



الإنسانيات Humanités Humanities

العددان 3-2 - 2019

مجلة علمية فكرية محكمة تصدر عن المعهد العالي للدراسات التطبيقية في
الإنسانيات / الكاف - تونس

Iseahumanities.iseah@gmail.com

الجمهورية التونسية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات

بالكاف

الإنسانيات

دورية محكمة تصدر عن المعهد العالي للدراسات التطبيقية

في الإنسانيات بالكاف

العددان : 2-3

رد م د : 1737-9733-Issn

2019

الإنسانيّات

مجلة فكريّة محكمة تصدر عن المعهد العالي للدراسات التطبيقية بالكاف/ تونس

هيئة التحرير

رئيس التحرير :

محمد بالرشاد

الأعضاء :

سميرة الولهاري

الأسعد القلعي

محمد الهادي الطاهري

عادل الحناشي

عثمان منادي

التنسيق:

منيرة عونلي

سكرتير التحرير:

سمية الكافي

مصمّم غرافيك:

منال سعدي

المسؤول عن الموقع:

غازي الربيعي

مجلة الإنسانيات / المعهد العالي للدراسات التطبيقية

في الإنسانيات بالكاف - جامعة جندوبة (تونس)

مجلة الإنسانيات مجلة علمية محكمة تهتم بالعلوم الإنسانية والاجتماعية.

تنشر المجلة بحوثاً باللغات الثلاث الآتية: العربية والفرنسية والانجليزية.

يشترط في البحوث المقدمة إلى المجلة أن:

- تكون جديدة ولم يسبق نشرها
- تتضمن الصفحة الأولى من البحث اسم المؤلف ودرجته العلمية واختصاصه وعنوانه الالكتروني، وملخصين للبحث لا يتجاوز أي منهما مائتي كلمة. ويكون أحدهما بلغة البحث الأصلية والثاني بلغة مغايرة.
- يتراوح عدد كلمات البحث الواحد بين 5000 و 8000 كلمة باعتبار الهوامش.
- تكتب الهوامش في أسفل الصفحة.
- يشترط في البحوث المقدمة باللغتين الأجنبية أن تكون الإحالات باعتماد مثال A.P.A
- يذيل كل بحث بقائمة في المراجع.
- يشترط في البحث أن يكون خالياً من الأخطاء اللغوية.
- اللغة العربية: تكتب البحوث بالخط simplified arabic حجم 14 في المتن و 12 في الهامش.
- اللغتان الأجنبيةتان: تكتب البحوث بالخط Times New Roman حجم الخط 12 في المتن و 10 في الهامش.
- المسافة بين السطور: 1,5
- تخضع البحوث للتحكيم العلمي على نحو سري، ويلتزم الباحث بإجراء التعديلات المقترحة على بحثه.
- يتم إعلام الباحث بنتيجة التحكيم.

ترسل البحوث عبر العنوان الالكتروني الآتي: Isehumanities.iseah@gmail.com

فهرست القسم العربي

| | |
|----|--|
| 9 | مقدمة العدد |
| 2 | التربية وبناء الذات الفاعلة عند المتعلم : التربية على حقوق الإنسان نموذجا، محمد بالراشد |
| 19 | السياق وأثره في فعل التلقي، الساسي بن محمد ضيفاوي |
| 40 | الاحتقال بالمولد النبوي الشريف والاستهلاك، بودالي بن عون ورضا سلاطنية |
| 51 | البعد العقلي في عقيدة التوحيد: ألو الألباب نموذجا، حمودة بن مصباح |

لا تعتبر الآراء الواردة بهذا العدد عن رأي هيئة التحرير

تخلي هيئة التحرير مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية

مقدمة العدد

صدر العددان الثاني والثالث من مجلة الإنسانية التي تصدر عن العهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانية بالكاف، وبصدر هذين العددين تكون المجلة قد خطت خطوات أخرى - وإن كانت ليست الكبيرة- في سبيل إرساء فضاء جديد للبحث والدراسة والتحليل ولتتاول المسائل الإنسانية والاجتماعية التي تفرضها طبيعة اللحظة الراهنة التي يعيشها العالم والتي تُملّي على الباحثين في الإنسانية والاجتماعيات تنويع زوايا النظر والمقاربات وتجديدها تماما مثلما تفرض عليهم تنويع المسائل والقضايا.

وقد تضمّن محتوى العددين بحثا ودراسات معمّقة وثرية لامست حقولا إنسانية واجتماعية مختلفة، ليترجم تنوّع المضمون هذا، هوية المجلة باعتبارها فضاء علميا يتناول بالدرس مسائل إنسانية واجتماعية مختلفة ومتنوعة.

تعلّقت المحتويات بحقول معرفية مختلفة منها التربية والاجتماع والدين والأدب والترجمة...الخ، ويعكس تنوّع الحقول التي شملتها المضامين المشار إليها تجاوب الباحثين مع توجّهات المجلة وحرصهم على تنويع الحقول التي تستوجب الدراسة والتعمّق، فالرهان اليوم أكبر من أن يُختزل في مجال واحد لا غير علما وأن ما قُدّم في هذين العددين لا يعدو أن يكون مساهمات قليلة وإن كانت جدية في فهم الظواهر والمسائل المتّصلة بالحقول المدروسة.

تأمل هيئة التحرير أن يستمرّ التواصل بين المجلة والباحثين من مختلف المرجعيّات لتكون رافدا من روافد البحث العلمي والبيداغوجي في المسائل الإنسانية والاجتماعية في تونس الجديدة، وهي بذلك تعوّل على حماس الباحثين وجديتهم في التعامل مع القضايا الراهنة في مختلف الحقول بروح علمية تواكب مستجدّات المناهج الحديثة في مختلف المجالات.

في الختام لا يسع هيئة التحرير إلا أن تتوجّه بجزيل الشكر لكلّ من أسهم بطريقة أو بأخرى في إصدار هذين العددين من باحثين ومقيّمين ومن متعاونين والذين تعوّل عليهم هيئة التحرير في ضمان استمرارية هذه المجلة.

التربية وبناء الذات الفاعلة عند المتعلم: التربية على حقوق الإنسان نموذجا

د. محمد بالرشاد

أستاذ باحث في علم الاجتماع/ جامعة جندوبة- تونس

Mohamed.ber@gmail.com

"إن حقوق الإنسان كاللغة الأم في قيمتها، فإذا كنا نتعلم اللغة الأم لمعرفة التعبير، فإنه يجب علينا في نفس الوقت أن نتعلم حقوق الإنسان لمعرفة التصرف...".

اليونسكو (1953)

ملخص

في الذكرى السبعين لاحتفال العالم بصدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، تبدو الحاجة ماسة أكثر من أي وقت مضى إلى تربية ناجعة على حقوق الإنسان تتجاوز نقل المعارف الحقوقية إلى بناء الذات الفاعلة le sujet لدى المتعلم، ذلك أن كثافة النصوص التشريعية والمعاهدات الدولية الضامنة لحقوق الإنسان لم تحل منذ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948) إلى اليوم دون انتهاك تلك الحقوق، الأمر الذي يستدعي تبيئة حقوق الإنسان، وتحويلها إلى ثقافة توجه الأفراد والمجموعات في إنتاجهم لتاريخيتهم leur historicité. ويتطلب تحقيق هذا الهدف مقارنة مغايرة، تقوم من ناحية على عدم اختزال تلك التربية في معارف والعمل على توظيف هذه الأخيرة في بناء مواقف وميولات تترجم لاحقا إلى ممارسات تحترم حقوق الإنسان وتدافع عنها بطرق سلمية، ومن ناحية أخرى على تركيز الطابع الأفقي لتلك المادة، وهو ما يستوجب مدخلا غير تقليدي لتناولها من قبيل مدخل المهارات الحياتية الذي تم التركيز عليه في هذه الدراسة. إلا أن هذا المدخل يحتاج أيضا إلى أكثر من إقرار تلك المقاربة، إنه يتطلب مناخا ملائما، أي فضاء ديمقراطيا ييسر ذلك التمشي ويمكن التربية على حقوق الإنسان من بناء الذات الفاعلة لدى المتعلم التي تخول له إنتاج ذاته وإعادة إنتاجها.

الكلمات المفتاحية: التربية، حقوق الإنسان، التربية على حقوق الإنسان، المهارات الحياتية، الديمقراطية.

Abstract

On the 70th anniversary of the Universal Declaration of Human Rights, the need for a more effective education on human rights going beyond the transfer of human rights knowledge to the building of the learner's self seems of paramount urgency than ever before.

وميوالات، يحولها لاحقا إلى ممارسات يومية تبين فعلا التزامه بتلك الحقوق؟ بعبارة أخرى ما المدخل التربوي الملائم لتربية على حقوق الإنسان تخول لهذا الأخير أن يكون متبنيًا لحقوق الإنسان ومدافعا عنها وفاعلا مؤثرا في محيطه الوطني والعالمي في المسائل المتصلة بحقوق الإنسان؟

1) مفاهيم الورقة أ) التربية

عديدة هي تعريفات التربية، ودون إطناب في تعداد تلك التعريفات، نورد التعريف الآتي: " التربية هي فعل ممارس على ذات أو مجموعة ذوات بما هو موافق عليه أو مطلوب من هذه الذات أو الذوات. ويهدف هذا الفعل إلى إحداث تغيير عميق في الذات حتى تنشأ لديها طاقات حيّة جديدة، ويصير هؤلاء أنفسهم عناصر حيّة لهذا الفعل الممارس عليهم.

¹. بمعنى أن التربية فعل قصدي هدفه إحداث تغيير عميق في الذات أو الذوات بما يتيح لها القدرة على أن تكون فاعلة ومبادرة مؤثرة في واقعها وفي محيطها. ولكن التربية -في غالب الأحيان- تحيل إلى التربية المدرسيّة (النظاميّة)، وإن كانت في الواقع أشمل من ذلك، ولعلّ المثل الإفريقي القائل "تربية طفل واحد لا بد أن تتظافر جهود قرية بأكملها" دليل على أن التربية أشمل بكثير من التربية المدرسيّة. غير أن هذه الورقة ستركّز أكثر على التربية المدرسيّة بالأساس.

ب) حقوق الإنسان:

لحقوق الإنسان تعريفات متنوّعة ومتعدّدة، من ذلك أن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) تعرّفها بكونها "عبارة عن مبادئ يُمكن للأفراد بحسبها أن يتصرّفوا، كما يمكن وفقها للدول أن تشرّع وتحكم. لكنّها أيضا عبارة عن قيم تطمح إليها الإرادات البشريّة. وحقوق الإنسان من حيث هي قيم تشكّل مثلا أعلى وأقفا لم يتم بلوغه على النحو الأكمل بدون شك، لكنه قادر على إعطاء معنى للحياة في المجتمع"² بمعنى أن اليونسكو تعتبر حقوق الإنسان قيما ومثلا عليا تعطي معنى لحياة الفرد، وهي بذلك مطمح كبير لم تستطع الإنسانية إلى اليوم بلوغه.

ومن بين التعريفات الأخرى لحقوق الإنسان تلك التي تعتبرها "علما يتعلّق بالشخص ولاسيما الإنسان العامل، الذي يعيش في ظلّ دولة، ويجب أن يستفيد من حماية القانون عند اتّهامه بجريمة، أو عندما

¹Milaret (G) ; **Les sciences de l'éducation**, que sais-je ? Paris, PUF, 19990,p30

²منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)؛ كل البشر...كتاب مدرسي في التربية على حقوق الإنسان، باريس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، تونس المعهد العربي لحقوق الإنسان، 2001، ص 20

يكون ضحية للانتهاك، عن طريق تدخّل القاضي الوطني والمنظمات الدولية. كما ينبغي أن تكون حقوقه- أي الإنسان- ولا سيّما الحق في المساواة متناسقة مع مقتضيات النظام العام¹. بمعنى أن حقوق الإنسان تتعلّق بالشخص (بالفرد)، وتحميها قوانين وآليات حماية من بينها الوطني (القضاء) والدولي (المنظمات الدولية).

ويعتبرها آخرون "مقولة من مقولات القانون الدستوري والقانون الدولي ومهمتها الدفاع بطريقة ممأسسة عن حقوق الفرد الكائن البشري ضد تجاوزات السلطة المرتكبة من قبل أجهزتها وفي ذات الوقت هي تحسين ظروف الإنسان والنهوض بها وتتميته تنمية متعددة الأبعاد"². بمعنى أن حقوق الإنسان هي "تلك الحقوق التي يتمتّع بها الإنسان لمجرّد كونه إنسانا، أي بشرا، وهذه الحقوق يعترف بها للإنسان بصرف النظر عن جنسيته أو ديانته أو أصله العرقي أو القومي أو وضعه الاجتماعي أو الاقتصادي، وهي حقوق يملكها الإنسان حتى قبل أن يكون عضوا في مجتمع معيّن، فهي تسبق الدولة وتسمو عليها"³. أي إن حقوق الإنسان هي "حقوق الإنسان الكوني المنظور إليه كغاية والذي أصبح مستقلاً عن الرؤية الكسمولوجية التي يحتلّ فيها الإنسان موضع حلقة من سلسلة لا نهاية لها من الكائنات الحيّة الروحيّة والتي تجانب الإنسان وتعلوه، أو تراقبه حسب الحضارات"⁴. بعبارة أخرى حقوق الإنسان، تتعالى عن الخصوصيات، وتجعل الإنسان متساميا على غيره، لقد كانت حنا أرندت Hannah Arendt سبّاقة إلى القول إن ما يميّز الجنس البشري عن غيره من سائر الأجناس، هو أن له الحق في أن تكون له حقوق. ومهمّة هذه الحقوق الرئيسيّة هي حماية كرامة الإنسان الماديّة والمعنويّة ومنع كل ضروب انتهاكها. ومن هذا المنطلق تسمو هذه الحقوق على ما عداها. وقد عبّر آلان توران عن ذلك بقوله إن "الحقوق الأساسيّة تسمو على كل شيء بما في ذلك القوانين"⁵ Les droits fondamentaux sont au-dessus de tout et même au-dessus des lois. ومن هذا المنطلق فهي ليست هبة ولا منحة، إنها متأصلة في الذات البشريّة باعتبارها ذاتا فاعلة قادرة على إنتاج وإعادة إنتاج نفسها، سواء كذات فرديّة (حقوق فرديّة) أو كذات جماعيّة (حقوق جماعيّة). فهذه الحقوق هي عنوان تاريخيّة

¹ ورد عند أحمد الرشيد؛ حقوق الإنسان: دراسة مقارنة في النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، 1426هـ / 2005 م، ص 30

²Seck (M) ; « Education aux Droits de l'Homme : Nouvelles idées et horizons », Revue Tunisienne des Sciences Sociales, N°108, Année 1992, 29^{ème} année, p13

³عبد الحميد فودة؛ حقوق الإنسان بين النظم القانونيّة الوضعيّة والشريعة الإسلاميّة، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، 2006، ص 2

⁴ عياض ابن عاشور؛ "حقوق الإنسان: أي حق، أي إنسان؟" الفكر العربي المعاصر، عدد 82-83، ص 63

⁵Touraine (A) ; La Fin des sociétés, Youtube, Librairie mallot, ajoutée le 6 déc 2013

البشر، فجلّ حركاتهم التاريخية الكبرى، كانت مدفوعة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بحقوق الإنسان. فلأجلها مات الكثيرون، وزجّ بالعديدين في السجون، ولا تزال إلى اليوم موضع تنازع، ومحركاً لتاريخية الإنسان أي محفّزة لحركته الذاتية نحو إعادة إنتاج ذاته. وبتعبير مغاير، يفقد الإنسان قدرته على إعادة إنتاج ذاته، وعلى توجيه ذاته ومن ثمّ على صنع تاريخيته son historicité بحسب عبارة آلان توران A. Touraine بمجرد افتقاده لهذه الحقوق. وعليه فإن أهمية هذه الحقوق تكمن في أنها تحمل تصوّراً للإنسان. بمعنى أنها تتّجه إلى الإنسان الذات الفاعلة فرداً أو جماعة. وعليه فإن التربية على حقوق الإنسان تنتزّل في هذا السياق، سياق تصوّر بناء الإنسان الفاعل، الذي له القدرة على ضبط اختياراته، والقدرة على إعادة إنتاج ذاته. فالإنسان بهذا المعنى هو مركز الكون، وكذلك المدينة، فهو "الكائن الإرادي من جهة والمصطنع من جهة أخرى"¹ وعلى هذا الأساس ينبغي أن تعكس التربية على حقوق الإنسان ذلك التصرّح للإنسان الفاعل المتحرّر.

ج) التربية على حقوق الإنسان:

يقصد بها "كل نوع من التعليم يُساعد على بناء المعارف والمهارات والمواقف والسلوكيات المتعلقة بحقوق الإنسان"². وهذا النوع من التربية ليس "تربية معرفية بل هي تربية قيمية بالدرجة الأولى، فاهتمام هذه التربية بالجانب المعرفي لا يعدّ قصداً نهائياً من هذه التربية، فهي تتوجّه إلى سلوك المتعلّمين"³. وبعبارة أخرى ليس هاجس التربية على حقوق الإنسان تحويل المتعلّمين إلى حفظة للمواثيق الدولية الضامنة لحقوق الإنسان، وحشو أذهانهم بها، حيث أنّها "لا تكتفي بحشد الذهن بمعلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف، وغير ذلك من الحقوق، بل إنها تقوم أيضاً على تمكين المتعلّم من ممارسة تلك الحقوق وأن يؤمن بها وجدانياً وأن يعترف بها كحقوق للآخرين، وأن يحترمها كمبادئ ذات قيمة عليا. إنّها ليست تربية معارف فقط، وإنّما هي تربية للقيم وللحياة وللمعيشة"⁴.

وانطلاقاً مما سبق، يمكن القول إن التربية على حقوق الإنسان مسألة مركّبة بحسب عبارة إدغار موران، فهي تربية تستهدف بالأساس المجال الوجداني - السلوكي، أي البعد المتّصل ببناء المواقف والميول فالسلوكيات، وما المعارف إلا سبيل لبناء تلك المواقف والميولات. ولعلّ هذه الخصوصية التي تتّسم بها هذه التربية تجعلها فعلاً عملية مركّبة. وبعبارة أخرى تجعلها غير قابلة للاختزال في تقديم مجموعة

¹ عياض ابن عاشور؛ المرجع السابق، ص 63

² الصديق الصادق العماري؛ "التربية على حقوق الإنسان والمواطنة: مشروع تكوين مواطن الغد"، مجلة علوم التربية،

العدد 59، ص 32

³ المرجع نفسه، ص 33

⁴ المرجع نفسه، ص 33

معارف متّصلة بأصناف حقوق الإنسان، وبأعداد انتهاكاتها وأنواعها، إنها تروم إكساب المتعلّمين مواقف إيجابية داعمة للتصوّر الإنساني القائم على محوريّة الإنسان وعلى قدرته على إعادة إنتاج ذاته، وصنع تاريخيته historicité. وضمن سياق الخصوصية هذا حاول المهتمّون بالمسألة الوجدانية وضع صنفات Taxonomies لأهدافها تميّزها عن الصنفات التي وضعت للمعارف¹ ومن أبرز تلك الصنفات الخاصة بالمجال الوجداني نذكر صنفات كراوثول التي تقوم على مجموعة من المراقبي تبدأ بالاستقبال وتنتهي بالتمييز عن طريق قيمة أو مركب قيم². وكذلك صنفات تيبترز المعروفة بهرمية تيبترز Tibbits التي تبدأ بالتحسيس ثم التكفل والالتزام وتنتهي بالتغيير³

ومن خلال هذه الخصوصية تستمدّ التربية على حقوق الإنسان هويّتها، فهي تربية تنشُد "الإنماء الكامل للشخصيّة le savoir être et vivre"⁴، ومن ثمة يغدو دور المدرسة "تكوين عقول حرّة ومبدعة ومتسامحة، وليس فقط تكوين عقول مواطنين ووطنيين"⁵ أو بعبارة أخرى إن التربية على حقوق الإنسان تجعل من المدرسة أو "ينبغي أن تجعل المدرسة أولاً وبالأساس في خدمة الحرّيّة والمساواة لكل كائن

¹ يرى كل من محمد آيت موحى و عبد اللطيف الفاربي أنه "لكي نتعامل مع صنفات الأهداف الوجدانية بكيفية عملية ووظيفية فإنه من اللازم إدراك أهمية تصنيفها... وتكمن هذه الأهمية في مجموعة من النقاط الأساسية: أولها، إن الصنفات التي أنجزت في هذا المجال تقوم على مبدأ سلوكي يتمثل في ترجمة النوايا إلى أهداف ملموسة تعرض في شكل خطوات متدرجة حسب درجة اكتساب واستدخال القيمة المرغوب في اكتسابها.

ثانيها: إن تصنيف هذه الكفايات يمكن من تصميم استراتيجيات بيداغوجية سواء على مستوى تخطيط مناهج التدريس، أو على مستوى عمليات التدريس ذاتها.

ثالثها: إن هذه الصنفات تمكن من معرفة مراتب ومراقبي تطوّر الأحاسيس والمواقف عند الفرد، وهو أمر له أهميته في إدراك وتمييز عناصر ومكونات المجال الوجداني.

تبرز إذن، هذه المعطيات أهمية تصنيف الأهداف الوجدانية. للمزيد يرجى الرجوع إلى محمد آيت موحى وعبد اللطيف الفاربي؛ القيم المواقف: بيداغوجيا المجال الوجداني، مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم، الرباط، الشركة المغربية للطباعة والنشر، 1992، ص 82

² للمزيد حول هذه الصنفات، يمكن الرجوع إلى بنجامين بلوم ودافيد كراوثول و برترام ماسيا؛ نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة محمد محمود الخوالد وصادق إبراهيم عودة، بيروت، دار ومكتبة الهلال، جدة، دار الشرق، 2008.

³ Tibbits (F) ; Les nouveaux modèles pour l'enseignement des droits de l'homme, démocratie et droit de l'Homme

ورد عند علال بن عزمية؛ "القيم والمدرسة"، عالم التربية، العدد 21/2012، ص 214

⁴ يحي بوافي؛ "جدوى التربية على حقوق الإنسان وخصائص مناهجها"، مجلة علوم التربية، العدد 51، ص 107

⁵ Touraine (A) ; Le Nouveau siècle politique, Paris, Seuil, 2016, p111

بشري. وبالتالي قبل كل شيء في خدمة إبداع وحياة كل فرد¹. أو بعبارة أخرى، لا يجب على المدرسة أن توكل لنفسها ك مهمة أساسية مهمة تكوين مواطنين وعمّال بل زيادة قدرة الأفراد على أن يكونوا ذواتا فاعلة² بمعنى أن التربية على حقوق الإنسان هي تربية على الحرية والإبداع وهو ما يتطلب القطع مع ممارسات تربوية وبيداغوجية كثيرا ما طبعت نشاط المدرسة الأمر الذي جعلها تشتغل وفقا لمبدأ الشيخ والمريد، ولعلّ من أبرز هذه الممارسات التلقين. فبالقطع مع التلقين تتّجه المدرسة إلى بناء الذات الفاعلة le sujet. بتعبير مغاير، التربية على حقوق الإنسان تجعل المؤسسة التربوية مدرسة الذات الفاعلة l'école du sujet مدرسة التنشئة الاجتماعية بالمعنى التقليدي القائم على تجانس المجتمع لا على تنوعه وتعدّده، وعلى تلك النظرة الشاملة holisme التي تغيب فيها خصوصية الفرد. بمعنى أنها تربية تتّجه إلى تفريد individuer المتعلّم وليس إلى تنمية النزعة الفردانية لديه individualiser بحسب عبارة فيليب ميريو Ph. Meirieu.

إن التربية على حقوق الإنسان، تربية تنشد بناء المواقف والميولات، وهي تربية لتنمية الذات الفاعلة في فرادتها وليس في فردانيتها، فالفرادة تجعل من صاحبها ثمينا، قادرا على الإبداع ومن ثم يغدو ذاتا فاعلة وهو أمر ليس باليسير تحقيقه. وهذه التربية تبدو بديهية باعتبار أنها "تلامس جوهر أي عملية تربوية، منذ أن يتمّ التفكير في أن التربية لها كمشروع بناء شخصية حرة ومستقلة، ومندمجة اجتماعيا ومتضامنة"³.

وهكذا نخلص إلى القول إن التربية على حقوق الإنسان "تتّجه في مفهومها العام والشمولي، إلى ترسيخ مجموعة من المبادئ والقيم، والتي تتميز بأنها قيم يسمح امتلاك الفرد لها بتثبّعه بثقافة تمجّد شخصيته وتُعطي منها، من حيث هي شخصية "إنسان" إذ يتحقّق لدى الفرد الوعي والإيمان بضرورة تحقيق ذاتها، كما يكتسب إحساسه ب "الأنا" لديه... وبهذا يمكن التفكير في تنمية الشخصية كمقصد أساسي في التربية المدرسية الحقوقية من خلال استهدافها للوعي بالذات والإحساس ب "الأنا"⁴.

(د) الذات الفاعلة:

¹ Ibid, p110-111

²Touraine (A). **Pourrons-nous vivre ensemble égaux et différents**, Paris, Fayard, 1997, p458

³Audigier (F) ; « l'éducation aux droits de l'Homme » www.cifedhop.org/Fr/Doc/Etudes/edh

⁴عبد المجيد الانتصار؛ تعليم ثقافة الحق والمواطنة: قضايا منهجية وديداكتيكية، الرباط، دار التوحيدي للنشر والتوزيع،

2006، ص33-34

الذات الفاعلة هي كما قال آلان توران A. Touraine وهانس جواس H. Joas "ليست الفاعل، ولكنها قدرة الذات على أن تكون فاعلا، وعلى بناء وجودها، والتحكّم في تجربتها، وعلى أن تكون مسؤولة"¹. وهي "ذات فاعلة تشبه كثيرا الذات الفاعلة لعصر الأنوار التي وُهبّت العقل والقدرة على النقد"². و"لأن هذه الذات تحديدا مسؤولة ولديها معنى للحياة الجماعية، فإنها لا تكون ذاتا فاعلة إلا عند اعتبارها أن كل كائن بشري يتمتع بذات الحقوق التي تتمتع بها هي"³ وفي هذا الاتجاه شدّد آلان توران في التعريفات التي حدّدها في آخر كتابه نحن الذوات الإنسانية الفاعلة *Nous sujets humains*⁴ على أن "الذات الفاعلة *le sujet* هي أفراد أو مجموعات يتحمّلون مسؤولية الحقوق الأساسية الكونية للبشر المعترف بهم كمبدعين ذاتيا، وقادرين على التحوّل الذاتي"، بمعنى أن الذات الفاعلة قد تكون فردا أو مجموعة شرط أن تكون لها القدرة على التغيير الذاتي وعلى الإبداع الذاتي، وهو ما لا يتحقّق إلا بالتمتع بالحقوق الأساسية الكونية *les droits fondamentaux universels* والتي هي بحسب آلان توران أيضا " هي حقوق كل البشر". فالذات الفاعلة تعني الوعي بالجماعي والمسؤولية تجاهه، ولكن ضمن حيز يتيح لتلك الذات فردية كانت أو جماعية القدرة على المبادرة والفعل والتغيير أي على صنع التاريخية. ومثل هذا الأمر يتطلّب من المدرسة أكثر بكثير من اختزال دور قطبي العملية التربوية في نشر المعرفة (المعلّم) وتقبّل المعرفة (المتعلّم)، ذلك أن بناء الذات الفاعلة لدى المتعلّم يقتضي ممارسة مغايرة لتلك التي تروم إخفاء سلطة تجعل المتعلّم متقبّلا ومطيعا لا غير.

2. في الحاجة إلى التربية على حقوق الإنسان:

يبدو الاهتمام بالتربية على حقوق الإنسان مبرّرا، فالتعليم ومثما نصّ على ذلك الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948) مطلوب منه أن "يعرّز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية"⁵. بمعنى أن من أهداف العملية التربوية الأساسية، نشر حقوق الإنسان بما يؤهّل الناشئة لعيش جماعي يقوم على نبذ العنف وحلّ الخلافات بطرق سلمية، وتفاذي كل ما من شأنه أن يؤثّر سلبا في العيش المشترك وبالتحديد تلك المسوّغات التي تعتمد لانتهاك حقوق الإنسان في مختلف أبعادها وأجيالها.

إن الاهتمام بالتربية على حقوق الإنسان يتأتّى، إذن من كونها سبيلا لمقاومة ظواهر خطيرة تهدّد العيش المشترك ولا تزال منتشرة في مختلف أرجاء المعمورة والتي تمثّل انتهاكا لحقوق الإنسان فردا كان أم

¹Wieviorka (M) ; Du concept de sujet à celui de subjectivation/ dé-subjectivation, FMSH-WP-2012-16.2012<halshs-00717835>.

² ibid

³ Ibid

⁴ Touraine (A) ; **Nous Sujets Humains**, Paris, Seuil, 2015, p387

⁵ المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

مجموعة من قبيل التمييز بسبب اللون أو العرق أو الدين أو الجنس... علما وأنّ من بين المجتمعات التي عرفت في السنوات الأخيرة انتشار هذه الظواهر المنتهكة لحقوق الإنسان في المجتمع العربي، حيث بلغ في السنوات الأخيرة منسوب التعصّب والتقوقع على الذات والانكفاء عليها شكلا غير مسبوق، فانتشر القتل على الهوية وتراجع التسامح وبدا تدبير التنوع في هذه المنطقة من العالم أمرا عصيا، حتى أن بعض الدول العربيّة صارت مهذّدة بالتفكك.

تبدو اليوم الحاجة ملحّة إلى التربية على حقوق الإنسان في زمن طغت عليه نظرة نفعيّة وصفها أحد الباحثين بالنظرة المقاولاتيّة¹ التي جعلت وظيفة المدرسة تكاد تختزل في تكوين اليد العاملة وفي تأقلم مُخرجات المؤسسة التربويّة مع متطلبات سوق الشغل. وبالتالي تراجع الاهتمام بمسألة الإنسان وبحقوقه والتي هي أساس تحرير طاقاته وقدراته. وبعبارة أخرى في عصر صارت المؤسسة التربويّة تصارع لأجل مواكبة تغيّرات المجتمع المختلفة ولاسيما منها الاقتصادية بات من الضروري أكثر مما مضى أن تولي اهتماما أكبر بالإنسان وحقوقه. فالأمر يتعلّق ببناء الإنسان الفاعل المتحرّر والمبادر والقادر على تغيير واقعه.

ضمن سياق مواكبة تغيّرات المجتمع، والقدرة على إعادة إنتاج الذات، تتأثّر علاقة التربية على حقوق الإنسان بإرساء الممارسة الديمقراطيّة. فالديمقراطيّة ليست مجرد آلية للحكم، أو بالأحرى للتداول على الحكم، ولو اختزلت في هذا المعنى لانتهت إلى الفشل الذريع. ولكنّها ثقافة بمعنى قيم استبطنت فصارت موجّهة لسلوكيات الأفراد في حياتهم اليوميّة. وبعبارة مغايرة "ليست الديمقراطيّة مجرد آلية انتخابيّة، فمكان ازدهارها الأوّل هو عقول الأفراد وثقافتهم وليس صناديق الاقتراع فهذه تأتي لاحقا وبعد إنجاز الأصل أو الأساس"²، ولا تتحقّق هذه الثقافة إلا بتربية ناجعة على حقوق الإنسان، تربية تقرّ الاختلاف والتنوع، وتمكّن من اكتساب المهارات الأساسيّة التي تتطلبها تلك الثقافة. أي إن إرساء الديمقراطيّة يقتضي أكثر

¹ مصطفى محسن، إشكالية التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بين آليات اشتغال الفضاء المؤسسي ومكوّنات المحيط الاجتماعي، كراسات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، خارج السلسلة عدد4، تونس 2005، ص 22، وجدير بالذكر أن الباحث شدّد على أن هذا "التوجّه قد وُلد في بعض مجتمعاتنا العربية والثالثة ما يمكن وسمه ب"منظور اقتصادي" Economiste أو حتى ب"منظور مقولاتي" Entreprenariste يكاد يحصر وظائف المدرسة في دور اقتصادي ضيق محدود: إعداد الكفاءات والقوى البشرية المؤهلة للشغل وأسواق الاقتصاد...دعما للتنمية الاجتماعية المنشودة، فإن هذا التوجّه قد ساهم أيضا في بروز مد نقدي- كالذي ننتباه في طروحاتنا السوسيولوجية والتربوية- يستهدف تجاوز الرؤية الاختزالية الأنفة للتربية، مؤكدا على تعددية أبعادها ووظائفها التكوينية والثقافية والسياسية والسوسيو-اقتصادية والحضارية المتكاملة والمرتبطة بسياق مجتمعي متعيّن في الزمان والمكان..، للمزيد يرجى الرجوع إلى المرجع أعلاه.

² أحمد الأمين؛ "الديمقراطية والعولمة بين الايديولوجيا والفلسفة"، الفكر العربي المعاصر، عدد114-115، ص87

من إجراءات قانونية، إنه يستدعي بيئة متصالحة مع حقوق الإنسان وتحترمها لا بل وتدافع عنها. وبناء على ما تقدّم يمكننا القول إن "التربية على حقوق الإنسان واجبة ابتداءً ولازمة انتهاءً. لأنها المدخل إلى تكوين المواطن المتشبع بقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان القادر على ممارستها في سلوكه اليومي من خلال تمسّكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره، الحريص على حقوق المجتمع ومصالحه بقدر حرصه على حقوقه ودفاعه عنها"¹.

3. التربية على حقوق الإنسان مقارنةً أفقيةً متعددة المداخل:

اعتباراً لأن التربية على حقوق الإنسان، تربية لا تروم إكساب المعارف فقط، ولا تختزل في تقديم معارف تتصل بحقوق الإنسان وبتطورها وبالنصوص الضامنة لها على الصعيدين الوطني والدولي، وإنما هي أعمق من ذلك بمعنى أن حضور المعارف فيها حضور وظيفي، أمكننا القول إن الهدف الرئيسي منها (=المعارف) إكساب المتعلّم المهارات اللازمة للعيش في مجتمع ديمقراطي متعدّد ومتنوّع، تحترم فيه حقوق الإنسان في مختلف أجيالها وبمختلف الفئات التي تشملها لاسيما منها الطفل والمرأة وذوي الإعاقة وكل الفئات المستضعفة والمهمّشة. بمعنى أن الأمر لا يتعلّق بتبيين معاني الحقوق وتصنيفها وتبويبها فقط وإنما يتصل ب"خلق فاعلين حاملين لحقوق الذات الإنسانية الفاعلة، وقادرين على مواجهة كل أشكال الهيمنة والاعتداء"²، ومن ثم فهي تربية لا يمكن أن تنهض بها مادة دراسية واحدة - على الرغم من أهميّة بعض المواد الدراسية من قبيل التربية على المواطنة والتربية المدنية والتربية على حقوق الإنسان، وهي مواد في مجملها تشتمل على سندات حقوقية (مصدرها النصوص الدولية والإقليمية والوطنية الضامنة لحقوق الإنسان)، حيث تخضعها لعملية النقل التعليمي -التعلّمي la transposition didactique. بمعنى أن بناء الذات الفاعلة يقتضي تبني المدخل الإدماجي أي "إدماجها في مختلف مكونات المنهاج الدراسي، ومقاربتها بطريقة أفقية تسمح لكلّ المواد الدراسية بتناولها، ففي ذلك انسجام مع الطبيعة المركّبة لحقوق الإنسان، ولغرض التربية عليها الهادف إلى بناء الإنسان الحرّ والمبادر والقادر على حلّ الخلافات دون اللجوء إلى القوّة، والمسؤول عن تمتّع غيره بحقوقه. وبعبارة مغايرة، تقتضي الطبيعة المركّبة للتربية على حقوق الإنسان، أن تكون هذه الأخيرة متعالية عن الاختزال في مضامين معرفية من ناحية، وفي مادة دراسية واحدة.

¹أجي بوافي؛ المرجع السابق، ص 97

² Touraine (A) ; Nous Sujets Humains, op. cit, p207

(أ) تربية على تنمية المهارات الحياتية:

تمت الإشارة فيما تقدّم إلى الطابع الأفقي للتربية على حقوق الإنسان، بمعنى أنها ومثلما عبّر عن ذلك فرانسوا أودجيه F.Audigier لا تقتصر على مادة دراسية واحدة¹، وعليه فإن هذا الطابع يفرض البحث عن مدخل لمقاربتها أمرا في غاية الأهمية. ومن هذا المنطلق اتّجهنا إلى مدخل المهارات الحياتية باعتباره مدخلا يؤسّس لتربية ناجعة على حقوق الإنسان. بعبارة مغايرة لما كانت التربية على حقوق الإنسان "تربية تدمج بشكل وثيق المعرفة والقيم والسلوك، وتدعو إلى طرق تدريس تؤكد على نشاط الذات الفاعلة، وهي (التربية على حقوق الإنسان) ترافق النمو الاجتماعي والشخصي للطفل والشاب، بل حتى أي شخص بالغ، فإنها تفتح مجالا واسعا للمبادرات والحريات، وهو حقل عرف بأن له مكانا للاختيار في بناء الروابط الاجتماعية والسياسية²". يكون من الضروري التوجّه إلى تنمية المهارات الملائمة لهذا الهامش من الحرية والمبادرة. بمعنى لكي تكون التربية على حقوق الإنسان تربية ناجعة، لا بد أن تكون تربية تتيح للمتعلّم اكتساب المهارات الحياتية *les aptitudes à la vie quotidienne*.

تعرف منظمة الصحة العالمية المهارات الحياتية بأنها "قدرة شخص ما على الاستجابة بفعالية لمتطلبات الحياة اليومية وتحدياتها"³. بمعنى أنها "مجموعة من القدرات العاطفية والإدراكية والاجتماعية التي تساعد الأشخاص عموما على اتّخاذ قرارات مدروسة: حلّ المشاكل، التفكير بصورة نقدية وخلاقة، التواصل بفعالية، إقامة علاقات سليمة، وتسيير شؤون حياتهم ومواجهة ما يُعيقهم بصورة صحيحة ومنتجة"⁴ وهي تصنّف إلى ثلاثة أصناف، هي على التوالي:

- المهارات الاجتماعية: مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص⁵، وتضمّ:

- *مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، والإنصات الفعّال والتعبير عن المشاعر والقدرة على العطاء والاستفادة من التغذية الراجعة.
- *مهارة المقاومة والتفاوض وإدارة الاختلاف، وإثبات الذات، والقدرة على مقاومة ضغوط الآخرين.

¹Audigier (F) ; L'éducation aux droits de l'homme,op. cit

²Ibid

³ Gherissi (A) + Melliti (I) ; développer les aptitudes à la vie quotidienne chez les adolescents et jeunes tunisiens:un investissement d'avenir, Tunis, UNICEF- Ministère de la santé 2014, p38.

⁴جمهورية العراق (وزارة التربية ووزارة التشغيل والشؤون الاجتماعية)، الجامعة الأمريكية ببيروت، صندوق الأمم المتحدة للسكان؛ دليل المهارات الحياتية والتشغيلية الأساسية للشباب، ص2

⁵ Lamboy (B) & al ; Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes, La Santé en Action, Mars 2015/N°431, p10

*مهارة التعاطف والقدرة على الإنصات للغير وتفهم حاجياته ووجهات نظره والتعبير عمليا عن ذلك التفهم.

*مهارة العمل ضمن فريق.

*مهارات كسب التأييد التي تركز على مهارات الإقناع والتأثير.

- **المهارات الإدراكية:** وتشتمل على¹:

* مهارات اتخاذ القرار وحلّ المشكلات

*مهارات التفكير الناقد والتقييم الذاتي (القدرة على تحليل تأثير وسائل الإعلام وجماعات الأصدقاء والأقران) والوعي بالقيم والمواقف والمعايير والمعتقدات والعوامل التي تؤثر في الأفراد، والقدرة على تحديد مصادر المعلومات الملائمة.

- **المهارات العاطفية،** وتحتوي على²:

* مهارات تعديل المشاعر *régulation émotionnelle* وهي التحكم في الغضب والقلق والقدرة على مواجهة الخسارة وسوء المعاملة والصدمات.

*مهارات مقاومة الضغط التي تنطوي على التحكم في الوقت، والتفكير الإيجابي وتقنيات الاسترخاء.

*مهارات تعزيز الثقة في النفس، وتقدير الذات والتقييم الذاتي والتعديل الذاتي.

يسمح مدخل المهارات الحياتية بتوفير أرضية للتربية على حقوق الإنسان باعتباره يخاطب مهارات تتمّ تتميتها لتسمح بترجمة حقوق الإنسان إلى مواقف وممارسات عملية، ومن ثم تمنع اختزالها في مجموعة معارف تنتهي تأثيراتها بانتهاء الامتحانات. بعبارة أخرى، إن مختلف حقوق الإنسان وحرّياته هي سبيل لتحويل الأفراد والجماعات إلى فاعلين قادرين على صنع مصيرهم والتحكم في وجودهم وهو ما لا يتحقّق إلا باكتساب مهارات تخوّل لهم على سبيل المثال العمل ضمن فريق وكسب التأييد لقضايا حقوق الإنسان المختلفة، وممارسة النقد والضغط على منتهكي تلك الحقوق، والمشاركة في إبداع حلول لقضايا حقوق الإنسان. بمعنى آخر إن التعاطف مع ضحايا انتهاك حقوق الإنسان مثلا يقتضي لا التعبير عن ذلك التعاطف لفظيا فقط، وإنما ترجمة ذلك التعاطف إلى ممارسات عملية من قبيل الاتصال بالمنظمات الحقوقية المعنية بالدفاع عن حقوق الإنسان، ومن خلال الاحتجاج السلمي على تلك الانتهاكات...الخ.

¹ Ibid, p10

² Ibid, p10

إن اكتساب الأفراد والمجموعات لهذه المهارات يساعدهم على ترجمة تلك الحقوق إلى واقع ملموس. فالانتصار على سبيل المثال للحرية التعبير يمرّ عبر تنمية مهارة التواصل ومهارة الإنصات للغير، كما أن مقاومة التعذيب ومختلف أشكال التمييز لا سيما منها تلك التي تستند إلى الدين أو الجنس أو اللّغة أو، تمرّ عبر تنمية مهارات مهمّة في مقدمتها مهارة التفكير النقدي، ذلك أنه دون تلك المهارة لا يمكن التشكيك في تلك الانتهاكات وخاصة في الأفكار التي استندت عليها. بمعنى آخر، إن مهارة التفكير النقدي تجعل من ممارسات كثيرة موضع شك وتساؤل لأنّها وفي حالات كثيرة بُنيت على تصوّرات *représentations* خاطئة (العنف المسلّط على المرأة أو الطفل مثالا). وغالبا ما يؤدي التفكير النقدي إلى "تنمية الفكر المنفتح والفضولي *l'esprit ouvert et curieux* الذي يحمي من الدوغمائيّة والتحيّزات الاجتماعية، وهما الاثنان من أكثر الأعداء تدميرا للتفاعل الحرّ والمتكافئ بين مختلف الأفراد أو المجموعات"¹.

وتعدّ مهارة كسب التأييد من بين أهم المهارات فحقوق الإنسان بمختلف أجيالها وأنواعها تحتاج إلى كسب التأييد والإقناع بها. بمعنى أن الاكتفاء بمعرفة تلك الحقوق دون العمل على كسب التأييد لها لا يؤدي إلى منع انتهاكها. وبتعبير مغاير لا يمكن الاشتغال على حقوق الإنسان باعتبارها معارف مجرّدة لا غير لأنّها تصير بلا معنى بالنسبة إلى التلاميذ خاصة إذا كان الواقع اليومي مناقضا لها. ومثل هذا التحوّل في المقاربة التي تقوم على التعريف بها وكسب التأييد والدعم لمختلف أنواعها وأجيالها، يجعل من المدرسة مؤسّسة تتعالى عن الاكتفاء بتقديم حصص نظرية عن حقوق الإنسان والاكتفاء بالاحتفال ببعض المناسبات مثل تاريخ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أو الاتفاقيات الدوليّة لحقوق الطفل... الخ. بمعنى أن المدرسة تحتاج إلى مدخل المهارات الحياتيّة باعتباره ييسّر فعلا للمتعلّمين التحوّل إلى فاعلين مدافعين عن حقوق الإنسان، ملتزمين بها في ممارساتهم اليوميّة. ومن هذا المنطلق يكون مدخل المهارات الحياتيّة مدخلا ملائما.

ينسجم هذا المدخل مع الطابع الأفقي لحقوق الإنسان باعتبارها مسألة لا تختصّ بها مادّة دراسيّة واحدة، وإنما هي نشاط مدرسي هادف إلى تنمية مهارات تحوّل لصاحبها بناء موقف سلبي من كل ضروب انتهاك حقوق الإنسان مهما اتّخذت من مبرّرات، ومن ثم فإن تنمية المهارات الحياتيّة تؤسّس فعلا لمجموعة من الأبعاد المتّصلة بحقوق الإنسان. وهذه الأبعاد يمكن إجمالها فيما يأتي:

- **التعريف بحقوق الإنسان:** فمهارة التواصل على سبيل المثال مدخل إلى حرية التعبير والفكر. والفكر الإبداعي مدخل إلى الحق في الإبداع في ذلك المجال.

¹ Cam (Ph) ; Eduquer à la démocratie ; Diogène, 2008/4, n°224, p50

- **التعريف بقضايا حقوق الإنسان وكسب التأييد لها:** يتم من خلال القدرة على الإقناع بوجاهتها ومشروعيتها، ومن خلال تنمية نزعة العمل ضمن فريق وهو ما يرتبط بالحق في الانتظام والعمل ضمن تنظيمات المجتمع المدني، وغير ذلك من الجمعيات والمجموعات المتبينة للدفاع عن حقوق الإنسان. بتعبير مغاير، يتطلب التعريف بقضايا حقوق الإنسان مهارة كسب التأييد لها، أي مهارة الإقناع بشرعيتها.

- **التنديد بانتهاكات حقوق الإنسان، وبالأفكار التي تستند عليها،** ويكون ذلك من خلال مهارة التفكير النقدي بالأساس. فكثير من انتهاكات حقوق الإنسان تنبني على تمثيلات خاطئة، خاصة عندما يتعلق الأمر بالمساواة بين الجنسين، أو عندما يتصل الأمر بحقوق الطفل وبحقوقه في المشاركة والتعبير عن رأيه، فالى اليوم لا تزال تصرفات الكهول في المنطقة العربية خاضعة لتصور سابق للطفل يختزله في طاعة الكهل واكتساب ذات القيم ونفس السلوكيات التي تساعده لاحقا على أداء دوره ككهل... الخ.

إن مقارنة حقوق الإنسان من هذا المدخل تفرض جملة من التغيرات على واقع الممارسة التربوية في الفصل. ويتعلق الأمر هنا ب:

- **نمط التواصل البيداغوجي:** لا يمكن أن يكون أحادي المسار، فاكتساب مهارة العمل ضمن فريق على سبيل المثال، تحتاج إلى تواصل متعدد المسارات. وعليه بات من اللازم التفكير في تواصل فعال يتيح فعلا للمتعلم اكتساب مهارة التواصل بما تعنيه من قدرة على التعبير عن الرأي بهدوء وبرصانة ولكن قبل ذلك من قدرة على الإنصات للغير، وإتاحة الفرصة له للتعبير عن رأيه وشرح وجهة نظره. ويحتّم نمط التواصل البيداغوجي متعدد المسارات تنويع وضعيات التعلم بما يراعي الفوارق بين المتعلمين ويساعد الجميع على اكتساب المهارات الحياتية رغم اختلاف أنساقهم.
- **طبيعة السندات البيداغوجية المعتمدة:** من المهم أن يتم الاشتغال في المدرسة على الموارد الحقوقية (في نصوصها الدولية والإقليمية والوطنية)، وإخضاعها للنقل التعليمي -التعلمي la transposition didactique، لكن اكتساب مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي على سبيل المثال يتطلب اعتماد سندات متنوعة، والانطلاق من وضعيات -دالة وحتى من السير الذاتية لشخصيات وطنية ودولية عرفت بنضالها من أجل حقوق الإنسان وذلك حتى يتسنى للمتعلمين الاستفادة من المادة الحقوقية في معالجة تلك الوضعيات، كما يمكن للمتعلم الاشتغال على سندات مرئية مستفيدا في ذلك مما تتيحه اليوم وسائط الإعلام وتكنولوجيا المعلومات والاتصال شريطة أن تكون تلك السندات ملائمة لمستوى المتعلم ولنموه الذهني والبدني. وبعبارة ثانية، يتيح مدخل المهارات الحياتية هامشا مهما من المبادرة للمتعلم كما للمتعلم في تناول المسائل. فالغرض هو إكساب المتعلم القدرة على البحث عن موارد مختلفة تؤسس لبناء مواقف

ومبولات تدافع عن تلك الحقوق وتدين انتهاكها. وبعبارة أخرى من خلال البحث في صيغ جديدة لتناول حقوق الإنسان تنمو لدى المتعلمين مهارات البحث والمبادرة والإبداع، وهذا بعد في غاية الأهمية.

- **طبيعة أنشطة التقييم:** كثيرا ما يردّد التربويون أن التقييم ينبغي أن يكون من جنس التعلّم، وهو أمر منطقي وسليم، ومن ثم بات من الضروري تجاوز الصيغ التقليدية للتقييم، والتي تكتفي بتقييم الجانب المعرفي. بمعنى أنه على التقييم أن يأخذ بعين الاعتبار المدخل، وهو المهارات الحياتية، وعوض أن يتّجه إلى المعارف، يركّز على مدى اكتساب المتعلّم لتلك المهارات انطلاقا من مجال حقوق الإنسان. وبتعبير مغاير، إن اكتساب المتعلّم لتلك المهارات الحياتية هو هدف عملية التقييم ومن ثم فإن اعتماد الملف التربوي portfolio على سبيل المثال يعدّ مناسبا لتقييم تلك المهارات، كما أن التفكير في صيغ أخرى تسمح بتبيين مدى قدرة المتعلّم على توظيف تلك المهارات في مجال حيوي مثل حقوق الإنسان يظلّ محبّذا وعاملا من عوامل تطوير الممارسة التربوية.

- **التكامل بين أنشطة الفصل وأنشطة الحياة المدرسية:** كثيرا ما كانت هناك هوة تفصل أنشطة التعليم والتعلّم عن أنشطة الحياة المدرسية، وكأن هذه الأخيرة وجدت للترفيه في حين أن الأولى وجدت للتعليم والتعلّم. ولكن في الواقع تبدو الحاجة إلى التكامل بينهما ملحّة، لا سيما في مجال التربية على حقوق الإنسان، فتناول هذه المسألة في أنشطة الحياة المدرسية من شأنه أن يبسّر جسر الفجوة المشار إليها. بعبارة أخرى من المهمّ أن تحتضن فضاءات الحياة المدرسية وأنشطتها إبداعات المتعلمين وتنميتها في مجال حقوق الإنسان وطرق حمايتها وسبل التعريف بها ونشرها، فحقوق الإنسان تزداد أهمية كلّما اتّسع الفضاء الذي يحتضنها ومن ثم صار من غير المقبول ألا يساهم اختزال التربية على حقوق الإنسان في فضاء الفصل، واحتضان محيط المدرسة لتلك الإبداعات ذات الصلة بحقوق الإنسان في التعريف بهذه الأخيرة بل إن عليه أن يعرف أيضا بإبداعات المتعلمين من هنا تتأتّى أهمية انفتاح المدرسة على محيطها في التربية على حقوق الإنسان.

- **انفتاح المدرسة على محيطها:** يعتبر انفتاح المؤسسة التربوية على محيطها اليوم أمرا حيويًا، ولعلّ التربية على حقوق الإنسان تعدّ مدخلا ملائما لذلك التواصل. فالزيارات التربوية الميدانية إلى بعض المؤسسات من قبيل المحاكم، ومن قبيل البرلمان... الخ، والحوار مع مختصين في المجال كلها طرق لتوطيد العلاقة بين المدرسة ومحيطها ولكنها طرق لتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين. فالتواصل مع المختصين ينمي لدى المتعلّم القدرة على التواصل الفعّال، وكذلك

القدرة على ضبط الأولويات... الخ. فانفتاح المدرسة على محيطها من شأنه أن يؤثر إيجابا في تنمية عدد من مهارات الحياة لدى الناشئة.

بيد أن نجاح مدخل المهارات الحياتية للتربية على حقوق الإنسان يظل رهين توفر مناخ ملائم ومناسب لذلك، وهو ما يعني أن التربية على حقوق الإنسان تستدعي توفر مناخ مدرسي ملائم بمعنى مناخ ديمقراطي يتيح فعلا للمعلمين كما للمتعلّمين التفاعل والتواصل.

ب) تربية ديمقراطية ضمن مدرسة ديمقراطية:

يعتبر آلان توران أن المدرسة التي "تتمثل مهمتها في تعزيز قدرات الأفراد وإرادتهم في أن يكونوا فاعلين وتعليم كل واحد بأن للآخر نفس الحرية التي يتمتع بها الفرد نفسه، وذات الحق في التقرّد l'individuation وفي الدفاع عن المصالح الاجتماعية والقيم الثقافية هي مدرسة ديمقراطية منذ أن تعترف بأن حقوق الذات الإنسانية والعلاقات بين الثقافات تحتاج إلى ضمانات مؤسسية لا يمكن الحصول عليها إلا من خلال مسار ديمقراطي"¹. وهو ما يعني أن ترسيخ مقولة حق الذات وحق الآخر في التمتع بذات الحقوق بما فيها حق التقرّد إنما يرتبط بمنطق اشتغال المدرسة، بمعنى بطريقة تدبير الشأن المدرسي. وبلغة مغايرة لتكون المدرسة ديمقراطية لا ينبغي أن تكتفي بأن تعامل الأطفال كلهم بطريقة متساوية وتمكّنهم من التعليم المجاني لأن ذلك لا يعدّ كافيا لبناء مدرسة ديمقراطية.

لتكون المدرسة ديمقراطية لا بد أن تكون مدرسة التواصل l'école de communication تلك المدرسة التي تحوّلت فيها الأولوية من الرسالة إلى التواصل²، بمعنى أن الحظوة لا تعطى لرسالة المدرسة وإنما لطريقة التواصل داخل المدرسة. وهو تحوّل في التوجه، نكون مخطئين إذا ما رأينا إلا تأثيراته السلبية³، لأن لهذا التحوّل دلالة عميقة. فعوض التركيز على المجتمع وحاجاته، أي على القيم والمعايير والتراتبيات والممارسات المشكّلة للنظام الاجتماعي التي ينبغي الحفاظ عليها، ونقلها من جيل إلى آخر، يتمّ التركيز على ذات المتعلّم الفاعلة، أي على إتاحة الفرص الكافية للمتعلّم للتعبير عن ذاته، وعن آرائه وعن وجهات نظره الأمر الذي يستدعي تواصلنا ناجعا معه.

من المعلوم أن الفعل التربوي فعل تواصل بالضرورة، ولكن الفعل التربوي الهادف إلى ترسيخ حقوق الإنسان، يتطلّب سياقاً آخر، وهو السياق الديمقراطي الذي يعني في جانب منه تغيير طرق التواصل مع المتعلم حتى يتسنى له ممارسة حقه في التعبير عن ذاته، وممارسة النقد حتى للعملية التربوية في حدّ

¹ Touraine (A) ; Pourrons –Nous vivre ensemble..., op. cit, p 475

² Ibid, p 461

³ Ibid, p 461

ذاتها. وقد بينت الدراسات السوسولوجية أن المدرسة تحقّق نتائج أفضل عندما يعرّف المدرّسون أنفسهم بدورهم ك"تواصلين" leur rôle de communicants مع التلاميذ ومع المسؤولين الإداريين بالمدرسة، وليس فقط بدورهم المهني كمدرّسين للبيولوجيا أو التاريخ¹.

لتكون التربية على حقوق الإنسان تربية تروم بناء الذات الفاعلة لدى المتعلّم، لا بد أن تتمّ في سياق ديمقراطي، أي ضمن إطار تواصل لا ينكفئ فيه المدرّسون على أدوارهم التقليدية كمدرّسين لمواد دراسية محدّدة. فالمسألة التربوية أشمل من تقديم درس مادة التاريخ أو التربية المدنية أو الرياضيات أو غيرها، إنها مسألة تواصلية لا يكون فيها مسار واحد مهيمنا، والمقصود هنا ألا يكون منطق الشيخ والمريد هو المهيمن على العملية التربوية ففي تلك الحالة يكون التواصل عموديا، ويفضي إلى التلقين، والتلقين فقط.

تقتضي التربية الديمقراطية القطع مع التلقين، لأنه يسهم في نشر وتعزيز أشكال العلاقات الاجتماعية القائمة على النزعة البطيركية حسب عبارة هشام شرابي، أي تلك العلاقة التي قامت عليها رؤية المدرسة الوظيفية للتنشئة الاجتماعية وهي تنشئة تكون فيها استمرارية لصورة الأب، حتى وإن كان صاحبها المعلم أو غيره.

يمنع التلقين الطفل المتعلّم من اكتساب آليات النقد، ومن اتّخاذ مواقف، ومن التعبير عن رأيه في قضايا تهمّه في الفضاء المدرسي والتربوي أولا وفي المجتمع ثانيا. ويدفع التلقين نحو الاندماج في الجماعة إلى حدّ الانصهار فيها، وبالتالي مسايرتها والقبول بما تقرّه، فهو عملية "تولّد بالضرورة التفكير التقريبي أو الاتفاقي (التلقائي) المتقارب لدى الأفراد"². فالتلقين يفقد المتعلّم الثقة في نفسه، ويدفع به إلى البحث عن الاندماج في وحدة فُرِضت عليه أو لم يسهم في صنعها. وعليه فإن "إعطاء الأولوية القصوى للوحدة يفقد الاختلاف دلالاته، لذلك ستكون ذات المتعلّم ممزّقة بين الدعوة إلى الاختلاف واحترامه وبين ضرورة الإجماع والوحدة"³ وبعبارة أخرى إن التلقين يفضي إلى تغييب الذات الفاعلة لدى المتعلّم. بل أكثر من ذلك يحوّل المتعلّم إلى مجرّد متقبّل للمعرفة، ولعلّ أكبر خطر يمكن أن تتعرّض إليه حقوق الإنسان هو تحوّلها إلى مضامين معرفية يُكتفى بحفظها والاستظهار بها عند الامتحان، فما معنى أن يستظهر المتعلّم بمجمل المواثيق والصكوك الضامنة للمساواة بين الجنسين ويمارس نقيضها باعتبار أن همّ المتعلّم هو

¹ Touraine (A) ; Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui, Paris, fayard, 2005, p 216

² أحمد إبراهيم اليوسف؛ "علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية"، عالم الفكر، السنة 29 العدد 1 (تموز/ يوليو -أيلول سبتمبر 2000)، ص 19

³ محمد بالراشد؛ "التربية على حقوق الإنسان : المبادئ والكفايات"، التقاهم، عدد 31، السنة التاسعة، شتاء 2011 م/ 1432 هـ، ص 312

النجاح في الامتحان لا غير، وما معنى أن يحفظ المتعلم معنى الحق في الاختلاف ولا يحوله إلى ممارسة يومية يلتزم بها في تفاعلاته اليومية مع محيطه الاجتماعي.

يعيق التلقين بناء الذات الفاعلة عند المتعلمين لأنه يهمل حاجات كل واحد منهم واهتماماته ومن ثمة لا يراعي الفروق بينهم. وبتعبير مغاير يتطلب مشروع التفريد وبناء الذات الفاعلة -في اعتقادنا- إرساء "بيداغوجيا فارقية une pédagogie différenciée لها كهدف توفير كل الإمكانيات لكل فرد حتى يحقق نموه الشخصي"¹. وهو ما يعني الاعتراف بتنوع المتعلمين وباختلافاتهم، ومن ثمة الاعتراف بخصوصياتهم وبفرادة كل منهم، وبالحاجة إلى توفير الظروف المناسبة لكل منهم لينمو نموا طبيعيا.

تقوم الديمقراطية على مبدأ رئيسي وهو التنوع والاختلاف، وهي في نهاية المطاف الأسلوب الأفضل الذي ابتكرته البشرية إلى يومنا هذا لتدبير التعايش المتغاير. بمعنى أن غياب التنوع والتعدد يفضي في نهاية المطاف إلى تعييب الديمقراطية ذاتها. ومن ثم يكون خيار التربية على حقوق الإنسان خيارا مشروعاً باعتبارها تنطلق من احترام الخصوصية لا في التعلم فقط وإنما في كل جوانب حياة المتعلم. ولكن هذا التنوع والتعدد لا يستقيمان إلا باعتماد البيداغوجية الفارقة².

لا يبدو من اليسير تحقيق هذا الهدف من التربية على حقوق الإنسان في المنطقة العربية والحال أن المدرسة تشتغل إلى اليوم ضمن رؤى وتصورات متمحورة حول "الجماعي والمنسجم، والمنقول الذي يشكل إخفاء بل انتهاكا لاستقلالية الفرد وتفرد³ وفي سياق لا يتمتع فيه المعلم بهامش من الحرية والمبادرة، أو بعبارة أخرى يفقد المدرس إلى أن يكون ذاتا فاعلة، وهو ما يفرض عليه في أغلب الأحيان مسابرة لواقع فرض عليه، بل في سياق يهمل ولو إلى حد دور المعلم في تدبير الشأن العام للمؤسسة التربوية، ويقصي المتعلم نهائيا عن ذلك الأمر وكأنه شأن لا يعنيه. إن الطريق إلى تحقيق تربية على حقوق الإنسان تنمي الذات الفاعلة لدى المتعلم لا يزال طويلا وشاقا.

ملاحظات ختامية:

- التربية على حقوق الإنسان ضرورة لا غنى عنها، لاسيما بالنسبة إلى المجتمعات التي تتجه إلى إرساء الديمقراطية لا كأسلوب حكم فقط وإنما كنمط حياة مثلما يعرفها جون ديوي.
- التربية على حقوق الإنسان تتضمن محتويات ومعارف، ولكنها لا تختزل في ذلك.

¹ Bahloul(M) ; L'Ecole et la violence, Sfax, Med Ali Editions, 2005, p 74-75

² لمزيد حول هذه النقطة يمكن الرجوع إلى المرجع السابق

3Ibid, p43

- التربية على حقوق الإنسان مسألة أفقية تهتمّ مختلف المواد الدراسية حتى وإن لعبت بعض المواد دور القاطرة (التربية المدنية /التربية على المواطنة...).
- يملي الطابع الأفقي على المشتغلين على هذه المسألة التركيز على تنمية المهارات الحياتية التي تخوّل للمتعلّمين لاحقاً الاندماج في مجتمع ديمقراطي تحترم فيه حقوق الإنسان، ومن ثمة يكون مدخل المهارات الحياتية مدخلا ملائماً.
- نجاعة المدخل المبني على المهارات الحياتية المستمدة من رؤية طبيعية لاشتغال الفضاء التربوي، فكّما كان هذا الفضاء ديمقراطياً، والعلاقات فيه تفاعلية ومسارات التواصل به متعدّدة ومتنوّعة كلّما كان ذلك المدخل ناجعاً، والعكس صحيح.

المراجع

باللغة العربية

- الأمين (أحمد)؛ الديمقراطية والعلومة بين الايديولوجيا والفلسفة، الفكر العربي المعاصر، عدد114-115 الانتصار (عبد المجيد) ؛ تعليم ثقافة الحق والمواطنة: قضايا منهجية وديداكتيكية، الرباط، دار التوحيدي للنشر والتوزيع، 2006
- ابن عاشور(عياض)؛"حقوق الإنسان: أي حق، أي إنسان؟" الفكر العربي المعاصر، عدد 82-83 آيت موحى (محمد) والفاربي (عبد اللطيف)؛ القيم المواقف: بيداغوجيا المجال الوجداني، مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم، الرباط، الشركة المغربية للطباعة والنشر، 1992
- بالراشد (محمد)؛ التربية على حقوق الإنسان : المبادئ والكفايات، التفاهم، عدد31، السنة التاسعة، شتاء 2011 م / 1432 هـ.
- بن عزيمة (علال)؛ "القيم والمدرسة"، عالم التربية، العدد21 / 2012
- بلوم (بنجامين) و كراثول (دايفيد) و ماسيا (برترام) ؛ نظام تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة محمد محمود الخوالد وصادق إبراهيم عودة، بيروت، دار ومكتبة الهلال، جدة، دار الشرق، 2008
- بوافي (يحي)؛ "جدوى التربية على حقوق الإنسان وخصائص منهاجها"، مجلة علوم التربية، ال عدد51 جمهورية العراق (وزارة التربية ووزارة التشغيل والشؤون الاجتماعية)، الجامعة الأمريكية ببيروت، صندوق الأمم المتحدة للسكان؛ دليل المهارات الحياتية والتشغيلية الأساسية للشباب، 2012
- الرشيدي (أحمد)؛ حقوق الإنسان: دراسة مقارنة في النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، 1426هـ / 2005 م

العماري (الصادق)؛ "التربية على حقوق الإنسان والمواطنة: مشروع تكوين مواطن الغد"، مجلة علوم التربية، العدد 59

فودة (عبد الحميد)؛ حقوق الإنسان بين النظم القانونية الوضعية والشريعة الإسلامية، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، 2006

محسن (مصطفى)، إشكالية التربية على المواطنة وحقوق الإنسان بين آليات اشتغال الفضاء المؤسسي ومكونات المحيط الاجتماعي، كراسات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، خارج السلسلة عدد 4، تونس 2005

اليوسف (أحمد إبراهيم)؛ علاقة التربية بالمجتمع وتحديد ملامحها النوعية، عالم الفكر، السنة 29 العدد 1 (تموز/ يوليو - أيلول سبتمبر 2000).

اليونسكو؛ كل البشر...كتاب مدرسي في التربية على حقوق الإنسان، باريس، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، تونس المعهد العربي لحقوق الإنسان، 2001.

باللغة الفرنسية:

Audigier (F) ; L'Education aux droits de

l'Homme, www.cifedhop.org/Fr/Doc/Etudes/edh_Audigier.pdf

Bahloul (M) ; L'Ecole et la violence, Sfax, Med Ali Editions, 2005

Cam (Ph) ; Eduquer à la démocratie ; Diogenes, 2008/4, n°224

Gherissi (A) + Melliti (I) ; développer les aptitudes à la vie quotidienne chez les adolescents et jeunes tunisiens: un investissement d'avenir, Tunis, UNICEF- Ministère de la santé 2014

Lambooy (B) & al ; Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les 1 jeunes, La Santé en Action, Mars 2015/N°431

Milaret (G) ; Les sciences de l'éducation, que sais-je ? Paris, PUF, 1990

Seck (M) ; « Education aux Droits de l'Homme : Nouvelles idées et horizons », Revue Tunisienne des Sciences Sociales, N°108, Année 1992

Touraine (A). Pourrons-nous vivre ensemble égaux et différents, Paris, Fayard, 1997

Touraine (A) ; Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui, Paris, fayard, 2005

Wieviorka (M) ; Du concept de sujet à celui de subjectivation/ dé-subjectivation, FMSH-WP-2012-16.2012<halshs-00717835>

-What is meant by the quranic context?

-Does context matters a lot in revealing meaning, understanding the script and in fluencing or affecting the audience ?

-What are the various types, approaches and the surrounding contextual constraints relating to the script itself on the one hand and those which relate to the audience on the other hand ?

The aspired objective of this research is to specifically identify the process of communication which englobes the three parties. to be now mentioned :

-The first will be the speaker who sends the message.

-The second will be the receiver who explains, analyse interprets the message and either conceive or refuse it.

-The third is the context in which came the message. The latter could be a familiar, a conventional one, rational, psychological, social or cultural one.

مقدمة

تبدو نظرية التلقي منذ نشأتها مقارنة ثرية نظرا إلى ما صاحبها من مباحث لسانية وفلسفية وتاريخية وتأويلية هذا من جهة، ومن ناحية أخرى نظرا إلى ما أفضت إليه من مراجعات فكرية ومنهجية تتعلق بالتوجه نحو القارئ بوصفه العنصر المهم في الثالوث الموصول بالإنتاج والإبداع: المبدع، والعمل المنجز، والمتلقي، واعتبار القارئ عنصرا مفصليا وعاملا موجودا مشاركا في التجربة الإبداعية، بل لا يستقيم العمل الإبداعي في نظرية التلقي دون الاشتراك الحيوي الفعلي للمتلقي، فبواسطته يتغير منظور العمل، والنظرة المختلفة لعمل المؤلف، وهذا يفضي إلى نمط مخصوص في التعامل مع النصوص، وإلى منهج يتميز بسمة التواصل في العملية الفنية بين المبدع وعمله ومتلقيه بوصفه وسيلة اتصال وتساؤل وبحث ومراجعة لهذه الدائرة الإبداعية المنفتحة على حقول أخرى.

وبناء على ذلك يبدو دور المتلقي مهماً لأنه سيسجل رؤيته القرائية التي تنسب إليه في المقام الأول بوصفه متلقيا لهذا العمل أو ذاك، وهذا الأمر يعود الفضل فيه إلى نظرية التلقي التي أسست هذا البعد في التعامل مع النصوص، ولعل ما ذهب إليه هانز روبرت ياوس (Hans Robert Jauss) من مبادئ في نظرية التلقي

يتنزل في سياق الإضافة والتأصيل لمنهج يعتمد مقاربة التلقي في التعامل مع النصّ نوجزها في النقاط الآتية:

أولاً، أنّ النصّ لا قيمة له دون متقبل، بل هو يخرج إلى الوجود بفعل القراءة، وليست وظيفة القارئ هنا ما يُفهم من فعل القراءة الاستهلاكية البسيطة، بل يجب تفاعله مع النصّ تفاعلاً جدلياً لينسج علاقات مختلفة من السؤال والجواب.

ثانياً، أنّ ظهور أيّ نصّ جديد لا يفيد بالضرورة الجودة المطلقة، لأنّه يستند إلى قناعات مضمرة ومحمولات رمزية.

ثالثاً، أنّ المتلقي يكون محملاً بمجموعة من المعايير والقيّم والأحكام التي اكتسبها من تجاربه الخاصة مع النصوص السابقة، وهذا ينعكس سلباً أو إيجاباً على فعل التلقي.

رابعاً، كلّ نصّ جديد يشمل طيّه معايير الاستجابة والتواصل أو الرفض وفق رؤية المتلقي.

خامساً، كلّ نصّ يستدعي من المتلقي مرجعيات الفهم من ناحية، والاستفادة من الخطاب القائم من ناحية أخرى، ولا يمكن أن يحصل ذلك بمعزل عن المرجعيات التاريخية والسياقية والمقامية واللسانية الموصولة بالعمل، مما يدل على أنّ النصّ هو نصوص أو طبقات نصّية، وأنّ فعل الإبداع مشترك بين المبدع والمتلقي¹.

ولو عقدنا الصلة بين هذه المقدمات والنصّ الديني لانتهينا إلى أنّ المتأمل في القرآن المكي²، وهو أول القرآن نزولاً، يُدرك أنّه خطاب موصول بعدّة إشكالات على غرار ملابسات البيئة والسياقات الكلامية والنفسية

¹- استقيننا بعض الأفكار من كتاب: نياوس (هانس روبرت) جمالية التلقي، من أجل تاريخ جديد للنصّ الأدبي، تقديم رشيد بنحدو وترجمته، منشورات ضفاف والاختلاف وكلمة للنشر والتوزيع، دار الأمان، ط1، الرباط، المغرب، 2016، ص، 130 وما بعدها.

وراجع في هذا الرأي كذلك: هولب (روبرت) نظرية التلقي، مقدمة نقدية، ترجمة عزالدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، ط1، القاهرة، مصر، 2000، ص 97 وما بعدها.

²- إنّ مبحث علوم القرآن الموصول ببيان ما نزل من القرآن بمكة، و ما نزل بالمدينة، والآيات المكية في السور المدنية والآيات المدنية في السور المكية، وما الفرق بين هذا وذلك، وماهي أسبابه وأحكامه وترتيبه، هو مبحث مركب إلى درجة أنّ بعض المصنفين في علوم القرآن من القدامى والمعاصرين ذهبوا في ذلك مذاهب ثلاثة:

أحدها، أنّ المكي ما نزل بمكة والمدني ما نزل بالمدينة.

والثاني، أنّ المكي ما نزل قبل الهجرة، وإن كان بالمدينة، والمدني ما نزل بعد الهجرة، وإن كان بمكة.

والثالث، أنّ المكي ما وقع خطاباً لأهل مكة، والمدني ما وقع خطاباً لأهل المدينة.

والثقافية التي قد تكون أفرزت مضامين هذا الخطاب وشكّلت معانيه وأبعاده، ووفق ذلك تبلورت بُنى النصّ المكيّ لدى المتلقي القرشي تبعا لوضع معرفي مخصوص.

غير أنّ سلطة هذا النصّ لم تكن سلطة مطلقة نظرا إلى ما تعرّضت إليه من ردود أفعال من المتلقي، إذ قابلت قريش ما نزل على محمّد بشيء من عدم الاكتراث، استخفافا بأمره وبمضامين ما يدعو إليه، ووصفته تارة بأنّه شاعر وطورا آخر بأنّه كاهن أو ساجع، وقس على ذلك عديد النعوت التي وُصف بها نبيّ الإسلام. وهي كلّها محاولات للهروب من الاعتراف بمحمّد وبنصّه نظرا إلى ما فيه من كلام لم يألّفوه. أمّا بالنسبة إلى اليهود والنصارى وغيرهما من الطوائف والأديان فإنهم رفضوا ما جاء به محمّد من قرآن باعتباره لا يتفق مع ما جاء في الكتاب المقدّس، بيد أنّ هذا الأمر لا يتركنا نغفل بعض الشرائح الاجتماعية المكيّة التي تعاملت مع النصّ القرآني المكيّ تعاملًا يُحيل على التردد والريبة بين الرفض المطلق والشكّ في مضامينه و مصدره إلى قبوله أحيانا أخرى.

وإذا نحن ركزنا النظر على حقل معرفي مخصوص فإنّنا نروم الرجوع إلى لحظة تأسيسية بالغة الأهمية في تاريخ النصّ القرآني من حيث النقبّل ومن حيث إكراهات هذا التلقي، على غرار طبيعة هذا النصّ الذي يعدّ نصّا إشكاليا بامتياز باعتباره جنسا فنيا مغايرا لا يتماهى مع ما عرفه المتلقي القرشي، فلا هو بالشعر ولا هو بالنظم ولا هو بالنثر، بل هو جنس مستجد، يضاف إلى ذلك الواقع الديني وما يحيل عليه من نوعية الطقوس والعبادات وطبيعة المعبود، وكذا الأمر بالنسبة إلى الخلفيات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية وهي من الإكراهات الحافة بالنصّ الوليد فكانت حائلا دون تقبله، وهذا ما يجعلنا لا ننظر إلى النصّ باعتباره أصلا ثابتا متكلسا يحمل طيّه مضامين ثابتة لا تُناقش، ولا يمكن أن يفتح عليها المتلقي، وبمقتضى هذا الحال فإنّ القراءة الموضوعية باعتبارها نشاطا إستيميا بما تفرزه من مقاربات قرائية وجب أن تتفاعل مع النصّ وتتجاوزته، ناهيك إذا كان هذا النصّ نصّا دينيا خصبا ومنفتحا على عديد القراءات ومختلف التأويلات.

والذي نفهمه أنّ النصّ القرآني وليد سياقات مخصوصة مقامية ولغوية، ولم يتأسس من فراغ، وإنما انبنى وجوده على أنقاض قصص وأخبار وأساطير ومرويات ولهجات وجذور تاريخية، لذا يعسر علينا أن نرصد

ووفق علوم القرآن فإنّ النصّ القرآني لم يتشكل دفعة واحدة، بل كان على مدار ثلاثة وعشرين عاما، منه ما كان مبكرا، أي أوّل ما نزل بمكّة وهو ما قصدنا بالقرآن المكيّ المبكر، ومنه ما ليس كذلك، أي ما كان متأخرا، سواء أكان في مكّة أم في المدينة.

انظر، الزركشي (بدر الدّين محمّد بن عبد الله) البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، ط3، القاهرة، مصر، 1984، ج1، ص 187 وما بعدها.

وانظر كذلك، المسعودي (حمّادي) الوحي من التنزيل إلى التدوين، دار سحر للنشر، ط1، تونس، 2005، الفصل الثالث، ص 93، وما بعدها.

بنية النصّ القرآني وعناصره وتكبيك مضامينه وسبل تلقيه ومصادر إنتاجه وفكّ كلّ هذه المضامين من دون الرجوع إلى متنه ولغته وآليات إنتاجه وظروف تمثله وردود فعل متلقيه، ومحاولة قراءة هذه المحمولات اللغوية والمفاهيمية والجمالية والتأويلية من أجل استنتاج شفراتها.

بناء على هذا وغيره من المقاربات الموصولة بفهم بُنى النصّ وتمحيص إشكالاته، ارتأينا تقسيم هذا المبحث إلى عنصرين، يتعلّق أولهما بالنظر في العلاقة بين سلطة النصّ وسلطة المتلقي، والنظر فيما يمكن أن يترتّب على ذلك من قضايا وإشكالات تنتزل في سياقات ردود أفعال متباينة إزاء النصّ الطارئ وكيفية تمثّل القرشي لهذا الحدث، أمّا العنصر الثاني فيتصل ببيان إشكالية النصّ وإكراهات المتلقي التي نحسب أنّها متعدّدة ترتبط بأبعاد سياسية وجذور نفسية واجتماعية وخلفيات دينية واقتصادية.

1- من سلطة النصّ إلى سلطة المتلقي

يبدو أنّ صاحب النصّ القرآني منذ بدء تأصيله في الواقع العربي كان هاجسه التحديّ حتى يكون هذا النصّ نصّاً خالداً، وقد أدرك أنّ ذلك قد لا يحصل، إذا لم يكن هذا المتنّ القرآني وما ورد فيه من قضايا منفتحة على عديد الثقافات والبيئات الأخرى، ولعلّ دليلنا على ذلك أنّ النصّ المؤسس احتوى عديد اللهجات العربية القديمة وغيرها من اللغات الأخرى على غرار السريانية والأثيوبية والحبشية والقبطية والعبرانية والفارسية، ومن الأمثلة ذات الأصول الأجنبية التي وردت في كتاب اللغات في القرآن لابن عباس¹، الطور² أي الجبل وقد وافقت فيه لغة العرب لغة السريانية، وغيض الماء³، أي نقصه بلغة الحبشة، وإصري⁴ ومعناه عهدي، وقد وافقت لغة النبطية، وسجّيل⁵، والمراد به في النصّ الطين وقد وافقت لغة الفرس، وهُدنا⁶ إليك، أي ثبنا وافقت لغة العبرانية، ومُتكا⁷، معناه الأترج بلغة توافق القبط، أمّا الرقيم⁸ فهو الكتاب بلغة الروم، وغيرها من العبارات

¹ ابن عباس، كتاب اللغات في القرآن، تحقيق صلاح الدّين المنجد ونشره، مطبعة الرسالة، ط1، القاهرة، مصر، 1946.

² ابن عباس، ن، م، ص 20.

³ ابن عباس، كتاب اللغات في القرآن، ص 30.

⁴ ابن عباس، ن، م، ص 23.

⁵ ابن عباس، ن، م، ص 31.

⁶ ابن عباس، ن، م، ص 28.

⁷ ابن عباس، ن، م، ص 46.

⁸ ابن عباس، ن، م، ص 35.

ذات الأصول الأعجمية مثل إبريق وإبليس وإنجيل وتثور وجهنم ودينار ودرهم وزنجبيل وسندس وسجّل وسجّل وسقر وسرادق وفردوس وقسطاس وقنطار ونحوها من المفردات المتواترة والمبثوثة في النصّ القرآني¹.

بيد أنّ الأمر الذي يدعو إلى الحيرة والتساؤل حول هذا الجانب، يتمثل في أنّ النصّ يبدو من ناحية مفتحا على عديد اللهجات واللغات والثقافات والحضارات، مسكونا بعديد القضايا الدنيوية والغيبية التي قد تشدّ الإنسان إلى حدّ الانشغال والقلق الفكري والبحث المتوتر بما في ذلك من حيرة نفسية وروحية، وهذا يعود في تقديرنا إلى عدّة اعتبارات من بينها إغناء النصّ القرآني وتخصيبه في ضوء ما ورد فيه من معجم متلون وخلفية مفاهيمية وطقسية وأبعاد قصصية وأسطورية وحضارية، وبذلك يكون النصّ القرآني نصّا إشكاليا بلفظه ومعناه يهدف إلى تحقيق معنى التحدي فيما برع فيه من جاء إليهم. ومن جهة ثانية يبدو موصولاً باللغة القرشية واللغة العربية بصورة خاصة في علاقتها بالمتن القرآني الذي يحيل على التأسيس العربي، إذ يقول في آيات عديدة أنّه عربي ولسان عربي مبين على غرار قوله " إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" (يوسف 2/12) ، وقوله "لِسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهَا عَجْمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ" (النحل 16/103)².

وروي عن عثمان بن عفّان أنّه قال للرهط القرشيين الثلاثة الذين كلّفهم بنسخ القرآن في المصاحف مع زيد بن ثابت " إذا اختلفتم أنتم وزيد بن ثابت في شيء من القرآن، فاكتبوه بلسان قريش فإنما نزل بلسانهم"³. وروي عن الزهري عن أنس أنّه قال: إنّ عثمان أمر زيدا بن ثابت سعيدا بن العاص وعبد الله بن زبير وعبد الرحمان بن الحارث بن هشام أن يكتبوا المصاحف. قال الزهري: "فاختلفوا في التابوت، فقال زيد: هو التابوه. وقال نفر القرشيون: هو التابوت. فرفع إلى عثمان فقال: اكتبوه بلسان قريش، فإنّ القرآن نزل بلسانهم"⁴.

¹ انظر، السيوطي (أبو الفضل جلال الدين) الإتيان في علوم القرآن، تحقيق مركز الدراسات القرآنية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، السعودية، 2005، النوع الثامن والثلاثون، فيما وقع فيه بغير لغة العرب، ج3، ص 944. وانظر كذلك، الرازي (أبو حاتم أحمد بن حمدان) كتاب الزينة في الكلمات الإسلامية العربية، تحقيق حسين بن فيض الله الهمداني، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء، ط1، اليمن، 1994، ص 140 وما بعدها.

² - وانظر كذلك: الرعد 71/13. طه 113/20. الشعراء 195/26. الزمر 28/39. فصلت 3/41. الشورى 7/42. الزخرف 3/43. الأحقاف 12/46.

³ - البخاري (أبو عبد الله محمد بن إسماعيل) الجامع الصحيح، تحقيق وتصحيح محبّ الدين الخطيب ومحمّد فؤاد عبد الباقي وقُصي محبّ الدين الخطيب، المطبعة السلفية ومكتبتها، ط1، القاهرة، مصر، 1980، باب فضائل القرآن، ج3، ص 337.

⁴ - الرازي، كتاب الزينة في الكلمات الإسلامية العربية، ص 151.

يضاف إلى ذلك أنّ محمّدا قرشي، و أنّ قريشا لها سبق في النسب والجغرافيا والقيادة، فهي تسكن بجوار البيت ولها سقاية الحجّ، وكانت وفود العرب وغيرهم يفدون إلى مكّة للحجّ ويتحاكمون إلى قريش في أمورهم، وبحكم نفوذها السياسي ومركزها الديني والتجاري، كان من المفروض أن يكون هذا النصّ المؤسس وفق السنّة الإسلامية والخطاب القرآني بلغتهم. بيد أنّ السؤال الذي يُطرح هو: هل قُوبل هذا النصّ في الجزيرة العربية وخاصة عند الأوائل من القرشيين مسلّمًا به أوفياء له مدافعين عنه إلى حدّ الاطمئنان إلى سلطته المعرفية والروحية؟

ظهر الإسلام في القرن السابع الميلادي في مكّة بالجزيرة العربية، وقد مثّل نصّه مُنعطفًا مفصليا في الحضارة العربية، مثلما مثّلت مكّة قطبا دينيا بارزا بفضل وجود الكعبة، و مركزا تجاريا مهمّا بين اليمن جنوبا والشام شمالا، وقد حظيت بمكانة متميّزة، ولا ضير في ذلك، فهي القبيلة التي ينتمي إليها محمّد، بيد أنّه رغم كلّ هذه المؤشرات وغيرها فإنّ النصّ القرآني اصطدم في بدايته بمعارضة قريش مما دفع محمّدا وأنصاره إلى الهجرة نحو المدينة سنة (622 م) . وترتبط على ذلك يمكن أن نفهم أنّ النصّ القرآني كان من المواضيع التي أثارت اهتمام النَّاس، سواء من العشيرة و المقربين من محمّد أو من أهل الكتاب أو من المشركين والوثنيين ونحوهم في الجزيرة العربية، ويمكن أن نقسّم مواقف التلقي إلى ثلاثة:

1-1- فئة معارضة

تذهب الرواية التقليدية التي يرويها المصنّفون والإخباريون إلى أنّ رفض النصّ القرآني في بواكيره يعود إلى سوء دراية لما جاء فيه من مضامين، وهذا الرأي قد لا يستقيم علميا لأنّ إشكالية ردّ فعل العربي واليهودي والنصراني وغيرهم من الملل والنحل إزاء النصّ القرآني المكّي¹ وجب أن تأخذ بعين الاعتبار ما كان يميّز

¹ - جملة السور المكيّة تسعون سورة، فلم يتبق سوى أربع وعشرين سورة مدنية وهي: البقرة وآل عمران والنساء والمائدة والأطفال والتوبة والحجّ والنور والأحزاب ومحمّد والفتح والحجرات والحديد والمجادلة والحشر والمنتحنة والصفّ والجمعة والمنافقون والتغابن والطلاق والتحرّيم والبيّنة والنصر. انظر، جعيط (هشام) تاريخية الدعوة المحمّدية في مكّة، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان، 2007، ص 189.

غير أنّنا عندما عدنا إلى المصحف برواية حفص عن عاصم وقفنا على ثمان وعشرين سورة مدنية بزيادة أربع سور اعتبرها جعيط من القرآن المكّي هي: الرد والرحمان والإنسان والزلزلة، وهذا يُحيل على الاختلاف في التبويب بين المكّي والمدني وتباين المقاييس المعتمدة في ذلك. انظر، القرآن الكريم، رواية حفص عن عاصم، دار ابن كثير، بيروت، لبنان، والدار الشامية للمعارف، ط2، دمشق، سوريا، 1984. ولمزيد التوسع في هذا الموضوع يمكن الرجوع إلى: الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج1، النوع الرابع عشر: تقسيمه بحسب سوره، وفي ترتيب السور والآيات وعددها. وانظر، السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ج1، النوع الأول: معرفة المكّي والمدني، فصل في تحرير السور المختلف فيها. ويمكن العودة كذلك إلى: المسعودي، الوحي من التنزيل إلى التدوين، الفصل الثالث: المكّي والمدني: التحديد والمضامين، ص 91 وما بعدها.

به هذا المتلقي لنصّ مغاير في موطنه، إذ كان الشعر واللغة أكثر تطورا وبروزا من سائر الأنشطة الأخرى في حياته، زد على ذلك أنّ المعارف الحسيّة والتجارب البسيطة المؤثرة في حياته اليومية خاصة النابعة من الظواهر الكونية وتقلبات الطبيعة هي الأكثر تمثّلا، يضاف إلى ذلك ما كان سائدا من علاقات اجتماعية مخصوصة وما يمكن أن تحمله من عادات وتقاليد وما تحيل عليه من مواقف في ذهنية هذا المتلقي، على غرار ما كان يعرفه مثلا في المجال الديني الذي بدأ يتبلور خاصة انطلاقا من جذور التوحيد اليهودي ثم التوحيد بمفهومه النصراني، وهذا التلقي للنصّ المكّي أفضى إلى تشكّل دين جديد لا يأخذ بمفهوم التوحيد اليهودي والنصراني، بل بالمفهوم الذي سيُصبح مفهوما حنيفيا، بناء على هذه المعطيات الذاتية والموضوعية تشكّلت فئة أولى عارضت هذا النصّ وتمردت عليه.

و في رأينا أنّ هذه المعارضة تعود إلى عدّة أسباب منها أنّ النصّ المكّي استنادا إلى ما جاء فيه لا يتفق مع مختلف الأجناس والملل والنحل في مكّة، وفي مقدّماتهم اليهود والنصارى، لأنّ هذا النصّ لا يتفق مع ما لديهم في الكتاب المقدّس، ولذلك لا يمكن أن يكون محمّد صادقا، بل يذهب النضر بن الحارث إلى أنّ ما جاء به هو مجموعة من الأساطير، بناء على ما كان يسمعه في مجلس محمّد، قال ابن عباس في رواية أبي صالح: إنّ أبا سفيان بن حرب، والوليد بن المغيرة، والنضر بن الحارث، وعتبة وشيبة ابني ربيعة، وأمّية وأبيّ ابني خلف، استمعوا إلى رسول الله فقالوا للنضر: "يا أبا قتيبة ما يقول محمّد؟ قال: والذي جعلها بينه ما أدري ما يقول، إلاّ أنّي أرى تحريك شفّته يتكلم بشيء، وما يقول إلاّ أساطير الأولين مثل ما كنت أحدثكم عن القرون الماضية"¹.و كان النضر في مجلسه يحدث القرشيين عن قصص الفرس والروم وغيرهما من الأمم السالفة.

والذي يمكن أن نستخلصه أنّ النضر بن الحارث وقد تخيرناه نموذجا للمتلقي المعارض يشعر أنّه لم ينخرط في بناء النصّ وتشكيله والمشاركة في إنجاز المعنى مشاركة فعّالة وقوية تجعله طرفا مفصليا في إنشاء النصّ وتأسيسه وولادته، هذا الأمر يجعل المتقبل في تقديرنا ينفر من النصّ ويتمردّ عليه ويرفضه.

وفي تقديرنا أنّ النظر إلى عملية التلقي لا يمكن أن يكون بمعزل عن بنية النصّ وما يُنتجه، ومرجعيات المتلقي وما ينتصر له وما يحمله من محمولات قبلية، وبين هذا وذاك يجب أن ننظر إلى السياقات التداولية

والى كتاب: Blachère (Régis) *Introduction au Coran*, 2ème édition, Maisonneuve et Larose, Paris, 1991.

¹-الواحدى (أبو الحسن علي بن أحمد) أسباب نزول القرآن، تحقيق كمال بسيوني زغول، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1991، ص 217.

والمعرفية والنفسية والاجتماعية والثقافية والحضارية التي نشأ فيها هذا النصّ وكلّ ما يمكن أن يحفّ به من مؤثرات¹.

ويبدو أنّ الفئة المعارضة التي تناولنا منها نموذجا لا غير، تعكس هذا المدّ المعارض للنصّ المكّي في بدئه، وقد نُعتت هذه الفئة بالمنافقين والمشركين والكافرين وأهل الكتاب وكلّ ما يمكن أن يكون قد أفرزته ملابسات الدّين الجديد، لا لشيء إلاّ لأتّها وقفت موقفا مناهضا قائما على الجدل والحجاج والشكّ والمنازعة. ولعلّ هذا أفضى إلى شيء من الاستقزاز والردّ الخانق واللهجة الحادّة التي تتّم عن الزجر طيّ النصّ المكّي من ذلك قوله: "قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ لَا أَعْبُدُ مَا تَعْبُدُونَ وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ وَلَا أَنَا عَابِدٌ مَا عَبَدْتُمْ وَلَا أَنْتُمْ عَابِدُونَ مَا أَعْبُدُ لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ" (الكافرون 1/109-6)، فالنصّ كلّهُ نفي "بعد نفي وجزم بعد جزم، وتوكيد بعد توكيد، بكلّ أساليب النفي والجزم والتوكيد"².

لقد كان مجال اهتمامنا في هذا الجزء من البحث يتعلّق أساسا بالتركيز على المتلقي الذي رفض أن يقبل الأمر على عواهنه، حتى تضبط مختلف المظاهر التواصلية في النصّ القرآني المكّي، وضبط أنماط المتلقين واختلاف مراتبهم وإبراز دور أفعالهم ومواقفهم، بناء على خلفيات ذاتية وموضوعية وسياقية ومنهجية وقرائية، ناهيك أنّ النصّ القرآني من جملة ما يهدف إليه إقناع المتلقي والسعي إلى تغيير بنيته الذهنية والنفسية والاجتماعية، مما يدلّ على أنه خطاب يروم إرباك المتلقي والتأثير بأيّ طريقة كانت في آرائه وسلوكه ومواقفه وقناعاته وأدقّ تصوّراته وذلك باستمالة العقول وتوجيه النفوس وتأطير القضايا، ولعلّ هذا ما جعلنا ننظر في فئة ثانية يمكن أن تُطلق عليها بالطائفة المترددة في قبول النصّ بين التسليم به والاعتناع بما جاء فيه، وبين رفضه والتمرد على مضامينه، ويمكن أن نمثّل على ذلك بمواقف الوليد بن المغيرة³ نموذجا لأنّه لم يستقر على حال في موقفه.

¹-لمزيد التوسع، انظر، الغويل (المهدي إبراهيم) السياق وأثره في المعنى، دار الكتب الوطنية، ط1، ليبيا، 2010، ص107 وما بعدها. وراجع كذلك: Badulescu (Sanda – Marina) L, **influence du contexte social de la communication sur le noyau significatif du mot – une approche psycholinguistique**, éd. Université de Pitesti, Roumanie, 2014.P, 251.

²-محمد (يحيى)، جدلية الخطاب والواقع، مؤسسة الانتشار العربي، ط1، بيروت، لبنان، 2002، ص 15.

³-تميّز الوليد بن المغيرة بمكانة اقتصادية واجتماعية ودينية وثقافية في المجتمع القرشي، فمن حيث المكانة الاقتصادية كان الرجل تاجرا كبيرا وكان له عبيد عشرة عند كلّ عبد ألف دينار يتجر بها. أمّا اجتماعيا فهو من حكام العرب يتحكمون إليه في القضايا. أمّا من حيث المكانة الدّينية فقد كان يُشرف على الكعبة ويدير شؤونها، فكان الوحيد الذي يكسو الكعبة وحده. وكان ذا عقل كبير ومنطق حصيف وسمعة وجاءه، يُنشدونه الأشعار، فما اختاره من الشعر كان مُختارا. انظر،

1-2- فئة متددة

تخيرنا أن نتحدث في هذا المستوى من البحث عن الوليد بن المغيرة، الرجل الذي اعترض على البعث واليوم الآخر وأخبار القيامة وما يأتيه من أفعال تمنع عشيرته من دخول الإسلام واتباع قرآن محمد، وهو من المستهزئين بالقرآن وبمحمد وبالمؤمنين به، بل يرى أنه أولى بالنبوة من محمد وأنه أحق بالدعوة منه، لأنه يرى أن النبوة لا يستحقها إلا العظماء من أهل المال والجاه والثروة.

لكن رغم هذا الإصرار وهذه المواجهة لدعوة محمد ومعارضة القرآن، فإن الوليد يبدو مترددا حيناً آخر، ولم يكن ذا عزيمة في مواقفه وآرائه، فبدأ متأثراً بالقرآن، ناهيك أنه من فقهاء العرب وحكامها، ففي رواية أن الوليد بعد سماعه للقرآن انطلق حتى أتى مجلس قومه بني مخزوم فقال: "والله لقد سمعت من محمد أن كلاماً، ما هو من كلام الإنس، ولا من كلام الجن. وإن أعلاه لمثمر، وإن أسفله لمغدق، وإنه ليعلو وما يُعلى عليه، ثم انصرف إلى منزله. فقالت قريش صبا والله الوليد، ريحانة قريش"¹.

إن ما جاء في الشاهد يدل على أن الوليد عاش صراعاً داخلياً مريراً بين الانقياد لقريش والقبيلة وما يترتب على ذلك من ولاء وحظوة، وبين ما تلقاه من محمد وسمعه منه، وما وقع فيه من سياقات نفسية ومعرفية، وما نظر فيه من مضامين قرآنية على غرار قوله "قَالَ مَنْ يُحْيِي الْعِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ" (يس 78/36). لقد استغرب الوليد كيف يُبعث الإنسان من جديد، وكيف يحيي الله عظامه وهي رميم، لكن هذا النص على أهميته لا يخلو من عدم الاتفاق حول أسباب نزوله فمنهم من يرى أن المقصود هو الوليد بن المغيرة، والبعض الآخر يذهب إلى أبي بن خلف، وقيل العاص بن وائل، وقيل في أبي الحكم عمرو بن هشام (أبو جهل)². والمهم أن هؤلاء من معارضي محمد فيما جاء به من قرآن، وما يدعو إليه من مضامين وأفكار جديدة لا تتسجم مع السياقات الدينية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية القائمة.

نعتقد أن هذا التردد في التعامل مع النص بين القبول والرفض يعود إلى رؤية نفسية وواقعية للمتن القرآني، وعلى ما يحمله المتلقي من أفكار قبلية تتمثل في استبعاد إحياء الموتى والبعث، وفي أن كل كلام يتجاوز

الواحد، أسباب نزول القرآن، ص 270. وانظر كذلك الزركلي (خير الدين) الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، بيروت، لبنان، 2002، ج8، ص 122.

¹-القرطبي (أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر)، الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنته من السنة وآي الفرقان، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 2006، ج12، ص 411.

²-انظر، الواحد، أسباب نزول القرآن، ص 379.

الحسّ والعقل يعدّ خرافة وأسطورة، يضاف إلى ذلك ما يحفّ بالمتقبل من أبعاد حضارية وبيئية وجغرافية تسيطر على تفكيره، مما جعله يتعامل مع النصّ القرآني هذا التعامل.

إنّ تلقي هذه المضامين القرآنية الموصولة بالغيب والأزل والمفارق جعلت المتلقي يرفضها، بل يتمردّ عليها وعلى صاحبها لأنّه لم يفهم ما جاء فيها هذا أولاً، والمتلقي ثانياً غير قادر على تفسير هذه الغيبات وإقناع الآخر بما ثوى فيها من أفكار على نحو إشكالية إحياء العظام مثلاً، وثالثاً لأنّه عاجز عن أن يطبّق هذه المبادئ وأن يجعلها مرئية ومحسوسة، ناهيك أنّ البيئة التي ينتمي إليها النصّ ومُتقبله هي بيئة ترفض كلّ ما هو مجرد ومفارق وتميل إلى المحسوس.

وفي رأينا أنّ الوليد بن المغيرة قال ما قاله فيما هو موصول بالنصّ القرآني من تمجيد قبل أن يتناول محمّد آلهم بالنقد وبما لا يُرضيهم باعتبار أنّها أحجار لا تنفع ولا تضرّ، وقبل أن ينظر نصّه المكيّ إلى أموالهم نظرة مخصوصة تخالف ما كان سائداً في أوساطهم المالية ومبادلاتهم التجارية، وقبل أن يقنّن النصّ المكيّ العلاقات العائلية والاجتماعية من بنوة وزواج ونحوهما.

ولعلّ هذا الانتصار للنصّ المكيّ من قبل الوليد بن المغيرة في مرحلة تاريخية معيّنة، هو انتصار لبني هاشم ولقبيلة قريش بصورة عامة التي ينتمي إليها، وهو ما يهدف إليه محمّد في الحقيقة من وراء تبليغ نصّه والعمل على انتشاره حتى يُعيد مجد القرشيين وقوّة بني عبد المطلب و أحلافهم.

إنّ الذي يقود إليه النظر في إشكالية تلقي النصّ المكيّ يتمثّل في أنّ النصّ لا يكتمل بالقراءة والشرح، بل يجب على المتلقي أن يكون فاهماً عميقاً لما تلقاه من مضامين، لأنّ الفهم عملية وظيفية ودالّ يُسهّم في بناء المعنى وتشكيله وإنتاجه، مما يفيد أنّ المعنى لا يمكن أن ينحصر في سياق واحد وفي فهم واحد وفي شكل واحد يرتبط ارتباطاً عضوياً بالملفوظ اللساني، وبناء على ذلك نفهم أنّ مسؤولية المتلقي تنهض على عدد من الأسئلة المربكة التي قد تكون فاجأت ابن المغيرة على نحو من يتكلّم؟ وإلى من يتكلّم؟ وكيف يجب أن نردّ أو نعقب على ما يقول؟ ماذا نقبل وماذا نرفض مما يقال؟ وغيرها من الأسئلة الحاقّة بالنصّ والمتقبل والسياق، وهذا الأمر أفضى بالخطاب القرآني المكيّ إلى أن يخوض صراعاً مع من رفض النصّ من أجل التأسيس وإثباتهم وتحويل رفضهم إلى قبول وعرفان، وبذلك يحقق الخطابُ بُعداً مهمّاً ومفصلياً بين الباطن والمتقبل يتمثّل في استدعاء المتلقي للمشاركة الفعلية في إنتاج النصّ والانخراط في بنائه، مما يفيد أنّ

المتقبل لم يعد متلقياً سلبيًا للنص، و إنما يقوم بنشاط ذهنيّ "يتلقى اقتراحات المؤلف ثم يُعيد بناءها من جديد ليكتشف نصّه الخاص"¹.

والذي نستخلصه أنّ المتن القرآني لا قيمة له إلا إذا خرج من حيز النظري والتقبل السلبي إلى مجال التطبيق والتمثّل، وهو ما أثاره الوليد بن المغيرة في مرحلة ما عند تعامله مع النصّ القرآني، فانقل به من مدار لحظة الإلقاء إلى لحظة التلقي حتى تتحقّق وظيفته ويخرج إلى الوجود بفعل القراءة وجدلية السؤال والجواب والمحاكاة، مما يترجم أهميّة تفاعل المتلقي مع النصّ وفق أفق انتظاره فإمّا أن يكون النصّ مختلفاً على هذا الأفق، و إمّا أن يكون مطابقاً له، وفي الحالين هناك إشكال منهجي ومعرفي وهو ما عبّر عنه إيزر (Iser) بأنّ الشيء الأساسي في نظرية التلقي يتمثّل في التفاعل بين بنية النصّ ومُتلقيه، ذلك أنّ النصّ لا يقدّم إلا "مظاهر خُطاطية لا يمكن من خلالها أن ينتج الموضوع الجمالي للنصّ، بينما يحدث الإنتاج الفعلي من خلال فعل التحقّق"².

وبناء على ذلك نستخلص أنّ دور المتلقي يعدّ مركزياً ومفصلياً في تجديد المعنى النصّي الضامر والظاهر، وتحديد الخلفية المنهجية، والأبعاد الإيديولوجية، والمقام اللساني، والظروف الحاكمة بالسياق "لأنّ المعنى في النصّ لا يصوغ ذاته أبداً، بل إنّ على المتلقي أن يحضر في المادّة النصيّة لكي يُنتج المعنى"³. إنّ ما يمكن أن نخلص إليه من خلال معالجتنا لإشكالية التلقي والسياق هو أنّ هناك توتراً متبادلاً بين الباث والمتقبل، وهذا التلقي لا يخرج عن مدارات ثلاثة هي إمّا الرفض والتمرد، أو السؤال والتأمل والتردد، أو القبول وهو ما سنتناوله في هذا الجزء من البحث.

1-3- فنة مُستجيبة

لعلّ ما ورد في النصّ القرآني المكيّ من معان يحيل على الوصف الظاهري للطبيعة والظواهر الكونية وجوهر المعبود واستبطان النفس البشرية، وهي من الآليات التي تخدم الوصف الواقعي والتعبير الفني وخصوصية الإنسان باعتباره إنساناً يتأثّر ويؤثر ويفعل وينفعل، وقد كان للنصّ المكيّ المبكر هذا التأثير في طبقة معيّنة من الناس وهي الشريحة المؤمنة المستجيبة، ولعلّ أبرز من يمثّل هذه الفنة خديجة بنت خويلد

¹- الحمداني (حميد) القراءة وتوليد الدلالة، تغيير عاداتنا في قراءة النصّ الأدبي، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، 2003، ص 13.

²-انظر: Wolfgang (Iser), *l'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, éd.Mardaga, Bruxelles, 1985, p32.

³- سلدن (رامان) النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة سعيد الغانمي، دار الفارس للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1996، ص 159.

التي تلقت النصّ بما يمكن أن تضمه المخيلة من قبلات تستند إلى خلفية شخصية وإلى نفحة إيمانية خاصة، ففي تفاعلها مع نصّ الخطاب تمثّلت لما يحيط به من هالة قداسة ورهبة وخوف ومحاذير، فأصبح في أعماقها اقتناع بأنّ ما ورد في النصّ هو الحقيقة المطلقة و أنّ النصّ " هو الذي يُخبر المتلقي فيثير لديه مجموعة من ردود الفعل التي تعمل على انبثاق معطيات جديدة تُسعف في عملية التأويل ومضاعفة الفهم"¹.

وبالنظر في موقف إيزر في هذه المسألة نلاحظ أنّه يذهب إلى أنّ النصّ يؤثّر في المتلقي، أي يتشكّل النصّ في ذهن المتلقي ووعيه الذي يُسهّم في بناء معناه، واعتبر أنّ النصّ المنجز مهما كان جنسه لا يمكن أن يكون إلاّ إذا نظرنا إليه من خلال زاويتين، الأولى موصولة بالبعد الفني الذي يُنتجه صاحب النصّ ومُبدعه وفق خلفياته ومقاصده، والثانية مرتبطة بالمدار الجمالي وهو التفعيل الذي يُنتجه المتلقي.

وبناء على ذلك نفهم أنّ النصّ تشدّه مرجعيتان الأولى مرجعية تحيل على الوضع الثابت للنصّ وهو العمل الفني، والثانية تتعلّق بالقراءة الجمالية ونمط التلقي وهي وضع معرفي متحرك وتفاعلي، وهكذا فإنّ النصّ يُعيد تشكّله وبناء نفسه ونسج مضامينه بشكل مغاير في وعي المتلقي، مما يدلّ على أنّ المهّم في عملية التلقي هو الأثر الذي يتركه النصّ ويحدث في مخيال المتلقي نتيجة تفاعله مع ما يقرأه، وقد تفاعلت خديجة ومن كان معها مع متن النصّ المكّي الجديد، فكانت سندا لهذا النصّ، وأزرا لمحمّد، وعضدا لدعوته وفق ما تمثّلت من سياقات اجتماعية مستجدة ومن مضامين قرآنية مكّية طارئة.

والذي نستخلصه بناء على مواقف هذه الفئات الثلاث من النصّ، أنّ عملية التلقي وثيقة الصلة بالباث والسياق ومُنجز النصّ وخصوصيات متنه، وهي عملية لا تخلو من تقارب وقطيعة وصراع وهذا المثلث هو في الأخير الذي يشكّل علاقة الإسلام باليهودية والنصرانية والوثنية وغيرها من الأديان والملل والأجناس، ويجدر بالدارس في هذا الشأن أن يسأل: لماذا جُوبه محمّد بهذه المواقف القرشية المتعدّدة الأنماط من معارضة ورفض إلى تملل وتردد إلى تلق دون سؤال؟

2-النصّ وإكراهات التلقي

لماذا انقسم المكّيون إزاء النصّ القرآني المكّي بين معارض ومشكّك ومتقبّل؟ سنرى في تضاعيف هذا الجزء من البحث عددا من الشواهد التي تُثبت أنّ فعل التلقي للنصّ المكّي كان على تلك الحال ولم يكن على شكل آخر لعدّة اعتبارات منها:

¹-انظر:

L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique, P70.

أولاً، طبيعة النصّ القرآني المكيّ الذي خاطب كلّ شريحة بأسلوب مخصوص ووفق بنية المتلقي النفسية والاجتماعية والإيديولوجية بطريقة تراعي كلّ جهة حسب خصوصياتها، فخاطب الأوائل بمنهج معيّن، وخاطب العرب بطريقة خاصة، وخاطب أهل الكتاب من يهود ونصارى بأسلوب مغاير، وخاطب المنافقين والمعارضين والمشركين والغاضبين والوثنيين والمؤمنين بنهج يختلف عن المتلقين الآخرين، وقد عبّر عن هذا الرأي أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (159-255 هـ) في قوله " ورأيت الله تعالى إذا خاطب العرب والأعراب أخرج الكلام مخرج الإشارة والوحي والحذف، وإذا خاطب بني إسرائيل أو حكى عنهم جعله مبسوطاً وزاد في الكلام"¹. ومن ثمة فإننا نقف على كثافة نصيّة معتبرة موصولة بالفئة المعارضة تنهض فنّيًا وسياقيا خاصة على الاستفهامات والاستنكارات والتهديدات والوعيد، وهي مرحلة يكثر فيها الحديث عن الشرك وتداعياته وعن أهمية التوحيد، ويتواتر فيها معجم مخصوص يحيل على موقف النصّ المكيّ من مخالفه من قبيل تواتر عبارة " الكافرين" أو " الذين كفروا" أو عبارة " المشركين" و" المكذبين" و" المجرمين" و" الظالمين" و" المنافقين" ويمكن أن نقول " إنّ النزاع مع قريش غدّي الخطاب القرآني إذ أدخل فيه عنصر الجدل وإلى حدّ كبير عنصر التاريخ، فأعطاه نبرة الحدة والالتهاب والشدة، لكن أين عقلانية الجدل والمحاجة، وهذا ما لا نجده في الكتب المقدّسة الأخرى، وهو من خاصيات القرآن"²، لذا بدا النصّ القرآني المكيّ نصّاً متوتراً مشحوناً بألفاظ وعبارات تدلّ على انفعال محمّد وتهديداته الموجّهة إلى أعدائه ومعارضيه، وهو مسكون بهواجس البطولة والانتصار تارة، والانكسار والخيبة طورا آخر.

أمّا المؤمنون فقد تلقوا النصّ بعين التقى والبرّ والورع، وهو تلقّ إيمانيّ بامتياز تمثّلوا فيه النصّ دون أسئلة، واستجابوا لخطابه دون تردّد وتفاعلو مع مضامينه التي تحيل في أغلبها على الدعوة إلى الصبر والمصابرة على الطاعات والمكروه والقضاء والقدر خيره وشره، والثبات على الاستقامة والإيمان والتوحيد والجهاد النفسي والمجاهدة الروحية، كلّ ذلك في أسلوب يغلب عليه الوعد والوعظ والإرشاد والوصايا والنصائح.

وفي رأينا هناك تهويل من قبل المفسّرين والسنة الإسلامية في الحديث عن هذه الفئة المستجيبة المؤمنة التي شكّلت الأوائل في الإسلام، لأنّ القرآن لا يدلّ على ذلك ولا يشير إلى طائفة كبيرة من المؤمنين بمحمّد، ومما جاء في قوله " إِنَّ رَبَّكَ يَعْلَمُ أَنَّكَ تَقُومُ أَدْنَىٰ مِنْ ثُلُثِي اللَّيْلِ وَنِصْفَهُ وَثُلُثَهُ وَطَائِفَةٌ مِّنَ الَّذِينَ مَعَكَ" (المزمل 20/73). والذي يمكن أن نستخلصه أنّ بنية النصّ لغة وأسلوباً ومضموناً وسياقاً هي التي شكّلت أفق التلقي الذي يختلف من فئة إلى أخرى.

¹-الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1998، ج1، ص 94.

²- جعيط، تاريخية الدعوة المحمّدية في مكة، ص 199.

ثانياً، الواقع الديني، إنّ المتأمل في هذا الواقع يقف على ضرب من الفسيفساء الصنمية والوثنية وإشكالية التوحيد وطبيعة جوهر المعبود وانتشار المذاهب والملل والنحل والنزعات الدينية والأديان على غرار الصابئة والمجوسية واليهودية والنصرانية والحنيفية أو الأحناف، ففي ظلّ هذا المنزع الديني والسياق الطقسي والعقدي، كانت أشكال التلقي، وتأسست مواقف المتلقي وردود أفعاله من النصّ القرآني الأول.

ولا يفوتنا أن نشير إلى أنّ إشكالية التوحيد مثلاً كانت موصولة بهذه المناخات الدينية، وهي تعود في نظرنا إلى أنّ هناك من كان يعيش بين ظهراي القرشيين وهو من الموحّدين أو من أطلق عليهم بالأحناف ويُعرفون كذلك بالحنيفيين، وقد ذكر بعضهم أهل الأخبار مثل زيد بن عمرو بن نُفيل، وأمّية بن أبي الصلت، وقس بن ساعدة الأيادي، وسويد بن عامر المصطلي، ووكيع بن زهير، وعُمير بن جندب وغيرهم¹، هذا على مستوى التوحيد، أمّا على مستوى طبيعة الإله فإنّ "يهوه" عند اليهود، و"يسوع" عند النصارى، و"الله" عند المسلمين، وكلّ جهة شكّلت ربّها وفق مرجعيات مخصوصة وسياقات معيّنة، فطبيعة الإله عند النصارى مثلاً، اختلف فيها بين النساطرة واليعاقبة²، ذهب النساطرة إلى أنّ له طبيعتين أو "أقنومين" طبيعة الإنسان يسوع، وطبيعة الله الكلمة، ورأوا أنّ مريم هي بشر ولدت بشراً هو الإله من ناحية الآب، الله، فحسب. وذهب اليعاقبة إلى أنّ للمسيح إلهية واحدة أو "أقنوما" واحداً³، وقد أشار القرآن إلى هذا الاختلاف في آيات عدّة⁴، ونعتقد أنّ هذا الخطاب قد انعكس على تصوّر الإله عند المتلقي القرشي.

ثالثاً، نعتقد أنّ للإرهاصات السياسية أهمية بالغة في تشكيل نوعية التلقي، سواء بالنسبة إلى المعارضين الذين توجّسوا خيفة من هذا النصّ الجديد الذي قد يهدّد مصالحهم ومعاهداتهم ويقوّض أحلافهم، أو بالنسبة إلى الموالين لأنهم سيوظّفون التلقي توظيفاً يستبطن السياسة ويُعلن الدّين خدمة لمصالحهم ومآربهم الذاتية.

وترتيباً على ذلك يمكن أن نفهم أنّ السياقات السياسية القبلية قد تُسهم بشكل أو بآخر في نوعية التلقي وكيفية التعامل مع النصّ ونسج أفق المتقبل الذي يفرضي إلى ردود أفعال متباينة، ومن هذه السياقات يمكن أن نذكر مثلاً ما أقدمت عليه قريش من توفير أمن في منطقة مكّة حتى تكون الكعبة ملاذاً للناس، وحتى تكون وجهة لأداء الطقوس الدينية والذبائح، وحتى تكون مركزاً للاجتماع والتثاقف، ولعلّ هذا من الأسباب التي جعلت قريشاً تحافظ على حرمة الأشهر الحُرْم في موسم الحجّ، بل عمل القرشيين على محاربة كلّ ظالم وطرده

¹-راجع في ذلك : علي (جواد) المفضل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جامعة بغداد، ط2، العراق، 1993، انظر

الفصل الخامس والسبعين بعنوان: الحنفاء، ج 6، ص 449 وما بعدها.

²-مذهبان من أهمّ مذاهب النصرانية التي انتشرت في العرب.

³-انظر، جواد، المفضل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ج6، ص 626 وما بعدها.

⁴-انظر مثلاً، المائدة 17/5-73، التوبة 30/9.

سواء أكان من أهلها أم من سائر الناس، فعقدت مع أهم بطونها ومع غيرها من القبائل الأخرى المجاورة حلفا¹ عُرف في التاريخ باسم " حلف الفضول" قبل بعثة محمد بعشرين سنة تقريبا بدعوة من الزبير بن عبد المطلب، إذ اجتمع في دار عبد الله بن جدعان بنو هاشم وبنو المطلب وبنو أسد وبنو زهرة وبنو تميم، وتعاهدوا على ألا يظلم بمكة غريب ولا قريب، لا حر ولا عبد، وإلا كانوا معه حتى يأخذوا له بحقه من أنفسهم ومن غيرهم²، ونعتقد أنّ هذا الحلف الاجتماعي والسياسي بين هذه القبائل كان له أثره فيما بعد في تشكّل التعامل مع محمد وفي كيفية تلقي الخطاب القرآني نظرا إلى انعكاساته المباشرة أو غير المباشرة في تبني المواقف وردود الأفعال من حيث القبول أو الرفض.

رابعاً، يبدو المجتمع المكي مجتمعا قريبا بامتياز ينهض على العصبية والعشيرة ووقع علاقات القرابة، والخطاب المكي يدعو إلى تجاوز هذا البناء الاجتماعي، وبناء عليه فردود الأفعال استتباين وفق هذه السياقات، فإرهاصات العصبية مثلا سيكون لها الأثر المفصلي في التعامل مع هذا الخطاب الديني الجديد، والمراد بالعصبية هو ما يمكن أن يشكّل ذلك الشعور بالصلة الوطيدة والحميمية بين أفراد الجماعة الواحدة، أو بين أهل القرابة وصلة الرحم ومن صاهرهم أو من دخل في حمايتهم أو تعاقدوا معه على الجوار وتحقيق المصالح.

إنّ النواة الأولى التي شكّلت الفريق الذي تلقى النصّ المكي وآمن بمحمد، نرى أنّ صلة القرابة لعبت دورا مهما في هذا التلقي وما ترتب عليه من إيمان بمحمد وتقبل ما يأمر به، فعدد منهم ولدتهم عمّات محمد، فمن زهرة سعيد بن أبي وقاص وعبد الرحمان بن عوف، ومن أسد الزبير بن العوام، ومن بني أمية عثمان بن عفان، وقس على ذلك البقية في النسب والقرابة والمصاهرة على نحو أبي عبيدة بن الجراح من بني الحارث وهو بطن من قريش، وأبي سلمة وعبد شمس والأرقم بن أبي الأرقم من مخزوم إحدى أهم العشائر و أثرها مع عبد مناف³، إنّ الخيط الناظم بين هؤلاء هو الولاء للقبيلة والامتثال لنصرة العصبية، وهذا يفرض شكلا مخصوصا في تلقي النصّ.

خامساً، يبدو أنّ النصّ المكي المبكر تشكّل بناء على منطلقات اجتماعية واقتصادية، وفي ضوء سياقات دينية ونفسية، فأغلب الذين آمنوا من الفقراء والعبيد والمضطهدين دينيا واجتماعيا، بيد أنّ أغلب المعارضين لهذا النصّ كلهم تقريبا من سادة العشائر ينتمون في أغلبهم إلى العشائر الثرية والقوية بعددها مثل مخزوم

¹-الحلف عبارة عن معاهدة بين أفراد أو جماعات أو قبائل على اتفاق مخصوص.

²-انظر، ابن هشام (أبو محمد عبد الملك) سيرة النبي، تحقيق فتحي أنور الدابولي، دار الصحابة للتراث، ط1، طنطا، مصر، 1995، ج1، ص 180.

³-انظر، جعيط، تاريخية الدعوة المحمدية في مكة، ص 242 وما بعدها.

وعبد شمس وسهم وجُمح و أسد وزهرة ونحوهم من الذين خافوا من أنّ مكة إذا انخرطت في الإسلام وتخلّت عن الوثنية قد يقلّ عدد الزوّار إليها باعتبارها مركزا وثنياً، وهذا يُفضي إلى تدهور الحياة التجارية والمسّ من مكانة مجموعات ثرية في مكة تأثرت مصالحها الخاصة ببعض النقاط التي تضمّتها النصّ المكيّ، ناهيك ما يمكن أن يكون موصولاً بالهتيم التي أصبحت مهدّدة بناء على أنّ الإله الذي يدعو إليه محمّد يختلف اختلافاً جذرياً عن الهتيم.

إنّ إرهابات التشكّل الاقتصادي في مكة لها انعكاساتها المباشرة على تلقي النصّ المكيّ وتباين المواقف منه، باعتبار أنّ العامل الاقتصادي مؤثر في البيئة الاجتماعية، وهذا ولّد طبقة مكية من السادة والعبيد، ولعلّ مؤسسات الحجابة والرفادة والسقاية تعكس ما ذهبنا إليه من هذه الطبقة التي سيكون لها أثرها من حيث التلقي، فالحجابة تمثّل القوامة على البقية في امتلاك مفاتيح الكعبة، فهو الذي يأذن للناس بالدخول إليها، ولا تُقام شعائر دينية إلاّ بإذنه. والرفادة هي ما تدفعه الطبقة الضعيفة من أموال وطعام وشراب لفائدة الحجيج في كلّ موسم عربون حسن الضيافة والكرم والانتقاد لصاحب الرفادة. أمّا السقاية فهي جمع المال من آبار مكة المختلفة لفائدة سكان مكة ولمن يتوجه إلى الكعبة، وكان قُصي قد حفر بمكة آباراً عديدة لتجاوز أزمة المياه، وسار على سنته في حفر الآبار هاشم بن عبد مناف الذي آلت إليه السقاية إلى جانب الرفادة من بعده. ولم يزل هاشم يقوم بهذه الوظيفة حتى مات، فقام بها من بعده ابنه عبد المطلب الذي حفر بئر زمزم، ولما تُوفي قام بأمر السقاية بعده العباس بن عبد المطلب¹. إنّ هذا البناء الاقتصادي أفرز طبقة قويّة غنيّة رفضت النصّ وتمردت على محمّد في أغلبها، وطبقة ضعيفة مضطهدة رضخت وتقبّلت النصّ نظراً إلى أوضاعها المتدهورة نفسياً واجتماعياً واقتصادياً.

ومكمن الإشكال بصورة عامة يتلخّص في أنّ وظيفة المتلقي لا تكمن في التلقي السلبي رغم هذا الخطاب المشحون بالوعيد والزجر والتخويف والتعسف، بل هو مطالب بأن يستخرج من النصّ ما لا يقوله النصّ، و إنّما يفترضه ويعدنا به، ويكشف مستوره والمسكوت عنه من أجل ملء الفضاءات الفارغة، وربط ما يوجد في النصّ بغيره مما يتناص معه، فيتولّد هذا التناص ويذوب معه².

خاتمة

¹-انظر، الطبري (أبو جعفر محمّد بن جرير) تاريخ الرسل والملوك، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط2، مصر، 1968، ج2، ص/ص 260-262.

²-انظر، إيكو (أمبرتو) القارئ في الحكاية، التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، ترجمة أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، 1996، ص 7.

وانظر كذلك: Maingueneau (Dominique) *Pragmatique pour le discours littéraire*, Bordas, Paris, 1990, p18.

ورد فعل التلقي في الخطاب القرآني المبكر على أصناف متعدّدة تختلف تبعاً لاختلاف مضامين الخطاب وطبيعة المتلقي وما يحفّ به من سياقات ومقامات، وشكل الباث وما يحيط به من ملابسات، والهدف المنشود من كلّ هذه العملية التواصلية، فكان الخطاب تارة إلى متلقٍ مستهدف باعتباره أقدر من غيره على التفاعل مع هذا النصّ، وطورا إلى صنف آخر من المتردّدين والمعارضين والمتمردين والمنافقين والمشركين والكافرين ودعوتهم بطريقة مخصوصة بُغية إحداث التواصل مع خطابه وقد تكون هذه الطريقة تنهض على إنذار المخاطب المعارض وتخويفه من يوم الحشر وزلزلة الساعة ووصف الهول المصاحب لها، في أسلوب يستنكر عليه خاصة الجدل في الله وفي كلّ ما هو مفارق بغير علم وعدم الاغترار بالحياة الدنيا وما فيها من متاع زائل.

ومما لا ريب فيه أنّ المطلّع على الخطاب القرآني ومضامينه يتجلّى له بوضوح أنّ إشكالية التلقي وآلياتها وآفاق نظرها موصولة بإرهاصات عدّة قد تعود إلى طبيعة النصّ وما يحفّ به من سياقات تداولية ومعرفية ونفسية واجتماعية وثقافية ومن خلفيات سياسية واقتصادية، فهذا النصّ الوليد الذي هو ليس بالشعر المعروف عند القرشيين ولا هو بالنثر العربي المتداول في سنّتهم، نصّ جديد سينافس موروثهم، بل لعلّه يزيح ما لديهم من مآثر و إبداع وكتابات، وهذا سيهدّد هويتهم ومكانتهم لذلك كان لا بدّ من معارضته.

إنّ تلقي النصّ الجديد سيهدّد كذلك البنية الاجتماعية والاقتصادية المتمثّلة في الأحلاف وغيرها من اتفاقات ومعاهدات والتزامات مالية وسياسية وعسكرية ودينية، لأنّ مضامين هذا النصّ ستحدث شرخا وانشقاقا بين القرشيين والبطون المتحالفة معهم دينيا وتجاريا وسياسيا، لذلك سيكون التلقي بناء على مصالح كلّ جهة، فقابلت قريش مثلا خطاب محمّد بشيء من عدم الاكتراث استخفافا بأمره وبمضامين خطابه، في حين كانت العصبية مثلا الدافع لبني هاشم وبني المطلّب إلى نُصرة محمّد، مما يفيد أنّ النصّ القرآني استثمر كلّ هذه الولاءات العصبية من قرابات وجوار ونسب ومصاهرة ونحوها.

على هذا النحو بيّنّا كذلك أنّ التلقي يرتبط ارتباطا وثيقا بالسياقات الحافة بالنصّ وبالوسط الجغرافي والبيئة الاجتماعية، فهذا النصّ القرآني المبكر سيهدّد زعماء القبيلة وأسيادها ورئيسها باعتباره المرجع المسؤول عن أتباعه في السلم والحرب، نظرا إلى ما يتميّز به بينهم من حظوة ومكانة اجتماعية وقيادية، وبناء عليه، لا بدّ لرئيس القبيلة من عصبية داخل العشيرة، وقرابة تشدّ أزره وتعيّنه على تنفيذ قراراته، ومثل هذا السند سيضيع لما تتفرّق الجماعة التي كانت تحميه، وتميل إلى ما جاء به محمّد من مضامين مغايرة.

المصادر والمراجع¹

1-المصادر

- *البخاري (أبو عبد الله محمد بن إسماعيل) **الجامع الصحيح**، تحقيق وتصحيح محبّ الدّين الخطيب ومحمّد فؤاد عبد الباقي وقُصي محبّ الدّين الخطيب، المطبعة السلفيّة ومكتبتها، ط1، القاهرة، مصر، 1980.
- *الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر) **البيان والتبيين**، تحقيق عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1998.
- *الرازي (أبو حاتم أحمد بن حمدان) **كتاب الزينة في الكلمات الإسلامية العربية**، تحقيق حسين بن فيض الله الهمداني، مركز الدراسات والبحوث اليمني، ط1، صنعاء، اليمن، 1994.
- *الزركشي(بدر الدّين محمد بن عبد الله) **البرهان في علوم القرآن**، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار التراث، ط3، القاهرة، مصر، 1984.
- *السيوطي(أبو الفضل جلال الدّين) **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق مركز الدراسات القرآنية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، السعودية، 2005.
- *الطبري (أبو جعفر محمد بن جرير) **تاريخ الرسل والملوك**، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط2، مصر، 1968.
- *ابن عباس، **كتاب اللغات في القرآن**، تحقيق صلاح الدّين المنجد ونشره، مطبعة الرسالة، ط1، القاهرة، مصر، 1946.
- *القرآن الكريم، **رواية حفص عن عاصم**، دار ابن كثير، بيروت، لبنان، والدار الشامية للمعارف، ط2، دمشق، سوريا، 1984.
- *القرطبي (أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر)، **الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنّة وآي الفرقان**، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان، 2006.

¹ - رتّبنا هذا الفهرس ترتيبا ألفبائيا دون اعتبار (ال) التعريف و(ابن) و(أبو).

*ابن هشام (أبو محمّد عبد الملك) سيرة النبي، تحقيق فتحي أنور الدابولي، دار الصحابة للتراث، ط1، طنطا، مصر، 1995.

*الواحدي (أبو الحسن علي بن أحمد) أسباب نزول القرآن، تحقيق كمال بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، لبنان، 1991.

II-المراجع العربية

*جعيط (هشام) تاريخية الدعوة المحمّدية في مكّة، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط1، بيروت، لبنان، 2007.

*الحمداني (حميد) القراءة وتوليد الدلالة، تغيير عاداتنا في قراءة النصّ الأدبي، المركز الثقافي العربي، ط1، بيروت، لبنان، 2003.

*الزركلي (خير الدين) الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، بيروت، لبنان، 2002.

*علي (جواد) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جامعة بغداد، ط2، العراق، 1993.

*الغويل (المهدي إبراهيم) السياق وأثره في المعنى، دار الكتب الوطنية، ط1، ليبيا، 2010.

*محمّد (يحيى)، جدلية الخطاب والواقع، مؤسسة الانتشار العربي، ط1، بيروت، لبنان، 2002.

*المسعودي (حمّادي) الوحي من التنزيل إلى التدوين، دار سحر للنشر، ط1، تونس، 2005.

III-المراجع المعربة

*إيكو (أمبرتو) القارئ في الحكاية، التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، ترجمة أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، بيروت، لبنان، 1996.

*سلدن (رمان) النظرية الأدبية المعاصرة، ترجمة سعيد الغانمي، دار الفارس للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 1996.

*هولب (روبرت) نظرية التلقي ، مقدّمة نقدية، ترجمة عزالدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، ط1، القاهرة، مصر، 2000.

*ياوس (هانس روبرت) جمالية التلقي، من أجل تاريخ جديد للنصّ الأدبي، تقديم رشيد بنحدو وترجمته، منشورات ضفاف والاختلاف وكلمة للنشر والتوزيع، دار الأمان، ط1، الرباط، المغرب، 2016.

IV-المراجع الأعمية

- *Badulescu (Sanda – Marina) **L, influence du contexte social de la communication sur le noyau significatif du mot – une approche psycholinguistique**, éd. Université de Pitesti, Roumanie, 2014.
- *Blachère (Régis) **Introduction au Coran**, 2ème édition, Maisonneuve et Larose, Paris, 1991.
- *Maingueneau (Dominique), **Pragmatique pour le discours littéraire**, Bordas, Paris, 1990.
- *Wolfgang (Iser), **l'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique**, éd.Mardaga, Bruxelles, 1985.

الاحتفال بالمولد النبوي الشريف والاستهلاك

د. بودالي بن عون

جامعة الاغواط (الجزائر)

البريد الالكتروني: bts.benaoun@gmail.com

د. سلاطنية رضا

جامعة سوق أهراس (الجزائر)

البريد الالكتروني: slatniyareda@hotmail.com

ملخص:

تهدف دراستنا إلى البحث عن أسباب التناقض الموجود بين الدين والاستهلاك عند الاحتفال بالمولد النبوي الشريف وهذا ما تم استقراؤه في الواقع الميداني جزاء ضعف الالتزام الديني، وعدم الفهم الحقيقي لمعنى الشعيرة الدينية في المولد النبوي كسبب رئيسي. كما أن هناك أسبابا أخرى منها النفسية والثقافية التقليدية القديمة والمستحدثة والإعلامية المستحدثة وغيرها كمؤثرات نسبية تؤثر في الظاهرة ككل. فالاحتفال بالمولد النبوي هو فترة عبادة واقتصاد معاً والمؤشر في ذلك هو انخفاض نسبة الاستهلاك وليس العكس، والمفروض على المسلم أن يَنْضبط في استهلاكه حتى لا يكون هناك ارتفاع في أسعار مختلف السلع، فمناسبة المولد النبوي فرصة للمسلم لتدريب نفسه بإعادة صياغة نمطه الاستهلاكي بطريقة رشيدة وذلك بالاعتدال والتعشيف في الاستهلاك دون إسراف. وهذا هو دور الدين عندما يكون الالتزام الديني لأفراد المجتمع قويا.

الكلمات المفتاحية: المولد النبوي ، الاحتفال ، النمط الاستهلاكي ، الالتزام الديني ، الترشيح.

Abstract:

The study aims to find the reasons for the contradiction between religion and consumption when celebrating the birth of the Prophet, and this is what has been extrapolated to the reality of the field because of the weakness of religious commitment, and the lack of real understanding of the meaning of the religious rite in the birth of the Prophet as a major cause, and there are other reasons, including traditional and traditional, And others as relative influences that affect the phenomenon as a whole. The celebration of the Prophet's birth is a period of worship and economy together. The indicator is the low consumption rate, not the reverse, and the Muslim is supposed to adjust his consumption so that there is no rise in prices for the various commodities. The occasion of the Prophet's birth is an opportunity for the Muslim to train himself by reforming his consumer style rationally. Austerity in consumption without extravagance. This is the role of religion when religious commitment is strong for members of society.

keywords : birth, the celebration, the consumption pattern, religious commitment, rationalization .

مقدمة :

يمثل الاحتفال بالمولد النبوي الشريف مناسبة سنوية لها علاقة مباشرة بمظاهر الاستهلاك كعامل يربط بين الدين والاقتصاد. فالمولد النبوي يشكل مناسبة مفضلة بالنسبة لمهن التجار من أجل إعداد مختلف أنواع الاستهلاك وتسويقها وهو ما يعكس تشبث المجتمعات الإسلامية بأصالتها وتقاليدها الضاربة في القدم. ويظهر هذا الجانب بشكل جلي من خلال الإقبال الكبير، لكل شرائح المجتمع الإسلامي على محلات إعداد وتسويق أنواع المنتجات التي تناسب الاحتفال بالمولد النبوي كالمفرقات والشموع وغيرها بالرغم من كل ما تحمله الموضة من حادثة في مجال التجارة. وفي هذا الصدد، يعتبر المولد النبوي فرصة لاقتناء مختلف السلع كمؤشر يمتطي البعد الديني لهذه المناسبة قصد تحريك عجلة وتيرة الاستهلاك.

1- إشكالية البحث:

تشهد الأسواق الإسلامية رواجاً في مناسبة الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، حيث تنشط أنواع مختلفة، وتعتبر العديد من المصانع الموسم الديني للاحتفال بالمولد النبوي الشريف أهم فترات نشاطها ورواج منتجاتها وتعويض ما تعانیه من ركود طوال بقية العام لبعض المنتجات. "وهذا يسبب الكثير من المشاكل الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، فنجد الإسراف في الاستهلاك يتجه إلى الإنفاق نحو الترف دون اعتدال وتوسط"¹.

كما اعتبره صاحب الطرح كنسق جديد من المعتقدات أنتجه المجتمع لتبرير الاستهلاك اللاعقلاني، لقول الله تبارك وتعالى: ﴿والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواماً﴾². وهي طقوس تتنافى وأفكار الأخلاق الإسلامية. ولا ننكر أن هناك من هم في اتجاه صحيح في استعداداتهم الروحية لإحياء مناسبة المولد النبوي في إطار أخلاق الأفكار الإسلامية، ولكن فعلهم العقلاني غير بارز في المجتمع.

في سياق هذا الطرح وبعد عرض ما سبق لا يمكن إغفال أثر الاحتفال بالمولد النبوي في الدول الإسلامية عامة والعربية خاصة عموماً في انتعاش بعض الصناعات ورواج بعض السلع الاستهلاكية لشركات عالمية غير إسلامية، "والتي سبقت غيرها في إبراز الأسس التي يقوم عليها الاقتصاد السليم عامة والاستهلاك خاصة، وأن هذه الأسس صالحة ليتكون منها الاقتصاد الإسلامي"³ وللبحث أكثر عن

1. حسين شحاتة، الضوابط الشرعية للإنفاق والاستهلاك، سلسلة بحوث ودراسات في الفكر الاقتصادي الإسلامي، العنوان الإلكتروني: WWW.DARELMASHORA.COM. 2016/12/12، 21 سا و 35 د.

2. سورة الفرقان. الآية 67.

3. محمود محمد بالميلي، الاقتصاد في ضوء الشريعة الإسلامية، دار الكتاب اللبناني، بيروت. ط. 2، (بدون سنة)، ص.ص. 31-32.

العوامل الأساسية لنشوء الروح الاستهلاكية المثالية فإنه يتعين علينا البحث عن نسق الأخلاق الإسلامية وتشريعاتها لأن "هذه الظواهر الاستهلاكية في المولد النبوي أصبحت حقيقة اجتماعية واقعية كفعل اجتماعي خارجة ومستقلة عن الفرد وقاهرة له"¹. فظاهرة تغيير نمط سلوك الفرد الاستهلاكي لها قواعد، حيث كتب دوركايم عن الأديان وعالم الخير والشر في أمور الله والتي تحيط بالمجتمع وفي كيانه، حيث يتم تحضير أرواح الأجداد في أوقات عطر البخور،... والتي تدعو إلى التواصل المفاجئ مع أنبياء الأمم² كطقوس دينية يلجأ إليها الفرد عند قضاء حاجاته، حيث يجب النظر إليها من عدة زوايا وهي ما توحى بالسببية عند ماكس فيبر "حيث يؤكد أنه إذا قلنا أن الحتميات السببية تعتبر أحد الإجراءات الهامة التي يتأكد بواسطتها الصدق للنتائج العلمية"³ والتي تعتبر مجموعة من الأنساق المتفاعلة فيما بينها تؤثر وتتأثر في النسق الديني، حتى ظهر في المجتمع نوع من الإسراف وقد قال الله تبارك وتعالى: ﴿كُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾⁴. ذلك أن الاحتفال انعكس سلباً في كثير من الحالات على الوجه الحقيقي لمعنى إحياء شعيرة المولد النبوي. إن العقلانية الهادفة لروح ترشيد نمط السلوك الاستهلاكي أو "أنساق الأفكار الدينية كنموذج مثالي"⁵، وإن حالة من هذه الشراهة الاستهلاكية المتزايدة في المولد النبوي الشريف تدلّ على وجود طفرات في 'نسق' فسيفساء الاستهلاك* ويعكس واقع المسافة بين مبدأ القيم والأخلاق كفهم عقلائي والفعل الاجتماعي كفهم تقليدي أو تأثري لفهم وتفسير واقع الميدان لنسق روح نمط الاستهلاك للأفراد الفاعلين في الاحتفال بالمولد النبوي كتاب لأبعاد دينية مستقلة لفئات مختلفة من المجتمع بولاية الأغواط. ومن خلال دراستنا هذه سوف نسعى "للإجابة عن الأسئلة المحاطة بالإطار النظري"⁶ الآتية :

✓ هل تؤدي قوة الالتزام الديني إلى انخفاض في نسبة الاستهلاك في المولد النبوي ؟

¹.Jean-Marie Tremblay, Emile Durkheim, **Les règles de la méthode sociologique**, Dans le cadre de collection ; les classiques des sciences sociales ;site web ;« www.uqac.quebec.ca., (1894), 14/12/2016, 20h:45m.

².Ibid,p.p.31-32

³. علي ليلي ، **ماكس فيبر والبحث المضاد في أصل الرأسمالية** ، سلسلة نظريات علم الاجتماع ، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع ، الاسكندرية ، 2004 ، ص.66.

⁴. سورة الأنعام، الآية:141.

⁵. حسن حنفي ، **الأخلاق البروتستنتية وروح الرأسمالية** ، مقالة : على الانترنت ، الموقع

الالكتروني: <http://www.alhiwartoday.net/node/1435> ، 2016/12/23 ، س13 و 15 د.

♣. نقصد بمفهوم الفسيفساء بالاستقرار في الاستهلاك و الديناميكا والتنوع الدائم في نسق الاستهلاك.

⁶.Michel Beaud(1999), **L'art de la theès**,Editions Casbah,Alrer,P.35.

✓ هل يؤدي ضعف الالتزام الديني إلى الزيادة في نسبة الاستهلاك في المولد النبوي ؟

2- فرضيات البحث :

- ✓ كلما كان الوازع الديني قوياً، كلما قلت نسبة الاستهلاك عند الاحتفال بالمولد النبوي.
- ✓ كلما كان الوازع الديني ضعيفاً، كلما زاد معدل الاستهلاك عند الاحتفال بالمولد النبوي.

3- مكان وزمن البحث الميداني:

3-1. مكان البحث الميداني:

البحث جرى بمدينة الأغواط، حيث قمنا بزيارات ميدانية للمستهلكين من أفراد البحث ومعاينة أفراد فئات العينة في المكان المحدد بالمدارس أثناء العمل، مع تحديد كذلك أماكن التجارة المختلفة للسلع، وإجراء مقابلات استطلاعية وأخذ صور فوتوغرافية للظواهر الخاصة عند الاحتفال بالمولد النبوي الشريف.

3-2. زمن البحث الميداني:

انطلق البحث الميداني في شهر جويلية 2016 ودام سنة كاملة لكي نعايش كل مظاهر الاحتفال بالمولد النبوي الشريف قصد جمع المعطيات الخاصة بفرضيات البحث.

4- مجتمع وعينة البحث الميداني :

ينبغي أن نحدد بدقة المجتمع الذي يستهدفه البحث " وإن دراسة المجتمعات تعتمد على أخذ مفردات المجتمع للتعرف على خصائص وهو ما تعارف عليه العلماء بأنه العينة"¹.

4-1. عينة البحث الميداني:

إن عملية اختيار العينة من المجتمع تعتبر إحدى مشكلات المعاينة. " وهناك أساليب لاختيار العينات وبعض الباحثون يلجؤون إلى أصدقاء يعتبرونهم أفراداً ضمن العينة. "2 .

4-2. تحديد حجم فئات عينة البحث :

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة ومعلمين مقسمين على ثلاث شرائح حسب المعطيات المسجلة إدارياً وهي: الفئة الأولى: هي عدد من معلّمي التعليم الابتدائي، والعدد هو 1011 معلم منها 497 ذكور و 514 إناث . الفئة الثانية : هي مجموعة من أساتذة التعليم المتوسط، والعدد هو 713 أستاذ متوسط منها 376 ذكور و 337 إناث. الفئة الثالثة: هي عدد من أساتذة التعليم الثانوي، والعدد هو 399 أستاذ ثانوي منها 214 ذكور و 185 إناث. ليصبح المجتمع الأصلي الكلي للدراسة هو 2123 فرد من أساتذة ومعلمين مشكلين للمجتمع المستهلك الممثل للمجتمع الكلي لولاية الأغواط . نلاحظ أن هذا المجتمع يتكون من ثلاث طبقات غير متجانسة من حيث المستوى المهني والدخل الشهري، ويمكن أخذ عينة

¹. مهدي محمد القصاص، مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي، جامعة المنصورة ، بدون طبعة، 2007، ص.33.

². حسن محمد حسن، أساسيات الإحصاء وتطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية ، 1992، ص 29 .

عشوائية داخل كل صنف من الذكور والإناث في كل طبقة. ونستنتج أن حجم العينة التي تقدر بـ 325 هو بنسبة 10 بالمائة من أساتذة قطاع التربية الأغواط.

5- منهج البحث الميداني :

طبقاً لمشكلة البحث نستطيع تحديد المنهج والوسائل التقنية المناسبة للبحث. وهذا بعد إجراءات الدراسة الاستطلاعية لظاهرة الاستهلاك المفرط في المولد النبوي وبعد محاولتنا لفهم وتفسير خصوصية المجتمع المبحوث ووصف عناصره من أساتذة ومعلمين في قطاع التربية بمدينة الأغواط، واعتماداً على المسار العلمي، والنسق المفاهيمي لبناء الإشكالية، وبعد الاستعانة بمنهج مدعماً في البحث مستخلصة من الدراسة الاستطلاعية كالمنهج الاستقرائي والاستنباطي والإحصائي، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي في البحث وذلك قصد وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً في الميدان وتحليلها لان طبيعة الظاهرة المدروسة دينية أصلاً ممثلة في زيادة نسبة الاستهلاك لمختلف السلع والمواد المعروضة للفرد تحت غطاء شعيرة دينية هي الاحتفال بالمولد النبوي مدعماً في ذلك المنهج الإحصائي.

6- تقنيات البحث الميداني:

✓ الاستبيان:

بعد تحليل مفاهيم متغيرات الفرضيات إلى أبعادها ومكوناتها ومؤشراتها نستطيع عن طريق المؤشرات الضابطة طرح مجموعة من الأسئلة المغلقة حسب طبيعة الفرضية والتي تكون منظمة ومرتبطة ومتسلسلة وواضحة وموجزة ودقيقة الطرح حسب كل متغير، وبعد اختبارها في الميدان خلال الدراسة الاستكشافية كعينة توزع على بعض المبحوثين ثم تصحيح صدق وثباتها، وتحكيمها عن طريق مجموعة من الأساتذة لمعرفة ثباتها تصبح عن طريق مجموعة من الأساليب الإحصائية كمعامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة التصفية واتساق الداخلي لمؤشرات أسئلة الاستمارة المشتقة من تفكيك الفرضيات وبعد ما أصبحت أداة معبرة عن الفرضيات المطروحة وثابتة وصادقة وصالحة للتطبيق في الميدان وجاهزة للتوزيع على أفراد العينة المبحوثة .

7- عرض جداول بيانات الدراسة :

إن الجداول الإحصائية تخضع لمقاييس علمية عند وضعها سواء كانت بسيطة " أو مركبة أو متغير آخر ضابط "1 أو الرائز الذي يثبت أو ينفي العلاقة، فإن تنظيم الجدول ضروري بحيث إذا كان المتغير المستقل عمودياً في الجدول، فإن اتجاه النسب يكون أفقياً والعكس صحيح وقراءة الجداول تكون في

1- **Raymond Quivy ,Luc Van Campenhoudt (Auteur) Paru en juin Manuel (broché)**
Manuel de recherche en sciences sociales, (2011) , p.207.

الاتجاه العام نحو المجموع العام، " والطرق المنهجية في عملية وضع الجداول الإحصائية وكيفية المقارنة بين القيم والنسب¹ هي من خصائص الجداول الإحصائية.

ونضع بعض الجداول التي تخدم الفرضيات منها:

7-1. جدول رقم 01: يبين ممارسة الشعائر الدينية وعلاقتها بالإنفاق حسب الأجر في المولد.

| المجموع | هل تنفق حسب الأجر فقط في المولد النبوي ؟ | | | | | |
|---------|--|-------|-------|---|---------------------------|---|
| | أحياناً | لا | نعم | | | |
| 105 | 31 | 26 | 48 | ك | العادات والتقاليد القديمة | ممارسة الشعائر الخاصة بالاحتفال بالمولد النبوي الشريف |
| 100% | 29.5% | 24.8% | 45.7% | % | | |
| 148 | 24 | 35 | 89 | ك | الضوابط التشريعية للدين | ممارسة الشعائر الخاصة بالاحتفال بالمولد النبوي الشريف |
| 100% | 16.2% | 23.6% | 60.1% | % | | |
| 31 | 11 | 9 | 11 | ك | العادات المستحدثة | ممارسة الشعائر الخاصة بالاحتفال بالمولد النبوي الشريف |
| 100% | 35.5% | 29.0% | 35.5% | % | | |
| 41 | 10 | 11 | 20 | ك | لا أمارسها | ممارسة الشعائر الخاصة بالاحتفال بالمولد النبوي الشريف |
| 100% | 24.4% | 26.8% | 48.8% | % | | |
| 325 | 76 | 81 | 168 | ك | | المجموع |
| 100% | 23.4% | 24.9% | 51.7% | % | | |

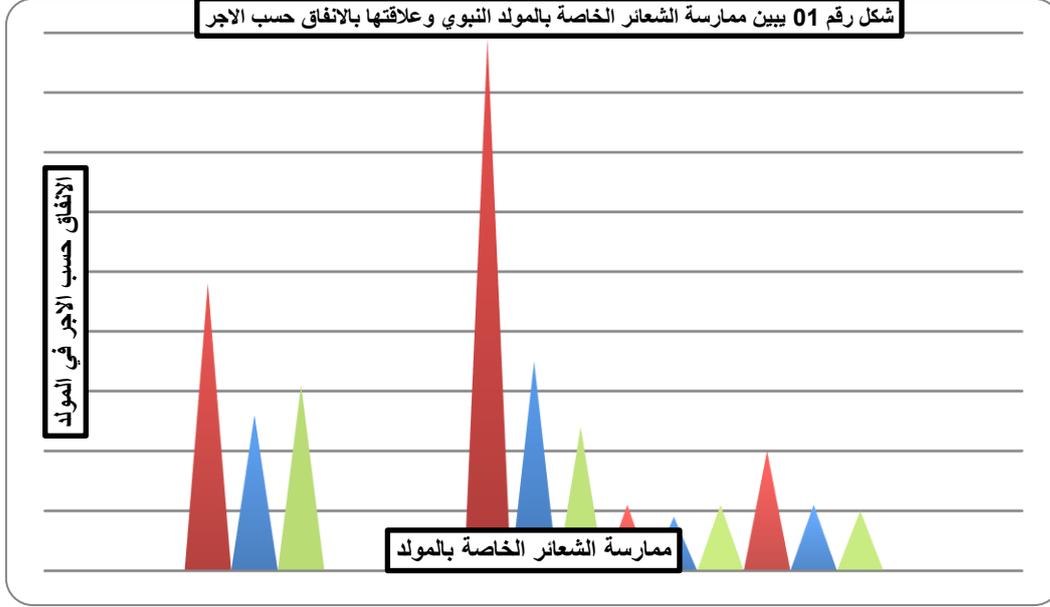
المصدر: مخرجات برنامج spss.

7-2. التحليل الإحصائي للجدول :

نلاحظ أن نسبة 45.7% من مجموع 105 فرد الذين يمارسون شعائر الاحتفال بالمولد النبوي حسب العادات والتقاليد القديمة ينفقون حسب الأجر فقط مقارنة بـ 24.8% لا ينفقون حسب الأجر فقط وأن 60.1% من مجموع 148 فرد الذين يمارسون شعائر الاحتفال بالمولد النبوي حسب الضوابط التشريعية للدين ينفقون حسب الأجر فقط مقارنة بـ 16.2% ينفقون أحياناً حسب الأجر فقط وأن 35.5% من مجموع 31 فرد الذين يمارسون شعائر الاحتفال بالمولد النبوي حسب العادات المستحدثة ينفقون وأحياناً ينفقون بتساوي النسب لكل فئة حسب الأجر فقط مقارنة بـ 29% لا ينفقون أحياناً حسب الأجر فقط ، وأن 48.8% من مجموع 41 فرد الذين لا يمارسون شعائر الاحتفال بالمولد النبوي إطلاقاً ينفقون حسب الأجر فقط مقارنة بـ 24.4% ينفقون أحياناً حسب الأجر فقط، وعلى العموم فإن نسبة 51.7% من مجموع المبحوثين الكلي 325 فرد منهم الذي يمارس والذي لا يمارس شعائر الاحتفال بالمولد النبوي ينفقون حسب الأجر فقط مقارنة بنسبة 23.4% ينفقون تارة حسب الأجر فقط. أما من ناحية توقع القيم

¹.Philippe Cibois, Les méthodes d'analyse d'enquêtes ; Paris V ;(2007)p.p.20 – 21 .

في الجدول، فإن القيم داخل خانات الجدول مبعثرة وتأخذ الشكل تقريباً بيضوي والاتجاه العام لمجاميع القيم الأفقية متناقصة نحو المجموع العام للعيينة أما المجاميع العمودية غير تدريجية، وهذا يدل على وجود علاقة نسبية جداً وارتباط بين المتغيرين.



المصدر : مخرجات برنامج Excel

7-3. التحليل السوسولوجي للشكل :

نلاحظ من خلال نتائج أعمدة الشكل أعلاه أن من مجموع الأفراد المبحوثين الذين يمارسون الشعائر الخاصة بالاحتفال بالمولد النبوي كجزء من الأنساق الدينية المستقلة حسب العادات والتقاليد القديمة والضوابط التشريعية للدين، والعادات المستحدثة، وعدم الممارسة إطلاقاً للشعائر ينفقون حسب الأجر في المولد النبوي كنسق جزئي تابع من الاستهلاك بنسبة أكبر، ربما يكون ناتج عن إحساس هذه الشرائح المختلفة في الاتجاه الديني بأن المجتمع الإسلامي أصبح يعاني من موضوع الاستهلاك، على غرار النسبة القليلة جداً الذين أحياناً ينفقون حسب الأجر وربما تكون هذه الشريحة لها خلفيات أخرى ذات أبعاد أيديولوجية. وأن الأفراد الفاعلين الذين يمارسون الشعائر الخاصة بالاحتفال بالمولد النبوي وفق الضوابط التشريعية للدين بأكثر نسبة أعتقد راجع هذا إلى قوة الممارسة الدينية على غرار باقي النسب وخاصة الذين يمارسون الشعائر وفق العادات المستحدثة بنسبة قليلة، والذي يمكن أن يكون ناتج عن تأثرهم بالعمولة والحدثة وغيرها من الأنساق الأخرى، وهي على العموم ناتجة عن ضعف الممارسة الدينية. إن

العلاقات السببية بين هذين المتغيرين تتفاعل فيما بينها حيث أن مؤشرات أفكار البعد الديني من العادات والتقاليد القديمة، والضوابط التشريعية للدين والعادات المستحدثة، وغيرها من خلال نتائج البيانات في الشكل، توحى إلى فهم وتفسير أن الإنفاق حسب الأجر في المولد النبوي هي دائماً روح استهلاكية ومؤشرات مستمدة من قيم وأخلاق الميزات الدينية لمؤشر الضوابط التشريعية للدين الإسلامي من أنواع الممارسات الدينية هي قيم وأفكار دينية تؤثر في مؤشرات الإنفاق في نسق الاستهلاك وهي في الحقيقة ميزة استهلاكية في فترة زمنية خاصة بالاحتفال بالمولد النبوي والتي تعكس واقع المسافة بين مبدأ القيم الاجتماعية والأخلاق الدينية والفعل الاجتماعي للعينة المبحوثة وبذلك فإن مؤشرات الأخلاق الدينية تؤثر في نسق الاستهلاك وأنه كلما كانت ممارسات الاحتفال بالمولد النبوي خاضعة للضوابط التشريعية للدين، كلما كان الإنفاق حسب الأجر روح استهلاكية.

4-7. جدول رقم 02: يبين الاستعداد للاحتفال بالمولد والشعور الاستهلاكي تجاه السلع.

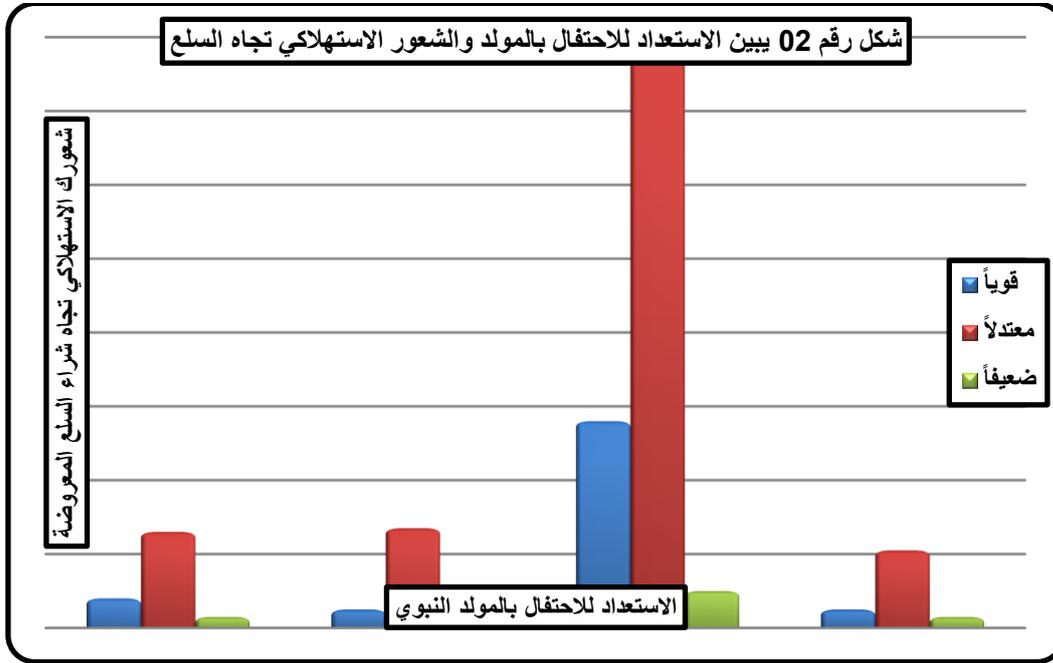
| المجموع | شعورك الاستهلاكي تجاه شراء السلع المعروضة في المولد | | | ك | مادياً | الاستعداد للاحتفال بالمولد النبوي الشريف |
|---------|---|---------|-------|---|----------|--|
| | ضعيفاً | معتدلاً | قوياً | | | |
| 37 | 3 | 26 | 8 | ك | مادياً | الاستعداد للاحتفال بالمولد النبوي الشريف |
| 100% | 8.1% | 70.3% | 21.6% | % | % | |
| 34 | 2 | 27 | 5 | ك | روحياً | |
| 100% | 5.9% | 79.4% | 14.7% | % | % | |
| 225 | 10 | 159 | 56 | ك | مادياً | |
| 100% | 4.4% | 70.7% | 24.9% | % | وروحياً | |
| 29 | 3 | 21 | 5 | ك | لا أستعد | |
| 100% | 10.3% | 72.4% | 17.2% | % | % | |
| 325 | 18 | 233 | 74 | ك | | المجموع |
| 100 | 5.5% | 71.7% | 22.8% | % | % | |

المصدر: مخرجات برنامج spss.

5-7. التحليل الإحصائي للجدول :

نشاهد نسبة 70.3% من الذين لهم استعداداً مادياً يكون شعورهم الاستهلاكي تجاه السلع المعروضة معتدلاً عند الاحتفال بالمولد النبوي مقارنة بـ 8.1% من الذين لهم استعداداً مادياً يكون شعورهم الاستهلاكي تجاه السلع المعروضة ضعيفاً ، وأن نسبة 79.4 % من الذين لهم استعداداً روحياً يكون شعورهم الاستهلاكي تجاه السلع المعروضة معتدلاً في مقارنة بـ 5.9% من الذين لهم استعداداً روحياً يكون شعورهم الاستهلاكي تجاه السلع المعروضة ضعيفاً ، وأن نسبة 70.7 % من الذين لهم استعداداً مادي وروحي يكون شعورهم الاستهلاكي تجاه السلع المعروضة معتدلاً مقارنة بـ 4.4% من الذين لهم

استعداد مادي وروحي يكون شعورهم الاستهلاكي تجاه السلع المعروضة ضعيفاً ، وأن نسبة 72.4 % من الذين لا يستعدون للاحتفال بالمولد النبوي يكون شعورهم الاستهلاكي تجاه السلع المعروضة معتدلاً مقارنة بـ 10.3% من الذين لا يستعدون يكون شعورهم الاستهلاكي تجاه السلع المعروضة ضعيفاً ، وعلى العموم فإن نسبة 71.7 % من مجموع المبحوثين الذين يستعدون ولا يستعدون للاحتفال بالمولد النبوي شعورهم معتدلاً تجاه السلع المعروضة مقارنة بنسبة 5.5% من مجموع المبحوثين الذين يستعدون ولا يستعدون للاحتفال بالمولد النبوي شعورهم ضعيفاً تجاه السلع المعروضة. نلاحظ أن تمركز القيم في وسط خانات الجدول يعطي شكل البيضة والذي يدل على وجود علاقة موجبة (+) بين المتغيرين المستقل والتابع وبالتالي هناك ارتباط طردي للقيم من الركن الأعلى الأيمن إلى الركن الأسفل الأيسر، والاتجاه العام لمجاميع القيم للعينة سواء الأفقية أو العمودية معاً متمركزة .



المصدر: مخرجات برنامج Excel

6-7. التحليل السوسيوولوجي للشكل :

نلاحظ من خلال النتائج السابقة للتحليل الإحصائي للجدول والشكل الموضح أعلاه أن النسق الخاص بالاستعداد للاحتفال بالمولد النبوي الممثلة الاستعداد المادي، والروحي والمادي والروحي معاً، وعدم الاستعداد أصلاً، وكذا النسق الاستهلاكي والممثل في ضعف واعتدال، وقوة، شعور المستهلكين الفاعلين تجاه السلع المعروضة في المحلات والأسواق التجارية في المولد النبوي، أن هناك علاقة ربط بين النسقين حيث أن مؤشرات أفكار الاستعدادات للاحتفال بالمولد النبوي من خلال نتائج القيم الإحصائية توجي إلى أن روح الشعور الاستهلاكي تجاه شراء السلع المعروضة للفاعلين معتدلاً بالإجماع

بوجود أنواع من الاستعدادات للاحتفال بالمولد النبوي التي تمثل الجانب المادي والروحي وارتباطهما معاً وغيرها من عدم الاستعداد للاحتفال بالمولد النبوي، متقاربة جداً في النسب بالمقارنة مع ضعف الشعور الاستهلاكي تجاه شراء السلع المعروضة لأفراد العينة المستجوبة، مما يدل على أن الفرد الذي له استعداداً مادياً أو روحياً أو لا يستعد أصلاً كلهم لهم شعور اعتدالي من ناحية السلع المعروضة في الأسواق، وهو ما أعتقد أن يكون أن المادي يبقى مادياً وشعوره يبقى معتدل في الاستهلاك حتى لا ينفق أكثر مما الذي يستعد روحياً فبطبيعة الحال له خلفية ايديولوجية دينية تدفعه بأن لا يغير من سلوكه الاعتدالي في الاستهلاك، أما الذي يجمع بين المادية والروحية فهو يتمركز في الوسطية وهي بالنسبة له هي الاعتدال في الاستهلاك، أما الذي لا يستعد للاحتفال بالمولد النبوي ويعتدل في الاستهلاك فأعتقد يستهلك حسب أبعاد خفية أخرى لا ندرها أو يستهلك حسب ظروفه الاجتماعية وبنفس السلوكيات كل المستعدون للاحتفال بالمولد النبوي حسب أفكارهم ضعف في الشعور الاستهلاكي كعلاقة طردية بين مؤشرات المستقل والتابع، وهذه العلاقة المتوازنة بين هذه المؤشرات هي استعداد لقيم وأفكار دينية وغير دينية تؤثر طردياً في نسق الشعور الاستهلاك للسلع المعروضة بالاعتدال وبالإجماع، كما أنها تؤثر كذلك عكسياً هذه الأخلاق في التسارع في الإنفاق بالضعف في الشعور الاستهلاك تجاه السلع المعروضة في الأسواق التجارية، وهي مرحلة استهلاكية عند الاحتفال بالمولد النبوي بطبيعة الحال لا يعكس الشعور الحقيقي والدائم حسب الزمن للمستهلك وهو ما يعكس بعد المسافة الحقيقية بين مبدأ القيم والأخلاق لأنها على شكل سيفساء غير ثابت المعالم وكذا مع الفعل الاجتماعي لأفراد العينة المستجوبة وبذلك فإن الأخلاق والقيم التي تجعل الفرد يستعد للاحتفال بالمولد تؤثر في نسق الفعل الاجتماعي لشعور الفاعل في الظاهرة حسب قوة البعد الديني مادي أو روحي في استهلاك السلع في الأسواق عند الاحتفال بالمولد النبوي.

خاتمة :

إن العلاقات السببية بين هذين المتغيرين تتفاعل فيما بينها حيث أن مؤشرات أفكار البعد الديني من العادات والتقاليد القديمة، والضوابط التشريعية للدين والعادات المستحدثة، وغيرها من خلال نتائج البيانات في الشكل، توحى إلى فهم وتفسير أن الإنفاق حسب الأجر في المولد النبوي هي دائماً روح استهلاكية ومؤشرات مستمدة من قيم وأخلاق الميزات الدينية لمؤشر الضوابط التشريعية للدين الإسلامي من أنواع الممارسات الدينية هي قيم وأفكار دينية تؤثر في مؤشرات الإنفاق في نسق روح الاستهلاك وهي في الحقيقة ميزة استهلاكية في فترة زمنية خاصة بالاحتفال بالمولد النبوي والتي تعكس واقع المسافة بين مبدأ القيم الاجتماعية والأخلاق الدينية والفعل الاجتماعي للعينة المبحوثة وبذلك فإن مؤشرات الأخلاق الدينية تؤثر في نسق الاستهلاك وأنه كلما كانت الممارسات الدينية للاحتفال بالمولد النبوي خاضعة للضوابط التشريعية للدين، كلما كان الإنفاق حسب الأجر روح استهلاكية في عند الاحتفال بالمولد النبوي.

المراجع :

القرآن الكريم.

المراجع بالعربية :

- 1- حسين شحاتة (2016)، الضوابط الشرعية للإنفاق والاستهلاك، سلسلة بحوث ودراسات في الفكر الاقتصادي الإسلامي، العنوان الإلكتروني WWW.DARELMASHORA.COM.
- 2- محمود محمد بالميلي (بدون سنة)، الاقتصاد في ضوء الشريعة الإسلامية ، دار الكتاب اللبناني، بيروت .ط.2.
- 3- علي ليلي ، ماكس فيبر (2004) والبحث المضاد في أصل الرأسمالية ، سلسلة نظريات علم الاجتماع ، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع ، الإسكندرية.
- 4- حسن حنفي (2011) ، مقالة عن الأخلاق البروتستنتية وروح الرأسمالية ، على الانترنت، الموقع الإلكتروني: <http://www.alhiwartoday.net/node/1435>
- 5- مهدي محمد القصاص (2007). مبادئ الإحصاء والقياس الاجتماعي، جامعة المنصورة ، بدون طبعة،
- 6- حسن محمد حسن (1992). أساسيات الإحصاء وتطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية .

المراجع بالاجنبية :

- 1- Raymond Quivy(2011) (Auteur) Luc Van Campenhoudt (Auteur) Paru en juin Manuel (broché) Manuel de recherche en sciences sociales.
- 2- Philippe Cibois (2007), *Les méthodes d'analyse d'enquêtes* ; Paris V .
- 3- Jean-Marie Tremblay, Emile Durkheim,(1894), „Les règles de la méthode sociologique, Dans le cadre de collection ; les classiques des sciences sociales ;site web ;« www.uqac.quebec.ca .¹ Michel Beaud(1999), L'art de la theès, Editions Casbah, Alrer, P.35.

البعد العقلي في عقيدة التوحيد

أولو الألباب أنموذجا

د. حمودة بن مصباح، أستاذ محاضر وباحث / مركز الدراسات الإسلامية القيروان / جامعة الزيتونة-تونس

ملخص

عقيدة التوحيد هي عقيدة كل المسلمين، وتمثل الرسالة السماوية الخاتمة -رسالة الإسلام- خطابا نازلا من السماء إلى الأرض فيه من التشريعات المتعلقة بالدين والدنيا، سواء في علاقة الإنسان بربه أو بمجتمعه، وهي كلها أحكام علمية وعملية، نظرية وتطبيقية تتطلب فعلا في الواقع وممارسة ميدانية، لهذا كان الخطاب الرباني خطابا موجها للإنسان تخصيصا. وزاد في التخصيص بأن استثنى الصبي وفاقد العقل وأصبح الإنسان العاقل والمكلف هو المعني بالتعليمات الربانية تقبلا وفعلا في الواقع.

ولم يختلف المسلمون في عملية التقبل بقدر ما اختلفوا في فهم العقيدة وتطبيقها في مختلف مجالات حياتهم لأن عقول الناس متفاوتة في المعرفة والدراية، فالعامة تقف حدود معرفتهم عند التلقي والفعل وفق ما يبلغ إليهم من قبل المفسرين والمحدثين والفقهاء، وأما أولو العلم وخاصة أصحاب العلم الشرعي فهم الذين يتحملون عبء الرسالة السماوية تقبلا وفهما وتفسيرا وتبليغا لعامة الناس وهي مسؤولية جسيمة تقتضي الحكمة والمعرفة بالمقصد الشرعي في كل حكم من أحكامه.

وبناء على كل هذا تتبعنا الخطاب القرآني بحثا عما يدعم الصلة ويوطد العلاقة بين عقيدة التوحيد والعقل فوجدنا في كتب تفسير المفسرين للقرآن الكريم ما يقوم أدلة منطقية وواقعية على ذلك.

مثل مصطلح أولو الألباب حضورا معلوما في القرآن الكريم، حيث تكرر في كم من موضع في محكم التنزيل وهذا ما يؤكد العلاقة الوطيدة بين العقل والتوحيد وينهي خلافا واختلافا لسنا في حاجة إليه، خصوصا ونحن في زمن ابتعدنا فيه عن عصر الرسول والعصور التي تلتها والتي اتسمت بصفاء العقيدة ويسر التطبيق، كما اتسعت المسافات، وانشغل العقل بأمر أخرى احتلت حيزا هاما من اهتماماته، ولكن الأخطر في كل ذلك هو هيمنة الأيديولوجيا بمختلف تشعباتها والتي سجنّت العقل وسيجته فحالت دون القراءة الموضوعية والمهادفة .

Résumé :

Le monothéisme est la doctrine de tous les musulmans et le message de l’Islam. C’est le discours du ciel qui organise les pratiques religieuses qui régissent la relation de l’homme avec son dieu, sa société et ses pairs à travers des dispositions scientifiques, théoriques et pratiques. Seul l’homme adulte est sage est concerné par ces instructions divines sur lesquelles les musulmans divergent au niveau de la compréhension et non de l’acceptation. C’est aux sages (Oulou Elalbeeb) que revient la responsabilité de comprendre et d’expliquer les instructions de dieu à la masse populaire.

مقدمة:

أي علاقة بين عقيدة التوحيد والعقل؟

إلى أي حد اهتم الخطاب القرآني بالعقل كملكة وهبها الله تعالى للإنسان؟

أي منهج سلكه المشرع تأسيساً لعلاقة التوحيد بالعقل؟

أسئلة كثيرة تجد حضورها في ذهن القارئ المتعقل للخطاب القرآني، سنحاول تتبعها من خلال رصد المنهج القويم الذي رسمه المشرع بدءاً من أولى آياته النازلة والموجهة للإنسان العاقل. ولكن ذلك يفرض علينا مسبقاً التوقف عند المصطلحات والمفاهيم كخطوة تمهيدية تنير لنا سبيل البحث وتجنبنا الوقوع في الزلل.

1) دلالة التوحيد والعقل:

لا يمكن حسم العلاقة بين التوحيد والعقل اتصالاً أو انفصالاً إلا بعد تحديد المصطلحات والمفاهيم التي تمثل في نظرنا جزءاً من تصور المسألة والموقف منها.

حد التوحيد :

التوحيد هو الإيمان بالله وحده لا شريك له، والله الواحد الأحد ذي الوجدانية والتوحد، وهو الأوجد والمتوحد وذو الوجدانية ومن صفاته الواحد الأحد.

ورد في لسان العرب في مادة وحد قوله "أحدت الله ووحدته وهو الواحد الأحد، وحقيقة التوحيد اعتقاد عدم الشريك في الوجدانية وخواصها، ومن أسماء الله تعالى الواحد هو المفرد الذي لم يزل وحده ولم يكن معه آخر، وأما اسم الله عز وجل أحد فإنه لا يوصف أحد بالأحدية غيره¹.

وورد في دائرة المعارف الإسلامية "التوحيد مصدر الفعل المضعف من مادة وحد، ومعناه لغة جعله واحداً أو بقي واحداً، ومن ثم كان معناه في مصطلح الكلاميين وحدانية الله أو توحيده بكافة معانيه ولم يذكر هذا المصدر في القرآن ولم يرد فيه فعل من هذه المادة أو شبيهتها أحد²"، ويزيد ابن خلدون المسألة توضيحاً بقوله "إن المعتبر في التوحيد ليس الإيمان أو التصديق وحده بل الكمال في أن يحصل للنفس حال

¹ابن منظور، جمال الدين: لسان العرب، دار صادر بيروت، ط4/2005، ج15، ص ص166-167.

²دائرة المعارف الإسلامية، ج5، ص 528.

يحصل عنها علم اضطراري هو توحيد الله في ذاته وصفاته وأفعاله، وهو عنده علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية، وقد تعددت أسمائه كأصول الدين والفقهاء الكبار كما سماه أبو حنيفة وعلم النظر والاستدلال وعلم الكلام، ولكن أشهر أسمائه هو علم التوحيد لأن الوصول إلى الوحدانية هو أشرف مباحثه ومقاصده¹.

فالتوحيد بهذا المعنى إضافة إلى كونه تعبير عن الوحدانية والأحادية وبما يفيد أن الله واحد لا شريك له فيما خلق هو علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية والحجج المنطقية، بحيث لم يترك مجالاً للمخالفين إلا وتحداهم فيه لأن الحجاج يفتح الباب كبيراً للعقل لكي ينظر ويستدل ويبرهن على صدقية ما ذهب إليه من الأول .

حد العقل :

العقل هو الحجر والنهي ضد الحمق والجمع عقول وفي حديث عمرو بن العاص "تلك عقول كادها بارئها أي أرادها بسوء"²، وعقل يعقل عقلاً ومعقولاً وهو مصدر، قال سيبويه هو صفة وكان المصدر لا يأتي على وزن مفعول البتة، ويتأول المعقول فيقول كأنه عقل له شيء أي حبس عليه عقله وأيد وشدد ويستغني بهذا عن الفعل الذي يكون مصدراً، والرجل العاقل هو الجامع لأمره وقيل العاقل هو الذي يحبس نفسه ويردها عن هواها .

وقيل العقل القلب، والقلب العقل وسمي العقل عقلاً لأنه يعقل صاحبه عن التورط في المهالك أي يحبسه، وقيل العقل هو التمييز الذي به يتميز الإنسان عن سائر الحيوان، ويقال لفلان قلب عقول ولسان سؤول، وقلب عقول فهم ،وعقل الشيء يعقله عقلاً فهمه³.

إن الجامع بين التوحيد والعقل هو المحقق لطريق ثبوت العقيدة، فقد اتفق العلماء على أن الدليل العقلي الذي سلمت مقدماته وانتهت في أحكامها إلى الحس أو الضرورة يفيد ذلك اليقين ويحقق الإيمان بالمطلوب⁴.

¹ابن خلدون،:المقدمة، دار القلم، بيروت، لبنان ص ص 461،460.

²ابن خلدون : المقدمة، ص392.

³ابن منظور :لسان العرب، ج13، ص ص 185 ، 186.

⁴شلتوت محمود :الإسلام عقيدة وشريعة، دار الشروق، ط1980/10، ص53.

وإذا كان الدين أو التدين هو المترجم لعقيدة التوحيد فعلا وسلوكا في الحياة اليومية فإن المواقف من الثنائية الجامعة بين الدين (العقيدة) والعقل (التفكير) لا تخلو من تباين واختلاف بين مؤيد ومنكر.

(2) جدلية العلاقة بين عقيدة التوحيد والعقل:

تتعدد المواقف في رسم العلاقة بين الدين كعقيدة إيمانية والتفكير كظاهرة من ظواهر الحياة العقلية ويراد به النشاط العقلي، بين مؤيد ومنكر، فالموقف المؤيد وفيه ينخرط مفكرو الإسلام عبر العصور وفحوى القول عندهم هو الإقرار بتدين العقل ومعقولية الدين، فلا يمكن فهم النص الديني خارج دائرة النظر العقلي، بل به تتضح السبل ويحقق الخطاب الرباني مقصده الشرعي، وبه تتحقق خاصية صلاحيته للزمان والمكان باعتبار أن النص المنغلق وغير المنفتح على الواقع هو نص ميت منذ ولادته، غير قابل للاجتهد والإضافة، وفي المقابل يقوم الموقف الراض للعلاقة بينهما - وهو الجامع لمختلف التيارات المادية - على ضرورة الفصل بين الدين والعقل حيث يذكر المنكرون للعلاقة بين الدين والعقل أن الدين يمثل أحد عوائق التفكير العلمي في الفكر العربي الإسلامي ويعددون الأوجه والاعتبارات التي بسببها يؤكدون على ضرورة الفصل الكلي بينهما، حيث يصرح البعض بواحد أو أكثر من الأوجه والاعتبارات نورد أهمها لمزيد التوضيح :

أولاً: اليقين لدى هؤلاء بأن الدين أسطورة أو خرافة، وفي هذا القول إنكار للمصدر (الله تعالى) ورفض للمتلقي والمبلغ (النبي عليه السلام)، وبالتالي الدعوة إلى رفض التعاليم التي مصدرها الله والاكتفاء بالتشريعات التي يضعها الإنسان في كل زمن .

ثانيها: التأكيد على فكرة مقاومة الدين للفكر العلمي القائم على العقل وتكريسه التفكير اللاعلمي من خلال إنكاره لقدرة العقل البشري على تمييز الخطأ من الصواب، إضافة إلى إعلاء الدين لسلطة الفقهاء الأمر الذي مكنهم من سوء توظيف سلطة القيادة الفقهية في اضطهاد العلماء والمفكرين وأحيانا صرف العامة عن طلب العلم غير الديني أو منع تدريس أو تعليم مواد غير علمية معينة أو الترغيب عن الاستفادة من بعض التقنيات العلمية الحديثة، كما يضيف المنكرون مسألة تشجيع الدين على الزهد في الدنيا وبالتالي في علومها المتعلقة بالكون والمجتمع والمعاش وصحة البشر، والأكثر غرابة من هذا هو قول طرف آخر من الراضين لهذه العلاقة (أصحاب العقل المتأرب والثقافة المغترية) بأن لغة العرب نفسها أي لغة القرآن لا تساعد على التفكير وإعمال العقل ومعلوم ما بين اللغة والفكر من علاقة، وهم في كل ذلك يريدون القول بقصور اللغة أي لغة الوحي وعدم قدرتها على فتح فضاءات للتفكير وهذا ما يحول دون فهم الوحي والتعامل معه .

وتلتقي دعوات المنكرين من تيارات مادية متعددة رغم اختلاف منطلقاتها لتؤسس غاية واحدة أو هدفا واحدا تحاول أن توهم العامة بصدقته وهو القطيعة بين السماء والأرض، المقدس والديوي، الديني والكوني على أرضية "ما لقيصر لقيصر وما لله لله"، فينصرف كل في مجاله ويتشتت حال المسلمين ولن يقدروا بعد ذلك على المواجهة والتقدم .

والسؤال المفصلي الذي لا بد من طرحه لتوضيح معالم الطريق هو: هل يصح القول بمعاداة الدين للعقل والتفكير العقلي؟ وهل توجد قطيعة حقيقية بين النص النازل (الوحي) والعقل المتلقي؟

إن طرح هذه الأسئلة أمر هام جدا في نظرنا لا من باب الدفاع عن الدين فحسب بل من أجل كشف الحقيقة وتعرية ادعاءات المنكرين ومجانبتها للصواب والحقيقة الموضوعية، وكشف الفناع عندنا لا يكون بالقول المجرد والتنظير الفكري بل بالعودة إلى المدونة الكبرى وهي القرآن الكريم في محكم آياته معتمدين منها استقرايا ينادى بنا عن منطق التبرير والغلو والمغالاة ويقربنا من الحقيقة المنشودة .

(3) حضور العقل في التوحيد :

لئن تضمنت كتب الأديان الكبرى إشارات صريحة إلى العقل فإنها أتت عرضا وغير مقصودة وقد يلمح فيها القارئ شيئا من الزرية¹ بالعقل أو التحذير منه لأنه مزلة العقائد وباب من أبواب الدعوى والإنكار، فإن القرآن الكريم لا يذكر العقل إلا في مقام التعظيم والتنبيه إلى وجوب العمل به والرجوع إليه²، ومما يزيد الأمر تأكيدا هو ما أورده عفيف عبد الفتاح طيارة في كتابه روح الدين الإسلامي بقوله: "ومن المدهش أن الإسلام انفرد بين الأديان باستخدام العقل في الشؤون الدينية وخصوصا في الدلالة على الخالق، والآيات القرآنية التي دعت إلى الإيمان بالله ارتكزت على العقل والفطرة الإنسانية وجعلتهما سبيل المؤمنين في تدعيم إيمانهم³ .

والقارئ المتمعن في النص القرآني تنكشف له حقيقة التأكيد الجلي على أهمية وقيمة العقل في الإسلام فهو سند الحقيقة الدينية وبرهانها وهو السبيل إلى الإيمان الصحيح وطريق إلى المعرفة الدينية، كما جاء عن الشاطبي في الموافقات لو عدم العقل لارتفع التدين، لذلك تعددت الآيات القرآنية التي تدعو الإنسان إلى توجيه نظره إلى خالق الكون في سمائه وأرضه، وتدعوه إلى التفكير في أسرار له يدعم إيمانه ويطرد

¹الزرية: التهاون والتقصير

²العقاد عباس محمود: التفكير فريضة إسلامية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، د ط، ص7.

³طيارة عفيف عبد الفتاح: روح الدين الإسلامي دار العلم للملايين، بيروت، ط1981/21، ص66.

الشك من نفسه حيث قال الله تعالى: "أو لم ينظروا إلى ملكوت السماء والأرض وما خلق الله من شيء وأن عسى أن يكون قد اقترب أجلهم فبأي حديث بعده يؤمنون"¹

إن النظر والتأمل الواردين في الخطاب القرآني هما بصفة أخص خطاب موجه إلى من ذكرهم النص بصريح العبارة وسماهم بأولي الألباب.

فمن هم أولو الألباب؟ ولماذا خصهم الله تعالى بالخطاب في محكم التنزيل؟

أولو الألباب في القرآن الكريم :

لا خلاف بين مدوني القرآن الكريم ومفسريه في أن أولى آيات القرآن الكريم نزولاً هي الآيات الخمس الأولى من سورة العلق، وهي التي افتتحها الباري جل وعلا بـ"اقرأ" في صيغة الأمر والطلب كما في قوله تعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق"²، لذلك نقول قرأ القرآن يقرأه، قراءة وقرآنا فهو مقروء، ويسمى كتاب الله تعالى الذي أنزله على نبيه محمد عليه السلام كتابا وقرآنا وفرقانا، ومعنى القرآن معنى الجمع وسمي قرآنا لأنه يجمع السور فيضمها، وقرأت القرآن جمعته وضممت بعضه إلى بعض، وقرأته لفظت به مجموعا أي ألقيته³.

ويتأكد من ذلك أن "قرأ" تجمع كل هذه المعاني تلفظا وجمعا وإلقاء... ولكنها لا تحقق معناها الشامل إلا إذا ارتبطت بالعقل المتقبل فهما وإدراكا فيكون أولو الألباب المذكورون في القرآن الكريم هم المعنيون بخطابه تعالى "اقرأ" تخصيصا ثم تعميما، ولتحقيق هذه المقاصد وتعميق عمق هذه المعاني المذكورة وجب الولوج إلى مغازي الآيات القرآنية لينكشف لنا المبتغى الرباني من محكم تنزيله ويكون حجة قوية في الرد على المنكرين والمنادين بالفصل بين النص والعقل.

لقد تجلّى سير الخطاب الإلهي والحرص على تفعيله في الواقع من خلال تأكيده على "أولي الألباب" حيث وردت في القرآن الكريم أكثر من 16 آية تذكرهم بصريح اللفظ، وتحملهم مهام متعددة وجسيمة لا يرتقي إليها عامة الناس، وهو في نظرنا أمر مقصود للدلالة على شرف المرتبة وعظمة المسؤولية التي حملها الله تعالى لهذا الصنف من الناس دون غيرهم .

من هم أولو الألباب؟

¹الأعراف/185.

²العلق/2

³ابن منظور، جمال الدين : لسان العرب، دار صادر بيروت، ط4/2005، ج12، ص50

ورد في لسان العرب أن اللب هو العقل والجمع ألباب وألبب، وقد جمع على ألب كما جمع بؤس على أبؤس، حيث قال "قلبي إليه مشرف الألب" ورجل ملبوب موصوف باللبابة، ولبيب عاقل ذو لب⁴

والقارئ لآيات القرآن الكريم ومدونات المفسرين يتجلى له المعنى المراد شرعا بأولي الألباب، والدور الذي يضطلعون به والمهمة التي شرفهم الله تعالى بها في علاقتهم بعامة المسلمين، فهم الذين عناهم الله تعالى بالخطاب الحامل لمعنى العلم والتفضيل والتدبر وحسن الاتباع والتقوى والتذكر، وتبين الأدلة على وجوده تعالى واستخلاص العبر قصد القطع مع كل مظاهر العناد الموقعة في المهالك ومن أشدها الكفر والشرك، وفي المقابل إدراك الخالق إدراكا عقليا لا يشوبه شك، فيكونون بذلك خير موجّهين ومرشدين لما يجب أن تكون عليه علاقة المخلوق بالخالق تقبلا وطاعة وتطبيقا لتعليماته وحسن إيمان .

وليكون قولنا متسما بالموضوعية والصدقية وبعيدا عن الكلام المجرد سنحاول التأكيد على جملة من المعاني والقيم والخصال التي خص بها الله تعالى أولي الألباب منها :

1) التفضيل وعلو المنزلة:

من الآيات الدالة على تفضيله تعالى لأولي الألباب وعلو منزلتهم قوله تعالى "قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون إنما يتذكر أولو الألباب"¹، فقوله تعالى "إنما يتذكر أولو الألباب" كما بينه المفسرون واقع موقع التعليل لنفي الاستواء بين العالم وغيره، والمقصود منه تفضيل العالم والعلم، فإن كلمة "إنما" كما بينها ابن عاشور في تفسيره مركبة من حرفين هما "إن" و"ما" الكافة أو النافية، فكانت "إن" فيه مقيدة لتعليل ما قبلها مغنية غناء فاء التعليل، إذ لا فرق بين "إن" المفردة و"إن" المركبة مع "ما" بل أفادها التركيب زيادة تأكيد، وهو نفي الحكم الذي أثبتته عن غير ما أثبتته له². ويضيف ابن عاشور توضيحا للمعنى من خلال تأكيده على إثباته تعالى التذكير للعالمين ونفيه من غير العالمين بطريق الحصر لأن جانب التذكر هو جانب العمل الديني وهو المقصد الأهم في الإسلام لأن به تركية النفس والسعادة الأبدية، حيث قال النبي صلى الله عليه وسلم "من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين"، والألباب تعني العقول، وأولو الألباب هم أهل العقول الصحيحة وهم أهل العلم، ولما كان أهلا لعلم هم أهل التذكر دون غيرهم أفاد عدم استواء الذين يعلمون والذين لا يعلمون .

⁴ابن منظور: ن/م، ج13، ص156.

¹سورة الزمر: الآية 9.

²ابن عاشور محمد الطاهر: تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، ط4، ج22، ص350.

ولئن كان الطبري سابقا في تفسيره للقرآن الكريم لابن عاشور فإننا نجد توافقا وتكاملا بينهما في تتبع النص القرآني شرحا وتفسيرا وإن اختلف كل منهما بمنهجه، حيث يؤكد الطبري في تفسيره على أن أولي الأبواب هم أولو العقول، واللباب جمع اللب، واللب هو العقل، وقد خص الله ذكره بالخطاب أهل العقول لأنهم هم الذين يعقلون عن الله أمره ونهيه ويتدبرون آياته وحججه دون غيرهم³.

وفي تفسيره للآية 197 من سورة البقرة الواردة في قوله تعالى "واتقون يا أولي الأبواب"⁴، قال الطبري يعني بذلك جل ثناؤه "واتقوني يا أهل العقول والأفهام بأداء فرائضي عليكم التي أوجبتها عليكم في حجكم ومناسككم وغير ذلك من ديني الذي شرعته لكم، وخافوا عقابي باجتتاب محارمي التي حرمتها عليكم تتجوا بذلك مما تخافون من غضبي عليكم وتذكروا ما تطلبون من الفوز بجناتي، وقد خص جل ذكره بالخطاب أولي الأبواب لأنهم هم أهل التمييز بين الحق والباطل وأهل الذكر الصحيح والمعرفة بحقائق الأشياء التي بالعقول تدرك وبالآبواب تفهم، ولم يجعل لغيرهم من أهل الجهل في الخطاب بذلك حظا إذ كانوا أشباحا كالأنعام وصورا كالبهائم بل هم منها أضل سبيلا⁵.

أما الاستفهام الوارد في قوله تعالى "قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون"، فقد ورد لدعم الاستفهام السابق وتجلية معناه، والمعنى هو أن لا يستوي الكافر المشرك والعبد الخاشع، كما لا يستوي العالم والجاهل فبينهما بون بائن، إذ هما على طرفي نقيض لا يلتقيان في شيء ولا مجال للمقارنة بينهما⁶، وهذا ما يبين أن الاستفهام للنفي وذلك لأن العالم الذي يدرك حقائق الأشياء ويعمل أعمالا مقصودة لأغراض معلومة بحسب علمه لا يمكن أن يكون مثل الذي لا يدرك حقائق الأشياء وتختلط عليه الحقائق بالخرافات والأساطير والتقاليد والتقليد، ويعمل أعمالا اعتباطية بلا وعي ودون انتظام، وبدون أن يتصور عواقبها، فلا يعقل أن يكون عالما عاقلا وواعيا الذي يتخذ الحجارة الصماء معبودا له ويقدم لها الشكر ويطيعها ويخشها وهو لا يعي ما يفعل ولا يدرك عاقبة فعله¹.

إن هذا الصنف من الناس هم بالضرورة على خلاف المؤمنين الذين تحولوا بإيمانهم إلى عقلاء يعون ما يفعلون، ويحدّدون المقصد من الفعل والحركة ويرسمون النتائج المترتبة على ذلك، فيقطع المؤمن بوعي

³ الطبري محمد بن جرير: تفسير الطبري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1999، ج3، ص120.

⁴ سورة البقرة، الآية 197.

⁵ الطبري: تفسير الطبري، ج 22 ن /ص350.

⁶ ابن جديديّة محمد البشير : تنوير المستتير في بيان معاني البيان ،شركة منى للطباعة ،ط1، 2011، ص307.

¹ ابن جديديّة ،محمد البشير : تنوير المستتير في معاني البيان ،ص307.

منه مع تقديس الحجارة وتقليد الآباء لأنه بعقله علم حقائق الأشياء وحدد بعلمه ومعرفته أن الحق بالعبادة هو الله تعالى، وكذلك تحقق التكامل بين الإيمان والعلم، فعلى حد عبارة ابن عاشور "الإيمان أخو العلم لأن كليهما نور ومعرفة وحق وأن الكفر أخو الضلال لأنه والضلالة ظلمة وأوهام باطلة"².

(2) التدبر والتذكر:

قال تعالى: "أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها"،³ وقال جل شأنه: "ليدبروا آياته وليتذكر أولو الألباب"⁴.

ما معنى التدبر؟ ومن هم المعنيون بالخطاب القرآني الوارد في الآيتين المذكورتين؟ وهل التذكر من سمات العوام؟

ورد في معاجم اللغة أن المراد من دبر الأمر وتدبره هو النظر في عاقبته، واستدبره رأى في عاقبته ما لم ير في صدره وعرف الأمر تدبراً أي بآخره حتى قيل "ولا تتقون الشر حتى يصيبكم ولا تعرفون الأمر إلا تدبراً".

والتدبير في الأمر أن تنظر إلى ما تقول إليه عاقبته، والتدبر بمعنى التفكير فيه، والتدبير أن يتدبر الرجل أمره ويدبره أن ينظر في عواقبه⁵.

وأما في محكم التنزيل فقد ذكرت كلمة "دبر" و"تدبر" في 8 آيات وتبيننا لمعناها الإيجابي جمع الله بين التدبر الرباني والتدبير الإنساني، فالآيات الواردة في سورة ق (الآية 3) وسورة يونس (الآية 31) والرعد (الآية 2)، والسجدة (الآية 5)،⁶ كلها تدل دلالة واضحة على أن الله هو الذي يدبر الأمر، أمر الكون أرضاً وسماء، بشراً وجماداً، وكل ما بينهما وتفصيل الآيات أنه هو المدبر الوحيد إذ لا مدبر معه لأمر الكون ولا شريك له في تدبيره، ثم يوجه الخطاب لأولي الألباب في صيغة استفهام باعتبارهم القدوة وأصحاب

² ابن عاشور محمد الطاهر: تفسير التحرير والتنوير، ج 23، ص 349.

³ سورة محمد: الآية 29.

⁴ سورة ص: الآية 29.

⁵ ابن منظور: لسان العرب، ج 5، ص 212.

⁶ قال تعالى: "ومن يدبر الأمر فسيقولون الله فقل أفلا تتقون" يونس 31، وقوله تعالى "يدبر الأمر يفصل الآيات لعلكم بلقاء ربكم توقنون" الرعد 2، وقوله تعالى "يدبر الأمر من السماء إلى الأرض ثم يعرج إليه في يوم كان مقداره ألف سنة مما تعدون" السجدة 5.

العقول العاقلة، وقد ورد ذلك في سورة النساء (الآية 82) وسورة محمد (الآية 24) وسورة المؤمنون (الآية 68) وسورة ص (الآية 29)⁷.

كل الآيات القرآنية المذكورة تحمل معاني تحقق المقصد منها وهي غائية النظر البصري والعقلي للتذكر واستجلاء العاقبة والوقوف عند عظمة المدبر الأول، وقد تأكد من خلال متابعة النص القرآني أن في الخطاب تخصيصاً لأولي الألباب بتدبر آياته وتفهم معانيه وبيان العبرة منه باعتماد النظر والتأمل العقلي في محكم آياته وما تضمنته من أدلة عقلية وبراهين قوية دالة على وجوده تعالى خصوصاً عند تفعيلها في الواقع وربطها بعجائب مخلوقاته وما تحمله من أسرار كشف العقل البشري عن البعض منها فأداه ذلك إلى الاقتناع بالإيمان الراسخ الذي لا يزول .

أما آيات التذكر الواردة في قوله تعالى "وما يذكر إلا أولو الألباب"¹ فيعني به (التذكر) جل ثناؤه وما يتعظ بما وعظ به ربه في هذه الآيات التي وعظ فيها المنفقين أموالهم بما وعظهم به وغيرهم فيها وفي غيرها من آيات كتابه، فيذكر وعده ووعيده فيها فينجزر عما زجره عنه ربه ويطيعه فيما أمره به إلا أولو الألباب، يعني إلا أولو العقول الذين عقلوا عن الله عز وجل أمره ونهيته، فأخبر جل ثناؤه أن المواعظ غير نافعة إلا أولي الحجا والحلوم وأن الذكرى غير ناهية إلا أهل النهي والعقول².

3) الاعتبار والتقوى:

ورد الجمع واضحاً في القرآن الكريم بين التذكر والاعتبار والتقوى من جهة وأولي الألباب من جهة ثانية، كما قام الخطاب القرآني على التأكيد، تأكيد على أن أصحاب العقول الواعية وأهل الفطنة هم الذين يتذكرون الله ويعتبرون بما تضمنه النص النازل من قصص الأنبياء والأمم الغابرة سواء الذين آمنوا واتقوا أو الذين كفروا ورفضوا كل نازل إليهم ومبلغ عن الله تعالى، وهم الذين يعتبرون بما لحق بهؤلاء من عقاب رباني جزاء بما فعلوا وأتوا من الفساد والكفر .

⁷ قال تعالى "أفلا يتدبرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً" النساء 82. وقوله عز وجل "أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها" محمد 24.، وقوله تعالى "أفلم يدبروا القول أم جاءهم ما يأت آباءهم الأولين" المؤمنون 68. وقوله تعالى "ليدبروا آياته وليتذكر أولو الألباب" ص 29.

¹ سورة البقرة: الآية 269.

² الطبري: تفسير الطبري، ج 3، ص 91.

لقد تمكن أولو الألباب من رسم المنهج القويم الذي يجب أن يسلكه المؤمن خلال مرحلة حياته الأولى وصولاً إلى دار الآخرة، وتنتقل مهمتهم بعد ذلك إلى النصيح والإرشاد وتوجيه العامة إلى ما فيه خلاصهم ونجواهم، ذلك أن الناس ليسوا سواسية في فهم أسرار الكون وفق أَلغازه .

ويبقى الاعتبار والتقوى هما الغاية القصوى من التذكر، والمقصد المبتغى شرعاً من الحث عليه في مجمل آياته، إذ لا معنى لتذكر دون اعتبار وتقوى، كما لا يكون للاعتبار مغزى إذا لم يسبقه فعل أو حركة هادفة ترسم منهجاً في الحياة وهي المعبر عنها بالحكمة الربانية من الخلق، والحكمة من قصص الأنبياء والأمم الغابرة، ولكل هذا وغيره جاء التأكيد على التذكر في عديد الآيات القرآنية كما في سورة البقرة (الآية 179) و(269) والرعد (الآية 19)، وسورة إبراهيم (الآية 52)، وآل عمران (الآية 7 و190)، وسورة يوسف (الآية 111)، وسورة ص (الآية 29)، والزمر (الآية 21)، وغافر (الآية 54)³، ففي قوله تعالى مثلاً "إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الألباب" دلالة واضحة على عظمة الصانع وعظيم قدرته وحكمته للذين يفتحون بصائرهم للنظر والاستدلال والاعتبار ولا ينظرون إليها نظر البهائم غافلين عما فيها من عجائب الفطر ومن النصائح الصغار، إملأ عينيك أيها العقل من زينة هذه الكواكب وأجلها من جملة هذه العجائب متفكراً في قدرها ومقدرها متدبراً حكمة مدبرها قبل أن يسافر بك القدر ويحال بينك وبين النظر .

ومما روي عن عائشة رضي الله عنها في كتب السيرة وهي تحكي عن سيرة وسلوك الرسول صلى الله عليه وسلم قول أورده عبدالله بن عمر قال قلت لعائشة رضي الله عنها أخبريني بأعجب من رسول الله عليه السلام فبكت وأطالت ثم قالت كل أمره عجب، أتاني في ليلتين فدخل في لحافي حتى ألصق جلده بجلدي ثم قال يا عائشة هل تأذني الليلة في عبادة ربي؟ فقالت يا رسول الله إني لأحب قربك وأحب هواك قد أذنت لك، فقام إلى قربة من ماء في البيت فتوضأ ولم يكثر من صب الماء ثم قام يصلي فقرأ من

³ قال تعالى 'ولكم في الحياة قصاص يا أولي الألباب' البقرة 179.

قال تعالى 'وما يذكر إلا أولوا الألباب' البقرة 269.

قال تعالى 'إنما يتذكر أولوا الألباب' الرعد 19.

قال تعالى 'وليتذكر أولوا الألباب' إبراهيم 52.

قال تعالى 'يقولون آمنا به كل من عند ربنا وما يذكر إلا أولوا الألباب' آل عمران 190.

قال تعالى 'قد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب' يوسف 11.

قال تعالى 'ليدبروا آياته ولينتذكر أولوا الألباب' ص 29.

قال تعالى 'إن في ذلك لذكرى لأولي الألباب' الزمر 21.

قال تعالى 'هدى وذكرى لأولي الألباب' غافر 54.

القرآن فجعل يبكي حتى بلغ الدموع حقوقه، ثم جلس فحمد الله وأثنى عليه وجعل يبكي ثم رفع يديه فجعل يبكي حتى رأيت دموعه قد بلت الأرض، فأتاه بلال يؤذنه بصلاة الغداة فرآه يبكي فقال له يا رسول الله أتبكي وقد غفر الله ما تقدم لك من ذنبك وما تأخر؟ فقال يا بلال "أفلا أكون عبدا شكورا؟" ثم قال "ومالي لا أبكي وقد أنزل الله علي في هذه الليلة "إن في خلق السماوات والأرض" ثم قال "ويل لمن قرأها ولم يتفكر فيها" وروي "ويل لمن لاكها بين فكيه ولم يتأملها"، وعن علي رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا قام من الليل يستسوك ثم ينظر إلى السماء ثم يقول "إن في خلق السماوات والأرض".

يتأكد من خلال ما تقدم أن أولي الألباب هم الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم، وهم الذين يستخلصون العبر بالنظر والتأمل، وهم الذين قالوا "ربنا إنا سمعنا مناديا ينادي للإيمان أن آمنوا بربكم فآمنا، ربنا فاغفر لنا ذنوبنا وكفر عنا سيئاتنا وتوفنا مع الأبرار"¹، فكان الجواب الرباني "فاستجاب لهم ربهم أني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر أو أنثى بعضهم من بعض"².

أولو الألباب هم الذين يتفكرون في خلق السماوات والأرض وما يدل عليه اختراع هذه الأجرام العظام وإبداع صنعتها وما دبر فيها مما تكل الأفهام عن إدراك بعض عجائبه على عظيم شأن الصانع وكبرياء سلطانه، فعن سفيان الثوري أنه صلى خلف المقام ركعتين ثم رفع رأسه إلى السماء فلما رأى الكواكب غشي عليه، وعن النبي صلى الله عليه وسلم "بينما رجل مستلق على فراشه إذ رفع رأسه فنظر إلى النجوم وإلى السماء فقال "أشهد أن لك ربا وخالقا، اللهم اغفر لي فنظر الله إليه فغفر له..." ومما ورد عن النبي عليه السلام قوله لا عبادة كالتفكر، وقيل الفكرة تذهب الغفلة وتحدث للقلب الخشية كما يحدث الماء للزرع النبات، وما جليت القلوب بمثل الأحزان ولا استتارت بمثل الفكرة"، كما روي عن النبي عليه السلام "لا تقضوني على يونس بن متى فإنه كان يرفع له في كل يوم عمل أهل الأرض"، قالوا وإنما ذلك التفكر في أمر الله الذي هو عمل القلب لأن أحدا لا يقدر أن يعمل بجوارحه في اليوم مثل عمل أهل الأرض"³.

والنتيجة جلية في قوله تعالى "وانتقون يا أولي الألباب" حيث خص الله تعالى أولي الألباب بالتذكر والاعتبار ليكونوا مثالا لغيرهم في التقوى، وقدوة للعامة يهتدون بسلوكهم وينتصحن بنصائحهم، ويتولون أمرهم في إدارة شؤونهم، وفي تخصيصه تعالى لأولى الألباب بالخطاب لا يعني التغافل عن سائر الناس، بل فقط لكي لا يحملهم ما لا طاقة لهم على إتيانه، لذلك أقيمت حجة الله على الخاصة لأنهم قابلوا

¹سورة آل عمران: الآية 193.

²سورة آل عمران: الآية 195.

³الزمخشري: الكشاف، ج1، ص ص 489، 488.

وأوامره والناهضون بها في المقام الأول، لأن لب الشيء خالصه حتى قيل للعقل لب⁴ وفي كل ذلك إلهاب لمشاعر المؤمنين حتى يكونوا من ذوي العقول الراشدة والقلوب اللينة الخاشعة فيسمعوا ويطيعوا ليكونوا من المفلحين الفائزين.¹

فهل مازال بعد هذا الخطاب القرآني البليغ في معانيه بلاغة، بلاغته لا يرتقي إليها أي لون من ألوان الخطاب، خطابا ينزل العقل البشري بهذه المنزلة القدسية، و يؤسس للتعاقد المتين بين النص القدسي النازل والعقل المتقبل فهما "نور على نور"، وهذا يحيلنا إلى القول بأن لا معنى للنص بلا عقل كما لا قيمة لعقل مسلم إذا لم يستثمر النص ويفعله في الواقع .

ولم يقف النص القرآني عند حد النداء والمناداة بضرورة إعمال العقل في صريح آياته كما تقدم ، بل إنه فتح أبوابا أخرى ومجالات واسعة للنظر والاجتهاد وإعمال العقل في عمق النص القرآني وهذا ما أنتج لنا علوما ومباحث وتفسيرات للقرآن عدت وما زالت ثراء وإثراء له، وهو ما جرى عليه عمل الصحابة منذ عصر الرسول عليه السلام ولنا في اجتهاداته صلى الله عليه وسلم خير مثال يقتدى به وهو في الوقت نفسه الرد المفحم لمنكري الاجتهاد وإعمال العقل في النص القرآني فهما وتفسيرا واستنباطا .

الاجتهاد تعقل للنص وإدراك للمعنى:

الاجتهاد كما عرفه الأصوليون هو بذل الفقيه الجهد لاستنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية، القرآن والسنة، ونظرا إلى قلة النصوص المتعلقة بمسائل المعاملات بالمقارنة مع مسائل الديانة فقد لجأ الفقهاء إلى الاجتهاد وهو واجب على كل عالم قادر عليه، مطلع على الأحكام ومقاصدها ومستوف للشروط التي فصلها علماء الأصول.

ولقد كان الاجتهاد من أهم عوامل تفريع علم الفقه في مسائل المعاملات القانونية بالنظر إلى قلة النصوص فيها، ولئن كان النص دليلا شرعيا أكبر أهمية وأوزن كيفية من سائر الأدلة لكنه كان أضيق مجالا وأقل كمية في تلك المسائل من الأدلة العقلية الاجتهادية، وليس ذلك بقادح في النص الشرعي أو قصورا وتقصيرا، بل هو مقصد رباني بؤا من خلاله العقل البشري المكانة التي يستحقها وحمله مسؤولية القيادة والسيادة وهي المعبر عنها بسيادة العقل البشري التي تلي مباشرة مرحلة حضارة الوحي له، وفي ما قاله الشاطبي أكبر تأكيد على ذلك "إن الوقائع في الوجود لا تنحصر ولا يمكن دخولها تحت الأدلة

⁴القرطبي: الجامع في أحكام القرآن، ج2، ص412.

¹ابن جديديّة: تنوير المستنيرين، ج1، ص338.

المنحصرة ،ولذلك احتيج إلى فتح باب الاجتهاد من القياس وغيره... فلا بد من حدوث وقائع لا يكون منصوصا على حكمها ولا يوجد للأولين فيها اجتهاد²، ولكنها مهمة مشروطة بشرطين أحدهما فهم مقاصد الشريعة على كمالها، وثانيهما التمكن من الاستنباط بناء على فهمه فيها³.

وعلى هذا جرى عمل الرسول عليه السلام حيث يعد أول من أرسى دعائم الاجتهاد وشرعه بما أثر عنه من اجتهادات متعلقة بأمور مختلفة ثم تبعه السلف من الصحابة والتابعين إلى ظهور المذاهب الاجتهادية وأيمنتها الذين أثروا المكتبة الإسلامية بما وفروه من الاجتهادات التي مثلت مرجعا مهما للاحقين .

التأويل تفكير، والتفكير تعقل للشرع

إذا كان التفسير هو الإبانة عن المعنى بشرح اللفظ فإن التأويل مشتق من الأول وهو الرجوع إلى الأصل كأن يقال أولته فأول أي صرفته فانصرف، وبالتالي فالتأويل هو البحث عن المعنى الخفي وغير المعلن عنه في النص القرآني، فهل يعدّ التأويل إعمالا للعقل؟ من هم القائمون به؟ وهل هو عمل محمود أم مذموم؟

المعلوم هو أن القرآن نزل على العرب بلغتهم وأساليب بيانهم وقد دعاهم الله إلى تدبر معانيه ليحيوا نصه، فتؤمن القلوب، وتترجم تعاليمه إلى سلوك عملي، حيث قال الله تعالى "كتاب أنزلناه إليك مبارك ليدبروا آياته وليتذكر أولو الألباب"¹

يقول التهامي نقرة في كتابه "الاتجاهات السنية والمعتزلية في تأويل القرآن" لقد كان حرصهم على فهمه وعلى استنباط ما دق من معانيه والغوص في خفي أسرارهم يحملهم على التعمق والدرس وعلى استيضاح ما أشكل عليهم من دلالات الألفاظ وقاصد المعاني، إذ في القرآن ما هو بين بنفسه وفيه ما بينه المفسرون¹، وتأكد ذلك ما أورده ابن عباس بقوله "كنت لا أعرف معنى فاطر السماوات والأرض حتى أتاني أعرابيان يتخاصمان في بئر فقال أحدهما إن فطرتها الأول أي بدأت بإيجادها².

²الشاطبي أبو إسحاق: الموافقات، ج4، ص104.

³الشاطبي: الموافقات، ج4، ص105.

¹سورة ص ، الآية 29.

¹نقرة التهامي : الاتجاهات السنية والمعتزلية في تأويل القرآن ، ص11.

²الشاطبي: الاعتصام، ص292.

ولا يخفى على عالم مطلع ما واجهه المسلمون منذ عصر الخلفاء من أنماط مختلفة من حضارات الشعوب التي دخلت الإسلام، مما اضطر المفسرين إلى تجديد النظر في النص القرآني، فتجاوزوا بذلك التفسير البياني إلى التأويل النظري، وأكثر ما يتجلى التلويح للتفسير العلمي حين يكون عقليا اجتهاديا، إذ ثقافة المفسر ونوع معارفه ومحاوَر اهتمامه مما يتأثر به التفسير ويطبّعه بطابع معين فتتعدد مناهجه وتتنوع على حسب ثقافات المتصدّين له وما يستعينون به في استجلاء المعاني واستنباط الآراء والأحكام على اختلاف الأهداف والغايات، ومن أبرز التفاسير التي ظهر فيها منهج الاستدلال العقلي والبرهان المنطقي والتأويل الكلامي هو التفسير الكبير والمعروف "بمفاتيح الغيب" لفخر الدين الرازي، الذي جمع فيه المعارف الدينية والعلوم الرياضية والطبيعية والآراء الكلامية، فكان شبيها بالموسوعة العلمية لكثرة ما فيه من تقص واستطراد حتى قيل "فيه كل شيء إلا التفسير، ولكنه قول لا يخلو من مبالغة باعتباره يعبر عن الارتياح لمنهج يرون أنه تجاوز دائرة التفسير³، ثم جاء من الزمخشري تفسيره الكشاف وهو المنسوب إلى مدرسة يمثل المنهج العقلي أداة لتخريج المعنى والتتقيب عن الفكرة من مدلول النص وبيان خصائص التراكيب من الواجهة البلاغية وتحليلها والاستدلال من خلالها على ما يوافق أصلا من أصول الاعتزال .

والمدقق في التاريخ الإسلامي وكتب المؤرخين يجد في مقالات الفرق الإسلامية الكلامية ما يعد دليلا قاطعا على حضور التأويل كأداة لفهم النص القرآني كلما لم يعلن النص عن الحكم في ظاهره، ويعد مفكرو المعتزلة باعتبارهم ينتمون إلى حركة فكرية تحتكم إلى العقل في مختلف المسائل الدينية هم الذين تكلموا وجادلوا في العديد من المباحث الكلامية دفاعا عن الذات الإلهية وتنزيها لها عن كل ما قد يلحق بها من الأوصاف الذميمة على يد دعاة التشبيه والتجسيم والتجسيد، وهم الذين أسسوا فكرهم على أصول خمسة وهي التوحيد والعدل والوعد والوعيد والأمر والنهي والمنزلة بين المنزلتين، كل ذلك يحصل في زمن لازم فيه أعلام الفرق الأخرى الحياد ورفض الخوض في هذه المسائل والاكتفاء بقبول منطوق النص دون تأويل وعلى طريقة الإمام مالك بن أنس لما سئل عن الاستواء فقال "الاستواء معلوم والكيف مجهول والإيمان به واجب، والسؤال عنه بدعة".

خاتمة القول:

إن القارئ لنصوص القرآن الكريم والسنة النبوية يجد فيها الكثير من الدعوات إلى طلب العلم وتفضيله وأفضلية العالم، وخير دليل على ذلك قوله تعالى "إنما يخشى الله من عباده العلماء" (28/فاطر)، فهم

³نقرة التهامي: الاتجاهات السنية والمعتزلية، ص 11، 12.

أصحاب خشية وهم ورثة الأنبياء كما جاء في حديث السنن "فضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب".

لقد فتح الله بما أنزل في محكم تنزيله مجالا رحبا للعقل ليؤدي دوره في مجال البحث والمقارنة والاستقصاء ليزداد الإيمان ثباتا ورسوخا في النفس الإنسانية، ويصبح الكون كله فضاء رحبا للناظرين والباحثين. وهذا ما يؤكد العلاقة المتينة بين النص القدسي والعقل المتلقي، علاقة من شأنها أن تجنبنا كل الشكوك التي تحوم حول الخيط الناظم بينهما .

وفحوى القول إن كنا من أولي الألباب بإذنه تعالى، فهلا ارتقينا نحن معشر المسلمين بعقولنا وفهمنا لمحكم التنزيل الجلي في نصوصه والبلوغ في حكمه والمقاصدي في أحكامه، إلى تبيين معانيه وفهم أسراره لنقدمه لعامة المسلمين نسا وحكما متممين بل مفعمين باليسر والتيسير لئتمكنوا من تأديته دون تكلف أو تعسف، وبذلك فقط نخرج الخطاب القرآني من دائرة السجن الذي يحاول البعض من أصحاب العقول المتكلسة والفهم المنغلق إيقاعه فيه، هذا الفهم الذي نراه اليوم قد حاد بالنص الرباني عن مساره الذي رسمه له الشرع وهو التفاعل والفعل المثمر في الواقع المتغير والمتحول .

صحيح أننا نعيش زمانا غير زمن نزول النص المقدس في مستوياته المختلفة ولكننا على يقين تام بأنه صالح لكل زمان ومكان، بل إن صلاحيته للزمان والمكان دون قيد أوحد تقتضي من قرائه ومدركي معانيه فهما متطورا ومتجددا تجعله قابلا للتطبيق في الزمان والمكان، ولعل تضمنه لآيات محكمات هن أم الكتاب قد ارتبطت بالعقيدة والحدود والميراث والعبادات حتى لا يختلف من حولها مؤمنان يقولان "أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمدا رسول الله"، قد دعمته آيات أخر متشابهات تطلبت فهما متجددا وملتصقا بالواقع، سواء في المجال الديني أو السياسي أو الثقافي أو الاجتماعي، وهذا ما جرى عليه عصر الخلفاء وما كانت عليه دولهم وأسلوب إدارتهم لأمر الرعية، فما بالك ونحن اليوم نعيش في زمن اختلطت فيه المفاهيم والتبست الأمور حتى إننا لم نعد نميز بين مسلمين يرفعان نفس عنوان الشهادة، وقد استمر القتل بينهما تحت عناوين مختلفة ويافطات سياسية ملتحفة بلحاف الدين والدين منها براء .

إن مهمة أولي الألباب جد جسيمة اليوم تدبرا وتفكيراً وهداية وتوجيها سديدين لنعيد للمسلم مكانته التي رسمها له الله تعالى في محكم تنزيله، مكانة الإنسان الخليفة المعمر للكون والبانى للحضارة بما هياه الله له من عقل حكيم وبصيرة ثاقبة ترتقي به إلى أعلى الدرجات، وما الذي يعوز الإنسان وقد سخر الله له الكون بكل مخلوقاته ومكوناته وزاده من حصافة العقل ما مكنه من أن يكون محركا للزمن، فاعلا فيه

، زمن يتقدم ولا يتراجع ، زمن تحل فيه المشكلات من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الأكثر تعقيدا، ولكن ذلك لن يكون ممكنا في نظرنا إلا بتوفر شرط واحد وأساسي هو عنوان الخلاص مما نحن فيه من المآسي وكل حالات اليأس التي جعلت المسلم غريبا عن دينه ألا وهو شرط التحرر من سلطة الأيديولوجيا المتحكمة في بنية العقل والساجنة له سجننا أبديا ،إيديولوجيا ضاغطة، قاهرة تحجب الحقيقة وتحول صاحبها إلى تابع، مفعول به وليس فاعلا، وعندئذ فقط يتأدلج الدين وتتدين الأيديولوجيا، ولن يرى صاحبها إلا ما تمليه عليه خلفيته وإيديولوجيته الفكرية والسياسية والمذهبية، وهذا هو حالنا اليوم ،والخوف كل الخوف أن يتفرق شمل المسلمين وتذهب ريحهم ويصبحون رحماء بغيرهم أشداء على بعضهم .

المصادر والمراجع:

- (1)القرآن الكريم
- (2)ابن جديديّة، محمد البشير: تنوير المستتيرين في معاني البيان، شركة المنى، ط1، صفاقس.
- (3)ابن خلدون، عبد الرحمان: المقدمة، دار القلم، بيروت، لبنان.
- (4) خورشيد إبراهيم : الموسوعة الثقافية ،دار المعرفة ،مطابع دار الشعب ،القاهرة 1982.
- (5)رضا محمد رشيد: تفسير المنار، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط2005.
- (6)الزمخشري ،أبو القاسم جارالله محمد: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار الكتب العلمية ، بيروت لبنان ،ط2003 .
- (7)سابق، سيد: العقائد الإسلامية، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان.
- (8)الشابي ،علي :المعتزلة بين الفكر والعمل ،الشركة التونسية للتوزيع .
- (9)الشاطبي، أبو إسحاق: الموافقات، ج4.
- (10)طبارة، عفيف عبد الفتاح: روح الدين الإسلامي دار العلم للملايين، بيروت، ط1981/21.
- (11)الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير: تفسير الطبري، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1999.
- (12)ابن عاشور، محمد الطاهر: تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس 1984.

13) عبد الباقي، محمد فؤاد: المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار إحياء التراث العربي، بيروت لبنان.

14) عبده، محمد: الإسلام والنصرانية، دار الحدائث للطباعة والنشر، ط1988، بيروت لبنان.

15) عبد الجبار، القاضي: فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة، الدار التونسية للنشر، ط2، تونس.

16) العقاد، عباس محمود: التفكير فريضة إسلامية، منشورات المكتبة العصرية، بيروت لبنان.

17) الغزالي، أبو حامد: إحياء علوم الدين، ط1927، القاهرة .

18) القرطبي : الجامع لأحكام القرآن، ج2.

19) ابن منظور، جمال الدين: لسان العرب، دار صادر بيروت، ط2005، بيروت.

20) نقرة، التهامي : الاتجاهات السنية والمعتزلية في تأويل القرآن، دار القلم، تونس.

21) الموسوعة الثقافية، دار المعرفة، مطابع دار الشعب، القاهرة 1982.



Revue • *LES HUMANITÉS* •

Comité de direction

Rédaction

Mohamed Berrached, rédacteur en chef : ISEAHK Université de Jendouba
mohamed.ber@gmail.com

Samira Ouelhazi, rédacteur associé (humanités), ISEAHK Université de Jendouba
Ouelhazisamira1@gmail.com

lassaad Kalai, rédacteur associé (français), ISEAHK Université de Jendouba
lassaadka2016@gmail.com

Mohamed Hédi Tahri, rédacteur associé (arabe), ISEAHK Université de Jendouba
tahrimedhedi@gmail.com

Adel Hannachi, rédacteur associé (anglais), ISEAHK Université de Jendouba

Athmane Menadi, rédacteur associé (Histoire), Université Mohamed Cherif Msaadia Souk Ahras

menadi_athmane@yahoo.fr

Collaborateurs

Coordination : Mounira Ounalli

Secrétariat de rédaction : Soumaya Kefi

Designer graphique

Manel Saadi

Webmestre

Gazi Rabii

Nous contacter : Isehumanities.iseah@gmail.com

Table des matières

Paramètres contextuels et enseignement du français en Tunisie

Lassaad Kalai.....3-17

L'approche genre dans les sciences humaines et sociales : avantages et limites

Samira Ouelhazi.....18-29

Ecole, Langue et pluralité langagière en Tunisie : D'une société fragmentée à une société bloquée.

Maaroufi Salem.....30-41

La lexie dans le discours

Hamida Trabelsi.....42-59

Le professionnalisme dans les métiers de l'éducation

Béchir Mekki Abdellaoui.....72-110

Quand la traduction est palingénésie...

Zeineb Salaani Rjeb.....111-126

Repenser le corps féminin dans la littérature féminine tunisienne :

Un corps « textualisé » dans *TASHAREJ* D'Emna BELHAJ YAHIA

Sabrina HARZI..... 127-138

L'interdiscursivité publicitaire, manifestations rhétorico argumentatives de l'hybridation discursive.

Aymen Ben Essid.....139-154

Paramètres contextuels et enseignement du français en Tunisie

Kalai Lassaad
Institut Supérieur des Etudes Appliquées en Humanités Kef

Résumé

De par son enracinement dans la tradition linguistique tunisienne, le français continue de jouer un rôle prépondérant dans bien des domaines sensibles de la vie des Tunisiens. Ainsi, il est la langue de transaction par excellence dans le secteur économique, le principal voire le seul moyen d'accès aux connaissances scientifiques et techniques. Elle est aussi la langue de la culture et continue, malgré tout, d'être le vecteur d'une création littéraire relativement abondante. Ainsi, l'analyse du contexte et des enjeux de l'enseignement du français en Tunisie est l'objet de cette réflexion qui essaie de montrer que le paysage linguistique en Tunisie est avant tout le fruit de l'histoire et des évolutions qu'a connues ce pays.

Mots clés : Pluralité, histoire, continuité, rupture, réforme, enseignement, contexte

Abstract

Due to its roots in the Tunisian language tradition, the french continues to play a leading role in many sensitive areas of the life of the Tunisians. Thus, it is the language of transaction by excellence in the economic sector, the main or even the only means of access to scientific and technical knowledge and language of culture, it continues to be the vector of a relatively abundant literary creation. The analysis of the context and the issues of the teaching of french in Tunisia is the subject of this reflection that tries to show that the linguistic landscape in Tunisia is above all the fruit of history and developments experienced by this country.

Key-words Plurality, history, continuity, rupture, reform, teaching, context

Introduction

L'idée d'amorcer une réflexion prospective sur l'enseignement du français en Tunisie, nous a été inspirée par l'actualité politique qui a fait revivre l'ancien débat sur l'enseignement des langues, notamment les polémiques sur le statut du français qui ont accompagné les débats sur la nouvelle Constitution tunisienne.

Cette présente réflexion s'inscrit dans cette vaste et complexe problématique de la prise en compte de la pluralité linguistique dans la société tunisienne. Plus précisément, elle vise à saisir le rôle que l'instance scolaire doit jouer dans la mise en œuvre éducative de cette diversité en pensant la dimension linguistique comme partie constitutive du multilinguisme de

la société tunisienne. Nous essayons dans cette réflexion de remonter dans le temps en évoquant brièvement l'histoire de l'utilisation de la langue française en Tunisie, ainsi que les conditions et les circonstances de l'évolution de la politique linguistique vis-à-vis de cette langue. En replaçant cette politique linguistique dans son contexte historique, nous avons l'intention de procéder à un état des lieux succinct révélateur d'une évolution spécifique qui fait le multilinguisme de la société tunisienne.

1. Les continuités et les ruptures

Le français en Tunisie est marqué par une situation assez particulière qui est le fruit de l'histoire et des évolutions qu'a connues ce pays. En effet, l'histoire et les différentes réformes du système éducatif et la politique linguistique de l'état font que, actuellement, le français est la deuxième langue qu'apprend le tunisien à l'école après l'arabe, sa langue maternelle. L'histoire peut nous aider à cerner les continuités et les ruptures dans l'enseignement de la langue française mais pourrait aussi expliquer une baisse dans la maîtrise du français, constat « qui a été accrédité, selon Miled (2007, p. 84), par une évaluation des acquis des étudiants à partir d'un test standardisé¹. Administré à des étudiants des départements de français et d'autres disciplines dispensées dans cette langue, ce test a révélé qu'en moyenne, le niveau linguistique acquis se situe en deçà de ce qui est requis d'un apprenant de langue seconde, conformément à l'échelle du cadre européen commun d'apprentissage des langues. » Samir Marzouki (2006)², parlant du contexte du Maghreb (Tunisie, Algérie, Maroc), partage cette idée de baisse de niveau en disant : « on peut dire qu'au Maghreb, par rapport au passé, le français a beaucoup régressé en terme de compétences linguistiques, mais s'est beaucoup répandu par le biais de la scolarisation. La jeunesse actuelle maîtrise moins bien le français que les générations précédentes, mais le nombre des locuteurs est en progression constante ». Nous pensons que l'hésitation, durant ces

¹ Les résultats de cette évaluation figurent dans le rapport d'une expertise franco-tunisienne établie à la demande du ministère tunisien de l'Enseignement supérieur, en collaboration avec l'institut français de coopération à Tunis, et portant sur l'évaluation de l'enseignement du et en français dans les universités tunisiennes (document interne, 2004)

² Samir Marzouki, *Le français dans le monde*, n°343, 2006, entretien recueilli par Dominique Rolland sur le site : <http://www.fdlm.org/file/article/343/marzouki.php>. Consulté le 30/05/2007

dernières années, au niveau du statut de la langue française est de nature à influencer négativement sur l'acquisition de cette langue.

En remontant l'histoire de la Tunisie, l'on se rend compte d'ores et déjà que le plurilinguisme caractérisait cette région bien avant la conquête arabe au VIII^{ème} siècle.

Signalons à cet égard que cette conquête a été décisive dans le sens où elle a entraîné une arabisation du Maghreb (Tunisie, Algérie, Maroc). « L'arrivée des Arabes marque une rupture capitale au point de vue religieux, culturel et linguistique : elle est le point de départ de l'expansion de la langue arabe qui s'amorce avec la première conquête arabe du VII^e siècle et la fondation de Kairouan [...] Mais, c'est au XI^e siècle, avec l'invasion des Beni Hilal, des nomades arabes venus du Sud de l'Égypte, que s'impose définitivement le processus d'arabisation. » (Queffelec, 2004, p.12) Le plurilinguisme qui caractérise la Tunisie est donc l'apport de la diversité des peuples qui ont transité par la Tunisie ou qui s'y sont fixés. « Les autochtones berbères ont vu défiler à travers les siècles les Phéniciens, les Grecs, les Romains, les Vandales, les Byzantins, les Arabes, les Espagnols, les Italiens, les Maltais, les Turcs et les Français, pour ne citer que les plus marquants » (Mejri, Said, Sfar, op. cit. p. 54). Il y a trois millénaires, le libyque, langue des autochtones, le phénicien, langue sémitique et le latin, langue des romains, se côtoyaient. A ces langues, il faut ajouter le grec, hérité de la conquête byzantine.

Il est évident qu'en raison du brassage des différentes populations qui ont enrichi le paysage tunisien à travers plusieurs siècles, l'on puisse retrouver, en plus des influences touchant les traditions et les coutumes, des traces linguistiques ayant pris place progressivement dans le lexique tunisien (Kammoun, 2006). Les langues romanes telles que l'italien, l'espagnol et le français ont permis le passage de centaines de mots dans le parler tunisien. Ainsi, l'histoire du pays confirme que cette pluralité a toujours eu son expression dans la diversité des langues pratiquées dans ce pays. L'actuel dialecte n'est, en fait, que le produit de ces différentes époques historiques et des différentes cultures développées sur ce territoire.

Pour ce qui est de l'enseignement des langues, la Tunisie, à l'instar du reste du monde arabe, ne s'est malheureusement intéressé à l'enseignement des langues étrangères que tardivement. La première expérience fut de courte durée, elle se déroula de 1840 à 1864 à l'Ecole Militaire du Bardo que fonda Ahmed Bey et où l'enseignement du français devait servir à enseigner les disciplines techniques militaires. La seconde expérience commença avec la création d'un établissement d'enseignement public d'un modèle nouveau en Tunisie, le Collège Sadiki, qui fut fondé en 1875 sous le règne de Sadok Bey, sur l'impulsion du grand ministre réformateur

Khéreddine. Cette institution publique fut une grande réussite puisqu'elle continue à dispenser ses cours jusqu'à nos jours et qu'elle introduisit un modèle d'enseignement qui visait à donner à l'élève une double culture : arabo-islamique d'une part, ouverte sur d'autres langues et cultures et sur les sciences d'autre part.

Le français, qui était aussi enseigné dans des établissements privés tenus par des congrégations (Ecole protestante, Ecole orthodoxe, Ecoles italiennes, Collège Saint Louis) fréquentés presque exclusivement par des non musulmans, n'était pratiqué que par une très petite élite. C'est la langue arabe qui, après avoir progressivement évincé la langue turque comme langue de l'administration, s'impose comme langue officielle.

Au moment de l'instauration du protectorat français, la Tunisie disposait d'un embryon de système scolaire centralisé, dirigé et contrôlé par l'État. Ce système fût repris par la Direction de l'instruction publique (1883) et réadapté en fonction de la nouvelle politique coloniale. La langue française devint un facteur de domination et de francisation des populations tunisiennes et étrangères installées en Tunisie et elle fût imposée comme la langue principale de l'enseignement. La langue arabe a été reléguée au rang de langue secondaire. Le taux de scolarisation des enfants tunisiens en 1949 était en réalité très faible (12 % dans l'enseignement primaire) comparé à celui des enfants européens (94 % pour les Français et 77 % pour les autres européens au cours de la même année). La pression des masses populaires pour un élargissement de la sphère de la scolarisation aux nationaux, le souci d'assurer aux colons, aux patrons de l'industrie et du commerce la main-d'œuvre nécessaire et efficiente, tous ces facteurs ont fait que le pouvoir colonial se rabatte sur l'enseignement manuel comme seul enseignement adapté aux « indigènes ». (Dhahri, 1988, p.94)

Pour résumer la situation, nous pouvons dire que le système éducatif tunisien se caractérisait durant l'époque coloniale par trois types d'enseignement allant du plus traditionnel au plus moderne : l'enseignement zeïtounien avec comme base *les kuttâbs*, l'enseignement sadikien avec les écoles franco-arabes et l'enseignement européen destiné aux enfants des communautés européenne et israélite qui pouvait déboucher sur l'enseignement universitaire en métropole (Sraïb, 1974). La coexistence de ces types d'enseignement avec un usage différent des langues, qui persistera jusqu'à l'indépendance de la Tunisie en 1956 traduit les rapports de force existant entre les différentes forces sociales.

Comme le remarque à juste titre Sraeïb (1971), si l'enseignement sadikien a permis de doter le pays en compétences administratives et en élites politiques, il a de la même façon permis à la colonisation de disposer d'un cadre idéal pour la formation d'intermédiaires capables non

seulement de communiquer avec les populations locales indigènes, mais aussi et surtout de légitimer auprès d'elles le nouveau pouvoir politique. Certains de ces intermédiaires culturels potentiels ont toutefois échappé au rôle assigné par la colonisation. Ainsi, Bourguiba qui a complété sa formation en France après des études au collège Sadiki a très vite saisi la contradiction fondamentale de la colonisation. Une citoyenneté à plusieurs vitesses basée sur l'infériorité des peuples indigènes. La seule issue était alors la lutte pour l'indépendance (Akkari, 2002)³.

Dès son indépendance, en 1956, la Tunisie s'est engagée dans une politique linguistique résolument bilingue : arabe-français. La Tunisie indépendante fait le choix de maintenir le bilinguisme tout en s'orientant vers une arabisation graduelle. La première priorité du jeune État fut de réhabiliter la langue arabe en la nommant langue officielle du pays à la place du français contre la dépersonnalisation coloniale, mettant au clair une volonté politique de tourner la page d'une présence coloniale et d'en finir avec l'identité française, calmant ainsi l'ardeur et les revendications des nationalistes arabophones. Mais le français était tellement bien ancré dans le pays qu'une arabisation immédiate était impossible et l'on décida de maintenir la situation telle quelle jusqu'à ce que les bases de l'université tunisienne soient consolidées et les structures de l'enseignement national renforcées. Il fut décidé, dès lors, d'opter pour une réelle politique de bilinguisme, justifiée par la nécessité, pour le pays, de se doter d'un outil lui permettant d'acquérir le savoir moderne et de rattraper son retard économique, et le français, paradoxalement, connut un dynamisme fulgurant pendant les deux décennies qui ont suivi l'indépendance. Baccouche (1980, p. 40) explique ce fait en disant : « L'indépendance n'a pas beaucoup diminué l'influence et l'impact du français en Tunisie. On peut même dire que son prestige a augmenté aux yeux de larges couches de la population pour plusieurs raisons : les uns se sont débarrassés du complexe de colonisés, source d'hostilité pour la langue de l'opresseur. Les plus jeunes n'ont même pas connu une telle expérience d'opposition linguistique à caractère nationaliste. Pour la plupart, le français, dans la Tunisie indépendante, est une source de privilèges politiques et socio-économiques et un moyen de promotion sociale. »

³AkkariAbdel-jalil, *Langue, pouvoir et éducation au Maghreb*. Disponible sur le site : www.teluq.quebec.ca/diversites/seeArtic/Arts/2002. Consulté le 29/06/2008.

Compte tenu de ce choix en faveur du bilinguisme, la langue française a gardé un statut socioculturel et institutionnel important ; son usage s'est vite répandu surtout chez les jeunes scolarisés. Les deux langues se sont ainsi trouvées opposées et présentaient deux pôles d'attraction. L'arabe représentait et continue jusqu'aujourd'hui de représenter la tradition, l'authenticité, l'identité et la légitimité. Le français, représente l'ouverture, la réussite aussi bien économique que sociale et la modernité. « Le français n'est donc pas simplement la langue de l'ouverture et de la modernité, comme on le qualifie, mais c'est une langue véhiculaire et d'usage quotidien qui trouve même sa place dans certains foyers et dans le parler de certains milieux de la haute société et d'intellectuels et cadres supérieurs unilingues de français (Baccouche, 1980, p. 40). Cette situation a donné lieu à l'émergence d'une génération de parfaits bilingues aussi bien au niveau linguistique que culturel. Ce phénomène ne s'est pas poursuivi avec les générations suivantes car le français qui était dans les années 60 et 70 une langue à la fois véhiculaire et de culture vivant en parfaite harmonie avec l'arabe également langue véhiculaire et de culture, ne pouvait maintenir ce statut privilégié pour des raisons idéologiques et identitaires.

Pris entre la nécessité économique du français et le souci d'arabisation « sous le poids des conflits idéologiques » (Queffelec et Naffati, 2004, p. 28), l'enseignement du français des années 80 « n'est plus donné que dans une perspective fonctionnelle et communicative, comme moyen à terme d'accès à la technologie et à la science, la littérature étant abandonnée corps et bien » (Hubert Tullon, 2009, p. 44). L'enseignement du français a donc suivi une orientation fonctionnelle qui a affecté fortement les compétences des locuteurs et a créé également une pratique langagière dépendant de la situation de production et du sujet abordé.

Le recours aux documents « fabriqués » pour une situation de communication bien déterminée, exercices structuraux « nombreux et variés, proposant souvent des situations voire des énoncés empruntés aux Sciences Naturelles et à la Mathématique »⁴, choix d'un lexique bien déterminé, étude de thèmes généraux (catastrophes, écologie, sport et compétitions, l'audio-visuel)⁵, quasi-bannissement de la littérature au profit de textes documentaires ou de vulgarisation scientifique, telles sont les caractéristiques de ce type

⁴ Préface du manuel du français, *Le livre de français*, Centre National Pédagogique, Edition expérimentale, 1979, p. 4.

⁵ Thèmes proposés dans le contenu des programmes de français destiné aux élèves de la 3ème année secondaire (actuelle 9ème année de base) pour l'année 1979.

d'enseignement comme le confirment les recommandations du guide méthodologique de français⁶ : « Certains dossiers ont un aspect plus " techniques" tandis que d'autres ont une légère dimension historique et littéraire : il est évident que le professeur ne peut se présenter en "spécialiste", mais son ouverture culturelle et son attitude dynamique motiveront les élèves, favoriseront leur compréhensions des documents, et les inciteront à de modestes recherches complémentaires. »

Actuellement, le même processus d'arabisation se poursuit alors que le français reste bien présent dans le paysage linguistique du pays. Enseigné en tant que langue seconde dès la troisième année du primaire, il est également la langue de l'enseignement des sciences et des technologies dans le secondaire et le supérieur. Sa présence se manifeste aussi dans le domaine économique et le domaine technologique ainsi que dans les médias et, dans une moindre mesure, dans la production intellectuelle. « Il est la langue de plusieurs journaux être vues, de la majorité des publications scientifiques, de plusieurs émissions radiophoniques et télévisées. La plupart des réunions de cadres, techniques surtout, se déroulent en français. Il est même la langue d'un certain nombre de productions littéraires (poésie et prose). »

(Baccouche, 1980, p. 40). Les principaux journaux de langue française sont *la Presse*, *Letemps* et *Le Renouveau* (des quotidiens) et *Tunis Hebdo* et *Réalité* (des hebdomadaires bilingues). Le quotidien le plus lu est *La Presse*, de langue française, suivi de près par *Essabah*, quotidien de langue arabe.

Dans le domaine de l'édition, les écrits en langue française rencontrent plus de problèmes d'écoulement que ceux édités en arabe, mais le problème touche aussi bien l'arabe que le français. Il y a peut-être une corrélation entre ces difficultés de vente des écrits en français et le prix du livre qui, au dire du public, reste excessivement cher. Malgré cela, le français est bien présent dans le marché de l'édition tunisienne. Cette présence du français, on la trouve aussi au théâtre, au cinéma, à la radio et la télévision. On peut mentionner aussi la littérature tunisienne d'expression française qui est maintenant bien reconnue.

Le paysage linguistique tunisien révèle également un net écart entre productions orales et écrites. En effet, les Tunisiens entre eux, à l'oral, communiquent en arabe tunisien et, en cas de présence du français, la production langagière se caractérise par une alternance codique

⁶ Guide méthodologique de français à l'usage du professeur. 2ème année secondaire, 1981.

français/arabe, le plus souvent sur une base arabe. Ainsi l'expression en langue française ne s'effectue réellement qu'à l'écrit, en complément à l'arabe.

Par ailleurs, la modernisation de l'arabe doit beaucoup au contact avec le français. Les occasions de contact entre les deux langues ne se réduisent pas à l'institution scolaire. Le français est présent sur les lieux de travail et dans la vie de tous les jours. Peu à peu, le français est devenu partie intégrante du patrimoine linguistique en Tunisie. Les gens ordinaires ne se rendent même pas compte de l'origine française des mots qu'ils utilisent (lesemprunts). Baccouche a dressé un inventaire de ces emprunts dont nous citerons par exemple : [triku] pour *tricot*, [filɛʒ] pour *village*, [tablija] pour *tablier*, [bil] pour *pile*, [sādal] pour *sandales*, etc. (Baccouche, 1980, p. 140)

Que le français soit omniprésent implique d'abord un niveau de connaissance et d'instruction chez les Tunisiens et révèle aussi un attachement sentimental à l'égard de cette langue. Souvent les emprunts de vocabulaire, mots ou expressions, comblent un vide lexical.

L'emploi du français peut toutefois être un choix conscient et voulu. Certains mots français revêtent une valeur esthétique ou poétique. Par exemple, les intellectuels et étudiants tunisiens ont tendance à faire la cour en français. Le mot français est le signe d'un discours raffiné "poli" du locuteur. Le français incarne également des valeurs culturelles nouvelles (ex. le recours à l'expression française chez les femmes tunisiennes peut se définir comme un moyen d'émancipation et donc de revendication d'une identité). (Gadacha, 1998, p. 87)⁷.

Signalons enfin que le paysage sociolinguistique tunisien, en plus de la diglossie (dialectal/littéral) historiquement bien ancrée et doublée d'un bilinguisme arabe/français, connaît une ouverture plus au moins importante sur d'autres langues, notamment l'anglais sous toutes ses espèces, matière obligatoire enseignée à partir de la 6^{ème} année primaire et qui représente une tentative de susciter de manière délibérée un concurrent de la langue française dans le système éducatif tunisien. L'allemand, l'italien, l'espagnol, le russe et le chinois sont enseignés à partir de la troisième année secondaire comme matière d'option. Hormis quelques

⁷Ali Gadacha, *Planification et conflit linguistique, le cas de la Tunisie multilingue : aspects structurels, variations linguistiques et implications socioculturelles*, Thèse de Doctorat, Université de Nice, 1998. Résumé disponible sur le site : www.unice.fr/ILF-CNRS/.../Gadacha.html, consulté le 23/05/2007.

critiques que l'on voit ici et là pour des raisons idéologiques, cette variété linguistique est généralement assumée et bien ancrée surtout dans le système éducatif.

2. Les réformes dans l'enseignement tunisien

Dès l'indépendance, l'enseignement a été une préoccupation essentielle du pays. La politique linguistique en Tunisie est axée, dès le début, sur deux orientations : l'arabisation et le maintien du français. Les réformes qui s'en suivent se trouvent toujours confrontées du moins aux deux questions suivantes : faut-il garder le français comme langue d'éducation? Ou faut-il pour des raisons de patriotisme et de religion s'en tenir uniquement à l'arabe et si l'on doit apprendre aux enfants l'arabe, quel arabe faut-il utiliser ?

2.1. La réforme de 1958

Le nouvel État Tunisien a opté pour un bilinguisme arabe-français dans le système d'enseignement. Habib Bourguiba sera, par ailleurs, avec Léopold Sédar Senghor un des plus ardents promoteurs de l'idée de francophonie (Akkari, op.cit.). Cela s'est traduit assez rapidement dans le taux de scolarisation. La première réforme du système éducatif fut mise en application en 1958 dans le but de pallier les déficits laissés par la colonisation française, et de se donner les moyens humains nécessaires à la reconstruction de l'État. Ainsi, de 11 % en 1952-53, le taux de scolarisation passait à 76 % en 1968-69. Le budget consacré à l'éducation constituait 30 à 33 % du budget de l'État et 6 à 7 % du Produit national brut. (Sraib, 1997)

A l'issue de la colonisation, la marge de manœuvre était restreinte. Les autorités tunisiennes étaient en quelque sorte contraintes à marquer l'ère nouvelle. Pour ce faire, elles ont attribué à la langue qui ralliait le peuple à la cause nationale, c'est-à-dire à l'indépendance, un rôle de langue officielle sans pour autant spécifier à quelle langue arabe la Constitution tunisienne se réfère. L'arabe classique, avec un nombre abondant de documents et de textes, était la seule variété prête à être enseignée. On a même instauré une section totalement arabisée. La décision de créer une telle section était prématurée et le système n'a pas fourni aux élèves qui n'avaient étudié que l'arabe des débouchés sérieux dans les secteurs porteurs de l'économie. Cette politique d'arabisation se trouve cependant tempérée par le choix politique du maintien du bilinguisme qui est dicté par la nécessité inéluctable de l'emploi du français pour l'enseignement des sciences. Foued Laroussi (2006) explique ce fait dans ces propos : « le choix du bilinguisme au lendemain de l'indépendance de la Tunisie a été souvent justifié par la nécessité, pour le pays, de se doter d'un outil lui permettant d'acquérir le savoir moderne et

de rattraper son retard économique. »⁸ La progression de l'arabe doit se faire désormais en maintenant les positions du français. Ainsi, c'est paradoxalement durant les deux décennies de l'après-indépendance que la langue française atteint son apogée.

Les années 1970 présentent un tournant dans la politique linguistique en Tunisie. La politique d'arabisation a fini par réduire le champ d'action du français au sein de l'école. La langue française connaît de ce fait une régression certaine. Elle n'est plus alors enseignée à partir de la 3ème année primaire mais de la 4ème année et ne constitue plus qu'une épreuve à option au baccalauréat. En 1975-1976 l'histoire et la philosophie ont été touchées par l'arabisation. Le remplacement de coopérants français, pour enseigner le français, par des enseignants qui manquent de qualification, est un autre fait qui a contribué à la dévalorisation du français durant cette période. Ce choix politique d'arabisation de grande envergure a eu pour conséquence des résultats catastrophiques du Baccalauréat en 1986 qui constituent un autre point tournant dans la politique linguistique. Ces résultats ont révélé que la baisse du niveau des élèves en matières scientifiques (enseignées en français) était due à l'incohérence du système scolaire. Il s'est avéré qu'on ne pouvait pas négliger le français à l'école primaire alors que dans le secondaire, dans les sections scientifiques, il était le seul moyen de transmission du savoir (Gadacha, 1998).

2.2. La réforme de 1991

Pour remédier à ce problème d'incohérence, un nouveau dispositif a été mis en place visant à réconcilier écoles primaires, lycées et universités. La réforme a donc réorganisé l'enseignement en créant l'école de base correspondant aux neuf premières années de l'enseignement devenu obligatoire jusqu'à l'âge de seize ans. Un équilibre entre l'arabe et le français est de nouveau rétabli. La réforme consiste à réhabiliter le français qui constitue déjà en 1840 à l'Ecole Polytechnique du Bardo, puis au collège Sadiki, c'est-à-dire avant l'établissement du protectorat français en Tunisie, la langue véhiculaire non seulement des sciences dures mais aussi des sciences humaines.

La réforme profite aux langues étrangères d'une manière générale. L'anglais est légèrement renforcé, l'italien, l'allemand, et l'espagnol sont désormais enseignés dans pratiquement tous

⁸ Laroussi Foued, Le bilinguisme arabe –français en Tunisie, un choix réussi, Actes de colloque, Bilinguisme et interculturalité, 21 mars 2006, Mayotte, disponible sur le site : sip1.acmayotte.fr/article.php3?id_article=136

les lycées. Notons que cet afflux de langues étrangères dans les lycées est souvent interprété comme un facteur qui peut nuire aux compétences des élèves en matière de langues. Avec un menu copieux et varié de langues étrangères outre le français et l'anglais, les Tunisiens ne risquent-ils pas une indigestion ? Telle est la question que se posent certains intellectuels tunisiens aujourd'hui.

2.3. La loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002

« Les langues étrangères sont enseignées dès le premier cycle de l'enseignement en tant qu'outils de communication et moyens d'accès direct aux productions de la pensée universelle et ce qu'elle véhicule comme techniques, théories et valeurs civilisationnelles afin de préparer les jeunes à suivre leur évolution et à y contribuer d'une manière qui permette à la fois d'enrichir la culture nationale et d'assurer son interaction avec la culture universelle. »

(Article 51 de la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002)

C'est en référence à cette finalité énoncée dans la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 Juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire en Tunisie qu'est défini le statut du français. Étant la première langue étrangère étudiée par l'élève tunisien, le français devra contribuer à sa formation intellectuelle, culturelle et scientifique. Il sera pour l'élève un moyen complémentaire pour : communiquer avec autrui, découvrir d'autres civilisations et cultures et se situer par rapport à elles et accéder à l'information scientifique et technique. (Programmes officiels de 2006).

Les grandes lignes de la réforme de 2002 viennent conforter la loi d'orientation de 1991 : scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, réécriture des programmes et des manuels de manière à éliminer toute discrimination fondée sur le sexe ou la religion, création de filières d'élite dans l'enseignement public avec les lycées pilotes, etc. Pour ce qui nous intéresse ici, si l'école primaire et le collège restent entièrement arabisés, l'enseignement du français comme langue étrangère est rétabli à partir de la troisième année de la scolarité obligatoire et il redevient au lycée langue d'enseignement des sciences, de l'économie et des techniques et, simultanément, langue d'ouverture et de développement d'une culture de la tolérance ; à tous ces titres, il est obligatoirement derechef sanctionné au baccalauréat. D'autres langues vivantes, notamment l'anglais à partir de la sixième année de la scolarité obligatoire sont introduites dans le cursus.

La place du français tend également à être confortée dans l'enseignement supérieur, notamment dans les filières dont il avait précédemment été quasiment banni (lettres et sciences humaines), quoique, sur ce terrain, les autorités agissent avec une grande circonspection, étant

donné la sensibilité particulière de la fraction d'étudiants concernés, dont les perspectives d'avenir ne s'inscrivent pas nécessairement sous des auspices très favorables.

3. Un regard prospectif

Le modèle d'observation diachronique que nous proposons tend à fournir un cadre général d'interprétation des mouvements sociolinguistiques. Nous optons pour la perspective suivante : l'observation des fonctionnements du système à travers le temps permet de mieux comprendre ce qui se passe sous nos yeux, et ce qui pourrait se passer dans l'avenir.

Le constat partagé est que la position du français se renforce des échecs relatifs de l'arabisation. Celle-ci piétine dans les années 70 à 80, passée l'euphorie de la décolonisation.

On assigne ouvertement le rôle d'outil d'ouverture sur d'autres civilisations et cultures au français. C'est principalement cette langue qui permet à la Tunisie de maintenir sa position internationale politiquement, économiquement et symboliquement. Pourtant, depuis quelques temps, ce rôle est assez souvent contesté par l'anglais, non dans la réalité des faits mais dans les projections sociolinguistiques effectuées par une portion des tunisiens cultivés. A terme (mais sans pouvoir préciser les délais et mécanismes), certains verraient bien l'anglais remplacer le français comme langue d'ouverture.

L'attrait que cette langue exerce a des raisons objectives : considérons simplement le nombre relatif de publications scientifiques qui recourent à cette langue. De même, la place respective de l'anglais dans les nouvelles technologies ou dans les affaires est dominante. Cette langue est devenue une nécessité incontournable dans plusieurs domaines tels que l'emploi, les voyages, et les loisirs. Rappelons aussi que l'anglais est, de loin, la langue la plus utilisée du monde, et est donc la langue de communication internationale par excellence.

Les statistiques corroborent ces affirmations. A titre d'exemple, l'anglais est la langue maternelle ou officielle d'un cinquième de la population mondiale, et 80% des informations électroniques sont publiées en anglais. Cette réalité, il serait vain de la nier. Ne sous-estimons pas, non plus, l'attrait culturel, plus subjectif certes mais indéniable, que la culture américaine (musique, cinéma, habillement, alimentation...) peut exercer sur la jeunesse, même si cet attrait est susceptible d'être neutralisé par des facteurs géopolitiques ou idéologiques.

Pourtant, si l'avenir de l'anglais comme langue mondiale ne fait guère de doute, rien n'indique qu'il doive à brève échéance se substituer au français en Tunisie. Au contraire, on observe le plus souvent que les Tunisiens ayant adopté l'anglais, généralement dans un cadre

professionnel, l'ont fait après avoir reçu une formation francophone. C'est que ce pays dispose avec le français d'un marchepied vers le plurilinguisme.

Le tout est de sortir cette langue d'un cadre où elle risque d'être perçue comme l'instrument d'une ségrégation sociale, en montrant au contraire qu'elle peut être le médium partagé d'un accès à certaines configurations de la modernité : si le bilinguisme précoce est la meilleure porte d'accès au plurilinguisme, le français peut jouer en Tunisie un rôle moteur dans l'intégration de ce pays au concert de la mondialisation et constituer un tremplin vers l'accès à de nombreuses autres langues.

Mentionnons seulement deux attitudes très courantes et opposées sur ce point. Faiblesse : en tolérant et en pratiquant plusieurs langues, les Tunisiens en fait n'en parlent aucune correctement ; la situation de plurilinguisme les appauvrirait donc. Force : le XXI^e siècle exigera des locuteurs qu'ils pratiquent plusieurs langues dans leurs activités quotidiennes et au cours de leur vie. De ce point de vue les Tunisiens trouveront leur compte pour avoir intégré les préalables mentaux du multilinguisme.

Conclusion

La position privilégiée de la Tunisie « carrefour des cultures et des civilisations » permet d'inclure de façon « naturelle » l'enseignement d'une seconde langue dans un cadre interculturel. Et les Tunisiens ont la chance de pratiquer deux langues fédératrices, le français et l'arabe, qui les mettent en rapport avec deux mondes même si ces deux langues restent à nos yeux mal apprises et mal enseignées dans certains cas. (Sayah, 1997, p.101)

L'examen de la situation sociolinguistique des apprenants tunisiens indique qu'il convient d'adopter une vision émiqque des contacts des langues. Il convient alors en conclusion de composer, dans la pratique éducative, avec la réalité plurilingue et hétérogène de la salle de classe pour aider les apprenants à acquérir des compétences linguistiques. Nous optons pour une confrontation des systèmes de langue en présence (l'arabe et le français) pour faciliter la tâche de raisonnement de l'apprenant tunisien. En effet, l'apprenant tunisien possède déjà dans au moins une langue des connaissances théoriques structurées et réfléchies plus ou moins solides. Comme la première langue est le seul repère possible, l'élève se réfère inconsciemment ou consciemment à celle-ci. (Kalai, 2011, p.308). Mais avant de mettre en application cette démarche pratique adaptée à la réalité bilingue (qui sera débattue dans un troisième article concernant la didactique des langues), il est important de dresser un état de lieu sur nos écoles et notre société telles quelles sont aujourd'hui.

On laissera conclure Salah Garmadi, linguiste tunisien trop tôt disparu : « Il faut donc prendre conscience, se libérer et se sentir tout entier. Si nous sommes des bâtards littéraires, il faut que nous assumions cette bâtardise comme une des caractéristiques essentielles de notre être et que nous en soyons fier, en attendant, dans la lutte quotidienne, de nous réapproprier une identité nationale positive et unitaire dynamique »⁹.

⁹ Propos de Salah Garmadi, tenus dans la revue "*Alif*", 1971.

Bibliographie

- AKKARI Abdel-jalil, *Langue, pouvoir et éducation au Maghreb*. Disponible sur le site : www.teluq.quebec.ca/diversites/seeArtic/Arts/2002. Consulté le 29/06/2008.
- BACCOUCHE T., *L'emprunt en arabe moderne*, Beit Al Hikma- Carthage, I.B.L.V Université de Tunis I, 1980.
- DHAHRI N., « Etat et évolution de l'enseignement manuel dans les écoles primaires tunisiennes », *Revue Tunisienne de Sciences Sociales*, n° 25, 1988, pp. 94-95.
- GADACHA Ali, *Planification et conflit linguistique, le cas de la Tunisie multilingue : aspects structurels, variations linguistiques et implications socioculturelles*, Thèse de Doctorat, Université de Nice, 1998.
- KALAI L., *L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens*, Thèse de Doctorat, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2011.
- KAMMOUN R., « Diversité linguistique en Tunisie : le français a-t-il perdu de sa suprématie? » FIPLV WORLD CONGRESS 2006, GOTEBOURG-SWEDEN, 15-17 JUNE, 2006.
- LAROUSSE Foued, Le bilinguisme arabe -français en Tunisie, un choix réussi, Actes de colloque, Bilinguisme et interculturalité, 21 mars 2006, Mayotte, disponible sur le site : sip1.acmayotte.fr/article.php3?id_article=136
- MILED Med., « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique », *Le Français aujourd'hui*, n°156, 2007, pp. 79-86.
- MEJRI S., SAID M., SFAR I., « Plurilinguisme et diglossie en Tunisie », *Synergies Tunisie*, n°1, 2009, pp. 53-74.
- QUEFFELEC Y. et NAFFATI H., « Les origines du plurilinguisme tunisien », *Le français en Tunisie*, n°18, Nice : UMR, 2004, pp. 11-111.
- SAYAH M., « Le français en Tunisie : comment le nommer ? », *le Monde arabe*, 1997, pp.97-104.
- SRAÏEB, N., *Tunisie : la politique sociale et culturelle de 1987 à 1997*. Annuaire de l'Afrique du Nord, 1997, tome XXXVI.
- SRAÏEB, N., *Colonisation, décolonisation et enseignement*, Tunis, Institut National, 1974
- TULLON Hubert, « Arabe et Français dans les systèmes éducatifs tunisien et marocain au tournant du XXIème siècle », *Synergies Tunisie*, n° 1, 2009, pp. 39-51.

L'approche Genre dans les sciences humaines et sociales :

Avantages et limites

Samira Ouelhazi, maitre assistante en sociologie

Université de Jendouba

Ouelhazisamira1@gmail.com

Résumé

L'approche par le genre permet aux chercheurs dans les sciences humaines et sociales d'analyser les rapports sociaux entre les hommes et les femmes. Elle vise à comprendre les relations de pouvoir entre les deux sexes et de savoir comment intervenir en cas d'injustice. Par ce travail, nous voulions savoir à quel point cette approche peut-elle établir la parité dans l'accès aux ressources de promotion économique et sociale. En fait, Au-delà de l'explication et de l'analyse des différences qui distinguent les opportunités offertes aux hommes et aux femmes pour accéder aux divers domaines de la vie active, l'approche par le genre n'est pas en mesure d'établir l'égalité entre les deux sexes. Elle a, certes, mis en exergue les niveaux et les formes d'inégalité et a permis de comprendre l'impact de la stratification différentielle des rôles sociaux entre hommes et femmes ; mais n'a pas provoqué des changements profonds dans la manière de considérer l'homme et la femme.

ملخص

تمكّن مقارنة النوع الاجتماعي الباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية من تحليل وفهم العلاقات الاجتماعية بين الرجال والنساء. وتهدف إلى إدراك كنه علاقات القوة بين الجنسين للتدخل في حالات الظلم التي تتعرض لها النساء. من خلال هذا البحث، أردنا أن نعرف كيف يمكن لمقاربة النوع الاجتماعي أن تحقّق التكافؤ بين الجنسين في الوصول إلى موارد النمو الاقتصادي والاجتماعي. ولئن مكّنت من تفسير وتحليل الاختلافات التي تميز الفرص المتاحة للرجال والنساء في الوصول إلى مختلف مجالات الحياة العملية، فإنّ مقارنة النوع الاجتماعي غير قادرة على إقامة المساواة بين الجنسين. بل أبرزت فقط مستويات وأشكال اللامساواة بينهما ومكنت من فهم تأثير التقسيم التفاضلي للأدوار الاجتماعية بين الرجل والمرأة. ولم تحدث أي تغييرات عميقة في طريقة النظر إلى كلّ من الرجل والمرأة.

Introduction

Le genre est un concept sociologique qui permet d'analyser les statuts, les rôles et les rapports sociaux entre les femmes et les hommes dans la société. L'approche par le genre permet d'aborder les questions qui concernent les femmes à partir des particularités biologiques qui les distinguent des hommes et leur impact sur la distribution des rôles sociaux entre les deux sexes. Elle vise à comprendre les relations de pouvoir entre l'homme et la femme et de savoir comment intervenir en cas d'injustice

¹. Pour se faire, elle focalise sur les différentes opportunités offertes aux hommes et aux femmes, les rôles qui leur sont assignés socialement et la nature des relations qui existent entre eux.

Il est question, ici, d'aborder l'approche genre pour essayer de comprendre à quel point elle peut permettre de favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes. Peut-elle établir réellement le principe de la parité dans l'accès et l'allocation des ressources et opportunités de promotion économique et sociale ?

Toute la philosophie de l'approche par le genre est basée sur le postule que les rapports entre les sexes sont des rapports socialement construits, c'est-à-dire établis par les humains². En effet, la distribution des fonctions entre les femmes et les hommes, ainsi que les besoins spécifiques qui en découlent, sont des aspects relevant de ce concept : le « genre ».

Connaître et tenir compte de ces éléments s'avère indispensable non seulement pour formuler des théories, mais aussi pour établir des politiques et des programmes de développement.

Les études sociologiques relient souvent le retard historique de l'accès des femmes aux différents domaines de la vie active au genre.

A travers une littérature féministe, nous allons essayer d'apporter quelques éléments d'évaluation de l'apport de cette approche aux femmes dans le but de combattre la dominance masculine.

1- Le « genre »: une revendication féministe

Ce sont les féministes qui ont forgé ce terme « genre » qui provient du terme anglais: « gender ». Ce concept résulte des mouvements politiques et des revendications féministes du

¹ Afard, T. (2003), Recherche féministe francophone : « Ruptures, Résistances et Utopies », Echo N°12, 2003. Ancienne : Introduction. *Cahiers du Genre*, 54(1), 9-19. doi:10.3917/cdge.054.0009.

² Rouamba, P.I.Z. Lydia. (2011), Le cadre théorique et conceptuel ainsi que la démarche méthodologique. Chap in La participation des femmes à la vie politique au Burkina (1957-2009), (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal.

début des années 1970. Dans ce contexte historique, les premières définitions insistaient sur les éléments qui distinguent et parfois opposent le sexe en tant que construction biologique et le genre en tant que construction sociale et psychologique. C'est une manière de se référer à l'organisation sociale de la relation entre les hommes et les femmes. Il est utilisé pour désigner l'ensemble des traits, caractères et comportements attribués au masculin et ceux attribués plutôt au féminin. Ce rapport entre le féminin et le masculin a, en fait, toujours posé problème à toutes les sociétés. C'est, par extension, un débat qui oppose le naturel au culturel.

Selon l'approche genre, les différences sociales entre les hommes et les femmes sont construites par la société. Elles diffèrent d'une société à l'autre et d'une époque à une autre. Contrairement aux différences biologiques qui sont naturelles et universelles et qui définissent le « sexe ». Le « genre », comme concept, a pour but de mettre en relief l'organisation sociale au niveau des rapports entre les femmes et les hommes et de rendre compte de la façon dont leurs rôles sociaux sont définis.

L'opposition sexe-genre n'apparaît plus aussi évidente que dans les premiers travaux dans lesquels les chercheurs ont essayé d'expliquer ce que la définition biologique du sexe féminin doit à l'idéologie masculine¹. C'est ce qui conforte la position des auteurs qui, désormais, assimilent les deux termes « sexe » et « genre ». Ce qui rend les rapports sociaux de sexe plus complexes et ne peuvent pas être réduits à la domination masculine.

Il y a d'autres mécanismes de résistance qui se cachent derrière cette situation. Goffman parle de mécanismes d'arrangement entre le sexe biologique et le sexe social qu'il appelle « le genre »² (Goffman, 2002, p301). Les sociologues français (Clair et Heinen, 2013, Querrien et Selim, 2015), postulent qu'il existe un mécanisme d'ajustement spécifique à chaque contexte et à chaque situation. Dans cette approche, la mise en valeur de la contribution des femmes est perçue comme un élément de la modernisation aussi bien économique que sociale.

L'accent est mis sur les rendements élevés, en termes de bien-être et de capital humain, dans l'investissement dans l'éducation et la participation accrue des femmes.³ Les

¹ Déchaux Jean-Hugues. Laqueur Thomas, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. In: *Revue française de sociologie*, 1993, 34-3. pp. 454-457.

² Goffman, Erving, *L'arrangement des sexes, La dispute*, 2002.

³ Le Nouvel, E. (2001), *Comprendre le Concept de Genre* in Classeur d'outils pédagogiques réalisés sous coordination de l'Ifaid.

relations de genre sont alors définies comme les mécanismes particuliers à chaque culture, qui déterminent les fonctions et les responsabilités assignées aux hommes et aux femmes. Elles déterminent l'accès à tous les domaines de la vie active. Le genre n'est donc rien d'autre qu'un construit social.¹

A travers les observations et les analyses basées sur le concept du genre, les recherches sur les femmes font ressortir la réalité des tensions qui surgissent du statut différentiel entre les hommes et les femmes.

Elles, ces études révèlent aussi la domination masculine dans plusieurs domaines et particulièrement dans les espaces sociaux qui leur sont traditionnellement réservés.

2- Le genre pour l'analyse des rapports entre hommes et femmes

Des constructions culturelles telles que la féminité et la masculinité résultent, en fait, de la culture de « genre ». Ainsi, l'approche par le genre a pour but de déchiffrer les mécanismes psychologiques, sociaux, idéologiques et politiques qui ont, depuis la nuit des temps, favorisé et continuent à favoriser la domination des hommes par les femmes. Il s'agit, donc, d'une approche qui tente de répondre à la question des différences « naturelles » entre les femmes et les hommes.

Liées au sexe biologique, ces différences sont utilisées pour justifier les inégalités existantes entre les hommes et les femmes. Le genre est, en fait, l'un des principaux mécanismes sociaux auxquels est due la subordination des femmes aux hommes. Dans le domaine du développement en général, cette approche porte à considérer les différentes opportunités qui se présentent aux hommes et aux femmes, les rôles qui leur sont assignés socialement et les relations qui existent entre eux².

Nous pouvons même dire que le genre est en lien très étroit avec tous les aspects de la vie quotidienne privée des gens. Cela ne touche pas uniquement le social, l'économique et le

¹ OTIMI, M. (2004), Aperçu Général sur le Concept Genre : Notion et Outils d'Analyse in « Genre – Gouvernance – Accès des Femmes au Pouvoir.

² CREDIF, Dynamique de l'initiative privée et de la micro-entreprise en Tunisie, Tunis, 2008.

culturel, mais aussi à tous les aspects de la société qui a assigné à chaque genre (les femmes et les hommes) des rôles qui leur sont spécifiques.

On peut donc dire que les différences de genre sont socialement édifiées et inculquées sur la base de la perception que les diverses sociétés ont des différences physiques et des présupposés de goûts, de tendances et de capacités des femmes et des hommes.

Il existe, en effet, une variabilité des disparités liées au genre selon les cultures et selon les périodes en fonction de l'évolution d'une société humaine quelconque. L'approche genre permet, donc, d'analyser les différences sociales entre hommes et femmes.

3- Le genre dans les sciences sociales : une catégorie d'analyse

Les études genre visent à explorer et à mieux expliquer les inégalités et les discussions à l'égard des femmes, et à développer éventuellement des théories qui favorisent un changement des rapports sociaux de sexe vers davantage d'égalité. En effet, au-delà du construit social, le genre révèle plus fondamentalement des rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes. Il permet d'analyser la manière dont se construit, s'intériorise et se pérennise la domination des premiers sur les secondes dans les sociétés patriarcales.

Le concept « genre » révèle deux significations principales. D'abord, il n'est pas une donnée naturelle mais construite. Ce qui nous mène à dire que tout ce qui s'attache à la catégorie des femmes, ou bien des hommes, ne leur est pas intrinsèquement lié.

Et là on peut citer Simone De Beauvoir quand elle dit : « On ne naît pas femme, on le devient »¹. Puis, l'usage du « genre » est une manière de se référer à l'organisation sociale de la relation entre les sexes. Il s'agit donc de mettre l'accent sur tout un système de relation qui peut inclure le sexe sans pour autant être déterminé par lui (Ayed, 2008).

La littérature psychologique portant sur l'analyse des différences entre garçons et filles est assez riche, elle traite aussi bien les relations entre les facteurs biologiques et le comportement pour permettre à l'enfant d'acquérir une identité sexuelle.

L'utilisation du concept « genre » est devenue très fréquente chez les spécialistes en sciences humaines dans la littérature Anglo-Saxonne. Cette notion s'est développée surtout à la suite des travaux de l'ethnologue M. Mead. C'est elle qui a introduit la notion de rôles de sexes pour souligner « le caractère social et arbitraire, variable d'une société à l'autre des

¹ De Beauvoir, S. (1949), *le deuxième sexe*, Paris, Gallimard.

normes attachées au fait d'être de sexe masculin ou de sexe féminin¹. La distinction entre les hommes et les femmes se construit sur des caractéristiques comportements qui diffèrent selon les sociétés. Cette variabilité explique que devenir un homme ou une femme ne va pas toujours de soi mais nécessite une éducation bien particulière permettant à l'individu l'apprentissage et l'intériorisation de son rôle sexué. Ces processus sont souvent codifiés par un certain nombre de rites de passage. Il s'agit de la fonction principale de la socialisation : elle permet à l'enfant d'incorporer et d'enregistrer au fond de lui les qualités associées à son sexe anatomique par la société. Ainsi, ces qualités se construisent dans son esprit en fonction des normes et des rites de la société où il vit.

Avec le temps, ces normes lui deviennent comme naturelles. Ceci dit, et depuis le début des années 70, le terme « genre » est utilisé pour désigner tout ce qui est socialement déterminé dans les différences entre les hommes et les femmes, par opposition implicite au sexe biologique qui constitue la différence anatomique distinguant le male de la femelle chez les êtres humains comme beaucoup d'autres êtres vivants.

Ainsi, l'usage des deux termes « sexe » et « genre » sont encore discutés et nuancés. Certains auteurs, souhaiteraient même qu'ils soient normés davantage dans la littérature, car le régime genre n'est pas seulement évolutif, mais il peut, en plus, revêtir des formes diverses. La notion du genre peut donc évoluer en fonction de l'espace et du temps où on l'appréhende.

Le choix des termes n'est guère neutre, ce qui problématise leur normalisation. En effet, le mot sexe renvoie à une explication plutôt naturaliste et biologique des différences entre le sexe féminin et le sexe masculin et il permet de dégager les rapports établis entre les deux sexes.

Par contre le mot genre et plutôt utilisé à connotation environnementaliste et social, il renvoie à la culture, au sexe social, au contenu culturel et social du féminin et du masculin. C'est pour cela que certains auteurs préfèrent parler de différences liées au sexe, de peur de ne pas trouver le moyen de distinguer le sexe du genre, donc de ce qui est naturel de ce qui est culturel.

Les recherches et les études sur le genre, quel que soit leur origine et leur langue, plaident, au fait, pour une approche différente du savoir, une approche qui permet de rendre visibles les femmes, et surtout les rapports qui les relient aux hommes pour mettre en

¹ Mead, M. (1967). Mœurs et sexualité en Océanie, Paris, Edition Hachette.

évidence leur supériorité par rapport aux femmes ou plutôt l'infériorité des femmes par rapport aux hommes. Elles visent de parcourir le champ du savoir et du réel par la méthode de comparaison entre les deux sexes. Elles sont analytiques et non explicatives. Les études féministes tentent de montrer le mécanisme de la domination exercée par les hommes sur les femmes sans se limiter à une cause unique pour en faire l'origine de cette domination réelle et détectable dans tous les domaines de la vie active. Michel Foucault disait que le pouvoir n'est pas un, mais se diffracte en multiple formes et réseaux.¹

Les féministes américaines voulaient exprimer un rejet du déterminisme biologique implicite dans l'usage du terme « sexe ».

Le développement du terme « genre » reflète la volonté des chercheurs, dans le domaine de la sociologie surtout, d'inclure cette catégorie d'analyse dans les récits des opprimés et dans le cadre des études du sens et de l'analyse de leur oppression. Il s'agit donc d'un engagement dans l'élaboration des analyses qui aboutissent au changement. Les spécialistes du genre articulent leurs réflexions dans un cadre global, sociétal et mettent en relief les luttes des femmes dont l'objectif est la transformation des rapports sociaux de sexe et la déconstruction et l'ébranlement de la domination masculine.

Le concept « genre » est utilisé en tant que substitut de « femmes » et suggère, dans son usage le plus simple, que l'information au sujet des femmes est nécessairement une information sur les hommes. Ce qui veut dire que l'étude des uns implique l'étude des autres. Le « genre » devient alors, plutôt, une manière d'indiquer des constructions sociales auxquelles se réfèrent les origines de la distribution des rôles propres aux hommes et aux femmes. Les études de genre ont permis de rendre compte des inégalités persistantes entre les hommes et les femmes à partir des expériences sociales différentes. Mais elles n'ont pas permis d'ébranler le pouvoir des représentations et des comportements « genrés » ou encore à les transformer.

L'approche genre affirme indiscutablement que les rapports entre les sexes sont sociaux même si les raisons de la construction de ces rapports comme ils le sont, ainsi que leur fonctionnement restent sans explications. Dans les approches descriptives le terme « genre » est associé à l'étude des thèmes relatifs aux femmes. Les différentes approches dans

¹ Michel Foucault (1996), *histoire de la sexualité : la volonté de savoir*, Paris, Gallimard.

l'analyse du concept genre se répartissent en trois grandes positions théoriques employées essentiellement par les historiennes féministes.

- La première position est complètement féministe, basée sur l'explication des origines du patriarcat. Les théoriciennes ont porté leur attention sur l'état de subordination des femmes par rapport aux hommes et expliquent cette subordination par un besoin inné chez les hommes de dominer les femmes.

- La deuxième position théorique puise ses fondements dans la pensée marxiste. C'est une approche plutôt historique imposant une explication matérialiste qui considère le genre comme un sous-produit des structures économiques.

- La troisième théorie concernant le genre s'inspire de diverses écoles de psychanalyse qui tentent d'expliquer la production et la reproduction de l'identité sexuelle « genrée » des êtres humains.

En effet, le genre n'a émergé, en tant que catégorie d'analyse, qu'à la fin du XX^{ème} siècle dans les préoccupations théoriques qui lui sont relatives et qui furent totalement absentes de la majorité des théories sociales formulées depuis le XVIII^e siècle et jusqu'au début du XX^{ème}. Certaines théories se sont fondées sur la base de la question féminine. D'autres se sont basées sur l'opposition masculin/féminin ou encore sur la formation de l'identité sexuelle subjective.

4- Les avantages de l'approche genre

Le genre est un concept opératoire utilisé aussi bien dans des documents publiés par des agences des Nations Unies, des chercheurs ou des administrations. Les organisations nationales et internationales l'adoptent dans le but de faire progresser l'égalité entre les hommes et les femmes. L'ONU a consacré sa quatrième grande conférence, organisée à Beijing en 1995, à la réflexion sur les moyens d'amélioration de la condition des femmes.

Plusieurs auditions ont montré l'intérêt du recours à l'approche genre dans la progression de la lutte contre les inégalités et les discriminations faites aux femmes dans les différentes sphères de la vie active. Au niveau de la coopération internationale, le genre a fourni aux différents acteurs un cadre d'action se basant sur la définition de l'approche genre. Françoise Héritier parle d'une valence différentielle des sexes inscrite dans la pensée humaine qui s'est exercée sur la première différence observable, celle du corps des hommes et des femmes¹.

¹ Françoise Héritier, Jean-Luc Nancy, André Green, Claude Régy, et alii, *Le Corps, le sens*. Seuil, 2007

Cette dernière repose sur l'analyse et la remise en cause des processus de différenciation et de hiérarchisation des individus en fonction de leur sexe.

Cette valence différentielle des sexes, et c'est l'objet du premier chapitre, lui semble être inscrite dans la pensée de la différence : la pensée humaine, traditionnelle ou scientifique, s'est exercée sur la première différence observable, celle du corps des hommes et des femmes.

Comme nous l'avons montré ci-haut, l'approche genre analyse les rapports de pouvoir entre les femmes et les hommes fondés sur l'assignation des rôles, lesquels sont socialement construits en fonction des sexes. Cette répartition des rôles, des responsabilités, des activités et des ressources entre femmes et hommes est la cause principale des inégalités. Cette inégalité limite la liberté des femmes à jouir de leurs droits sociaux et économiques.

Etant admis que la fonction socialement prioritaire des femmes est d'assurer les charges domestiques, on s'interroge sur les conséquences que cela entraîne quant à leur mode d'insertion dans les domaines de la vie active et sur les effets de cette insertion sur la définition de la place sociale des femmes. En effet, le suffrage masculin universel avec l'institution éducative, le système économique et l'organisation politique permettent de soutenir que les rapports contemporains entre hommes et femmes sont des produits de systèmes antérieurs tels que la parenté.

Les sociologues féministes de nos jours réintroduisent le genre comme catégorie sociale, et par-delà, considèrent les femmes comme groupe social. C'est dans ce contexte que se développe la théorisation systématique de l'usage du genre.

« L'idéologie du genre », est, donc, la théorie fonctionnaliste de la socialisation, comme intériorisation des normes sociales et par conséquent des rôles sexuels. Le genre semble avoir constitué un moyen persistant et récurrent de rendre efficace la signification du pouvoir dans les sociétés.

La perspective de genre est un outil qui permet d'assurer l'égalité entre les hommes et les femmes quant à la jouissance des droits de l'homme, un partage équitable des ressources et des responsabilités, la lutte contre les discriminations basées sur les stéréotypes et ainsi, réaliser un développement durable pour tous. Dans les sciences humaines et sociales, l'approche genre permet aux chercheurs d'établir des analyses comparées de la situation des femmes et des hommes d'un point de vue social, juridique, culturel et politique. Elle conduit à la remise en cause des représentations et des pratiques inégalitaires.

5- Les limites de l'approche genre

Bien qu'il parait incontournable quant à son usage dans les sciences humaines et notamment sociale, le concept de genre suscite de réfléchir sur plusieurs questions qui lui sont attachées. La toute première interrogation est de savoir à quel point la perspective de genre peut-elle bâtir une réelle égalité entre les femmes et les hommes quant à la jouissance des droits humains et surtout l'accès aux différentes sphères de la vie active. En effet, l'approche par le genre adoptée essentiellement par des organismes nationaux et internationaux pour permettre aux femmes d'arracher une place parmi les hommes dans la vie sociale, n'a pas réussi à optimiser l'accès des femmes aux différents secteurs de la vie publique. Ainsi, ces dernières accèdent à des postes décisionnels par des quotas minimales ; et ce sont les hommes qui décident de ces quotas. IL est vrai que grâce à l'approche genre, les femmes ont réussi à comprendre les mécanismes des inégalités et donc à revendiquer leurs droits politiques, économiques, sociaux et juridiques. Mais la vraie question est de savoir à quel point les femmes jouissent-elles réellement et effectivement de ces droits.

La réalité sociale nous permet de constater que le genre a bel et bien expliqué et analysé la hiérarchie sociale basée sur le genre, expliciter les relations de dominance entre les hommes et les femmes mais ça n'a pas mené à ébranler les stéréotypes liés à la différence sexuelle.

Il est vrai que l'approche par le genre a permis la multiplication des actions et des projets de développement des femmes. Elle a, par ailleurs, créé des organismes féminins pour mener des combats permettant aux femmes de se trouver une place dans la vie active et de se libérer de la domination masculine, mais cela a-t-il changé réellement la stratification des identités sexuelles? A-t-on changé la distribution des rôles à l'intérieur des foyers et au sein des familles. La distribution des tâches domiciles n'a pas changé intégralement. Ce sont les femmes qui en assument, encore et toujours, la partie majeure. Ce qui rend légitime de se demander si l'approche genre pourrait garantir aux femmes l'exercice effectif de leurs droits. Là aussi, la réalité dit que les femmes rencontrent un arsenal de contraintes dans l'accès aux postes décisionnels dans les différentes sphères de la vie active. Le genre se limite à une approche formelle de l'égalité entre hommes et femmes.

Pour certains sociologues, C'est l'oppression qui crée le genre¹. L'approche par le genre, elle, ne crée pas l'égalité. Elle se limite à comprendre les mécanismes, ce qui permet d'agir et

¹ Delphy, Christine (1995), « The Invention of French Feminism: an Essential Move ». *Yale*

d'élaborer des actions et des plaidoyers décrivant les formes d'inégalité qui existe entre les hommes et les femmes.

Conclusion

Les chercheurs qui se sont intéressés à l'approche genre ont proposé, à travers leurs écrits, des réflexions qui se développaient en symbiose avec les enjeux de leur époque et de leur milieu de vie, en particulier, celui de l'égalité d'accès aux droits socioéconomiques et politiques entre les hommes et les femmes. Le genre est devenu une spécialité sociologique dont le domaine de recherche consiste à étudier les différences de comportement féminin et masculin entre la masculinité et la féminité à travers les pratiques sociales basées sur la répartition des tâches entre les deux sexes.

Historiquement, l'usage du concept « genre » a émergé à un moment caractérisé par une grande effervescence épistémologique dans chez le milieu des chercheurs en sciences humaines et sociales. Le rôle de sociologue est d'expliquer la façon dont l'organisation sociale construit et réaffirme le lien entre l'organisation sociale et les différences naturelles entre les sexes. Ainsi, la domination masculine dissimule le travail réel des femmes dans la gestation et dans l'enfantement¹.

Certaines féministes des années soixante-dix ont marqué une certaine rupture avec ce qu'elles ont qualifié de limites dans leur valeur explicative en tant que cadres conceptuels. Au-delà de l'explication et de l'analyse des différences qui distinguent les opportunités offertes aux hommes et aux femmes pour accéder aux divers domaines de la vie active, l'approche par le genre est incapable d'établir l'égalité entre les deux sexes. Elle a, certes, mis en exergue les niveaux et les formes d'inégalité et a permis de comprendre l'impact de la stratification différentielle des rôles sociaux entre hommes et femmes ; mais n'a pas provoqué des changements profonds dans la manière de considérer l'homme et la femme.

En effet, le débat sur le masculin et le féminin est toujours d'actualité. La réflexion sur le genre devrait se développer davantage pour toucher le quotidien et le « faire » et ne pas se limiter à analyser un constat et dénoncer des préjugés.

¹ O'Brien, M. (1989), *Reproducing the World essays in feminist theory*, Boulder, Colorado: Westview, Press.

Références Bibliographiques

Afard, T. (2003), Recherche féministe francophone : « Ruptures, Résistances et Utopies », Echo N°12, 2003. Ancienne: Introduction. *Cahiers du Genre*, 54(1), 9-19. doi:10.3917/cdge.054.0009.

Ayed, S. (2008), pratique professionnelles et rapport de genre, études de cas femmes ingénieurs, femmes magistrats, (thèse de doctorat). Université de Tunis.

Claire, I. & Heinen, J. (2013). Le genre et les études féministes françaises : une histoire ancienne. Introduction, cahier du genre, n° 54.

CREDIF, Dynamique de l'initiative privée et de la micro-entreprise en Tunisie, Tunis, 2008.

De Beauvoir, S. (1949), le deuxième sexe, Paris, Gallimard.

Déchaux Jean-Hugues. Laqueur Thomas, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident.*. In: *Revue française de sociologie*, 1993, 34-3. pp. 454-457.

Déclaration sur l'élimination de la violence à l'égard des femmes, UN Doc. A/RES/48/104, préambule, paragraphe 6. (New York : Routledge : (1995), p.14.

Delphy, Christine (1995), « The Invention of French Feminism: an Essential Move ». *Yale French Studies* 87.

Goffman, E. (2002) L'arrangement des sexes, La dispute, 2002.

Le Nouvel, E. (2001), Comprendre le Concept de Genre in Classeur d'outils pédagogiques réalisés sous coordination de l'Ifaid.

Mead, M. (1967). Mœurs et sexualité en Océanie, Paris, Edition Hachette.

Michel Foucault (1996), histoire de la sexualité : la volonté de savoir, Paris, Gallimard.

O'Brien, M. (1989), *Reproducing the World essays in feminist theory*, Boulder, Colorado: Westview, Press.

OTIMI, M. (2004), Aperçu Général sur le Concept Genre : Notion et Outils d'Analyse in « Genre - Gouvernance – Accès des Femmes au Pouvoir.

Querrien, A. et Selim, M. (2015), *La libération des femmes, une plus-value mondiale*, coll. « Anthropologie critique », Paris, L'Harmattan.

Rouamba, P.I.Z. Lydia. (2011), Le cadre théorique et conceptuel ainsi que la démarche méthodologique. Chap in La participation des femmes à la vie politique au Burkina (1957-2009), (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal.

Ecole, Langue et pluralité langagière en Tunisie : D'une société fragmentée à une société bloquée

Maaroufi Salem
Enseignant-chercheur Université. Picardie Jules Verne-France

Résumé

La Tunisie a subi des changements profonds depuis son indépendance. Ces changements ont institué deux visions : la première favorable au maintien de la langue française, revendiquant cette langue comme langue d'ouverture et de dialogue culturel avec l'Occident « civilisé », et l'autre demandant le rejet de cette langue étrangère et le repli sur la langue des « origines », la langue arabe comme seule garant de l'identité culturelle. Le résultat est que la Tunisie d'aujourd'hui est une société devenue non seulement fragmentée par sa propre langue mais aussi complètement bloquée et en quête d'une identité.

Mots clés : langue, culture, identité, société fragmentée /bloquée

School, language and linguistic plurality in Tunisia: From a fragmented society to a blocked society.

Summary

Tunisia has undergone profound changes since independence. These changes have instituted two visions: the first propitious to the retention of the French language, claiming this language as a language of openness and cultural dialogue with the "civilized" West, and the other calling for the rejection of this foreign language and the fall back on the language of "origins", the Arabic language as the only guarantee of cultural identity. The result is that Tunisia today is a society that has become not only fragmented by its own language but also completely blocked and seeking for an identity.

Keywords: language, culture, identity, fragmented / blocked society.

INTRODUCTION

Dans un environnement plurilingue, dialectes dans la famille, langue arabe littéraire dans le primaire et le deuxième degré de l'enseignement fondamental, langue française dans les lycées et les universités..., la politique d'arabisation, suivie depuis les années quatre-vingt, devient de plus en plus une politique stérile qui pèse lourd sur le système éducatif et social en Tunisie. En effet, dans cette situation, l'Ecole ne fait que renforcer la fragmentation de la société, voire son blocage dans le sens où la société en général et l'école en particulier sont

incapables aujourd'hui de trouver des repères stables sur lesquels pourrait se construire un modèle sociétal et éducatif plus sûr. La problématique de la langue s'est transformée pour devenir, après la révolution de 2011, un problème à caractère identitaire.

1. Une société fragmentée par le fait du bilinguisme et du biculturalisme

Quel que soit le degré de stabilité sociale dans les pays du Maghreb arabe en général et la Tunisie en particulier, cette stabilité n'est qu'une face de la réalité de ce pays. En effet, l'éducation qui est toujours l'unité de mesure de tout progrès et de toute stabilité sociale, nous montre un fossé entre ce que l'Ecole veut transmettre et ce que les idéologues de l'Etat veulent faire passer. L'identité de l'individu et de la société aujourd'hui est à l'image de cette éducation et l'éducation est à l'image de ceux qui la théorise. Quant à l'individu, il se sent désintégré dans son propre groupe d'appartenance, déchiré entre deux cultures (voir plus) qu'il n'arrive pas à concilier. Ajouter à cela l'intégration d'une langue additive sans avoir véritablement étudié le bon fonctionnement de la langue maternelle ce qui n'a eu pour ainsi dire comme conséquence que d'augmenter le désaccord culturel ce qui fait aujourd'hui du Tunisien une personne en quête de sa propre identité.

La Tunisie a connu, au début des années quatre-vingt, une crise de société (une révolution de pain déguisée). A l'époque, toutes les études qui ont voulu donner une explication des "événements" ont été orientées vers la montée du radicalisme religieux sans véritablement approfondir le sujet. Ces événements n'ont pour autant jamais été porteurs ni d'objectifs concrets de changements, ni des moyens d'application, ni de promesses réelles pour le renversement d'une hiérarchie sociale. L'observation des revendications et des faits depuis cette période (les années quatre-vingt et suivantes) nous montre qu'au-delà d'autres facteurs déterminants de cette crise (crise de l'emploi, augmentation du chômage...), l'élément culturel est le principal porteur d'explication de la fracture entre l'Etat et la société quelles que soient les différences profondes et la manière dont ce pays exprime ses fractures.

Malgré les efforts consentis pour rapprocher l'Ecole de la société, cette approche est toujours restée limitée en Tunisie à un niveau théorique. Autrement dit, la cohérence entre l'univers éducatif et le mode de fonctionnement de la société ne se vit que dans une situation de coexistence et non pas de complémentarité. L'Ecole dans ce contexte au lieu d'unifier les deux univers, l'apprentissage et la professionnalisation ou la préparation au monde du travail, ne fait qu'en accentuer l'écart.

La situation en Tunisie est aujourd'hui plus complexe qu'hier. Le bilinguisme est installé malgré tous les "efforts" qui ont été effectués pour donner à la langue arabe une place

prédominante dans la société. Fitouri, en évoquant le problème des langues, explique bien le phénomène du bilinguisme, ses avantages comme ses inconvénients, non seulement en Tunisie, mais dans tous les pays du Maghreb. Selon lui, le bilinguisme ne peut pas être qu'un phénomène linguistique, *"la toile de fond qui lui donne tout son relief (bilinguisme) est tissé de composantes sociales, culturelles, politiques, économiques, psychologiques, religieuses, etc., qui confèrent à chaque situation linguistique particulière sa tonalité propre et ses caractères spécifiques"*¹. Derrière le bilinguisme, il existe un biculturalisme qui lui, exporte des caractéristiques qui le fondent. Fitouri, ajoute que le rapport langue/culture est difficile à déterminer. Il se demande même : *"si l'accès à une culture donnée implique nécessairement la maîtrise de la langue correspondante ou si l'acquisition d'une langue particulière entraîne l'accès à la culture correspondante"*². Selon lui, l'acquisition d'une langue n'implique pas que l'individu entre dans une autre culture. *"S'exprimer dans leur langue ne signifie nullement parler, leur langage. En revanche, parler leur langage exige au préalable un certain degré de maîtrise de leur langue"*³.

*Dans une situation d'acculturation*⁴, le colonisé ou le dominé se trouve obligé de suivre la culture imposée, les valeurs importées. La personnalité envahie par ces valeurs continue à fonctionner en déchirure entre deux forces dont l'une gagnera l'espace et la position sociale et psychologique de la personne. Pour Fitouri, après l'autorité coloniale qui imposait l'acculturation, les nationalistes en Tunisie n'ont pas pu instaurer une culture nationale. *"Le phénomène auquel nous assistons est un phénomène d'acculturation, en principe librement consenti, puisqu'il s'agit d'une action délibérée du gouvernement national qui n'a cessé de consolider, voire d'étendre la place qu'occupent la langue et la culture française aussi bien dans l'enseignement que dans la quasi-totalité des activités sociales. L'argument souvent invoqué pour justifier cette acculturation d'un type nouveau est qu'il fallait, pour mettre sur pied un Etat moderne, emprunter à l'occident ses valeurs culturelles puisqu'elles avaient déjà*

¹ Fitouri Ch., *Biculturalisme–bilinguisme et éducation*, Neuchâtel, Paris, 1983, p. 115.

² Fitouri Ch., *Idem*, p. 122

³ Fitouri Ch., *Idem*, p. 124.

⁴ *Acculturation désigne les phénomènes qui résultent du contact continu et direct des groupes d'individus ayant différentes cultures, ainsi que les changements dans les cultures originales des deux groupes ou de l'un d'entre eux.*

fait la preuve de leur efficience"¹. Les slogans traditionnels utilisés par le peuple pour défendre la cause nationale et les valeurs du pays ont été utilisés après l'indépendance par les "modernistes" mais cette fois-ci pour défendre la culture héritée du colonialisme. "La classe hissée au pouvoir au lendemain de l'indépendance ne pouvait se comporter que selon les modèles culturels hérités de la colonisation"².

En Tunisie, confronté aux langues d'enseignement, *"l'élève paraît développer des mécanismes de défense dont l'effet est constant : tenir à distance les messages reçus de telle manière qu'ils n'atteignent pas le noyau où il met sa personnalité et son identité. Des jeunes n'affirment-ils pas -comme nous l'avons, nous-mêmes, entendu en Tunisie- qu'ils "oublie tout en sortant du cours". En fait, ils n'"oublie" pas, mais pratiquent l'alternance : ils changent de code, de système d'interprétation et de réaction en sortant de la classe et reprennent celui en accord avec leur milieu de vie"³. En analysant les manuels scolaires en usage en Algérie, Zoubida Haddab, avait remarqué la même chose quant au capital culturel algérien. Elle juge que, par-delà la dichotomie linguistique, "on a affaire ici aux héritiers de deux groupes qui se sont affrontés dans des luttes durables : le groupe qui est issu de l'enseignement colonial et celui qui est issu de l'enseignement autochtone traditionnel et surtout réformiste. Les uns et les autres fondaient leur position sociale sur la possession d'un capital culturel mais acquis dans des filières différentes qui ont été constamment en position de concurrence malgré l'avantage assuré d'office à la filière de l'Ecole française"⁴.*

Cet exemple précédent montre bien les problèmes dont le système éducatif de notre pays souffre. Les problèmes d'ordre idéologico-politique, s'expliquent par cet attachement de "clan" : chacun veut imposer sa propre langue sans penser à l'intérêt de l'élève ; ceux d'ordre pédagogique-culturel, s'expliquent par une confusion des deux langues sans éluder les effets psychologiques : par exemple l'apprentissage de deux codes linguistiques différents dans une tranche d'âge où on peut acquérir une seconde langue sans tomber dans une acculturation forte et enfin ceux d'ordre organisationnel : les moyens, que ce soient matériels ou humains, mis en œuvre pour réussir l'apprentissage d'une langue étrangère.

¹ Fitouri Ch., *Biculturalisme–bilinguisme et éducation, Neuchâtel, Paris, 1983, p. 40.*

² Fitouri Ch., *Idem, p. 42.*

³ Camilleri C., *Anthropologie culturelle et éducation, Delachaux et Niestlé, Paris, 1986. p. 111–113.*

⁴ Camilleri C., *Anthropologie culturelle et éducation, Idem, p. 113.*

Cette lutte durable chez les jeunes tunisiens dessine quelque part des conflits à la fois d'ordre sociologique et d'ordre psychologique. Une lutte d'appartenance à une classe sociolinguistique se transforme dans une situation d'acculturation dominante, en une désintégration, en un conflit permanent entre le sujet et le groupe. Ce rapport de désintégration de l'individu reflète un autre conflit, celui de l'image qu'il construit de lui-même. *"Déchiré entre deux cultures qu'il n'arrive pas à concilier, le sujet se débat, dans les profondeurs de son inconscient, entre deux images du Père, deux "sur-moi" contradictoires, et il vit une crise d'identité susceptible d'engendrer des troubles graves de la personnalité"*¹.

De ce point de vue, la Tunisie n'a pas atteint l'objectif de socialisation que l'éducation ou la société doit assurer. Les événements de ces dernières années montrent d'ailleurs à quel point l'éducation a échoué dans sa tentative de conciliation ou de coexistence entre les finalités de l'Ecole dans le sens où celle-ci réalise l'intégration de la personnalité dans son ensemble, c'est-à-dire dans sa relation à elle-même, à autrui, et aux attentes sociales. Par ailleurs, on est dans la logique de deux processus liés l'un à l'autre : à savoir le processus de socialisation et le processus d'identité. *"[...] Relier les problèmes de la socialisation à des problèmes d'identité, cela n'apparaîtra paradoxal qu'à ceux qui croiraient pouvoir isoler l'individuel de la société, dissocier la construction du moi individuel du rapport social"*². Cet attachement de l'individu à lui-même et à sa société est resté dépendant de la langue et de la culture. Cette situation de désintégration du Tunisien par rapport à sa société a engendré un autre phénomène, celui d'une "société bloquée".

2. Une Ecole et une société bloquée

Dans un moment donné de l'histoire se forme la nation (forme idéologique). Celle-ci est le résultat d'une longue histoire. Quels que soient les mythes "historiques", "économiques" et "culturels" sur lesquels se fonde cet Etat, celui-ci se construit sous plusieurs formes d'hégémonies. *"Le privilège de la forme nation est venu de ce que, localement, elle permettait (du moins pour toute une période historique) de maîtriser des luttes de classes hétérogènes et d'en faire surgir non seulement une "classe capitaliste" mais des bourgeoisies proprement dites, bourgeoisies d'Etat à la fois capables d'hégémonie politique, économique, culturelle, et*

¹ Abou S., *L'identité culturelle*, Anthropos, Paris, 1981.

² Camilleri C., La socialisation et la déviance des jeunes immigrés, in *Actes du colloque de Syracuse-Vaucluse*, Centre de recherche interdisciplinaire, Vaucluse, décembre 1982, p. 39.

*produites par cette hégémonie. Bourgeoisie dominante et formations sociales bourgeoises se sont constituées réciproquement par un "procès sans sujet", en restructurant l'Etat dans la forme nationale et en modifiant le statut de toutes les autres classes, ce qui éclaire la genèse simultanée du nationalisme"*¹.

Au fur et à mesure des changements (sociaux, économiques, culturels...) au cours de la construction de l'Etat, quelles que soient les nouvelles formes et structures, les tenants du pouvoir maintiennent le même statu quo, mais le discours sur l'Etat se transforme pour devenir plus soucieux d'affirmer une vision nationaliste. L'Etat devient "Etat-nation social"². Tel est l'exemple des pays décolonisés : c'est la classe dirigeante de "l'Etat-nation social" qui est intervenue pour former, dans les différentes institutions et par les différents outils culturels, l'individu désiré, fortement imprégné d'un sentiment national. Comme l'a écrit Etienne Balibar, *"une formation sociale ne se reproduit comme nation que dans la mesure où l'individu est institué comme homo nationalis, de sa naissance à sa mort, par un réseau d'appareils et de pratiques quotidiennes, en même temps que comme homo economicus, politicus, religiosus..."*³.

C'est dans ce contexte que nous comprenons le glissement sur lequel repose le lien entre les rapports sociaux et le processus identitaire et surtout ce passage d'une élite qui fabrique les idées nationales et qui se proclame comme seule légitime à ce niveau à un autre groupe social qui applique l'idéologie élitiste mais en même temps revendique d'autres modes d'appartenances qui dépassent les frontières "nationales". Chacun des groupes porte un projet même si il garde un peu de distance parce qu'il ne sait pas s'il s'agit d'un véritable projet d'Etat ou d'un destin⁴. Dans le contexte de la Tunisie, on peut parler de l'indépendance en tant que marqueur de ce changement. Les teneurs des idées révolutionnaires issus de l'indépendance se sont identifiés à un projet dit "moderniste", porteur d'une idéologie de dialogue, d'ouverture,

¹ Balibar E. & Wallerstein I., *Race, nation, classe les identités ambiguës, La Découverte et Syros, Paris, 1988, 1997, p. 123.*

² *C'est-à-dire que l'Etat intervient dans la reproduction même de l'économie et surtout dans la formation des individus, dans les structures de la famille... de la vie privée. Cf. Balibar et Wallerstein, Ibid, p. 126.*

³ Balibar .E et Wallestein I., *Ibid, p. 126.*

⁴ *Nous voulons dire par destin les évènements liés à l'histoire qui jouent un rôle important dans la formation des Etats, nous citons par exemple les révolutions, les mouvements, les crises... qui marquent une rupture ou au moins un changement dans l'histoire des pays.*

ayant un lien avec un imaginaire universaliste basé sur le culte de l'individu avant tout, et la nation comme priorité, c'était une projection vers un avenir florissant. En face s'est dressée une autre classe sociale, "traditionaliste", prônant les valeurs de l'Islam et la culture islamique comme étant la base de toute relation de l'individu à son groupe et un retour vers le passé. Pour les premiers, l'identité nationale était une continuité de l'après décolonisation, quant aux seconds, l'identité était un retour vers les sources culturelles dites originelle. La question qui se pose est de savoir à quel moment on peut légitimer une culture de classe, de communauté au détriment d'une autre ? Et comment, on peut faire une distinction entre une communauté sociale "réelle" et une autre plus "imaginaire" ? C'est dans ce contexte que nous voyons clairement le rapport de l'individu et du collectif car *"toute identité est individuelle, mais il n'y a jamais d'identité individuelle qu'historique, c'est-à-dire construite dans un champ de valeurs sociales, de normes de comportement et de symboles collectifs. Jamais (même dans les pratiques "fusionnelles" des mouvements des masses ou dans l'"intimité" des relations affectives) les individus ne s'identifient les uns aux autres, mais jamais non plus ils n'acquièrent une identité isolée, notion intrinsèquement contradictoire (...)"*¹. Mais les mythes qui construisent l'Etat-nation deviennent des réalités, des origines, à travers les institutions qui seules peuvent faire émerger une conscience individuelle ou collective.

L'élite, la classe dirigeante, celle qui représente le peuple utilise l'un ou l'autre pour s'identifier à une origine. C'est par la langue qu'on aspire à un destin de communication commun et *"les différences sociales sont exprimées et relativisées en tant que différentes façons de pratiquer la langue nationale, qui suppose un code commun, et même une norme commune"*². Comme elle sert pour unifier, elle est également le moyen de réactiver la communauté ainsi que la minorité et de valoriser la culture en général. C'est à partir de l'Ecole, institution populaire, que la communauté linguistique émerge mais celle-ci n'est pas la seule institution. L'Etat, la famille... chacun participe à sa façon à l'élaboration d'une langue dite officielle mais quelle que soit la participation de tous les partis dans l'élaboration d'une langue, le choix est difficile surtout quand il s'agit du passage d'un idiome "populaire" à un autre "cultivé" comme c'est le cas de la langue arabe dialectale ou de la langue berbère vers la langue arabe classique. Le choix reste donc entre les mains de l'élite qui essaie de "justifier" l'inégalité sociale à travers les pratiques linguistiques.

¹ Balibar E. et Wallerstein I., *Race, nation, classe les identités ambiguës, Ibid, p. 128.*

² Balibar E. et Wallerstein I., *Race, nation, classe les identités ambiguës, Ibid, p. 133.*

Mais la langue n'est qu'une simple facette d'un grand modèle représenté par la religion. Si cette dernière trace les limites de la "morale" pour l'individu et marque son identité, elle devient dans le discours étatique un facteur primordial dans l'unification des individus en leur donnant une identité collective. En d'autres termes, ce sont les valeurs imposés par la classe dirigeante, nourries de religiosité, qui vont, à travers le temps, envahir la conscience des individus. Aujourd'hui ce n'est pas un hasard si, les Imams des mosquées mêlent dans leurs discours, le politique et le religieux. Ces Imams placés par les politiques ont le droit de mélanger le discours religieux et politique à condition qu'ils soient favorables à la classe dirigeante et cela au nom de la laïcité et de la tolérance religieuse. Althusser *"n'avait donc pas tort, dans son esquisse de définition des "appareils idéologiques d'Etat", de suggérer que le noyau de l'idéologie dominante des sociétés bourgeoises était passé du couple famille-Eglise au couple famille-école"*¹. Autrement dit, c'est par ce couple d'institutions que l'idéologie dominante parvient à asseoir son hégémonie afin d'identifier sa communauté nationale et sa "frontière culturelle".

En Tunisie, les héritiers de la "bourgeoisie" coloniale utilisent les mêmes instruments d'idéologisation des peuples. L'origine, la ghettoïsation des individus par leur double origine - le "d'où viens-tu ?" et le "où as-tu fait tes études ?" - sont les ressorts de la crise qui a traversé et qui traverse actuellement non seulement la Tunisie mais aussi tous les pays arabes. Avant de parler de la relation entre l'Ecole et la société, il est très intéressant de rappeler le système de relation au sein de la communauté scolaire même. C'est ainsi que les emplois, les possibilités d'embauche, la distribution des responsabilités sont liés aux lieux où le sujet a fait ses études. Le système éducatif représente à la fois la monarchie et le gardien de la tradition "prestigieuse". Le lieu d'étude qui se confond avec la classe sociale d'origine (de culture dominante) joue un rôle primordial dans l'identification des sujets issus de ce lieu. La possibilité réservée d'exercer une profession socialement prestigieuse pour un ressortissant de l'école des ingénieurs, de la faculté de médecine ou de la faculté de droit, n'est pas la même que celle réservée aux étudiant de filière et d'universités moins prestigieuses.

Le mode de relation, selon les termes de Crozier², avec la société est fondé sur la primauté absolue donnée à la sélection comme fonction première de l'éducation. La société tunisienne

¹ Balibar E. et Wallerstein I., *Race, nation, classe les identités ambiguës*, *Ibid*, p. 139

² Crozier M., *La société bloquée*, Editions du Seuil, Paris, 1970, p. 147.

est une société "ascriptive"¹. L'Ecole "*a pour mission sociale de réaliser ce tour de force qui consiste à maintenir la hiérarchie sociale traditionnelle tout en assurant l'égalité de tous devant l'éducation (...)*"². Le système éducatif en général et l'université en particulier ne servent que pour garder dans un premier temps leurs propres normes en tant qu'institution porteuse ou distributeur de la monarchie "cultivée" et en tant que gardien des normes qui vont les valoriser au sein de la société. La culture que le système transmet reflète les caractéristiques des personnes issues des écoles prestigieuses qui deviendront elles-mêmes les caractéristiques de la société. Si nous appliquons cette démonstration à la réalité culturelle tunisienne, nous en déduisons que la société est divisée en deux types de cultures à savoir la culture arabo-musulmane et la culture française. Cette démonstration est liée à la classe sociale et à tout ce qui la fonde.

L'Ecole en Tunisie au lieu de préparer un citoyen capable d'être actif dans un monde différent, de maîtriser la complexité des activités en général et les relations humaines en particulier, capable d'assumer la liberté de choix qui sera la sienne, capable de s'adapter à toute forme d'évolution naturelle ou technologique... creuse au contraire un fossé assez profond entre l'élève et sa société. Profond dirons-nous, parce qu'une fois que l'école n'assure pas son premier rôle qui est de parvenir à former un individu maître de lui-même et en cohérence avec la société dans laquelle il vit, cette école ne joue pas véritablement son rôle. On a dit et on répète souvent que l'Ecole est à l'image de la société. Si on juge la réussite de telle ou telle société c'est par ce que l'Ecole assure et transmet, c'est-à-dire permet aux individus de maîtriser ce qu'ils veulent savoir et ce qu'ils veulent faire. Si cette mission n'est pas accomplie, l'Ecole se trouve confrontée à un constat d'échec, elle est désertée par ceux qui avaient placé en elle leur confiance et elle ne peut plus dans ces conditions garantir l'équilibre social.

Nous pensons en ce sens que l'origine du sentiment d'humiliation, de frustration et d'abandon chez les jeunes maghrébins en général et tunisiens en particulier est à rechercher dans le fonctionnement de l'Ecole. L'incohérence culturelle dans laquelle l'Ecole laisse ses élèves et son incapacité à créer de véritables liens entre ces deux mondes, l'un, le plus ancien

¹ C'est-à-dire une société dans laquelle chacun se voit attribuer une place et une fonction, non pas en fonction de ce qu'il a accompli ou semble capable d'accomplir, mais en fonction de son statut et de son rang d'origine.

² Crozier M., *Ibid*, p. 147.

caractérisé par ses traditions et sa lenteur et l'autre plus ouvert, plus pratique et plus dynamique, ont entraîné les étudiants dans un tourbillon où n'existe ni repères ni références mais le vide et la stagnation propre à une société bloquée.

Les élèves et les étudiants sont bien divisés selon leur langue de formation à savoir la langue arabe ou la langue française. Ce choix qui n'en n'est pas un est en relation direct avec le statut socioprofessionnel des parents. En effet, les enfants de cadres et professions libérales se retrouvent dans les filières plutôt scientifiques, peuvent bénéficier d'un séjour à l'étranger, de bourses d'études leur permettant des stages, d'acquérir une expérience plus profonde dans leur domaine et s'informer sur les nouveautés technologiques... alors que les étudiants d'origine modeste issus des filières littéraires ne disposent pas de ces avantages. Les premiers ont de nombreuses opportunités pour trouver un emploi alors que les seconds attendent parfois vainement de trouver un "*petit boulot*".

De même que la société en général, le monde éducatif en particulier est divisé en deux groupes, chacun fonctionne avec sa propre langue (arabe ou française) et rejoint un "clan" culturel qui se reconnaît à travers ses lectures, ses médias et ses loisirs... Cette dualité réveille chez les plus démunis (faibles) un retour radical à la pratique religieuse qui comble le vide culturel. La fracture par la langue fait naître chez les étudiants le désir de retrouver une autre forme d'identité liée à sa communauté, sa ville, sa région... sa nation. La référence historique renforce le besoin de se protéger de l'autre afin d'exister linguistiquement et culturellement. A ce propos, le repli identitaire reste un indicateur très important et un signal significatif dans la mesure où le passé pèse plus lourd que le présent, surtout quand le problème touche la mémoire des gens (on se rappelle très bien du cas de l'Algérie voisine où le processus de déculturation vécue très vigoureusement dans ce pays a renforcé un attachement plus fort à ce passé et l'a poussé plus loin dans la voie de l'arabisation ce qui a provoqué l'émergence de revendications particulières chez les minorités berbères en particulier la communauté Kabyle). Cette crise identitaire a impulsé un retour vers l'Islam radical sous la mainmise de Salafistes¹ devenus les garants d'un grand nombre des personnes perdues.

¹ *Le Salafisme est un mouvement à la fois religieux et politique, fondé par Al-Banna en Egypte dans les années trente, devenue par la suite la doctrine des frères musulmans. La Salafiya désigne le retour à la foi des ancêtres ou salaf. Al-Banna a déclaré : "L'islam est dogme et culte, patrie et nationalité, religion et Etat, spiritualité et action, Coran et sabre". Soudel J. et Soudel D., Dictionnaire historique de l'islam, Paris, PUF, 1996, p. 303.*

Conclusion

Le système éducatif en Tunisie trace jusqu'à ce jour des frontières non seulement entre deux types d'apprentissage et deux cultures mais aussi entre deux modes d'existence. L'école s'inspire plus ou moins de deux modèles éducatifs qui ne représentent cependant pas véritablement la réalité de la société et de ses attentes. Le premier système focalisé sur des programmes imposés tels qu'ils ont été hérités du système français (lycée pilote) et le deuxième s'appuyant sur le fait religieux emprunté au système « oriental ». Dans les deux cas, l'école et ses contenus restent étrangères au terrain social de notre pays. Le premier système creuse un fossé entre deux classes sociales l'une possédant un "savoir" hérité du système occidental abstrait, fondé sur la technique, en contradiction avec le système dit traditionnel dans le fond comme dans la forme... Le deuxième engendre une coupure culturelle du monde traditionnel par une pensée trop imprégnée de religiosité pour s'ouvrir à la modernité. Le résultat est que ces deux modèles éloignés de la réalité socioculturelle des groupes sociaux ne font que renforcer un repli identitaire marqué par un radicalisme fortement manifesté en Tunisie juste après la révolution de janvier 2011. N'est-il pas le moment maintenant d'abandonner le côté idéologique et travailler la didactique des langues pour que nos enfants puissent s'exprimer correctement et transmettre leurs pensées sans obstacles liés à telle ou telle langue ?

BIBLIOGRAPHIE

Abou S., *L'identité culturelle*, Anthropos, Paris, 1981.

Balibar E. & Wallerstein I., *Race, nation, classe les identités ambiguës*, La Découverte et Syros, Paris, 1988, 1997.

Camilleri C. et coll., *Stratégies identitaires*, PUF, Paris, 1990.

Camilleri C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1986.

Camilleri C., *Jeunesse, famille et développement : essai sur le changement socioculturel dans un pays de tiers monde (Tunisie)*, CNRS, Paris, 1973.

Camilleri C., La socialisation et la déviance des jeunes immigrés, in *Actes du colloque de Syracuse-Vaucluse*, Centre de recherche interdisciplinaire, Vaucluse, décembre 1982, p. 39.

Camilleri C., *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Armand Colin, Paris, 1996.

Crozier M., *La société bloquée*, Editions du Seuil, Paris, 1970.

Fitouri Ch., *Biculturalisme-bilinguisme et éducation*, Neuchâtel, Paris, 1983, p. 115.

Soudel J. et Sourdel D., *Dictionnaire historique de l'islam*, Paris, PUF, 1996.

La lexie dans le discours

Hamida Trabelsi

Institut Supérieur des langues Nabeul

Résumé

Dans cette contribution nous chercherons à répondre à cette question : dans quelle mesure le sens originel d'un lexème se modifie ou se perd complètement en s'associant à d'autres éléments dans le discours ?

Notre objectif sera double. Nous essaierons de montrer qu'il n'y a pas un « sens » dans l'absolu, mais toujours relatif à son contexte. Cela remet en question les principes de la sémantique traditionnelle et même ceux de la sémantique dite moderne, à travers « la nouvelle terminologie de la sémantique cognitive dite des prototypes » qui plaident en faveur de l'existence d'une unité sémantique autonome indépendante de tout emploi en ayant pour fondement la distinction entre la phrase et l'énoncé et par la suite la langue et le discours. Notre étude s'étendra sur un deuxième axe, en l'occurrence la question de voir comment les prépositions, morphèmes grammaticaux, interviennent-elles pour déterminer le sens des verbes à travers l'étude d'un corpus de verbes qui s'employaient avec des différentes prépositions. Ainsi, ces foncteurs marginaux, qui sont généralement qualifiés dans la littérature prépositionnelle de « vides » de sens, sont capables de modifier le sens d'un lexème (le verbe). En d'autres termes comment le marginal, intervient-il pour modifier le central. Aussi, ne serait-il pas opportun de s'inscrire en faux contre cette notion de « vide » sémantique de la préposition.

Mots-clés : lexème, contexte, sémantique, vide, marginal

Abstract:

In this contribution we will attempt to answer this question: to what extent does the original meaning of a lexeme change or be completely lost by associating itself with other elements in the discourse?

Our goal will be twofold. We will try to show that there is no "meaning" in the absolute, but always relative to its context. This puts into question the principles of traditional semantics and even those of so-called modern semantics, through "the new terminology of the cognitive semantics called prototypes" which argue in favor of the existence of an autonomous semantic unit independent of all employment based on the distinction between sentence and utterance and subsequently language and discourse. Our study will focus on a second axis, in this case the question of how prepositions, grammatical morphemes, intervene to determine the meaning of verbs through the study of a corpus of verbs that were used with different prepositions. Thus, these marginal functors, who are generally qualified in the prepositional literature of "empty" of meaning, are capable of modifying the meaning of a lexeme (the verb). In other words, how does the marginal intervene to change the central. Also, it would not be appropriate to be opposed to this notion of semantic "emptiness" of the preposition.

Keywords: lexeme, context, semantics, empty, marginal.

Introduction

L'exposé qui suit est consacré à l'étude des relations entre verbes (V) et prépositions (Prép) et au rôle de cette classe dans la sémantique du verbe. L'analyse traditionnelle et celle dite moderne (en l'occurrence l'approche prototypique) des prépositions fait obstacle à l'objectif que nous envisageons. Les prépositions sont catégorisées comme appartenant pleinement et exclusivement au domaine grammatical et relevant plus précisément de l'approche syntaxique. À vrai dire, toute la difficulté vient du comportement des prépositions dites « vides » de sens. Cette qualification a pour conséquence théorique le fait d'exclure leur étude du champ de la sémantique et de rendre son rôle de plus en plus marginal au point d'être sévèrement concurrencé par un simple marqueur grammatical.

Or, une étude plus approfondie pourrait nous permettre de prouver que les prépositions ne peuvent nullement être considérées comme vides de contenu même quand elles sont obligatoires dans une certaine expression, le critère de sélection obligatoire n'étant en fait pas pertinent. Qui plus est, nous nous proposons de démontrer que les prépositions in Pour mettre au clair ce qui précède, une hypothèse s'impose:

- Nous ne pouvons admettre qu'une préposition soit considérée comme vide de sens, sous prétexte que le sens apparaît comme étant très abstrait, dans certains cas, voire tellement vague qu'il en apparaît vide. La préposition est un élément porteur d'une certaine charge significative. Celle-ci ne peut être que contextuelle, c'est-à-dire décelée uniquement au niveau du contexte d'emploi

Nous nous proposons, dans la première partie, d'analyser notre hypothèse de travail et ses implications, tout en la vérifiant, dans l'application, sur des cas de prépositions.

I. Etats des lieux

Le principal élément qui suppose des prises de positions théoriques quant à sa définition est la préposition. Le problème de la préposition est lié à son sémantisme puisque nous savons qu'elle se définit généralement comme étant une entité dénuée de sens.¹

Le désaccord entre les linguistes sur le contenu sémantique de la préposition, les a parfois amenés à adopter deux attitudes opposées.

Certains considèrent que ces mots grammaticaux, qui constituent, par opposition aux mots « lexicaux », une liste fermée définitive et stable,¹ sont porteurs de sens. D'autres

¹ Nous reviendrons en détail à ce point dans ce qui suit.

considèrent qu'ils en sont dépourvus.² Notre objectif, dans ce qui suit, n'est pas de passer en revue toutes les études qui ont essayé de répondre à cette question mais de déceler les limites de ces propositions, en montrant tout au long de cette présentation, afin de saisir le caractère controversé de cette problématique, que l'opinion et son contraire existent jusqu'à nos jours. Nous commencerons par évoquer les premières tentatives de formulation des principes qui participent à l'élaboration d'une sémantique prépositionnelle, en particulier celles de Pottier et de Cervoni. Nous ne reviendrons sur leurs prédécesseurs, partisans du vide sémantique, qu'à travers les critiques de ces deux éminents linguistes, auxquelles nous ne prétendons pas ajouter grande chose.

1. "Un relateur doté d'une signification"

Cette affirmation se fonde sur l'hypothèse selon laquelle nous ne pouvons admettre que, dans la langue, il puisse exister des morphèmes qui soient dépourvus de signification. C'est dans cet ordre d'idées que s'inscrit cette affirmation de Cervoni : « notre point de vue est qu'il n'existe pas d'argument décisif pour isoler telle ou telle préposition de toutes les

¹ Jacques Lerot définit les « mots grammaticaux » comme suit : « leur nombre (c'est-à-dire celui des mots grammaticaux) est limité, on peut en faire l'inventaire [...] alors qu'on ne peut inventer de nouveaux mots grammaticaux, on crée constamment de nouveaux mots pleins. » Lerot (J.), 1993, *Précis de linguistique générale*, Minuit, Paris.

*Cette conception a été remise en question par les défenseurs de la théorie de la grammaticalisation. Selon cette approche, le langage ne constitue pas un système stable avec des catégories fixes et définitives. La distinction, trop rigide, entre catégorématique et syncatégorématique, selon laquelle les catégorématiques constituent une liste ouverte en continuel changement alors que les syncatégorématiques constituent une liste fermée définitive et stable, est battue en brèche. Le système grammatical est en continuel changement : des éléments disparaissent et d'autres apparaissent. C'est ce que nous avons essayé de montrer dans un autre travail de recherche (Hamida Trabelsi : *La préposition latine : étude synchronique et diachronique. Mémoire en vue de l'obtention de Mastère 2006*).*

² Nous rencontrons une littérature abondante pour traduire l'idée de « vide sémantique » telles que prépositions « vides », « incolores », « abstraites », « grammaticales » qui s'opposent respectivement à « pleines », « colorées », « concrètes », « lexicales »

autres et que surtout, répétons-le, l'idée qu'il n'existe pas de signes sémantiquement vides, ayant un rôle purement grammatical, est à exclure d'emblée. »¹

Cette signification existe au niveau de la langue, sous la forme « d'une représentation, d'un ensemble de traits pertinents différenciateurs et non d'une signification de base ». ²

Pour chaque préposition il y a un même schème représentatif en langue qui produit des effets de sens différents au niveau du discours.

Ainsi, considérer les prépositions comme étant des « mots vides » ou de purs « outils grammaticaux », pour la simple raison que nous pouvons nous en passer dans l'écriture télégraphique, ne constitue pas un argument pertinent pour justifier le fait que les prépositions soient effaçables dans ce genre d'écriture. Cela prouve, au contraire, leur implication sémantique et pragmatique dans le texte.

En effet, dans l'écriture télégraphique, c'est le contexte, voire la situation, qui suppléent aux prépositions et si l'on peut s'en passer, dans certains cas (et non pas toujours), c'est que le message linguistique se caractérise par la redondance sémantico-pragmatique et non parce que les prépositions sont « vides ». ³ D'ailleurs, il est important de remarquer que

¹ Cervoni (J.), 1991, *La préposition, étude sémantique et pragmatique*, Duculot, Paris, p. 138.

² Pottier (B.), *op.cit.*, p. 125. Pottier considère que « l'échec est certain si on ne sort pas d'une sémantique de discours. Mais il existe une sémantique de langue, d'une nature différente ». Cette conception est fondée sur la distinction –guillaumienne– entre la langue en tant que « système de positions, issu d'un mouvement créateur » et le discours qui est « le résultat du fonctionnement de la langue ». Il s'ensuit que « les valeurs qu'une forme présente par emploi dans le discours sont des valeurs accidentelles résultant d'une application largement diversifiée d'une valeur essentielle qui se détermine, elle en système et point ailleurs ; qu'on ne saurait donc connaître qu'après avoir préalablement réussi à reconstituer l'entier systématique auquel elle appartient, dont la définition est un fait de langue et non un fait de discours ». Pottier, *Ibidem*.

³ Cette idée est déjà signalée par Pottier en attaquant la position de Tesnière qui, en considérant que « les prépositions comme des « mots vides » et des « outils grammaticaux, écrit que le style télégraphique pouvait s'en passer. « Nous nions absolument cette affirmation. [...] à notre avis, le texte transmis, « Arrive Montpellier Train Minuit » peut se lire aussi bien « (il) arrive (de) Montpellier (par le) train (de) minuit ». Ce qui permet de supprimer je et à etc., c'est le contexte (Mr. X attend quelqu'un, et Mr. X. se trouve à

dans certains cas la préposition est inutile, comme dans « *vais Paris* », dans d'autre elle est indispensable pour désambigüiser la phrase « *viens Paris* » (*venir* « à Paris », ou « de Paris » ?), sans le secours de données « pragmatiques » (connaissance du point de départ, par exemple).

Il s'ensuit une remise en question des « différentes utilisations possibles de la notion de préposition vide », présentées successivement par Blinkenberg, Spang-Hanssen, Ruwet et Gougenheim, ainsi que cette distinction arbitraire entre deux types distincts de préposition.

Qualifiées de « vides », d'« incolores », de « grammaticales », des prépositions telles que *à*, *de* et *en* constituent, selon les linguistes cités, et quel que soit l'argument proposé,¹ une classe à part qui s'oppose à une autre classe dans laquelle on place ce qu'on considère comme des prépositions pleines.

En revanche, des termes tels que “zones”, “ténuité maximale”, “densité...moyenne”, sont tout à fait adéquats pour suggérer « l'idée de degré et non d'opposition radicale ».²

En fait, la distinction entre les prépositions *à*, *en*, *de*, d'un côté et le reste des autres prépositions est fondée, selon certains, essentiellement sur une différence phonologique.³

Montpellier etc.) ; dans un cas différent, la lecture il et de est aussi possible (Mr. X. attend le télégramme du père de Jean ; Mr. X. est à Paris) etc... Ces mots sont « pleins de sens » ! Les considérer systématiquement (si l'on peut dire...) comme vides, conduit à y voir des synonymes (0 = 0), ce qui est absurde. » (Cf. Pottier (B.), op.cit., p. 246.)

¹ *Selon Blinkenberg, la préposition, introduisant les compléments indirects, « a perdu de sa valeur propre [présente lorsqu'elle introduit des compléments circonstanciels] jusqu'à devenir un simple morphème de transitivité » (Cervoni (J.), op.cit., p.130). Spang-Hanssen, quant à lui, remplaçant le qualificatif « vide » par « incolore », estime que ce dernier « s'applique essentiellement aux prépositions à, de, en » qui se distinguent des autres par leur « aptitude particulière à former des groupes à cohésion forte » (Cervoni (J.), op.cit., p.133). Enfin, Cervoni remet en question la position de Ruwet sur la préposition à qui considère « qu'en structure sous-jacente à [introduisant des compléments de lieu] et les Prep L ne doivent pas être placées dans la même catégorie. [En fait], à est un simple marqueur de subordination, qui ne contribue en rien à l'interprétation sémantique, alors que les Prep L y contribuent » (Cervoni (J.), op. cit., p.135).*

² *Cervoni (J.), op.cit., p. 140.*

³ *Il est légitime de se demander quel pourrait être cette caractéristique phonologique qui opposerait les deux catégories de prépositions, sinon une valeur distinctive.*

Cette dernière « reflète une différence de densité sémantique », puisque « dans l'ensemble des prépositions, [il y a] une zone de sémantèse transcendante, de ténuité maximale, représentée par les prépositions monophonématiques *à, en* et *de*, et une zone de sémantèse immanente, plus particulière, de densité sémantique moyenne, où figurent *dans, vers, par, pour, dès, sur, sous, chez, entre, avec, sans*, prépositions di- ou triphonématiques (avec étant la seule ayant quatre phonèmes) ». ¹ La notion de degré est en rapport avec l'idée de « *subduction ésotérique* » ² qui permet de fournir un fondement théorique à une distinction qui, dans l'étude des prépositions, s'avère d'une grande utilité : « le fait d'avoir plusieurs niveaux de densité, autrement dit plusieurs degrés de spécificité, de la sémantèse prépositionnelle ». ³

Pour expliquer cette hypothèse, la préposition *de* peut servir d'exemple type. ⁴ Ayant essentiellement deux emplois, celui d'un mot de relation qui établit un rapport entre deux termes A et B et celui d'un élément « dépourvu de toute fonction relationnelle » assurant un rapport syntaxique, ⁵ *de* acquiert ce double statut en subissant une « subduction ésotérique »

¹ Moignet (G.), 1981, *Systématique de la langue française*, Klincksieck, Paris, p. 230. Cité par Cervoni (J.), *op.cit.*, p. 139-140.

² Il s'agit d'une théorie empruntée à Guillaume, et expliquée par Cervoni, comme suit : « celle-ci est décrite [...] comme un allègement sémantique dont la conséquence, pour les verbes qui le subissent, est qu'ils vont pouvoir, dans le discours, jouer un rôle essentiellement grammatical, se spécialiser comme vecteurs de propriétés formelles (aspect, mode, temps, modalité). Quand cela se produit, ils ne sont plus des verbes complets mais de simples auxiliaires. Mais l'acquisition du statut d'auxiliaire ne les empêche pas de conserver des emplois de verbes complets [...]. On peut considérer que ce qui sépare la valeur du verbe complet et la valeur d'auxiliaire est une différence d'abstraction. » (Cervoni (J.), *op. cit.*, p.149.)

³ Cervoni (J.), *op.cit.*, p. 158.

⁴ En s'inspirant « des vues exposées » dans l'ouvrage déjà cité de Moignet.

⁵ Dans ce cas, la préposition a pour rôle celui « d'un article ou d'une particule transpositionnelle » (terme emprunté à Moignet (G.), *op.cit.*, p. 232). Pour notre part, cette appellation ne nous semble pas très satisfaisante dans la mesure où elle n'est qu'une autre façon de dire « mot grammatical ».

qui fait de la préposition « l'état plénier du mot *de* » et de la particule « son état subduit ». ¹ Cet allègement sémantique s'expliquerait par la perte de la fonction relationnelle de de préposition, en lui permettant de se retrouver dans des emplois plus abstraits. ²

De ce fait, non seulement le projet d'atteindre le sémantisme de langue des éléments de relation auxquels on attribue la réputation d'être « vide de sens », ³ pourrait se réaliser mais l'ébauche d'une pragmatique prépositionnelle se révèle aussi possible, en tenant compte « des éléments de sens liés à tout ce que peuvent recouvrir les expressions « *composante énonciative* », « *acte de langage* », « *situation de communication* » ». ⁴

Le premier élément (composante énonciative) est développé, en référence à la pragmatique indexicale en suggérant que les prépositions introduisant certains compléments de temps ou de lieu ont « quelque rapport avec la deixis » dans la mesure où l'identification du temps ou du lieu que ces compléments désignent « impliquent la connaissance du temps ou du lieu de l'énonciation ». ⁵

Les emplois déictiques se manifestent avec les prépositions *dans*, *depuis*, *devant* et *derrière* et dans des cas où certaines conditions sont remplies. Par exemple, concernant *depuis* et *dans*, « il faut que l'une des deux limites temporelles impliquées soit le présent de l'énonciation ».

¹ Contrairement à Cervoni, nous sommes plutôt en faveur d'un cas de grammaticalisation. Ainsi « l'état subduit » ne peut être qu'une étape avancée, entre autres, dans l'évolution de la préposition *de*.

² Cervoni (*ibid.*) dit que ce phénomène de subduction est « assimilable » à celui de la métaphorisation. Ce dernier joue un rôle « dans l'évolution de l'emploi des mots – prépositions comprises » permettant « l'addition de nuances ». Ce qui a amené des linguistes comme Gaétane Dostie à considérer ce terme comme similaire au phénomène de la grammaticalisation. (Cf. Dostie (G.), *Pragmmaticalisation et marqueurs discursifs*, Duculot, Bruxelles, p. 22.

³ Pottier (B.), *op.cit.*, p. 18.

⁴ Cervoni (J.), *op. cit.*, p. 6.

⁵ Cervoni (J.), *op. cit.*, pp. 240–241.

Ainsi dans: « *Il pleut depuis trois toujours* » (depuis le premier novembre) le syntagme prépositionnel établit la durée du phénomène antérieure au moment où parle le locuteur-énonciateur et le fait que le procès continue au-delà de ce moment.¹

Pour ce qui concerne *devant* et *derrière*, il faut que la position spatiale du locuteur et /ou de l'allocutaire serve de repère indispensable pour situer l'objet localisé. Il faut aussi que celui-ci soit « dépourvu d'orientation propre ». Par exemple :

4. Jacques s'est caché ***derrière le platane***.

5. Pour la photographie, mettez-vous ***devant le massif de fleurs***.

En entrant dans la composition d'un syntagme à valeur déictique telle que *à* dans « *à quelle heure vas-tu à la gare ?* », les autres prépositions peuvent aussi avoir un rapport avec la deixis, même si ce rapport est moins étroit. Mais cela n'implique pas, cependant, qu'il y ait des prépositions déictiques.

Le second élément est évoqué par le recours à des emplois inattendus de la préposition, qu'ils soient fautifs ou tolérés, dans l'objectif de créer des effets recherchés : « Dans cette catégorie, on peut faire entrer tout ce qui participe de l'illocutoire ou du perlocutoire et toute espèce de mise en relief résultant du choix d'une préposition non banale ».²

Enfin, l'étude de la préposition fait intervenir la notion de « contexte », dans le sens de « ensemble des connaissances »³ capables d'éliminer l'ambiguïté caractérisant certains énoncés.

Bien que ces tentatives aient le mérite de défendre le statut de la préposition en tant que morphème relationnel, porteur de sens, en remettant en question cette prétendue opposition entre deux catégories, à savoir prépositions « vides » et prépositions « pleines », elles n'ont pas réussi à mettre fin de manière définitive, ni de trancher sans appel, l'épineuse problématique du sémantisme des prépositions. C'est ce que nous essaierons de développer dans ce qui va suivre.

2. Un sémantisme controversé...

¹ Cervoni (J.), *op. cit.*, p. 242.

² Cervoni (J.), *op. cit.*, p. 240.

³ Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à Cervoni, *op.cit.*, le domaine de l'épistémique, p. 242 et suiv.

Quoique peu nuancée, la notion de vide sémantique se rencontre récemment chez des linguistes tels que David Gaatone et constitue la difficulté majeure en vue de définir la préposition. En fait, « le terme de « préposition vide » ne doit pas être pris au pied de la lettre. Il s'agit [...] d'emplois vides de certaines prépositions.¹ Il n'existe pas de préposition toujours vide de sens. »²

Parmi ces « emplois vides », nous retrouvons l'exemple des prépositions *de* et *à* pour la simple raison qu'elles sont effaçables, sans que cela entraîne des modifications dans l'interprétation des phrases telles que :

6. Je m'étonne (***de votre retard*** / *de ce que* / *que* vous soyez en retard).

7. ***Avant de partir*** / *Avant* (**de ce que* / *qu'*) elle ne parte.³

En outre, on peut leur substituer, « au cours de l'histoire », d'autres tournures.⁴

Pour Gaatone, l'expression « préposition vide » est synonyme de ce que les grammairiens appellent « cheville syntaxique » ou « pur instrument grammatical ». On se demande, d'une part, comment est-il possible de parler d'un rôle syntaxique de la préposition et d'affirmer simultanément que sa disparition ne peut pas nuire à la construction de la phrase. En d'autres termes, si l'on définit la préposition comme un relateur qui établit, entre deux termes, une relation syntaxique et aussi sémantique, on ne peut logiquement admettre qu'il s'agit uniquement d'une dépendance grammaticale, sans remettre en question cette définition-même.

D'autre part, les emplois vides de prépositions rendent problématiques des termes tels que « la transitivité » de la préposition, ou le « régime » de la préposition, puisque la transitivité,

¹ L'affirmation qu'il existe des emplois où la préposition peut être vide de sens présuppose qu'il existe des prépositions pleines et des prépositions vides. Cette affirmation réinstalle la vieille distinction vide vs plein.

² Gaatone (D.), 2001, « Les prépositions : Une classe aux contours flous », *Travaux de linguistique* 42-43 /1, Duculot, Bruxelles, p. 27.

³ Ces deux exemples sont empruntés à David Gaatone, *op. cit.*, p. 27.

⁴ Il est à noter que, pour accéder à une étude plus satisfaisante de cette question, il ne suffit pas d'observer et de décrire les phénomènes linguistiques. Il faudrait aussi les expliquer, examiner de près le pourquoi il y a de telles alternances, en faisant intervenir des considérations diachroniques (le terme « histoire » est évoqué par le linguiste, sans être exploité). Cette remarque (l'existence des alternances) est intéressante et elle peut être exploitée en faveur de notre hypothèse. (cf. les développements ultérieurs, plus bas.)

est « la propriété d'un mot qui, incomplet par lui-même, en appelle nécessairement un (ou plusieurs) autre(s) ». ¹

En affirmant, d'un côté, qu'il existe « des emplois vides » de la préposition, c'est-à-dire des emplois formels, non nécessaires, et de l'autre que les régimes de cette dernière sont exigés par leur opérateur, de par la transitivité de la préposition, nous nous trouvons confrontée à une contradiction. Quel peut-être le statut du "régime" de la préposition ? S'agit-il toujours d'un complément obligatoire, régime de la préposition avec laquelle il forme un syntagme prépositionnel, bien qu'il soit introduit par une préposition soi-disant "vide" ?

Sinon, faudrait-il admettre, comme le voudraient certains linguistes, qu'il soit recatégorisé en « un groupe casuel ». Ceux-ci vont parfois plus loin en refusant de conférer à ce syntagme, dans certains cas, le statut de syntagme prépositionnel ? ²

Cette idée a pour fondement la conception qui défend la distinction entre les syntagmes prépositionnels compléments essentiels de verbes par opposition à ceux dits « circonstanciels », voire accessoires. ³

¹ Gaatone (D.), *op.cit.*, p. 27.

² Ludo Melis souligne que « cette dernière hypothèse [celle du « groupe casuel »] semble particulièrement appropriée pour l'emploi de *à*-datif, à cause de la proportionnalité avec les pronoms *lui* et *leur*. [...] Si la proportionnalité avec un pronom porteur de marques nominales peut servir de critère, la préposition ne confère pas le statut de groupe prépositionnel au constituant qu'elle introduit ». Il ne s'agit pas là de la préposition *de* mais d'un *de* « introducteur de l'infinitif ou complémentateur d'article ». (Cf. Melis (L.), 2001, « La préposition est-elle toujours la tête d'un groupe prépositionnel ? », *Travaux de linguistique 42-43 /1*, Duculot, Bruxelles, p.18 et Melis (L.), 2003, *La préposition en français*, Ophrys, Paris, p. 125.)

³ Claude Cortier souligne la difficulté de cette tâche qui caractérise non seulement « *à* » et « *de* » mais aussi d'autres prépositions : « c'est donc surtout, mais pas exclusivement, avec les prépositions autres que « *de* » et « *à* » que la frontière avec les compléments accessoires est le plus souvent reconnue comme incertaine (*compter sur, s'emporter contre, lutter contre, prendre pour*) car, dans ces cas, les procédures transformationnelles et les tests échouent, alors qu'à l'évidence, le complément est essentiel, voire objet indirect ». (Cf. Cortier (C.), 2001, « Les syntagmes prépositionnels prédicatifs dans les grammaires universitaires... », *Travaux de linguistique 42-43 /1*, Duculot, Bruxelles, p. 123.

Parmi les critères de cette distinction, Gardes-Tamines évoque la désémantisation de la préposition : « On constate enfin, dans le cas où les C.V. sont des compléments indirects, c'est-à-dire liés au verbe par une préposition, que cette préposition, est généralement fixe et ne peut commuter avec une autre, comme c'est le cas pour les C.P (...). Avec les C.V, la préposition est un pur outil syntaxique qui ne présente guère d'intérêt sur le plan sémantique, à l'inverse de ce qui se passe avec les C.P ». ¹

Or, cette analyse a vite fait d'atteindre ses limites en se retrouvant confrontée au problème de la concurrence, pour un même verbe, entre la construction transitive et la construction prépositionnelle telles que :

8. Le chasseur a tiré **sur un lapin**/ Le chasseur a tiré *un lapin*.

En vérité, il faut reconnaître que l'interprétation de l'événement désigné par *tirer* n'est pas la même dans les deux tournures.

Dans la construction prépositionnelle, il n'est pas spécifié si le tir est réussi ou non, contrairement à la construction transitive, dans laquelle le verbe *tirer* signifie « *abattre* », c'est-à-dire que le tir est un tir réussi.

Cela nous permet de dire que le fait de revenir à la syntaxe pour expliquer le statut sémantique de la préposition rend cette question de plus en plus complexe, au lieu de l'éclairer.

Faudrait-il faire intervenir d'autres facteurs, en tenant compte des propriétés contextuelles ? Nous nous attacherons, dans les lignes qui suivent, à le montrer, en évoquant surtout la proposition de Pierre Cadiot.

3. L'orientation pragmatique dans l'étude de la préposition

Le contexte est une notion essentielle pour la détermination du sens des prépositions. Celles-ci (comme plus au moins tous les mots, mais ceux qui sont dits incolores plus que les autres) ne peuvent être interprétées sans « un complément d'information qu'il faut trouver dans le contexte ou dans la situation ». ²

Pour cette raison, le binarisme évoqué par Cervoni ³ se révèle largement illusoire au niveau des sens en contexte. Ainsi, pour lui, *si* est quasiment un antonyme pour *de* dans *aller à Paris vs venir de Paris*, « *dans s'intéresser à la politique vs se désintéresser de la*

¹ Gardes-Tamines (J.), 2001, *La grammaire*, 2 /syntaxe, Colin, Paris, p. 125.

² Cadiot (P.), 1997, Les prépositions abstraites en français, p. 40.

³ Cf. Cervoni, *op.cit.*, p. 153.

politique, on sait qu'il n'en va absolument plus de même dans *continuer à travailler* vs *continuer de travailler*, à *nouveau* vs *de nouveau* et dans nombre d'exemples ». ¹

En outre, projeter la sémantique des prépositions dites spatiales dans un espace géométrique caractérisé par les « sites », les « cibles », ² les « projectiles »... n'a aucun sens puisque « les emplois des prépositions spatiales sont conditionnés par des valeurs tout autres que configurationnelles : des valeurs ayant notamment trait à « l'infériorité », à « l'expressivité », au « programme interne » des entités-procès qu'elles relient dans l'expérience du sujet. La sémantique prépositionnelle me paraît d'abord déterminée par des valeurs renvoyant à la dépendance, au contrôle, à l'appropriation réciproque, à l'anticipation et à l'attente, même s'il leur arrive aussi de s'effacer au profit de critères configurationnels, voire strictement géométriques. » ³

On déduit de ce qui précède l'invalidité de l'hypothèse qui privilégie le sens spatio-configurationnel, puisque cela l'identifie au sens littéral ou premier.

Nous retrouvons, cependant, cette distinction entre les prépositions « incolores » ou « instructionnelles » qui sont vidées « de toute connexion avec l'intuition et donc de tout ancrage spatial » et les prépositions sémantiques ou « schématiques » qui renvoient à des « instructions de configuration, puisque [les schémas] fonctionnent couramment comme des sortes de grilles de lecture projetées sur des réalités a priori sans aucun rapport avec toute représentation géométrique ». ⁴

Or cette opposition (incolore vs sémantique/coloré) ne peut pas justifier la notion de « vacuité sémantique » soutenue par certains.

Ainsi, loin d'être vide, la préposition est « le lieu d'une mise en forme, une sorte de tamis et de filtre, qui met en valeur, sélectionne, éclaire, calibre, formate...l'information qu'elle transmet ».

¹ Cadiot (P.), 1997, *op.cit.*, p. 13-14.

² Cf. par exemple, Vandeloise (C.), *L'espace en français. Sémantique des prépositions spatiales*. Seuil. 1986.

³ Cadiot (P.), 2001, « Schémas et motifs en sémantique prépositionnelle : vers une description renouvelée des prépositions dites « spatiales », *Travaux de linguistique 42-43* /2, Duculot, Bruxelles, p. 11.

⁴ Cadiot (P.), 1997, *op.cit.*, p. 40.

Progressivement identifiable à cette fonction, elle se charge ainsi du « dépôt des valeurs convoyées selon un protocole propre et devient peu ou prou assimilable à ce stock de valeurs spécifiques ».¹

En effet, la préposition, en mettant en relation non pas deux mots comme le montre la vision traditionnelle, mais des représentations transforme son nom-régime « en repère » et se charge de lui « imposer des contraintes de configuration en le mettant « en situation de s'accorder avec une autre représentation véhiculée sur un mode largement indirect par le constituant-tête (A). »²

Pour expliciter cette idée, nous citerons le cas suivant :

9. « L'appareil est **sous garantie** ».

Dans cette phrase, la préposition sous configure aspectuellement le référent du régime comme « un état complexe, définissant notamment une durée... ».

De même, dans l'exemple suivant :

10. « Paul est **à la maison** »,

La préposition à « n'assigne pas à *maison* le statut d'un lieu concret », mais elle fait de sorte que « le déterminant défini le/la corresponde à une anaphore de type associatif : le repérage du référent du mot *maison* se fait analytiquement à partir du savoir des interlocuteurs... ». Ce qui exclut *la référence anaphorique textuelle* (la maison dont on vient de parler) ou anaphorique situationnelle ou déictique.

En revanche, dans :

11. « Paul est **dans la maison** »,

La préposition dans offre un espace concret et « il est clair que le/la peut engager une anaphore textuelle ou situationnelle ».

Affirmer que la signification de la préposition dépend du contexte, ouvre la voie à une autre question à savoir : dans cette diversité d'emplois, quel peut être le sens de base ? Et lequel doit être considéré comme premier pour déterminer les autres sens ?

Selon Cadiot, cette entreprise est vouée à l'échec, surtout « si elle part de l'a priori que le 'sens spatial' est premier »³ et qu'elle évolue au sein de cette approche horizontale qui

¹ Cadiot (P.), 1997, *op.cit.*, p. 19.

² Cadiot (P.), 1997, *op.cit.*, p. 25.

³ Cadiot (P.), 1997, *op.cit.*, p. 12.

« consiste à valoriser un des sens en emploi en le promouvant au statut de prototype ».

Quant aux autres emplois, ils seront dérivés « selon des mécanismes eux-mêmes généraux ».¹

II. Vers une approche fondée sur l'abolition de système de distinctions

1. Positionnement théorique

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les points de vue des linguistes sur le statut sémantique de la préposition divergent. Chez les uns, il est conditionné par la syntaxe (préposition « vide » introduisant des compléments essentiels du verbe vs préposition « significative » introduisant des compléments de phrase). Chez les autres, il est dépendant d'une analyse en deux niveaux : signification unique et abstraite au niveau de la langue et des effets de sens au niveau du discours, avant de finir par être « sous le contrôle des contextes ». Il s'ensuit une absence de consensus sur la question. Il nous semble que la cause est due au point de vue des linguistes visés qui reste prisonnier de la conception du mot isolé, porteur de signification, s'opposant aux éléments grammaticaux qui n'ont pas un statut sémantique autonome, en dehors de leur usage dans un contexte d'emploi et avec un environnement en mesure de leur insuffler du sens.

Cela ressort d'une ancienne catégorisation d'Aristote² qui a divisé les mots en catégorématiques vs syncatégorématiques. Cette catégorisation, qui a été suivie presque par la majorité des linguistes, sans discussion, semble avoir encore de beaux jours devant elle. Nous voudrions, pour essayer d'éclairer ce point, présenter les oppositions suivantes :

Catégorématiques vs syncatégorématiques

Langue vs discours (emploi)

Sens vs signification

Syntaxe vs sémantique vs pragmatique

Essayer de dépasser ces distinctions constituera l'un des objectifs principaux de notre travail. En fait, l'opposition entre le sens et la signification n'a pas de fondement dans la réalité linguistique. Les deux termes sont synonymes et sont utilisés pour dire le sens dans « l'emploi ». Or la préposition n'en a pas un seul, car elle a plusieurs emplois. Nous préférons parler à priori d'une manifestation différente du phénomène de la polysémie.

Ma conviction est que la sémantique des prépositions réside non pas dans l'étude d'une classe particulière, mais dans la relation qui unit les divers éléments de la phrase. Cette

¹ Cadiot (P.), 1997, *op.cit.*, p. 10.

² Cf. Aristote, *De l'interprétation*.

conviction résulte d'une simple constatation : les prépositions figurent conjointement dans la phrase avec une grande partie des verbes et peuvent modifier l'interprétation de la phrase.

Afin de mettre en évidence puis d'illustrer cette hypothèse, il importe dans un premier temps de sélectionner quelques combinaisons entre catégories Verbes et catégories Prép. Ce n'est qu'ultérieurement qu'il sera possible d'analyser à travers les diverses relations entre V et Prép le rôle de l'un et de l'autre dans l'expression de la relation sémantique.

2. Cas pratiques

Afin de démontrer le rôle des prépositions dans le sémantisme des verbes, nous avons eu recours à des exemples que nous avons classés en deux catégories. Dans la première nous avons regroupé où la préposition possédait incontestablement un sens spatial, temporel. Aller à Paris, partir à cinq heures...

La seconde catégorie comporte des cas où la préposition est très considérée comme « vide » du fait qu'il est difficile de lui attribuer un sens précis.

Catégorie 1. Cas des prépositions dites « pleines »

Nous nous n'attarderons pas trop sur cette catégorie puisque dans ces exemples la préposition employée n'est pas contrainte. Il est possible d'utiliser d'autres prépositions dans la même expression avec ou sans modification des sens telles que :

- sans modification des sens :

Aller chez le coiffeur, chez le dentiste / Aller au coiffeur, au dentiste (Fam. ou pop)

- avec modification des sens :

Sandra se lève (à / avant/ après/ dès/ vers/etc...) huit heures.

La préposition est librement choisie par le locuteur en fonction de son message. Elle a alors un (ou plusieurs) contenus sémantiques spécifiques (spatial, temporel, causal, etc...).

Catégorie. Cas des prépositions dites « vides »

Dans la partie qui suit nous comparons des paires minimales qui utilisent le même verbe où la seule différence est la présence de la même préposition ou son absence.

Soit les exemples suivants :

Verbe à (...) / verbe Ø (...)

Toucher aux outils

Toucher le radiateur

Les deux formes traduisent un contact physique avec des objets. Toutefois le Grand Robert, qui a qualifié *toucher à* comme plus abstrait que *toucher*, a dégagé une distinction subtile entre les deux formes ; dans *toucher à* on insiste davantage sur le caractère intentionnel et sur

l'intervention délibérée du sujet. Toucher sans la préposition est la tournure utilisée quand le sujet participant a touché quelque chose accidentellement. Cette forme est neutre en ce qui concerne l'intention du sujet.

On peut donc définir l'opposition entre les deux cas comme celle de degré d'intention et de volition de la part du sujet.

Verbe de (...) / verbe Ø (...)

On trouve en français beaucoup de verbes qui peuvent se construire avec ou sans la préposition *de*.

Marie et Paul discutent la paix

Marie et Paul discutent de la paix

D'autres verbes ayant cette propriété sont débattre, traiter... Dans la première phrase la question de la paix est discutée de manière générale et après cette discussion il restera vraisemblablement des problèmes non résolus. Dans la deuxième phrase, seulement une partie de la question est en jeu. Il semble que *de* soit porteuse de sens, puisque sa présence constitue la seule différence qui existe entre les deux phrases.

V de Verbe infinitif / verbe Ø verbe infinitif

Il existe des cas où la présence/ absence peut signaler une différence même devant un infinitif.

Elle m'avait dit ne pas souffrir

Elle m'avait dit de ne pas souffrir

Dans la première phrase le verbe est compris comme une constatation alors que la deuxième évoque plutôt un ordre. La différence de sens est liée à une différence de fonction. La première phrase équivaut à « elle m'avait dit qu'elle ne souffrait pas ». La deuxième phrase signifie plutôt « elle m'avait dit que je ne souffrirais pas ».

La présence/ absence de préposition est donc une différence fonctionnelle et une différence sémantique.

Verbe à V infinitif / Verbe de V infinitif

Un autre cas qui illustre une opposition sémantique entre *à* et *de* met en jeu le verbe *s'empresser* devant un complément infinitif suivi, selon le sens, de l'une ou de l'autre préposition. *S'empresser à* signifie « montrer de l'intérêt, du zèle, agir avec enthousiasme » alors que *s'empresser de* traduit le fait de « se hâter d'accomplir une action » comme l'indiquent les exemples suivants :

Il s'empresse à satisfaire ses patrons

Il s'empresse d'ouvrir la porte

Ici la différence consiste en un degré d'engagement plus grand de la part du sujet. L'engagement est plus prononcé quand à est utilisé étant donné que la présence de à suggère ici du zèle et de l'enthousiasme, celle de de désigne uniquement un mouvement.

Se mêler à et se mêler de constitue également un exemple du même type. Se mêler à signifie « se joindre à ». Se mêler de signifie « s'occuper de quelque chose indument » et constitue un terme péjoratif.

Conclusion

Nous avons vu que les prépositions même dans leur emploi contraint contribuent au sémantisme des verbes : ce par quoi ils relèvent bien autant du domaine de la grammaire que de la sémantique, une sémantique qui rejeterait les principes traditionnels tels que le système des distinctions chercherait le sens des unités uniquement dans l'emploi.

Les quelques observations rassemblées ici ne permettent que de poser des questions et d'envisager quelques pistes. Qu'elles puissent être une invitation à poursuivre, par des études plus détaillées et des débats théoriques.

Références bibliographiques

- Cadiot, P. (2001). « Schémas et motifs en sémantique prépositionnelle : vers une description renouvelée des prépositions dites « spatiales ». *Travaux de linguistique 42-43 /2*. Bruxelles : Duculot.
- Cadiot, P. (1997). *Les prépositions abstraites en français*. Paris : Colin.
- Cervoni, J. (1991). *La préposition, Etude sémantique et pragmatique*. Paris : Duculot.
- Cortier, C. (2001). « Les syntagmes prépositionnels prédicatifs dans les grammaires universitaires... ». *Travaux de linguistique 42-43 /1*. Bruxelles : Duculot.
- Gardes-Tamines, J. (2001). *La grammaire, 2 /syntaxe*. Paris : Colin.
- Gaatone, D. (2001). « Les prépositions : Une classe aux contours flous ». *Travaux de linguistique, 42-43 /1*. 23- 31. Bruxelles : Duculot.
- Gougenheim, G. (1959). « Y a-t-il de prépositions vides en français ? ». *Le français moderne*, XXVII, 1-25.
- Lerot, J. (1993). *Précis de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Melis, L. (2001). « La préposition est-elle toujours la tête d'un groupe prépositionnel ? ». *Travaux de linguistique 42-43 /1*. Bruxelles : Duculot.
- Melis, L. (2003). *La préposition en français*. Paris : Ophrys.
- Moignet, G. (1981). *Systématique de la langue française*, Paris : Klincksieck.
- Vandeloise, C. (1986). *L'espace en français*. Sémantique des prépositions spatiales. Paris : Seuil.

Le professionnalisme dans les métiers de l'éducation

Dr. Béchir Mekki Abdellaoui
Inspecteur général de l'éducation
Chercheur CEI à Kairouan

Traduit par:

Akrouf Mongi
Inspecteur Général de l'éducation retraité
Ancien directeur général des examens au
ministère de l'éducation

Ben Atig Brahim
professeur Emérite.
Ancien directeur au ministère de l'éducation

Introduction

Si le système éducatif en Tunisie a réalisé des résultats positifs qui se sont traduits par la diffusion de la scolarisation dans la plupart des milieux sociaux, et la formation des ressources humaines dans diverses spécialités dont le pays a besoin, les évaluations internes et externes du système éducatif de la Tunisie ont montré que ce système ne manque pas de lacunes qui ont fait que son rendement est limité et en de ça des attentes, et que seuls quelques objectifs fixés par les lois successives depuis 1958 jusqu'en 2002 ont pu être réalisés.

La plus importante lacune est peut-être « l'absence de professionnalisme » comme l'a reconnu le ministère de l'éducation dans un rapport publié sous le titre la « nouvelle réforme de l'éducation: le plan pour l'école de demain 2002 -2007". Qu'entendons-nous par la professionnalisation? Quel est sa situation dans notre système éducatif? Quelle est son importance? Comment pouvons-nous l'atteindre dans le domaine de l'éducation?

I ; le concept de professionnalisation

1.linguistiquement:

Dans la langue arabe les constituants du mot " IHTIRAF" sont les trois lettres (ف، ر، ح)، mais le terme "IHTIRAF" est dérivé du verbe "IHTARAF", on dit que quelqu'un "IHTARAF" c'est-à-dire qu'il a pris un travail particulier pour profession ou métier, c'est la raison pour laquelle Ibn Mandhour avait dit que HIRFA est un nom dérivé du mot " IHTIRAF" qui signifie IKTISSAB qui signifie gagner sa vie grâce à son travail et on dit que YAHREF pour ses enfants ou YAHTAREF dans le sens de gagner le pain des ses enfants par le travail,

Les spécialistes linguistiques précisent que le sens du terme ne s'arrête pas à ce niveau, mais il signifie aussi maîtriser les compétences nécessaires de telle profession, c'est pour cela qu'Ibn Mandhour considère que le professionnel est un artisan et il considère la profession (الحرفة) est un savoir faire, et que cela nécessite un gain, une demande et une escroquerie c'est-à-dire faire un effort particulier afin de réaliser les exigences de telle profession¹.

En arabe, le terme Attamhin (التمهين) - l'apprentissage des principes d'un métier - dont les racines sont loin du terme Al-Ihtiraf (الاحتراف), il a pourtant un sens proche du terme Al Ihtiraf. Al Mihnatou (le métier) est le service et le travail, ce sens est confirmé par le Hadith qui dit: "on ne peut en vouloir à quelqu'un s'il a porté deux habits pour son vendredi sauf les habits de son métiers"², ce terme a, d'après Al moojem, une signification complémentaire

1 - ابن منظور، لسان العرب، ج 2 ص 839.

2 - مالك، الموطأ، كتاب الصلاة، باب الهيئة، وتخطي الرقاب، واستقبال الإمام يوم الجمعة، ج 1 ص 166.

c'est soigner le service et le travail¹, c'est la raison pour laquelle la littérature publiée par le ministère a utilisé les deux termes: AL Ihtiraf (الاحتراف) et Attamhin (التمهين).

2. Usuellement

Si les termes professionnalisation et apprentissage sont très récurrents dans la littérature occidentale, ils sont peu utilisés dans la littérature arabe, on ne risque pas d'exagérer en disant que dans le monde arabe le terme de professionnalisation n'est répandu que dans les domaines de la chanson et du sport, alors que dans le reste des métiers et particulièrement dans le domaine de l'éducation il est presque absent. Les évaluations faites par le ministère de l'éducation en Tunisie ont montré que la professionnalisation est un terme qui ne figure pas chez tous les intervenants du secteur de l'éducation.

Ce qui a fait que l'école de demain, que la réforme de 2002 voulait instaurer, avait mis la professionnalisation comme l'un des défis (l'un des enjeux) que le système éducatif vise à réaliser².

Cela nécessite de définir le concept de « professionnalisme », de sorte que son sens soit connu par les personnes impliquées dans le processus éducatif ainsi que toute autre personne. Et comme notre utilisation du terme se réfère à la littérature occidentale, nous devrions y revenir afin de déterminer sa signification dans cette littérature, et découvrir les différents termes voisins pour compléter les exigences de sa compréhension et connaître ses limites.

Al IHTIRAF en arabe correspond au terme français "professionnalité" qui signifie acquérir une série de compétences professionnelles nécessaires pour l'exercice d'un emploi particulier.

Quant au terme Al Mohtaref, il correspond au terme "professionnel" et le professionnel, est la personne qui a ces compétences professionnelles, et peut les mobiliser dans l'accomplissement de son travail, et faire face à des situations changeantes et instables dans le monde du travail, c'est pour cette raison que le professionnel n'a pas de limites, et ne peut jamais acquérir le professionnalisme d'une manière définitive, mais son professionnalisme évolue continuellement au grès des situations différentes.

Le professionnalisme ou la professionnalisation est le processus de formation qui vise l'individu et le groupe afin de développer leurs capacités et leurs connaissances professionnelles, ce qui les rend aptes à devenir professionnels, c'est pour cela qu'on peut dire que la professionnalisation est le processus de formation menant au professionnalisme.

Ceci dit on peut avancer que la professionnalisation est la présence des compétences professionnelles nécessaires pour les travailleurs dans le domaine de l'éducation, que ce soit les compétences acquises par l'expérience professionnelle ou par la formation initiale ou continue.

Les deux termes ont soulevé une certaine ambiguïté à partir de leur signification linguistique, le sens du gain qui est l'un des aspects du professionnalisme a une connotation négative qui renvoie au mercenariat, or le mercenariat est le gain par tous les moyens. Le mercenaire en effet est celui qui fait un service pour de l'argent quelle que soit sa qualité ou son but. Ce nom est souvent donné aux personnes qui travaillent dans les forces armées d'un pays étranger pour de l'argent. Il ne fait aucun doute que cela est totalement loin de notre centre d'intérêt parce que nous parlons de l'éducateur et de l'enseignant qui est le détenteur

¹ - ابن منظور، لسان العرب، ج 16 ص 4290.

²- La Nouvelle réforme du système éducatif tunisien: programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002 – 2007) p. 97.

d'une mission, dont la noblesse et la grandeur de sa finalité nécessitent un ensemble de capacités qui le qualifient pour réussir dans la tâche qu'il a choisie.

Le terme arabe "Attamhin» a également dans l'une de ses connotations le sens de l'humiliation et la vulgarité, mais ces deux sens n'étaient guère ceux entendus par le plan opérationnel pour l'école de demain. Attamhin dont nous parlons signifie la maîtrise d'un métier où il n'y a aucune humiliation mais plutôt une fierté pour la personne qui l'exerce.

3- l'absence de la professionnalisation

L'évaluation réalisée par le ministère de l'éducation en 2002 a montré que la professionnalisation est absente ou quasi absente du système éducatif tunisien, on lit dans le programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002 – 2007) "L'amélioration du rendement du système éducatif est tributaire de l'existence de ressources humaines hautement qualifiées, à tous les niveaux: personnel enseignant, personnel de direction, personnel d'encadrement pédagogique... L'enseignement et la gestion des établissements scolaires exigent aujourd'hui, outre la motivation, un haut degré de professionnalisme; ce qui fait malheureusement défaut à l'heure actuelle: les éducateurs - toutes catégories confondues - ne bénéficiant pas d'une formation spécifique adéquate en la matière"¹.

La question qui vient à l'esprit est la suivante: qu'est ce qu'on entend par le professionnalisme? Est-ce celui qui s'acquiert par l'expérience personnelle ou bien celui qui est le résultat d'une formation institutionnelle ciblée? il n'y a guère de doute qu'il s'agit du professionnalisme qui est le fruit d'une formation structurée pour tous ceux qui se préparent pour l'un des métiers de l'éducation, et s'appuyer sur l'expérience personnelle ou en se référant aux expériences de l'un des aînés parmi les instituteurs ou les professeurs. Tout enseignant en est conscient quoique cette conscience soit de différents degrés en maturité et en conscience en soi.

L'histoire de l'école tunisienne nous enseigne que la professionnalisation n'est totalement absente, les enseignants comptent depuis toujours sur leur expérience personnelle, sur l'intuition, sur l'autoformation et sur l'expérience des autres, ce ci est aussi vrai pour tous les métiers, on le voit chez les "Amins" des souks (le président de la corporation) pour certains métiers comme la menuiserie et la ferronnerie que les enfants apprenaient avec leurs pères ou auprès des maîtres artisans.

On en déduit que la professionnalisation visée est celle qui s'appuie sur l'expérience mais ne se limite pas à celle-ci, on la prend et on l'intègre dans une structure qui regroupe ces éléments et les associe en y ajoutant toutes les nouveautés du monde des métiers en général et dans le métier de l'éducation en particulier, ainsi la formation devient une formation désirée et institutionnalisée, avec des objectifs précis et un contenu défini dans le cadre d'une stratégie qui fait de la professionnalisation la règle pour tous les métiers de l'éducation qui sera réalisé d'après une démarche formative et certificative selon des critères précis.

C'est pour cela que la structuration de l'expérience dans un ensemble de compétence professionnelle ne signifie pas une rupture avec les précédentes expériences dans le monde de l'éducation parce que l'éducation n'est pas un sanctuaire mais elle est un chantier et un atelier. Chose qui donne aux expériences précédentes une grande importance, mais il ne s'agit pas de les prendre en vrac ou avec leurs imperfections (défauts).

On déduit de ce qui précède que la professionnalisation que nous visons ne s'appuie pas uniquement sur l'expérience ou sur les recherches théoriques parce qu'elle est le fruit de la

¹– La Nouvelle réforme du système éducatif tunisien: programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002 – 2007) p 21.

rencontre créative entre la raison et l'expérience, contrairement à ce que pense Philippe Perrenoud ¹ qui voit que "la référence de nos pratiques éducatives souffre d'un excès de rationalité" il exprime ainsi peut être son environnement culturel et éducatif, ainsi on le voit après changer son point de vue en disant que la professionnalisation " *n'est pas synonyme de rationalité intégrale, mais plutôt un mariage réussi entre raison et subjectivité*"², ainsi se confirme ce que nous avons avancé plus haut que la professionnalisation se développe dans un cadre de liberté et d'autonomie associée à la responsabilité dans le cadre d'un plan éducatif ayant des objectifs bien clairs.

Ce qui est visé en effet par ce mélange entre le rationnel et l'expérimental c'est la professionnalisation qui signifie - être prêt- à faire face aux imprévus et la bonne gestion de ce qui est inattendu; et ce en faisant face avec les situations d'urgence avec tant d'intelligence ce qui permet de mobiliser ses savoirs et ses capacités afin de traiter les événements qui surviennent, et c'est cela ce qu'entend peut être Philippe Perrenoud quand il a intitulé son livre: "Enseigner: agir dans l'urgence".

Si cette orientation vers la professionnalisation était présente avant et après l'indépendance comme on le verra plus loin, elle est aujourd'hui absente dans les formations assurées par les institutions spécialisées qui joint les expériences personnelles à la formation scientifique conçue selon les règles méthodologiques fermes.

4. Les aspects de l'absence de professionnalisme: on peut montrer quelques indices sur cette absence dans plusieurs manifestations, entre autres ce qui suit:

- a. La majorité des enseignants quelques soient leurs spécialités et leurs niveaux à travers les différents cycles du préscolaire jusqu'au supérieur entament leur fonction dès qu'ils obtiennent leur diplôme sans avoir une formation professionnelle qui les habilite à exercer la fonction d'enseigner en dépit de la programmation d'un cours de pédagogie, de psychopédagogie au cours de la dernière année d'études, seulement le temps imparti à ce contenu est très réduit et le faible coefficient qui lui est attribué sont sans aucune commune mesure avec l'importance de ce type d'enseignement³ et malgré la création des écoles normales des instituteurs et de l'école normale supérieure, sachant que leur fonctionnement ne fut pas régulier comme on va le voir plus tard, la majorité des recrutés pour enseigner dans les différents cycles (primaire, secondaire et supérieur) n'ont pas les compétences nécessaires pour pouvoir exercer le métier

¹– Perrenoud Philippe est un sociologue né en 1944 en Suisse, titulaire d'un doctorat en sociologie et anthropologie et chercheur sur l'innovation en formation et en éducation.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Philippe_Perrenoud (sociologue)

²– Perrenoud, Philippe .Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude Savoirs et compétences dans un métier complexe .Paris, ESF, 1996, 2e éd. 1999. Résumé de l'ouvrage sur web:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_urgence.html

³– Quand j'étais étudiant en 4ème année (1987/88), nous avons eu un cours de psychopédagogie qui comportait une initiation à l'éducation ancienne et moderne, et aussi une approche conceptuelle et historique de la psychopédagogie en plus de l'enseignement et de ses méthodes. Pour plus de détails sur ce programme, voir le bulletin de la faculté de la Zitouna, année 1, numéro 1 –1391/1971, p.308, 309.

de l'enseignement, de même tous les animateurs qui l'exercent dans les jardins d'enfants n'ont aucune formation, et ne sont pas aptes à encadrer les enfants.

Enfin, la dégradation s'est accentuée dans l'enseignement secondaire, quand le Ministère avait permis à tout détenteur d'un diplôme supérieur de participer au concours d'accès au cycle de formation pour préparer un magister professionnel qui leur ouvre la voie du recrutement dans l'enseignement sans tenir compte de leur spécialité académique initiale, le Ministère les a autorisés à se présenter dans la spécialité qu'ils désirent sans se lier à leur spécialité d'origine, nous ignorons les dessous de ce choix, mais nous avons une explication, il fait partie de l'anarchie qui domine les institutions de l'Etat y compris le Ministère de l'éducation au cours de cette étape de l'histoire de notre pays

¹.

Pour Les enseignants du supérieur la situation est encore pire, la professionnalisation est complètement absente, d'ailleurs le simple fait d'évoquer la question dans les milieux universitaires provoque étonnement et réprobation, c'est pour cela qu'on y voit le chaos qui touche tous les domaines dans l'enseignement supérieur. Peut-être que les résultats de nos universités au niveau international en sont la manifestation et nous dispensent de tout commentaire.

- b. Pour les inspecteurs, avant 2004, ils devraient subir un concours avec des épreuves écrites, pratiques et orales, ensuite les admis suivent une courte formation professionnelle avant d'exercer, et malgré cela leur performance était acceptable, et leur rendement était bon. Mais les nouvelles promotions qui sont venues après cette date, bien qu'elles aient subi les mêmes épreuves du concours, l'ouverture d'un grand nombre de poste au concours a obligé le ministère d'accepter des candidats dont le niveau scientifique, personnel et professionnel était faible, il suffit que le lecteur sache que beaucoup de ceux qui ont été admis avaient obtenu des notes faibles au concours.

Bien qu'il fut conçu, pour cette nouvelle génération d'inspecteurs, un programme de formation de deux ans² afin de leur assurer une professionnalisation, (la durée de la formation est ensuite réduite à un an seulement)³, à l'issue de la formation certains élèves inspecteurs avaient réussi grâce au rachat, d'autres n'ont été confirmé dans le grade d'inspecteur que

¹– Les directions régionales autorisaient le recrutement des non spécialistes, les inspecteurs refusaient cette pratique sauf en cas de nécessité absolue, et après avoir visité la personne concernée afin de s'assurer qu'il possède le minimum de savoir et de pédagogie qui leur permet de poursuivre la suppléance ou leur recrutement pour combler le manque, mais aujourd'hui le non-respect de la spécialité est permis selon le ministère lui-même.

²– Arrêté du 11 octobre 2004 fixant le régime du cycle de formation des inspecteurs des écoles préparatoires et des lycées secondaires au centre national de formation des formateurs en éducation, Journal officiel n° 83 du 15/10/2004. P 2887.

³– Arrêté du 11 octobre 2004 fixant le régime du cycle de formation des inspecteurs des écoles préparatoires et des lycées secondaires au centre national de formation des formateurs en éducation, Journal officiel n° 83 du 15/10/2004. P 2887.

difficilement en raison de la faiblesse scientifique et professionnelle qu'ils ont manifesté lors de leur entrée sur le terrain et au cours de la pratique de leur nouvelle profession; la raison de cela est peut-être la faiblesse de la formation initiale et personnelle, comme nous l'avons déjà dit d'une part, et en raison de la formation elle-même qui n'était pas sans problèmes d'autre part, parmi ces problèmes on cite la question de l'approche par compétence décidée par le ministère de l'Éducation en 2002, il a été demandé aux inspecteurs de généraliser la formation de tous les enseignants pour l'introduction de cette nouvelle approche pédagogique; mais après une année de formation, et suite à la pression des syndicats, le ministère a fait marche arrière et il a demandé aux inspecteurs d'épurer les programmes et les manuels de toutes les références à l'approche par compétences, le travail fut exécuté, mais à des degrés différents selon la conviction de l'inspecteur, si pour certaines disciplines et certains inspecteurs l'éradication fut totale, pour d'autres disciplines et d'autres inspecteurs l'esprit de l'approche fut maintenu même en supprimant la terminologie qui s'y réfère. Malgré l'abandon officiel de l'approche par compétences, les nouveaux inspecteurs ont été formés à que l'approche par compétence comme si elle était adoptée officiellement, cette situation avait conduit à deux résultats:

Le premier résultat: Cette formation a connu des failles vu que les élèves inspecteurs suivaient des cours théoriques conformément à l'approche par compétences. Alors qu'ils concevaient leurs projets de programme ou de leçon selon l'approche par objectifs qui prévalaient avant l'adoption des compétences. Ce qui était bizarre est la remarque "excellent" que leur mettait le formateur, en évaluant les dossiers des élèves inspecteurs¹.

Le deuxième résultat: la sortie de ces nouvelles générations d'inspecteurs a engendré une perturbation dans la scène éducative, aussi bien dans leurs rapports avec leurs anciens collègues qu'avec les enseignants, ou encore avec l'administration.

Avant, on recrutait un ou deux nouveaux inspecteurs par session, ceux-ci interagissaient positivement avec les anciens et apprennent d'eux les principes de la profession. Actuellement on voit arriver en grand nombre de nouveaux qui constituent la majorité du corps, par conséquent ils ont dominé la scène en dépit de leur manque d'expérience et de leur formation limitée, ainsi se sont perdues tant de traditions professionnelles qui ont doté ce secteur pendant de longues années.

c. **Quant aux surveillants**, la situation est encore pire, on est en présence d'un mélange hétérogène qui comprend aussi bien des ouvriers que des maitrisards ayant un point commun qui est le manque de toute formation professionnelle, leur tâche se limite à de inscrire les élèves au début de l'année scolaire, et à être présents dans la cour pendant les récréations de dix heures du matin et de quatre heures l'après-midi.

Peut-être que les données figurant dans le tableau suivant, qui comprend un certain nombre d'enseignants dans les écoles primaires classés par diplôme dans deux commissariats régionaux de l'éducation révèlent le degré de compétences nécessaires pour le métier d'enseignant.

| Diplôme | Spécialité | Le nombre | |
|---------|------------|----------------|----------------|
| | | Commissariat 1 | Commissariat 2 |
| | | | |

¹– J'ai plusieurs modèles de leurs dossiers, ce qui témoigne la mauvaise formation et le manque de sérieux du formateur.

| | | | |
|---------------------------|----------------------------------|--------|--------|
| DFENS | | 545 | 459 |
| Diplôme des ISFM | | 884 | 639 |
| Baccalauréat | Toutes sections | 1129 | 792 |
| | Diplôme technicien | 31 | 75 |
| Licence/Maitrise/Magister | Maitrise | 1091 | 967 |
| | Licence | 272 | 77 |
| | 3ème année sup | 31 | 18 |
| | 1er cycle | 96 | 15 |
| | Post - maitrise | 04 | 11 |
| | Diplôme national d'ingénieur | 3 | 3 |
| | Diplôme d'enseignement supérieur | 1 | 89 |
| Total | | 4254 | 3153 |
| % des professionnels | | 33,59% | 34,82% |

Si l'on considère les diplômés des écoles normales et des instituts supérieurs de formation des maitres comme étant des professionnels, ils représentent le tiers des enseignants en exerce dans les deux commissariats que j'ai choisis. Alors que les deux tiers regroupaient des spécialités hétérogènes et inappropriées au secteur dans lequel ils travaillent, de plus ils n'ont été préparés ni scientifiquement ni professionnellement ni psychologiquement pour le métier d'enseignant.

Ce tableau reflète une grave défaillance dans la préparation du personnel enseignant, il révèle également une politique éducative où le professionnalisme est absent, et où le recrutement des enseignants est soumis au chaos, pour preuve la fermeture des écoles normales et puis des instituts supérieurs de formation des maitres, et les écoles normales supérieures, malgré le besoin urgent pour ces institutions, alors combler les besoins en enseignants on a recouru au recrutement de personnes qui n'ont aucun lien avec l'éducation, comme les techniciens en imagerie médicale, les techniciens biologistes et les techniciens anesthésiste, les diplômés des beaux-arts ou en génie civile, les infirmiers et les diplômés des écoles d'agronomie¹, et tous ceux qui ont de l'argent pour acheter une fonction d'enseignant, quel que soit leurs diplômes et leurs spécialités, de ce fait, ceux avec lesquels nous traitons aujourd'hui, sur la base qu'ils sont des enseignants, n'ont de ce métier que le nom. Tout cela explique la médiocrité des résultats et la tension avec les élèves et leurs parents, ce qui a conduit à la dégringolade de l'image de l'enseignant au plus bas.

¹– A l'occasion d'une visite d'inspection au centre où se déroule le test de recrutement des enseignants à Mahdiya en 2008, j'ai découvert que les compétences de la plupart des candidats étaient celles mentionnées ci-dessus et n'avaient rien à voir avec le secteur de l'éducation.

Si tel est l'état du professionnalisme dans le système éducatif maintenant, comment était-il avant et après l'indépendance?

5. **Histoire de la formation au métier d'enseignant en Tunisie avant l'indépendance:** En Tunisie, on a commencé à s'intéresser au métier de l'enseignant avant l'indépendance, plusieurs mesures ont été prises à cet égard:

- Le traitement de la question des Moueddebs: L'enseignement qui existait en Tunisie était assuré par des institutions gérées par des personnes et par des institutions semi-étatiques connues sous le nom de Kouttab ou Medressa, l'enseignement y était assuré par des Moueddebs qui se transmettaient l'expérience ou se faisaient leur propre expérience. En 1875 - 30 Muharram 1292 le gouvernement de Sadok Bey a demandé aux Caid (gouverneurs) des régions, un rapport sur l'état de l'éducation dans leur région, et à partir de ces rapports le gouvernement a engagé depuis Janvier 1876 des mesures adaptées à cette époque, parmi lesquelles il a été décidé que désormais aucune personne ne pourrait exercer la fonction de Moueddeb que s'il présente une attestation délivrée par les parents qui l'acceptent comme enseignant à leurs enfant ou une attestation du syndicat des Moueddebs, Le gouvernement a mis également en place un système de contrôle administratif et pédagogique aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.
- **Al Medressa AlAlaouya:** Peu de temps après l'occupation française et à l'issue du diagnostic de la réalité de l'éducation au pays, le collège Alaoui fut fondé à Tunis en 1884jc (1302H) sous le règne de Ali Bey¹, la nouvelle école qui portera le nom du Bey, fut installée dans un bâtiment qui appartenait au Cheikh Ben Mlouka qui le destinait pour l'hébergement des étudiants de la Zitouna.

L'objectif immédiat de cette création était de former des instituteurs qualifiés pour enseigner dans n'importe quelle région du pays, grâce à la formation et l'expérience qu'ils auraient acquises au cours de leurs études²; l'objectif à long terme -pour les autorités coloniales françaises - était de connaître la culture arabe et son mode de fonctionnement pour mieux la contrôler³.

Cette école se chargeait de la formation initiale des instituteurs arabes, français et autres, elle était ouverte à toutes les nationalités et à toutes les confessions du pays. On apprenait aux

¹- Ali Bai II est né en Tunisie en 1233 - 1817 après J.-C., et prince héritier après la mort de son frère Mohamed Sadiq. Il signa l'accord de Marsa qui a permis la domination de la Tunisie par les français. Il ne signa que les ordres préparés par les ministres français. Il est décédé en 1320 - 1902. (الزركلي، الأعلام، ج 5 ص 246)

²- قال محمد الفاضل ابن عاشور "كان أول عمله (يقصد لويس ماشويل) أن أنشأ دار معلمين، لتكوين معلمين ابتدائيين للغة الفرنسية من التونسيين". الحركة الأدبية والفكرية في تونس. ص 54.

³- Il y a ici toute une vie intellectuelle qu'il est de notre intérêt de bien connaître pour arriver à la diriger. Cortier Claude, Conquête par l'école et réalités du terrain : quelques aspects de l'action de l'alliance française dans le bassin méditerranéen 1883 - 1914.

<https://journals.openedition.org/dhfiles/2552>

élèves le français et l'arabe dialectal qui était assuré par le directeur de l'enseignement public Louis Machuel¹ lui-même, afin de familiariser les jeunes instituteurs venus de France avec les coutumes et les traditions de la population autochtone, et leurs apprendre la façon de se comporter avec elle. La promotion professionnelle de ces enseignants dépendait de leur réussite dans ce cours d'arabe.

Au début de 1909, le collège Alaoui a vécu une réforme de fond lorsqu'il fut décidé d'exclure les sections qui n'avaient pas de rapport avec la formation des instituteurs comme la section professionnelle, qui fut transférée dans la nouvelle école industrielle, l'école Louis Loubet (l'actuel lycée 9 Avril à Tunis) ou comme la section de l'enseignement primaire supérieur qui a également occupé son propre espace, cette nouvelle école primaire supérieure comportait une section commerciale qui préparait les élèves pour travailler dans l'administration et l'interprétariat. Enfin les classes primaires ont été aussi transférées dans une école primaire. Ainsi il ne restait pour le collège Alaoui que la fonction essentielle qui est la formation des instituteurs².

École Attadibya: Quand la direction de l'enseignement s'est aperçu de l'insuffisance de la formation des Moueddebs qui n'étaient pas formés au collège Alaoui, elle a essayé d'y remédier en exigeant que les futurs Moueddebs devraient être diplômés d'une école spéciale, c'est l'« école Attadibya » appelée aussi « l'école Alasfourya » qui a été fondée à cet effet en 1312 H -1894³, l'objectif de sa création était la préparation des instituteurs qui vont redresser cet enseignement en effet. Le deuxième article du décret beylical du 11 mai 1312 H, (8 Novembre, 1894) précise que: «la mission de cette école est la préparation des Mouaddib qui n'obtiendront ce statut - qu'après avoir subi un examen spécifique⁴. Le premier directeur de cette école fut Sheikh Ismail Al-Safaihi⁵.

L'intégration de l'école Attadibya au collège Alaoui : l'école Attadibya a continué à fonctionner jusqu'au moment de la publication du décret du 5 octobre 1908, (9 Ramadan 1326

¹– Louis Machuel est un orientaliste français. Sa résidence et sa mort étaient en Tunisie. Il mémorise le Coran. Il a longtemps dirigé l'école de Tunis où il a donné des cours d'Arabe. Il a écrit des manuels, notamment "دليل الدارسين", "منتخبات تاريخية وأدبية". Il est décédé en 1922. (الزركلي، الأعلام، ج 5 ص 246)

²– Mongi Akrouf et Hadi Bouhoush, Le collège Alaoui: la première institution de formation des enseignants en Tunisie. Article publié sur le site suivant: <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2014/01/le-college-alaoui-la-premiere.html>

³ – ابن عاشور، أليس الصبح بقريب، ص 99.

⁴ Cette école (medraça) sera destinée à former des instituteurs (moueddebs) qui n'obtiendront ce titre qu'à la suite d'un examen subi conformément aux articles 4, 5 et 9 ci-après. Bulletin Officiel de l'enseignement publique, N° 59, A 9. février 1895. Décret 8 novembre 1894 / 11 djoumadi – el– aoual 1312. sur l'organisation d'une Medraça de moueddebs. p 292.

⁵ Bulletin Officiel de l'enseignement publique, N° 59, A 9. février 1895. Décret 6 janvier 1895 / 10 redjeb 1312. p 292.

H) où il a été décidé dans son article 2 que «l' école des moueddebs connue sous le nom de l'école Attadibya sera intégrée avec la section indigène "section qui a été créée au collègue Alaoui ayant pour objectif de permettre plus de contact entre les différents instituteurs et la constitution d'une génération d'enseignants homogènes malgré la différence de spécialité. Ce changement dans la structure de l'enseignement était survenu à la suite d'un diagnostic et une recommandation présentée par une commission spéciale et parce que les autorités d'occupation avaient estimé que cette école avait obtenu des résultats contraires à ceux qu'on attendait ¹.

En relisant le PV de la discussion du conseil supérieur de l'enseignement, on déduit que ce qu'il était entendu par "des résultats contraires "ce n'était pas une déficience scientifique et pédagogique des diplômés de l'école mais plutôt l'opposition de ces instituteurs au projet de l'occupation française² , et il fallait changer leur mentalité³.

Il n'en reste pas moins après cette orchestration que l'occupant français avait un objectif explicite: il s'agit pour lui de former des enseignants qualifiés, et un objectif implicite celui de former des enseignants différents des anciens, pour qu'ils ne constituent aucun obstacle devant le projet civilisationnel de l'occupant, ces mêmes obstacles que constituaient les anciens Moueddebs. Le directeur de l'enseignement public s'est félicité de cette fusion qui entre dans le cadre de l'organisation de l'éducation en Tunisie et l'amélioration de sa performance, et plus important encore, il estime que «le nouveau système présentait deux avantages: le premier est qu'il éloigne l'école normale des instituteurs de tout enseignement théologique, le deuxième est la formation d'élèves instituteurs modérés et maîtrisant la langue arabe⁴.

Nous notons d'autre part que le changement dans la structure des établissements chargés de former les instituteurs reflète un changement de la politique française à l'égard de ses colonies, l'autorité française voulait conserver l'enseignement traditionnel des indigènes parce qu'il leur est adapté selon l'expression de Ch.A.Julien⁵, afin qu'il n'évolue pas. Les indigènes,

¹⁰⁶ Or, cette institution, appelée, selon toutes prévisions, à réaliser un sérieux progrès, n'a pas donné les résultats que l'on en attendait: l'Administration s'est souvent trouvée dans l'impossibilité d'utiliser ces jeunes gens qu'elle avait tenté de former à son usage. Bulletin Officiel de l'enseignement public, N° 28 , A 23. Juin 1909. p 618.

¹⁰⁷ les mouderrès ainsi formés ne seront plus les mêmes hommes et n'opposeront plus les mêmes obstacles que les anciens moueddebs à notre action civilisatrice. Bulletin Officiel de l'enseignement public, N° 28, A 23. Juin 1909. p 621.

¹⁰⁸ de modifier la mentalité de ces jeunes gens .Bulletin Officiel de l'enseignement public, N° 28 , A 23. Juin 1909. p 621.

¹⁰⁹ « Ce système aura le double avantage de dégager l'Ecole normale d'un enseignement théologique quelconque et de la fournir des élèves –mouderrès sachant la langue arabe et a qui il ne conviendra plus que de donner une bonne méthode d'enseignement». Bulletin Officiel de l'enseignement public, N° 28 , A 23. Juin 1909. p 620.

⁵ – شارل أندري جوليان، المعمرون وحركة الشباب التونسي. ص 97.

en effet, n'apprennent pas le sens de la liberté et de l'égalité, et ne lisent pas ce qui est publié en français, en retour, l'enseignement français restera un modèle difficile à atteindre pour le tunisien, en raison de la politique pratiquée par la France pour freiner la propagation de la scolarisation des indigènes, pire encore l'autorité coloniale considérait la course des Tunisiens pour l'école est une frénésie qui doit être stoppée, d'ailleurs cette politique fut appliquée et elle s'est traduite par la diminution du nombre d'élèves musulmans de 4656 en 1897 à 2927 en 1903 et en 1901 dix écoles ont été fermées¹. Puis la politique française a changé, elle tenta alors d'intégrer les indigènes dans le système éducatif afin de diffuser le projet de la civilisation française et de prévenir tous les obstacles à la réalisation des objectifs coloniaux. C'est-à-dire qu'elle vise à diffuser l'éducation à travers des programmes qui préparent les élèves à accepter le projet civilisationnel français.

Ces changements de la politique de l'occupation française se sont poursuivis, au point de supprimer les écoles normales de Tunisie entre Décembre 1941 (décret du 11 décembre 1941,) et Décembre 1943 (décret 2 Décembre 1943) après la décision du gouvernement français de Vichy de fermer les écoles normales en France et en colonies².

6- L'histoire de la formation au métier de l'enseignement après l'indépendance

L'attention portée aux finalités immédiates et lointaines de l'autorité de protection française ne doit pas nous faire oublier ses réalisations dans le domaine de l'éducation en Tunisie, notamment au niveau de la formation professionnelle et pédagogique des instituteurs. L'organisation française a contribué au développement de l'enseignement par la rupture avec les traditions scolaires obsolètes et avec certains savoirs qui ont perdu de leur efficacité avec le temps³.

L'une des manifestations de ce renouveau est peut-être l'instauration de l'ordre et de la discipline dans tout ce qui touche le métier d'enseignant de l'apprentissage à la pratique du métier, comme les programmes, les manuels, la formation académique et professionnelle des enseignants. Peut-être que l'originalité c'est qu'on avait exigé du candidat au métier de l'enseignement une bonne condition physique, contrairement à ce que nous observons aujourd'hui dans certaines écoles supérieures de formation des instituteurs⁴.

Les textes juridiques nous montrent que l'Etat tunisien a pris conscience de l'importance de l'enseignement en général et du cadre enseignant en particulier, de sorte que nous le

¹ - شارل أندري جوليان، المعمرون وحركة الشباب التونسي. ص 92.

² Mongi Akrouf et Hadi Bouhoush, Le collège Alaoui: la première institution de formation des enseignants en Tunisie. Article publié sur le site suivant: <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2014/01/le-college-alaoui-la-premiere.html>

¹¹³ De donner une bonne méthode d'enseignement. En résumé, l'étude de la langue arabe à l'école normale aura surtout pour objet de réformer, de rendre plus claire, d'aérer pour ainsi dire et de rendre pédagogiquement utilisable la culture précédemment donnée en d'autres milieux. Bulletin Officiel de l'enseignement publique, N° 28 , A 23. Juin 1909. p 621.

⁴ Constitution physique: Le candidat devra produire un certificat médical constatant son aptitude physique aux fonctions de l'Enseignement. Il sera soumis en outre à un examen médical au moment de son concours. Bulletin Officiel de l'enseignement publique, N° 28, A 23. Juin 1909. p 622.

voyons immédiatement après l'indépendance renforcer les institutions existantes et spécialisées dans la formation des enseignants du primaire, et créer de nouvelles institutions spécialisées dans la formation des enseignants du secondaire.

A. La formation des enseignants du primaire: le collège Alaoui a continué à former les instituteurs, et a été renforcé par la création d'une section pour former les institutrices au collège Jules Ferry en 1911 qui est devenue une école normale d'institutrices en 1917, ainsi le pays hérita à l'indépendance deux écoles normales l'une pour les garçons et l'autre pour les jeunes filles qu'il a renforcé par plusieurs autres écoles; et parce que ces écoles n'arrivaient pas à répondre aux besoins des écoles primaires en enseignants surtout que l'Etat tenait à tunisifier le cadre enseignant, la réforme de 1958 a créé une section normale dans l'enseignement secondaire, cette expérience fonctionna plusieurs années puis elle fut abandonnée, parce la coexistence des normaliens avec les autres élèves les a empêchés de se distinguer scientifiquement et pédagogiquement. Cet inconvénient était à l'origine de la multiplication des écoles normales des instituteurs ce qui a permis de regrouper tous les normaliens et toutes les normaliennes dans des établissements dédiés à leur formation.

Cependant, les écoles normales, qui sont d'après le décret de 1961 des «institutions publiques destinées pour former les instituteurs et les institutrices»¹, se sont, elles aussi, trouvées incapables de répondre aux besoins des écoles qui se multipliaient d'années en années à un rythme qui dépassait la formation des normaliens, et pour faire face à cette situation le Secrétariat d'état à l'éducation a dû faire appel à des non normaliens, et on s'est trouvé à trois types d'instituteurs: le premier type est constitué par les diplômés des écoles normales; le second par les bacheliers, les diplômés sadikiens ou encore les diplômés de la zaytouna (détenteur du tahcil); le troisième type sont les moniteurs qui ont réussi un examen de qualification fixé par décret².

Ce fait a justifié la modification du décret de 1961 par un autre décret publié en 1963 qui avait élargi les fonctions des écoles normales d'instituteurs, l'article 33 de ce décret stipule que «les écoles normales et les sections normales des lycées secondaires sont conçues pour des instituteurs, des institutrices, des moniteurs et des monitrices pour l'enseignement primaire»³. Le nouveau décret a été créé une nouvelle branche pour former des moniteurs et des monitrices; c'est ainsi que la mission des écoles normales furent élargies et désormais elles assuraient trois fonctions: la première est la formation d'élèves instituteurs et d'élèves institutrices (la durée de la formation est de trois (3) ans; la deuxième est la formation des élèves moniteurs et des élèves monitrices (la formations dure deux ans). La troisième est

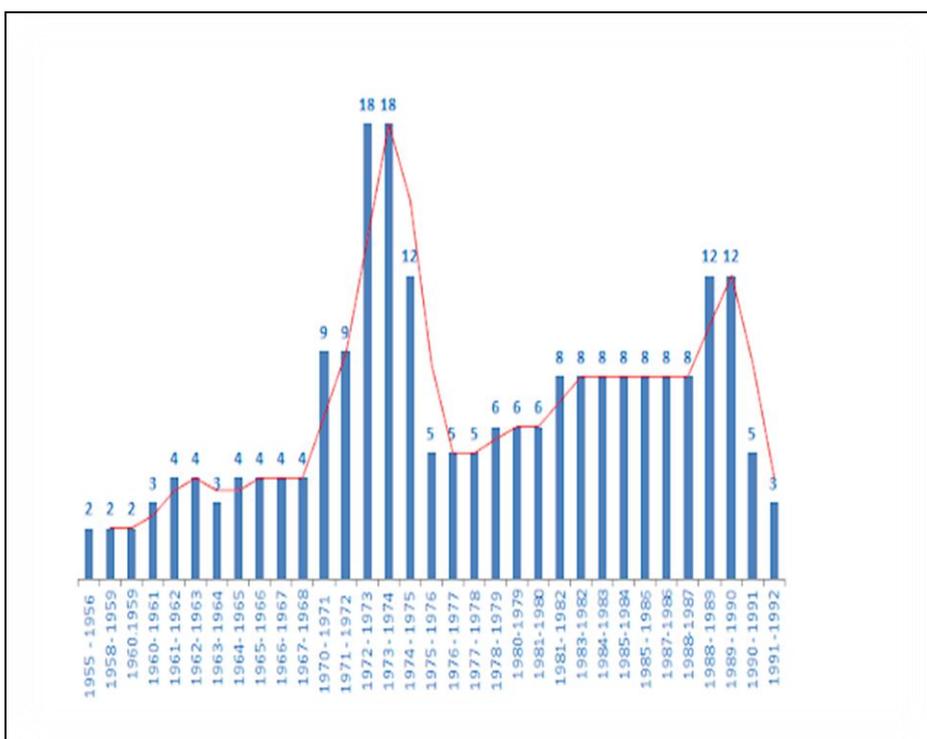
¹ Article 38 du décret n°15 de 1961 du 15 Rajab 1380 correspondant au 3 janvier 1961, fixant le statut des personnels de l'enseignement primaire.

²– Article 38 du décret n°15 de 1961 du 15 Rajab 1380 correspondant au 3 janvier 1961, fixant le statut des personnels de l'enseignement primaire.

³– Article 33 du décret n° 342 de 1963 du 4 Rajab 1383 correspondant au 20 novembre 1963 portant modification du décret n° 14 du 3 janvier 1961 relatif à l'enseignement primaire.

l'organisation des séances de stage pédagogique et de formation professionnelle pour les non normaliens afin de les préparer au métier d'enseignant¹.

Quand on suit l'évolution pédagogique et les textes juridiques qui l'a accompagnée on remarque que le rythme de la politique de professionnalisme n'a pas suivi la même cadence, elle a été accompagnée par le lancement des écoles normales, puis des sections normales dans les lycées secondaires, ensuite s'est ajouté la section des moniteurs dans les écoles normales, puis l'organisation d'une formation pédagogique accélérée pour les détenteurs de différents diplômes. Enfin la durée de la formation a été tantôt allongée et tantôt réduite. Mais tout cela n'a pas découragé l'Etat qui a poursuivi la création de nouvelles écoles normales jusqu'à ce qu'elles atteignent dix-huit écoles en 1975-1976, comme le montre le graphique suivant².



L'augmentation du nombre des écoles normales eut pour conséquence d'accroître la capacité d'accueil pour répondre aux besoins croissants surtout que le secrétariat d'état a imposé l'orientation forcée de 25 à 30% des élèves à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire vers la section normale, et a ouvert les portes des écoles normales aux lauréats de la section générale de l'enseignement moyen, cette période faste fut suivie d'une forte chute et

¹– Article 25 et 33 du décret n° 342 de 1963 du 4 Rajab 1383 correspondant au 20 novembre 1963 portant modification du décret n°14 du 3 janvier 1961 relatif à l'enseignement primaire.

²– Le graphique est prie de: Al-Mongi Al-Akrouf et Hadi Bouhoush, Histoire des écoles normales d'institutrices et d'instituteurs en Tunisie depuis l'indépendance: 2ème partie.

Article publié à:

http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2017/02/histoire-des-ecoles-normales_13.html#more

une perturbation qui se sont traduites par la fermeture de quelques écoles normales, puis leur réouverture après un an ou deux, puis à nouveau elles sont refermées. Il ne fait aucun doute que la baisse de la courbe qui représente l'évolution du nombre des écoles normales, comme le montre le diagramme ci-dessus, traduit le manque de clarté des choix et une méconnaissance de l'évolution démographique de la société tunisienne à l'époque.

Cette situation ne s'est stabilisée qu'avec les ministres Mzali et F.Chedly de 1976 à 1986, puisque ce dernier a poursuivi la politique de son prédécesseur; ainsi le nombre d'écoles normales et le nombre d'élèves orientés vers la section normale ont augmenté régulièrement.

Cette amélioration n'a pas empêché la poursuite du débat sur les performances de ces écoles et leur avenir, car si certains les défendaient et les soutenaient et cherchaient à trouver des moyens pour encourager les élèves brillants à s'orienter vers ces écoles, d'autres cherchaient à y mettre fin, en évoquant leur faible affluence, et le coût de la formation dans ces établissements, un troisième point de vue propose la création d'instituts supérieurs pour la formation des instituteurs qui recruteraient les nouveaux bacheliers, mais cette option fort intéressante n'a pas vu le jour qu'au début des années quatre-vingt-dix avec la réforme de l'éducation de 1991.

Ces écoles avaient continué à jouer le rôle locomotive de l'éducation dans le pays jusqu'à peu de temps passé lorsque la corruption a réussi à mettre fin à ces institutions et a asséné un coup fatal au système éducatif si bien qu'aujourd'hui la situation est devenue désespérée et le chemin de la réforme très difficile, non pas en raison du faible niveau des enseignants seulement, mais aussi à cause de la difficulté de traiter avec cette nouvelle catégorie d'enseignants qui n'a rien à voir avec le métier. Les écoles normales ont été supprimées en 1991-1992, pour être remplacées au début de 1989-1990 par les instituts supérieurs de formation des maîtres (ISFM)¹, qui n'ont pas survécu puisqu'ils ont été eux aussi abandonnés rapidement².

¹– L'école normale de Gafsa et de Sbeïtla a été fermée et remplacée par deux instituts supérieurs de formation des enseignants au titre de l'article 98 de la loi n° 98 de 1991 du 31 décembre 1991 **portant loi de finances pour la gestion 1992**.. Loi de finances de 1992. Journal officiel numéro 90 année 134. Mardi 25 Jumada II 1412 – 31 décembre 1991.

Trois instituts supérieurs de formation des enseignants à Kairouan, Gafsa et El Kef ont été créés par La loi n° 108 de 1990 du 26 novembre 1990. 25 Jumada I 1411 relative aux instituts supérieurs de formation des maîtres.

²– L'Institut supérieur de formation des enseignants en Sfax a été fermé en septembre 1996. Ses acquis ont été transférés à l'école des beaux-arts de Sfax. Loi n° 88 de 1996 du 6 novembre 1996. Portant création et suppression d'établissements publics relevant du ministère de l'enseignement supérieur.

L'Institut supérieur de formation des enseignants en Tunisie a été fermé par la loi n° 30 du 5 mai 1997 Portant suppression de l'institut supérieur de formation des maîtres de Tunis. Journal officiel n° 37 de l'an 148 du vendredi 2 Muharram 1418 AH – 9 mai 1997.

On avait recouru au recrutement des instituteurs de différentes spécialités après une formation de courte durée dans les «Instituts des métiers de l'éducation» qui ont été créés à cet effet¹. Alors si ces instituts ont «pour missions notamment de : - doter les candidats aux métiers de l'enseignement, de l'encadrement pédagogique et de direction des établissements, dans l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et la formation professionnelle, des qualifications requises pour l'exercice de ces métiers, - parachever la formation scientifique initiale des apprenants dans les domaines en relation directe avec le métier, - contribuer à l'innovation pédagogique et au développement de la documentation éducative, - initier les apprenants à la méthodologie de la recherche pédagogique, théorique et appliquée, et de l'innovation en éducation »², le fonctionnement de ces instituts était intermittent et occasionnel et interfère avec d'autres institutions qui accomplissent la même tâche, tels que les centres régionaux de formation continue (CREFOC), le Centre national d'innovation pédagogique et de recherches en éducation (CNIPRE), le Centre national de formation des formateurs de Carthage (CENAFFE) avec d'autres institutions qui assurent la même tâche³.

Cela nous amène à nous interroger sur l'utilité de ces instituts et sur les véritables raisons de leur création. Il ne fait aucun doute que cette politique qui consiste à créer des institutions pour les abandonner est surprenante et déroutante, et la question devient pressante si nous savons que la même chose a eu lieu dans d'autres pays musulmans comme l'Algérie.

L'Institut supérieur de formation des enseignants de Jendouba et de Gabès a été fermé par le décret n° 468 du 23 février 1998 portant changement de la mission et de l'appellation de deux établissements d'enseignement supérieur. Journal officiel n° 18 du 3 mars 1998. 4 dhoul kaâda. P 433.

Trois instituts supérieurs de formation d'enseignants à Kairouan, Gafsa et El Kef ont été fermés par le décret n° 669 de 2007 du 22 mars 2007. portant suppression d'instituts supérieurs de formation des maîtres. Le Journal officiel n° 26 du 30 mars 2007. P 1040.

L'Institut supérieur de formation des enseignants à Sbeitla a été fermé par le décret n° 4276 de 2007 du 27 décembre 2007. Portant suppression d'un institut supérieur de formation des maîtres. Le journal officiel n° 2 de l'année 151. Le vendredi 26 dhoulhijja 1428 - 4 janvier 2008. P 71.

¹- Trois instituts ont été créés à Korba, Sousse et Sfax par le décret n° 2116 de 2007, datée du 14 août 2007, portant création des instituts des métiers de l'éducation et de la formation et fixant leurs organisations et les modalités de leur fonctionnement. Journal officiel n° 68 du 24 août 2007. Page 3035.

²- Article II du décret n° 2116 de 2007 du 14 août 2007 portant création des instituts des métiers de l'éducation et de la formation et fixant leurs organisations et les modalités de leur fonctionnement. journal officiel n° 68 du 24 août 2007, page 3035

³- Un directeur général de l'un de ces instituts m'a dit que les employés de son établissement ne font qu'inscrire leurs présences et partir.

B. la formation des enseignants du secondaire: l'apparition des écoles spécialisées dans la formation des enseignants de l'enseignement secondaire était tardive, elles sont nées après l'indépendance, contrairement aux écoles destinées à la formation des instituteurs qui ont vu le jour avec l'occupation française de la Tunisie comme on l'a vu plus haut. L'apparition des écoles normales supérieures a connu plusieurs étapes, résumées ci-après¹:

L'école normale supérieure de Tunis: L'État avait créé « l'école normale supérieure » à la rentrée de la première année scolaire après l'indépendance, c'est-à-dire, en Octobre 1956, sans attendre la publication de texte officiel organisant cette école. Puis le décret n ° 201 de 1958 daté du 28 Safar 1378 H / 13 septembre 1958 portant création d'un institut de l'enseignement supérieur, dénommé "L'école normale supérieure"² est paru. Ainsi les institutions d'enseignement supérieur dont certains existaient depuis l'époque coloniale s'étaient renforcées par cette institution spécifique, en effet l'article premier du décret qui l'organisait avait précisé que la mission de l'école normale supérieure est " la formation des professeurs de l'enseignement secondaire".

L'ENS a poursuivi sa mission d'abord en tant qu'institution autonome qui jouit d'une indépendance administrative et financière, jusqu'à ce qu'elle soit incorporée entre 1960 et 1973 à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines pour les spécialistes littéraires et sciences humaines et à la Faculté des sciences en sciences exactes. Une fois l'étudiant achève ses études, l'étudiant obtenait un diplôme qui lui sera délivré par la faculté dont il dépendait.

L'école normale supérieure de Tunis a retrouvé son indépendance entre 1973 et 1982, et un nouveau local (c'est le bâtiment qu'occupe actuellement l'Institut Supérieur d'Education et de Formation Continue de Tunis), selon un nouveau statut plus évolué que ancien. L'article deux du décret relatif à l'organisation de l'école a défini sa fonction, qui consistait à:

- La formation des professeurs des lycées de l'enseignement secondaire et des écoles pour la normale d'instituteurs et les cadres de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.
- La formation des inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire et des animateurs pédagogiques.

¹– Pour plus d'informations sur l'histoire, l'organisation et les fonctions des enseignants de l'enseignement supérieur, voir: Al-Mongi Al-Akrout et Hadi Bouhoush, L'Ecole Normale Supérieure de Tunis : Première institution de formation de professeur de l'enseignement secondaire (1er partie). Article publié à: <http://bouhouchakrout.blogspot.com/2017/01/lecole-normale-superieure-de-tunis.html#more>

Voir aussi la deuxième partie du même article L'Ecole Normale Supérieure de Tunis : Première institution de formation de professeur de l'enseignement secondaire (2ème partie), qui est publié à: http://bouhouchakrout.blogspot.com/2017/01/lecole-normale-superieure-de-tunis_30.html

²– Journal Officiel N° 74, Année 102, mardi 2 Rabie I 1378 correspondant au 16 septembre 1958. P 896. portant création d'un établissement supérieur dénommé (Ecole normale supérieure).

- L'organisation des études pour ses étudiants dans la spécialité qu'ils ont choisie, qu'elle soit scientifiquement et littéraire, en plus de leur préparation pour qu'ils puissent remplir leur future mission d'enseignant.
- aider les étudiants à acquérir une culture générale et une formation civique qui les qualifient pour la mission d'enseignant.
- La formation pédagogique de ses étudiants, comme elle pourrait assurer la même tâche pour tous les autres étudiants qui choisissent la profession de l'éducation
- l'organisation de "séminaires pédagogiques" et des "cours complémentaires" pour la mise à niveau des enseignants de l'enseignement secondaire en exercice et les inspecteurs de l'enseignement primaire et secondaire.
- La contribution aux études et aux recherches à caractères pédagogiques.

Ensuite, l'école normale supérieure de Tunis a connu une nouvelle page de son histoire, quand elle fut rayée du système de l'enseignement supérieur de 1982 à 1991, en vertu de l'article 132 de la loi de finances de 1983, où nous lisons que « l'école normale supérieure est supprimée, et ses possessions sont transférées à l'Institut supérieur de l'enseignement et de la formation continue qui vient d'être créé selon l'article 130 de la loi ci-dessous.

L'école normale supérieure de Bizerte et de Sousse: En 1980-1981, furent créées deux nouvelles ENS: l'école normale supérieure de Bizerte¹ et l'école normale supérieure de Sousse². Alors que la première se voyait confier la formation de professeurs des sciences, la deuxième ceux des domaines des langues, de la littérature et des sciences humaines. Les deux institutions remplissaient trois fonctions: la première est la formation de professeurs de l'enseignement secondaire et de professeurs des écoles normales des instituteurs et des institutrices, la deuxième est la participation à la préparation des programmes de l'enseignement secondaire, la troisième est réservée, au recyclage et à la formation continue des enseignants³.

Il faudrait signaler que si les tâches de l'ENS de Bizerte et celle de Sousse étaient plus focalisées et plus spécialisées en comparaison avec les tâches de l'ex école normale supérieure, ces tâches avaient encore besoin de précision, sinon que signifie charger un institut supérieur de formation pour les enseignants de la préparation des programmes de l'enseignement secondaire? Cela est peut-être dû à l'absence d'institutions spécialisées et à de cadres qualifiés pour accomplir cette tâche à cette époque de l'histoire du pays.

¹– Loi n° 37 de 1981 du 9 mai 1981, Portant création d'une Ecole Normale Supérieure à Bizerte. après son ouverture en octobre 1980. Le Journal officiel n° 33 ans 124. Vendredi 15 mai 1981. P 1128.

²– Loi n° 38 de 1981 du 9 mai 1981, Portant création d'une Ecole Normale Supérieure à Sousse. après son ouverture en octobre 1980. Le Journal officiel n° 33 ans 124. Vendredi 15 mai 1981. P 1128.

³– Article II du décret n° 1210 Portant mission et organisation de l'école normale supérieure à Sousse ainsi que son régime de scolarité et du décret n° 1211 Portant mission et organisation de l'école normale supérieure de Bizerte ainsi que son régime de scolarité pour l'année 1985, daté du 27 septembre 1985. Le Journal officiel est n° 70, année 128. Mardi 8 octobre 1985. P 1324. 1326.

Suppression des ENS de Bizerte et Sousse: la suppression des deux institutions a été par décret. Les biens et les engagements de l'ENS de Sousse¹ sont transférés à la Faculté des lettres de Sousse et ceux de l'ENS de Bizerte à la Faculté des Sciences de Bizerte². Ainsi donc le dossier des écoles spécialisées dans la formation au métier de l'éducation est clos. Ce type d'institutions a disparu du paysage éducatif du pays (momentanément).

L'ENS de Tunis (1) L'ENS est reparaisait de nouveau à Tunis. Elle a connu au cours de cette période deux phases, je vais donner le numéro un à la première phase, qui a commencé en 1996. La loi qui l'a instituée stipulait qu' «Il est créé un établissement public à caractère administratif, doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière dénommé, "école normale supérieure". Son siège est à Tunis". Elle est mise sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur³, elle occupe les locaux de l'ancienne école normale des instituteurs et de l'ancien ISFM sise la place des chevaux au quartier Al Gorjani, la nouvelle ENS est différente de l'ancienne, elle a de nouvelles missions.

Le deuxième article de la loi stipule que la mission de l'ENS est de:

- former des enseignants de haut niveau dans les diverses disciplines pour les établissements d'enseignement secondaire et les établissements d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Assurer à ses étudiants une formation académique qui les qualifie pour jouer un rôle de premier plan dans la promotion du niveau de l'éducation et de recherche dans diverses institutions.
- préparer ses élèves à passer le concours d'agrégation de l'enseignement secondaire, par le développement de leurs capacités et aptitudes professionnelles et tout ce dont la recherche a besoin.
- Organiser toute activité de recherche susceptible de contribuer au développement de l'éducation et de l'enseignement dans le pays.
- Organiser toutes sortes d'activités susceptibles de développer la culture générale de ses élèves et leur formation sociale.

En voyant ces missions, le régime des études en vigueur à l'ENS dans sa nouvelle version, et le mode de recrutement des étudiants, on s'aperçoit que la fonction de l'ENS n'est plus limitée à la formation des professionnels de l'enseignement secondaire, on lui a confié aussi la formation des enseignants pour l'enseignement supérieur à travers la préparation au concours d'agrégation.

Les élèves ne rejoignent pas l'ENS par la voie de l'orientation scolaire ou par le biais d'un concours ouvert pour les nouveaux bacheliers qui le souhaitent, mais à travers un concours

¹– Chapitre 32 de la loi n° 127 de 1994 du 26 décembre 1994 Portant loi des finances pour la gestion 1995. Publication au Journal officiel n° 103 de l'année 137 du 30 au 31 décembre 1994.

²– Article 33 de la loi n° 127 de 1994 du 26 décembre 1994 Portant loi des finances pour la gestion 1995. Publié au Journal officiel n° 103 de l'année 137 du 30 au 31 décembre 1994.

³– Loi n° 96–87 du 6 novembre 1996, portant création de l'école normale supérieure. Journal officiel n° 90, 139^eannée; vendredi 26 jourmada Aththani 1417, 8 novembre 1996. P 2251.

ouvert aux étudiants des autres facultés. Un certain nombre parmi ceux qui ont terminé les études du premier cycle de l'enseignement supérieur sont reçus à l'ENS en plus de ceux-ci certains étudiants de deuxième année de classes préparatoires pour les écoles d'ingénieurs peuvent également la rejoindre.

On peut voir en regardant le nombre de postes ouverts, soit pour accepter les étudiants à l'école, ou pour accueillir certains d'entre eux pour préparer l'agrégation, que le nombre de postes ouverts chaque année est très réduit en comparaison avec les besoins des collèges, des lycées secondaires et des établissements d'enseignement supérieur.

D'après les observations précédentes, nous comprenons que l'enseignement secondaire n'est plus la priorité de l'ENS dans sa nouvelle version, cela se confirme par le fait que la formation ne se fait plus au sein de l'école elle-même mais dans d'autres établissements universitaires choisis par le Ministre de l'enseignement supérieur. Les études à l'ENS durent 3 ans: au cours des deux années où l'étudiant suit les cours dans l'un des établissements d'enseignement supérieur désignés par le ministre de l'Enseignement supérieur, et par conséquent, il doit s'inscrire à cette institution parce que c'est elle qui lui décerne son diplôme de fin d'études. La troisième année est consacrée à la préparation de l'agrégation¹. L'ENS n'assure pour ses élèves qu'un complément d'enseignement dans leur spécialité et dans des spécialités annexes, afin d'approfondir la formation académique, l'acquisition des langues étrangères, la didactique des disciplines, la maîtrise des techniques de communications et l'outil informatique².

La réduction des attributions de l'ENS dans sa nouvelle version se confirme par le fait que les spécialités qu'elle inclut concernent les disciplines vouées à l'agrégation. Comme la langue arabe, le français, l'anglais, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la physique, la chimie, les sciences de la nature, et la philosophie, ce qui signifie que l'ENS ne se soucie pas de la formation des enseignants dans toutes les disciplines nécessaires pour les écoles préparatoires et l'enseignement secondaire à l'époque³.

En raison de cette baisse du nombre de tâches; des étudiants et des spécialités ouvertes aux étudiants, le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire se fait principalement parmi les diplômés de différentes facultés et instituts supérieurs, sans prédispositions scientifiques ni compétences professionnelles. Cela a eu un effet néfaste sur le niveau de l'enseignement, sur le profil et le niveau des diplômés.

¹– Article III du décret n° 451 de 1997 du 3 mars 1997 fixant le cadre général du régime des études et des stages à l'école normale supérieure. Journal officiel n° 20, année 140.

Mardi 2 dhoul kaada 1417 – 11 mars 1997. P 428.

²– Article III du décret n° 451 de 1997 du 3 mars 1997 fixant le cadre général du régime des études et des stages à l'école normale supérieure. Journal officiel n° 20, année 140.

Mardi 2 dhoul kaada 1417 – 11 mars 1997. P 428.

³– Chaque année, un décret est émis pour organiser le concours d'adhésion à l'école normale supérieure. Voir, par exemple, les deuxièmes et troisièmes articles du décret n° 449 de 1997, à la date du 3 mars 1997, Fixant les conditions et les modalités d'organisation du concours d'admission des élèves à l'école normale supérieure. Journal officiel n° 20, année 140. Mardi 2 dhoul kaada 1417 – 11 mars 1997. P 426.

Ainsi l'ENS dans sa nouvelle version a gardé l'ancien nom et a maintenu certaines missions, mais au niveau du système de recrutement des élèves et de la méthodologie de formation a connu un changement total, l'institution a été vidée de son contenu essentiel, en réalité c'est là une caractéristique de la plupart des institutions créées depuis que Zine El Abidine Ben Ali a détenu le pouvoir en 1987.

L'école normale supérieure de Tunis (2): on a noté précédemment que le retour de l'ENS s'était fait en deux étapes, et après avoir vu la première étape, on passe maintenant à la deuxième, à laquelle j'ai attribué le numéro 2, qui a commencé en 2001. Au cours de cette étape, l'ENS a retrouvé son autonomie et sa spécificité. Elle a recruté ses propres professeurs à temps plein, ses cours ont lieu dans les locaux de l'institution elle-même, et enfin elle a délivré un diplôme appelé "le diplôme de l'école normale supérieure"¹. Elle a ouvert un concours pour les étudiants de deuxième année qui passent à la troisième dans le système «LMD» pour les disciplines suivantes: mathématiques, physique, chimie, littérature arabe, français, anglais, histoire, géographie et philosophie².

Si les conditions d'admission pour suivre les études à l'ENS avaient connu des changements d'une année à l'autre, le souci matériel est resté déterminant dans toutes les décisions que prenait l'autorité de tutelle. Au lieu de recruter l'étudiant dès la première année pour l'accompagner dès son entrée à l'université, il est admis après avoir suivi le premier cycle de l'enseignement supérieur dans une autre institution afin de réduire le coût. Ainsi l'investissement dans l'éducation est commandé par les équilibres financiers du pays pour qui l'éducation n'est pas une priorité nationale, ce qui ne reflète pas une stratégie éducative et scientifique à long terme, et qui a engendré une baisse continue du niveau de l'éducation et de l'enseignement en Tunisie jusqu'à ce le diplômé de l'université et le futur enseignant est devenu non seulement ignorant des méthodes de l'enseignement, mais incapable de maîtriser sa discipline et la langue d'enseignement qu'elle soit l'arabe, le français ou l'anglais.

Ce qui compte pour nous dans cet aperçu historique, ce sont les points suivants:

Le premier: C'est la volonté de l'Etat de créer des établissements spécialisés pour former les instituteurs et les professeurs qui seront en mesure d'exercer leurs fonctions de la meilleure manière, et la sélection du personnel enseignant pour ces élèves instituteurs parmi les meilleurs enseignants. Mais, l'absence d'une politique éducative claire, et les soucis budgétaires ont fini par saper la volonté de créer une génération d'enseignants professionnels. On est même arrivé à la fermeture des établissements spécialisés, ce qui a laissé libre cours au désordre et à l'anarchie, afin de résorber le chômage des diplômés au dépens de la qualité de l'enseignement et du savoir.

¹– Décret n° 2494 de 2001 du 31 octobre 2001 portant modification du décret n° 451 de 1997 du 3 mars 1997 fixant le cadre général du système des études à l'école normale supérieure. Journal Officiel N ° 89, année 144. Daté du mardi 20 Sha'ban 1422 – 6 novembre 2001.

²– Arrêté du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique du 2 mai 2011, portant ouverture du concours d'admission des élèves à l'école normale supérieure dans les disciplines littéraires et des sciences humaines ainsi que dans les sciences fondamentales, au titre de l'année universitaire 2011-2012. Journal officiel n° 32 de l'année 154. Vendredi 2 Jumada II 1432H – 6 mai 2011. P 620.

Le deuxième: C'est que l'expérience des écoles pour la formation des instituteurs et des professeurs, bien qu'elle ne fût pas la voie idéale, elle a exprimé la conscience de l'élite tunisienne du besoin de professionnaliser les enseignants. Mohammed Taher ben Achour en fut un exemple, il avait insisté, au début du XXe siècle, sur la nécessité d'apprendre « le métier d'enseigner avant de choisir la personne qui va enseigner »¹ afin de former de nouveaux enseignants qui répondent à l'évolution et soient capables de faire face aux changements. Et bien que les résultats de ces écoles furent modestes en raison de leurs capacités par rapport aux besoins réels, elles ont exprimé la détermination des pionniers de l'État tunisien à créer un noyau pour le développement d'institutions spécialisées dans la formation " au métier de l'enseignement" selon les mots d'Ibn Khaldoun. Mais la génération qui est venue après ces pionniers n'était pas au niveau de la responsabilité, elle n'a pas su fructifier cet acquis, au contraire elle l'a dilapidé pour des calculs étroits qui n'expriment pas un sens de responsabilité scientifique et nationale.

Le troisième point : Il y a deux ans, le Ministère de l'Education s'est orienté vers la création de nouveaux établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans la formation d'instituteurs, ce type d'établissements a attiré les meilleurs bacheliers. Mais cette initiative malgré son importance fut entachée par une série d'imperfections en l'absence d'une bonne préparation au niveau du programme et du cadre enseignant qualifié. Ce qui risquerait de compromettre son avenir. Le Ministère a également lancé un Master professionnel destiné aux futurs enseignants de l'enseignement secondaire, mais ce projet a échoué en raison de la pression des candidats qui ont réussi le concours d'accès à ce Master, c'est un précédent dangereux, comme l'a dit Monsieur le Ministre de l'Education devant les députés à l'assemblée du peuple, parce que cela exprime le manque de conscience de l'importance de cette étape dans la réforme du système éducatif.

Le quatrième point: les effets de cette instabilité de la politique de formation et de recrutement des enseignants est très dangereuse pour le présent et le futur du système éducatif. Nous observons ses signes dans la faiblesse du niveau linguistique, scientifique et moral des diplômés de l'école, un V.T.R a été diffusé par une chaîne de télévision tunisienne, tourné dans la salle de classe d'une école primaire a montré une phrase composée de 5 mots en français écrite par le maître remplaçant au tableau, "Les enfant prépare ses valise". Quand le journaliste lui a demandé: "Saviez-vous que la phrase contenait des fautes de français ?" gêné et troublé l'instituteur suppléant répliqua "Je voulais juste leur apprendre à prononcer les lettres". Ce qu'a écrit le maître devant ses élèves, et sa réponse est un cas qui nous aide à faire un diagnostic précis de la réalité de l'enseignement dans notre pays, et explique l'ampleur du drame que vit notre système éducatif, depuis 2011 les analyses et les slogans qui fusent de toute part annonce une révolution culturelle, mais ils n'ont abouti qu'à plus de détérioration du niveau linguistique, scientifique et moral.

II. Pourquoi le professionnalisme?

La justification du professionnalisme peut être classée en deux catégories:

.1. La réalité du système éducatif:

La réalité de l'éducation dans notre pays après trois réformes celles de 1958 de 1991 et de 2002 est en de ça des espoirs. Et si les écoles normales des instituteurs de la réforme de 58

- ¹ ابن عاشور، أليس الصبح بقريب ص 201.

étaient à même de former les instituteurs dont le pays avait besoin, la réforme de 91 était terminée après neuf ans par un fiasco, confirmé par l'évaluation réalisée par le ministère de l'Education, selon le directeur général des programmes qui l'avait annoncé au cours d'une réunion officielle. Le système était obsédé par le quantitatif dans le processus enseignement-apprentissage, et il était marqué par l'absence de professionnalisme et de la culture de l'évaluation. c'est pour cela que la loi d'orientation fut adoptée en 2002, ses architectes ont tenté de surmonter tous ces inconvénients en adoptant un système dont le credo est la formation d'une tête bien faite au lieu d'une tête bien pleine, la maîtrise des nouvelles technologies, l'interaction positive avec le milieu, et l'introduction du professionnalisme dans le système éducatif¹.

Cependant, le nouveau système, qui pariait sur le succès ne fut pas exempt d'inconvénients, comme l'exemple de l'échec dans la réalisation du passage d'une classe à l'autre avec le mérite, on a du recourir au passage automatique, et le passage d'un cycle à l'autre sans concours, ce qui a produit un très grand nombre de diplômés qui sortent des écoles, des instituts et des facultés sans avoir un niveau scientifique réel qui correspond au diplôme obtenu. Cela a amené certains responsables de l'éducation à penser à une nouvelle réforme depuis 2010. Et si tout fut stoppé par les événements de 2011, les nouveaux responsables du ministère de l'Education ont relancé rapidement les tentatives de réformes, mais ce fut une réforme comme une pourriture, qui a contribué à dégrader encore plus la vie scolaire dont les répercussions continuent à se faire sentir aujourd'hui.

Le défaut est dû à deux raisons principales:

a. Une raison politique: Le régime en place à l'époque recherchait à travers l'enseignement à embellir son image, ce qui l'a amené à user de tous les moyens pour atteindre cet objectif, y compris les approches pédagogiques, la pédagogie de réussite, travailler pour la réussite est un principe louable mais quand la réussite et le passage deviennent un droit dans l'espace scolaire et non un mérite et que l'élève ne peine pas pour la réussite et on la lui offre sur un plateau, afin d'amplifier les taux de réussite et montrer le développement positif du système éducatif. Ainsi les slogans de l'équité et de l'école pour tous où chacun à la chance de réussir² sont-ils devenus une entrée pour le passage automatique d'un niveau à l'autre sans examens ou avec des examens formels, ou encore par l'intervention directe des directeurs des établissements d'enseignement en changeant les notes. Cela a donné naissance à une nouvelle culture qui a conduit aux promotions automatiques des instituteurs, des professeurs et des inspecteurs.

Cette fonctionnalité est apparue à travers une déformation dans la compréhension de l'approche par compétences, qui est devenue pour certains responsables synonyme de l'exclusion des savoirs et des connaissances, en déformant le sens des mots et des concepts tel que le problème n'est dans les connaissances celles-ci se trouvent jetées sur la route, il suffit de se baisser pour la ramasser. Alors que les fondateurs des compétences insistent sur l'importance du savoir dans la construction des compétences, l'un d'entre eux, Philippe Perrenoud (1999), ne s'est-il pas demandé: «Construire des compétences, est-ce tourner le dos

¹– La Nouvelle réforme du système éducatif tunisien: programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002 – 2007) p. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33.

²– Philippe Perrenoud, 1999. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? sur web:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html

aux savoirs? Et il a répondu en disant que: "la plupart des compétences mobilisent certains savoirs; développer des compétences n'amène pas à tourner le dos aux savoirs"¹.

Avec ces deux anomalies dans la compréhension et d'autres, le passage sans mérite a dominé la scène et l'analphabétisme culturel s'est propagé, malgré le grand nombre de diplômés universitaires. Cela a profondément affecté le niveau de l'enseignement. Son impact s'est étendu à tous les aspects de la vie, et la chute du régime en 2011 est peut-être le résultat de l'impossibilité de trouver une place dans le marché du travail pour un grand nombre de diplômés.

b. la raison sociale: Le gouvernement a cherché à résoudre le problème de l'emploi par le recrutement des diplômés universitaires dans le secteur de l'éducation dans les différentes professions sans tenir compte des compétences requises à chaque profession, ce qui a conduit à la dégradation des acquis scientifiques. Le système en effet est entré dans un cercle vicieux. Les grades grimpent et les salaires augmentent et les noms grandissent grâce aux promotions automatiques et accélérées (c'est ce qu'on a appelé le glissement). Les généraux sont devenus plus nombreux que les soldats, et de nombreux enseignants ont été promus avant même qu'ils n'aient été titularisés. En fin de compte, le gouvernement n'a pas résolu la crise de l'emploi et n'a pas laissé le système éducatif fonctionner comme il se doit, en incorporant un grand nombre de diplômés au détriment de la formation et de la qualification.

2- L'importance du professionnalisme:

L'importance du professionnalisme en soi pour toutes les professions, y compris les diverses professions de l'éducation, confirme qu'il n'y a aucun moyen de surmonter la situation actuelle du système éducatif qu'avec la professionnalisation de toutes les ressources humaines qui y travaillent. Le Ministère de l'éducation en était conscient depuis belle lurette déjà le programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002-2007) avait affirmé qu'«un système éducatif moderne, aux performances élevées, repose fondamentalement sur la qualité de ses ressources humaines. Aucune variable, si importante soit-elle, n'a autant d'impact que la compétence de l'enseignant sur les performances de l'Ecole"².

Il est maintenant convenu par tous les chercheurs dans le domaine de l'éducation que la réalisation des objectifs de tout système éducatif dépend de l'existence ou non de ressources humaines très performant. La direction des établissements d'enseignement et l'organisation des affaires exigent, en plus de l'enthousiasme pour ce genre de professions, un haut degré de professionnalisme qui n'est pas actuellement disponible. Par conséquent, faire son devoir professionnel avec les compétences requises, diffuser l'enseignement à grande échelle et aussi longtemps que possible, développer le niveau scientifique et pratique des apprenants et enfin réaliser le progrès scientifique dans divers domaines dont la communauté en a besoin, tout cela nécessite que les différents intervenants dans le secteur de l'éducation comprennent les exigences du professionnalisme.

III. Comment gagner le pari de la professionnalisation?

L'enseignant, le directeur, le surveillant, l'inspecteur à quelque niveau que ça soit, et dans n'importe quelle spécialité scientifique sont considérés comme des facteurs essentiels dans

¹ - نقلا عن: الحجام كمال، المتقعد المكون المحترف: أي كفايات وأي استراتيجيات؟ بحث مقدم ضمن ملتقى "التقعد والاحتراف" الذي نظّمته التقديعية العامة للتربية 2003. ص 66.

² - La Nouvelle réforme du système éducatif tunisien: programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002-2007) P 32.

l'action éducative, et les piliers importants dans cet édifice. Mais ces objectifs et ces résultats ne peuvent être atteints que lorsqu'ils ne sont pas des attributs et des qualifications précises.

1- Les Compétences de l'enseignant professionnel:

Puisque «l'apprentissage au cours de la première enfance est plus efficace et constitue la base de tout l'apprentissage qui suivra»¹, l'absence des compétences professionnelles nécessaires pour l'enseignement aurait des conséquences désastreuses sur l'avenir des apprenants, et même sur la société dans son ensemble; Ibn Khaldoun disait "l'enseignement est un métier (صناعة)"², il n'y a aucun moyen d'acquérir les compétences liées à ce métier que dans des établissements qualifiés. Il n'est pas également possible de confier la tâche d'enseigner à ceux qui n'ont pas acquis les compétences professionnelles nécessaires. On entend ici par compétence la capacité d'utiliser les savoirs, des savoirs faire et les attitudes pour résoudre un problème qui a du sens dans des situations que vivent les apprenants ou qu'ils pourraient vivre.

Le programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002-2007) a regroupé les compétences professionnelles des enseignants dans le texte suivant «des enseignants professionnels cela veut dire des maîtres qui connaissent à la fois la science et l'art de leur métiers, capables de construire et de mettre en œuvre un projet pédagogique intégrant les spécificités du contexte où ils évoluent, capables aussi de planifier, d'évaluer, de gérer des situations pédagogiques diverses, de donner aux élèves le goût d'apprendre, de réguler leur enseignement à la lumière des diagnostics fréquents qu'ils effectuent»³.

Si ce texte s'est focalisé sur les compétences qui concernent l'enseignant, il faudrait former toutes les parties prenantes dans le processus éducatif et les doter de compétences horizontales et de compétences spécifiques, parce que le professionnalisme est un concept systémique qui devrait toucher toutes les composantes du système éducatif, et si l'une de ces composantes n'est pas touchée tout le système s'écroulera. C'est pour cela qu'il est impératif d'assurer une mise à niveau générale qui touchera tous les acteurs du système, et même ceux qui s'y intéressent comme les professionnels des médias. Ces compétences peuvent être classées en plusieurs catégories comme suit:

Les compétences relatives au système éducatif: Tout acteur du S.E. qu'il soit professeur, directeur, inspecteur ou surveillant, devrait connaître le système éducatif (ses finalités, ses objectifs, et ses composantes de base), et connaître tout le système qui le régit comme les lois, les décrets, les arrêtés, les notes de service ou le règlement intérieur de l'établissement. Il devrait comprendre les contenus de ces textes juridiques et s'en référer dans son travail. **Les compétences savantes et pédagogiques:** l'enseignant doit maîtriser les contenus relatifs à sa spécialité ou les différentes matières qu'il est chargé d'enseigner, en plus des connaissances relatives à la didactique de sa matière et de la transposition pédagogique. Il est bien connu que la maîtrise scientifique et la formation de base constituent l'épine dorsale de l'acte d'enseigner, le Saint Coran l'a évoquée sur la Bouche de Joseph que la paix soit sur lui, *Et [Joseph] dit: «Assigne-moi les dépôts du territoire: je suis bon gardien et*

¹ - ابن خلدون، المقدمة، ص 475.

² - ابن خلدون، المقدمة، ص 351.

³- La Nouvelle réforme du système éducatif tunisien: programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002 – 2007) p. 32. 33.

«connaisseur»¹ ﴿قَالَ اجْعَلْنِي عَلَىٰ خَزَائِنِ الْأَرْضِ إِنِّي حَفِيظٌ عَلَيْهَا﴾. Parce que la maîtrise du savoir, ne pourrait avoir lieu que si on a la connaissance des principes de ce savoir, de ses règles et de ses différentes questions ce qui permet de déduire les branches à partir de l'origine².

C) les compétences pratiques L'instituteur ou le professeur doivent être en mesure de stimuler la motivation des élèves à apprendre, ils doivent aussi communiquer avec eux pour les encourager à exprimer leurs pensées, et surmonter leurs difficultés dans l'apprentissage. Pour y parvenir, ils doivent être capables d'employer différentes approches pédagogiques, comme la pédagogie de résolution de problèmes, la pédagogie de l'erreur, la pédagogie du projet, la pédagogie différenciée et la pédagogie de la réussite. Ils doivent aussi bien utiliser les moyens didactiques, et diversifier les techniques d'animation tels que le travail de groupes afin de développer chez l'apprenant des attitudes positives telles que la coopération entre les apprenants, parce que «l'enfant apprend plus d'un autre enfant, et il s'inspire de lui et aime l'écouter»³.

L'enseignant doit également être capable d'assurer l'évaluation de ses élèves (la formulation des questions, et leur diversification étant une partie de l'apprentissage). Il doit être aussi capable d'analyser les diverses pratiques professionnelles en permanence à la lumière des résultats des élèves afin de consolider son expérience professionnelle, de développer ses compétences pratiques et d'améliorer son rendement pédagogique, parce que ceci se répercute sur le niveau des élèves. Ce qui confirme, en effet, que l'enseignant n'est un professionnel que s'il est capable de remettre en question sa pratique pédagogique comme le fait le chercheur et le théoricien⁴.

a. **Les compétences de la responsabilité éducative et de l'éthique professionnelle:** le professionnel du secteur de l'éducation devrait être en mesure de se représenter le sens de l'honnêteté, du dévouement, de l'organisation, de la discipline, et de l'entraide, il devrait aussi assumer la responsabilité envers la société en se mettant à son service en se niant. Il devrait savoir écouter, communiquer, respecter les horaires, respecter ses élèves et les bien traiter, en tenant compte de leur époque et de leur âge «parce qu'ils sont nés pour un temps, qui est différent du sien», collaborer avec ses collègues, il devrait aussi bien présenter, et avoir une personnalité équilibrée, ce qui fait de lui quelqu'un de crédible et garant du respect de la loi. Le saint Coran a souligné l'importance des compétences morales et éthiques dans le choix de la bonne personne, Dieu a dit sur la bouche de la jeune fille: "L'une d'elles dit: «Ô mon père, engage-le [à ton service] moyennant salaire, car le meilleur à engager c'est celui qui est fort et digne de confiance" ﴿قَالَتْ إِحْدَاهُمَا يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ﴾⁵.

Ibn Sina disait que le « Moueddeb (le maître) du garçon doit être une personne saine d'esprit, pieu, connaisseur de la morale, qualifié pour former les enfants, et respectable, posé,

¹ - يوسف / 55.

² - ابن خلدون، المقدمة، ص 350.

³ - ابن سينا أبو علي ت 427 هـ - 1038 م، السياسة. ص 85.

⁴ - Marguerite Altet. La formation professionnelle des enseignants. Paris, PUF, 1994.

Résumé de l'ouvrage sur web:

http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/A/Altet_1994_A.html

⁵ - القصص / 26.

loin de la légèreté et de la futilité, s'exhiber peu en présence des enfants. Il ne doit être ni rigide ni méchant, mais il doit être souple, doux, intelligent, noble, propre et honnête"¹.

Celui qui travaille dans l'éducation devrait également bien connaître le système des valeurs de sa communauté et les valeurs universelles tels que les principes des droits de l'homme et les conventions internationales sur la protection des enfants et les mécanismes de la mise en application des valeurs de la tolérance, d'ouverture et d'acceptation des différences, et il doit croire à l'importance de l'autoformation continue dans la consolidation de l'expérience et des compétences professionnelles.

Mais ce qu'il faudrait préciser c'est que le professionnalisme ne se décrète pas par des directives strictes et ne s'acquiert pas par des modèles prêts sur la façon de faire face à des situations professionnelles, mais il s'installera par la liberté et l'autonomie couplées à la responsabilité et la liberté qui développe l'esprit d'innovation et de créativité, et la responsabilité. Ainsi l'enseignant devient capable de valoriser les résultats et prêt à faire face aux erreurs qu'il pourrait faire et qui pourraient avoir des effets néfastes sur ses élèves. Ceci est confirmé par les chercheurs en éducation quand ils affirmaient que le professionnalisme se manifeste quand les directives et les règles méthodologiques laissent la place à l'autonomie guidée par des objectifs clairs et mesurables et par une éthique qui interdit les pratiques nuisibles aux différentes parties concernées².

Par conséquent, le professionnalisme basé sur un contrôle rigoureux et précis des programmes, des livres et des méthodes transforme l'enseignant en un coopérant dans son propre pays, ou même un mercenaire. D'autre part le fait de compter uniquement sur l'expérience personnelle et à la bonne foi, le travail éducatif devient anarchie, en particulier avec le manque de transparence dans le recrutement et la formation. Donc il est essentiel de trouver la bonne combinaison entre l'expérience personnelle et la formation organisée dans le cadre d'une stratégie qui relie la rigueur à la libre initiative. Il ne fait aucun doute que cette vision du professionnalisme exclut les significations négatives qui assimilent le professionnel au mercenaire comme nous l'avons noté plus haut, parce qu'il met en relief l'humain dans l'homme et le rend capable de choisir et d'assumer sa responsabilité.³

1. Comment acquérir les compétences professionnelles de l'enseignant?

Les différentes nations n'ont pas été toujours d'accord sur la façon de choisir leurs enseignants, l'histoire nous rapporte plusieurs modes, chaque mode s'adapte à son époque et à son environnement intellectuel. L'esprit humain a conclu qu'il est nécessaire de créer des cadres qui permettent à ceux qui souhaitent enseigner de suivre une formation spéciale pour développer les compétences professionnelles requises. L'Etat tunisien a choisi dès le XIXe

¹ – ابن سينا، السياسة، ص 84.

² – la professionnalisation s'accroît lorsque, dans un métier, quel qu'il soit, les directives méthodologiques et les règles font place à une autonomie guidée par des objectifs clairs, dont l'atteinte est évaluable, et une éthique interdisant les pratiques contraires aux intérêts des usagers ou de la collectivité. Philippe Perrenoud. Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement 1996.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html

³ – التيجاني القماطي، الاحتراف والانخراط. بحث مقدم ضمن ملتقى "التقيد والاحتراف" الذي نظمه التقفدية العامة للتربية 2003. ص 36.

siècle de former une génération d'enseignants, professionnels, et à cette fin, il a fondé l'école Alaoui en 1884 qui formait les instituteurs de français, puis Al medressa Attadibya 1894 (1312H) pour former les instituteurs de langue arabe, plus tard les deux écoles avaient fusionné pour former des instituteurs unilingues (arabe ou français) et des instituteurs bilingues.

Si cette idée avait trouvé sa voie en Tunisie du temps de l'occupation française comme on l'a déjà vu, après l'indépendance le système éducatif n'avait pas eu une vision stratégique globale qui devrait aboutir au progrès scientifique et enrichir la civilisation humaine. Au début, on avait soutenu l'idée de préparer les instituteurs dans les écoles normales d'instituteurs puis dans les instituts supérieurs de formation des maîtres, et les écoles normales supérieures pour former des enseignants au secondaire dans certaines spécialités. Et malgré les succès de cette approche qui assure à l'école ses besoins en enseignants, et fournit à l'état les ressources humaines dont il avait besoin, l'idée fut abandonnée en raison de la tourmente qu'avait connu le ministère de l'Éducation, et on a supprimé les deux types d'écoles normales, et pour satisfaire les besoins en instituteurs et en professeurs par des personnes mal préparées à ce domaine.

Aujourd'hui la réalité de l'éducation en Tunisie nous pousse à insister sur la nécessité d'assurer la professionnalisation de tous les acteurs du secteur de l'éducation au moyen d'une stratégie qui sera conçue par la collectivité nationale à travers ses structures légitimes. Cependant, il est de notre devoir de réfléchir à cette question publique, étant donné son impact sur la société dans tous les domaines de la vie. Nous suggérons les étapes suivantes:

- a. Considérer l'enseignement comme un secteur stratégique et veiller à la mise à niveau de tous ses acteurs.
- b. Renforcer la prise de conscience de la nécessité du professionnalisme parce qu'enseigner est un métier comme le disait Ibn Khaldoun¹ et tout métier a besoin de compétences particulières.
- c. Réviser les lois en vertu desquelles on réexaminerait les modalités de formation et de recrutement des ressources humaines. Ceci ne pourra se faire sans une restructuration de tous les cycles de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, ainsi que la révision du cadre juridique du Conseil supérieur de l'éducation et son activation². Le ministère avait décidé depuis 2002, de mettre en place un plan pour renforcer le professionnalisme de tous les membres de la famille éducative³, mais rien de tout cela n'a été réalisé si ce n'est la formation des inspecteurs qui ne manque pas d'imperfection, comme nous l'avons mentionné précédemment.
- c. Mettre en place des institutions spécialisées et des programmes variés et adaptés à toutes les ressources humaines dont l'institution éducative a besoin. Ces institutions formeront les inspecteurs, les enseignants, les surveillants et les directeurs. Et si le ministère de l'Éducation a finalement installé des institutions pour former les instituteurs, comme d'habitude, il n'a préparé ni les programmes ni les cadres, ni les mesures nécessaires pour garantir une bonne

¹– ابن خلدون، المقدمة، ص 351.

²– Décret n° 1295 de 1989 du 31 août 1989 Fixant les attributions, la composition et le fonctionnement du conseil supérieur de l'éducation et de l'enseignement supérieur. Et le décret qui l'a révisé n° 2260 de 2000 du 10 octobre 2000 fixant les attributions, la composition et le fonctionnement du conseil supérieur de l'éducation.

³– La Nouvelle réforme du système éducatif tunisien: programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002–2007) p 32. 33.

sélection des candidats. Nous avons vu de la précipitation, du dynamisme et de l'hésitation, et nous avons constaté une grave pénurie d'enseignants, et certains cours n'ont pas pu être assurés, on s'est rabattu sur des enseignants non qualifiés car ils ne sont pas spécialistes et n'ont aucune formation pédagogique pour mener à bien cette tâche.

On doit préciser qu'il ne faudrait pas offrir la profession de l'enseignement à tous ceux qui souhaitent devenir enseignant. La plupart des candidats sont poussés par le besoin de trouver un travail, ou par une idée erronée que c'est une carrière confortable avec beaucoup de vacances etc., ce ci dénote la méconnaissance de la profession et le manque de sens de la responsabilité. Afin d'écartier ces illusions il faudrait constituer des commissions compétentes et soumises à un contrôle qui se chargent de tester chaque candidat à la profession enseignante parce ce n'est pas chaque métier que souhaite un jeune lui est forcément convenable¹.

Par conséquent l'observateur note que chacun choisit ce qui lui convient, celui-ci veut les sciences mathématiques, et l'autre veut la science de l'ingénierie, et un troisième choisit les sciences de la médecine, il n'y a guère de profession et de métier dont la société a besoin qui ne trouve pas de candidat qui le désire et choisit d'acquérir ses techniques. Mais il n'est pas donné à tout le monde de réussir le métier qu'ils ont choisi parce que le succès et la réussite ne dépendent pas du désir, mais ils dépendent des capacités propres de la personne. Et Ibn Sina voyait que "pour ces choix et ses opportunités et problèmes existent des causes obscures et des causes cachées qui échappent à l'esprit des humains, ..., et seul Dieu le sait"².

Nous voyons donc que la sagesse de Dieu fait que chacun prend la voie qui lui est tracée pour qu'il accomplisse sa fonction dans la société. Ainsi les efforts se complètent et tous les besoins seront satisfaits, l'homme étant un être social par nature, chaque personne a besoin de quelqu'un pour lui rendre un service.

Et dans ce sens Ibn Sina propose à celui qui veut orienter des jeunes hommes de «soupeser tout d'abord leur caractère, de sonder leur talent, et tester leur intelligence, puis il leur choisit un métier en fonction de tout cela, et s'il leur choisit un métier il doit savoir à quel point il le désire, et à quel point il le connaît, et s'il possède les moyens de le réussir. Après tout cela il pourra décider. Telle est la bonne voie pour éviter au jeune les désagréments plus tard"³; l'observateur de près de nombreux travailleurs dans le secteur de l'éducation peut s'apercevoir que leur présence est une erreur, et ils sont les premiers à en subir les conséquences ainsi que les élèves et le système éducatif.

Peut-être que la question de l'amélioration de l'enseignement à laquelle nous aspirons, ne pourrait se réaliser seulement et automatiquement que par la simple création d'institutions pour la formation des instituteurs, mais cela nécessite la préparation du personnel enseignant, les programmes et les méthodes pédagogiques, elle nécessite aussi une bonne qualité d'élèves qui représentent le sol qui va recevoir les grains de la science et les différentes compétences afin de les préparer à la profession d'enseignant.

Il se peut que cela ait besoin d'un ensemble de mesures incitatives, comme cela a été le cas dans les expériences d'avant et après l'indépendance comme les bourses et l'intégration des années d'études dans le calcul de l'allocation de retraite⁴, une prime d'encouragement et une amélioration des salaires des enseignants, et les possibilités de promotion professionnelle

¹ – ابن سينا، السياسة، ص 86.

² – ابن سينا، السياسة، ص 87.

³ – ابن سينا، السياسة، ص 78، 88.

⁴ – Bulletin Officiel de l'enseignement publique, N° 1 , A 24. 25 Janvier 1910. art 3. p 14.

et scientifique, mais une promotion selon le mérite et l'amélioration des compétences professionnelles et non des promotions automatiques imposées par les syndicats de nos jours aux gouvernements successifs.

- b. Renforcer la formation continue conformément à une conception moderne, qui la valorise, elle devrait être un facteur déterminant dans la promotion professionnelle de l'enseignant, il faudrait concevoir un système qui permet une actualisation des connaissances dans la ou les disciplines et leur didactiques. Parallèlement à cela, il est nécessaire de s'occuper des anciens enseignants et leur faire comprendre que leur environnement va changer complètement et qu'ils n'auront d'autre choix que de le prendre en considération. Par conséquent, on doit s'appuyer sur les esprits ouverts pour les engager dans la réforme, on doit aider les indécis et les perdus parmi eux à prendre conscience de leur situation qui est responsable de la dégradation du niveau de l'enseignement. Dans ce cas, ils essaieront de changer pour garder le respect de leurs élèves.

E) Renforcer la prise de conscience de la nécessité de l'analyse des pratiques professionnelles parce que «l'enseignant ne peut bien exercer que s'il est capable de remettre en question ses pratiques pédagogiques et s'interroger comme tout chercheur et théoricien¹. Il est nécessaire de mettre en place des mécanismes d'évaluation efficaces et créer des observatoires prospectifs qui valorisent les succès et empêchent la poursuite de l'erreur par un système de contrôle qui couvre tous les cycles de l'enseignement. Et s'il existe actuellement un système de contrôle, le professionnalisme de ses membres a besoin d'un soutien et une extension afin qu'il touche les différents cycles de l'éducation, y compris l'enseignement supérieur, qui passe par une situation lamentable sans précédent dans l'histoire de l'enseignement en Tunisie.

Il n'y a pas d'espoir dans le développement du système éducatif et l'amélioration de l'efficacité des établissements scolaires tant qu'il n'y aura pas une prise de conscience que l'enseignement est un métier (صناعة) et que c'est à la mesure de «sa qualité et du savoir faire de l'enseignant seront la réussite de l'apprenant et la qualité de ses compétences²».

Conclusion

À la fin de cette brève présentation, il convient de noter ce qui suit:

1. Le développement du système éducatif ne dépend pas uniquement du professionnalisme, parce qu'il est attribué au développement de la société dans tous les domaines, car le développement de la formation au métier de l'enseignement est lié au développement de la société comme l'a bien dit Ibn Khaldoun³

¹– Marguerite Altet. La formation professionnelle des enseignants. Paris, PUF, 1994.

Résumé de l'ouvrage sur web:

http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/A/Altet_1994_A.html

²– ابن خلدون، المقدمة، الفصل السادس عشر في أن الصنائع لا بد لها من العلم. ص 323 .

³ – "أنّ القيروان وقرطبة كانتا حاضرتي المغرب والأندلس واستبحر عمرانها وكان فيهما للعلوم والصنائع أسواق نافقة وبحور زاخرة. ورسخ فيهما التّعليم لامتداد عصورهما وما كان فيهما من الحضارة. فلما خربتا انقطع التّعليم من المغرب إلّا قليلا كان في دولة الموحّدين بمراكش مستفادا منها". ابن خلدون، المقدمة، ص 351.

2. Le professionnalisme n'est pas seulement un processus technique, parce qu'il nécessite deux principes fondamentaux:
 - a) La prédisposition naturelle de certaines personnes, ce qui ressemble un peu au don d'enseigner, les jurys de recrutement peuvent le vérifier lors des tests des candidats pour le cycle de formation et de qualification à la profession.
 - b) Le professionnalisme exige un référentiel moral et juridique et un minimum de conscience civilisationnelle et civique .
3. Le professionnalisme n'a pas de limite. Il est un processus humain dans le monde du travail, et plus on progresse dans la carrière, plus on rencontre de nouvelles situations professionnelles, plus grandes seront son expérience et son professionnalisme, et ce qui est convaincant pour lui ou pour d'autres aujourd'hui, ne le sera plus peut être demain.
4. Il faudrait réexaminer le cas de ceux qui ont été injectés par l'ancien régime dans le corps du système éducatif alors qu'ils n'avaient rien à voir avec lui, eux même ne le désiraient guère. Seule la recherche d'un emploi explique leur présence à l'école, il faudrait les reverser dans leur spécialité d'origine respective, c'est mieux pour eux même, pour l'éducation et l'avenir du pays.

Bibliographie

Références Françaises

Cortier Claude, Conquête par l'école et réalités du terrain : quelques aspects de l'action de l'alliance française dans le bassin méditerranéen 1883 – 1914. <https://journals.openedition.org/dhfles/2552>

Marguerite Altet. La formation professionnelle des enseignants. Paris, PUF, 1994. Résumé de l'ouvrage sur web: http://www.unige.ch/fapse/life/archives/livres/alpha/A/Altet_1994_A.html

Mongi Al-Akrouf et Hadi Bouhoush, Histoire des écoles normales d'institutrices et d'instituteurs en Tunisie depuis l'indépendance : Première partie. Article publié à: <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2017/02/histoire-des-ecoles-normales.html>

Mongi Al-Akrouf et Hadi Bouhoush, Histoire des écoles normales d'institutrices et d'instituteurs en Tunisie depuis l'indépendance : 2ème partie. Article publié à: http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2017/02/histoire-des-ecoles-normales_13.html#more

Mongi Al-Akrouf et Hadi Bouhoush, L'Ecole Normale Supérieure de Tunis : Première institution de formation de professeur de l'enseignement secondaire (1er partie). Article publié à: <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2017/01/lecole-normale-superieure-de-tunis.html#more>

Mongi Al-Akrouf et Hadi Bouhoush, L'Ecole Normale Supérieure de Tunis : Première institution de formation de professeur de l'enseignement secondaire (2ème partie), qui est publié à: http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2017/01/lecole-normale-superieure-de-tunis_30.html

Mongi Al-Akrouf et Hadi Bouhoush, Le collège Alaoui: la première institution de formation des enseignants en Tunisie. Article publié sur le site suivant: <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2014/01/le-college-alaoui-la-premiere.html>

Perrenoud, Philippe .Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude Savoirs et compétences dans un métier complexe .Paris, ESF, 1996, 2e éd. 1999. Résumé de l'ouvrage sur web: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_urgence.html

Kairouan et Córdoba étaient capitaux du Maroc et Andalousie respectivement, leur urbanisation s'est étendue, la science et l'industrie se sont épanouis ainsi que l'éducation et la civilisation. Quand ils ont été ruinés, l'éducation a été arrêté au Maroc sauf à l'état des Almoahidines à Marrakech dans des limites restreintes. Ibn Khaldoun, Introduction, page 351.

Perrenoud, Philippe, 1999. Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? sur web: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html

Perrenoud, Philippe. Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement 1996. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html

Arrêté du 11 octobre 2004, Journal officiel n° 83 du 15/10/2004.

Arrêté du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique du 2 mai 2011. Journal officiel n° 32 de l'année 154. Vendredi 2 Jumada II 1432H - 6 mai 2011.

bulletin de la faculté de la Zitouna, année 1, numéro 1 -1391/1971.

Bulletin Officiel de l'enseignement public, N° 1, A 24. 25 Janvier 1910.

Bulletin Officiel de l'enseignement public, N° 28, A 23. Juin 1909.

Bulletin Officiel de l'enseignement public, N° 59, A 9. février 1895. Décret 6 janvier 1895 / 10 redjeb 1312.

Décret n° 1210. Journal officiel est n° 70, année 128. Mardi 8 octobre 1985.

Décret n° 1211. Journal officiel est n° 70, année 128. Mardi 8 octobre 1985.

Décret n° 1295 de 1989 du 31 août 1989.

Décret n° 2116 de 2007 du 14 août 2007. journal officiel n° 68 du 24 août 2007.

Décret n° 2116 de 2007, datée du 14 août 2007. journal officiel n° 68 du 24 août 2007.

Décret n° 2260 de 2000 du 10 octobre 2000.

Décret n° 2494 de 2001 du 31 octobre 2001. Journal Officiel n° 89, année 144. Daté du mardi 20 Sha'ban 1422 - 6 novembre 2001.

Décret n° 342 de 1963 du 4 Rajab 1383 correspondant au 20 novembre 1963 portant modification du décret n°14 du 3 janvier 1961 relatif à l'enseignement primaire.

Décret n° 342 de 1963 du 4 Rajab 1383 correspondant au 20 novembre 1963 portant modification du décret n°14 du 3 janvier 1961 relatif à l'enseignement primaire.

Décret n° 4276 de 2007 du 27 décembre 2007. Le journal officiel n° 2 de l'année 151. Le vendredi 26 dhoulhijja 1428 - 4 janvier 2008.

Décret n° 449 de 1997, à la date du 3 mars 1997. Journal officiel n° 20, année 140. Mardi 2 dhoul kaada 1417 - 11 mars 1997.

Décret n° 451 de 1997 du 3 mars 1997.

Décret n° 451 de 1997 du 3 mars 1997. Journal officiel n° 20, année 140. Mardi 2 dhoul kaada 1417 - 11 mars 1997.

Décret n° 468 du 23 février 1998. Journal officiel n° 18 du 3 mars 1998. 4 dhoul kaâda.

Décret n° 669 de 2007 du 22 mars 2007. Le Journal officiel n° 26 du 30 mars 2007.

Décret n°15 de 1961 du 15 Rajab 1380 / 3 janvier 1961, fixant le statut des personnels de l'enseignement primaire.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Philippe_Perrenoud (sociologue)

Journal Officiel N° 74, Année 102, mardi 2 Rabie I 1378 correspondant au 16 septembre 1958. P 896. portant création d'un établissement supérieur dénommé (Ecole normale supérieure).

La Nouvelle réforme du système éducatif tunisien: programme pour la mise en œuvre du projet "Ecole de demain" (2002 – 2007).

loi n° 108 de 1990 du 26 novembre 1990. 25 Jumada I 1411 relative aux instituts supérieurs de formation des maîtres.

loi n° 127 de 1994 du 26 décembre 1994 Portant loi des finances pour la gestion 1995. Journal officiel n° 103 de l'année 137 du 30 au 31 décembre 1994.

loi n° 30 du 5 mai 1997 Portant suppression de l'institut supérieur de formation des maîtres de Tunis. Journal officiel n° 37 de l'an 148 du vendredi 2 Muharram 1418 AH - 9 mai 1997.

Loi n° 37 de 1981 du 9 mai 1981, Portant création d'une Ecole Normale Supérieure à Bizerte. après son ouverture en octobre 1980. Le Journal officiel n° 33 ans 124. Vendredi 15 mai 1981.

Loi n° 38 de 1981 du 9 mai 1981, Portant création d'une Ecole Normale Supérieure à Sousse. après son ouverture en octobre 1980. Le Journal officiel n° 33 ans 124. Vendredi 15 mai 1981.

Loi n° 87 du 6 novembre 1996, portant création de l'école normale supérieure. Journal officiel n° 90, vendredi 26 jourmada Atthani 1417, 8 novembre 1996.

Loi n° 88 de 1996 du 6 novembre 1996. Portant création et suppression d'établissements publics relevant du ministère de l'enseignement supérieur.

loi n° 98 de 1991 du 31 décembre 1991 portant loi de finances pour la gestion 1992.. Loi de finances de 1992. Journal officiel numéro 90 année 134. Mardi 25 Jumada II 1412 – 31 décembre 1991.

Références Arabes

1. القرآن الكريم
2. ابن خلدون، المقدمة. تحقيق محمد محمد تامر. مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة. الطبعة الأولى 1426 هـ 2005 م.
3. ابن سينا أبو علي ت 427 هـ - 1038 م، السياسة. تقديم وضبط وتعليق علي محمد إسبر. بدايات للطباعة والنشر - سوريا. الطبعة الأولى 2007 م.
4. ابن عاشور محمد الطاهر، أليس الصبح بقريب. دار سحنون - تونس، ودار السلام - مصر. الطبعة الأولى 1427 هـ - 2006 م.
5. ابن عاشور محمد الفاضل. الحركة الأدبية والفكرية في تونس. راجعه ووضع فهرسه محمد المختار العبيدي. طبعة بيت الحكمة تونس، 2009.
6. ابن منظور محمد بن مكرم ت 711 هـ، لسان العرب. دار المعارف - القاهرة.
7. الحجام كمال، المتفقد المكون المحترف: أي كفايات وأي استراتيجيات؟ بحث مقدم ضمن ملتقى "التفقد والاحتراف" الذي نظمته التفقدية العامة للتربية 2003.
8. الزركلي خير الدين، الأعلام. دار العلم للملايين. الطبعة الخامسة عشرة 2002 م.
9. شارل أندري جوليان، المعمرون وحركة الشباب التونسي. تعريب محمد مزالي، والبشير بن سلامة. نشر الشركة التونسية للتوزيع. الطبعة الثانية 1986.
10. القماطي التيجاني، الاحتراف والانخراط. بحث مقدم ضمن ملتقى "التفقد والاحتراف" الذي نظمته التفقدية العامة للتربية 2003. ص 36.
11. مالك بن أنس ت 179 هـ، الموطأ، رواية يحيى بن يحيى الليثي ت 244 هـ. تحقيق بشار معروف. دار الغرب الإسلامي - بيروت. الطبعة الثانية 1417 هـ - 1997 م.
12. النشرة العلمية للكلية الزيتونية للشريعة وأصول الدين " السنة الأولى، العدد الأول 1391 - 1971.

Quand la traduction est palingénésie...

Zeineb Salaani Rjeb
Assistante à l'Institut Supérieur
des Etudes Appliquées en Humanités de Gafsa
Université de Gafsa
zeineb.salaani@gmail.com

"J'ai le don, souvent douloureux, d'une mémoire que le temps n'altère jamais ; ma vie entière, avec toutes ses journées, m'est présente comme un tableau ineffaçable."

Alfred de Vigny. *Servitude*, 1833.

Résumé

Sur les pages d'al-Khobz al-hâfi, l'Enfance rachitique et l'Adolescence syphilitique de Mohamed Choukri posent, laides et moroses. Courageux est l'écrivain malheureux, mais son lecteur est lâche puisqu'en présence des Tabous, jamais à ses yeux la bride ne lâche. Dans son manuscrit, ce récit autobiographique est trainé aux gémonies... Fin de tout texte né différent, infâme : au berceau, il doit rendre l'âme. Du tombeau, l'écrivain marocain Tahar ben Jalloun le tire, confiant et fier, quand il le traduit à la langue de Molière. En français, Choukri se lit et il est encore en vie. Pourquoi ? Parce que... la traduction est palingénésie.

ملخص المقال

على صفحات الخبز الحافي يقف ماضي محمد شكري بشعاً، كئيبياً. تجرأ الكاتب فسررد أيام الجوع و وصف ليالي النذل. أما القارئ فكان جباناً. لقد تعود أن يشيح ببصره عن المحضور و عن المحرم. هكذا حكم على نص شكري الذي ولد غريباً عن عهده بأن يموت في مهده. و لكن بفضل ترجمة إلى اللغة الفرنسية قام بها الكاتب المغربي الطاهر بن جلون، عاد نص شكري إلى الحياة بعد أن وافته المنية. هذا من فضل الترجمة على بعض النصوص الأدبية.

Introduction

Il y a des livres, comme les hommes, meurent. Idiots, de l'imprévoyance idiote d'un écrivain qui, n'ayant pas compris que l'écriture n'est pas un acte aléatoire, ne s'est jamais demandé, avant de méditer son projet d'esprit, "*quand*", "*comment*" et "*pour qui*" écrire. Nocif, subversif, le livre meurt étouffé dans l'ombre par des mains sales, perfides, si ce n'est qu'une main propre le sauve et le livre à des yeux intelligents qui, derrière le sournois, le méchant, devinent un monde singulier, attrayant. À un livre condamné à mort, une main propre, celle d'un traducteur, peut écrire une vie nouvelle. La traduction est palingénésie. *Al Khoubz Al Hafi* de Mohamed Choukri nous le dit.

Né le 15 juillet 1935, à Ayt Chiker, un petit village berbérophone du Rif, près de Nador au Maroc, Choukri est le fils de la violence et du dénuement. Vingt ans de sa vie, il est un enfant des rues. Des jours noirs partagés entre le vol, la drogue, et la prostitution la nuit. Emprisonné, il apprend à lire et à écrire en arabe. En arabe, il écrit son enfance ravie, décrit les simagrées du sort et les stigmates qui couvrent son cœur flétri. Mais il n'est pas lu. Le lecteur arabe n'aime pas qu'on lui dise tout, qu'on aille par la parole jusqu'au bout. Il y a ce qu'on appelle... *les tabous*! En 1980, l'écrivain marocain d'expression française Tahar ben Jelloun découvre ce récit jugé impie et le convertit. Sur ses mains, aux éditions François Maspero, il devient *Le Pain nu*. En français, l'histoire de Choukri se lit. Est-ce parce que la langue française est gracieuse, gracieuse ? Ou parce que la langue de Voltaire c'est la liberté, la tolérance, prière de l'âme du monde entier amoureuse ? Ce qui est certain c'est que traduit par Ben Jelloun, le récit de la vie de Choukri, décédé le 15 novembre 2003, est encore en vie. Mais ceux qui préfèrent le texte traduit au texte original savent-ils que dans son texte Choukri, pour des raisons personnelles que nous voulons découvrir, a lui aussi traduit ?

I- Traduire en écrivant : Choukri et la mémoire obstruée :

Il y est des mémoires qui ne s'assoupissent guère. Guetteuses. Gueulardes... Les hontes et les regrets y grouillent et s'y multiplient. Obstruées, elles peuvent être bellement débouchées sur les pages blanches, des pages encore innocentes, prêtes à enfourner les souvenirs les plus infâmes, les plus amers, sans les regarder de travers. La mémoire de Choukri, déversée dans ce récit autobiographique *Al Khoubz Al Hafi* est l'une de ces mémoires interlopes. Regardée de près, vaste, le passé poisseux d'un homme miséreux y

fomente une douleur pernicieuse, perçante, si persistante qu'une langue apprise tard ne peut jamais seule traduire.

Pour vider la géode la plus sombre de sa mémoire factieuse, celle où s'entassent les souvenirs de l'enfant mal loti, aux jours longs, lourds d'humiliations et de cris, aux nuits vagues, vides de faim et d'oubli, Choukri recourt au dialecte rifain, berbère, originaire. À trois reprises, et ce n'est qu'au premier chapitre, les paroles de sa mère, l'origine de sa vie, sont transposées sur les pages, préservées de toute altération linguistique, encore vivantes, toujours mordantes. Interrompt leur continuité syntaxique la traduction arabe, étriquée, étreinte entre parenthèses, signes typographiques qui indiquent que cette traduction est incidente, pour l'auteur qui maîtrise déjà le rifain, indispensable pour le lecteur censé ignorer ce dialecte. Ainsi, fuyant la guerre et la famine qui s'abattent sur le Rif, la famille se dirige vers Tanger, en ce temps moins malheureux. En route, éperonné par le cauchemar des cadavres pourris, le petit Choukri, comme les enfants, n'arrête pas de pleurer. Sa mère lui dit :

- "*Khom oumech* : (ondhor akhaka). *Ntaouitroucha* : (innahou la yabki). *Ichk thtroudh* : (wa anta tabki)".⁽¹⁾

À Tanger, voyant son petit frère étranglé la nuit par son père, qui n'est pas comme les pères, Choukri se cache dans une pièce de la maison. Nous lisons ces phrases qui suffoquent de terreur :

"*Chabahou ommi. Saoutouha khafidhon. Tabhathou âanni. Tantahibou. Adhalamou youkhifouni. Limadha layssat qaouitan mithlahou ? (...)*

- *Mouhammad inou* : (mouhamadi). *Arahed* : (taâla). *La takhaf. Arahed. (...)*

- *Aqaii thanita* : (ha ana houna)

- *Arahad.*

- *La. Athaii yangh* : (sayaqtoulouni) *imch* : (mithlama) *yangha* : (qatala) *oumainou* : (akhi).

- *La takhaf. Taâla maii. Lan yaqtoulaka. Taâla. Ouskout hatta la yasmâana aljiran*".⁽²⁾

¹ CHOUKRI, Mohamed. *Al Khouzb Al Hafi*. Addar Al Baidha : Edition Al Fank, 2006, p.5.

² *Ibid.*, p.9.

Vers la fin du chapitre, découvrant que son fils mange des herbes ramassées sur les tombes, la mère lui explique que ce qui pousse au cimetière ne se consomme pas. Voyant alors qu'il continue à manger, avec grand appétit, elle s'écrie, en rifain :

- "*Achfach, etcheth ikhfinch* : (kafaka, litaakoul nafsaka)".⁽¹⁾

Le père de Choukri n'intervient qu'une seule fois en rifain, lors de la scène de l'enterrement de son fils Abdelkader, à qui il a tordu le cou. Dans ce passage, sa parole réservée, unique, ithyphallique :

"Intabaha'chaikhou, lada khouroujina mina'lmaqbarati libanani adamiya. Saalani birrifati :

-Ma na addam ma ?: (mahadha addam ?)

- Afasgh kh azoujaj : (âfastou âala'zoujaj)

Qala abi :

La yaârifou hata kaifa yamchi. Tha bouhari ! : (ablah !)".⁽²⁾

Dire que $1 > 3$ fait entorse à la logique ; pourtant Un peut s'imposer supérieur à trois. Si ce qui est Un est fort, puissant, écrasant, qu'est-ce qui l'empêche de dominer ce qui est trois et qui est faible, résigné, écrasé ? Qu'est-ce qui l'empêche de régenter son monde, d'en devenir dieu ? Par le fait, à maintes reprises, Choukri compare son père à Dieu. Evoquant son omnipotence, il écrit :

"Yalâanouna hadhirina wa ghaibina. Yastahdhirouna waqtama yachaou houa. Innahou kal'ileh. Man aâtahou hadhihi alqouwata ?"⁽³⁾

Ce n'est point mathématique de dire que $1+3 = 1$; pourtant un et trois peuvent faire Un. Tout comme les quatre pieds qui donnent à l'objet l'assise, la stabilité. C'est dire que tonnante, tonitruante, la voix du père condamne au silence la voix de la mère, rêves de protection avortés, promesse d'amour jamais accomplie. Au reste, cette voix masculine impose seule à toutes ces confidences nocives l'ordre et s'enquiert de leur véracité. Dans *La Traversée des signes*, Julia Kristeva écrit :

"Quand il y a de l'Un, du Père, la vérité fait loi dans le discours. Quand l'Un s'effondre, laissant apparaître la mère qu'il refoule, la vérité n'est plus loi"⁽¹⁾

¹ *Ibid.*, p.15.

² *Ibid.*, p.10.

³ *Ibid.*, p.94.

Le récit des années mortes assassinées, ensevelies, puis ressuscitées par le souvenir du père assassin avance ferme et la *Vérité* s'affermir. Choukri grandit et grandit avec lui le besoin d'expansion. Le garçon se démène à apprendre de nouvelles langues pour la lute inexpiable qui l'attend. "*L'homme*, affirme Roland Barthes, *est offert, livré par son langage, trahi par une vérité formelle qui échappe à ses mensonges intéressés ou généreux. La diversité des langues fonctionne donc comme une Nécessité et c'est pour cela qu'elle fonde un tragique.*"⁽²⁾ Du reste, au long des onze chapitres intercalés entre le premier et dernier du livre, et qui racontent la tragédie de l'homme désarmé, fou qui combat une armée d'hommes-loups, nous rencontrons des mots, des expressions, parfois des phrases complètes en français ou en espagnol. La traduction arabe est absente : le jeune Choukri en a assez de traduire au lecteur unilingue. Le chapitre 3 commence ainsi :

*"Intaqalna ila hayi atternkat. Ouinou ommi âla baii alkhoudhari walfawakihi.
Ounadi bisaoutin sakhibin âla'lmouchtarina bilisbaniya :*

Vamos a tirar la cas por la venta !

Quien Ilega tarde no come carne !

Debalde ! Debalde vendo Hoy."⁽³⁾

Les gueuseries de l'adolescent sont des avanies vaniteuses. Il aide sa mère à vendre les légumes et les fruits puis il la vole pour acheter du majoun et du kif ! Par cet acte de vol, il se venge d'elle, de son impuissance, et de la société, grande et avare, qui lui rappelle sans cesse sa misère et sa petitesse. Il y a en fait un certain plaisir de tromper l'autre, de le voler. Un plaisir gratuit qui offre une vanité trompée. Dans son ouvrage : *Autour des fondements de l'Etre et du Connaître selon l'analyse psychanalytique*, Marius Latour précise que : "*Don et vol ont pareillement pour résultat de transférer un bien du domaine d'un individu au domaine d'un autre. Mais, tandis que dans le cas du don, l'initiative du transfert appartient à celui qui possédait d'abord le bien, dans le cas du vol l'initiative de transfert appartient à celui qui ne*

¹ KRISTEVA, Julia. *La Traversée des signes*. Paris: Editions du Seuil, 1975, p.225.

² BARTHES, Roland. *Le Degré zéro de l'écriture*, suivi de : *Nouveaux Essais critiques*. Paris: Editions du Seuil, 1972, p.59.

³ CHOUKRI, M. *Al Khoubz Al Hafi*. Op.cit, p.41.

le possédait pas encore."⁽¹⁾ Latour explique ensuite que si le don offre une réjouissance qui peut être déclarée, partagée, chantée comme "gloire", "le vol connaîtra plutôt une ["gloire"] solitaire", qui ne sera chanté[e] que dans des "tracts ou libelles antisociaux"⁽²⁾. Glorieusement, Choukri se venge encore de sa mère, cette femme complice du mari avec son silence meurtrier : il la quitte pour s'installer chez sa sœur, la tante. À Némésis, il voue encore la société quand il fait d'un chien un ami, le seul ami. Au chapitre 4, Choukri dit :

"Kontou ahmilou maii min'almadinati zoujajata khamrin achrabouha lailan fi'lkoukhi almoujawiri limanzili khalati fi'lmazraâti.

Youcharikouni wihdati allayliyata, kalbou khalati adhakhm : "tigri "Tigre"⁽³⁾

Le mérite de cette séparation *actuelle* de la mère est réel : chez la tante, qui n'a pas d'enfants, Choukri trouve l'espace et le temps nécessaires au développement de sa personnalité. Il devient plus intelligent, plus viril, plus fort comme Tigre. L'image de la famille nécessiteuse, qui occupe sa mémoire depuis des années, se retire peureuse. Celle des Espagnols et des Français qui occupent son pays depuis des décennies se retire aussi, à la fin du récit, affaiblie. L'indépendance se prépare. Au chapitre 12, au port, le jeune Choukri joue un tour aux soldats français qui quittent définitivement le Maroc : il leur vend des montres truquées affirmant qu'elles sont des montres suisses. Et pour décrire l'allégresse que lui procure ce *commerce*, il se dessaisit courageusement de la langue de ces soldats vaincus. Nous lisons :

"Achartou liljounoudi an yantadhirou. (...) rama Boussouf raas'alhabli biqouwatin.

Amsakahou joundi (...). Qoultou (...) bilfiransiyati :

- Orbit'el habla jaidan.

Saha baâdhou'ljounoudi :

- Haya, itlaâ.

Badaatou atasallaqou'lhabla bikhifatin. Kanat baâdhou'elassouwati tasihou :

- Allez, courage, bravo !

- Très bien !"⁽¹⁾

¹ LATOUR, Marius. *Autour des fondements de L'Être et du Connaître selon l'analyse psychanalytique* (Tome premier). Paris: PUF, 1945, p.82.

² *Ibid.*, p.83.

³ CHOUKRI, M. *Al Khoubz Al Hafi*. Op.cit, p.57.

Les compétences linguistiques de Choukri se développent d'un chapitre à l'autre. Le voilà à la fin interprète. Posséder la langue de l'Autre n'est plus donc une "nécessité" pour lui. C'est une nécessité pour cet "Autre" qui ne possède que sa langue. Ce qui est bien clair dans ce passage :

"Jaat Monique inda khalati. Akhadhtou outarjimou ma taqoulouhou'elwahidatou lil'oukhra. Khalati la taârifou siwa'rifiyata wa'darija alwahraniyata.

Monique toukalimouni bil isbaniyati".⁽²⁾

Au chapitre dernier, Choukri, instruit de l'art d'expliquer et d'argumenter, ne rate pas l'occasion de devenir l'interprète-accompagnateur du personnage influent Kamel le Turc. Devenus amis, les deux jeunes se partagent les plaisirs de la table et les plaisirs du lit. En témoignent ces lignes :

"Dakhalna dar'Assaâdia al kahla. Qoultou lahou :

- Aârifou jaiidan sahibata'dari wa fatayatiha. La takhcha min chaiin.

Istaqbalatna Khadija'srifia. Adkhalatna houjratan mafrouchatan bi athathin magribiin. Saalatna âamma nouridouhou. Jaat sahibatou'dari wa qadamtu laha Kamel.

(...) saalatni :

- Hal sahibouka mouslim ?

- Tabâan houa mouslim.

- Yatakalamou bilarabia ?

- Kalla. Yaârifou baâdha'lkalimati. Innahou tourki.

Tasaalat : kayfa yakounou mouslim wahoua la yatakalamou'lârabia ?

Charahtou laha bianna hounaka baâdhou'chououbi la tatakalamou alârabia, lakinaha mouslimaton mithlouna".⁽³⁾

Au fond, ce qui retient l'attention dans *Al Khoubz Al Hafi* c'est que le besoin de traduire découle d'un autre besoin instant, plus pressant, celui de se construire une identité souple, qui s'ingère malicieusement dans l'espace social et s'y positionne à son aise. Entre

¹ *Ibid.*, p.206.

² *Ibid.*, p.65.

³ *Ibid.*, p.226.

l'enfance et l'adolescence, cette identité évolue, s'affirme et l'infériorité qui l'écrasait au départ devient supériorité. Âgé de vingt ans, Choukri, qui parle bien son rifain, l'arabe, le français et l'espagnol, se drape d'orgueil : il ne prend plus la peine de traduire au lecteur. Le texte, où les voix se multiplient au rythme des années entêtées, effrontées de l'auteur de ces confessions hardies, renvoie le lecteur arabophone à sa voix unique, à son insuffisance. D'un air suffisant, ce texte chiné, de langues bariolé, invite ce lecteur à apprendre d'autres langues pour lire facilement le monde de cet *Autre* –qui participe peu ou prou à la modulation de son identité – et lui traduire spontanément son monde. La traduction est un pont sûr entre les cultures. Et elle est par surcroît palingénésie puisque, confiné dans sa langue d'origine, révolutionnaire le texte risque sa vie.

II- Ecrire en traduisant : Ben Jelloun ou l'intelligence éveillée.

Echappés de leur géode, les souvenirs de Choukri s'ébruitent, méprisables, écervelés. Nus à faire rougir les consciences vêtues de dédain, ceinturées d'hypocrisie, ils se trouvent de nouveau emprisonnés : dans les pages paternes du manuscrit. Des années, ils sont en mal d'un éditeur consciencieux, qui ne recule pas devant les livres nus et de vérité crus. De fait, en vidant d'un trait sa mémoire engrossée de peurs et de pleurs de crainte qu'elle ne s'écroule, qu'elle ne s'éboule étouffée par les saisons irrespirables de guerre, de famine et d'ignorance, Choukri, égoïste, a entaché la mémoire de son pays, ce Maroc nouvellement libéré, qui lèche encore ses plaies, qui rêve de pain et de paix, ce Maroc nouveau qui s'efforce de tirer un trait sur un passé lâche, honteux. En effet, *Al Khoubz Al Hafi* laisse imaginer le Maroc des années cinquante des bordels tolérés, des ruelles oubliées où infestent le crime, le viol et la mendicité. Choukri est entre 1980 et 2000 interdit. Le lire, ingrat, fou, menteur qui ingère l'histoire de la Patrie, la mère de tous, dans l'histoire vraie des folies de son père, est la grande trahison. Ceci se comprend : outrée, la vérité est mensongère. Mais comment la vérité de Choukri est-elle outrée dans ce récit autobiographique outrageant ? Pourquoi ces écholalies qui avivent la douleur, ces descriptions logorrhéiques de la perversité sexuelle, ce flot incoercible de détails impudents, choquants ? Le psychologue Latour précise que "*les facultés de l'homme sont l'intelligence, la mémoire et l'imagination*"⁽¹⁾. Et comme éclaircissement, il ajoute qu'il y a des actes qui ne peuvent être accomplis et l'intelligence est en veille, comme les aveux

¹ LATOUR, M. *Autour des fondements de L'Être et du Connaître selon l'analyse psychanalytique*. Op.cit. p.137.

fâcheux, scandaleux. Sans doute Choukri a-t-il assoupi son intelligence pour pouvoir extraire ses hontes, toutes. De là sa mémoire déraisonnable, de là son imagination extravagante et le récit intimidant de ses souffrances éplorées. "*En dehors du "contrôle" de l'intelligence éveillée, affirme Latour, on tombe dans cette exagération propre à l'imagination – illusionnisme ou affolement – qui reste, de toute façon, la première caractéristique du rêve.*"

⁽¹⁾ Ce qui permet de dire que pour écrire son passé, il faut d'abord oser le regarder, sachant que naturellement "*notre regard ne peut se porter que sur le passé*"⁽²⁾, comme le voit Georges Poulet. Il faut ensuite rêver ce passé s'il se révèle à nos yeux plus vaste que les pages, triste, endeuillé comme le noir de l'encrier. Par bonheur, il y a toujours des intelligences éveillées, qui considèrent objectivement ce passé liquidé par un homme dont l'intelligence est endormie : Ben Jelloun lance un défi à la censure et traduit en français le texte arabe de Choukri. Ainsi, par *Le Pain nu*, il lui prête vie.

Il va sans dire qu'en traduction le texte d'arrivée n'est pas tout à fait le texte de départ. Et il n'est pas tout à fait un autre. Le traducteur n'est pas l'auteur : par foi, il s'efforce de se tenir à sa place, mais parfois il n'y arrive pas. Dans *Le Pain nu*, trois faits se constatent : peu de traduction littérale, "*altération*" du texte et beaucoup de silences. Commençons par la traduction littérale. Ben Jelloun y recourt essentiellement dans un passage curieux, où est raconté un rêve "*surréaliste*" de Choukri :

"Je venais de voir en rêve une rangée d'hommes nus dans une grande place. Ils défilaient un par un devant trois ou quatre personnages nus derrière une table sur laquelle ils avaient mis des outils de chirurgie. Ils leur arrachaient le sexe et le jetaient dans un baril. Autour de la place, derrière les barricades, des femmes nues pleuraient ces hommes." ⁽³⁾

La fidélité de Ben Jelloun au texte de Choukri est marquante, si nous lisons :

"Kountou qad haloumtou bisaffin taouilin mina'rijali al ôurati, fi sahatin kabiratin yamourouna wahidan fawahidan amama thalathatin aou arbaâti achkhassin

¹ *Ibid.*

² POULET, Georges. *Etudes sur le temps humain*. Paris : Plon, 1949, p.XLV

³ JELLOUN, Tahar (ben). *Le Pain nu*. Récit autobiographique de Mohamed Choukri traduit de l'arabe. Paris : Editions François Maspéro, 1980, p.72.

ouratin mithlahom waqifina wa qoudamouhom tawilaton wa adawaton tibiyaton yahouzouna lahom aâdhaahoum'etanasouliata wa yarmounaha fi birmilin. Wa âla madar'issahati al moussayajati bitamarissa taqifou houchoudon mina'nissai al âariati yabkina haoulaii'rijali". ⁽¹⁾

Ces lignes traduites littéralement par Ben Jelloun racontent un rêve symptomatique, qui révèle le complexe de castration dont souffre Choukri, et qu'il se force d'ignorer pour essayer de mener une vie sexuelle normale. Le traducteur se garde de toucher au contenu de ce rêve, manifestation de l'inconscient de l'auteur parce que, avant d'être romancier ou traducteur, il est un psychothérapeute, ayant obtenu un doctorat en psychiatrie sociale depuis 1975. Le comportement sexuel pathologique de Choukri n'horripile pas Ben Jelloun : grâce à sa formation, l'auteur de *La Réclusion solitaire* sait bien que "*le sain et le normal sont le cas idéal et limite, sans existence effective nulle part, que la conduite de chacun de nous contient toujours du pathologique et de l'anormal*"⁽²⁾, comme l'estime Latour. Et il ne le laisse pas indifférent : grâce à sa profession, Ben Jelloun sait que le moindre détail d'un rêve peut participer à expliquer chez le patient – et Choukri est à ce moment-là considéré comme patient – un comportement pathologique.

Nous passons à ce que nous avons appelé : l'"*altération du texte*". Dans certains passages, Ben Jelloun ne s'attache pas au sens strict du texte de Choukri. Le premier exemple est le suivant : Choukri écrit dans *Al Khoubz Al Hafi* :

"Youjawirou hayana boustanon saghiron. Chajaratou ijassin kabiraton toughrini koulla yaoumin". ⁽³⁾

Dans *Le Pain nu*, Ben Jelloun traduit ainsi ces deux phrases :

"Notre voisin possède un poirier très riche. Je passais des heures à observer ses fruits" ⁽⁴⁾.

¹ CHOUKRI, M. *Al Khoubz Al Hafi*. Op.cit, p.133.

² LATOUR, M. *Autour des fondements de L'Être et du Connaître selon l'analyse psychanalytique*. Op.cit, p.131.

³ CHOUKRI, M. *Al Khoubz Al Hafi*. Op.cit, p.16.

⁴ JELLOUN, T. (ben). *Le Pain nu*. Op.cit, p.8.

Ce qui retient l'attention c'est le verbe "*observer*", qui signifie ici "*regarder attentivement pour surveiller*". Le traducteur s'est servi de ce verbe de perception qui relève du champ de l'objectivité, pour traduire le sens d'un verbe arabe qui relève du champ de la subjectivité, "*youghri*", et qui correspond au verbe français "*minauder*", c'est-à-dire faire des mines, des manières pour séduire.

Le deuxième exemple:

"Dakhaltou ila dari sahibi'lmaqha. Ibnatouhou Fatima taghsilou'thiyaba mounhaniyatan. Thaoubouha mina'lamami mounhassiron (...). Nadhartou ilayha. Qassawatou abi âlaya touqidhou chahawati nahoua kouli ma houa jassadi".⁽¹⁾

Ce que Ben Jelloun traduit en ces mots :

"Dans la maison du cafetier, je vis sa fille penchée, la robe relevée, faisant sa lessive. [...] Je l'observais longuement et sentis naître en moi une agressivité à l'égard du corps. La violence dont j'étais victime perturbait ma perception."⁽²⁾

Le verbe "*observer*", qui signifie ici "*examiner attentivement*", et qui relève du champ de l'expérience, des faits, revient pour traduire cette fois le sens d'un verbe arabe qui relève du champ des idées, le verbe "*yandhourou*", au sens de "*yataammalou*", et qui correspond au verbe français "*contempler*", c'est-à-dire regarder longuement avec admiration. De surcroît, l'expression "*perturber la perception*", est gratuite parce qu'elle ne correspond à rien dans le texte de Choukri. Ce qui précède nous soutient dans cette lecture : Ben Jelloun écrit en traduisant. Il agit, par moments, sur le texte, lui le professeur de philosophie au Maroc jusqu'à 1971, qui ne peut pas ignorer qu'"*en chaque instant où l'on agit, on crée son action, et avec elle, on se crée et on crée le monde*"⁽³⁾, selon l'expression de Georges Poulet. Ce qui mène à dire que traduire un texte littéraire n'est pas toujours un acte hasardeux. Le traducteur est à la fois responsable et libre. Responsable, puisque, par fidélité à la personne de l'écrivain, qu'il connaît ou qu'il ne connaît pas, il ne doit jamais fausser le sens de l'histoire en y apportant des modifications, au niveau des événements, des cadres spatio-temporels ou des personnages. Et il est libre, car il jouit dans le texte traduit d'une certaine marge réservée à son empreinte personnelle, à son propre *style*. Comme l'affirme Roland Barthes, le style de

¹ CHOUKRI, M. *Al Khoubz Al Hafi*. Op.cit, p.36.

² JELLOUN, T. (ben). *Le Pain nu*. Op.cit, p.20.

³ POULET, G. *Etudes sur le temps humain*. Op.cit, p.XLV

Le petit nuage, blanc, vole, nage dans le vide et on ne le monte que dans un rêve.

e d c b a

Parmi les phrases sur lesquelles Ben Jelloun se tait complètement :

"Kathiran ma tamanaytou laou anni atassaouarou taâman faachbaou"⁽¹⁾

Et :

"Fakartou fi'lmaouti. Alhoubou daiman yajalouni oufakirou fi'lmaouti. Ouhissou nafsi sariqan aou masrouqan".⁽²⁾

Ben Jelloun ne traduit pas ces deux phrases. Et pourquoi les traduire et le sens de la grande souffrance qu'elles traduisent envahit tout le texte traduit ? Comme par magie, l'image de la faim rieuse et l'image de la mort, moqueuse, déambulent toutes nues dans *Le Pain nu*. Inutile de les traduire par écrit.

En définitive, si traduire pour Choukri est un secours, qui aide à dépasser le cap des afflictions, pour Ben Jelloun il s'agit d'un parcours. Entre pouvoir dire le texte de départ et vouloir le dire ou le taire, à ses compétences le traducteur recourt afin que le texte d'arrivée réponde aux attentes d'un lecteur impatient de s'aventurer dans une écriture de toutes manières révélatrice, et vie. Dans le fond, quand la traduction est palingénésie, rien de ce que les pages ont daigné porter ne meurt. Les plaintes, les tourments de l'auteur, ses désirs, ses cauchemars, ses attentes, ses douleurs. Et le sourire de compassion, le clin d'œil, le silence et le souffle du traducteur. Tout vit, respire la santé et au lecteur dit : *"...Et si tu crois en l'art de traduire, les merveilles que tu verras vont encore te ravir"*.

¹ CHOUKRI, M. *Al Khoubz Al Hafi*. Op.cit, p.91.

² *Ibid.*, p.147.

Bibliographie

I- Les œuvres objet d'étude sont de :

- 1- CHOUKRI, Mohamed. *Al Khoubz Al Hafi*. Addar Al Baidha : Edition Al Fank, 2006.
- 2- JELLOUN, Tahar (ben). *Le Pain nu*. Récit autobiographique de Mohamed Choukri traduit de l'arabe. Paris : Editions François Maspero, 1980.

II- L'étude a été faite à la lumière de :

- 1- BACHELARD, Gaston. *L'Air et les Songes. Essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : Librairie José Corti, 1943.
- 2- BARTHES, Roland. *Le Degré zéro de l'écriture*, suivi de : *Nouveaux Essais critiques*. Paris: Editions du Seuil, 1972.
- 3- KRISTEVA, Julia. *La Traversée des signes*. Paris: Editions du Seuil, 1975.
- 4- LATOUR, Marius. *Autour des fondements de L'Être et du Connaitre selon l'analyse psychanalytique* (Tome premier). Paris: PUF, 1945.
- 5- POULET, Georges. *Etudes sur le temps humain*. Paris : Plon, 1949.

Repenser le corps féminin dans la littérature féminine tunisienne

Un corps « textualisé » dans *TASHAREJ* D'Emna BELHAJ YAHIA

**Sabrina HARZI
Doctorante ISLT**

Résumé : La modernité et l'aspect révolutionnaire de l'écriture féminine tunisienne sont perceptibles à travers la présence emblématique du corps féminin. En effet, nous ressentons des réserves à en parler dans le roman tunisien du dernier siècle. Toutefois, quand ce corps est défini par son sexe, ces réserves sont compensées par une écriture en relation étroite avec le « rythme biologique » de la femme qui se traduit par des constantes qui feront l'objet de notre contribution. En l'occurrence, l'introspection nous permet de détecter, à partir de ce corps, ce que les descriptions externes ne parviennent pas à faire.

Mots-clés : l'écriture féminine tunisiennes- le corps féminin- des constantes- l'introspection

Summary : The modernity and the revolutionary aspect of Tunisian feminine writing are perceptible through the emblematic presence of the female body. In fact, we feel reservations talking about it in the Tunisian novel of the last century. However, when this body is defined by its sex, these reserves are offset by a writing closely related to the "biological rhythm" of the woman which results in constants that will be the subject of our contribution. In this case, the introspection allows us to detect, from this body, what external descriptions fail to do.

Keywords : Tunisian feminine writing - female body - constants - introspection

Introduction

Il convient, à priori, de rappeler qu'à partir des années 80, une multiplicité de voix féminines tunisiennes surgit et que, par conséquent, la littérature dite « féminine » a émergé triomphalement et pris racine : « *La création féminine des tunisiennes mériterait, à plus d'un titre, plus d'attention, tant elle paraît liée à l'histoire de l'émancipation des femmes elles-mêmes dans ce pays qui reste, dans ce domaine –et cela sans exagération- un pays d'avant-garde dans tout le monde arabo-islamique* », écrit Tahar Bekri¹ ».

A cet effet, il faut noter que Hélé Béji a été l'une des premières romancières « *digne de ce nom* »², à côté de Azza Filali, devancées toutes les deux par Souad Guellouz. De même, Emna Belhaj Yahia a fait son entrée dans le champ de la littérature féminine tunisienne avec une écriture riche et poétique en décrivant les illusions et désillusions des femmes tunisiennes et en se concentrant sur leur révolte et leur colère, tout comme leur quête de bonheur et leur soif démesurée de liberté et d'indépendance : « *Cette quête du bonheur est une course d'obstacles que l'auteure réussit par une écriture sobre et poétique* », affirme Tahar Bekri³.

Ainsi, malgré tant d'obstacles et, en dépit de l'inhibition, la femme tunisienne a-t-elle su triompher et a pu passer du statut de protagoniste à celui d'écrivaine voire même revendiquer une certaine « spécificité » de son écriture dans le but de déconstruire et de démystifier le langage masculin et d'inventer son propre langage de femme. Nous citons dans ce cadre d'idées Jean Déjeux qui écrit : « *Il existe, en tous cas, une condition féminine commune qui entraîne une parenté dans les revendications et les expressions* »⁴. Il ajoute dans la même optique : « *Les points communs sont modulés selon chacun des auteurs, mais, il est tout de même possible de mettre en lumière quelques grandes constantes* »⁵.

A cet égard, il s'agit pour nous, de réfléchir sur l'écriture dans son rapport au féminin. Or, il faut noter à cet endroit que « *si la révolution était du domaine de l'Histoire, elle est maintenant de la littérature aussi* »⁶. De fait, le féminin semble être repensé et renouvelé dans les écrits des femmes tunisiennes comme Emna Belhaj Yahia dont l'œuvre *Tasharej* est objet de notre étude. A partir de là, force est de constater que la femme, en écrivant, meurt en tant que personne de chair pour renaître en tant que texte avec lequel elle va fusionner.

La prolifération de la thématique du féminin dans notre corpus est renforcée par le biais de la parole féminine comme mode d'énonciation favorisée par une écriture au féminin. Ainsi, notre contribution tente de montrer que « *le sexe de l'auteur n'est pas une donnée sans importance ; on perçoit le monde différemment selon que l'on est homme ou femme, on ne fait pas abstraction de son sexe et de son corps dans le processus d'écriture* »⁷. Simone De

¹ Tahar BEKRI, *Littérature de Tunisie et de Maghreb*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.41.

² Jean Déjeux, *La littérature féminine de langue française au Maghreb*, Paris, Edition Khartala, p.53.

³ *Littérature de Tunisie et de Maghreb, Op.Cit*, p.46.

⁴ *La littérature féminine de langue française au Maghreb, Op.Cit*, pp.15–16.

⁵ *Ibid*, p.60.

⁶ Hafid GAFAITI, *Les femmes dans le roman algérien*, Paris, L'Harmattan, 1996, p.236.

⁷ Colette SARREY STRACK, *Fictions contemporaines au féminin*, Paris, L'Harmattan, 2002, p.10.

Beauvoir a expliqué en ces termes la capacité de l'écrivaine femme dans le traitement de la problématique de la femme et du féminin : « *Nous connaissons plus intimement que les hommes le monde féminin parce que nous y avons nos racines ; nous saisissons plus immédiatement ce que signifie pour un être humain le fait d'être féminin ; et nous nous soucions davantage de le savoir* »¹.

En l'occurrence, la femme écrivaine cherche à faire de l'espace scripturaire un champ pour reconstruire et surtout pour affirmer une identité féminine reconnaissable à travers notamment la réappropriation du corps féminin qui constitue un véritable emblème identitaire et qui suscite une grande polémique. Ainsi, une première partie portera sur la présence emblématique du corps féminin dans l'œuvre d'Emna Belhaj Yahia. Nous nous attacherons, ensuite, à montrer que ce corps qui semble avoir du mal à s'épanouir, dans ses textes, est compensé par une écriture du « Dedans » et par le biais de plusieurs constantes que nous étalerons tout en montrant qu'elles sont en rapport étroit avec le « rythme biologique » de la femme.

1- Un corps emblématique : corps et sensations

La modernité et l'aspect révolutionnaire de l'écriture féminine sont perceptibles à travers la présence particulière du corps féminin et surtout des sensations. Béatrice DIDIER affirme dans ce sens : « *La présence de la personne et du sujet impose inmanquablement la présence du corps dans le texte [...] Si l'écriture féminine apparaît comme neuve et révolutionnaire, c'est dans la mesure où elle est écriture du corps féminin, par la femme elle-même* »².

Nul doute que beaucoup d'écrivains maghrébins comme Ben Jelloun, Boudjedra, Djébar et Maïssa Bey ont trouvé dans le corps féminin une matière littéraire à décortiquer. Néanmoins, la réserve de cette littérature à parler de ce corps féminin est frappante. La littérature féminine tunisienne en est un exemple pertinent : « *D'une manière globale, il faut le dire, le corps est absent de la littérature féminine Tunisienne* », affirme Jean Fontaine³.

De ce fait, les descriptions du corps féminin sont non seulement très rares, mais aussi très limitées : « *[...] Il n'en reste pas moins vrai que les descriptions précises sont pratiquement inexistantes* », ajoute ce dernier⁴. Il en résulte, ainsi, un corps morcelé et fragmenté : « *Le corps féminin – beaucoup plus que le corps masculin – était, dans la littérature, un corps morcelé [...] le personnage masculin y conserve cependant l'unité d'un sujet, tandis que le personnage féminin y subit le morcellement de l'objet* », constate Béatrice Didier⁵. Ainsi, dans *Tasharej*⁶, *Chronique frontalière*⁷, *L'Étage Invisible*⁸ et *Jeux de rubans*¹, le corps féminin ne constitue pas l'objet d'un discours séparé :

¹ Simone DE BEAUVOIR, *Le deuxième sexe I*, Paris, Gallimard, 1976, p.32.

² Béatrice DIDIER, *L'Écriture femme*, PUF, 1999, p.35.

³ Jean FONTAINE, *Écrivaines tunisiennes*, Tunis, Le Gai Savoir, 1994, p.48.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *L'Écriture femme, Op.Cit*, p.36.

⁶ EmnaBelhaj Yahia, *Tasharej*, Paris, Balland, 2000.

⁷ EmnaBelhaj Yahia, *Chronique frontalière*, Paris, Noël Blandin, 1991.

⁸ EmnaBelhaj Yahia, *L'Étage invisible*, Paris JoelleLosfeld, 1997.

[...] Je compte les rigoles transparentes qui suivent leur cours sur sa nuque, s'éloignant doucement de la ligne des cheveux coupés très courts et venant rejoindre le tissu mouillé de la chemise [...]. Je devine les gouttelettes qui perlent sur son front et la buée qui couvre ses lunettes [...] sur la nuque dégagée de ma mère, les rigoles se font plus nombreuses, plus fournies [...] J'imagine ses paupières fermées à chaque atchum ².

Remarquons, dans cette citation, que la narratrice de *Tasharej* s'est concentrée sur peu de choses dans la description du corps de sa mère ; yeux, front, cheveux... Nous constatons la même chose à travers le portrait physique d'Aïda dans *L'Étage invisible* :

Aïda a les plus belles fossettes du monde, creusant des joues légèrement rebondies vers le haut, un petit menton pointu dessinant le sommet d'un triangle isocèle presque parfait dont les deux autres sommets sont couverts par de grosses boucles de cheveux noirs qui cachent deux petit anneaux en or délicatement accrochés aux oreilles, depuis toujours ³.

DIDIER écrit à ce propos que : « *Les stéréotypes romanesques limitaient le corps féminin à peu de choses ; yeux, cheveux, front, bras, cheville, etc., et le roman féminin acceptait ces limites, les renforçait peut-être encore, par souci de bienséances* » ⁴. Nous constatons ce fait dans tous les passages descriptifs dans *Tasharej*. La narratrice, en parlant de la Tante Khalate, s'est contentée des mêmes parties du corps que nous avons énumérées, plus haut :

C'était la première fois qu'elle débarquait le soir, sans prévenir et qu'elle était accompagnée d'une femme très âgée, peut-être centenaire, pliée en deux, silhouette en équerre, la bouche édentée, l'œil étincelant et deux petites touffes de cheveux orangés autour des oreilles auxquelles étaient accrochés deux longs pendants dorés. Ses yeux et ses pendants étincelaient de vie. Le reste de sa personne ressemblaient à une peinture rupestre⁵.

Elle limite, également, le corps de La Couturière aux mêmes traits :

La Couturière est une veuve de cinquante-sept ans, sans enfants, grande, vigoureuse et bien bâtie, avec une épaisse crinière oxygénée et souvent retenue dans un filet à cheveux en velours noir,

¹ EmnaBelhaj Yahia, *Jeux de rubans, Tunis, Edition Elyzad, 2011.*

² *Tasharej, Op.Cit, pp.8-9.*

³ *L'Étage invisible, Op.Cit, p.75.*

⁴ *L'Écriture femme, Op.Cit, p.36.*

⁵ *Tasharej, Op.Cit, p.37.*

*style Fachia Lochdi, qui la fait passer aux yeux de ses clientes pour une baronne à la tête brodée, d'autant que le sourire bienveillant qu'elle affiche parfois s'ouvre sur deux canines en or dont le reflet avive le blond de la chevelure*¹.

Au terme de cette lecture, l'on est en mesure de retenir qu'« *on se contente toujours de généralités* »². Toutefois, la femme écrivaine pénètre et décortique scrupuleusement l'intérieur de ce corps pour en ressortir ce que les descriptions extérieures n'arrivent pas à expliciter. Nous admirons dans l'œuvre d'Emna Belhaj Yahia l'intensité des sensations permettant aux lecteurs de partager avec les personnages leurs différentes émotions. Dans ce lieu, nous citons Béatrice DIDIER qui explique : « *Si elle a créé un style spécifique de la femme, c'est tout simplement parce qu'elle s'est mise à écrire ce qu'elle sentait* »³. Il faut nous arrêter ici pour rappeler qu'au moment où la romancière prend l'initiative de laisser parler son corps comme elle le sent et non plus comme les autres, en particulier tel que les hommes le voient, l'écriture féminine devient une écriture du « Dedans », de l'intérieur, de l'intime. De fait, l'importance et le poids de l'écriture féminine résident dans la présence du corps, mais surtout des sensations féminines :

On assiste alors à un renversement : non plus décrire, [...] mais exprimer son corps, senti, si l'on peut dire de l'intérieur : toute une foule de sensations jusque-là un peu indistinctes interviennent dans le texte et se répondent. Au vague de rêveries indéterminées se substitue la richesse foisonnante de sensations multiples, écrit DIDIER⁴.

Au demeurant, cette importance accordée au corps et aux sensations permet à la femme de se libérer des mythes masculins pour se forger des mythes plus réels et plus intérieurs. Laura Cremonese affirme dans ce sens :

*J'estime utile de dégager les traits communs, les grandes lignes de force de l'écriture féminine contemporaine, autour desquels s'articulent les différences : la revendication de la spécificité de la « parole » ou de « l'écriture » féminine ; la valorisation du corps et de l'inconscient, le refus des mythes féminins élaborés par la littérature masculine et la recherche d'une image littéraire nouvelle de la femme, plus véritable.*⁵

D'autres critiques estiment que l'expression des désirs peut donner au roman une grande particularité, même si ces désirs « *sont parfois entrevus à travers la privation ou une*

¹ *Ibid*, p.17.

² *Écrivaines Tunisiennes, Op.Cit*, p.48

³ *L'Écriture-Femme, Op.Cit*, p.35.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Dialectique du masculin et du féminin dans l'œuvre d'Hélène Cixous, Op.Cit*, p.17.

jouissance momentanée épidermique »¹. Par ailleurs, les sensations de Tasharej sont un exemple du désir illustré par la privation ; une privation de la tendresse de son mari et de son amour. C'est ainsi qu'elle désire revivre les moments de leur vie conjugale, leur vie d'un couple amoureux :

Une odeur exquise éveille ses sens. [...] En sortant de la boutique elle ouvre la boîte, prend le flacon dont l'arrondi épouse si bien la forme de la main, l'ouvre, respire l'odeur comme pour y puiser un pouvoir magique puis continue de marcher le flacon au creux de la main, comme un talisman qui abolit la distance entre elle et son mari décédé depuis bientôt six ans. Il n'y a rien de tel que l'odeur pour rendre présent un être disparu. Tasharej s'accroche à sa silhouette, à son regard, à son bras. [...] Elle lui dit qu'il lui manque, qu'elle ne veut plus vivre sans lui, qu'elle désire de nouveau vivre avec lui, [...] Elle lui redresse le col de sa veste, secoue la mèche de cheveux qu'il a sur le front, ferme le dernier bouton de sa chemise ².

Pour sa part, la narratrice jouit de la chaleur du sable et oublie sa sensation de froideur qui l'a accompagnée tout le temps ; « *Le sable est chaud. J'en emplis mes mains et le regarde couler entre mes doigts* »³. Elle ajoute pour exprimer ce plaisir : « *À mes pieds, le sable chaud est sans cassure et sans fin* »⁴. Il convient ainsi de retenir que, « *saisi de l'intérieur, le corps pourra plus facilement apparaître comme une unité* »⁵ et qu' « *alors que le regard descriptif morcelait, la sensation interne unifie, et le corps féminin vit, comme il ne pouvait guère vivre dans les textes écrits par des hommes* »⁶. Ceci s'explique, certes, par le fait que l'écriture naît du corps et passe par tous ses pores pour qu'il y ait fusion entre la femme et les mots, les phrases, l'écriture. Ainsi, la femme part de son corps et plonge dans ses profondeurs pour s'analyser, pour se connaître mais surtout pour s'exprimer et manifester sa conscience et son poids et pour assumer son corps essentiellement ! Ceci lui est garanti par l'intermédiaire de l'introspection.

2- Un corps « textualisé »

A la lecture du corpus, il est assez aisé de constater une utilisation libre du langage par Emna Belhaj Yahia. Cette liberté constante chez la femme écrivaine est, certes, une réaction face à son insatisfaction du langage masculin. A cet effet, nous sommes familiarisés avec de nombreux phénomènes de ruptures qui caractérisent son texte, « *ruptures qui avaient été jusque-là camouflées, tant que l'horizon d'attente du lecteur l'aurait amené à n'y avoir qu'un signe d'inachèvement et de folie* », écrit Béatrice DIDIER⁷. Ces ruptures entre les chapitres

¹ *Écrivaines Tunisiennes, Op.Cit*, p.49.

² *Tasharej, Op.Cit*, pp.124-125.

³ *Ibid*, p.130.

⁴ *Ibid*, p.137.

⁵ *L'Écriture-Femme, Op.Cit*, p.36

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibid*, p.33.

sont visibles et remarquables dans *Tasharej*; la narratrice passe brusquement du premier au deuxième chapitre pour y parler de Yeddé et de sa nouvelle formule du travail. De même, elle quitte Yeddé et sa famille pour parler, dans le troisième chapitre, de son projet d'officine et de la rencontre avec Nosrit. Puis, elle évoque Tasharej et son retour aux traditions d'une façon surprenante. Et ainsi de suite pour les autres chapitres.

Nous nous référons, dans ce cadre, à Béatrice DIDIER pour signaler que « *maintenant que l'écriture [...] est plus libre ces phénomènes de rupture remettent en cause l'organisation traditionnelle du paragraphe, l'orthographe, la répartition des blancs du texte, la majuscule, et jusqu'à la coupe des mots, tantôt agglomérés, tantôt, hachés* »¹. Tout cela, nous le repérons dans *Tasharej*. Nous notons chez Emna Belhaj yahia une utilisation fréquente de « blancs, lacunes, marges, espaces, silences, trous dans le discours ». Le produit romanesque sera « *une écriture éclatée, morcelée, fragmentaire, lapidaire, hostile aux effets d'unité ou d'unicité stigmatisée dans l'écriture masculine, insistant au total, sur l'idée d'une multiplicité spécifiquement féminine* »².

Il est loisible de rappeler, au même effet, que le féminin implique évidemment une certaine multiplicité, contrairement au style masculin prisonnier du conformisme et du pragmatisme ; une multiplicité de figures, de statuts, de conditions, des aspirations et des visions du monde. C'est ainsi que « *la parole de la femme (et donc son écriture) est plus libre, moins codifiée, plus révolutionnaire que celle de l'homme. Elle parle dans une « langue à mille langues, qui ne connaît ni le mur ni la mort* »³. Nous constatons aussi un usage abusif de la ponctuation, obligeant le lecteur à marquer de nombreux arrêts. L'auteur, loin de produire un tissu phrastique bien fluide, multiplie les points de suspension, produisant un effet de discontinuité propre à rendre visible sur la page les signes physiques de la menstruation, des ruptures de cycle, mais aussi les silences, les hésitations. Le flux du sang menstruel est symbolisé par un style privilégiant la parataxe qui se matérialise par les juxtapositions et les énumérations.

Il sied de déduire que l'écriture féminine, particulièrement celle d'Emna Belhaj Yahia, n'est pas conventionnelle. Les variations d'espace et de temps dans *Tasharej* confirment ce constat. Pour examiner et étudier une telle question, nous nous référons à Béatrice DIDIER qui explique la différence entre l'homme et la grande importance qu'il accorde à l'événementiel et les péripéties et, la femme traitant cette question de temporalité d'une manière singulière comparable à son cycle de menstruation !!

*Il est possible aussi que la femme ressente le temps autrement que ne le fait l'homme, puisque son rythme biologique est spécifique. Temps cyclique, toujours recommencé, mais avec des ruptures, sa monotonie et ses discontinuités. [...] Peut-être pour la femme, plus que pour l'homme, le temps est-il perceptible en dehors de l'évènement, parce qu'elle porte en elle ses propres évènements*⁴.

¹ *Ibid*, p.34.

² *Dialectique du masculin et du féminin dans l'œuvre d'Hélène Cixous, Op.Cit*, p.328.

³ *Ibid*, p.56.

⁴ *L'Écriture-Femme, Op.Cit*, pp.32-33.

Les « ruptures » et les « discontinuités » résultent des marges, des blancs, des espaces et des silences qui ne pourraient être que des allusions à ses « propres évènements » ; au cycle menstruel dont l'aspect cyclique avec les ruptures inspire la femme écrivaine compte tenu de son influence dans le traitement du temps chez elle. Les ruptures et les fractions expliquent, sans doute, la lenteur des phrases : « *Ainsi s'expliquerait que le rythme de sa phrase [...] puisse apparaître, paradoxalement, comme plus lent et plus heurté* », affirme DIDIER¹. Le lecteur peut, par conséquent, se perdre à cause des retours en arrière et des ruptures engendrant une vision fractionnée du temps. Nous notons ainsi, les retours de la narratrice de *Tasharej* à sa première histoire d'amour et à sa passion inavouée pour son voisin, les retours à la maladie et la mort de son père,...

La vision décloisonnée du temps, la perception cyclique et le rythme fractionné sont renforcés, dans *Tasharej*, par les recommencements, les redites et les répétitions. Relevons, par exemple, la description du pain faite par la narratrice, au début du roman: « *Elkamha est l'un des derniers boulangers à fabriquer ce gros pain haut et rond, parsemé de graines d'anis et de nigelle et précoupé en cinq morceaux égaux en forme de triangles à base légèrement arrondie* »². Puis, elle reprend la même description, vers la fin: « *Elle sort avec son pain parsemé de grains d'anis et de nigelle et précoupé en cinq morceaux égaux en forme de triangles à base légèrement arrondie* »³. De même, remarquons la description suivante : « *Dans mes dernières nuits d'insomnie, ce n'est pas vous que j'ai vu accompagnant Nosrit, mais une jeune femme aux angles vernis, à la coiffure laquée et à la silhouette en abat-jour tournoyant sur le pied d'une lampe* »⁴. La description de la femme qui accompagne Nosrit est reprise un peu plus loin : « *Il était avec une jeune femme à la coiffure laquée et à la silhouette en abat-jour tournicotant sur le pied d'une lampe* »⁵. Nous constatons aussi la reprise de beaucoup de propositions ou phrases le long du roman, telles que : « *cette idée me glace* », la phrase est répétée telle qu'elle est par la narratrice dans une première occasion (à la page 86), en écoutant la confidence de la mère de Nosrit qui exprime son regret du fait que Nosrit reste en vie alors que sa sœur avec qui il a partagé le même ventre est morte, puis dans une deuxième fois (à la page 108) en pensant que Tasharej est coupable de la mort de son mari. Nous relevons d'autres répétitions dans les aveux de la narratrice: « *[...] Me voici transplantée par un homme que je ne connais pas dans un lieu inconnu* »⁶ et : « *Mais voilà, transplantée dans ce lieu inconnu, sur cette plage, par ce jeune homme* »⁷, ou encore : « *J'en veux à tous les vivants* »⁸ et encore : « *J'en veux aux vivants* »⁹.

¹ *Ibidem*.

² *Tasharej, Op.Cit*, pp.14-15.

³ *Ibid*, p.117.

⁴ *Ibid*, p.88.

⁵ *Ibid*, p.111.

⁶ *Ibid*, p.135.

⁷ *Ibid*, p.137.

⁸ *Ibid*, p.100.

⁹ *Ibid*, p.109.

En outre, les reprises sont nombreuses dans le roman ; nous constatons plusieurs ruptures entre la narratrice et Nosrit pour que tout soit recommencé rapidement. Ainsi, la jeune femme raconte: « *Mais, je m'aperçois au bout de trois heures de silence qu'avec le Nosrit de ce soir comme sujet proposé, je n'ai pas eu de chance. Même si je revoyais ma copie, je ne m'en sortirais pas mieux* »¹. Quelque temps après, elle annule sa décision de rompre avec lui : « *J'étais décidée à revoir Nosrit* »². Nous assistons également aux reprises du projet de l'officine de la narratrice. Au début, elle va voir Nosrit et, elle dépose sa demande de prêt : « *Un ancien camarade d'études m'avait conseillé un jour d'aller voir Nosrit R. et de déposer auprès de la banque où il travaille une demande de prêt pour l'ouverture d'une officine* »³. À un certain moment, son projet n'a plus d'importance pour elle, elle n'a pas réussi à avancer, elle se trouve bloquée et elle renonce : « *Je restai deux semaines sans le revoir et sans réussir à avancer dans mes démarches pour la pharmacie* »⁴. Le désespoir et le pessimisme l'envahissent : « *Ma pharmacie ressemblait de plus en plus à une chimère* »⁵. Cependant, l'espoir renaît et le projet pourrait recommencer : « *[...] Si vous acceptiez de surseoir à votre mort à Soukrino, me donneriez-vous un coup de main pour ouvrir cette pharmacie ?* », demande-t-elle à Yarfell⁶.

Par ailleurs, dans *Tasharej*, il n'y a pas d'espace propre à la femme. Emna Belhaj Yahia se plaît à ne jamais donner de lieux ou de références géographiques précises. Elle change les noms des lieux en jouant avec la langue. Néanmoins, nous pouvons trouver pour notre romancière ainsi que pour les autres femmes écrivaines un espace propre ; l'esprit de l'auteur, le monde du rêve et les sensations dont nous avons déjà parlé ; ce monde intime, secret, qui fait partie du « Dedans » de la femme. Ce « Dedans » renferme à la fois « *l'intérieur du corps, l'intérieur de la maison* »⁷.

Pour résumer les éléments de cet axe, il faudrait retenir que les réserves à parler du corps féminin constatées dans l'œuvre romanesque d'Emna Belhaj Yahia, sont compensées par l'écriture, par des textes qui retracent les étapes intimes de la femme en imitant son « rythme biologique » dans son aspect cyclique avec ses ruptures et ses répétitions. Le corps féminin est, alors, présent dans la littérature féminine ; il est converti en mots et traduit en constantes dans le texte de notre romancière tunisienne. Le corps (matériel) de la femme disparaît des écrits féminins pour réapparaître en lignes d'encre, en constantes et en textes qui permettent à ses « propres évènements » de s'y imposer d'une manière comparable à son cycle de menstruation.

¹ *Ibid*, p.42.

² *Ibid*, p.53.

³ *Ibid*, p.23.

⁴ *Ibid*, p.42.

⁵ *Ibid*, p.90.

⁶ *Ibid*, p.134.

⁷ *L'Écriture-Femme, Op.Cit*, p.37.

Conclusion

La libération progressive des mœurs après l'indépendance des pays du Maghreb et le combat de la femme pour ses droits et sa liberté expliquent son investissement du champ littéraire, l'irruption de cette dernière et sa productivité importante qui marque le paysage littéraire. Or cette prise de parole n'est pas du tout hasardeuse ou arbitraire. Nous assistons à la naissance d'une nouvelle écriture spécifique de femmes reconnaissable grâce à des constantes et à un nouveau style dans une entreprise de démystification de l'écriture et du langage masculins afin d'inventer un langage qui lui est propre.

Il est ainsi d'un grand intérêt de souligner le renouvellement radical, l'empreinte et la touche de femme, apportées à l'écriture contemporaine, à savoir cette intrusion de plus en plus affirmée du corps féminin dans les textes littéraires des femmes. Cette constante, nous avons essayé de la cerner à travers *Tasharej* d'Emna Belhaj Yahia.

La continuité abolie du temps, l'aspect cyclique, les répétitions et l'absence de l'évènementiel, dans ce roman, déçoivent, certes, les attentes du lecteur. Il paraît que nous reprenons le même point de départ, à chaque fois.

Pour conclure, il est incontournable de rappeler que l'écriture de la femme est en relation étroite avec « son rythme biologique », et bien évidemment avec son corps et ses sensations à travers les allusions aux ruptures du cycle menstruel traduites par l'usage abusif des signes de ponctuation, les répétitions, les marges et les blancs de façon à ce qu'elle devienne maîtresse de son texte. Il est donc question, dans la littérature féminine tunisienne, de corps, de temps, des étapes intimes et des sensations des femmes dont les traces sont converties en lignes d'encre et sont traduites en mots sur les feuilles blanches des écrivaines.

Bibliographie :

L'œuvre d'Emna Belhaj Yahia :

(BELHAJ YAHIA) Emna, *Tasharej*, Paris, Edition Balland, 2000.

(BELHAJ YAHIA) Emna, *L'Etage invisible*, Paris, JoËlleLosfeld, 1997.

Ouvrages critiques :

(BEKRI) Tahar, *La littérature de Tunisie et du Maghreb*, Paris, Edition L'Harmattan, 1994.

(CREMONESE) Laura, *Dialectique du masculin et du féminin à travers l'œuvre d'Hélène Cixous*, Paris, Didier Érudition (pour l'Ed fr), 1997.

(DEJEUX) Jean, *La littérature féminine de langue française au Maghreb*, Paris, editionKhartala, 1994.

(DE BEAUVOIR) Simone, *Le deuxième sexe I*, Paris, Gallimard, 1976.

(Didier) Béatrice, *L'écriture-femme*, Paris, PUF, 1999.

(FONTAINE) Jean, *Écrivaines Tunisiennes*, Tunis, Edition Le Gai Savoir, 1994.

(GAFAITI) Hafid, *Les femmes dans le roman Algérien*, Paris, L'Harmattan, 1996.

(SARREY STRACK) Colette, *Fictions contemporaines au féminin*, Paris, L'Harmattan, 2002.

L'interdiscursivité publicitaire, manifestations rhétorico-argumentatives de l'hybridation discursive

Aymen Ben Essid
Université de Jendouba

Résumé

Le présent article traite l'aspect interdiscursif de l'énoncé publicitaire et la forte présence de certaines formations discursives en publicité telles que la mythologie, la religion, la politique et les stéréotypes. Notre objectif sera donc le repérage d'éventuelles régularités rhétorico-argumentatives de l'opération d'hybridation discursive.

Mots-clés

Interdiscursivité - rhétorique - argumentation - hybridation

Summary

This article treats the interdiscursive aspect of the advertising statement and the presence of certain discursive formations in advertising such as mythology, religion, politics and stereotypes. Our objective will therefore be the identification of possible rhetorical-argumentative regularities of the operation of discursive hybridization.

Keywords

Interdiscursivity - rhetoric - argumentation – hybridization

Introduction :

Le discours se constitue le plus souvent comme un dire sur un autre dire ; le sujet détermine alors dans ce cas sa formation discursive, ainsi que sa formation idéologique, en partant d'énoncés antérieurs.

Ainsi « *le discours est pris dans un interdiscours, affirme Maingueneau, le discours ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours à travers lequel il doit se frayer un chemin* ». (*Genèses des discours*)

Or, l'évocation d'un discours antérieur peut se faire de deux manières : soit il est retenu, soit il est mis à l'écart. Nous essayerons de montrer de notre part que le sujet publicitaire, même lorsqu'il évoque des discours d'autres institutions (religion, société, culture), est le plus souvent subversif et tend à créer un discours hybride, en rupture avec le savoir prédiscursif.

1. Discours publicitaire et discours mythique :

Bien que la publicité soit un message actuel, elle a souvent recours aux figures mythiques d'antan. Cette pratique a conservé l'héritage mythologique en créant ainsi un univers sémantique fondé sur le merveilleux :

- *L'Olympe, une porte ouverte sur un monde à part.* (Hôtel Tabarka Beach)

Dans ce slogan, la continuité avec le mythe est assurée par le rapprochement fait entre le lieu mythique cité et la nature montagnarde de cette ville tunisienne.

Dans un autre énoncé, le récit mythique rendant compte de l'identité de la divinité grecque est repris par le discours avec les termes « ciel » et « terre » rappelant ainsi que ce personnage mythique était un trait d'union entre l'Olympe et le monde des mortels, le messager des dieux :

- *Hermès, extrait de la terre et du ciel.* (parfum)

Dans les deux énoncés, le discours publicitaire garde un rapport quelconque avec son interdiscours mythique, il s'agit d'un rapport interdiscursif d'« *intégration* », c'est-à-dire que le discours antérieur a été "intégré" dans le nouveau sans aucune déformation.

Regardons maintenant des cas de rupture avec l'héritage mythique, où il est question d'un « *rejet de l'univers sémantique* » de l'interdiscours :

- *Rien n'est plus désirable qu'une femme au bain. A part peut-être une femme qui part au travail.* (prêt-à-porter Tissaia)

L'énoncé fait allusion au récit de *Diane au bain*, une figure mythique

qui a été réinterprétée par plusieurs peintres pour ainsi devenir un symbole de l'érotisme et de la nudité. Pourtant, le publicitaire tend dans son discours à redéfinir le thème d'érotisme en lui conférant un contexte nouveau : nous passons alors du cadre mythique (Diane, symbole érotique) et artistique (le nu) au contexte du quotidien, de la modernité.

La rupture avec l'érotisme classique connoté par la nudité et par le charme physique se fait par la valorisation métonymique de la femme : celle-ci n'est plus l'objet érotique d'autrefois, désormais c'est plutôt au produit d'assumer ce rôle. L'élégance est un sème constitutif qui s'ajoute au nouveau sémantisme de la notion de séduction dans ce cadre énonciatif.

La rupture avec l'interdiscours mythique peut parfois être plus importante que le simple rejet des valeurs du mythe et effectuer une altération du contenu sémantique du récit originel, comme dans le slogan suivant :

- Pour remercier les Dieux de leur clémence, Hercule planta une oliveraie dans l'Olympe. Le goût de l'huile d'Olive Maille viendrait probablement de là. Beau travail hercule !

L'image accordée au personnage mythique est infidèle à son origine hellénique (personnage puni, révolté parfois) ; les « faits » ne sont pas aussi repris fidèlement puisque, selon les versions grecques, Hercule aurait répondu la culture de l'oliveraie en Grèce en cognant par hasard la terre avec sa massue.

La présence de l'interdiscours mythique en publicité ne constitue pas selon nous un projet idéologique en soi, vu l'absence d'un minimum de croyance à ces récits ; et c'est ce qui explique la modification faite dans les exemples cités plus haut. En citant l'héritage mythique, il s'agit plutôt de flatter la fierté de l'auditeur qui se reconnaît comme sujet cultivé et savant. Nous avons vu jusqu'à présent des cas de rapport interdiscursif où il est question d'emprunter seulement le contenu du discours mythique (personnage, événements, symboles mythiques...) Mais il est un autre type d'interdiscursivité plus implicite où le publicitaire imite la structure du mythe pour créer sa propre "mythologie". Dans les exemples suivants, qui illustrent bien ce que nous appellerons les récits des origines en publicité, le sujet meuble tout un univers mythique décrivant la « naissance » du produit :

- Listel, né du sable et du soleil.*
- Eristoff, née au pays des loups.*
- Jaillance, née des amours du soleil et de la terre.*

Pareils aux créatures mythiques, les produits vantés ont une origine mystérieuse et éloignée par rapport au temps de l'énonciation. Un tel choix se justifie par la formation discursive qui intervient ici : ces publicités sont toutes de boissons alcoolisées, l'imitation de la structure du récit mythique a donc comme effet d'attribuer au vin une ancienneté sans égal.

Pour Maingueneau, il y a deux façons pour imiter un discours antérieur :

- *La captation* : « *capter un texte, c'est l'imiter en allant dans le même sens que lui* ».
- *La subversion* : « *il y a par contre subversion quand le texte qui imite vise à disqualifier celui qu'il imite* » .

De notre part, nous avons illustré la présence des deux types de rapports interdiscursifs (la continuité et la rupture), et nous parlons même d'un troisième, qui est le calque. Car dans les trois dernier exemples, le sujet ne prend aucune position vis-à-vis du contenu d'un discours antérieur, mais il procède uniquement à imiter sa structure pour créer des discours similaires.

La pratique interdiscursive de déformation est possible grâce à la relativité du discours mythique (un discours « faux », des versions différentes sur un même point, etc.) A ce sujet, « *il faut préciser qu'il y a des discours dont la sémantique exige crucialement la pluralité des discours, et d'autres qui ne peuvent fonctionner qu'en revendiquant le monopole de la légitimité* ». Or, nous allons voir dans ce qui suit que la rupture que pratique le sujet publicitaire ne se fait pas uniquement avec des discours relatifs, mais qu'elle atteint aussi des interdiscours universaux, voire dogmatiques comme le discours religieux.

2. Discours publicitaire et discours religieux :

L'évocation du religieux en publicité est fréquente. Cependant, nous ne devons-nous attendre à ce qu'il s'agisse d'un sujet « pieux » dans le discours, le religieux est simplement utilisé comme motif de vente.

A ce propos, Maingueneau, auteur d'une riche littérature sur la théorie d'interdiscursivité, parle de trois dimensions de l'interdiscours :

- L'univers discursif : « *on appellera "univers discursif" l'ensemble des formations discursives de tous types qui interagissent dans une conjoncture donnée* ».

- Le champ discursif : ce sont des champs finis, délimités (champs philosophique, politique, religieux, etc.)
- L'interdiscours : il se définit comme un "espace d'échange", l'interdiscursivité étant l'interaction entre des formations discursives de champs distincts.

Notons que, lorsque la formation discursive publicitaire est en harmonie avec le contenu idéologique du discours religieux, il n'y a pas de cas de rupture :

- *Vins d'Alsace. Vendredi, jour du Grand Blanc.*

Le vendredi chez les catholiques est en effet un jour d'abstinence au cours duquel ils ne mangent pas de la viande. Par un rapport d' « exclusion métonymique » (dans l'art culinaire, la viande se consomme d'habitude avec du vin rouge) manger du poisson ou autre plat nécessite alors du vin blanc. L'interdiscours religieux, avant d'être un indice de croyance du sujet, est utilisé comme support idéologique en faveur de l'intérêt de ce dernier, à savoir vanter la marque Vins d'Alsace en la présentant comme objet licite. Le produit, objet du discours, devient parfois un motif de « repentir », de remerciement et donc un objet religieux comme pour l'énoncé suivant :

- *Pommy Dieu, que la vie de tous les jours est jolie !*

L'évocation de Dieu dans cette interjection ne révèle pas vraiment la présence d'un sujet dévoué autant qu'elle est un moyen rhétorique pour rendre compte de l'état euphorique résultant de la consommation du produit. Pour un tel énoncé, nous préférons ainsi parler d'un acte de langage de promesse (l'euphorie) que d'une prière ou d'une oraison.

Cependant, avec l'interdiscours religieux en publicité, les cas de rupture et de subversion sont encore plus nombreux que ceux de captation :

- *Toi, suis-moi !* (publicité de jeans Lee Cooper)

Dans l'affiche, la figurante est une jeune fille avec une posture provocatrice, voire érotique. L'emprunt à la Bible est explicite, le slogan est un verset (Mt 9,9) indiquant aux croyants le droit chemin. Toutefois, il reçoit ici des connotations en contradiction avec son sens de départ, à savoir la séduction et l'amour charnel. Le thème de la sexualité est omniprésent en publicité, mais ce qui le marque dans ce type de discours c'est qu'il est véhiculé par la formation discursive de la religion. Voici un autre cas de subversion du discours religieux prévalant la volupté :

- *C'est une épreuve que le Seigneur nous envoie !* (publicité du chocolat Suchard, dans l'affiche une jeune africaine nue transformée en un carré de chocolat)

Dans le champ religieux, le terme « épreuve » renvoie évidemment à l'abstinence et à la chasteté, alors que dans cet énoncé il prend l'aspect d'une tentation. Loin du discours religieux, la publicité érotique est souvent le terrain d'un travail idéologique visant à légitimer ce choix argumentatif ; la célèbre formule des publicités de lingerie Dim est un exemple révélateur de cette pratique idéologique :

- *Dim, la séduction n'est qu'un jeu.*

La connotation péjorative qu'a ce mot dans le domaine religieux se trouve atténuée, et même corrigée grâce à la dimension ludique conférée au discours. Les dogmes religieux ne sont aucunement épargnés et sont convertis en actes érotiques, comme dans ces deux slogans :

- *Manzanita, fais gaffe à ta pomme.*

- *Manzanita, hot comme trois pommes.*

Le péché originel est ainsi toléré, voire salué par l'auteur du discours ; l'inadéquation entre la formation discursive empruntée au champ du religieux et la formation idéologique adoptée par le discours publicitaire a un effet de contradiction favorisant la création du discours hybride : l'irreligieux saluant le profane.

Le détournement des formules religieuses, par le ton humoristique, met en scène un sujet ludique, mais indifférent aussi. Le manque du sérieux dans la dérision du religieux n'est pas, comme nous le pensons, un simple jeu discursif ; il est plutôt un projet idéologique créant les nouvelles valeurs de la publicité. Les publicitaires américains par exemple, « messagers » du rêve américain, sont des précurseurs en la matière de production des valeurs de la société de consommation :

- *Nous croyons au Web. (In web we trust)*

- *American Conquest, le Nouveau Monde ne s'est pas fait en une fois.* (Jeu vidéo de simulation ayant comme thème la guerre entre les indigènes indiens et les conquérants européens).

Dans les deux slogans, le publicitaire garde la même construction de départ (In God we trust/le monde ne s'est pas fait en un seul jour). Cependant, les modifications formelles faites aux énoncés antérieurs constituent en elles-mêmes une mise en question du caractère intouchable des dogmes de l'Eglise (la genèse, la croyance en Dieu) et prennent par conséquent l'aspect d'une invitation au changement et au dépassement de

l'autorité du texte religieux, qui peut-être désormais être relu et même réécrit par la publicité.

Ce qui nous permet de parler de la présence d'idéologèmes irréli­gieux ou matérialistes en publicité est le fait que l'interdiscursivité de rupture avec le texte religieux ne se joue pas uniquement par des tours imitatifs qui laisseraient penser à de simples énoncés humoristiques. L'écart que prend le sujet idéologique par rapport au discours religieux est encore énorme lorsqu'il n'est pas question d'une rupture formelle (déformation de la structure de l'interdiscours), mais lorsque l'opposition se joue sur le niveau idéologique qui se fait d'une façon allusive. Autrement dit, il est des énoncés publicitaires qui, par leur contenu idéologique, contredisent les lois religieuses comme ce slogan :

- *Préservatif Manix, c'est la fin du monde !*

Nous citons cette publicité dans le cadre de la polémique qu'a suscitée le discours du Pape Benoît XVI, en novembre 2010, et dans lequel il a admis pour la première fois au nom de l'Eglise l'usage du préservatif. Dans le spot télévisé, l'évocation du religieux, quoiqu'implicite (l'apocalypse), est évidente : la scène se déroule devant des portes de maternité sur lesquelles il écrit « *Fermé* ». Le « *Croissez et multipliez* » (Gn 1, 28) est rejeté par la publicité qui prêche par contre les valeurs du célibat et des relations libres.

Tout se passe comme si le sujet idéologue voulait montrer à son auditoire qu'« *un système sémantique en tant que vision du monde constitue donc une des manières possibles de donner forme au monde, [qu'] il est une interprétation partielle du monde et peut être théoriquement révisée chaque fois que de nouveaux messages, en restructurant sémantiquement le code, y introduisent de nouvelles chaînes connotatives et donc de nouvelles attributions de valeurs* ».

Par l'altération du discours religieux, le sujet publicitaire fait de même. Il est alors auteur d'une nouvelle religion sans tabous ni interdictions. La révision des instructions religieuses est possible grâce à des pratiques

discursives subversives comme la dérision, l'ironie et la nouvelle connotation que reçoivent des termes empruntés à cet interdiscours.

3. Discours publicitaire et proverbe :

A propos de l'interdiscursivité entre le slogan publicitaire et l'énoncé parémique, nous distinguons quatre rapports interdiscursifs fréquents :

- La citation fidèle
- La subversion formelle
- La subversion sémantique
- L'imitation

La citation consiste à intégrer fidèlement le proverbe dans le message publicitaire, aucun changement graphique ou sémantique n'y survient. Cette pratique révèle dans le discours la présence d'un sujet conformiste et attaché à la sagesse commune. L'auditeur visé est prévu comme étant un destinataire conformiste dont la persuasion ne nécessite pas un grand effort argumentatif.

Selon Robrieux, le proverbe « *témoigne d'un certain conformisme intellectuel et d'un manque de culture dans la mesure où le locuteur n'invoque à sa rescousse que la sagesse des nations, le plus faible des arguments d'autorité* ». Ainsi, le proverbe en tant qu'argument d'autorité ne peut être efficace que lorsqu'il est utilisé avec un auditoire passif auquel il manque l'esprit critique. N'oublions pas que ce type d'argumentation, y compris les arguments d'autorité les plus forts (citation de personnes célèbres, bien qualifiées...), demeure un jugement relatif, malgré sa prétention à l'universalité. C'est peut-être pour cette même raison que, dans le même ouvrage, Robrieux l'a rangé parmi les arguments de mauvaise foi.

Dans l'exemple suivant, nous pouvons voir que le proverbe constitue la totalité du discours publicitaire :

- *Tel père tel fils*. (Publicité de rasoir Philips, dans l'affiche un père et son fils bien rasés)

Au sujet de ce premier rapport interdiscursif, nous dirons que le sujet recourt dans son argumentation à ce qu'Umberto Eco appelle les « *syntagmes de valeurs iconographiques fixes* » et qu'il rattache à une « *rhétorique rassurante* ».

En effet, la rassurance du discours vient de l'homologie totale entre

slogan et proverbe. La « certitude » est assurée par la concordance entre la formation discursive (l'énoncé parémique) et la formation idéologique (sagesse des nations, savoir collectif) de l'énoncé. L'absence de rupture garantit au nouveau discours une stabilité sémantique par le biais du figement qui facilite l'interprétation de ce bloc et favorise ainsi l'adhésion du destinataire.

Le cas contraire, la subversion, demande encore plus d'effort interprétatif. Commençons tout d'abord avec des exemples de rupture formelle (modification de la structure du proverbe) :

- *L'Euro fait la force.*
- *En avril ne te découvre pas de Dim.*
- *Land rover, tout comme l'habit la voiture ne fait pas le moine.*
- *Deux têtes valent mieux qu'une.* (Epilateur Braun)
- *Les chiens aboient, Les Lee Cooper passent.*

Quoique ces slogans soient le lieu d'une déformation d'énoncés parémiques, le discours publicitaire garde en effet un certain rapport sémantique avec son interdiscours. Dans ce type d'énoncés, nous pensons que le changement atteint seulement la formation discursive, puisqu'il y a passage d'un énoncé parémique à un discours publicitaire.

Quant à la formation idéologique, elle reste intacte car, dans les slogans que nous venons de citer, « la représentation du monde » faite par le proverbe est préservée :

| Slogan | E Enoncé parémique | Préconstruit idéologique commun |
|--|---|---|
| -L L'Euro fait la force. | - L'union fait la force. | - la force est dans l'union (union monétaire de l'Europe). |
| En avril ne te découvre pas de Dim. | - En avril ne te découvre pas de fil. | - Dim (un sous-vêtement), comme le mot « fil », est une métonymie du vêtement ; le savoir ancestral étant le temps froid du mois d'avril. |
| - La voiture ne fait pas le moine | - L'habit ne fait pas le moine | - Les apparences trompeuses (la voiture, l'habit sont des apparences de l'individu). |
| Deux têtes valent mieux qu'une. | - Deux avis valent mieux qu'un. | - La pluralité est souvent enrichissante. |
| - Les Chiens aboient les Lee Cooper passent. | - Les chiens aboient la caravane passe. | - L'attitude indifférente. |

A propos de cette manœuvre interdiscursive (la modification formelle), Shapira parle d' « *une superposition de deux sémantismes : d'une part le sens, fixe et convenu, du stéréotype, d'une autre part, celui de la séquence manipulée, non figée, individuelle et par conséquent plus riche et plus chargée de sens* ».

La connexion sémantique avec le proverbe est opérée par le défigement lexical de l'énoncé parémique ; c'est une opération nécessaire pour le passage de la formation discursive originelle à celle du discours publicitaire. Outre la diatopie enrichissante sur le plan sémantique, la déformation des énoncés parémiques indique, par le jeu de mots, la présence d'un ethos ludique dans le discours.

Les deux modèles interdiscursifs que nous avons traités jusqu'à maintenant correspondent à ce que Maingueneau appelle dans *Genèses des discours* les « *modèles de la présence de l'Autre* » dans l'interdiscours, et qu'il répartit ainsi :

- *L'hétérogénéité constitutive* : l'énoncé d'autrui cité dans le discours sans aucune marque d'altérité, intimement lié à ce dernier.
- *L'hétérogénéité montrée* : la mise à distance du discours antérieur.

Dans la citation fidèle, tout comme dans le défigement, le discours publicitaire sauvegarde le sémantisme du proverbe (valeurs, préjugés socioculturels) tout en entraînant une modification sur le *stéréotype de langue*. Cependant, parfois certains slogans peuvent rompre avec la formation idéologique du savoir parémique par la déformation des *stéréotypes de pensée* :

- *Grâce à BI Finance j'ai remplacé tous mes crédits par un seul prêt.*

Dans la formation idéologique relevant de la culture du proverbe, s'endetter pour payer une autre dette est un choix erroné, voir insensé. Pourtant le publicitaire conçoit un discours en opposition totale avec le « *déshabiller Saint-Pierre pour habiller Saint-Paul* », pour ainsi mettre en question les valeurs de la sagesse populaire.

Dans le dernier type de pratique interdiscursive, l'imitation, le sujet publicitaire opte pour la création d'énoncés ayant une formation discursive (le discours publicitaire) et une formation idéologique indépendantes du proverbe ; le seul lien entre les deux est le ton de sagesse qui confère au message un contenu pseudo-parémique. Pareil aux auteurs de maximes, l'énonciateur se révèle à son auditeur en tant que sujet « sage », comme dans les exemples suivants :

- *Le Monde, on ne sait rien quand on ne sait pas tout.*

- *La Poste, la confiance donne de l'avance.*

- *Grimbergen, qui suit son âme rencontre son cœur.*

En effet, « *tout slogan aspire à avoir l'autorité du proverbe, à être universellement connu et accepté de l'ensemble des locuteurs d'une langue, de manière à être utilisé en toutes circonstances* ». Par l'imitation de la formation discursive parémique, le sujet tend à obtenir le même effet que celui de l'antonomase avec une seule différence : la figure d'antonomase témoigne de la réussite d'un nom de marque devenant un nom commun désignant toute la catégorie à laquelle il appartient, par une opération d'"universalisation" lexicographique ; alors que l'imitation du proverbe cherche à obtenir un aspect universel dans un cadre plus large, celui du discours. Autrement dit, si l'antonomase est la preuve d'une réussite dénominative au niveau de la langue, l'accès du slogan publicitaire au statut des énoncés collectifs est une réussite culturelle se réalisant au niveau du discours.

4 Discours publicitaire et stéréotypes :

Notre étude de l'interdiscursivité entre énoncé publicitaire et clichés ne prétend pas énumérer tous les stéréotypes de la langue auxquels la publicité a recours car la liste est presque illimitée. Pour cela, nous avons choisi à titre d'exemple quatre types de stéréotypes fréquents en publicité afin de faire une synthèse sur la nature de leur fonctionnement dans le discours publicitaire :

- La locution figée
- Le slogan politique
- La devise
- Les stéréotypes épistémiques (et plus particulièrement les stéréotypes scientifiques et artistiques)

En commençant par les locutions figées, nous signalons que le discours publicitaire a les mêmes rapports interdiscursifs qu'il entretient avec les énoncés parémiques, c'est-à-dire la citation et le défigement « ludique » :

| Citation fidèle | Défigement |
|---|--|
| <p>- <i>Natéo L'ABC de la nutrition.</i></p> <p>- <i>Club Med Un accueil de nickel, un soleil de plomb, un teint de bronze pour très peu d'argent. Voyagez grand, dépensez petit.</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Amora Le goût de foudre.</i> • <i>Pastis 51 Heureux comme un 51 dans l'eau !</i> • <i>Poissons d'avril Félix !</i> • <i>Kodak Le dernier cri en matière de photographie numérique.</i> |

Dans la première colonne nous constatons bien que la séquence "DET+N+de" ne subit aucun changement, ce qui n'est pas le cas pour le deuxième ensemble d'énoncés ; pourtant la déformation des clichés ne contribue pas à créer une rupture sémantique totale avec le cliché. Dans les deux premiers exemples, la modification met en relief les connotations de ravissement, d'enchantement (le coup/le goût de foudre) et de jubilation (un poisson/un 51 dans l'eau : le vin connotant ici la festivité, le bonheur).

Pour les deux autres slogans, le défigement n'est perçu que par l'interprétation du code iconographique accompagnant le discours : dans le premier message le destinataire se rend compte que la séquence « *poisson d'avril* » n'a plus son sens de catachrèse et qu'elle réfère plutôt à la nouvelle gamme de Félix faite à base de poisson ; dans le second slogan, la locution « *dernier cri* » ne renvoie pas non plus à une innovation quelconque, mais elle est directement liée au support de l'affiche sur lequel il y a une photo numérique d'un enfant criant de joie. Le jeu sur l'homophonie et sur le sens de la locution figée a pour principal rôle de marquer le discours par une certaine euphorie ; le sujet se constitue dans l'énoncé comme un locuteur heureux après un éventuel contact avec le produit vanté.

Dans les trois derniers types de stéréotypes, le lien interdiscursif est différent, il s'agit en effet d'imitation de clichés relevant de champs discursifs variés. Nous commençons par le slogan politique auquel les publicitaires empruntent souvent le ton enthousiaste ainsi que le vocabulaire relevant de cette formation discursive :

Dites STOP aux virus et aux bactéries. (Lingettes antiseptiques Preven's)

- *Pour tous vos projets votez Disponis.* (Banque Disponis)

- *Le Cidre, non aux apéritifs très forts.*

- *Des milliers de femmes ont élu Always Ultra et Freshelle produit de l'année.*

Dans ce type de rapport interdiscursif, le statut du sujet est totalement différent du sujet ludique qui relève selon nous d'un ethos de proximité. Dans l'imitation du slogan politique, le publicitaire est plutôt autoritaire. Dans les trois premiers exemples, il interpelle son destinataire uniquement par des modalités injonctives (le jussif : dites, stop, non...) Dans le dernier slogan, le rapport interdiscursif entre les deux champs (le politique et le publicitaire), établi par le terme « élu », dans l'absence de chiffres ou de dates exactes, est loin d'être utilisé dans le sens de « sondage » ou « enquête », c'est en effet un mot fréquent en publicité ayant une valeur

amplificatrice.

L'avant-dernier stéréotype, la devise, se définit comme un fragment court et symbolique véhiculant d'habitude un idéal ou un principe s'apparentant à un savoir collectif et universel. Voici des exemples de slogans relevant de cette formation discursive :

- *Nivea Beauté, la beauté est générosité.*
- *Nivea Beauté, la beauté est un état d'esprit.*
- *Nivea Beauté, la beauté est lumière.*
- *Sony Ericsson Simpleo : plus c'est simple, moins c'est cher.*
- *Mc Donald, l'aider à choisir c'est l'aider à grandir.*
- *Ensemble, réduire c'est agir.* (Publicité de l'ADEME, agence de l'environnement et de la maîtrise de l'environnement)
- *Charles Heidsieck, savoir c'est savoir apprécier.*
- *Nidal Bifidus 2, bien nourrir, mieux protéger.*
- *Au volant, la vue c'est la vie.* (Lunettes Unitec)
- *Président, bien manger, c'est le début du bonheur.*

Dans ces énoncés d'apparence universelle, le discours imite la devise dans la mesure où il propose à son auditoire des définitions « gnomiques », valides pour tous les temps. En prétendant être un sujet du savoir, le publicitaire offre à son auditeur des visions du monde toutes faites et susceptibles d'être des vérités immuables. Tout le travail idéologique dans le discours, ainsi que la construction des systèmes de représentations, se font par le biais de la copule « être » autour de laquelle se fonde la pratique de la définition.

Les définitions sont faites suivant deux rapports logiques, l'analogie et la causalité :

- L'analogie : la beauté = générosité/lumière/état d'esprit
- La causalité : la simplicité → le prix bas, bonne nutrition → bonne santé, bonheur, la vue → la vie.

Le choix de ces deux raisonnements s'explique par la nature de chaque objet du discours : l'analogie est utilisée pour faire un jugement de valeur (définir le concept /beauté/). Mais lorsqu'il est question de thèmes en rapport avec un public plus exigeant, comme la nutrition ou la sécurité, le sujet opte pour un modèle logique plus rigoureux. C'est ce qui explique en fait la présence d'un sujet particulier dans les slogans de Nivea et d'un sujet universel dans les autres énoncés.

Nous terminons maintenant avec le dernier type de stéréotypes que

nous avons nommés les stéréotypes épistémiques : il s'agit de clichés, de dogmes relevant de disciplines diverses (science, art, philosophie). Commençons par ces deux exemples qui relèvent du dogmatisme expérimental :

- *Louis Roederer, de l'exception à la règle.*

- *Perrier, d'une apparente simplicité naissent souvent les plus grandes créations.*

Nous insistons encore une fois sur le fait que tout le jeu d'imitation se définit à partir du couple formation discursive/formation idéologique. Ainsi dans les deux slogans, le sujet publicitaire opte pour une formation discursive scientifique en mettant en scène une structure stéréotypique énonçant une règle expérimentale. Pourtant, la formation idéologique n'est pas tout à fait compatible avec l'interdiscours puisque, dans les deux slogans, la vérité scientifique évoquée reçoit un autre sens que celui qui a été conçu dans le champ expérimental :

| Formation discursive expérimentale | Formation idéologique scientifique | Formation idéologique publicitaire |
|---|--|---|
| - « <i>de l'exception à la règle</i> » - « <i>D'une apparente simplicité naissent souvent les plus grandes créations</i> » | - Un cas particulier qui a fait ses preuves devenant une loi. - Un phénomène banal, ordinaire peut mener à une grande découverte. | - L'aspect exceptionnel du produit le rend prototypique dans sa catégorie. - La qualité du produit (présupposé comme une évidence) vient de sa simplicité. |

L'emprunt infidèle de la formation discursive scientifique n'est en fin de compte qu'une manœuvre argumentative pour éviter la vraie démonstration. Seule la forme de l'interdiscours est préservée tandis que le sens en est détourné, de mauvaise foi, au profit de l'intention persuasive du publicitaire.

Nous terminons avec un dernier exemple de stéréotype emprunté au domaine plastique et plus exactement au célèbre tableau de René Magritte « *Ceci n'est pas une pipe* » :

- *Maille, ceci n'est pas une salade de roquette.*

En effet, la légende qui accompagnait le tableau de Magritte voulait souligner le côté fictif de toute représentation iconographique, même la plus réaliste, et dire que l'image ne saurait aucunement être l'objet qu'elle représente. Cependant, sur l'affiche publicitaire, l'énoncé n'exprime pas le même sens, mais adopte au contraire un sens tout à fait opposé : le sujet tend à surcharger le produit vanté de valeurs distinctives par rapport à son

genre, le produit est surqualifié et marqué par l'exceptionnel.

Conclusion :

En guise de synthèse, nous dirons que l'interdiscursivité en publicité se réalise suivant deux mécanismes d'hybridation : l'imitation du discours antérieur ou, plus rarement, la citation fidèle de L'Autre. Le recours au premier type d'interdiscursivité (l'imitation) est à justifier par la place considérable qu'occupe la construction de l'ethos publicitaire dans l'énonciation :

- Ethos ludique : jeu de mots, expressions détournées...
- Ethos sage : les énoncés parémiques
- Ethos autoritaire : interdiscursivité avec le slogan politique
- Ethos épistémique : emprunts faits aux discours scientifique et plastique, etc.

L'interdiscursivité dans le discours publicitaire est donc une forme d'adaptation à l'auditeur (mettre en scène un discours fiable pour ce dernier), mais aussi une opération créatrice de nouveaux discours.

Bibliographie :

- Adam (Jean-Michel), et Bonhomme (Marc), *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris, Nathan, 1997.
- Amossy (Ruth), *L'Argumentation dans le discours : discours politique, littérature d'idées, fiction*, Paris Nathan, 2000.
- Anscombe (J-C), *Théorie des topoi*, Paris, Kimé, 1995.
- Anscombe (J-C), et Ducrot (Oswald), *L'argumentation dans la langue*, Liège, Mardaga, 1983.
- Aristote, *Rhétorique* (Livres I et II), textes établis et traduits par Médéric Dufour, Paris, Les Belles Lettres, 1967.
- Aristote, *Rhétorique* (Livre III), texte établi et traduit par Médéric Dufour et André Wartelle, Paris, Les Belles Lettres, 1973.
- Aristote, *Les Topiques*, Paris, Vrin, 1990.
- Barthes (Roland), « *L'Ancienne Rhétorique, Aide-mémoire* », in *Communications* n°16, Paris, 1970.
- Barthes (Roland), *L'aventure sémiologique*, Paris, Seuil, 1991.
- Mainguenu (D), *Analyser les textes de communication*, Paris, Nathan, 1989.
- Mainguenu (D), *Approches de l'énonciation en linguistique*, Paris, Hachette Université, 1981.
- Mainguenu (D), *Genèses du discours*, Bruxelles, Mardaga, 1984.
- Mainguenu (D), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1976.
- Mainguenu (D), *Nouvelles tendances de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1987.
- Perelman (C), *L'Empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1977.
- Robrieux (Jean-Jacques), *Eléments de Rhétorique et d'Argumentation*, Paris, Dunod, 1993.
- Todorov (T), *Les genres du discours*, Paris, Seuil, 1978.