



N° JAU/59bis – 29 avril 1972

LE PATRIMOINE MUSULMAN DANS L'ENSEIGNEMENT TUNISIEN DEPUIS L'INDEPENDANCE

Michel Lelong

Le 20 février 1971, le Père Michel LELONG, Père Blanc de l'Institut des Belles Lettres Arabes de Tunis, a soutenu une thèse de Doctorat ès-Lettres, à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université d'Aix-en-Provence. On trouvera ici une brève présentation du contenu et des conclusions de la thèse principale du Père Lelong, dont le sujet était : Le patrimoine musulman dans l'enseignement tunisien après l'indépendance (1).

Une prochaine livraison de Comprendre sera consacrée à sa thèse complémentaire (La rencontre entre l'Eglise catholique et l'Islam en Tunisie de 1930 à 1968).

"Maintes fois, note le Père Lelong dans l'avant-propos de son étude sur l'enseignement tunisien, j'ai vu et admiré l'extraordinaire soif de culture - une culture sans frontières - qui existe chez les Tunisiens et Tunisiennes de toute condition sociale. Maintes fois aussi, j'ai senti l'attachement de ce peuple à son patrimoine spirituel. De cette double constatation est née l'idée de cette étude. Il me semblait intéressant de chercher à établir dans quelle mesure et sous quelle forme le message coranique et les valeurs musulmanes demeuraient présents - et vivants - dans l'enseignement tunisien d'aujourd'hui" (2).

Si l'avenir du patrimoine musulman, en Tunisie, dépend en effet de nombreux facteurs - économiques, politiques, sociaux - il est en effet, pour une part, conditionné par les options prises par l'État dans le domaine de l'Éducation Nationale. Or, comme le faisait remarquer M. Chedly Klibi, Secrétaire d'État aux Affaires Culturelles, lors de la deuxième conférence Régionale sur l'Éducation religieuse, "l'enseignement tunisien, contrairement à ce qu'on peut constater ailleurs, accorde une place importante à l'éducation morale et religieuse" (3). En outre, depuis dix ans, les responsables tunisiens ont senti la nécessité de "rajeunir les méthodes d'approche des problèmes religieux, afin que les jeunes ne soient plus rebutés par des conceptions qui leur semblent en déphasage avec la culture moderne et ses exigences intellectuelles et morales" (4).

Quelles sont les origines et les structures de cet enseignement islamique que distribuent dans toute la République tunisienne, les établissements scolaires de l'État ? Quel est le contenu de cet enseignement ? Quel en est l'esprit ? Et enfin quelle est l'attitude des enseignants, des familles, des jeunes, tunisiens et tunisiennes à l'égard de l'enseignement religieux officiel ? Telles sont les questions qu'examine le Père Lelong dans sa thèse.

Celle-ci comporte quatre parties : 1) Genèse et structures - 2) les Programmes - 3) les Valeurs - 4) les Hommes.

Première Partie

GENESE ET STRUCTURES

Ayant recouvré son indépendance, la Tunisie se trouva dotée d'un système scolaire et universitaire d'une grande complexité : ce système, en effet, résultait de la rencontre et de la co-existence - parfois même d'un essai de synthèse - entre un enseignement traditionnel d'inspiration arabo-musulmane et un enseignement moderne d'origine française qui n'avait cessé de se développer durant toute la période du Protectorat.

La Mosquée Ez-Zitouna fut édifiée en 732 par le Gouverneur Omeyyade Ubayd Allah (5). Dès cette date, Tunis compta des maîtres réputés qui contribuèrent, par leurs disciples à l'islamisation de tout le pays. Mais, à cette époque, ce fut Kairouan, capitale politique des Aghlabides (800-909) qui constitua avec sa Mosquée Université le Centre culturel le plus important.

On peut se faire une idée assez précise du contenu et des méthodes de l'enseignement donné à Kairouan durant cette période à travers deux ouvrages particulièrement célèbres au Maghreb : *Kîtab âdâb al-mu'allimîn* rédigé au début du III^e/IV^e siècle par Muhammad B. Sâhnûn al-Tamûkhî (6), et la *Risâla fî ahwâl al-mu'allimîn wa-ahkâm wa-l-muta'allimîn* de Abu l-Hasan al-Qabisi (324-403/935-1012) (7). Pour Sahnûn comme pour Al-Qabisi, la pédagogie est de caractère essentiellement religieux : le Coran, livre sacré de l'Islam, constitue la première et la principale matière à étudier. L'élève commence donc par apprendre par cœur le texte coranique qu'il doit savoir bien lire et psalmodier. En outre l'enfant doit apprendre l'écriture, la grammaire et la langue arabe, ces matières étant indispensables pour avoir accès au Livre de Dieu et s'en pénétrer. Le maître est tenu en outre d'enseigner à ses élèves la manière d'accomplir les prières rituelles. L'enseignement doit tendre, en même temps, à donner à l'enfant une formation morale, en l'habituant "à obéir aux ordres de Dieu et du Prophète, à respecter ses parents et son maître, à combattre ses mauvais penchants, à lui apprendre enfin à être honnête, sincère, sain de corps et d'esprit" (8). Quatre siècles plus tard, Ibn Khaldûn dénoncera le caractère trop autoritaire et trop exclusivement religieux de cet enseignement (9).

Après bien des alternatives de grandeur et d'épreuves - l'invasion hilalienne succédant à la période fatimide et les Almohades aux Almoravides – l'Ifriqiya connut, avec la dynastie hafside, une nouvelle ère de puissance et de prospérité. C'est autour de la Zitouna, devenue Mosquée Principale que s'organisa l'enseignement islamique. Tunis devint un grand centre culturel : au XIII^e-XIV^e siècle, la Grande Mosquée al-Zaytuna "diffusait la lumière" à travers tout le monde musulman.

A la Zaytuna et dans ses annexes, les matières étaient alors groupées sous différentes rubriques, sans cependant être totalement indépendantes. L'étudiant ambitionnait de connaître toutes les sciences de son temps, mais il pouvait aussi approfondir à son gré ses connaissances dans une seule matière religieuse, juridique ou scientifique. C'est encore Ibn Khaldun qui nous donne, dans sa *Muqaddima* une classification des différentes branches de l'enseignement musulman, à son époque. Il divise les sciences en 'ulûm tabi'iyya et 'ulûm naqliyya. Les premières (sciences naturelles et sciences Physiques) reposaient sur l'observation et le raisonnement logique : elles étaient, pour ce motif, nommées aussi "sciences de la raison" (aqliyya). Les autres (sciences Traditionnelles) dépendaient de la Révélation : elles comprenaient toutes les sciences islamiques : le Coran, le Tafsîr, les Qirâ'ât, le Hadith, le Fiqh, les Usûl al-fiqh, le Kalâm, le Tasawwuf.

Cependant, comme l'ensemble du monde musulman, après une ère de gloire, Tunis connut une longue période beaucoup moins brillante. L'enseignement musulman se sclérosa : l'homme cultivé - lettré, théologien, juriste - cherchait "non plus à étendre le champ de ses connaissances, mais à enrichir sa mémoire de clichés et de rhétorique formelle" (10). Ce fut donc, progressivement la clôture de l'Ijtihâd et l'enlisement dans le Taqlid, à la Grande Mosquée de Tunis comme à Al-Azhar et à la Qarawiyyin (11).

A la veille du Protectorat, les structures de l'enseignement tunisien se présentaient de la façon suivante : à la base un enseignement primaire donné au Kuttâb ; puis un enseignement secondaire donné à la Zitouna ou dans ses annexes et aboutissant au diplôme du Tatwî ; enfin l'enseignement supérieur Zitounien couronné par la alimiyya (12).

Cet enseignement traditionnel donnait une très bonne connaissance de l'arabe littéraire, indispensable pour comprendre les textes anciens, mais il ne donnait aucune connaissance mathématique ou scientifique. Son but était de former "l'honnête homme" musulman, bien adapté à

une société stable et inchangée depuis des siècles, où le droit coranique était seul à présenter un intérêt pratique.

Cependant ce type d'éducation - qui avait bien des points communs avec celui que connut l'occident pendant des siècles - était radicalement impuissant à former des hommes capables d'affronter les réalités du monde contemporain. Ahmad Bey s'en aperçut rapidement lorsqu'il voulut constituer une armée moderne. Impressionné par la victoire de Mehemet Ali dont les armées, instruites par une mission militaire française, venaient de battre l'armée turque (1839), il décida de donner une formation moderne aux cadres de son armée. Ainsi naquit, le 5 mars 1940, l'École Polytechnique du Bardo et avec elle l'enseignement moderne dans la Régence.

Après bien des vicissitudes, l'école du Bardo disparut dès 1868. Mais, malgré son échec final, elle avait joué dans la Régence, un rôle important, en contribuant "à y acclimater un nouveau type d'enseignement, différent de celui de la Zitouna. L'un de ses directeurs fut d'ailleurs, pendant quelque temps, le ministre Khereddine qui devait exercer une influence décisive dans la modernisation de la Tunisie, et contribuer notamment à la fondation du collège Sadiki.

Créé en 1875, sous le règne de Mohammed Sadoc Bey (13). Cet établissement forma d'abord des interprètes et des fonctionnaires ; par la suite, il s'orienta vers la préparation du Baccalauréat et joua un rôle de première importance dans l'évolution culturelle, sociale et politique de la Tunisie au XIX^e-XX^e siècle.

Si la nouveauté de Sadiki par rapport à la Zitouna résidait dans l'introduction, dans les programmes, de matières profanes, l'enseignement musulman y demeurait fort traditionnel dans son contenu et ses méthodes (14). Pourtant une brèche était ouverte - ou du moins entr'ouverte - par les Tunisiens eux-mêmes, dans les vieilles structures : elle ne devait plus se refermer.

Parallèlement à cette introduction dans la Régence d'un type d'éducation moderne, un certain nombre de décrets beylicaux introduisirent d'importants aménagements dans l'enseignement zitounien, durant les années qui précédèrent l'établissement du Protectorat Français (Décrets des 1^{er} novembre 1842, 27 septembre 1870, 26 décembre 1875, 22 janvier 1876, 24 mars 1880) (15).

Le Patrimoine musulman dans l'enseignement tunisien pendant le Protectorat

Durant toute la période du Protectorat (1881-1955), les structures de l'enseignement tunisien (Ecole Coranique, Grande Mosquée, Sadiki) connurent une profonde mutation. A cette évolution contribuèrent de nombreux facteurs ; l'un d'eux - dont on ne saurait trop souligner l'importance - fut le renouveau culturel et religieux dans les pays arabo-musulmans à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. Mais le facteur décisif, qui suscita, en un demi-siècle, une transformation radicale des mentalités et des institutions fut sans doute l'influence - et la rencontre avec le nationalisme tunisien - de l'enseignement moderne introduit dans la régence par le Protectorat français.

L'enseignement de type français existait en Tunisie avant 1881 : il était alors dispensé par les écoles privées, pour la plupart confessionnelles, fondées depuis 1840. C'est en 1880, quelques mois avant le traité du Bardo, que s'ouvrit sur l'ancienne colline de Byrsa le premier établissement secondaire de type français qu'ait eu la Tunisie. Le fondateur de cette maison qui prit le nom de Collège Saint Louis de Carthage, était le cardinal Lavigerie. Deux ans plus tard, Lavigerie décida de transporter à Tunis même - sous le nom de collège Saint-Charles - l'institution qu'il venait de fonder. Puis, sollicité par d'autres tâches, il céda bientôt à l'État tunisien le collège Saint-Charles qui fut érigé en Lycée et devint en 1889 un établissement dépendant de la Direction de l'Enseignement. Cette année-là, les établissements scolaires donnant l'enseignement français dans la Régence étaient au nombre de 67 (47 "laïques" et 20 dirigés par des "Congréganistes"). Ils scolarisaient un total de 16.990 élèves dont 3.786 musulmans et 34 musulmanes (16).

Entre 1899 et 1914, puis entre les deux guerres et surtout après 1945, les effectifs des établissements scolaires modernes s'accrurent à un rythme accéléré. En 1952, le nombre des élèves musulmans fréquentant ces établissements était de 154.662, dont 34.328 filles.

Un nombre relativement important de Tunisiens musulmans reçurent donc un enseignement moderne, de type français, durant toute la période du Protectorat. Cette présence d'élèves, de lycéens et d'étudiants tunisiens dans les écoles, les lycées et les universités français permit la formation de cadres de valeur, mais trop souvent privés de l'accès aux valeurs spécifiques de leur patrimoine national.

Pour tenter de remédier à ce risque de déracinement culturel, et sous la pression du nationalisme tunisien, la Direction de l'Instruction publique mit en place un ensemble de structures scolaires, tendant à constituer la base d'un enseignement à la fois moderne et arabo-musulman. Sans répondre pleinement aux aspirations du Destour, cette politique allait dans le sens de ses revendications. C'est ainsi que dans l'enseignement secondaire, fut lancée en 1942 une nouvelle formule consistant en un enseignement dit "tunisien" conçu suivant le modèle du cycle d'étude suivi alors au collège Sadiki. Ce type d'enseignement eut une influence décisive pour la formation d'une élite tunisienne de double culture. Mais le nombre des jeunes qui y accédaient demeura fort limité.

Quant à l'enseignement zitounien, il connut lui aussi une certaine évolution durant toute la période du Protectorat. A la suite de nombreuses grèves d'étudiants et sous la pression croissante du nationalisme tunisien, un certain nombre de réformes furent réalisées à la Grande Mosquée (en 1912, 1920, et surtout 1950). Cependant, ces réformes successives de la Zitouna demeurèrent finalement superficielles, ou plus exactement, extrinsèques : on introduisit à la Grande Mosquée l'enseignement des disciplines profanes, mais on ne chercha guère à innover dans les programmes et les méthodes de l'enseignement proprement islamique. Or, un véritable renouveau dans l'étude et l'interprétation du patrimoine musulman ne suppose-t-il pas, justement, que ce domaine soit lui aussi exploré par les Musulmans eux-mêmes, avec des méthodes d'investigation scientifiques et dans un esprit de liberté ? Peut-être une telle approche aurait-elle pénétré jusque dans les branches religieuses et juridiques de l'enseignement supérieur zitounien si les événements avaient laissé à la réforme de 1950 le temps de porter tous ses fruits ? Il fait bien constater cependant qu'à la veille de l'indépendance, la Grande Mosquée - si traumatisée qu'elle ait été par certains aspects du Modernisme - demeurait fort conservatrice dans le domaine de l'enseignement religieux.

Les options de la Tunisie indépendante dans le domaine de l'enseignement

Le 10 novembre 1955, c'est-à-dire quelques mois avant l'Indépendance (20 mars 1956) la situation de l'enseignement en Tunisie se présentait de la façon suivante : sur une population totale de 3.695.000 habitants (où les moins de 20 ans constituaient environ la moitié de l'ensemble) la population scolaire comprenait 291.000 élèves et étudiants soit 7, 8 % de la population totale.

Outre cet aspect quantitatif, et malgré les efforts déployés par la Direction de l'Instruction Publique durant la dernière phase du Protectorat, la situation scolaire dans la Régence demeurait, en 1956, caractérisée par "la coexistence de différents types et ordres d'enseignements qui s'étaient développés comme autant de systèmes distincts et fermés, constituant un ensemble hétérogène" (17).

Tout l'effort des dirigeants tunisiens, au lendemain de l'accession de leur pays à l'indépendance, visa non seulement à la démocratisation de l'enseignement 'par l'adoption et la réalisation d'un "plan de scolarisation totale", mais aussi à l'unification du système scolaire par la création d'un unique enseignement national à la fois moderne et arabo-musulman. Tel fut l'objectif de la réforme scolaire de 1958 dont le principal artisan fut M. Mahmoud Messadi. Profondément influencée par le système scolaire français, cette réforme visait à la promotion d'une culture universelle, humaniste, dans lequel le patrimoine spécifiquement tunisien avait sa place : c'est ainsi que dans l'enseignement primaire et secondaire, où la langue française conservait une place considérable, (notamment pour l'étude des disciplines scientifiques et de la philosophie), était prévu l'enseignement de la littérature arabe, l'étude de l'histoire du Maghreb et du Monde Musulman, l'éducation religieuse et l'initiation à la pensée islamique. Il faut noter cependant que si la volonté de "renationaliser" l'enseignement constituait l'un des objectifs majeurs de la réforme de 1958, la place qui, selon les nouvelles dispositions, était attribuée au patrimoine musulman demeurait relativement modeste par rapport à l'ensemble des disciplines. Dans les nouveaux horaires, c'était en effet les matières "profanes", "modernes" et, pourrait-on dire "internationales" qui occupaient, de beaucoup, la place prépondérante (18).

Dans ce contexte, l'enseignement traditionnel Zitounien fut, par étapes, intégré à l'unique enseignement officiel. Dès le mois d'octobre 1955, la Grande Mosquée Ez-Zitouna avait été rattachée au Ministère de l'Éducation Nationale. Quelques mois plus tard (26 mars 1956) un autre décret, modifiant profondément celui du 30 mars 1933 relatif à l'enseignement zitounien, distinguait nettement, à la Grande Mosquée et dans ses annexes, l'enseignement secondaire de l'enseignement supérieur. Cette distinction fut précisée par le décret du 26 avril 1956 qui plaçait l'enseignement secondaire zitounien sous l'autorité du Ministère de l'Éducation Nationale. Quelques années plus tard (1^{er} mars 1961) l'enseignement supérieur zitounien devenait une Faculté de Théologie et des Sciences religieuses, dépendant comme les facultés de Sciences, Droit, Lettres, et Médecine, de la nouvelle Université de Tunis (créée le 31 mars 1960).

Cette décision capitale signifiait, en réalité, que la Grande Mosquée, perdant sa prépondérance d'antan, était, désormais, complètement intégrée au Département de l'Éducation Nationale ; le processus qui avait été amorcé par le décret du 13 octobre 1955 aboutissait à son terme.

L'évènement était lourd de conséquence : l'apport décisif de cette réforme consistait en ce que l'enseignement et la recherche dans le domaine des sciences islamiques devaient être faits désormais avec des méthodes d'investigation analogues à celles qui sont en usage, pour les disciplines profanes, dans les universités modernes. Telle était, sans nul doute, la volonté du législateur tunisien lorsqu'il intégra l'enseignement supérieur zitounien à l'Université de Tunis.

Certes, un texte de loi n'est pas suffisant pour changer d'un seul coup des mentalités et des habitudes parfois séculaires. A la Faculté de Théologie, continuèrent à enseigner beaucoup de professeurs marqués par la formation traditionnelle. En cette matière, comme pour la réforme du statut personnel de 1956, la loi était en avance sur la mentalité d'un grand nombre de ceux qui étaient chargés de l'appliquer. Déjà, cependant, la voie était ouverte pour que le patrimoine musulman soit abordé par des chercheurs et confronté aux disciplines profanes, avec toute la rigueur qu'exigent aujourd'hui les études supérieures.

Une nouvelle étape : la réforme de 1969

La réforme de 1958 avait eu le mérite d'ouvrir largement la Tunisie aux valeurs du XX^e siècle, dans le cadre d'un enseignement national et de doter le pays d'une indispensable infrastructure, tout en répondant aux aspirations de plus en plus conscientes de l'école pour tous et pour toutes. A cet égard, la politique scolaire menée en Tunisie de 1958 à 1968 constitue l'une des réussites de la Tunisie indépendante ne serait-ce que par son influence dans le domaine, si important, de la promotion féminine (77.225 élèves tunisiennes dans l'enseignement primaire en 1957, 277.553 en 1967 ; 3.211 lycéennes en 1957, 18.829 en 1969 ; 30 étudiantes musulmanes en 1957, 1.360 en 1967). Comme l'a rappelé récemment le Président Bourguiba, ni "les économistes, ni les financiers ne peuvent mesurer les effets diffus de la scolarisation sur l'évolution de la société tunisienne" (19).

Il était pourtant nécessaire, tout en poursuivant l'effort de scolarisation, de l'adapter davantage aux réalités sociales et aux projets économiques de la Tunisie. Une tentative fut faite dans ce sens par M. A. Ben Salah qui, tout en conservant la fonction de Secrétaire d'État au Plan et Finances qu'il exerçait alors, devint, en juillet 1968, Secrétaire d'État à l'Éducation Nationale. Durant les quelques mois que dura sa gestion à la tête de ce département M. Ben Salah s'efforça de mettre en place un système éducatif "permettant de réaliser une complémentarité entre l'éducation nationale et le développement économique". Cette politique scolaire était liée à des options économiques comportant notamment la généralisation du système coopératif (20).

Dans cette perspective si l'objectif majeur était désormais le lien à établir entre enseignement et planification, le souci d'assumer le patrimoine arabo-musulman de la Tunisie, et de lui faire sa place dans les programmes scolaires et universitaires, n'en demeurait pas moins présent. C'est ainsi que dans l'enseignement secondaire, outre les cours d'enseignement religieux, étaient créés, dans certaines sections, des cours de civilisations musulmanes et d'étude de la pensée islamique. Il faut noter à ce propos qu'en 1969, au cours des travaux des commissions préparatoires à la réforme, divers points de vue s'affrontèrent sur cette question, certains insistant pour que soit maintenu un enseignement islamique de type traditionnel, d'autres - et tout particulièrement le Secrétaire d'État à l'Éducation Nationale - dénonçant les lacunes d'une formation morale et religieuse trop abstraite et coupée de la vie.

Quant à l'enseignement supérieur, il fut réorganisé par la loi du 24 janvier 1969. L'objectif visé était clair : il s'agissait que l'Université de Tunis exerce sa mission en fonction des options politiques et économiques du pays. Mais la loi de réforme universitaire insistait aussi sur "la nécessité de sauvegarder et promouvoir la culture nationale". Elle précisait même que "l'enseignement de la langue arabe, de la civilisation musulmane et de l'histoire, la pensée islamique serait assurée dans tous les établissements et années de l'enseignement supérieur" (21). Enfin, fut-annoncée la création de divers Instituts de Recherche, dont un Institut des Hautes Études Islamiques (22). Ces projets ne furent pas tous réalisés par suite de l'éviction, puis du procès de M. Ahmed Ben Salah.

Deuxième Partie LES PROGRAMMES.

Toute cette partie de la thèse du Père Lelong est consacrée à une analyse détaillée des programmes de l'enseignement tunisien et de la place qu'y occupe le patrimoine musulman, non seulement dans les disciplines telles que l'enseignement religieux et la philosophie islamique, mais encore dans des matières telles que la littérature arabe, l'histoire, l'enseignement civique, l'éducation artistique, le droit, la sociologie.

Ne pouvant pas donner ici un compte-rendu détaillé de tous ces programmes, nous nous contentons de présenter le plan de cette seconde partie (23).

PREMIERE SECTION - Le Patrimoine musulman dans l'enseignement du premier degré.

1. Langue arabe,
2. Etude du milieu,
3. Éducation morale et sociale :
 - le Coran
 - la Morale
 - les actes du Culte
 - l'histoire
 - l'Éducation civique.

DEUXIEME SECTION - Le Patrimoine musulman dans l'enseignement du second degré.

1. Langue et littérature arabe,
2. Histoire,
3. Éducation artistique,
4. Instruction civique et religieuse,
5. Philosophie et pensée islamique,
6. L'influence des cultures étrangères sur la perception du patrimoine musulman par les élèves tunisiens.

TROISIEME SECTION - Le Patrimoine musulman dans l'enseignement supérieur

1. Langues et Lettres arabes,
2. Histoire,
3. Droit,
4. Philosophie, sociologie, psychologie, sciences de l'Éducation,
5. Théologie et sciences religieuses :
 - La licence de Théologie et de sciences religieuses,
 - Le certificat zitounien de Prédication et d'orientation religieuse.

Chacune de ces trois "sections" comporte une étude comparée des programmes mis en place à tous les niveaux d'enseignement par les réformes de 1958 et 1968-69. Cette étude fait apparaître la place qui est faite aux divers aspects du patrimoine musulman dans chacune des disciplines envisagées.

Troisième Partie LES VALEURS

Dans cette troisième partie de sa thèse, le Père Lelong se demande dans quelle mesure et de quelle manière la Tunisie indépendante est parvenue à intégrer le patrimoine musulman à un enseignement de type moderne.

Pour ce faire il envisage tout d'abord (Première Section) les différentes valeurs que la Tunisie d'aujourd'hui entend promouvoir : la rationalité, l'esprit critique, la rigueur scientifique, la promotion de l'homme, le progrès social, le travail, les valeurs familiales, la promotion de la femme, la solidarité humaine, la tolérance. Pour chacune de ses valeurs les programmes et les manuels de l'enseignement tunisiens s'appliquent à montrer qu'elles trouvent dans le Coran ou dans la tradition musulmane un fondement ou du moins un répondant. Une telle interprétation peut sembler parfois fragile, et discutable, parce que ne reposant pas toujours sur une exégèse ou une étude historique suffisamment

rigoureuse. Du moins cette démarche qui s'inscrit dans la ligne la plus traditionnelle de l'ijtihâd traduit le souci qu'a aujourd'hui la Tunisie de former un homme nouveau qui soit citoyen du XX^e siècle sans cesser d'être musulman. Un examen attentif des programmes tunisiens permet d'affirmer que la réalisation de cet objectif exige notamment un renouvellement de l'exégèse coranique et un approfondissement théologique, par la confrontation de la foi musulmane avec les idéologies et courants de pensée contemporaine, une telle recherche constituant pour l'Islam, comme pour le Christianisme, la condition sine qua non de toute réforme sérieuse dans le domaine de la pédagogie religieuse.

La deuxième section de cette troisième partie montre comment sont présentées dans les manuels tunisiens publiés jusqu'ici, l'étude de la Loi islamique (Sharī'a) et celle des pratiques du culte (ibâdât) : la prière, l'aumône légale, le jeûne, le pèlerinage. Ici apparaît une différence d'optique entre l'esprit des programmes scolaires - nettement "modernistes" - et celui de certains manuels dont la rédaction a souvent été confiée à des professeurs qui se situent plutôt dans la ligne du "Réformisme". Une certaine tension subsiste donc entre ces deux courants, malgré l'unification du système scolaire, réalisé en 1958. Cette tension pourrait être positive et féconde, dans la mesure où elle maintiendrait un "dialogue" entre "réformistes" et "modernistes", les premiers devant être les témoins de la tradition, tout en évitant de se raidir dans l'intégrisme", les seconds s'efforçant d'être attentifs aux idéologies et valeurs nouvelles, sans céder cependant aux facilités d'un rationalisme scientifique.

Les dernières pages de cette troisième partie évoquent en ces termes les difficultés actuelles et les possibilités, pour l'avenir, de l'enseignement islamique en Tunisie :

"En insistant, comme nous avons été amenés à le faire tout au long de cette étude sur la permanence des valeurs islamiques dans l'enseignement tunisien, on risquerait de commettre une erreur d'optique : ce serait de croire que, dans les écoles, lycées et facultés, la jeunesse tunisienne subit surtout l'influence de la tradition musulmane. En réalité, il est plus juste de dire qu'elle le subit aussi, mais que les cours d'instruction religieuse et d'initiation à la pensée islamique ne constituent quantitativement qu'une partie fort restreinte - et finalement secondaire - de la culture proposée depuis 1956 aux élèves tunisiens. Nous avons dû reconnaître aussi que jusqu'à présent et malgré les efforts réalisés, l'esprit, le contenu et les méthodes de l'enseignement islamique n'ont pas encore profité suffisamment de l'éclairage de la pédagogie, de l'exégèse et de la théologie contemporaine. D'ailleurs en Tunisie - comme dans tous les pays du monde - les nouvelles générations sont beaucoup tournées vers les disciplines profanes - notamment vers les sciences - que vers les matières religieuses et plus attirées par la civilisation européenne que par la tradition arabo-musulmane (...).

A quelles conditions la Tunisie parviendra-t-elle à mener à bien l'effort déjà amorcé dans le domaine de la formation islamique ? Il faudrait tout d'abord, nous semble-t-il, que ne soit plus laissée, dans l'enseignement religieux, une place prépondérante à l'étude de structures aujourd'hui désuètes. S'il est en effet indispensable qu'une telle étude soit menée au niveau de la recherche dans une perspective historique, il paraît assez vain d'encombrer l'esprit des élèves de notions et de normes que ne correspondent plus à la réalité quotidienne dans laquelle ils sont appelés à vivre. Il est vrai qu'on rencontre ici une grave difficulté : jusqu'où peut aller l'ijtihâd quand il s'agit par exemple de retenir, de la Loi et du Culte, non la "lettre", mais "l'esprit" ? Ce problème se pose aujourd'hui à toutes les sociétés musulmanes en contact avec la civilisation industrielle, et c'est aux musulmans eux-mêmes qu'il appartient de faire ici les choix qu'ils estiment nécessaires. Jusqu'à présent il semble, que l'enseignement religieux soit, en Tunisie, demeuré en retard par rapport à la vie quotidienne, à la mentalité des cadres et de la jeunesse, et aux recherches actuellement en cours en divers milieux musulmans.

Autant il paraît souhaitable que soit dépassé le cadre d'un juridisme contraignant - et contraire à l'esprit même de l'Islam - autant ce serait une tentation de facilité de ne retenir du message coranique que les aspects "rationnels". A cette tentation, l'enseignement islamique tunisien n'a pas entièrement échappé. On comprend, certes, le souci qu'eurent certains de ses promoteurs de présenter l'héritage traditionnel - dans lequel la raison (aql) est effectivement à l'honneur - en tenant compte des exigences de l'esprit moderne. Mais nous ne sommes plus à l'époque du Réformisme. Aujourd'hui le temps du "scientisme" et du rationalisme triomphant

paraît bien révolu, et pour nos contemporains, la spiritualité musulmane, dans son jaillissement authentique, a un autre prix qu'un concordisme facile (...).

Un autre aspect du patrimoine musulman pourrait être davantage mis en valeur dans les programmes tunisiens d'enseignement religieux : c'est tout ce qui, dans le message coranique, est appel à la justice sociale, condamnation de l'exploitation de l'homme par l'homme, défense des pauvres et des opprimés. On sait la place qu'ont occupée ces thèmes dans la première prédication de Muhammad, puis dans la tradition islamique. Même s'il n'est pas permis - pour autant - de prétendre trouver là les bases d'un "socialisme islamique", il paraît évident qu'on pourrait facilement retrouver, au-delà de formulation provisoire aujourd'hui dépassées, un esprit qui conserve sa valeur et son importance dans le contexte économique et social d'aujourd'hui. Dans une Tunisie où le développement économique et social constitue une question majeure, l'enseignement religieux pourrait, plus encore qu'il ne le fait, et en évitant tout concordisme, rappeler les exigences de justice, de solidarité et d'équité.

Mais, plus encore que les valeurs éthiques du patrimoine musulman, c'est son aspect existentiel que devrait retenir, nous semble-t-il, l'enseignement tunisien. Car s'il est une Loi, s'il suscita une Communauté et s'il inspira des cultures, l'Islam est d'abord une rencontre entre l'homme et Dieu, et, comme telles, une expérience spirituelle, impliquant recherche et dépassement. Les grands penseurs de l'Islam ont médité sur le mystère de la grandeur et de la fragilité humaine. Certains aspects de leur réflexion demeurent singulièrement actuels.

C'est le cas, notamment, des grands mystiques musulmans, auxquels il faut souhaiter que l'enseignement tunisien fasse dans l'avenir la place à laquelle ils ont droit. Affrontés à la tâche difficile et passionnante de développement économique et de la promotion de l'homme, les jeunes cadres - en Tunisie comme ailleurs - regardent souvent avec méfiance les courants mystiques. Le soufisme leur est aussi suspect aujourd'hui qu'il le fut naguère aux Docteurs officiels de l'Islam. Mais n'y a-t-il pas là un malentendu ? Car autant il est légitime de dénoncer les déviations de certains soufis, autant il serait grave de méconnaître l'apport spirituel et culturel, de ceux qui demeurent les plus grands "témoins" de l'Islam (...). L'enseignement tunisien saura-t-il recueillir et assumer cette part - précieuse entre toutes - de l'héritage musulman ?" (24).

Quatrième Partie

LES HOMMES

Dans la dernière partie de sa thèse, le Père Lelong examine l'attitude des enseignants tunisiens, des familles, des étudiants et des élèves tunisiens à l'égard de l'enseignement islamique. Il évoque à ce propos un certain nombre de travaux, de sondages et d'enquêtes qui ont été consacrés à cette question, notamment l'enquête qu'il a lui-même réalisée au cours de l'année scolaire 1968-1969, en collaboration avec l'Institut des Sciences de l'Éducation du Secrétariat d'État Tunisien à l'Éducation Nationale (25).

Cette enquête visait à préciser les attitudes des élèves tunisiens de l'enseignement secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de l'enseignement religieux (26). Elle fut menée dans deux classes ; la troisième et la sixième année qui constituaient, jusqu'à la réforme de 1968, l'aboutissement des deux cycles. Les élèves furent choisis au hasard, dans six établissements secondaires, dont deux à Tunis : Montfleury (jeunes filles), le Bardo (garçons) et quatre dans le reste du pays : Béja (mixte), Sousse (jeunes filles), Sfax (mixte), Gabès (mixte). L'échantillon comportait 35,33% de filles et 64,66% de garçons, alors que la population des élèves tunisiens se répartissait alors en 29,04% de filles et 70,96% de garçons. Il y avait donc une légère sur-représentation de la proportion de filles interrogées.

La passation avait eu lieu dans les classes. Les enquêteurs distribuaient et recueillaient eux-mêmes les questionnaires à un groupe d'élèves installés d'une manière aléatoire. On a ainsi recueilli un total de 450 réponses exploitables. Les principales questions de l'enquête où se trouvait impliqué directement ou indirectement l'enseignement islamique étaient les suivantes :

1. Quelle est, parmi les matières d'enseignement, celle qui vous paraît la plus intéressante ? Les élèves devaient établir un ordre entre les matières suivantes : Arabe, Français, Géographie, Histoire, Instruction Religieuses, Mathématiques, Sciences.
2. Quelle est parmi ces mêmes matières celle qui vous paraît la plus utile, pour réussir votre vie ?
3. Préférez-vous l'instruction civique ou l'instruction religieuse ?
4. Quel temps désireriez-vous que les horaires scolaires consacrent respectivement à l'étude de l'Islam, à l'étude des autres religions et à l'étude des autres idéologies, y compris les idéologies athées ?
5. Préférez-vous les cours d'initiation à la pensée islamique ou ceux de philosophie occidentale ? (Question réservée aux élèves des classes terminales).
6. Dans l'enseignement religieux qui vous est donné, quelle est celle de ces trois questions qui vous intéresse le plus : le culte, la morale, le renouveau islamique contemporain ?
7. En dehors des classes d'instruction religieuse, aimez-vous consacrer du temps à l'étude de la religion ?
8. Si vous consacrez du temps à l'étude de la religion, par quel moyen le faites-vous (livres, revues, émissions religieuses de la Radio et de la Télévision, etc...)
9. Lorsque vous vous posez des questions sur l'existence de Dieu, athéisme, le sens de la vie et de la mort, les cours d'enseignement religieux vous aident-ils à répondre à ces questions ?
10. Les deux dernières questions de l'enquête avaient pour but de chercher à analyser l'attitude des jeunes Tunisiens et Tunisiennes à l'égard du principe même de l'enseignement religieux dans les établissements scolaires, puis à l'égard de la manière dont cet enseignement est actuellement assuré dans les lycées et collèges. Les élèves devaient dire s'ils étaient "tout à fait d'accord", "plutôt d'accord", "pas entièrement d'accord" ou "pas du tout d'accord" avec les phrases suivantes :
 - "les gens ont besoin de recevoir un enseignement religieux à l'école pour bien se conduire avec les autres dans la vie" (Principe de l'enseignement religieux dans les lycées).
 - "L'enseignement religieux, tel qu'il est donné actuellement au lycée, aide les gens à mieux vivre (Manière dont l'enseignement religieux est fait actuellement en Tunisie).

De cette longue étude sur l'enseignement religieux en Tunisie et de l'enquête qui la complète, un certain nombre de conclusions se dégagent. Contentons-nous ici de retenir l'une d'entre elles relative à l'influence des cours de formation islamique sur la jeunesse tunisienne. On entend dire parfois - aussi bien par des enseignants tunisiens que par des "coopérants" étrangers - que les jeunes Tunisiens et Tunisiennes ne s'intéressent guère aux cours d'enseignement islamique qui leur sont donnés dans les lycées. Il est vrai que lorsque ces cours sont faits, soit par des enseignants peu croyants, soit par des cheikhs de culture purement traditionnelle qui n'ont pas la possibilité ni le souci de présenter l'Islam d'une manière adaptée à la mentalité et aux besoins des jeunes, cet enseignement est effectivement un échec. Chaque fois au contraire que la formation islamique est assurée par un professeur qui, tout en ayant des convictions religieuses profondes, s'efforce d'actualiser son enseignement, les jeunes Tunisiens et Tunisiennes s'y intéressent vivement.

NOTES

1. 2 volumes (831 pp.). Dans les pages qui suivent, on désignera cet ouvrage par le sigle P. M. Soutenue à partir d'exemplaires ronéotypés, la thèse du P. Lelong est actuellement en cours de publication.
2. P. M. p. 1.

3. *Al-Amal*, 18 juillet 1968.
4. Déclaration faite par M. Chedly Klibi, lors des cérémonies organisées à Kairouan à l'occasion du 14^e centenaire de la Révélation du Coran (*L'action*, 27 décembre 1967).
5. Sur les origines et l'évolution historique de l'enseignement à la Grande Mosquée de Tunis, on peut consulter *l'Encyclopédie de l'Islam* IV, 881-888 art. Tunis. (Robert Brunschvig) ; le rapport de Mohammed Lasram, l'Enseignement supérieur musulman à la Mosquée de l'Olivier ou Grande Mosquée de Tunis, dans *Compte-rendu des travaux du Congrès de l'Afrique du Nord*, Paris 1909, Tome II, p. 145-148, et la thèse de Mahmoud Abdelmoula : *l'université Zaytounienne et la société tunisienne*, Paris, 1967 (thèse du III^e cycle ronéotypée 205 p.).
6. Publié en 1931 par Hasan Husni Abdelwahab et traduit par Gérard Leconte sous le titre : *Le livre de règles de conduite des maîtres d'école par Sahnûn*, dans *Revue des Etudes Islamiques*, 1953, Tome XXI, p. 77-105.
7. Sur le contenu et la portée de *la Risala* de Al-Qabisi, cf. l'article de Ahmed Khaled : Introduction au système éducatif de Abu l-Hasan al-Qabisi, dans *Bulletin Pédagogique du second degré*, publication du Secrétariat d'État tunisien à l'Éducation Nationale, n° 25, Tunis, 1966, p. 17-23.
8. *P. M.* p. 12.
9. Ibn Khaldun, *Muqaddima*, traduction de Slane, Librairie orientale Paul Geuthner, Paris, 1936, Tome II, p. 286-287.
10. Mahmoud Abdelmoula, op. cit., p. 39.
11. *ibid.*, p. 41.
12. *Compte-rendu du Congrès de l'Afrique du Nord*, Paris, 1909, Tome II, p. 552-572.
13. *Qanûn al madrasa l-Sadiqiyya*, Décret du 5 Dû l-higga 1291/12 janvier 1875.
14. *ibid.* , p. 2-11.
15. Sur le contenu de la portée de ces décrets, cf. *P. M.* p. 19-22.
16. L. Machuel : *L'enseignement public en Tunisie*, Tunis, 1900, p. 173-183.
17. *Nouvelle Conception de l'enseignement*, Publication du Secrétariat d'État à l'Éducation Nationale, Tunis, octobre 1958, p. 10.
18. cf. les horaires de l'enseignement primaire et secondaire dans *P. M.* , p. 78-83.
19. *l'Action*, 1^{er} juillet 1971.
20. On sait qu'en septembre 1969, cette politique de socialisation généralisée a été abandonnée.
21. Loi n° 69-3 du 24 janvier 1969, dans *Journal Officiel de la République Tunisienne*, 31 janvier 1969, p. 116-117, cf. aussi le décret n° 69-66 du 3 mars 1969 dans *J. O. R. T.* , 7 mars 1969, p. 261-269.
22. cf. déclaration de M. Ahmed Ben Salah dans *la Presse* du 29 avril 1969.
23. *P. M.* , p. 134-477.
24. *P. M.* , p. 708-715.
25. *P. M.* , p. 740-779.
26. Toute la partie de l'enquête qui concerne l'enseignement de l'histoire a été exploitée par Herman Obdeijn, diplômé de l'Institut d'Histoire Contemporaine de Nimègue (Hollande) qui prépare une thèse sur "l'enseignement de l'histoire en Tunisie depuis 1881".



S. M. A. Comprendre 20, rue du Printemps PARIS C. C. P. : 15 263 74
--