



Résumé : *Le système protectoral a, au Maroc comme en Tunisie, structuré le champ linguistique de manière asymétrique en imposant le français comme langue de la domination et en reléguant l'arabe au rang de langue culturelle et vernaculaire, - deux langues, donc, dont l'interface devait être assurée par des traducteurs-interprètes formés dans ce dessein. Cette asymétrie a largement perduré après les Indépendances, obtenues par des élites elles-mêmes bilingues, en dépit des politiques d'arabisation menées dans les années 1970 et 80, et a débouché sur la constitution de systèmes d'éducation et de formation duaux dans lesquels la maîtrise du français, souvent héritée, dote ses bénéficiaires d'avantages non négligeables dans la compétition pour accéder aux positions sociales les plus valorisées. La recherche de moyens destinés à perfectionner et à élargir ce fond de bilinguisme, revendiqué comme une « prise de guerre » par un Kateb Yacine, ne doit-elle pas à l'heure de la mondialisation primer sur les replis identitaires, sachant que le bilinguisme est le meilleur prélude à un multilinguisme dont la généralisation semble désormais inéluctable ?*

Mots-clefs : *bilinguisme - diglossie - arabisation - politique linguistique - Maghreb - enseignement.*

Abstract : *The French "Protectorat" system, both in Morocco and Tunisia, structured the linguistic field in an asymmetrical way, putting French as the ruling people's language and relegating Arabic as a vernacular language and pertaining to worship, - two languages, hence, for which the interface had to be assured by translators-interprets trained for that purpose. This asymmetry has widely gone on after independance, the latter fought for by élites themselves bilingual, in spite of arabisation policies worked out through the 70's and the 80's. It ended in dual educational and training systems in which the mastery of French, often inherited, has given its beneficiaries advantages not to be neglected in the competition to access higher social positions. Should not researching means to optimize and enlarge this bilingual context - considered as "war booty" by someone like Kateb Yacine -, in the present context of globalisation, take precedence over identity coil ? Knowing that bilingualism is the best prelude to a multilingualism, from which now there seems no escape.*

Keywords : *bilingualism - diglossy - arabisation - linguistic policy - Maghreb - education.*

À trente ans d'intervalle, la « protection » imposée par la France à la Tunisie et au Maroc entre *xix^e* et *xx^e* siècles a dessiné les contours de champs où, par contrecoup, vont tant bien que mal cohabiter jusqu'à nos jours deux langues principales :

- celle d'une majorité de natifs, c'est-à-dire l'arabe dans ses diverses variétés - dialectes maternels et langue écrite ;
- celle de l'administration protectorale, le français, laissé en héritage après les Indépendances de 1956.

Encore négligerons-nous le fait que, de part et d'autre de cette ligne de partage, la situation n'est pas, ou n'a pas toujours été, aussi schématique : d'un côté, et même à omettre les problèmes spécifiques à la diglossie arabe, si les berbérophones (amazighophones) tunisiens ne sont qu'une minorité dont le devenir semble sérieusement hypothéqué, ceux du Maroc compteraient pour 30 à 40 % de la population sans qu'on puisse préciser plus avant quelle proportion d'entre eux est initialement unilingue (Cf. Grandguillaume, 2004: 15-16 & Boukous, 2005: 80) ; de l'autre côté, le français a au départ été avant tout la langue de l'administration protectorale, - à la réserve des zones d'influence espagnole au Maroc -, tandis que la colonie elle-même comportait notamment des composantes hispanophone (essentiellement au Maroc), italophone (un temps majoritaire en Tunisie) et maltophone, qui ne se sont que progressivement fondues dans la francophone.

Toujours est-il que, dans l'ordre de l'imaginaire comme dans celui du réel, ce sont bien l'arabe et le français qui font couple en Tunisie et au Maroc. On pourrait en voir une confirmation dans l'échec récent (1999) de la tentative de susciter de manière délibérée un concurrent de la langue française dans le système éducatif tunisien sous les espèces de l'anglais.

Pour autant ce constat ne nous dit pas quelles ont été, sont, deviendront peut-être à l'avenir les positions respectives de ces deux langues à l'intérieur des champs ainsi délimités. Nous proposons ici une « revue » historique de ces relations dans une optique prospective : quel est l'avenir réservé au français en Tunisie et au Maroc, plus généralement au Maghreb ? Telle est la question à la réponse de laquelle nous aimerions contribuer en organisant nos remarques dans le cadre diachronique de la succession des Protectorats et de la période consécutive aux Indépendances avant d'en venir à des considérations plus actuelles.

1. Sous le Protectorat

1.1. Deux langues inégales et séparées

Dès le départ, deux types de facteurs ont déterminé les statuts respectifs de l'arabe et du français dans les Protectorats :

- d'une part, les circonstances qui ont présidé à l'établissement de ces régimes et les formes qu'ils ont prises ont fait du français la langue de l'autorité et de la domination, celle des « prépondérants » (Cf. [Ben Milad], 1931, cité par Vermeren, 2002: 22) pour

repandre une expression des nationalistes tunisiens, tandis que l'arabe se voyait, peu ou prou, réduit au rang d'idiome culturel et vernaculaire ;

- d'autre part, le couple français vs arabe était largement associé à celui formé par les notions de modernité vs tradition.

Au reste ce second facteur avait une inscription légèrement différente dans les contextes tunisien et marocain. En effet, en Tunisie, la question de la modernisation, celle de l'ouverture à l'Europe, du rattrapage scientifique et technologique *via* l'adoption en tant que de besoin d'une des langues de cet espace était posée depuis plusieurs décennies au moment de l'instauration du Protectorat. Aujourd'hui encore, les autorités du pays aiment à rappeler que le modèle d'éducation bilingue franco-arabe symbolisé par le collège Sadiki, d'où sortiront la plupart des leaders de l'Indépendance, a été adopté dès 1875, soit six ans avant la signature du traité du Bardo qui marque le début du Protectorat. Au Maroc, par contre, cette question avait fait l'objet de moins de débats, mais ils s'y développeront rapidement après 1912.

Une conséquence de l'asymétrie des deux langues dans les Protectorats sera leur développement séparé, symbolisé par la coexistence de deux systèmes d'enseignement largement étanches : d'un côté, des écoles et des lycées « modernes », initialement réservés sauf exceptions aux enfants des communautés européenne, marginalement juive, et offrant rigoureusement les mêmes disciplines, programmes, enseignants que leurs homologues de France métropolitaine ; de l'autre, un enseignement qui, du *m'sid* ou du *kouttab* à la *Zitouna* de Tunis ou à la *Qaraouiyine* de Fès, était de nature à former des lettrés, jurisprudents et *ouléma*-s traditionnels.

L'articulation entre ces deux univers disjoints, hormis les bricolages au quotidien reposant sur des initiatives et des aptitudes individuelles, devait être assurée par un corps de fonctionnaires moyens (greffiers, secrétaires, traducteurs) recrutés dans la population locale et formés dans les deux langues : y pourvoiraient en Tunisie les élèves issus de Sadiki, au Maroc ceux des écoles de fils de notables et autres collèges (franco-)musulmans.

1.2. Les prémisses de l'arabisation

La situation ainsi sommairement décrite n'était pas tenable à terme. On en veut pour preuve le fait que le thème de l'arabisation apparaît, *volens nolens*, aux deux extrémités du champ politique bien avant les Indépendances. Ce n'est pas une surprise du côté des nationalistes, chez qui il est explicite et constitue une revendication majeure, un peu plus sous la plume de hauts fonctionnaires du Protectorat, chez qui il ne se manifeste qu'à mots couverts, mais de manière bien réelle.

Un nombre grandissant de fils de notables précoloniaux avait en quelque sorte forcé les portes de l'enseignement « moderne », lycées Carnot de Tunis ou, un peu moins, Gouraud de Rabat ; mais autant le baccalauréat leur ouvrait tout naturellement les portes de l'enseignement supérieur français et, par la suite,

l'accès à des positions socialement gratifiantes (médecine, avocature, affaires, etc.), autant leur connaissance du coup déficiente de l'arabe classique les délégitimait au regard des revendications nationalistes qui, très tôt, se centrèrent sur la nécessité de (ré)arabiser et, au Maroc, de (ré)islamiser la vie sociale et institutionnelle. De leur côté, les *tolba*-s issus de l'enseignement traditionnel pâtissaient, surtout en Tunisie, de la faiblesse de leur formation générale et scientifique, cependant que leur extraction devenait de plus en plus périphérique (Cf. Vermeren, 2002: 65-67). Au rebours, les élèves du collège Sadiki en Tunisie et des collèges musulmans au Maroc, dont la notabilité n'était souvent que de second rang dans le premier de ces pays, offraient un profil authentiquement bilingue et biculturel : à partir du moment où ils obtinrent, peu à peu, la possibilité de conclure leur cursus secondaire en passant le baccalauréat, d'abord *via* un lycée « moderne », ensuite au sein même de leur institution d'origine, ils disposèrent du sésame leur permettant de poursuivre des études supérieures, généralement en France et, plus particulièrement, à Paris¹.

Ces études supérieures en France, hormis leur valeur qualifiante en termes professionnels, allaient à leur tour contribuer à l'essor du discours nationaliste : à l'abri de la surveillance pointilleuse du Protectorat, les rencontres et les échanges se multiplient, avec les milieux anticolonialistes français, avec les étudiants originaires d'autres colonies et dont la réflexion suit un cours parallèle, avec les représentants exilés ou de passage du panarabisme comme le cheikh Chekib Arslan. Cet ensemble d'expériences ne prédisposait pas nécessairement à prôner contre vents et marées une arabisation qui pouvait aussi recéler les risques d'un retour en arrière aux yeux de leaders en mal de modernisation, mais c'était là, en quelque sorte, le prix à payer pour avoir le « soutien des masses », et la plupart y consentirent sans barguigner, non sans arrière-pensées : politique oblige !

Au reste, du côté français se font également jour des évolutions, particulièrement à la Libération : dès 1944, à l'instigation du Gouvernement provisoire de la République française établi à Alger, sont mis sur pied en Tunisie comme au Maroc des plans destinés à répandre la scolarisation, en particulier celle des Musulmans jusque-là les plus mal lotis, - plans qui allaient en une dizaine d'années faire passer la proportion d'enfants scolarisés dans le primaire de 2 % environ à 13,5 % au Maroc et près de 30 % en Tunisie, avec dans ce dernier cas une perspective explicite de « scolarisation totale » (Cf. Vermeren, 2002: 120-125) à l'horizon 1969. Cette démocratisation de l'enseignement, même toute relative, se fit sur le modèle de Sadiki en Tunisie, de l'enseignement franco-musulman au Maroc, soit un tiers de l'horaire environ consacré à la langue et à la littérature arabes ainsi qu'à la pensée musulmane, le reste l'étant au français et aux autres disciplines enseignées également en français. Mais les pédagogues se rendirent bientôt compte que ce modèle, qui avait fait ses preuves avec une élite restreinte, était probablement trop exigeant dans le cadre d'un enseignement en voie de démocratisation. D'où diverses tentatives d'adaptation de ces exigences qui, toutes, aboutissaient à accroître la part de l'arabe dans l'enseignement et dans les épreuves du baccalauréat : reconnaissance de l'arabe dialectal comme une langue vivante susceptible d'être choisie par le candidat en sus de l'arabe littéral (1947) ; création du baccalauréat d'outre-mer qui permettait au candidat de

subir une épreuve de son choix dans sa langue maternelle et dont le modèle rencontrera un grand succès au Maroc (1948) ; création d'un baccalauréat franco-tunisien ménageant une place considérable à la langue arabe ainsi qu'à l'histoire et à la géographie de la Tunisie (1950-51).

Où l'on observe que l'institution protectorale, du moins sa composante pédagogique, n'était pas nécessairement en opposition frontale avec les nationalistes, en tout cas sur le terrain des langues.

2. Depuis les Indépendances

Au lendemain des Indépendances obtenues au mois de mars 1956, les nouveaux pouvoirs tunisien et marocain se retrouvent dans la nécessité d'inscrire dans les faits le mot d'ordre programmatique de l'arabisation, notamment dans le domaine scolaire. La cinquantaine d'années qui nous sépare de cette date se subdivise assez aisément en trois phases, largement parallèles pour les deux pays, même si ce parallélisme ne résulte pas de démarches consciemment ou délibérément coordonnées.

2.1. De 1956 à la fin des années 60 : attermolements

Les quinze premières années ne feront pas avancer le dossier de manière décisive. De part et d'autre, les deux premières années du primaire sont rapidement arabisées, mais, outre le fait que les élites qui se mettent en place sont, pour leur part, majoritairement bilingues et de formation supérieure française, le manque d'enseignants arabisants qualifiés constitue un obstacle technique considérable, que pallie tant bien que mal la présence de nombreux coopérants français, - présence qui est elle-même un frein à l'arabisation.

Pour la suite des cursus scolaires, la Tunisie adopte quelque chose qui ressemble fort à une généralisation du modèle Sadiki, dans lequel le français, enseigné à partir de la troisième année de la scolarité obligatoire, devient ultérieurement langue d'enseignement pour la plupart des disciplines. L'adoption de ce modèle se fait sans trop de heurts sous la houlette de Mahmoud Messadi (1958-1968), agrégé d'arabe, romancier prisé jusqu'en Égypte, brillant francophone et, en l'occurrence, interprète tout à fait en phase avec la conception ouverte et moderne de la Tunisie que se fait le « Combattant suprême », pour lors leader incontesté en son pays, mais dont les rapports avec le reste du Monde arabe et avec l'islam sont au contraire loin d'être toujours sereins.

La gestion marocaine du problème est un peu plus chaotique. Cela est largement dû à l'affrontement de deux légitimités concurrentes qui favorise les surenchères entre le souverain, symbole de l'indépendance nationale retrouvée et figure religieuse sacralisée en tant que « Commandeur des croyants », d'un côté, et, de l'autre, le parti de l'Istiqlal (soit l'Indépendance), fer de lance de la lutte nationaliste depuis les années 1930 et, par conséquent, candidat à l'exercice effectif du pouvoir, même si son leader historique, Allal El Fassi (1910-1974), se garde de contester ouvertement le monarque. La situation y est encore compliquée du fait de la diversité des filières héritées du Protectorat

et qui, à la différence de la Tunisie, ont tardé à être unifiées. Au total, il en résulte une grande confusion et un état de crise permanent.

2.2. Années 70-80 : arabisation

Les années 70 et 80 verront, parallèlement, l'arabisation, mais aussi une islamisation induite, des systèmes scolaire et universitaire des deux pays, malgré des contextes différents. On peut y voir la conséquence à la fois de facteurs internes (avec des tentatives assez politiciennes en vue d'amadouer une population désenchantée des maigres profits qu'elle a retirés de quinze ans d'indépendance), mais aussi de facteurs externes (volonté de désengagement de la France confrontée au premier choc pétrolier et à ses conséquences et irruption des pétromonarchies orientales sur l'échiquier maghrébin).

En Tunisie, c'est Mohamed Mzali, ministre de l'Éducation nationale à de nombreuses reprises entre 1969 et 1980 avant d'accéder à la primature (1980-1986), qui sera l'artisan de cette réforme menée tambour battant avec l'appui du secteur qui y est favorable dans le parti unique, secteur qu'il a regroupé dès longtemps autour de la revue *Al-Fikr*, ainsi qu'avec l'assentiment implicite des islamistes placés en embuscade et les encouragements des États arabes après le déménagement du siège de leur Ligue du Caire à Tunis à la suite des accords de Camp David (1979). De manière accélérée, le français perd son statut de langue d'enseignement dans le secondaire (arabisation des humanités en 1976, puis des sciences à partir de 1977) et dans des pans entiers du supérieur (philosophie en 1976, sciences humaines en 1977). En conséquence, le début de l'enseignement du français est retardé et, en tout état de cause, il n'est plus donné que dans une perspective fonctionnelle et communicative, comme moyen à terme d'accès à la technologie et à la science, la littérature étant abandonnée corps et biens. Le début des années 80 voit les premiers bacheliers entièrement arabisés.

Au Maroc, avec un léger décalage dans le temps, ce sera Azzeddine Laraki, du parti de l'Istiqlal, ministre de l'Éducation nationale à partir de 1977 dans un contexte d'union nationale appelé par l'affaire du Sahara anciennement espagnol, qui conduira une réforme similaire sous le regard approbateur de l'Arabie saoudite. Dès 1990, sortent les premiers bacheliers entièrement arabisés.

De part et d'autre, cette arabisation crée des remous. Les effets en sont critiqués par les élites bilingues, qui s'efforcent de trouver des échappatoires pour leurs propres enfants, du côté de l'enseignement privé ou des établissements français implantés dans les deux pays. Bourguiba, dans une de ses dernières grandes interventions publiques le 1^{er} juillet 1986, s'associe à ces critiques avant de limoger Mzali de son poste de Premier ministre huit jours plus tard. De son côté, le souverain marocain, Hassan II, s'inquiète des insuffisances de l'enseignement dans une lettre au Parlement en juin 1994 avant de dénoncer les méfaits d'une arabisation systématique le 9 juillet 1995.

De fait, l'improvisation dans laquelle s'est faite cette arabisation à marches forcées a pour effet que, si les élèves qui sortent du système scolaire public sont devenus de piètres francisants, ils ne semblent guère être meilleurs

arabisants, les enseignants eux-mêmes n'ayant guère eu le temps de se préparer à cette conversion brutale. Ces bacheliers sont volontiers brocardés comme « nilingues » par leurs devanciers bilingues.

2.3. Années 90-2000 : retour en grâce du français ?

Au reste, les pouvoirs tunisien et marocain, instruits par le voisinage algérien, ont tout lieu de s'inquiéter en cette fin des années 80 de la montée de l'islamisme dans de nombreux secteurs de leur opinion, montée qui, chez les jeunes lycéens et étudiants, est fréquemment mise en relation avec la formation arabisée, fortement teintée de religiosité musulmane, qu'ils reçoivent.

En 1989, année où le pouvoir tunisien entreprend de mettre ses islamistes au pas, Mohamed Charfi, ancien président de la Ligue tunisienne des droits de l'homme, accepte le poste de ministre de l'Éducation nationale et se lance dans une entreprise de reprise en main, à la fois idéologique et académique, de l'enseignement, qui culminera dans la loi d'orientation de 1991, dont les grandes lignes seront confortées par son successeur en 2002 : scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, réécriture des programmes et des manuels de manière à éliminer toute discrimination fondée sur le sexe ou la religion, création de filières d'élite dans l'enseignement public avec les lycées pilotes, etc. Pour ce qui nous intéresse ici, si l'école primaire et le collège restent entièrement arabisés, l'enseignement du français comme langue étrangère est rétabli à partir de la troisième année de la scolarité obligatoire et il redevient au lycée langue d'enseignement des sciences, de l'économie et des techniques et, simultanément, langue d'ouverture et de développement d'une culture de la tolérance² ; à tous ces titres, il est obligatoirement d'enseignement sanctionné au baccalauréat. D'autres langues vivantes, notamment l'anglais à partir de la cinquième année de la scolarité obligatoire, sont introduites dans les cursus. La place du français tend également à être confortée dans l'enseignement supérieur, notamment dans les filières dont il avait précédemment été quasiment banni (lettres et sciences humaines), quoique, sur ce terrain, les autorités agissent avec une grande circonspection, étant donné la sensibilité particulière de la fraction d'étudiants concernés, dont les perspectives d'avenir ne s'inscrivent pas nécessairement sous des auspices très favorables.

De son côté, le Maroc, confronté à des problèmes largement comparables à ceux de la Tunisie, sinon plus graves, entreprend à la fin des années 90 une réflexion sur les échecs de son école publique. La Commission spéciale éducation-formation (COSEF), installée par Hassan II en mars 1999, propose en janvier 2000 une *Charte nationale de l'éducation et de la formation*³, qui devient la base d'une réforme globale du système éducatif (contenus, méthodes, organisation), - réforme qui se traduit par une série de textes législatifs adoptés la même année⁴ pour un début d'application à partir de la rentrée suivante. Si le français est enseigné comme première langue étrangère dès la troisième année de la scolarité obligatoire⁵, l'arabe, à la différence de la Tunisie, reste la seule langue d'enseignement jusqu'au baccalauréat, toutes disciplines confondues. Néanmoins, dès la rentrée 2002, l'enseignement du français au lycée est soumis à une rénovation d'importance avec la généralisation à tous les élèves du deuxième cycle du secondaire du programme particulier à une filière d'excellence, dite « option langue française »

(OLF). Cette option avait été créée en 1997 à l'échelle réduite d'un établissement dans chacune des seize académies du pays et réservée aux meilleurs éléments issus des collèges, encadrés par des enseignants et des inspecteurs triés sur le volet, ayant bénéficié de formations spécifiques et d'apports documentaires dans le cadre de la coopération franco-marocaine ; elle proposait aux élèves de toutes les séries du baccalauréat un enseignement renforcé de français (7 heures au lieu de 4 ou 5), essentiellement fondé sur l'étude de textes littéraires, œuvres complètes et groupements d'extraits, de Molière à Michel Tournier en passant par Voltaire (Cf. Baïda, 2006). À l'évidence, il s'agissait à la fois de produire des bacheliers maîtrisant mieux la langue française, mais aussi et de favoriser chez eux « un esprit de dialogue », de leur faire « accepter la différence » et de les « condui[re] à la pratique démocratique dans le cadre de l'État de droit⁶ ». En somme, quelque chose qui ressemble furieusement à un enseignement de langue maternelle, plus en tout cas qu'à celui d'une langue étrangère. La généralisation de cette expérience à l'ensemble des lycéens est certes l'indice du succès de cette dernière, mais aussi porteuse de déconvenues : par définition, ni les élèves ni les professeurs ni l'encadrement pédagogique ne font plus l'objet d'aucune sélection, et le changement d'échelle écarte de fait toute contribution significative de la coopération française (Cf. Baïda, 2006 & Krikez, 2003), alors que, bientôt, l'horaire hebdomadaire est ramené à cinq heures, puis à quatre, à programme constant.

Où l'on observe que la question des langues, qui a été au cœur des revendications nationalistes, se mue, après les Indépendances, en enjeu de politique intérieure dans les négociations que les élites qui ont accédé au pouvoir mènent avec leur population : tantôt l'arabisation décrétée d'en haut permet de diminuer la pression résultant de frustrations accumulées par la société, tantôt le retour, tout aussi discrétionnaire, vers plus de français ressemble fort à une tentative en vue d'échapper à un identitarisme désormais perçu comme menaçant dans ses exigences.

3. Et maintenant ?

3.1. Un système dual

Cinquante ans après les Indépendances, les États tunisien et marocain sont dotés de systèmes éducatifs et de formation fondamentalement duaux, clivés en fonction de la langue d'enseignement. Ainsi, dans les deux pays, le cœur battant de l'enseignement supérieur, à savoir les formations d'ingénieur, les études commerciales et celles des professions de santé, qui ont constamment échappé aux tentatives d'arabisation et sont restées largement francophones, offre des débouchés valorisants à ses lauréats, particulièrement dans l'économie moderne ; inversement, les formations supérieures arabisées (essentiellement les sciences humaines et sociales, mais aussi les études juridiques pour une partie) semblent dans une mesure non négligeable alimenter le chômage des diplômés⁷ maintenant que le secteur public a, ou peu s'en faut, tari ses recrutements.

Cette situation favorise considérablement les héritiers des élites en place : à la différence du tout-venant des écoles publiques, leurs familles ont les moyens matériels et culturels de leur assurer une initiation précoce à la langue

et à la culture françaises *via* l'environnement quotidien, la préscolarisation puis la scolarisation dans un enseignement privé volontiers bilingue sinon trilingue, éventuellement l'accès aux lycées pilotes du système tunisien ou aux établissements scolaires français établis dans les deux pays, à défaut celui aux cours de langue des Instituts français et des Alliances.

Au rebours, les élèves de l'enseignement public, pour la plupart, découvrent le français à l'école, à un âge plus tardif (à partir de huit ans actuellement), avec de premiers maîtres eux-mêmes trop fréquemment dans un état d'insécurité linguistique d'autant plus avéré que beaucoup d'entre eux ont été formés aux grandes heures de l'arabisation, le tout dans un environnement rarement susceptible de les mettre en contact avec la langue et la culture françaises en dehors de la situation scolaire. Car, rappelons-le, l'arabisation ne s'est pas limitée à l'école, mais a concerné l'ensemble de la vie sociale et institutionnelle (rapports quotidiens avec les administrations et les services publics notamment, mais aussi activités de loisir)⁸. Dans cet environnement, ne subsistent en fait de francophonie que des sortes d'isolats dans les médias (presse écrite surtout mais guère distribuée hors des grands centres urbains ou des zones touristiques, télévision et radio dans une moindre mesure, mais largement concurrencées par les télévisions satellitaires proche-orientales dans le domaine de l'information comme dans celui de la distraction) ou dans les activités culturelles (théâtre, cinéma) s'adressant volontiers à un public d'initiés. Cet ensemble d'éléments fait qu'on ne peut guère s'étonner qu'à quelque moment que se fasse la transition entre l'arabe et le français comme langue d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques et de gestion (passage du collège au lycée en Tunisie, du lycée à l'enseignement supérieur au Maroc), la langue française apparaisse simplement à une majorité d'élèves comme un obstacle supplémentaire sur la voie de la réussite dans les apprentissages disciplinaires.

Au contraire, les « héritiers », de leur côté, se retrouvent en pays de connaissance une fois le baccalauréat obtenu : un petit nombre d'entre eux ira directement poursuivre ses études à l'étranger ; plus nombreux seront ceux qui se retrouveront dans les filières de classes préparatoires aux grandes écoles d'ingénieurs, notamment celles montées, en Tunisie comme au Maroc, en coopération avec la France et qui, fonctionnant sur les programmes français, ouvrent l'accès aux grandes écoles françaises en plus de leurs homologues locales ; les autres, enfin, ne manqueront pas de trouver leur voie entre les filières économiques et de gestion (Institut des hautes études commerciales de Carthage, Institut supérieur de gestion de Tunis, Institut supérieur de commerce et de gestion des entreprises de Casablanca, classes préparatoires économiques et commerciales du lycée Descartes de Rabat...) et les études médicales, toutes filières francophones.

On est raisonnablement en droit de douter que le système actuel puisse perdurer longtemps sans conflits : l'asymétrie entre les deux langues réduit peu ou prou le bilinguisme à un privilège de classe, prélude à la manifestation de toutes sortes de rancœurs, alors que, si imparfait soit-il, ses prémisses, à condition de les faire fructifier, pourraient constituer une aubaine pour le Maroc et la Tunisie, au même titre que la proximité géographique, à l'heure de la mondialisation des échanges et au moment où des accords d'association en passe de déboucher sur des zones de libre échange lient ces deux pays à l'Union européenne.

3.2. Quelles évolutions ?

Dès lors, la question pourrait être de savoir comment perfectionner ce bilinguisme, comment le faire mieux partager, de manière qu'il ne risque plus d'être seulement perçu comme l'atout exorbitant d'une minorité et que la demande d'arabisation n'en devienne pas une simple position de repli.

Une première piste relève plutôt du politique : il s'agirait de promouvoir un discours n'opposant plus la langue nationale aux langues étrangères comme l'authenticité à l'aliénation ; de faire en sorte que la volonté d'ouverture ne soit plus simplement affichée de manière incantatoire dans les situations qui s'y prêtent ou la requièrent, mais fasse l'objet d'une réflexion globale dans laquelle toutes les langues, à savoir les différentes langues en usage dans le pays comme les langues étrangères, seraient appréhendées comme complémentaires les unes des autres dans la perspective d'un monde plurilingue. Ce discours pourrait s'appuyer sur le constat partagé que l'acquisition précoce d'une langue étrangère est loin de constituer un obstacle à la maîtrise de la langue nationale.

D'autres pistes relèvent plus de la mise en œuvre des apprentissages. Il s'agirait de mettre en phase les débuts de l'apprentissage du français comme première langue étrangère avec ce qu'on sait de la disponibilité et de la malléabilité de l'esprit des jeunes enfants (Cf. Hagège, 1996: 78-81): c'est-à-dire d'en anticiper l'apprentissage à la première année de la scolarité obligatoire, cet enseignement fût-il d'abord purement oral et tout entier dirigé vers la communication pour ne pas interférer avec celui de l'écriture arabe, - ce qui aurait, entre autres, pour contrecoup de rétablir une certaine équité entre « héritiers » et « tout-venant » et de favoriser le (re)démarrage de l'ascenseur social. Cette anticipation ne devrait pas poser de problème à un moment où la généralisation de la préscolarisation est recherchée dans les deux pays, c'est-à-dire au moment où tous les enfants vont progressivement être frottés d'arabe littéraire avant même la première année de la scolarité obligatoire, à la restriction peut-être des amazighophones marocains. Pour ces derniers, en effet, à supposer que l'amazighe devienne comme, cela semble souhaitable et en voie de réalisation, la langue d'enseignement des premières années de la scolarité et que l'arabe soit introduit précocement comme langue effectivement étrangère, puis comme langue d'enseignement, il ne saurait être question d'y rajouter simultanément le français. Mais il pourra l'être quelques années plus tard avec succès, en partant du fait que le bilinguisme précoce (dans ce cas, amazighe-arabe) est le meilleur tremplin pour un plurilinguisme aisé (Cf. Hagège, 1996: 161). Au demeurant, de telles perspectives supposent une solide formation des maîtres jouant le rôle clé d'initiateurs et, probablement, la spécialisation d'un certain nombre d'entre eux en français langue étrangère (FLE) ou en arabe langue étrangère (ALE) précoces.

Par ailleurs, une des faiblesses des systèmes actuellement en vigueur au Maroc et en Tunisie est, clairement, la brutalité avec laquelle la langue d'enseignement change, pour les mêmes disciplines, lors du passage, selon le pays, du lycée à l'enseignement supérieur ou du collège au lycée⁹. Une solution ne serait-elle pas d'assurer cette mutation de manière plus progressive en l'appliquant à une ou deux disciplines dans l'année ou les deux années qui précèdent le grand saut

et en recourant, en tant que de besoin, aux deux langues de manière déclarée, de telle sorte que les élèves aient le loisir de s'habituer à la nouvelle donne linguistique, sachant que la plupart des enseignants des disciplines concernées - scientifiques, techniques, économiques et de gestion - disposent effectivement, vu le cursus qui a été le leur, d'une double compétence linguistique qu'il ne serait pas insurmontable de réactiver ?

Enfin, un dernier ajustement pourrait être envisagé à peu de frais, de nature à écarter, si besoin était, toute appréhension de néocolonialisme. Il s'agit des programmes de littérature française proposés aux lycéens tunisiens et marocains. Abdellah Baïda a fort justement remarqué à propos du cas marocain que les programmes réservent la portion congrue aux littératures dites francophones au profit de la littérature française au sens le plus restreint du terme (roman et nouvelle du XIX^e et du premier XX^e siècles, théâtre du XVII^e siècle)¹⁰ : les littératures francophones ne sont représentées que par une seule œuvre marocaine programmée en classe terminale face à onze œuvres françaises au fil des trois années du cycle. Les programmes tunisiens sont moins explicites¹¹, se gardant de proposer des auteurs ou des œuvres précis et se contentant d'indications génériques comme « une pièce de théâtre du XVII^e siècle », « un roman ou une nouvelle du XIX^e ou du XX^e siècle », mais un rapide coup d'œil aux travaux des pédagogues concernés¹² montre bien que le résultat ne diffère guère de ce qui est imposé par l'institution au Maroc. Nul ne songerait à contester la nécessité, une fois atteint un certain stade d'apprentissage de la langue, de se frotter aux œuvres littéraires produites dans cette langue : l'expression y est d'une variété et d'une richesse évidemment incomparables à celles de la communication ordinaire, sans négliger « l'ouverture » sur des arrangements culturels hétérogènes qu'elles sont susceptibles de procurer. Néanmoins, si l'on nous accorde que « l'enseignement est en partie conditionné par celui qui le reçoit » (Cf. Robert, 2004), ne serait-il pas plus stimulant pour des élèves abordant la littérature de le faire *via* des œuvres susceptibles de parler immédiatement à leur sensibilité parce qu'ancrées dans un univers, imaginaire ou réel, un tant soit peu familier ? Où la littérature maghrébine d'expression française, plus largement francophone, de manière plus générale appartenant au second XX^e siècle devrait trouver toute sa place avant qu'on ne passe au *Horla*, à *La Chartreuse de Parme* ou au *Bourgeois gentilhomme*... et à tous les éclaircissements historiques et culturels que leur lecture requiert.

Au fond et en termes économiques, il s'agirait tout simplement que la Tunisie et le Maroc fassent fructifier sur le marché des langues le capital dont les circonstances historiques leur ont permis de réaliser l'accumulation primitive : ces deux pays disposent avec la place qu'y tiennent les élites et l'encadrement bilingue d'un avantage incontestable dans la compétition mondiale ; pourquoi tarder à le faire croître ?

Conclusion

En arrière-plan des réflexions que je viens de livrer, il y a bien sûr la place de l'anglais, ou en tout cas de l'anglo-américain, dans le monde contemporain. L'attrait qu'il exerce a des raisons objectives : considérons simplement le nombre relatif de publications scientifiques qui recourent à lui et de celles qui le font

au français, si l'on excepte quelques rares domaines spécialisés comme celui des mathématiques. De même, la place respective de ces deux langues dans les nouvelles technologies ou les affaires est flagrante. Cette réalité, il serait vain de la nier. Ne mésestimons pas, non plus, l'attrait culturel, plus subjectif certes mais indéniable, que la culture américaine (musique, cinéma, habillement, alimentation...) peut exercer sur la jeunesse, même si cet attrait est susceptible d'être neutralisé par des facteurs géopolitiques ou idéologiques. Pourtant, si l'avenir de l'anglais comme *lingua franca* mondiale ne fait guère de doute, rien n'indique qu'il doive à brève échéance se substituer au français au Maroc ou en Tunisie¹³. Au contraire, on observe le plus souvent que les Maghrébins ayant adopté l'anglais, généralement dans un cadre professionnel, l'ont fait après avoir reçu une formation francophone, à l'instar d'un Fouad Laroui¹⁴, par exemple.

C'est que ces deux pays disposent avec le français, dont l'histoire les a rendus familiers, d'un marche-pied vers le plurilinguisme. Le tout est de sortir cette langue d'un cadre où elle risque d'être perçue comme l'instrument d'une ségrégation sociale, en montrant au contraire qu'elle peut être le médium partagé d'un accès à certaines configurations de la modernité : si le bilinguisme précoce est la meilleure porte d'accès au plurilinguisme, le français peut jouer au Maghreb un rôle moteur dans l'intégration de ces pays au concert de la mondialisation et constituer un tremplin vers l'accès à de nombreuses autres langues. Et, pourquoi pas ? à l'anglais.

Bibliographie

Charte nationale de l'éducation et de la formation [Maroc], 2000. Document disponible sur le site Internet de la Commission spéciale éducation formation (COSEF), à l'adresse suivante : <http://www.cosef.ac.ma>, page consultée le 15-09-2007.

Nouveaux programmes de français des lycées [Tunisie], septembre 2005 et septembre 2006, http://www.edunet.tn/ressources/reforme/nouv_prog/indexfr.htm, page consultée le 15-09-2007.

Baïda, A., 2006, « Le retour de la littérature française dans les lycées marocains », *Le Français aujourd'hui*, n° 154, 2006, p. 93-100.

[Ben Milad, Ahmed], *Cinquante années de prépondérance française en Tunisie*, 1931.

Boukous, A., 2005, « Dynamique d'une situation linguistique : le marché linguistique au Maroc », in *Contributions*, « Dimensions culturelles, artistiques et spirituelles », à *50 ans de développement humain et perspectives 2025*, 2005, p. 71-11. Article disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.rdh50.ma/fr/pdf/contributions/GT9-5.pdf>, page consultée le 15-09-2007.

Grandguillaume, G. 2004, « L'arabisation au Maghreb », *Revue d'aménagement linguistique*, Montréal, Office québécois de la langue française, n° 107, « Aménagement linguistique au Maghreb », hiver 2004, p. 15-40. Article disponible sur Internet à l'adresse suivante : http://grandguillaume.free.fr/ar_ar/quebec2004.html, page consultée le 15-09-2007.

Hagege, C., 1996, *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Éditions Odile Jacob.

Kammoun, R., 2007 « Diversité linguistique en Tunisie : le français a-t-il perdu sa suprématie ? », communication présentée au Congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, Göteborg (Suède), 15-17 juin 2006. Communication disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.fiplv.org/WC06/documentation/French/RaoudhaK.doc>, page consultée le 15-09-2007.

Krikez, A., 2003, « La réforme de l'enseignement du français : quels changements ? », *Libération* (Rabat), 27 juin 2003.

Robert, F., 2004, « Essai de didactique hésitante et complexe à propos d'un triangle », 2004, communication disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://perso.orange.fr/f-robert.com/triangle.htm>, page consultée le 15-09-2007.

Vermeren, P., 2002, *École, élite et pouvoir, Maroc-Tunisie XX^e siècle*, Rabat, Alizés.

Notes

¹ Tel fut le parcours, entre autres, d'un Habib Bourguiba.

² Cf. les *Nouveaux programmes de français des lycées* [Tunisie], 2005 et 2006, qui assignent trois finalités à cet enseignement :

- « • communiquer avec autrui ;
- découvrir d'autres civilisations et cultures et se situer par rapport à elles ;
- accéder à l'information scientifique et technique. »

³ Document disponible sur le site Internet de la COSEF.

⁴ Le texte français de ces dahirs est également disponible à l'adresse indiquée dans la note précédente.

⁵ Et bientôt, semble-t-il, dès la deuxième année.

⁶ *Charte nationale de l'éducation et de la formation*, Première partie, § 2.

⁷ Le phénomène est apparu dans les deux pays au cours des années 1980 et s'est, depuis, développé en proportion de la démultiplication des effectifs de l'enseignement supérieur. Cf. Vermeren, 2002, p. 524-525, qui cite les chiffres de 21 500 chômeurs diplômés en Tunisie pour 1998 et de 220 000 au Maroc pour 1999.

⁸ Rappelons qu'en 1999 encore la Tunisie a arabisé des pans entiers de son administration en même temps qu'elle interrompait la diffusion hertzienne terrestre de France 2, qui jouait depuis 1983 le rôle de seconde chaîne nationale dans le pays.

⁹ Les enseignants concernés n'ignorent pas que cette transition donne naissance à toutes sortes de tactiques sauvages de contournement de la difficulté (alternance codique, traduction par le professeur, etc.). Cf. Kammoun, 2006, p. 10.

¹⁰ Cf. Baïda, 2006.

¹¹ Cf. *Nouveaux programmes de français des lycées* [Tunisie], 2005 et 2006.

¹² Cf., par exemple, sur le site Internet du ministère tunisien de l'Éducation, les propositions suivantes : <http://www.francais.edunet.tn/aede/textes.htm>, ou : <http://www.edunet.tn/francais/travaux/barouni/barouni1.htm>, pages consultées le 15-09-2007.

¹³ Cf. Kammoun, 2006, p. 13-15.

¹⁴ Économiste et romancier marocain, né en 1958. Études primaires et secondaires au Maroc ; Mines-Ponts à Paris. Exerce la profession d'ingénieur au Maroc, avant de reprendre des études d'économie à Cambridge et York (G.-B.) qui le mènent au doctorat. Enseigne depuis une quinzaine d'années l'économétrie et les sciences de l'environnement à l'Université d'Amsterdam, tout en publiant romans, nouvelles et essais en français et en donnant des chroniques à *L'Intelligent* et à la radio bilingue Médi 1, établie à Tanger. A également publié des poèmes et un essai en néerlandais.