

**IMITATION DES MODÈLES D'APPRENTISSAGE  
ET/OU DÉCONSTRUCTION DES TRADITIONS  
D'ENSEIGNEMENT EN TUNISIE**

**Inès Ben Rejeb, Raja Bouziri & Raja Chenoufi-Ghaleb**

Université de la Manouba, Université de Carthage, Université de Jendouba

**Mots-clés**

Paysage sociolinguistique tunisien – didactique du français – cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage – construction/déconstruction de modèles d'enseignement

**Keywords**

Sociolinguistics in Tunisia – French language teaching – teaching and learning cultures – teaching model construction/deconstruction

**Résumé**

Le répertoire verbal de l'enfant tunisien est plurilingue. Dans le cadre institutionnel, cette réalité linguistique génère chez l'élève des situations d'insécurité, un sentiment d'infériorité et des représentations positives ou négatives, mais aussi des conflits dans l'appropriation du français oral et écrit. L'école se caractérise en Tunisie par une culture commune traversée par un ensemble de sous-cultures d'enseignement/ apprentissage. Ces sous-cultures, fruits d'un processus de construction/ déconstruction des modèles d'apprentissage, reflètent l'identité, l'origine, l'histoire, le vécu et le parcours de chaque enseignant et engendre de ce fait des attitudes particulières chez les apprenants.

**Abstract**

Tunisian children are multilingual. In institutional contexts, this linguistic reality not only gives rise to feelings of insecurity, of inferiority, and negative or positive representations, but also to conflicts in the appropriation of spoken and written French. Schooling in Tunisia is characterized by a common culture influenced by a series of teaching/learning sub-cultures. These subcultures are the outcome of the process of the construction and deconstruction of learning models, and reflect the identity, origins, history, training and individual experience of each teacher, triggering a variety of reactions from the learners.

## Introduction

Notre travail s'inscrit dans le cadre de l'enquête internationale Cultures d'Enseignement, Cultures d'Apprentissage (CECA). Basée sur une enquête de terrain, et sur l'observation des pratiques d'enseignement effectives, cette recherche initiée par l'AUF, la FIPF et l'équipe CRAPEL a suivi le protocole établi par les concepteurs du projet CECA. L'échantillon qui a fait l'objet de l'enquête tunisienne, à l'instar de l'ensemble des pays participants, est constitué d'écoliers en deuxième année d'apprentissage du français. Ce sont des élèves de quatrième année de l'école de base (école primaire, niveau CM1).

Le paysage sociolinguistique et didactique tunisien, tiraillé entre modernisme et tradition, entre exigences institutionnelles et réalités du terrain, et entre milieu rural et milieu urbain, révèle une certaine schizophrénie. Notre étude nous a permis de percevoir en Tunisie une culture commune traversée par un ensemble de modalités locales d'enseignement/ apprentissage. Chacune de ces modalités reflète l'identité(s), l'origine, l'histoire, le vécu et le parcours de chaque enseignant, et est susceptible d'engendrer des attitudes particulières chez les apprenants.

Le travail initié en 2007, d'une durée de plus de trois ans, a trait aux modalités d'appropriation du français par les apprenants en deuxième année d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Il est intéressant de le reconsidérer, à la lumière notamment de la proposition faite par les organisateurs du colloque, stipulant que l'enseignement/ apprentissage du FLE/FLS à travers le monde serait un paradigme en construction. Cette construction, qui marque le monde de l'enseignement avec ses différents acteurs, enseignants et enseignés, n'est autre que le reflet de la société en mutation. Ce paradigme a également fait évoluer la réflexion autour des cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage et de l'ethnologie de la classe à travers une didactique dynamique et novatrice, celle du FLE/FLS.

Dans ce travail, nous tenterons de cerner en premier lieu les faits qui sont à l'origine du processus de construction d'un type d'enseignement/ apprentissage du français propre au contexte tunisien. En second lieu, nous décrirons les paramètres qui sont à l'origine de la déconstruction de ces mêmes modalités, dont le phénomène récent de l'école parallèle.

### **1. Imitation des modèles d'apprentissage et/ou culture d'apprentissage commune**

Le système éducatif en Tunisie est défini dans l'école unique. Centralisé, il préconise un programme commun sur tout le territoire tunisien. En effet, tous les élèves du même niveau disposent des mêmes manuels et du même volume horaire en ce qui concerne les apprentissages d'une manière générale, et le français en particulier, objet de notre travail. Les inspecteurs veillent à respecter les consignes et les prérogatives des programmes officiels. Des visites sont systématiquement

programmées de même que des formations pour les enseignants sont assurées afin de leur apporter des éclairages et une mise à niveau.

Toutefois, cette unité affichée et ces traits récurrents s'atténuent au regard des sociolinguistes de terrain que nous sommes, qui, à travers notre observation participante des différentes aires d'investigation, avons constaté une pluralité de pratiques et de modalités d'apprentissage. Cette pluralité est perceptible dans la diversité des cultures locales d'enseignement/apprentissage, émanant d'une culture commune construite et nourrie de l'histoire de la Tunisie.

Afin de mettre en évidence les traits récurrents et les particularismes qui marquent la culture éducative en Tunisie, il est nécessaire d'identifier les périodes historico-éducatives de la culture d'enseignement/ apprentissage à l'origine des modèles actuels.

### **1.1. L'enseignement traditionnel : entre école coranique et école congréganiste ou école missionnaire.**

L'imitation des modèles d'apprentissage traditionnels se situe à plusieurs niveaux : certains sont d'ordre symbolique et s'inscrivent dans les composantes immatérielles de l'enseignement/ apprentissage, d'autres sont d'ordre pratique et s'inscrivent dans les composantes matérielles. Deux cultures d'apprentissage ont marqué et marquent encore aujourd'hui le monde de l'enseignement en Tunisie : l'école coranique et l'école missionnaire ou congréganiste.

#### *1.1.1. L'école coranique*

L'école coranique est ouverte à tous, sans contrainte d'assiduité obligatoire. Elle accueille des élèves hétérogènes en termes d'âge et de sexe. Jusqu'à un passé récent, cette école recevait les filles jusqu'à l'âge de 9 ans et les garçons jusqu'à l'âge de 12 à 14 ans. Cette instance d'apprentissage était le premier et l'unique lieu de transmission du savoir dont le rôle consistait à transmettre les versets du Coran et les règles fondamentales de la grammaire arabe. Seule une minorité d'élèves de sexe masculin manifestant à la fois une compétence et une prédisposition au savoir, minorité issue généralement d'une catégorie sociale aisée, était orientée pour parfaire sa formation vers la Zeitouna. Cette institution était dotée d'une triple fonction : mosquée, école et université. Créée au 14<sup>ème</sup> siècle de notre ère, correspondant au deuxième siècle de l'hégire, la Zeitouna bénéficiait d'une forte notoriété et d'une renommée certaine dans le monde arabo-musulman. Elle a longtemps été considérée comme un haut lieu du savoir. Les enseignements y étaient centrés sur le *fikh* (théologie), néanmoins elle restait ouverte à toutes les découvertes scientifiques, comme celle relative à la reconnaissance de la théorie de Galilée par les théologiens de cette même institution.

Dans cette institution, les modalités d'apprentissage s'effectuaient selon des codes et un rituel bien définis. Chaque cheikh dispensait à un groupe déterminé un enseignement approprié. Les niveaux de progression de ces enseignements étaient identifiés par l'enseignant et la colonne qu'il occupait. En effet, le Cheikh-maître s'adossait à une colonne autour de laquelle il disposait sa *halaqa* (cercle). Ses étudiants étaient rassemblés autour de lui en petits cercles concentriques, jambes croisées ou agenouillés.

A partir de l'Indépendance et dans une perspective laïque, le président Bourguiba a mis fin à la vocation universitaire de cette institution, mais n'a pas tardé à ouvrir les portes de l'université de théologie portant le même nom : Zeitouna.

Avec l'expansion de la France et surtout de son église missionnaire, la Tunisie a connu l'installation des écoles à vocation religieuse, dites écoles missionnaires, congréganistes, connues sous le nom de *Babbassat* (les sœurs chrétiennes) par la communauté locale.

#### *1.1.2. L'école congréganiste ou missionnaire*

Les écoles missionnaires définies dans l'enseignement congréganiste ont été introduites en Tunisie à partir de 1840, précédant ainsi le Protectorat qui a eu lieu en 1881. Ces écoles missionnaires visaient essentiellement un public préscolaire et primaire et leur apport se voulait essentiellement social et moral. Cet enseignement qui véhiculait une culture de type religieux, chrétien, en concurrence en France avec l'école laïque, s'est introduit en Tunisie avec les mêmes objectifs.

Bien qu'ils aient été présents dans toutes les régions de la Tunisie et tolérés par les autorités locales, le nombre de ces établissements à vocation religieuse était réduit. Dans ces institutions, la scolarisation des filles s'effectuait sans restriction ni limite d'âge. Il y prédominait un enseignement de type artisanal et manuel. C'est avec l'école congréganiste que la scolarisation des filles au delà de 9 ans a pu être assurée.

### **1.2. Innovation et modernité**

#### *1.2.1. Le Collège Sadiki*

En 1875, le Collège Sadiki ouvre ses portes. Le grand vizir du bey ottoman, Khairreddine Bacha est à l'origine de sa création suite à une visite en France où il a découvert le système éducatif français. Le collège Sadiki est bâti sur un modèle architectural inspiré des modèles à la fois arabo-musulman et français traduisant ainsi la mémoire historique de la Tunisie. Cette institution, qui incarne l'innovation dans les pratiques d'enseignement, vise à former des collégiens et des lycéens. Le Collège Sadiki représente un tournant et une phase déterminante dans les pratiques d'enseignement/ apprentissage en Tunisie. En effet, cette institution moderniste

qui a introduit les langues étrangères, dispensait des cours à caractère scientifique en langue française (mathématiques, physique et sciences naturelles). Le corps enseignant de cet établissement était constitué de Français et d'Italiens, notamment pour les disciplines scientifiques, et pour les langues. Parallèlement à ce nouveau type d'enseignement innovant, des enseignants tunisiens et orientaux dispensaient l'enseignement de la langue arabe et de la théologie. Cette création beylicale constitue le point de départ des enseignements modernes qui caractérisent le système éducatif tunisien actuel, à l'exception de l'enseignement de la théologie, qui lui, a été remplacé par l'éducation civique et religieuse.

Ce lieu d'enseignement, réservé au départ de sa création aux garçons, sera considéré comme le premier lieu d'unification d'un groupe d'âge dont le but est la réduction des disparités et la transmission d'un savoir moderne. Cette réduction des disparités se traduit au niveau vestimentaire et se caractérise par le port de la tenue européenne, chemise et pantalon. Cependant, certains éléments se référant à la tenue traditionnelle, symboles de la Tunisie, seront tolérés, telle que la « *chachia* » (chapeau de couleur rouge, de forme ronde). La tenue purement traditionnelle tunisienne, en l'occurrence *la jebba et le barnous*, était portée par les professeurs de théologie, de langue et de littérature arabes.

Un autre élément faisant partie des composantes matérielles de l'enseignement et intéressant l'ethnologie de la classe est la disposition des tables, des chaises, du tableau et du bureau de l'enseignant. L'introduction de cette composante moderniste a marqué le nouveau paysage éducatif tunisien.

### *1.2.2. L'école franco-arabe*

Quelques années après la colonisation de la Tunisie en 1881 et à partir de 1890, l'école de Jules Ferry vient concurrencer l'école coranique pour le public primaire. On assiste graduellement à son investissement de l'espace éducatif tunisien. En 50 ans, le modèle éducatif français s'est implanté et l'enseignement coranique s'est réduit à des enseignements ponctuels durant la période estivale à raison de 3 heures par jour. Cet enseignement sporadique, qui ne concernait plus qu'une minorité, se cantonnait dans des lieux déterminés, une classe adjacente à la mosquée. Par exemple, on comptait à l'Ariana, banlieue nord-ouest de Tunis, une école coranique sur 7 écoles tunisiennes publiques franco-arabes.

Avec le nombre de plus en plus important des écoles franco-arabes, on assiste au début de la massification de l'enseignement, du moins dans les classes primaires. C'est aussi dans ces écoles qu'on a introduit la mixité et le bilinguisme arabe/français. L'enseignement du français était généralement dispensé par des enseignants français pour la langue française et les disciplines non linguistiques. L'enseignement de la langue arabe et l'instruction civique et religieuse étaient dispensés par des enseignants arabes diplômés de la Zeitouna. Sur le plan architectural, ces lieux

d'apprentissage qu'on appelait « l'école du quartier » étaient façonnés sur le modèle européen, et notamment français : une grande cour entourée de salles de classes, des sanitaires dans la cour et un bureau du directeur.

Avec l'ancrage de cette culture d'enseignement/ apprentissage et son rayonnement sur l'espace géographique tunisien, on assiste avec l'école franco-arabe à l'émergence d'une culture d'apprentissage conjuguant à la fois modernité et tradition.

La modernité est visible dans ses composantes matérielles à travers l'apprentissage des langues étrangères simultanément à l'apprentissage de l'arabe dit classique ou standard, le port de l'uniforme ou du tablier par l'ensemble des élèves, la disposition de l'ensemble de l'immobilier et du mobilier dans la classe.

La dimension traditionnelle est perceptible à deux niveaux : d'abord, d'une manière symbolique de par la place qu'occupe le maître dans les représentations de ses élèves dont il est respecté et craint. Son rôle est symbolique, il est presque "vénéré" : « *kéda al moallimou an yakouna rasoulan* » (l'instituteur est vénéré, il aurait pu être un prophète), vers célèbre de Ahmed Chawki. Cette charge symbolique et religieuse est considérable : en Islam, le prophète est la deuxième source de respect et le seul à détenir la vérité après Dieu. Ainsi la place qu'occupe l'instituteur, qui fait de lui une source de savoir, un savoir idéalisé que lui seul détient, lui confère aux yeux de la communauté un statut sacralisé de sage et de notable. Outre le plan symbolique, la composante matérielle est définie dans la transmission du savoir, qui revient à l'instituteur et dont il doit doter ses élèves appelés à l'acquérir sous peine d'être punis par le bâton. Cet outil, signe d'autorité, occupe une place prépondérante dans l'imaginaire des élèves : il est considéré comme l'une des composantes matérielles de l'espace éducatif et un support didactique aidant à l'appropriation des savoirs. Rarement usité, le bâton est symboliquement présent, et il incite les élèves à apprendre.

Ainsi, les composantes immatérielle et matérielle se rejoignent pour construire des modèles de transmission et d'appropriation des savoirs. Avec la massification scolaire, une préparation du futur public à la culture de l'école, surtout dans les zones urbaines, s'est imposée. De ce fait, la création des écoles préscolaires a contribué à familiariser les enfants de l'exode rural à la nouvelle vie scolaire.

### *1.2.3. L'école préscolaire et la préparation à l'école moderne*

Durant les années 50 et avec l'évolution sociale et démographique de la société, des structures préscolaires qualifiées de "jardins d'enfants" ont vu le jour surtout dans les zones urbaines. Ces quelques établissements régis d'une manière rigoureuse étaient sous la responsabilité des mairies et dirigées par un corps éducatif formé obéissant à une finalité et un objectif bien déterminés : éduquer et préparer les futurs écoliers à l'école d'une manière ludique. Les enfants préscolarisés dans ces

établissements sont tenus de porter des tabliers de couleurs différentes marquant les niveaux et sections de leur appartenance d'âge. Au niveau de l'assiduité, ces élèves préscolarisés sont tenus par ailleurs de suivre les cours quotidiennement sauf le samedi.

L'imitation des modèles d'apprentissage traditionnels et modernes qui ont traversé le paysage éducatif tunisien représente une unité affichée et des traits récurrents. Toutefois, ces diverses composantes comportent des signes de déconstruction de cette même tradition d'enseignement, que notre enquête CECA relative au contexte tunisien a révélés. De nos analyses du type d'appropriation du français par nos enquêtés, se profile une pluralité dans les pratiques et les modalités d'apprentissage, vecteurs de déconstruction de ces modèles d'enseignement et d'apprentissage.

## **2. Déconstruction des traditions d'enseignement et des modèles d'apprentissage**

Le recueil des données CECA Tunisie s'est déroulé durant l'année scolaire 2007/ 2008. Le corpus est constitué d'un ensemble d'enregistrements de six séances de cours dans trois groupes-classes, composés de 87 élèves, filles et garçons réunis, choisis dans trois régions différentes du pays et correspondant à trois zones socio-culturellement différentes :

- milieu favorisé, école du Bardo,
- moyennement favorisé ; école de Ghazela
- milieu défavorisé ; école de Tadhamen.

Les enquêtés sont âgés de 9 à 10 ans, ils sont en quatrième année de l'enseignement de base, l'équivalent du CM1 en France. C'est leur deuxième année d'apprentissage du français, Pour ce public scolaire, le volume horaire est de 24 heures de cours par semaine, dont 8 heures consacrées au français comme discipline linguistique, à raison de 2 heures de cours par séance. Le reste du volume horaire (16 heures) est dispensé en arabe standard, langue officielle du pays et apprise à partir de la première année d'école primaire. Cette unité fédère les écoles de tout le territoire tunisien, elle laisse apparaître une culture d'enseignement commune et partagée. Cependant, une observation profonde et ciblée dégage des sous-cultures d'enseignement porteuses de signes de déconstruction des traditions d'enseignement.

### **2.1. Une culture commune et des cultures locales d'enseignement**

Les cultures locales d'enseignement tirent leur légitimité des disparités géographiques et sociales. En effet, le facteur culturel lié à l'histoire géographique des écoles observées est à la lisière des composantes matérielles et immatérielles. La composante matérielle est définie dans la bâtisse qui est l'école. Quant à la

composante immatérielle, elle représente la charge symbolique se traduisant dans l'imaginaire des acteurs de cette institution, enseignants et enseignés, un imaginaire qui se construit ou se déconstruit autour de cette bâtisse.

De ce fait, ces deux facteurs géographique et historique inscrivent les institutions scolaires concernées par l'étude dans une triple perception : une perception de renforcement/pérennité : c'est le cas de l'école primaire du Bardo ; une perception de déconstruction / construction : école de Ghazela, et une perception de construction/création d'une histoire : école de Tadhamen (Ben Rejeb et al., 2011 : 162). Ces différentes perceptions engendrent des représentations déterminantes dans l'attitude, le regard et le comportement des enseignants appartenant aux écoles respectives. Ces représentations, à leur tour, agissent sur les stratégies éducatives et les méthodes d'appropriation du français.

Ainsi, dans les écoles comme celle du Bardo qui date de l'époque beylicale ou celle de l'école de Ghazela considérées comme des écoles primaires ayant une histoire, on décèle une charge symbolique à double niveau où le passé et le présent se confrontent pour construire une dynamique. La première charge se manifeste à travers la préservation et le renforcement d'une tradition inscrite dans la pérennité et qui est propre au statut de l'instituteur et sa notoriété. La seconde charge symbolique, elle, se manifeste dans le désir des enseignants de se reconstruire et de se reproduire dans la modernité, par leur incitation des élèves à utiliser et à s'appuyer sur les nouvelles technologies en dehors de la classe. Cette ouverture témoigne de la conscience des enseignants de l'apport des autres sources de transmission du savoir au capital de connaissances de leurs élèves. C'est le cas de l'institutrice de l'école de Ghazela qui, en interrogeant ses élèves sur leurs connaissances cinématographiques (films et acteurs français) et sur la source de cette appropriation culturelle, la télévision en l'occurrence, ne manque pas de les encourager à continuer.

Ces mêmes facteurs géographique et historique influencent les objectifs et les finalités fixés par les décideurs de ces institutions. Les finalités premières de l'institution éducative, éduquer et former, sont investies différemment dans les trois écoles observées. A l'école du Bardo, l'enseignante, qui cultive la rigueur et l'élitisme, a pour objectifs en priorité de faire réussir l'ensemble du groupe-classe et de permettre à au moins la moitié du groupe-classe d'intégrer les collèges pilotes, qui représentent l'excellence. Ces collèges pilotes, minoritaires dans le paysage scolaire, sont convoités par tous les Tunisiens et sont destinés à former les futurs élèves des grandes écoles. Le troisième objectif de cette enseignante est d'ordre symbolique, fruit des deux objectifs précédents, il est par retour de se voir attribuer une considération professionnelle, et de voir grandir la notoriété de l'institution en question. En effet, la réussite des élèves accentue la notoriété de l'enseignante aussi bien à l'intérieur de l'institution qu'à l'extérieur. Avec ces éléments, c'est l'image du maître vénéré et adulé dans l'imaginaire traditionnel qui est préservée. Les stratégies

d'enseignement à l'école Tadhamen sont inhérentes non seulement aux conditions géographiques et sociales (rappelons que cette école est située dans un quartier populaire relativement défavorisé de la banlieue de Tunis), mais aussi à son histoire récente. L'enseignant s'inscrit davantage dans des pratiques créatives, car pour lui, éduquer et former sont perçus dans leur sens anthropologique : il se donne comme mission d'extraire ses élèves de l'ignorance. L'élitisme n'est pas pour lui une priorité, d'autant que l'environnement avoisinant ne compte aucun collègue pilote.

Outre l'influence des facteurs géographique et historique, la notion de déconstruction des modèles d'apprentissage peut être envisagée au niveau interne et externe.

Au niveau interne, c'est-à-dire au sein des trois groupes classes observés, les stratégies d'enseignement/apprentissage et les modalités d'appropriation du français observent des particularismes que l'on peut lier au parcours de chaque enseignant, à son milieu social, à celui de ses élèves, à sa formation, à ses représentations.

Sur le plan des moyens matériels, on constate des disparités : à l'école du Bardo, l'enseignante dispose de deux types de tableaux ; marqueur et craie, alors qu'à l'école de Tadhamen, l'enseignant ne dispose que d'un tableau à craie. En outre, feuilles, mouchoirs et stylos sont distribués par l'enseignant.

Dans le cadre des stratégies d'enseignement adoptées dans les trois écoles concernées, l'approche communicationnelle notionnelle, dictée par l'institution, représente un dénominateur commun. Mais là aussi, la disparité est le maître mot. En effet, à l'école du Bardo, l'enseignante privilégie la transmission du français dans le but de son appropriation par le biais de la reformulation. Elle incite l'ensemble du groupe classe à reproduire mécaniquement des phrases comportant les termes récemment appris, en impliquant les « élèves locomotives » dans cette initiative. A l'école de Ghazéla, l'enseignante s'implique davantage avec les élèves disposés à avancer. Elle privilégie l'assimilation et la répétition. Quant à l'école de Tadhamen, l'enseignant souffle le mot sans construction de phrase, et les élèves imitent de manière anarchique.

Un autre exemple vient corroborer les disparités au niveau des trois écoles, à savoir celui de la pédagogie du projet. Selon les prérogatives ministérielles, les élèves de 4<sup>ème</sup> année sont tenus de réaliser un mini projet. Cependant, la réalisation de cette activité varie d'une école à une autre. Il s'avère que l'accomplissement du projet est nécessaire, voire impératif, à l'école du Bardo. Cette tâche est bien régulée, normée : parents et enfants sont impliqués dans son élaboration. Les élèves sont appelés à effectuer à domicile de petites recherches sur Internet. Lors de nos enregistrements, nous avons constaté la présence d'une maquette de télévision réalisée en carton, ainsi que des marionnettes de Pinocchio que les enfants ont confectionnées, et qui sont exposées sur une armoire en classe. La maîtresse de l'école de Ghazéla, qui a adopté une posture à mi-chemin entre exigence et indulgence, dans le désir

de s'adapter à son public hétérogène, manifeste moins de rigueur concernant la réalisation du mini projet. Elle encourage les élèves qui remplissent le contrat (élaboration du projet) et ne sanctionne pas ceux qui se dérobent. En revanche, nous avons constaté l'absence totale de cette activité relative à la pédagogie du projet à l'école de Tadhamen. Cette pratique ne semble nullement une priorité dans cette classe.

Quant à la déconstruction des modèles d'apprentissage vue au niveau externe, ce sont nos échanges avec les équipes CECA du Mexique et du Burkina Faso qui nous l'ont fait remarquer. Nos collègues du Mexique et du Burkina Faso ont caractérisé le type d'appropriation du français en Tunisie. Pour eux, il est question de français langue seconde car l'observation des vidéos leur a révélé que les élèves sont sensibilisés à la langue française. Si effectivement, la langue française est présente, ce constat semble occulter un paramètre important, à savoir que le répertoire verbal de tous les locuteurs tunisiens est composé de plusieurs langues et variétés de langues, où la proportion de l'emprunt au français reste dominante. Le bilinguisme spécifique au contexte tunisien, caractérisé par l'alternance codique est effectif d'une manière absolue hors de la classe. En revanche, sa pratique réelle dans le cadre scolaire reste aujourd'hui insuffisante. En effet, un bachelier tunisien atteint rarement le niveau B1 après une dizaine d'années d'apprentissage du français (Bouziri & Chenoufi-Ghaleb, 2010). De ce fait, le statut du français ne peut être considéré que comme une langue étrangère, même si, selon le "politiquement correct" et les représentations, il est considéré comme une langue "privilégiée" (Veltcheff, 2006).

Parmi les paramètres qui contribuent à la déconstruction des traditions d'enseignement, un phénomène nouveau que nous avons relevé dans les écoles concernées par notre enquête, et qui se pratique sur tout le territoire tunisien, est l'enseignement parallèle.

## **2.2. L'école parallèle**

La poussée démographique et la massification scolaire ont contribué à faire émerger en Tunisie une culture éducative spécifique connue sous le nom de « l'outide ». L'étude, cours de soutien ou soutien scolaire, pratiqué dans les années 70 et visant le renforcement et la consolidation des apprentissages d'une partie du public scolaire tunisien, en particulier le plus fortuné, s'est transformée dans les années 90 en une véritable institution parallèle avec ses propres codes et sa propre culture. Construite d'une manière formelle et informelle par l'ensemble des acteurs sociaux, elle a abouti à l'établissement dans le paysage éducatif tunisien d'une école parallèle à l'école ordinaire. Cet enseignement d'appui et de soutien s'effectue de manières différentes, dans deux espaces différents : d'une part, celui de l'institution publique, où cet enseignement est régulé et codifié, il est censé répondre aux besoins des parents et des enseignants et repose essentiellement sur des exercices de remédiation. D'autre

part, celui qui s'effectue en dehors de l'institution, au domicile des enseignants. Ce phénomène, qui a connu son paroxysme dans les années 90, représente un exemple « typique » de culture spécifique à des sous-groupes, dont les manifestations et les objectifs diffèrent d'une école à une autre et d'un praticien à un autre.

En effet, l'enseignement parallèle dans et hors institution dans un contexte tel que celui de l'école du Bardo vise essentiellement le renforcement et la consolidation des savoirs. On fait appel le plus souvent à des enseignants retraités qui ont fait preuve de professionnalisme et de rigueur. La quête de l'excellence représente dans ce cas un objectif de premier ordre.

D'une manière différente et à l'école de Ghazéla, une partie des élèves vont suivre des cours particuliers assurés par des enseignants s'inscrivant dans une stratégie de formation et ayant un profil et des objectifs similaires à ceux de l'école du Bardo. Une autre partie des élèves est confiée à des étudiants en voie de formation ou des diplômés au chômage. Même si la réussite est l'objectif visé pour les uns comme pour les autres, il n'en demeure pas moins que les stratégies d'enseignement des premiers privilégient l'excellence et visent le long terme, alors que celles des seconds se limitent à compléter les programmes et à répondre à des besoins ponctuels et immédiats.

Quant au quartier de Tadhamen, si le soutien scolaire existe au sein des institutions, c'est parce qu'il est matériellement à la portée de tous : il représente une somme symbolique par rapport à d'autres milieux, les enseignants ne sont pas tenus par les résultats. Pour des raisons matérielles, ces cours restent sporadiques, et les enfants sont généralement confiés à un voisin/voisine, cousin/cousine, étudiant ou diplômé au chômage quelques semaines avant les examens.

## **Conclusion**

La culture d'enseignement/apprentissage en Tunisie est marquée par un processus de construction et de déconstruction de ses modèles. L'école unificatrice de jadis, incapable de répondre aux besoins des apprenants et des parents d'aujourd'hui, s'est éclatée en école de groupes. L'école parallèle est une nouvelle instance, gérée avec des pratiques et des codes qui lui sont propres. Dépassant les frontières de l'enseignement primaire et secondaire (collèges et lycées), elle touche actuellement aussi l'université. La quête de l'excellence a permis, dans une large mesure, à ces écoles parallèles de fleurir. Les résultats de notre enquête nous inciteraient donc plutôt à parler de diversités culturelles éducatives dans la Tunisie d'aujourd'hui.

### Bibliographie

Ben Rejeb, I., Bouziri, R., & Chenoufi-Ghaleb, R. (2011). Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage dans le contexte tunisien. In E. Carette, F. Carton & M. Vlad (Dir.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA* (pp. 159-174). Grenoble : PUG.

Bouziri, R. & Chenoufi-Ghaleb, R. (2010). Les pratiques d'enseignement du français en Tunisie entre normes et variations, *Cahiers de linguistique*, 35/2, CFWB, 85-94.

Veltcheff, C. (2006) Le français en Tunisie : une langue vivante ou une langue morte ?, *Le Français aujourd'hui*, 154, 83-92.