



*Prospective pour la recherche : Éducation et apprentissages à l'horizon 2030*

# **L'APPRENTISSAGE DEMAIN SAVOIRS ET OUTILS : EBAUCHE DE REFLEXION PROSPECTIVE DANS LE CONTEXTE EDUCATIF TUNISIEN**

**Souad CHOUK**

**2012**

**Rapport interne**

**Sous la direction  
d'Éric Bruillard**



## AVANT-PROPOS

Le projet PREA2K30, atelier de réflexion prospective soutenu par l'agence nationale de recherche française (ANR), a eu pour objectif d'identifier et de préciser les problématiques majeures dans les 20 prochaines années relativement à l'apprentissage et l'enseignement, en tenant compte de leurs dimensions sociales, économiques et industrielles. Au cours du travail mené au sein du projet PREA2K30, s'est présentée une opportunité de développer une réflexion de même nature en Tunisie. En effet, Souad Chouk souhaitait mener un tel travail dans son pays. Des auditions ont été menées fin 2010 et il n'est pas difficile d'imaginer les difficultés qu'elle a pu rencontrer pour les conduire. Les discours recueillis ont permis de donner une image de la manière de considérer l'avenir de l'éducation dans le régime politique précédent.

Depuis, le contexte tunisien a beaucoup changé et les analyses initiales, les directions pointées peuvent être à revoir. En tous cas, le rapport de Souad Chouk, rédigé à partir de la confrontation des discours des différents audités à des sources plus récentes, fournit un témoignage sans doute unique des visions de l'avenir du système éducatif tunisien. Il pourrait servir de point d'appui pour initier une nouvelle réflexion sur ce système éducatif.

Éric Bruillard

Directeur du laboratoire STEF



## SOMMAIRE

1	Introduction .....	3
2	Le contexte tunisien : quelques repères .....	4
2.1	Quelques données démographiques .....	4
2.2	La question de l'employabilité .....	5
2.3	Une école en rupture avec l'environnement socio-économique .....	5
2.4	L'arabisation comme instrument d'unification et de décolonisation .....	5
2.5	L'héritage d'une culture réformiste .....	6
2.6	L'intégration des TIC entre discours et réalité .....	7
3	Éléments de contexte liés à l'Europe .....	8
3.1	Éléments issus des études de l'agence hollandaise TNO .....	8
3.2	Éléments issus du projet PREA2K30 .....	9
4	Auditions d'experts en éducation dans le contexte tunisien .....	11
4.1	La trame des entretiens .....	11
4.2	Procédure d'identification des audités .....	11
4.3	Profil des audités .....	12
4.4	Le dispositif de recueil des connaissances .....	13
4.5	Méthode d'analyse .....	13
5	Résultats des auditions .....	14
5.1	Perception de l'éducation par les audités .....	14
5.2	Regard sur le passé depuis 20 ans et plus .....	15
5.3	Le présent (2010) et les principales évolutions depuis 1995 .....	19
5.4	Les interrogations aujourd'hui .....	22
5.5	La prise en compte de l'apprentissage tout au long de la vie dans le système éducatif tunisien 25	
5.6	Questions pour le futur .....	26
5.7	Les tendances futures .....	28
5.8	Quelques hypothèses pour de nouvelles perspectives .....	29

5.9 Ruptures possibles.....	29
5.10 Mise en perspective des spécificités du contexte éducatif tunisien et des thématiques majeures.....	30
6 Points de vue complémentaires dans un contexte nouveau / de rupture.....	32
6.1 Difficulté de gérer les changements dans les systèmes éducatifs des pays du monde arabe ....	32
6.2 Les promesses non tenues de l'école tunisienne .....	32
6.3 Apprendre à apprendre : confirmation d'une évolution souhaitable.....	33
6.4 Confirmation du besoin d'une approche critique du savoir .....	33
6.5 Quelques axes de recherche .....	33
7 Conclusion.....	34
8 Références .....	35

# L'apprentissage demain savoirs et outils : ébauche de réflexion prospective dans le contexte éducatif tunisien

Souad Chouk

**Résumé :** Des auditions d'experts tunisiens en éducation ont été réalisées au cours du dernier trimestre de l'année 2010. Elles avaient pour objectif d'identifier et préciser les problématiques centrales dans les 20 prochaines années relativement à l'apprentissage et l'enseignement. Les audités (7) sont réputés pour leur connaissance de l'histoire de l'éducation en Tunisie (3 philosophes, 2 enseignants et 2 inspecteurs). L'analyse de leurs discours a fait émerger des thématiques majeures liées d'une part à des tensions entre conservateurs favorables la consolidation de l'enseignement de la langue arabe et des valeurs arabo-musulmanes et modernistes revendiquant la laïcité de l'école et d'autre part à l'apport ambivalent des TIC perçues à la fois comme outil de démocratisation du savoir et comme réducteur de l'apprentissage à la manipulation utile et ponctuelle de la machine (accès direct à des sites via Internet). Ces auditions ont été par ailleurs, une occasion pour faire émerger des hypothèses de ruptures ou des prolongements de tendances pouvant servir ultérieurement de points de départ pour une réflexion prospective sur le futur de l'enseignement et des apprentissages en Tunisie à l'horizon 2030.

**Mots clés :** Éducation, politiques éducatives, prospective, Tunisie.

## 1 Introduction

L'idée d'amorcer une réflexion prospective sur l'apprentissage demain en Tunisie, nous a été inspirée par l'atelier de réflexion prospective (ARP) portant sur le même thème et qui a été lancé fin 2009 par l'ANR (Agence Nationale de la Recherche) en France. Ce projet nommé PREA2K30 (Prospective pour la recherche en Éducation et Apprentissages à l'horizon 2030) a fonctionné d'avril 2010 à août 2011. Il a visé à identifier et à préciser les problématiques majeures dans les 20 prochaines années relativement à l'apprentissage et l'enseignement, en tenant compte de leurs dimensions sociales, économiques et industrielles.

La réflexion a été engagée autour de domaines et thèmes de recherche que le cours de l'évolution économique, sociale ou scientifique rend nécessaire. Elle a relié différents types de partenaires potentiels de projets de recherche autour de ces domaines ou de ces thèmes. La démarche suivie est pluridisciplinaire et systémique, intégrant la dimension du temps long (passé et à venir) qui donne suffisamment de liberté de manœuvre en prenant en compte les ruptures et discontinuités subies et voulues.

La Tunisie est restée, depuis la levée du protectorat, très liée au modèle d'apprentissage et à l'éducation de l'école française, ce qui a motivé l'emprunt de la méthodologie suivie dans le contexte de l'ARP de l'ANR pour amorcer une réflexion prospective dans un contexte où domine une culture de réformes ponctuelles non anticipatives et sans visée prospective.

Sur la base de la réflexion et de la méthodologie retenues par le groupe de travail <sup>2</sup> : « Curricula, contextes formels et informels d'apprentissage, modalités d'enseignement » conduite par des chercheurs au sein du laboratoire STEF de l'ENS Cachan, nous avons effectué 7 auditions, suivant une trame d'entretien qui se compose d'un positionnement individuel puis de 3 étapes historiques : il y a 15/20 ans (ou plus), maintenant, dans l'avenir (horizon 2030). L'intérêt est porté au savoir et aux relations entre son élaboration, sa diffusion et sa transmission (en lien avec le social), aux institutions de formation et de diffusion et aux contextes et modalités d'enseignement. Cette trame a été élaborée sur la base des résultats préliminaires du projet PREA2K30 discutés à l'occasion de deux *symposia qui*

---

<sup>1</sup>Les 3 autres groupes traitent de (1) cognition, processus d'apprentissage, évaluation des apprentissages, (2) nouvelles ressources, nouveaux instruments, (3) évolutions des contraintes sur les activités humaines (contraintes de travail, contraintes d'apprentissage) et modalités de prise en compte de la diversité-

se sont tenus en juin 2010<sup>2</sup> puis en mars 2011<sup>3</sup>. Nous l'avons utilisée dans le contexte tunisien à titre exploratoire.

Dans ce qui suit, nous essayerons de dégager quelques repères permettant de décrire les spécificités démographiques, socio-économiques et éducationnelles du contexte tunisien. Le contraste avec la situation européenne et française permet de mieux saisir la difficulté que connaît le pays en matière d'accompagnement des changements environnementaux.

## 2 Le contexte tunisien : quelques repères

Selon Kaddour (2009), la Tunisie n'a pas encore achevé sa transition, et pour le faire il lui faut disposer d'institutions stables. Les sociétés en transition, selon la typologie de Rostow (1961)<sup>4</sup>, se situent dans une étape intermédiaire entre l'état traditionnel et l'état moderne. L'analyse des cinquante années de transition effectuée par l'auteur a été faite sur la base de cinq périodes au cours desquelles l'institution éducative n'a pas échappé aux instabilités liées à la transition :

- 1955-1961 : Réforme de l'éducation visant à élever le taux de scolarité et à intégrer la dimension identitaire arabo-islamique ;
- 1962-1969 : Époque collectiviste qui a connu la création de la première école d'ingénieurs et de plusieurs centres de recherche ;
- 1970-1981 : Orientation des efforts vers la réduction des échecs et abandons scolaires et l'encouragement des filières techniques;
- 1982-1986 : Période d'immobilisme et d'absence de visibilité qui s'est traduite par une remise en cause du service public dont l'éducation;
- 1987-2006 : Plusieurs réformes pour accroître les performances et le rendement du système éducatif mais sans atteindre le niveau d'employabilité voulu avec un taux de chômage stabilisé autour de 14%.

Décrivant, le système éducatif tunisien, Kaddour (2009, p. 285) écrit: « *c'est en effet un système cloisonné à effectif croissant et à ressources financières limitées, un système à rendement interne amélioré et à faible rendement externe, à qualité de transmission du savoir faire et de l'innovation très moyenne* ». L'auteur pense que les investissements, tant loués par les différents gouvernements en matière d'éducation, n'ont pas permis de « construire des institutions démocratiques stables ».

Des recherches complémentaires dans les statistiques (plus récentes) et publications relatives au système éducatif tunisien, ont permis de donner des éclairages supplémentaires sur le contexte de notre étude.

### 2.1 Quelques données démographiques

Selon des statistiques publiées en 2009, le seuil des 11 millions d'habitants en Tunisie, initialement prévu pour 2010, ne sera atteint, qu'en 2015. La barre des 13 millions sera (sauf nouvelle erreur d'estimation) franchie en 2040, et non en 2025. L'espérance de vie des tunisiens est passée de 50 ans en 1960 à 75 ans aujourd'hui. Elle s'établira à 80 ans en 2020, niveau actuel des pays les plus développés. Les effectifs du troisième âge (60 ans et plus) vont donc augmenter, puis doubler (de 10% à 18% de la population totale) au cours des vingt prochaines années. La proportion des jeunes de moins de 15 ans, passera à 20% en 2030, contre 30% en 2000 et 50% en 1966. Malgré cette baisse relative on estime à 10 000 ou 15 000 le nombre de jeunes diplômés qui ne trouveront pas d'emploi. La cohorte des chômeurs (le taux de chômage officiel s'élève déjà à 14,2% de la population active) ira par conséquent en grossissant. Une problématique majeure, l'employabilité, semble se poser avec de plus en plus d'acuité dans le contexte tunisien.

---

<sup>2</sup> <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/colloque/premier-symposium>

<sup>3</sup> <http://prea2k30.risc.cnrs.fr/colloque>

<sup>4</sup> Le modèle de Rostow préconise 5 étapes : la société traditionnelle, les conditions préalables de démarrage ou de décollage, le démarrage, le progrès de la maturité et l'ère de la consommation de masse.

## 2.2 La question de l'employabilité

Dans un document de la Banque Mondiale, publié le 25 mai 2008<sup>5</sup>, nous relevons que parmi les 4763 jeunes diplômés (chiffres 2005) 46% des jeunes actifs n'avaient pas un emploi 18 mois après l'obtention de leur diplôme. Les maîtres<sup>6</sup> et les techniciens supérieurs représentent 90% des diplômés. Près de 50% des techniciens supérieurs et maîtres sont au chômage. La proportion des chômeurs chez les ingénieurs est de 10%, soit la proportion la plus faible de tous les diplômes/spécialités. Le taux de chômage des techniciens des Instituts Supérieurs d'Études Technologiques (ISET) est de 45%, contre 53% pour les techniciens qui ne sont pas formés dans ces établissements. Les jeunes filles représentent 57% de l'ensemble des diplômés, contre 43 % pour les garçons. 51% des hommes sont employés contre 38% des femmes.

En Tunisie, quantitativement, l'offre de l'université en diplômés semble dépasser la demande de l'environnement socio-économique mais peu d'études, à notre connaissance, permettent de se prononcer sur l'adéquation entre le produit de l'université et le besoin des acteurs économiques et aussi sur la qualité de l'enseignement dispensé.

Le taux de chômage le plus élevé atteint les régions du nord ouest marginalisées par les programmes de développement : « sur les onze délégations du gouvernorat du Kef (situé dans le nord ouest tunisien), sept observent un taux de chômage de plus de 20%. Certaines d'entre elles arrivent même à atteindre les 39% ».

## 2.3 Une école en rupture avec l'environnement socio-économique

Au lendemain de la levée du protectorat, en 1956, l'institution scolaire était perçue comme une « œuvre d'adaptation » appelée à « assurer les soudures entre les acquisitions du passé et les nécessités de la réalité nouvelle »<sup>7</sup> La relation éducation/ développement économique n'était pas explicitée dans le discours politique sur l'école en Tunisie bien que l'éducation ait été le premier secteur planifié en Tunisie. On ne parlait pas d'économie de l'éducation ni d'adéquation des formations aux besoins économiques, ni d'employabilité, etc. Dans une logique plutôt utilitariste, c'est-à-dire orientée finalité et moyens, on considérait l'éducation comme « un fait économique », une « fonction sociale » au service du politique. Ben Cheikh (1980) déplore cette survalorisation de l'école comme instrument d'adaptation au changement par l'État et comme « *moyen de réalisation de soi à travers celle de l'enfant, par la famille* ». Cette survalorisation a généré, selon l'auteur, une sorte de fuite en avant qui a abouti à une massification de la scolarisation avec une évolution du taux de scolarisation de 12% en 1956 à 99,1 % insuffisamment accompagnée des mesures environnementales nécessaires pour aplanir les inégalités sociales et régionales. Les conséquences de ces inégalités se sont amplifiées avec le temps avec un taux de redoublement évalué en 2007 à 13,8% au secondaire, 15,8% au collège et 8,3 au primaire. Le taux d'abandon scolaire prématuré au primaire est de 1,8% (il est minimisé par le passage de classe automatique palliatif) au collège, il atteint 9,7% et au lycée 9.9%<sup>8</sup>. La situation est jugée dramatique sur la base de ces chiffres, qui mériteraient, à notre avis d'être actualisés, et fiabilisés pour une appréciation juste de l'état des lieux.

## 2.4 L'arabisation comme instrument d'unification et de décolonisation

L'élève scolarisé se trouve dans le système éducatif tunisien, obligé de communiquer dans une langue autre que sa langue maternelle, l'arabe littéraire qu'il découvre au cours des trois premières années de l'école primaire et ensuite le français langue dite « véhiculaire » et d'« ouverture sur le monde ». Ce partage se pose comme le constate Ben Cheikh (1980) comme une revendication par référence à

<sup>5</sup> <http://www.africanmanager.com/articles/116842.html>

<sup>6</sup> Ce sont les titulaires d'une maîtrise.

<sup>7</sup> Secrétariat à l'Éducation nationale, nouvelle conception de l'enseignement, Tunis, 1958-59, p.6

<sup>8</sup> Ces statistiques ont pour source la stratégie nationale de l'éducation pour tous publiée en 2007 par la commission nationale pour l'éducation, la culture et la science relevant du Ministère de l'Éducation et de la formation et publiée par Kamel Hajjam (CNIPRE) : « dialectique de la quantité et de la qualité dans le système éducatif », lors du colloque international « transition démocratique et stratégies éducatives, Tunis, 7-8 juillet 2011. »

l'histoire culturelle et politique : l'arabisation est souvent posée par le discours officiel et les idéologues comme la face culturelle de l'indépendance, sa revendication s'inscrit dans le processus historique de décolonisation. « *La langue opère comme agent unificateur à trois niveaux : « l'islam », la « Nation » et le « monde arabe »* (Ben Cheikh, 1980, p 6). Le français par contre, est programmé comme devant véhiculer des contenus et des modèles se référant à la modernité, la science et la technologie et dont l'occident constitue le repère et la source fondamentale. L'arabe littéraire, souvent associé à l'histoire et survalorisé dans le discours officiel, se trouve dévalorisé dans la situation sociolinguistique voire en compétition avec l'arabe littéral qui se présente comme le lieu privilégié de la communication quotidienne, de la formation, et de la création culturelle et artistique. Cette situation expose l'élève, dès sa scolarisation à une forme de violence linguistique qui implique un réel déchirement entre des systèmes de référence culturellement différents voire contradictoire. Ce déchirement est ressenti avec plus ou moins d'acuité selon l'appartenance sociale de l'élève. Car bien que les mêmes chances d'accès à l'école leur soient offertes, les enfants restent « inégaux devant l'école et la culture » (Bourdieu et Passeron, 1964). Maaouia (1978), déplore le fait que l'arabisation ne soit pas traitée techniquement : « *l'arabisation, bien que présentée comme un moyen de récupération de soi, comme un moyen d'authenticité et de rupture avec l'état de dépendance économique, n'a jamais été traitée « techniquement », on n'a jamais voulu répondre à la question, ou même la poser, à savoir comment arabiser ?* ». Charfi (2009) fait le même constat en accusant l'État d'avoir instrumentalisé l'école pour se maintenir au pouvoir et de ne pas avoir pensé l'arabisation comme une question linguistique mais en termes de possession et d'appropriation. Selon l'auteur, la refonte des programmes éducatifs a conduit à l'émergence d'une opposition intégriste en Tunisie, notamment dans le milieu universitaire.

L'école seule, écrit Charfi, est capable d'expliquer ce phénomène que ne justifiait ni la situation sociale ni économique de l'époque. La menace de l'esprit de mai 68 est selon l'auteur, la seule explication de ce choix politique : « *Ainsi, et en totale rupture avec la pensée marxiste, qui fonde les idéologies sur l'infrastructure scio-économique, le discours de l'époque prônait une indépendance culturelle par le biais de l'arabisation* » alors que comme le constate Maaouia (1978), le pays était économiquement dépendant des forces capitalistes mondiales.

## 2.5 L'héritage d'une culture réformiste

Les siècles qui ont suivi l'arrivée des arabes au Maghreb sont caractérisés par une certaine léthargie dont la culture a subi les lourdes conséquences. Il a fallu attendre 1840 pour voir émerger en Tunisie une renaissance marquant une rupture avec le passé. A cette date deux réalisations méritent d'être signalées : la construction de l'école polytechnique du Bardo<sup>9</sup> et la série de réformes qui a suivi et que Charfi, (2009) n'a pas hésité de qualifier de « révolution douce ». Cette réforme révolutionnaire pour l'époque, a élevé la Tunisie au rang de premier pays arabe à abolir l'esclavage (1847) et à adopter une Constitution (1861). Dans la continuité de ce changement des tentatives de réformes touchant l'enseignement ont été initiées à travers la création entre avril et juin 1962 d'une commission à cet effet, mais la résistance du courant zeitounien conservateur et des madrassa, était si forte que le projet avait échoué. Il a fallu attendre 1875-1876 plus précisément l'accès au poste de premier ministre du patriote réformiste Khéreddine pacha, pour voir se concrétiser la première réforme de l'enseignement.

La réforme post-protectorale de 1958 énonce dans son article II que « les portes de l'éducation et de l'enseignement sont ouvertes pour tous les enfants dès l'âge de 6 ans », et précise que « *chaque enfant a droit en tant qu'être humain à ce minimum d'éducation qu'est l'instruction primaire et l'État a le devoir d'assurer à tous les enfants le plein bénéfice de ce droit* »<sup>10</sup>. Ainsi et comme le constate Edgar Faure, (1972), la Tunisie ressemble aux autres pays du Tiers Monde, qui « *au sortir de la période coloniale, se sont lancés avec enthousiasme dans la lutte contre l'ignorance, qu'ils ont conçue, d'ailleurs à juste titre, comme la condition par excellence d'une libération durable et d'une promotion*

<sup>9</sup> Un enseignement trilingue (arabe, français et italien) visant la formation scientifique et technique des cadres de l'armée beylicale était dispensé jusqu'en 1868. (cf. Maghreb-Machrek n°25, l'évolution de l'enseignement traditionnel en Tunisie, Paris, janvier-février 1968, p.26)

<sup>10</sup> République tunisienne- Secrétariat d'État à l'Éducation Nationale : Perspectives Décennales et scolarisation 1959/60-1968/69-Tunis S.E.E.E. Dactyl.

*réelle. Ils ont cru qu'il suffisait, en quelque sorte, d'arracher des mains des colonisateurs l'instrument de la supériorité technique, ils constatent que ces modèles (qui sont, d'ailleurs, souvent périmés, pour ceux-là même qui les avaient conçus à leur propre usage) ne sont pas adaptés à leurs besoins et à leurs problèmes. ».*

Edgar Faure avait prédit un scénario de rupture en écrivant ceci à propos des pays en développement qui se targuaient comme la Tunisie d'avoir réussi en misant sur l'éducation :

*« Il est possible qu'ils se fassent des illusions, et qu'ils ne s'aperçoivent pas d'une dégradation en profondeur, dont les signes ne sont pas visibles à l'observation superficielle. Dans ce cas, le réveil sera brusque, comme il advint pour la France en mai 1968. ».* Mais le pouvoir politique en place, plus préoccupé par sa longévité que par la construction d'une société équilibrée était resté sourd à ces propos fort prémonitoires.

Le contexte tunisien apparaît à travers cette rétrospective, comme un espace où domine la culture de la pensée unique depuis la levée du protectorat, les choix éducatifs n'ont pu connaître que des réformes liées au contenu des programmes mais rarement, une mise à plat de toutes les problématiques éducatives dans une perspective innovante intégrant les changements environnementaux et préparant le futur.

## **2.6 L'intégration des TIC entre discours et réalité**

La question de l'intégration des TIC dans les espaces d'apprentissage suscite l'intérêt des chercheurs tunisiens depuis une dizaine d'années. Mais Ben cheikh (2001) constate que *« la recherche tunisienne n'a que rarement centré l'investigation scientifique sur les conditions d'insertion des nouvelles technologies de communication, dans l'espace scolaire, ainsi que leur apport dans la formation des jeunes ».* Lorsque fut lancé le projet très médiatique par ailleurs de *« L'école de demain <sup>11</sup> »* le politique ne s'était pas, selon Ben cheikh, appuyé sur des recherches scientifiques et académiques pour le faire ni sur une stratégie préalablement discutée et validée par les parties prenantes. *« Le politique a précédé le scientifique, en créant un espace interconnecté qui jette les bases de l'enseignement à distance et envisage de généraliser la connexion au réseau internet de toutes les institutions universitaires et de recherche scientifique avec la perspective de relier lycées et collèges et ultérieurement les écoles primaires ».* L'auteur pose sur la base de ces constats, la problématique de l'absence de stratégie prenant en compte le contexte et le point de vue des chercheurs et des experts des domaines techniques, pédagogiques, économiques et organisationnels.

Quelques années après la réforme de 2002 qui a mis au point un plan d'action pour équiper et connecter les lycées d'abord ensuite les collèges et les écoles primaires, pour former les enseignants, pour produire des ressources numériques et démarrer l'école virtuelle, le décalage entre la réalité et le discours persiste. Abbassi (2009), note que *« le discours des enseignants, leurs réponses aux questionnaires et celle des chefs d'établissements donnent une image négative des conditions de travail à l'aide des TIC à l'intérieur des classes ».* Ils déplorent la détérioration du parc technologique faute de maintenance, la connexion réseau quasiment inexistante et l'inadaptation de l'organisation des lieux à cette innovation pédagogique. Dans une recherche plus récente Abdelwahed (2011), fait état du même constat d'inadéquation des ressources aux besoins d'utilisation des TIC dans l'enseignement. Se basant sur une enquête auprès des enseignants, elle relève que ces derniers sont convaincus que les TIC améliorent l'apprentissage mais jugent insuffisantes les ressources mises à leur disposition pour y avoir accès de manière équitable et systématique et qu'ils se perçoivent plutôt limités dans leurs connaissances en matière de TIC et sont demandeurs de formation, face à des classes plus enthousiastes en présence de l'outil informatique.

L'augmentation des effectifs de troisième âge et des charges sociales qui en découleront, la sur-offre de diplômes universitaires par rapport à la demande du marché de l'emploi, l'élargissement du fossé entre les régions et l'accroissement de la déperdition scolaire, semblent constituer des tendances lourdes dans le contexte tunisien. Ces tendances même si nous les retrouvons ailleurs comme variables

---

<sup>11</sup> Discours de Zine El Abidine Ben ALI prononcé à l'occasion du 42<sup>e</sup> anniversaire de l'indépendance et la fête de la jeunesse, Tunis 20 mars 1998.

externes, semblent amplifiées dans ces pays dits en transition comme la Tunisie, où le clivage entre conservateurs et modernistes persiste et où les réformes partielles et contingentes ne permettant pas de suivre le progrès technologiques.

La mise en contraste de ces éléments de contexte par rapport à ceux qui se dégagent des études européennes et de l'ARP PREA2K30, pourrait aider à mieux saisir le décalage entre les conditions contextuelles (les structures et la culture du pays) du pays et les variables environnementales externes en matière d'éducation contre lesquelles il n'est pas protégé.

### 3 Éléments de contexte liés à l'Europe

#### 3.1 Éléments issus des études de l'agence hollandaise TNO

##### 3.1.1 Les variables démographiques et économiques

Des études prospectives menées à l'échelle européenne (Leis, 2011) considèrent que les défis d'ici 2050 consisteraient à faire face aux pénuries qui s'annoncent sur le marché du travail et aux besoins d'un apprentissage tout au long de la vie qui tient compte des personnes âgées. La baisse de la natalité et l'augmentation de la part de la population de plus de 70 ans jusqu'en 2030 justifieraient de telles tendances.

A cette variable démographique vient s'ajouter une variable économique, l'employabilité expliquée à l'échelle européenne, par exemple, par le décalage entre le savoir fourni par l'école et celui réclamé par l'environnement socio-économique qui évolue à une vitesse telle que les connaissances acquises à l'école deviennent vite obsolètes. Leis (2011) considère sur cette base que les défis des prochaines décennies consisteraient à se demander :

- Comment préparer les métiers d'avenir et les compétences nécessaires ?
- Comment cohabiter avec cette accélération apparente des connaissances ?
- Comment relier capacité d'innovation et éducation/compétence ?

##### 3.1.2 L'abandon scolaire

Selon Eurostat<sup>12</sup> citée par Leis (2011), en 2008, 14.9 % des personnes âgés entre 18 et 24 ans (16.9 % d'hommes et 12.9 % de femmes) ont abandonné prématurément les écoles en Europe avec au plus le niveau du secondaire. Pour stopper ce phénomène, l'auteur qui estime que quitter prématurément l'école prive les jeunes des chances d'emploi et augmente le risque de chômage, suggère aux responsables de l'éducation de s'interroger :

- Quelles sont les causes de l'abandon scolaire précoce ?
- Comment résoudre ce problème ?
- Comment affronter la complexité d'un tel phénomène qui semble nécessiter un traitement « cas par cas » ?

Une nouvelle manière de gérer l'école semble s'imposer pour que cette institution puisse accompagner les changements socio-économiques mondialisés qui impactent, de notre point de vue, aussi bien les pays développés que ceux en développement.

##### 3.1.3 La menace de l'obsolescence des connaissances

Selon une étude prospective récente menée auprès d'experts en éducation, dont les résultats sont rapportés par Leis (2011), 78% s'attendent à ce qu'un nombre important de métiers deviennent obsolètes et qu'un nombre croissant de métiers tout à fait nouveaux soient créés. 76% s'attendent à ce qu'il devienne courant pour les citoyens de changer de profil professionnel même plus d'une fois dans leur vie.

---

<sup>12</sup> <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>

« D'ici 2030 aurons nous suffisamment de neurochirurgiens, d'ingénieurs en nano technologies moléculaires, de formateurs en robotique, de contrôleurs d'intelligence artificielle d'experts en médecine régénérative etc. D'ici 2030 aurons nous encore besoins de maçons, d'aides ménagères, d'ouvriers, de comptables, de chauffeurs de taxi / bus / métro pilotes? De programmeurs, d'enseignants humains etc. » Leis (2011).

### 3.1.4 L'avenir de l'école et du métier d'enseignant

Concernant le métier d'enseignant, 71% pensent qu'il évoluerait vers celui de guide et de mentor à travers un processus d'apprentissage collaboratif. Alors que 86% sont opposés à l'idée que les outils numériques et les ressources en ligne puissent devenir si puissants que l'on se passera des enseignants et 58% doutent que les enseignants puissent devenir de simples coordinateurs d'apprentissage qui compilent des outils sans être directement impliqués dans les processus d'apprentissage.

L'étude précédemment citée, indique par ailleurs que 88% des enquêtés parmi les enseignants européens demandent à l'école d'évoluer vers un apprentissage individualisé et 62% d'entre eux souhaitent le maintien des systèmes de niveaux et d'évaluation (Leis, 2011).

L'école est appelée du point de vue de l'auteur, à envisager deux changements importants qui impliquent à la fois une vision futuriste et un budget conséquent qui permet de maintenir le rythme dans cette course effrénée contre l'obsolescence des connaissances.

### 3.1.5 Des interrogations sur l'usage des TIC

Leis (2011) se demande si la technologie « intelligente » nous rend passifs et dénués d'esprit critique et si l'on peut parler d'apprentissage au sujet d'une connaissance « juste à temps » qu'on oublie après un usage strictement utile tout en privilégiant l'apprentissage tout au long de la vie qui implique l'augmentation des investissements à la fois dans les ressources humaines et dans les connaissances mais qui reste un moyen durable pour la promotion de l'acquisition des compétences de base, y compris l'alphabétisation numérique et l'élargissement des opportunités pour les innovateurs.

## 3.2 Eléments issus du projet PREA2K30

### 3.2.1 Tendances générales liés à l'aspect démographique

Du point de vue démographique, le rapport confirme l'importance de la variable démographique liée au vieillissement de la population, notamment pour cause de baisse des natalités, qui s'est dégagée des études européennes précédemment citées et qui mentionne la nécessaire prise en compte des seniors dans l'apprentissage tout au long de la vie. Il ajoute le développement des grands centres urbains et le maintien des inégalités territoriales.

En ce qui concerne la population active, un certain nombre d'hypothèses est avancé :

- Une augmentation probable du travail précaire ;
- Une hausse du niveau de qualification des personnes embauchées ;
- Une hausse de l'emploi féminin.

Le rapport confirme aussi la présence de signes annonciateurs de bouleversements assez radicaux des métiers et des professions dans des secteurs majeurs de la société. Le domaine de la médecine et celui des professions de santé sont cités comme des exemples de métiers où des changements sont déjà entamés. La rapidité des changements sociotechniques (« infra-générationnels ») qui touchent les compétences, les valeurs et l'image de soi, etc. ne semblent pas, du point de vue des experts audités dans le contexte de la réflexion prospective, impacter uniquement la vie au travail mais aussi la vie hors travail, avec une capacité d'agir sur ces changements qui reste essentiellement hétérogène selon les acteurs (décideurs, praticiens, chercheurs, usagers...).

Nous retrouvons dans ce rapport la même préoccupation que celle qui s'est dégagée des études de TNO quant au rôle de l'école et au métier d'enseignant et à la possibilité, souvent énoncée dans les travaux internationaux, de la disruption des modèles actuels d'enseignement scolaire, conduisant à une

diminution du rôle de l'école publique, au bénéfice de solutions personnalisées organisées au sein d'un marché mis au service d'un savoir utile.

### 3.2.2 Tendances spécifiques au contexte français

La réflexion prospective engagée dans le contexte du projet PREA2K30, a permis de dégager au niveau de la France, des enjeux forts mais aussi de nombreuses incertitudes.

La première incertitude est le manque de données fiables sur l'investissement en recherche sur l'éducation. Les origines de cette incertitude sont liées au caractère transversal de cette thématique, en regard des principales branches de la recherche.

L'autre incertitude, est liée au fait que les enjeux liés à l'éducation et la formation professionnelle soient depuis longtemps associées à des enjeux citoyens très forts. La reconnaissance du droit à l'apprentissage et à la formation professionnelle tout au long de la vie et de la légitimité du dialogue social permet certes d'atténuer l'effet des menaces liées à l'employabilité mais l'apparition de nouveaux enjeux invite, selon Baron et Burkhardt (2012), à être attentif à certaines évolutions dont les tensions qui peuvent exister entre les citoyens et les entreprises en ce qui concerne l'acceptation sociale d'une technologie. Cette acceptation, souhaitable par le milieu des affaires, peut se trouver en contradiction avec le choix de développer l'esprit critique chez des citoyens éclairés et de favoriser la complétude et la transparence de l'information.

Une autre évolution plausible est évoquée dans le rapport comme source d'incertitude, elle concerne l'application de l'économie de marché au champ de l'éducation et de la formation qui comporte le risque « *d'un recentrage sur certains segments les plus rentables, en même temps que de la disparition de l'offre, lorsque le domaine ou la compétence visés sont faiblement standardisables et/ou concernent une audience limitée* ». (p:6).

D'autres évolutions, sont perçues incertaines en l'état actuels des connaissances :

*« par exemple, dans quelle mesure les formations de type hybride (c'est-à-dire combinant activités en présentiel et activités à distance) qu'on voit se développer vont-elles se conformer à des formes d'industrialisation où le travail vivant des formateurs est remplacé par des ressources numériques gérées par des plateformes logicielles ». (p:7)*

Dans le tableau suivant nous avons regroupé les variables de changement communes selon 3 dimensions : une dimension démographique, une dimension économique et une dimension socio-éducative. Leurs répercussions respectives dans chacun des 2 contextes (européen et français) ont permis une mise en perspective contrastée de la réalité tunisienne qui semble présenter des problématiques assez spécifiques impliquant des niveaux de priorité différents de ceux envisagés tant pour le contexte européen que pour le contexte français.

Tableau n°1 : Variables communes de changement et tendances dégagées des études européennes et de PREA2K30

Dimension	Variables	Europe	France
DEMOGRAPHIQUE	Vieillesse de la population et baisse de la natalité  Evolution urbaine	Apprentissage tout au long de la vie tenant compte des seniors  Augmentation de la Migration	Apprentissage tout au long de la vie tenant compte des seniors  Développement des grands centres urbains et maintien des inégalités territoriales
ECONOMIQUE	Employabilité : Emergence de nouveaux métiers et disparitions d'autres  Application de l'économie de marché au champ de l'éducation et de la formation	Besoin de budgets conséquents et une vision futuriste pour préparer les nouveaux métiers  Apprentissages personnalisés	Disponibilité de données fiables sur l'investissement dans la recherche en éducation  Risque de recentrage sur les segments les plus rentables et diminution du rôle de l'école publique en faveur du privé → apprentissages personnalisés
SOCIOEDUCATIVE	Usage des TIC  Education dans des environnements multiculturels  Capacité d'innovation	Intérêt croissant pour les TIC, les jeux, l'évaluation des connaissances et la certification  Intégration et éducation des élèves migrants  Amélioration et adaptation de l'éducation et des compétences	Conformité de la formation hybride aux ressources numériques entièrement gérées par des plateformes logicielles ?

## 4 Auditions d'experts en éducation dans le contexte tunisien

### 4.1 La trame des entretiens

Les auditions ont été structurées par la trame utilisée dans le projet PREA2K30, qui préconise une mise en perspective en trois temps :

- Le passé (il y a 20 ans, i.e 1990) devant permettre de synthétiser ce qui illustre le mieux l'approche/la réalité de la question de l'éducation de l'apprentissage et de la formation à l'époque ;
- Le présent (2010) : bref état de la même question aujourd'hui en mettant en relief ce qui constitue, les principales évolutions depuis 1995, ainsi que les variables, les événements ou tout autre facteur ayant joué un rôle dans ces évolutions ;
- L'avenir (2030, dans 20 ans) : proposition d'évolutions sur le long terme découlant de ce qui est perçu comme étant des tendances « lourdes » (i.e. facteurs identifiés comme ayant une continuité d'effets dans le futur), mais également en termes de « ruptures » (i.e. alternatives possibles aux évolutions découlant de ces tendances).

Au vu de l'analyse de contexte qui a précédé, nous ne nous attendons pas à dégager suffisamment d'éléments pertinents pour une mise en perspective de l'avenir. Une telle limite est attendue étant donné le caractère exploratoire de notre démarche.

### 4.2 Procédure d'identification des audités

Le contexte tunisien est, de par notre expérience de chercheur, hermétique et peu coopératif avec les chercheurs surtout lorsqu'il s'agit de traiter de problématiques macroéconomiques et de questions sociales peu ou mal posées qui demandent une réponse dans les années à venir. Pour ne pas prendre de

risque, ils ne refusent pas directement de fournir l'information ou de répondre à une interview (car ils déclarent tout le temps et solennellement qu'ils encouragent et soutiennent la recherche), mais ils font tout pour décourager le chercheur, tantôt par le silence, tantôt par les reports interminables de rendez-vous. Interroger les documents, lorsqu'ils sont disponibles, n'est pas, non plus, une alternative pertinente pour la recherche dans la mesure où on ne publiait que ce qui était en accord avec l'orientation et les choix politiques immuables surtout une fois labellisés « présidentiels ». Le savoir pertinent capitalisable reste par conséquent implicite et/ou disponible dans la documentation personnelle plus facilement identifiable et plus rapidement accessible. Pour les besoins de cette enquête, nous avons justement besoin de ce type de savoir. Nous avons alors lancé nos investigations à titre exploratoire, à partir de notre réseau de contacts au sein de la société civile, plus précisément l'Organisation Tunisienne de l'Éducation et de la Famille (OTEF). Les personnes actives dans ce genre de structures, sont souvent frustrées de ne pas avoir pu aller jusqu'au bout de leur réflexion ou projet et ressentent le besoin d'exprimer et de faire passer leur idées par le biais de la société civile perçue plus réactive, et peut être territorialement plus efficace pour faire pression sur les politiques et ouvrir leurs yeux sur les priorités sociales.

Cette population représente, une base de connaissances en voie de déperdition et ce, faute de capitalisation du savoir tacite qu'elle a accumulé depuis des décennies. Les informations repérées et externalisées constituent un précieux support d'aide à la décision. Elles permettent d'apprendre des expériences passées et surtout des erreurs commises et de relier ainsi le passé au présent pour aider les générations plus jeune à mieux entrevoir le futur dans lequel ils auraient du mal peut être à se projeter. Nostalgique d'un pan de leur vie associé à la jeunesse et à la capacité d'entreprendre et parfois déçue par les promesses de progrès non tenues, elle pourrait ne pas être au fait des questions liées aux changements socio-économiques et démographiques et aux défis à relever par les générations futures et donc incapable de les aborder facilement. La première audition a été réalisée avec un inspecteur retraité de l'enseignement. Elle a été le point de départ de la construction de notre réseau d'audition.

### **4.3 Profil des audités**

Le caractère exploratoire de notre investigation nous permettait de nous laisser imprégner progressivement des spécifications et ramifications des connaissances accumulées par les audités à travers le passé. Les personnes constituant notre réseau d'audition ont émergé au fur et à mesure de notre investigation. Nous n'avions au départ aucune idée de leurs profils, ni de leurs domaines d'expertise, ni de leur statut (actifs/inactifs). Au terme de la seconde audition, nous avons pu définir notre périmètre d'intervention.

Au départ, il ne comptait que des inspecteurs de l'enseignement primaire ayant une formation en didactique, grâce à eux, nous avons été orientés vers des philosophes ayant réfléchi aux problématiques de l'éducation. Les premières auditions nous ont semblé peu éclairantes pour les perspectives que nous souhaitons dégager, nous avons alors posé la question autour de nous. Un autre nom a émergé : celui d'un enseignant chercheur qui réfléchit depuis plus de 20 ans sur les problématiques de communication. Au total 7 auditions constituent la base de notre enquête. Le tableau suivant fournit les détails sur ce panel.

**Tableau 2** : Profil et code de désignation des audités

Statut	Code de désignation dans le rapport
Inspecteur retraité de l'enseignement primaire	I 1 : inspecteur n°1
Inspecteur retraité	I2 : inspecteur n°2
Ancienne Maîtresse d'école Maîtrise en didactique Conseillère au Ministère de l'Éducation Nationale en exercice	E1 : enseignant n°1
Professeur de physique chimie- encadrement de thèses sur la didactique de la physique Directeur du CNP en exercice	E2 : enseignant n°2
Enseignant chercheur philosophie (Président de « Beyt El Hikma » (Académie des Sciences et des Arts)	P1 : philosophe n°1
Enseignant chercheur philosophe et spécialiste des médias retraité	P2 : philosophe n°2
Universitaire chercheur en sciences de l'Éducation et philosophe fondateur de l'Institut des Sciences de l'Éducation (retraité de l'UNESCO)	P3 : philosophe n°3

#### 4.4 Le dispositif de recueil des connaissances

Le recueil des connaissances s'est déroulé selon l'âge et l'état de santé de l'audité, soit en suivant la trame de l'audition, soit de manière plus informelle moyennant une structuration à posteriori des connaissances recueillies. Nous avons essayé dans la mesure du possible de cadrer l'audition sans trop contraindre les audités au séquençement des questions prévues par la trame. Nous avons privilégié la génération et l'association d'idées au risque de sortir du cadre prédéfini et de nous trouver obligées de faire l'audition sur deux séances. Ces personnes constituent pour nous une source importante et menacée de disparition, l'une d'entre elles est décédée au mois de juillet 2012. Lors des auditions, nous avons essayé de les laisser parler quitte à filtrer par la suite pour ne retenir que ce qui s'inscrit dans la perspective de notre investigation.

#### 4.5 Méthode d'analyse

Pour rester fidèles aux propos des audités et éviter toute interprétation qui serait de nature à altérer la teneur du discours, nous avons enregistré les auditions et procédé et leur transcription (voir annexes)

Dans notre analyse, nous avons respecté le cheminement du guide d'entretien avec une mise en relief des aspects dominants dans chaque audition. La thématization des propos a respecté le profil des audités en les regroupant sous un titre commun correspondant à la fois à la trame de l'entretien et aux objectifs des auditions. Sous ce titre, nous avons mis ensemble les points de vue des philosophes, ceux des inspecteurs, et ceux des enseignants.

Les premiers se distinguent par la liberté de penser, la capacité de poser des questions essentielles et d'exiger des réponses à ces questions par amour de la vérité pour elle-même. Ils se placent sous l'angle du quoi ou du contenu.

Les seconds, didacticiens de formation, focalisent sur les méthodes de transmission des connaissances et leurs outils c'est-à-dire sur le comment.

Les enseignants eux, ont une approche plus situationnelle qui s'inscrit dans une dynamique pédagogique dans laquelle entrent en jeu les attentes, les valeurs, les attitudes, les connaissances comme faisant partie d'un système représentationnel à caractère social.

Ces points de vues à la fois complémentaires et utiles pour les besoins de notre recherche, ont été insérés sous forme de verbatim avec les codes de leurs auteurs tels que précisé dans le tableau n°1, par exemple : P1 pour le philosophe n°1 et I2 pour l'inspecteur n°2 etc.

## 5 Résultats des auditions

### 5.1 Perception de l'éducation par les audités

L'analyse des résultats des auditions a permis de dégager une conception large de l'éducation qui s'inscrit dans une perspective philosophique d'apprentissage tout au long de la vie permettant, non pas d'apprendre tout court mais d'apprendre à penser et à réfléchir sur les problèmes de son temps, et de s'orienter dans la vie (savoir à long terme désintéressé) ; l'homme n'étant ce qu'il est que par l'éducation (Kant) et la philosophie n'étant qu'amour de la sagesse et quête non seulement d'un savoir mais d'un savoir être par le savoir (Reboul, 1989).

#### 5.1.1 Fondée sur l'apprentissage tout au long de la vie pour les philosophes

La perception de l'éducation chez les philosophes de notre panel est associée à un modèle de performance et d'apprentissage continu s'inscrivant dans une dimension temporelle qui va au delà du séjour à l'école : « *Ce que nous apprenons en dehors de l'école est bien plus important que ce que nous apprenons à l'école : il faut lire, lire, lire ...pour apprendre, apprendre, apprendre* » (P1).

Ils considèrent que l'école doit s'inscrire dans l'apprentissage tout au long de la vie et le recyclage continu sans perdre de vue l'obligation de résultat et les objectifs de performance : « *Un élève n'est pas celui qui séjourne pendant un moment donné à l'école mais celui qui peut aller de la première à la sixième année sans redoubler* » (P3).

Se référant à cette citation d'Edgar Faure, « *apprendre à apprendre et apprendre à faire quelque chose* », les philosophes semblent avoir une perception à trois dimensions : apprendre tout au long de la vie, apprendre au-delà de l'espace scolaire, apprendre à être performant.

#### 5.1.2 Confondue avec le rôle de l'institution scolaire pour les inspecteurs

Les inspecteurs qui ont fait partie de notre panel, ont tendance à percevoir l'école comme un outil d'épanouissement de l'être humain sur les plans psychologique et intellectuel. Un espace de préparation à la vie même si eux aussi reconnaissent que « *l'école n'est qu'une partie de la vie* » (I1).

Leur première référence dans ce domaine est, sur le plan individuel, l'école humaniste (J.J Rousseau) et sur le plan collectif E. Durkheim qui a institutionnalisé la socialisation basée sur les besoins de la société compte tenu des règles du groupe. L'école est considérée comme l'institution de base de construction d'un individu présentant les attributs et valeurs de l'humain, entreprenant, agissant dans son groupe social et non soumis : « *L'éducation doit permettre l'épanouissement de l'humain sur les plans psychologique et intellectuel pour bien vivre et s'intégrer* » (I1).

Les inspecteurs, employés de l'administration publique, dont l'école est l'émanation, semblent s'identifier à ce dispositif de savoir scolaire qui reflète leur conception partagée de l'éducation même s'ils reconnaissent que l'école est en train de trahir de plus en plus les fonctions pour lesquelles elle a été créée. Leur perception est plus territorialisée que celle des philosophes qui eux, se situent dans l'environnement de l'école plutôt que dans l'école qu'ils perçoivent comme un élément de cet environnement appelé à s'y adapter constamment. Leur discours sur l'éducation, en tant que retraités, marque une certaine déception par rapport à toutes les attentes et efforts investis durant leur carrière.

#### 5.1.3 Associée à une pédagogie novatrice pour les enseignants

Les enseignants audités dans le cadre de notre enquête, inscrivent l'éducation dans une dualité considérée incontournable, « *actualité et enracinement* ». Selon eux, « *l'éducation doit présenter à l'enfant un condensé actuel mais aussi ce que l'humanité a mis des siècles à découvrir* » (E2). Ils estiment que « *c'est une erreur que d'essayer de pré fabriquer un moule dans lequel doivent se glisser les apprenants pour les préparer à l'emploi parce qu'un tel moule ne permet pas de former les esprits* » (E2). L'éducation est perçue par les enseignants comme une mission qui va au delà des curricula et manuels scolaires pour impliquer l'enseignant qui ne doit pas, de leur point de vue, se limiter à apprendre aux élèves à lire et écrire mais à aller delà des limites imposées par les programmes et manuels scolaires (savoir organisé) pour les accompagner dans « *l'évacuation des*

*contradictions qu'il vivent au quotidien et auxquelles ils ne trouvent pas de réponse dans les manuels* » (E1).

Les enseignants audités manifestent des signes de frustration par rapport à leur conception de l'éducation et ce, faute d'espace pour l'argumentation (justification et critique) des savoirs enseignés et la stimulation du désir d'apprendre.

Bien que les trois perceptions se retrouvent autour de l'humain, celle des philosophes nous semble s'inscrire plus que celle des inspecteurs et enseignants dans une dynamique évolutive qui supporte une hypothèse d'ouverture au changement dans une perspective d'apprentissage située dans un espace spatio-temporel plus étendu que l'école et le séjour que l'apprenant doit y passer.

## **5.2 Regard sur le passé depuis 20 ans et plus**

En matière de prospective, la projection dans le futur n'est pas indépendante de la prise en compte du passé. La référence au passé aide à préparer l'avenir et à lui donner sens pour construire une représentation d'ensemble reliant passé, présent et futur.

### *5.2.1 Le regard des philosophes*

La perception de l'éducation comme un processus s'inscrivant tout au long de la vie allant au delà des frontières physiques de l'école, laisse supposer que cette catégorie d'acteurs du milieu éducatif aurait un regard critique sur la manière dont le système éducatif a fonctionné par le passé et notamment sur sa faible ouverture sur l'environnement. Le discours des audités appuie cette supposition.

#### **Une école peu ouverte sur le réel**

Les audités reprochent à l'école tunisienne, d'avoir été pendant longtemps « *un espace clôturé, où sont exclus de la programmation et de la démarche pédagogique officielle, l'ouverture sur le réel et le quotidien, la pratique de la mise en question et de la lecture, consciente, critique et productive* ». (P2)

Le philosophe s'appuie sur ses écrits publiés dans les années 1970, pour déplorer « *cette culture statique et desséchante qui alimente le désir de non lecture surtout que le connaître est le plus souvent inscrit dans un espace aux frontières fermées : la classe, le livre scolaire et le discours (impressions sur les textes)* ». (P2)

Cette conception de l'école a contribué, selon les audités, à la stagnation voire la détérioration à travers le passé, du système éducatif tunisien.

#### **Un déchirement entre arabisation et bilinguisme**

Ce que déplorent les audités, c'est surtout l'instrumentalisation du bilinguisme par les politiques aux dépens des considérations d'ordre pédagogique et de celles inhérentes aux exigences des changements environnementaux : « *La France a laissé le système en 1956 dans un certain état, or depuis, il y a eu mai 68 qui a tout révolutionné en France mais pas en Tunisie où l'on a continué pendant des décennies à se déchirer entre arabisation et bilinguisme* » (P3).

Le bilinguisme, introduit après la levée du protectorat, dès la troisième année primaire était selon P3, un compromis entre l'impératif psychologique qui recommandait comme Mr Lucien Paye (Directeur de l'instruction publique en Tunisie au temps du protectorat), « *que tout l'enseignement primaire tunisien soit dispensé en langue arabe* » et les choix politiques de l'État post colonial. Il a suffi, selon P3, que le régime fasse le choix du collectivisme dans les années 60, pour que l'école revienne au système protectoral en inscrivant le français dans les programmes à partir de la première année primaire.

*« Le point de vue politique l'avait emporté, malgré les mises en garde d'un inspecteur français Claude Charmion, qui avait clairement mentionné dans son rapport fait à la demande des autorités tunisiennes que : « l'introduction du français en première année de l'enseignement primaire serait une catastrophe pour l'élève tunisien ». L'échec de l'expérience collectiviste dans les années 1970, et la nomination d'un premier ministre professeur d'arabe (Mohamed M'zali), a entraîné un retour à l'arabisation pour unifier l'enseignement de la philosophie et*

*unifier ainsi les esprits en utilisant comme véhicule linguistique la langue arabe ».* (P3)

Dans les années 1980, deux modèles coexistaient selon P3, un modèle français élitiste et un modèle plus populaire de l'école généralisée à tout prix.

*« Au nom de l'arabisation, on est arrivé à un blocage de tout le système, qui ne fonctionnait plus faute de vision. On était progressivement passé d'un système planifié à un système exécutoire au service du politique ».*

### **Des réformes reflet de la pensée unique**

Les philosophes ne voient pas que du négatif dans l'histoire de l'éducation en Tunisie. Ils considèrent que la réflexion nationale sur l'éducation de l'époque post-protectorat a tout de même abouti en 1960 au plan décennal de scolarisation et s'est traduite par le dépassement de l'intérêt de la famille pour le « kouteb » (*école coranique*) et l'émergence de l'intérêt pour le connaître indépendamment des structures qui l'abritent et des idéologies et croyances qui sont derrière.

Il a fallu attendre les années 90 pour assister à l'introduction des technologies modernes et la recherche d'équilibre dans la relation pédagogue/ apprenant à travers l'expérience de « l'école de base » conduite dans les années 90 par un ministre réformateur de formation francophone et de tendance de gauche, Mohamed Charfi. Les audités sont partagés sur l'apport de cette réforme, P3 regrette qu'elle soit l'initiative d'un homme seul et que la réflexion ne soit pas collective, favorisant la capitalisation de l'intelligence nationale pour faire des choix stratégiques, il reproche à cette réforme de copier la France en adoptant ce que les français abandonnent :

*« A peine avons-nous commencé à préparer l'adoption dans les programmes scolaires des mathématiques modernes que nous avons appris au moment où l'on imprimait les manuels que les Français allaient abandonner les mathématiques modernes jugées un fiasco ».*

Moins critique, P1, encore actif et moderniste comme Charfi, l'initiateur de la réforme de 1990, a mis en avant les progrès réalisés dans l'intégration des technologies modernes comme l'une des réussites de cette réforme mais tout en reconnaissant ce dessèchement évoqué par P1 et ce désamour de la lecture favorisé par l'application stricte des contenus des manuels scolaires et guides méthodologiques qui sont, perçus bien faits mais laissant très peu de place à l'initiative de l'enseignant et à l'esprit critique.

### **5.2.2 Le passé tel que perçu par les inspecteurs**

Contrairement au regard des philosophes basé sur des interrogations sur les choix éducatifs depuis la levée du protectorat, celui des Inspecteurs (didacticiens), a été focalisé sur les changements qui ont eu lieu depuis les années 1990 et notamment l'avènement des TIC et leur impact sur l'éducation.

#### **Le pouvoir de la télécommande et la fascination pour l'image**

La télécommande dont l'usage a été favorisé par l'avènement des satellites est présenté comme l'outil ayant donné, bien avant l'ordinateur et les réseaux, aux enfants la possibilité de zapper de la chaîne nationale et donc de la culture nationale vers d'autres cultures, y compris celles qui s'expriment en langue arabe et qui n'ont pas été frappées du sceau de la modernité, comme c'est le cas en Tunisie. Deux enjeux liés à ce nouveau pouvoir sont évoqués par les audités :

- Le premier est lié à l'influence des valeurs véhiculées par les chaînes notamment des pays arabo-musulmans qui appuieraient le courant conservateur encore persistant en Tunisie
- Le second est psychopédagogique, se traduisant par un accès superficiel à un discours qu'ils n'ont pas le temps d'approfondir en zappant d'une chaîne à l'autre

*« La télécommande a donné un pouvoir magique à ces enfants une certaine liberté mais en même temps, elle a diminué leur capacité d'attention et de concentration sachant que ces enfants maîtres de la télécommande fréquentent encore la classe où l'élève n'a pas encore le droit de zapper. »* (I2).

La fascination de l'enfant pour l'image, pour ce côté ludique du connaître, a été, selon les audités,

renforcée par la diffusion de l'informatique qui a rendu l'image à la portée de l'enfant qui peut la concevoir, la modifier, la diffuser et en faire l'usage qu'il veut. Pour montrer la dimension de ce progrès, Il remonte aux années 70, pour raconter une anecdote :

*« Dans une école de l'intérieur du pays, un maître a demandé à ses élèves d'amener une image. Le lendemain, la seule image qu'un élève avait trouvée à l'époque, était celle d'un aigle sur une boîte de sucre en morceaux ».*

### **Un progrès mal accompagné pédagogiquement**

Les progrès technologiques, qui « se sont imposés » dans les espaces éducatifs, n'ont pas été, selon les inspecteurs, accompagnés par des programmes et des compétences capables de les faire converger vers les objectifs d'amélioration et de démocratisations des savoirs tant loués dans le discours politiques. Si les philosophes mettent en avant l'absence de vision et de consensus autour d'un projet de citoyen, les inspecteurs eux déplorent cette incohérence dans les décisions qui n'est en fait que la conséquence visible de ce que les philosophes déplorent. La plus grosse erreur commise dans le passé, est selon les inspecteurs la suppression des écoles normales d'instituteurs et de supérieur qui préparaient psychologiquement et mentalement au métier d'enseignant.

*« Maintenant, la formation universitaire ne prépare pas à ce métier. En France, par exemple, les instituts supérieurs de formation des maîtres ont continué à s'occuper de l'aspect pédagogique. En Tunisie, la formation pédagogique (15 jours) après l'admission au CAPES se fait sur le tas avec un suivi par l'inspecteur de la matière qui, selon son profil, va axer ou non sur la dimension pédagogique ».* (12)

L'affectation des enseignants les plus jeunes et les moins expérimentés se fait dans les régions et au collège alors que c'est l'inverse qui devait se faire suivant le concept de « l'école base ».

L'absence d'évaluation de la formation continue, dont la formation des enseignants à l'usage des TIC, dispensée via les CREFOC (Centre Régionaux d'Éducation et de Formation Continue) a été évoquée comme seconde source de dysfonctionnement du système éducatif tunisien. Ces centres ont été créés dans chaque gouvernorat dans le but d'assurer le suivi des enseignants (primaire et secondaire) à travers la formation continue avec une périodicité régulière (une journée pédagogique mensuelle pour le primaire) seulement, encore une fois, c'est la rigueur et la formalisation qui ont manqué :

*« Ce qui m'avait révolté pendant ces années où j'étais inspecteur, c'était l'absence de fiches de suivi ; les redondances dans le contenu des programmes de formation, le gaspillage d'argent, le manque de ciblage des groupes comprenant sans discernement les anciens et les nouveaux et surtout l'inadaptation des contenus aux différents niveaux. Je crains fort que ce ne soit le cas aujourd'hui encore. »* (11)

Ce regard de responsables de terrain ne semble pas trouver la voie vers le sommet de la pyramide, dont la déconnexion avec la réalité est confirmée aussi bien par les philosophes que par les inspecteurs

### **5.2.3 Le passé tel que perçu par les enseignants**

Du point de vue des enseignants, les acteurs du système éducatif n'ont pas réussi au cours des 20 dernières années, notamment au niveau de la formation de base, à maîtriser les savoirs existants et à faire preuve d'innovation. L'absence d'esprit critique à la fois chez les enseignants et chez les apprenants est avancée comme variable explicative d'un phénomène qui s'est accru au cours des dernières années empêchant toute appropriation intelligente des nouveaux outils pédagogiques.

#### **La perte du goût de l'innovation chez les enseignants**

Les audités ont plutôt parlé d'innovation que d'usage des Tics, focalisant plutôt sur la motivation à innover que l'innovation elle-même :

*« Enseigner c'est prévoir et gérer l'imprévu les ruptures en se dotant de capacité d'innovation qui n'est pas innée. C'est un processus qui est co-construit sur la base du dialogue de la liberté de pensée, l'esprit de projet et d'entrepreneuriat. Innover en situation d'apprentissage est quelque chose qui relève d'un état d'éveil et d'alerte permanente face à l'imprévu. Or la*

*plupart des enseignants ont été privés de cet esprit d'initiative en s'installant dans une certaine paresse parfois bloquante pour le bon déroulement de la leçon et, négativement contaminante pour les élèves. » (E1).*

L'enseignante raconte une anecdote qu'elle considère suffisamment significative pour décrire l'évolution à travers le passé de la situation d'enseignement en Tunisie :

*« En tant que maîtresse je devais faire un cours d'éveil scientifique devant un inspecteur, seulement les deux balances disponibles sont tombées en panne. Venant à mon secours, un de mes élèves, fils d'épicier, a proposé de rétablir l'équilibre par un corps étranger comme il a vu faire son père. Situation problème : j'aurais pu demander à l'inspecteur de sauver la situation mais l'un de mes élèves a été plus prompt à l'action parce que j'avais habitué mes élèves à la prise d'initiative. Aujourd'hui, je ne suis pas sûre que ces situations soient fréquentes ».*

En replaçant l'usage de l'outil dans son contexte réel, à savoir la situation d'apprentissage, l'enseignante a pu donner un début d'explication à cette atomisation des choix décisionnels et l'absence de consensus et de vision autour de ces choix. Les faits qu'elle rapporte, conforte l'idée que sans intelligence collective intégrant les trois éléments du triangle d'apprentissage de façon synchrone, il ne peut y avoir de réel changement dans le sens du progrès.

*« L'éducation en Tunisie, a évolué de façon à préparer l'individu à s'adapter au lieu de le préparer à créer de nouveaux modèles et outils d'apprentissage. Les compétences transversales basées sur la formation de l'esprit critique, l'aptitude à la résolution des problèmes, à définir son projet de vie ne sont pas aussi valorisées que les compétences de communication fondées sur la propagation des TIC, (Facebook comme outil d'apprentissage ???). L'éducation est en train d'intégrer les technologies déjà diffusées pour rattraper son retard au lieu de créer ses propres outils culturellement intégrés ».*

### **Une intégration superficielle et même non éthique des TIC**

La perception de l'intégration des TIC au primaire comme démarche superficielle par P1, est corroborée par P2 pour le niveau secondaire et supérieur. L'enseignant constate qu'au fil des années s'est développé en Tunisie un enseignement parallèle sous forme de cours particuliers donnés à domicile qui ont fait naître le besoin de recourir aux logiciels de simulation qui, du point de vue de l'enseignant et à la manière dont ils sont utilisés, ne peuvent en aucun cas se substituer aux expériences réelles qui restent selon lui, nécessaires dans l'apprentissage des sciences exactes (physique chimie par exemple) parce qu'elles développent des aptitudes et des savoir-faire qui sont utilisables dans des situations problèmes réelles. E2 déplore le recours au cours des dernières années aux outils de simulation, encore peu répandus en Tunisie, comme des alternatives au manque d'équipements dans les établissements scolaires ou lorsqu'il s'agit de cours particuliers donnés en dehors de l'école. Selon lui, de tels usages pourraient favoriser la diffusion de connaissances erronées, et de résultats expérimentaux sujets à la triche que permet la simulation:

*« La culture, avance à son rythme et les acteurs n'agissent que sous l'effet de la nécessité des besoins émergents (propagation des cours particuliers). Tant que l'enseignant n'est pas accompagné dans le changement de ses méthodes pédagogiques et évalué, le recours aux TICE dédiées à l'enseignement, restera limité ».*

E2 pense que l'accès passif voire superficiel aux TIC, notamment dans les milieux défavorisés, peut être nuisible à l'équilibre psychologique des élèves, et source de contre performance scolaire voire d'échec et d'abandon. La plupart de ces élèves vivent une frustration par rapport à ceux des milieux aisés car ils ne disposent ni d'ordinateurs ni d'accès internet ni chez eux dans le lycée alors qu'ils suivent les mêmes manuels scolaires que les autres. L'enseignant relève ces contradictions du système scolaire en se demandant s'il ne faut pas contextualiser davantage l'apprentissage des TIC et encourager le développement d'outils évolutifs qui prennent en compte les capacités d'appropriation de ces nouveaux instruments d'accès au savoir?

Ce passé tel que perçu par les audités, semble avoir produit un système éducatif incapable d'intégrer les changements environnementaux pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie, ni de mettre en place des programmes rigoureux d'accompagnement et de suivi des objectifs

éducatifs, ni d'innover pédagogiquement en exploitant à bon escient les TIC dans la résolution des situations problèmes et les apprentissages de façon générale. L'intégration des nouvelles technologies dans le système éducatif semble avoir été inscrite dans le même discours « moderniste » perçu artificiel parce que sans ancrage dans la complexité du réel socioculturel.

### 5.3 Le présent (2010) et les principales évolutions depuis 1995

Entre 1995 et 2010, nos audits n'ont relevé aucun changement positif notable. Les évolutions n'ont fait qu'amplifier et renforcer les constats relevés à travers le regard du passé.

#### 5.3.1 Evolution 1: accentuation des disparités régionales

Les audits ont déploré l'accentuation des disparités régionales qui ont donné deux systèmes éducatifs parallèles : un système privé pour les riches et un système public pour les pauvres :

*« Lorsqu'on pense que la grande majorité à l'époque est formée dans les écoles rurales, on peut se demander quel rapport y a-t-il entre un citoyen habitant mutuelle ville ou la Marsa (quartiers plutôt huppés de la capitale et sa banlieue) et un petit bédouin habitant dans le sud ouest tunisien qui doit faire des kilomètres et des kilomètres à pieds en plein hiver ou en pleine canicule pour arriver à une école tenue par un moniteur de deuxième ordre et complètement sous équipé ? D'ailleurs, c'est ce genre de questionnement qui m'a motivé à l'époque à créer l'Institut National des Sciences de l'Éducation, dont la première publication a été une étude sur les conditions de l'éducation en zones rurales et un long métrage sur ce que j'avais baptisé à l'époque, « l'école des pistes » (P3)*

L'école des pistes évoquée par P3, n'a pas disparu, et beaucoup d'enfants aujourd'hui (au moment où nous rédigeons ce rapport) deux ans après le 14 janvier 2012, sont sans maîtres, ni moyens de transports, ni locaux leur permettant d'apprendre sans s'absenter à cause du froid ou de la canicule ou de se déscolariser à force de ne plus pouvoir prendre les risques liés aux débordements des oueds, à l'attaque des animaux ou celle des prédateurs d'enfants (les filles surtout sont déscolarisées par mesure de précaution).

Les philosophes attribuent cette évolution à la disparition de la classe moyenne sur laquelle avait parié de régime post protectorat de Bourguiba :

*« Ce qu'on appelait la classe moyenne après l'indépendance a aujourd'hui complètement disparu ainsi les 4 ou 5 classes socioculturelles que j'avais déterminées pendant mes recherches en 1983, se ramèneraient aujourd'hui à 2, c'est-à-dire le sommet et la base de la pyramide et entre les deux il n'y a presque plus rien, il y a le vide ». (P3)*

Les didacticiens ont évoqué l'affectation des enseignants débutants dans les écoles rurales comme deuxième cause de disparités entre les niveaux, qui deviennent de plus en plus handicapantes au fur et à mesure qu'on s'approche du marché de l'emploi.

*« Dans la réforme de l'école de base, on a pourtant recommandé d'éviter cet écueil, seulement l'application n'a pas été possible, pour cause de favoritisme et d'absence de transparence dans la procédure d'affectation et de recrutement » (I1 et I2)*

#### 5.3.2 Évolution 2 : régression des compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement

La régression des compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement et la détérioration des rapports enseignants/ enseignés serait due, selon les inspecteurs, en partie, à la suppression des écoles normales. La formation généraliste universitaire actuelle n'est pas perçue habilitante à cause du système d'orientation en vigueur depuis 1976. L'étudiant est soumis après le baccalauréat à une orientation sur la base d'un score à l'examen sans prise en compte ni de ses résultats scolaires en cours d'année ni de ses souhaits. « Ce système mis en place pour contrôler le marché de l'emploi semble avoir atteint ses limites » (I1). Les inspecteurs sont choqués d'entendre des enseignants déclarer détester enseigner et qu'ils sont venus à ce métier faute d'autres alternatives. Ceci est, perçu, d'autant plus dangereux que l'examen du CAPES ne prévoit pas de test psychotechnique. Il vérifie les

connaissances acquises dans l'université ce qui normalement ne doit pas se faire. Le plus important ce sont les tests d'aptitude au poste :

*« Je ne parlerai pas de moralité, d'éthique, ni d'image : aujourd'hui les enseignants qui n'ont pas été spécialement formés pour ce métier en ignorent les règles et principes. Ils cherchent à arrondir les fins de mois par des cours particuliers souvent aux dépens de la qualité de leurs prestations dans l'institution, certains osent briser les barrières du respect et de la distance en demandant une cigarette à un élève ou en portant jean et baskets, etc. L'institution scolaire et la société entière sont victimes de ces choix qui remettent en cause les fondements de la mission éducative. » (I1)*

Il semblerait que cette évolution conjuguée avec celle qui précède, ne pourrait que contribuer au développement d'une situation de plus en plus difficile dans les milieux les plus démunis où les institutions éducatives n'offrent plus ni les environnements d'apprentissage permettant d'apprendre et se construire de manière équitable.

### *5.3.3 Évolution 3: large diffusion des TIC mais des usages décalés entre enseignants et apprenants et entre milieux ruraux et citadins*

En dépit d'une volonté politique largement médiatisée de développer et intégrer les TIC dans les espaces d'apprentissage, les audités pensent que l'avènement de l'informatique, vers les années 1990, a créé un fossé entre enseignants et enseignés. Ils estiment, qu'en règle générale, l'enseignant est perçu comme la personne qui a du mal à se mettre au diapason du changement, qui cherche sa sécurité dans ce qu'il sait, qui a une obligation de résultats et ne veut pas s'aventurer en prenant des risques. Selon eux, le rapport à l'Internet, par exemple, varie selon l'âge de l'enseignant. Ils constatent un énorme décalage entre un enseignant jeune et un enseignant qui se rapproche de la retraite en termes de représentation ou de relation à l'informatique de façon générale et à l'Internet en particulier. Les actions de formation n'ont pas été très bien accueillies par certains (les plus âgés). Le recours à la ruse et à des détours pour les amener à y adhérer a fait qu'on a commencé par Internet au lieu de commencer par l'outil informatique afin que les sceptiques puissent y trouver intérêt et retourner ensuite à l'outil pour apprendre à le manipuler avec ses composantes.

Ce détour ne s'est pas avéré efficace, selon les audités, parce que les enfants ont suivi le chemin inverse en maîtrisant l'usage de l'ordinateur plus vite que les enseignants qui ont mis du temps pour s'y mettre. Ils sont devenus détenteurs d'un savoir que l'enseignant ne détient souvent pas.

*« C'est une révolution : l'élève sait ce que l'enseignant ne sait pas. Les élèves font des usages différents et inattendus de la technologie » (I1).*

Ce nouveau contexte rend difficile la vie de l'enseignant qui n'a pas suivi le rythme. Du point de vue institutionnel, et malgré ces insuffisances, les inspecteurs reconnaissent à feu Mokhtar Laâtiri, le mérite d'avoir préparé la Tunisie, aux changements liés à la diffusion des nouveaux outils d'accès au savoir et ce, en créant le CBMI (Centre Bourguiba de Micro Informatique) en 1984. Les programmes de formation pour enseignants, les clubs informatiques pour enfants, constituaient, selon I1, un laboratoire de l'introduction de l'informatique à l'école. Les premières machines Apple pour la création des supports pédagogiques avaient été acquises à cette époque. L'auditionné conclut en disant :

*« L'existence de personnalités et de compétences avec une certaine liberté d'agir, une vision du futur et un appui du chef de l'État Bourguiba très avant-gardiste, expliquent la relative avancée de la Tunisie dans ce domaine par rapport à d'autres pays africains ou arabes ».*

Cette structure localisée dans la capitale, avait permis au gouvernement tunisien d'amorcer la banalisation progressive de l'utilisation du matériel informatique un peu partout, dans les ministères, dans les offices, dans les entreprises et ce, en parallèle avec le plan de l'informatique pour tous qui a été lancé en France en 1985. L'extension de ce programme aux établissements scolaires s'est accompagnée de l'achat du matériel avec la participation volontaire des parents d'élèves. Ce qui confirme de nouveau l'avancée en matière d'accès aux TIC pour les milieux urbains et favorisés. Il a fallu attendre les années 1990 pour voir des enseignants du secondaire, bénéficier d'une formation en

bureautique et en micro informatique et l'enseignement de l'informatique se démocratiser en l'inscrivant au programme de l'éducation nationale comme matière d'enseignement en 4<sup>e</sup> année secondaire (classe terminale).

#### *5.3.4 Evolution 4 : diffusion des TIC sans stratégie globale d'alphabétisation numérique*

La préparation au monde du numérique, est perçue par les audités comme une démarche de changement décrété identique à celle adoptée pour l'arabisation, ou « l'école de base ». Ils déplorent tous cette tendance à brusquer la culture en croyant pouvoir solutionner les problèmes par la suppression/création de structure sans suivi ni évaluation.

Trois institutions se sont historiquement investies dans l'accompagnement des établissements et administrations publiques dans l'intégration des TIC. Le CBMI (centre Bourguiba de Micro Informatique) créé en 1984, dépersonnalisé en 1990 soit trois années après l'accès au pouvoir de Ben Ali, et érigé en institut national : l'INBMI, (Institut National de la Bureautique et de la Micro Informatique) et devenu depuis 2011, Centre National des Technologies de l'Education (CNTE), avec un statut d'établissement public à caractère non administratif ayant pour mission de faire évoluer et d'assurer l'intégration des TIC dans le système éducatif.

Les programmes d'alphabétisation numérique conduits par le CBMI et l'INBMI semblent, d'après les audités, avoir suivi une logique de développement qui n'intègre pas les régions. Les centres régionaux n'ont été créés dans les gouvernorats, qu'à partir de 1998 en concentrant les efforts sur la vague Internet et en entamant la formation de l'ensemble des enseignants de l'éducation nationale et des inspecteurs à l'usage de cette technologie.

Encore une fois, l'absence de stratégie globale nationale d'alphabétisation numérique, est considérée comme une évolution de nature à freiner le développement d'une appropriation juste et équitable des outils modernes d'accès au savoir qui vont de l'ordinateur au TBI et qui ne se limiterait pas à internet. Le système tunisien tel qu'il était conçu au lendemain de l'indépendance est un système qui, selon P3, n'a fonctionné que pour 10 à 12% de la population scolarisée tunisienne que ce soit pour le niveau du primaire, du secondaire ou du supérieur. Il s'agit de ceux là même qui ont été les premiers à bénéficier de l'accès à l'outil informatique, les premières expériences pilotes de formation des enseignants à l'Internet de 2002, ayant touché des lycées localisés à Tunis (Lycée Sadiki) et Carthage (lycée Byrsa) .

#### *5.3.5 Évolution 5 : modification de la relation enseignant/enseigné et l'incapacité des CREFOC d'accompagner ces changements*

La relation enseignant/enseigné a plus interpellé les inspecteurs que les philosophes ou les enseignants. Ils considèrent que cette relation s'est détériorée dans les milieux ruraux et urbains pauvres plus que dans les milieux urbains plus aisés où la famille a pu désormais, prendre la relève sur une école qui éduque de moins en moins en se limitant à la transmission des connaissances or, estiment nos audités parmi les inspecteurs, c'est la méthodologie qui doit dominer dans l'enseignement et non pas le contenu.

*« Le nouveau métier de l'enseignant est de plus en plus orienté vers la formation plutôt que vers la simple transmission de savoir, Les CREFOC (Centres Régionaux de l'Education et de la Formation Continue), constituent une réponse « institutionnelle » à ces changements dans la mesure où ils ont été créés essentiellement pour la mise à niveau des enseignants dans le domaine de l'informatique seulement. Faute de suivi adéquat, ils ne semblent pas avoir atteint les objectifs pour lesquels ils ont été créés ».*

Il fallait selon I2, partir de la nouvelle mission du maître, se projeter dans le futur pour concevoir des programmes de formation cohérents avec les objectifs de changement. Ce qu'attend le disciple du maître aujourd'hui c'est qu'il lui montre comment trier l'information en maîtrisant à la fois l'outil et la méthode :

*« Filtrer, c'est le domaine de compétence qu'il doit maîtriser pour garder son rôle de guide de coach d'animateur et préserver son image en se montrant informé ».*

D'autres évolutions, peut être plus positives, pourraient exister, nous nous sommes basés ici sur le discours des audités et de ce fait, nous ne prétendons à aucune exhaustivité dans ce qui a été retenu comme évolution au cours des 20 dernières années au niveau du système éducatif en Tunisie.

### 5.3.6 Les éléments de changement

Les évolutions observées par les audités depuis 1990, au niveau du système éducatif tunisien, malgré les grandes disparités qui persistent entre les régions, sont perçus comme étant la conséquence des éléments de changement suivants.

**Elément 1.** L'urbanisation et le passage d'une partie de la population de la vie rurale à la vie citadine et l'élévation du niveau de vie des familles qui permet de doter l'écolier d'instruments de plus en plus chers (des milieux très modestes consacrent une part importante de leurs salaires à l'éducation de leurs enfants).

**Elément 2.** L'immersion, grâce aux outils de communication, dans la mondialité qui procure, une vue immense d'une étendue insoupçonnée sur le reste du monde mais aussi un éveil sur la réalité socio-économique locale.

**Elément 3.** L'introduction de nouvelles méthodes et outils didactiques là où les conditions socio-économiques évoquées se sont réalisées, c'est-à-dire dans les milieux citadins, où le niveau de vie des familles est suffisamment élevé pour supporter les dépenses supplémentaires générées par l'accès à ces nouveaux outils, et offrir une culture d'ouverture sur le monde.

## 5.4 Les interrogations aujourd'hui

Les interrogations des audités interrogés, rappelons le, vers la fin du régime de Ben Ali, reflètent une certaine incertitude environnementale perçue. Le désespoir de la jeunesse face à l'insurmontable crise de l'emploi, le retard accumulé depuis des années au niveau du système éducatif tant sur le plan des équipements, des usages de TICE et des curricula que sur celui de la formation des enseignants constituent les principales préoccupations évoquées par les audités.

### 5.4.1 Comment faire évoluer l'état d'esprit de la jeunesse ?

Cette interrogation constitue la préoccupation majeure des philosophes de notre panel :

*« Comment faire en sorte que soit éradiqués complètement de l'esprit de nos jeunes, le désespoir, le pessimisme, le manque de confiance et la peur ? Voilà les préalables à toute évolution d'une société et ce préalable, se résume en un seul mot : « démocratie » ». (P3)*

Ces propos, formulés au mois de décembre 2010, disent tout haut ce que beaucoup d'intellectuels tunisiens pensaient tout bas. P3 explicite sa pensée en complétant :

*« Tant que nous n'avons pas instauré un régime de démocratie et de liberté pour nos éducateurs, nos éduqués et l'ensemble de la société nous ne pouvons rien réaliser de valable mais le jour où nous aurons réalisé cela, notre société sera capable, parce qu'elle l'a prouvé dans l'histoire, de renaître de ses cendres et de réaliser des miracles ».*

### 5.4.2 Le système éducatif tunisien pourra-t-il suivre le rythme d'évolution technologique dans le monde ?

Le doute sur les prédispositions mentales des tunisiens, est renforcé par un grand scepticisme quant à la capacité du système éducatif de suivre le rythme d'évolution technologique dans le monde. Pour justifier cette interrogation, les audités se réfèrent à la difficulté que rencontrent déjà, de leur point de vue, la France et l'Angleterre pour suivre les pays scandinaves et aux rapports de L'UNESCO qui font état des difficultés des pays à la traîne faute, notamment, de ressources leur permettant de suivre ce parcours forcé vers plus d'éducation.

*« Avec la crise économique actuelle est ce que le savoir va être un savoir distribué selon le pouvoir économique ? Les facteurs économiques ont rendu nécessaires la sociologie de l'éducation et l'économie de l'éducation, jadis balbutiantes. Elles sont devenues nécessaires*

*aujourd'hui car le danger qui nous guette est celui de dire à quoi bon ? A quoi bon s'investir si nous avons peu de chance d'y arriver ? » (P1)*

D'autres interrogations revêtent une dimension cognitive :

*« Avec l'éducation généralisée il y a forcément baisse de notre capacité critique pouvons nous profiter au même titre que les citoyens des pays avancés de ce qui va être dit et écrit ? Pourrons-nous suivre ? » (P2)*

#### 5.4.3 *Quel avenir pour l'école et pour le métier d'enseignant ?*

L'école, n'est-elle pas menacée de perdre son rôle traditionnel d'espace d'accès au savoir ?

*« Si le savoir arrive à la maison, pourquoi emmener l'enfant à l'école ? » (E1).*

La réponse à cette interrogation a été donnée par I2, qui considère que l'école a encore de beaux jours devant elle comme espace social si elle se focalisait davantage sur les valeurs et l'éthique plutôt que sur le savoir lui-même, en assumant son rôle éducatif.

Au sujet de l'éthique, une autre interrogation a émergé. Dans un environnement d'apprentissage, où le savoir peut être (sous des conditions de disponibilité et de facilité d'accès aux TIC) à portée de la main, l'enseignant peut-il accepter de devenir un bon formateur plutôt qu'un transmetteur de connaissances, d'aider l'apprenant à identifier le savoir utile au moment où il en a besoin et d'assumer son nouveau rôle de guide et d'animateur avec plus de savoir faire et de savoir être ?

Ces nouvelles exigences suscitent énormément d'interrogations sur l'avenir de ce métier perçu par certains comme étant menacé de disparition. Les résistances à l'intégration des TIC signalées par les inspecteurs sont considérées comme des signes d'angoisse, voire d'incompétence.

Comment intégrer les TIC sans porter atteinte à la qualité des apprentissages (plagiats, tricheries, ..) ? Comment le rapport frontal enseignant/apprenant peut-il être remplacé par une relation en réseau dans laquelle l'enseignant devient un catalyseur, un rôle qui ne peut se développer sans éthique ?

E2, évoque à titre d'exemple, ce qui peut se passer dans l'enseignement de la physique :

*« Lorsqu'on utilise dans l'expérimentation des logiciels de simulation, il faut le faire avec circonspection car certains programmes permettent de lisser les résultats, ou génèrent du bruit. Sans éthique, il est impossible de tirer profit de ces outils. L'impact sur l'apprentissage, l'éducation et la formation serait néfaste ».*

#### 5.4.4 *Quel usage des outils informatiques dans les pédagogies de l'éducation ?*

La perception de l'éducation comme ascenseur social et la valorisation de la « matière grise » (expression qui revient souvent dans le discours du président Bourguiba) comme moteur de changement pour un pays comme la Tunisie sans ressources naturelles, ont créé chez les tunisiens un engouement pour l'éducation et l'apprentissage. Convaincus que « les analphabètes d'aujourd'hui ne sont pas ceux qui ne savent pas lire et écrire mais ceux qui ne manipulent pas les TIC » (P1), les responsables politiques ont utilisé ces outils, comme un moyen de démocratisation du savoir à travers notamment l'encouragement des Publinets dans les régions éloignées du centre, les bibliothèques mobiles équipés d'outils informatiques. Faut-il poursuivre dans cette voie, ou bien s'arrêter pour adapter les usages des outils informatiques dans les pédagogies de l'éducation aux capacités réelles de leur appropriation par les acteurs de la situation d'apprentissage et aux capacités d'assimilation de l'apprenant ? (I2) en se demandant si le simple copier/ coller permet d'apprendre, l'inspecteur pense que l'impact de l'intégration/appropriation des TIC ne se fera sentir que dans les 20 années à venir :

*« J'espère que l'on puisse généraliser le tableau interactif, comme on a pu remplacer les tableaux noirs par les tableaux verts depuis les années 70. Ces changements, je les ai vus venir parce que, de par mes centres d'intérêts, je suivais les progrès dans les pays européens et les choix politiques qui laissaient prévoir l'intégration de ces changements axés outils ».*

#### 5.4.5 Faut-il continuer à faire la séparation entre éducation et formation ?

La séparation entre éducation et formation est présentée par les audités comme une pratique inadaptée aux besoins socioéconomiques d'un contexte marqué par des ruptures fréquentes ayant pour cause notamment les innovations technologiques. Cet héritage attribué au système français est vivement critiqué:

*« Quand on pense formation on pense formation professionnelle et quand on pense formation professionnelle, tout de suite il y a la formation technique qui entre en jeu et à partir de ce moment là, nous avons deux types d'enseignement : un enseignement perçu noble et un enseignement perçu dégradé et lorsqu'on oriente des jeunes vers l'enseignement technique ou l'enseignement professionnel c'est un jour de deuil pour la famille. » (P3).*

Le philosophe, s'appuie sur les exemples de la Suisse et de l'Allemagne où, selon lui,

*« Sur une cohorte d'élèves qui entrent dans le primaire et qui arrivent à la fin de ce qu'ils appellent maintenant le cycle d'orientation qui vient 2 ans après la fin du cycle primaire, seulement 1/3 va vers l'enseignement long pour accéder à l'université alors que 2/3 vont à la formation professionnelle et à l'enseignement technique ce qui explique l'avance de ces pays en matière d'employabilité comparé au reste de l'Europe ».*

#### 5.4.6 Quel enseignement de la philosophie ?

La spécialisation poussée de l'enseignement de la philosophie a selon les audités, fait perdre à cette matière son statut de spécialité de la généralité (Auguste Comte) :

*« L'épistémologie, les sciences cognitives, la science de l'intelligence se sont spécialisées. La philosophie générale devient une sous philosophie de la philosophie. Et, bien des domaines combien utiles pour notre adaptabilité au nouvel environnement ne sont pas couverts comme l'éthique, la bioéthique, l'éthique de la diversité qui n'étaient pas du tout à l'ordre du jour. Les frontières jadis faciles ne sont plus aujourd'hui aussi claires que cela et la littérature qui leur est consacrée est de plus en plus importante. »(P1)*

Les interrogations issues de ce constat telles que formulées par le philosophe, se résument ainsi :

- Les philosophes pourront ils surmonter cette extension et complexification du champ de la philosophie ?
- Un philosophe d'esprit universel est- ce possible ?
- Quel enseignement de la philosophie demain?

Des interrogations rarement explicitées, et auxquelles, selon le philosophe, très peu d'espaces de débat sont consacrés : *« la réflexion prospective a besoin d'une telle pensée critique pour progresser » (P1)*

#### 5.4.7 Comment améliorer l'encadrement pédagogique des enseignants ?

Du point de vue des inspecteurs les pratiques de formation suscitent beaucoup d'interrogations. Car, bien qu'il existe en Tunisie, des traditions de formation continue (pas de formation de base) obéissant à la loi de l'offre et de la demande, cette formation semble ignorer les besoins spécifiques des enseignants. Dans sa forme et son contenu, cette formation n'intègre pas un dispositif de contrôle et d'évaluation lui permettant de faire prendre conscience à l'enseignant de ses carences et de lui proposer une formation qui correspond à un besoin que lui-même ressent ou que les inspecteurs ont repéré chez lui. I2 s'interroge, à ce sujet, s'il ne faudrait pas dissocier les deux rôles incompatibles de l'inspecteur, celui de contrôleur évaluateur et celui d'encadreur pédagogique, parce que d'expérience, les inspecteurs (I1 et I2) constatent que la première mission parasite la seconde.

De cette interrogation, découle une autre formulée par I2 :

*« La mission d'encadrement pédagogique peut-elle se dérouler en amont de l'évaluation, qui pourrait intégrer la compétence en matière d'usage des TIC comme critère d'appréciation ? »*

#### 5.4.8 *Quelle nouvelle conception du savoir et des curricula ?*

Les curricula souffrent, selon les inspecteurs et les enseignants, de surcharge devenue inutile. Selon eux, le savoir disponible sur le Web est plus à jour et plus complet que le contenu des livres scolaires qui ne tiennent pas compte des autres sources de savoir accessibles via Internet :

*« Nous continuons à noter une prédominance du quantitatif dans l'enseignement des mathématiques par exemple. Il est temps d'orienter le savoir vers la compréhension en utilisant autrement la mémoire humaine. Les statistiques changent tous les jours pourquoi encombrer la mémoire des apprenants par un tel savoir quantitatif ? Il faudrait penser à construire un savoir durable basé sur la méthode, le raisonnement avec une optimisation de la mémoire » (I1)*

C'est du moins ce que pensent nos interlocuteurs, parmi les inspecteurs, du contenu des curricula en Tunisie. Deux interrogations émergent de ces propos :

- Pourquoi les TIC ne sont-elles pas encore des outils d'apprentissage intégrés à l'éducation et aux approches pédagogiques ?
- Dans quelle mesure la conception des curricula peut-elle, compte tenu de l'existence des TIC, aider à combler le fossé entre environnements d'apprentissage riches et environnements d'apprentissage pauvres et assurer une répartition équitable des ressources disponibles ?

### **5.5 La prise en compte de l'apprentissage tout au long de la vie dans le système éducatif tunisien**

#### 5.5.1 *L'apprentissage tout au long de la vie ne se réduit pas à la formation continue*

Bien que cette forme d'apprentissage soit solidement ancrée dans la culture arabo-musulmane à travers ce hadith du prophète Mohamed qui dit : *« cherchez la connaissance du berceau à la tombe »*, rappelé maintes fois par les répondants de notre panel, on a continué à croire, pendant des décennies, que l'apprentissage s'arrêtait à l'école et que les projets de vie suivaient un ordre séquentiel : aller à l'école, en sortir avec un diplôme, fonder une famille, faire des enfants les éduquer à son tour, sortir à la retraite puis mourir. I2 précise par ailleurs, que :

*« L'apprentissage tout au long de la vie n'est pas perçu de nos jours comme une occupation permettant de développer la sagesse ni de se prémunir contre les vices de l'oisiveté (comme l'entendait probablement le prophète Mohamed) mais un impératif de survie face à l'accélération du rythme de changement, aux crises successives, et aux menaces de perdre son emploi ».*

En Tunisie, cet apprentissage est censé, selon les audités, être assuré par la formation continue, or l'apprentissage au cours de la formation continue, est actuellement focalisée sur le savoir utile pour la maîtrise de l'outil oubliant le savoir faire et le savoir être qui constituent les deux autres composantes de la compétence individuelle habilitant les enseignants à suivre, voir anticiper, les changements.

L'apprentissage tout au long de la vie, mérite par ailleurs, toujours selon les audités, d'être capitalisé comme un patrimoine national. *« Il faut, grâce aux seniors, promouvoir la société civile qui est capable de contourner la lourdeur institutionnelle. La capitalisation du savoir des seniors et le transfert d'expérience que ne fait pas l'administration, peut être réalisée par ce canal. L'administration a l'art de perdre les savoirs experts acquis pendant toute une carrière. Nous sommes dans un système utilitariste ! Dans le domaine de l'éducation on ne peut être amnésique ni sourd ni aveugle à ce qui pourrait se produire comme ruptures et changements. » (I1)*

#### 5.5.2 *L'apprentissage tout au long de la vie nécessite un contexte psychologique et social favorable*

Les réalités psychosociales des tunisiens ne semblent pas, du point de vue des audités, favoriser l'apprentissage tout au long de la vie.

*« Un peuple atteint d'anomie, dont les jeunes se suicident en s'immolant par le feu (l'interview a été réalisée après le suicide de Mohamed Bouazizi le 17 décembre 2010) consomment des*

*drogues, sont auteurs d'actes délinquants, vivant dans une société caractérisée par la faiblesse des négociations collectives dans le monde du travail, une faible nuptialité et une forte divortialité etc. a la tête à apprendre tout court ? » (P3)*

L'apprentissage tout au long de la vie, ne semble pas plus bénéficier des conditions institutionnelles qui le favorisent, mais cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas dans le milieu des enseignants mais sous forme d'initiatives individuelles et spontanées. E1, qui a débuté maîtresse d'application dans une école primaire avec un baccalauréat scientifique, est aujourd'hui didacticienne, un produit de la formation continue, faisant fonction de conseillère au ministère de l'éducation :

*« Si je me réfère à mon expérience personnelle, je dirai qu'il faut le vouloir et avoir des conditions personnelles qui le favorisent. L'ISEFC est une institution qui le fait bien mais faut-il sacrifier de son temps et que la famille soit suffisamment compréhensive pour le faire. J'ai quitté l'enseignement lorsque j'ai senti que je stagnais. Mais tous les enseignants n'ont pas les mêmes conditions que celles que j'ai eues. J'ai changé pour faire autre chose pour apprendre mais par mes propres moyens parce que je suis consciente que les savoirs évoluent plus vite que l'école qui a du mal à suivre. »*

L'apprentissage tout au long de la vie ne doit pas comme c'est le cas en Tunisie dissocier l'apprentissage à des fins personnelles, civiques et sociales de l'apprentissage à des fins liées à l'emploi. Il se déroule dans et en dehors de l'éducation formelle et de la formation.

### 5.5.3 Quelles évolutions et conséquences à l'horizon 2030 ?

La projection dans le futur s'est avérée un exercice difficile pour les audités (interrogés séparément) qui ne semblent pas y avoir été habitués. Les enseignants ont été les moins prospectivistes, les inspecteurs se sont limités à la reconduction de tendances bien entamées. Les éléments qui constituent cette partie émanent surtout des philosophes. Nous pensons que l'exercice aurait donné de meilleurs résultats si la réflexion avait été engagée de façon collective.

#### **Les changements futurs en termes de formation et d'apprentissage**

*« Si l'on suit les tendances actuelles, on évoluerait vers un apprentissage basé sur la facilité, la superficialité qui ne permet pas de construire et de répondre aux objectifs de l'éducation et de la formation comme moteur de changement et de progrès social. »*

Pour illustrer ce propos, E2, se réfère à l'exemple des chercheurs usant de plagiat au lieu de construire du savoir utile et ce, malgré l'existence de lois dans ce sens et de logiciels capables de le détecter. Dans cet ordre d'idées, I2 propose de réhabiliter l'éthique et les valeurs (droits d'auteur, lutte contre le piratage, plagiat..) universelles avérées et acceptées par tous pour pouvoir intégrer la société du savoir, et de faire attention aux effets pervers. Il propose un curricula « éducation numérique » dès l'école primaire. Les changements en termes de formation devraient, ainsi, tenir compte des conséquences de la démocratisation de l'accès à la connaissance et aussi des nouveaux métiers qui exigent de plus en plus de compétences polyvalentes.

*« Trop de spécialisation ne répond plus aux nouvelles exigences. Les savoirs pointus ont besoin de plus en plus de compétences multiples : besoin de vision holistique pour une prise de décision rapide et juste qui n'est pas tronquée » (I2)*

Cette opinion est appuyée par E1, qui considère que:

*« Il y a de nouveaux métiers qui sont entrain d'émerger et pour lesquels l'école ne s'est pas préparée et ce, notamment dans les domaines de l'environnement, la nutrition, l'informatique la para médecine, la psychologie en raison de l'augmentation du stress, des problèmes relationnels... »*

## 5.6 Questions pour le futur

### 5.6.1 Usage des TIC et risques de dérapage

Une des questions évoquées par les audités, concerne les dérapages de l'usage des TIC comme

l'addiction aux jeux chez les enfants échappant au contrôle de parents de moins en moins présents et en même temps, fascinés par la technologie. Les audités, notamment les didacticiens, qualifient souvent ces jeunes de « digital natives », qui perçoivent les TIC comme un outil de performance scolaire et une arme face à la sélection de plus en plus poussée à l'école où l'échec scolaire ne fait qu'augmenter

### 5.6.2 *Le développement de l'apprentissage par le jeu*

L'apprentissage par les jeux et la simulation, surtout dans un pays à population jeune comme la Tunisie, semble recueillir l'approbation des audités, notamment les didacticiens. I2 estime, en effet, que :

*« L'apprentissage par les jeux et simulations mérite d'être développé dans le contexte de l'interaction apprenant/apprenant et ce, à condition que ces jeux soient bien ancrés dans la culture locale et développés par des compétences développées au sein de l'université tunisienne. Le principe de l'apprentissage par le jeu (comme l'apprentissage tout au long de la vie) existe dans notre culture et notre imaginaire social : Apprenez aux enfants alors qu'ils jouent » (le prophète Mohamed) ».*

Le rôle des institutions reste, selon, P2 déterminant pour ce changement car, selon lui, l'apprentissage par les jeux, peut être pensé de la même manière que les loisirs dominants et marginaux des jeunes, il dit à ce sujet :

*« Tout le monde se plaît à répéter que les tunisiens n'aiment pas lire sans qu'il y ait eu jusqu'à ce jour, de véritables stratégies de motivation à la lecture. Si la télévision a beaucoup de succès auprès des jeunes enfants, c'est qu'elle leur offre un monde gai et dynamique que le livre pour enfants ne leur offre pas et ce, pour des raisons d'ordre économique. Même si de nombreuses études démontrent que la télévision accroît la passivité de l'élève et réduit ses capacités de mémorisation en situation scolaire, certains chercheurs comme Mac Luhan, insistent sur l'idée que l'école s'emploie à réduire la différence et à remodeler ses méthodes, en fonction de ce que sont les modes nouveaux d'appréhension ».*

### 5.6.3 *L'école à la maison ?*

Les audités considèrent qu'il semble encore tôt pour envisager l'école à la maison (du moins dans le contexte tunisien), même si dans certains pays occidentaux des parents ont décidé de prendre eux même en charge d'éducation de leurs enfants chez eux. Pour rejeter la fin de l'école publique, nos audités s'appuient sur l'argument du risque d'enfermement de l'enfant et sur l'impact psychologique d'un tel choix sur son comportement de citoyen. Ils se réfèrent par ailleurs, à ces pratiques historiques en Tunisie qui consistaient, dans le milieu de la bourgeoisie éclairée tunisienne à faire venir les cheikhs zeitouniens à la maison pour enseigner aux filles. La certification se faisait par des cheikhs reconnus et la valeur du certificat dépendait de la notoriété des certificateurs. Mais ces filles éduquées n'avaient pas le droit de participer à la vie publique, ni d'exercer leur droit de citoyenneté. Avec la disparition de l'école, et même si la question de la certification est résolue, la question de la socialité et celle de l'exercice de la citoyenneté resteront posées, du point de vue des audités parmi les didacticiens notamment.

### 5.6.4 *L'éducation à la culture numérique*

La question de l'éducation à la culture numérique pousse à se demander si l'enfant peut appréhender son environnement sans être conditionné par l'élargissement du champ social et l'évolution des loisirs sous l'effet des moyens audio-visuels et de l'informatique :

*« Il faut mettre en place une stratégie éducative qui impliquerait éducateurs, éditeurs, créateurs et producteurs de programmes médiatiques capables de répondre aux nouveaux besoins et permettre l'émergence de pratiques inédites. Dans cet environnement c'est à l'école, que revient l'apprentissage de la lecture critique en tant que médium dominant. Un tel apprentissage constitue aujourd'hui une nécessité urgente afin, d'une part, d'éviter à l'enfant de vivre dans l'ambiguïté et d'autre part, de « segmentariser » l'apport de l'institution scolaire,*

*celui des média ou celui de la famille, voire celui de la rue ».* (P2)

Selon P2, le concept de culture pour enfants et aussi d'adolescent ne peut fonctionner dans le contexte de la vie quotidienne contemporaine par référence uniquement à la représentation que les générations adultes se font de cette culture. Le philosophe, considère que la lecture non contraignante et le rôle de l'institution familiale en tant que relais premier dans la formation du désir de lire, constituent des facteurs de succès pour l'accès de l'enfant tunisien à la culture numérique qui requiert une certaine autonomisation :

*« Je reste persuadé que cette défaillance néfaste pour l'esprit critique, qu'est le désamour pour la lecture constatée dans le contexte tunisien, constitue avec l'échec de l'école dans son développement, des facteurs rédhibitoires pour une insertion active et bénéfique dans le numérique. »* (P2)

## **5.7 Les tendances futures**

Les audités ont eu du mal à entrevoir des tendances futures. Ils étaient plus prolifiques dans les parties relatives au passé et au présent. Les philosophes sont mieux parvenus à se détacher de la réalité tunisienne actuelle et passée pour se situer à des échelles leur permettant de dégager des tendances susceptibles d'influer sur le futur de l'éducation et de l'enseignement en Tunisie.

### *5.7.1 Tendances à l'échelle internationale*

Trois tendances ont pu être citées :

- La poursuite de la féminisation de la société
- Le vieillissement de la population
- La polarisation du monde

*« Certains ont rêvé d'un monde unipolaire, ce rêve a dégringolé, nous allons plutôt vers un monde multi polaire »* (P1)

Concernant la dernière tendance, le philosophe explique que l'idée d'ensembles régionaux unis par la langue et la culture s'imposera un peu partout dans le monde ce qui ne sera pas sans impact sur l'éducation et les curricula. Selon lui, la mondialisation va changer de nature, c'est une mondialisation avec des pôles multiples qui va émerger.

*« Il ne s'agit plus désormais de former un citoyen tunisien mais un citoyen du monde, et du monde arabe reterritorialisé et tissé par ses liens socio-culturels qui lui permettent de récupérer sa capacité d'agir et de se projeter. Au niveau de l'éducation un horizon humain universel au niveau technologique un horizon basé sur les TIC. »* (P1)

Le philosophe estime que la société tunisienne sera engagée dans une voie où l'enfant recevra l'éducation via des intermédiaires autres que les technologies actuelles mais unies par le même principe de la multi-médiation. L'éducation doit préparer à ces révolutions technologiques :

*« Nous aurons de la nostalgie pour le passé, mais ces évolutions s'imposeront c'est à nous de prévoir dans notre prospective générale le maintien de nos valeurs propres de notre authenticité arabe et musulmane »* (P1)

### *5.7.2 Tendances à l'échelle du monde arabe*

A l'échelle du monde arabe dont fait partie la Tunisie, les stratégies de développement de l'ALECSO (Organisation Arabe pour l'Education, la Culture et les Sciences) dont nous citerons trois : la Stratégie de l'éducation dans le monde arabe, la Stratégie de la science et des technologies, et la stratégie de la culture, semblent avoir du mal à passer du discours à l'action et ce, faute de politique arabe commune dans laquelle s'inscriraient les politiques nationales des pays de ce bloc.

*« Tant qu'il n'y a pas de stratégie arabe unifiée, c'est la vision « nationalitaire », pour reprendre le terme de Anouar Abdemalik un penseur marxiste égyptien, qui prévaudra ».* (P1)

La visibilité, la rationalité et la cohérence sont citées comme les traits qui manquent le plus dans les curricula et les programmes. Le cas de l'arabisation est cité par l'audité comme exemple édifiant d'un choix réalisé sur la base d'intérêts politiques « nationalistes » plutôt que compte tenu de considérations pédagogiques qui prennent en compte d'une part, la psychologie de l'apprenant et d'autre part le profil du citoyen arabe à construire pour le futur.

Existe-t-il une réelle volonté politique en ce qui concerne l'arabisation ? Cette volonté peut-elle dépasser les visions « nationalistes » qui trouvent leurs intérêts en occident ? Les pays pétroliers sont-ils prêts à financer des stratégies arabes « unifiées » qui implique des moyens financiers et techniques lourds pour la formation des cadres ?

Selon les audités le débat devrait se situer autour de ces interrogations.

### 5.7.3 Tendances à l'échelle nationale

Quatre tendances majeures et visibles ont été évoquées par les audités :

- La féminisation de la société tunisienne considérée même irréversible (P1). Cette tendance se poursuivra selon les audités surtout lorsqu'on voit que les filles sont moins concernées par la rupture et l'abandon scolaire que les garçons, surtout dans les milieux urbains, et qu'elles sont, de plus en plus présentes dans les différents domaines d'activités ;
- La massification de l'enseignement supérieur et l'aggravation des problèmes d'employabilité ;
- L'augmentation du coût de la vie et l'élargissement du fossé entre riches et pauvres avec un système éducatif privé pour les riches et système public pour les pauvres ;
- La diversification des formes de travail et des qualifications sous l'effet de l'usage des TIC et de « l'obsession » technologique dominante faisant véhiculer des messages porteurs d'espoir face au chômage et aux problèmes d'employabilité.

## 5.8 Quelques hypothèses pour de nouvelles perspectives

Sur la base des auditions réalisées avant le 14 janvier 2011, nous distinguons 5 thématiques majeures qui pourraient constituer des hypothèses plausibles pour des scénarios de changement possiblement réalisables :

**Hypothèse 1:** L'évolution vers une école laboratoire où l'enseignant est un médiateur accompagnateur, décloisonné sans estrades, sans tableaux en bois, renforcerait le côté interactif enseignant/apprenant et l'interaction apprenant/apprenant.

**Hypothèse 2:** L'inscription de la réforme de l'éducation dans le double continuum de l'apprentissage tout au long de la vie ce qui renforcerait la logique de construction d'un citoyen capable d'assumer et d'exercer sa citoyenneté dans un contexte constitutionnel républicain, et ce, indépendamment des politiques contingentes des gouvernements qui se mettent en place.

**Hypothèse 3:** L'institutionnalisation du transfert de savoir-faire entre générations assurerait la continuité dans le progrès et la capitalisation des connaissances. Dans cette voie de développement, des métiers nouveaux pour les seniors seraient d'un grand apport.

**Hypothèse 4:** Le Développement en local de logiciels et outils didactiques culturellement adaptés, permettrait de généraliser les apprentissages par le jeu et d'en capitaliser les retours d'expérience tout en développant chez les enfants une aptitude à résoudre les problèmes et à analyser juste.

**Hypothèse 5:** La réactivation de la recherche en éducation pourrait rendre possible la réflexion prospective à partir des tendances lourdes et des ruptures les plus improbables

## 5.9 Ruptures possibles

Bien que les auditions aient confirmé la tendance bien lourde et irréversible de l'extension de l'usage des TIC, des fissures (touchant au structurel) annonciatrices de ruptures (touchant au fondamental) n'ont pas été exclues. Elles pourraient émerger sous l'effet des mauvais usages des technologies et des

média. Et dans le cas particulier du monde arabo-musulman sous l'effet des crises, des injustices, et de la montée du conservatisme. Le retour au « koutteb » (école coranique) moins coûteux qui apprend les valeurs islamiques perçues capables de rétablir l'éthique peut présenter une alternative à l'école moderne associée à la déperdition et la rupture scolaire et ce, notamment dans les milieux les plus démunis.

Sur la base de cette analyse, nous formulons l'hypothèse suivante : les promesses non tenues, du progrès en matière de TIC et les dérives que son usage engendrerait, pourraient faire émerger des fissures dans les tendances modernistes et appuyer la montée du conservatisme.

Les équilibres entre rupture et continuité seraient, à la base des politiques conscientes capables de les anticiper pour mieux les intégrer : *« ces équilibres seront inventés, par nos enfants, il y aura compromis pas compromission »* (P1)

Le philosophe, bien que convaincu de la nécessité d'une pensée prospective, reste prudent quant à sa capacité d'anticipation des ruptures, en la jugeant non infaillible. Le véritable challenge selon lui, est la capacité des politiques à prendre le risque de se situer dans une dialectique de processus qui peut avorter. Cette capacité pourrait, selon le philosophe, être soutenue par la recherche qui doit s'intéresser aux conséquences possibles des changements à venir sur l'éducation, la formation et l'apprentissage pour les anticiper en préconisant des outils et méthodes adaptées aux cultures locale, régionale et internationale. Il cite dans ce contexte, Paul Hazard (historien et essayiste français) qui, dans *« la crise de la conscience européenne »*, met en avant deux causes de remise en question de l'esprit classique aimant la stabilité, la foi bien établie que nul n'irait y toucher et selon lequel le roi est le roi et Dieu est Dieu : la renaissance et la réforme.

Cette dernière citation, a été dite avec beaucoup de sagesse et sur un ton exprimant un mélange d'amertume et d'espoir auquel nous n'étions pas capables de donner au moment de l'interview le sens que nous pouvons lui donner aujourd'hui que le roi n'est plus le roi et qu'une ère de renaissance et de réforme est engagée mais avec beaucoup d'incertitudes.

Deux souhaits sont induits de cette analyse :

- La survenue de ruptures non pas sous forme de brisures, mais de changements avec des phases de transition et de continuité.
- La récupération par le milieu de la recherche de son pouvoir d'agir sur le cours de l'histoire en occupant son territoire jusqu'ici envahi par les politiques pour devenir source de rupture avec les pratiques anciennes et stimuler la renaissance et la réforme

### **5.10 Mise en perspective des spécificités du contexte éducatif tunisien et des thématiques majeures**

Les auditions réalisées auprès d'un panel de philosophes, inspecteurs et enseignants qui ont bien voulu répondre à nos questions, ont permis de découvrir qu'il existe dans le contexte éducatif tunisien :

- Une conception large de l'éducation : *« c'est la préparation à la vie même si l'école n'est qu'une partie de la vie »* (I2)
- Une vision centrée sur l'être humain : *« l'éducation doit permettre l'épanouissement de l'humain sur les plans psychologique et intellectuel pour bien vivre et s'intégrer »* (I1)
- Un besoin pressant de vision, de stratégies, et de plan d'action cohérents : *« il faut mettre en place une stratégie éducative qui impliquerait éducateurs, éditeurs, créateurs et producteurs de programmes médiatiques capables de répondre aux nouveaux besoins et de permettre l'émergence de pratiques inédites »*. (P2)

La partie de la trame des entretiens consacrée à l'analyse rétrospective des 20 dernières années (1990-2010) et qui a été la plus riche en recueil de connaissances, a permis de confirmer trois thématiques majeures :

### **Thématique 1 :**

Une tension entre bilinguisme et arabisation qui dure depuis l'indépendance : « *Un enfant ne peut émigrer dans une autre culture que lorsqu'il a été implanté dans sa culture d'origine. Sans cela le biculturalisme est un fiasco et le bilinguisme est une mystification* » (P2)

### **Thématique 2 :**

Des points de tension entre conservateurs et modernistes : « *L'histoire en tant que pensée et action c'est cela qu'il faut inculquer à notre jeunesse parce que nous avons une histoire qui mérite d'être conçue comme pensée et action* » (P2), « *Il s'agit non plus de former un citoyen tunisien mais un citoyen du monde et du monde arabe avec un horizon universel au niveau technologique basé sur les TIC* » (P1)

### **Thématique 3 :**

L'apport ambivalent de l'accès aux technologies de la communication et notamment Internet, qui fait qu'un enseignant peut être contredit en classe : « *L'enseignant n'est plus l'unique source de savoir, ce n'est plus le maître ou la maîtresse qui dit mais Google et compagnie. Le maître doit se focaliser sur son rôle de guide de coach en se montrant informé* » (I2).

Les auditions qui ont servi de base à notre étude, ont été effectuées à la veille d'une importante rupture dans l'histoire du pays, et dans un contexte où la libre parole était sévèrement sanctionnée, elles se sont limitées à une population de retraités ou de fonctionnaires en fin de carrière qui a été assez prolifique sur l'évaluation du passé (les philosophes 2 et 3) et la critique du présent (les didacticiens et enseignants) mais qui a eu du mal à se projeter dans les 20 prochaines années d'où quelques tendances et hypothèses émanant d'un seul audité (P1) dont le statut de président de l'Académie Tunisienne des Sciences des Lettres et des Arts « Beit El Hikma »<sup>13</sup> (encore en exercice) semble avoir favorisé cette capacité de se projeter dans le futur que nous n'avons pas pu détecter chez les deux autres philosophes retraités depuis plusieurs années et encore moins chez les didacticiens (récemment retraités) et les enseignants qui sont tous les deux en exercice. Nos prochaines recherches tiendront compte de ces limites liées au profil des audités et également aux limites liées aux auditions individuelles. Nous sommes persuadés que la partie projection dans le futur, aurait pu être facilitée par une réflexion collective, favorisant la génération d'idée et la co-construction d'hypothèses plausibles permettant d'avancer vers la construction de scénarios et futuribles.

Dans l'immédiat et pour actualiser nos résultats et tenter de parer à ces limites inhérentes au contexte politique dans lequel ont été conduites les auditions et qui n'ont permis de ne collecter que les connaissances de ceux qui étaient prêts à s'exprimer sans risques majeurs, nous avons saisi l'occasion de la tenue 6 mois après la rupture du 14 janvier 2011 d'un colloque international réunissant des experts de l'éducation pour recueillir des points de vue complémentaires d'une population plus jeune, en exercice et donc susceptible d'influencer la prise de décision et les choix éducatifs. La méthodologie de recueil des connaissances n'est certes pas la même, dans la mesure où nous rapportons des témoignages et points de vues exprimés en dehors du cadre de nos auditions et de leurs objectifs, mais elle nous a permis moyennant une démarche d'observation participante, une immersion, pendant deux jours, dans le milieu des experts tunisiens en éducation, et de noter des observations « au vol » permettant de répondre aux objectifs confirmatoires de notre investigation.

---

<sup>13</sup> Beit El Hikma : expression arabe signifiant maison de la sagesse

## 6 Points de vue complémentaires dans un contexte nouveau / de rupture

Les auditions réalisées avant la rupture du 14 janvier 2011, ont permis de dégager quelques tendances lourdes, des ruptures possibles et leurs conséquences sur l'éducation la recherche et l'apprentissage à l'horizon 2030. Leur recoupement avec le discours officiel dominant depuis le 14 janvier 2011, dans un contexte de transition démocratique, permettrait d'actualiser et de valider les résultats auxquels nous ont conduit les auditions qui se sont déroulées sous un régime souvent qualifié de directif et rigide laissant peu de place à la libre opinion. Pour cela nous avons saisi l'opportunité de la tenue en Tunisie, du colloque international « *transition démocratique et stratégies éducatives* » organisé par le CNIPRE (Centre National d'Innovation Pédagogique et de Recherche en Éducation) avec l'appui de l'UNICEF et l'UNESCO les 7-8 juillet 2011, qui amène d'autres opinions que nous mettrons en perspective avec les auditions.

### 6.1 Difficulté de gérer les changements dans les systèmes éducatifs des pays du monde arabe

Cette difficulté a fait l'objet de témoignages de la part de deux experts M. Ben Fatma, spécialiste du monde arabe et Jean-Paul Payet spécialiste de l'Afrique.

Le premier constate sur la base de ses expertises, que les réformes de l'éducation dans les pays arabes ne sont généralement pas précédées d'évaluations fiables. Il leur manque selon E1, l'ingénierie, la redevabilité générale (*accountability*), l'émulation et l'intégration des 3 paysages : enseignement/capital humain, valeurs dominantes et évolution technologique, ce qui confirme les propos des personnes interrogés dans le cadre de nos auditions quant à l'absence de vision cohérente et globale sur laquelle pourrait s'appuyer une stratégie d'éducation durable.

L'ignorance des conflits et des résistances et/ou ambivalences dans les comportements, dans la gestion du changement est mentionnée par Payet, sur la base de ses expertises en Afrique du sud et en Tunisie notamment, comme un facteur d'échec à ne pas minimiser. Payet recommande de ne pas brusquer la culture locale par une lois ou procédure destinée à forcer les changements comportementaux car, selon lui, dans toute évolution il y a conflit de générations comme par exemple entre les enseignants et les enseignés : les premiers ne parviennent souvent pas à dépasser la situation de victime en restant enfermés dans le passé et en interdisant aux nouvelles générations, celles qui ont profité de l'évolution, de se plaindre. Ils oublient souvent, que de leur temps, les grands changements se faisaient une fois tous les 25 ans alors qu'aujourd'hui ils se font tous les jours :

*« Les transitions qui s'opèrent dans les pays arabes doivent réfléchir sur la gestion du changement avant de passer aux curricula au risque de brusquer de nouveau la culture. »* (Payet)

### 6.2 Les promesses non tenues de l'école tunisienne

En ce qui concerne la Tunisie, Jean-Paul Payet, avait constaté sur la base d'une étude sur la violence à l'école qu'il avait réalisée pour le compte de l'UNICEF en 2004/05 quelque chose que nos audits ont confirmé :

*« L'école tunisienne a produit beaucoup de ressentiments parce que basée sur des promesses non tenues, trichées. Le système s'est gangrené de l'intérieur, le personnel s'est contenté d'une illusion d'école pendant des décennies ».*

Ces propos, confirment l'évaluation qui ressort des auditions et qui dresse un bilan plutôt négatif de l'école tunisienne à qui on reproche par ailleurs, d'avoir longtemps été un espace de conflits jamais résolus entre bilinguisme et arabisme entre conservatisme et modernisme et aujourd'hui entre partisans des TIC et réfractaires incapables de suivre un progrès irréversible.

La réforme radicale du système éducatif en Angleterre en 1988, présentée par M. Townsed donne un éclairage sur la complexité d'une société multi ethnique où les attentes du système scolaire sont énormes notamment en matière de leadership et de compétences. Selon Townsed, une société bi ou multilingue et bi ou multiculturelle, moderniste laïque et conservatrice exigerait des compétences similaires permettant de consacrer les principes démocratiques. Le système éducatif anglais est

considéré par lui comme un voyage, un apprentissage émergent et continu basé sur un planning, une capacité d'agir, des ressources, une motivation et une vision :

*« Sans ces fondements, le système éducatif relèverait du domaine des vœux pieux, tomberait dans une routine mortelle, perdrait son pouvoir de changer la société, générerait les déceptions et les promesses non tenues, ferait régner la confusion et susciterait de plus en plus de résistances ».* (Townsend)

### **6.3 Apprendre à apprendre : confirmation d'une évolution souhaitable**

L'école du point de vue des différents experts étant intervenus dans ce colloque, est appelée à proposer des curricula basés sur un large éventail de valeurs et objectifs visant à peupler les classes d'apprenants qui réussissent grâce au savoir et non pas grâce aux mesures « présidentielles » (facilités dans le passage de classe, taux de réussite fixé selon les intérêts politiques, tolérance excessive lors des évaluations, etc.). Il faudra leur « apprendre à apprendre » en leur assurant les compétences nécessaires pour apprécier l'apprentissage, progresser et aller jusqu'au bout de leurs parcours.

La finalité d'une telle orientation s'inscrit, comme il s'est dégagé des auditions, dans une conception large de l'éducation et une vision centrée sur l'être humain qui veut former des citoyens responsables, qui contribuent positivement au développement de la société qui sont déterminés, capables d'adaptation et de prise de risque, confiants et entreprenants. Le débat sur les apprentissages, le rôle de l'école, les recherches futures et les stratégies éducatives se trouve ainsi étendu à la majorité silencieuse (plus jeunes que notre panel) que nous ne pouvions pas interroger avant le 14 janvier 2011. La transition démocratique en Tunisie et l'urgence de la réforme du système éducatif dont le diagnostic de dysfonctionnement fait l'unanimité, offre une excellente opportunité de réflexion prospective.

Quelques questions favorisées par le nouveau contexte, et que nous considérons nouvelles par rapport à celles qui ont émergé des auditions (trop focalisé sur l'enseignant) méritent d'être évoquées:

Comment un contexte démocratique, peut-il évoluer avec la voix des élèves ? Autrement dit, quand les institutionnels et le corps enseignant cesseront de parler au nom des élèves et de décider pour eux ? Quand la famille et la société civile seront écoutées ?

### **6.4 Confirmation du besoin d'une approche critique du savoir**

Les philosophes audités dans le contexte de notre enquête, et notamment P1 et P3 ont beaucoup insisté sur les conséquences fâcheuses d'une approche utilitariste du savoir qui fait de l'apprenant un paquet de compétences entre les mains des responsables RH des entreprises, des curricula un paquet de connaissances strictement utiles, et de l'enseignant une simple courroie de transmission sans sens ajouté de la matière voulue pour le citoyen qui arrange le gouvernement en place (I1 et I2).

Lors de la conférence, des conseillers en information et orientation scolaire, Ahmed Mensi, Mokhtar Metoui et Majid Chaabane ont insisté sur la qualité de l'enseignement et le besoin d'inscrire l'approche critique du savoir parmi les priorités des orientations futures. Ils sont persuadés de la nécessité d'une réflexion en vue d'une refondation de l'école sur les bases d'une culture du dialogue, de la critique éclairée et de la qualité de la formation.

Ali Ben Makhoulf, (agrégé de philosophie) pense, de son côté, qu'il faut :

*« Concilier dans toute éducation de base, la confiance de soi avec une approche critique du savoir... une fois cette confiance instaurée, les contenus doivent être présentés dans leur contextes respectifs ».*

Une telle culture basée sur la confiance et la participation active à l'apprentissage serait, selon le conseiller, de nature à offrir à l'éducateur une marge de liberté qui lui permet de développer ses pratiques pédagogiques en classe, de passer au statut d'acteur de changement et de développer chez l'apprenant un comportement participatif lui donnant accès à la citoyenneté et à la démocratie.

### **6.5 Quelques axes de recherche**

Les auditions que nous avons effectuées fin 2010 et complétées par les opinions exprimées lors du colloque « *transition démocratique et stratégies d'éducation* » de juillet 2011 nous ont permis d'explorer des pistes de recherche futures qui pourraient aider à avancer vers la construction de scénarios dans le cadre des stratégies éducatives pour l'horizon 2030.

**P1 :** Le système éducatif : Assure-t-il l'articulation, à travers le concept d'éducation, des fonctions : élever, enseigner et former conduisant l'individu à l'accès à la vie sociale et au début de son autonomie ? Le système éducatif tunisien est-il inclusif équitable et favorisant le bien être de l'individu.

**P2 :** Quel profil de citoyen actif en 2030, compte tenu d'hypothèses de changements plausibles notamment à l'échelle du monde arabe. Sachant que ce citoyen (tunisien, égyptien, libyen, syrien, yéménite ..... ) est aujourd'hui un enfant en âge d'être scolarisé ou déjà scolarisé qui a intériorisé la violence des émeutes et guerres civiles. La recherche devrait être transdisciplinaire réunissant tou

s les spécialistes des sciences de l'éducation.

**P3 :** Quelle configuration du marché du travail d'ici 2030 et quelles destinations privilégiées des flux migratoires. Les questions de l'employabilité et de l'apprentissage tout au long de la vie sont au cœur de l'étude.

**P4 :** Dans quelle mesure l'éducation à la vigilance et la veille pourrait aider à l'autonomisation et l'acquisition d'habiletés en matière de détections des opportunités offertes par la culture informationnelle aussi bien en matière de nouveaux savoirs que d'employabilité.

**P5 :** Comment capitaliser les connaissances issues de la recherche pour instituer un système de réforme continue capable de suivre de rythme des changements économiques, politiques sociaux et technologiques et de doter le système éducatif de la capacité d'anticipation souhaitée.

Cette manifestation nous a permis également d'identifier une liste d'experts qui pourraient nous être utiles pour l'étape suivante de notre étude qui consisterait, si le contexte éducatif s'ouvre davantage aux chercheurs à la multidisciplinarité, à soumettre les résultats de notre étude à un ARP élargi aux décideurs en matière de stratégies et politiques d'éducation, au milieu de la recherche et à la société civile.

## 7 Conclusion

Les auditions conduites avec des personnalités du monde de l'éducation, ainsi que les témoignages des intervenants lors du colloque de juillet 2011 sous le thème « transition démocratique et stratégies d'éducation », confirment l'aspiration du monde de l'éducation en Tunisie, à une vision cohérente du citoyen à former à l'horizon 2030 bien ancré dans la culture informationnelle multiculturelle et aussi dans son territoire spécifique. La langue et la religion sont des composantes essentielles de ce territoire et leur prise en compte dans le système éducatif réformé compte tenu de la composante technologique constitue un facteur critique de succès pour une insertion active dans la société des connaissances. La majorité des personnes auditionnées dans le contexte de notre enquête reconnaissent l'importance de l'appropriation ou la pénétration des technologies de l'information et de la communication dans le milieu scolaire et la nécessité de leur intégration comme outils complémentaires d'accès au savoir.

Baron et Bruillard (2008) confirment à ce propos, que la conception d'environnements d'apprentissage doit en effet prendre en compte non seulement les compétences des usagers, mais aussi les contextes dans lesquels ils se trouvent.

Le contexte tunisien d'apprentissage, semble requérir des préalables sans lesquels ces questions risquent de rester sans réponses du fait qu'elles ne figurent pas parmi les priorités. La question n'est pas en effet une question de compétences ou d'habiletés mais plutôt d'existence ou non d'un contexte approprié pour un accès équitablement distribuée et une pénétration démocratique de l'outil informatique dans le milieu scolaire. Dans un pays comme la Tunisie où l'on traîne depuis des siècles des écarts entre les milieux citadins et ruraux, qui ne cessent de se creuser jusqu'à la marginalisation d'une majorité de démunis au dépens d'une minorité de privilégiés, il semble plus urgent de penser

développement et économie de l'éducation en reliant scolarisation et résultats du marché du travail pour les individus et en considérant l'éducation comme un véritable moteur de croissance économique et non plus comme un simple moteur d'ascension sociale comme cela a été longtemps le cas pendant un demi siècle en Tunisie.

Investir dans l'éducation c'est investir dans le capital humain et dans l'intelligence nationale avec l'idée que toute marginalisation est une perte d'un potentiel de croissance économique un gisement perdu. Sur la base de cette conception, l'investissement dans l'éducation et dans le développement des EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain) l'intégration/ appropriation rationalisée des TIC, n'est plus uniquement l'affaire de l'État mais aussi celle des entreprises qui sont les clientes de l'institution scolaire. L'État est appelé dans ce contexte, à assurer son rôle de régulateur en proposant au marché de l'emploi les compétences qu'il faut au moment où il faut pour pouvoir exiger en retour les investissements nécessaires pour le maintien de ces espaces d'apprentissage. Une telle synergie, n'est possible que moyennant une vision prospective permettant d'anticiper les ruptures au moyen de scénarios et futuribles construits collectivement et mobilisant toutes les parties prenantes.

Notre travail a démarré dans une conjoncture caractérisée par une certaine « stabilité », et un engagement fort dans les TIC. Il s'est poursuivi dans un contexte en totale rupture avec le passé proche et où l'incertitude est élevée. Ce travail a des chances de susciter l'intérêt si les changements s'orientent vers la réhabilitation de la recherche dans sa fonction de moteur de progrès et si les élus qui ont la charge d'élaborer la nouvelle constitution sont conscients qu'à chaque société, à chaque forme de gouvernement correspond un système d'éducation particulier.

## 8 Références

- Abbassi, H. (2009). *Contribution à l'étude des représentations des TIC chez les enseignants tunisiens du secondaire, de leurs compétences et de leurs pratiques d'utilisation*. Université Paris Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne, Thèse pour l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de Georges-Louis Baron.
- Abdelwahed, S. (2009). L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques enseignantes, pourquoi et comment réussir à développer des usages des TIC en Tunisie ? [http://www.edunet.tn/ressources/site\\_etab/regional/primaire/bougatfa\\_sijoumi/tic\\_Etude\\_universitaire/Souad-intervention.pdf](http://www.edunet.tn/ressources/site_etab/regional/primaire/bougatfa_sijoumi/tic_Etude_universitaire/Souad-intervention.pdf)
- Ben Cheikh, A. (1980). Langue dominante, média et obstacles au développement ou à la communication inégale, le cas d'une société maghrébine. IIe congrès National des sciences de l'information et de la communication, Bordeaux, 22-24 mai.
- Ben Cheikh (2001). Jeunesse tunisienne nouvelles technologies de communication et espace scolaire. In *Culture, Société et Nouvelles Technologies de l'Information*. Tunis : CERDOJES.
- Baron, G.-L., et Burkhardt, J.-M. (2012) Éducation, formation et apprentissages à l'horizon 2030 : éléments issus d'un atelier de prospective pour la recherche, *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation (STICEF)*, volume 18, 11-37.
- Baron, G.-L. et Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, vol 15, 19-38.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit, coll. «Le sens commun »
- Charfi, M. (2009). Evolution de l'enseignement en Tunisie, les premières expériences réformistes. In *Islam et modernité*. Tunis : Sud édition.
- COE. (2008). Travaux du Conseil d'Orientation pour l'Emploi (COE) sur la formation professionnelle. Avril 2008. [http://www.coe.gouv.fr/download.php?file\\_url=IMG/pdf/Etat\\_des\\_lieux\\_et\\_avis\\_Formation\\_professionnelle.pdf](http://www.coe.gouv.fr/download.php?file_url=IMG/pdf/Etat_des_lieux_et_avis_Formation_professionnelle.pdf)
- Faure, E., Herrera, P., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M., Ward, F.C. (1972). *Apprendre à être*. Unesco, Fayard. [http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_60\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_60_f.pdf)
- Fitouri, C. (1983). *Biculturalisme bilinguisme et éducation*. Paris : Editions Delachaux et Niestlé.
- Leis, M. (2011). *The future of learning and education*. <http://fr.slideshare.net/miriamleis/education2030>
- Maaouia Bel Kadhi, A. (1978). *Etude linguistique du passage du dialectal à l'arabe littéral chez les enfants*

*tunisiens à leur entrée à l'école, contribution à la compréhension du phénomène des déperditions scolaires.*  
Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Université de Toulouse le Mirail.

Kaddour, K. (2009). Tunisie 2050, Tunis, CPU.

Rostow, W. (1961). *Les étapes de la croissance économique*. Paris : Editions du Seuil.