



ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

# Éléments de réflexion pour le discours formatif en matière de politiques linguistiques en Tunisie

**Riadh Kossentini**

Ministère de l'Éducation, Tunisie

riadhkossentini@yahoo.fr

Reçu le 15-08-2020 / Évalué le 20-10-2020 / Accepté le 15-02-2021

## Résumé

Les politiques linguistiques en Tunisie pendant la période postcoloniale ont placé l'arabe littéraire et le français en position stratégiquement dominante et ont eu le mérite de rapprocher deux cultures différentes. Les enjeux éducatifs et sociaux actuels et les grandes tendances internationales en matière de didactique des langues et des approches plurilingues constituent des moyens d'action et de réflexion sur une politique publique tributaire du contexte politique, social et linguistique et présentent désormais des points de repère pour la formation des inspecteurs pédagogiques en la matière.

**Mots-clés :** politiques linguistiques, formation, plurilinguisme, interculturel

## Elements of reflection for formative discourse on language policies in Tunisia

### Abstract

Language policies in Tunisia during the post-colonial era put forward MSA (Modern Standard Arabic) and French. It tightened the links between those different cultures. The current educational and social challenges, the international didactics in language and culture trends, and multilingual approaches constitute action and reflection tools for public policy. The latter depends on the social and linguistic context. In fact, these tools are considered landmarks in the language policies for the inspectors training.

**Keywords:** Language policies, Training, Multilingualism, Intercultural

### Introduction

L'approche des politiques publiques s'est développée dans plusieurs pays grâce à la mise en évidence du rôle des professionnels. Elle est souvent orientée vers « la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce par des acteurs politiques dont les relations sont structurées, le tout évoluant dans le temps » (Lemieux, 1995 : 7). Il faut relever ici que ce sont les manifestations d'un problème qui constituent le point de départ d'une prise de conscience et d'un débat sur une

politique publique. Les problématiques relatives au statut et à l'usage des langues, à cet égard, déterminent les choix à effectuer dans le cadre d'une politique linguistique et exige un rôle clé des professionnels de l'intervention linguistique.

En Tunisie, les politiques linguistiques postcoloniales ont eu le mérite de rapprocher deux cultures : arabo-musulmane et franco-occidentale, et de constituer un moyen d'ouverture et d'accès à la modernité. L'importance accordée à la langue arabe, le statut de langue étrangère privilégiée octroyée à la langue française et l'arabe dialectal utilisé comme langue véhiculaire non statuée dans le système éducatif, ont tous donné lieu à un plurilinguisme qui a mixé les cultures et prôné les mélanges civilisationnels durant des décennies.

Cependant, depuis des années, des phénomènes linguistiques et éducatifs et des représentations sociales sur les langues ont pu identifier des dysfonctionnements dans l'intervention des acteurs et les choix des décideurs. En effet, plusieurs indices ont montré que le niveau global en français, 1<sup>ère</sup> langue étrangère enseignée, est faible : une réalité confirmée par l'enquête PISA (Veltchef, 2006 : 86) et par l'exode massif vers les écoles privées dans la recherche d'un enseignement précoce et efficace des langues. Les déclarations officielles et médiatiques expriment en outre l'inquiétude quant à la défaillance dans la gestion de la fonction éducative et socialisante de l'école (les éducations à, les compétences de vie...). Il s'ajoute à cette situation une faible adaptation aux grandes tendances internationales et européennes qui semblent accorder aux langues étrangères et aux compétences plurilingues et interculturelles une place plus importante qu'auparavant.

Ainsi, la redéfinition des politiques linguistiques, suivant une démarche cohérente et prônant une éducation plurilingue est désormais inévitable dans le contexte tunisien actuel. Cela nécessite la clarification des principes, la définition de finalités, l'analyse de la situation, l'inventaire des ressources, des attentes et des besoins et la mise en œuvre et l'évaluation de ces mesures (Beacco, Byram 2007 : 9). Cette démarche, ne peut trouver toute sa pertinence que si on accorde une plus grande priorité à l'analyse de la politique linguistique et des pratiques d'intervention dans la formation des inspecteurs pédagogiques et on les dote de moyens d'action et de réflexion sur une politique tributaire des contextes politiques, sociaux et linguistiques.

## **1. Les caractéristiques des politiques linguistiques menées en Tunisie depuis l'indépendance**

L'élaboration d'une politique linguistique ancrée dans la réforme curriculaire doit tenir compte du contexte sociolinguistique et suppose l'existence d'un pouvoir capable de la concevoir et d'un appareil susceptible de la mettre en œuvre.

Ces considérations nous conduisent à la nécessité de commencer par un aperçu du contexte tunisien et les grandes orientations des réformes éducatifs menées dans ce pays.

### **1.1. Présentation du contexte**

La Tunisie est un État du Maghreb arabe situé en Afrique du Nord. Au travers des siècles, son territoire a été sous influence de plusieurs civilisations : carthaginoise, romaine, aghlabide, ottomane, française...

En 1956, La Tunisie devient un pays indépendant après avoir connu le protectorat français de 1881 à 1956. Un an après l'indépendance, Habib Bourguiba est devenu le premier président de la République et s'est engagé dans la construction d'un État moderne. En 1987, il a été destitué par le premier ministre Zine El-Abidine Ben Ali qui est resté vingt-trois ans à la tête d'un régime autoritaire sans pouvoir fixer les bonnes priorités du secteur de l'éducation. Le 14 janvier 2011 Ben Ali a été chassé par une révolution populaire. Depuis cette date les gouvernements se succèdent et promettent de concrétiser les objectifs de la révolution. Dix ans après la transition démocratique, personne n'est en mesure de prédire les évolutions futures.

La position de la Tunisie à l'intersection entre le bassin méditerranéen, l'Europe et l'Afrique a contribué à la diversité culturelle et linguistique du pays. L'arabe tunisien par exemple, considéré comme un dialecte dérivé de l'arabe littéral et parlé par la quasi-totalité de la population, a subi l'influence de plusieurs langues anciennes telles que le berbère, le latin, le phénicien, ainsi que l'emprunt à de nombreuses langues vivantes telles que le français, l'italien, et le turc... Cette langue a subi, durant le protectorat français, l'imposition de la langue française au travers des institutions éducatives. Depuis l'indépendance, la politique linguistique relative à ces deux langues a été étroitement liée aux questions d'identité et de modernité.

### **1.2. Repérage des langues en présence**

La langue arabe est désignée comme langue officielle dans l'article premier de la Constitution du 31 Janvier 2014 : « La Tunisie est un État libre, [...] l'arabe sa langue et la République son régime. Le présent article ne peut faire l'objet de révision ». (Journal Officiel de la République Tunisienne (JORT), 2015 : 9). L'article 39 qui constitue la référence pour les choix éducatifs et les politiques linguistiques futures insiste sur le rôle de L'État qui « ...veille également à l'enracinement des

jeunes générations dans leur identité arabe [...]. Il veille à la consolidation de la langue arabe, sa promotion et sa généralisation ». (Ibidem : 13). L'Article 9 de la loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire attribue également à l'arabe le statut de « langue nationale » en affirmant que « L'école est appelée essentiellement à donner aux élèves les moyens de maîtriser la langue arabe, en sa qualité de langue nationale » (JORT, 2002a : 6).

L'arabe tunisien, nommé également « dialecte tunisien » est la langue maternelle et véhiculaire. Il sert de moyen de communication à la population. Il est le résultat d'une interaction linguistique de l'arabe classique (arrivé suite aux invasions arabes du VII<sup>e</sup> siècle) avec les langues locales ou voisines et des influences culturelles et plus récemment médiatiques. Le fait de le nommer « dialecte » repose sur un point de vue social et politique et non linguistique (Jerad, 2004 : 525-544).

Les références officielles, linguistiques et didactiques, montrent en outre que le statut du français oscille entre une langue co-officielle (ibidem), une langue étrangère (ministère de l'Éducation, 2004 : 51) et une langue étrangère privilégiée (Sayah, 1997 : 57). M. Miled évoque même l'existence d'indicateurs significatifs d'un statut formel de langue seconde (Miled, 2007 : 79-86).

La Tunisie a vécu selon M. Sayah « une situation linguistique caractérisée par un bilinguisme arabe-français, qui se greffe sur une diglossie arabe dialectal-arabe littéral » (Sayah, 1997 : 57). Les pratiques réelles, d'après lui, montrent qu'il y a « francophonisation progressive de l'espace tunisien et cela malgré la politique d'arabisation par les détenteurs du pouvoir » (ibidem : 60-61). L'offre de formation en français traduit clairement ce statut privilégié.

### **1.3. Offre de formation en langues**

L'organisation et la gestion de l'enseignement sont confiées au ministère chargé de l'Éducation qui gère les deux niveaux.

- L'enseignement de base : dure neuf ans de scolarité et se divise en deux étapes distinctes : six années d'école primaire (premier cycle de l'enseignement de base) et trois années d'enseignement préparatoire au collège (deuxième cycle de l'enseignement de base) ;
- L'enseignement secondaire : dure quatre ans à la fin desquels les élèves passent le baccalauréat.

Le système éducatif tunisien fonctionne essentiellement dans le cadre du décret fixant les attributions du ministère de l'Éducation et de la Formation et de la Loi

d'orientation de l'éducation et de l'enseignement scolaire de 2002. Parmi les grandes orientations de la politique linguistique depuis cette année-là figurent le renforcement de l'enseignement des langues et la formation professionnalisante des enseignants qui devait répondre aux défis à relever, notamment à ceux relatifs au niveau global de la population scolaire considéré faible en français lors des évaluations PISA (Veltcheff, 2006 : 86), ainsi qu'aux compétences linguistiques des enseignants du primaire en français, jugées non satisfaisantes.

L'enseignement de la langue arabe se fait dans tous les cycles de l'enseignement de façon à garantir, selon la Loi d'orientation de 2002, sa maîtrise comme moyen de communication et de culture, et son utilisation pour apprendre et produire dans les différents domaines du savoir.

L'enseignement des langues étrangères constitue un des axes majeurs de la politique éducative tunisienne. « Le français étant la première langue étrangère étudiée par les élèves tunisiens, sa maîtrise par les jeunes représente à la fois une option et un défi » affirment Hammami et Dutrey (2006 : 67). Le statut particulier du français en Tunisie a fait que cette langue est enseignée, depuis des décennies, dès la 3<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement de base, environ à l'âge de 8 ans, sur un volume horaire hebdomadaire important (8 heures), et depuis l'année scolaire 2019-2020, dès la deuxième année, à l'âge de sept ans. Après huit années d'apprentissage, elle devient, dans le cycle secondaire (les quatre années du lycée), la langue d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques, économiques et de gestion (ibidem).

L'anglais est la deuxième langue étrangère obligatoire. Sa présence se réfère à l'article 9 de la Loi d'orientation : « l'école est appelée à donner aux élèves les moyens de maîtriser la langue arabe et deux langues étrangères au moins » (JORT, 2002b : 6). Son enseignement commence au cycle primaire, à partir de la 6<sup>ème</sup> année, et depuis 2019 à partir de la 4<sup>e</sup> année, sur un volume horaire hebdomadaire moins important que le français (2 heures). L'anglais, comme le français, fait partie, selon l'article 51 de la Loi d'orientation des langues étrangères, des langues « enseignées dès le premier cycle de l'enseignement en tant qu'outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle et ce qu'elles véhiculent comme techniques, théories scientifiques et valeurs civilisationnelles... » (JORT, 2002b : 17).

Au secondaire, les élèves peuvent choisir comme option une troisième langue étrangère (l'allemand, l'espagnol, l'italien, le chinois, le turc ou le russe) dont la finalité est de « communiquer oralement et par écrit, prendre connaissance de quelques aspects marquants de la culture et de la civilisation du pays et de

s'imprégner davantage des principes d'ouverture et de tolérance » (ministère de l'Éducation, 2006).

#### 1.4. Rôle de la politique linguistique

Afin d'identifier les différents acteurs de la politique linguistique pendant la période postcoloniale, nous ferons un rappel historique des réformes et des décisions qui ont marqué les orientations. Juste après l'indépendance, Bourguiba, à l'époque président de la République, a affirmé à la fois le rôle de la langue arabe et la place d'un bilinguisme favorisant le français, symbole de progrès et de modernité.

La première réforme a été instituée par la Loi n° 58-118 du 9 novembre 1958 et a fondé un système éducatif national unifié. Appelée « La réforme Messâadi », selon le nom du ministre de l'Éducation de l'époque, elle a été marquée par le bilinguisme et la francophonie déclarée. Dans les chartes éducatives de cette époque, « l'arabe était désigné comme langue nationale et était enseigné pour affirmer l'identité nationale tunisienne et arabe. Le français avait le statut de langue véhiculaire des sciences et des techniques » (Jerad, 2004 : 525-544). En 1970, le pays devient membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Pendant la même période, M. Mzali, Ministre de l'Éducation, déclare que l'arabisation est une priorité. Le ministère a opté pour un processus progressif dans la mise en œuvre de cette politique : dans le secondaire, on a arabisé les humanités (philosophie, histoire et géographie). Quant aux matières scientifiques et techniques, elles sont restées en français au secondaire et au supérieur.

La réforme de Charfi (par référence au nom du ministre de l'Éducation), est la deuxième réforme instituée par la Loi n° 91 - 65 du 29 juillet 1991. Elle a instauré le principe de l'obligation scolaire de 6 à 16 ans. Elle s'est fixée comme objectif l'enracinement de la culture et de l'identité arabo-musulmane et donc le renforcement de l'arabe comme langue nationale à travers la poursuite de l'arabisation.

La troisième réforme, consacrée par La loi n°2002 - 80 du 23 juillet 2002, a visé la révision en profondeur du système éducatif. Le ministère de l'Éducation a conduit un projet intitulé « Programme de rénovation de l'enseignement du français dans le système éducatif tunisien » (PREF-SET). Des études évaluatives ont été menées par des bureaux d'études et des experts nationaux et étrangers et ont fourni des informations qui témoignent de la persistance de dysfonctionnements au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues et de la faiblesse du niveau global de la population scolaire en langues étrangères. Un autre programme pour la mise en œuvre du projet « École de demain » (2002-2007) citait parmi ses priorités le renforcement des langues.

En 2014, le ministère de l'Éducation lance une nouvelle réforme. Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), a été mobilisé pour apporter un appui technique en ingénierie curriculaire. Le curriculum général élaboré a défini quatre domaines en synergie parmi lesquels celui du « langage et [de la] communication ». Les objectifs noyaux relatifs à ce domaine traduisent les mêmes orientations dans la politique linguistique. Dans l'attente de son adoption de façon officielle, des perspectives d'opérationnalisation gageraient à être mises en exergue.

## **2. Politiques linguistiques et formation des inspecteurs pédagogiques**

Les acteurs des politiques linguistiques sont nombreux. L'inspecteur pédagogique est l'un des éléments dont le statut confère le rôle d'un acteur incontournable pour la réflexion sur le système éducatif et la mise en œuvre des nouvelles perspectives. Une prise en compte de ses compétences et représentations est l'entrée choisie pour aborder les retombées de ces politiques sur les systèmes de formation.

### **2.1. Un corps qui occupe une place importante dans le système éducatif**

Grâce à leur expertise didactique et pédagogique, les inspecteurs pédagogiques ont été toujours considérés comme des acteurs essentiels dans le pilotage de l'action pédagogique, la mise en œuvre des réformes et la mesure de l'efficacité du système éducatif et de ses acteurs.

Le Décret gouvernemental n° 2017-297 du 13 février 2017, portant sur le statut particulier du corps de l'inspection pédagogique des écoles primaires par exemple, définit trois domaines d'attribution : l'audit scolaire, l'ingénierie de la formation et la recherche éducative. Le premier domaine donne accès à l'évaluation de l'ingénierie curriculaire, des programmes, des contenus, des manuels scolaires, des outils et les supports didactiques, du rendement interne des établissements éducatifs et du fonctionnement des structures des écoles primaires (JORT, 2017 : 798-799).

Leurs contributions sont issues de leurs tâches en tant qu'inspecteurs praticiens (rédiger un rapport d'audit, expertiser et analyser un dispositif pédagogique, ...) ou inspecteurs chargés de postes administratifs au sein du ministère de l'Éducation (en tant que directeurs ou directeurs généraux, ...).

Évoquer cette question permet d'envisager l'écart qui existe entre leurs missions et leur formation en matière de politique linguistique qui n'a jamais fait l'objet d'une discipline à part entière.

## **2.2. Une formation en politique linguistique qui fait défaut**

Mon parcours professionnel en tant qu'inspecteur pédagogique ainsi que mon expérience dans des commissions chargées d'évaluer les portfolios des élèves-inspecteurs, m'ont permis de recueillir des informations sur la formation de ce corps en matière de politique linguistique.

À l'exception de quelques notions intégrées dans la formation initiale ou continue portant sur le système éducatif tunisien et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), les autres thèmes de formation ne permettent pas la maîtrise des objectifs linguistiques que l'on vise, ni les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre. La formation, telle qu'elle est planifiée et mise en œuvre, n'a pas toujours suffisamment assuré l'appropriation ni la contextualisation de la démarche requise. Les composantes des compétences professionnelles visées éprouvent l'insuffisance que l'on peut relever par rapport aux enjeux de professionnalisation en matière de politique linguistique, à savoir : mise à disposition des inspecteurs d'outils d'analyse des systèmes éducatifs en relation avec les contextes sociodidactiques dans lesquels ils se trouvent, mise en évidence de la diversité des situations plurilingues dans le monde, perspectives d'étude des politiques linguistiques comme mode de gestion du plurilinguisme, prise de conscience des grandes tendances internationales, idéologies et linguistiques, prise de conscience des principes épistémologiques et méthodiques (notions, conduite d'un intérêt collectif, liaisons avec l'ensemble de la politique éducative, adaptations aux évolutions du contexte, engagement des acteurs, ...).

## **2.3. Des représentations linguistiques qui font obstacle**

L'enseignement des langues et des cultures a connu une évolution remarquable, notamment depuis l'avènement de l'approche actionnelle et du plurilinguisme (Conseil de l'Europe, 2005). Pourtant, une conception plutôt traditionnelle persiste chez les professionnels de l'éducation, et un débat stérile, se trompant de cible, continue à exister, sur l'identité de la langue qui doit occuper la première place après la langue maternelle à l'aire de la domination de l'anglais sur le français, nommé langue mondiale et internationale. On n'a pas pu retenir le développement de la compétence plurilingue par exemple comme la finalité commune qui devrait s'appuyer sur l'acquis et le valoriser.

Un schéma d'enseignement-apprentissage classique persiste également au niveau des choix curriculaires. Des choix inscrits dans une tradition homogénéisante des pratiques linguistiques dans l'enseignement-apprentissage des langues (Forlot,



2014 : 5) s'inspirant des modèles anciens : une focalisation sur le respect de la norme, morphosyntaxe et orthographe, un apprentissage axé souvent sur l'écrit, la référence à une pratique pédagogique monolingue par la juxtaposition cloisonnée des enseignements linguistiques, ...

En outre, les milieux d'enseignement ont tendance à réduire « politique linguistique » à « politique de l'enseignement des langues » (Porcher, Faro-Hanoun, 2000 : 9). Il conviendrait donc de fonder la réflexion sur ces représentations et de l'adapter pragmatiquement au besoin du contexte tout en mettant l'accent sur une « politique linguistique et culturelle » (ibidem : 8).

### **3. Points de repère pour l'aménagement de la politique linguistique et du discours formatif**

Le bilan de la politique linguistique adoptée dans le domaine de l'éducation depuis plus qu'un demi-siècle fait apparaître une constante qui consiste à « minimiser la variation linguistique » (Laroussi, 1996 : 230) et montre comment cette politique est au centre d'un « double paradoxe » (Jerad, 2004 : 525-544) puisqu'elle « se réclame officiellement du monolinguisme arabe dans une situation réelle de multilinguisme » (ibidem). Le but de cette partie est d'examiner brièvement certains moyens de réflexion au regard des spécificités du contexte et des tendances internationales.

#### **3.1. Le statut des langues en présence**

Il importe de savoir que l'arabe littéraire et le français, ne sont ni l'une ni l'autre la langue maternelle des Tunisiens et que la dépréciation de l'arabe tunisien est le résultat d'un processus de minoration linguistique, considérant cette variante linguistique comme vulgaire ou inférieure. On a considéré à tort l'arabe littéraire (variété apprise à l'école considérée prestigieuse) comme langue maternelle (Laroussi, 1996 : 232), alors qu'il s'agit de deux langues différentes structurellement.

Malgré son statut, cette langue peut initier, à travers une démarche d'éveil aux langues, à la réflexion sur la diversité linguistique et culturelle et sur des marques d'altérité. Elle peut avoir une grande importance dans la construction identitaire de chacun. Sa coexistence avec l'arabe littéraire, me semble-t-il, peut avoir le mérite de développer une compétence plurilingue chez les apprenants, dès le premier âge.

Certes, la réflexion sur la diversité linguistique et culturelle associée à l'orientation vers l'enseignement précoce des langues étrangères constitue un élément de réflexion très utile pour alimenter le débat sur le discours formatif.

### 3.2. Le plurilinguisme comme principe fondateur

Prendre des repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues sur un terrain plurilingue est un enjeu primordial dans la formation des inspecteurs. Plusieurs préalables s'y rattachent et sont donc à prendre en compte : la situation de multilinguisme, les langues en présence, les mélanges civilisationnels durant des décennies, le plurilinguisme et l'éducation plurilingue qui « n'ont pas pour objet l'enseignement simultané de plusieurs langues, l'enseignement fondé sur des comparaisons entre les langues ou l'enseignement du plus grand nombre de langues possibles, mais le développement de la compétence plurilingue et celui de son éducation interculturelle, comme forme du vivre ensemble » (Beacco, Byram, 2007 : 18). On affirme ici une logique sociologique fondée sur l'éducation à l'altérité et à la citoyenneté mondiale.

Tout cela doit conduire à adopter une posture consistant à redéfinir la politique publique en faveur de la pluralité linguistique et culturelle et à « apprendre à apprendre dans et par la pluralité, de façon articulée, en insérant les éléments nouveaux dans le réseau des ressources disponibles et en s'appuyant sur cette évolution constante pour développer les nouveaux apprentissages » (Castellotti, Moore, 2008 : 250).

### 3.3. L'approche interculturelle

Les évolutions de la didactique des langues pendant les dernières années ont fait émerger quelques approches dites « plurielles ». Elles ont en commun de « reposer sur des principes didactiques préconisant l'appui sur des phénomènes relevant d'une ou plusieurs aire(s) culturelle(s) pour en comprendre d'autres relevant d'une autre aire culturelle » (Candelier et al., 2012 : 6) parmi lesquelles l'approche interculturelle qui prône « la mise en œuvre de stratégies destinées à favoriser la réflexion sur les modalités du contact entre individus disposant d'arrière-plans culturels différents » (ibidem). Cette hétérogénéité culturelle est présente dans les groupes nationaux comme dans tout groupe puisque les cultures individuelles sont elles aussi « composées de subcultures variées » (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1996 : 14). C'est pourquoi, l'élaboration d'une authentique communication interculturelle au sein de l'institution éducative constitue « le moyen le plus sûr de redonner à l'enseignement pertinence, sens et modernité » (ibidem).

Sous la même entrée didactique, l'adjectif « interculturel » est utilisé par C. Puren pour désigner l'une des cinq composantes de la compétence culturelle, à savoir : la composante, transculturelle, métaculturelle, interculturelle,

pluriculturelle et co-culturelle (Puren, 2015 : 1). La composante interculturelle est « celle qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours » (ibidem). Son domaine principal s'attache aux représentations et ses activités de références sont axées sur les actes de découvrir et communiquer.

Une définition large du terme « interculturel » engloberait, selon l'UNESCO les interactions politiques ou économiques internationales dans le cadre desquelles des personnes de deux ou plusieurs pays agissent ou exercent une influence les uns sur les autres (UNESCO, 2013 : 12). La communication interculturelle requiert donc des compétences interculturelles.

C'est pourquoi il importe de situer la compétence interculturelle au carrefour des enjeux éducatifs actuels. Un plurilinguisme, bien conduit et bien vécu, est un « plus » d'humanité. Il peut résider dans les intelligences que cette compétence peut intégrer (intelligence émotionnelle, intrapersonnelle, interpersonnelle,...), dans les « éducations à » qu'elle peut englober (à la citoyenneté locale et mondiale ...), dans les compétences de vie auxquelles elle peut être associées (d'ordre de communication, de pensée critique, de citoyenneté active,...), ou dans les savoirs nécessaires à l'éducation du futur relatifs à la compréhension telle que définie par E. Morin en tant que « bases sûres » de l'éducation pour la paix (Morin, 1999 :11), à savoir la compréhension mutuelle et l'intercompréhension.

## Conclusion

L'enseignement des langues étrangères a constitué un des axes majeurs de la politique linguistique postcoloniale en Tunisie. La constante de la « glottopolitique » (Laroussi, 1996 : 229) dans ce pays consiste à valoriser le rôle de l'arabe littéraire et la place d'un bilinguisme favorisant le français, symbole de progrès et de modernité et à minorer l'arabe tunisien considéré comme une forme dialectale de l'arabe littéraire bien qu'il s'agisse de deux langues différentes structurellement. Cette politique a eu le mérite de rapprocher deux cultures : arabo-musulmane et franco-occidentale, et de constituer un moyen d'ouverture et d'accès à la modernité. L'importance accordée à la langue arabe et le statut octroyé à la langue française ont donné lieu à un plurilinguisme dont la reconnaissance officielle est limitée.

En ce temps où l'on assiste à de grandes mutations socio-économiques, il importe d'officialiser ce processus, d'envisager une politique linguistique tributaire des contextes politiques, sociaux et linguistiques actuels et de définir des objectifs explicites et clairs. Cependant, le discours formatif en matière de

politique linguistique dans la formation des inspecteurs pédagogiques n'a pas pu suivre les mutations qu'a connu le pays et les enjeux qui y sont associés. Plusieurs compétences semblent être absentes du programme de formation et plusieurs représentations entrecroisées sur les langues en présence et leurs acquisitions semblent reposer sur des croyances, stéréotypes et schémas d'interprétation plutôt personnels que collectifs. Peu d'entre eux sont capables de mener une analyse des objectifs qui conduisent la politique linguistique en Tunisie dans une perspective d'amélioration.

Compte tenu des constats portant sur ces aspects lacunaires, nous avons essayé de définir des points de repère comme moyens d'action et de réflexion au profit de ce corps très sollicité dans la définition des orientations éducatives. Les axes de formation que nous souhaitons devraient s'appuyer sur des préalables sociolinguistiques. Les réflexions sur le statut des langues en présence, le plurilinguisme et l'éducation plurilingue, l'approche interculturelle et les différentes considérations de la situation linguistique sont tous des axes indispensables dans la formation d'acteurs, à la fois participants à la définition des aménagements linguistiques et responsables de la mise en pratique des choix adoptés.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : P.U.F.
- Beacco, J.-C., Byram, M. 2007. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V., Moore, D. 2011. « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept ». In : Blanchet, Ph., Chardenet, P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris, Éditions des archives contemporaines (EAC), en partenariat avec l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), p. 307-312.
- Forlot, G. 2014. De l'anglais dominant dans l'éducation : contributions sociolinguistiques à des réinterprétations didactiques. In : Udave, J.-P. (dir.), *Plurilinguisme à l'école et formation des enseignants : enjeux didactiques et pédagogiques*, n°42, p. 6-19. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/trema/3169> [consulté le 29 mars 2020].
- Hammami, M., Dutrey, J.-F. 2006. « L'enseignement du français en Tunisie : un programme ambitieux de rénovation et de soutien ». *Le français aujourd'hui* (« Former au français dans le Maghreb »), 2006/3, n°154. Paris : Armand Colin, p. 67-74. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-3.htm> [consulté le 15 mars 2020].
- Jerad, N. 2004. La politique linguistique dans la Tunisie postcoloniale. In : Dakhli, J. (dir.), *Trames de langues : usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb*. Paris : Maisonneuve & Larose, coll. Connaissance du Maghreb, p.525-544. [En ligne] : <http://books.openedition.org/irmc/1495?lang=fr> [consulté le 02 avril 2020].
- JORT. 2002a. *Le décret n°2002-2950 du 11 novembre 2002 fixant les attributions du ministère de l'éducation et de la formation*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.
- JORT. 2002b. *Loi d'orientation n°2002-880 du 23 juillet 2002*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.

- JORT. 2015. *La constitution de la république tunisienne du 31 janvier 2014*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne. [En ligne] : <file:///C:/Users/lenovo/Downloads/constitution.pdf> [consulté le 12 avril 2020].
- JORT. 2017. *Décret n° 2017-297 du 13 février 2017, portant sur le statut particulier du corps de l'inspection pédagogique des écoles primaires*. Tunis : Imprimerie Officielle de la République Tunisienne.
- Laroussi, F. 1996. « Glottopolitique et minoration linguistique en Tunisie ». In : Jillard, C., Calvet, J.-L. (dir), *les politiques linguistiques, mythes et réalités*. Beyrouth : Imprimerie FMA du Liban, p. 229-235.
- Lemieux, V. 1995. *L'étude des politiques publiques, les acteurs et leur pouvoir*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Miled, M. 2007. « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique ». *Le français aujourd'hui* (« former au français dans le Maghreb »), n° 156. Paris : Armand Colin, p. 79-86.
- Ministère de l'Éducation. 2002. *La nouvelle réforme du système éducatif tunisien : programme pour la mise en œuvre du projet « école de demain 2002-2007*. Tunis : CNP.
- Ministère de l'Éducation. 2004. *Les programmes officiels : 2<sup>e</sup> degré de l'enseignement de base*. Tunis : CNP.
- Ministère de l'Éducation. 2006. *Programmes des langues étrangères 3<sup>e</sup> année et 4<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire*. Tunis : CNP.
- Morin, E. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Essais.
- Porcher, L., Faro-Hanoun, V. 2000. *Politiques linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Puren, C. 2015. Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures. Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/020/> [consulté le 28 mai 2020].
- Sayah, M. 1997. *Bilinguisme et enseignement du français en Tunisie*. Toulouse : Ed AMAM.
- UNESCO. 2013. *Compétences interculturelles, cadre conceptuel et opérationnel*. Paris : Éd Plate-forme intersectorielle pour une culture de la paix et de la non-violence, Bureau de la planification stratégique. [En ligne] : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf> [consulté le 08 mai 2020].
- Veltcheff, C. 2006. « Le français en Tunisie : une langue vivante ou une langue morte ? ». *Le français aujourd'hui* (« Former au français dans le Maghreb »), 2006/3, n° 154. Paris : Armand Colin, p. 83-92. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-83.htm> [consulté le 09 mars 2020].