

La nouvelle réforme scolaire en tunisie: le defi democratique entre analyse des manuels et didactique

The new reform in tunisia: the democratic challenge of the manuals analysis and teaching

Maria Lucenti

e-mail: marylux@outlook.it

Università degli studi di Genova. Italy

Résumé: La Tunisie est impliquée dans plusieurs changements, parmi lesquels la réforme du système éducatif qui a un rôle crucial. Le ministère de l'éducation avec le syndicat (UGTT) et l'Institut Arabe des droits de l'homme sont en train de tracer les lignes directrices de la réforme, à travers une expérimentation de la démocratie participative, synthétisée grâce à la rédaction d'un rapport national. La réforme a comme objectif de changer en profondeur l'actuel système éducatif: les programmes, les manuels, la formation des enseignants, la didactique, ce sont les domaines qui seront touchés. Face à la conjoncture actuelle et aux problèmes qui touchent le pays, de l'extrémisme religieux à la crise économique, nous avons essayé d'examiner en détail les solutions proposées par plusieurs acteurs impliqués. Après une brève revue historique des réformes qui ont intéressé le système scolaire tunisien, nous avons traité de la réforme actuelle en focalisant surtout sur les manuels scolaires et sur l'image de l'Europe qu'ils véhiculent. Face à l'ouverture à l'autre qui y est présente, comment expliquer la diffusion parmi certains jeunes du fanatisme ? Comment l'école peut consolider la naissance de la démocratie ? Ces sont les questions auxquelles nous avons essayé de répondre, en traçant des pistes interprétatives possibles.

Mots clés: éducation; interculturalité; didactique; manuels scolaires; programmes scolaires.

Abstract: Tunisia is affected by many changes, including the reform of the education system that plays a crucial role. The Ministry of Education together with Trade Unions (UGTT) and the Arab Institute of Human Rights are tracing the outlines of the reform, through an experiment of participatory democracy, synthesized through the preparation of a national report, which is analyzed here. The reform aims to change profoundly the current educational system: programs, manuals, the training of teachers, teaching, all these aspects will be included. Faced with the current economic situation and the problems affecting the country, from the religious extremism to the economic crisis,

attempts have been made to examine the solutions proposed by various players involved. After a brief historical reconstruction of the reforms that have affected the Tunisian school system, a current reform is discussed, focusing especially on the school textbooks and on the image of Europe that they carry. Based on the opening to the other, discussed in the manuals, how can one explain the diffusion of religious fanaticism among certain groups of young people? How can the school consolidate the emerging democracy? These are the questions that are tried to be answered, leaving open the possibility of different interpretations.

Keywords: education; interculturality; teaching; manuals; programs.

Recibido / Received: 05/02/2016

Acceptado / Accepted: 30/08/2016

1. Introduction

La Tunisie, consciente du rôle indispensable joué par l'éducation par rapport à la transmission des certains valeurs, de l'indépendance jusqu'à aujourd'hui, a vu les différentes gouvernements qui se sont succédés, insister sur cet aspect, en faseyant de l'école notamment, son propre cheval de bataille. Il y a ceux qui afferment que la révolution du 2011 a été possible grâce aux choix dans le domaine éducatif qui ont été fait à travers les trois reformes, et il y a aussi ceux qui s'interrogent sur l'actuelle diffusion parmi les jeunes du fanatisme religieuse. Nous essayerons avec cette étude de tracer les lignes de la nouvelle réforme, avec ses objectifs et bases théoriques. Nous nous concentrerons en particuliers sur les manuels scolaires comme moyens privilégiés de la didactique et de la transmission du savoir. L'analyse des manuels d'histoire et géographie des écoles secondaires utilisés pendant les années scolaires 2014/15 et 2015/16¹ (mais pas seulement)², est, à mon avis, très intéressant pour comprendre comment les manuels représentent l'autre, l'Europe notamm ent. La représentation de l'altérité est un indicateur des certains valeurs, à savoir l'ouverture, la tolérance, la construction identitaire. Le récit historique notamment est étroitement lié à la construction identitaire prédominant de la nation pendant une précise période historique, lesquelles rhétoriques peuvent changer par rapport aux changements sociaux. Dans le cas spécifique de la Tunisie telles rhétoriques se sont alternées entre une vision prédominante d'appartenance à la Méditerranée et une adhésion au nationalisme arabe (Abbassi, 2009). Conscients de l'importance de ces facteurs afin de comprendre la situation actuelle, nous essayerons tout d'abord d'illustrer les politiques éducatives en Tunisie à travers l'analyse des trois réformes. En deuxième lieu nous nous concentrerons sur la réforme en cours pour en comprendre les principaux aspects. Après nous essayerons d'effectuer une analyse des manuels scolaires en soulignant leur points forts et criticités. Pour conclure nous aborderons certaines questions cruciales concernant l'utilisation didactique des manuels et la formation des enseignants, car les manuels scolaires exigent l'incontournable

¹ Il s'agit de l'analyse de 7 manuels tunisiens, dont les titres ont été reportés à la fin de l'article. Pour l'analyse a été utilisée la même grille (qu'on trouve à la fin de l'article) de l'Institut allemand Georg Eckert pendant la recherche sur la représentation de l'Islam dans les manuels scolaires d'Espagne, France, Grand Bretagne, Autriche et Allemande. L'originale de la grille est en allemand. La traduction en italien a été effectuée par Anthea Danter.

² Ont été analysé aussi des manuels des années précédentes: un manuel de 1998 et un de 1986.

médiation de l'enseignant, lequel peut les utiliser comme principales ou bien marginaux moyen didactiques, de façon active ou bien passive, par rapport surtout au niveau de la formation reçue. S'il est vrai donc que l'éducation représente un facteur incontournable de la formation du citoyen, des valeurs sociales, étiques, culturelles diffusées dans un précis contexte géo-historique, à partir de celle et du contexte officiel destiné à la transmission de ces valeurs, à savoir l'école, nous analyseront les changements qui concernent la Tunisie, lesquelles tensions identitaires, entre Orient et Occident, démocratie et intégrisme, sont le reflex et la conséquence, parmi plusieurs facteurs, des choix éducatifs.

2. Vers la création de l'école moderne: du protectorat à la réforme du 2002

La Tunisie aujourd'hui est confrontée à plusieurs défis importants, dont notamment l'éducation. La conjoncture actuelle voit le pays impliqué dans plusieurs réformes d'envergure, parmi lesquelles la réforme du système éducatif qui a un rôle clé à jouer. Conscient de l'importance primordiale des institutions éducatives et de l'école particulièrement, le gouvernement tunisien est en train de définir les grandes lignes de la nouvelle réforme. Cette dernière ne peut être une simple révision des dispositions appliquées jusqu'à aujourd'hui, mais prévoit d'ancrer un changement significatif et structurel par rapport au système formatif tunisien. Parmi les divers changements prévus, il n'est pas possible de négliger les programmes scolaires, et, en conséquence, les manuels. Moyen et instrument privilégié de la transmission du savoir, le manuel scolaire a connu dans l'histoire du pays d'importants changements par rapport à la conjoncture politique et sociétale de la période considérée. L'histoire et l'évolution du manuel en Tunisie pendant la période moderne est étroitement liée à l'influence du système éducatif français, qui a introduit des changements mis en œuvre dans l'hexagone. «Faut-il rappeler d'abord que les mesures législatives touchant à l'enseignement public en métropole trouvaient automatiquement leurs échos dans les colonies et autres protectorats où des systèmes d'instruction publique étaient mis en place, dès les premières années de la présence française» (Ayachi, 2015, p. 190). C'est notamment avec les mesures adoptées par Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et Président du Conseil à partir du 1879, qu'a été consacrée la séparation entre instruction laïque et instruction religieuse. Ces mesures visaient à accroître la valeur de la première au détriment de la seconde. «Pour le ministre de l'instruction publique, l'instruction religieuse appartient aux familles et à l'église, l'instruction morale (ou civique) à l'école. Il s'agit donc de séparer les croyances des connaissances» (Ayachi, 2015, p. 192). Le ministre fait de l'école en général et du manuel en particulier, moyen par excellence de transmission de la connaissance, un instrument pour véhiculer et glorifier les valeurs de la Troisième République. La discipline historique surtout ambitionne de relever ce lourd défi: celui de former pas seulement l'érudit, le savant, mais tout d'abord le citoyen. La finalité politique intimement liée à la sphère éducative est particulièrement explicite dans celle qui sera qualifiée par le même ministre «l'école sans Dieu». Des 14 matières dispensées dans les programmes d'enseignement et des 700 manuels

adoptés pendant les années considérées (1877-1955)³, 250 étaient destinés à la lecture et à la langue française et 100 à l'histoire-géographie, parmi lesquels seulement une douzaine traitaient l'histoire de la Tunisie. On peut compter, d'autre part, un seul manuel d'éducation religieuse, édité en 1953 à Tunis et réservé aux élèves tunisiens. Ces importants changements du système scolaire et des disciplines enseignées, ainsi que des manuels, a certainement eu de profondes répercussions qui ont modifié le statu quo en vigueur et mené le pays vers la prise de conscience anticoloniale. Ayachi Mokhtar (2015, p. 196) affirme que: «Les pratiques innovantes de cet enseignement formateur, peu connu en Tunisie jusque-là, dont l'élite tunisienne d'alors a su tirer profit, en assimilant les avantages, ont permis la diffusion des idées modernes en milieu tunisien...leur extension en Tunisie...a permis...de dynamiser un mouvement de libération nationale qui a su en tirer profit dans sa lutte pour l'émancipation collective». Si auparavant l'établissement du protectorat il y avait eu des expérimentations significatives d'enseignement moderne, notamment avec la création de l'Ecole polytechnique du Bardo en 1840 et du collège Sadiki en 1875, l'extension dans les colonies des lois promulguées en France a permis la création et la diffusion d'un système scolaire publique, laïque et proprement moderne. Néanmoins, le bilinguisme était déjà présent avant l'établissement du protectorat, grâce à l'ouverture de la classe dirigeante réformatrice. L'historien Ayachi Mokhtar interprète cette ouverture comme ontologiquement liée au peuple tunisien, lequel de l'antiquité jusqu'à aujourd'hui a vu son propre pays comme un carrefour de civilisations, de langues e de cultures, connaissant six alphabets⁴. Si l'occupation française a été décisive par rapport à la modernisation du système éducatif, il est vrai néanmoins que celle-ci a trouvé un terrain favorable pour l'accueil enthousiaste des instances innovantes proposées par le ministre Ferry.

La Tunisie est un pays géographiquement effilé et largement ouvert sur la méditerranée avec ses 1400 kilomètres de côtes et les six alphabets qu'elle a connus depuis trente-deux siècles de savoirs écrits. Les mouvements des voyageurs, des idées et des biens..., à travers les siècles ont laissé largement leurs empreintes sur l'identité du pays où la question linguistique est plutôt perçue comme une composante de l'enrichissement culturel (Ayachi, 2015, p. 37).

Pour toute la période coloniale, des générations entières ont donc bénéficié d'un système éducatif public et moderne, qui après l'indépendance s'incarnera dans le projet d'unification nationale grâce à la réforme de l'éducation du ministre Mahmoud Messaâdi en 1958, qui permettra de maintenir l'esprit d'ouverture et les valeurs de la Renaissance et des Lumières, introduit par l'élite tunisienne à partir du début du XIX siècle. Dans la période post-Indépendance, l'école deviendra

³ Données relevées dans le Bulletin officiel de l'Instruction publique, (1887-1955), Séminaire «Les manuels scolaires de l'enseignement primaire dans la Tunisie contemporaine: conception, contenus et usages», 25 novembre 2009, intervention d'Ayachi Mokhtar, *Les manuels scolaires (de base) en Tunisie avant l'indépendance: un corpus approprié pour l'étude de la diffusion des savoirs et des idées modernes*.

⁴ Il s'agit des alphabets: phénicien, libyque, grec, latin, hébreu et arabe. Ayachi (2015).

le facteur principal de modernisation du pays et de changement social, à travers une politique de scolarisation de masse qui touchera la population entière, afin de «faire de l'institution scolaire 'tunisifiée' le moyen de promotion socio-économique du citoyen, par excellence, accélérant ainsi d'autres mutations... L'école tunisienne aura ainsi contribué largement à restructurer la société (au lieu de la reproduire) et à l'engager dans la voie de la massification de l'enseignement» (Ayachi, 2013, p. 11). En opposition à la thèse de Bourdieu et de l'école sociologique française, l'historien Ayachi Mokhtar nous a montré comment, dans le cas spécifique de la Tunisie, l'institution scolaire a été le principal facteur de transformation et promotion sociale, et non, comme ont soutenu les sociologues français, un facteur de reproduction de la société elle-même. Si Bourguiba, en tant que père de la nouvelle patrie, est très largement reconnu comme le père de l'école publique et moderne, avec l'entrée au Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique du ministre Mohamed Charfi, en 1989 seront introduites de fondamentales révisions du système scolaire jusqu'à la réalisation de la nouvelle réforme de 1991. Les nouvelles mesures concerneront aussi et surtout les programmes et les manuels, à savoir:

un projet de réformes destiné à rationaliser davantage les programmes scolaires en les purgeant des présupposés idéologiques et des préjugés qu'il considère comme un obstacle à l'ouverture sur les autres civilisations, et donc comme un frein au progrès et à un véritable développement. Il s'agit plus précisément de combattre, par le biais de l'école, toutes les formes d'intégrisme et de prémunir ainsi la société tunisienne contre les projets passésistes, le plus souvent générateurs de fanatisme et d'obscurantisme (Mahjoubi, 2010).

On a assisté à une véritable opération d'épuration du référentiel religieux intégriste dans les manuels à travers l'œuvre du ministre et des commissions chargées d'effectuer une révision totale des manuels scolaires. Avec les premières dispositions adoptées par le ministre il y eu, entre autre, l'interdiction de l'usage du voile à l'école, l'institution de classes mixtes obligatoires, comme il est de coutume dans le pays et l'introduction de l'enseignement des droits de l'homme dans l'école secondaire. Après les deux grandes réformes citées, celle de 1958 et la suivante de 1991, on a assisté à une nouvelle réforme en 2002, modifiée et complétée en 2008, laquelle, toutefois, n'a pas altéré la structure globale de la précédente. Cette dernière réforme veut faire de l'école la priorité nationale, à travers laquelle poser les fondations du futur démocratique du pays, en parfaite cohérence avec les réformes passées et en opposition aux exigences d'un régime dictatorial désormais déchu.

3. La nouvelle réforme: expérimentation de la démocratie?

Après la brève et non exhaustive reconstruction historique concernant les transformations qui ont intéressé le système éducatif tunisien, indispensable afin de comprendre la situation actuelle, venons-en à la réforme qui est en train d'être esquissée et promulguée. Ce qui a poussé à modifier la structure de la dernière réforme est la prise de conscience de l'échec de certains aspects du système

scolaire, pas suffisamment exploités ou valorisés. L'esprit démocratique dans lequel on a choisi de travailler a vu la collaboration de trois acteurs principaux: le ministère de l'éducation, l'UGTT (Union générale tunisienne du travail), principale organisation syndicale tunisienne, et l'Institut Arabe de droits de l'homme. Les trois acteurs ont signé une convention dans laquelle ils s'engagent à tracer les lignes directrices de la nouvelle réforme et, à travers une expérimentation innovante de démocratie participative, à créer une nouvelle école sous la base des exigences réelles de la population entière. On a décidé, pourtant, d'interpeller les protagonistes des écoles, élèves, enseignants, parents et inspecteurs, pour comprendre qu'est-ce que, à leur avis, il faudrait changer, modifier ou bien réviser de l'actuel système éducatif. Chaque école a été appelée à prendre la parole, avec le résultat d'avoir impliqué un million d'élèves environ, des dizaines de milliers d'enseignants et des dizaines de milliers de parents. Les rapports locaux ont finalement été collectés, examinés par les membres du comité national composé par les représentants des trois partenaires signataires. Ils sont résumés dans un seul rapport dénommé: «Rapport de synthèse du dialogue national relatif à la réforme du système scolaire»⁵. Dans la première partie relative aux principes généraux et aux politiques éducatives ont été examinés trois facteurs:

- Niveau législatif;
- Caractéristiques du diplômé/valeurs éducatives;
- Planification stratégique et lignes adoptées.

Pour chacun des facteurs mentionnés nous avons essayé, à partir d'une question spécifique, indicative de la mission pédagogique de l'école, de faire un diagnostic des principales problématiques constatées et d'en projeter une possible solution. Par rapport au niveau législatif, par exemple, la question que la commission s'est posée a été: «Comment c'est possible pour la législation dans le domaine éducatif de répondre aux attentes de la société envers l'école?». Pendant la phase de diagnostic ont été soulignées les carences dans la planification stratégique par le ministère de l'éducation concernant les politiques éducatives auxquelles on veut remédier à travers plusieurs mesures, parmi lesquelles méritent d'être citées: l'institution d'un Conseil Supérieur de l'Education, la création d'un Observatoire National pour l'Education qui surveille les évaluations nationales et locales sur les prestations du système éducatif..., la considération de l'instruction et l'enseignement comme une priorité nationale absolue au niveau des normes et politiques. En ce qui concerne les valeurs éducatives qui doivent être à la base de la formation du diplômé, a été tracé un prototype idéal de citoyen qui comprend différents niveaux du développement personnel: le niveau mental (il pense, il critique, il choisit, il prend position), le niveau comportemental (il est collaboratif, tolérant, respectueux, aimant le travail), le niveau affectif (valeurs

⁵ <http://www.edunet.tn/index.php?id=196&lan=2>, Ministère de l'Education Nationale, *Rapport de synthèse du dialogue national relatif à la réforme du système scolaire*, Tunis, septembre 2015. L'originale existe en langue arabe. La traduction en italien a été effectuée par Castoldi Carlotta. Seulement le titre a été traduit en français.

arabo-musulmanes, amour de la patrie, affection amour des parents, honnêteté), le niveau culturel (valeurs universelles, sciences, langues). Dans la conclusion de cette première partie introductive sont résumées les lignes générales qui devront guider l'esprit de la nouvelle réforme, tout d'abord la nécessité de faire de l'instruction une question nationale stratégique touchant tout l'Etat avec toutes ses structures et ses institutions en harmonie avec les concepts de citoyenneté et les droits de l'homme.

Le rapport a été discuté dans quatre ateliers de réflexion, ayant pour objet les thématiques suivantes:

- Egalité des chances
- Développement des résultats
- Milieu éducatif et vie scolaire
- Gouvernance et gestion

Dans le premier atelier, face à des problématiques objectives concernant l'éducation préscolaire, le décrochage scolaire, l'orientation et la formation professionnelle, qui empêchent à l'école d'être un véritable facteur moteur dans le développement global de la personne et dans la réalisation de ses attentes, ont été instituées les principales réformes à faire dans ces domaines. Ainsi, en respect à l'éducation préscolaire a été soulignée l'exigence d'augmenter le nombre de crèches publiques et d'instituer des entités accompagnant l'enfant dans toutes les institutions éducatives. Pour combattre le décrochage scolaire, on a prévu, entre autre, d'offrir des services obligatoires pour les élèves défavorisés, comme le transport, les internats et la cantine, la réintégration de ceux qui ont abandonné ou suspendu les études avec l'activation de programmes de formation professionnelle, réduction du phénomène d'encombrement dans les classes, révision du système d'orientation.

A ce dernier a été réservé beaucoup d'espace dans le rapport, au vu du rôle crucial qu'il joue pour combattre le phénomène de l'abandon scolaire. On a proposé, ainsi, la création d'une « carte d'orientation professionnelle » afin d'établir une connexion entre orientation scolaire et exigences du marché du travail. Pour conclure, dans le premier atelier a été synthétisé ce qui ressort des rapports régionaux en terme de préoccupations persistantes par rapport au thème de l'égalité des chances entre élèves venant de différents contextes socio-économiques, et ayant une différente formation culturelle. Parmi celle-ci il y a l'importance attribuée à l'instruction professionnelle et technique, la nécessité du renforcement de la formation des enseignants.

Le deuxième atelier a l'intention d'analyser les causes de l'abaissement du niveau qualitatif de la formation dispensée par les institutions éducatives dans le pays et la conséquente régression de la Tunisie dans les évaluations internationales. L'opinion publique est préoccupée de la chute des rendements du système scolaire d'un an à l'autre, comme a été montré par des indicateurs quantitatifs et qualitatifs: faiblesse du niveau général des résultats, faiblesse dans la maîtrise des langues, diminution des prestations des enseignants après les formes de recrutement social, faiblesse de la formation sont certains facteurs qui ont poussé la commission de réflexion à supposer

de possibles changements qui vont apporter des solutions et permette d'améliorer le niveau qualitatif de l'école tunisienne. Parmi celles-ci on peut citer:

- La limitation à 20 le nombre d'élèves par classe;
- L'acquisition de connaissances et de pratique de la pensée critique;
- Le respect des principes généraux de la constitution, soutien de la culture nationale et l'ouverture aux cultures universelles;
- La qualité des programmes au lieu de la quantité des contenues, afin de renforcer l'humanité dans la formation, les valeurs, la pensée;
- La révision de la méthode pédagogique et l'adoption de méthodes de mise à jour;
- L'éducation des générations futures aux principes des droits de l'homme;
- Le soutien de la langue arabe et l'introduction des langues étrangères dès le plus jeune âge;
- L'élaboration d'une politique linguistique claire qui s'intéresse aux langues étrangères afin d'améliorer les résultats;
- La révision des instruments d'évaluation scolaire;
- L'ouverture à la science moderne dans l'éducation, la didactique et la psychologie;
- La répartition équitable de l'espace temporel attribué aux matières d'étude, pour éviter d'en privilégier certaines au détriment des autres;
- La formation scientifique, pédagogique et psychologique des enseignants.

Dans le troisième atelier on s'est interrogé sur la façon dont l'école pourrait devenir un espace dans lequel l'élève peut non seulement développer ses propres potentialités et assouvir sa soif de connaissances, mais aussi trouver réponse à ses besoins émotionnels, sociaux, expérimentaux, dans une vision globale. On a pris en considération, tout d'abord, la localisation des écoles, la qualité des immeubles et la relation avec le milieu. Ont été proposées des solutions innovantes à l'égard de la problématique traitée, si on considère qu'il s'agit de l'école publique, qui ne s'adresse pas à une élite privilégiée mais à tout le monde. Parmi les propositions qu'on a faites on peut citer:

- L'exploitation des espaces verts présents dans les écoles pour le déroulement des activités agricoles (culture, ensemencement, embellissement des espaces);
- La diffusion du théâtre, des bibliothèques, des stations de radio scolaire et des plateformes numériques;
- La mise en place de dispositifs d'écoute et recrutement de psychologues;
- Instauration d'un climat relationnel sain entre toutes les parties qui interviennent dans le processus éducatif;
- L'institution d'un contexte éducatif neutre et immunisé contre les pressions politiques, en éloignant la violence et l'extrémisme dans toutes ses formes.

Ce dernier point est le résultat de la réflexion sur la façon de combattre l'extrémisme religieux, phénomène relativement «nouveau» dans l'histoire du pays,

qui intéresse les nouvelles générations, qui n'ont plus de références dans leur propre contexte social⁶. Les jeunes vont donc chercher des références religieuses ailleurs. Maya Ben Khaled, de l'Institut Arabe des Droits de l'Homme nous dit que: «Les jeunes n'ont pas de culture religieuse, du coup ils se tournent vers l'Arabie Saoudite, par exemple et ils cherchent d'autres références, qui ne font pas parties vraiment de notre Islam modéré»⁷. Paradoxalement si l'intention des deux présidents, Bourguiba et Ben Ali, a été d'enrayer et de réduire le phénomène de l'extrémisme religieux, avec la renonciation à sa propre école de pensée dans le domaine religieux, personnifiée dans la prestigieuse université de la Zeytuna (qui depuis toujours s'était distinguée pour l'interprétation modérée de l'Islam) ont exacerbé la situation, en permettant l'ingérence de courants de pensée orthodoxes venant de pays du Golfe, qui sont les seuls auxquels peuvent s'adresser les jeunes qui n'arrivent pas à s'identifier dans le modèle de laïcité instauré depuis l'indépendance. Conscient du rôle très important joué par l'éducation et les institutions éducatives, l'école notamment, par rapport à la possibilité d'immuniser les jeunes contre l'extrémisme et les rhétoriques liées au fanatisme religieux, avec la nouvelle réforme on veut insister avec plus de force sur la construction d'un sens critique que certaines disciplines peuvent développer. Abdelhmid Ben Sliman, inspecteur d'histoire et expert qui a participé à l'étude d'évaluation des manuels d'histoire, affirme que:

Parmi les remarques que tout le monde fait, c'est le niveau assez modeste de l'élève tunisien, que ce soit au niveau des langues ou des connaissances, qui ressortait. En plus de l'augmentation de l'intégrisme chez une frange assez large des jeunes et même chez ceux qui ont terminé leurs études, surtout dans les disciplines scientifiques. On se dit qu'il y a peut-être un problème dans les programmes. C'est pour cela que l'Institut Arabe des Droits de l'Homme a entamé une écoute dans les programmes et dans les manuels scolaires, dans les disciplines suivantes: langues, arabe, française, anglaise, les sciences humaines, l'histoire et la géographie, la philosophie, l'instruction islamique et civique. On a fait une analyse des manuels. On a constaté que les programmes sont plus ou moins riches, mais mal exploités, donc on a présenté des prérogatives pour corriger cela à l'avenir. On a vu les manuels scolaires on a vérifié page par page, ligne par ligne, on a relevé les choses négatives et on a proposé les corrections nécessaires⁸.

L'inspecteur souligne de plus que le système d'évaluation est fait de manière à privilégier certaines disciplines, surtout dans les domaines scientifiques, au détriment des disciplines littéraires qui sont délaissées par les élèves, préoccupés d'obtenir le maximum de points grâce à l'étude des matières scientifiques. La discipline

⁶ Bourguiba tout d'abord, et Ben Ali après, ont essayé de réduire l'influence de l'université coranique du pays, la Zeytouna, pourtant porteuse d'une interprétation modérée de l'Islam.

⁷ Entretien réalisé le jour 4 juin 2015 concernant l'état d'avancement de la réforme éducative tunisienne.

⁸ Entretien réalisé le jour 26 octobre auprès le siège CENAFFE (Centre National de formation des formateurs en éducation) de Carthage.

«histoire», par exemple, n'est pas enseignée pendant la dernière année d'école secondaire, à part dans les sections littéraires et économiques. Si la discipline n'est pas considérée comme matière principale, les élèves la délaissent, pour s'orienter vers les autres disciplines qui permettent d'avoir une notation supérieure, comme, par exemple les mathématiques, la physique ou bien l'informatique. Si le point assigné à l'histoire correspond au coefficient 1, à la mathématiques correspondent les coefficients 4 ou 5. Evidemment c'est ne pas un hasard si le phénomène de l'extrémisme religieux a davantage d'influence sur les jeunes qui ont reçu une formation scientifique.

4. La représentation de l'autre dans les manuels: quelle image de l'Europe?

Les manuels scolaires représentent un média de savoir socioculturel d'une importance essentielle pour la construction et la formation d'identités. Vecteurs du discours historique et des normes officielles de chaque Etat, ils sont le support privilégié de représentations collectives propres à chaque société et reflètent les valeurs sur lesquelles celles-ci désirent fonder leur cohésion sociale et culturelle (Nouevel-Kirschleger, Anklam, 2012).

Les manuels ne peuvent pas être considérés comme des simples outils didactiques, grâce auxquelles on peut transmettre le savoir aux élèves, mais ils nous permettent de comprendre les rhétoriques et les idéologies dominantes à niveau social dans un précis contexte spatio-temporel. Dans ce sens le manuel peut être considéré comme une source qu'il faut soumettre à une analyse herméneutique et interprétative afin de comprendre les valeurs, les idéologies, les représentations, les stéréotypes qu'il véhicule (Lucenti, 2015). Plusieurs études⁹ sur l'analyse des manuels ont montré la façon toujours «situé» de raconter l'histoire, surtout par rapport à l'autre. Le récit historique concernant l'altérité est primordiale afin de comprendre la conception identitaire de soi-même, laquelle est possible par rapport à l'autre. La manière dont l'autre est narré nous amène à la compréhension des valeurs et des choix identitaires d'une nation: soit l'ouverture, soit une conception fermée et monolithique de l'identité.

Concernant les manuels tunisiens, plusieurs sources¹⁰ soutiennent qu'ils sont très ouverts par rapport à l'autre. Il est sans aucun doute vrai que l'espace réservé à l'autre, surtout lorsqu'il s'agit de l'Europe, y est très important. «En Histoire, par exemple, plus de la moitié du programme scolaire au collège et au lycée est

⁹ Voir surtout: les études de l'Institut Georg Eckert; Verdelhan-Bourgade, Bakhouch, Boutan & Etienne (2007); Boutan, Maurer & Remaoun (2012); Abbassi (2009); Ayachi (2015); Nasr (2001); Said (1978); Portera (2000); Bianchini (2010); Bandini (2012).

¹⁰ Impact-se, www.impact-se.org; *La Méditerranée et l'Europe occidentale dans les cursus d'Histoire, de Géographie et d'éducation civique dans l'enseignement du second degré en Tunisie*. Ben Ahmed, A., Ghefiri, M., Werda, M., Berached, M., sous la direction de Ayachi, M., réalisée dans le cadre du dialogue euro-arabe, à la demande de la Commission National tunisienne pour l'Education, la Science & la Culture (Unesco, Alecco, Isisco, 2010; Ayachi, 2015; Abbassi, 2009).

réservée à des questions touchant l'altérité...au niveau thématiques, les manuels accordent une priorité à l'étude des civilisations et des sociétés européennes dans leur espaces»¹¹. Les manuels d'histoire, notamment, traitent de manière détaillée de l'histoire de l'Europe, ce qui, n'est pas le cas des manuels européens par rapport à l'histoire du monde arabo-musulman¹², tout d'abord du point de vue quantitatif: si les manuels tunisiens parlent beaucoup de l'histoire des pays occidentaux (à savoir notamment des pays de l'Europe), par contre les manuels européens parlent très peu de l'histoire du monde arabo-musulman et ils en parlent d'une façon très simplifiée allant jusqu'à de trop larges généralisations, risquant de consacrer les stéréotypes déjà existants envers le monde arabe. Grâce à une recherche sur la comparaison entre la représentation de l'autre dans les manuels scolaires italiens et tunisiens¹³ j'ai constaté que, par exemple, dans un manuel italien d'histoire de la première année¹⁴ on parle du monde arabe dans 8 pages sur 249. Par contre dans un manuel tunisien d'histoire de la troisième année¹⁵ on parle de l'Europe dans 154 pages sur 276. Les positions demeurent divergentes sur plusieurs points essentiels, et notamment sur la manière de représenter l'autre: si dans les manuels tunisiens il y a une sorte de valorisation de l'histoire des pays occidentaux, en soulignant leurs nombreux éléments de modernité dont a bénéficié le monde entier, dans les manuels italiens il y a, par contre, une description de l'autre comme un «problème», en consacrant ainsi une vision d'incompatibilité entre les deux rives de la Méditerranée. D'une manière générale, on peut dire qu'à quelques exceptions près, la vision dominante est européo-centriste. L'éducation interculturelle tant encensée dans les normes italiennes n'est pas suffisamment prise en considération par les manuels.

L'inspecteur Néjib Abdelmoula, coordinateur général de la Commission d'Etude, d'Analyse et d'Evaluation des manuels et des programmes scolaires tunisiens, auprès de l'Institut Arabe des Droits de l'Homme, actuellement impliqué dans le dialogue national pour la réforme, s'occupe depuis longtemps des manuels et de la présence des concepts des droits de l'homme dans les livres scolaires. Dans le cadre de cette dernière enquête, il a collaboré avec l'Institut allemand Georg Eckert, une référence en la matière à l'international pour ce qui concerne l'analyse des manuels avec la représentation de l'autre. Il soutient que:

L'institut Georg Eckert s'intéresse essentiellement à l'image de l'autre dans les manuels scolaires, et bien sûr on traite l'image de l'autre dans les manuels

¹¹ *La Méditerranée et l'Europe occidentale dans les cursus d'Histoire, de Géographie et d'éducation civique dans l'enseignement du second degré en Tunisie*, Ben Ahmed, A., Ghefiri, M., Werda, M., Berached, M., sous la direction de Ayachi (2010).

¹² Résultats de la recherche de l'Institut allemand Georg Eckert sur la représentation du monde arabe dans les manuels scolaires d'Allemagne, Grand Bretagne, Autriche, Espagne et France.

¹³ La représentation du monde arabe dans les manuels italiens d'histoire et géographie du secondaire et la représentation de l'Europe dans les manuels tunisiens est le sujet de ma thèse de doctorat.

¹⁴ V. Calvani, *Storia e progetto 1. Dalla preistoria alla Roma repubblicana*, A. Mondadori scuola, 2014.

¹⁵ Livre de 3ème année secondaire, branche scientifique, 207331.

tunisiens. Moi j'ai fait un peu une intervention concernant la présence des concepts des droits de l'homme dans les programmes tunisiens à partir de 1959 jusqu'en 2002. Et les gens étaient surpris parce qu'ils disent que finalement la révolution tunisienne a été possible grâce à l'école qui a instauré un petit peu l'implication et l'engagement pour les droits de l'homme...Je crois que cela est la force de l'école tunisienne¹⁶.

Les thèmes d'intérêt historique à traiter dans les manuels font souvent l'objet de controverse entre les partis politiques et les représentants des institutions religieuses ou bien laïques. Notamment le parti islamique Ennahada, en considérant les manuels tunisiens comme excessivement inclinés à la narration de l'histoire occidentale, il insiste pour que cette dernière soit remplacée par l'histoire du monde arabe. Ainsi, le parti politique a revendiqué la présence exclusive de la langue arabe dans l'école et l'arabisation de tous les programmes, revendication qui a provoqué une forte réaction de la société civile, qui, au contraire, se reconnaît pleinement dans le modèle du bilinguisme et de la pluralité. L'inspecteur Abdelhmid Ben Sliman affirme pour sa part que:

Que ce soit les manuels anciens, ou les manuels scolaires actuels, il y a toujours une image positive de l'Occident. L'élève tunisien étudie l'Europe et ses grandes transformations, le siècle des Lumières, le rôle joué par les européens dans l'évolution du monde. Même l'occupation de la Tunisie ou d'autres pays est analysée d'une façon plus ou moins neutre, il n'y a pas d'image négative de l'occupant. L'élève tunisien est plutôt amené à devenir un citoyen ouvert. Les intégristes et les gens de droite accusent même les programmes et les manuels scolaires d'être pro-occidentaux, ils veulent qu'on parle surtout du califat, qu'on enseigne l'Orient, le Moyen-Orient. Il y a le problème de l'arabisation aussi. Ils veulent nous imposer un enseignement unilingue d'arabe. Nous avons refusé et organisé des manifestations devant l'assemblée constituante, en rappelant que durant notre histoire la Tunisie était toujours ouverte aux langues de la Méditerranée et l'enseignement était multi langue avant même la colonisation française.

5. Analyse structurelle des manuels tunisiens: manuel unique officiel, apparat iconographique et corpus textuel

Au niveau conceptuel et du point de vue contenu, les manuels présentent donc une représentation de l'autre très riche et diversifiée, notamment:

- L'histoire de l'Europe occupe un espace centrale.
- La façon dont l'Europe y est représenté est riche et diversifié, en soulignant les différences entre les pays et les changements socio-économiques et politiques.
- Les événements sont décrit de façon « objective », sans affirmations ayant l'objectif de dévaloriser l'autre ou incitant une optique conflictuel.

¹⁶ Entretien réalisé le 6 octobre 2015 dans le centre de recherche pédagogique de Tunis.

- Y sont explicités les liens de réciprocité et influence à la base de l'histoire humaine selon l'optique de l'interconnexion des phénomènes sociaux, politiques et économiques.

Si l'ouverture par rapport à l'altérité, l'Europe notamment, représente un point fort des manuels tunisiens, venons maintenant aux criticités de ces derniers. L'objectivité des manuels fait face à l'unicité de perspective et l'absence de plusieurs interprétations, avec tous les risques que cela comporte. En Tunisie, en effet, est en vigueur le manuel unique, écrit par des inspecteurs et des professeurs universitaires et imprimé et distribué par le Centre National Pédagogique, relevant du Ministère de l'Éducation nationale. La subvention des manuels par l'état donne la garantie à tout le monde de pouvoir les acheter. Si effectivement le coût des manuels en Tunisie n'est pas très élevé, c'est la qualité de l'impression qui est sacrifiée. Les contenus, aussi importants soient-ils, ne suffisent pas, il faut aussi qu'ils soient exposés, présentés, structurés, paginés d'une façon à attirer l'attention des élèves, même grâce à un appareil iconographique de haute qualité. En feuilletant les manuels tunisiens (au moins d'histoire et de géographie) ce qui c'est plutôt évident c'est la qualité médiocre du papier et la faible attractivité des images, qui sont présentes en nombre réduit, souvent en noir et blanc et peu claires. Roberto Farné (2002), par exemple, soutient: «Per la ricchezza e la complessità dei messaggi che un libro di testo può offrire, è necessario che fra i suoi autori vi sia colui che si occupa dell'organizzazione visiva del testo, attraverso l'accurata selezione delle immagini e la loro impaginazione, sulla base di precise competenze nel campo della didattica e della psicologia della percezione» (p. 169).

Les images présentes dans les manuels, même si elles sont cohérentes par rapport aux textes, ont une fonction purement «ornementale». L'image, par contre, a une forte valeur formative, potentielle qui n'est pas suffisamment exploitée, au risque de ne pas créer d'importantes opportunités d'apprentissage, telles que: «questa tendenza a farcire il brano letterario con un apparato didattico dove prevalgono introduzioni, commenti ed esercizi, seppure orientato a supportare e migliorare la comprensione del testo da parte dell'allievo, rischia in realtà di mortificare la lettura. Il contributo didattico e la suggestione che le immagini offrono alla lettura di un testo non è sostituibile con alcun 'esercizario'» (Farné, 2002, p. 169).

Si en général la structure iconographique des manuels n'est pas satisfaisante, il faut souligner, qu'il y a des exceptions intéressantes surtout par rapport au message qu'on veut transmettre. C'est le cas de certains dessins animés sur des questions qui concernent le rapport avec l'autre. Ces images frappent pour l'attractivité et l'efficacité qui les caractérisent. Il est suffisant de comparer les images 1.1 et 1.2 pour comprendre la différence de perspective: si dans le premier cas on a choisi les images pour compléter la partie textuelle, dans le deuxième on avait l'objectif de frapper les élèves à travers un message provocateur véhiculé grâce à l'image. C'est ce qui fait la différence c'est l'intentionnalité éducative de cette dernière choix.

Image 1.1. Manuel d'histoire de la troisième année secondaire, branche scientifique, centre national pédagogique, Tunis, code: 207331, p. 228-229



Image 1.2. Manuel de géographie de 3^{ème} année secondaire, branche scientifique, centre national pédagogique, Tunis, code: 206331, p. 11



Un autre élément qu'il faut souligner concerne l'organisation structurelle du corpus du texte: il y a en prévalence des extraits de textes d'auteurs et il manque, au contraire, une vraie partie argumentative dans laquelle le thème est développé. Dans les conclusions de chaque chapitre, on argumente paradoxalement beaucoup plus que dans le chapitre même. Si la structure du texte peut être dûe à un choix conscient et médité, puisqu'on veut que l'élève soit actif dans la construction de ses

propres connaissances et qu'on a choisi, pour cette raison, de privilégier, des méthodes actives de didactique et d'apprentissage, il est également vrai que, dans ce cas là, la médiation de l'enseignant devient indispensable et le manuel en lui-même n'est pas suffisant. Cela est vrai en général, dans n'importe quelle école et par rapport à n'importe quel manuel, mais encore plus si on choisit de configurer un manuel à partir de plusieurs suggestions sur un thème, en encourageant l'élève à reconstruire activement et en autonomie ses connaissances, surtout grâce à la médiation de l'enseignant. Le manuel, pour la façon dont il est structuré n'est pas autosuffisant.

La plaque tournante donc doit être déplacée du manuel aux enseignants et à leur formation. La question cruciale devient: comment les enseignants vont utiliser les manuels? Ils serviront de guide en permettant aux élèves de construire activement leur propre parcours d'apprentissage?

6. Questions didactiques: l'utilisation des manuels scolaires et la formation des enseignants

Nous essayons de supposer de possibles réponses à travers deux typologies de sources: la formation des enseignants et ce que les étudiants nous racontent concernant la didactique pendant des entretiens. En Tunisie n'est prévue ces dernières années aucune formation spécifique et préliminaire pour ceux qui enseignent. Une fois qu'on a terminé les études universitaires de niveau maîtrise, et qu'on est titularisé, on commence l'enseignement sans avoir de connaissances et de compétences dans les domaines pédagogiques et didactiques. La formation sera faite en classe avec l'encadrement des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, c'est-à-dire pendant deux années le nouvel enseignant est suivi et assisté par un inspecteur, qui le soutiendra pendant les cours et l'accompagnera vers la résolution de problèmes et difficultés du métier. En plus à la fin de chaque année l'enseignant doit rédiger un rapport sur un argument de nature pédagogique ou didactique.

Une fois qu'on a terminé les deux années de formation, il y a des journées consacrées à la formation et à la mise à niveau des enseignants, qui, toutefois, comme nous raconte l'inspecteur Ben Sliman, ne sont suivies:

Actuellement dans les emplois du temps des enseignants il y a pour chaque matière une journée consacrée à la formation. Que disent les enseignants ? Ils disent c'est leur jour du congé. Ils considèrent cela comme un jour de congé. C'est une journée de travail, et une journée de travail non réalisée doit être sanctionnée. Il n'y a pas de suivi, parce que l'administration, la bureaucratie ne croit pas en la formation.

Les inspecteurs conviennent sur la nécessité de former plus et mieux les enseignants et la nouvelle réforme veut s'occuper de cet aspect important. En tenant en compte la structure des manuels, on a supposé la projection des manuels spécifiques pour les enseignants, afin de donner des références didactiques et méthodologiques sur l'utilisation la plus adaptée et constructive du manuel et

sur la façon d'encourager la construction d'un savoir actif par les élèves. Venons maintenant aux élèves, pour essayer de comprendre, sur la base de ces expériences, comment ils ont utilisé le manuel pendant les cours et comment ceci a influencé la construction de leur savoir, de leur connaissance. Tout d'abord il faut souligner que les élèves interviewés¹⁷ ont confirmé le fait que le manuel était utilisé pendant les cours comme instrument privilégié de la didactique, mais pas seulement. L'utilisation du manuel est considérée comme obligatoire: il y a un programme national qu'il faut suivre scrupuleusement et le manuel l'incarne. Les inspecteurs vont vérifier que tous les enseignants procèdent selon les mêmes règles. Une fois, donc, qu'on a assuré que le manuel a été utilisé de manière généralisée par tous les enseignants voyons comment il a influencé la construction du savoir des apprenants. Il est intéressant de noter ce que nous répond Olfa¹⁸ à la question du rôle qu'ont joué les manuels scolaire par rapport à la construction de ses connaissances, si ce rôle a été prioritaire ou bien marginal:

J'avais un problème avec les manuels scolaires, même avec les cours des professeurs, par exemple il y a un proverbe chinois qui dit: 'ne me donne pas de poisson, mais apprend moi à pêcher', ne me donne pas des connaissances toutes faites, mais apprend moi la méthode, la méthodologie. Ne me donne pas un livre de 400 pages que je ne vais certainement pas comprendre, mais plutôt des informations qui vont vraiment être utiles pour moi. Depuis que j'ai appris la méthodologie, je vais chercher parfois dans les livres, parfois ailleurs, à l'internet et je fais mon propre cours avec ma propre méthode. Le professeur est juste là comme un guide. Il doit guider ses élèves et leur apprendre comment faire leurs propres recherches avec leurs propres moyens, parce-que chacun a sa propre intelligence, qui peut être visuelle pour certains, verbale pour d'autres.

Pour Olfa, plus que les manuels, ce sont les œuvres littéraires et les articles qu'elle a lus en autonomie qui ont influencé principalement l'acquisition de ses connaissances. Zied soutient que même si au niveau des contenus, les manuels présentent des aspects intéressants, ils insistent plus sur la quantité d'informations que sur la qualité. Il dit aussi que les livres scolaires n'ont pas eu un rôle primordial dans la construction de ses connaissances dans le domaine historique. Medhi nous parle d'un problème surtout didactique quand il soutient que les manuels sont très riches au niveau des contenus, mais ils sont très mal exploités par les enseignants. Najet met en évidence de manière critique la limite du manuel unique quand elle soutient:

Je n'ai pas trop aimé les manuels scolaires. Je trouve qu'en général il y a toujours les mêmes questions, c'est limité! C'est comme s'ils veulent t'orienter vers une seule façon de penser ou des questions précises que tu devrais te

¹⁷ Il s'agit de dix entretiens en profondeur effectués au cours de l'année 2015 à des élèves de l'IFT (Institut Français de Tunisie), tous inscrits à l'université.

¹⁸ Pseudonyme afin de sauvegarder l'identité des interviewés, comme tous les prénoms qui suivent.

poser, cela n'aide pas vraiment les lecteurs à réfléchir, mes connaissances je les ai acquises grâce à mes recherches à moi, surtout à travers les livres mais pas les manuels.

7. Conclusions

Les considérations faites jusqu'à maintenant nous aident à comprendre la portée des changements en cours en Tunisie, pays en effervescence sous plusieurs points de vue. La réforme du système éducatif représente un important défi pour la consolidation de la naissante démocratie, à travers l'éducation à ses propres valeurs. Après la chute de Ben Ali en 2011, les manuels et les programmes sont restés inchangés, sauf l'élimination de quelques anomalies¹⁹ liées au régime despotique passé. De plus, de nouveaux problèmes qui pèsent sur la stabilité du pays, terrorisme et extrémisme tout d'abord, mais aussi le haut taux de chômage parmi les jeunes, ont poussé le ministère de l'éducation, le syndicat et l'Institut Arabe des Droits de l'Homme (qui rassemble une grande quantité d'associations et organisations non gouvernementales nées après la chute de l'ancien régime en 2011) et des représentants de la société civile, à recueillir les témoignages des acteurs du monde scolaire en tentant de synthétiser les demandes de la façon la plus fidèle possible à travers la rédaction d'un rapport national. Reste à savoir dans quelles mesures et formes prendra corps la réforme, et si ces mesures seront effectivement adoptées. L'objectif est de viser sur la qualité de l'enseignement. Cela a été de grand intérêt de voir comment les manuels tunisiens, en dépit d'une législation pas trop enracinée sur l'interculturalité, sont très ouverts à l'autre et en parlent de façon neutre et objective, en évitant les généralisations et les réifications de l'autre. Nous nous sommes demandés pourquoi, face à des manuels qui véhiculent une image positive de l'autre et de l'Europe, (et donc qui éduquent au respect de l'autre) il y a dans le pays un préoccupant rapprochement des jeunes diplômés aux franges les plus extrêmes de l'Islam, surtout par des étudiants qui ont choisi un parcours scientifique. Nous avons supposé des pistes interprétatives et solutions à l'égard de la problématique traitée, parmi lesquelles on peut souligner la faible importance reconnue aux disciplines littéraires dans le plan formatif et dans le système d'évaluation, la faible formation des enseignants dans le domaine didactique qui ne permet pas de mettre en œuvre les potentialités des manuels scolaires, l'absence d'un manuel spécifique pour les enseignants, l'adoption du manuel unique officiel. Telles sont quelques-unes des possibles et non exhaustives réponses aux complexes phénomènes sociaux considérés, dont on ne veut pas expliquer les causes et les conséquences, mais uniquement essayer de les comprendre. Restent ouvertes encore plusieurs questions sur la réalisation des propositions jusqu'ici exposées, qui pour le moment demeurent en tant qu'hypothèses de travail. Cependant l'admirable expérimentation de démocratie participative est sans doute un évident signe du chemin que le pays veut suivre.

¹⁹ Comme, par exemple, la photo de Ben Ali sur la première page d'un manuel qui m'a été montré au Centre National Pédagogique.

Tableau 1. Griglia per l'analisi dei manuali (di Siegfried Jäger) rappresentazione dell'Islam/ dell'Europa

1. Analisi strutturale del libro
1.1 Caratteristiche del libro
Titolo
Serie di manuali (della stessa edizione per tutti gli anni scolastici)
Autore
Casa editrice
Disciplina, anno scolastico
1.2 Lista delle tematiche rilevanti nei diversi capitoli
Capitolo/passaggio, numero di pagine
Informazioni presenti nei paragrafi
Percentuale in cui si parla dell'alterità (Islam o Europa) rispetto alla totalità del libro
Parole-chiave
Altri particolari
1.3 Visione generale sul libro scolastico (conclusione)
Tematiche trattate
Posizione della tematica islam/mondo arabo-musulmano, Europa/Occidente
Parti in cui non si parla dell'altro, il non detto o gli aspetti mancanti
Frequenza con cui le tematiche vengono trattate, ripetizione degli argomenti
Valutazione qualitativa

2. Analisi accurata, minuziosa dei capitoli e paragrafi
2.1.1 Contesto tematico generale, esteso:
2.1.2 Periodo, spazio temporale/punto nel quale si parla dell'argomento
2.2 Struttura grafica del testo
Forma grafica e iconografica
Attrattività/impressione dei possibili lettori
2.3 Come sono strutturate le informazioni e relazioni tra i concetti
Titolo/sottotitolo
Altre tematiche presenti nel capitolo
Relazione, collegamento delle tematiche
Citazioni e fonti delle citazioni
Esercizi
2.4 Aspetto linguistico e retorico (testo e rappresentazione grafica)
Allusioni, figure retoriche
Modi di dire, espressioni
Cliché, stereotipi
Espressioni simboliche, metaforiche
Attori/personaggi citati
Citazioni del Corano/Hadith

2.5 Comprensione della cultura, della società e della storia
Attori/personaggi (livello contenutistico), attivo, passivo, collettivo o individuale
Struttura della società, differenziazione/omogeneizzazione

Luogo, relazione con l'altro, inclusiva/esclusiva
Tempo, atemporalità, dentro/fuori dal tempo storico, percezione temporale
Statico/dinamico
Religione. Essenzializzazione/differenziazione
Storia Europa-Islam (culturale, sociale): costruzione, progetto.
Mono/Pluri-prospettiva
Minaccia-conflitto
3. Interpretazione finale
Argomento-informazione principale, portante. Messaggio-chiave del testo
Destinatario: il testo è destinato o meno a studenti o professori europei?
Valorizzazione o svalutazione: parole o concetti che valorizzano o svalutano
Prevenzione della xenofobia
Buchi o mancanze a partire dai quali potrebbe svilupparsi la xenofobia (cose non dette)
Errori obiettivi
Esempi di buone pratiche
In che modo il testo corrisponde o meno alle regole della buona didattica della storia e della politica? Se le regole vengono applicate, rispetto ad altre tematiche, allo stesso modo che verso l'alterità?
Altri aspetti vistosi o sorprendenti, annotazioni

8. Corpus de manuels

Livre d'histoire de 3^{ème} année secondaire, branche scientifique, 2013, Code: 207331, (en arabe);

Livre de géographie de 3^{ème} année secondaire, branche scientifique, Code: 206331, (en arabe);

Livre d'histoire de 2^{ème} année secondaire, sciences et technologie, 2014, Code: 207271, (en arabe);

Histoire. Les XVI et XVII siècles, 4^{ème} année secondaire, 1969, Code: 01208, (en français);

Livre d'histoire de 1^{ème} année secondaire, Code: 207103, (en arabe);

Livre d'histoire de 4^{ème} année secondaire, 1986, Code: inconnu, (en arabe);

Livre d'histoire de 9^{ème} année secondaire, 1998, Code: 201725, (en arabe).

9. Références

Abbassi, D. (2009). *Quand la Tunisie s'invente. Entre Orient et Occident, des imaginaires politiques*. Paris: Éditions Autrement.

Aime, M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.

- Ali, Z. (2012). *Féminismes islamiques*. Paris: La Fabrique éditions.
- Antoniazzi, A. (2014). *La scuola tra le righe*. Pisa: EDIZIONI ETS.
- Antoniazzi, A. (2015). *Dai puffi a Peppa Pig: media e modelli educativi*. Roma: Carocci.
- Appadurai, A. (2005). *Sicuri da morire. La violenza nell'epoca della globalizzazione*. Roma: Meltemi.
- Assirrelli, A., Iannucci, M., Mannucci, M., & Patuelli, M.P. (Eds.). (2014). *Femminismi musulmani. Un incontro sul Gender Jihad*. Ravenna: Fernandel.
- Ayachi, M. (2015). *Etudes d'Histoire culturelle: histoire de l'Education & Mouvements de Jeunes en Tunisie*. Tunis: centre de Publication Universitaire, La Manouba.
- Ayachi, M. (2013). *L'Ecole Tunisienne Moderne. Réalité et perspectives (1958-2008)*. Tunis: Presses Universitaires de la Manouba.
- Bakalti, S. (1996). *La femme tunisienne au temps de la colonisation 1881-1956*. Paris: L'Harmattan.
- Bandini, G. (Ed.). (2012). *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*. Firenze: Firenze University Press.
- Ben Smaïl, N. (2012). *Vierges? La nouvelle sexualité des Tunisiennes*. Tunis: Cérés éditions.
- Boutan, P., Maurer, B., & Remaoun, H. (2012). *La méditerranée des méditerranéens à travers leurs manuels scolaires*. Paris: L'Harmattan.
- Braudel, F. (2008). *Il Mediterraneo. Lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*. Milano: Bompiani.
- Breines, I., Connell, R., & Eide, I. (2004). *Rôles masculins, masculinités et violence. Perspectives d'une culture de paix*. Paris: UNESCO.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2007). *Tra negazione e soggettività. Per una rilettura del corpo femminile nella storia dell'educazione*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Cagnolati, A., Pinto Minerva, F., & Ulivieri, S. (Eds.). (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cardini, F. (2010). *Europa e Islam. Storia di un malinteso*. Roma-Bari: Laterza.
- Castoldi, C. (2011-2012). *Educazione scolastica: specchio della nuova Tunisia?* (Thèse de doctorat non publiée). Università degli studi di Milano, Milano.
- Catarci, M. (2011). Decolonizzare l'educazione. Strategie e proposte per una didattica interculturale. In Fiorucci, M. (Ed.), *Una scuola per tutti. Idee e*

- proposte per una didattica interculturale delle discipline* (pp. 68-81). Milano: Franco Angeli.
- Colin, M. (2012). *I bambini di Mussolini. Letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Dal Lago, A. (1999). *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- Farnè, R. (2002). *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Fiorucci, M. (Ed.). (2011). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Milano: Franco Angeli.
- Gallissot, R., Kilani, M., & Rivera, A. (2001). *L'imbroglione etnico in quattordici parole-chiave*. Bari: Dedalo.
- Guardi, J., & Bedendo, R. (2009). *Teologhe, musulmane, femministe*. Torino: Effatà Editrice.
- Genovesi, P. (2009). *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*. Milano: Franco Angeli.
- Gtari, R. (2015). *L'égalité des femmes en Tunisie: histoire et incertitudes d'une révolution légale*. Aix-Marseille: PUAM.
- Hannerz, U. (2001). *La diversità culturale*. Bologna: Il Mulino.
- Kassab, A., & Ounaïes, A. (2010). *Histoire générale de la Tunisie. L'époque contemporaine (1881-1956)*. Tunis: Sud Editions.
- Lagarde de los Rios, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Madrid: Horas y horas la editorial.
- Lucenti, M. (2015). La rappresentazione dell'Islam nei manuali: per una revisione dei curricoli in direzione interculturale. *Formazione & Insegnamento*, anno XIII, 2, 143-148.
- Maalouf, A. (1989). *Le crociate viste dagli arabi*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Mahjoubi, A. (2010). La réforme de l'enseignement en Tunisie (1989-1994). *Attariq Aljadid*, 183-184 (Originel). La copie en français a été publiée dans publié dans *La démocratie et la gauche dans les pays arabes*.
- Marhaba, S., & Salama, K. (2003). *L'anti-islamismo spiegato agli italiani. Come smontare i principali pregiudizi sull'Islam*. Trento: Erickson.
- Marzouki, I. (1993). *Le mouvement des femmes en Tunisie au XXème siècle*. Tunis: Cérès Productions.

- Mellino, M. (2012). *Cittadinanze postcoloniali. Appartenenze, razza e razzismo in Europa e in Italia*. Roma: Carocci.
- Meringolo, A. (2011). *I ragazzi di piazza Tahrir*. Bologna: CLUEB.
- Mernissi, F. (1992). *Le sultane dimenticate*. Torino: Marietti.
- Mernissi, F. (1992). *Donne del Profeta: la condizione femminile nell'Islam*. Genova: ECIg.
- Mernissi, F. (2000). *L'Harem e l'Occidente*. Firenze: Giunti.
- Mernissi, F. (2002). *Islam e democrazia. La paura della modernità*. Firenze: Giunti.
- Mernissi, F. (2004). *Karawan. Dal deserto al web*. Firenze: Giunti.
- Ministère de l'Education Nationale (2015). *Rapport de synthèse du dialogue national relatif à la réforme du système scolaire*. Tunis. Récupérée 15/09/2015, de: <http://www.edunet.tn/index.php?id=196&lan=2>.
- Moriani, G. (1999). *Il secolo dell'odio. Conflitti razziali e di classe nel Novecento*. Venezia: Marsilio Editori.
- Nasr, M. (2001). *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*. Paris: Éditions Karthala.
- Pasquinelli, C. (Ed.). (2005). *Occidentalismi*. Roma: Carocci.
- Pepicelli, R. (2010). *Femminismo islamico. Corano, diritti, riforme*. Roma: Carocci.
- Pepicelli, R. (2012). *Il velo nell'Islam. Storia, politica, estetica*. Roma: Carocci.
- Pepicelli, R. (Ed.). (2014). *Le donne nei media arabi. Tra aspettative tradite e nuove opportunità*. Roma: Carocci.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza, Roma-Bari.
- Procacci, G. (2005). *Carte d'identità. Revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia*. Roma: Carocci, Roma.
- Rivera, A. (1997). La coscienza antropologica fra analisi e autoanalisi. In Kilani, M. (Ed.), *L'invenzione dell'altro* (pp. 5-11). Bari: Dedalo.
- Rivera, A. (Ed.). (2002). *L'inquietudine dell'islam*. Bari: Dedalo.
- Rivera, A. (2005). *La guerra dei simboli. Veli postcoloniali e retoriche sull'alterità*. Bari: Dedalo.
- Ruggiero, F. (2013). *Modificazioni Genitali Femminili. Una questione post-coloniale: il nostro sguardo sulla nostra «alterità»*. Milano: Edizioni Colibrì.

- Said, E. W. (1991). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Santamaita, S. (2000). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scarcia Amoretti, B. (2013). *Il mondo musulmano. Quindici secoli di storia*. Roma: Carocci.
- Squarcina, E. (2012). La geografia dei sussidiari nel ventennio dei programmi del 1985 tra istanze innovative e inerzie socio-culturali. In Bandini, G. (Ed.), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica* (pp. 139-150). Firenze: Firenze University Press.
- Stefani, G. (2007). *Colonia per maschi. Italiani in Africa Orientale: una storia di genere*. Verona: Ombre corte.
- Turi, G. (2012). *Schiavi in un mondo libero. Storia dell'emancipazione dall'età moderna a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Ulivieri, S. (Ed.). (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Vanzan, A. (2006). *La storia velata. Le donne dell'islam nell'immaginario italiano*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Vanzan, A. (2013). *Le donne di Allah. Viaggio nei femminismi islamici*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Vanzan, A. (2013). *Primavere rosa. Rivoluzioni e donne in Medio Oriente*. Milano: Libraccio Editore.
- Verdelhan-Bourgade, M., Bakhouch, B., Boutan, P., & Étienne, R. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?*. Paris: L'Harmattan.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank