BAROMÈTRE DE LA JUSTICE TRANSITIONNELLE

بارومتر العدالة الانتقالية

THE UNIVERSITY of York
Centre for Applied Human Rights

مركز الكواكبي للتحولات الديمقراطية
Al-Kawakibi Democracy Transition Center

impunity watch

# Histoire & mémoire collective en Tunisie : des notions contrastées

## *Enseigner l'histoire récente & la figure de Bourguiba aujourd'hui*

**Equipe de recherche**

Kora Andrieu
Wahid Ferchichi
Simon Robins
Ahmed Aloui
Hajer Ben Hamza
Wahid Chehed



**Baromètre de la Justice Transitionnelle**

Octobre - 2016

# Histoire et mémoire collective en Tunisie : des notions contrastées

## *Enseigner l'histoire récente & la figure de Bourguiba aujourd'hui*

# Histoire et mémoire collective en Tunisie : des notions contrastées

## *Enseigner l'histoire récente & la figure de Bourguiba aujourd'hui*

**Equipe de recherche :**

*Kora Andrieu*
*Wahid Ferchichi*
*Simon Robins*
*Ahmed Aloui*
*Hajer Ben Hamza*
*Wahid Chehed*

**Livre :**

**Format :** 21 x 29,7 cm

**Volume :** 76 pages - papier Offset 80 gr - Couverture 350 gr

**1ére Edition - 20 exemplaires**

**Conception Graphique :** Anis Menzli - ALPHAWIN STUDIO • anismenzli@hotmail.fr

*Cette étude a été préparée dans le cadre d'un partenariat entre KADEM, IMPUNITY WATCH & CAHR*

THE UNIVERSITY of York
Centre for Applied Human Rights

مركز الكواكبي للتحولات الديمقراطية
Al-Kawakibi Democracy Transition Center

impunity watch

*© Tous les droits sont réservés à KADEM, IMPUNITY WATCH & CAHR*

**Tunis • Octobre 2016**

# Histoire et mémoire collective en Tunisie : des notions contrastées

# Enseigner l'histoire récente et la figure de Bourguiba aujourd'hui

## *Préface*

Le Baromètre de la Justice Transitionnelle en Tunisie poursuit son soutien au processus de la justice transitionnelle en Tunisie, à travers une approche basée sur la recherche qui réunit à la fois des chercheurs nationaux faisant partie de l'équipe de recherche du centre Al-Kawakibi pour les transitions démocratiques, et des chercheurs internationaux de l'Université de York, (Royaume-Uni) et de l'ONG Impunity Watch (Pays-Bas).

Pour cette troisième étude, l'équipe de recherche a choisi d'entamer un sujet à la fois important et inédit, celui de la mémoire collective, de l'histoire et de la mémorialisation, à travers l'élaboration de l`actuelle étude intitulée : « *Histoire et mémoire collective en Tunisie : des notions contrastées. Enseigner l'histoire récente et la figure de Bourguiba aujourd'hui* ».

A l'instar des études précédentes, cette étude constitue une recherche qualitative basée sur des entretiens avec 45 enseignants d'histoire et d'éducation civique, dans deux gouvernorats : Sousse (Centre-Est), et Gafsa (Sud-Ouest). Ainsi, le Baromètre a pu couvrir au total les six régions du territoire national durant ces trois premières études.

Cette étude s'est focalisée sur le personnage de Bourguiba, vu son rôle dans l'histoire récente de la Tunisie, en analysant les données enseignées dans les manuels scolaires, et leur impact sur la mémoire collective. L'étude souhaite, à travers un ensemble de recommandations, contribuer à la réforme de l'enseignement de l'histoire, qui semble être un des apports du processus de la justice transitionnelle.

Finalement, le Baromètre de la Justice Transitionnelle remercie tous les enseignants qui ont participé à la réussite de cette étude. De même, le centre Al-Kawakibi pour les transitions démocratiques remercie ses partenaires : l'Université de York et Impunity Watch pour le transfert d'expertise et le renforcement des compétences tunisiennes en matière de recherche.

**Amine Ghali**
Directeur du Centre Al-Kawakibi
Pour les Transitions Démocratiques (KADEM)

**Table des matières**


Préface ..... 5
Table des matières ..... 6
Résumé exécutif ..... 7
Première Partie : Mémoire et transition : quel rôle pour l'éducation ? ..... 7
1. La notion de « mémoire collective » et ses ambiguïtés ..... 7
2. Le rapport entre histoire et mémoire : l'impossible neutralité ? ..... 8
3. Mémoire collective et pluralisme démocratique: les mémoires minoritaires des « perdants » de la transition ..... 10
4. Droits de l'homme, histoire et mémoire collective ..... 13
5. Mémoire et « mémorialisation » ..... 15
6. Le rôle de l'éducation dans la justice transitionnelle ..... 16
Deuxième Partie : Les (ré-) inventions du passé en Tunisie : une stratégie politique ? . 22
7. La figure de Bourguiba ..... 23
Un héritage de réformes ..... 23
Une dérive autoritaire ..... 24
Un retour en première ligne ..... 25
Le « retour de Bourguiba » ? ..... 25
8. La figure de Bourguiba dans le champ politique : une image contrastée ..... 27
Vers une réconciliation des interprétations mémorielles ? ..... 29
9. Bourguiba dans les manuels scolaires ..... 30
Troisième Partie : Améliorer l'enseignement de l'histoire – quelques recommandations des enseignants ..... 45
10. Recommandations relatives à l'enseignement de l'histoire ..... 45
Les ajouts au contenu de l'enseignement ..... 45
Méthodologie et pédagogie ..... 46
Le cadre de la reforme ..... 48
11. Recommandations relative au processus mémoriel ..... 49
Quelle mémoire est à conserver ? ..... 49
Quel processus mémoriel adopter ? ..... 50
Quelles manifestations mémorielles promouvoir ? ..... 51
Mémoire et culture ..... 52
Mémoire, histoire et justice transitionnelle ..... 52
Recommandations exécutives ..... 54
Méthodologie ..... 56
Annexe 1. Bibliographie ..... 60
Bibliographie en langue française ..... 60
Bibliographie en langue arabe ..... 63
Bibliographie en langue anglaise: ..... 64
Annexe 2. Liste des interviewé(e)s ..... 66
Annexe 3. Questionnaire des enseignants ..... 68
Annexe 4. Les manuels scolaires ..... 70
Annexe 5. Les programmes officiels ..... 79

*« L'Histoire est l'une des rares matières obligatoires dans les systèmes éducatifs à travers le monde, ce qui témoigne à la fois de la capacité de l'enseignement de l'histoire d'exercer une influence sur les élèves et de l'importance que revêt l'histoire pour les sociétés et les gouvernements »*[1].

## Résumé exécutif

Cette étude a pour objectif d'analyser le vécu et la perception d'enseignants d'histoire et d'éducation civique, dans les régions de Gafsa et de Sousse, au sujet de l'histoire récente et de la manière dont leur enseignement a évolué depuis la révolution. Elle sonde également l'impact de l'éducation de l'histoire sur la mémoire collective et la formation future des élèves.

A partir d'une série d'entretiens semi-directifs, l'étude permet ainsi de comprendre la manière dont les enseignants eux-mêmes évaluent le contenu actuel des manuels d'histoire fournis par l'Etat, les modifications éventuelles à y apporter, leur avis concernant la méthodologie même de l'enseignement, en particulier au sujet de la figure de l`ancien Président de la République, Habib Bourguiba, personnage central autant que controversé de l`histoire récente de la Tunisie.

Eclairée par une analyse détaillée des manuels principaux utilisés, l'étude permet de rassembler les recommandations et suggestions des enseignants pour améliorer l`enseignement de l`histoire récente et pour procéder à sa mise en mémoire dans la Tunisie de l'après-14 janvier. Ainsi, à la lumière de ces entretiens, c'est l'enchevêtrement complexe de l'histoire et de la mémoire, et les tensions qui les traversent, qui se voient analysés.

Les manuels d'histoire apparaissent bien, au prisme de cette lecture, comme dotés d'un rôle social et politique fondamental, et donc comme l'objet de contestations importantes.

## Première Partie : Mémoire et transition : quel rôle pour l'éducation ?

### 1. La notion de « mémoire collective » et ses ambiguïtés

La mémoire peut être définie comme l'ancrage mental d'expériences vécue ou transmises. Elle est socialement déterminée, et elle influence en grande partie l'attachement des personnes, des groupes et des cultures à leurs modes de vies ou à leurs idéaux. La mémoire est malléable et influencée par le temps : elle doit donc être située dans son contexte socio-historique.

Les initiatives mémorielles (*memorialization*) collectives, de leur côté, ont pour objectif de commémorer un événement passé souvent conflictuel ou d'en renforcer la compréhension dans la société. Elles incluent la construction d'un lieu de mémoire (monument, musée, plaque...), des cérémonies ou rituels traditionnels, des performances théâtrales ou musicales, des activités éducationnelles, de sensibilisation, l'enseignement de l'histoire, ou encore l'enregistrement et la préservation des archives. Ces initiatives sont essentielles à la construction d'une nation, et participent de ce que le sociologue Benedict Anderson appelle des « communautés imaginées ».

[1] Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, relatif à l'écriture et à l'enseignement de l'histoire, Nations Unies, Assemblée Générale, 9 aout 2013, A/68/296, p. 18.

Les liens entre mémoire individuelle et mémoire collectives sont complexes[2], et ils ont fait l'objet de recherches importantes, à la croisée entre la philosophie, la sociologie, et la psychologie. En effet, la notion de « mémoire collective » peut paraître choquante aux premiers abords, car la mémoire désigne, *a priori,* une structure intime et personnelle du psychisme individuel. Et, de fait, la mémoire collective est indissociable de la texture d'une histoire individuelle et vécue. On retrouve ici les différents « niveaux » de la mémoire distingués par le sociologue Maurice Halbwachs[3] : une mémoire individuelle, une mémoire sociale, liée à un groupe, et enfin une mémoire nationale. Selon le sociologue en effet la pensée collective n'est pas une entité distincte et autonome, car « l'esprit collectif n'existe et n'est réalisé que dans les consciences individuelles ». L'objectif des sites de mémoire est précisément de faire se rencontrer ces différents niveaux, de mêler histoire et mémoire pour rendre possible une interpénétration entre le souvenir individuel d'un vécu et une mémoire nationale. L'idée d'une mémoire « vécue » renforce sa compréhension « performative » : elle est le produit d'une activité particulière[4]. La mémoire est donc quelque chose que l'on fait, pas quelque chose que l'on a. Elle se construit à partir d'une confrontation au passé, à partir des diverses compréhensions de ce dernier au sein d'une société : les mémoriaux, en particulier, visent à concrétiser ainsi la mémoire. C'est aussi cela qui distingue la mémoire de l'histoire : l'histoire prétend, elle, être au-delà de l'expérience vécue.

La mémoire collective peut dès lors être pensée comme le fruit de ces différentes interactions entre individus et institutions. Elle a besoin de ce que le sociologue Maurice Halbwachs[5] appelle des « cadres sociaux », incarnés selon l'historien Pierre Nora[6] dans des « lieux de mémoire » qui lui permettent, précisément, de s'enraciner. Se souvenir implique en effet, selon Halbwachs, de s'attacher à un endroit physique particulier pour donner collectivement sens au devenir de ces mémoires collectives. Sans cette forme de reconnaissance et de sanction sociales, la mémoire vive des traumatismes risque s'effacer avec la disparition des générations qui la portent[7].

En un sens, l'histoire en tant que discipline académique constitue l'un de ces cadres sociaux parmi d'autres : une incarnation sociale du souvenir qui lui donne chair et qui assure sa préservation dans le temps, et dont l'enseignement est l'un des vecteurs principaux.

## 2. Le rapport entre histoire et mémoire : l'impossible neutralité ?

L'un des objectifs de cette étude est, précisément, de contribuer à approfondir notre connaissance des liens et des possibles interactions entre l'enseignement de l'histoire, en particulier l'histoire récente qui est souvent l'objet de tensions plus vives, et le processus général de commémoration du passé en Tunisie.

A première vue, les deux termes peuvent en effet paraître opposés. L'histoire est une discipline académique, fondée sur l'objectivité de la recherche et qui répond à des critères méthodologiques rigoureux. La mémoire, elle, fait appel à la subjectivité d'un vécu individuel,

[2] HASS (V) et JODELET, La mémoire, ses aspects sociaux et collectifs, in N. ROUSSIAU, Manuel de psychologie sociale, Paris, Editions In Press, 2000, pp. 121-134.
[3]HALBWACHS (M), Les cadres sociaux de la mémoire, Paris, Albin Michel, édition 1994.
[4] WOOD (N), Vectors of Memory: Legacies of Trauma in Postwar Europe. Oxford and New York: Berg, 1999.
[5] HALBWACHS (M), Les cadres sociaux de la mémoire, Paris, Albin Michel, édition 1994.
[6] NORA (P), Entre Mémoire et Histoire, in Les lieux de mémoires, P. NORA (dir), Tome I. Volume I, Paris, Editions Gallimard, 1984, p. XVII-XLII
[7] NORA (P), L'ère de la commémoration, in P. NORA (Ed). Les lieux de mémoires, Tome III. Volume III, Paris, Editions Gallimard, 1993 pp. 997-1012.

familial, du groupe ou d'une communauté. Il faut donc commencer par reconnaître que l'histoire n'est qu'un des nombreux facteurs déterminants de la mémoire collective, qui puise aussi dans bien d'autres sources, notamment les récits communautaires ou familiaux, la culture et les commémorations publiques (jours fériés, cérémonies du souvenir...). Contrairement à l'histoire, la mémoire est intrinsèquement émotionnelle, elle est liée à l'identité et aux valeurs d'un groupe. Selon Pierre Nora, l'histoire ne doit donc pas commémorer le passé, comme le fait la mémoire, mais plutôt analyser la manière dont le passé est commémoré. Par sa prétention à l'objectivité, l'histoire contribue à mettre en lumière la sélectivité de la mémoire, et prévenir son éventuelle politisation.

Pourtant, même l'histoire est sujette à des interprétations contraires : en prouvant certains faits, voire en les avalisant par des décisions de justice, les analyses historiques restent toujours fondamentalement partiales. L'interprétation des faits historiques est une tâche infinie : qui avait tort, qui avait raison, selon quel angle apprécier un fait ou un personnage historique... Ces débats sont d'autant plus importants dans des sociétés divisées, après un conflit violent ou en période de transition politique intense. Les historiens eux-mêmes, mais aussi, comme le montrent ici nos entretiens, les enseignants, sont souvent pris dans le prisme de leur propre vécu, de leurs souvenirs personnels, communautaires ou familiaux, qui influent sur leur compréhension du passé. Nos entretiens ont ainsi montré que les enseignants font en permanence des efforts pour distinguer entre ce qu'ils croient, ce qu'ils pensent, et ce qu'ils doivent enseigner d'après les manuels fournis. Un enseignant d'histoire à Sousse témoigne bien de cette difficulté de prétendre à l'objectivité : « *Je ne suis pas neutre, je ne peux pas l'être face à l'extrémisme et au racisme* » (MC 13), explique-t-il, semblant souligner les difficultés mêmes du principe de tolérance dans les démocraties libérales.

D'autres enseignants confirment d'ailleurs explicitement qu'ils ne sont pas neutres, comme cette enseignante d'éducation civique à Sousse : «C*'est clair, on n'est plus objectif depuis 2011, chacun fait ce qui lui plait alors que le professeur est tenu d'être neutre* » (MC 17). A Gafsa, une enseignante d'histoire pense que : « *Bourguiba a certes profité du pouvoir mais c'est aussi une des personnalités militante. Il faut être neutre dans le traitement de la mémoire collective, la femme qui a transporté les aliments aux combattants dans la montagne doit avoir ses droits. Quant à Bourguiba, il a mis en pratique ses convictions* » (MC6). Un autre enseignant rappelle que :

> « *Après la révolution chacun veut écrire l'histoire à sa manière, et moi je le dis souvent qu'écrire l'histoire doit se faire de façon objective, neutre. On ne peut en aucun cas prendre la mémoire collective et le patrimoine populaire comme source pour écrire l'histoire. Bourguiba jusqu'à présent, on l'enseigne des années 1930 jusqu'à 1956. Il faut enseigner Bourguiba dans son ensemble, et il faut qu'il soit présent dans l'histoire vu ses contributions. Bourguiba est un leader qui a mené le pays vers l'indépendance. J'enseigne ça sur Bourguiba malgré qu'à un certain moment, avant la révolution, j'étais contre lui, mais moi je fais toujours la part des choses entre mon jugement comme étant un citoyen de Gafsa envers Bourguiba et l'histoire de ce dernier* » (MC45).

Le récit historique est donc toujours influencé par l'historien, par la formation qu'il a reçue, son niveau de compétences, ou encore le milieu dans lequel il travaille. Si cette dimension subjective ne peut pas s'effacer totalement, il importe que l'historien ou l'enseignant soit conscient de cette partialité et de l'incidence de sa mémoire sur son discours.

Par ailleurs, bien apprécier le passé exige parfois de la distance et du temps. Cette distance entre les événements traumatiques et leur réappropriation historique et mémorielle pourrait être le temps d'une génération qui disparaît (les acteurs et témoins directs), ou bien celui nécessaire pour dissiper les peurs. Une forme d'apaisement est en tout cas nécessaire, au risque de voir les divisions et les plaies se rouvrir sous le coup de ces débats. Certains pays comme le Rwanda ou la Bosnie-Herzégovine ont ainsi fait le choix de ne pas enseigner l'histoire récente à l'école, car il leur est apparu alors impossible de s'accorder sur un récit commun. Cette solution ne paraît pourtant pas souhaitable, car à l'heure d'Internet et des réseaux sociaux, les jeunes générations trouveront toujours de quoi s'informer, et ils enregistreront sans doute des discours historiques venus d'ailleurs qui seront peut-être faux, haineux ou excessivement partiaux.

L'enseignement de l'histoire à l'école, même celle du passé récent, reste donc la meilleure manière d'encourager l'esprit critique des élèves et étudiants face à ces discours et de promouvoir, dans les limites de la tolérance démocratique, un débat sain sur le passé. Un enseignant à Sousse pense ainsi qu'« *il faut apprendre les connaissances mais avoir aussi une sensibilité à l'esthétique. La différence entre les coefficients est logique mais il faut se focaliser sur l'oral »,* soulignant que *« la poésie populaire* » (MC 13) peut être une manière de susciter ces émotions. A Gafsa un enseignant est du même avis :

> « *L'interactivité est importante mais cela demande du temps, il faut alléger certaines leçons et se focaliser sur la rédaction et l'interactivité de l'élève afin d'avoir son avis, et ne pas se perdre dans un flux de détails…. Il faut chercher à ne pas fatiguer l'élève mais il faut aussi lui faire comprendre le rôle des intellectuels et l'apport des philosophies des lumières et de l'élite arabe, de la littérature classique, de l'activité journalistique et associative, du secteur éducatif et du barreau... L'élève ne doit pas rester collé au livre mais il doit développer sa culture et c'est à son professeur de l'aider par ses lectures... Le rôle du cours c'est l'éveil de l'élève pour être ouvert à toutes nouveautés et se poser des questions, ensuite il peut enrichir par ses propres lectures*. » (MC4)

Une approche plus vivante et interactive de l'enseignement, sollicitant les souvenirs et faisant appel à la mémoire de chacun serait donc une manière de dépasser le clivage entre histoire et mémoire. C'est aussi une manière de dépasser le discours historique officiel qui met parfois à la marge certaines mémoires minoritaires.

### 3. Mémoire collective et pluralisme démocratique: les mémoires minoritaires des « perdants » de la transition

Les initiatives mémorielles en période de transition peuvent donc être fortement bénéfique pour la construction démocratique, mais elles sont aussi porteuses de risques importants : la vigilance s'impose. En effet, certaines initiatives mémorielles, et plus généralement certains discours sur le passé, peuvent générer ou maintenir des divisions au sein d'une société, entrainant une forme de victimisation, un sentiment d'injustice et de marginalisation, voire un désir de revanche. C'est le cas notamment lorsque certaines mémoires sont mises sous silence, exclues du discours officiel d'un Etat, au bénéfice d'une compréhension mythique et unilatérale du passé. Les groupes ainsi marginalisés sont donc doublement victimisés : une première fois par la violation de leurs droits, une seconde par l'exclusion de leurs mémoires du discours officiel, qui affecte plus encore leur manque de reconnaissance présente.

Un enseignant d'histoire à Sousse pense ainsi qu'il faut raviver les témoignages directs des survivants de ces périodes, afin de réintégrer leur mémoire au corpus historique :

« *Il faut changer la méthode d'enseignement de l'histoire, favoriser la mémoire collective et procéder à la transcription des souvenirs. Mon père est un militant, il s'est déplacé plusieurs fois au lycée pour apporter son témoignage. Ces militants ont étaient ignorés pendant longtemps. Les élèves ignorent qui est Tahar Sfar*[8]*: il faut organiser des festivals, des commémorations, solliciter les témoignages... Les noms des rues sont souvent focalisés sur des personnes étrangères, ce qui dénature l'identité nationale surtout qu'il y a plusieurs personnalités du mouvement national qui ne sont pas reconnus. Parfois on se limite aux noms des membres du parti destourien mais pas des martyrs* » (MC23).

A Gafsa, un enseignant d'histoire regrette :

« *Le dernier Bey, Lamine, est enseigné, de même que Moncef Bey et Mohamed Sadok Bey*[9]*, mais pour les autres, ils sont inconnus… La période de 250 ans qui marque le règne de la dynastie husseinite (1705- 1957) est importante, la résumer dans 4 ou 5 pages est insuffisant. En tant que professeur grâce à mes lectures j'ai connu les détails de cette époque, il y a des beys qui ont servi la Tunisie, il faut être objectif... Il faut enseigner tous les détails concernant Ben Youssef et Thaalbi aussi, l'histoire est résumé de 1934 jusqu'à 1956 et ne couvre que Bourguiba, c'est une injustice envers le pays car c'est un début de réforme qui a alors été engrangé pour le futur. Il faut reconnaitre le rôle de Bourguiba mais parler aussi des autres militants… Le rôle de l'UGTT n'est pas mentionné, on se limite à sa date de création et une ou deux de ses attributions, mais pas le vrai combat qu'il a connu avec le parti avant 1946. C'est comme si les rédacteurs des manuels voulaient limiter le rôle de Farhat Hached dans l'histoire aux dépens de Bourguiba, peut être que c'est intentionnel ? Au contraire il fallait commencer avec Mohammed Ali Hammi*[10] *dans les années 20, et ensuite Farhat Hached en 1930, pour comprendre le début des activités syndicales dans une leçon indépendante*. » (MC 1).

Ces mémoires particulières, qui entrent en désaccord avec la version « officielle » et dominante de l'Histoire sont donc encore trop souvent passées sous silence. Le passé d'un Etat est généralement considéré par les gouvernements comme une ressource importante pour l'édification de ses valeurs, et c'est souvent le propre des gouvernements autoritaires de contrôler la manière officielle dont le passé est raconté et représenté. Cette « politique de la mémoire » est une manipulation de l'histoire à des fins partisanes : le recours à des mythes collectifs pour asseoir une légitimité et un soutien politique conduit des communautés entières à

[8] Tahar Sfar, militant et dirigeant dans le Parti Néo Destour, a fait partie de son premier bureau exécutif lors de sa création le 2 mars 1934

[9] Les manuels d`histoire se limitent en effet à présenter certains Beys de Tunis : Lamine Bey, dernier Bey destitué par Bourguiba et l'Assemblée Nationale Constituante en 1957 ; Moncef Bey, nationaliste qui s`est opposé au régime de Vichy, qui a été destitué et déporté avant de mourir en exil en 1943 et d'être enterré en Tunisie dans des funérailles populaires. Sadok Bey, enfin, a doté la Tunisie de sa première Constitution moderne en 1861.

[10] Mohamed Ali Hammi, syndicaliste tunisien, a fonde en 1924 la première centrale syndicale tunisienne.

se voir écrasées par des images fausses et des stéréotypes[11]. La mémoire collective devient alors le produit de contestations sociales[12], et de nouveaux cycles de violence peuvent réapparaitre.

En ce sens, la mémoire et l'histoire sont intrinsèquement liées au présent : l'histoire est toujours réinterprétée pour servir les objectifs du présent, même dans les sociétés démocratiques. On peut interpréter ainsi la forte présence du passé héroïque de la France à travers les multiples plaques commémorant les victimes des deux guerres mondiales que l'on trouve à l'entrée de presque tous les village du pays, alors que la guerre d'Algérie reste, elle, encore largement ignorée. On voit bien que l'histoire sert à façonner des communautés, à renforcer le vivre-ensemble et l'identité nationale par-delà les divisions religieuses, ethniques, politiques ou régionales. Ainsi, elle contribue à renforcer la légitimité du pouvoir. Souvent, ce processus de légitimation ou cette « politique de la mémoire » impliquent une certaine distorsion, un enjolivement des faits : les épisodes sombres tendent à être minimisés, oubliés, voire justifiés. Le discours historique, lui, se voit homogénéisé et simplifié pour servir cet objectif national.

Cette approche est problématique dans le cadre de l'enseignement public de l'histoire, car elle diminue la possibilité du débat et réduit l'esprit critique et la nuance. Un enseignant d'histoire à Sousse affirme avoir besoin au contraire d'une : « *méthodologie constructive où l'élève lui-même fait la déduction, mais la réalité est tout autre car mes collègues utilisent une méthodologie unilatérale, où le professeur est le seul possesseur de l'information en raison de sa formation. L'élève préfère les résumés, il reste passif donc c'est au professeur de trouver un équilibre* » (MC 14).

A Gafsa, les enseignants soulignent l'importance de confier aux élèves un rôle plus proactif, car « *l'élève a besoin de voir et de découvrir les nouveautés, il a du plaisir à colorier une carte géographique alors que la dictée est lourde… Avant, on procédait par dictée alors que maintenant il y a de nouvelles méthodes sur ordinateur via une séquence de vidéos conformes à la durée du cours. Cela permet une meilleure compréhension, c'est l'ère du numérique* », explique un enseignant (MC3), soulignant les nouvelles possibilités offertes par ces technologies qui, en conférant aux élèves un rôle plus actif, contribuerait à diminuer les risques d'utilisation politique de l'histoire, qui tend souvent à une forme d'homogénéisation : les points de vue et interprétations diversifiées sont minorés, les événements les plus complexes se voient simplifiés à l'excès. Cette tendance est particulièrement problématique dans le cadre d'une transition démocratique, car le pluralisme et le débat sont des caractéristiques propres à toute démocratie libérale et ne doivent être éradiqués sous aucun prétexte.

Cette manipulation politique de l'histoire dans les manuels scolaires peut prendre plusieurs formes : le choix des faits, les discours qui suggèrent des conclusions à privilégier, le choix du contexte dans lequel certains peuples ou certains groupes sont décrits, la diffusion de stéréotypes concernant des peuples ou des groupes particuliers, l'utilisation de photographies destinées à communiquer des messages spécifiques, ou encore l'utilisation d'un langage apodictique qui ne laisse pas de place au doute et exclut le débat ou les dilemmes.[13] Un enseignant à Gafsa affirme ainsi qu'il y a dans les manuels utilisés :

[11] HASS (V), Les enjeux de la transmission : les risques de la mémoire partisane et de l`instrumentalisation de l`histoire, Carnets du GRePS, 1, 2009.
[12] BEN ALAYA (D), La réappropriation d'éléments de l`Histoire sur Facebook dans un contexte tunisien post - révolutionnaire, in Educacao e Cultura Contemporanea, vol. 11, 24, 2014, pp. 21-33.
[13] Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, relatif à l'écriture et à l'enseignement de l'histoire, Nations Unies, Assemblée Générale, 9 aout 2013, A/68/296, pp. 19-20.

« *Une insistance sur le parti politique destourien, celui de Bourguiba. L'ancien Destour de Thaalbi, on l'enseigne dans les années 1920 et pendant les années 1930 jusqu'à la séparation mais après on ne le cite presque plus, sauf à travers de petites indications. Bourguiba c'est le personnage dominant par excellence dans les leçons, alors que Mahmoud El Matri*[14]*, lui, est très peu cité. Moi personnellement je cite d'autres personnages politiques tels que Mahmoud el Matri, juste pour donner cet équilibre aux leçons et pour que que l'élève ait une idée plus au moins cohérente et équilibrée de l'histoire de son pays. Surtout que pendant cette période-là il n'y avait pas uniquement Bourguiba : il y avait d'autres personnalités avec lui et il faut les citer* ».(MC 28).

Les enseignants sont donc tentés de combler eux-mêmes les défaillances qu'ils perçoivent dans le récit historique que véhiculent les manuels. Leur formation est donc essentielle. Un équilibre délicat doit donc être trouvé entre une polyphonie des souvenirs particuliers et la mythification d'un passé national unifié. Les mémoires bafouées doivent pouvoir s'insérer dans cette mémoire libérale sans mener à une cacophonie trop extrême des souvenirs qui menacerait, à nouveau, la cohérence du lien social. Pour rester conforme aux principes démocratiques, il faudrait donc pouvoir démythifier le passé récent pour le représenter de manière non plus monolithique, mais plurielle. Toute la question sera, notamment, de savoir comment cette position peut être traduite dans les manuels scolaires.

En l'absence d'une telle ouverture au débat, les mémoires particulières qui entrent en désaccord avec la version « officielle » et dominante de l'histoire se voient, elles, passées sous silence : la mémoire collective est donc bien un choix sélectif de personnalités et d'événements du passé. Les mémoires minoritaires, celles qui ne se retrouvent pas dans ce récit cohérent véhiculé par l'Etat, risquent donc de disparaître en même temps que ceux qui la portent. En effet, l'histoire est aussi un moyen de préserver la mémoire de certains faits par-delà la disparition des groupes qui la portent. Selon Maurice Halbwachs, la mémoire collective pour se perpétrer a besoin d'un collectif qui se souvienne ensemble : une nation, un groupe ethnique, culturel, religieux ou même familial. La collectivité du groupe influe sur la capacité à se remémorer : au contraire, un groupe aux contours fluides, ou imposés seulement de l'extérieur, comme les « classes bourgeoises » dans l'ex-Union Soviétique, ou les militants de gauche, manquent de cette unicité du groupe et ont plus de difficultés à perpétrer ensemble la mémoire de leur marginalisation. Si l'Etat ne véhicule pas leurs mémoires par des commémorations officielles ou à travers l'enseignement de l'histoire, il est fort probable qu'elles finissent donc par disparaître.

L'éducation joue donc un rôle primordial pour la reconnaissance des groupes victimisés et des mémoires marginalisées, et elle est bien un outil non négligeable dans le cadre de la justice transitionnelle.

## 4. Droits de l'homme, histoire et mémoire collective

Ces divers enjeux relatifs à la mémoire et à l'enseignement s'inscrivent dans un cadre juridique clairement établi. Ce cadre est à la fois, international, régional et national.

**a.** Au niveau international :

Ce cadre inclut notamment le droit de toute personne d'accéder à son patrimoine culturel, notamment sur la base de l'article 15 1) a) du Pacte international relatif aux droits économiques,

[14] Mahmoud El Matri, médecin, militant nationaliste a fondé avec Habib Bourguiba le Parti Néo Destour en 1934 et en a présidé le bureau politique alors que Habib Bourguiba en assurait le secrétariat général.

sociaux et culturels, et du droit de toute personne à l'éducation, comme énoncé à l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et aux articles 28 et 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant. On peut aussi citer le droit d'accéder à l'information et à la connaissance et de les diffuser, fondé sur le droit à la liberté d'expression, tel qu'énoncé à l'article 19 du Pacte international relatif aux droits civils et politiques et qui comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées. L'accès à la connaissance et à l'information scientifiques est une autre dimension du droit de toute personne de bénéficier du progrès scientifique, tel que qu'énoncé à l'article 15 1) b) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.

**b.** Au niveau national:

L'ensemble des droits liés à l'éducation, à la culture, à l'histoire, aux droits de l'enfant sont consacrés dans la Constitution Tunisienne du 27 janvier 2014, qui reconnait aussi l'importance des événements historiques et la participation du peuple pour forger son histoire et son Etat. De même, la loi relative à la justice transitionnelle constitue la base au travail futur de mémorialisation, dont elle confie la tâche principale à l'Instance Vérité et Dignité, qui a créé une sous-commission spécifique à cette fin.

Par ailleurs la Constitution tunisienne donne une place de choix à l'histoire récente, voire actuelle. Elle institue les principes de base pour lutter contre le retour au régime autoritaire/dictatorial et reconnait un ensemble de droits liés à l'éducation et l'enseignement tout en mettant l'accent sur des catégories sociales les plus sensibles : les enfants et les handicapés.

La loi tunisienne relative à la justice transitionnelle[15], cite dès son article 1er l'objectif de « *préserver et d'archiver la mémoire collective* ». L'article 5 de la même loi dispose que : « *La préservation de la mémoire nationale est un droit garanti à toutes les générations successives de Tunisiennes et de Tunisiens, et une obligation à la charge de l'Etat et de toutes les institutions qui en relèvent ou celles qui sont sous sa tutelle, et ce pour en tirer les leçons et commémorer des victimes*».

Le principal organe chargé de la justice transitionnelle, l'Instance Vérité et Dignité (IVD), « recommande la prise de toutes mesures qu'elle juge nécessaires pour préserver la mémoire nationale au sujet des victimes de violations. Elle peut, également, mettre en place les activités requises à cet effet » (article 44 loi n°2013-53). Enfin, à la clôture de ses travaux, l'IVD « confie la totalité de ses documents et dossiers aux archives nationales ou à une institution de préservation de la mémoire nationale créée à cet effet ».

Pour les enseignants interviewés, l'IVD est bien au cœur de cette loi sur la justice transitionnelle car il relève de la compétence de cette dernière de « *dévoiler la vérité en toute objectivité (MC25). « Il faut une réécriture académique et scolaire qui témoigne de l'importance des personnalités politiques historiquement* » (MC 33). Selon un enseignant d'histoire à Gafsa « *l'IVD doit corriger l'histoire pour arriver à ses objectif afin d'assurer l'équité pour tout le monde. La préservation de la mémoire collective ne concerne pas une seule personne mais la société civile, par une démarche internationale... Il ne faut pas délimiter et perdre l'histoire nationale, la mémoire qui réunit le peuple ne peut que protéger contre l'extrémisme et assurer l'amour de la patrie* » (MC9). Un instituteur à Gafsa estime qu'« *il faut des procédures juridiques, tel que des lois permettant l'accès à l'archive. L'IVD il faut l'encourager et surtout*

[15] Loi n°2013-53 du 24 décembre 2013, relative à l'instauration de la justice transitionnelle et à son organisation.

*l'éloigner de tout harcèlement médiatique ou utilisation politique pour qu'elle fasse son travail dans de bonnes conditions* » (MC 40).

Les enseignants pensent toutefois que de telles missions nécessitent de la transparence, de l'objectivité et de la neutralité, mais certains craignent que ce ne soit déjà plus possible en raison des ingérences des acteurs politiques et « le détournement de l'IVD » qu'ils sont nombreux à déplorer.

## 5. Mémoire et « mémorialisation »

Les Etats sortant d'un conflit ou d'une période de répression sont de plus en plus amenés à s'engager dans la mise en œuvre de politiques mémorielles actives, utilisées pour honorer la mémoire des victimes, reconnaitre les violations des droits de l'Homme et offrir des garanties de non-répétition[16].

Ainsi, depuis les années 1980, la création de mémoriaux est devenue synonyme de reconnaissances publiques et officielles des violations des droits de l'Homme, elle est un devoir de reconnaissance à l'égard des victimes, une nécessité pour prévenir d'autres violences et pour redéfinir la coexistence de tous dans la même patrie. Le mémorial est donc une représentation physique d'un événement précis, ou une commémoration, quelle que soit la période à laquelle il s'est produit (guerre, conflit, violation massive ou grave des droits de l'Homme) ou des personnes concernées par de tels événements (notamment les soldats, combattants, victimes, dirigeants ou militants politiques ou activistes de la société civile)[17]. Il est donc porteur d'une forme d'unification sociale de la mémoire dans l'espace public. L'expression mémorielle publique prend des formes extrêmement diverses : les sites authentiques (camps de concentration, centres de torture et de détention, lieux de massacres, tombes), les sites symboliques (érection de monuments portant le nom des victimes, changement des noms des rues, des places, des infrastructures, inauguration de musées d'histoire ou de mémoire), ou encore diverses activités (excuses publiques, inhumations, visites guidées, défilés, expositions, etc.) Tous ces modes peuvent être mobilisés dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, notamment *« à travers les livres, l'art, les pièces de théâtres »,* comme le souligne une enseignante à Sousse *:*

> *« Il faut des films et des chants pour toutes les figures du pays. Les hommes de culture et le peuple sont désintéressés, on ne pense qu'à l'instant, il n'y a même pas de festival pour Abou Kacem Chebbi[18] qu'on étudie en terminale, il y a aussi Saliha, Naima, Oulaya[19]. La culture est un mécanisme de préservation de la mémoire collective, les Européens, eux, ont compris cela* » (MC 13).

A Gafsa, un enseignant d'histoire accorde de son côté une grande importance à :

> *« La documentation, la transcription, la préservation académique par la création d'établissements spécialisés, la préservation du patrimoine oral (activité culturelle,*

[16] Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, relatif aux processus mémoriels, *op. cit.*, p. 4.
[17] Louis Bickford, Memory Works/Memory Works, in *Transitional Justice, Culture and Society/ Beyond Outreach*, éd. Clara Ramirez-Barat, New York, Conseil de la recherche sociale, 2014, cité *in* Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, relatif aux processus mémoriels, *op. cit.*, p. 4.
[18] Grand poète tunisien (1909-1934), dont une partie de son célèbre poème *Iradatou al Hayet* (vouloir vivre) a été intégrée dans l'hymne national tunisien.
[19] Célèbres chanteuses tunisiennes du 20e siècle.

*médias, enseignement). Des activités culturelles, autour de figures politiques comme Farhat Hached pour susciter chez les élèves la volonté de se renseigner sur l'histoire de ces militants, car actuellement l'élève est vide. Je voudrais bien qu'on se focalise sur les fellagas et la relation entre les syndicats et le parti, la résistance armée, l'activité syndicale.... Il faut respecter la diversité dans la création de l'histoire. »* (MC24).

Depuis les années 1980, on assiste par ailleurs à une véritable frénésie mémorielle, avec multiplication des phénomènes de mémorialisation du passé[20], qui apparaît de plus en plus liée à la reconnaissance des victimes et à la réconciliation nationale[21]. On parle ainsi de « travail » ou de « devoir » de mémoire, en tant que moyen de lutte contre l'injustice ou le déni et de promotion de la réconciliation, ainsi que cela a été formulée dans la Déclaration de Durban, adoptée le 8 septembre 2001 au terme de la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance, et dans laquelle les Etats ont souligné : « *qu'il est essentiel de se souvenir des crimes et des injustices du passé, quels que soient le lieu et l'époque où ils se sont produits, de condamner sans équivoque les tragédies provoquées par le racisme et de dire la vérité historique pour parvenir à la réconciliation… et à l'édification de sociétés fondées sur la justice, l'égalité et la solidarité* »[22].

## 6. Le rôle de l'éducation dans la justice transitionnelle

Dans son Rapport au Conseil des Droits de l'Homme consacré à l'écriture et à l'enseignement de l'histoire, la Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur les Droits Culturels attire l'attention sur le fait que :

> « *Dans l'enseignement de l'histoire, une distinction importante est à établir entre, d'une part, l'enseignement primaire et secondaire où l'Etat assume d'importantes responsabilités consistant à mettre en place des programmes d'études appropriés et des niveaux minima d'éducation et, d'autre part, l'enseignement supérieur, où les libertés académiques doivent être garanties et où l'Etat doit s'abstenir d'influencer les programmes* »[23].

Pourtant, dans tous les pays, l'enseignement de l'histoire répond bien souvent à des visées politiques et s'inscrit aussi dans le cadre de rituels culturels propres aux sociétés concernées, contribuant à bâtir l'identité d'une nation. L'éducation a pour particularité, par rapport aux autres « mécanismes » de la justice transitionnelle, de toucher toutes les générations : autant celles qui émergent du conflit ou qui ont directement vécu la dictature, que celles qui les suivent.

La révision des curriculums scolaire est donc un enjeu particulièrement important pour les nouveaux gouvernements, qui émergent après une transition politique majeure, parce qu'elle lui fournit l'occasion d'offrir un nouveau récit du passé récent, qui contribuera à bâtir la légitimité de l'Etat naissant ou en transition. Un enseignant à Gafsa critique ainsi les manuels fournis, arguant que :

---

[20] MARIN LUNA (M), « The Evolution and Present Status of the Laws of Wars », Recueils des Cours de l'Académie de Droit internationale, vol. 92, 1957, p. 652.

[21] ROBINS (S), « Challenging the Therapeutic Ethic: a Victim-Centred Evaluation of the Transitional Justice Processus in Timor-Leste », *International Journal of Transitional Justice*, vol. 6. N°1, (mars 2012), pp. 85-105.

[22] GENSBURGER (S) and LAVABRE (M-C), « Entre devoir de mémoire et abus de mémoire : la sociologie de la mémoire comme tierce opposition », in *Histoire, Mémoire et épistémologie. Autour de Paul Ricoeur*, Bertrand Müller, éd. Lausanne, Ed. Payot, 2004.

[23] Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, relatif à l'écriture et à l'enseignement de l'histoire, Nations Unies, Assemblée Générale, 9 aout 2013, A/68/296, p. 15.

« *La réalisation est médiocre, le livre se détache au bout de deux semaines. Il y a pleins de fautes : par exemple la date du 9 avril 1938 représente la fête des martyrs, dans le livre on dit qu'il y a eu ce jours 22 morts, or c'est faux, ils sont beaucoup plus, j'en ai fait la remarque à l'inspecteur*[24]*. Le contenu est acceptable, il est riche en documents mais il faut procéder à son actualisation* » (MC4).

A Sousse certains sont du même avis, comme en témoigne un enseignant d'histoire :

« *Le livre scolaire c'est la concrétisation de la politique étatique qui met l'élève dans son environnement africain et arabe. L'élève ignore actuellement les détails pour des raisons idéologiques ou politiques. Il y a un vrai problème car on cherche à développer la réflexion, mais avec ces limites idéologiques on n'arrivera pas à créer une mémoire collective et une identité, car il faut un mémorial pour cela. Il faut donner à l'histoire sa vraie valeur, je suis pour l'organisation des cours autour de thèmes d'ensemble avec des comparaisons des différentes constitutions du monde, les guerres, les révolutions* » (MC 16).

L'enseignement de l'histoire permet aussi de renforcer l'esprit critique des jeunes générations, tout en construisant une conception démocratique de la citoyenneté. C'est avec ce but en tête que de nombreuses Commissions vérité ont inclut, parmi leurs recommandations finales, la réforme des programmes d'histoire et l'ajout de cours d'éducation civique ou d'éducation aux droits de l'Homme.

**a)** Les manuels d'histoire : entre politique et pédagogie

Les manuels d'histoire acquièrent, au prisme de cette lecture, un rôle social et politique fondamental, et pourront donc être l'objet de contestations importantes. La procédure de sélection de ces manuels d'histoire est particulièrement problématique : dans certains cas, l'Etat pourra en effet être tenté de sélectionner uniquement les ouvrages mettant en avant la version « officielle » du passé par le biais de subventions publiques, ou en en achetant en quantité à destination des écoles publiques. Comprendre les procédures de rédaction et de sélection des manuels d'histoire est donc aussi une manière de saisir la nature politisée, ou non, de ces derniers.

De fait, les manuels d'histoires, bénéficiant d'un espace très limité, sont toujours obligés de faire des choix difficiles parmi de nombreuses données et de les présenter de façon simplifiée, en particulier dans les classes primaires. Un enseignant d'histoire à Sousse explique :

[24] Les évènements des 8 et 9 avril 1938 marquent la première grande manifestation du Néo Destour. Les leaders du parti ont appelé à manifester contre la colonisation et demandé la formation d'un gouvernement et un parlement tunisiens. Les manifestations réunissent des milliers de personnes à Tunis et dans les autres villes du pays. Ils sont marqués par une centaine de morts et de blessés, l`arrestation des membres du bureau politique du Néo Destour, leur bannissement, et l'interdiction du journal du parti. Apres l'Indépendance, le 9 avril a été proclamé Journée nationale des martyrs.

« *Le livre scolaire c'est la concrétisation de la politique étatique puisqu'elle met l'élève dans son environnement Africain et Arabe. L'élève en ignore actuellement les détails pour des raisons idéologiques ou politiques. Il y a un vrai problème car on cherche à développer la réflexion mais avec des limites idéologiques, on n'arrive pas à créer une mémoire collective et une identité, car il faut un mémorial. Il faut donner à l'histoire sa vraie valeur, je suis pour l'organisation de thèmes d'ensemble avec des comparaisons de constitutions du monde, les guerres, les révolutions, l'histoire islamique... L'élève ignore les détails, la mémoire est sélective pour des raisons idéologiques, on se limite au positif et c'est narcissique. Les Turcs refusent de parler de génocide, les Tunisiens aussi. Il faut de nouvelles méthodes d'enseignement qui promeuvent le sens de la critique et de la culture, il faut étudier l'histoire avec les bon et mauvais côtés : il est nécessaire de parler de l'esclavage en islam*» (MC 16).

A Gafsa, les enseignants sont du même avis. En effet, un enseignant d'histoire pense ainsi que :

« *En ce qui concerne le livre, il faut plusieurs supports (discours, cartes, textes...) surtout que les textes sont assez longs, l'élève perd sa concentration... Il faut adopter une certaine logique pour l'enseignement de l'histoire de la Tunisie dans les années 20 et 30 et 40, les guerres mondiales, ensuite le colonialisme, l'indépendance. A l'heure actuelle il n'y a aucun rapport. L'élève perd le fil des idées, il faut une logique pour de meilleurs résultats. Il serait intéressant de faire étudier l'histoire de la Tunisie avant celle du monde* » (MC 2).

Un enseignant d'histoire à Gafsa pense ainsi que « *le programme n'est pas actualisé, pour parler de l'indépendance de la Tunisie il faut reconnaitre le rôle des martyrs, ne pas se suffire du statut du combattant pour. Il faut aussi ajouter les faits actuels relatifs à la révolution* » (MC 3), ajoute-t-il, regrettant que ce ne soit pas encore le cas. Ici, les manuels apparaissent donc bien comme nécessairement partiels, et partiaux : ils ne peuvent, par définition, et par les limites mêmes de leur support, relater tous les points de vue et toute l'histoire.

Les manuels constituent donc des outils potentiellement dangereux, permettant de diffuser des messages de haine ou des idéologies qui divisent, car ils s'adressent, en outre, à un public par définition plus vulnérable. Cette instrumentalisation peut se traduire aussi par une certaine sélectivité dans le choix des faits, par la diffusion de stéréotypes ethniques ou raciaux, par l'oubli de certains événements décisifs ou de pages sombres, ou encore par des simplifications excessives. En utilisant un langage apodictique et sans nuances, ces manuels ne laissent aucune place au doute et aux débats, et ils nuisent donc à la démocratie.

Plusieurs moyens s'offrent aux enseignants pour se prémunir de cette politisation de leur enseignement. En préservant la possibilité, pour eux, d'utiliser librement des manuels alternatifs ou des outils pédagogiques complémentaires, les étudiants et les élèves peuvent connaître d'autres aspects de l'histoire qu'on leur enseigne. Un enseignant d'histoire de Sousse affirme qu'il « *n'est pas tenu d'être collé au livre, sauf pour les baccalauréats pour éviter les conflits entre professeurs surtout qu'il y a un concours... Les professeurs n'ont pas les moyens de voir ailleurs, il faut des réformes. La nouvelle méthodologie dépend de l'interactivité de l'élève en pratique : personnellement j'adopte une telle approche. Il faudrait revoir le livre, prendre son temps et faire intervenir les spécialistes des livres à part les inspecteurs et les professeurs*

*universitaires. La qualité doit être améliorée, cela dépend des moyens, il faut investir dans ce domaine pour un futur meilleur* » (MC 13).

La pédagogie, la formation des enseignant, le recours à des méthodes didactiques alternatives, sont donc autant de manières de palier à ces risques, de même que la liberté du choix de la méthodologie d'enseignement. Un enseignant d'histoire à Sousse affirme ainsi qu'il « *faut respecter le programme mais il y a une liberté à utiliser toutes les sources d'enrichissement. L'interactivité des nouvelles technologies permet une certaine dynamique dans la compréhension des informations. J'ai le livre scolaire et j'utilise d'autres sources numériques. Le livre scolaire est dépassé : il faut l'actualiser puisque il est figé, il n'est pas encourageant et dynamique, pour l'élève c'est superficiel. Le livre scolaire qu'on utilise est ancien, il date de 2003 : il y a eu des modifications en 2007 mais ce n'est pas suffisant. Moi, j'utilise les nouvelles technologies* » (MC 14). Une enseignante d'éducation civique de Gafsa, elle, utilise « *comme support la Constitution : il faut être à la page, j'utilise parfois un article de presse pour enrichir mais faute de temps je ne trouve pas la possibilité de tout enseigner. J'enseigne la matière en une heure par semaine, c'est insuffisant* », regrette-t-elle (MC6).

Outre les appels à l'actualité, le recours aux témoignages oraux, par les acteurs même de l'histoire enseignée, est un autre outil pédagogique intéressant, qui rapproche les élèves du passé discuté et les encourage davantage à adopter un esprit critique en observant les faits. La visite, en classe, de lieux de mémoire, la participation à des cérémonies du souvenir ou le visionnage de films, sont des exemples similaires. Dans certains contextes de transition, la révision des anciens manuels scolaires, ceux qui véhiculaient des visions distordues du passé et des messages de haine, peut être difficile dans l'immédiat, et risque d'engendrer de fortes oppositions : le recours à ces méthodes alternatives peut alors s'avérer particulièrement intéressant. En particulier, une approche multidisciplinaire et interdisciplinaire et offrant une vision pluraliste de l'histoire peut être bénéfique, comme le recommande l'UNESCO, pour contribuer à « dépasser » la version dominante de l'histoire[25].

Enfin les travaux des Commissions Vérité constituent aussi, en eux-mêmes, des outils pédagogiques fondamentaux[26], qui peuvent constituer des ressources importantes pour les enseignants : à ce titre, il importe de les inclure tôt dans le processus de justice transitionnelle.
« *En effet, les recommandations formulées par les Commissions Vérité constituent un tournant majeur en ce qu'elles aident les organisations de la société civile à maintenir les questions mémorielles à l'ordre du jour. Ces recommandations limitent fréquemment la marge d'action des pouvoirs publics qui, s'il en était autrement, pourraient être tentés de détruire les lieux de souffrance et, ce faisant, d'effacer les souvenirs qui y sont attachés* »[27].

En 2004, la Commission Vérité et Réconciliation du Sierra Leone a ainsi publié, en collaboration avec UNICEF, une version pour enfants et adolescents de son rapport final, et y a fait participer plus de 100 enfants directement à sa conception (dessins, textes, résumé du rapport...). De même, un grand nombre de Commissions Vérité ont recommandé que les lieux de détention soient transformés en lieux de mémoire ou, à défaut, que des monuments commémoratifs soient érigés. Il en est ainsi de la Commission d'enquête tchadienne[28] (œuvrant entre 1990 et 1992), de

[25] Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, relatif à l'écriture et à l'enseignement de l'histoire, Nations Unies, Assemblée Générale, 9 aout 2013, A/68/296, p. 22.
[26] DE GREIFF (P), On Making the Invisible Visible. Cultural Interventions In Transitional Justice Processes, in *Transitional Justice, Culture and Society: Beyond Outreach*, Clara Ramirez Barat (éd.), *op. cit.*
[27] Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, relatif aux processus mémoriels, *op. cit.*, p. 11.
[28] Mahamat Hassan Abakar, Chronique d'une enquête criminelle nationale. Le cas du régime de Hissène Habré, 1982-1990, Paris, l'Harmattan, 2006, pp. 110-111.

l'Instance Equité et Réconciliation du Maroc[29], de la Commission Vérité du Salvador[30], ou encore de la Commission pour la Clarification Historique du Guatemala.

Certains enseignants interviewés ont mis l`accent sur certaines formes de mémorialisation qu`ils considèrent comme un juste hommage à rendre aux différentes personnalités nationale, régionales et locales, qu'elles soient du monde politique, syndical, culturel, artistique ou autre… Un enseignant de Gafsa rappelle que « *c'est le rôle de la société civile à travers des centres d'étude pour préserver la mémoire ou un musée. Les cérémonies c'est caricatural, une statuette pourquoi pas : on l'a déjà fait pour Abdelaziz Akermi*[31] *par exemple* » (MC 2). D`autres enseignants, eux, préfèrent les musées et notamment les musées régionaux, ou encore la création de festivals et des journées de la mémoire. Autant de pistes à suivre pour l'Instance Vérité et Dignité.

**b)** Les enseignants

Les enseignants ont clairement un rôle essentiel à jouer dans le processus de justice transitionnelle. C'est en effet en fonction de leur niveau de qualification et de compétences que se mesure leur capacité à innover et à trouver des méthodes pédagogiques originales pour combler ou pour compléter les manuels existants. Il importe en ce sens de penser le contenu des manuels de manière à leur laisser une bonne marge de manœuvre et d'interprétation, pour leur donner une chance d'ouvrir en classe certains débats sur des questions controversées du passé. A ce stade, un enseignant d'histoire à Gafsa regrette qu'*« il y a un livre scolaire pour l'élève puisque le professeur n'a pas de livre spécifique, il faut chercher l'information, d'où l'importance de la formation du professeur, sans oublier de suivre le programme, mais pour l'enrichir* » (MC 9).

Une enseignante d'éducation civique à Sousse ajoute que « *les professeurs n'ont plus envie de chercher ailleurs que le livre, c'est une génération qui n'a pas le gout à la matière, alors qu'elle est plus importante que les mathématiques à mon sens, je le vois parmi mes collègues : ils n'aiment plus leurs élèves, ce n'est plus une vocation mais seulement un gagne–pain* » (MC 17). Ainsi, l'éducation, la formation et les compétences des enseignants sont au cœur de ce travail historique et mémoriel. En effet, ces éléments déterminent le degré d'innovation que les enseignants apportent au processus d'apprentissage, et la mesure dans laquelle ils peuvent faire appel à une certaine créativité pour pallier les insuffisances des manuels et du matériel didactique[32].

De fait, les manuels d'histoires, bénéficiant d'un espace très limité, sont toujours obligés de faire des choix difficiles parmi de nombreuses données et de les présenter de façon simplifiée, en particulier dans les classes primaires. Un enseignant d'histoire à Sousse explique : « *Parfois il y a 18 supports pour le même cours, il faut choisir les supports à étudier sinon les leçons seront incompréhensibles… Il y a plusieurs supports dans le livre scolaire, il faut en garder que les*

[29] Commission nationale pour la vérité, l'équité et la réconciliation, Rapport final, Vol. 1, pp. 90 et 97. Disponible sur le lien suivant : http://www.ccdh.org.mas/sites/default/files/documents/IER_Volume_1-Fr.pdf

[30] Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, relatif aux processus mémoriels, *op. cit.*, p. 10.

[31] Abdellaziz Akermi est une figure militante de la Région de Gafsa, qui a milité contre la colonisation française et a refusé de déposer les armes après l'autonomie intérieure en 1955. Il a été accusée par le régime de Bourguiba d`avoir comploté contre le régime, a été condamné à mort avec d`autres militants et personnalités et exécuté en janvier 1963.

[32] Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Farida Shaheed, relatif à l'écriture et à l'enseignement de l'histoire, *op. cit.*, p. 21.

*meilleurs, j'ai plusieurs vidéos sur les thèmes de l'histoire qui sont plus compréhensibles pour l'élève* » (MC 23).

Toujours à Sousse, une enseignante d'histoire exprime ses inquiétudes face à ce qui est perçu comme un manque de soutien académique :

> « *Il y a une certaine liberté dans le traitement de l'information, le livre actuel ne comporte que des supports qui sont parfois insuffisants, on cherche à photocopier avec nos moyens ou à travers les élèves. L'inspecteur par la suite nous demande de faire des projections et des photocopies chez l'administration de l'établissement scolaire ou secondaire. On favorise d'autres matières comme la physique et la chimie y compris au niveau de l'emploi du temps. Je peux avoir un ordinateur mais pas un appareil de projection, l'inspecteur nous oblige pourtant à utiliser la nouvelle technologie* » (MC 18).

A Gafsa les enseignants sont du même avis.

> « *Il y a également plusieurs supports de cours qui dépassent la durée prévue pour la leçon, il faut des supports ciblés pour avoir de meilleurs résultats. Je pense que la taille du livre dépassant parfois les 400 pages, pour des raisons commerciales parce que la rémunération du producteur du livre dépend des nombres des pages. Alors qu'en réalité l'intérêt de l'élève prévaut sur celui du producteur… Les professeurs qui réalisent le livre reçoivent en contrepartie de l'argent, c'est souvent du copier-coller d'Internet* » (MC 1).

Les enseignants doivent donc être intégrés très tôt au processus de la justice transitionnelle car, dans une large mesure, le succès de ses mécanismes dépendra aussi de leur travail, pour les générations futures. Les enseignants sont bien sûr soumis aux aléas subjectifs de leurs propres souvenirs, et leur vision du passé sera indéniablement déformée par leurs identités et leur vécu propre. Cela ne peut être effacé : il importe alors de les sensibiliser à ce fait afin que, conscients de leur subjectivité, ils soient mieux armés pour viser à l'objectivité.

**c)** De l'importance du débat

L'enseignant, pour contribuer activement à la justice transitionnelle, doit cependant abandonner l'image verticale d'une diffusion unilatérale de son savoir, pour adopter plutôt une vision égalitaire, centrée sur la discussion critique et le débat participatif. L'objectif d'un cours, davantage que la transmission dogmatique d'un savoir non questionné, est en effet de susciter l'émotion imaginative des élèves, d'encourager leur indépendance d'esprit, afin d'en faire des citoyens autonomes et éclairés. La délibération, le désaccord, sont au cœur de la vie démocratique : il est essentiel de transmettre ces valeurs au plus tôt, et de développer chez les enfants leurs capacités à s'interroger et à résoudre pacifiquement les éventuels désaccords. Ainsi un professeur retraité à Sousse regrette qu'à présent :

> « *Il faut donner à l'élève l'occasion d'être formé pour la recherche et l'analyse des supports afin de l'aider à préparer le cours, et proposer des examens différents. Le fait d'apprendre est difficile, l'élève n'est pas un outil d'enregistrement. Il faut l'aider à se*

*cultiver, chercher dans les livres, ne pas avoir des notes seulement... Le développement des réflexions et des connaissances dès le plus jeune âge est important.. Le monde connait des mutations économiques, il faut une démocratie participative, tout va changer par l'enseignement de l'histoire, des mathématiques, les sciences humaines… Il faut préparer l'élève à la productivité, à la gestion, à une nouvelle manière de vivre »* (MC 16).

Un autre enseignant d'histoire à Gafsa explique ; « *Une interactivité ou la méthode d'activité qui dépend des supports et des directives pour travailler individuellement ou par binômes, c'est la nouvelle pédagogie demandé par les inspecteurs* » (MC 11). Ou encore : « *C'est la méthode participative. C'est à l'élève de construire la leçon et faire sortir les informations. Tu pars comme enseignant d'un support et tu laisses à l'élève la possibilité d'enrichir la leçon. C'est une méthodologie pédagogique qui fait ses preuves, et qu'on utilise depuis un bon moment.* » (MC29)

A Sousse, la majorité des enseignants critique l'ancienne méthode qui « *doit être bannie, il faut donner à l'élève l'occasion d'être formé pour la recherche et l'analyse des supports afin de l'aider à préparer le cours et avoir des examens différents* ». En effet :

*« Le fait d'apprendre est difficile même pours des thématiques nucléaires, l'élève n'est pas un outil d'enregistrement. Il faut l'aider à se cultiver, chercher dans les livres pas à avoir des notes seulement. Le problème malheureusement réside dans le fait que le développement des connaissances peut donner de bon résultat chez le médecin ou l'ingénieur. Plusieurs personnes se limitent au diplôme alors que c'est beaucoup plus compliqué que cela, le développement des réflexions et des connaissances dés le jeune âge est important. Un élève possédant un ordinateur est différent de celui vivant dans une région lointaine. Nos enfants sont plus performants avec l'utilisation de l'informatique. Le monde connait des mutations économiques, il faut une démocratie participative, tout va changer par l'enseignement de l'histoire, des mathématiques, les sciences humaines »* (MC 16).

Un autre enseignant d'histoire à Sousse pense qu'il « *faut changer la méthode d'enseignement de l'histoire, il faut favoriser la mémoire collective et procéder à la transcription.* » (MC 23). Ce travail bien sûr n'est pas toujours facile, surtout lorsqu'il s'agit de sujets polémiques, fortement émotionnels ou trop récents : les débats en classe peuvent alors devenir très animés. Les enseignants doivent pouvoir créer des espaces sécurisés de dialogue, pour encourager la discussion et apprendre aux enfants la valeur du respect mutuel. Apprendre à devenir un citoyen, c'est connaître son histoire, c'est connaître ses valeurs, mais c'est aussi, et d'abord, un apprentissage comportementale : développer des capacités de participation, de délibération, d'écoute et d'acceptation du désaccord.

**Deuxième Partie : Les (ré-) inventions du passé en Tunisie : une stratégie politique ?**

Le travail sur l`histoire récente de la Tunisie constitue un élément majeur de la période concernée par le processus de justice transitionnelle. En effet, la loi de 2013 concerne toute la période allant du 1er juillet 1955 au 31 décembre 2013. Cette longue période est caractérisée par une personnalité clef de l'histoire récente de Tunisie : l`ancien président de la République Habib

Bourguiba (1903-2000). Personnalité majeure dans tous l'histoire politique, sociale, culturelle, et économique de la Tunisie contemporaine, Bourguiba est aussi une personnalité controversée : homme politique à l'origine de réformes majeures, il incarnait par ailleurs la figure d`un autoritarisme qui se refusa à toute forme d'opposition, et n'admit que très peu de libertés. Son retour sur la scène politique est incontestable : dès l`avènement de la révolution tunisienne, le 14 janvier 2011, dans l'avenue qui porte son nom, et jusqu'à récemment avec le retour de ses statues équestres dans les villes de Tunis (juin 2016) et Sousse (août 2016), ainsi que par celui de certains de ses conseillers et partisans les plus proches, en toute légitimité, dans le paysage politique actuel.

Tous ces éléments ont incité l`équipe de recherche à choisir cette personnalité centrale de l`histoire récente de la Tunisie, directement concernée par le processus de justice transitionnelle, pour faire l`objet de cette enquête sur les manuels scolaires.

## 7. La figure de Bourguiba

Selon la majorité des commentateurs et historiens, et dans la mémoire nationale tunisienne, Bourguiba reste un personnage clé de l'histoire récente de la Tunisie, et semble avoir marqué toute la période allant de 1927 à 1987, et même au-delà. Aux yeux de beaucoup, c'est le personnage principal de la lutte nationale contre la colonisation française, le leader des grandes réformes sociales qu'a connues la Tunisie, et son héritage a donc des ramifications profondes.

***Un héritage de réformes***

Sur le plan politique, Bourguiba est l'instigateur de l'abolition de la monarchie des Beys et de l'instauration du régime républicain, après l'indépendance du pays. Il a unifié la justice nationale sous un régime civil, en abolissant les tribunaux religieux. Sur le plan social, son projet de « libérer » la femme tunisienne à travers la promulgation du Code du statut personnel a entrainé un changement radical de la société, qui perdure jusqu'à aujourd'hui et fait figure, à de nombreux égards, de modèle dans le monde arabe. Une enseignante d'éducation civique à Sousse, pense ainsi que Bourguiba « *est un leader, c'est notre de Gaulle à nous. En tant que premier Président de la république il est excellent, il a instauré la gratuité de l'éducation alors que maintenant avec les fournitures et l'étude il n'y a plus de gratuit : tout est payant. Il faut dire que c'est lui qui a permis l'émancipation de la femme, mon père est ouvert mais peut être à l'époque des Beys il n'aurait été de la sorte.* » Elle reconnaît cependant que *« le président Bourguiba est un être humain : il a des qualités et des erreurs* » (MC 17). Toujours à Sousse, un autre enseignant d'histoire pense que :

> « *Bien évidemment, les opposants de Bourguiba ont compris que la société tunisienne ne peut pas rejeter Bourguiba : cela est perceptible au niveau des médias... L'étude de la personnalité de Bourguiba est importante car c'est un leader et une grande figure du 20ème siècle, un beau parleur à travers ses discours. La Tunisie est moderne, loin de tout extrémisme et Bourguiba a pu faire le lien entre le patrimoine et le modernisme. Il y a ceux qui n'aiment pas Bourguiba, il y a un conflit sur la personnalité de Bourguiba* » (MC 23).

A Gafsa, un enseignant d'histoire ajoute, faisant appel à sa propre mémoire :

> « *Il y a une génération qui a vécu le protectorat et qui respecte Bourguiba. Lors du coup d'Etat de 1987, les gens pleuraient car Bourguiba était parti : tel était le cas de*

*mon père et de ma belle-mère, qui est institutrice. La génération cultivée de 1970 a une certaine rancune envers Bourguiba mais il y a parmi eux des gens rationnels qui respectent Bourguiba car il a un rôle dans la modernisation de la Tunisie. La catastrophe c'est la génération actuelle qui n'arrive pas à avoir un avis sur Bourguiba : ils parlent de Bourguiba le dictateur et ses victimes alors qu'ils sont ignorants et victimes d'un conflit idéologique. C'est une réaction inconsciente en faveur du positionnement politique »* (MC 9).

Une enseignante d'éducation civique témoigne ainsi :

« *Je parle surtout au nom des femmes de ma région qui reconnaissent à Bourguiba leurs situations d'aujourd'hui. Ses idées modernistes et libératrices nous ont permis d'être libres comme femmes, d'étudier, de travailler. Au contraire des jeunes femmes actuellement, qui sont prête à rester à la maison et ne rien faire, Bourguiba a enraciné en nous, les femmes, ce sentiment de liberté et d'estime de soi »* (MC27)

Bourguiba a par ailleurs fait de l'éducation le moteur réel du changement social en rendant l'enseignement public obligatoire et gratuit et en créant des écoles sur tout le territoire de la République. Sur le plan économique, Bourguiba a essayé de doter le pays d'un modèle économique propre, après avoir expérimenté plusieurs options notamment la nationalisation des terres agricoles selon un régime collectiviste, la création d'entreprises économiques nationales, le coopérativisme, ou encore l'ouverture et un libéralisme contrôlé.

***Une dérive autoritaire***

En dépit de ces avancées non négligeables, Bourguiba a aussi mis en place un régime autoritaire qui a écarté les oppositions de tout bord (de gauche, libérale, nationaliste arabe, islamiste), y compris les voix divergentes au sein même de son régime : interdiction des partis politiques, contrôle étroit des organisations nationales, instauration d'un régime présidentialiste, présidence à vie et élimination des opposants… Une enseignante d'éducation civique à Sousse estime ainsi que « *son défaut est qu'il était mal entouré avec quelques exceptions... Il aurait dû rendre le pouvoir en 1970 avec sa maladie cérébrale : il avait une certaine liberté et tout a été perdu avec la présidence à vie ; mais je ne crois pas que c'est son idée, c'est celle de son entourage pour s'accrocher au pouvoir. J'ai vécu le congrès de Monastir*[33] *: après il n'y eu que des erreurs.* » (MC 17).

Sur le plan économique, les différentes expériences, le dirigisme, ou encore la dépendance financière ont entrainé une fragilité de l'économie nationale et des répercussions sociales très négatives : pour une grande partie des Tunisiens durant cette période, le pouvoir d'achat est resté très bas, tandis que le chômage et la précarité ont augmenté, conduisant à des événements tragiques comme en 1978[34] et 1984[35].

[33] La présidence à vie a été décidée au sein du Parti, lors du congrès de Monastir, portée devant l`Assemblée nationale qui l'a adoptée à l`unanimité et l'a intégrée dans le texte de la Constitution lors de la révision constitutionnelle du 18 mars 1975.

[34] Le 26 janvier 1978, un jeudi noir, une grève générale lancée par l`UGTT tourne à l`émeute. Elle fait officiellement 51 morts. L'état d`urgence est instauré. Voir : CHOUIKHA (L) et GOBE (E), Histoire de la Tunisie depuis l'indépendance, La Découverte, Paris, 2015, p. 110.

[35] En réaction à l'annonce de l'augmentation des prix des céréales et du pain, le 27 décembre 1983, des émeutes éclatent à travers le pays. Le gouvernement déclare l`état d`urgence le 3 janvier 1984 et impose un couvre-feu, puis

Le bilan, du premier président de la République Tunisienne reste donc mitigé, ambivalent et, en l'absence de tout travail historique ou de mémoire sous les années Ben Ali, son image dans la gamme des mémoires personnelles ou collectives l'est tout autant[36].

***Un retour en première ligne***

Depuis la victoire de Nida Tounes et l'élection de Béji Caïd Essebsi en 2014, et suite à la formation du nouveau gouvernement de coalition début 2015, le processus de justice transitionnelle s'est complexifié et a été menacé. Un nouveau gouvernement « d'union national » regroupant des membres des islamistes d'Ennahda et des membres de Nida Tounes, qui avait pourtant axé sa campagne sur la thématique de l'anti-islamisme, revendique son héritage destourien, et qui regroupe de nombreux représentants de l'ancien parti de Ben Ali, le RCD.

Ce rapprochement inhabituel a été justifié notamment par la nécessité d'éviter un « scénario à l'égyptienne » et de lutter contre le terrorisme djihadiste, mais il a eu des effets complexes, notamment sur l'invention d'un nouveau récit national. Cette nouvelle configuration semble en effet avoir invité les élites politiques à vouloir « tourner la page » du passé, et à cesser donc de soutenir une IVD perçue comme dépassée, et liée à une époque politique révolue, celle de la Troïka.

La révolution de 2010-2011 est devenue ainsi peu à peu absente de l'espace publique, et elle tarde à être commémorée tandis que les forces de l'ordre (policiers, garde nationale, soldats) luttant contre le terrorisme, eux, deviennent les nouveaux « martyrs » et se voient attribué des plaques commémoratives en plein centre-ville. L'oubli apparait donc à présent comme un gage de stabilité en Tunisie, dans un contexte sécuritaire et économique difficile : le passé se voit réinventé parfois sous une forme nostalgique et l'aspect mémoriel de la justice transitionnelle, notamment les commémorations publiques ou les réformes de l'enseignement de l'histoire, tardent à être mises en place.

***Le « retour de Bourguiba » ?***

Les déceptions engendrées lors des funérailles expéditives de Bourguiba de auraient, selon l'historienne Kmar Bendana, alimenté la « flamme mémorielle » des Tunisiens, car elle aurait été nourrie par cette commémoration empêchée par Ben Ali, soucieux de se débarrasser de quiconque aurait pu lui faire de l'ombre. Un enseignant universitaire d'histoire, à Sousse, estime que « *le problème est que les Tunisiens raisonnent par analogie, ils comparent la situation du pays sous l'ère de Bourguiba avec la situation actuelle, par exemple les images de Bourguiba avec Kennedy, tandis que Marzouki ne rencontre qu'un simple ministre. Il y a une certaine nostalgie surtout avec l'état médiocre du pays sur tous les plans favorisant le retour de Bourguiba* » (MC 16).

La réémergence publique de l'ancien président après 2011 fait partie de *« la déferlante du refoulé qui submerge le pays* »[37]. Le vocabulaire de Bourguiba, ses citations sont reprises et ses

positionne des chars dans les rues de la Capitale. L`augmentation des prix est annulée et le bilan officiel s`élève à 70 morts.

[36] ENTELIS (J-P), L'héritage contradictoire de Bourguiba. Modernisation et intolérance politique, in CAMAU (M) et GEISSER (V), (dir.), *Habib Bourguiba, La trace et l'héritage*, Paris/Aix en Provence, Karthala, « Science politique comparative », 2004, pp. 223-247.

[37] Voir BENDANA (K), « Relire les biographies de Bourguiba : Vie d'un homme ou naissance d'une nation ? », *Maghreb et Sciences Sociales*, 2005, pp. 106-118. Pour une biographie de Bourguiba voir notamment BELHASSEN (S) et BESSIS (S) 1988-1989, *Bourguiba*, Paris, Éditions Jeune Afrique, 2 vol.

références se multiplient, y compris, paradoxalement, chez ses plus farouches adversaires. La nuance ne semble ici pas de mise : Bourguiba est soit présenté comme un héros intouchable, soit excessivement négatif. Cette incapacité de réaliser un examen honnête et entier de sa personne semble être le résultat d'une mémoire encore « à chaud », et de l'absence de tout réel travail historiographique sur le sujet. Le récit véhiculé par les manuels d'histoire participe de ce même processus.

Ainsi, de grands points d'interrogation demeurent sur ses choix politiques autant que sur sa vie privée. Le Musée Habib Bourguiba, inauguré le 6 avril 2013 dans son ancienne résidence de Monastir, contribue à nourrir le « mythe » Bourguiba autour de clichés non nuancés, sans aucun travail historiographique et sans jamais mentionner le côté sombre du personnage en dépit des nombreux travaux réalisés éclairant notamment la persécution systématique de ses opposants (youssefistes, gauchistes, islamistes, militaires…), ses liens tumultueux avec l'UGTT, son écrasement de la *Zaytouna*, son rôle obscur dans l'affaire de Bizerte, ou encore son refus d'ouvrir le Néo Destour. Au sein de ce récit unilatéral, entretenu autant par ses partisans que ses détracteurs, Bourguiba apparaît tour à tour comme l'héritier d'Atatürk, le « père » du Code du Statut Personnel, le francophile pro-américain qui refusait le jeûne du ramadan, le « constructeur de l'État moderne », le « libérateur de la femme » ou encore l'« ennemi de la religion ». Ces divers stéréotypes méritent d'être interrogés de manière critique, à la lumière de son engagement politique, car ils affectent aussi la mémoire nationale. Ce travail doit commencer dès la salle de classe.

Deux récentes décisions éminemment politiques témoignent de cette résurgence mémorielle et politique de l'ancien Président : le retour de la statue équestre de Bourguiba au bout de l'avenue qui porte son nom à Tunis, décision saluée par un enseignant d'histoire à Gafsa comme un signe de fierté nationale.

> « *Je suis contre le massacre de toute une phase de notre histoire, c'est une période dont on doit être fiers. En Europe, les gens respectent l'histoire. Enseigner toutes ces étapes et préserver la mémoire est nécessaire. Il y a des anciens monuments en Europe qui sont préservés, pourquoi toute cette haine envers notre histoire ? Maintenant, on a repris avec nostalgie l'image de Bourguiba à travers sa statuette qu'on a déplacée en 1987, Pourquoi toute cette contradiction ? Tout cela doit être enseigné et respecté loin de toute haine* » (MC 2).

De même, la consigne aux enseignants de lui consacrer une heure de cours le 6 avril, qui marque l'anniversaire de sa mort. Selon Kmar Bendana les raisons sont claires : c'est le départ de Ben Ali et les difficultés de l'après-révolution qui ont réveillé des remords et une certaine nostalgie à son égard, à une époque en manque de leadership. Par ailleurs, force est d'admettre que les années Bourguiba ont profondément et structurellement marqué la Tunisie, quoi qu'on en pense par ailleurs : l'éducation et la santé de masse, la reconnaissance des droits fondamentaux des femmes, ont engendré des transformations radicales jusque dans la sphère familiale, et qui perdurent jusqu'à aujourd'hui. Aussi, les nostalgiques « bourguibistes », les nouveaux entrepreneurs politiques qui ravivent son image pour s'y adosser, les islamistes dont les discours se mettent à reconnaître son apport à la Tunisie se rencontrent surtout autour d'une rhétorique qui recouvre une absence de vision politique propre.

Par ailleurs, la résurgence du salafisme et de l'extrémisme religieux après la révolution a soulevé de nouveau la question du droit des femmes au cœur des débats idéologiques et politiques, y

compris dans la Constitution. Bourguiba en est sorti grandi, comme référence et unique acteur de la « modernité » tunisienne, mais aussi comme paravent contre les tentatives islamistes de remodeler la société.

## 8. La figure de Bourguiba dans le champ politique : une image contrastée

Pour certaines personnalités politiques, Bourguiba reste un personnage clé, « le père fondateur » de la nation tunisienne malgré les défaillances et les erreurs commises[38]. Pour ses opposants en revanche, c'est l'image d'un dictateur qui marque encore leur mémoire. Bourguiba est ainsi à la fois un personnage incarnant le modernisme et une figure autoritaire qui a fait manquer à son pays le virage démocratique, portant ainsi sa part de responsabilité dans l'avènement de Ben Ali. Il est même, aux yeux de certain, un dictateur qui voulait changer définitivement la configuration de la société et son identité, en éradiquant certaines tendances, y compris religieuses, qu'il considérait comme « arriérées ».

Ces deux acceptions du personnage, sont toujours d'actualité, elles continuent à diviser le paysage politique et les trois grands blocs qui le composent : les modernistes-destouriens, les conservateurs-islamistes, et la gauche syndicaliste. Que ce soit pour le rejeter ou s'en revendiquer, la figure de Bourguiba demeure bien encore la boussole de la vie politique tunisienne, et dans une période de difficultés sociales et économiques, il a opéré récemment un grand retour, bénéficiant par ailleurs d'une certaine nostalgie de la population face aux difficultés de la transition post-2011.

**a.** ***Pour les modernistes-destouriens***, la figure de Bourguiba constitue la principale référence politique : tous les mouvements politiques à tendance « destourienne » considèrent ainsi l'ancien Chef d'Etat comme le père spirituel et la première source d'inspiration de leur projet politique. Selon une enseignante d'éducation civique à Sousse : « *l'ancienne génération et les jeunes, ce sont des pro-Bourguiba, il est un leader jusqu'à aujourd'hui, la faute de Ben Ali c'est d'avoir estompé l'image de Bourguiba, les gens ont mal accepté cela. Il faut un psychologue pour analyser cette réaction* » (MC 17).

Ces différents mouvements qui composent « *la famille destourienne* »[39] ne nient pas les carences, les défaillances et les erreurs de Bourguiba. Ils se présentent ainsi comme « néo-bourguibiens », combinant le projet moderniste, l'héritage de Bourguiba, et la démocratie, élément manquant au Régime de l'Ancien Chef d'Etat devenu aujourd'hui une revendication inévitable. Cette mouvance « bourguibienne » est largement incarnée aujourd'hui par le parti politique Nidaa Tounes (L'Appel de Tunisie). Créé par un ancien ministre de Bourguiba, Beji Caid Essebssi a fait de l'héritage et de la mémoire de Bourguiba, dans une version « revue et améliorée », son cheval de bataille politique pour les élections législatives et présidentielles de 2014. Une enseignante d'éducation civique à Sousse estime pourtant que la renaissance actuelle de Bourguiba n'est pas seulement le résultat de son utilisation par le Président, et affirme

[38] Voir notamment BELKHOJA (T), Les trois décennies de Bourguiba, Paris, Arcanteres/Publisud, 1999. ; ESSEBSI (B), Habib Bourguiba, le bon grain et l'ivraie, Tunis, Sud Editions, 2009. CHARFI (M), Les ministres de Bourguiba, Paris, l'Harmattan, 1989. CHEDLI (A), Bourguiba, tel que je l'ai connu, la transition Bourguiba / Ben Ali, Tunis, Impression SIMPACT, 2011 ; KLIBI (CH), Habib Bourguiba, Radioscopie d'un règne, Tunis Déméter, 2012. MESTIRI (A), Un témoignage pour l'histoire, Tunis, Sud Editions, 2011. MZALI (M), Un premier ministre de Bourguiba témoigne, Sud-Editions- Tunis, 2010,

[39] Notamment Nidaa Tounes, mais aussi Al Moubadara et le Parti Machrou Tounes (« le projet de Tunisie »), Le Parti du mouvement Destourien…

que « *'Bajbouj'*[40] *a joué la comédie avec l'image de Bourguiba (le port des lunettes par exemple) mais ça n'a rien à voir malheureusement avec Bourguiba. Le président Bourguiba est visionnaire, Ben Ali est un idiot, le président actuel cherche une solution avec l'état actuel du pays, c'est son choix : il faut l'assumer* » (MC 17).

Cette stratégie visiblement a gagné : Nidaa Tounes a en effet remporté la majorité des sièges au Parlement, et son candidat à la présidence, Beji Caid Essebssi, a été élu Président de la République. Le *Zaim* (le leader) Habib Bourguiba devient bien un modèle politique et se voit partout réhabilité dans la mémoire collective. Ce retour en force du modèle de l'ancien Président est fortement symbolisé par le retour « physique » de sa statue sur l'Avenue qui porte son nom, au centre de Tunis, le 1er juin 2016, après avoir été retirée par Ben Ali. Le fait que tant d'avenues et de places en Tunisie portent encore le nom de Bourguiba est aussi un symbole fort de sa prégnance dans le champ mémoriel et de l'impossibilité de remettre réellement en cause son héritage.

**b. *Pour les islamistes*[41]*,*** qui ont payé le prix fort de la répression sous le régime de Bourguiba[42], l'ancien Chef de l'Etat représente au contraire une figure purement dictatoriale qui a détruit l'identité religieuse tunisienne et a fait disparaître l'autre homme fort de la lutte pour l'indépendance à tendance pan-arabiste, Salah Ben Youssef. Bourguiba reste à leurs yeux l'incarnation d'un projet occidental, laïque et contraire aux racines arabo-musulmane de la Tunisie. On reproche ainsi à l'ancien leader d'avoir supprimé l'institution religieuse de la Zaytouna et l'enseignement religieux, d'avoir permis l'abolition de la polygamie et de la répudiation, la légalisation de l'adoption et de l'avortement. Son projet national contredirait profondément le projet islamiste et conservateur, fondé, lui, sur la Charia.

Mais si Bourguiba est donc longtemps resté pour les islamistes un ennemi suprême, le récent rapprochement entre Nidaa Tounes et le parti Ennahdha a permis un discours plus modéré sur la période de Bourguiba, et une certaine réhabilitation de son nom. Ainsi, le retour de la statue du leader sur l'avenue qui porte son nom, à Tunis, n'a pas soulevé de grandes protestations parmi les membres du parti, bien qu'il puisse avoir profondément choqué sa base la plus profonde, touchée au cœur par les répressions commises par l'ancien président. A de nombreux égards pourtant, y compris dans l'enseignement public, ce souvenir de l'ancien Président reste encore largement minoritaire dans l'espace public.

**c. *Pour la gauche***[43] ***et les syndicalistes***[44]**,** victimes eux aussi à maintes reprises du régime de Bourguiba, il est une figure ambivalente, un dictateur mais dont on partage néanmoins certaines

[40] Surnom communément donné au Président Béji Caïd Essebsi.

[41] Sur les liens entre Bourguiba et l'Islam, voir : FREGOSI (F), Bourguiba et la régulation institutionnelle de l'Islam. Les contours audacieux d'un gallicanisme à la tunisienne, in CAMAU (M) et GEISSER (V), (dir.), Habib Bourguiba, La trace et l'héritage, Paris/Aix en Provence, *op. cit.*, pp. 79-99. HAFSIA (N), Bourguiba et le Code du statut personnel, Réflexions sur le recours à l'Ijtihad, in CAMAU (M) et GEISSER (V), *Ibid.*, pp. 69-78 ; et HAJJI (L), Bourguiba et l'Islam. Le politique et le religieux, Tunis, Sud Editions, 2011.

[42] Voir à ce propos : DHIFALLAH (M), Les violations des droits des Islamistes, les détenus du Mouvement l'orientation islamique/ Ennahdha 1981-1992, in Les violations des droits de l'Homme en Tunisie, 1956-2013, Publications de la Coordination Nationale Indépendante de Justice Transitionnelle, Tunis, 2014, pp. 183-200 (en langue arabe) ; KCHAOU (S), Les violations des droits des islamistes en Tunisie, témoignages de victimes, in *Ibid*, pp. 201-214 (en langue arabe).

[43] Pour les violations des droits des militants de gauche : BELHEDI (A), Les violations des droits de la gauche tunisienne d'après les procès 1968-1979, in Les violations des droits de l'Homme en Tunisie, 1956-2013, *Ibid*, pp. 109-124 (en langue arabe) ; MARSIT (H), Les violations exercées sur la gauche tunisienne 1980-2010, in *Ibid*, pp. 125-144 (en langue arabe) ; et BOUGUERRA (A), De l'histoire de la gauche tunisienne : le mouvement Perspectives. 1963-1975, éd. Cérès, Tunis, 1993.

aspirations, notamment la dimension socialiste de son idéologie : ambitions collectivistes, réformes de l'éducation, accès à la santé, liberté de la femme... En dépit de ces quelques ressemblances, la gauche tunisienne a largement souffert de ce régime qui l'a maintes fois réprimé au même titre que les islamistes. Les Perspectivistes, en particulier, sont apparus comme une menace aux yeux du Président, et ont fait l'objet d'une répression violente et organisé qui demeure, elle aussi, aux marges de l'enseignement. Un enseignant d'histoire à Gafsa confirme : « *Le rôle de l'UGTT n'est pas mentionné dans les manuels scolaires, on se limite à sa date de création et une ou deux de ses attributions, mais pas le vrai combat qu'il a connu avec le parti avant 1946. On croirait que les personnes qui ont fait les manuels voulaient limiter le rôle de Farhat Hached*[45] *dans l'histoire, au détriment de Bourguiba, peut être que c'est intentionnel »* (MC1), qui suggère qu'une leçon indépendante soit entièrement consacrée à l'apprentissage de l'histoire du mouvement ouvrier.

> *« Les supports de cours sont limités en ce qui concerne l'expérience syndicale : il y a seulement 3 ou 4 supports de cours, et puisque la plupart concernent l'activité politique, je suis obligé souvent d'en chercher ailleurs car la documentation est limitée : je me demande pourquoi ?... Les victimes des événements de 1978*[46] *aussi sont absentes. Il faut dire les choses telles qu'elles sont, il faut aimer son pays et faire tout son possible pour son bien, c'est une obligation pour tous les citoyens* » (MC 1).

***Vers une réconciliation des interprétations mémorielles ?***

Ces ambivalences d'interprétations, liées sans doute à l'ambivalence même du personnage, sont pourtant le propre d'une société démocratique, fondée sur le pluralisme et le débat pacifique, et en tant que telles elles ne devraient être éradiquées. Le but de la justice transitionnelle, en effet, n'est pas forcément d'aller vers un récit unique et consensuel du passé, ni de promouvoir une conception unifiée du rôle et de la place de Bourguiba dans l'histoire du pays. Au contraire, et à rebours des tentations unificatrices du pouvoir politique, il semble que la reconnaissance même de ces ambiguïtés, des divergences et de la complexité de cette mémoire plurielle est au cœur de l'exercice démocratique. Le pluralisme interprétatif et la diversité des vues sont en effet le signe d'une démocratie réellement ouverte. Certaines controverses peuvent même renforcer la solidarité sociale au sein d'une telle démocratie : l'acte même d'entrer en conflit avec un opposant crée en effet des relations là où il n'y en avait pas auparavant. On s'accorde sur le fait d'être en désaccord.

La réconciliation que la justice transitionnelle cherche à faire advenir pourrait donc être engendrée naturellement par cette mise en scène des conflits et désaccords sociaux, notamment via le travail de l'Instance Vérité et Dignité, et reflétée au sein des manuels scolaires et dans l'espace public en général. Le but n'est pas, en tout cas, d'extraire de la mémoire tout ce qui fait débat : la justice transitionnelle ne vise aucunement à fournir un récit monolithique du passé, ni à tourner la page de ce passé en prononçant le verdict final le concernant. Il s'agit bien plutôt de

---

[44] Voir BEN HMIDA (A), Les violations des droits des syndicalistes 1965-1978, in Les violations des droits de l'Homme en Tunisie, 1956-2013, Publications de la Coordination Nationale Indépendante de Justice Transitionnelle, Tunis, 2014, pp. 223-228 (en langue arabe) ; SAADAOUI (F), Les violations des droits des syndicaliste 1980-1985, in Les violations des droits de l'Homme en Tunisie, 1956-2013, *op.cit.*

[45] Les manuels scolaires, quand ils citent le leader syndicaliste Farhat Hached, ne mettent l`accent que sur son rôle au sein de l'UGTT et ne consacrent que très peu de développements sur son rôle majeur, y compris celui de l`UGTT, dans la lutte nationale pour l`indépendance.

[46] Les évènements du 26 janvier 1978, lors de la première grève générale décidée par l`UGTT depuis l`indépendance, ont fait une centaine de mort mais ils ne sont pas cités ou expliqués dans les différents manuels. Les personnes tuées lors de ces manifestations ne sont pas mentionnées.

fonder les bases légitimes nécessaires à un débat démocratique, pluraliste et sain ; un cadre au sein duquel la parole se libère, et où ces interprétations divergentes sont ouvertement reconnues. Les salles de classes, les manuels scolaires, et bien sûr aussi les enseignants, sont ici aux premières lignes.

## 9. Bourguiba dans les manuels scolaires

Les manuels scolaires tunisiens qui consacrent des passages à l'ancien Président sont le manuel d'histoire de la 6ème année de l'école de base[47], le manuel d'histoire de la 9ème année de l'école de base et le manuel d'histoire de la 4ème année de l'enseignement secondaire, qui correspond à l'année du Baccalauréat[48]. L'examen de ces trois manuels, qui datent respectivement de 2014, 2015 et 2013 révèle qu'ils ne consacrent pas de chapitre spécifique à Bourguiba mais appréhendent ce personnage dans différents cours, en particulier en ce qui concerne la lutte pour l'indépendance et la construction de l`Etat tunisien à partir de 1956. Rappelons à ce niveau que les manuels d`histoire n`ont pas fait l`objet de révision de leur contenu après 2011. En effet, ces manuels qui datent d`avant 2011 ne contiennent rien sur la période de Ben Ali. Le centre national pédagogique, établissement public chargé d`élaborer et de revisiter les manuels scolaires n`as pas encore procédé à la révision des manuels d`histoire et ne fait que rééditer annuellement les mêmes ouvrages.

Un enseignant d'histoire à Sousse estime qu`il « *n'y a pas de consécration en sa personnalité mais des passages témoignant les activités du parti destourien avant et après 1934. La présentation de Bourguiba et de ses activités s'effectue tout au long du thème.* » (MC 21). Un autre enseignant d'histoire à Sousse aussi affirme qu`il « *n'y a pas de cours dédié à Bourguiba, il est cité dans le cadre du mouvement national dans les années 1930. L'étude des étapes historiques est basée sur Bourguiba, les élèves peuvent comprendre ces événements à travers une telle figure politique connu : partir d'une autre figure nécessite plus d'explication* » (MC 14). De même, à Gafsa, une enseignante pense qu'il « *n'y a pas un cours dédié à Bourguiba, il figure dans la leçon qui relate les événements des années 1930 et sa contribution lors de l'élaboration du code du statut personnel et dans la libéralisation de la femme, bien que Tahar Hadad ait été le véritable pionnier en ce qui concerne le statut de la femme* » (MC 5).

Les trois manuels adoptent la même approche : chronologique et par étapes[49]. Les manuels traitent ainsi de plusieurs événements et de certains personnages, en considérant leur rôle et leur

[47] L`enseignement de base couvre 9 années d`enseignement, il s`agit d`un enseignement obligatoire et gratuit jusqu`à l'âge de 16 ans.

[48] Manuel d'histoire pour les élèves de la 6ème année de l'enseignement de base, Tunis, Centre National Pédagogique, 2014 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 9ème année de l'enseignement de base, Tunis, Centre National Pédagogique, 2015 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire, Tunis, Centre National Pédagogique, 2013.

[49] Le manuel de la 9ème année de l'enseignement de base a suivi la structure suivante :

- Le mouvement national durant les années 1920, pp. 15-23 ;
- Le mouvement national durant les années 1930, pp. 24- 32 ;
- Le mouvement national de 1945 à 1956, pp. 81-90;
- La Tunisie de 1956 a 1987, pp. 91-100.

Le Manuel d'histoire pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire adopte quant à lui la structure suivante :

- La Tunisie durant les années 1920, pp. 98-117 ;
- La Tunisie durant les années 1930, pp. 118- 137 ;
- La Tunisie durant la Deuxième Guerre mondiale, pp. 138-151 ;
- La Tunisie de 1945 à 1956 : le processus de l`indépendance, pp. 252-271;

implication dans le mouvement national de lutte contre la colonisation française et dans la construction de l'Etat indépendant.

### *a. Une approche chronologique*

L'histoire récente de la Tunisie est présentée dans les 3 manuels scolaires à partir du milieu du XIXème siècle, avec l'adoption du Pacte fondamental en 1857, la promulgation de la Constitution de 1861, les réformes engagées par le Ministre Kheireddine et la colonisation française (1881). A partir de cette date commencent les cours relatifs à la lutte contre la colonisation, où apparaît la figure de Bourguiba. Une enseignante à Gafsa confirme qu'elle enseigne « *le mouvement national, le mouvement syndicaliste dans les années 1920 ensuite la montée du parti du Néo Destour dans les années 1930, la création de l'Union des travailleurs, la relation avec la colonisation. La Seconde Guerre mondiale est un point important mais qui n'a pas de valeur dans le programme* » (MC 5).

A Sousse, on confirme que cette approche a éclipsé de nombreux faits historiques relatifs au mouvement national, qui est pourtant au cœur de l'enseignement d'histoire et qui contribue à influencer le récit véhiculé sur Bourguiba.

> « *Il faut dire que le tiers du programme est réservé pour le mouvement national alors que la suite du programme concerne l'histoire mondiale (la Première Guerre mondiale, la révolution bolchévique, la crise 1929, les régimes autoritaires, la guerre froide, l'indépendance des colonies, l'affaire palestinienne et l'indépendance des pays du Maghreb)* » (MC 23).

- ***Le Mouvement des jeunes Tunisiens (Achabab Attounsi)***[50] : cette étape couvre les années 1900, et est marquée par les tragiques évènements du Cimetière Jellaz (1911)[51] et du tramway (1912)[52]. Les leaders de ce mouvement sont clairement cités dans les manuels : Ali Bach Hamba, Bechir Sfar, Abdejjalil Zaouch et Abdellaziz Thaalbi. Les manuels relatent les réclamations de ce Mouvement et la parution de leur journal intitulé « *Le Tunisien* ». Les photos de ces pionniers du mouvement national sont affichées ainsi que la Une du premier numéro du journal « *Le Tunisien* » en date du 7 février 1907. Ce mouvement a pourtant constitué la première manifestation organisée et structurée de lutte contre le Protectorat et pour les droits des tunisiens à la liberté, à la dignité et aux services sociaux. Il s`agit d`une page très importante de l'Histoire du mouvement national, mais qui reste très peu détaillée dans les manuels scolaires.

---

- La construction de l`Etat national et la modernisation de la société pp. 272-285;
- Evolution du système politique en Tunisie et les expériences de développement 1956 à 1987, pp. 286-302.

[50] Cette étape figure dans les trois manuels comme suit : Manuel d'histoire pour les élèves de la 6ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2014, pp.46-48 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 9ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2015, pp. 15- 17 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire, Tunis, CNP, 2013, pp. 98-103.

[51] Les évènements du cimetière Jellaz (le plus grand cimetière de Tunis), datent du 7 novembre 19011. Suite à une décision de la commune de Tunis de classer le cimetière comme bien public, permettant donc à tous les musulmans d'y enterrer leurs morts, les habitants de Tunis se sont réunis devant le cimetière pour protester. L'attroupement s`est développé en affrontements entre les habitants et l`armée du protectorat, faisant des morts et plusieurs blessées. Voir : YAHYA (J) et MARZOUKI (M), La bataille de Jellaz, Tunis, STD, 1974, pp. 185 *et seq*. (en arabe).

[52] Les évènements du tramway datent du 8 février 1912. Incités par le Mouvement des Jeunes Tunisiens, les habitants de Tunis ont boycotté le tramway pendant plusieurs jours. Suite à ces évènements les autorités françaises ont arrêté sept des leaders du Mouvement des Jeunes Tunisiens, et ordonné l`exil de Abdellaziz Thaalbi et de Ali Bach Hanba. Voir : Manuel d'histoire pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire, Tunis, CNP, 2013, pp. 15-16.

- ***Les années 1920 et la naissance du Parti Libéral Constitutionnel*** [53]: ce passage est consacré à la naissance du Destour (*Al hizb al hor addoustouri*), et elle est marquée par l'évolution du mouvement des Jeunes Tunisiens et la création de ce premier parti purement tunisien en 1920[54]. Un enseignant d'histoire à Gafsa souligne qu'il enseigne « *le mouvement national c'est-à-dire la Tunisie dans les années 1920 avec le parti du néo-destour et la première activité syndicale* » (MC 9). Les trois manuels relatent les demandes du parti à travers les différentes délégations tunisiennes qui s'étaient rendues à Paris pour présenter les demandes nationales suite à la Déclaration du Président Wilson et à la proclamation du droit des peuples l'autodétermination. Les cours présentent aussi des photos des délégations en question, et mettent l'accent sur la personne du Leader du Destour, Abdelaaziz Thaalbi et son livre « *Tunisie martyr* » publié en français, à Paris en 1919.

- ***Les années 1930, et « l'avènement » de Bourguiba***[55]: Bourguiba apparaît réellement dans les trois manuels dans les cours consacrés au mouvement national durant les années 1930. Un enseignant d'histoire à Gafsa précise que :

> « *La personnalité de Bourguiba est enseignée dans le cadre du mouvement national plus précisément, dès 1932 dans le congrès de Ksar Hlal on commence à parler de Bourguiba aux dépens de Thaalbi mais c'est le leader du parti, une personnalité cultivée ayant fait des études modernes à l'étranger, c'est un avocat, il sait très bien communiquer avec les citoyens… Il faut dire que la période de 1933 jusqu'à 1946 est réservée à Bourguiba dans les programmes enseignés* » (MC1).

Le fait de lier si étroitement Bourguiba au mouvement national perpétue sa mémoire héroïque dans l'imaginaire collectif. A Gafsa aussi, un enseignant affirme qu'il y a *« trois leçons qui traitent de Bourguiba, 40% des événements dans le programme portent sur son rôle à travers le parti du Néo Destour à partir du congrès de 'Kaser Hlel' et la réunion de la rue Djbel. Les autres figures politiques jouent un rôle secondaire (Monji Slim, Salah Ben Youssef) et les institutions également (l'UGTT, l'UTICA...)* » (MC 9).

Membre du parti Destour dès 1927, Bourguiba s'est retiré de ce parti en 1934 pour fonder un nouveau parti un nouveau parti libéral constitutionnel, ou Néo-Destour. Les manuels mettent l'accent sur les différences entre l'ancien et le nouveau parti : Bourguiba et ses compagnons

---

[53] Cette étape figure dans les trois manuels comme suit : Manuel d'histoire pour les élèves de la 6ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2014, pp.49-52 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 9ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2015, pp.17-22 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire, Tunis, CNP, 2013, pp.104-106.

[54] Rappelons qu'un parti communiste avait été autorisé en 1919. Dans la foulée de la découverte d'un complot visant à assassiner le président Bourguiba, les publications du parti sont suspendues en décembre 1962. Le mois suivant, le parti est interdit par décision administrative. Certains de ses membres sont persécutés par les autorités : quatorze militants sont ainsi condamnés en septembre 1968 lors du grand procès du mouvement Perspectives à des peines de prison. Le PCT est à nouveau autorisé à exercer ses activités le 18 juillet 1981.

Voir : BOUGUERRA (A), De l'histoire de la gauche tunisienne : le mouvement Perspectives. 1963-1975, éd. Cérès, Tunis, 1993, pp. 52-53.

[55] Cette étape figure dans les trois manuels comme suit : Manuel d'histoire pour les élèves de la 6ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2014, pp.53-56 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 9ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2015, pp.24-32 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire, Tunis, CNP, 2013, pp.118-137.

demandent en effet, pour la première fois, l'indépendance, et prônent d'autres modes d'action, plus radicales, que les seules négociations. Les manuels mettent ici en avant une image nationaliste et activiste de Bourguiba, plus proche des catégories sociales les plus démunies. Le congrès marquant la création du Néo-Destour a eu lieu à Ksar Hlal, petit village du Sahel dans ce qui constitue aujourd'hui le gouvernorat de Monastir, ville natale de l'ancien Président Bourguiba. A partir de ce moment, Bourguiba commence à être présenté dans les manuels comme « le leader » du mouvement national. Les trois manuels citent certes les noms et les photos des autres membres et activistes du mouvement national (notamment Mahmoud Matri, Bahri Guiga Tahar Sfar, Mohamed Bourguiba, ou Ali Balhaouan), mais sans trop de détails sur leur parcours ou leur apport, si bien que Bourguiba apparaît comme quasiment seul dans la lutte pour l'indépendance au sein du Néo-Destour.

- ***Les années 1940, le politique et le syndical*** [56]: les manuels présentent les années 1940 comme étant celles du durcissement de l'appareil autoritaire du régime du protectorat français, avec l'imposition de l'état de siège, la Seconde Guerre mondiale, le Gouvernement de Vichy et la présence allemande en Tunisie. Bourguiba apparait dans ces manuels comme le leader qui a été arrêté et emprisonné à maintes reprises en Tunisie, en Algérie, et en France. Les autres activistes sont certes cités, mais d'une manière toujours très accessoire. Un enseignant d'histoire à Gafsa le montre bien :

> « *Le présidant Bourguiba est une figure dominante... Il faut une relecture de l'histoire car on parle de certaines figures aux dépens des autres, telles que Farhat Hached, Ben Youssef... Le président Bourguiba occupe une place importante dans le cadre du livre scolaire, c'est une personnalité importante : il ne faut pas le nier… Le président Bourguiba est dominant dans la plupart des cours, c'est le pivot. On ne parle pas de Taher Hadad ou des autres, l'histoire littéraire existe dans le livre mais d`une manière très brève, ce qui cause un déséquilibre au niveau du fond... Il n'y a pas de sens de la critique dans le traitement des informations pour dire que Ben Youssef avait le même formation que Bourguiba... Il faudrait ajouter un passage pour expliquer la résistance, il y avait des leaders comme Lazhar Chraiti, qui ne figurent nulle part. Il faudrait une vraie leçon sur la résistance nationale* » (MC12).

Mais l'image de Bourguiba est aussi celle d'un homme qui voulait rallier toutes les forces nationalistes pour constituer un front uni contre le protectorat, comme le démontra le Congrès du 23 août 1946 réunissant les membres du Destour et les syndicalistes. La photo accompagnant les commentaires des trois manuels représente Bourguiba et le leader syndicaliste Farhat Hached, lors d'une manifestation en 1949.

- ***Les années 1950 et « le chemin de l'indépendance »*** [57]: Les trois manuels adoptent cette même expression pour qualifier les années 1950. En effet, ces années constituent celles de « l'aboutissement » du militantisme de Bourguiba et de ses compagnons. Les différents manuels relatent donc l'image d'un homme politique pragmatique ayant accepté une autonomie intérieure tout en continuant de militer pour l'indépendance totale de la Tunisie, avec une présence militaire française limitée et une évacuation progressive de son armée. Bourguiba apparaît ici

[56] Cette étape figure dans les trois manuels comme suit : Manuel d'histoire pour les élèves de la 6ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2014, pp.57-58 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 9ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2015, pp. 81-83 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire, Tunis, CNP, 2013, pp.v138-149.

[57] Cette étape figure dans les trois manuels comme suit : Manuel d'histoire pour les élèves de la 6ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2014, pp.59-60 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 9ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2015, pp. 84-90 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire, Tunis, CNP, 2013, pp.v252-271.

comme un homme politique intelligent et stratège, portant une plainte devant le Conseil de Sécurité contre la France après l'agression de Sakiet Sidi Youssef, le 8 février 1958[58]. Les années 1950 constituent aussi l'occasion pour les manuels d'évoquer d'autres leaders du mouvement national comme Salah Ben Youssef, Habib Thameur, Mongi Slim, Hedi Chaker, ou Hedi Nouira. Ces derniers, cependant, restent toujours à la marge. A Sousse, un enseignant d'histoire semble trouvé cette prééminence de Bourguiba sur les autres leaders du mouvement national normale, et affirme que :

> « *Au niveau du baccalauréat, il y a quatre cours sur le mouvement national, je dirais qu'un cinquième du cours est dédié à Bourguiba… Bourguiba est le leader du parti, il est donc le plus présent par rapport aux autres militants. C'est un leader qui a mené le pays vers l'indépendance* » (MC26).

- ***Les années du pouvoir de Bourguiba : Bourguiba le réformateur (1956-1987)*** [59] Les trois manuels qualifient cette période de l'étape de « *La construction de l'Etat et de la modernisation de la société* ». Ces années sont consacrées au leader lui-même : son rôle dans l'abolition de la monarchie, la promulgation de la Constitution du 1er juin 1959, la nationalisation des terres agricoles, la création des structures nationales (l'armée, la police, la garde nationale, la Banque centrale, les entreprises publiques)… Au niveau social, les trois manuels mettent l'accent sur de grandes réformes : l'adoption du Code du statut personnel, l'unification de la justice, l'abolition des tribunaux islamiques, mais aussi la généralisation de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire pour les garçons et les filles. Les manuels scolaires, et notamment celui de la 4ème année de l'enseignement secondaire, relatent l'expérience du coopérativisme et son échec avec un regard assez critique. Cette posture, qui diffère de l'attitude généralement neutre des manuels, pourrait être justifiée par le fait que Bourguiba lui-même a reconnu l`échec du coopérativisme et en a fait porter toute la responsabilité sur son Secrétaire d`Etat à la Planification, M. Ahmed Ben Salah. A Gafsa, une enseignante d'éducation civique reconnaît ainsi les bienfaits de Bourguiba : « *Bourguiba est perçu comme une figure moderniste, la plupart des gens l'aiment…J'aime bien Bourguiba il n'est pas autoritaire il a voulu mettre fin à la tribu et unifier la nation, le code du statut personnel et la gratuité de l'éducation sont des acquis, après il y a eu des dérives pour conserver le pouvoir* » (MC7). Cet avis est partagé à Sousse, où une enseignante d'éducation civique se considère comme *« la fille de Bourguiba, j'ai bénéficié de la gratuité de l'éducation et j'ai enseigné partout, même à Kasserine en 1960. Il y avait un bon niveau, je suis nationaliste grâce à l'école, les visites scolaires sans parler des spots télévisés de Semlali et Mourali[60] qui nous apprenaient l'importance de la propreté, alors que maintenant l'école est loin de la réalité.* » (MC 17). Un enseignant d'éducation civique à Sousse met au contraire l'accent sur la nécessité d'en finir avec *« la sacralité surtout pour la période Bourguiba, il faut enseigner le conflit entre Bourguiba et Ben Youssef avec objectivité car c'est l'opportunité pour créer l'équilibre. Ce conflit était important dans certaines régions (Bizerte notamment), il faut montrer la diversité des avis. L'expérience des coopératives, les mouvements féministes et son influence*

[58] Le 8 février 1958, un raid aérien mené par l'armée française sur un petit village tunisien sur la frontière algérienne fait une centaine de morts et des dizaines de blessés. Les victimes sont des civils et notamment des élèves de l`école primaire. L'armée française a prétexté la chasse aux membres du Front de Libération Nationale algérien (FLN) pour justifier cette attaque.

[59] Cette étape figure dans les trois manuels comme suit : Manuel d'histoire pour les élèves de la 6ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2014, pp. 62-66 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 9ème année de l'enseignement de base, Tunis, CNP, 2015, pp. 92-101 ; Manuel d'histoire pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire, Tunis, CNP, 2013, pp. 272-285.

[60] Humoristes tunisiens très célèbres jusqu'au début des années 1980. Ces humoristes présentaient des sketchs télévisés critiquant des phénomènes sociaux liés au manque de civisme : le respect des autres, faire la queue devant les guichets, la propreté ou encore la lutte contre la pollution.

*sur le parti du Néo Destour, la contribution de la femme dans le mouvement national. Il y a plusieurs périodes qui devraient être enseignées objectivement »* (MC 16).

### b. Une approche majoritairement descriptive

De manière générale en dépit de cette tendance à glorifier Bourguiba dans certaines périodes, l'approche adoptée par les manuels reste très descriptive, peu analytique et sans grande place pour la critique sur le rôle et le parcours de l'ancien Chef d'Etat, Habib Bourguiba. Certains épisodes de son parcours, qui mériteraient pourtant une analyse critique, sont absents.

- ***Les rapports entre l'ancien et le néo Destour*** : le conflit qui opposa Bourguiba et ses compagnons à Thaalbi et au bureau de l'ancien Destour nécessiteraient une analyse critique des circonstances et du devenir des rapports entre les deux leaders, d'autant plus que ces rapports ont été très affectés et ont parfois même conduit à l'usage de la violence[61]. Ainsi selon un enseignant d'histoire à Sousse « *la difficulté concerne l'histoire nationale car il y a des détails et autant de figures, il y a un manque au niveau du contenu, il est assez superficiel et trop focalisé sur Bourguiba et Thaalbi, plusieurs autres figures politiques sont ignorée.* » (MC 23). Un enseignant d'histoire à Gafsa quant à lui pense que :

> « *Le conflit entre Bourguiba avec une section du parti ainsi qu'une partie des unions nationales qui soutenait Salah Ben Youssef est marginalisé. Il faut enseigner tous les détails concernant Ben Youssef et Thaalbi aussi, l'histoire est résumée de 1934 jusqu'à 1956 et ne couvre que Bourguiba, c'est une injustice envers le pays car c'est un début de réforme pour le futur. Il faut reconnaitre le rôle de Bourguiba mais parler aussi des autres militants* » (MC 1).

- ***Les rapports entre Bourguiba et Salah Ben Youssef*** [62]: Les manuels se limitent à citer la position de Salah Ben Youssef à l'égard de l'autonomie intérieure (1955) en la qualifiant « d'un pas en avant et deux pas en arrière », mais sans détailler les raisons de cette position ni le conflit qui l'opposait à Bourguiba et les affrontements entre les membres des deux clans, qui ont pris souvent une tournure sanglante jusqu'à l'assassinat de Ben Youssef à Francfort en 1961[63]. En effet, les trois manuels d'histoire ne relatent pas les faits de cette « *fitna* » (la discorde, selon les propos de Bourguiba)[64], ni même le fait que Ben Youssef ait été assassiné, contrairement aux assassinats de Farhat Hached en 1952 et Hedi Chaker en 1953. Cette « discrimination pédagogique » remonte sans doute à une position politique : si les assassinats des deux leaders Hached et Chaker incombent au groupe terroriste français « *La main rouge* », l'implication du régime bourguibien et du *Zaim* lui-même plane sur l`assassinat de Ben Youssef, qui n'est donc pas tant mentionné. A Sousse, un enseignant pense ainsi que « *les figures politiques sont les plus*

[61] Voir THAALBI (A), Naissance du mouvement national, préface de BENDANA (K), Tunis, Editions Carthaginoiseries, 2014.

[62] Sur le conflit Bourguiba - Ben Youssef, consulter : SAGHEIR ALAYA (A), Les violations dans le Conflit Bourguiba-Ben Youssef, in Les violations des droits de l'Homme en Tunisie, 1956-2013, *op. cit.* ; SAGHEIR ALAYA (A), Les Youssefistes et la libération du Maghreb, Tunis, La Maghrébine Editions, 2007. (en langue arabe) ; KHLIFI (O), L'assassinat de Salah Ben Youssef, Tunis, Editions MC, 2005 ; OUERDA (M), Les racines du Mouvement Youssfiste, Revue Maghrebine d'Histoire, n°71-72, mai 1993, pp. 479-563 (en langue arabe). Consulter aussi, la lettre envoyée par Salah Ben Youssef à Béhi Ladgham, in LADGHAM (B), Correspondances 1952-1956, Tunis, CERES Editions, pp. 285-288 ; TURKI (A), Le mouvement Youssefiste dans le Sud Tunisie, Thèse de Doctorat, (en langue arabe).

[63] KHLIFI (O), L`assassinat de Salah Ben Youssef, Carthage, Editions MC, 2005, et CHOUIKHA (L) et GOBE (E), Histoire de la Tunisie depuis l'indépendance, *op. cit.*, pp. 12-15.

[64] Cité par CAMAU (M) et GREISSER (V), Le syndrome autoritaire. Politique en Tunisie de Bourguiba à Ben Ali, Paris, Presses de Sciences Po, 2003, p.108.

*dominantes dans l'histoire (Bourguiba et Hached), les livres devraient être réformés afin d'ajouter Salah Ben Youssef car il était dirigent à l'époque de l'exil de Bourguiba, et par la suite il y a eu un conflit sur la méthode de gérer le parti* » (MC 26).

A Gafsa, une enseignante considère que les étudiants ne se reconnaissent en général pas dans le récit véhiculé par les manuels :

> « *Lorsque je parle de l'histoire de la Tunisie au niveau du baccalauréat notamment de Salah Ben Youssef et de son conflit avec Bourguiba, les élèves sont toujours convaincus que Bourguiba est autoritaire alors que Ben Youssef était une victime. Ce n'est pas l'avis de tout le monde… Les élèves n'adhérent pas à certains choix de Bourguiba, j'essaye de parler de cela d'une manière objective »(MC 5).*

Elle ajoute, soulignant les difficultés d'atteindre l'objectivité dans l'enseignement :

> *« Il y a plusieurs lectures de l'histoire, il y a ceux qui parlent de ce conflit et ils remettent en cause le rôle de Bourguiba dans l'assassinat de Ben Youssef, les élèves ne sont pas loin de ce constat…Il faut dire que Ben Youssef est une victime de Bourguiba qui a contribué à son tour à l'assassinat de ce dernier. Il avait peur c'est la raison pour laquelle il a décidé de prendre le pouvoir. Je ne peux pas leur dire mon avis, mais j'expose les deux avis et c'est à eux de faire la déduction* » (MC 5).

- ***L'épisode des Fellagas***[65] : Les rapports entre Bourguiba et les fellagas, ces combattants populaires de la colonisation française, et dont certains refusèrent de rendre les armes pour les utiliser contre Bourguiba et son clan, ne sont pas mentionnés dans les différents manuels. Un enseignant à Gafsa rappelle ainsi que : « *L'histoire nationale ... ne touche pas l'élève car elle ne traite que des leaders. Le mouvement des fellagas, qui a duré de 1952 à 1954 avec 3000 membres est assez impressionnant, toutefois, on l`enseigne pas !* » (MC 9). A Sousse, un enseignant d'histoire pense que :

> « *La conscience des Tunisiens et le développement méritent une lecture d'ensemble de l'histoire. Je ne suis pas contre Bourguiba, il aimait le pays mais il n'est pas le seul. La résistance n'est pas limitée à 1952 : il y a les fellagas qui ont beaucoup donné pour avoir l'indépendance... Une nouvelle forme de résistance a commencé en 1952. Il faut intégrer ces figures politiques dans les programmes et indiquer que Lazhar Chraiti*[66] *avait été exécuté par Bourguiba. Il y a un côté obscur de Bourguiba que l'on cache, j'ai voulu travailler sur cette thématique mais mon directeur de recherche s'est rétracté.* » (MC34)

[65] Pour les mouvements populaires de résistance, consulter : ABDALLAH (T), Le mouvement National Tunisien, Nouveau Regard populaire nationaliste, Sousse, éditions, Dar Al Maaraf, 1990, (en langue arabe) ; SAGHEIR SAGHEIR ALAYA (A), La résistance populaire en Tunisie durant les années 1950 : le soulèvement des villes, les fellagas, les yousséfistes, Tunis, 2000, (en langue arabe) ; FAURIE (P-M), Du Fellaguisme au Youssefisme, Notes du CHEAM, 21 janvier 1958.

[66] Lazhar Chraiti grande figure de la région de Gafsa, militant et combattant du Protectorat français, a refusé de déposer les armes après l`autonomie interne (1955), a été accusé par le régime de complot, jugé et condamné à mort en janvier 1963.

Les manuels se limitent à insérer des photos anonymes de ces combattants au moment où ils se battaient contre l'armée française avant l'indépendance. Une partie de ces combattants avait pourtant été taxée de youssefiste, et était opposé aux travaux de l'Assemblée Constituante en 1956, empêchant certains électeurs de se rendre aux bureaux de vote. Le châtiment infligé à certains de ces combattants fut donc la peine capitale, sanction que le *Zaim* voulait exemplaire[67], mais ce récit reste encore absent des manuels.

- ***Bourguiba et la monarchie*** : Les rapports de Bourguiba à la monarchie ne sont guère précisés dans les manuels. Ces derniers se limitent à relater l'épisode du Roi Moncef Bey (le Roi Martyr) [68], le qualifiant de « Bey nationaliste » et insérant la photo de ses funérailles populaires[69], mentionnant l'abolition de la monarchie et la proclamation de la République le 25 juillet 1957, sans aucune analyse critique de cet acte qu'on pourrait qualifier pourtant de coup d'Etat. L'épisode de l'abolition de la monarchie et la confiscation des biens de la Couronne, ainsi que le sort infligé aux membres de la famille du Bey mériteraient davantage de développements critiques. Un instituteur à Gafsa reconnaît : « *J'ai un problème avec Bourguiba et avec l'image qu'on diffuse de ce dernier. Cet homme a fait tant pour le pays mais il n'était pas seul Bourguiba a trahit Salah ben Youssef, il n'était pas équitable avec les familles et les proches des Beys » (MC 41).* Toujours à Gafsa, un enseignant d'histoire souligne l'importance de re-centrer l'enseignement sur l'histoire de la Tunisie dans son ensemble : *« Le dernier Bey Lamine Bey est enseigné, de même que Moncef Bey et Mohamed Sadok Bey, mais les autres restent inconnus. Le cycle secondaire ne couvre qu'une partie de l'histoire, il faut enseigner la période de 1574[70] jusqu'à 1881[71]. La période de 250 ans qui correspond au règne de la dynastie Housseinite (1705-1957) est importante : la résumer en 4 ou 5 pages est insuffisant* » (MC 1).

- ***Bourguiba et le mouvement syndical***[72] : Les différents manuels d'histoire ne traitent du mouvement syndical que d'une manière très sommaire et en trois moments : la période de la construction du premier syndicat tunisien avec Mohamed Ali Hammi en 1924 ; la relance du mouvement syndical avec Belgacem Gnaoui en 1940[73] ; et la création de l'UGTT en 1946 par Farhat Hached. Toutefois les rapports entre Bourguiba et Ahmed Tlili[74], ou encore entre Bourguiba et Habib Achour[75] les épisodes de conflits et d'affrontements durant les années 1970

[67] SAGHEIR ALAYA S (A), La résistance populaire en Tunisie durant les années 1950 : le soulèvement des villes, les Fellagas, les Youssefistes, Tunis, 2000, (en langue arabe) ; FAURIE (P-M), Du Fellaguisme au Youssefisme, Notes du CHEAM, 21 janvier 1958.

[68] Voir KHLIFI (O), Moncef Bey. Roi Martyr, Tunis, MC Editions, 2006.

[69] Le Manuel d`histoire de la 4ème année de l'enseignement secondaire consacre une partie de la leçon 8, portant sur la Tunisie durant la Seconde Guerre Mondiale, au Roi Moncef Bey et un paragraphe au mouvement "*moncéfiste*". Voir pp. 142-145.

[70] Date de l'annexion de la Tunisie à l'Empire Ottoman.

[71] Date du début du protectorat français.

[72] Pour les rapports entre Bourguiba et le syndicat, voir HADDED (S), Le mouvement syndical entre l'autonomie et la dépendance, in Les violations des droits de l'Homme en Tunisie, 1956-2013, *op. cit.*, pp. 239-252 (en langue arabe);

[73] Voir GNAOUI (B), Mémoires d`un syndicaliste national, Tunis, Institut National de l`Histoire du Mouvement national, 1998, (en langue arabe).

[74] Secrétaire General de l`UGTT (entre 1956 et 1963), Ahmed Tlili a adressé une célèbre lettre à Habib Bourguiba en janvier 1966, pour lui faire savoir que le régime était en train de dévier de la voie de la démocratie et que la dissolution des partis politiques et l'interdiction formelle d`en créer d`autres constituaient des erreurs. En réponse, Ahmed Tlili fut contraint à s`exiler en juillet 1965, mais le régime continua de le poursuivre et de le harceler jusqu'à sa mort, à Paris, le 25 juin 1967. Voir : Fondation Ahmed Tlili pour la culture démocratique, Ahmed Tlili pionnier de la culture démocratique, Tunis, Appolonia Editions, 2013.

[75] Appelant à la première grève générale depuis l'Indépendance, l`UGTT, dirigée par Habib Achour était accusée par le régime d`être responsable du jeudi noir (le 26 janvier 1978) : une journée d`affrontements entre les forces de l`ordre et les manifestants faisant, selon les sources officielles, 51 morts. Habib Achour fut arrêté et condamné à la

et le début des années 1980 (notamment le jeudi noir du 26 janvier 1978) ne sont pas relatés, et même lorsqu'on les mentionne, comme dans le manuel de la 4ème année de l'enseignement secondaire, ils ne font l'objet d'aucune analyse critique. Un enseignant d'histoire à Gafsa met l'accent sur le fait que :

> « *L'activité syndicaliste avait dérangé le parti, notamment à l'époque de Belgacem Legnaoui, ils ont voulu mettre fin à cette activité. Il ne faut pas oublier le rôle de l'UGTT face à la France, les réunions syndicalistes étaient beaucoup plus réussies que les réunions politiques* » (MC 1). De même, *selon une enseignante d'histoire* à Sousse : « *les bombardements par avions de la Deuxième Guerre mondiale, les activités de l'UGTT, la création de l'infrastructure et des services après l'indépendance. Elles doivent être mises en reliefs, j'ai compris l'histoire à l'université car c'est plus détaillé, il faut donner plus de temps à l'enseignement de l'histoire car il permet de comprendre plusieurs choses* » (MC 22).

- ***Bourguiba et les tentatives de coup d'Etat***[76]: Les nombreuses tentatives de coup d'Etat contre Bourguiba et son régime, qui ont orienté sa politique vers davantage de durcissement et de contrôle sécuritaire, et qui ont entrainé des jugements politiques injustes et souvent sanctionnés par la peine capitale[77] (notamment les jugements de 1963) ne sont ni cités ni traités dans les manuels d'histoires. La Tunisie a connu plusieurs tentatives de coup d'Etat, pourtant, comme l'estime un enseignant d'histoire à Gafsa, soulignant la multiplicité des interprétations sur les mêmes faits:

> « *Les événements de Gafsa à 1980*[78] *sont importants, il y a plusieurs mémoires collectives : c'est un coup d'Etat selon le pouvoir alors que les militants parlent de révolution, pour d'autres encore, c'est une attaque… Le pouvoir a peur de ces événements, il a fallu attendre la révolution pour écrire des livres sur le sujet. Personnellement, cet événement est une attaque et une coopération avec l'étranger contre l'Etat, les avis changent selon les positions : la mémoire, c'est le conflit des positions dans l'histoire* » (MC 9).

Une enseignante d'histoire à Gafsa poursuit : « *Bourguiba a rarement visité Gafsa. Dans les années 1980, il y a eu une tentative de coup d'Etat menée par Mergheni et Ezzdine Cherfi et sollicité par Kadafhi à l'époque, qui les a même armé... Sachant que les habitants de Gafsa détestent Bourguiba, ils croyaient qu'ils allaient être sollicités par les citoyens. Gafsa est restée 7 jours dans cette situation. On les a considérés comme des rebelles et pas comme traitres. Hédi Nouira a suggéré de bombarder toute la ville... Toutefois, ces événements et ces incidents ne sont*

---

prison avec un grand nombre de syndicalistes, libérés fin 1980-1981. Cette libération des syndicalistes et l`organisation du Congrès extraordinaire de l`UGTT à Gafsa les 29 et 30 avril 1981 ont permis un apaisement général. Toutefois, les affrontements entre le régime et l`UGTT ont repris avec la volonté du régime d`affaiblir cette dernière en incitant à la création d`autres syndicats, ou à la fermeture de son journal. Habib Achour fut même placé en résidence surveillée, et accusé de connivences avec le Colonel Kadhafi. Voir CHOUIKHA (L) et GOBE (E), Histoire de la Tunisie depuis l'indépendance, La Découverte, 2015, pp. 33-41.

[76] Voir TABBABI (H), Les violations lors de la tentative de coup d'Etat de 1962, in Les violations des droits de l'Homme en Tunisie, 1956-2013, op. cit., pp. 67-86 (en langue arabe).

[77] TOUMI (M), La Tunisie de Bourguiba à Ben Ali, Paris, PUF, 1989, p. 51.

[78] Les 26 et 27 janvier 1980, un commando soutenu par la Libye investit la ville de Gafsa. L'armée tunisienne reprend en main la ville le 3 février.

*pas cités dans les livres scolaires, sans parler des Et émeutes du pain en 1984, qui ne figurent non plus dans les manuels* » (MC28).

- « ***La guerre de Bizerte*** »[79] : Les manuels d'histoire, au sujet de la guerre de Bizerte, la décrivent comme étant celle qui a permis l'évacuation du dernier soldat français, et la présentent comme une victoire totale de la Tunisie. Ils omettent de présenter la manière dont les évènements de Bizerte reflètent aussi la dimension manipulatrice de Bourguiba et sa détermination à sacrifier des jeunes Tunisiens pour intimider et piéger l'armée française au prix de nombreuses victimes. Un enseignant d'histoire à Gafsa considère que «*Bourguiba a procédé à mettre en place les piliers de la nouvelle Tunisie moderne, après ça il y a eu les événements de Ramada et de Bizerte »* (MC 2). Un instituteur à Gafsa reconnaît de son côté qu'il y a :

> « *Une insistance sur des personnalités, celui qui consulte l'histoire moderne de la Tunisie remarque la présence dominante de Bourguiba, on dirait qu'il est le seul acteur de l'histoire et on marginalise le reste, y compris la guerre d'évacuation de Bizerte qui avait été menée essentiellement par des gens des zones de l'intérieur du pays tel que Gafsa*[80] *»* (MC 39).

- ***Les choix économiques et l'échec du coopérativisme***[81] : Les manuels d'histoire insèrent l'expérience du coopérativisme dans le chapitre relatif à la construction de l'Etat et à la modernisation de la société, sans aucune évaluation critique de cette expérience, notamment de ses conséquences humaines et sociales. Ayant accepté la politique de coopératives agricoles proposée par son secrétaire d'Etat à la planification, Ahmed Ben Salah, l'ancien Président n'est jamais présenté comme responsable de l'échec de cette expérience. Bourguiba a ainsi fait d'Ahmed Ben Salah son bouc émissaire en le traduisant devant la Cour Suprême pour haute trahison et en lui infligeant une peine de 10 ans de travaux forcés, démontrant là aussi toute l'ambiguïté de son caractère. Cet épisode très important de l'histoire politique de la Tunisie mériterait d'être relaté et analysé avec un regard critique et plus nuancé dans les manuels. Un enseignant d'histoire à Sousse souligne, entremêlant sa mémoire familiale avec l'histoire du pays :

> « *Il y a plusieurs événements, mais le plus important à mes yeux c'est la révolution des agriculteurs contre le système des coopératives. A l'époque mon père a participé à ces manifestations, dont les conséquences étaient dramatiques puisqu'on les a emprisonnés. Le gouverneur Ahmed Ben Lalouna est intervenu pour les libérer, ce qui a laissé des séquelles au Sahel* » (MC25).

Toujours à Sousse, une enseignante d'histoire confirme que « *le système des coopératives et ses conséquences sur les agriculteurs de Msaken, et sur les commerçants de Sousse était marquant, mais il n'existe aucune analyse dans les manuels sur cette expérience »*(MC 36).

---

[79] Consulter : KHLIFI (O), Bizerte la guerre de Bourguiba, Tunis, MC Editions, 2006 (en langue arabe).

[80] Les manuels scolaires citent les évènements tragiques de la « Guerre de Bizerte », ou de « la Bataille de Bizerte », mais ne mentionnent rien sur la campagne de mobilisation qui a été menée dans les régions, et les milliers de jeunes civils qui avaient été incités à aller participer aux manifestations contre et devant les bases militaires françaises de Bizerte et de Menzel Bourguiba. Aucun accent n'est mis sur le nombre de ces civils, leurs origines régionales : il s'agit pour les manuels de personnes anonymes.

[81] Pour les expériences économiques durant la période de Bourguiba, voir : AYARI (M-B), Le système de développement tunisien : vue rétrospective, les années 1962-1986, Tunis, CPU ; BEN ROMDHANE (M), Mutations économiques et sociales et mouvement ouvrier en Tunisie de 1956 à 1980, Annuaire de l'Afrique du Nord 1983, Paris, CNRS éditions, 1984, pp. 259-284 ; MOALLA (M), De l`indépendance à la révolution, système politique et développement économique en Tunisie, Tunis, Sud Editions Tunis, 2011.

- ***Bourguiba et les libertés***[82] **:** Les manuels scolaires, en traitant des réformes introduites par l'ancien chef d'Etat, mettent l'accent sur la liberté de la femme et sur l'éducation, montrant de ce dernier une figure moderniste et ouverte en oubliant sa politique liberticide et autoritaire qui a conduit à une *« mise sous tutelle de la société par l'Etat* »[83] dont les conséquences sont encore profondes aujourd'hui. En effet la politique de Bourguiba dès son accès au pouvoir en 1956 en tant que Premier ministre dans le premier gouvernement de l'Indépendance, sous le règne du Bey Lamine, a été très autoritaire et liberticide : le refus de toute opposition, de l'extérieur de son parti ou à l'intérieur même de ce dernier, la dissolution des partis politiques et l'interdiction d'en créer, la promulgation d'une loi liberticide relative aux association, d'une loi sur les manifestations qui restreint excessivement le droit de manifester, mais aussi le strict contrôle de la presse, l'absence de liberté d'expression, les arrestations et le jugement de tout opposant ou de toute voix différente (étudiants, syndicalistes, militants de gauche radicale ou non, nationalistes arabes, islamistes… et même des voix dissidentes au sein même de son parti…), sont oubliés. Cette vision unilatérale de l'ancien Président semble être partagée par beaucoup, en particulier à Sousse, comme le confirme une enseignante : « *Bourguiba est un autoritaire du Moyen-Orient qui se rattache au pouvoir, il n'est pas l'exception de l'histoire arabe. Il ne faut pas oublier qu'il est moderniste, il a des erreurs certes mais il y a surtout des avantages dans la politique de Bourguiba* » (MC 16). Pour un enseignant d'histoire à Gafsa, « *Bourguiba c'est l'image de l'intellectuel, l'image du leader et de l'autoritaire surtout* » (MC 4).

La majorité des enseignants est d'accord sur le fait que le régime de Bourguiba n'était pas favorable à la démocratie et aux libertés, tout en reconnaissant ses points positifs. En effet, un enseignant à Sousse affirme que :

> *« En tant qu'étudiant, j'avais des reproches. Avec du recul, je dirais que Bourguiba n'a pas œuvré pour la démocratie et la liberté d'expression. Le coup d'Etat de Ben Ali a mis en place une nouvelle politique policière. J'aimerais bien que les Tunisiens vivent dans la paix et dans le progrès »* (MC 21).

### c. Une approche sélective :

Les mémoires minoritaires, y compris les mémoires des victimes de Bourguiba, semblent ainsi largement oubliées de ce récit national véhiculé par les manuels scolaire. Aucune réforme significative ne semble avoir été engendrée en ce sens depuis la révolution, comme en témoignent nos entretiens. Cette absence porte préjudice à la formation même des étudiants, et constitue un obstacle important tant dans la réalisation du droit à la vérité qu'en matière de garanties de non répétition. Les manuels d'histoire demeurent trop descriptifs et très peu critiques, reflétant une méthodologie dépassée de l'enseignement de l'histoire unilatérale, et prétendant à une forme d'objectivité qui s'opère aux dépens des discours discordants et qui ne

[82] Pour les violations des droits et libertés durant la période de Bourguiba, voir notamment : BELHASSEN (S) Les legs bourguibiens de la répression, in CAMAU (M) et GEISSER (V), (dir.), Habib Bourguiba, La trace et l'héritage, *op. cit.,* pp. 391-404 ; BORSALI (N), Bourguiba à l`épreuve de la démocratie 1956-1963, Tunis, 2ème édition, 2012 ; CAMAU (M) et GEISSER (V), Le syndrome autoritaire. Politique en Tunisie de Bourguiba à Ben ALI, Paris, *op.cit*.; DHIFALLAH (M), Les procès politiques en Tunisie 1956-1987, *in* Justice et législation en Tunisie bourguibienne et dans les pays arabes, Fondation Tamimi, Tunis, 2004, pp. 159-178 ; REDISSI (H), L'autoritarisme de Bourguiba/ continuités et ruptures, in CAMAU (M) et GEISSER (V), (dir.), *Ibid,* pp. 229-222.

[83] CHOUIKHA (L) et GOBE (E), Histoire de la Tunisie depuis l'indépendance, *op. cit.,* p. 20

saurait remplir les objectifs modernes de l'enseignement de l'histoire, en particulier lorsqu'elle est sélective.

Selon plusieurs enseignants, cette attitude est politique autant qu'idéologique. En effet, un enseignant d`histoire à Sousse témoigne :

> « *Le livre scolaire, c'est la concrétisation de la politique étatique puisqu'elle met l'élève dans son environnement africain et arabe. L'élève ignore actuellement les détails pour des raisons idéologiques ou politiques. Il y a un vrai problème car on cherche à développer la réflexion mais avec carcan idéologique on n'arrive pas à créer une mémoire collective et une identité. Il faut donner à l'histoire sa vraie valeur* » (MC 16).

A cet égard, il importe de rappeler que les manuels scolaires sont l'œuvre de structures publiques, qu'ils sont centralisées par le Centre national pédagogique, qui est un établissement public placé sous tutelle du ministère chargé de l'Education. En ce sens, ils reflètent aussi les choix publics officiels et sont donc liés aux dynamiques politiques. Dans ce cadre, le choix des thématiques, des évènements, des personnages, et le récit véhiculé à leur sujet est guidé par une certaine décision politique. Un enseignant d'histoire à Sousse confirme que *: « L'élève ignore les détails, la mémoire est sélective pour des raisons idéologiques, on se limite au positif, c'est narcissique... Il faut de nouvelles méthodes d'enseignement qui diffusent le sens de la critique et de la culture, il faut étudier l'histoire avec ses bons et mauvais côté* » (MC 16).

Force est donc de constater, de ce point de vue, que les trois manuels d'histoire étudiés demeurent sélectifs et se limitent de plusieurs manières, ci-dessous détaillées :

**d.** ***Une concentration sur l'histoire politique et les évènements politiques*** aux dépens d'autres dimensions de l'histoire, notamment sociale, culturelle, artistique, littéraire ou scientifique. Ainsi, mis à part certains développements relatifs à l'impact de la Seconde Guerre mondiale sur la population et l'aggravation de son état de pauvreté, les manuels restent muets. La diversité ethnique, linguistique, culturelle ou religieuse de la Tunisie n'est pas mise en avant, ni les minorités juives, amazighes ou noires. Les effets sociaux de la politique de Bourguiba, notamment dans les régions de l'intérieur ou sous l'effet de la collectivisation, ne sont pas non plus présentés. Un enseignant d'histoire à Sousse regrette ainsi que : « *Le côté politique est lié au syndical, le rôle des associations est secondaire. En 1930, il y a eu le mouvement littéraire de Tahet Essour et Rachidia*[84]*, j'essaye de me focaliser sur ces thématiques mais faute de temps je n'arrive pas à tout couvrir. L'étude de la pauvreté lors du protectorat est passionnante... il y avait de bons thèmes pourtant, mais il fallait alléger* » (MC 13).

Les manuels ne s'intéressent pas non plus aux mouvements, aux courants, aux grandes œuvres et aux grands évènements culturels, artistiques ou littéraires qui ont aussi marqués la mémoire tunisienne. Ainsi, rien n'apparaît sur la naissance du théâtre tunisien, sur son premier film,

[84] La Rachidia est la première institution tunisienne de conservation et de diffusion de la musique tunisienne , le premier conservatoire de musique portant le nom, du prince Rachid Bey, mélomane et mécène. Fondée en 1933, la Rachidia continue jusqu`à aujourd`hui à conserver et à diffuser cette musique, réunissant les meilleurs musiciens, compositeurs, chanteuses et chanteuses : Khmaies Tarnane, Chafia Rochdi, Salah Mahdi, Saliha, Oulaya…

l'apparition du premier romain moderne, les écoles artistiques comme « l'école de Tunis »[85], ou encore les mouvements d'artistes tels que *Jamaat Taht Essour* (Groupe sous les remparts)[86] . Cette négligence fait que l'histoire politique dépeinte dans les manuels apparaît bien éloignée de la vie réelle, du quotidien et de l'évolution de la société tunisienne : elle semble abstraite et risque de perdre, aux yeux des étudiants, son intérêt bien vivant. Les liens entre l'histoire et le temps présent ne sont pas non plus suffisamment explorés. Cette absence est préjudiciable, d'autant que ces aspects plus vivants pourraient contribuer à susciter l'intérêt des étudiants. Ainsi :

> « *Il faut chercher à ne pas fatiguer l'élève mais lui faire comprendre le rôle des intellectuels et l'apport des philosophies des Lumières et de l'élite arabe, de la littérature classique, de l'activité journalistique et associative, du secteur éducatif et du barreau... L'élève ne doit pas rester collé au livre mais il doit développer sa culture et c'est à son professeur de l'aider par ses lectures... Le rôle du cours c'est l'éveil de l'élève pour être ouvert à toutes nouveautés et se poser des questions ensuite il peut enrichir par ses propres lectures.* » (MC 4)

Une *enseignante* d'histoire à Sousse *propose* quant à elle d'avoir recours à d'autres supports comme *« les livres, l'art, les pièces de théâtres ; il faut des films et des chants pour illustrer toutes les figures du pays »* (MC 13).

Au niveau du genre, les manuels d'histoire, même en faisant l'éloge du Code du Statut Personnel et des grandes réformes introduites par Bourguiba, ne citent que très peu de figures féminines, hormis Bchira Ben Mrad ou Radhia Hadded[87]. Les manuels ne consacrent que très peu de développements au mouvement féministe tunisien en général[88], ni aux effets des différentes politiques sur les femmes ou sur les rapports entre hommes et femmes. Un enseignant d'histoire à Gafsa reconnaît ainsi que « *l'histoire des associations avec la création de la Khaldounia[89] et l'union islamique de la femme dirigé par Bechira Ben Mrad est ignorée par les élèves, tant sa beauté que son rôle* » (MC1).

**e.** ***Une concentration sur certaines figures politiques*** : les trois manuels étudiés négligent de nombreuses personnes ayant joué un rôle proéminent dans l'histoire récente de la Tunisie.

---

[85] Il s`agit d'un mouvement artistique de plasticiens tunisien, qui, à partir des années 1940, a essayé de mettre en place un courant artistique propre aux artistes en Tunisie. Des peintres comme Moses Levy, Jules Lellouche et Antonio Corpora, formèrent le « groupe des Quatre » en 1936. Après la Seconde Guerre mondiale, d'autres artistes se joignent pour constituer le groupe des Dix, en 1947. Ils se fréquentent, échangent des vues et des idées novatrices sur l'art en Tunisie, et rompent avec les courants artistiques coloniaux. Plusieurs d'entre eux ont été élèves ou professeurs à l'Institut supérieur des beaux-arts de Tunis. Voir : BOUZID (D), L`Ecole de Tunis, Tunis, Alif Editions de la Méditerranée, 1995, et L'Art plastique en Tunisie, ouvrage publié par l'Alecso, Citoyens des deux rives, 2009.

[86] Il s'agit d'un groupe informel de poètes, écrivains, musiciens, journalistes qui durant la Deuxième Guerre mondiale se réunissaient sous les remparts de la ville de Tunis, et notamment dans le faubourg de Bab Souika, et qui ont marqué la création artistique, littéraire et journalistique tunisienne. Voir DHAOUADI (R) et LAHMAR (M), « Ali Douagi, artiste de Ghalba et la troupe de Taht Essour », Le Caire, éd. Organisation générale égyptienne du livre, 2004, pp. 134-14 ; et DI FOLCO (Ph), Le goût de Tunis, Paris, éd. Mercure de France, 2007, p. 90.

[87] Bchira Ben Mrad et Radhia Hadded, militantes et féministes. Membres de l`Assemblée nationale, elles ont présidé l`Union Nationales de la femme Tunisienne.

[88] Une seule photo d'une manifestation de femmes à Sfax (en janvier 1952) figure à la page 256 du manuel de la 4ème année de l`enseignement secondaire.

[89] La Khaldounia, association savante, créée au début du XXème Siècle, constituait un cercle réunissant les différents intellectuels de l`époque et dans tous les domaines : scientifiques, littéraires, théologiques… Elle organisait des débats et des présentations de livres.

Concentrés sur la vie et les évènements politiques, les manuels d'histoire négligent les figures littéraires, artistiques, scientifiques, les premiers Tunisiens qui ont exercé des professions réservées aux français (les premiers médecins, pharmaciens, avocats, juges, les premiers généraux de l'armée tunisienne), de même les figures politiques de l'opposition (les membres du parti communiste tunisien, les militants de Perspectives, les militants de l'Ouvrier Tunisien - *Al amel attounsi*), ou les militants nationalistes arabes. Cette absence nourrit le mythe politique d'un Etat sans parti entretenu par Bourguiba lui-même et contribue, ici encore, à situer ces mémoires à la marge du récit national.

D'autres acteurs importants sont cités d'une manière seulement incidente ou accessoire, sans fournir leur biographie ni relater leurs activités les plus marquantes. Cette omission concerne toutes les figures du Mouvement des jeunes tunisiens (Ali Bach Hamba, Tahar Sfar, Abdejlil Zaouch) [90], mais aussi Mohamed Ali Hammi, Mahmoud El Matri[91], Mongi Slim, Hedi Chaker, Habib Achour, Hedi Nouira, Behi Ladgham, et d'autres figures tout aussi importantes dans la mémoire collective tunisienne. Comme le confirme une enseignante d'histoire à Gafsa:

> « *Tous les événements qu'on cite tournent autour de Bourguiba, sans citer ses compatriotes comme Mongi Slim et autres. Farhat Hached aussi, on ne le cite que rarement. Mais après l'accès au pouvoir de Ben Ali on a supprimé les nominations glorifiantes de Bourguiba, tel que le 'militant suprême', le 'leader' ou le 'Zaiem'. Mais généralement Bourguiba reste le personnage dominant par excellence dans les leçons, et son nom est le plus répété tout au long de la leçon.* » (MC28)

**f.** ***Une concentration sur les évènements politiques de Tunis aux dépens de l'histoire régionale et locale***: Très peu d'évènements régionaux sont relatés dans les manuels étudiés, qui se focalisent surtout sur Tunis et le Sahel sans mettre en avant les histoires des régions. Mis à part le congrès de Ksar Helal qui a donné naissance au Parti Néo-Destour, et la présentation de la liste des dirigeants de certains combattants dans les régions, les manuels demeurent très pauvres en matière d'histoire hors la capitale, participant indirectement de la marginalisation symbolique de ces zones[92]. L'histoire, la culture, la société et l'identité des régions du pays ne sont pas mises en valeur, alimentant davantage la partition de la Tunisie, en particulier entre les côtes et l'intérieur : une division que Bourguiba lui-même, natif de Monastir, avait contribué à installer. Même les cartes utilisées semblent discriminatoires, oubliant de mentionner certaines villes. Ainsi la carte relative à l'évacuation de l'armée française ne mentionne que Bizerte (1962), Sakiet Sidi Youssef (1958) et Ramada (1958)[93]. A Gafsa, un enseignant d'histoire pense que « *l'apport de cette ville dans la résistance armée et le mouvement syndicaliste dans le bassin minier est très importante ainsi que le mouvement théâtrale ou des scouts. La ville de Gafsa a connu des événements en 1980 une attaque des groupes extrémistes* » (MC4), mais ces événements restent absents des manuels.

A Sousse aussi les enseignants demandent à voir leur propre histoire régionale reconnue, notamment «*les militants du mouvement national originaires du Sahel* (MC 18), ou encore « *les événements de Sousse lors de la révolution l'autorité du colonisateur sur nos productions d'huile*

[90] Voir SFAR (T), Le journal d'un exilé, Tunis, Editions Bouslama, 1960 ; ABID (KH), Tahar Sfar 1903-1942, Tunis, Institut National de l`Histoire du Mouvement national, 2006, (en langue arabe).
[91] EL MATRI (M), Itinéraire d'un militant 1926-1942, Tunis, Cérès, 1992.
[92] Voir à ce sujet le deuxième rapport du Baromètre sur la zone victime.
[93] Manuel scolaire d'histoire pour les élèves de la 6ème année de l'enseignement de base, CNP, 2014, p. 63.

*d'olive et ses conséquences sur les commerçants, les conséquences de la Deuxième Guerre mondiale sur la ville de Sousse... »*. En effet :

> « *La ville de Sousse n'est pas une ville politique, à part le 26 janvier et les émeutes du pain elle a toujours été calme. Les habitants aimaient Bourguiba et après la révolution il y a un retour vers le Bourguibisme mais cela dépend des périodes. C'est une ville portuaire qui ne cherche pas à s'opposer au pouvoir, sauf en 1984 lors des émeutes du pain, Sousse était au centre mais la colère provient essentiellement des cités et des syndicats. Il y a eu des martyrs... L'UGTT doit organiser des événements en les commémorant... Les événements doivent être préservés, les historiens transcrivent l'histoire, mais pour les citoyens il faut entretenir la mémoire par les noms des rues, des journées dédiées à telle ou telle personne, comme les hommes de théâtre* » (MC 15).

Ces témoignages et ces demandes de reconnaissance d'une histoire régionale encore aux marges, montrent bien les liens complexes de l'histoire et de la mémoire collective : ici, les enseignants sont aux prises avec leurs propres souvenirs particuliers.

## Troisième Partie : Améliorer l'enseignement de l'histoire – quelques recommandations des enseignants

### 10. Recommandations relatives à l'enseignement de l'histoire

***Les ajouts au contenu de l'enseignement***

Les enseignants interviewés ont mis l'accent sur l'importance d'intégrer certains éléments historiques (évènements, personnages, faits...) dans les manuels d'enseignement de l'histoire récente et qui n'y figurent pas actuellement. Ils ont aussi souligné la nécessité de corriger certains aspects, de réviser les manuels en un sens plus nuancé, critique, et ouvert à la diversité des points de vue.

***1. Enseigner l'histoire récente et mettre l'accent sur les transitions qu'a connues la Tunisie :*** Les périodes de Bourguiba et de Ben Ali constituent des exemples de transitions politiques qui, selon les enseignants rencontrés, aideront à mieux comprendre la période actuelle et à savoir comment l'appréhender. En effet, d'après une enseignante d'histoire à Gafsa : « *Il est temps d'enseigner avec précision et détails l'histoire la plus récente, la période de la présidence de Bourguiba et de Ben Ali* » (MC 28). Cet enseignement pourrait aussi couvrir, selon une enseignante d'histoire à Sousse, même la révolution et l'après-révolution. En fin, un enseignant d'éducation civique à Gafsa pense que l'élève a le droit de comprendre ce qui se passe actuellement et de le comparer aux transitions passées (MC 29). Structurer les leçons portant sur l'histoire récente autour de la transition post-Bey et post-Bourguiba, permettrait donc de mieux appréhender la transition politique actuelle de l'après-révolution, voire peut être d'y trouver des ressources importantes.

***2. Enseigner des éléments historiques et mémoriels jusque-là ignorés ou marginalisés*** : Les enseignants d'histoire des deux villes (Gafsa et Sousse) sont très conscients des failles des manuels scolaires actuellement utilisés, qui laissent de côté de nombreux faits historiques, culturels, ou sociaux. Les exemples cités sont nombreux : des militants et des combattants de l'Indépendance ne figurent pas dans les manuels, et même si ils y figurent, ils ne sont jamais présentés comme des personnages importants, et demeurent toujours dans l'ombre de Bourguiba, seul « Père de l'Indépendance ». C'est notamment le cas de Mosbah Jarbou (MC32), Lazhar Chraeit, Bechir Ben Sdira (MC 3), ou encore Sassi Lassouad et Mahjoub Ben Ali (MC 11). A côté de ces militants oubliés, les manuels marginalisent aussi le rôle de l'UGTT (MC35), de la société civile (MC10), et des partis politiques autres que le Destour, le PSC (MC35). En négligeant ces autres récits, l'histoire « officielle » véhiculée par les manuels reste trop unilatérale, néglige les mémoires minoritaires, et ne participe pas au processus de réconciliation.

**3.** ***Enseigner l'histoire locale et régionale*** : A Gafsa en particulier, les enseignants recommandent une meilleure reconnaissance de l'histoire locale et régionale à travers son intégration dans les manuels scolaires (MC 28, MC 36, MC 3, MC 11). Les enseignants remarquent l'absence générale et la marginalisation des événements, des personnages, des mémoires locales et régionales dans une histoire nationale « officielle » véhiculée par les manuels, qui serait donc sélective, réductrice et discriminatoire. Certains parlent même d'une une « *hogra* »[94] historique, comme c'est le cas des « événements de Enfidha en 1950 au cours desquels une femme enceinte a été tuée », qu'un enseignant de Sousse appelle à « commémorer le décès de cette martyre, il faut faire la même chose avec les différentes régions du pays ». Le même enseignant nous incite à « *travailler sur la relecture de l'histoire nationale et la mémoire*

[94]Expression tunisienne qui signifie une nonchalance péjorative et voulue, basée sur la discrimination liée à l`origine sociale, régionale, tribale, ou encore à la couleur.

*locale pour développer la mémoire collective* » (MC 16). C'est donc seulement de la pleine reconnaissance des mémoires régionales que se bâtit l'histoire nationale. Leur négligence, au contraire, participe de la marginalisation des régions et constitue une violation structurelle et continue. Leur intégration au récit national serait donc bien, au contraire, une forme de réparation symbolique.

***4. Mettre en avant les tensions historiques et les différentes interprétations de l'histoire :*** en promouvant la nuance et l'analyse critique des élèves pour lutter contre toute instrumentalisation politique du passé. La majorité des enseignants interviewés ont insisté en effet sur le traitement selon eux trop descriptif de certains évènements, y compris les périodes de crises, qui n'encourage pas le débat ni l'esprit critique parmi les étudiants. En particulier, certains appellent à un traitement plus critique et analytique du conflit opposant Bourguiba et Ben Youssef (MC 15, MC 2), afin notamment de mieux reconnaître le rôle de ce dernier dans la lutte pour l'indépendance. Un enseignant d'histoire à Gafsa exprime ainsi son souhait de voir mieux enseigner « *la fragmentation du parti du néo-Destour et le conflit entre Bourguiba et Ben Youssef, les causes de ces problèmes, les détails du congrès de Ksar Hlel* » En effet, pour cet enseignant, « *il faut être rationnel, mais l'histoire est écrite par le plus fort. D'ailleurs il y a des livres qui sont publiés de manière anonyme par peur de dévoiler les erreurs de Bourguiba, alors qu'il est nécessaire d'en parler aux nouvelles générations afin de comprendre ce qu'il ne faut pas faire pour le futur. »*

A Sousse aussi un enseignant suggère de mieux enseigner *« le conflit entre Bourguiba et Ben Youssef avec objectivité, car c'est l'opportunité pour créer un équilibre. Il faut montrer la diversité des interprétations : l'expérience des coopératives, le mouvement féministe et son influence sur le parti du néo-Destour, la contribution de la femme dans le mouvement national... Il y a plusieurs périodes qui devraient être enseignées objectivement* » (MC 15). Nombreux sont les interviewés qui appellent à ôter la « sacralité » de certaines figures historique et en particulier de Habib Bourguiba.

**5.** ***Enseigner l'histoire autre que politique*** : L'hégémonie de l'histoire politique dans les cours d'histoire récentes apparaît problématique pour les enseignants interviewés, qui sont favorables aussi à l'enseignement des faits, des évènements et des personnages culturels, artistiques, scientifiques ou sociaux qui composent eux aussi l'histoire du pays. En effet, comme le résume un enseignant d'histoire à Sousse : « *Trop de politique a tué le culturel dans l'histoire moderne du pays* » (MC 46). Une enseignante d'histoire à Gafsa appelle quant à elle à « *se focaliser sur l'histoire sociale et culturelle, c'est-à-dire le côté artistique* » (MC 3) de la mémoire nationale. De même, une enseignante d'éducation civique à Gafsa insiste sur l'obligation d'« *accorder plus d'importance au côté culturel, intellectuel, architectural* » de l'histoire. La célébration des des hommes et de femmes de culture, d'art ou de littérature est en effet aussi essentielle en raison que du fait que « *la culture est un mécanisme de préservation de la mémoire collective* » (MC 17). Les enseignants interviewés citent ainsi un ensemble de personnalités, d'artistes (comme les chanteuses Habiba Msika, Saliha, Oulaya, Naiama), d'hommes et de femmes de lettres (Abul Kacem Chabbi) et même d'institutions culturelles (la Khaldounia, Taht Essour) et musicales (la Rachidia), dont ils souhaitent qu'ils soient mieux enseignés.

***Méthodologie et pédagogie***

Un consensus semble se dégager de l'ensemble des interviewés : il faut changer de méthodologie pour enseigner l'histoire récente en promouvant davantage l'esprit critique et le débat parmi les étudiants, ainsi qu'en faisant appel à des techniques alternatives et plus vivantes.

***1. L'enseignant au cœur de la réforme*** : Le choix, la qualité et la formation de l'enseignant constituent des éléments essentiels de la réussite de l'enseignement d'histoire. En effet, pour les interviewés, la bonne formation scientifique et pédagogique de l'enseignant garantie la qualité de l'enseignement lui-même. Selon une enseignante d'éducation civique interrogée à Sousse :
« *la clé c'est une bonne formation des professeurs. La mauvaise formation sous l'ère de Ben Ali a contribué à la médiocrité, et l'élève est à notre image. Avant, le professeur était notre idole, maintenant c'est le footballeur : le professeur n'est plus un modèle*» (MC 17).

L'héritage des erreurs passées est donc à prendre en considération, et le corps enseignant devrait lutter contre les phénomènes qui affectent négativement leur image et la qualité de leur travail. Selon un enseignant d'histoire à Sousse, « *il y a plusieurs ignorants parmi les enseignants... ceci est perceptible dans le taux élevé d'absentéisme. Il y a une minorité qui travaille 18h, c'est le maximum... Pour donner un cours respectable, il faut préparer du matériel. Mon professeur enseignait en arabe, en traduisant instantanément des livres Français pour nous impressionner, c'était une figure du parti destourien* », se souvient-elle encore (MC 37).

**2.** ***Fixer de nouveaux objectifs à l'enseignement de l'histoire*** : De nombreux enseignants regrettent l'image de l'enseignement de l'histoire comme n'étant rien de plus que la dictée d'un cours à apprendre par cœur, à réciter à transcrire fidèlement pour avoir une bonne note. Cette image a fait perdre à cette discipline tout intérêt aux yeux des élèves, futurs citoyens, et a fait aussi perdre à l'histoire sa vocation civique, sa nature discursive et critique. Les enseignants interviewés soulignent la nécessité de développer chez l'élève, par l'enseignement de l'histoire, le sens de l'analyse critique. Ainsi une enseignante d'histoire à Gafsa pense qu'il *« faut une méthodologie participative basée sur la critique et l'analyse. L'histoire pourra instruire les générations et leurs donner les moyens de bien comprendre ce qui se passe autour d`eux, en les dotant d'un esprit critique »*. (MC 28). L'objectif, selon un enseignant d'histoire à Gafsa, est bien de former un « *élève conscient, capable de bien réfléchir et de trouver des solutions pour des problématiques concrètes* » (MC41), autrement dit : un citoyen. Sur le plan du contenu, l'histoire devrait mieux faire appel aux valeurs universelles et à la fierté identitaire des étudiants, « *enraciner dans la tête et le comportement de l'élève l'importance de la citoyenneté, la tolérance, l'ouverture sur l'autre* ». Cet objectif est servi par un ensemble de valeurs universelles qui tendent à « *enraciner dans l'élève la valeur humaine, l'équité, la justice, la liberté* » (MC43) L'enseignement de l'histoire constituerait ainsi un laboratoire d'apprentissage du véritable sens de la citoyenneté, de l'appartenance et de l'identité nationale, sans fermeture et sans rejet de l'autre et de la différence. Un enseignant d'histoire à Gafsa considère ainsi qu'« *il faut inculquer à l'élève les valeurs de la patrie, l'importance du respect du drapeau, car c'est le symbole du militantisme de plusieurs martyrs, il faut le sensibiliser à l'importance de respecter le bien public* » (MC 2). Histoire et éducation civique seraient donc intrinsèquement liées. Ajouter davantage de leçons relatives à l'histoire du temps présent (révolution, Assemblée Constituante, élections récentes...) sont autant de manières de créer des ponts entre les disciplines tout en soulignant les continuités historiques entre le passé et le présent, et en suscitant d'avantages l'engagement et l'intérêt des étudiants. C'est une manière de rendre l'enseignement, aussi, plus vivant. Ce travail renforcerait en outre « *le sentiment d'appartenance, la fierté de l'identité, loin du repli identitaire* » (MC 21) et pourrait aussi prémunir contre l'extrémisme et le fanatisme religieux qui nourrit le terrorisme. En effet, selon un enseignant d'histoire à Gafsa, « a*vant d'enseigner les thèmes, il faut enseigner la méthodologie qui est celle de l'historien, les sources, les mécanismes d'analyses, les événements marquants, la pensée critique, la compréhension des causes et des effets d'un événement »* : autant de manière de lutter contre la pensée unique et unilatérale. *« On peut alors protéger les élèves contre l'extrémisme.* » (MC 9). Ainsi pensé, l'enseignement de l'histoire paraît très proche des objectifs de la justice transitionnelle, en

particulier les garanties de non-répétition et la prémunition contre le retour de la dictature. Très conscients de cette dimension que pourraient assurer les cours d'histoire, les enseignants interviewés considèrent ainsi qu' « *enseigner l'histoire c'est voire les erreurs du passé et ne pas les refaire à présent. Donc c'est développer le sentiment de responsabilité : avoir une vision rétrospective permet de mettre en relation ce qui s'est produit autrefois et ce qui va advenir* » (MC 40).

**3.** ***Adopter de nouvelles méthodes d'enseignement de l'histoire*** : Les enseignants soulignent la nécessité de « *pédagogies nouvelles* » mieux adaptées aux objectifs de l'enseignement de l'histoire, ou encore le recours au « *théâtre, jeux de rôles, recherches, excursions et visites* » (MC 40). Un autre enseignant d'histoire à Gafsa insiste sur « *une nouvelle approche loin de tout mode chronologique classique* » (MC 9). Pour assurer cette tâche, les interviewés sont d'accord pour adopter des méthodes interactives, participatives et de terrain afin de mieux intéresser l'élève et de mettre fin à l'image figée et abstraite de l'histoire. Les propositions sur ces nouvelles méthodes sont nombreuses et variées. Certains mettent ainsi l'accent sur les visites de terrain. Pour une enseignante d'histoire à Gafsa, « *les visites ont une grande importance, c'est une découverte pour l'élève, mais faute de moyens financiers il n'y a pas de déplacement possible actuellement. Alors l'élève étudie l'histoire théoriquement*» (MC5). Un enseignant d'histoire à Sousse souligne que, s'il essaie certes « *de faire des initiatives avec ses élèves avec des visites guidées au musée »*, cela *« reste une responsabilité. Les élèves participent avec leurs propres moyens* » (MC13). Enrichir les cours par des supports audiovisuels constitue aussi une méthode intéressante et interactive d'enseignement : « *voir un documentaire peut être un excellent moyen pour assimiler l'information, alors qu'ici l'élève reçoit l'information telle quelle pour passer l'examen* » (MC 5). Par ailleurs, « *l'éducation à l'image et par l'image permet une lecture de l'histoire objective. Le rôle du professeur, c'est de permettre à ses élèves d'être objectif et d'enseigner par ces films tunisiens, par exemple, un témoignage de la vie des beys. L'image peut être un outil pour comprendre l'histoire, monter des ciné-clubs est bénéfique pour l'élève*. » (MC 15). Pour faciliter cette éducation interactive et participative, plusieurs des enseignants interviewés invitent en effet à créer ou à activer les clubs au sein des écoles. « *Les clubs peuvent être bénéfique pour l'élève pour assimiler les principes et lui permettre d'aimer la matière* enseignées » (MC 18). Par conséquent, « *les professeurs doivent organiser des clubs*» (MC 37 et MC 12). Pourtant, cette approche pose le problème du manque de disponibilité des enseignants. Une solution serait *« d'organiser des activités le mercredi après-midi, et espérer trouver le temps pour cela* » (MC 8). Quelle que soit la méthode adoptée, l'essentiel pour les enseignants interviewés est d'engager le débat et de favoriser l'interactivité des élèves, « *insister sur les méthodologies nouvelles d'enseignement tel que l`approche participative »* (MC 27). Une enseignante d'histoire à Sousse souligne ainsi que « *la dictée n'a plus de sens, surtout que tout est à la portée d'Internet... Il faut un débat en classe guidé par le professeur... La participation des élèves peut aider à apprendre* » (MC 36). Une enseignante d'éducation civique à Gafsa confirme qu'il « *faut un projet dans lequel participent les élèves, la recherche de la mémoire collective, la visite des bibliothèques, la consultation des anciens ouvrages et de l'Internet selon les moyens du lycée, faire des pièces de théâtre, parce que l'enseignement est toujours d'actualité* » (MC 6).

***Le cadre de la réforme***

Les résultats des entretiens soulignent la nécessité d'un travail de réforme participatif et scientifique, effectué sous la responsabilité de l'Etat. Ainsi, « *il faut un rassemblement des élites et de la société civile pour arriver à réformer de manière efficace. Il faut un travail collectif pour avancer... mais il faut des compromis et que la vérité soit révélée. Car le camouflage de la part de l'Etat peut porter atteinte aux citoyens, il faut révéler la vérité et être honnête* » (MC 2).

L'enseignement de l'histoire est donc intrinsèquement lié au droit à la vérité et à la démarche même de la justice transitionnelle, et sa qualité, en particulier pour l'histoire récente, dépendra de la bonne tenue de ce processus. Les enquêtes de l'Instance Vérité et Dignité en particulier, les responsabilités qu'elle saura établir, son interprétation historique du contexte des violations graves des droits de l'homme, doivent inspirer une réforme du contenu des manuels. Ainsi « *il faut institutionnaliser la préservation de la mémoire, il faut que ça soit l'Etat qui s'en occupe et non pas la société civile* » (MC41). Un autre enseignant estime qu'« *une instance indépendante et neutre* » (MC 6), peut-être même l'IVD, en soit aussi chargée. Ce travail doit en tout cas être mené par des spécialistes. Ainsi, un enseignant d'histoire à Gafsa pense qu'« *il faut impliquer les historiens et les chercheurs afin de procéder à ce travail de réforme, en coordination avec les responsables de la justice transitionnelle qui rassemblent les plaintes des victimes. Les historiens doivent travailler sur les documents et les témoignages pour révéler la vérité cachée* » (MC 4) et parvenir ainsi à intégrer, enfin, les mémoires minoritaires et le point de vue des victimes dans le récit national.

## 11. Recommandations relatives au processus mémoriel

Les enseignants interviewés à Sousse et à Gafsa accordent un rôle très important à la conservation de la mémoire en général. Cet objectif a été clairement formulé et synthétisé par un enseignant d'histoire à Gafsa, qui pense que « *la mémoire qui réunit le peuple ne peut que nous protéger contre l'extrémiste et assurer l'amour de la patrie* » (MC9). Les enseignants estiment que certains éléments de la mémoire doivent, en particulier, être conservés, et que la justice transitionnelle a un rôle à jouer dans ce processus.

### *Quelle mémoire est à conserver ?*

Les enseignants soulignent la nécessité de préserver, en particulier, les éléments mémoriels négligés ou marginalisés dans l'histoire collective relatée dans les manuels scolaires. Cet appel fait référence à l'idée de Maurice Halbwachs, qui craint qu'une mémoire non reconnue dans l'espace public est menacée de disparaître.

***1. Conserver la mémoire de figures locales ou régionales méconnues*** : en particulier, les figures locales et régionales qui ont participé à l'indépendance et semblent oubliées devraient, selon les enseignants, être mieux reconnues dans les leçons d'histoire, quitte à moins parler de Bourguiba. « *Il faut connaitre les figures de l'histoire et l'histoire des régions telles que Kairouan, Mahdia...* » souligne encore un enseignant (MC33) montrant aussi que cette histoire peut participer à la réparation symbolique de ces régions. « *La contribution des régions à la lutte pour l'indépendance, les figures régionales inconnues... il faut leur donner leur vraie valeur pour ne pas les oublier* » (MC14).

Intégrer les mémoires des militants de la révolution et de ses « martyrs » serait aussi une manière de donner aux régions la place qui leur revient dans le récit de l'indépendance et de la lutte pour la liberté au niveau national.

***2. Conserver la mémoire des groupes*** : Les interviewés ont mis l'accent sur la nécessité de conserver la mémoire de certains groupes ou institutions qui constituent de véritables acteurs nationaux, régionaux ou locaux du militantisme, tant durant la période de la colonisation française qu'après, ayant contribué à la construction de l'Etat moderne ou s'étant opposés aux régimes de Bourguiba et de Ben Ali. Ainsi, les enseignants interviewés ont évoqué les *Fellagas*, le mouvement syndical, les partis politiques, mais aussi les martyrs et blessés de la révolution. Un enseignant d'histoire à Sousse demande notamment que l'on *« se focalise sur les fellagas et la relation entre les syndicats et le parti, la résistance armée, l'activité syndicale »* (MC 24).

***3. Conserver la mémoire au quotidien, la mémoire des gens « ordinaires » :*** A rebours d'une tendance classique qui ne conserverait de la mémoire collective que celle des « grands hommes », des vainqueurs ou des évènements exceptionnels, de nombreux interrogés expriment le souhait de voir humaniser l'histoire, de la présenter sous un angle anthropologique, en se concentrant notamment sur des évènements locaux, des personnages ancrés dans leur région (les instituteurs, les médecins), qui leur apparaissent comme des symboles de travail et de rigueur pouvant, à ce titre, être une source d'inspiration pour les étudiants. Un enseignant d'histoire à Sousse considère ainsi qu'il faut : « *se focaliser sur l'histoire orale... l'histoire détenue par les familles ou les institutions »* (MC25). Les niveaux d'enchevêtrement entre histoire et mémoire seraient alors multiples. Une enseignante d'histoire à Sousse fait référence à l'héritage bédouin de certaines familles tunisiennes, et regrette son absence dans l'histoire officielle : « *Il y a une manière de parler, des proverbes qui sont assez intéressants, car le patrimoine rural est spécifique* » (MC 22), souligne-t-elle.

***Quel processus mémoriel est à adopter ?***

***1. Le nécessaire établissement de la vérité :*** Pour toutes les personnes interviewées, le processus de mémorialisation passe obligatoirement par l'établissement de la vérité. Ainsi, « *il faut révéler la vérité pour préserver la mémoire. Il faut l'archiver pour la préserver à travers des centres spécialisés. Cela ne peut avoir lieu qu'après la réconciliation et les poursuites judiciaires* » (MC 26). La réforme de l'enseignement de l'histoire et des manuels scolaires suit donc naturellement le processus de justice transitionnelle.

***2. Documenter et archiver*** : Etablir la vérité exige un travail de très longue haleine qui consiste à documenter, archiver, classer, analyser les différents témoignages, oraux ou écrits, qui la constituent. C'est, notamment, le cœur du travail de l'IVD, et il est donc naturel que cette mémoire vive, y compris victimaire, s'intègre à l'histoire nationale. « *La transcription, le recueil des témoignages par des questionnaire... afin d'écrire une part de l'histoire... De telles initiatives encouragent la recherche en instaurant un contact direct avec l'histoire, ce qui renforce la citoyenneté* » (MC 32). L'histoire est donc aussi celle des témoins: « *Il faut faire des enregistrements des gens qui sont encore en vie dans le but de préserver notre mémoire racontée* » (MC 41).

Tel effort demande pourtant une certaine volonté politique, qui semble encore faire défaut : « *il faut préserver la mémoire par l'archivage de la documentation, il y a plusieurs documents perdus, il faut les numériser* » (MC4) ; « *Il faut l'écrire et procéder à l'enregistrement des faits comme moyen pour préserver la mémoire. Faire des documentaires »*, un rôle qui, en l'absence de l'Etat, revient souvent à la société civile locale, comme c'est le cas selon une enseignante pour la préservation de l'héritage de la médina de Gafsa (MC 27)

***3. La nécessaire coopération institutionnelle et associative*** : Même s'il s'agit d'un travail officiel, le processus de mémorialisation n'est pas exclusivement étatique ou public. Ce travail implique une large coordination entre l'IVD et les différents intervenants publics. Dans ce cadre, un enseignant d'histoire à Gafsa suggère « *une coordination entre les ministères de l'Education, de la Culture, de l'Intérieur, les archives et l'IVD afin de raconter l'histoire à la nouvelle génération. La Tunisie était une colonisation française, il y a des personnes qui ont vécu les événements de la Deuxième Guerre mondiale et ils ont connus l'injustice durant toutes les époques suivantes : ils ne veulent pas de dédommagement mais une reconnaissance* » (MC1). Les structures associatives peuvent contribuer à ces efforts, mais elles restent limitées y compris par des questions financières : « *J'étais le président de l'association des jeunes chercheurs de l'histoire à l'époque »*, témoigne un enseignant à Sousse, *« je voulais avoir un local pour une*

*association, une bibliothèque des archives de Sousse et un centre culturel de la mémoire collective, pour recevoir des gens cultivés et écouter leur témoignages dans le cadre d'un club... C'est un rêve car la culture n'est plus la priorité du peuple, mais je garde l'espoir* » (MC 22). Ces associations engagées dans la préservation de la mémoire devraient donc être mieux soutenues, surtout au niveau régional. « *Il faut préserver l'histoire et l'archiver. L'association de la mémoire traite de ces événements et procède à la transcription* » (MC 25), explique un enseignant à Sousse. Un autre ajoute qu'il y a *« plusieurs personnes intéressés... une association a rassemblé des documents, des photos. L'association de l'histoire et la mémoire locale de Kalaa Sghira a travaillé sur une exposition et un documentaire sur le centenaire de l'école de Bourguiba et un laboratoire présentant les outils pédagogiques dans années 1960. Il y a eu une présentation des outils de la cantine, la plume, le livre scolaire, les photos de classe, la manière d'intervenir avec les élèves... C'était une belle initiative pour se réunir entre retraités et se rappeler de l'histoire. Il faut préparer des documentaires, même pour les gardiens du musée qui partent à la retraite... C'est un moyen de préservation de la mémoire collective. Il y a des albums photos personnels qui sont entre les mains de plusieurs personnes, et qui doivent être préservée dans des associations* » (MC 30).

A mi-chemin entre privé et public, à la fois intime et collective, la préservation de la mémoire est bien l'affaire de tous. Les mémoires régionales, familiales ou collectives, sont autant de parcelles qui constituent, ensemble, les figures diverses de l'histoire de la Tunisie.

***Quelles manifestations mémorielles promouvoir ?***

Les enseignants interviewés ont manifesté une certaine préférence pour la promotion des musées comme vecteurs de circulation de la mémoire collective, sans oublier cependant d'autres formes de mémorialisation comme les festivals, les célébrations publiques et les monuments**.**

***1. Créer des musées scolaires :*** Plusieurs enseignants regrettent que les élèves ignorent la matière vivante de l'histoire et ne pensent, selon eux, qu'à obtenir une bonne note. L'installation de ce que certains nomment un « musée scolaire » pour promouvoir la culture des élèves et les motiver à découvrir de façon plus concrète l'histoire de leur pays, notamment à travers le recueil de témoignages ou l'exposition d'objets d'époque, est présentée par beaucoup comme une manière de susciter cet intérêt : « *Il faut la concrétisation de musées scolaires pour apprendre les traces de l'histoire* » (MC33) ; « *préserver la mémoire locale est un premier pas vers une autre échelle régionale et pourquoi pas nationale. On peut commencer par préserver notre chanson populaire locale et petit à petit on travaillera chaque fois sur un thème* » (MC39). Ce recours aux « traces » mémorielles semble particulièrement prometteur pour repenser l'enseignement de l'histoire en Tunisie.

***2. Les musées régionaux et locaux :*** Cependant, plusieurs éléments historiques exposés dans les musées actuels devraient être mis à jour selon les enseignants d'histoire. A Gafsa, on suggère ainsi de « *mettre en place des musées qui ne se limitent pas à la préhistoire mais aussi à l`histoire récente, la manière de se vêtir ou de manger de Bourguiba ou du Bey. Il y a eu l'année dernière une exposition de photographies anciennes de Lakhdher Souid*[95]*. Il faut protéger ces photos, les outils d'agricultures et des activités minières, car c'est une spécificité du bassin minier* » (MC8). Un autre enseignant d'histoire à Gafsa trouve qu'il ne faut pas se limiter à l'histoire connue à Gafsa, notamment celle du phosphate, mais chercher à mettre en valeur d'autres spécificités de la région, « *mettre en place un musée régional dans le cadre d'une politique de préservation du patrimoine culturel. Depuis la découverte du phosphate à Gafsa rien n'a changé, il y a un musée mais il est dédié à l'histoire du phosphate, alors que la région*

[95] Exposition de photos de Lakhdar Souid qui a eu lieu a Gafsa en 2015 : ces photos témoignent des aspects patrimoniaux de la région de Gafsa, notamment les outils utilisés au quotidien et des scènes de la vie.

*est riche, il y a un site ancien à Snad. Il faut créer un musée qui couvre toute la région, et les tribus* » (MC 1). La préservation de la mémoire culturelle, mais aussi de l'histoire récente, comme celle de la révolte de 2008, figure aussi parmi ces propositions.

***3. Festivals et journées de la mémoire :*** Une enseignante d'éducation civique à Gafsa trouve que l'enregistrement du patrimoine vivant de la région, notamment les chansons, pourrait être mis en valeur à travers des festivals et des journées nationales du souvenir, afin de ne pas les oublier : « *Par exemple la chanson de Lazhar Dhaoui sur les émeutes du pain est rentrée dans la mémoire collective : heureusement qu'elle a été enregistrée pour la préserver. L'enregistrement est une forme de préservation de la mémoire. Et pourquoi ne pas faire des journées nationales en vue de fêter notre mémoire et notre patrimoine* » (MC 29).

***4. Les monuments :*** Un enseignant d'histoire à Gafsa donne de l'importance aux monuments et statues comme symboles historiques de reconnaissance, et attribue cet effort à la société civile : « *C'est le rôle de la société civile, à travers des centres d'études pour préserver la mémoire ou un musée* » (MC2).

***Mémoire et Culture***

Les enseignants interviewés soulignent notamment le devoir de conserver la mémoire artistique et culturelle du pays, l'intégration de la culture populaire dans les programmes scolaires et de la mémoire dans les festivals soutenus et financés par le ministère de la Culture.

***1. Conserver la mémoire culturelle*** : La culture apparaît essentielle pour la conservation de la mémoire : « *A travers les livres, l'art, les pièces de théâtres... Il faut des films et des chants pour toutes les figures du pays. Les hommes de culture et le peuple ne sont très intéressants pour l`histoire et les historiens… La culture est un mécanisme de préservation de la mémoire collective* » (MC 17).

***2. Intégrer la culture populaire dans les programmes scolaires*** : Plusieurs enseignants trouvent que la culture populaire doit donc faire partie des nouveaux programmes scolaires : « *L'intégration de ces thématiques exprimées par les poètes populaires dans les programmes scolaires est importante* » (MC34). « *Il faut fournir beaucoup d'effort et mettre en place des cellules de protection du patrimoine. Sur Facebook, il y a plusieurs groupes s'intéressent à une telle thématique : cela doit être appuyé par les activités du terrain qui sont bénéfique pour l'élève et le citoyen, une pièce de théâtre, l'étude des traditions, des chants…Le ministère de la Culture doit obliger les festivals à intégrer ces activités, il y a actuellement le stand up de Lotfi Abdelli, plusieurs personnes ne sont pas intéressés car ils préfèrent le patrimoine, les poètes populaires. L'intégration de ces thématiques dans les programmes scolaires est importante.* » (MC34). *« On peut parler de l'histoire d'Ali Ben Ghdehom à travers la poésie populaire. L'oral est important puisque la mémoire vivante existe encore, il faut des supports* » (MC 15). « *Le cours nous permet d'utiliser des anciens concepts pour connaitre le patrimoine immatériel (les poèmes populaires par exemple) » (MC 13).*

***3. Imposer la composante mémoire dans les festivals*** : Le ministère de la Culture aurait un rôle à jouer dans cette préservation de la culture populaire et du patrimoine mémoriel, notamment par l'organisation de festivals : « *Le ministère de la culture doit obliger les festivals à intégrer ces activités* » (MC34).

***Mémoire, histoire et justice transitionnelle***

Conscients de l'importance du processus de la justice transitionnelle et ses liens avec l'histoire et la mémoire, les enseignants interviewés ont plusieurs fois présenté des recommandations pour

une meilleur intégration de l'histoire et de la mémoire, en mettant notamment en avant le rôle de l`IVD, la recherche académique, la préservation de la mémoire collective et le travail historique.

***1. Le travail de mémoire et la justice transitionnelle :*** Le respect des principes de transparence, la neutralité et l'objectivité apparaissent comme clés pour le succès du travail de mémoire opéré par les mécanismes de justice transitionnelle, en particulier l'IVD, bien que les entretiens font aussi apparaître la difficulté de tendre à une telle impartialité. L'enchevêtrement de l'histoire et de la mémoire, individuelle ou collective, influence naturellement la lecture des faits. Ainsi, « *il faut une transparence pour réussir ce processus. Je suis pour les poursuites et les jugements pour les gens qui ont commis des violations. La réconciliation viendra par la suite naturellement* » (MC27). En effet, c'est seulement « *si ces mécanismes respectent les principes d'objectivité et de neutralité, que sera possible cette réconciliation* » (MC27). Sur le terrain de la mémoire et de l'histoire, en particulier, il importe donc de lutter contre toute tentative de récupération politique ou d'instrumentalisation.

***2. Le rôle de l'IVD :*** De nombreux enseignants pensent que la responsabilité de la réalisation de la justice transitionnelle en Tunisie incombe d'abord à l'IVD. Un enseignant d'histoire à Sousse souhaite ainsi que l'IVD soit objective dans son travail et qu'elle formule des recommandations précises pour la réforme de l'enseignement sur la base de ses recherches. « *Il faut que l'IVD dévoile la vérité en toute objectivité, il faut une réécriture académique et scolaire qui témoigne de l'importance des personnalités politiques-historiques ainsi révélées* » (MC25). Cette réforme se fera au profit des victimes, dont la mémoire est encore absente du récit que véhiculent les manuels : « *Il y a de nombreuses victimes (individus, groupes et régions), il faut révéler la vérité et reconnaitre l'injustice. L'IVD contribue à apaiser les tensions et à réécrire l'histoire en toute objectivité, elle promeut la réconciliation, la tolérance* » (MC33). L'IVD n'est pourtant pas exempte de critiques, certains estimant qu'elle « *devrait rendre les droits mais elle a été détournée* » (MC32). D'autres insistent sur la nécessité de respecter les étapes de la justice transitionnelle afin d'arriver à la réconciliation et de préserver objectivement la mémoire : « *Il faut révéler les vérités, puis engager des poursuites pénales et on arrivera à la réconciliation, ce sont les procédures pour préserver la mémoire* ». (MC43). « *L'IVD doit corriger l'histoire pour arriver à ses objectifs, afin d'assurer l'équité pour tout le monde*. » (MC9). Les travaux de l'IVD constitueraient donc une base importante pour les recherches futures.

***3. Une réécriture académique de l`histoire :*** La réécriture objective de l'histoire reste la demande la plus évoquée par les enseignants dans les deux régions, témoignant de l'insuffisance des recherches actuelles : « *Il faut une réécriture académique et scolaire qui témoigne de l'importance des personnalités politiques historiquement* » (MC25), et qui reflète donc plus adéquatement la mémoire collective tunisienne.

**Recommandations exécutives**

1. Enseigner l'histoire récente et mettre l'accent sur les transitions qu'a connues la Tunisie, y compris la révolution et la période de Ben Ali.

2. Enseigner des éléments historiques et mémoriels jusque-là ignorés ou marginalisés, notamment concernant la lutte pour l'indépendance et les figures opposées à Bourguiba.

3. Enseigner l'histoire locale et régionale et non pas seulement nationale.

4. Mettre en avant les tensions historiques et les différentes interprétations de l'histoire en promouvant la nuance et l'analyse critique des élèves pour lutter contre toute instrumentalisation politique du passé.

5. Enseigner l'histoire autre que politique, mais aussi sociale, culturelle ou économique.

6. Mettre l'enseignant au cœur de la réforme, en promouvant sa formation et en en faisant un acteur de l'histoire.

7. Fixer de nouveaux objectifs à l'enseignement de l'histoire, notamment la formation d'un esprit civique et critique, et encourager les débats en classes et les controverses.

8. Adopter de nouvelles méthodes d'enseignement de l'histoire, notamment en mobilisant les nouvelles technologies et en faisant appel à l'histoire orale ou « vivante ».

9. Conserver la mémoire de figures locales ou régionales méconnues pour rompre avec la centralisation de l'histoire tunisienne sur la capitale et contribuer à ne plus marginaliser les régions, y compris avec l'installation de musées ou de festivals du souvenir dans ces zones.

10. Conserver la mémoire des groupes et non pas seulement celles des individus, y compris dans l'enseignement.

11. Conserver la mémoire au quotidien, la mémoire des gens « ordinaires » et la culture populaire, et utiliser cette mémoire vive comme support de compréhension de l'histoire contemporaine.

12. Lier activement l'enseignement de l'histoire au processus de justice transitionnelle, en particulier la recherche de la vérité, et associer les enseignants à l'élaboration et à la diffusion du travail de l'IVD en ce domaine.

13. Coopérer avec les associations de la société civile et les institutions étatiques pertinentes pour promouvoir une nouvelle compréhension de l'histoire, notamment pour la rédaction des manuels scolaires.

# Annexes

## Méthodologie

Une démarche qualitative a été adoptée pour explorer cette thématique auprès de deux groupes d'enseignants d`histoire et d`éducation civique distincts :

- l'un correspond à une sphère plutôt privilégiée de la société tunisienne, dans une région historiquement associée au Bourguibisme : *le Sahel, et plus précisément la ville de Sousse.*

- l'autre correspond à une catégorie économiquement plus marginalisée, souvent mise à l'écart du développement du pays et marquée par diverses contestations sociales *: le Sud-Ouest, et plus particulièrement la ville de Gafsa.*

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des enseignants d`histoire et d`éducation civique de ces deux régions, qui ne constituent pas forcément des « victimes » directement mais plutôt des acteurs principaux dans la transmission du savoir, notamment en matière d`histoire et d'éducation à la citoyenneté, et qui sont de ce fait aussi concernés par le processus de justice transitionnelle. Plutôt que des questionnaires précis, il s'est agi aussi, au cours d'entretiens plus long et flexibles, de recueillir une forme d'histoire orale des personnes interrogées.

Le choix de cette population comme objet de notre enquête du terrain est guidée par plusieurs raisons :

- les enseignants des collèges et de l`enseignement secondaire, constituent un vecteur principal de transmission des connaissances en matière d'histoire et de mémoire collective,
- les enseignants entretiennent un contact direct avec les générations futures et peuvent affecter leur perception des éléments historiques et leur mémoire individuelle et collective,
- l`évaluation des programmes par les enseignants est très importante dans le cadre d`une « reconsidération » de la mémoire et d'une éventuelle « réécriture de l`histoire » associée au processus de justice transitionnelle,
- enseigner l`histoire ne signifie pas un détachement entier et une objectivité parfaite. En effet, les récits enseignés reflètent une certaine « personnalisation » des éléments historiques par l'enseignant. Il est ainsi important d`évaluer cette interaction entre histoire « officielle » et la mémoire personnelle de l`enseignant.

Afin de faciliter l'accès aux habitants des zones étudiées, un premier contact avec des membres de la société civile a été fait lors des premières visites de prospection, afin de jouer le rôle d'intermédiaire pour avoir des contacts et des rendez-vous avec des enseignants d'histoire et d'éducation civique dans ces régions.
L'échantillonnage des interviewés a été établi selon la méthode de « boule de neige » qui facilite l'accès au terrain d'un interviewé à un autre.

**Démographie des personnes enquêtées**

En tout, 46 enseignants des deux régions ont été enquêtés pour cette étude. La durée moyenne des entretiens a été de 45 minutes et ces entretiens ont été tous enregistrés avec le consentement oral des répondants, qui demandaient toutefois que leurs noms restent anonymes. Les noms ont été codés pour l'analyse. Tous les entretiens ont été menés en dialecte tunisien et leurs enregistrements audio ont été traduits et transcrits en français, constituant ainsi une base de données brute à analyser. La méthode de l'analyse inductive a été conduite dans cette étude en utilisant le codage itératif des données en fonction de la fréquence des termes employés, permettant de sélectionner sur cette base les passages des citations pertinentes pour le sujet.

Les données relatives aux enquêtés et leur région sont les suivants :

**A Sousse :**
Les enseignants enquêtés de Sousse sont au nombre de 23 entre hommes et femmes à savoir ; 16 hommes et 4 femmes qui enseignent l'histoire ainsi que 2 hommes et une femme qui enseignent l'éducation civiques aux lycées de Sousse.
Parmi ces enseignants, certains sont actifs et sont âgés entre 40 et 57 ans et d'autres sont à la retraite et ont entre 60 et 72 ans.
L'enquête de terrain a été faite du 3 au 8 juin et du 20 au 22 juin 2016 et les établissements visités à Sousse sont les suivants : lycée pilote Sousse, lycée Ezzaouia, musée de Sousse, lycée Ezzahra Sousse, lycée Hammam Sousse.

Dans le cadre de cette étude, une recherche sur les données relatives à l'enseignement à Sousse a été faite pour donner les résultats[96] suivants[97] pour l'année 2015-2016 (hors lycées pilotes et enseignement technique) :

- *Pour l'enseignement primaire :*

- Nombre d'écoles : 180
- Nombre d'élèves : 67181 dont 32 283 filles
- Nombre d'enseignants : 3487 dont 2 492 femmes

- *Pour l'enseignement préparatoire et secondaire:*

- Nombre de collèges : 37
- Nombre de lycées secondaires : 26
- Nombre d'établissements mixtes (préparatoire et secondaire) : 5
- Nombre d'enseignants (lycées secondaires et collèges) : 4181 dont 2400 femmes
- Nombre d'élèves du collège : 28 730 dont 14 485 filles
- Nombre d'élèves du lycée secondaire : 25 059 dont 14 686 filles

[96] Pour l'enseignement supérieur et d'après les données sur le site officiel de la commune de Sousse (http://www.commune-sousse.gov.tn/fr/chiffre.php) les résultats sont les suivants : nombre de facultés : 3 ; nombre de lycées supérieurs : 11 ; nombre d'écoles supérieures : 3 ; nombre d'étudiants: 34 500.

[97] La *direction générale des études,* de la *planification* et des *systèmes* d'*information* du Ministère de l'éducation, « Statistiques scolaire de la région de Sousse », mai 2016, en langue arabe**.**

- Nombre d'enseignants d'éducation civique (lycées secondaires et collèges) : 143 dont 91 femmes
- Nombre d'enseignants d'histoire (lycées secondaires et collèges) : 259 dont 104 femmes

**A Gafsa :**

Les enseignants enquêtés à Gafsa sont au nombre de 23, à savoir 1 hommes et 3 femmes qui enseignent l'histoire ainsi que 2 hommes et 4 femmes qui enseignent l'éducation civiques aux lycées de Gafsa.
Parmi ces enseignants certains sont actifs et âgés entre 40 et 57 ans et d'autres sont à la retraite et âgés entre 60 et 72 ans.

L'enquête de terrain a été faite du 17 au 24 mai 2016 et les établissements visités à Gafsa sont les suivants : lycée Ibn Rached, collège Hmida Wahhada, lycée Houcine Bouzayene, collège cité Chabeb, école primaire El Houda, lycée Ibn Sina.

Dans le cadre de cette étude, une recherche sur les données relatives à l'enseignement[98] à Gafsa a été faite pour donner les résultats suivants[99] pour l'année 2015-2016 (hors lycées pilotes et enseignement technique) :

- *Pour l'enseignement primaire :*

- Nombre d'écoles : 186
- Nombre d'élèves : 33 507 dont 16 130 filles
- Nombre d'enseignants : 2476 dont 1159 femmes

- *Pour l'enseignement préparatoire et secondaire:*

- Nombre de collèges : 23
- Nombre de lycées secondaires : 20
- Nombre d'établissements mixtes (préparatoire et secondaire) : 18
- Nombre d'enseignants (lycées secondaires et collèges) : 2983 dont 1306 femmes
- Nombre d'élèves du collège : 16164 dont 7860 filles
- Nombre d'élèves du lycée secondaire : 16 076 dont 9 446 filles
- Nombre d'enseignants d'éducation civique (lycées secondaires et collèges) : 95 dont 45 femmes

Nombre d'enseignants d'histoire (lycées secondaires et collèges) : 202 dont 63 femmes

**Appui aux associations partenaires:**

[98] Pour l'enseignement supérieur et selon l'institut concerné, 2014, dans « Gouvernorat de Gafsa en chiffres 2014 » du Ministère du Développement, de l'Investissement et la Coopération Internationale, Office de Développement du Sud, pp.53-56, il y a eu les résultats suivants : Le nombre d'établissements : 8 instituts et une faculté, le nombre d'enseignants : 1123, le nombre de diplômés : 2373, le nombre d'étudiants : 9728.

[99] La *direction générale des études*, de la *planification* et des *systèmes* d'*information* du Ministère de l'éducation, "Statistiques scolaire de la région de Gafsa," mai 2016, en langue arabe.

Durant l`enquête, l`association « Citoyens Gafsa », a manifesté son besoin de produire un documentaire et organise une exposition sur les Combattants du protectorat dans la région de Gafsa. Le Baromètre a proposé de soutenir techniquement et logistiquement cette association pour produire son documentaire et organise son exposition.

## Annexe 1. Bibliographie

### *Bibliographie en langue française*


- **ABBASSI (D)**, Quand la Tunisie s'invente, Entre Orient et Occident, des imaginaires s'invente, France 2009, édition Autrement-collection Mémoires/Histoire-n°146, 157 p.

- **AYADI (T)**, Mouvement réformiste et mouvements populaires à Tunis (1906-1912). Tunis : Pub. de l'Université de Tunis, 1986 – 300 p.

- **AZZOUZ (E)**, L'Histoire ne pardonne pas Tunisie 1938-1969 Paris, l'Harmattan, Tunis, Dar Asschraf, 1988.

- **BEN ALAYA (D)**, La réappropriation d`éléments de l`Histoire sur Facebook dans un contexte Tunisien Post révolutionnaire, in Educacao e Cultura Contemporanea, vol. 11, num 24, 2014, pp. 21-33.

- **BEN MILED (A)**, M'hamed Ali : La naissance du mouvement ouvrier Tunisien. Tunis : éd. Salammbô, 1984-132 p.

- **BORSALI (N)**, Bourguiba à l`épreuve de la démocratie, 1956-1963, Samed Editions, 2007.

- **BORSALI (N)**, Tunisie : Le défi égalitaire. Ecrits féministes. Tunis : Arabesques, 2012 – 314 – 52p.

- **BOURGUIBA (H)**, Ma vie, mes idées, mon combat- Tunis, Publications du Secrétariat d'Etat à l'Information, 1966.

- **BURIN** (**P**), Vichy, in Les lieux de mémoires, Pierre Nora (dir) : Vol. III, Les France, Partie I, Conflits et partages, Paris, Gallimard. 1986, p. 321- 345.

- **CHOUIKHA (L) et GOBE (E)**, Histoire de la Tunisie depuis l'indépendance, Paris, La Découverte, 2015.

- **CASEMAJOR (R)**, L`action nationaliste en Tunisie, Du pacte fondamental de Mohamed Bey à la mort de Moncef Bey 1857-1948, Tunis, MC-Editions, 2009.

- **CLEMENCE (A)**, Prises de position et dynamique de la pensée représentative : les apports de la mémoire collective, in, LAURENS (S), ROUSSIAU (N), La mémoire social. Identités et représentations sociales, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002, pp. 51-61.

-- **DELLAGI** (M), Abdelaziz Thaalbi, Naissance du mouvement national tunisien, édition cartaginoiseries, Tunis 2013, 332 p.

- **DEMEERSMAN (A)**, « Au berceau des premières, réformes démocratiques en Tunisie. » In IBLA (77), 1er semestre 1957 pp, 1-13.

- **DOSSE** (**F**), Entre histoire et mémoire : une histoire sociale de la mémoire, Raison présente, 128, 1998, p. 5- 24.

- **FERRO (M)**, L`Histoire sous surveillance, Paris, Calman-Levy, 1985.

- **FRELASTRE** (**G**), Le complexe de vichy ou vichy Les Capitales. Editions France Empire, 1975.

- **HASS (V)**, Les enjeux de la transmission : les risques de la mémoire partisane et de l`instrumentalisation de l`histoire, Carnets du GRePS, num. 1, 2009.

- **HASS (V)**, La face cachée de la mémoire, pp. 83-93.

- **HAAS** (**V**), Mémoires, identités et représentations socio-spatiales d'une ville. Le cas de Vichy. Etude de poids de l'histoire politique et touristique dans la construction de l'image de la ville par ses habitants. Thèse de doctorat, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 1999.

- **HASS (V) et JODELET**, La mémoire, ses aspects sociaux et collectifs, in N. ROUSSIAU, Manuel de psychologie sociale, Paris, Editions In Press, 2000, pp. 121-134.

- **HALBWACHS (M)**, Les cadres sociaux de la mémoire, Paris, Albin Michel, édition 1994.

- **HALBWACHS (M)**, La mémoire collective, Paris, Albin Michel, édition 1997.

- **JODELET (D)**, Mémoire de masse : le côté moral et affectif de l`histoire, Bulletin de psychologie, XLV, pp. 239-256.

- **Julien (C.A)**, Colons français et Jeunes Tunisiens (1882 – 1912) in Revue française de l'histoire d'Outre-mer, Tome LIV, 1967.

- **KOURDA (S)**, Le Complot Barraket Essahel, chronique d`un calvaire, Tunis, Sud Editions, 2012.

- **LARGUECHE (A)**, L'abolition de l'esclavage en Tunisie à travers les archives (1841-1846) – Tunis : Alif, 1990.

- **LEVI (P)**, Le devoir de mémoire, Paris, Mille et une nuits, 1995.

- « L'Homme mémoire », actes de la XIIème Rencontre Internationale de Carthage 12-16 avril 2010, Travail collectif, Tunis, Académie tunisienne des sciences, des lettres et des arts, Beit al-Hikma, 2011.

- **MARZOUKI (I)**, Le mouvement des femmes en Tunisie au XXe siècle. Tunis : Cérès Productions, 1993.

- **MENAJA (A)**, Mohamed Ali al-Hammi, Fondateur du syndicalisme tunisien. Tunis : Artypo, 1985-158p.

- **MEZGHANI (A)**, Lieux et non-lieu de l`identité, Tunis 1998.

- **NICOLAIDS** (**D**), La notion, les crimes, la mémoire, in oublier nos crimes. L'amnésie nationale : une spécificité française, Autrement, Avril, N°144, 1994, p.10-33.

- **NORA** (**P**), Entre Mémoire et Histoire, in Les lieux de mémoires, P. NORA (dir), Tome I. Volume I, Paris, Editions Gallimard, 1984, p. XVII-XLII.

- **NORA** (**P**), La nation-mémoire, in Les lieux de mémoires, P. NORA (dir), Tome II. Volume III, Paris, Editions Gallimard, 1986, pp. 647-658.

- **NORA** (**P**), L'ère de la commémoration, in P. NORA (Ed). Les lieux de mémoires, Tome III. Volume III, Paris, Editions Gallimard, 1993 pp. 997-1012.

- **RICOEUR (P)**, La mémoire, l`histoire, l`oubli, Paris, Editions du Seuil, 2000.

- **ROUSSO** (**H**), Le syndrome de Vichy de 1994 à nos jours, Paris, Points, 1990.

- **SRAIEB (N)**, Note sur les dirigeants politiques et syndicalistes tunisiens de 1920 à 1934. In « Revue de l'Occident Musulman et de la Méditerranée (9), 1971, pp : 91-118 ».

- **TALBI** (M), Goulag et Démocratie, édition FINZI, Tunis 2011, 337 p.

- **TLILI (A)**, Lettre à Bourguiba, janvier 1966 (Introduction de Habib Boularés – Tunis, 1988, 45p.

- **TURKI (B)**, Eclairage sur Les recoins sombres de l'ère bourguibienne, Tunis, Novembre 2011, Sotepa Graphique, 199p.

- **VANDERLICK (B) et BATUNGWANAYO (A)**, Les lieux de mémoires, initiatives commémoratives et mémorielles du conflit burundais : Souvenirs invisibles et permanents, Impunity Watch, 2012.

-**VIAUD (J)**, Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales, Connexions, 2, num. 80, p. 13-30, 2003.

- **YERUSHALMI Y** (**H**), Réflexions sur l'oubli, in Usages de l'oubli. Colloque de Royaumont, Octobre, Paris, Seuil 1988, p. 7-21.

***Bibliographie en langue arabe***


- انتهاكات حقوق الإنسان بتونس 1956-2013 بين الذاكرة والتاريخ، جماعي من تنسيق الأستاذ عميرة علية الصغير، تونس، التنسيقية الوطنية المستقلة للعدالة الانتقالية، طبع المغاربية لطباعة واشهار الكتاب 2014 ، 335ص.
- الطاهر عبد الله، الحركة الوطنية التونسية، رؤية شعبية قومية جديدة، سوسة، دار المعارف والطباعة والنشر، 1990.
- توفيق المديني، المعارضة التونسية، نشأتها وتطوّرها، دمشق اتحاد الكتاب العربي 2001، 343ص.
- حفيظ الطبابي، انتفاضة الحوض المنجمي بقفصة 2008/، الدار التونسية للكتاب، 2012.
- عميرة علية الصغير، اليوسفيون وتحرّر المغرب العربي، المغاربية للطباعة والنشر تونس، 2016، 300ص.
- عروسية التركي، الحركة اليوسفية في الجنوب التونسي، أطروحة دكتوراه، تونس ، 480ص.
- عميرة علية الصغيّر، المقاومة الشعبيّة في تونس في الخمسينات انتفاضة المدن، الفلاقة، اليوسفية، تونس 2000.
- عبد الجليل بوقرة، فصول من تاريخ اليسار التونسي 1963-1981، دار أفاق تونس، 135 ص.
- لطفي السنوسي، انتماء، كتاب المساجين السياسيين، تونس 2012.
- محمد ضيف الله، المحاكمات السياسية في تونس في عهد بورقيبة 1956-1987 ضمن القضاء والتشريع في تونس البورقيبية والبلاد العربية مؤسسة التميمي، 2004، ص159-178.
- مدونة الإصلاح: II علي باش حانبة: مقالات صحفية باللغتين العربية والفرنسية.
  تقديم وتحقيق: الهادي جلاب تونس: 2012 - 248 ص.
- مدونة الإصلاح: III عبد العزيز الثعالبي: الزعيم الشيخ عبد العزيز الثعالبي وإشكالية فكره السياسي والإصلاحي.
  جزء أول، دراسة ومختارات لأحمد خالد - تونس: 2012- 564 ص.
- مدونة الإصلاح: IV عبد العزيز الثعالبي: الزعيم الشيخ عبد العزيز الثعالبي وإشكالية فكره السياسي والإصلاحي.
  جزء ثان، دراسة ومختارات لأحمد خالد - تونس، الدار العربية للكتاب، 2012- 400 ص.
- مدونة الإصلاح V :الطاهر الحداد: المدخل العام والمقالات - جمع وتقديم وتحقيق: أحمد خالد - تونس الدار العربية للكتاب، 2012- 280 ص .
- مدونة الإصلاح VI :الطاهر الحداد: العمال التونسيون وظهور الحركة النقابية - تقديم وتحقيق: عبد الوهاب الدخلي - تونس الدار العربية للكتاب، 2012- 176 ص.
- مدونة الإصلاح VII :الطاهر الحداد: امرأتنا في الشريعة والمجتمع - تقديم وتحقيق: أحمد خالد - تونس الدار العربية للكتاب، 2012- 300 ص .
- مدونة الإصلاح VIII :الطاهر الحداد: التعليم الإسلامي وحركة الإصلاح في جامع الزيتونة - خواطر- الديوان - تونس: الدار العربية للكتاب، 2012- 214 ص.
- مدونة الإصلاح IX :علي البلهوان: تونس الثائرة -تقديم وتحقيق: محمد رؤوف بلحسن - تونس: الدار العربية للكتاب، 2012- 498 ص .

- مدونة الإصلاح X :علي البلهوان: ثورة الفكر أو مشكلة المعرفة عند الغزالي -تقديم وتحقيق: محمد رؤوف بلحسن - تونس: الدار العربية للكتاب، 2012- 346 ص.

- إلغاء الرق بتونس: نشرت هذه الوثيقة في كتاب: مقدمات ووثائق في تاريخ المغرب العربي الحديث، تأليف: دلندة الأرقش وجمال بن طاهر وعبد الحميد الأرقش، تونس: منشورات كلية الآداب منوبة، 1995، ص ص 242- 243 .

- الإمام (رشاد): التفكير الإصلاحي في تونس في القرن التاسع عشر إلى صدور قانون "عهد الأمان". نشر: Haifa Malouf Limam تونس: 2008 - 564 ص.
- بورقيبة (الحبيب): حياتي- آرائي- جهادي.
(سلسلة المحاضرات التي القاها بورقيبة أمام طلبة معهد الصحافة وعلوم الأخبار حول تاريخ الحركة الوطنية). تونس: وزارة الإعلام 1983 -296 ص.
- الشابي (محمد لطفي): الحركة الوطنية التونسية والمسألة العمالية النقابية (1894 - 1956). تونس: مركز النشر الجامعي، 2010 - 2013 جزآن: 254 + 526 ص.

- صفر (محمد البشير): مقالات في الإصلاح. تقديم وتعليق: علي العريبي. تونس: المركز الوطني للإتصال الثقافي، سلسلة "ذاكرة وإبداع"، 2004 - 530 ص.

- فينيدوري (جون باول)، جامعة عموم العملة التونسية والإمبرياليون الفرنسيون - ترجمة خميس العرفاوي. تونس 2013: د.ن. (مطبعة فن الطباعة 96 – ص.)

- المؤدب (محمد علي): الزعيم النقابي أحمد التليلي، كفاح ومواقف: في سبيل الحركة النقابية والتحريرية بتونس وإفريقيا. تونس: د. ن. (مطبعة أوميقا) 1997, 506 + 74 ص غير مرقمة.

***Bibliographie en langue anglaise:***

- **Andrews**, Molly (2003) Grand national narratives and the project of truth commissions: a comparative analysis. *Media, Culture & Society*, 25: 45–65.

- **Assman**, Aleida (2006b) History, Memory, and the Genre of Testimony, Poetics Today. 27(2): 261-273.
- **Assman**, Aleida (2006) Memory, individual and collective. In Goodin, Robert E. and Tilly, Charles (eds.) *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- **Barsalou**, Judy and Baxter, Victoria (2007) The Urge to Remember The Role of Memorials in Social Reconstruction and Transitional Justice. United States Institute of Peace, Stabilisation and Reconstruction Series no. 5. Washington: USIP.

- **EDWARDS** (**D**) **ET MIDDELETON** (**D**)**,** Joint remembering : Constructing an Account of Shared Experience through conversationnal Discourse Processes. 9, 1986, p. 423-459.

- **Halbwachs,** Maurice and Coser, Lewis A. (1992) *On collective memory*. Chicago: University of Chicago Press.

- **Hamber**, Brandon et al. (2000) Speaking Out: The role of the Khulumani Victim Support Group in dealing with the past in South Africa. Available at: http://www.brandonhamber.com/publications/pap_khulumani.doc [Accessed 05/04/11]

- **HAMILTON (D-L)**, **SHERMAN (S-J)**, **CASTELLI (L)**, A group by any other name : the role of entitativity in group perception, Europeen Review of Social Psychology, 12, pp. 537-556, 2007.

- **Humphrey**, Michael (2002) *The politics of atrocity and reconciliation: from terror to trauma*. New York: Routledge.

- **Jelin**, Elizabeth (2007) Public Memorialization in Perspective: Truth, Justice and Memory of Past Repression in the Southern Cone of South America. *The International Journal of Transitional Justice*, 1(1): 138–156.

- **Melion**,W., & Kuchler, K. (1991). Introduction: Memory, cognition and image production. In K. Kuchler & W. Melion (Eds.), Images of memory: On remembering and representation (pp.1–46). Washington, DC: Smithsonian Institute Press

- **Ricoeur**, Paul (2004) *Memory, history, forgetting*. Chicago: University of Chicago Press.

- **Shelton**, D. (1999) *Remedies in International Human Rights Law*. Oxford: Oxford University Press.

- **Wood**, Nancy (1999) *Vectors of memory: legacies of trauma in postwar Europe*. Oxford and New York: Berg.

## Annexe 2. Liste des interviewé(e)s

| | | | |
|---|---|---|---|
| MC 1 | Homme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 2 | Homme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 3 | Femme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 4 | Homme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 5 | Femme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 6 | Femme | Education civique | Gafsa |
| MC 7 | Femme | Education civique | Gafsa |
| MC 8 | Homme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 9 | Homme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 10 | Homme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 11 | Homme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 12 | Homme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 13 | Homme | Enseignant d'histoire | Sousse |
| MC 14 | Homme | Enseignant d'histoire | Sousse |
| MC 15 | Homme | Education civique | Sousse |
| MC 16 | Homme | Enseignant d'histoire | Sousse |
| MC 17 | Femme | Education civique | Sousse |
| MC 18 | Femme | Enseignant d'histoire | Sousse |
| MC 19 | Homme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 20 | Homme | Enseignant d'histoire | Gafsa |
| MC 21 | Homme | Enseignant d'histoire | Sousse |
| MC 22 | Femme | Enseignant d'histoire | Sousse |
| MC 23 | Homme | Enseignant d'histoire | Sousse |
| MC 24 | Homme | Enseignant d'histoire | Sousse |
| MC 25 | Homme | Enseignant d'histoire | Sousse |
| MC 26 | Homme | Enseignant | Sousse |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | d’histoire | |
| MC 27 | Femme | Education civique | Gafsa |
| MC 28 | Femme | Enseignant d’histoire | Gafsa |
| MC 29 | Femme | Education civique | Gafsa |
| MC 30 | Homme | Enseignant d’histoire | Sousse |
| MC 31 | Homme | Enseignant d’histoire | Sousse |
| MC 32 | Femme | Enseignant d’histoire | Sousse |
| MC 33 | Homme | Instituteur | Sousse |
| MC 34 | Homme | Enseignant d’histoire | Sousse |
| MC 35 | Homme | Instituteur | Sousse |
| MC 36 | Femme | Enseignant d’histoire | Sousse |
| MC 37 | Homme | Enseignant d’histoire | Sousse |
| MC 38 | Homme | Education civique | Sousse |
| MC 39 | Homme | Instituteur | Gafsa |
| MC 40 | Homme | Instituteur | Gafsa |
| MC 41 | Homme | Enseignant d’histoire | Gafsa |
| MC 42 | Homme | Instituteur | Gafsa |
| MC 43 | Homme | Enseignant d’histoire | Gafsa |
| MC 44 | Homme | Enseignant d’histoire | Sousse |
| MC 45 | Homme | Enseignant d’histoire | Gafsa |
| MC 46 | Homme | Enseignant d’histoire | Gafsa |

## Annexe 3. Questionnaire des enseignants

### I. Informations générales

1.1. Nom, prénom
1.2 Age
1.3 Sexe
1.4 Origine géographique (gouvernorat, délégation, ville)
1.5 Source principale de revenu et niveau de revenu
1.6 Niveau d'éducation, type de diplôme obtenu et date d'obtention
1.7 Etes-vous membre d'une association ou d'un syndicat ?
1.8 Exercez-vous ou avez-vous exercé une activité politique ? Laquelle ?

### II. Activités d'enseignement

2.1 Quelle est la matière que vous enseignez et à quelles classes ?

2.2 Quel manuel utilisez-vous ? Pourquoi ? Qu'en pensez-vous ? (*demander s`il n`y a pas plusieurs manuels que l'enseignant(e) utilise, quels sont les manuels officiels, ses manuels a lui/ elle lorsqu`il/ elle était étudiant(e) et s'ils ont changé depuis)*

?

2.3 Avez-vous toujours utilisé ce manuel scolaire ou avez-vous changé récemment ? Pourquoi ?

2.4 Enseignez-vous à vos élèves l'histoire récente ? Jusqu'à quand remontez-vous ?),

2.5 Existe-t-il des éléments du programme de l'histoire récente qui vous semblent plus difficiles à enseigner que d'autres ? Pourquoi ? Quelle est la réaction des élèves à ces éléments ?

### III. Histoire et mémoire

3.1 Quel est selon vous le récit dominant de l'histoire récente qui est actuellement enseigné ? (*Vérifiez avec l`interviewé(e) les éléments, les faits, les évènements, les personnage enseignés, chercher à savoir si l`accent est mis uniquement sur les évènements politiques ou si d`autres éléments de l`histoire culturelle, artistique, sociale, économique, scientifique du pays sont aussi enseignés*)

3.2 Y a-t-il eu un changement de récit depuis la révolution ? Si oui, lequel ?

3.3 Pensez-vous que le récit historique véhiculé par les manuels scolaires est en accord avec la mémoire individuelle et familiale de vos élèves ?

3.4 Quels sont les éléments historiques qui ont particulièrement marqué votre région ? Comment sont-ils aujourd'hui commémorés ? *(laisser l`interviewé(e) parler et essayez de le relancer pour extraire le maximum de lui/elle, une bonne partie de l`enquête repose sur cette question)*

## IV. La place de Bourguiba dans l'histoire et la mémoire collective

4.1 Consacrez-vous des cours à l'ancien Président Bourguiba ? Si oui, quelle place occupe-t-il par rapport aux autres enseignements ?

4.2 Quel est le récit dominant que vous transmettez à son sujet aux élèves ?

4.3 Ce récit historique reflète-t-il vos propres souvenirs et votre perception de Bourguiba ? Si non, en quoi ? Pourquoi ?

4.4 Comment Bourguiba est-il généralement perçu dans votre région ? Existe-t-il des vues et des interprétations différentes de son héritage ? Pourquoi ?

4.5 Quelle est la mémoire de cette période qui domine aujourd'hui dans votre région ? Quels sont les points les plus marquants qui en ressortent (événements, accomplissements, critiques...) ?

4.6 Comment cette mémoire est-elle construite et entretenue aujourd'hui (cérémonie, commémorations, noms de rue...) dans votre région ?

4.7 Pensez-vous que la révolution a changé cette perception dominante ? Si oui, en quoi ?

## V. Recommandations

5.1 Selon vous quels sont les éléments de l'histoire récente qui doivent être mieux enseignés ou différemment enseignés ?

*(Demander en particulier si la méthodologie d`enseignement de l`histoire est aussi à revoir et si ou, quelles devraient-être les finalités de l`enseignement de l`histoire ? Quelles seraient les valeurs à inculquer aux élèves à travers cet enseignement ?)*

5.2 Pensez-vous qu'il soit possible de réconcilier les mémoires et les conflits d'interprétation historique autour de la figure de Bourguiba ? Si oui, comment ?

5.3 Les mécanismes de justice transitionnelle, dont l'IVD, ont-ils selon vous un rôle à jouer dans ce processus de réconciliation des mémoires et des récits ?

5.4 Quelles autres actions (projet de commémoration, débats publics...) seraient envisageables ?

## Annexe 4. Les manuels scolaires

### 4.1. Manuel d'histoire pour les élèves de la 6ème année de l'enseignement de base

**Page de garde**

**Liste des auteurs**

الجمهوريّة التونسيّة
**وزارة التربية**

# كتاب التّاريخ والجغرافيا
# لتلامذة السّنة السّادسة من التّعليم الأساسي

تأليف مجموعة من المربّين

## التّاريخ

الطّاهر الشطّي
متفقّد المدارس الإعداديّة والمعاهد

محمّد الميساوي
مرشد بيداغوجي

فيصل بن فرح
أستاذ أوّل للتّعليم الثّانوي

الحسين بن عمر
مساعد بيداغوجي

المقيّمان :

البشير العايدي
متفقّد المدارس الإعداديّة والمعاهد

محمّد العربي
متفقّد أوّل للمدارس الابتدائية

## الجغرافيا

يوسف المولّهي
متفقّد أوّل للمدارس الابتدائية

مبروكة المولّهي الأقديري
متفقّدة أولى للمدارس الابتدائية

حافظ خير اللّه
معلّم تطبيق

المقيّمان :

نبيل العيوني
متفقّد المدارس الإعداديّة والمعاهد

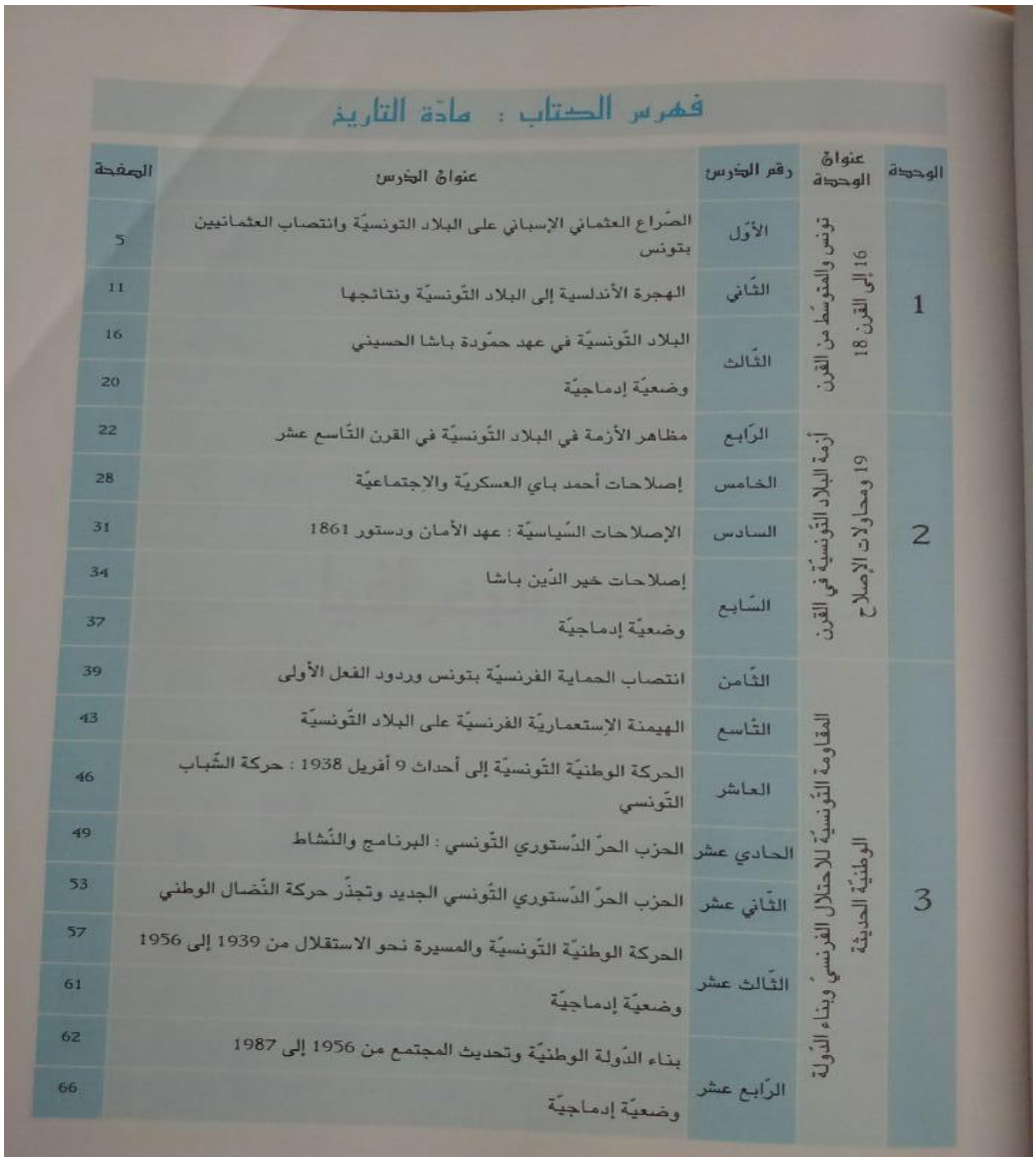
حمدة الجديدي
متفقّد المدارس الابتدائية

## المراجعة

**عبد الستّار بلغيث**
متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة

**أحمد كحلون**
متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة

**المركز الوطني البيداغوجي**

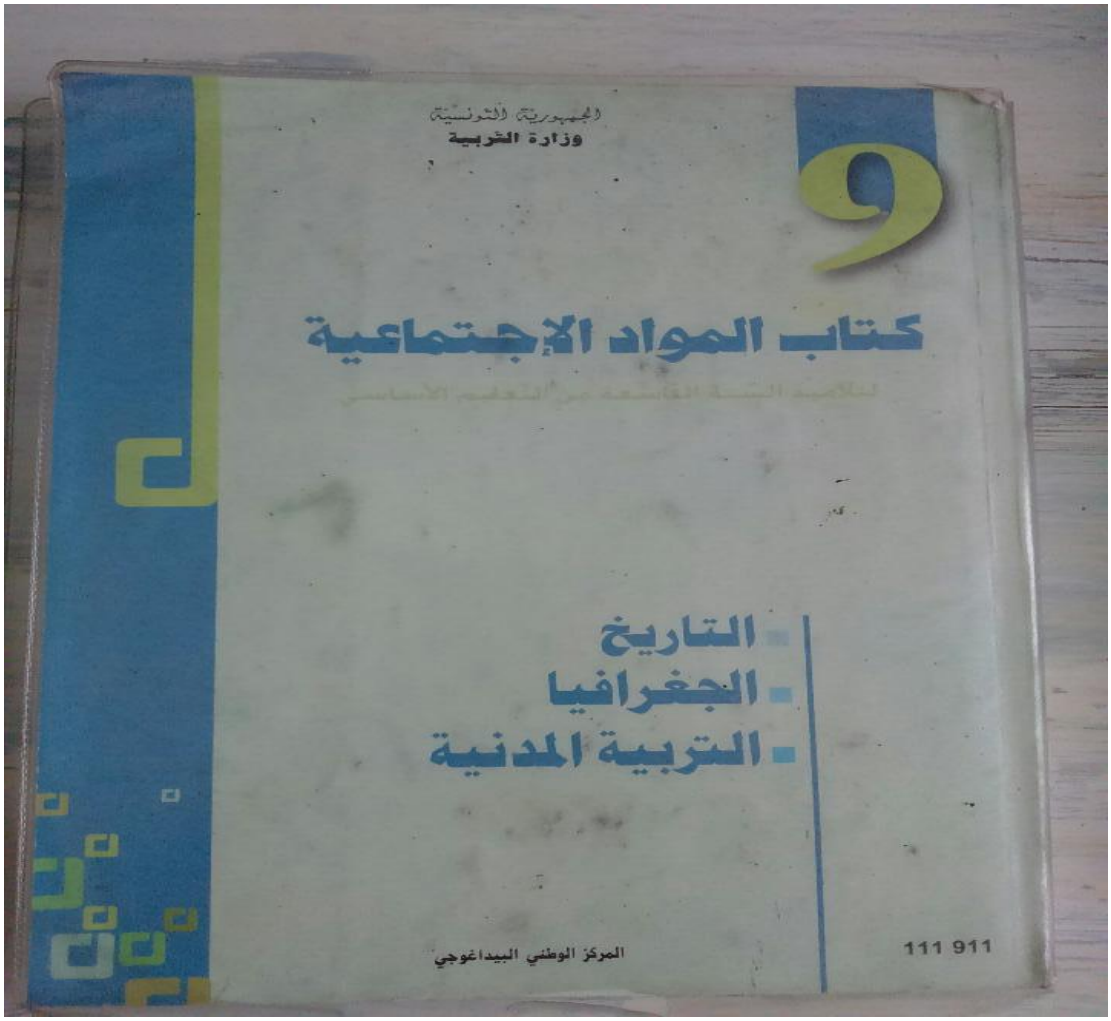


## فهرس الكتاب : مادّة التاريخ


| الوحدة | عنوان الوحدة | رقم الدرس | عنوان الدرس | الصفحة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تونس والمغرب من القرن 16 إلى القرن 18 | الأوّل | الصّراع العثماني الإسباني على البلاد التونسيّة وانتصاب العثمانيين بتونس | 5 |
| | | الثّاني | الهجرة الأندلسية إلى البلاد التّونسيّة ونتائجها | 11 |
| | | الثّالث | البلاد التّونسيّة في عهد حمّودة باشا الحسيني | 16 |
| | | | وضعيّة إدماجيّة | 20 |
| 2 | أزمة البلاد التّونسيّة في القرن 19 ومحاولات الإصلاح | الرّابع | مظاهر الأزمة في البلاد التّونسيّة في القرن التّاسع عشر | 22 |
| | | الخامس | إصلاحات أحمد باي العسكريّة والاجتماعيّة | 28 |
| | | السادس | الإصلاحات السّياسيّة : عهد الأمان ودستور 1861 | 31 |
| | | السّابع | إصلاحات خير الدّين باشا | 34 |
| | | | وضعيّة إدماجيّة | 37 |
| 3 | المقاومة التّونسيّة للاحتلال الفرنسي وبناء الدّولة الوطنيّة الحديثة | الثّامن | انتصاب الحماية الفرنسيّة بتونس وردود الفعل الأولى | 39 |
| | | التّاسع | الهيمنة الإستعماريّة الفرنسيّة على البلاد التّونسيّة | 43 |
| | | العاشر | الحركة الوطنيّة التّونسيّة إلى أحداث 9 أفريل 1938 : حركة الشّباب التّونسي | 46 |
| | | الحادي عشر | الحزب الحرّ الدّستوري التّونسي : البرنامج والنّشاط | 49 |
| | | الثّاني عشر | الحزب الحرّ الدّستوري التّونسي الجديد وتجذّر حركة النّضال الوطني | 53 |
| | | الثّالث عشر | الحركة الوطنيّة التّونسيّة والمسيرة نحو الاستقلال من 1939 إلى 1956 | 57 |
| | | | وضعيّة إدماجيّة | 61 |
| | | الرّابع عشر | بناء الدّولة الوطنيّة وتحديث المجتمع من 1956 إلى 1987 | 62 |
| | | | وضعيّة إدماجيّة | 66 |

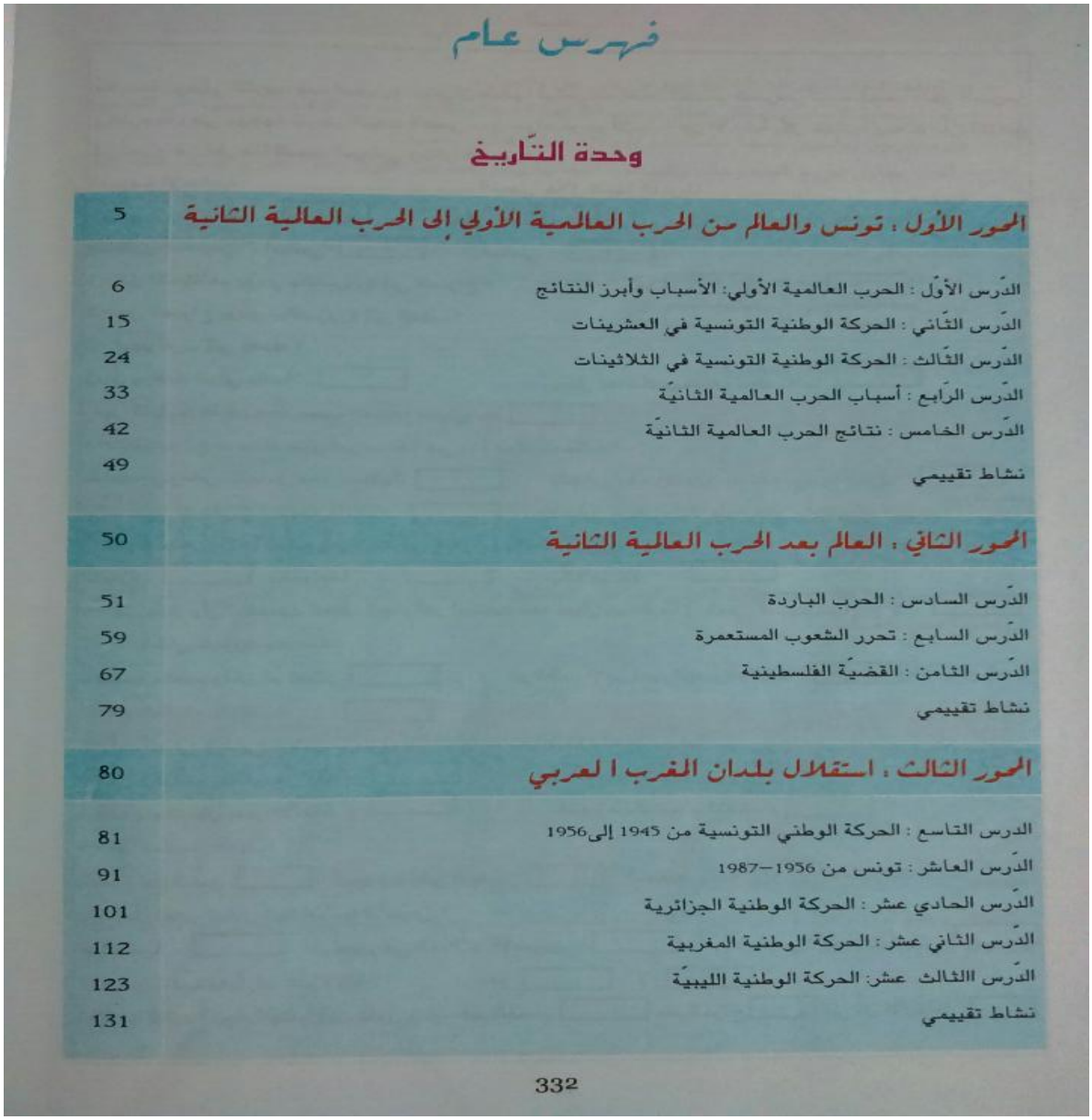

**Table des matières**

## 4.2. Manuel d'histoire pour les élèves de la 9ème année de l'enseignement de base




**Page de garde**

**Liste des auteurs**



# فهرس عام

## وحدة التّاريخ


| | |
|---|---|
| المحور الأول : تونس والعالم من الحرب العالمية الأولى إلى الحرب العالمية الثانية | 5 |
| الدّرس الأوّل : الحرب العالمية الأولى: الأسباب وأبرز النتائج | 6 |
| الدّرس الثّاني : الحركة الوطنية التونسية في العشرينات | 15 |
| الدّرس الثّالث : الحركة الوطنية التونسية في الثلاثينات | 24 |
| الدّرس الرّابع : أسباب الحرب العالمية الثانيّة | 33 |
| الدّرس الخامس : نتائج الحرب العالمية الثانيّة | 42 |
| نشاط تقييمي | 49 |
| المحور الثاني : العالم بعد الحرب العالمية الثانية | 50 |
| الدّرس السادس : الحرب الباردة | 51 |
| الدّرس السابع : تحرر الشعوب المستعمرة | 59 |
| الدّرس الثامن : القضيّة الفلسطينية | 67 |
| نشاط تقييمي | 79 |
| المحور الثالث : استقلال بلدان المغرب ا لعربي | 80 |
| الدرس التاسع : الحركة الوطني التونسية من 1945 إلى1956 | 81 |
| الدّرس العاشر : تونس من 1956–1987 | 91 |
| الدّرس الحادي عشر : الحركة الوطنية الجزائرية | 101 |
| الدّرس الثاني عشر : الحركة الوطنية المغربية | 112 |
| الدّرس االثالث عشر: الحركة الوطنية الليبيّة | 123 |
| نشاط تقييمي | 131 |

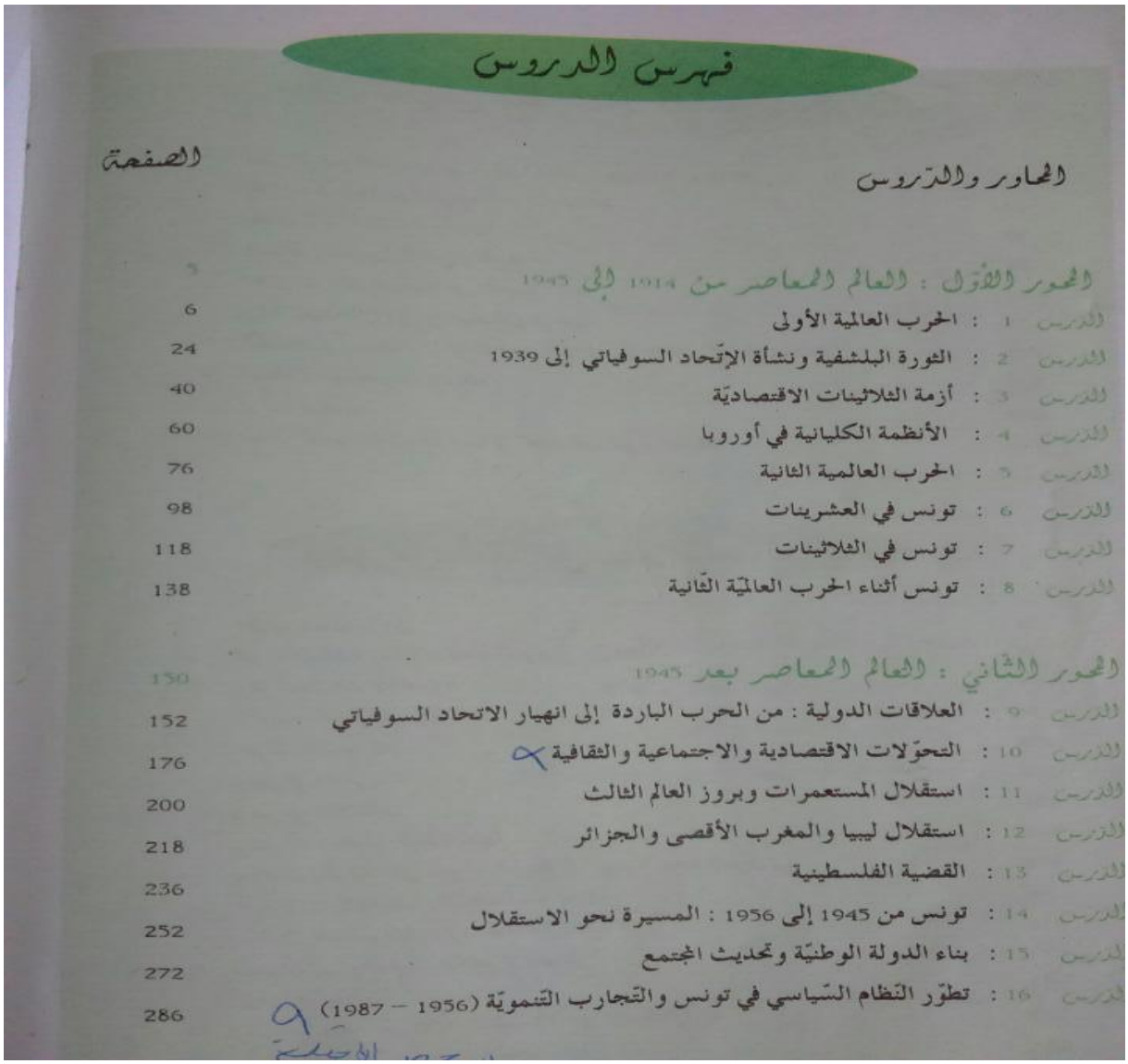

332

**Table des matières**

**4.3. Manuel d'histoire pour les élèves de la 4ème année de l'enseignement secondaire**

**Page de garde**

**Liste des auteurs**



# فهرس الدروس


| المحاور والدروس | الصفحة |
|---|---|
| المحور الأوّل : العالم المعاصر من 1914 إلى 1945 | 5 |
| الدرس 1 : الحرب العالمية الأولى | 6 |
| الدرس 2 : الثورة البلشفية ونشأة الإتّحاد السوفياتي إلى 1939 | 24 |
| الدرس 3 : أزمة الثلاثينات الاقتصاديّة | 40 |
| الدرس 4 : الأنظمة الكليانية في أوروبا | 60 |
| الدرس 5 : الحرب العالمية الثانية | 76 |
| الدرس 6 : تونس في العشرينات | 98 |
| الدرس 7 : تونس في الثلاثينات | 118 |
| الدرس 8 : تونس أثناء الحرب العالميّة الثّانية | 138 |
| المحور الثاني : العالم المعاصر بعد 1945 | 150 |
| الدرس 9 : العلاقات الدولية : من الحرب الباردة إلى انهيار الاتحاد السوفياتي | 152 |
| الدرس 10 : التحوّلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية | 176 |
| الدرس 11 : استقلال المستعمرات وبروز العالم الثالث | 200 |
| الدرس 12 : استقلال ليبيا والمغرب الأقصى والجزائر | 218 |
| الدرس 13 : القضية الفلسطينية | 236 |
| الدرس 14 : تونس من 1945 إلى 1956 : المسيرة نحو الاستقلال | 252 |
| الدرس 15 : بناء الدولة الوطنيّة وتحديث المجتمع | 272 |
| الدرس 16 : تطوّر النّظام السّياسي في تونس والتّجارب التّنمويّة (1956 – 1987) | 286 |


**Table des matières**

## Annexe 5. Les programmes officiels

### 5.1L*e programme de la 6ème année primaire*

**برنامج التّاريخ للسّنة السّادسة أساسي**

| الزّيارات الميدانيّة* | الأهداف المميّزة | المحتويات | التّوضيحات |
|---|---|---|---|
| **المسالك التّاريخيّة للوحدة الأولى : تونس والمتوسّط من القرن 16 إلى القرن 18** | | | |
| زيارة أحد الحصون التي شيّدها الإسبان بالبلاد التونسيّة<br>أو<br>زيارة معلم أو مدينة أو قرية أندلسيّة<br>أو<br>زيارة معلم يعود إلى عهد حمّودة باشا الحسيني. | - يتعرّف المتعلم أسباب الصرّاع بين العثمانيّين والإسبان في المتوسّط.<br>- يتبيّن دور الظّروف الدّاخلية في انتصاب العثمانيّين بالبلاد التونسيّة. | **الصّراع العثماني الإسباني في المتوسّط وانتصاب العثمانيين بتونس :**<br>- أسباب الصّراع بين العثمانيين والإسبان.<br>- انتصاب العثمانيين بتونس. | - اعتماد خريطة البحر المتوسّط لتحديد القو<br>المتصارعة وإبراز أهميّة موقع البلاد التونسيّة.<br>- إعداد ملفّات من قبل المتعلّمين في علاقة بالزّيار<br>الميدانيّة المبرمجة للوحدة الأولى. |
| | - يتعرّف الهجرة الأندلسيّة ونتائجها.<br>- يتمّ خريطة نصف جاهزة للمدن التي أسّسها الأندلسيون أو استقرّوا بها.<br>- يثمّن إسهامات الأندلسيّين في إثراء المخزون الحضاري بالبلاد التونسيّة. | **الهجرة الأندلسيّة إلى البلاد التونسيّة ونتائجها :**<br>- ظروف الهجرة واستقرار الأندلسيّين بالبلاد التونسيّة.<br>- نتائج الهجرة الأندلسيّة. | - استغلال ما يوفّره المحيط من شواهد حيّة لها علا<br>بإسهامات الأندلسيّين ( معمار - فنون-حرف...) . |
| | - يتعرّف مميّزات عهد حمّودة باشا الحسيني.<br>- يثمّن ما تحقّق من إنجازات حمّودة باشا الحسيني. | **البلاد التونسية في عهد حمّودة باشا الحسيني :**<br>- الإنجازات الاقتصاديّة والاجتماعيّة.<br>- إشعاع البلاد التونسيّة. | - اعتماد سلّم زمني لإبراز أهمّ الأطوار التّاريخ<br>للدّولة الحسينيّة حتّى عهد حمّودة باشا.<br>- استثمار الزّيارة الميدانيّة لإنتاج ملفّات توثيق<br>أو مطويّات أو تنظيم معرض لتوثيق الزّيارة... |
| **المسالك التّاريخيّة للوحدة الثّانية : أزمة البلاد التونسيّة في القرن 19 : محاولات الإصلاح والتّحديث** | | | |
| زيارة متحف أو معلم في علاقة بالبلاد التونسيّة في القرن التّاسع عشر. | - يتعرّف أهمّ أسباب الأزمة ومظاهرها.<br>- يتبيّن مساوئ الحكم المطلق وسوء التّصرّف. | **أزمة البلاد التونسيّة في القرن 19 :**<br>- أسباب الأزمة.<br>- مظاهر الأزمة. | - التّركيز على خطورة الأزمة الماليّة.<br>- التّعرّض إلى ثورة علي بن غذاهم. |
| | - يتعرّف أهمّ الإصلاحات في القرن 19.<br>- يبني لوحة زمنيّة لأهمّ الإصلاحات في القرن 19.<br>- يثمّن أسبقيّة تونس في الإصلاح والتّحديث | **محاولات الإصلاح في القرن 19 :**<br>- إصلاحات أحمد باي.<br>- عهد الأمان ودستور 1861.<br>- إصلاحات خير الدّين باشا. | - التّمهيد للزّيارة الميدانيّة المبرمجة للوحدة الثّاني<br>بإعداد ملفّات.<br>- اعتماد مقتطفات من وثيقة عهد الأمان وم<br>دستور 1861.<br>- استثمار الزّيارة الميدانيّة لإعداد ملفّات توثيقيّة... |

9/8

| الزّيارات الميدانيّة* | الأهداف المميّزة | المحتويات | التّوضيحات |
|---|---|---|---|
| المسالك التّاريخيّة للوحدة الثّالثة : المقاومة التّونسيّة للاحتلال الفرنسي وبناء الدّولة الوطنيّة الحديثة | | | |
| زيارة متحف أو شواهد (نصب تذكاري- مقبرة شهداء...) في علاقة بالحركة الوطنيّة أو بإنجازات الدّولة الوطنيّة الحديثة. | - يتعرّف أهمّ ملامح نظام الحماية الفرنسيّة بتونس.<br>- يستقرئ خريطة مراحل الاحتلال الفرنسي للبلاد التّونسيّة ومقاومة التّونسيّين له.<br>- يثمّن ردود الفعل الأولى ضدّ الاحتلال. | **انتصاب الحماية الفرنسيّة بتونس وردود الفعل الأولى :**<br>- احتلال تونس وانتصاب الحماية الفرنسيّة.<br>- ردود الفعل الأولى ضدّ الاحتلال. | - إبراز تحوّل نظام الحماية إلى استعمار مباشر من خلال معاهدة باردو واتّفاقيّة المرسى.<br>- إعداد ملفّات من قبل المتعلّمين في علاقة بالزّيارة الميدانيّة المبرمجة للوحدة الثّالثة. |
| | - يتعرّف خصائص النّضال الوطني التونسي حتى أحداث أفريل 1938.<br>- يبني سلّما زمنيّا لأهمّ أطوار الحركة الوطنيّة لهذه المرحلة.<br>- يثمّن النّضال الوطني في مقاومة الاستعمار. | **الحركة الوطنيّة التونسيّة إلى أحداث 9 أفريل 1938 :**<br>- حركة الشّباب التونسي.<br>- الحزب الحرّ الدّستوري التونسي في فترة ما بين الحربين ( القديم والجديد ). | - إبراز دور بعض الزّعماء في الحركة الوطنيّة التّونسيّة (علي باش حامبة عبد العزيز الثّعالبي، الحبيب بورقيبة...). |
| | - يتعرّف مظاهر تكتّل القوى الوطنيّة ودورها في تحقيق الاستقلال.<br>- يستقرئ لوحة زمنيّة لأهمّ أطوار الحركة الوطنيّة لهذه المرحلة.<br>- يثمّن تضحيات التونسيّين من أجل تحقيق الاستقلال.<br>- يعبّر عن اعتزازه بالاستقلال. | **الحركة الوطنيّة التونسيّة والمسيرة نحو الاستقلال من 1939 إلى 1956 :**<br>- تكتّل القوى الوطنيّة.<br>- اندلاع الثّورة والمسيرة نحو الاستقلال. | - إبراز دور بعض الزّعماء في الحركة الوطنيّة التّونسيّة (الحبيب بورقيبة، فرحات حشّاد، صالح بن يوسف...). |
| | - يتعرّف أهمّ إنجازات تونس المستقلّة حتّى 1987.<br>- يثمّن مآثر دولة الاستقلال في مجالي التعليم وتحرير المرأة. | **بناء الدّولة الوطنيّة وتحديث المجتمع من 1956 إلى 1987 :**<br>- بناء الدّولة الوطنيّة واستكمال السّيادة.<br>- تحديث المجتمع. | - التّركيز على أهمّ المكاسب: تحرير المرأة، التعليم، الصّحّة...<br>- استثمار الزّيارة لتنظيم معرض توثيقي للحركة الوطنيّة أو لإنجازات الدّولة الوطنيّة الحديثة... |

* تنظم الزّيارات الميدانية وفق المنشور الصّادر عن وزارة التربية والتكوين عدد 75-1-2007

9/9

## 5.2 Le programme de 9ème année de l'enseignement de base

## برنامج السنة التاسعة

| المحور | المحتوى (1) | التوضيحات (2) | التوقيت |
|---|---|---|---|
| تونس والعالم من الحرب العالمية الأولى إلى الحرب العالمية الثانية | الحرب العالمية الأولى | التطرق إلى :<br>- الأسباب.<br>- أبرز النتائج. | من 7 إلى 9 ساعات (الثلاثي الأول) |
| | الحركة الوطنية التونسية بين الحربين | الإشارة في المقدمة إلى حركة الشباب التونسي ثم التطرق إلى :<br>- الحركة الوطنية التونسية في العشرينات.<br>- الحركة الوطنية التونسية في الثلاثينات. | |
| | الحرب العالمية الثانية | التطرق إلى :<br>- الأسباب.<br>- أبرز النتائج. | |
| العالم بعد الحرب العالمية الثانية | الحرب الباردة | التطرق إلى :<br>- العطيات الثنائية.<br>- أزمات الحرب الباردة (الاقتصار على حصار برلين والحرب الكورية) | من 5 إلى 7 ساعات (الثلاثي الثاني) |
| | تحرر الشعوب المستعمرة | التطرق إلى :<br>- العوامل المساعدة على التحرر.<br>- موجة تحرر الشعوب (اعتماد خريطة). | |
| | القضية الفلسطينية | الإشارة في المقدمة إلى جذور القضية الفلسطينية ثم التطرق إلى :<br>- المراحل الكبرى من 1945 إلى اتفاقية أوسلو (اعتماد سلم زمني) | |
| استقلال بلدان المغرب العربي | الحركة الوطنية التونسية من 1945 إلى 1956 | الإشارة إلى تأثيرات الحرب العالمية الثانية في الحركة الوطنية ثم التطرق إلى :<br>- تصاعد القوى الوطنية.<br>- المقاومة المسلحة.<br>- السير نحو الاستقلال. | من 5 إلى 7 ساعات (الثلاثي الثالث) |
| | تونس من 1956 إلى 1987 | التطرق إلى :<br>- استكمال السيادة.<br>- تحديث المجتمع.<br>- التجارب التنموية. | |
| | الحركة الوطنية الجزائرية أو الحركة الوطنية المغربية أو الحركة الوطنية الليبية بداية من 1945 | التطرق إلى الأقطار الكبرى بداية من 1945. | |

(1) يضبط المدرّس الأهداف المعرفية والمهارية والسلوكية للدروس بالرّجوع إلى مقاصد تدريس المادّة والقدرات المستهدفة والتّمشيّات البيداغوجية والمحتويات المعرفية.
(2) يتمّ في بداية كلّ محور تحديد الإطار الزّمني والمكاني باعتماد سلّم زمني وخريطة.

11/21

## 5.3 le programme de la 4ème année de l'enseignement secondaire

**شعبـــة الآداب**

## أزمات العالم المعاصر وتحوّلاته

| المحـــور | المحتـــوى (1) | التوضيحات (2) | التوقيت |
|---|---|---|---|
| العالم المعاصر من 1914 إلى 1945<br>* من الحرب العالمية الأولى إلى الحرب العالمية الثانية | الحرب العالمية الأولى. | - التركيز على الأسباب والنتائج. | من 11 الى 13 ساعة |
| | الثـورة البلشفية ونشأة الاتحاد السوفياتي الـى 1939. | - التطرق الى أسباب الثـورة ومراحلها والصعوبات ومواجهتهـا وملامـح النظام الجديد الى 1939. | |
| | أزمة الثـلاثينات الاقتصادية. | - التطرق الى أسباب الأزمة ومظاهرها ونتائجها. | |
| | الانظمة الكليانية في أوروبا. | - التطرق الى ظروف النشأة والملامح المميزة للنظامين الفاشي فـي إيطاليـا والنازي في ألمانيا. | |
| | الحرب العالمية الثـانية. | - التركيز على الأسباب والنتائج. | |
| * تونس من نهاية الحرب العالمية الأولى إلى نهاية الحرب العالمية الثانية | تونس في العشرينات. | التطرق إلى :<br>- الظرفية الداخلية والخارجية.<br>- تطوّر الحركة الوطنيـة (التنظيمـات الـسياسية والاجتماعيـة، البـرامج، الشخصيات، الأشكال النضالية...). | من 05 الى 07 ساعات |
| | تونس في الثـلاثينات. | التطرق إلى :<br>- الظرفية الداخلية والخارجية.<br>- تطوّر الحركة الوطنيـة (التنظيمـات الـسياسية والاجتماعيـة، البـرامج، الشخصيات، الأشكال النضالية...). | |
| | تونس أثناء الحرب العالمية الثـانية. | التطرق إلى :<br>- الظرفية الداخلية والخارجية.<br>- انتعاش العمل الوطني. | |

| المحـــور | المحتـــوى (1) | التوضيحات (2) | التوقيت |
|---|---|---|---|
| العالم المعاصر بعد 1945<br>• عالم ثنائي القطبية | العلاقات الدوليّة : من الحرب الباردة إلى انهيار الاتحاد السوفياتي. | التطرق إلى : - القطبيّة الثنائيّة.<br>- أزمات الحرب الباردة.<br>- سياسة الانفراج.<br>- عودة التوتر وانهيار الاتحاد السوفياتي. | من 03 إلى 05 ساعات |
| | التحوّلات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة. | التطرق إلى التحوّلات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة في العالم خلال النصف الثاني من القرن العشرين. | |
| • تحرّر الشعوب المستعمرة | استقلال المستعمرات وبروز العالم الثالث. | التطرق إلى : - العوامل المساعدة على التحرّر.<br>- موجة استقلال المستعمرات في آسيا وإفريقيا.<br>- بروز العالم الثالث وحركة دول عدم الانحياز. | من 08 إلى 10 ساعات |
| | استقلال ليبيا والمغرب الأقصى والجزائر. | التركيز على المسيرة نحو الاستقلال. | |
| | القضيّة الفلسطينيّة. | الإشارة إلى جذور القضيّة مع التركيز على المراحل الكبرى من الانتداب البريطاني إلى اتفاقية "أوسلو". | |
| | تونس من 1945 إلى 1956 : المسيرة نحو الاستقلال. | التطرق إلى : - أزمة النظام الاستعماري وتحوّلات المجتمع التونسي.<br>- تضافر القوى الوطنيّة ضدّ الاستعمار.<br>- اندلاع الثورة والظفر بالاستقلال. | |
| • تونس من 1956 إلى 1987 | بناء الدّولة الوطنيّة وتحديث المجتمع. | التطرق إلى : - استكمال السيادة.<br>- بناء الدولة العصريّة.<br>- تحديث المجتمع. | من 03 إلى 05 ساعات |
| | تطوّر النظام السياسي والتجارب التنموية. | التطرق إلى : - تطوّر النظام السياسي إلى 1987.<br>- التجارب التنمويّة وحصيلتها الاقتصاديّة والاجتماعيّة. | |

(1) يتولى المدرّس ضبط أهداف الدرس المعرفيّة والمهاريّة والسلوكيّة الوجدانيّة وذلك بالرجوع إلى المقاصد والتوجيهات والقدرات المستهدفة والمحتويات المعرفيّة.
(2) يتولى المدرّس تخصيص حصّة على الأقلّ في كلّ ثلاثي للجوانب المنهجيّة وذلك بالإضافة إلى التدريبات المنهجيّة خلال الدروس.