

Pédagogie différenciée dans l'Ecole tunisienne : intelligibilité et obstacles

Mourad Bahloul

Université de Sfax

La société tunisienne ne vit plus dans un consensus global de valeur ; elle évolue vers un modèle pluriel socialement, moralement et culturellement où chacun n'a que la force de sa parole. Cela constitue, semble-t-il, le processus d'émergence d'une nouvelle identité de l'individu qui dépasse le cadre religieux, social, géographique et communautaire de la société traditionnelle. Devant ces transformations sociohistoriques l'enjeu de l'école serait double : d'une part, l'école doit éduquer à la convivialité, au respect mutuel, à la perception positive des différences ainsi qu'à l'écoute d'autrui et, d'autre part, elle doit inciter chaque sujet à une réelle autonomie pour qu'il puisse entrer dans cet univers problématique, s'orienter dans ses situations conflictuelles et s'enrichir dans sa diversité.

Dans le cadre du présent travail nous chercherons, dans un premier temps, à tracer le processus d'individuation du sujet tunisien en nous appuyant sur des analyses socio-historiques de la société tunisienne. Dans un deuxième temps nous montrerons comment la pédagogie différenciée pourrait constituer un référent pédagogique permettant à l'école de fonctionner comme un microcosme social de ce processus d'individuation-subjectivation du sujet. Dans une troisième partie nous indiquerons comment la mise en place d'une pédagogie, différenciée dans l'école tunisienne, ne va pas de soi et se heurte souvent à des obstacles d'ordre pédagogique et institutionnel.

I- Le processus de subjectivation

1-1 l'atomisation du tissu communautaire

En réalité, situer le moment où le processus de subjectivation de l'individu commence à acquérir une consistance et une valeur telles qu'elles permettent d'en faire un fondement dans la société tunisienne, serait impossible à effectuer et, à vrai dire, dérisoire. Il n'y a jamais, dans le domaine des idées et des faits, d'origine franche. Nous pourrions toujours découvrir un "avant" pour chaque moment choisi comme origine et où se découvre, déjà l'annonce de ce qui sera. C'est ainsi que, bien que rien n'interdise de remonter plus haut, nous estimons que le processus d'individuation et de subjectivation de la société tunisienne (processus à partir duquel l'individu a commencé à s'installer comme nouvelle référence sociale) trouve son point de départ au début du 20^{ème} siècle qui a été marqué par la colonisation et l'implantation, avec elle, de la culture occidentale.

En effet, jusqu'à cette période, la notion d'individu n'avait aucun sens et aucune légitimité. L'institution familiale constituait le premier groupe de référence sociale, dans la Tunisie pré-coloniale et coloniale. Elle représentait également l'unité de production économique par excellence. Chaque groupement familial fonctionnait comme une économie autarcique. Ce mode de production, suffisait à un système de besoins relativement simples et constants.

Devant cet ancrage profond de l'individu dans le tissu communautaire, on ne ressentait manifestement pas le besoin d'une identité individuelle qui particularise chacun. La conscience de chacun se meut dans un espace fortement homogène. Les liens lignagers sublimés par le mystère d'une origine, réelle ou imaginaire, qui remonte au commencement des temps, décrivent un réseau de certitudes dans lequel s'instaure un équilibre psychique.

Chacun ressent son appartenance à la collectivité familiale comme la condition nécessaire de son existence et de sa survie. Il l'éprouve comme la dimension première de son être, la donnée fondamentale de son système de repères, le tissu conjonctif de ses pensées et de ses actes. Il s'agit donc d'un certain « famili-centrisme" absolu, issu d'une extrême valorisation de la lignée¹.

¹ Un autre indicateur de la dimension holistique de la société et qui est, semble-t-il, non moins révélateur. Il s'agit de la pédagogie familiale traditionnelle considérée comme pédagogie autoritaire voulant fondre l'enfant dès sa naissance dans le collectif familial afin d'empêcher chez lui la formation de toute autonomie et individualité. A ce titre, c'est au père que reviennent les prestations de soumission et d'obéissance des jeunes. C'est lui qui détient le monopole du pouvoir dans la sphère familiale. Il pratique ce pouvoir d'une manière verticale et charismatique à l'égard de tous les membres constitutifs de la famille. Tous sont invités à se conformer à ses obligations et à se soumettre totalement à ses ordres. Aucun ne pouvait intervenir dans sa décision ni même la discuter. C'est la raison pour laquelle, la relation entre les enfants et le père s'effectue unilatéralement. Du haut vers le bas, c'est à dire du monde des adultes vers le monde des enfants, cette relation prend la forme d'émission d'ordres, d'inculcation, d'endoctrinement, de surveillance, d'orientation, d'obligation, etc. Du bas vers le haut, c'est à dire du monde des jeunes vers celui des adultes, cette relation prend la forme de soumission, d'exécution, de négation de soi, etc. C'est ainsi que les enfants dans la famille traditionnelle, assujettie à l'hégémonie de la culture patriarcale, ne participent jamais à la décision, on ne leur demande jamais leurs avis. On ne saurait méconnaître la finalité d'une telle pédagogie. Elle tend, comme nous l'avons déjà souligné, à fondre l'enfant dès sa prime éducation dans le collectif familial et d'empêcher toute différenciation individuelle. Le principe de rendre les enfants conscients de leurs devoirs ainsi que de leur droit et les préparer à l'autonomie et à l'affirmation de soi, est loin de l'esprit des pères et mères. L'éducation traditionnelle telle qu'elle est pratiquée dans les « *Kouttebs* » n'est pas très éloignée de la pédagogie familiale axée sur l'occultation de l'individu. Ainsi, l'éducation dans les « *Kouttebs* » avait pour mission principale la transformation de l'être individuel, asocial et égoïste en être social, par la transmission des valeurs collectives et des normes religieuses universellement partagées. Ce primat du collectif, de l'universel sur l'individuel et le particulier dans les (*Kouttebs*) ne va pas de soi. Il requiert que le « *moueddeb* » (maître) prenne conscience d'une certaine violence inhérente au rapport pédagogique, violence qu'il s'agit pour lui de savoir contrôler, punir, exercer son pouvoir et autorité. Dans ce contexte, la violence qui dérange actuellement n'était pas perçue comme problème pédagogique ni, non plus comme un fait éducatif à contester.

Mais, l'implantation de la colonisation a rompu cet équilibre en l'attaquant dans ses racines. La première étape qui a directement suivi l'expédition militaire et l'imposition du protectorat en 1881 a été l'intégration définitive de la Tunisie dans l'univers économique capitaliste français. Le processus économique en question est bien connu. La condition *sine qua non* qui a fait que le capitalisme a pu s'implanter dans un tel environnement socio-économique est qu'il a procédé à un travail d'atomisation de cette propriété collective.

Les implications socioculturelles de ce processus d'atomisation de la propriété familiale sont considérables et profondes. Avec ce processus de démembrement-individuation de la terre collective, la propriété était devenue trop restreinte. Au fur et à mesure que certains des membres des cellules familiales accèdent à la propriété privée en s'emparant de terres jusque-là communes, d'autres surtout parmi les jeunes, prennent le chemin de l'exode en direction des villes et s'arrachent à leur groupe primaire pour aller vendre ailleurs leur force de travail.

Ainsi, est apparue une certaine mobilité géographique avec laquelle l'élément familial perd de sa sacralité et de son unité organique en tant qu'il devient progressivement corps disloqué. Une telle mobilité géographique compromet un certain ordre naturel des choses et va provoquer des troubles de l'image que le membre de la famille donne désormais de lui même. En effet, quitter son milieu familial, c'est en quelque sorte mettre en péril son ordre considéré jusqu'alors comme naturel et sacré. Autrement dit, par son arrachement au groupe familial, par sa mobilité géographique, le membre d'une famille- totalement inscrit dans une structure fortement hiérarchisée et codifiée auparavant- se constitue en un individu en ce sens qu'il est devenu capable de rapporter son identité à des situations et à des groupes seulement virtuels.

C'est pourquoi, dans ces conditions sociales bien déterminées, l'introduction du capitalisme n'a pas été une simple modification de la structure économique de la société, mais elle a été essentiellement un énorme mouvement de désacralisation de l'organisation familiale. En détachant les membres de leur tissu communautaire traditionnel dans lequel ils étaient organiquement insérés, le capitalisme a fortement contribué à l'apparition des ébauches d'individualité chez le sujet tunisien. Contrairement donc à un espace où les frontières familiales coïncidaient parfaitement et totalement avec les frontières géographiques, affectives, cognitives et culturelles la mobilité géographique brise définitivement les structures familiales et installe l'individu comme une nouvelle référence sociale.

A cet égard, la vie sociale n'est plus comprise comme l'inscription psychologique et symbolique de « l'individu » dans un collectif holistique mais comme une multiplication de rencontres, un horizon d'intersubjectivité, un processus d'expériences sociales qui renvoient à des conduites individuelles fort hétérogènes dans leurs sens et leurs principes constitutifs.

1-2 L'idéologie de l'Etat de l'indépendance

Loin de constituer un tout social et unifié, la société tunisienne à la fin de la colonisation (1956) était un espace segmentaire où chaque segment constituait une entité sociale qui existe en soi et pour soi. Chaque entité sociale possédait des pôles affectifs ainsi que des frontières maraboutiques, ethniques et géographiques qui coïncidaient parfaitement. La société était un agrégat de communautés séparées, un ensemble de villages, de tribus et de familles séparées et repliées sur elles-mêmes. Chaque unité familiale trouvait son identité par opposition aux autres unités. La somme des parties était incapable de s'articuler autour d'une identité collective. La communauté tunisienne devait toute fois se constituer en Nation. Tel était l'enjeu sociopolitique de l'Etat à l'indépendance depuis 1958 jusqu'aux nos jours. Une telle communauté sera différente de « *l'umma* », nation à vocation religieuse pour s'instaurer comme société civile moderne dont l'individu est à la fois son fondement et sa finalité.

L'orientation sociopolitique du système éducatif tunisien s'est, depuis la réforme de novembre 1958 et jusqu'à l'heure actuelle, totalement opérée vers une philosophie de subjectivation individualisation justifiée et défendue par le fait que l'on accorde à chacun le droit d'être reconnu comme une personne différente. A cet égard, et dans une avancée remarquable par rapport à la réforme de 1958, les réformes de 1991, et 2002 stipulent la nécessité d'avancer vers une pédagogie de l'autonomie, de la communication et du respect mutuel des différences Le processus de subjectivation et tous ses corollaires : individualisation, autonomie, droit individuel constituent l'idéologie dominante de la loi de Juillet 2002. Se développe alors, dans cette réforme, l'idée du droit de l'élève à une école et à une pédagogie qui lui offre toutes les chances de son épanouissement moral, social et scientifique ; récusant ainsi l'interprétation restrictive des analyses holistes selon laquelle le sujet ne pourrait être compris que comme entièrement déterminé par les normes et les règles collectives qui le régissent².

Mais quelle pédagogie pour un tel enjeu ? Si nous avons, depuis nos travaux de recherche en doctorat³, suggéré la mise en place d'une pédagogie différenciée dans l'Ecole tunisienne c'est pour deux raisons intimement liées : la première est d'ordre pédagogique ; la seconde est d'ordre sociopolitique.

Sur le plan pédagogique, les recherches sur les stratégies individuelles d'apprentissage⁴ et les styles cognitifs⁵, semblent aujourd'hui se développer vigoureusement et nous inviter à passer d'une pédagogie homogène qui transforme les différences initiales en différences de mérites à une pédagogie plurielle soucieuse d'offrir à chaque apprenant toutes les chances de sa réussite. Toute pédagogie qui a réussi, soulignait Ph. Meirieu (1993) a été différenciée, c'est-à-dire adaptée aux individus à qui elle était proposée.

² Dans ce contexte où prime l'individu sur le social, toute critique holiste pourrait être, actuellement, suspectée d'idéologie totalitaire risquant de porter atteinte aux libertés individuelles.

³ Voir à cet égard notre thèse de doctorat « *la pédagogie différenciée dans l'école tunisienne* » soutenue à l'université lumière Lyon 2 et dirigée par le professeur Ph. Meirieu, septembre 1996. :

⁴ En particulier, les recherches de Ph. Meirieu, in « *Apprendre... Oui, mais comment ?* » ESF, 1986.

⁵ H. Witkin, Les styles d'apprentissage dépendant et indépendant à l'égard du champs, in *Revue d'orientation scolaire et professionnelle*, 1978, n°4, pp.

Sur le plan sociopolitique, il semble que la pédagogie différenciée pourrait constituer un référent pédagogique permettant à l'Ecole tunisienne de promouvoir l'émancipation de l'individu. Comme nous l'avons montré dans maintes reprises⁶, la finalité ultime de cette pédagogie est le dégagement de chacun et sa constitution comme un être libre et autonome. Son projet sociopolitique est l'avènement d'une société plurielle où soient données à chaque sujet et à chaque instant toutes les chances de son épanouissement moral et social. C'est ainsi que cette pédagogie s'appuie sur l'individu, sa singularité, sa spécificité et sa différence pour lui offrir toutes les possibilités de son émancipation.

Il est donc temps de prôner un respect de l'élève dans sa globalité, dans sa singularité en le préservant d'une violation symbolique de son identité et en lui reconnaissant un espace et un temps d'apprentissage pour y construire sa personnalité. Il est temps d'établir une rupture avec les modèles empiristes et behavioristes pour avancer vers des modèles constructivistes accordant à chacun le droit et le désir d'être l'auteur de ses apprentissages. Il est temps de reconnaître à cet individu affublé de l'étiquette « élève » un espace et un dispositif d'apprentissage pour y construire sa personnalité et découvrir son individualité.

III- Les obstacles à la différenciation dans l'Ecole tunisienne

Cependant dans le prolongement de nos travaux nous avons remarqué que la mise en place d'une pédagogie de la différence ne va pas de soi et se heurte souvent à des obstacles divers. La liste suivante n'est certes pas exhaustive.

1 – Une occultation culturelle de l'individu

Ainsi, à la suite des entretiens semi directives réalisées avec un groupe de soixante trois enseignants⁷ du secondaire nous avons dégagé plusieurs indicateurs qui témoignent d'une véritable occultation de l'individu. En voici des exemples : « *Quand je vais enseigner certains concepts, je....* » ; « *Quand je vais faire ma leçon je... je cherche toujours à* », etc. Il est intéressant de pointer le sujet employé : « Je ». L'enseignant induit dans la relation pédagogique un sens particulier allant toujours du maître à l'élève comme si ce dernier n'avait qu'un statut de destinataire.

A aucun moment, nous n'avons enregistré dans le discours des enseignants une description de la situation qui va de l'apprenant à l'enseignant. Ce qui permet de souligner que c'est l'enseignant et non l'élève qui occupe le centre de la relation pédagogique. Il ne s'agit nullement ici de prétendre analyser la genèse ni remonter aux fondements, d'une telle représentation de la relation pédagogique. Simplement, nous voudrions souligner qu' une telle identification de l'apprenant à un récepteur et à un être passif et de l'enseignant à un détenteur du savoir et du pouvoir exprime une véritable occultation du sujet. Car occulter le sujet apprenant c'est méconnaître son potentiel, ses richesses et sa dimension active. Occulter le sujet c'est,

⁶ Mourad Bahloul, pour une pédagogie différenciée dans l'Ecole tunisienne, in, *Penser l'éducation*, n°4, Décembre, 1997, pp. 27- 52.

⁷ Le groupe est composé de 63 enseignants exerçant dans la région de Sfax ville, de spécialités différentes et dont l'ancienneté varie entre 7 et 20 ans. L'échantillon est également composé de 35 hommes et 28 femmes. La consigne donnée est la suivante : « qu'est-ce que « enseigner selon vous ? »

également, le considérer comme être inachevé qui devrait se soumettre à une autorité bienveillante qui l'oriente et décide pour lui.

Il semble donc que ces représentations pédagogiques renvoient plutôt à une image traditionnelle de l'enfant, de l'éducation et de la relation éducative. L'enfant devrait se soumettre à l'autorité de l'adulte et doit se conformer à ses normes et ses conduites. Certes, la société a évolué vers une nouvelle conception de l'enfant considéré comme individu et comme sujet de droit. Cependant, ces représentations que véhiculent quelques enseignants vont à contre courant des valeurs sociales et constituent des symboles et des attitudes qui renvoient plutôt à une culture holiste traditionnelle.

A bien lire le témoignage suivant, nous pouvons facilement détecter comment, à l'image de la relation éducative dans la société traditionnelle, la relation pédagogique est marquée par une forte pression sur l'élève. Bien plus, le témoignage suivant illustre un attachement, explicite, des enseignants à un mode coercitif de l'éducation et de la relation pédagogique : *« ces élèves ne sont plus les élèves que nous étions. Dans le passé quand nous étions élèves, nous avons peur de l'enseignant. Maintenant ce n'est plus le même cas. Maintenant nous n'avons pas le droit d'administrer de corrections corporelles (...) l'élève n' a plus peur de nous »*.

2 – Une occultation pédagogique de l'individu

Sur le plan pédagogique, nous assistons, dans la pratique de quelques enseignants, à une omnipotence de la transmission. Cette pratique ne confère pas à l'individu apprenant le rôle de maître d'œuvre de son apprentissage. Elle ne lui reconnaît pas ses richesses, ses potentialités et ses motivations. L'enseignant agit comme un détenteur de savoir. Pendant que l'enseignant diffuse le savoir, l'apprenant doit écouter et recevoir ce savoir de façon directive. Dans cette optique, nos recherches sur les modèles implicites d'enseignement/apprentissage des enseignants tunisiens ont montré une nette domination des traditions empiriste et behavioriste par rapport à la tradition constructiviste. Les modèles pédagogiques des enseignants sont indifférents à la dimension active du sujet, à sa singularité et à son autonomie. Tout se passe comme si l'enseignement/apprentissage n'était rien d'autre que le fait de déverser sur les sujets apprenants un ensemble de connaissance qui vont s'impressionner dans leur système cognitif. L'on peut même avancer l'idée d'une violation pédagogique du sujet apprenant et de son identité. Les dispositifs d'apprentissage mis en place ne constituent pas un espace dans lesquels le sujet apprenant peut construire sa personnalité et se découvrir dans sa plénitude. Nous sommes donc en face d'une organisation pédagogique qui dénie le sujet apprenant jusqu'au droit d'être.

3- Une attribution causale externe de l'échec scolaire.

L'analyse des représentations des enseignants de l'échec scolaire révèle que certains témoignages sont très riches et méritent d'être analysés. Ils font apparaître comment les enseignants croient à l'éducabilité de certains élèves et non du tous. Ils s'attachent fortement à cette évidence et, même, ils la justifient. En voici quelques témoignages : *« il est impossible de faire réussir tous les*

élèves », « *il est très utopique de croire à l'éducabilité de tous* », « *quel que soit l'effort produit, il doit rester un certain taux d'échec* ». Cela nous justifie, semble-t-il de souligner que le postulat d'éducabilité - considéré comme une croyance morale dans la capacité de chaque être humain à apprendre - ne constitue pas un axe fédérateur des pratiques pédagogiques des enseignants.

La deuxième remarque concerne les attributions causales adoptées par les enseignants. Il est clair ici que les justifications des enseignants de l'échec sont de tout ordre et leurs convictions les leur feront imputer à plusieurs facteurs. Ainsi, nous avons remarqué, que quelques enseignants attribuent l'échec scolaire au milieu socioculturel de l'élève. Ce milieu est souvent considéré comme défavorisé et déficitaire tant sur le plan socio-économique que cognitif. La culture sociale de l'élève, pensent certains enseignants, est très éloignée de la culture scolairement rentable et c'est pourquoi les élèves échouent.

Dans la même optique, nous avons observé que d'autres enseignants attribuent l'échec scolaire à l'héritage biologique et naturel de l'individu apprenant. Les élèves, d'après le discours des enseignants sont classés selon une différence de dons et d'aptitudes. Ainsi tel élève échoue à cause de son manque d'aptitude et tel autre réussit parce qu'il est doté d'une disposition naturelle à apprendre. C'est l'idéologie du don, qui constitue ici le clé de voûte des attributions causales de quelques enseignants.

Dans le même sillage, l'analyse fait apparaître que quelques facteurs évoqués par les enseignants sont articulés autour des axes relatifs à la conduite de l'élève, à sa motivation, son effort, son engagement etc.. Signalons enfin que l'environnement institutionnel défaillant : (manque de moyen, surcharge des programmes, surcharge des classes parfois, etc.) est également évoqué comme l'un des facteurs responsables de l'échec.

Mais, quelques soient les facteurs pointés, il serait intéressant de signaler que les enseignants se déresponsabilisent de l'échec scolaires et renvoient ses mécanisme générateurs à des variables externes. La pratique pédagogique des enseignants est au delà de tout soupçon. Pourquoi donc s'obstiner tant que l'échec ne relève pas des dispositifs didactiques !

4- Les obstacles institutionnels

Les établissements scolaires tunisiens fonctionnent encore suivant une logique d'homogénéité, de standardisation et de cloisonnement bureaucratique. Les emplois du temps des enseignants sont figés à jamais. L'administration construit d'avance, pour une année, un emploi du temps que l'enseignant doit impérativement respecter. (Il n'y a pas de) plages de temps mises à (la) disposition (des enseignants) pour décider des projets communs et aménager des aides personnalisés ». Il semble difficile de développer des dispositifs pédagogiques différenciés sans une souplesse dans l'organisation du temps et dans les modes de groupements des élèves, dans l'usage des espaces et des ressources en fonction des besoins présumés des sujets apprenants.

Il faut sans doute revenir sur les rapports entretenus entre les différents agents à l'intérieur de l'institution. Nous n'insisterons pas sur les méfaits de la

hiérarchisation ni comment elle bloque toute possibilité d'entraide et d'échange pédagogique. La résolution de ces problèmes institutionnels est d'une extrême urgence. Car, la pression de l'institution à l'immobilisme fait que très vite un sentiment de désenchantement et de perte de motivation conduit les plus audacieux à remettre en cause la légitimité d'une telle léthargie.

N'est-ce pas une situation paradoxale que de vouloir différencier les pédagogies dans un système fortement hiérarchisé et dont les acteurs se conçoivent paralysés. Il semble que le chemin à parcourir dans cette perspective est encore trop loin. Le projet de la différenciation est à la fois un enjeu didactique et sociopolitique. Cependant, il risque d'être une lettre morte sans une réflexion sur les moyens et les conditions de sa finalisation dans un contexte didactique et institutionnel qui ne se prête pas, semble-t-il, à l'accueillir.