

## Les intellectuels tunisiens de première génération : des « transfuges structurels » ?

*Are the paths of Tunisian intellectuals from poor backgrounds exclusively due to structural changes?*

**Abir Kréfa**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4488>

DOI : 10.4000/rfp.4488

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 juin 2014

Pagination : 81-95

ISBN : 978-2-84788-674-0

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Abir Kréfa, « Les intellectuels tunisiens de première génération : des « transfuges structurels » ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 187 | avril-mai-juin 2014, mis en ligne le 30 juin 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4488> ; DOI : 10.4000/rfp.4488

---

# Les intellectuels tunisiens de première génération : des « transfuges structurels » ?

Abir Kréfa

---

*L'article montre que les parcours scolaires d'écrivains tunisiens nés en milieux populaires s'éclairent au croisement de transformations structurelles, de configurations locales et familiales originales et de socialisations convergentes. Si l'élargissement tant de l'offre scolaire que des possibles statutaires après l'indépendance a accru la mobilité sociale, la prise en considération des investissements scolaires parentaux, de la place symbolique de l'enfant au sein de la famille et des contextes locaux de scolarisation s'avère importante. Ces trajectoires apparaissent surtout masculines, ce qui tient en partie à la persistance d'inégalités genrées d'accès à l'instruction.*

---

**Mots-clés (TESE) :** Afrique du Nord, socialisation, genre, carrière scolaire, réussite scolaire.

« J'ai émergé dans un milieu analphabète, cela arrive. C'était peut-être une vocation » : c'est en ces termes que l'universitaire et écrivain tunisien de langue arabe Mahmoud Tarchouna concluait, en 2008, l'entretien qu'il m'a accordé sur sa trajectoire socio-biographique et ses activités littéraires. Né en 1941 à Kerkennah de parents commerçants en déclassé et analphabètes, il a son actif quatre romans et une dizaine d'ouvrages de critique littéraire et cumule les titres de noblesse scolaire : normalien (de Tunis), il est agrégé (de France) et docteur en lettres (de la Sorbonne). Une telle trajectoire scolaire et sociale l'a autorisé à s'investir dans l'univers de la création littéraire, où le sentiment de singularité constitue l'une des conditions de la « vocation » (Suaud, 1974). Objectivant son parcours, l'intellectuel<sup>1</sup> emploie cependant le terme avec une certaine hésitation, car il n'est pas sans savoir que sa trajectoire est loin d'être unique. Les écrivains de langue arabe

sont en effet surtout originaires des mondes agricoles, artisans et commerçants et ont fréquemment eu des parents analphabètes ou à peine alphabétisés. Si, à l'instar des écrivains tunisiens de langue française (Kréfa, 2013a) comme de leurs homologues dans d'autres contextes, ils sont surtout enseignants (du secondaire et du supérieur) et journalistes (Lahire, 2006a; Sapiro, 2007), ils s'en différencient par leurs origines nettement plus populaires. Ce sont les parcours de ces intellectuels arabophones de première génération que cet article<sup>2</sup> se propose d'éclairer.

Si les travaux pionniers en sociologie de l'éducation en France (Bourdieu & Passeron, 1964, 1971) ont bien montré les façons dont l'institution scolaire participe à la reproduction des inégalités sociales et ont, ce faisant, déconstruit l'idéologie méritocratique du « don », les trajectoires d'ascension comme de déclassé social à travers le

système scolaire en ont constitué les angles morts. Échappant à leur destin social le plus probable, les enfants des classes populaires ayant accédé aux études supérieures à l'orée des années 1960 apparaissent comme des « miraculés » de la sélection scolaire. Remplissant une fonction de légitimation de l'ordre social, ils forment, tout comme les « héritiers » (Henri-Panabière, 2010) en échec scolaire, une pierre d'achoppement scientifique de la théorie de la reproduction. Déplaçant la focale des « régularités sociales » (Mercklé, 2005) aux « marges », de nombreux travaux se sont depuis lors intéressés aux « transfuges » sociaux, qui se différencient à la fois des « héritiers » et des individus dont les trajectoires s'inscrivent dans une pente familiale ascendante (Ferrand, Imbert & Marry, 1999) : nés dans des familles démunies de capital culturel, les transfuges sont des enfants et petits-enfants des classes populaires. À l'instar des transfuges de genre (Daune-Richard & Marry, 1990 ; Mennesson, 2007 ; Guichard-Claudic, Kergoat & Vilbord, 2008), ils représentent une minorité statistique et constituent des cas « atypiques », cependant statistiquement plus ou moins « improbables » selon les conjonctures socio-historiques (Terrail, 1984). Ces travaux (Bautier & Rochex, 1998 ; Laacher, 1990 ; Lahire, 1995, 2008 ; Zéroulou, 1988) mobilisent différents schèmes d'interprétation, mais ils ont pour point commun de substituer l'analyse des processus (Bautier & Rochex, 1998) à celle des facteurs de réussite ou d'échec scolaire et de montrer que les variables telles que le capital culturel ou la catégorie socio-professionnelle occultent la diversité tant des configurations familiales (Lahire, 1995, 2008) que des rapports « identitaires » et « épistémiques » à l'école et au savoir (Bautier, Charlot & Rochex, 1992). Ils ont tendance à privilégier une échelle

plutôt micro-sociologique, plus à même de saisir des différences invisibles à travers une approche structurelle. Cet article se situe dans la lignée de ces travaux.

Les différences entre les contextes français et tunisien invitent cependant à manier les typologies sociologiques avec prudence car, du fait des transformations structurelles connues par la Tunisie depuis l'indépendance, le recrutement des élites scolaires y était moins restreint aux « héritiers ». L'élargissement des possibles statutaires fait apparaître des destinées scolaires moins « improbables » qu'à première vue. Les écrivains tunisiens de première génération sont presque tous nés autour de l'indépendance et ils ont effectué leurs scolarités primaire et secondaire au sein des institutions publiques tunisiennes. Ces intellectuels n'apparaissent pas non plus comme de simples « transfuges structurels »<sup>3</sup>, dont les trajectoires scolaires seraient l'effet mécanique de l'accroissement de la mobilité structurelle : ils ont été socialisés au sein de configurations familiales et locales originales et ont occupé une place particulière au sein de leur fratrie. Rendre intelligibles leurs carrières scolaires suppose aussi de se pencher sur les contextes micro-sociaux dans lesquels elles se sont déroulées en prenant conjointement pour objet les contextes scolaires et extra-scolaires (Renard, 2008), dans la mesure où les sollicitations extra-scolaires – telles les sociabilités de quartier – peuvent être des obstacles à l'intériorisation de l'ascétisme scolaire chez les garçons de milieux populaires (Beaud, 2003). En raison des inégales proportions des hommes et des femmes, les enquêtés sont replacés dans les rapports sociaux de sexe.

### Méthodologie et terrain d'enquête

Cet article se fonde sur l'exploitation d'entretiens auprès d'écrivains tunisiens réalisés entre mars 2006 et août 2011, dans le cadre d'une thèse de sociologie (Kréfa, 2013a) et d'une recherche collective<sup>4</sup>. D'une durée de deux à six heures, et parfois répétés, ils ont été essentiellement conduits en Tunisie (à Tunis, Bizerte, Sousse, Hammam-Sousse, Sfax et Gafsa), et dans une moindre mesure en France, et eurent lieu, selon les ressources linguistiques des enquêtés, en arabe (dialectal et/ou littéral) et/ou en français. Le matériau recueilli en arabe a été traduit par mes soins. Cinquante écrivains ont été, toutes langues d'écriture confondues, enquêtés. Ils se répartissent en vingt-huit arabophones, dix-neuf francophones et trois bilingues. Le terme de « transfuge » désigne ici les écrivains diplômés du supérieur nés de parents et de grands-parents peu ou pas du tout scolarisés, dont aucun n'a poursuivi sa scolarité au-delà du premier cycle secondaire. Dans la mesure où ce sont moins les « vocations » littéraires qui sont ici expliquées que les parcours scolaires, le critère de délimitation des enquêtés est le différentiel de capitaux entre les écrivains d'une part, leurs parents et grands-parents d'autre part, si bien qu'ont été exclus de l'analyse les (très rares) enquêtés « autodidactes » dont les parcours scolaires se sont interrompus précocement. Minoritaires chez les francophones, les transfuges forment la majorité des arabophones, où ils se distribuent cependant de façon inégale selon le genre : 18 écrivains et 5 écrivaines (voir annexe). Des modalités diverses de contact ont été mobilisées : les premières coordonnées téléphoniques m'ont été communiquées par des universitaires de la faculté des lettres et sciences humaines de Sousse qui participaient à la recherche collective. Par la suite, les contacts ont été obtenus auprès du secrétariat de la division culturelle d'un prix littéraire tunisien, de l'Institut français de coopération à Tunis, d'éditeurs, d'historiens et philosophes, de critiques littéraires et sur des blogs. Les enquêtés m'ont enfin parfois communiqué, « spontanément » ou à ma demande, d'autres coordonnées. La combinaison de ces diverses démarches (directes, réseaux relationnels et institutions culturelles) amoindrit le risque que la proportion importante d'intellectuels de première génération soit la résultante du processus d'enquête.

### Repères chronologiques

1875 : fondation à Tunis du Collège-Lycée Sadiki, qui forme une élite bilingue (arabe/français).

1881 : début du Protectorat français sur la Tunisie. Jusqu'à l'indépendance vont coexister plusieurs systèmes éducatifs : *zeitounien* traditionnel, *sadikien*, français, etc.

1934 : création du Néo-Destour, dont les militants revendiquent l'indépendance.

Juin 1955 : signature des conventions franco-tunisiennes sur l'autonomie interne de la Tunisie entre les Destouriens et le gouvernement Edgar Faure.

Septembre 1955 : La direction de l'Instruction publique (héritage du Protectorat) devient le ministère tunisien de l'Éducation nationale, sous la tutelle duquel passent une grande partie des écoles privées laïques ou religieuses; fondation par les Destouriens d'un système éducatif unifié et bilingue; «tunisification» partielle des contenus et des programmes.

Mars 1956 : proclamation de l'indépendance.

Septembre 1956 : création de l'École normale supérieure de Tunis.

1958 : fermeture de la Mosquée-université théologique Zeitouna.

Juin 1959 : promulgation de la première Constitution de la République tunisienne.

Mars 1960 : création de l'université de Tunis.

## DES TRANSFORMATIONS STRUCTURELLES PROPICES À UN ÉLARGISSEMENT DU RECRUTEMENT DES ÉLITES SCOLAIRES

Les carrières scolaires des intellectuels de première génération en Tunisie se sont déroulées dans le contexte de grands bouleversements structurels consécutifs à la conquête de l'indépendance : «l'inertie du passé» et «l'ordre inégal des choses» qui, d'ordinaire, «pès[ent] sur le présent», sont bousculés par des changements qui élargissent «les limites du possible et du désirable» (Lahire, 2010, p.203). Cette ouverture des possibles mentaux et statutaires s'opère toutefois inégalement selon le genre.

### Un espace des possibles mentaux et statutaires considérablement ouvert

Les parcours scolaires des intellectuels tunisiens de première génération ont bénéficié de la mise en place d'un système d'enseignement public dont «la rapidité et l'ampleur du phénomène traduisent à quel point [fut] prégnante, chez les dirigeants politiques, la volonté de promouvoir un idéal méritocratique» (Siino, 2004, p. 101).

Ségréguéées par «race», genre et classe sous le Protectorat, les structures scolaires sont relativement unifiées à partir de l'indépendance, les Destouriens ayant pour objectif l'extension maximale de l'enseignement, dans un pays qui compte 85 % d'analphabètes (Tarifa, 1971). Un enseignement public gratuit, des bourses pour les étudiants et l'envoi des «plus brillants» poursuivre leurs études à l'étranger : le système scolaire a formé le socle et le véhicule de l'idéologie du «mérite» individuel qui, mesuré à

l'aune du degré d'excellence scolaire, est l'une des valeurs fondamentales diffusées par l'école. Cette centralité du «mérite» en tant que légitimation de l'ordre social s'explique par les expériences socialisatrices des Destouriens, qui sont surtout issus de la petite bourgeoisie oléicole et arboricole, menacée de déclassement par l'introduction des méthodes d'exploitation capitaliste et dont les stratégies de reconversion ont consisté en l'accumulation d'un capital scolaire pour ses fils<sup>5</sup>. L'après-indépendance est aussi marqué par la prégnance des idéologies développementalistes : la «modernisation» est destinée à combler le «retard» culturel, scientifique et technique avec les pays industrialisés, sans lequel la domination coloniale n'aurait pas eu lieu. Omniprésentes dans les discours des Destouriens au pouvoir, les idéologies développementalistes «confère[nt] au temps une orientation univoque, permettant que la durée s'identifie, dans l'imaginaire social, à un progrès inéluctable et donc prévisible» (Terrail, 1984, p.431). Par ailleurs, la «tunisification» et l'extension des secteurs de l'enseignement et de l'administration ont nécessité la formation de cadres nationaux afin de remplacer progressivement les membres de la colonie européenne, puis les coopérants français, auxquels il fut massivement fait appel, dans un premier temps (Siino, 2004). Dans ce contexte, «les étudiants tunisiens eux-mêmes, comme une grande partie de leurs concitoyens, semblent [avoir cru] à la réalité d'une promotion sociale ultra-rapide. Le vide de responsables à tous les niveaux, créé par le départ de l'ancienne puissance coloniale, [a] laiss[é] entrevoir l'imminence d'un grand "appel d'air" vers le haut dont l'école, et surtout l'Université, [ont été] les moteurs principaux» (Siino, 2004, p. 101-102). Malgré de fortes inégalités induites par le milieu social d'origine, le recrutement des étudiants a pu s'effectuer, pour ceux et celles nés autour

des années 1950, sur une base sociale beaucoup plus large que pour la génération précédente (Ben Salem, 1969). Du fait de ces transformations structurelles, les élites tunisiennes comptent des proportions nettement plus élevées de transfuges que les élites françaises, plus souvent héritières : 25 % des diplômés tunisiens des grandes écoles d'ingénieurs en France sont nés dans des familles pauvres, ont eu des parents peu ou pas scolarisés, une proportion cinq fois plus importante que pour les élèves français des grandes écoles (Gobe, Marry & Chamozi, 2013) et seulement 13 % des ingénieurs tunisiens – quelle que soit leur formation – ont un père ayant fait des études supérieures (Bensedrine & Gobe, 2004, p. 16).

### **Inégalités de genre et sur-sélection sociale des élites féminines**

De très fortes inégalités genrées d'accès à l'enseignement caractérisaient dans le même temps ces décennies, qui éclairent partiellement la moindre représentation des transfuges de classe parmi les écrivaines. Bien que les effectifs des étudiantes aient connu une hausse soutenue, deux fois plus forte que celle des garçons entre 1958 et 1980, les filles ne représentaient qu'un tiers de l'ensemble des étudiants en 1979 (Siino, 2004, p. 101) et elles étaient issues de familles moins nombreuses, plus aisées et plus urbaines (Ben Salem, 1969), si bien que les trajectoires d'ascension sociale ont été surtout masculines, ces traits de l'univers littéraire rejoignant ceux des diplômés tunisiens des grandes écoles d'ingénieurs en France (Gobe, Marry & Chamozi, 2013). Si la sur-sélection sociale des élites intellectuelles et artistiques féminines s'observe dans d'autres contextes (Buscatto, 2007a; Naudier & Ravet, 2005), elle semble ici plus accentuée<sup>6</sup>, ce qui tient partiellement à la persistance de fortes inégalités en amont de l'enseignement supérieur : en 1973, les collégiennes et lycéennes ne représentaient qu'un tiers (29,2 %) des effectifs (CREDIF, 2007, p. 56)<sup>7</sup>. Une pratique très courante, notamment au sein de la petite bourgeoisie économique, en milieux populaires et/ou ruraux, consistait à retirer les filles de l'école dès la fin du cycle primaire, voire à ne point les scolariser. En 1970, en sixième année secondaire, les trois quarts des élèves ayant un père commerçant ou artisan sont des garçons et moins d'un tiers des élèves de sixième année primaire dont le père est agriculteur sont des filles (Chater, 1975, p. 129-130). La loi de 1958 sur l'enseignement ayant instauré la gratuité mais non l'obligation scolaire<sup>8</sup>, la conjonction des logiques de « l'honneur » et du sous-équipement en infrastructures scolaires du sud et de l'intérieur du pays a contribué, en milieu rural, à exclure les filles davantage que les garçons de l'accès

à l'école : scolariser ses filles en lycée supposait de tolérer la mixité, mais aussi de les envoyer en internat, bien loin du domicile familial (Chater, 1975). Sur-sélectionnées socialement, les écrivaines le sont aussi scolairement. Elles ont eu des parcours plus linéaires, ont d'emblée intégré le collège, puis le lycée général, tandis que six écrivains, soit un tiers, avaient commencé après le certificat d'études primaires (CEP) par suivre des filières courtes, techniques et professionnalisantes, ou intégré l'École normale d'instituteurs à la fin du collège, avant de se réorienter vers le lycée général qui seul menait au baccalauréat et ouvrait la voie des études longues. Certains sont partis en France pour entrer à l'université par voie dérogatoire. Un dernier trait distingue les parcours des écrivaines. Rapportés au niveau global de formation des deux groupes de genre, leurs titres scolaires apparaissent beaucoup plus rares : en 1966, les proportions des populations féminine et masculine âgées de dix ans et plus et ayant un niveau d'études supérieures (CREDIF, p. 45-46) étaient respectivement de 0,2 % et de 0,7 %. Si l'indépendance a donc ouvert l'espace des possibles statutaires pour les jeunes tunisiens, cette ouverture fut bien plus large pour les garçons que pour les filles. Quoi qu'il en soit, cette reconstitution des transformations structurelles, aussi considérables fussent-elles, ne suffit pas à expliquer des trajectoires scolaires qui, replacées à une échelle plus micro-sociale, ne peuvent mécaniquement se réduire à un effet structurel. Car les parcours scolaires de ces enquêtés se distinguent à bien des égards de ceux de leurs frères et sœurs : ils sont d'abord ceux qui ont accumulé le plus de capital scolaire ; par ailleurs, dans près d'un cas sur deux, ils sont les seuls à avoir fait des études supérieures et cela est d'autant plus vrai qu'ils se recrutent dans les milieux les plus démunis ; dans certains cas, enfin, le différentiel de capital scolaire avec leurs sœurs, mais aussi avec leurs frères est tel que l'enquêté est au moins diplômé du second cycle universitaire tandis qu'aucun membre de sa fratrie n'a poursuivi sa scolarité au-delà du primaire. Un changement d'échelle d'analyse s'impose donc pour examiner les conditions familiales et locales de ces scolarités.

### **LES CONDITIONS FAMILIALES ET LOCALES DES RÉUSSITES SCOLAIRES**

En amont de l'école, trois éléments non exclusifs semblent avoir prédisposé les écrivaines et écrivains à l'intériorisation de dispositions scolaires et lettrées.

## Des configurations locales et familiales originales

L'attention aux configurations locales et familiales fait apparaître des enfants des classes populaires et des fractions économiques de la petite bourgeoisie moins démunis qu'à première vue, rejoignant en cela de nombreux travaux (Charpentier, 2013; Laacher, 1990; Lahire, 1995) : leurs carrières scolaires ont bénéficié des attentes subjectives parentales, de la présence d'un lettré dans la famille élargie et du capital symbolique dont jouit la famille pour certains originaires de localités rurales. Comme pour les écrivaines algériennes (Détrez, 2012a), les pères des écrivaines ont été des passeurs importants de capital culturel et ont eu des modèles éducatifs plutôt égalitaires. Ainsi en est-il du père analphabète de Massouda Aboubaker, qui a été un intermédiaire essentiel dans son accès aux livres. Les pratiques lectorales intenses de l'enquêtée et la genèse de son goût pour la littérature doivent beaucoup aux incitations paternelles à lire, dans un contexte où le livre était, à l'exception du Coran, inexistant en milieu populaire :

Il [mon père] allait faire les courses samedi et dimanche, au marché, où on vendait de tout, [...] comme les souks que tu connais. Il y avait des livres en vente [...], mon père le pauvre ne savait pas faire le tri entre ces livres [...]. Il m'apportait des livres, il vidait le panier et me disait « lis », avec l'accent des Marocains.

Les écrivaines ont été encouragées à exceller scolairement et préparées à exercer une profession. Le père de Massouda Aboubaker « voulait qu'[elle] fasse des études et il avait un rêve, le plus beau rêve qu'il avait, c'était qu'[elle] devienne avocate ». Même les écrivaines dont les activités et la mobilité ont été fortement contrôlées témoignent du « progressisme » et de « l'ouverture d'esprit » de ces figures paternelles, à l'instar d'Aroussia Nalouti : « Il était conservateur concernant certains points, mais quand même assez ouvert concernant surtout la scolarisation des filles [...]. Conservateur, il est là, à te surveiller, mais sur l'instruction des filles, il était intransigeant. Pour lui, une fille ou un garçon c'était pareil et c'était assez étonnant ». La force des investissements scolaires parentaux est repérable en ce que certaines écrivaines ont été envoyées dans une école préélémentaire ou au *kuttâb*<sup>9</sup>, avant l'école primaire. Comme pour les normaliennes scientifiques et les polytechniciennes, une « certaine indifférenciation sexuée » a donc caractérisé « les stratégies éducatives des parents » et « le rendement des titres scolaires des filles [ne fut] pas attendu de leur seul placement sur le marché matrimonial mais aussi de leur valorisation sur le marché du travail » (Ferrand, Imbert & Marry, 1995, p. 107). Plus souvent let-

trés que les pères des écrivains, ceux des écrivaines s'en différencient par une autre caractéristique majeure : ils sont des mobiles géographiques. Les familles des écrivaines qui font partie des milieux (ruraux et/ou commerçants) les plus réfractaires à l'instruction des filles ont connu de fréquents déplacements pour élire domicile dans la capitale. Cette trajectoire géographique a pu jouer en faveur des filles : installés dans une ville où les inégalités scolaires genrées étaient nettement moindres que dans le reste du pays, les pères ont aussi vécu loin de leurs univers d'origine et ont, par conséquent, été peu exposés aux pressions – familiales ou de voisinage – stigmatisant comme « déviantes » des pratiques éducatives novatrices. Comme pour les enfants des immigrés algériens en France ayant accédé aux études universitaires, « cet affranchissement de la tutelle de la famille élargie » (Zéroulou, 1988, p. 454) a été favorable aux scolarités des filles.

Du côté des écrivains, la présence d'oncles et de cousins maternels lettrés a pu dans beaucoup de cas pallier l'absence de figures lettrées au sein de la famille restreinte, « fourni[r] des modèles et ouvr[ir] le champ des possibles envisageables » (Terrail, 1984, p. 433). Brahim Darghouthi a eu deux cousins maternels plus âgés qui furent les premiers hommes du Jérid<sup>10</sup> à avoir accédé aux études supérieures : « les premiers à être partis du Jérid pour étudier ». Brillants étudiants, « passionnés par les livres », ils avaient constitué une « excellente bibliothèque » faite des prix de fin d'année, dans laquelle l'écrivain a puisé ses lectures extra-scolaires. Mohamed Bardi eut un oncle maternel directeur d'école primaire, chez qui il a résidé enfant pendant quatre ans et dans la bibliothèque duquel il a pu trouver les « classiques » arabes. L'un des oncles maternels de Jelloul Azzouna avait presque achevé son second cycle secondaire. Il était militant anticolonialiste et « l'intellectuel de la famille ». Enfant, Jelloul Azzouna est symboliquement placé dans le rôle de lettré de la famille chargé d'entretenir les liens avec cet oncle incarcéré : « Il était à un moment donné mon modèle, parce que j'avais à peine huit ans, il était déjà arrêté, en 52, et il était éloigné [...]. J'envoyais des lettres à mon oncle, sous la dictée de mon père, mais je savais à peine écrire ! C'était pour dire « bonjour, maman te passe le bonjour, nous allons bien » ». Certains écrivains se situent par ailleurs dans des lignées prestigieuses. Leur mémoire familiale et individuelle compte des personnages charismatiques et visionnaires (voir encadré). Ils sont les descendants de notables locaux crédités d'une autorité spirituelle et symbolique : marabouts, *cheiks* et imams<sup>11</sup>.



### Extraits d'entretiens

Noureddine Al-Alaoui (parents paysans) et dont le grand-père maternel avait, sous la colonisation, transformé la maison en un lieu de prière :

« Sous le bon vieux temps de la France, la France leur interdisait la prière à la mosquée. Les gens venaient chez lui [mon grand-père] pour faire la prière. Il transformait la maison en mosquée. Sa culture religieuse se limitait à la lecture du Coran, c'est tout, il ne prêchait pas, il n'était pas imam d'une mosquée, c'était un homme pieux, connu pour ça et un sage, voilà! C'est tout, un sage, à qui les gens demandaient conseil. Par exemple, quand une femme allait divorcer, elle allait se plaindre auprès de lui. Quand son mari la battait, elle allait se plaindre auprès de mon grand-père, mon grand-père faisait venir son mari et l'éduquait. »

Mohamed Jaballi, dont le grand-père maternel fit construire une mosquée et une école, au moment où le village en était dépourvu. L'écrivain vécut enfant chez son grand-père, qui hébergeait un instituteur :

« Mon grand-père était visionnaire, bien qu'il ne fût pas du tout cultivé. Il a fait construire une école, une mosquée, dans un petit village, dans les années cinquante. Beaucoup d'élèves faisaient quatre, cinq kilomètres pour venir à l'école. [...] Il se réunissait souvent avec des instituteurs. L'un des instituteurs habitait chez nous, parce qu'il n'avait pas où loger [...]. Depuis tout petit, j'ai vécu avec mon grand-père et avec ces instituteurs divers [...]. [J'ai] une nouvelle qui a eu un écho et que j'aime... parce qu'il y a le personnage du grand-père. Je l'ai écrite avec un souffle personnel, le grand-père qui, comme le personnage de Zorba le Grec, vit dans un environnement simple, mais qui a une grande vision, qui voit loin. »

La nécessité de réinscrire les individus dans des relations familiales élargies, à laquelle invitent tant les travaux sociologiques (Lahire, 1995 ; Laacher, 1990) que les autobiographies des transfuges sociaux (Hoggart, [1991] 2013), s'est d'autant plus imposée ici que s'en tenir aux seules ressources culturelles et matérielles des parents occulterait la grande variété des lignées en milieu rural, d'où sont originaires une bonne partie des enquêtés : dans un contexte de fortes inégalités genrées d'accès à l'instruction, certaines mères des écrivains peuvent être originaires de milieux sociaux nettement plus favorisés que leur époux, sans qu'elles soient elles-mêmes porteuses de ressources culturelles et/ou économiques.

#### Une place singulière dans la fratrie

À côté de ces configurations locales et familiales originales, ces écrivains apparaissent surtout comme des aînés, confirmant « la chance » (Desplanques, 1981) d'occuper une telle place dans la fratrie, et une proportion non négligeable sont des garçons au sujet desquels a été précocement construite la croyance en leur « élection ». Ils narrent parfois comment ils furent « choyés » et « gâtés » par leurs parents, « préférés » à leurs frères et sœurs. Dans un contexte de très forte mortalité infantile<sup>12</sup> et de valorisation d'une descendance masculine, certains furent considérés comme des « miraculés » distingués par la volonté divine (voir encadré).

Ces enquêtés ont en commun d'être nés en milieu rural, loin des centres urbains tunisois ou côtiers. Aîné de deux enfants et le seul garçon, de parents paysans analphabètes, Mohamed Bardi témoigne : « j'étais d'une famille pauvre, mais j'ai été gâté, comme j'étais le seul garçon

de la famille, que les autres enfants mouraient ». Originaire de la petite bourgeoisie commerçante en déclassé – son père fait faillite quelques années après sa naissance – Mahmoud Tarchouna est « survivant, parce que [sa] mère a perdu quatre ou cinq bébés ». Abdelkader Belhaj Nasr eut deux frères plus âgés que lui, engagés dans la lutte anticoloniale qui moururent lorsqu'il avait six ans. Majoritairement des aînés, ces écrivains ont plus rarement été favorisés par le fait d'avoir été des cadets. Septième de huit enfants, Jelloul Azzouna a eu un père qui, contrairement à ses autres frères, fréquenta le *kuttâb* et fut scolarisé pendant deux ans dans une école franco-arabe, qui appréciait l'école mais qui dut la quitter pour participer aux travaux agricoles. Si les premiers fils et filles ont eu le même destin scolaire que le père, Jelloul Azzouna a entamé l'école primaire au moment où suffisamment de « bras » étaient disponibles. Après son CEP, il est envoyé à Tunis poursuivre par la prestigieuse voie *sadikienne*. Au final, une proportion non négligeable d'écrivains (originaires des régions rurales) furent considérés comme des « survivants » de la mortalité infantile, ce qui a contribué à fonder la croyance en leurs « qualités non ordinaires » (Weber, 1996, p. 371), mais certaines écrivains ont également bénéficié de la concentration de l'affection familiale, notamment paternelle, envers elles. C'est le cas notamment lorsqu'il s'agit des filles aînées ou des seules filles de la fratrie. Dans des sociétés de structure patrilinéaire, où la transmission du nom et du patrimoine se fait de père en fils, il est fréquent que le statut de fille soit dévalorisé et que la naissance d'une fille soit tenue pour « une honte » et se fasse dans le silence, tandis que celle du garçon est accueillie dans la joie (Lacoste-Dujardin, 1985, p. 57). Non seulement les

### La construction sociale du «miracle» ou «l'échappée» de la mortalité infantile

Brahim Darghouthi se définit comme un «miraculé» : « Je considère que j'ai survécu par hasard, que je ne devais pas vivre, que je ne devrais pas être là, que j'aurais dû mourir [rires] depuis 1956 [son année de naissance], c'est-à-dire que cette vie, les cinquante ans à peu près que j'ai vécus, je les considère comme un miracle ». Il se situe dans la lignée des Sidi Abou Hilâl<sup>13</sup>, des descendants de marabouts, dont son père était l'héritier, par descendance mâle, dans le Jérîd. Entre la naissance de son frère aîné et la sienne, sept à huit enfants moururent en bas âge. Il détaille – telles que transmises dans la mémoire familiale – les pratiques «magiques» afin d'assurer sa survie. Selon les croyances familiales, une malédiction particulière se serait abattue sur la lignée pour la priver d'une conséquente descendance masculine. Sa mère consulte une voyante, qui lui conseille de marquer le nouveau-né par des signes de «féminité» :

«Après ma naissance, ma mère me raconte qu'une voyante lui a dit que j'allais vivre [...] que pour que ce garçon survive, il faut que trois conditions soient remplies : la première est de lui percer l'oreille et de lui mettre une boucle d'oreille, regardez, vous voyez que j'ai l'oreille percée<sup>14</sup> ou pas ?

*Hum.*

Pourquoi, eh bien pour que quand l'ange de la mort passe et le voit, il se dit "tiens c'est une fille je ne vais pas la tuer" [nous rions] et il faut lui mettre des bracelets aux pieds. Ils m'ont mis des bracelets aux pieds et ils m'ont percé l'oreille, ils m'y ont mis une boucle d'oreille. Et elle [la voyante] lui a dit dans le même temps il faut toujours élever avec lui soit un poulet rouge soit un bouc rouge [...]. Les boucles d'oreilles et les bracelets aux pieds je les ai eus jusqu'à la troisième année primaire [...]. J'allais avec à l'école. Au bout d'un temps, le directeur de l'école a fait venir mon père et lui a dit "ça suffit avec ces traditions, vous ne devriez pas. C'est un garçon et vous lui faites porter une boucle d'oreille et des bracelets aux pieds", "mais il risque de mourir"... Pendant plus d'un mois, ma mère, tous les matins, venait me voir pour s'assurer que j'étais encore vivant [rires]. »

interviewées n'ont pas connu une telle dévalorisation liée à leur position dans les rapports sociaux de sexe, mais elles ont parfois été placées au centre de l'affection et de l'attention parentale. La place de l'aînée a parfois également conféré aux interviewées une autorité sur leurs frères et sœurs plus jeunes, qui ont été le premier public des écrits, comme le relate Aroussia Nalouti :

Le premier public c'étaient mes frères et sœurs.

*Hum, tu leur lisais avant que tu publies aussi ?*

Oui, parfois je les réveillais même pour ça [nous rions]. J'étais fasciste, c'est incroyable! Je me sentais tellement soulagée, ça y est j'ai fini, voilà j'ai fini le truc. Il pouvait être minuit, deux heures, trois heures du matin, va savoir. Des fois, quand ils dormaient, je les réveillais.

### Le Coran au *kuttâb* : l'acquisition de dispositions linguistiques et scolaires

Ces intellectuels arabophones insistent enfin sur l'influence de la culture orale dans la formation de leur goût pour les «histoires» et les procédés de «narration», et en particulier de l'apprentissage du Coran au *kuttâb*. Bien que l'oralité et l'écriture requièrent des compétences spécifiques (Lahire, 2008), il est probable que cette socialisation narrative et linguistique orale a favorisé chez eux des dispositions scolaires. D'abord parce que l'apprentissage du Coran a pu les imprégner des structures et du vocabulaire de la langue lettrée, consacrée par l'école, et ce d'autant que cet apprentissage fut intense et qu'il eut

lieu au cours de leur enfance. Le texte coranique occupe par ailleurs un statut particulier dans les représentations des croyants : doublement sacralisé, d'un point de vue religieux et esthétique, il est tenu pour l'incarnation suprême de la Beauté poétique. L'excellence des jeunes écrivains des classes populaires dans la maîtrise du texte coranique a pu contribuer à la construction du sentiment de compétence linguistique : la maîtrise orale du Coran vaudrait la maîtrise de La langue.

Ainsi, un des enquêtés raconte : le *kuttâb* «m'a marqué... On a appris à apprécier les rythmes, le rythme, à partir du rythme des versets coraniques, qu'on apprenait sans comprendre, bien sûr, mais c'est surtout la sonorité, les rythmes». De son côté, une écrivaine explique : «Je maîtrisais la langue, je l'ai maîtrisée très tôt parce que j'étais allée au *kuttâb*. Le Coran m'a permis d'avoir une langue fluide, m'a donné une langue».

Au *kuttâb*, ils ont été soumis à une discipline proche de celle valorisée par les institutions scolaires publiques : avec pour maître un *meddeb*<sup>15</sup>, ils ont pu y acquérir des dispositions de respect de l'autorité liée à la maîtrise du langage, d'un rapport au temps régi par une ponctualité et une assiduité. Enfin, à travers l'écoute de récits et de monologues puisés dans le patrimoine populaire et/ou dans l'histoire des premiers temps de l'islam, on peut supposer que les écrivains aient été placés dans une situation d'extériorité au langage, «d'auditeurs en situation de lecteurs» (Lahire, 2008, p. 84). L'écoute des récits



et des monologues supposant la construction du sens à partir d'un langage relativement clos sur lui-même, ils ont été, par là, disposés à entretenir un rapport symbolique au langage, rompant avec les usages pratiques qui le caractérisent en milieux populaires. Des ressources culturelles extra-parentales pour les écrivains, des modèles d'éducation valorisant l'instruction des filles du côté des écrivaines, une place particulière dans la fratrie et une familiarisation précoce à l'arabe littéral grâce à un apprentissage intensif et précoce du Coran ont prédisposé ces intellectuels arabophones à exceller dans la maîtrise et le goût pour la langue. Quels ont été, cependant, plus précisément, les contextes micro-sociaux de leurs carrières scolaires ?

### **LES CONTEXTES MICRO-SOCIAUX DES CARRIÈRES SCOLAIRES : DES SOCIALISATIONS CONVERGENTES**

Tous et toutes se décrivent comme de grands lecteurs, « dévorant » les livres, parfois dès l'école primaire, plus systématiquement à partir du lycée. L'intensité des pratiques lectorales de ces transfuges sociaux a bénéficié d'un contexte où la lecture était le rare loisir accessible ou autorisé, peu ou pas du tout concurrencé par d'autres supports d'« évasion », de « voyage » et de construction d'un monde à soi. À l'inverse des « héritiers » (Kréfa, 2013a), leurs pratiques de lecture ont été centrées sur les ouvrages découverts au sein des institutions scolaires ou consacrés par celles-ci. L'école n'a cependant pas été réduite à sa « fonction certifiante » (Bautier & Rochex, 1998, p. 40) : elle était appréciée pour elle-même et pour les savoirs qu'elle transmet. Ce résultat, qui diverge avec celui d'autres enquêtes (Renard, 2008), s'explique par l'offre lectorale disponible, caractérisée par la rareté du livre jeunesse en langue arabe jusqu'au début des années 1980 et par les lieux d'approvisionnement en livres de ces transfuges, confinés aux bibliothèques des lycées et des municipalités, dont les étagères comptent surtout des « classiques ». Plus globalement, ces lectures s'insèrent dans des contextes de socialisation convergents qui expliquent le sur-investissement dans les pratiques lectorales et le travail scolaire.

#### **L'internat, le lycée et la bibliothèque**

Les scolarités, en particulier secondaires, d'une grande partie des écrivains nés de parents analphabètes ou à peine alphabétisés, se sont surtout déroulées en rupture

avec les espaces de socialisation familiale, atténuant les éventuelles tensions et contradictions. La quasi-totalité des écrivains ayant ces caractéristiques furent ainsi internes pendant au moins une partie de leur cycle secondaire. Non sollicités pour les travaux des champs ou la garde du troupeau, ces enquêtés ont aussi quelquefois pu bénéficier de meilleures conditions matérielles, contrastant avec l'exiguïté d'un logement familial abritant, dans certains cas, trois générations. Leur statut d'interne a réduit l'espace des loisirs, tout en leur offrant l'accès fréquent et gratuit ou peu onéreux à la bibliothèque du lycée ou de la ville, tandis qu'aucune bibliothèque n'était disponible dans leurs localités rurales d'origine. La combinaison de ces facteurs (biens culturels objectivement accessibles, restriction des loisirs à la lecture, soustraction aux sollicitations extra-scolaires ou extra-lectorales) produisait, avec les jugements élogieux des enseignants, un contexte favorable et une incitation à s'investir dans les pratiques scolaires et/ou lectorales au-delà des seuls contextes scolaires. Ne se « situ[ant] pas dans le seul "métier d'élève" mais dans le travail d'apprenant, les tâches et exercices scolaires sont l'occasion d'une réelle activité cognitive et d'un travail de décontextualisation-recontextualisation par lequel les savoirs s'émancipent des situations et activités où ils sont acquis » (Bautier & Rochex, 1998, p. 43). Né en 1967 de parents paysans sans terre, analphabètes, dont le dénuement en capital culturel ne fut pas compensé par des lettrés de la famille élargie, Lazhar Sahraoui est originaire d'un village agricole où, déclare-t-il, « on ne respecte pas le papier, on ne respecte pas le savoir ». Sa socialisation enfantine s'est entièrement déroulée dans cette localité, dans un logement où cohabitaient trois générations. Après son CEP, sa scolarité se poursuit au lycée de Mateur, où il est interne. Jusqu'à son baccalauréat et pendant ses études universitaires à Tunis, il a vécu presque continûment à l'écart du milieu familial et de son environnement agricole, ne rentrant au village que lors de certaines vacances. À Mateur, son temps extra-scolaire est consacré à la lecture, grâce à l'accès à la bibliothèque publique. S'il était déjà un bon élève en primaire, le triptyque formé par le lycée, la bibliothèque et l'internat a été l'espace d'une socialisation de « transformation » (Darmon, 2006) pour des écrivains qui n'avaient guère incorporé, pendant leur scolarité primaire, des pratiques de lecture loisir, qui n'appréciaient pas l'école et eurent des parcours marqués par le « retard scolaire » (voir encadré). L'école ne fut en fait jamais l'unique matrice de socialisation lectorale des interviewés. Outre des membres de la famille élargie, les amitiés nouées avec un enfant du même village et ayant un père, un frère ou un oncle lettré, ont également contribué à la genèse ou à l'entretien du goût pour la lecture. Ainsi, dès avant sa scolarisation secondaire, Lazhar Sahraoui avait établi un

### D'une prime socialisation scolaire difficile à l'acquisition, au lycée, d'un goût pour l'école et la lecture

Titulaire d'un diplôme de troisième cycle, Chaker Jouini<sup>16</sup> avait pourtant entretenu un rapport difficile à l'école primaire. Il obtint son CEP avec deux ans de « retard » et n'avait guère d'appétences scolaires. Le contexte de sa socialisation scolaire initiale fut structuré par un ensemble de facteurs et d'événements perturbateurs : né de parents analphabètes, dans une localité rurale, il n'a pas bénéficié, au début de son parcours scolaire, de ressources extra-parentales. S'y ajoutèrent les conditions matérielles, extrêmement rudes, de sa scolarisation primaire :

« C'était dur quand même l'école à cette époque-là. Je faisais six kilomètres [à pieds] pour aller à l'école, sans petit déjeuner. Je me levais le matin à cinq heures et demie, six heures. Il faisait tellement froid que quand je soulevais le bois avec lequel on couvrait la jarre d'eau, je trouvais une plaque gelée. Je l'enlevais et je ramassais ensuite l'eau pour me laver. »

Par ailleurs, alors qu'il était très entouré par l'affection de sa mère, dont il fut l'unique garçon, sa construction identitaire est bouleversée par le décès de celle-ci. À quatorze ans, il entre au collège, à Khaskhâs, dans une filière professionnalisante, où il est interne. Au bout de quelques années, il est distingué par ses enseignants et réorienté vers la voie générale. Entre-temps, il a, selon ses mots, « découvert la lecture, la vraie lecture » à laquelle il commence à entretenir un rapport de plaisir. Plusieurs éléments, matériels et culturels, peuvent *a priori* expliquer un tel changement dans son rapport à l'école et à la lecture : les conditions plus confortables de sa scolarisation ; l'accès à la bibliothèque du lycée ainsi qu'un goût pour l'école, d'abord médiatisé par la découverte de biens culturels inédits :

« Lorsque j'étais à Jabal, j'étais totalement perdu, je ne savais pas... Mais une fois que j'ai eu le certificat, je suis allé à Khaskhâs qui me tenait d'ailleurs parce que j'étais interne. Il y avait une bibliothèque, dans le collège [...]. C'était quelque chose Khaskhâs à cette époque-là. Et puis il y a eu des professeurs... D'ailleurs c'est là que j'ai vu un film la première fois. »

Le nouveau contexte de sa scolarisation n'épuise pas pour autant toute l'explication. Chaker Jouini a aussi bénéficié d'une ressource extra-scolaire : au moment où il était lycéen, l'un de ses demi-frères suivait une formation pour devenir enseignant de mathématiques et l'incitait à lire en lui achetant des livres. C'est d'ailleurs initialement, comme son frère, auquel il s'identifie à l'adolescence, vers la filière mathématiques qu'il envisagea de s'orienter.

système d'achat de livres à un voisin du même village, qui avait un oncle lettré. Jelloul Azzouna s'était lié d'amitié avec un adolescent un peu plus âgé que lui et précocement distingué par les enseignants de lettres.

### Mobilité sous contrôle entre le domicile familial, le lycée et la bibliothèque

On retrouve chez les écrivaines une conjonction similaire de facteurs ayant produit les conditions favorables à un investissement intense dans la lecture, l'écriture et le travail scolaire. Une éducation parentale rigoriste – contrastant avec celle des « héritières » (Kréfa, 2013b) –, qui s'est notamment traduite par le contrôle étroit de leur mobilité, a limité les espaces de socialisation à la famille (le plus souvent restreinte), à l'école et à la bibliothèque, souvent située à proximité du lycée. « Austérité » et « conservatisme » sont deux termes récurrents des entretiens avec les intellectuelles de première génération pour caractériser l'éducation parentale. Leur mobilité fut d'autant surveillée qu'elles furent les premières filles, de la famille restreinte et élargie, à avoir poursuivi leur scolarité au-delà de la « puberté » et à avoir été en contact avec des garçons et des hommes étrangers à la famille. Lorsqu'elles entament leurs scolarités secondaires, une forte division sexuée structurerait encore la banlieue de Tunis et les localités rurales. Pour les parents, la préservation

de « l'honneur » familial est un impératif. L'innovation que constituent la scolarisation de leurs filles et leur mobilité, dans la rue, est pour eux génératrice de stress et de tensions :

Ils [mes parents] étaient très conservateurs, traditionalistes et durs [...]. Ils m'ont éduquée dans la peur. Ma mère avait peur que... Quand j'allais à l'école, elle avait la main sur le cœur, quand est-ce que j'allais rentrer et quand je rentrais à la maison, elle se sentait en sécurité [...]. Mon père me surveillait, surveillait quand est-ce que je... Si je sortais à six heures, il fallait qu'à six heures trente je sois rentrée [...]. Mes parents avaient peur pour le nom de la famille parce qu'ils avaient pris un risque : ils m'avaient envoyée à l'école alors que mes cousines paternelles et les filles de mon âge, dès qu'elles arrivaient au CEP on disait « ça suffit ». On la fiançait, on la mariait et elle partait de chez ses parents. Ils [mes parents] m'ont laissée faire des études, ils m'ont laissée aller [au lycée de la] rue du Pacha, prendre le bus seule, et rentrer seule. Il n'y avait pas de filles qui sortaient [seules] à ce moment-là (Hayet Errâyes).

Si les filles des classes populaires sont autorisées à jouer dans la rue avec les garçons du quartier, leur mobilité est placée sous contrôle à partir de l'adolescence. L'investissement dans les pratiques d'écriture fut, dans le cas de Massouda Aboubaker, un moyen de substituer un public imaginaire au public réel des enfants du quartier :

J'avais mon petit public, les petits enfants de mon quartier, je les rassemblais au quartier et je leur racontais tous les jours des histoires [...]. À douze ans, quand je commençais à devenir femme quoi, je ne sortais plus, je ne voyais plus les petits garçons et les petites filles. C'est là que j'ai pris l'habitude d'écrire [...]. Je m'inventais un public qui n'était pas là.

Dans un tel contexte, la lecture, à la maison comme à la bibliothèque, est intensément investie comme loisir et/ou en vue de la réussite scolaire :

C'est là qu'on voyageait, c'est là où on s'échappait, c'est là où tu te crées un monde à part, c'est là où... Je ne sais pas, il y avait tout dans un livre, il y avait tout! [...] Donc les livres, c'était mon... mon monde quoi. Il n'y avait pas autre chose de toute façon, il n'y avait que cela (Aroussia Nalouti).

Le programme du lycée ne me satisfaisait pas du tout. Donc chaque année, je me faisais mon propre programme, alors que j'étais très, très jeune, un programme difficile et dense, Ibn Khaldûn, Al-Mutanabby. Quand je sortais de la rue du Pacha, j'allais à la bibliothèque des 'Attârîn, j'habitais là-bas [*ghâdi kont sâkna*]. Je n'allais nulle part ailleurs [...]. La seule chose qui m'attirait, c'était la bibliothèque municipale, c'était le centre de ce par quoi je me suis construite (Hayet Errâyes).

L'intériorisation du goût pour la lecture et pour le travail scolaire explique l'élection de ces lycéennes, comme de leurs homologues masculins, par les enseignants de lettres au lycée, laquelle a construit ou renforcé leur croyance en la détention d'un « don » pour la littérature.

### **Des lycéens et lycéennes distingués par les enseignants de lettres**

Les écrivains et écrivaines décrivent le rapport de plaisir aux disciplines littéraires (lettres arabes, françaises, histoire et philosophie), aux exercices de rédaction scolaire, leurs appétences pour les lettres contrastant souvent, à l'instar d'autres écrivains (Poliak Fossé, 2006, p. 144-145), avec une aversion pour les sciences et une répulsion accentuée pour les mathématiques. Les témoignages sont abondants sur les jugements élogieux des enseignants, des « rédactions », « dissertations » et « compositions » lues en classe, présentées comme des « modèles » aux autres élèves, circulant parfois dans l'ensemble du lycée ou affichées dans la cour de l'établissement. Dans les entretiens, « une des scènes leitmotiv est [...] la lecture de la rédaction par le professeur, devant toute la classe, en guise d'exemple » (Détrez, 2012b, p. 69). La reconnaissance par les enseignants des « qualités » d'écriture a d'autant plus contribué à construire la

croyance en un « don » pour les disciplines littéraires qu'elle ne s'est pas cantonnée à une interaction inter-individuelle mettant en relation l'élève et l'enseignant et qu'elle s'est accompagnée d'une publicisation :

Tout le lycée savait que je suis douée en arabe, puis cela a été la même chose pour la philosophie [...]. En arabe et en philosophie j'étais la première. Les autres disciplines scientifiques m'embêtaient beaucoup. Tout ce qui est maths et physique me faisait baisser ma moyenne. J'ai beaucoup souffert des mathématiques, jusqu'à la dernière année où on nous a dit « vous êtes en lettres, vous n'aurez plus que... » [...] À partir de ce moment-là, j'étais première du lycée. J'étais débarrassée des maths, j'avais pris mon envol (Hayet Errâyes).

C'est ma rédaction qui était affichée au tableau d'honneur, régulièrement (Abdeljabbar El Euch).

Mes rédactions sortaient toutes de l'ordinaire. En cinquième année primaire, mes instituteurs faisaient passer ma rédaction à toutes les classes, pour que les élèves et les instituteurs la lisent [...]. Ils me disaient que j'écrivais des choses dans le sujet, mais qui se différençaient des autres textes. Et plus d'une fois, un directeur d'école qui était notre instituteur dans le village, disait à ses amis, sans que je comprenne à ce moment-là : « ce garçon n'est pas ordinaire. Je ne sais pas, un jour... Il ne va pas être comme les autres garçons » (Brahim Darghouthi).

## **CONCLUSION**

Les carrières scolaires d'intellectuels tunisiens de première génération qui ont surtout été socialisés dans les trois décennies après l'indépendance s'éclairent ainsi au croisement de transformations structurelles, de configurations familiales et locales, et de socialisations convergentes. La hausse importante des niveaux d'instruction et le besoin de cadres dans l'enseignement et l'administration ont certes élargi le recrutement des élites intellectuelles – littéraires et scientifiques – si bien que les « grandes traversées de l'espace » scolaire (Lahire, 2006b, p. 411) y ont été moins rares qu'en France. Les écrivains tunisiens diplômés de l'université ou des grandes écoles, et dont les ascendants en ligne directe (parents et grands-parents) ont été peu ou pas scolarisés, n'apparaissent pas pour autant comme des « transfuges structurels » et cela est particulièrement le cas lorsqu'ils sont originaires de localités rurales : la prise en considération de « l'économie des relations familiales » (Lahire, 2008) est ainsi apparue importante. Aînés de l'ensemble de leurs frères et sœurs ou des enfants mâles exclusivement, ils ont par-

fois été considérés comme des « survivants » dans des milieux ruraux, agricoles ou commerçants où prévalent une forte « valence différentielle des sexes » (Héritier, 1996) et l'inexistence d'infrastructures hospitalières limitant la mortalité infantile. Le statut symbolique d'exception dont ils ont joui au sein de leur famille leur a permis de se percevoir comme des « élus ». L'ampleur du différentiel de capital scolaire avec les parents et la traversée de l'espace social viennent renforcer, après coup, le sentiment d'élection et l'investissement dans des pratiques artistiques. Il apparaît ainsi que lorsqu'aucun capital économique ou culturel ne distingue les personnes, cette croyance dans le fait d'avoir été élu constitue un « levier symbolique », qui est une sorte de « levier des pauvres »<sup>17</sup>. Plus généralement, l'attention aux propriétés individuelles, aux rapports à l'école et au savoir de ces enquêtés, des membres de leur famille – restreinte et élargie –, aux modalités d'acquisition des dispositions linguistiques et comportementales valorisées par l'institution scolaire, aux trajectoires

migratoires familiales, etc. demeure heuristique, et cela en dépit des différences entre les contextes tunisien et français. Un trait important distingue cependant les membres des élites tunisiennes et françaises originaires des milieux populaires : parce qu'ils sont moins isolés dans leur milieu social d'arrivée qui compte une proportion non négligeable d'individus ayant connu une mobilité sociale fortement ascendante, le sentiment de déplacement y est bien moins prononcé. De ce point de vue, dans les milieux intellectuels arabophones, la position dans les rapports sociaux de sexe est plus discriminante que l'origine sociale, si bien que « transfuge » sied peut-être ici surtout aux écrivaines, qui investissent un univers où elles sont particulièrement minoritaires (Kréfa, 2013a) et que régissent des conventions masculines (Buscatto, 2007b).

Abir Kréfa

abir.krefa@ens-lyon.fr

EHESS/CMH, équipe PRO

## NOTES

- 1 Le terme d'« intellectuel » renvoie ici à la fois au sens que lui donnent les historiens français depuis le travail de Christophe Charle (1990) – celui dont le capital scolaire ou symbolique autorise à prendre position dans les débats publics – et à celui du *mouthaqqaf* qui désigne le lettré détenant un savoir séculier conféré par la connaissance des humanités, par opposition aux ulémas, exégètes du Coran et des textes de la tradition prophétique.
- 2 Cet article a été beaucoup enrichi des remarques critiques et des suggestions des experts anonymes de la *Revue française de pédagogie* ainsi que de Jean-Yves Rochex. Que tous en soient grandement remerciés.
- 3 Je remercie vivement Lise Bernard de m'avoir suggéré cette expression.
- 4 Recherche Fonds de solidarité prioritaire « Écrire sous/sans voile : Femmes, Maghreb, Écriture » (2006-2009), Christine Détré (dir.), MSH/MAE.
- 5 La généralisation de l'enseignement et la hausse du niveau d'instruction avaient d'ailleurs été une des revendications majeures des Destouriens au sein du mouvement anti-colonial et une des pierres d'achoppement avec les autorités françaises (Ayachi, 2003).
- 6 Catherine Marry et Frédérique Matonti ont attiré mon attention sur ce point. Qu'elles en soient vivement remerciées.
- 7 Source : Ministère de l'Éducation et de la Formation.
- 8 C'est en 1991 (par la loi n°91-65) que la scolarisation, de six à seize ans, est devenue une obligation et que des sanctions légales sont prévues pour les parents dont les enfants ne sont pas scolarisés.
- 9 Lieu d'apprentissage oral et collectif du Coran par les enfants. Il peut s'agir d'une pièce réservée à cette fin à la mosquée ou, à proprement

- parler, d'une école coranique. Si la fréquentation du *kuttâb* est gratuite à la mosquée, une somme – le plus souvent modique – peut être exigée à l'école coranique.
- 10 Localité rurale à quatorze kilomètres de Tozeur (ville du sud-ouest).
- 11 Un imam est un homme qui dirige la prière, selon des hiérarchies (prières quotidiennes, du vendredi, grande prière des fêtes religieuses). Homme âgé au sens premier, un *cheikh* est celui qui maîtrise les compétences en un domaine donné, le plus souvent religieux, jouant parfois le rôle de notable local et d'intermédiaire entre les villageois et l'administration centrale.
- 12 Malgré le développement considérable du secteur de la santé publique depuis 1956, le taux de mortalité infantile en 1983 est de 98 ‰ (Fakhfâkh, 1985, p. 26).
- 13 *Sidî* est utilisé pour désigner un saint et, plus couramment, tout homme crédité d'une autorité en raison de son âge ou de sa place dans les rapports de notabilité et de parenté.
- 14 Cette pratique consistant à percer l'oreille d'un garçon afin de garantir sa survie semble avoir été courante au Maghreb. L'écrivaine franco-algérienne Noria Boukhobza rapporte la même anecdote au sujet de son père (2007, p. 77). En France, du <sup>xviii</sup> siècle au <sup>xix</sup> siècle, les couples utilisaient également de nombreux stratagèmes pour favoriser la conception d'un mâle (Gélis, 2011).
- 15 Homme qui fait psalmodier le Coran par les enfants et qui appartient souvent aux classes populaires.
- 16 L'enquêté est désigné par un pseudonyme et les noms de lieux ont été modifiés.
- 17 Je remercie chaleureusement Bernard Lahire de m'avoir suggéré cette interprétation.

## BIBLIOGRAPHIE

- AYACHI M. (2003). « Écoles et société en Tunisie : 1930-1958 ». *Cahiers du CÉRÉS, série Histoire*, n° 11.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- BAUTIER É., CHARLOT B. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- BEAUD S. (2003). *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- BEN SALEM L. (1969). « Démocratisation de l'enseignement en Tunisie. Essai d'analyse du milieu d'origine des étudiants tunisiens ». *Revue tunisienne des sciences sociales*, n° 16, p. 81-135.
- BENSEDRINE S. & GOBE É. (2004). *Les ingénieurs tunisiens*. Paris : L'Harmattan.
- BOUKHOBZA N. (2007). « Je l'ai rêvé ». In L. Sebbar, *Mon père*. Montpellier : Éd. Chèvre-feuille étoilée, p. 75-84.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1971). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.
- BUSCATTO M. (2007a). *Femmes du jazz. Musicalités, féminités, marginalisations*. Paris : CNRS éditions.
- BUSCATTO M. (2007b). « Women in Artistic Professions. An Emblematic Paradigm for Gender Studies ». *Social Cohesion and Development Journal*, n° 2(1), p. 69-77.
- CHARLE C. (1990). *Naissance des intellectuels. 1880-1900*. Paris : Éd. de Minuit.
- CHARPENTIER I. (2013). « Genre et politique dans le travail journalistique et littéraire d'une "transfuge" de classe "scandaleuse" : Sanaa Elaji (Maroc) ». In I. Charpentier, C. Détrez & A. Kréfa., *Socialisations, identités et résistances des romancières du Maghreb. Avoir voix au chapitre*. Paris : L'Harmattan, p. 231-258.
- CHATER S. (1975). *La femme tunisienne. Citoyenne ou sujet...* Tunis : Maison tunisienne de l'Édition.
- CREDIF (CENTRE DE RECHERCHE, D'ÉTUDES, DE DOCUMENTATION ET D'INFORMATION SUR LA FEMME) (2007). *Annaw' Al'ijtimâ'î fi Tūnes. Arqām wa mu'ašarât* [Caractéristiques sociales en Tunisie. Chiffres et tendances]. Tunis : CREDIF.
- DARMON M. (2006). *La socialisation. Domaines et approches*. Paris : Armand Colin.
- DAUNE-RICHARD A.-M. & MARRY C. (1990). « Autres histoires de transfuges ? Le cas des jeunes filles inscrites dans des formations "masculines" de BTS et de DUT industriels ». *Formation Emploi*, n° 29, p. 35-50.
- DESPLANQUES G. (1981). « La chance d'être aîné ». *Économie et Statistique*, n° 137, p. 53-56.
- DÉTREZ C. (2012a). *Femmes du Maghreb : une écriture à soi*. Paris : La Dispute.
- DÉTREZ C. (2012b). *Qalam. Écrire pour résister quand on est femme au Maghreb*. Manuscrit en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, ENS de Lyon.
- FAKHFÂKH M. (1985). « Taṭawwur at-tarkīb as-sokkânî fil-maghrib al-'arabî » [Évolution de la structure de la population dans le Maghreb arabe]. *Al-osra wal-« omrân al-bacharî* [Famille et population], n° 1.
- FERRAND M., IMBERT F. & MARRY C. (1995). « Normaliennes scientifiques et polytechniciennes. Des destins improbables ? ». *Regards sociologiques*, n° 9/10, p. 101-108.
- FERRAND M., IMBERT F. & MARRY C. (1999). *L'excellence scolaire. Une affaire de famille*. Paris : L'Harmattan.
- GÉLIS J. (2011). « Fille et garçon : "l'estimation" du bébé dans la France traditionnelle ». In M. Dugnat (dir.), *Féminin, masculin, bébé*. Toulouse : Érès, p. 25-35.
- GOBE É., MARRY C. & CHAMOZZI F. (2013). « Mobilités internationales et attaches familiales des diplômés maghrébins de grandes écoles ». *Sociologies*. En ligne : <<http://sociologies.revues.org/291>> (consulté le 19 mai 2014).
- GUICHARD-CLAUDIC Y., KERGOAT D. & VILBORD A. (dir.) (2008). *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- HENRI-PANABIÈRE G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- HÉRITIER F. (1996). *Masculin, féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- HOGGART R. [1991] (2013). *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris : Points.
- KRÉFA A. (2013a). *Activités littéraires et rapports sociaux de sexe : le cas des écrivains tunisiens*. Thèse de doctorat, sociologie, université Lumière-Lyon 2.
- KRÉFA A. (2013b). « Famille, héritage culturel et transmission : l'hypothèse de la sur-sélection sociale des écrivaines tunisiennes à l'épreuve des variations d'échelle ». In I. Charpentier, C. Détrez & A. Kréfa., *Socialisations, identités et résistances des romancières du Maghreb. Avoir voix au chapitre*. Paris : L'Harmattan, p. 201-227.
- LAACHER S. (1990). « L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées ». *Politix*, n° 12, p. 25-37.
- LACOSTE-DUJARDIN C. (1985). *Des mères contre les femmes : maternité et patriarcat au Maghreb*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE B. (1995). *Tableaux de famille*, Paris : Gallimard ; Éd. du Seuil.
- LAHIRE B. (2006a). *La condition littéraire. La double vie des écrivains*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE B. (2006b). *La culture des individus*. Paris : La Découverte.
- LAHIRE B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoirs et pouvoirs*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.



- LAHIRE B. (2010). « La transmission familiale de l'ordre inégal des choses ». *Regards croisés sur l'économie*, n° 7, p. 203-210.
- MENNESSON C. (2007). « Sports "inversés". Modes de socialisation sexuée des jeunes ». In H. Eckert & S. Faure (coord.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*. Paris : La Dispute, p. 63-76.
- MERCKLÉ P. (2005). « Une sociologie des "irrégularités sociales" est-elle possible ? ». *Idees, la revue des sciences économiques et sociales*, n° 142, p. 22-29.
- NAUDIER D. & RAVET H. (2005). « Création artistique littéraire ». In M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 414-422.
- POLIAK FOSSÉ C. (2006). *Aux frontières du champ littéraire. Sociologie des écrivains amateurs*. Paris : Économica.
- RENARD F. (2008). « Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire ». *Éducation & didactique*, vol. 2, n° 1, p. 41-68.
- SAPIRO G. (2007). « "Je n'ai jamais appris à écrire" : les conditions de formation de la vocation d'écrivain ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 168/3, p. 12-33.
- SIINO F. (2004). *Science et pouvoir dans la Tunisie contemporaine*. Paris : Karthala ; Aix-en-Provence : IREMAM.
- SUAUD C. (1974). « Contribution à une sociologie de la vocation : destin religieux et projet scolaire ». *Revue française de sociologie*, n° 15, p. 75-111.
- TARIFA C. (1971). « L'enseignement du premier et du second degré en Tunisie ». *Population*, vol. 26, t. 1, p. 149-180.
- TERRAIL J.-P. (1984). « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) ». *Revue française de sociologie*, n° 25, p. 421-436.
- WEBER M. (1996). *Sociologie des religions*. Paris : Gallimard.
- ZÉROULOU Z. (1988). « La réussite scolaire des enfants d'immigrés ». *Revue française de sociologie*, n° 29, p. 447-470.

## ANNEXE. CARACTÉRISTIQUES SOCIO-GÉOGRAPHIQUES ET PARCOURS SCOLAIRES DES ENQUÊTÉS

ÉCRIVAINES	Trajectoire géographique	Origines sociales	Place dans la fratrie	Parcours scolaire
ABOUBAKER Massouda (1954)	Née à Sfax. Vit à Tunis depuis l'âge de 5 ans.	Père : analphabète déclassé (commerçant puis gardien d'usine). Mère : analphabète.	Aînée de 5 enfants (2 filles, 3 garçons).	<i>Kuttâb</i> ; enseignement public tunisien ; 7 <sup>e</sup> année secondaire littéraire.
CHERIF Fatma (1966)	Enfance et adolescence : Béja, Jendouba, Bizerte. Vit à Tunis depuis l'âge de 21 ans.	Père : autodidacte employé fonction publique. Mère : analphabète.	3 <sup>e</sup> de 4 enfants (2 filles, 2 garçons).	<i>Kuttâb</i> ; enseignement public tunisien ; bac lettres ; Deug de droit (inachevé) puis diplôme d'italien, Institut Goethe (Tunis).
ERRÂYES Hayet (1954)	Enfance et adolescence à Tunis (Bardo) ; séjour au Moyen-Orient entre 20 et 25 ans ; vit à Tunis.	Père : école primaire, employé fonction publique. Mère : alphabétisée ( <i>meddeb</i> ).	Aînée de 9 enfants (6 filles, 3 garçons).	<i>Kuttâb</i> ; école et lycée de filles rue du Pacha (Tunis) ; maîtrise de philosophie (université de Bagdad).
NALOUTI Aroussia (1950)	Vit à Tunis depuis sa naissance ; séjour d'un an à Paris.	Père : CEP, commerçant. Mère : analphabète.	Aînée de 6 enfants (3 filles, 3 garçons).	Lycée rue de Russie (Tunis), bac lettres ; maîtrise d'arabe (université de Tunis) ; doctorat lettres arabes inachevé (Sorbonne).
OUESLATI Emna (1958)	Enfance et adolescence à Siliana, Tunis pour études supérieures ; vit à Sousse.	Père : CEP, employé fonction publique. Mère analphabète.	5 <sup>e</sup> de 8 enfants (4 filles, 4 garçons).	Enseignement public tunisien ; bac lettres ; ancienne élève de l'ENS de Tunis ; maîtrise et agrégation d'arabe (Tunis).
ÉCRIVAINS	Trajectoire géographique	Origines sociales	Place dans la fratrie	Parcours scolaire
Al-ALAOUI Noureddine (1964)	Enfance à Al-Hamma (Gabès), adolescence entre Gabès et Al-Hamma, habite à Tunis depuis ses études supérieures.	Parents paysans pasteurs. Père : <i>kuttâb</i> , lecteur du Coran. Mère : analphabète.	Inconnue.	Enseignement public tunisien (Hamma et Gabès) ; bac lettres ; maîtrise de lettres arabes et doctorat de sociologie (Tunis).



AZZOUNA Jelloul (1944)	Enfance à Menzel-Témime. Adolescence entre Menzel-Témime et Tunis, séjour à Paris pour études supérieures, habite à Tunis.	Parents paysans sans terre puis lopin de terre. Père : <i>kuttâb</i> puis 3 <sup>e</sup> année primaire. Mère : analphabète.	7 <sup>e</sup> de 8 enfants.	<i>Kuttâb</i> ; École franco-arabe (Menzel-Témime) puis collège et lycée Sadiki, bac lettres ; maîtrises de lettres arabes et françaises (ENS et université de Tunis), docteur en littérature comparée (Paris).
BARDI Mohamed (1947)	Enfance et adolescence entre Gabès et un village de la région, Tunis et Paris pour études supérieures, habite à Gabès.	Parents paysans lopin de terre. Parents analphabètes.	Aîné de 2 enfants (a une sœur), « survivant ».	<i>Kuttâb</i> ; enseignement primaire et secondaire public tunisien (Gabès), bac lettres ; maîtrise en lettres arabes (Tunis) et docteur en lettres arabes (Paris).
BELHAJ NASR Abdelkader (1946)	Enfance et adolescence entre Gafsa et un Bir Lehfeï (village de Kébili), Tunis et Paris pour poursuite d'études, habite à Tunis.	Père : <i>kuttâb</i> , petit propriétaire agricole. Mère : analphabète.	Aîné des « survivants ».	<i>Kuttâb</i> ; École franco-arabe, lycée public tunisien ; maîtrise et doctorat lettres arabes à Paris.
BRAHEM Abdelwahed (1933)	Enfance et adolescence entre médina de Bizerte et Tunis. Âge adulte : Tunis/Bizerte, habite à Tunis.	Parents artisans armuriers. Père : <i>kuttâb</i> . Mère : analphabète.	Aîné de 8 enfants.	<i>Kuttâb</i> , école primaire zeitounienne (Bizerte) fin second cycle Zeitouna (Tunis), École normale d'instituteurs (Tunis).
DARGHOUTHI Brahim (1955)	Enfance dans le Jérid (Tozeur), adolescence entre le Jérid, Tozeur et Tunis, habite à Omm La'râyes (gouvernorat de Gafsa).	Père : <i>kuttâb</i> , métayer. Mère : analphabète.	2 <sup>e</sup> de 4 enfants, « survivant ».	<i>Kuttâb</i> , primaire et secondaire publics tunisiens (Jérid et Tozeur), École normale d'instituteurs (Tunis).
DAWLA Selim (1953)	Né à Ksour Gafsa Enfance et adolescence à Ksour Gafsa et Gafsa.	Père : <i>kuttâb</i> , propriétaire agricole. Mère : analphabète.	Aîné et unique garçon d'un 3 <sup>e</sup> mariage (du père).	Enseignement public tunisien (Ksour Gafsa et Gafsa), maîtrise de philosophie (Tunis).
DJEDIDI Hafedh (1954)	Enfance et adolescence entre Hammam-Sousse et Sousse ; Tunis pour études supérieures ; habite à Hammam-Sousse.	Parents artisans. Père : 3 <sup>e</sup> année école franco-arabe. Mère : analphabète.	2 <sup>e</sup> de 9 enfants, aîné des garçons.	Enseignement public tunisien, bac lettres ; ENS de Tunis, maîtrise de lettres françaises à Tunis et doctorat à Sousse.
EL EUCH Abdeljabbar (1960)	Vit à Sfax depuis sa naissance.	Père : grand commerçant. Parents analphabètes.	Enfant unique.	Enseignement public tunisien ; bac lettres ; École normale d'éducation physique de Sfax.
HAMDOUNI Habib (1955)	Enfance et adolescence à Sidi Bouzid, Tunis pour études supérieures, réside à Tunis.	Père : <i>kuttâb</i> , petit propriétaire agricole. Mère : analphabète.	Aîné de 8 enfants.	<i>Kuttâb</i> , enseignement public tunisien, bac lettres ; études supérieures de philosophie puis maîtrise lettres arabes (Tunis).
JABALLI Mohamed (1957)	Enfance et adolescence entre village Awlâd Jaballa (Châbba) et Jbeniana, Tunis et Bagdad pour études supérieures, réside à Tunis.	Père : moyen propriétaire agricole, <i>kuttâb</i> . Mère : analphabète.	Aîné des garçons d'une fratrie de 10.	Enseignement public tunisien, bac lettres ; maîtrise de lettres arabes (Bagdad).
LAHOUAR Frej (1954)	Enfance et adolescence entre Hammam-Sousse et Sousse ; Tunis pour études supérieures ; habite à Hammam-Sousse.	Parents petits commerçants analphabètes.	3 <sup>e</sup> de 5 enfants, aîné des garçons.	<i>Kuttâb</i> ; Enseignement public tunisien, École normale d'instituteur (Tunis) puis lycée général de garçons de Sousse, bac lettres ; ENS de Tunis, docteur en lettres françaises (Rennes).
MAHFOUDH Hafedh (1965)	Enfance et adolescence entre Ksour Essef (village natal, gouvernorat de Mahdia) et Sousse (scolarité) ; Paris pour poursuite d'études ; habite à Tunis.	Père : 2 <sup>e</sup> année de collège et autodidacte ; moyen propriétaire agricole et commerçant. Mère : analphabète.	Aîné de 6 enfants.	<i>Kuttâb</i> , enseignement public tunisien, École normale d'instituteurs (Sousse), débuté Deug de sciences de l'éducation à Paris, puis maîtrise et DEA de lettres arabes à Tunis.

RIYAHY Kamel (1974)	Enfance et adolescence à Aroussa (village natal, gouvernorat de Siliana), Tunis pour études supérieures, habite à Tunis.	Père : petit propriétaire agricole, 6 <sup>e</sup> année primaire, autodidacte. Mère : analphabète.	Plus jeune de 8 enfants.	Enseignement public tunisien ; bac lettres ; Institut des langues Bourguiba, DEA en lettres arabes, doctorat en lettres arabes en cours (Tunis).
SAHRAOUI Lazhar (1967)	Enfance et adolescence à Arwaha et Mateur (gouvernorat de Bizerte), Tunis pour études supérieures, habite à Béja.	Parents paysans sans terre, analphabètes.	Aîné de 6 enfants.	Enseignement public tunisien ; bac lettres ; maîtrise de lettres arabes (Tunis).
SELMY Habib (1951)	Enfance et adolescence à 'Alâ et Haffûz (gouvernorat de Kairouan), Tunis pour études supérieures ; vit à Paris.	Père : propriétaire agricole moyen. Parents analphabètes.	Seul garçon d'un premier mariage, « survivant ».	École franco-arabe, collège professionnel puis École normale des professeurs adjoints puis lycée Sadiki ; bac lettres ; maîtrise de lettres arabes (Tunis) ; agrégation d'arabe (Paris).
TARCHOUNA Mahmoud (1941)	Enfance et adolescence à Sfax et Sousse ; Tunis et Paris pour études supérieures ; habite à Tunis.	Père : commerçant déclassé, analphabète. Mère : analphabète.	2 <sup>e</sup> de 5 enfants, « survivant ».	<i>Kuttâb</i> , école franco-arabe (Sfax) ; lycée de garçons franco-arabe (Sousse) ; ENS et maîtrise de lettres arabes (Tunis) ; agrégé et docteur en lettres arabes (Paris).
THABET Hédi (1942)	Enfance et adolescence à Tunis ; Paris pour travail et poursuite d'études ; habite à Tunis.	Père : débuté 2 <sup>nd</sup> cycle zeitounien, autodidacte, petit commerçant. Mère : analphabète.	Aîné de 4 enfants.	<i>Kuttâb</i> , école franco-arabe (Tunis) ; lycée technique (Tunis) ; maîtrise de lettres françaises (Paris).