



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

**Concepts, sens didactique et poids idéologique
dans les manuels scolaires de philosophie et
d'histoire pour les élèves de terminale en
Tunisie postrévolutionnaire**

Salem MAAROUFI

Université de Jendouba -Tunisie

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

N°11 janvier-juin 2017 pages 90-116

Référence : MAAROUFI Salem, « *Concepts, sens didactique et poids idéologique dans les manuels scolaires de philosophie et d'histoire pour les élèves de terminale en Tunisie postrévolutionnaire* », *Didactiques* N°11 janvier-juin 2017, pp.90-116
<http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

**Concepts, sens didactique et poids idéologique
dans les manuels scolaires de philosophie et d'histoire
pour les élèves de terminale en Tunisie
postrévolutionnaire**

Salem MAAROUFI

Université de Jendouba-Tunisie

Résumé

Les manuels scolaires qui servent premièrement à transmettre du savoir et de la culture dont la société a besoin et, en second lieux à observer les changements de la société afin de répondre à ses attentes, sont aussi un bon terrain de protagonismes identitaires parfois ambivalents.

Pour comprendre cette ambivalence, nous avons choisi d'analyser les manuels d'histoire et de philosophie des élèves de terminale¹ en Tunisie où ces revendications identitaires semblent avoir, à première vue, une position ambiguë qui ne reflète que ce que le pouvoir politique en place voulait transmettre par l'école à travers les programmes scolaires, au détriment de toute autre action éducative constructive.

Notre choix se justifie par le fait que l'identité de l'individu, d'un groupe ou d'une société toute entière se mesure à l'aune de sa propre histoire, par son passé (la mémoire). La philosophie, quant à elle, ne cherche pas à donner des solutions toutes faites aux problèmes sociaux. Elle apprend à poser ses problèmes et à adapter ses concepts au contexte de la société. Malheureusement, la représentation du monde arabo-musulman et celle de l'Occident telle qu'elle est présentée dans les manuels d'histoire et de philosophie en Tunisie, ne fonctionne pas, à mon avis, comme paradigme de la conscience historique (et du fait identitaire) chez les élèves tunisiens de terminale.

¹ La terminale : toutes les filières confondues.

Comment ces manuels pourraient-ils forger, après la révolution du 14 janvier 2011, une identité propre à la Tunisie sans trop se perdre dans des perceptions aussi étrangères à la société? Telle est la question que nous tenterons, à travers cette démarche, de lui donner une réponse.

Mots-clés : Concepts, didactique, identité, manuels scolaires, Tunisie

Abstract

The Tunisian textbooks that's aims to transmit sciences and culture in society and observer the change, it's also a good area for identity protagonists. To understand the ambivalence contents of the manuals, we are analyzed the textbooks of history and philosophy in Tunisia.

Our choice to the manuals justify with the importance of history in the memory of society, the social life and his development. Philosophy, as for her, studies the future problems, try to adapt its conceptions at the reality of society. So grouping the past (history) and the future (philosophy) questions can give us knowledge about the identity of society that we want to making.

To summarize, this paper presents, firstly a study of the representation to the occident world and oriental one in Tunisian manuals of history and philosophy. Strain secondly to give answers about how can the Tunisian manuals makes up a special concepts adapt to Tunisian pupils identity after the revolution. Finally how can teaching some worth's to student (liberty, democracy...) without confusion with others foreigner experiences to our culture and identity.

Key Words: Conceptions, didactic, identity, School Textbooks, Tunisia.

ملخص

إن المقررات التعليمية أو ما يسمى بالمناهج التي تهدف أولاً إلى نقل العلم و المعرفة وثانياً إلى مراقبة تغيرات المجتمع حتى تستجيب لتطلعاته هم أيضاً مسرّحاً لادعاءات هوائية (هوية) في الغالب متناقضة.

حتى نفهم هذا التناقض حاولنا تحليل كتابا الفلسفة و التاريخ المقرران لأقسام المرحلة النهائية من التعليم الثانوي (البكالوريا) في تونس أين تبدو متطلبات

الهوية لأول وهلة غامض و لا تعكس إلا وجهة نظر الأنظمة السياسية التي كانت قائمة . إن الهوية الفردية، الجماعية أو المجتمعية لا يمكن أن تقاس إلا من خلال تاريخها و كيفية توظيفه توظيفاً حسناً في الحاضر و المستقبل. فإذا كان في تدريس مادة التاريخ هو تجذير لأواصر الدولة الحضارية فإن في تدريس مادة الفلسفة تكيف لهذه المفاهيم الحضارية لمتطلبات الحاضر والمستقبل لأي مجتمع من المجتمعات.

في هذا البحث حولنا أن نطرح إشكالية الهوية وبعض التوصيات بعد أن دلت النتائج عن تحبط واضح في اختيار المفاهيم والمحتويات لهذه المقررات بين الشرق والغرب.

Introduction

Même si l'origine de l'actuelle colère dans tous les pays arabes est plus ou moins connue du monde entier, comme la pauvreté, l'absence de liberté, le chômage, la corruption, l'absence totale de pratique citoyenne à cause de la politique d'étouffement exercée par le pouvoir, le degré d'exaspération...un trait particulier, quant à lui, en est moins connu voire ignoré. Il n'a fallu attendre que seulement quelques jours après la chute du régime de Ben Ali en Tunisie pour que le monde découvre que le culte de la personnalité de ce dictateur contaminait même les programmes scolaires. La dégradation méthodique du système éducatif fut l'un des facteurs qui généra un sentiment d'injustice très profond ressenti non seulement par l'élite tunisienne ayant une connaissance du monde de l'éducation lors de la révolution du 14 janvier 2011, mais aussi par la masse du pays. Les manuels scolaires qui dans un premier temps servent à transmettre le savoir et la culture dont la société a besoin et, en second lieu, à montrer les changements de la société afin de répondre à ses attentes, sont encore un bon terrain de protagonistes identitaires, parfois ambivalents. Les concepts utilisés dans les deux manuels scolaires (histoire et philosophie) n'ont jamais fait l'objet, d'une critique sérieuse pour savoir s'ils relevaient ou non d'une tradition étrangère et ensuite s'ils devaient, après analyse, être rejetés ou incorporés dans les structures du pays. Nous essayerons dans cette démarche de répondre, à travers l'étude des manuels scolaires d'histoire et de

philosophie des élèves de terminale en Tunisie, à la question suivante : le mouvement de protestations marqué par une recherche identitaire dans la Tunisie de l'après révolution n'est il pas la suite d'un projet éducatif mal conduit ces vingt dernières années, en particulier quant à l'enseignement des humanités? Et comment ces manuels pourraient-ils forger une identité propre à ce pays sans trop se perdre dans des perceptions aussi étrangères à la société tunisienne?

I- L'enseignement de l'histoire en Tunisie

L'identité de l'individu ou d'un groupe ou d'une société se mesure dans l'ensemble par sa propre histoire, par son passé. En effet, le passé d'un Etat est l'outil par excellence pour mesurer son présent voire son futur. Ainsi, l'histoire en général et la conscience historique plus particulièrement sont d'abord la conscience de l'importance du passé dans le présent et l'actualisation de ce passé afin qu'il puisse aider à résoudre les problèmes futurs. C'est donc comprendre la société, être capable de juger et de donner un sens à ce qu'on choisit par rapport au temps et au lieu. Ensuite, la conscience historique « *nourrit l'identité individuelle ou collective : elle est conscience d'appartenir à un groupe qui a une histoire, un héritage que l'on assume ou rejette* »²². Il y a derrière tout enseignement historique une transmission de valeurs. Cet héritage est lié à un individu ou à une société. Si la philosophie tente de donner des réponses à des questionnements d'ordre existentiel et d'autres d'ordre social, l'histoire, quant à elle, doit forger en premier lieu les individus à leur société, leur donner une légitimité d'appartenance à un espace géo- culturel bien déterminé. Ainsi, la principale finalité culturelle de l'enseignement de l'histoire est de constituer la mémoire de la nation. Avec la naissance de l'Etat-nation et les particularités qui l'ont suivi, l'objectif de l'enseignement de l'histoire tel qu'il était fixé par le Centre National Pédagogique (CNP) en Tunisie devait suivre les changements non seulement pour créer la mémoire mais aussi

²² Tutiaux-Guillon N, *Identités, mémoires, conscience historique*, Publication de l'Université de Saint-Etienne, 2003

pour susciter chez l'élève un sentiment d'appartenance à sa communauté et à sa patrie. En d'autres termes, l'Ecole en général et les programmes plus particulièrement devaient forger une identité à la fois nationale et culturelle et former un futur citoyen capable de manier positivement les éléments historiques de son pays pour se sentir mieux inséré dans sa société. Malheureusement, tout critique des manuels scolaires d'histoire en Tunisie ces dernières années ne peut que remarquer l'incohérence dans le concept comme dans la pensée historique.

a- Construction conceptuelle, déconstruction et enseignement de l'histoire

Tout le monde sait que faire l'histoire cela veut dire faire le nationalisme. Mais aussi tout le monde sait que tout « forgeage » des esprits qui n'est pas solidement fondé est fort risqué voire destructeur dans tous les sens. Dans les manuels scolaires des élèves de terminale de la majorité des pays arabes, sont enseignées les sociétés passées, examinés les pays qui ont subi un développement remarquable et des progrès à tous les niveaux, montrant ainsi comment l'histoire de chacun d'entre eux a contribué, d'une façon ou d'une autre, aux progrès et à des changements profonds. Encore, certains de ces manuels focalisent sur les valeurs humaines en faisant référence aux études religieuses pour expliquer une révolution scientifique, économique et sociale dans un pays ou dans un autre et pour placer ces valeurs en primauté de tout changement positif. Mais enseigner l'expérience humaine ne suffit pas ; l'acquisition de concepts historiques permet d'appréhender la vie sociale, les grands repères sociaux, et alors de s'insérer dans une société devenue ainsi plus transparente.

En Tunisie, le concept tel qu'il est présenté dans le manuel d'histoire pour les élèves de terminale ne pourrait être un outil approprié pour une conscience historique. Bien que ce support soit organisé dans un ensemble de textes et de documents collectés de façon qu'un tiers soit constitué d'images, de rapports de congrès, d'accords signés entre les Etats, de statistiques... dans le but de pousser l'élève à réfléchir,

dialoguer, chercher à enrichir ses idées de façon qu'il soit un jour capable de commenter, d'analyser³, les sujets, quant à eux, sélectionnés pour remplacer la distribution classique par chapitres, ne manquent pas d'incohérence. En plus, liberté était laissée aux enseignants de choisir les démarches et les concepts qu'ils considéraient comme les plus convenables pour la transmission d'un certain savoir ; à la Tunisie particulièrement qui doit recevoir une place privilégiée dans l'ensemble des contenus scolaires, cela n'a rien apporté pour assurer la continuité, la cohérence et le soutien des savoirs qui touchent les perceptions, les sentiments, les comportements, les attitudes des élèves. En d'autres termes, il existe une confusion d'usage conceptuel entre les deux principaux espaces de transmission du savoir, à savoir l'espace scolaire et l'espace social. La division implicitement du programme scolaire d'histoire en Tunisie (qui compte 287 pages) en trois grandes parties, n'a établi aucun lien réel entre l'objectif du contenu annoncé et ces concepts permettant de rendre possible une lecture et une compréhension dans tel ou tel domaine. On note dans l'ordre chronologique, une première partie présentant les événements dans le pays de 1920, date de création du Destour⁴ et du mouvement national, à la révolution de 2011, en passant par la construction de l'Etat-nation de Bourguiba (103 pages 36%). Ensuite, une deuxième partie étudie les guerres de libération au Maghreb (6% du manuel) et la question palestinienne (6% du manuel). Enfin, une troisième partie est consacrée aux deux grandes guerres mondiales et à leurs conséquences (8% pour la première et 6% pour la seconde) comme la crise de 1929 (7%), la naissance des

³ Voir l'introduction L'éditeur du manuel -le Centre National Pédagogique- note que dans le manuel d'histoire tunisienne, il n'y a pas de chapitres à proprement dire (explicites) mais plutôt des sujets sélectionnés.

⁴Le Destour, ce terme traduit Généralement par « constitutionnel », est un parti politique tunisien fondé en 1920 et dont le but fut de libérer la Tunisie du protectorat français.

régimes totalitaires (4%), la guerre froide (7%). Mais bien que ces parties soient riches de culture historique elles sont dominées par l'abstraction et par leur distanciation de la vie réelle des élèves et de leur environnement politico-social. Les concepts, par exemple, de colonisation-décolonisation (les mouvements nationaux), la construction de l'Etat-nation, les grandes guerres et leurs conséquences, la naissance des régimes, les régimes totalitaires, la laïcité, la liberté, la démocratie, sont théoriquement connus des élèves, mais mériteraient d'être renvoyé à leurs contextes d'émergence et à leurs terrain « d'existence » ou d'application. Il est vrai qu'éclairer la nature des pouvoirs politiques demanderait sans aucun doute une explication et surtout de les examiner dès leur origine, parce que saisir l'existence d'un fait historique, cela veut dire recourir à la perception empirique dans un espace et temps particuliers. Si l'on ne prend que l'exemple d'un grand penseur tunisien du quatorzième siècle, Ibn Khaldoun⁵, celui-ci a défini, dans son *histoire universelle*, le pouvoir comme violence et coercition tout en distinguant trois catégories : d'abord le pouvoir comme pur arbitraire et violence, ensuite le pouvoir réglé par la raison humaine et enfin, le pouvoir réglé par la parole de Dieu. Cette définition ne trouve, dans la majorité des manuels d'histoire que nous avons pu étudier du monde arabe et de Tunisie plus particulièrement, aucune projection des dits concepts sur la réalité de ce pays, aucune approche comparative montrant le lien entre le contexte « d'émergence » de ces concepts avec le monde politico-social « autoritaire » de l'élève. Il est vrai que l'histoire enseignée dans toutes les Ecoles du monde n'est pas seulement du savoir savant mais contient une part de « mythologie » et « d'idéologie ». Chaque pays, au nom du nationalisme, de la construction de l'Etat, utilise une politique de « greffe » pour mettre de côté ce qui gêne, tout en y ajoutant les « épices du mythe ». *« Un concept n'a d'intérêt que par son utilité opératoire à décrire le réel. Il n'est pas question ici de vérité ou de fausseté, il s'agit d'opérer une saisie du réel à*

⁵ Ibn Khaldoun, (1961), *Histoire universelle (Muqadima)*, Beyrouth, p. 338.

*partir de concepts à valeur heuristique »*⁶. A l'opposé, transmettre une conscience historique devient une instrumentalisation. En effet, l'emprunt des concepts n'est pas à même, à lui seul, de donner une structuration efficace, une histoire propre à ces pays. Il eût fallu interroger la provenance et la validité du concept « étranger » au public ciblé (les élèves) et au but de sa transmission sans pour autant jeter l'enfant avec l'eau de bain car, si les concepts sont des points de repère encadrant la pensée de la personne et développant une *conception* adéquate et cohérente, l'identité, elle, serait, le cadre dans lequel se manifeste cette conception personnelle ou groupale pour prendre ainsi sens.

b- De la construction conceptuelle à l'enracinement identitaire

L'identité est fondamentalement un processus d'opposition entre dissemblances et ressemblances chez les individus comme dans les sociétés. Autrement dit, elle signifie ce en quoi nous sommes différents des autres et ce qui constitue notre spécificité, notre personnalité ou notre originalité. De quel ordre est-elle ? En fait, l'identité est le produit de l'homme dans son rapport à l'histoire d'abord et à son environnement ensuite. Ce lien spatio-temporel forme chez l'individu une perception particulière de sa communauté qui deviendra, au fil du temps, son identité. Les traits distinctifs qui forment cette dernière ne pourraient être transmissibles aux futures générations que lorsque l'Ecole leur donnera, à travers l'encadrement général et les manuels scolaires plus particulièrement, un sens.

Pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire, un peuple sans histoire n'a pas de présent. Le parallèle peut être fait avec l'être humain dépourvu de mémoire. Pour qu'il y ait émergence d'une identité, il faut connaître parfaitement sa culture et cela n'est

⁶ Vieux loup J (2003), *Identités, mémoires, conscience historique*, Publication de l'Université de Saint-Etienne.

possible que si l'on connaît son histoire et son passé. L'enfant en est le meilleur exemple. En effet, un enfant évolue correctement du point de vue organique, psychologique, physiologique quand il est en rapport d'harmonie avec son environnement. Son espace va grandir, et il sera lié au couple espace-temps, qui s'étendra plus tard à la géographie et à l'histoire ; s'il n'y a pas maîtrise et équilibre spatio-temporel, il ne sera pas possible à un individu de trouver son identité. *"L'identité renvoie donc à tout ce par quoi l'individu ou le groupe, se reconnaît et veut être reconnu, à tout ce qui le marque (référence, enracinement et conditionnement) et à tout ce qui porte sa marque (fabrication, création, appropriation d'une spécialité et d'une temporalité : ses territoires et son histoire)"*⁷.

En Tunisie, les élèves de terminale, du fait de leur maturité, inscrivent leur sensibilité dans une orientation de type idéologique. Marc Ferro illustre bien la façon dont l'histoire est enseignée aux enfants dans différents pays du monde et il remarque que *"l'image que nous avons des autres peuples ou de nous-mêmes, est associée à l'histoire qu'on nous a racontée"*⁸. La question qui peut alors être posée est la suivante : La représentation du monde arabo-musulman et celle de l'Occident fonctionnent-elles comme paradigme identitaire chez les élèves tunisiens de terminale ?

Les résultats de notre étude du manuel d'histoire des élèves de terminale de Tunisie⁹ montrent que les textes choisis ne fonctionnent pas comme renfort identitaire pour un élève tunisien. En effet, pour inculquer le principe de la laïcité, idéologie du gouvernement, et permettre ainsi à l'individu de se libérer, de s'épanouir et de s'insérer dans une société modérée,

⁷ Labbani Z. (1990), Enseignement de l'histoire et émergence de l'identité nationale en Algérie, In, *Identité et diversité culturelle*, URASC, 27-28 novembre, p. 101.

⁸ Ferro M., (1992), *Comment on raconte l'histoire aux enfants*, Paris, Payot, p. 7.

⁹ Publication du Centre National Pédagogique, 1992.

le programme a réservé un grand morceau du manuel à l'exemple turc et l'idéologie "Kémaliste"¹⁰(15 pages qui représentent 5% du total de l'ouvrage). A partir de la page 55 du manuel, l'engagement de la Tunisie dans la voie du développement va se présenter avec une bonne dose de concepts considérés comme des échafaudages au processus de la laïcisation de la société tunisienne. A côté du terme de la laïcité, sont abordées des réformes du code civil et du droit commercial, du code du statut personnel concernant l'égalité entre homme et femme, l'abolition de la polygamie et la répudiation, le divorce, l'interdiction des associations de main morte, la fondation des Ecoles laïques, l'interdiction des Ecoles privées qui encouragent les confessions religieuses... Pour à la fois se situer et s'identifier aux traits de rencontres des deux civilisations orientale et occidentale, la Tunisie, de l'indépendance jusqu'à nos jours, a appliqué la même stratégie et suivi les mêmes orientations que la Turquie, surtout en ce qui concerne la politique d'ouverture et de médiation entre ces deux grandes civilisations. En effet, le programme d'histoire destiné aux élèves de terminale vient confirmer le déploiement de l'idéologie "laïque" adoptée par les responsables politiques tunisiens au temps de Bourguiba comme au temps de Béji Caïd Sebssi¹¹. Autrement dit, *"les manuels scolaires en Tunisie véhiculent les connaissances qu'on veut transmettre à l'élève. Ils concrétisent la philosophie des programmes, c'est ainsi qu'ils consacrent*

¹⁰ Nous entendons essentiellement par idéologie "Kémaliste" les orientations engagées par la Tunisie depuis 1956 dans la façon d'approcher les affaires juridiques, religieuses et civiles. C'est une approche à caractère laïque "au sens turc" surtout en ce qui concerne l'émancipation de la femme, son éducation et l'égalité par rapport aux hommes. La Turquie est une république laïque depuis 1923 qui a emprunté le modèle occidental en rejetant tout ce qui appartenait à la culture traditionnelle ou musulmane. Kémal Atatürk a remplacé la charia par un Code civil de type occidental et institué la séparation du religieux et du politique.

¹¹ Actuel Président de la République Tunisienne

l'égalité entre l'homme et la femme (...)"¹². L'ensemble des manuels scolaires en Tunisie évoque le sujet de *"l'égalité entre homme et femme"*¹³ parce que l'idéologie de l'Etat se repose fortement sur l'idée qu'aucune laïcité n'est possible sans l'égalité entre les deux sexes. Si le manuel scolaire tunisien d'histoire consacre une large partie à la Turquie "Kémaliste", ce n'est pas en souvenir des Ottomans qui ont, nous le rappelons, également colonisé la Tunisie, mais parce que la libération de la femme a joué un rôle clé dans la construction de la laïcité dans ce pays et a participé également à la modernisation des sociétés en Europe et ailleurs.

Mais si ce modèle laïc a fasciné le pouvoir public et que le pas a été emboité en Tunisie depuis le milieu des années cinquante en occupant la majorité des manuels d'histoires, la laïcité en tant que pratique sociale était soumise à l'instrumentalisation et souvent présentée comme un rempart aux extrémismes religieux. La bataille de la laïcité, en particulier la place que l'islam doit occuper (ou non) au cœur de l'Etat qui a agité le Parlement et la rue tunisien ces cinq dernières années s'explique en grande partie par le fait que la construction de la mémoire, principale finalité culturelle de l'enseignement de l'histoire en Tunisie, est le produit des instances dirigeantes alors que les demandes sociales quant à la liberté, l'égalité et la justice, devises de la République, sont restées loin de toute explication dans les 103 pages (36%) consacrés à ce sujet. L'exemple de la "laïcité" tunisienne telle qu'elle est abordée dans les manuels d'histoire

¹²Boukhari.A. (1997), Culture et éducation, l'exemple tunisien, In, *Culture et éducation*, Edition Autres Temps, Paris, p. 85.

¹³ Avant la réforme de 1956, on pouvait trouver dans les manuels une représentation stéréotypée de la femme et du couple. La femme était souvent et uniquement la bonne ménagère. Cette image ne correspondait pas à la réalité, une réalité marquée par quarante années de législation "féministe" avec la promulgation du code du statut personnel, le 13 août 1956 ; une législation appliquée et complétée avec ténacité par des amendements, en vertu de la loi du 12 juillet 1991, ajoute Amel Boukhari dans son livre *Culture et éducation : l'exemple tunisien*, Editions Autres temps, Paris, 1997, p.81

pour s'identifier à son environnement arabe et musulman n'est qu'une fabrication de l'histoire. La représentation de la Tunisie par rapport au monde arabo-musulman (y compris les pays du Maghreb) et par rapport à l'Occident dans les manuels d'histoires ne fonctionne pas comme paradigme de la conscience historique chez les élèves tunisiens de classe terminale.

C- Contrat didactique, carnet didactique et enseignement de l'histoire :

Quel sens les élèves attribuent-ils aux notions et aux concepts scientifiques en usage dans un programme scolaire? Telle est la question de base que chaque enseignant doit en principe se poser avant toute démarche de transmission de savoir. Une question qui renvoie certainement à la manière dont cet enseignant pourrait donner sens à l'événement historique ou à ce qu'on appelle, dans le langage des sciences de l'éducation, la *didactique*.

Avant de donner une définition qui dépasse à la fois le schéma classique des trois axes de la configuration didactique et qui réponde ainsi adéquatement à l'ensemble des paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage, nous rappelons tout de même les trois raisons d'être de l'entreprise didactique à savoir l'ambition pragmatique, la revendication de rationalisation et d'autonomie scientifique et l'inclination vers le sujet apprenant. En effet, les questions comme par exemple: que faut-il enseigner aux élèves ? Comment définir les méthodes les mieux adaptées à la transmission des connaissances? Quels outils pédagogiques construire à l'intention des enseignants ? La didactique se définit ainsi comme une science appliquée ou directement applicable et donc pragmatique. En outre, pour se démarquer des autres sciences les didactiques devant conquérir un territoire, l'enjeu est de pouvoir « *dégager [leurs] propres priorités de l'influence* » d'autres disciplines, comme la psychologie ou la sociologie. Autrement dit, la volonté de constituer la didactique en tant que science autonome, fondée sur la rationalité, est à l'origine de cette deuxième raison d'être du projet dit « didactique ». Quant à la troisième et dernière raison d'être de

l'entreprise didactique c'est l'apprenant lui-même. En fait, ce ne sont plus les contenus seuls qui représentent l'intérêt principal de l'objet d'étude mais également sur le sujet apprenant. Parallèlement à l'intérêt porté au savoir, le didacticien va ici s'intéresser à la réception de ce savoir par l'élève et, notamment, aux représentations que celui-ci se fait du savoir et qui finissent par faire obstacle à son appropriation. C'est ainsi que la frontière entre la pédagogie et la didactique s'est dessinée et pris forme. Si la première est du côté de l'enseignant, la seconde se situe du côté de l'apprenant et des contenus. La didactique ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir (épistémologie de l'élève)¹⁴. La transposition des concepts et leur insertion dans une méthode adaptée au sujet est l'une des démarches « didactiques » que l'enseignant doit élaborer pour identifier les obstacles liés à la discipline et leur franchissement.

En Tunisie, au-delà et en deçà du parcours scolaire habituel, des milliers d'élèves de terminale passent des examens de contrôle tout au long de l'année et un examen national à la fin de chaque année. Il est possible de faire un tri des difficultés qui émergent au fur et à mesure de ces évaluations pour améliorer l'état de compréhension de l'élève, et faire ressortir les points d'ambiguïté, à la fois dans l'utilisation du concept et dans la façon de traiter le sujet (la pensée). L'enseignant doit noter dans une interaction didactique les idées des élèves, leurs conceptions et leurs modes de pensée. C'est une forme de gestion de classe ou de groupe à « distance ». *« L'enseignant n'est plus celui qui transmet les connaissances sous une forme expositive, mais celui qui aide les élèves à en construire à l'occasion des »*

¹⁴ Françoise R. et All, *Apprentissage, Formation, psychologie cognitive*, ESF, 2014.

interactions didactiques »¹⁵. Regrouper les différentes conceptions orales des élèves autour d'un sujet leur permet de questionner, d'analyser et d'objectiver une pratique de classe. Le « carnet » servira à formuler un guide d'orientation, à ériger des panneaux de signalisation en laissant aux élèves le choix de la direction. C'est un choix fondé sur le fait que c'est par le langage que passe l'essentiel de l'enseignement. C'est une méthode qui centre non seulement sur la compréhension des élèves, mais encore sur la compréhension des enseignants aux concepts qu'ils enseignent. Dans ce type d'interaction scolaire, l'enseignant amène l'élève à une situation conflictuelle en le mettant en conflit avec ses propres conceptions ou connaissances préalables. La démocratie est une notion très importante et un sujet toujours d'actualité brûlante dans le monde entier. L'éclairage de la notion ne devient de peu d'importance que lorsqu'on la compare à des régimes autoritaires emblématiques qu'a connue l'histoire de l'humanité, mais surtout il faut commencer par l'exemple concret du pays de l'apprenant. En outre, l'enregistrement du dialogue de classe permet d'analyser les guidages qui conduisent les élèves à réinvestir à bon escient leurs connaissances anciennes, à les comparer à d'autres en cours d'acquisition pour pouvoir ainsi faire un pas sûr vers l'avenir.

I- L'enseignement de la philosophie en Tunisie

La philosophie par définition est une réflexion systématique sur tous les problèmes sociaux. Le mot "philosophie" signifie "l'étude de la sagesse, et par la sagesse on n'entend pas seulement la prudence dans les affaires, mais une parfaite connaissance de toutes les choses que l'homme peut savoir"¹⁶. Quant à son enseignement il a pour tâche non seulement de transmettre des idées philosophiques, mais encore d'offrir aux enseignés les outils et les bases d'une réflexion systématique et

¹⁵ Saint-Georges M, L'analyse des dialogues de classe : un outil pour une formation didactique des professeurs de sciences, in, *ASTER* N° 32. Paris, 2001.

¹⁶ Petit Larousse, illustré 1994, p. 772.

rigoureuse sur les problèmes du temps. La philosophie ne cherche pas à donner des solutions toutes faites aux problèmes sociaux. Elle apprend à poser ces problèmes. Si l'objectif de l'enseignement de la philosophie est d'apprendre aux élèves à poser les problématiques selon les méthodes spécifiques de la philosophie, à savoir analyser les données d'un problème, clarifier les concepts et argumenter, il est aussi de leur apprendre à porter un jugement rationnel et autonome sur les questions fondamentales de la vie et sur les valeurs qui en sont les fondements, sans négliger les questions posées par l'actualité qui demandent une réflexion philosophique. Tous ces points ne peuvent être réalisables sans une capacité d'élaboration conceptuelle, une acquisition culturelle et une maturité psychique préalable de la part des élèves et des enseignants. Dans notre terrain d'étude,¹⁷ aucun de ces quatre déterminants n'était, à mon avis, satisfaisant ni pour l'apprenant ni pour l'enseignant, surtout en ce qui concerne l'analyse conceptuelle et son placement dans un contexte un peu plus général.

a-Des concepts et une pensée philosophique fragmentée

Malgré l'importance de l'enseignement de la philosophie pour les élèves de terminale en Tunisie, cette matière transmet encore une pensée, à mon avis, fragmentée. Sur la forme, "Je pense" ou « ana oufakir » est l'intitulé du manuel scolaire tunisien pour les élèves de terminale. Ce demi-cogito de Descartes choisi en tant que titre pour le manuel de philosophie soulève déjà un questionnement d'ordre conceptuel. En effet, s'il est bien d'apprendre aux élèves à être critiques et à penser par eux-mêmes, à devenir intellectuellement autonomes et développer leur réflexivité sur les questions posées, il est également bien de les amener à utiliser les concepts élaborés et transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. Cette formule *Je pense, donc je suis (j'existe)* forgée par le philosophe René

¹⁷ Analyse des manuels scolaires de philosophie de cinq pays (Algérie, Egypte, Maroc, Syrie, Tunisie) dont l'importance de la pensée philosophique est différente.

Descartes, laquelle exprime la première certitude résistant à un doute méthodique, n'aurait pas de sens pour l'élève et ne susciterait certainement chez lui aucun doute sans une démarche authentique de l'enseignant et des développements méthodiques, structurés et organisés du manuel scolaire. Bien que cette formule ait trouvé toute sa place en lien avec la pensée d'autres philosophes de mêmes réflexions (p.156), elle n'a fait l'objet d'aucun commentaire ni d'explication dans l'introduction générale. Autrement dit, nous ne savons si le choix du « cogito » comme titre est simplement un choix de style ou une fuite « existentielle » pour ainsi éviter « de sauter le tabou de la langue et peut-être de la culture » dans le pays. En tout cas nous ne trouvons pas de définitions des notions clés pour aider l'élève à mieux comprendre le sujet qu'il va traiter. Avec ses 361 pages, le manuel se divise en treize sujets : Qu'est-ce que la philosophie ? ; Le corps ; la langue ; la conscience et l'inconscience ; vision du monde ; la raison formelle et la raison expérimentale ; la raison dans les sciences humaines et sociales ; la philosophie et la science ; le travail ; l'Etat et la société civile ; le pouvoir ; la réalité et la violence ; le devoir moral et le système des valeurs. Chaque sujet se divise en un certain nombre de textes sélectionnés à partir d'ouvrages de philosophes. Ajoutons que sur 220 textes philosophiques, ne s'y trouvent que ceux de 10 philosophes arabo-musulmans¹⁸, tous connus pour leur utilisation de la raison et du raisonnement rigoureux dans leur effort pour connaître le monde.

¹⁸ Abu Ali al-Husayn Ibn Abd Allâh Ibn Sina (Ivencenne), Farabi Abû Nasr Muhammed Ibn Takhân (Alfarabius ou Avennasar), Al-Ghazali Abû Hâmid Ibn Muhammad Al-Tusi, Al-Kindy Abu Yusûf Ya'kub Ibn Ishâq, Ibn Jini, Shahrastani Muhammad Ibn 'Abd Al Karim, Khatibi, Sajilmassi, Abd Al-Rahman Ibn Khaldoun, Abu Bakr Muhammed Ibn Yahia Ibn Al-Sâ'igh Al Andalusî Ibn Beja (Avempace) et Abû Hayan Ali Ibn Muhammad Al-Tawhidi.

Sur le fond, prenons pour exemple le thème du "devoir moral et du système des valeurs". Ce sujet rassemble une quinzaine de textes sous la plume de treize philosophes¹⁹, dont seulement deux philosophes arabes. Ce qui nous interpelle ici et nous paraît étrange dans le manuel, ce n'est pas le déséquilibre du nombre des penseurs cités entre arabes et occidentaux mais surtout le sujet évoqué et la façon dont il est abordé. Tous les textes parlent de la morale, du devoir moral, des valeurs morales et de la liberté. Alors, comment les aborder sans les inscrire dans leur environnement ? Il aurait semblé judicieux d'intégrer des sujets et des approches de la réalité de la société ou au moins d'effectuer une approche comparative pour situer le système de fonctionnement de la philosophie par rapport à d'autres types de pensées. Conceptualiser en philosophie, c'est aussi combiner entre différentes tâches d'interrogation, de définition et d'argumentation pour transformer la capacité philosophique en une compétence complète. Les conceptions de l'élève désignent l'ensemble des *a priori*, des idées et des façons de raisonner que celui-ci projette sur le monde en général et les objets d'étude en particulier. C'est son cadre premier de référence, ce qu'il mobilise en premier lieu pour appréhender un phénomène ou résoudre un problème donné, « c'est à la fois sa grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité, et sa prison intellectuelle²⁰ ». Tout apprentissage devrait commencer par repérer ces concepts afin de les transformer progressivement d'une conception personnelle ou d'un héritage social et culturel en des conceptions scientifiques et disciplinaires. Ce passage médiatisé qui s'avèrerait fécond est malheureusement absent

¹⁹ Des philosophes allemands (F. Engels, Friedrich Hegel, Emmanuel Kant, Friedrich Nietzsche), français (Henri Bergson, Emile Durkheim, René Le Senne, Jean Paul Sartre, Eric Weil), Phrygie -Turquie actuelle- (Epictète), Grecque (Platon) et arabes (Ibn Beja Abu Bakr Muhammed Ibn Yahia Ibn al-Sâ'igh Al Andalusi Ibn Beja et Abou Hayan Ali Ibn Muhammad Tawhidi).

²⁰GIORDAN André. Les conceptions de l'apprenant : Un tremplin pour l'apprentissage. *Sciences humaines* Hors-série n°12, fév. Mars 1996. p. 48-50.

totale du manuel en usage en Tunisie. Quand on parle de "l'individu", « des droits et des devoirs », c'est que l'on veut montrer le rôle de ce dernier dans "l'Etat", c'est la "citoyenneté" à l'occidentale ; ceci implique une juxtaposition entre ces différentes notions qui construisent la relation du citoyen à un certain état de choses, l'opposition de l'Etat et de la société... Peut-on parler des valeurs de la République sans penser l'Etat et ses fondements ? Pour aller dans ce sens, il faut une référence culturelle bien identifiée pour qu'elle soit le centre de discussion autour duquel gravitent et s'identifient les autres composantes. Peut-on parler aussi de la démocratie dans tel ou tel Etat sans évoquer la question de la liberté et de la justice sociale, des notions que l'on trouve pratiquement dans tous les sujets (politiques, morales, culturels) du manuel. Bien que chaque individu et chaque société ait sa propre perception du « tournant démocratique ²¹ », l'étude méthodique des concepts doit être précisée, enrichie et formulée explicitement pour faciliter son appropriation par les élèves. Pour cela, il eût fallu des repères dans le manuel pour faire une distinction conceptuelle opératoire en philosophie permettant, à des degrés variables, transversaux, de mobiliser progressivement les élèves mais aussi leurs professeurs à « philosopher ».

Le rôle d'éducation de la philosophie est de permettre à l'homme d'apprendre à raisonner, à construire une relation entre ses connaissances et ses idées qui lui serviront dans la vie en général. Si *""penser par soi-même", est sans nul doute l'objectif. Et même s'il n'est pas le seul, il constitue assurément la finalité ultime et principale de tout enseignement de philosophie digne*

²¹ Van Hensbroek. P.B expliquait qu'il y a démocratie lorsque « ceux qui exercent l'autorité politique le font avec le consentement explicite et un mandat légitime renouvelé à intervalles réguliers par les gouvernés, à travers un processus électoral ouvert, libre et honnête », tandis que pour les autres, « c'est le pouvoir du peuple libéré par des mouvements à la large base sociale du type alliance populaire, qui peuvent restaurer la démocratie »²¹. Voir son article « Le tournant démocratique » dans la philosophie africaine contemporaine », in *Critique*, N°771-772, Aout-Septembre 2011, p. 655.

de ce nom"²². Cet objectif principal de l'éducation de la philosophie ne peut être possible en Tunisie que par *"une confrontation avec la pensée d'autrui qui peut fournir une excellente occasion de se forger les siennes propres"*²³. Dans une situation contraire, on risque de creuser le fossé entre le vécu et la pensée, entre l'original et l'étranger. L'individu est préjugé en rupture avec la pensée qu'il produit et la vie qu'il mène. Faut-il continuer, par exemple, à se poser la question suivante: l'Islam est-il « religion et Etat » (*din wa dawla*) sans savoir ce qu'est l'Etat et sans savoir quels sont ses fondements ?

b- Poids idéologique et sens didactique dans l'enseignement de la philosophie

Définir les conditions de possibilité d'une didactique de la philosophie est une nécessité. Elle est la visée d'un savoir un, stable, objectif, fondé en raison, universel par conséquent. Mais à la différence des savoirs scientifiques, transposés scolairement en disciplines, elle n'est pas un savoir déterminé, n'ayant ni méthode, ni objet déterminé. La méthode critique ou dialectique utilisée souvent par les philosophes ne peut être comparable à la méthode expérimentale des physiciens ou à celle critique, des historiens. Cela n'empêche pas de parler du caractère spécial de l'enseignement de cette discipline. La philosophie trouve sa force et la légitimité de sa propre histoire en tant que « Mère des sciences » : une capacité de jugement et une réflexion positive (bon esprit ou esprit ouvert) qui s'exercent sur tout genre de savoir. Mais commençons d'abord par la pensée politique dans l'enseignement de la philosophie telle que le pouvoir tunisien l'a tissée ces vingt dernières années.

²² Ferry L. et Renau A., (1999), *Philosopher à 18 ans*, Grasset et Fasquelle, Paris, p. 34.

²³ Ferry L. et Renau A., *Ibid*, p. 29.

Poids idéologique dans l'enseignement de la philosophie

Les concepts philosophiques, comme d'ailleurs en toutes matières, ont un double rôle. Ils limitent les choix, c'est-à-dire qu'ils servent comme cadre aux idées pour que l'enseignant comme l'enseigné ne se perdent pas dans les idées sans atteindre l'objectif principal. De plus, la précision des concepts organise la pensée selon un "ordre" et une "appartenance". Les concepts permettent d'exercer la réflexion sur un sujet puis un autre sans entrer dans une sorte de confusion. La morale, par exemple, touche tous les sujets et peut être traitée selon les différents champs de questionnement : moral, social, religieux. Les concepts permettent d'éclairer et de préciser les champs d'attaque du sujet.

L'unité de chaque question philosophique ou de chaque interrogation requiert une réalité en tant qu'objet d'interrogation et des concepts "guides" pour aller jusqu'au bout de l'idée sans sortir de l'objet principal d'interrogation. En Tunisie, l'abandon de ces deux facteurs dans le manuel de philosophie semble volontaire. Par peur de vider la philosophie de son discours philosophique et même de son contenu après une traduction incertaine, le choix est laissé à un discours philosophique occidental en comptant sur la liberté et la capacité de l'enseignant à faire un effort de traduction du français à l'arabe, d'enrichissement et de comparaison. Cette ambiguïté cache en réalité une autre vérité, celle du pouvoir en général qui a fait le choix de fermer les portes du retour en arrière, c'est-à-dire d'attendre de former des enseignants capables de "philosopher" en langue arabe. « L'arabisation, a dit l'un des artisans de l'arabisation de la philosophie en Tunisie, était pour nous une nécessité. Elle a été perçue ainsi parce que la philosophie est un dévoilement sur un fond culturel où se construisent les identités. L'arabisation était d'abord un moyen de pallier la coupure identitaire avec un patrimoine²⁴ ». Mais, trouver aujourd'hui des enseignants capables d'assurer un enseignement en langue

²⁴ Abdelwahab Bouhdiba, " L'arabisation de la philosophie", in *Rue Descartes* 2008/3 (n° 61), p. 78-81.

arabe et en même temps capables de faire référence à des penseurs en langues étrangères (Descartes, Kant, Nietzsche, Chomsky, Engels, Marx, Foucault, etc.) est difficile²⁵. En attendant le règlement de la question des enseignants, la pensée philosophique occidentale occupe la place dans l'enseignement tunisien alors que les outils de transmission (langue et schèmes de pensée) sont purement arabes.

Malgré la richesse de ces programmes scolaires et autres bien sûr dans différentes filières, ces manuels restent malheureusement trop imprégnés, en Tunisie comme dans tous les autres pays arabes en révolution actuellement, par les esprits dominants du pouvoir politique, des régimes uniques ou bien d'une élite divisée entre « occidents » et « arabisants ». La première, trop libérale, a emprunté les idées comme les concepts d'une culture politique, économique et sociale occidentale alors que la seconde est trop impliquée dans la question identitaire et la théorie de l'authenticité qui considère que la démocratie est un lexique libéral et ses mécanismes d'applications étrangers à la « tradition » arabe. De ce fait, la conception libérale de la politique est à la fois indésirable et antinomique à la culture d'origine. Toute imitation est considérée comme une forme de colonisation mentale et une déviation de la pensée authentique. « L'arabisation en un mot est un projet majeur incontournable. Le spécialiste des sciences humaines est l'exégète des temps modernes. Le philosophe en est l'architecte et le metteur en place. A la philosophie revient une double tâche, pédagogique pour former des citoyens libres et responsables, et politique au sens le plus aristotélicien du terme pour aider l'homme en Tunisie à forger et à assumer sa propre destinée²⁶ ». Dans ce cas, seule une décolonisation conceptuelle est susceptible de

²⁵ Jusqu'à la fin des années quatre-vingt, il y avait des stages et des formations en arabe et en français pour les professeurs de philosophies ce qui n'existe plus.

²⁶ Abdelwahab Bouhdiba, " L'arabisation de la philosophie", in *Rue Descartes* 2008/3 (n° 61), p. 78-81.

préparer le terrain pour une pédagogie philosophique capable de rendre à toute conception « étrangère » une dimension identitaire adaptée au temps et au contexte de la société. Pour l'instant, les manuels scolaires de philosophie ne correspondent pas aux espérances des élèves en Tunisie. Tant que la « raison arabe », la « raison islamique » ou encore la « raison occidentale » ne font pas didactiquement l'objet des contenus des manuels scolaires dans ce pays, les élèves continueront à se poser la question existentielle éternelle *qui suis-je* avant qu'ils ne se lancent en quête d'une identité désespérée.

c- Sens didactique dans l'enseignement de la philosophie

Dans le contexte particulier des pays arabes et singulièrement de la Tunisie, l'enseignement de la philosophie mérite une critique plus profonde, qui dépasse les quelques lignes proposées dans cette démarche. Cette discipline nécessite en réalité une autre vision qui lie, d'une part la pensée à la réalité sociale et d'autre part rend à la philosophie sa place en tant que réflexion critique. Il est peut être temps de se poser la question de savoir si une éducativité philosophique est possible dans un milieu autrefois fertile en penseurs dans ce domaine.

Après le bouleversement social, politique, économique, éducatif que connaît la Tunisie depuis la révolution de 14 janvier 2011, l'enseignement en général, et celui de la philosophie plus particulièrement, ne sont pas épargnés. Ainsi, dans ce domaine certains penseurs considèrent que la décolonisation et la construction de nations indépendantes ne pourraient être efficaces qu'avec une « décolonisation mentale »; autrement dit, qu'il fallait analyser et extraire le système conceptuel hérité de l'idéologie occidentale dominante. Ainsi, la « décolonisation conceptuelle » consiste à tester la validité des concepts et du dualisme conceptuel occidental, afin de distinguer ceux qui sont universels et ne dépendent ni d'une langue ni d'une culture. Mais, cherchant à ne pas rejeter le bébé avec l'eau de bain, à ne pas refuser de manière aveugle et catégorique la tradition philosophique occidentale, les chercheurs arabes intéressés par la pensée philosophique ont passé la majorité de leur temps à

rechercher la provenance de tel ou tel concept et l'appartenance idéologique de tel ou tel philosophe sans réflexion sérieuse et plus élargie pour adapter le concept à la réalité de leur société.

La philosophie signifiant étymologiquement l'amour de toute sagesse par le savoir est d'être transmissible par l'enseignement, peut-on à l'inverse concevoir une méthode qui permettrait de transmettre un amour, un désir, une recherche, c'est-à-dire chaque fois, en un sens au moins de combler un manque ? Autrement dit, il n'existe de didactique que là où il y a des connaissances déterminées à transmettre. Mais comme la philosophie n'est ni science (différente des savoirs scientifiques), ni opinion pour la transposer scolairement en discipline et du coup « on ne peut apprendre aucune philosophie », il ne nous reste qu'une didactique de philosopher. C'est-à-dire, exercer le talent de la raison, de l'application des principes généraux de la philosophie historiquement développées. En effet, pour garantir le caractère philosophique de l'enseignement de la philosophie, il faudrait que le contenu s'interroge sur une réalité. Cette réalité, cherchée par toute philosophie et tout philosophe, est d'offrir un excellent outil pour l'individu de *"penser sa vie, parce qu'elle est mortelle, et le faire par soi-même, parce que les grandes cosmologies comme les grandes religions ne fournissent plus de réponses toutes faites"*²⁷. Il s'agirait, dans ce cas précis, de commencer par un « compromis didactique entre ce qu'il faut enseigner comme étant l'essentiel de la philosophie (logique disciplinaire du contenu), et ce que les élèves des classes de terminales peuvent assimiler (logique d'acquisition des apprenants)²⁸ ». Ainsi trois objectifs seraient indispensables pour rendre la philosophie comme processus de pensée (règles logiques) et non comme produit de pensée : Etre capable de conceptualiser philosophiquement une notion, être capable de problématiser

²⁷ Ferry L. et Renau A., Ibid, p. 33.

²⁸Michel TOZZI, *Petit glossaire in Enseigner la philosophie aujourd'hui*, CRAP - Cahiers pédagogiques Séminaire 1989-1990, Université de Montpellier III, p. 64.

philosophiquement une question, ou une notion et être, enfin, capable d'argumenter philosophiquement une thèse. Cela consisterait à amener l'élève à définir une notion en dégagant progressivement ses éléments abstraits à partir des images que l'évocation de cette notion aura fait surgir en lui. Ou encore réfléchir à l'incohérence d'une liste de notions, entre les concepts, construire le concept d'une notion par l'identification progressive de ses attributs. Une fois les concepts définis, l'élève serait capable de déterminer des "objectifs-obstacles" lui permettant de franchir un palier décisif de progression en modifiant son système de représentations et en le faisant accéder à un niveau supérieur de formulation. Combien est-il aujourd'hui nécessaire de repenser « la vie » et la « mort » ? La vie de l'homme est-elle prédestinée ? La prédétermination des actes humains (le destin) responsabilise-elle l'individu après sa mort ? La réincarnation et la résurrection désavouent-elles la mort ? Ces interrogations amènent l'élève dans son cheminement à une rupture avec la longue habitude d'affirmer et de répondre immédiatement. Il passe ainsi de la problématisation (questionnement) à l'argumentation où il doit répondre à une thèse par l'affirmation, par une thèse opposée, thèse contradictoire, contredire un argument par un autre argument, changer l'argumentation de plan, trouver un argument plus fort. Il est difficile, contrairement à l'enseignement de l'histoire, de parler d'une didactique de la philosophie à cause de la méthode et aux outils de recherche mais cela n'empêche pas de noter des progrès dans cette discipline.

Résultat et conclusion

La société tunisienne, au moins pour l'instant, est une société fragmentée par son système éducatif en général et les manuels scolaires plus particulièrement. Si l'Ecole a pour tâche de former la personne, c'est-à-dire la mise en forme intellectuelle et morale d'un être humain et la mise en œuvre des moyens pour réaliser cette formation, c'est par cette formation que je me construis mon image, que je me sens exister aussi bien en mes personnages (propriétés, rôles, identités sociales), qu'en mes actes de personne (significations, valeurs, orientations

culturelles). C'est cette identité à moi, à nous... Nous positionnons l'identité dans ses deux grandes dimensions : la personnalisation et la socialisation. Si l'identité est structurée par et sur les modèles culturels, l'éducation en général et l'Ecole en particulier sont le moyen par lequel se transmet une culture et le processus par lequel elle s'imprime en chacun de nous. Les valeurs de la démocratie par exemple, de la liberté et de la justice en tant que valeurs primordiales, à la fois individuelles et collectives n'étaient malheureusement pas à l'ordre du jour de l'Ecole publique tunisienne tout au long de la période dite d'indépendance.

Après la chute de la dictature en Tunisie et dans certains autres pays du monde arabe, cette recherche identitaire doit être assumée et le choix d'appartenance idéologique des tunisiens devra être exprimé librement dans le cadre d'un débat national à la fois responsable et constructif. Car, toute transmission de savoir qui ne reflète pas la conscience historique d'un peuple se transforme tôt ou tard en un facteur d'incohérence sociale, ce qui laisse sans aucun doute une incertitude quant au sens de la Nation et de l'appartenance nationale.

L'équipe pédagogique en général, et les enseignants plus particulièrement, sont plus que jamais responsables de l'analyse des concepts dans leur relation avec le contexte d'utilisation. Il n'est pas possible qu'un pays comme la Tunisie, sans ethnies et sans confessions religieuses, se retrouve, après un peu plus d'un demi-siècle, avec deux espaces de la didactique, à savoir le temps et le lieu, qui se mélangent pour donner une personnalité en conflit permanent avec elle-même et avec sa société : de l'abstraction, de la parole pensable vers des compétences interchangeables, vers des techniques loin de toutes opérations mentales. Des dizaines de notions qui remplissent les manuels scolaires d'histoire et de philosophie (la citoyenneté, la liberté, la laïcité, l'Etat, la nation, l'Etat et la religion...) restent sans lien avec la réalité sociale, déconnectées de toute réflexion philosophique et loin de tout sens didactique. Quelle que soit l'appartenance « langagière » de l'enseignant, arabophone ou francophone, il doit faire beaucoup d'efforts pour n'être pas

impliqué dans l'avènement d'une société fragmentée. Enfin l'école remplira sa mission si elle se montre capable de former des personnes autonomes et responsables, douées d'un certain sens critique mais en même temps d'un esprit créateur. « Eduquer aujourd'hui, ce n'est pas fabriquer des adultes selon un modèle, c'est libérer en chaque homme ce qui l'empêche d'être lui-même, lui permettre de s'accomplir selon son « génie » singulier »²⁹.

Bibliographie

Abdelwahab Bouhdiba, “ L'arabisation de la philosophie”, in *Rue Descartes* 2008/3 (n° 61), p. 78-81.

Bourgeois B., Octobre- décembre 1998, « comment enseigner la philosophie », in, *Le Débat*, n° 101.

Cornu L. & Vergnion A., (1992), *La didactique en question*, Hachette, Paris.

Douailler S., (1988), *La philosophie saisie par l'Etat : petits écrits sur l'enseignement philosophique en France (1789-1900)*, Aubier, Paris.

Ferry L. et Renau A., (1999), *Philosopher à 18 ans*, Grasset et Fasquelle, Paris.

GIORDAN André. Les conceptions de l'apprenant : Un tremplin pour l'apprentissage. *Sciences humaines* Hors-série n°12, fév. Mars 1996. p. 48-50.

Joutard Ph, et Thélot.C, (1999), *Réussir l'Ecole, pour une politique éducative*, Editions du Seuil, Paris.

Lautier N., (2001), *psychologie de l'éducation, regard sur les situations d'enseignement*, Paris, Colin.

²⁹ Savatart F (1998), *Pour l'éducation*, Edition Payot et Rivages, Paris.

Maaroufi.S (2004), *langue d'origine et identité culturelle, étude comparative entre la Tunisie et l'Algérie*, Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne, France.

Michel TOZZI, Petit glossaire, in, *Enseigner la philosophie aujourd'hui*, CRAP - Cahiers pédagogiques Séminaire 1989-1990, Université de Montpellier III.

Paquay L & all., (2001), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck Université, Bruxelles.

Poussel A., septembre-octobre 1998, « la philosophie des programmes actuels de philosophie », in, le *Débat*, n° 101.

Savater F, (1998), *Pour l'éducation*, Editions Payot et Rivages, Paris.

Tutiaux-Guillon.N & Nourrisson.D. (2007), *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'Université de Saint-Etienne.

Tutiaux-Guillon.N., Mousseau M.J., (1998), *les jeunes et l'histoire, identités, valeurs, consciences historiques*, Paris, INRP.

Tutiaux-Guillon.N.dir., (2001), *l'Europe entre projet politique et objet scolaire*, Paris, INRP.