
Le discours historique scolaire des années quatre-vingt-dix en Tunisie, l'invention d'une identité méditerranéenne

Driss Abassi*

Face aux multiples crises des années quatre-vingt et aux interrogations identitaires qui les sous-tendent, le changement politique intervenu le 7 novembre 1987 est évidemment essentiel. La nouvelle équipe a placé son arrivée au pouvoir sous le signe du *changement*. L'ère nouvelle (*adh al-jadid*) est la désignation euphémique du nouveau régime. Celui-ci a posé la notion de réforme comme un des fondements de la politique post-bourguibienne.

Jusqu'à 1987 la « vraie histoire » est en effet celle contenue dans le discours bourguibien. Avec les années soixante-dix quatre-vingt on assiste à la mise en place d'un nouveau discours historique. Au premier chef cette période scelle la désunion entre histoire universelle et histoire nationale. Une prise de distance s'opère avec les espaces : celui du Maghreb voisin et ceux de l'Orient et de l'Occident lointain. Le seul qui importe est l'espace national. À ce mouvement d'éloignement répond un élan de communication entre l'histoire biographique de Bourguiba et l'histoire de l'existence de l'entité nationale.

Croyant apporter une réponse identitaire à l'ensemble des Tunisiens, les modèles bourguibiens imposés par la force de l'image et du discours, produisent un effet contraire : les tensions latentes qui traversent le pays prennent de plus en plus la forme d'une crise ouverte. L'enseignement de l'histoire des années quatre-vingt se trouve en effet au premier plan de ces remises en cause. Ce qui compte à cette période c'est bien l'identité particulière du pays devenu la Tunisie. S'il y a crise de l'enseignement de l'histoire, c'est parce que celle-ci s'est cantonnée dans une vision de plus en plus nationaliste et idéologique. Ce qui est en jeu c'est la mémoire collective. Derrière la sélection d'épisodes historiques, on retrouve la trame de l'historicité bourguibienne. Ainsi histoire et mémoire se confondent pour se mettre au service du culte du chef et plonger globalement la société tunisienne dans l'abîme de l'interrogation identitaire.

Plus précisément, la crise de l'histoire vient du fait que le personnage de Habib Bourguiba a tenté, et dans une large mesure réussi, à constituer autour de lui l'histoire de la Tunisie contemporaine effaçant du même coup de la

* ATER Université de Nice Sophia-Antipolis.

mémoire collective¹ ses rivaux ou compagnons et devenant ainsi le chronomètre de la nation².

Bien qu'elle fasse partie de la nouvelle orientation de la politique sociale et culturelle depuis le changement politique de 1987³, la réforme de l'enseignement intervient dans un contexte où la scène politique tunisienne est dominée par la confrontation entre le pouvoir et les islamistes. La personnalité du nouveau ministre de l'Éducation nationale de 1989 à 1994 se trouve au cœur de cet affrontement. Ce dernier n'a jamais caché son anti-fondamentalisme et ses projets de réforme. Il était suspecté par le courant islamiste d'avoir bafoué les valeurs islamiques et de vouloir relancer la politique hostile à l'Islam de Bourguiba. Physiquement menacé, le ministre doit être protégé tout en ayant la sympathie de tous les milieux laïcs et progressistes ainsi que de l'opinion internationale⁴.

Confiée à Mohamed Charfi, la réforme de l'enseignement va prendre deux ans de préparation. Elle est le résultat d'un travail effectué par quatorze commissions spécialisées, dont les grandes lignes ont été arrêtées par la Commission supérieure présidée par le ministre lui-même. Ce travail trouve son expression dans la loi du 29 juillet 1991 qui pose dès l'article premier le principe de base de l'éducation des élèves :

« Contribuer à promouvoir leur personnalité, développer leurs potentialités, favoriser leur formation à l'esprit critique et de la volonté efficiente, de sorte que peu à peu, leur soient inculqués la rationalité et la modération du jugement, le comportement empreint de confiance en soi, l'esprit d'initiative et la créativité dans le travail »⁵.

Un autre principe fondamental est affirmé dans le troisième alinéa du même article premier :

« Préparer les jeunes à une vie qui ne laisse place à aucune forme de discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race ou la religion ».

Cette disposition rejoint un article de la loi de 1988 qui régit l'activité des partis, interdisant la formation d'organisations politiques qui s'appuieraient sur une religion, une langue, une race, un sexe ou une région. En conséquence, le fondement idéologique de la réforme assigne à l'école une fonction morale et intellectuelle dans la lutte contre le développement du fanatisme et des idées extrêmes.

Au-delà des discours légitimateurs et des grandes envolées lyriques, la Commission de réforme des programmes a travaillé en profondeur et dans un contexte politique caractérisé par un danger nouveau pour le régime en place et les intellectuels universitaires : l'intégrisme religieux, notamment dans les facultés de sciences humaines et sociales.

1. Pierre Nora, *Les lieux de mémoire, la Nation*, Paris, Gallimard, 1986.

2. Voir Driss Abassi, *L'écriture de l'histoire en Tunisie de l'indépendance à nos jours*, Thèse de Doctorat d'histoire soutenue le 29 juin 2001, Aix-Marseille I.

3. Voir Nouredine Sraïeb, « Tunisie : la politique sociale et culturelle de 1987 à 1997 », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, XXXVI, 1997, CNRS-Éditions, p. 47-78.

4. Voir Zakya Daoud, « Chronique tunisienne », *Annuaire de l'Afrique du Nord*, XXVIII, 1989, CNRS-Éditions, p. 679 et s.

5. *Journal officiel de la république tunisienne*, n° 55 du 6/8/1991.

Le souci de cette commission était donc bien de défendre le courant moderniste face à l'intégrisme avec une option nationaliste, mais il s'agissait aussi de limiter les discours bourguibiens et de lever les voiles sur l'histoire du Mouvement national. Il fallait donc tout revoir : les programmes, les manuels et finalement aussi les auteurs de manuels eux-mêmes. Cette dernière exigence était certes politique, mais aussi scientifique : les universitaires voulaient faire partager leur conception de l'histoire. Dans ces conditions – et à de rares exemples près – les auteurs de manuels ont radicalement changé après la réforme. Ils sont dorénavant des historiens qui ont pour point commun d'être des spécialistes. Les manuels sont conçus collectivement et chaque universitaire rédige la ou les leçon(s) qui se rapportent directement à sa spécialité⁶. Ces hommes partagent en outre une trajectoire commune : après une première année de recherche (CAR)⁷ à l'Université de Tunis, la plupart d'entre eux ont continué leur formation dans les universités françaises. C'est notamment le cas des premiers historiens de la Tunisie, à savoir Mohamed Hédi Chérif et Ali Mahjoubi pour l'époque ancienne. Ces quatre personnalités présentent de plus, la particularité de diriger une très grande partie de la production historique académique en Tunisie depuis une vingtaine d'années. le milieu universitaire se présente donc comme le nouveau producteur du discours scolaire.

Ce travail en profondeur va s'épanouir à partir de 1993 au sein d'une nouvelle organisation du système éducatif tunisien. Les études se déroulent désormais selon trois niveaux : un enseignement primaire qui dure six années ; un enseignement de base au sein de l'école préparatoire, constitué des septième, huitième et neuvième années (qui remplacent dès la rentrée 1993-1994 l'ancien premier cycle secondaire), un enseignement en lycée sur quatre années (et non quatre années en collège plus trois années en cycle secondaire comme cela se pratiquait en France)⁸.

Seules les deux dernières années du cycle primaire comportent des cours d'histoire. Durant ces deux années, l'enfant doit assimiler l'ensemble du déroulement de l'histoire de la Préhistoire au vingtième siècle. Le cycle recommence à l'école de base au sein d'une discipline appelée « Histoire Géographie et Instruction civique ». Ce cycle est ensuite repris pour la troisième fois, mais d'une manière plus approfondie au lycée.

La réforme de l'enseignement a pour conséquence une nouvelle représentation de l'histoire qui se traduit aussi bien dans les différents niveaux des programmes que dans les manuels scolaires d'histoire.

6. Un universitaire co-auteur des manuels actuels nous a confié sous couvert d'anonymat que les programmes scolaires sont élaborés par des administratifs, inspecteurs d'enseignement et quelques universitaires. Les auteurs des manuels n'avaient pas le choix ni des sujets ni du découpage chronologique adopté, ni des aspects pédagogiques.

7. Une réforme en 1993 a créé le Diplôme d'Études Approfondies (DEA) sur deux ans pour remplacer les deux titres : Certificat d'Aptitude à la Recherche (CAR) sur un an et le Diplôme de recherche Approfondie (DRA) sur un an, ainsi que la thèse nouveau régime au lieu de l'ancien doctorat d'État.

8. Notons que la nouvelle organisation des études en Tunisie se rapproche plus du système éducatif algérien constitué d'un enseignement fondamental de 9 ans et d'un enseignement secondaire de trois ans, que du système éducatif marocain qui comprend un enseignement secondaire de 7 ans.

Les programmes d'enseignement de l'histoire

Les programmes de chaque niveau, sont avec la réforme de 1993, accompagnés d'un unique préambule intitulé :

« les sept buts et finalités de l'enseignement de l'histoire, géographie et instruction civique destiné à un jeune tunisien (...) : enraciné dans son milieu, sa patrie la Tunisie et dans la réalité de sa civilisation, notamment arabo-musulmane, doté d'une personnalité accomplie et d'une culture qui lui permet de réagir positivement avec les grandes causes de son époque, imprégné de principes démocratiques, attaché à ses droits et accomplissant ses devoirs, ouvert sur les différentes civilisations et tolérant à l'égard des autres dans sa réflexion et dans sa conduite, fier de ses différentes appartenances civilisationnelles anciennes et nouvelles, tunisienne, maghrébine, arabo-islamique, africaine et méditerranéenne »⁹.

Sans doute s'agit-il par là moins de fixer des objectifs pédagogiques que de cadrer le comportement idéal d'un jeune Tunisien, individu aux appartenances multiples forgées précisément par l'histoire et la géographie. Se profile ainsi, en négatif, la définition d'une identité tunisienne fort différente de celle qui était mise en avant aussi bien dans les années soixante (avec le modèle universel) que dans les années quatre-vingt (le modèle national). Comme si la crise était dépassée ou apaisée, on affirme clairement la multiplicité des appartenances.

Ces grands objectifs sont ensuite déclinés par cycle.

À l'école préparatoire, l'enseignement de l'histoire doit remplir trois missions. Sur le plan des connaissances, l'accent est mis sur l'étude des différentes étapes de l'histoire de la Tunisie depuis l'Antiquité : les principaux événements, les personnalités, les transformations économiques, sociales et civilisationnelles... À cela s'ajoute l'examen des principales étapes de l'histoire maghrébine, puis de celles du monde islamique et enfin les aspects essentiels de l'histoire du reste du monde.

La deuxième mission est en rapport avec l'aspect didactique de la discipline. L'élève doit apprendre les différents temps historiques en classant les événements et en délimitant les époques. Il doit aussi comprendre les événements historiques, se familiariser avec la diversité des documents et prendre conscience de la continuité historique et civilisationnelle.

La troisième et dernière mission de l'histoire fait appel à la sensibilité de l'élève. Celui-ci doit ressentir un sentiment patriotique, il doit aimer son pays et éprouver la fierté d'être tunisien, d'appartenir au monde arabe et à la civilisation arabo-musulmane. Il doit en outre être imprégné de l'esprit de dialogue et de tolérance.

Trois fonctions sont aussi assignées à l'enseignement de l'histoire durant les quatre années du cycle secondaire¹⁰. Tout d'abord l'élève doit connaître les principales étapes et caractéristiques de la Tunisie maghrébine, tous les aspects de la civilisation du monde arabo-musulman, ainsi que les transforma-

9. Nouveaux programmes d'histoire géographie, premier cycle de l'enseignement secondaire, brochure éditée par le ministère de l'Éducation et des Sciences, septembre 1992 (en arabe).

10. Nouveaux programmes d'histoire géographie, deuxième cycle de l'enseignement secondaire, brochure éditée par le ministère de l'Éducation et des Sciences, septembre 1992 (en arabe).

tions historiques majeures et les événements importants qui ont influencé l'histoire du monde et eu des répercussions sur la Tunisie.

Le deuxième objectif concerne l'aspect didactique. L'élève doit pouvoir analyser, déduire et écrire. Il doit aussi être capable d'effectuer une critique scientifique et de lire un document historique (cartes, croquis, documents...).

La dernière mission relève de la conscience. Il faut que l'élève éprouve le désir d'étudier l'histoire et soit capable d'un apprentissage autonome, animé de l'esprit d'objectivité. Il doit aussi être attaché à la vérité historique, avec l'obligation de la défendre.

Au total, il y a une distinction précise des rôles à chaque niveau d'étude. À l'école de base, les priorités sont bien hiérarchisées : l'élève doit connaître d'abord l'histoire de la Tunisie dans tous les domaines, politique (événements et individualités), économique, social et civilisationnel. La nation est le pôle incontestable d'intérêt. De l'histoire maghrébine, il ne sera retenu que les événements les plus importants, puis vient le monde arabe arabo-musulman et enfin l'essentiel de l'histoire mondiale.

En s'adressant à la conscience de l'élève dans l'enseignement secondaire on ne trouve pas cet appel au patriotisme. Le but déclaré est un enseignement qui aura pour rôle de libérer l'esprit, de rendre les élèves plus « autonomes » en les incitant à chercher la vérité. Ce qui rejoint l'autre mission de l'histoire ayant trait à la discipline même. L'élève est appelé à développer son esprit critique dans l'enseignement secondaire alors qu'à l'école préparatoire, il doit s'initier au maniement des concepts historiques (les rythmes de la durée, l'événement...).

De cette fonction assignée à l'enseignement de l'histoire, il ressort une volonté d'introduire à l'école ce qui est spécifique à l'enquête historique, de chercher à expliquer le rapport des sociétés à la durée. D'où l'importance de l'utilisation des concepts temporels qui renvoient aux rythmes et niveaux de durée braudéliens : structure, conjoncture, événement et leur possible valeur pédagogique. Nous sommes ainsi conduits à l'intelligence de la durée, aux forces du changement ou de résistance au changement, aux ruptures et aux continuités.

C'est pourquoi tous les programmes, à tous les niveaux, ordonnent de consacrer à la fin de chaque thème, une heure pour l'étude d'un document écrit, figuré ou construit (texte, œuvre archéologique ou artistique, croquis, reconstitution, courbe...). Tous les manuels offrent des choix de documents et citent bon nombre d'ouvrages d'histoire, joignent des témoignages de contemporains au récit des auteurs.

Des « produits » nouveaux

La réforme des programmes va bien au-delà d'un simple maquillage idéologique et elle s'est accompagnée de la production de nouveaux manuels souvent très soignés, qui portent dès le premier abord la marque de la réforme et de ses auteurs.

Les couvertures des manuels scolaires offrent toutes – avec une réussite certaine – des documents figurés en rapport avec le contenu des ouvrages. Selon le niveau d'études, la différence des messages est nette.

Au niveau primaire et à l'école préparatoire, une seule image symbolique s'étale sur la moitié de la page de couverture des manuels. Par exemple, pour celui de la sixième année primaire ¹¹ qui traite de l'époque moderne et contemporaine, la couverture (recto) affiche une image d'archives en noir et blanc avec une manifestation nationale de Tunisiens du début du xx^e siècle, brandissant des pancartes qui mentionnent au premier plan et en arabe « il faut un gouvernement national », « il faut un parlement tunisien ». Ici, il n'y a pas de photographie d'un personnage mais celle d'une masse de citoyens dans un mouvement revendicatif. C'est aussi une image unique et forte qui couvre les manuels du cycle de l'école préparatoire. Celui de la septième année consacré à l'époque ancienne jusqu'au vii^e siècle après J.-C., montre les ruines de Carthage avec à l'arrière plan la Méditerranée.

Dans le cycle secondaire, les images figurant sur la couverture des ouvrages dépassent l'unique document de portée nationale, pour présenter un ensemble d'images-symboles, associant l'histoire nationale à l'histoire universelle. Selon les époques, cela se présente comme suit :

La couverture des manuels récents du cycle secondaire

Manuels d'histoire	Symboles imagés de l'histoire nationale	Symboles imagés des autres civilisations
De la Préhistoire à la fin de l'époque ancienne (quatrième année secondaire)	- Le portrait d'Hannibal - Le Théâtre d'El djem	- Babylone et sa tour - Les pyramides d'Égypte - Un temple athénien
De la fin du vi ^e siècle après J.-C. jusqu'à la fin du xv ^e siècle (cinquième année du secondaire)	- Portrait du réformateur Khayr-al-Din	- La grande mosquée de Smarrà (Irak) - Palais d'Alhambra à Grenade
Du xv ^e siècle jusqu'à la veille du Protectorat français en 1881 (sixième année secondaire)	- Portrait du réformateur Kayr-al-Din	- Carte géographique (atlas espagnol daté de 1579 montrant les découvertes de l'époque, notamment le continent américain avec un petit portrait de Christophe Colomb) - Un train à vapeur - Un navire et des militaires équipés de jumelles.

11. Abdelhafidh Henchiri, Mohamed Chouchane, Mohamed Elkamel, Mohamed Cherf, Mohamed Hédi, Ali Mahjoubi, Jamel Ben Tahar, Manuel d'histoire pour la sixième année élémentaire, ministère de l'Éducation, éd., Centre national pédagogique, 1993, 160 p. (en arabe).

Manuels d'histoire	Symboles imagés de l'histoire nationale	Symboles imagés des autres civilisations
De 1881 à 1964 (septième année du secondaire)	- Image de la manifestation de Tunisiens revendiquant un « gouvernement national » (image déjà observée sur le manuel de sixième année est ici en format réduit) - Des ouvriers anonymes sur un chantier	- Photo d'un radiotélescope aux États-Unis - Image d'une ville européenne bombardée pendant la deuxième guerre mondiale

L'ensemble des images symboles soulevées ci-dessus renvoie à deux univers interagissant entre eux : l'univers national et l'univers international.

Si la notion de civilisation à travers des images fortes offre une ouverture quasi illimitée à la représentation mentale de l'élève, les photographies concernant l'univers national présentent à l'inverse les bornes entre lesquelles s'est accomplie la lente évolution du destin national. Les deux portraits d'Hannibal et de Khayr-al-Din symbolisent l'origine et l'aboutissement. Hannibal est le symbole du premier héros national, Kayr-al-Din est le père des réformateurs de la Tunisie moderne. Il est la référence de l'idéologie politique post-bourguibienne.

Le discours imagé « fermé sur lui-même » est appuyé par la structure même du récit historique. Dans presque tous les manuels de l'école préparatoire jusqu'au cycle secondaire, chaque leçon commence par une introduction et se termine par un épilogue magnifiant l'histoire nationale. Les textes des introductions des manuels d'une grande importance car, conformes aux instructions officielles, ils ont pour ambition de guider les élèves dans leur compréhension de l'histoire. Les auteurs y expliquent le choix des thèmes et leur démarche dans la rédaction du manuel, ainsi que le rôle de celui-ci. C'est alors qu'ils proposent une sorte de *vade me cum* de l'usage du manuel qui permet d'en saisir clairement les objectifs. C'est ainsi que, chaque cours étant composé de deux parties (textes et documents), les auteurs proposent d'en user différemment.

« Nous nous sommes attachés à ce que le texte élaboré soit riche de données, précis au niveau du concept, et accessible sur le plan du langage. Nous avons voulu que la deuxième partie vienne compléter et expliciter le texte. Nous avons fait de telle sorte qu'il soit riche de témoignages, réunissant la photo, la carte, le croquis et le document historique (...). Le manuel est à la base destiné à l'élève. Il constitue sa référence en dehors du cours pour approfondir ses acquis (...). C'est un moyen d'enrichissement et d'approfondissement »¹².

12. Ammar Mahjoubi, Mongi Akrouf, Radhi Daghfous, Houcine Jaïdi, Habib Baklouti, Mohamed Hassine Fantar, Houcine Ben Abdallah, Abderrazek Gragueb, Ahmed Mcharek, Nabil Grissa, Manuel d'histoire pour la quatrième année secondaire, ministère de l'Éducation, éd. Centre national pédagogique, 1993, 318 p. (en arabe), p. 6.

Les auteurs invitent donc l'élève à lire les documents d'une part et apprendre à manier les concepts analytiques qui rendent la documentation intelligible d'autre part.

Sur les deux axes se situe la didactique d'une méthode historique. Et même si dans la plupart des cas, les documents servent à l'illustration des interprétations des auteurs, on ne peut nier leur effort pour initier l'élève aux outils d'une science historique. L'ouvrage s'adresse à l'élève comme au témoin d'une histoire qu'il est appelé à connaître et qu'il peut approfondir. Il n'y a pas d'appel mobilisateur dans cette première lecture. Cette neutralité est renforcée par l'abondance des références utilisées dans chaque cours. Cependant, malgré cette volonté pour dépassionner la présentation de l'histoire, le manuel n'est pas sans transmettre un ensemble de messages au jeune lecteur. D'abord la beauté des images, la bonne présentation de l'ouvrage, l'appel qui est fait à son utilisation, s'adressent plus au futur adulte qu'au jeune élève. Celui-ci est traité plutôt avec le respect dévolu au citoyen. Le contenu du manuel transmet une affirmation historique essentielle ; l'existence d'une histoire nationale propre à la Tunisie. Dès la couverture du manuel, il y a une sorte d'assurance sur l'existence de la Nation sans qu'elle soit pour autant soutenue par une dramatisation ou des appels émouvants. La continuité du contenu, la formulation des cours affirment l'existence de la nation tunisienne. Les documents écrits ou figurés ne sont pas en annexe mais découpent le récit. La recherche d'un équilibre entre les deux composantes du cours est manifeste au regard de la surface accordée au texte et aux documents. Les cours sont structurés d'une façon linéaire, du plus ancien au plus récent.

Le modèle de pensée que dégagent les manuels abolit finalement les ruptures dans le temps et dans l'espace. De la Préhistoire jusqu'à l'époque contemporaine, les ouvrages partagent les rôles entre les différentes civilisations. Toutes ont apporté un plus à l'homme sur un plan ou un autre et nul ne peut ignorer ou attribuer l'exclusivité à telle ou telle civilisation. Dans leur récit, les auteurs apportent un éclairage complet sur les événements en inscrivant leur démarche dans un modèle explicatif. Il est clair que le fait que les leçons sont élaborées par des spécialistes a joué dans l'exposé des événements. Les auteurs n'hésitent pas à présenter toutes les hypothèses historiques lorsque l'événement l'exige. Par exemple, en traitant le phénomène artistique dans la Préhistoire, l'auteur s'interroge sur les motivations des représentations figurées de l'époque. Après quoi, il expose les différentes hypothèses avancées par les historiens :

« Les raisons qui ont amené l'homme préhistorique à dessiner sur les murs des grottes seraient liées au loisir ou à la magie ou encore traduiraient une expression religieuse »¹³.

Seulement, la conclusion, est là pour trancher :

« Ainsi, nous remarquons que les hypothèses expliquant l'apparition de l'art préhistorique sont diverses et différentes. On peut déduire qu'il est difficile de percer l'univers spirituel des groupes humains qui nous précèdent de dizaines de milliers d'années. Ce qu'on peut affirmer, c'est que l'art de ces époques constitue une étape importante d'une évolution intellectuelle et d'une maturité spirituelle qui préludent à l'entrée de l'homme dans ces étapes nouvelles du progrès »¹⁴.

13. *Ibid*, p. 24.

14. *Ibid*, p. 27.

Notons, dans cette conclusion, l'usage du présent comme pour effacer l'éloignement annoncé avec l'époque. La présence des mots « progrès, maturité, nouveau », renforce la familiarité et le sentiment de proximité avec le passé. Ce procédé permet de dire qu'il y a une action pour engager l'élève dans l'exercice d'une projection positive.

Tous les cours du manuel suivent à des nuances près, ce schéma : après une explication historique qui se veut exhaustive, la conclusion tranche. Tous les cours s'associent pour communiquer à l'élève un idéal : la haute valeur de toutes les civilisations humaines. Elles sont toutes au service de l'homme, comme la Mésopotamie qui a :

« produit une civilisation distincte qui se considère parmi les plus fécondes de toutes les civilisations humaines (...). Elle était le berceau de plusieurs découvertes ayant contribué au progrès humain »¹⁵.

Ceci était aussi vrai pour l'Égypte des Pharaons ou la Palestine ancienne :

« terre de rencontre et de mélange entre les peuples et les civilisations »¹⁶.

Dans cette même logique de reconnaissance de grande valeur de toutes les civilisations, s'ajoute la Phénicie :

« Les Phéniciens avaient joué un rôle majeur dans l'enrichissement de la civilisation humaine (...). Ils étaient un pont civilisationnel entre les deux bassins oriental et occidental de la Méditerranée. C'est par leur biais que s'est constitué l'État de Carthage dans notre pays »¹⁷.

Avec l'usage du possessif « notre », l'élève se trouve plongé dans une logique de possession qui le confond dans une même communauté, à ce moment précis de l'histoire. Cette forme linguistique, sur le mode collectif, délaisse le rapport d'appropriation distanciée dans la série de civilisations citées au départ pour rappeler à l'élève de « son » histoire qui commence précisément avec Carthage. Implicitement, l'enfant est engagé dans un processus d'attachement dont l'histoire de « son » pays est l'exemple concret.

Finalement, la réforme, véritable révolution scientifique, n'en est pas moins idéologique. Au fond la Tunisie est toujours au centre et même si elle est saisie sur la longue durée, elle n'en offre pas moins une histoire très nationaliste.

La Méditerranée au centre de l'histoire

Les manuels forment donc un discours historique fermé sur lui-même de l'introduction à la conclusion, mais aussi de la première à la dernière année. Aussi faut-il s'arrêter tout particulièrement sur les manuels du cycle secondaire qui traitent des périodes les plus anciennes : ils présentent le cadre essentiel sur lequel a pu se rebâtir l'histoire. En multipliant les ancrages événementiels historiques, ils permettent de construire une identité à la fois plus ancienne et plus riche.

« Les contributions de la Tunisie dans les civilisations méditerranéennes à l'époque ancienne » est le cours-conclusion du manuel de la quatrième

15. *Ibid*, p. 29.

16. *Ibid*, p. 62.

17. *Ibid*, p. 70.

année secondaire¹⁸. Le titre à lui seul évoque le corps du texte qui donne à la Tunisie et à sa civilisation le premier rôle : agir sur les autres et ne plus se contenter de recevoir. Tout l'univers sémantique du cours tend à transmettre un message clair : le rayonnement de la Tunisie antique sur toute la Méditerranée, à travers les unités lexicales : « position exceptionnelle de la Tunisie » (3 fois), « ouverture » (2 fois), « rencontre et échange » (5 fois), « fécondation » (2 fois), « rayonnement » (7 fois), « essor » (6 fois), « expansion » (2 fois), « dynamisme » (5 fois) et « intégration » (une fois). L'action de la Tunisie au sein du monde méditerranéen est donc exposé très largement par les auteurs qui usent du mode collectif « notre pays » pour le désigner.

Le choix civilisationnel de la Tunisie ne fait aucun doute ; l'appel à l'héritage antique remplit ici sa fonction : l'existence et la grandeur de la Tunisie ancienne ne prennent sens que dans l'ensemble méditerranéen. Aussi est-il naturel que la géographie vienne à la rescousse de l'histoire. L'introduction du cours l'annonce avec clarté :

« La position géographique de la Tunisie se caractérise par son contact terrestre avec le continent africain et surtout avec le Maghreb, et son ouverture sur les pays qui entourent la Méditerranée dans ses deux bassins oriental et occidental (...). Cette position exceptionnelle de la Tunisie a fait d'elle le lieu de rencontre et de fécondation entre les peuples et les civilisations, ainsi qu'une source de rayonnement civilisationnel sur les rives de la Méditerranée »¹⁹.

Le discours du début de l'indépendance, consacrant la Tunisie comme un pont et un point de passage entre l'Orient et l'Occident reçoit ici plus de consistance : on y parle d'une civilisation à part entière, passant de la périphérie au centre. Le glissement s'opère en faisant appel à l'héritage ancien, longtemps relégué comme une lointaine affiliation. D'un côté les auteurs donnent de la civilisation un contenu national purement tunisien ; d'un autre côté, ils insistent sur les mouvements extérieurs à la Tunisie et concernant toute la Méditerranée. Dans le même temps, ils mettent l'accent sur l'influence positive de l'ensemble des civilisations antiques sur la Tunisie. Il suffit de lire les termes utilisés dans les titres et sous-titres pour s'en apercevoir : fécondation, ouverture, progrès, rayonnement, renaissance, succès, dynamisme. Ils reflètent le souci de présenter aux élèves l'image d'une Tunisie qui était prospère et jouissait d'une grande civilisation.

Ce qui précède est un exemple qui s'applique à l'ensemble des nouveaux manuels issus de la réforme de l'enseignement. Il s'agit d'une histoire écrite de l'intérieur. Ce sont des Tunisiens qui la racontent :

« Il est faux de croire que les marins phéniciens ont allumé le feu de la civilisation dans nos contrées. En réalité, leur mérite fut de renouveler les civilisations originales rencontrées et de les faire progresser. Surtout, ils avaient mis en relation les différents courants de civilisation méditerranéenne tout au long des côtes tunisiennes et les civilisations avancées dans les pays de l'Orient antique »²⁰.

18. *Ibid.*, p. 310.

19. *Ibidem.*

20. *Ibid.*, p. 310.

Nous nous trouvons donc en présence d'une thèse qui crédite l'existence d'un génie national générateur de sa propre civilisation. Les autres civilisations n'ont fait que l'éveiller et le féconder. C'est ainsi que l'expansion carthaginoise, même si elle n'est pas subordonnée à un discours hégémonique, est l'occasion d'exhiber avec insistance ce génie national :

« Hannibal est resté de tout temps le symbole du génie militaire. Il était considéré comme l'héritier d'Alexandre le Grand »²¹

D'autres personnages trouvent aussi leur place dans l'histoire nationale, même si leur rôle est moins héroïque que celui d'Hannibal. C'est le cas de Jugurtha qui est présenté comme un défenseur acharné de l'unité et de l'indépendance de son pays, avant son exécution par les Romains en 104 avant J.-C. Deux textes viennent présenter le personnage comme un héros, l'un sous le titre « les qualités de Jugurtha » et l'autre « Qui est Jugurtha ? ». L'un comme l'autre tendent, à l'évidence, à familiariser l'élève, en associant l'héroïsme d'Hannibal à celui de Jugurtha : à chaque événement son héros, le tout pour défendre la terre.

« Ainsi l'histoire a enregistré une nouvelle fin tragique dans le conflit des Africains contre les Romains. Cependant, Jugurtha restera comme Hannibal avant lui, le symbole de la lutte africaine et la défense de la terre. C'est pourquoi leur nom s'est associé à l'unité de la Numidie et à la résistance face à l'hégémonie romaine et à la politique de partage que les Romains ont imposée en Afrique depuis 146 avant J.-C. »²².

Mais c'est avec cette conclusion du cours que se referme le manuel :

« La Tunisie est depuis l'aube de l'histoire, un lieu de rencontres et d'échanges entre les civilisations (...). Dans notre pays s'est installée une civilisation de racine afro-romaine, de tronc carthaginois et de branche romaine. Sans Carthage et le rôle de son commerce maritime qui a permis le passage des influences civilisationnelles et leur diffusion, sans Magon (sic)²³ et ses livres qui ont fait progresser les sciences agricoles, sans le génie d'Hannibal, la mosaïque des provinces africaines, les livres d'Apulée, de Tertullien, la pensée d'Augustin, la culture méditerranéenne et la culture chrétienne en Europe, ne seraient pas celles d'aujourd'hui »²⁴.

L'héritage méditerranéen se trouve donc au cœur de l'histoire nationale. La Tunisie moderne est le produit de tous les courants venant de la Méditerranée montrant ainsi sa capacité à s'approprier et à renouveler avec intelligence ce qui est advenu sur ses terres. C'est à partir de ce postulat que l'héritage doit être récupéré. Et même si ce discours n'est pas dénué de penchants nationalistes, la finalité n'est pas un quelconque repli national. Ce dont il est question, c'est la revendication d'un ancrage à la fois plus ancien et plus élargi : l'appartenance méditerranéenne.

21. *Ibid*, p. 311.

22. *Ibid*, p. 244.

23. Il s'agit sans doute d'une erreur dans le texte arabe. C'est en effet Caton dit l'Ancien (234-149 avant J.-C.) qui a laissé un traité d'agriculture. Magon (frère d'Hannibal) est un général carthaginois. Caton est d'abord un homme politique romain envoyé en ambassade à Carthage à la fin de sa vie. Il a appelé par ailleurs à sa destruction. Dans l'hypothèse où le personnage en question est Caton, on peut s'interroger sur la revendication de son appartenance à l'héritage national.

24. *Ibid*, p. 314.

Ce travail de mémoire semble porter ses fruits dans l'imaginaire de l'élève. Nous l'avons vérifié à travers une enquête²⁵ que nous avons effectuée, à la fin de 1997 et au début de 1998, auprès d'un échantillon d'une vingtaine de professeurs du secondaire (cycle de base et cycle secondaire) dans plusieurs lycées de la République. À la question relative aux personnages historiques qui ont le plus marqué les élèves, la réponse est la suivante :

Préférence des élèves pour les personnages historiques

Personnages cités plusieurs fois	Personnages cités une seule fois
Hannibal (7 fois)	Ramsès II
Le Prophète Mahomet (4 fois)	Kayr-al-Din
Hitler (3 fois)	Alexandre le grand
Abd al-Aziz Taâlbi (2 fois)	Calife Umar
Massinissa (2 fois)	Bourguiba
Les Pharaons (2 fois)	De Gaulle
Lénine (2 fois)	Napoléon
Mussolini (2 fois)	Louis XIV
Personnages militaires et politiques en général (cités 3 fois)	Slimane ben Sliman
	Salch ben youssef
	Calife Ali
	Abd el Krim
	Mohammed Ali Hammi
	Messali Hadj
	Ho Chi minh
	Roosevelt

C'est évidemment Hannibal qui obtient la palme, suivi par le Prophète Mohammed. Si le premier est considéré comme un héros national, l'autre est le symbole de l'appartenance religieuse. L'histoire des exploits du premier et le rôle occupé par l'histoire carthaginoise dans les nouveaux programmes, expliquent ce choix. Quant à l'histoire fascinante du prophète, elle ne laisse pas indifférent non plus. Cependant, la place d'Hitler est difficile à interpréter, si ce n'est pas le rôle central qu'il joue dans une période de l'histoire contemporaine.

25. Questionnaire écrit adressé à des professeurs d'histoire d'enseignement de base et secondaire composé de 39 questions portant sur les thèmes suivants :

- le rôle du manuel pour l'enseignant et pour l'élève,
- l'évaluation du manuel par les enseignants sur la forme et sur le fond,
- les conditions de travail des enseignants,
- la perception de l'histoire par les élèves.

L'administration nous ayant refusé la possibilité d'interroger directement les élèves, nous avons cherché à obtenir des réponses sur leur perception de l'histoire de la part de leurs professeurs. L'enquête auprès des enseignants a toutefois été limitée quantitativement et qualitativement. Leurs réponses ont fait l'objet d'une auto censure que nous croyons largement inconsciente.

Les programmes actuels visent à faire sortir de l'ombre des personnages qui ont marqué l'histoire nationale, ou à rétablir la présence de quelques autres « oubliés » dans la période précédente. C'est ce qui explique l'intérêt porté aussi à Massinissa, Abdl al-Aziz Taâlbi, Khayr-al-Din, Slimane ben Sliman, Mohammed Ali Hammi et Salah ben Youssef. Bourguiba, quant à lui, n'est évoqué qu'une seule fois. Il retrouve une juste place, parmi tant d'autres, dans l'histoire nationale. C'est du reste, le seul de la liste alors encore en vie. Si l'on se fie à ce « sondage », l'un des objectifs « politique » de la réforme, à savoir la restitution de toute l'histoire nationale, semble être atteint.

Ce repositionnement de l'histoire ancienne se prolonge avec une relecture des autres temps forts de l'histoire. En insistant sur les dynamiques propres de l'Ifriqiya, le manuel de la cinquième année secondaire²⁶ traitant de la période allant du VII^e siècle (apparition de l'Islam) jusqu'au début des temps modernes (fin du XV^e siècle), obéit au même modèle.

Mais s'ajoute ici une nouveauté remarquable. L'Andalousie est désormais considérée comme élément constitutif de l'espace maghrébin. De ce fait la frontière méditerranéenne se trouve abolie. Du coup la Méditerranée, malgré tous les bouleversements historiques dont elle fut l'enjeu, occupe toujours le centre de la carte géographique. Elle vient confirmer le rapport continu de l'histoire nationale avec les périodes les plus anciennes, que même l'extension de l'islam n'a pas brisé.

Progressivement, les pays du Maghreb et de l'Andalousie se sont détachés du pouvoir central de l'empire musulman. Du VIII^e siècle, note le manuel, l'évolution politique du Maghreb devient intérieure, caractérisée par la division et le morcellement. C'est alors que nous pouvons déceler une « histoire propre » au Maghreb :

« La période allant du VIII^e siècle jusqu'au XII^e siècle est une période d'économie de l'Occident musulman a atteint son apogée. Ce sont manifestés les signes de l'espace économique maghrébin qui s'est étendu au Sud jusqu'au Soudan et au Nord, à l'Europe. Il a joué le rôle d'intermédiaire dans le commerce mondial »²⁷.

Ainsi, il apparaît clairement que le destin historique tunisien de l'époque est intimement lié au destin de l'Occident musulman. Tous les aspects de la vie médiévale sont placés dans cette perspective méditerranéenne. Mais cela sans pour autant oblitérer complètement la spécificité tunisienne. Celle-ci émerge, en effet, par son activité intense et antérieure à l'arrivée de l'islam.

Au texte historique qui place l'histoire nationale au centre de la civilisation méditerranéenne, un élément d'une très grande importance caractérisant cette nouvelle génération de manuels, vient s'ajouter à l'ensemble des documents historiques, à savoir la carte géographique. La carte frappe l'esprit par la représentation concrète qu'elle suggère ; elle fournit le cadre délimitant le sentiment d'appartenance de la Tunisie à la Méditerranée à sa représentation mentale de la leçon, la carte donne une représentation imagée et concrète. Pour l'élève, ces mots sont une carte.

26. Radhi Daghfous, Ali Abdalkader, Houcine Ben Abdallah, Mohamed Hassen, Mohamed Tahar Ben Khemis, Mohamed Tahar Mannouri, Manuel d'histoire pour la cinquième année secondaire, éd., Centre National Pédagogique, Tunis, 1996, 388 p. (en arabe), p. 218.

27. *Ibid.*, p. 160.

L'examen des manuels d'histoire permet de faire sortir deux séries de carte : la première, dominante est la carte « emblème » avec la Méditerranée au centre, la seconde plus rare, présente des territoires plus précis (intérieur de la Tunisie, Arabie,...). L'ensemble des cartes de la série dominante est cadré de façon large, de manière à englober l'ensemble de la Tunisie et du pourtour méditerranéen. De ce fait, la Tunisie présentée comme une autre histoire et vue pour elle-même, figure rarement sur ces cartes. Elle est plutôt une partie et le prolongement de l'ensemble méditerranéen. Il ressort que les frontières nationales quittent le centre pour se positionner en périphérie, le centre de la carte étant la Méditerranée.

Si la Tunisie est une nation périphérique, son image cartographique elle, n'est pas marginale. Elle est une partie constitutive et essentielle de la Méditerranée. À la différence des autres documents historiques qui peuvent seulement être en noir et blanc, les cartes sont toujours exécutées en couleur, la mer en bleu clair est quasiment toujours au centre.

Et même pour les cartes traitant de l'Orient ou de l'Asie, il est toujours inclus dans le champs de la carte, une partie de la Méditerranée. L'autre signe caractéristique de la Méditerranée est qu'elle est toujours inscrite en gros caractères sur toute la largeur de la surface maritime cartographiée. Aussi les cartes des manuels actuels donnent-elles l'impression que les espaces tunisiens et méditerranéens sont indissociables. Ce n'est sans doute pas une exclusivité tunisienne. Mais, ce qui frappe dans le cas tunisien, c'est l'insistance sur l'espace méditerranéen des cartes concernant presque uniquement l'histoire ancienne et l'histoire « musulmane » de la Tunisie jusqu'au ^{xv}^e siècle. Sur 27 cours du manuel consacrés à l'époque ancienne entre la Préhistoire et le ^{vii}^e siècle, on compte 35 cartes générales et comprenant la Méditerranée. On en compte encore 23 pour le manuel consacré à l'époque médiévale. Nous retrouvons là l'appartenance méditerranéenne de la Tunisie que textes et documents martelaient déjà. En effet durant ces deux périodes historiques, l'histoire nationale est émaillée d'événements importants dont l'arrivée de l'islam sur les terres tunisiennes. Tout au long de la période allant de l'apparition de l'islam jusqu'au ^{xv}^e siècle, une carte emblème et invariable représente la Méditerranée au centre, qu'il s'agisse par exemple de montrer la situation mondiale au début du ^{vii}^e siècle, ou l'extension géographique de l'empire omeyyade au ^{viii}^e siècle avec sa conquête de la Méditerranée occidentale, ou la dislocation de l'espace andalou-maghrébin au ^{xi}^e siècle, ou encore les Croisades jusqu'au ^{xiii}^e siècle.

En reproduisant la même représentation cartographique, ce modèle établit en effet, la jointure avec la période ancienne qui remonte jusqu'à l'époque carthaginoise. Ainsi la Tunisie offre-t-elle toujours la même image. Aux discontinuités événementielles répond la continuité du lien avec la Méditerranée que l'illustration, après le texte, vient confirmer.

En guise de conclusion

Les années quatre-vingt-dix voient par conséquent se structurer un nouveau discours historique, mettant en œuvre la production scientifique des universitaires. Une réécriture de l'histoire se met alors en marche pour redéfinir l'identité tunisienne.

À la question des origines nationales, le discours historique répond par une mise en vedette d'une Antiquité retrouvée, créant ainsi une proximité

avec l'histoire de Carthage. Le sensationnel entourant le récit de ses luttes et de ses héros, au premier desquels Hannibal, fait de Carthage un miroir de la Tunisie actuelle. La Méditerranée en tant qu'élément central s'ajoute à l'histoire de Carthage pour constituer les fondements de la nation tunisienne. Une carte géographique avec la Méditerranée au centre en devient alors l'emblème. L'ancrage méditerranéen se transforme ainsi en pourvoyeur d'identité.

De Carthage jusqu'à l'aube des temps modernes, la Méditerranée apparaît donc comme l'identité centrale de la Tunisie. De cette façon des événements majeurs comme l'arrivée de l'islam sur les terres tunisiennes sont renvoyées à la marge de la trajectoire méditerranéenne de la Tunisie. Derrière cette approche se profile le souci de faire savoir que l'histoire de la Tunisie ne se réduit pas à l'histoire arabo-musulmane.

Concernant l'histoire contemporaine de la Tunisie, le discours historique met en avant une résistance nationale héroïque engageant l'ensemble du pays. Sur un mode d'abord affectif, ce discours offre de la lutte pour l'indépendance une vision légendaire articulée autour de la défense de la patrie. La mémoire collective endommagée par les excès bourguibiens se trouve ainsi réparée au bénéfice du patriotisme et de l'attachement au sol. Le discours historique est par conséquent une invitation de l'élève à se montrer fier de son appartenance. À l'héroïsme d'Hannibal et des siens pour défendre la terre tunisienne correspond les combats pour l'indépendance menés par tout un peuple au service de la patrie. La glorification du sacrifice est à l'origine de l'histoire nationale. Elle lui donne également son aboutissement.

Nous sommes donc loin du couple mythique Bourguiba-nation. Le déplacement du centre de gravité des origines nationales de la période contemporaine à la période ancienne conduit à la naissance d'un nouveau couple imaginaire : Hannibal-Tunisie méditerranéenne.

Il s'agit à l'évidence d'une construction idéologique de l'histoire. L'enseignement de celle-ci est en effet une question trop importante pour que l'État se désintéresse du contenu des livres scolaires. Ceux-ci développent le sentiment d'appartenance, ils moulent les consciences et déterminent les comportements sociaux au profit de l'équipe gagnante du mouvement ²⁸.

On comprend mieux à partir de là les enjeux des années quatre-vingt-dix. Le glissement vers la Méditerranée n'est pas un simple effet de mode. C'est un des moyens privilégiés pour réécrire une histoire totalement dominée jusqu'alors par la personnalité de Bourguiba. Et pour ne pas aller tout à fait à l'opposé, on finit par arrêter le balancier sur la Méditerranée.

Mais au-delà de la déconstruction du discours bourguibien, les représentations de la Méditerranée en Tunisie telles qu'elles apparaissent dans les manuels scolaires des années quatre-vingt-dix sont à l'évidence une manipulation en quelque sorte pédagogique qui permet de sortir du face à face avec

28. Christian Laville, « Le manuel d'histoire pour en finir avec la version de l'équipe gagnante » in Henri Moniot (Dir.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, Berne, 1984, p. 78.

l'Islam. L'Islam est d'ailleurs le grand absent de la période étudiée alors qu'il est omniprésent sur la scène politique tunisienne.

Faut-il en déduire que la vision nationale de la Tunisie se construit aussi par une opposition tacite à son voisin de l'Ouest ? La réforme de l'éducation conçue d'abord, nous semble-t-il, comme moyen de lutte contre l'islamisme avait à l'évidence pour toile de fond l'exemple algérien tenu, à cet égard, pour le contre modèle. Mais, pour que la présente étude prenne tout son sens, limitons-nous à notre problématique de la représentation de l'histoire précisément en Algérie voire au Maroc. On peut notamment prendre l'exemple d'une étude comparée des manuels officiels utilisés dans les classes de second cycle des lycées algériens et marocains de Hassan Remaoun²⁹. L'auteur montre que l'identification à travers l'histoire des élèves algériens et marocains se fait largement dans l'ensemble arabo-islamique. Cependant, l'étude met en évidence le décalage entre les ouvrages algériens et marocains concernant les référents, le Maroc et dans une certaine mesure le Maghreb, semblent fonctionner pour la conscience marocaine comme de véritables paradigmes historiques. À l'inverse, l'Algérie et le Maghreb sont faiblement représentés dans l'enseignement de l'histoire en Algérie. Le référent arabo-islamique étant le cadre identitaire global, il est difficile donc, aux yeux de l'auteur, de voir l'Algérie et le Maghreb fonctionner comme paradigmes de la conscience historique chez les élèves des lycées algériens.

On est loin, par conséquent, dans ce cadre, de la relecture de l'histoire tunisienne au profit de la période anté-islamique. D'autant que la dimension méditerranéenne assigne à la Tunisie un horizon qui dépasse le Maghreb et le monde arabo-islamique en tant que paradigmes historiques. L'idée méditerranéenne³⁰ peut-elle paradoxalement constituer, à terme, un référent commun à ces trois pays ?

29. Mohamed Ghallem, Hassan Remaoun (Coord.), *Comment on enseigne l'histoire en Algérie ?*, recherche en Anthropologie sociale et culturelle, Oran (Algérie), 1995.

30. Thierry Fabre et Robert Ilbert (Dir.), *Les représentations de la Méditerranée*, Paris, Maisonneuve et Larose, 2000.