وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et Littérature Arabes

جامعة مولود معمري - تيزي-وزو
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربية وآدابها

ISSN: 2170-0583

الممارسات اللغوية

مجلة أكاديمية محكّمة

المجلد: 09 العدد 01
سبتمبر 2018

المجلد: 09 العدد: 01 / سبتمبر 2018

الممارسات اللغوية

تصفيف و إخراج دار الأمل

لمم

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

Revue académique indexée

AraBase قاعدة معلومات اللغة والأدب

جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية
Naif Arab University for Security Sciences

ISC
Islamic World Science Citation Center

Indexation
La revue الممارسات اللغوية (Majallat al-Mumārasāt al-Lughawiyah) est indexée dans (pour plus de détails sur l'image) :
المنهل
ALMANHAL

مؤسسة الملك عبد العزيز - الدار البيضاء
Fondation du Roi Abdul-Aziz - Casablanca

Icerist

جامعة مولود معمري تيزي-وزو

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

ISSN: 2170-0583

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵓⵖⵏⴻⵣⵣⵓⵔⵉⵜ ⵎⵓⵍⵓⴷ ⵎⵎⴻⵔⵉ ⴷⵉ ⵜⵉⵣⵉ-ⵡⵣⵓ
ⵜⴰⵖⵔⴻⴼⵜ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⵜⵉⵏⴰⵖⵔⵉⵡⵉⵏ
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
Département de Langue et Littérature Arabes
جامعة مولود معمري ، تيزي-وزو
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربية وآدابها

مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر

ⵜⵓⵔⵉⵜ ⵜⵉⵎⵔⵙⵉⵏ ⵜⵓⵖⵡⵉⵢⵜ ⴳ ⵜⵣⵣⴰⵢⵔ

مجلة

الممارسات اللّغوية

المجلّد التّاسع (09) العدد الأوّل(01)

سبتمبر 2018

منشورات مخبر الممارسات

المجلة تهدى ولا تباع

ISSN : 2170-0583

EISSN : 2602-5353

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي-وزو الجزائر

رابط المجلّة على البوابة الجزائرية للمجلات العلميّة:

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/352

الهيكل الإداري للمجلّة

.المدير الشّرفي: أ. د أحمد تسه.
.مدير المختبر: أ. د صالح بلعيد.
.رئيسة التّحرير: د. الجوهر مودر.
.المحررون المساعدون : د. عمر بورنان ،أ. سعيد عامر.
- **المراجعون**: د. عمر بورنان ، د. بن الدين بخولة ، أ.د. صلاح الدّين ملفوف ، د. حياة خليفاتي ، د. علجية أيت بوجمعة ، د ، عيني بطوش ، د. علجية أوطالب ، أ.د. محمد الأمين خلادي ، د. نادية قادة ، د. جميلة راجاح ، د. محمود رزايقية ، د.هشام بن مختاري ، د. رشيد شيبان ، د. قاسي موالك ، د.شريفة بلحوتس.
.الهيئة الاستشاريّة:
أ. د محمد العربي ولد خليفة: رئيس البرلمان الجزائري ؛
أ. د الصّديق آدم بركات ، الجامعة الإفريقية العالمية السّدان ؛
أ. د عبد العليم بوفاتح جامعة الأغواط الجزائر
أ. د محمود أحمد السيد: نائب رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق ؛
أ. د سالم شاكر: باحث في المازيغيات في inalco بفرنسا ؛
أ. د محمد بسناسي ، جامعة ليون 2 فرنسا ؛
أ. د وفاء كامل فايد: أستاذة اللغويات في جامعة القاهرة ؛
أ. د علي القاسمي: خبير في الأسيسكو وباحث في المصطلحات والمعاجم ؛
أ. د عبد الرّحمان طعمة ، جامعة القاهرة ؛
أ. د محمد محمد حسين البطاينة (الأردن) ؛
أ. د محمد شندول (تونس) ؛
أ. د علي خلف حسين العبيدي (العراق) ،
- Valérie Orlando, Professor, University of Maryland, U.S.A.
- Kathryn Lafever,Professor, University of Miami,U.S.A.

. المدير الفنّي: أ د صلاح يوسف عبد القادر.
- السّكرتيرة: يمينة كرنوف

مجلّة الممارسات اللّغوية مجلّة علمية عالمية محكّمة

قواعد النّشر في المجلة

- مجلّة الممارسات اللّغويّة هي مجلّة محكّمة يصدرها مخبر الممارسات اللّغويّة ، وتهتم بالقضايا المتعلّقة بالواقع اللّغوي في الجزائر ، كما تهتم بالدّراسات اللّغويّة.
- تنشر مجلة الممارسات اللّغوية الأبحاث المتعلّقة بقضايا الواقع اللّغوي في الجزائر ، كما تهتم بالدّراسات اللّغويّة عموما ؛
- تَنْشر المجلّةُ الأبحاث المعدّة أصلاً باللغة العربية ، كما تَنْشُر البحوثَ المحرّرةَ باللغاتِ: المازيغية والإنجليزية والفرنسية ؛
- يشترط في البحث الالتزام بالمعايير العلمية: الأصالة ، المنهجية الموضوعية ، الدّقة ، والسلامة اللّغوية ، والجدية ، لا تُقبل الأبحاث المستلّة كليّا أو جزئيا من أعمال سبق نشرها ؛
- يُشترط في كلّ بحث ملخّص باللغة العربية ، وقائمة لكلمات المفاتيح ، مع ترجمة بالإنجليزية للعنوان وللملخص ولكلمات المفاتيح ؛
- يشترط في استلام المقال إخضاعه للنّموذج المقترح(Template) ؛
- يشترط على طلبة دكتوراه نظام(ل م د LMD) إرفاق المقال بموافقة من المشرف ؛
- تعرض المقالات المقبولة للتّحكيم على مراجعين أو ثلاثة مع مراعاة الاختصاص ؛
- يحدّد حجم المقال بين (10 و20) صفحة ، مقياس الورقة (15/22)، عدد الكلمات بين(3000 و5000 كلمة.(
- تلزم المجلة أصحاب المقالات الاستجابة للتّعديلات التي تقترحها هيأة تحكيم المجلة ؛
- تنتقل ملكية المقالات إلى مخبر الممارسات اللغوية بعد نشرها ، فلا يحقّ لأصحابها إعادة نشرها ؛
- الأبحاثُ المنشورة في مجلة (الممارسات اللغوية) تعبّر عن أصحابها ، ولا تعكس توجّهاتِ المختبر أو جامعة مولود معمري ، أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الدولة الجزائرية.
- يشترط على من ينشر مقاله لأوّل مرّة في مجلة الممارسات اللّغوية إرفاقه بسيرته العلمية يبرز فيها: اللقب والاسم ؛ مؤسّسة الانتماء ؛ البريد الإلكتروني ؛ الدرجة العلمية ؛ التّخصّص الدّقيق.
- ترسل المقالات عبر البوابة الجزائرية للمجلات العلمية (ASJP) على الرّابط :
- https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/352
- يؤدّي الإخلال بشرط من الشّروط المذكورة إلى رفض المقال.

فهرس العدد

المقال واسم صاحبه	الصّفحة
النّكت النّحويّة في القرآن الكريم من خلال كتاب الكشاف للزّمخشري. د. عقيلة لعشبي ،جامعة مولود معمري تيزي وزو.	7
من مسائل الخلاف النحوي عند ابن تيمية. أ. السّعيد بوعبد الله ، جامعة مولود معمري ، تيزي-وزو.	17
الإسناد في النظرية النحوية العربية - دراسة في الوظيفة الدلالية- التّداولية. د. محمود رزايقية ، المركز الجامعي الونشريسي- تيسمسيلت- الجزائر.	31
تحليل الأخطاء اللّغوية في ضوء منهج التّحليل التّقابلي ، وبيان أهميته في العمليّة التّعليمية التّعلميّة. أ. أوسعدي عنتر ، جامعة بجاية.	49
النظام النصي في الكتاب المقدس "العهد القديم أنموذجا". أ. عبد الحق مجيطنة ، جامعة الحاج لخضر .باتنة.	69
من بلاغة الصور البيانية في شعر أحمد البكاي الكنتي. أ.العلمي حدباوي ، جامعة أدرار و د.صلاح يوسف عبد القادر ، جامعة مولود معمري	91
اللّغة الأمازيغية (القبائلية) معطيات لسانية اجتماعية أساسية أ. فضيلة لـرول ، جامعة مولود معمري ، تيزي- وزو.	109
قضايا لسانيات النّص في كتاب (العمدة في محاسن الشِّعر وآدابه ونقده) لابن رشيق. أ. عبد العزيز حاجي ، جامعة محمد بوضياف ، المسيلة.	125
القصدية التّداولية في الخطاب الرّوائي - قراءة في رواية "تاء الخجل لفضيلة الفاروق. أ. ليندة حمودي ، جامعة مولود معمري ، تيزي-وزّو. و أ. د. ذهبية حمو الحاج ، جامعة مولود معمري ، تيزي-وزّو.	139

1	Evaluation de l'outil d'aide *«Construction et utilisation du nombre»* pour des élèves en difficulté d'apprentissage à travers la batterie ZAREKI-R. Dr. HACENE Lamia ,UMMTO Pr. BELKHEIR Omar,UMMTO
15	Le contact des langues français, kabyle, à la radio chaîne nationale 2 et à la radio locale Tizi-Ouzou. Dr : Moualek Kaci, UMMO, Algerie .
31	Les modalités de la néologie dans la presse francophone. Une analyse lexicale et discursive dans une perspective comparative: *Le Quotidien d'Oran* et *Au Fait Maroc* Samira ALLAM-Iddou, C U de Ain Témouchent Najet Boutmgharine , Université Paris 7 .
59	Le *Culturème* amazigh dans le roman algérien d'expression française : quelle stratégie de traduction pour *les jours de Kabylie* de Mouloud Feraoun. Tiziri BACHIR , Université d'Alger 2.
83	*Louis Bertrand's* Le Sang des Races *(1899): A New Historicist Reading.* Fatima BENSIDHOUM, UMMTO.
105	Project Work as an Integrated Approach to Teaching Language, Content, and Skills in EFL Textbooks (A Survey of the Algerian Middle School EFL Teachers' Perceptions). FEDOUL Malika, UMMTO.

النُّكَتُ النّحويّةُ في القرآنِ الكريمِ من خلال (الكشّاف) للزمخشري.

د. عقيلة لعشبي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

البريد الإلكتروني: akilalachebi9@gmail.com

الملخّص: يتناول هذا المقال الحديث عن النّكت النّحويّة في القرآن الكريم من خلال كتاب كبير في الدراسات التفسيريّة والذي هو كتاب **(الكشّاف)** للزمخشري ، الذي تصدّى لعرض الآيات القرآنيّة التي تحتوي على نكت نحويّة وشرح تأويلاتها ، ومعنى النكتة: الفكرة اللطيفة المؤثّرة في النفس ، أو بتعبير أدقّ المسألة العلميّة الدقيقة التي يتوصل إليها بدقّة وإنعام فكرٍ ، فقد استطاع الزمخشري بمعطيات علم النّحو من كشف الكثير من التأويلات والمعاني الجديدة للآيات القرآنيّة التي قلّما يمكن التنبه إليها من غير فهم معاني الدلالات النّحوية.

الكلمات المفاتيح: النّكت ؛ النّحو ؛القرآن الكريم ؛ الزمخشري.

Grammatical witticism in the Holy Koran through the book (El Kachaf) of EL ZAMAKHCHARI.

Abstract:The present article deals with the grammatical witticism in the Holy Koran through the book in interpretation studies of EL ZAMAKHCHARI(El Kachaf), this later was the pioneer in exposing Koranic verses containing grammatical witticism.

Witticism means a kind idea which let an impression, in other words, a particular scientific idea reached with precision and delicate idea. EL ZAMAKHCHARI could with grammatical data discover many new

interpretations and meanings of the Koranic verses which could not be perceived without understanding the meaning of grammatical data.

Key words : grammatical witticism;Holy Koran; EL ZAMAKHCHARI:

المقدّمة: يعدّ نزول القرآن الكريم باللغة العربيّة أكبر حدثٍ في تاريخ هذه اللّغة ، وأشرف لقبٍ لها على مرّ العصور ، قال تعالى : ﴿ **إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُم تَعْقِلونَ** ﴾ [يوسف ،2] وقال في موضعٍ أخر مخاطبا نبيَّه المصطفى: ﴿ **فَاستَمْسِكْ بالذِي أُوحِي إليكَ إنَّكَ على صِراطٍ مُسْتَقيمٍ ، وإنَّهُ لَذِكْرٌ لكَ ولقَوْمِكَ**... ﴾ [الزخرف ، 43-44] أي شرفٌ لك ولقومك...

وقد استطاعت العربيّة بفضل راية الإسلام أن تبسط من سلطانها على كلّ شبه الجزيرة العربيّة ، وإلى أواسط آسيا وشواطئ نهر الهند شرقا وإلى مصر وإفريقيا والأندلس غربا وأضحى تعلّمها والتفقّه فيها مطلبا ثمينا في هذه الأقطار ، كمّا استطاعت أيضا بفضله أن تحافظ على جلّ خصائصها الصوتيّة والصرفيّة والمعجميّة والدلاليّة إلى الحين على الرغم من قدمها الضارب بالجذور إلى العرب البائدة من عادٍ وثمود ، يقول مصطفى صادق الرافعي (ت1937م) عن فضل القرآن الكريم:(**إنّه يدفع عن اللغة العربيّة النسيانَ الذي لا يُدفَعُ عن شيءٍ**)[1].ولا يخفى على أحدٍ خصائص هذه اللغة الساميّة كونها ذات فصاحةٍ وبيانٍ ، وإعجاز في ألفاظها وأساليبها ، وأنّها أكثر تأديّةً للمعاني التي تختلج بالصدور ، فلا يضيق العربي الفصيح من أن يؤدّي بها ما فيه من خلال تراكيبها النّحويّة الفريدة وصيّغها الصرفية ، وقد كان لعلم النّحو موضع شريف في تدبّر معانيها يقول أبو العباس أحمد بن يحي الملّقب بثعلب (ت291ه) خاتم المدرسة النّحوية الكوفيّة: (**لا يصحّ الشعرُ ولا الغريب ولا القرآن إلاّ بالنّحو ، فالنّحو ميزان هذا كلّه ، فتعلّموا النّحو فإنّه أعلى المراتب**)[2].

ولقد صوّر القرآن الكريم الإعجاز النّحوي في أكثر من موضع ومن أمثلة ذلك قوله تعالى: ﴿ **ويومَ يُنْفَخُ في الصُّورِ فَفَزِعَ من في السمواتِ ومن في الأرضِ ...** ﴾[النمل ، 87] لِمَ جاء الفزع بلفظ الماضي وليس المضارع ، وكيف وقع الفزع والنفخ لم يقع بعد ؟ !

وفي سورة الكهف قول الخُضر لسيّدنا موسى: ﴿ **... سَأُنَبِّئُكَ بتَأْويلِ ما لمْ تَسْتَطِعْ عليه صَبْراً** ﴾[الكهف ،78] ، ولمّا انتهى من إخباره أسباب تصرّفاته قال: ﴿ **... ذلِكَ تَأْوِيلُ ما لَمْ**

تَسْطِعْ عليه صَبْرًا ﴾[الكهف ،82] بحذف التاء في تستطع.
ألاّ تصوّر مثل هذه السمات النّحوية الغريبة إعجاز اللغة العربية في حدّ ذاتها ؟

ولقد اعتنى أبو القاسم محمود الزمخشري(ت538ه) في مؤلّفه العظيم **(الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل)** بمثل هذه الظواهر بالاعتماد على معطيات علم النّحو للكشف عن تأويلات وحقائق جديدة للآيات القرآنية وسمّاها بـ"النكت اللطيفة" وحاول تفسيرها ،وهو ما يوحي إليه عنوانه ، وقد سلك نفس المسلك ضياء الدين بن الأثير (ت637ه)في مؤلّفه(**المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**)حين استعان بأدوات علم النّحو لفتح الأبواب المقفلة معانيها خصوصا في الفصل الذي خصصه للحروف العاطفة والحروف الجارة ، وقال عنها إنّ مواضعها في القرآن الكريم كثيرة جدا وإنّه قلّما يفطن القارئ إليها رغم أهميّتها في تفسير المعاني. وقد سلك أيضا هذا المسلك في العصر الحاضر الأسلوبي الأمريكي ميشال ريفاتير(ت2004م) حين قرر أنّ المعطيات النّحوية هي التي تبرز جمال الأسلوب ، فلابدّ من حمل القارئ للانتباه إليها ، لأنّه كلّما غُفل عنها شُوّه النص ، وهذا في الباب الذي خصصه لعلم أسلوب الجمل. وكثيرة هي أدوات النّحو التي ينبغي الوقوف عليها في القرآن الكريم لأنّ التمعّن فيها يكشف عن حقائق مهمّة لذا يعالج هذا البحث موضوعا شيّقا في الدراسات القرآنية النّحوية كونه يكشف عن إسهامات أدوات النّحو من حروف جرٍ وحروف عطفٍ وغيرها من حروف المعاني وصيّغ الأفعال ومباني الأسماء في فهمٍ شيّقٍ وتأويل جديد للآيات القرآنية من خلال مصنّف عظيم في الدراسات التفسيرية ألاّ وهو (**الكشّاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**) لصاحبه الزمخشري من متأخّري المدرسة النّحوية البغدادية الذي تفطّن إلى أسرارٍ لطيفةٍ في شرح الآيات من خلال ما وراء البنى النّحوية من معانٍ ، والتي لا يمكن بأيٍ حال من الأحوال أن تترجم إلى اللغات الأخرى كما ينبغي لأنّها تكشف عن خصوصيات اللّغة العربيّة وسماتها المنفردة ، فهلاّ استكشفنا بعضها ؟

العرض: ينفرد القرآن الكريم عن باقي الكتب السماوية بأنّه يترك باب الاجتهاد في تفسير آياته مفتوحا أمام الفقيه في أسرار العربية في كلّ الأزمنة بما أوتي من علمٍ ووسائلَ ، يقول مصطفى صادق الرافعي في هذا الصدد: (**لم يأت دين من الأديان بمعجزةٍ توضع بين أيدي الناس يبحث فيها أهل كلّ عصرٍ بوسائل عصرهم غير الإسلام بما أنزل فيه من القرآن ، فكأنّ النبوّة في هذا الكتاب متجددة أبدا ، يلتقي بروحها كلّ من يفهم دقائقه وأسراره فلا يلبث**

البليغ الذي يفهم القرآن أن يستيقن في نفسه أنّه حارسٌ على اللغة ثم يغلو في هذا اليقين فإذا هو قد أوحت إليه نفسه أنّه ليس حارسا على اللغة العربية فحسب ، ولكنّه كذلك من حراس المعجزة)[3] .

فمن الآيات القرآنيّة التي حاول الزمخشري تفسيرها بما أوتي من علم قوله تعالى: ﴿ **فإذا جاءتهم الحَسَنَةُ قالوا لنا هذه وإن تُصبهم سيّئَةٌ يَطَّيَّروا بموسى ومن معه...** ﴾ [الأعراف ،131] قال الزمخشري: لِمَ عُرِّفت الحسنة ونُكّرت السيئة ؟فسلك فيها مسلكا حسنا بقوله لأنّ جنس الحسنة يقع باتّساع وبكثرة ، أمّا السيئة فلا تقع إلاّ نادرا ، ولا يقع إلاّ شيءٌ منها لذا نكّرت هذه وعرّفت تلك.

ونكتة أخرى في قوله تعالى: ﴿ **والشّمسِ وضُحاها ، والقمرِ إذا تلاها ، والنّهارِ إذا جلاّها ، واللّيلِ إذا يغشاها ، والسّماءِ وما بناها ، والأرضِ وما طحاها ، ونفسٍ وما سوّاها** ﴾ [الشمس ،1-7] وهي لِمَ نُكّرت النفس وما قبلها معارف ؟قلت فيه وجهان أحدهما أنّه يريد نفسا معيّنة من بين النفوس وهي نفس آدم ، والثاني أنّها حملا على قوله تعالى: ﴿ **وإذا الجنّةُ أُزْلِفَت ، علمت نفسٌ ما أحضرت** ﴾ [التكوير ،14،13] و: ﴿ **وإذا القبور بُعْثِرت ، علمت نفسٌ ما قدّمتْ وأخّرتْ** ﴾ [الانفطار ،4-5].

وفي سورة الكهف سرٌ من الأسرار الغامضة وهو عدد فتية الكهف أثلاثة هم أم خمسة أم سبعةٌ ؟ في قوله: ﴿ **سيقولونَ ثلاثةٌ رابعُهُم كلبُهم ويقولونَ خمسةٌ سادسُهم كلبُهُم رجمًا بالغيب ويقولونَ سبعةٌ و ثامنُهم كلبُهُم...** ﴾ [الكهف ، 22] قالت اليهود هم ثلاثة رابعهم كلبهم ، والنصارى خمسة سادسهم كلبهم والمسلمون سبعة وثامنهم كلبهم. وقيل إنّهم سبعة وثامنهم كلبهم على القطع والثبات بإخبار جبريل عليه السلام رسول الله محمد عليه الصلاة والسلام ، أما الزمخشري فقد اتّكأ على قاعدة واو الثمانية التي قال عنها النّحاة إنّها لا تكون إلاّ حين يكون معدودها ثمانية ، فلما دخلت واو الثمانية على الجملة الثالثة دون الأولى والثانية علمت أنّ عددهم سبعة وكلبهم ثامنهم. وموضع واو الثمانية في الآيات كثير جدا...

وفي سورة البقرة نكتة لطيفة في **قوله: ﴿أفكُلَّما جاءكم رسولٌ بمَا لا تهوى أنفسُكُم استكبَرْتم ففريقًا كَذَّبْتم وفريقًا تقتلونَ** ﴾ [البقرة ، 87] قال: لِمَ ورد تقتلون مضارعا ، وحقّه أن يكون ماضيا قياسا على ما سبقه ؟ فأجاب: لأنّ التعبير بالمضارع يفيد تصوير فظاعة الأمر فأُريد استحضاره في النفوس وتصويره في القلوب ، ولو كان بالماضي لما أفاد هذا ، والوجه الثاني أن يراد فريقا كذبتم من الأنبياء ، وفريقا تقتلونهم بعد ، لأنّكم تحومون حول قتل

محمد ، أو لم تسحروه وسممتم له شاة خيبر ، وبعدها مات ، وقال عند موته: (**قال يونس عن الزّهري قال عروة: قالت عائشة رضي الله عنها: كان النبيّ صلى الله عليه وسلم يقول في مرضه الذي مات فيه: يا عائشة ، ما أزالُ أجدُ ألَمَ الطعام الذي أكلتُ بخيبرَ ، فهذا أوان وجدتُ انقطاع أبْهَري من ذلك السُّمّ**)[4]فدلالة المضارع في تقتلون كشفت نوايا بني إسرائيل في معاداة الأنبياء وقتلهم وتنبّأت عن قتلهم لمحمد أيضا.

ويصوّر المضارع في سورة الحجّ دلالة عظيمة في قوله تعالى: ﴿ **ألَمْ تَرَ أنَّ اللهَ أنزلَ من السماءِ ماءً فَتصبحُ الأرضُ مُخْضَرَّةً إنَّ اللهَ لطيفٌ خبيرٌ** ﴾ [الحجّ ،63] فوروده مضارعا هنا ذو دلالة مهمّة إن لم نقف عليها شُوّه المعنى رغم أنّ الحق فيه أن يرد ماضيا وهي إفادة بقاء أثر المطر ومنافعه لمواسم طويلة بعد انقطاعه ، فحين تقول:**أنعم علي فلان بكذا فأروح وأغدو شاكرا له** ، يعني أنّك لن تنسى له معروفه ولو قلت: **فرحت وغدوت** بالماضي لما وقع له نفس المعنى.

وقال في قوله تعالى: ﴿ **اصبِرْ على ما يقُولونَ واذْكُرْ عبدَنَا داوودَ ذا الأيْدِ إنّهُ أوّابٌ ، إنّا سَخَّرْنَا الجبالَ معَهُ يُسبِّحْنَ بالعشيّ والإشراقِ ، والطَّيْرَ مَحْشُورَةً كلٌّ لهُ أوّابٌ** ﴾ [ص ،17-19] هل من فرق بين يسبحن ومسبحات ؟ قلت: نعم وما اختير المضارع على اسم الفاعل إلاّ لذلك ، وهو الدلالة على حدوث التسبيح من الجبال شيئا بعد شيء وحالا بعد حال من غير انقطاع حتى من غير معيّة داوود ، وكأنّ السامع محاضر في كلّ زمان تلك الجبال يسمعها تسبّح.

وعن قوله محشورة في مقابل يسبحن أليس من الحقّ أن يأتي يحشرن ؟ قلت: لمّا لم يكن في الحشر ما كان في التسبيح من إرادة الدلالة على الحدوث شيئا بعد شيءٍ جيء به اسما لا فعلا ، أي لمآ كان الحشر من فعل الله وكان الحشر دفعة واحدة دون استمراريّة في الحدوث جيء به اسما لا مضارعا.

وفي قوله في سورة النمل: ﴿ **ويَوْمَ يُنفَخُ في الصُّورِ فَفَزِعَ منْ في السمواتِ ومنْ في الأرضِ إلاّ من شاء الله...** ﴾ [النمل ، 87] لِمَ قيل ففزع دون فيفزع ؟ أليس المضارع أنسب هنا على الماضي؟ وكيف وقع الفزع والنفخ لم يقع بعد؟ قلت: لنكتة وهي الإشعار بتحقق الفزع وثبوته وكأنّه كائن لا محالة ، واقع على أهل السموات والأرض لأنّ الفعل الماضي يدلّ على وجود الفعل وكونه مقطوعا به.

وكذلك الأمر في سورة هود في قوله تعالى: ﴿ **ولقد أرسلنَا مُوسَى بآياتِنَا وسُلطانٍ مُبِينٍ ، إلى فرعونَ ومَلإِيْهِ فاتَّبَعُوا أَمْرَ فِرعَونَ ومَا أَمْرُ فرعونَ برَشِيدٍ ، يَقدُمُ قَوْمَهُ يومَ القِيامةِ فَأَوْرَدَهُم النَّارَ وبِئْسَ الوِرْدُ المَوْرُودُ** ﴾ [هود ، 96-98] لِمَ جيء بلفظ الماضي وهلا قيل يقدم قومه فيوردهم النار ؟ قلت: لأنّ الماضي يدلّ على أمر موجود مقطوع به ، وإن لم يحدث بعد...

فمثل هذه الدلالات العظيمة التي يضيفها علم النّحو إلى التفسير تحتاج الوقوف عليها مطوّلا ، وعنها قال ابن الأثير:(**انظر أيّها المتأمّل إلى هذه النكت الدقيقة التي تمرّ عليها في آيات القرآن وأنت تظنّ أنّك فهمت فحواها واستنبطت رموزها**)[5] وقال عنها في موضع حديثه عن حروف العطف وحروف الجر: (**إنّ هذه لطائف ودقائق لا توجد إلا في هذا الكلام الشريف ، فاعرفها ، وقس عليها**)[6].

ومن نكت ابن الأثير قوله تعالى: ﴿ **إِنَّمَا الصّدَقَاتُ لِلفُقَراءِ والمَسَاكينِ والعَاملينَ عليها والمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُم وفِي الرِّقَابِ والغَارِمِينَ وفِي سبيلِ اللهِ وابن السبيلِ فَرِيضَةً من الله...** ﴾ [التوبة ، 60] ، قال فيها ابن الأثير إنّما عَدَل عن اللام في الفقراء والمساكين والعاملين عليها والمؤلّفة قلوبهم إلى "في" في الثلاثة الأخيرة للإيذان بأنّهم أرسخ في استحقاق التصدّق عليهم ممّن سبق ذكرهم باللام أي الفقراء والمساكين وغيرهم ، لأنّ "في" معناها للوعاء ، فنبّه على أنّهم أحقاء بأن توضع فيهم الصدقات كما يوضع الشيء في الوعاء وأن يُجْعَلوا مظنّة لها لما في فكّ الرقبة والغرم تخلص من ضيق الحال. وتكرير "في" في قوله "وفي سبيل الله" دليل على ترجيحه على الرقاب والغارمين. وكان أن يقول: "وفي الرقاب والغارمين وسبيل الله وابن السبيل" ، فلما جيء بفي مرة ثانية وفصل بها بين الغارمين وبين سبيل الله عُلِمَ أنّ سبيل الله أوكد في استحقاق النفقة فيه.

وقد حلل الزمخشري آيات أخرى تحليلا فنيّا أوحى عن عمق تأمّله وحسن تخلصه إلى المعاني ففي قوله تعالى: ﴿ **واضْرِبْ لهُم مَثَلاً رَجُلين جَعَلْنَا لأَحَدِهِما جَنَّتَيْنِ من أعنابٍ وحَفَفْنَاهُما بنخلٍ وجعلنَا بينَهُما زرعاً ، كلتَا الجنَّتَيْن أَتَتْ أُكُلَهَا ولمْ تَظْلِمْ منه شيئًا وفَجَّرْنَا خلالَهُما نَهَرًا ، وكانَ لهُ ثَمَرٌ فقالَ لصاحبِه وهوَ يُحَاوِرُه أنا أكثرُ منكَ مالاً وأَعَزُّ نفرًا ، ودخلَ جنَّتَهُ وهوَ ظالمٌ لنفسِهِ...** ﴾ [الكهف ،32-35] قال: لِمَ أفردت الجنّة بعد تثنيّتها ؟ قلت: لأنّ الله قد جعل له جنّتين فلمّا كفر دخل الجنّة التي ملكها في الدنيا فقط ، وكأنّ لا نصيب له في الجنّة التي وعد الله بها المؤمنين والتي قد ملّكها إيّاه قبل أن يكفر.

ومن تمييز العدد سبعة أن يأتي بدلالة ومعنى جمع القلّة وإن كان بصيغة الجمع السالم كقوله: ﴿ **وسبعَ سُنْبُلاتٍ خُضْرٍ** ﴾ [يوسف ،43] فماذا لو أتى بصيغة منتهى الجموع في قوله: ﴿ **مثلُ الذينَ يُنْفِقونَ أموالَهُم في سبيلِ اللهِ كمَثلِ حَبَّةٍ أنبتَتْ سبعَ سَنَابِلَ في كلِّ سُنبلةٍ مائةُ حَبَّةٍ واللهُ يُضاعفُ لمنْ يشاءُ...** ﴾ [البقرة ،261] فقال: إنّ هذا مراعاة لأحوال المنفقين ، فخصّهم بإحدى صيغ جمع الكثرة فيضاعف لهم السبعة سبعة مائة ويزيد عليها أضعافها لمن يستوجب ذلك.

ومن تصويره للإعجاز اللغوي في تمييز العدد قوله تعالى عن سيدنا نوح عليه السلام: ﴿ **ولقد أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ فَلَبِثَ فِيهِم أَلْفَ سَنَةٍ إِلاَّ خَمْسِينَ عَامًا فَأَخَذَهُمُ الطُّوفَانُ وهُم ظَالِمُونَ** ﴾ [العنكبوت ،14] ، لِمَ جاء تمييز العدد *ألف* بسَنَةٍ ، وتمييز العدد خمسين بعامٍ ؟ قيل لسببين لتفادي تكرار لفظ واحد بمعنى واحد ، ولأنّ العرب تعبّر عن سنة القحط والجفاف والشدائد بالسنة فيقولون "أصابتنا سنةٌ" ، ولقد عانى نوح من أذى قومه زمنا طويلا فعبّر عن ذلك بالسنة. ولمّا لم يكن في الخمسين عاما المستثنية شيءٌ من الأذى والشدائد فسّر عددها بالعام.

وفسّر اقتران الليل بالمفعول له والنهار بالحال في قوله: ﴿**ألمْ يَرَوْا أنَّا جَعَلنَا اللَّيْلَ لِيَسكُنُوا فيهِ والنَّهارَ مُبْصِرًا إنَّ في ذلك لآياتٍ لقومٍ يُؤمنونَ** ﴾ [النمل ،86] بمراعاة حالهما لأنّ الليل جُعل ليسكنوا فيه فقط ، وحال النهار لإبصار طرق التقلّب في المكاسب ، ولو طبق بينهما لفاتت الفصاحة فيهما.

وممّا لا شك فيه أنّ الزمخشري قد استفاد كثيرا من المنهج الذي رسمه عبد القاهر الجرجاني (ت471هـ) الذي حوّل من علم النّحو المغلق إلى دراسات أسلوبية تعنى أوّلا وأخيرا بالمعنى ، فتراه في كشّافه لا يكشف عن الوظائف الصوريّة التي تؤدّيها الأدوات والعوامل النّحوية من رفع ونصب وجر ، بل يركز على وظائفها الحيّة والمعاني الإضافية المستفادة منها من سياق الآيات ، فمثلا في قوله تعالى: ﴿ **وإنْ خِفْتُمْ ألاَّ تُقْسِطُوا في اليتامى فَانْكِحُوا مَا طَابَ لكُمْ منَ النِّساءِ مَثنَى وثُلاَثَ ورُبَاعَ فإنْ خِفْتُمْ ألاَّ تَعْدِلُوا فواحدةً أو ما ملكتْ أيمانُكم ذلكَ أدنَى ألاَّ تَعُولُوا** ﴾ [النساء ،3] قال فيها الزمخشري لِمَ جاء العطف بالواو دون أو ؟ قلت لأنّه إن أراد الناكح التعدد وجب عليه الجمع بين نسائه عن طريق الجمع والعدل بينهنّ لدلالة واو العطف على الجمع والعدل بين معطوفاتها ، وإن خاف فواحدة تكفي أو ما ملكت أيمانه على أساس التخيير بينهما لا الجمع لقلّة تبعتهنّ فعدلت بينهنّ أم لم تعدل سواء.

وتجده أحيانا أخرى يحاول إيجاد مخارج لطيفة المسلك لما شرد عن الأحكام ففي قوله في سورة النمل: ﴿ **ولقدْ آتَيْنَا داوودَ وسليمانَ عِلْماً وقالاَ الحَمْدُ للهِ الذي فَضَّلَنا على كثيرٍ من عبادِهِ المؤمنينَ** ﴾ [النمل ،15] قال: أليس هذا موضع الفاء دون الواو ، كقولك أعطيته فشكر ومنعته فصبر ؟ فشكر وصبر مطاوعة لما قبلها ، وفعل المطاوعة لا يُعطف إلاّ بالفاء ، قلت: عطف بالواو لأنّ ما قاله إشعار بأنّه بعض ما أحدث فيهما من ردّ فعل ، ولو عطف بالفاء وجدت حمدهما كلَّ ردّهما على جميل الله فيهما.

وفي أوائل سورة البقرة تخريجٌ لطيفٌ في قوله تعالى: ﴿ **ألم ، ذلك الكتابُ لا ريبَ فيه** ﴾ [البقرة ، 1-2] وهو لِمَ صحت الإشارة بذلك إلى ما ليس ببعيدٍ ؟ قلت: لوجهين أنّ العرب تشير إلى القريب بالبعيد ، والثاني لعلوّ منزلة القرآن بين الكتب الأخرى فالبعد هنا باعتبار علوّ المنزلة.

وفي سورة النساء نكتة حسنة في قوله تعالى: ﴿ **وما لكمْ لا تُقاتِلُونَ في سبيلِ اللهِ والمُسْتَضْعَفينَ منَ الرّجالِ والنّساءِ والوِلْدَانِ الذينَ يَقُولونَ رَبَّنا أَخْرِجْنَا منْ هذهِ القريَةِ الظَّالِمِ أَهْلُهَا واجْعل لنَا منْ لدُنك وليًّا...** ﴾ النساء ،75] قال لِمَ ذكر الظالم مذكّرا وموصوفه مؤنّثا ؟ قلت: لأنّ الظلم أسند إلى أهلها وأهلها مذكرٌ ، ولو قيل القرية الظالمة أهلها فقد نسبت الظلم إلى القرية وهي مكّة وهي شريفة الظلم لأهلها.

ومن النكت البلاغيّة التي حللها تحليلا دقيقا قوله عن فائدة التكرير في سورة غافر: ﴿ **وقَالَ فِرعونَ يَا هَامَانُ ابْنِ لي صَرْحًا لَعَلّي أبلغُ الأَسبَابَ ، أسبابَ السمواتِ فَأَطَّلِعَ إلى إلهِ مُوسَى وإنّي لأَظُنُّه كَاذِبًا...** ﴾ [غافر ، 36-37] إذا أبهم الشيء ثم أوضح كان تفخيما لشأنه ، ولمّا كان بلوغ السموات أمرا عجيبا أراد أن يورده على نفس متشوّقة إليه ليعطيه السامع حقّه من التعجّب ، فأبهمه ليشوّق إليه نفس هامان ثمّ أوضحه.

وعن فائدة الاستفهام في قوله: ﴿ **ألَمْ نشرحْ لك صدرَك** ﴾ [الشرح ، 1] قال: جاء انتفاء الشيء على وجه الإنكار فأراد إثبات الشرح وإيجابه.

ومن المسائل البلاغيّة التي عنيت عناية فائقة باب التقديم والتأخير الذي لا يدرك فضله إلاّ الفقيه في اللغة ، ففي قوله تعالى: ﴿ **تَبَارَكَ الذِي بِيَدِه المُلْكُ وهوَ على كلّ شيءٍ قديرٌ ،**

الذي خلقَ الموتَ والحياةَ ليَبْلُوَكُم أيُّكم أحسَنُ عمَلاً... ﴾ [الملك ،1-2] أليست الحياة أسبق من الموت فلِمَ قُدّمت الموت وأخّرت الحياة ؟ قيل:لأنّ الكائن يقدر له جبريل موته وهو في رحم أمه قبل أن يولد لذا خلقت له موته قبل حياته.

ومن آيات الخطاب العام قوله: ﴿ **يَا أيُّها النَبيُّ إذا طلقتُم النِّساءَ...** ﴾ [الطلاق ، 1] لِمَ خصّ النبي بالنداء ثمّ عمّ الخطاب ؟ قلت: لأنّ النبيّ إمام أمّته وقدوتها ، وحده حاكمها فسدّ مسدّ جميعها ، وفي قوله: ﴿ **وللهِ يَسجدُ مَا في السّمواتِ ومَا في الأرضِ من دَابَّةٍ والملائكةُ وهُمْ لا يَسْتَكْبِرونَ** ﴾ [النحل ، 49] قال: هلاّ جيء بمن دون ما تغليبا للعقلاء على غيرهم ؟ قلت: لو جيء بمن كان الخطاب متناولا للعقلاء خاصة فجيء بما هو صالح للعقلاء وغيرهم.

خاتمة: كثيرٌ هم أمثال الزمخشري وابن الأثير الذين أفادوا من علم النّحو في تحليلاتهم للنصوص القرآنيّة والنصوص الأدبيّة ، فقد تمكّنوا بمعطياته ومفاهيمه من الغوص في أعماق الدلالات وأغوار المعاني فتركوا أثرا طيّبا في قراءاتهم للنصوص مستفدين جميعا من المنهج الذي رسمه الجرجاني في أنّ النّحو دون المعاني أحلامٌ قاحلة لا ينبغي التركيز على وظائفه دون أسراره.

لكن رغم تصدّر (**الكشّاف**) قائمة الكتب التفسيرية لتصويره بمنتهى الدقّة الإعجاز القرآني في وجوهه البلاغيّة والأسلوبيّة والنّحويّة ، ومزاياه الجمّة كإحاطته بالخطاب إحاطة كاملة ووافيّة من كلّ الجوانب أثناء الشرح ، وترويض العقل على الافتراض والاستنتاج والتشبيه وما شابه ذلك إلاّ أنّه لم يسلم من الكثير من الانتقادات حيث يُوصَى القراء بأخذ الحيطة والحذر منه لكون صاحبه قد استغله لنشر آراء المعتزلة والدفاع عنها ، وانتقد لعدم التثبّت في صحّة أحاديثه ، وكونه أيضا قد أُلّف في عصر الركود اللغوي وما صاحب ذلك العصر من التخوّف من مؤلّفاته.

. قائمة المصادر والمراجع:

1 ـ القرآن الكريم برواية حفص.

2 ـ أبو العباس ثعلب ، مجالس ثعلب ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون ، دار المعارف ، د ط ، مصر ، 1948.

3 ـ محمود بن عمر أبو القاسم جار الله الزمخشري ، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل ، تحقيق: محمد عبد السلام شاهين ، دار الكتب العلمية ، ط 1 ، بيروت ، 1995 ، ج 1 ، 2 ، 3 ، 4.

4 ـ ضياء الدين بن الأثير ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد ، شركة مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، د ط ، مصر ، 1939 ، ج 2.

5 ـ محمد بن إسماعيل البخاري ، صحيح البخاري ، دار ابن كثير ، ط 1 ، دمشق ، د ت.

6 ـ مصطفى صادق الرافعي ، إعجاز القرآن والبلاغة النبويّة ، دار الكتاب العربي ، ط 9، لبنان ، 1973.

7 ـ يوسف أبو العدوس ، الأسلوبية الرؤية والتطبيق ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط 1 ، الأردن ، 2007.

هوامش البحث:

[1] .مصطفى صادق الرافعي ، إعجاز القرآن والبلاغة النبويّة ، دار الكتاب العربي ، ط 9 ، لبنان ، 1973 ، ص 14.

[2] .أبو العباس ثعلب ، مجالس ثعلب ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون ، دار المعارف ، د ط ، مصر ، 1948 ، ص 310.

[3] .مصطفى صادق الرافعي ، إعجاز القرآن والبلاغة النبويّة ، ص 14.

[4] ـ محمد بن إسماعيل البخاري ، صحيح البخاري ، دار ابن كثير ، ط 1 ، دمشق ، د ت ، ص 1086.

[5] .ضياء الدين بن الأثير ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد ، شركة مكتبة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، د ط ، مصر ، 1939 ، ج 2 ، ص 8 .

[6] .ابن الأثير ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ص 54.

من مسائل الخلاف النّحوي عند ابن تيمية

أ. السّعيد بوعبد الله

جامعة مولود معمري ، تيزي-وزو

البريد الإلكتروني: bsaraamina@yahoo.fr

الملخّص: تسعى هذه الورقة إلى إظهار بعض جوانب المعرفة النحوية التي امتلك ابن تيمية ناصيتها ، والتي ضمّنها مختلف كتبه لاسيما موسوعته الموسومة ، (مجموع الفتاوى). وهذا من خلال عرض بعض مسائل الخلاف النحوي بين البصريين والكوفيين وتوضيح رأي كلّ فريق ، وما رجّحه ابن الانباري (ت577ه) في كتابه (الإنصاف في مسائل الخلاف)، وتبيين آراء ابن تيمية في كل مسألة ومناقشتها ، وإيضاح ترجيحه النحوي ونقده. وقد وقع اختيارنا على خمس مسائل نحوية هي: تقدير المحذوف في البسملة ، اشتقاق الاسم ، "ما" العاملة عمل ليس ، العطف على الضمير المجرور دون إعادة الجار ، وأخيرا مسألة عامل الرفع في المبتدأ والخبر.

الكلمات المفاتيح: ابن تيمية ، الخلاف النحوي ، البصريون ، الكوفيون ، الترجيح ، ابن الانباري ، المحذوف ، الاسم ، الضمير ، المبتدأ ، الخبر.

" IBN TAIMIA' s grammatical controversy issues"

Abstract: This paper seeks to show some aspects of grammatical knowledge which IBN TAIMIA owned its cornestone, and included in his different books especially its tagged vocabulary called (total FATAWAS) by viewing some issues of gramnatical controversy between gramnarians the koffis and basarians with showing arguments of each school. IBN ANBARI suggested in his book (fair in matrers of dispute) .After that he shows and dissusses "IBN TAIMIA" oppinion and his gramnatical improvement through criticism and evaluation.We have choosen randomly these weavers.

they are as following: the question of appreciation in BASMALAH. and question of noun derivation, the question of "MA" working as "LAISSA" and the addition to the pronoun ; and also the factor of lifting "mubtada and al-khabar".

Key words: Ibn Taymiyyah; the grammatical conflict; Basra people; Kufa people; the outweigh; Ibn Elanbari; al-mahduf; al-damir; mubtada and al-khabar.

مقدمة: يسلّم الدارسون أنّ النّحو العربي قد نشأ على يد أبي الأسود الدّؤليّ(ت69ه) ، وكان إذ ذّاك محض ملاحظات استقاها من طبيعة تركيب اللّغة العربية. و يشهد لذلك ما أُثر عنه من أنّه أحضر غلاما نبيها ، وأمره بنقط المصحف تمييزا لحالات الإعراب المختلفة ، فسنّ بذلك طريقةَ تمييز الظواهر اللّغوية وتصنيفها. وخلف من بعده نحاة ساروا على نهجه في الاستقراء والاستنباط ؛ غير أنّهم اعتمدوا كلام العرب في دراسة التراكيب العربية ، وما ينتج عنها من معانٍ مختلفة.

ويُعدّ أبو عمرو بن العلاء البصري (ت154 ه) أوّل من رسم هذا السّمت ، فهو الذي سنّ الرحلة إلى البوادي ، وشافه الأعراب الخلّص ، وحدّد مكان الفصاحة ؛ فسار من أتى بعده على سمته التي رسم ، ونهجه الذي وسم ، فأنتش النّحو رشيمات من بنات البيئة العربية ، سليمة المظهر ، صافية الجوهر. و أتى الخليل بن أحمد الفراهيدي(ت170ه) ، فسقاها ممّا حباه الله من ذهن سائل وقّاد ، فنظر فيما جاء به سلفه نظرة عارف محقّق ، وعزا ظواهر العربية لما تقتضيه من سلامة الحسّ والمنطق ، فاعتلّ لتراكيب العربية بما أيقن أنّه من حكمة العرب وضعا ، وفتح باب الاجتهاد في تعليل الظواهر اللّغوية ، والأخذ منها بما هو أقرب لروح اللّغة وهيكلها ، إذا لم تكن العلل مأخوذة عن العرب. ثمّ جاء سيبويه ، فأظهر علْم الخليل وزاد عليه ، فتجلّى أثرا مدوّنا في مؤلّفه (الكتاب) الذي امتزج فيه الوصف المحض للظواهر بالتعليل لها.

لقد خرج كتاب سيبويه للناس ، عملا مكتملا ، أعجز من بعدَه ، فاقتصر النحاة بعدئذ على الغرف منه ، أو على شرحه وبسط مسائله ، محاولين في ذلك تجاوز ما جاء فيه. فاعتنوا

بالعلل ومدّوا فيها ، وأوغلوا في القياس والجدل ، حتى انتهى النّحو عند أهل الصّناعة رياضةً ذهنيةً ، وقواعد معيارية فجّةً تنفر منها العقول ، وتنْبو عنها الأفهام والأحلام.

غير أنّ المتأمّل في كتب الأصوليين والمفسّرين في الوقت نفسه ، يجد أنّهم قد ضمّنوا كتبهم زخما هائلا من المسائل النّحوية ، وبتأمّل أولي يمكن للمستقري أن يلحظ شَبَه طريقتهم في النّحو بطريقة الدّؤلي ، وأبي عمرو ، والخليل وسيبويه: إذْ لم يكن قصدهم تناول المسائل النّحوية من حيث هي هي ، وإنّما تناولوها لخدمة ما يسعون إلى إثباته من تأصيل فقهيّ ، أو تفسير.

ولعلّ المتأمّل في كتب ابن تيمية يتجلّى له بوضوح حضور المسائل النّحوية فيها ، كما يلحظ طريقته الفريدة في بسطها وعرضها ، وترجيح ما اختلف فيه النّحاةُ منها ، وهذا ما كان عاملا رئيسا في كتابة هذا المقال.

ترجمة موجزة لابن تيمية: هو أبو العباس تقي أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية ؛ وُلِد في العاشر من ربيع الأوّل سنة (661 هـ) في حرّان[1]. ثمّ انتقل إلى دمشق ، و بها نشأ وترعرع ، وتلقى مبادئ العلوم الدينية واللغوية على يد أبيه عبد الحليم ، وجدّه عبد السلام[2]. ثمّ طلب مختلف العلوم ، فتبحّر في علم الحديث ، وأقبل على علم التفسير ، فبرز فيه وأحكم أصول الفقه ، وقرأ العربية على ابن عبد القويّ ؛ وهو ابن بضع عشرة سنة[3].

وقد كان ابن تيمية فطنا لبيبا متوقّد الذكاء ، ومع فرط ذكائه كان قويّ الشكيمة عزيز النّفس ، قوّالا للحق ، وهو ما جلب عليه الكثير من المحن ، فسُجن عدّة مرّات ، كان آخرها سنة (726 هـ) بقلعة دمشق ، وبقي بها سنتين وثلاثة أشهر ، ثمّ توفّي رحمه الله[4] ، وكان ذلك سنة (728 هـ)[5].

أتقن ابن تيمية علم العربية ، لا سِيما النّحو والصّرف ، وهو يرى أنّ تعلّم علوم العربية واجب ، يقول: « فمعرفة العربية التي خوطبنا بها مما يُعين على أنْ نفقه مرادَ الله ورسوله بكلامه ، وكذلك معرفة دلالة الألفاظ على المعاني ؛ فإنّ عامة ضلال أَهْل البدع كان بهذا السبب»[6] فهو يرى أنّ تعلّم اللسان العربي هو السبيل إلى معرفة كلام الله وكلام رسوله صلى الله عليه وسلم على الوجه الصحيح ، ولهذا فهو يعدّه فرض كفاية ؛ يقول: « ومعلوم أَن تعلم العرِبية ؛ وتعليم العربيّة فرض على الكفاية ؛ وكان السّلف يؤَدبونَ أولادهم على اللحن ؛ فنحن مأمورون أمر إيجاب أَو أمر استحباب أن نحْفظ القانون العربيّ ؛ ونصْلح الْأَلْسن المائلة

عنه ؛ فيحفظ لنا طريقة فهم الكتاب والسّنّة ؛ والاقتداء بالْعرب في خطابها. فلو تُرك النّاس على لحنهم كَان نقصا وعيبا»[7]. فهو يحمل تعلّم العربية وبخاصة علمي النحو والصّرف على أحد وجهين ؛ إمّا الوجوب وإمّا الاستحباب ، ويعدّ اللّحن في اللغة نقصا وعيبا.

وابن تيمية حافظ لأصول اللّسان العربي ، متمكّن من ناصية قوانينه وقواعده ، والمتأمّل في كتبه يلمس براعته في علوم النّحو والصّرف والبلاغة ، وغيرها. وفي هذا البحث أورد بعضا من مسائل الخلاف النّحويّ ، بين البصريين والكوفيين ، وموقف ابن تيمية منها. وهي مسائل سأعرضها على الترتيب الآتي:

- ✓ تقدير المحذوف في البسملة ؛
- ✓ اشتقاق الاسم ؛
- ✓ ما العاملة عمل ليس ؛
- ✓ العطف على الضّمير المجرور دون إعادة الجارّ.
- ✓ عامل الرّفع في المبتدأ والخبر.

1- تقدير المحذوف في البسملة: جاء في (مجموع الفتاوى) لابن تيمية: «...إنما هو قوله: بسم الله. وهذه جملة تامة إما اسمية على أظهر قول النحاة ؛ أو فعلية ؛ والتقدير ذبحي باسم الله أو أذبح باسم الله وكذلك قول القارئ "بسم الله الرحمن الرحيم" فتقديره: قراءتي بسم الله ؛ أو أقرأ بسم الله. ومن الناس من يضمر في مثل هذا ابتدائي بسم الله ؛ أو ابتدأت بسم الله. والأول أحسن ؛ لأن الفعل كله مفعول بسم الله ليس مجرد ابتدائه»[8].اختلف النّحاة في تقدير المحذوف في قولنا "بسم الله" ، فذهب البصريون إلى أنّ الجملة اسميّة ، وقدّروا فيها حذف المبتدأ ، وتقدير الكلام كما قال ابن تيمية: "قراءتي" أو "ابتدائي". و"بسم الله" شبه جملة متعلّقة بخبر محذوف تقديره "حاصل" ، يقول سيبويه في باب "ما تكون فيه "أنْ" بمنزلة "أي": «أوّل ما أقول أَنْ بسم الله ، كأنّه قال: أوّل ما أقول أنّه بسم الله... وأما قوله: أَنْ بسم الله ، فإنّما يكون على الإضمار ، لأنّك لم تذكر مبتدأ أو مبنيًّا عليه.»[9].ومؤدّى كلام سيبويه ، أنّ المضمر إنّما يُقدّر مبتدأً على الرّفع ، أو على النّسخ بـ "إنّ" إذ جعل سبب التّخفيف في نون "أنْ" هو إسقاط الهاء ، التي هي اسم "إنّ". والتّقدير في عبارة سيبويه: "أوّل ما أقول أنّ قولي بسم الله".

وذهب الزّجّاج إلى وجود معنى الابتداء ، غير أنّه قدّر المحذوف فعلا ، يقول: «الجالب للباءِ معنى الابتداء كأنك قُلْتَ: "بدأت باسم الله الرّحمن الرحيم" ، إلا أَنَّهُ لم يحتَج لذكر

"بدأت" لأنّ الحال تنبئ أنك مبتدئ»[10].فالزّجّاج وإن قدّر المحذوف بـ"بدأت" وهي فعْل ، فإنّما حمله على وصف حال الابتداء بالتّسمية للقائم بالفعل ، فهو مقدّر عنده في كلّ الأفعال بـ"بدأت" من حيث كون الابتداء معنى قائما في نفس الفاعل ، فيكون التقدير في قول "الذابح" أيضا: "بدأت" ، وهكذا في كلّ الأفعال.

وذهب الكوفيون إلى أنّ الجملة فعلية ، وقدّروا فيها حذف الفعل وتقدير الكلام: "أقرأ" أو "أبدأ" ، و"بسم الله" شبه جملة في محل نصب على الحالية ، أو متعلّقة بحال محذوفة والتقدير: "أبدأ قائلا بسم الله" ، قال النحّاس: «وموضع الباء وما بعدها عند الفرّاء ♥ نصب ؛ بمعنى "ابتدأت بسم الله الرّحمن الرّحيم" ، أو "أبدأ بسم الله الرّحمن الرحيم" ، وعند البصريين رفع بمعنى "ابتدائي بسم الله"»[11].وهي عند الكوفيين تحمل معنى الحال من الفاعل ، لحظة قيامه بالفعل ، قال أبو السّعود: «﴿**وَقَالَ ارْكَبُوا فِيهَا بِسْمِ اللَّهِ مَجْرَاهَا وَمُرْسَاهَا**﴾ [هود ،41] متعلقٌ بـ"اركبوا" حالٌ من فاعله ؛ أي: "اركبوا مسمّين الله تعالى" أو "قائلين بسم الله" ، ويجوز أن تكون مستقلةً من مبتدأ وخبر»[12] ، وهو اختيار الألوسي في تفسيره[13].

وقد استحسن ابن تيمية رأي البصريين ، مع أنّه لم يُنكر على الكوفيين تقديرهم ؛ وذلك لأنّ فعل التسمية منعقدة عليه نيّة الفاعل قبل شروعه في الفعل ، لا حال قيامه به فحسب. وهذا الرّأي نقله عنه ابن كثير في تفسيره ؛ حيث يرى أنّ القولين عند النحاة في تقدير المتعلق بالباء في قولك: "بسم الله" ، هل هو اسم أو فعل متقاربان ، والقرآن الكريم ورد بهما معًا. أمّا من قدّره بـ"اسم" تقديره "بسم الله ابتدائي" ؛ فقوله تعالى: ﴿**وَقَالَ ارْكَبُوا فِيهَا بِسْمِ اللَّهِ مَجْرَاهَا وَمُرْسَاهَا**﴾ [هود ،41] ، ومن قدّره بـ"الفعل" أمرا أو خبرا نحو: "أبدأ بسم الله" أو "ابتدأت باسم الله" ؛ فلقوله تعالى: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**﴾ [العلق ،1].وكلا التقديرين صحيح ؛ لأنّ الفعل لا بدّ له من مصدر ، فلك أن تقدّر الفعل ومصدره ؛ وذلك بحسب الفعل الذي سميت قبله ؛ إن كان قياما أو قعودا أو أكلا أو شرابا أو قراءة أو وضوءا أو صلاة[14].

2- اشتقاق الاسم: ذهب البصريون إلى أنّ الاسم مشتقّ من السّمو ؛ وهو العلوّ والارتفاع ، وذهب الكوفيون إلى أنّه مشتقّ من الوسم ؛ وهو العلامة ، قال ابن منظور: «وَاسْمُ الشيءِ وسَمُه و سِمُه و سُمُه وسَماهُ: علامَتُه. التَّهْذِيبِ: والاسم أَلفُه أَلفُ وصل ، وَالدّليل على ذَلك أنّك إذا صَغرْت الاسم قلْتَ سُمَيٌّ ، والعرب تقول: هذا اسمٌ ؛ مَوْصول ، وهذا أُسْمٌ. وقالَ

الزّجاجُ[15] : معْنى قولنا "اسمٌ" هو مشتق مَنَ السُّموّ ؛ وهو الرفعة ، قال: والأصل فيه "سِمْوٌ" مثل: "قِنْوٌ" و "أَقْناءٍ". الجوْهرِي: والاسمُ مُشْتق مِنْ "سَمَوْتُ" لأنّه تنويه ورفعة»[16] .

وقد نقل الأنباري المسألة مطوّلة في الإنصاف ، وعرض فيها حجج كلّ فريق وناقشها بالتفصيل ، ثمّ انتهى إلى ترجيح رأي البصريين[17] ، وهو ما وافقه جمهور النّحاة لأنّ قواعد الاشتقاق تنصره ، وكذا نظائره في كلام العرب.

وقد تطرّق ابن تيمية لمسألة اشتقاق الاسم ، فذكر فيها أقوال النّحاة البصريين والكوفيين ، يقول في اشتقاقه: «وهو مشتق من " السّمو" وهو العلو كما قال النّحاة البصريون ، وقال النّحاة الكوفيون هو مشتق من " السمة " وهي العلامة»[18] ، وابن تيمية ينصر قول البصريين ويتبنّاه ، يقول: «فإن الاسم مقصوده إظهار "المسمّى" وبيانه»[19] ، ويرى بأنّ اشتقاقه مأخوذ من السّموّ ، وهو أتمّ وأكمل ، يقول: «لكن اشتقاقه من "السمو" هو الاشتقاق الخاص الذي يتّفق فيه اللّفظان في الحروف وترتيبها ، ومعناه أخصّ وأتم. فإنّهم يقولون في تصريفه "سميت" ولا يقولون وسمت وفي جمعه أسماء لا أوسام وفي تصغيره سمي لا وسيم. ويقال لصاحبه مسمّى لا يقال موسوم وهذا المعنى... فالاسم يظهر به المسمّى ويعلو ؛ فيقال للمسمى: سمّه: أي أَظْهِره وأعْلِه أي أعْلِ ذكره بالاسم الذي يذكر به»[20] .أمّا النّحاة فقد ذهبوا في تفسير معنى العلوّ في الاسم ثلاثة مذاهب:

الأوّل: أنّه يعلو على المسمّى ؛

الثاني: أنّه يعلو قسيميه الفعلَ و الحرف[21] ؛

الثالث: أنّه يُعْلي المسمَّى فيظهره ، ويُبيّنه ، وهو اختيار ابن تيمية[22] .

أمّا في وزن "اسم" فيقول: «وَوزنه "فُعْلٌ" و "فِعْلٌ" وجمعه "أَسْمَاءٌ" كـ "قِنْوٍ" و "أَقْنَاءٍ" و "عُضْوٍ" و "أَعْضَاءٍ". وقد يُقال فيه "سُمٌ" و "سِمٌ" بحذف اللام»[23] . وهذا القول في وزن "الاسم" هو قول البصريين ، فأصله "سُمْوٌ" بالضمّ والكسر ، ثمّ حُذفت اللّام وهي الواو ، وعُوّضت بهمزة الوصل في أوّله ؛ فصار "اسم" ، وفي وزنه قول آخر لم يذكره ابن تيمية وهو "اِفع" بحذف اللاّم أيضا ، وجعلوا وزنه على هذا النّحو ؛ لأنّ ألف الوصل ليست من الكلمة عندهم ، فحذفوا اللّام من الوزن كما حذفوها من الكلمة ، وحذفُ لام الكلمة وتعويضها بهمزة الوصل شائع مطّرد في لغة العرب.

وابن تيمية مع تبنّيه لرأي البصريين وترجيحه إيّاه ، إلاّ أنّه لا يُخَطّئ رأي الكوفيين في اشتقاق الاسم من "السّمة" ؛ بل يراه صحيحا ، حملا على الاشتقاق الأوسط ، يقول: «وقال النحاة الكوفيونَ هو مشتقّ من "السّمَةِ" وهي العلامة ، وهَذا صحيح في "الاشتقاق الأَوسط": وهو ما يتفق فيه حروف اللفظين دون ترتيبهما ؛ فإنه في كليهما "السِّينُ وَالْمِيمُ وَالْوَاوُ" ، والمعنى صحيح ؛ فإن "السِّمَةَ وَ السِّيمَا" العلَامة. ومنه يقال: "وَسَمْتُه أَسِمُهُ"»[24] .

إنّ التّفصيل الذي أورده ابن تيمية في الخلاف حول مسألة اشتقاق الاسم ، وعرضه لآراء البصريين والكوفيين ، وإحاطته بحجج كلّ فريق ، وطريقة ترجيحه ، توحي بأنّه مطّلع على المسألة في أمّهات كتب النّحو ، لا سِيما كتاب الإنصاف ؛ إذْ عرض معظم الحجج التي أوردها الأنباري. كما يؤكّد أنّه ذو شخصية علمية قويّة ؛ وبخاصة في النقد والتّحليل والترجيح ؛ إذ لم يُتابع الأنباري في تخطيئه للكوفيين ، بل اكتفى بذكر رأيهم ، ووجد له وجها حسنا حمله عليه ، وهو كون اشتقاقهم يدخل في الاشتقاق الأوسط ، كما أنّ معناه صحيح في العربية ، كما أنّه اكتفى في المسألة بذكر القدر الكافي لاحتجاجه في المسألة التي كان بصدد الحديث فيها ؛ وهي كون "اسم الله يتناول ذاته وصفاته"[25] .

3- ما العاملة عمل ليس: تدخل "ما" النّافية على الأسماء والأفعال ، فهي من الحروف المشتركة ، وللعرب في دخولها على الجمل الاسمية لغتان:

- **الأولى:** بقاء الرفع في المبتدأ والخبر ، وهي لغة تميم ويُسمّيها النّحاة بـ"ما" التميميّة ، وهي عندهم غير عاملة.
- **الثّانية:** بقاء المبتدأ بعدها على الرّفع وانتصاب الخبر ، وهي لغة أهل الحجاز ، ويُسمّيها النّحاة بـ"ما" الحجازية.

وقد اختلف النّحاة في عمل "ما" الحجازية ، فذهب البصريون إلى أنّها عاملة عمل "ليس" لمشابهتها لها ، فهي ترفع المبتدأ ، وتنصب الخبر. وذهب الكوفيون إلى أنّها غير عاملة ؛ إذِ العمل في الحروف العاملة يوجبه الاختصاص ، وإنّما انتصب الخبر بعدها بنزع الخافض ، يقول سيبويه في باب "ما أُجرِي مجرى ليس في بعض المواضع": «وذلك الحرفُ "ما" ، تقول: ما عبدُ الله أخاك ، وما زيدٌ منطلقاً. وأمّا بنو تميم فيجرونها مجرى "أما" و "هل" ؛ أي" لا يعملونها في شيء وهو القياس ، لأنّه ليس بفعل ، وليس "ما" كـ"ليس" ، ولا يكون فيها إضمار. وأما أهلُ الحجاز ؛ فيشبهونها بـ "ليس" ؛ إذ كان معناها كمعناها»[26].فلمّا كانت حروف الجرّ مثلا مختصّة بالأسماء ، عملت الجرّ فيها ، ولمّا كانت حروف النّصب والجزم مختصّة

بالأفعال عملت فيها النّصب والجزم، ولمّا كانت حروف والاستفهام مشتركة أُهملت ولم تعمل، وحدّ "ما" النّافية في القياس ألاّ تعمل؛ لأنّها من الحروف المشتركة. وقد أورد الأنباري المسألة في كتابه (الإنصاف)[27]، وأورد حجج كلٍّ من البصريين والكوفيين ، ثمّ ضعّف رأي الكوفيين، ونصر رأي البصريين وتبنّاه.

تناول ابن تيمية المسألة دون الإشارة إلى الخلاف الدّائر حولها، وإنّما نبّه على الأصل في عمل الحروف، ثمّ ذكر علّة إعمال "ما" الحجازية، وهي مشابهتها لـ "ليس" يقول: «وذلك لأن الحروف العاملة أصلها أن تكون للاختصاص؛ فإذا اختصتْ بالاسم أَو بالفعل ولم تكن كالجزء منه عملت فيه؛ فـ "إنّ" وأخواتها اختصّت بالاسم فعملت فيه وتسمّى الحروف المشبهة للأفعال؛ لأنّها عملت نصْبا ورفْعا؛ وكثرت حروفها، وحروف الجر اختصت بالاسم فعملتْ فيه، وحُروف الشرط اختصتْ بالفعل فَعملتْ فيه، بخلاف أدوات الاستفهام؛ فإنّها تدخل على الجملتين ولم تعمل؛ وكذلك "ما" المصدرية»[28]

وممّا نبّه عليه ابن تيمية في عمل الحروف المختصّة هو وجوب أن لا يكون الحرف كالجزء من الكلمة التي اختصّ بها، كما هو الشّأن في السّين وسوف، فهي مختصّة بالأفعال، غير أنّها غير عاملة فيها، لأنّها كالجزء من الفعل، قال سيبويه: « ولما لحقها من السين وسوف؛ كما لحقت الاسمَ الألفُ واللام للمعرفة»[29]. فسيبويه يُنزّل السين وسوف من الفعل منزلة "أل" التعريف من الاسم، وكلاهما لا يعمل، قال ابن تيمية: «بخلاف حرف التعريف وحرفي التنفيس: كالسين وسوف؛ فإنهما لا يعملان؛ لِأنهما كالجزء من الكلمة»[30]. ويؤكّد السّيوطي هذا التعليل فيقول: «السين حرف يختص بالمضارع ويخلصه للاستقبال، وينزل منه منزلة الجزء؛ فلذا لم تعمل فيه»[31]. وهذا ما عليه جمهور النّحاة في عمل الحروف.

وقاس ابن تيمية على هذا الأساس عدم إعمال "ما النافية"، وهو القياس؛ لأنّها من الحروف المشتركة، تقول: "ما منطلق زيدٌ" كما تقول: "ما انطلق زيدٌ"، ثمّ ذكر علّة إعمال "ما" الحجازية، قال: «ولهذا القِياس في "ما" النافية أَن لا تعمل أيضا على لغة تميم؛ ولكن تعمل على اللغة الْحجازية التي نزل بها القرآن. في مثل قوله تعالى ﴿**مَا هُنَّ أُمَّهَاتِهِمْ إِنْ أُمَّهَاتُهُمْ إِلاَّ اللاَّئِي وَلَدْنَهُمْ**﴾ [المجادلة ،02].و ﴿**قُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلاَّ مَلَكٌ كَرِيمٌ**﴾ [يوسف ،31]. استحسانا لمشابهتها "ليس"»[32]. وظاهر قول ابن تيمية أنّه يتبنّى موقف البصريين، إذ جعل "ما" عاملة على اللغة الحجازية، ونقل الآيات التي ساقها سيبويه

والأنباري في الاستشهاد لعملها ، ولعلّ سبب تبنيه لهذا الرّأي هو موافقته لما نزل به القرآن الكريم.

إنّ الخلاف الحاصل حول "ما" العاملة عمل "ليس" مردّه إلى انتصاب الخبر بعدها ، وعليه فالخلاف قائم بسبب التعليل لانتصاب الخبر ، لا لطبيعة العمل أو عدمه في حرف النّفي "ما" ؛ إذ الإهمال فيها يعضده سماعٌ قويّ في اللغة ، وهو لغة التّميميّين ، كما يعضده القياس أيضا بإجماع النّحاة جميعًا بصريين وكوفيين وغيرهم ؛ غير أنّ البصريين سلكوا فيه مسلكهم في التّعليل للظّواهر المتشابهة ، وحمل بعضها على بعض ، سواء كانت هذه المشابهة حاصلة في المبنى ، أو كانت حاصلة في المعنى ، أو فيهما معًا ، كما فعلوا في الحروف المشبّهة بالأفعال ، وفي تشبيه المضارع بالاسم ؛ وإجراء حكم الإعراب عليه ، وفي القول بالتّضمين ، والمسائل عندهم من هذا النّوع كثيرة.

وسلك الكوفيون في المسألة مسلك القياس ، والسّماع معًا ، فقالوا بأنّ الخبر في ما تدخل عليه "ما" انتصب بنزع الخافض ، فأبقوا "ما" على ما يقتضيه القياس فيها ، وعلّلوا انتصاب الخبر بما يوافق القياس في نظرهم ، وهو باب مطّرد في لغة العرب ، إذ من سننهم أنّهم يحذفون حرف الجرّ وينصبون الاسم بعدها ، قال ابن تيمية: «فإنّ الْحرف الخافض إذا حُذف انتصب الاسمُ»[33] ؛ لأنّ الكوفيين يرون أنّ الصّفات (حروف الجرّ) منتصبات الأنفس. فلما حُذفت تركت أثرا منها في الاسم ، غير أنّ البصريين ردّوا هذه الحجّة بدعوى أنّه ليس كلّ مجرور حُذف حرف الجرّ منه يكون منصوبا ، كما هو الشّأن في قوله تعالى: ﴿**وَكَفَى بِاللَّهِ حَسِيبًا**﴾ [الأحزاب ،39] ، فعند إسقاط الخافض في هذا الشاهد يرتفع الاسم بعده ، ويكون فاعلا للفعل "كفى"[34]. كما قرّروا أنّ النّصب بنزع الخافض موقوف على السّماع ، يقول ابن تيمية في ردّه على من زعم في إعراب "سَفِهَ نَفْسَه" أنّ "نفسه" منصوب بنزع الخافض: «وقولهمْ "بإسقاط الخافض" ليس هو أصلا فيعتبر به ؛ ولكن قد تُنزع حروفُ الجر في مواضع مسموعة ؛ فيتعدّى الفعل بنفسه ؛ وإن كان مقيسًا في بعض الصّور»[35] ، وهذا مذهب البصريين ، وواضح أنّ ابن تيمية قد استحسنه وتبنّاه.

4- العطف على الضّمير المجرور دون إعادة الجارّ: من مسائل الخلاف بين النّحاة "جواز العطف على الضّمير المجرور دون إعادة الجارّ"[36]. ومذهب البصريين عدم جواز ذلك إلاّ في ضرورة الشّعر ، قال سيبويه: «وممّا يقبح أن يشركه المظهر علامة المضمَر المجرور ، وذلك قولك: مررتُ بك وزيدٍ»[37]. وذلك لأنّ الجارّ مع الاسم المجرور بمنزلة الشّيء الواحد

الذي لا ينفصل ، فلا يجوز القول: "مررت بك وزيدٍ" ؛ لأنّه لا يجوز القول: "مررت بزيدٍ وكَ" ؛ بل يجب إعادة حرف الجرّ.

وأمّا الكوفيون فقد أجازوا ذلك ؛ واحتجّوا لرأيهم بالسّماع من القرآن ومن كلام العرب ، فمن القرآن قوله تعالى: ﴿وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامِ﴾ [النّساء ،01]. بجرّ "الأرحامِ" ، وهي قراءة حمزة الزيّات ♣ ، ومن كلام العرب قول الشّاعر [من البسيط]:

فَالْيَوْمَ قَرَّبْتَ تَهْجُونَا وَتَشْتِمُنَا فَاذْهَبْ فَمَا بِكَ وَالأَيَامِ مِنْ عَجَبِ

والبيت من شواهد سيبويه في المسألة ، وقد علّق جوازه بضرورة الشّعر. وزاد ابن مالك من الحديث الشّريف ما رواه البخاريّ في صحيحه عن النّبيّ صلى الله عليه وسلم أنّه قال: «إنّما مثلُكم واليهودِ والنّصارى»[38] بالجرّ[39].

أورد ابن الأنباري هذه المسألة في كتابه (الإنصاف) ، وذكر حجج كلّ فريق ، ثمّ انتصر للكوفيين ، ورجّح رأيهم وأدلّتهم. ولعلّ ابن تيميّة قد نقل عنه هذه المسألة ؛ فبعد أن ذكر آية النساء على قراءة حمزة ؛ أي: بجرّ "الأرحام" قال: «ومن زعم من النحاة أنّه لا يجوز العطف على الضمير المجرور إلا بإعادة الجار ، فإنّما قاله لمّا رأى غالب الكلام بإعادة الجار ، وإلّا فقد سُمع من الكلام العربي -نثره ونظمه- العطف بدون ذلك ؛ كما حكى سيبويه: "ما فيها غيره وفرسِه" ولا ضرورة هنا»[40]. إنّ الشاهد الذي عزاه ابن تيمية لسيبويه "ما فيها غيره وفرسِه" لم نقف عليه في كتاب سيبويه ، وإنّما ذكره ابن مالك في شرح التّسهيل ونسبه إلى بعض العرب[41] ، ولعلّ ابن تيميّة قد توهّم أنّه من شواهد سيبويه ، إذ أورد ابن مالك بعده مباشرة الشّاهد الشعري الذي أورده سيبويه في الكتاب والذي سبق إثباته.

والخلاصة أنّ ابن تيمية قد تناول مسألة "جواز العطف على الضمير المجرور دون إعادة الجارّ" ، ولم يذكر الخلاف حول المسألة ؛ بل اكتفى بذكر الوجه الرّاجح عنده وهو رأي الكوفيين ، وقد تبنّاه تبعا للأنباري في الإنصاف ، وعرض رأي البصريين بقوله: "وزعم بعض النّحاة" دون ذكر انتمائهم النّحوي ، واكتفى بالسّماع لدحض رأيهم وردّه ، دون الإشارة أيضا إلى أنّه رأي الكوفيين.

عامل الرّفع في المبتدأ والخبر: اختلف البصريون والكوفيون في عامل الرّفع في المبتدأ والخبر ؛ فذهب البصريون إلى أنّ المبتدأ مرفوع بعامل معنويّ ؛ وهو الابتداء ؛ وأمّا الخبر ، فقد ذهبوا فيه ثلاثة مذاهب:

- **أحدها:** أنّ الخبر مرفوع بالابتداء أيضا ؛
- **الثّاني:** أنّه مرفوع بالابتداء والمبتدأ جميعا ؛
- **الثّالث:** أنّه مرفوع بالمبتدأ ، وهو مذهب سيبويه وجمهور البصريين[42] ؛ بينما ذهب الكوفيون إلى أنّ المبتدأ والخبر يترافعان ؛ أي: إنّ كلاّ منهما يرفع الآخر ؛ لتلازمهما.

وقد ذكر ابن الأنباري المسألة في كتابه الإنصاف[43] ، وعرض حجج كلّ فريق وناقشها ، ثمّ تبنّى رأي البصريين في عامل رفع المبتدأ ، وضعّف رأي سيبويه ومن تابعه ، في عامل الرّفع في الخبر ، وقرّر أنّ عامل الرّفع في الخبر هو الابتداء بواسطة المبتدأ.

تناول ابن تيمية المسألة عرَضا في أثناء حديثه عن "الحقيقة والمجاز" ، فقال: ''كما أنّ الإسم الذي يُتكلّم به لقصْد الإسناد إليه ؛ مع تجريده عن العوامل اللفظيّة فيه هو المبتدأ الذي يُرفع ، وسرّ ذلك تجريده عن العوامل اللفظية ؛ فَهذا التّجريد قيد في رفعه ؛ كما أنّ تقييده بلفظ مثل: "كان" و "إنّ" و "ظننْت" يوجب له حكمًا آخرَ''[44]. لقد حدّ ابن تيميّة المبتدأ بكونه الاسم المسند إليه ، المجرّد عن العوامل اللّفظية ؛ وجعل الابتداء هو عامل رفع المبتدأ ، وهو على هذا النّحو يتبنّى رأي البصريين في المسألة ، وإنْ كان قد ذكر رأيهم هذا على أساس أنّه الرأي الوحيد المسَلّم به ، فلم يتطرّق البتّة لرأي الكوفيين ، ولم يُشر إليه ، ممّا يدلّ على أنّه غير معتدّ به.

كما يبدو أنّه يرجّح مذهب البصريين الثّاني في رافع الخبر ، فهو وإن لم يُشر إلى الأمر ، نراه ينقل ما أورده الأنباري في الإنصاف ، في تأثير العوامل الدّاخلة على المبتدأ والخبر ، وهي "كان" و "إنّ" و"ظننت". وهذه العوامل تؤثّر في المبتدأ والخبر على رأي من قال أنّهما مرفوعان بالابتداء جميعا ، إذ هي في مقياس العوامل تقابل الابتداء أو تحلّ محلّه ، ومن هنا جُعل العمل لها فيهما جميعًا ؛ إذ "كان" ترفع المبتدأ وتنصب الخبر ، و "إنّ" تنصب المبتدأ وترفع الخبر ، و"ظننت" تنصب المبتدأ والخبر مفعولين ، فأثر هذه العوامل جميعا يتعدّى المبتدأ ليعمل في الخبر ، وهذا رأي سيبويه أيضا الذي يفرّق بين الابتداء كعامل معنويّ ضعيف لا يقوى عن العمل في معمولين معا ، وبين هذه العوامل اللّفظية التي هي قوية العمل ، وتعمل في أكثر من معمول واحد.

ويرى ابن تيمية أنّ المبتدأ يرتفع بعامل معنويّ ، وحدّه بالتّجرّد من العوامل اللّفظية ، وهو رأي البصريين الذين يقولون بالابتداء في المبتدأ ، والكوفيون ينفون أن يكون التّجرّد من

العوامل اللّفظية عاملا ، لأنّه معدوم والمعدوم لا قدرة له على العمل ، وإن كانوا يرون أنّ الرّفع في المضارع هو تعريته من النّواصب والجوازم ، وهو حدّ لا يبتعد كثيرا عن معنى الرّفع بالابتداء.

إنّ الغرض من تناول ابن تيمية لهذه المسألة إنّما هو إبراز أنّ اللّفظ لا يُستعمل على إطلاقه ، بل لابدّ من أن يستعمل مقيّدا ، سواء أكان التّقييد بالعقد أو بالتّركيب ، أو بما عُرف من عادات المتكلّم في خطابه ، وتجريد اللّفظ من هذه القيود الخاصّة إنّما هو قيد له ، كما هو الشّأن في صيغة الأمر الموضوعة في اللغة للدلالة عليه ؛ إذ التلفّظ بصيغة الأمر للدلالة عليه هو قيد له ، وكذلك الأمر في المبتدأ ؛ إذ تجريده من قيد العوامل اللّفظية هو قيد يُلزمه حكم الرّفع ، كما يُلزم تقييده بالنّواسخ الداخلة عليه مختلفَ الأحكام الموضوعة لكل ناسخ ، وهو في كلّ هذا متابع لمذهب البصريين.

خاتمة: يتّضح ممّا سبق أنّ ابن تيمية - من خلال تعاطيه للمسائل النّحوية ، ولاسيما الخلافية منها- عالم فذّ متمكّن من الأصول النّحوية ، مطّلع على أمّهات الكتب المؤلَّفة في النّحو ، وبخاصّة (الكتاب) لسيبويه ، وكتاب (الإنصاف في مسائل الخلاف) للأنباري ، وكتاب (معاني القرآن) للفرّاء ، و (معاني القرآن وإعرابه) للزّجّاج ، وهو ما يفسّر ذكره لهؤلاء الأعلام ، والاستشهاد بآرائهم في كتبه ومؤلّفاته. كما يتأكّد أنه شخصية علمية ناقدة نافذة ، فهو لا يأخذ الرّأي كيفما اتّفق ، بل يعرضه ويناقشه إن اقتضى الأمر ذلك ، ثمّ يرجّح ما رآه صائبًا ، وإن كان في معظم ترجيحاته يختار رأي البصريين.

الهوامش والإحالات:

[1]- حرّان: قرية من قُرى حلب ، وحرّان أيضا قرية بغوطة دمشق. يُنظر: ياقوت الحموي بن عبد الله الحموي ، معجم البلدان ، ط02. بيروت: 1995 ، دار صادر ، ج02 ، ص236

[2]- يُنظر: محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي ، معرفة القراء الكبار على الطبقات والأعصار ، ط1. بيروت: 1417هـ ، دار الكتب العلمية ، ص351.

[3]- يُنظر: محمد بن أحمد بن عبد الهادي الحنبلي ، العقود الدريّة في مناقب شيخ الإسلام أحمد ابن تيمية ، تح: محمد بن حامد الفقي ، ط01. بيروت: دت ، دار الكاتب العربي ، ص19.

[4]- يُنظر: المرجع نفسه ، ص345.

[5]- إسماعيل بن عمر بن كثير أبو الفداء ، البداية والنّهاية ، تح: علي شيري ، ط01. بيروت: 1408هـ ، دار إحياء التراث العربي ، ج14 ، ص27.

[6]- تقي الدين أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية ، مجموعة الفتاوى ، تح: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم ، دط. المدينة المنورة: 1416 ، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشّريف ، ج07 ، ص116.

[7]-المرجع نفسه ، ج32 ، ص252.

[8]- المرجعنفسه ، ج10 ، ص230 ، 231.

[9]- عمرو بن عثمان بن قنبر أبو بِشر سيبويه ، الكتاب ، تح: عبد السلام محمد هارون ، ط03. القاهرة: 1408 ، مكتبة الجانجي ، ج03 ، ص165.

[10]- إبراهيم بن السرّي أبو إسحاق الرجّاج ، معاني القرآن وإعرابه ، تح: عبد الجليل عبده شلبي ، ط01. بيروت: 1408ه ، عالم الكتب ، ج01 ، ص39.

♥- لم أقف عليه في كتاب معاني القرآن للفراء ، حيث ذكر النّصب حُكما خصّ به (مُجراها ومُرساها).

[11]- أحمد بن محمد أبو جعفر النّحاس ، إعراب القرآن ، تح: عبد المنعم خليل إبراهيم ، ط01. بيروت: 1421ه ، دار الكتب العلمية ، ج01 ، ص14.

[12]- محمد بن محمد أبو السّعود ، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم ، دط. بيروت: دت ، دار إحياء التّراث العربي ، ج04 ، ص209.

[13]- يُنظر: شهاب الدين محمود بن عبد الله الألوسي ، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسّبع المثاني ، تح: علي عبد الباري عطية ، ط01. بيروت: 1415ه ، ج06 ، ص254 ، 255.

[14]- يُنظر: ابن كثير ، تفسير القرآن العظيم ، تح: محمد حسين شمس الدين ، ط01. بيروت: 1419ه ، دار الكتب العلمية ج01 ، ص35.

[15]- يُنظر: الزجّاج ، معاني القرآن وإعرابه ، ج01 ، ص40.

[16]- محمد بن مكرم بن علي ابن منظور ، لسان العرب ، ط03. بيروت: 1414ه ، دار صادر ، ج14 ، ص401.

[17]- يُنظر: عبد الرحمن بن محمد أبو البركات الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين ، ط01. 1424 ، المكتبة العصرية ، ج01 ، ص08-16.

[18]- ابن تيمية ، مجموعة الفتاوى ، ج06 ، ص207.

[19]-المرجع نفسه ، ج06 ، ص207.

[20]- المرجع نفسه ، ج06 ، ص208

[21]- يُنظر: الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ج01 ، ص09.

[22]- المرجع يُنظر: ابن تيمية ، مجموعة الفتاوى ، ج06 ، ص209.

[23]- المرجع نفسه ، ج06 ، ص209.

[24]- نفسه ، ج06 ، ص207. ويُنظر: ج10 ، 369.

[25]- المرجع نفسه ، ج06 ، ص206.

[26]- سيبويه ، الكتاب ، ج01 ، ص57.

[27]- يُنظر: الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ج01 ، ص134-139.

[28]- ابن تيمية ، مجموعة الفتاوى ، ج18 ، ص265.

[29]- سيبويه ، الكتاب ، ج01 ، ص15.

[30]- ابن تيمية ، مجموعة الفتاوى ، ج12 ، ص109.
[31]- جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي ، الإتقان في علوم القرآن ، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم ، دط. مصر: 1394 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ج02 ، ص233.
[32]- ابن تيمية ، مجموعة الفتاوى ، ج18 ، ص265. ويُنظر: نفسه ، ج12 ، ص109.
[33]- المرجع نفسه ، ج14 ، ص402.
[34]- يُنظر: الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ج01 ، ص134. وما بعدها.
[35]- ابن تيمية ، مجموعة الفتاوى ، ج16 ، ص571.
[36]- يُنظر: الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ج02 ، ص379.
[37]- سيبويه ، الكتاب ، ج02 ، ص382.
♣- هو حمزة بن حبيب بن عمارة بن إسماعيل الإمام ، أبو عمارة الكوفي مولى آل عكرمة بن ربعي التميمي الزيات أحد القراء السبعة. ولد سنة ثمانين ، وأدرك الصحابة بالسن فلعله رأى بعضهم ، وقرأ القرآن عرضا على الأعمش ؛ وحمران بن أعين ، ومحمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى ، ومنصور وأبي إسحاق وغيرهم.
[38]- يُنظر : أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ، فتح الباري شرح صحيح البخاري ، دط. بيروت: 1379 ، دار المعرفة ، ج04 ، 447.حديث رقم 2269.
[39]- محمد بن عبد الله بن مالك أبو عبد الله ، شرح تسهيل الفوائد ، تح: عبد الرحمن السّيد ، ومحمد بدوي المختون ، ط01. 1410 ، هجر للطباعة والنشر ، ج03 ، ص376.
[40]- ابن تيمية ، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم ، تح: ناصر عبد الكريم العقل ، ط07. بيروت: 1419 ، دار عالم الكتب ، ج02 ، ص308.
[41]- ابن مالك ، شرح التسهيل ، ج03 ، ص376.
[42]- يُنظر: عبد الله بن عبد الرحمن ابن عقيل ، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد ، ط20. القاهرة: 1400ه ، دار مصر للطباعة ، ج01 ، ص200 ، 201.
[43]- يُنظر: ابن الأنباري ، الإنصاف في مسائل الخلاف ، ج01 ، ص38.
[44]- ابن تيمية ، مجموع الفتاوى ، ج20 ، ص413.

الإسناد في النظرية النحوية العربية

- دراسة في الوظيفة الدلالية- التداولية-

د. محمود رزايقية
المركز الجامعي الونشريسي- تيسمسيلت- الجزائر
البريد الإلكتروني:abousoltane141@gmail.com

ملخّـص : ينتمي هذا العملُ إلى ضَربٍ من الدّراسات التي تسعى إلى قراءة التّراث النحوي قراءةً معاصرةً تستثمرُ بعض المناهج اللّسانية المستحدثة. حيث تتوجّه الدّراسةُ إلى قضيّة محورية في النظرية النحوية العربية ، ونعني بها قضية الإسناد. ويسعى هذا البحثُ إلى التعرّف على البُعد الوظيفي الدلالي- التداولي من خلال التحليل النحوي للتراكيب الإسنادية ، وما تتضمنه من قِيَم تخاطبية.

قد واجهتنا عدّةُ صعوبات عند محاولتنا الاقتراب من " الأبعاد التداولية" في التركيب الإسنادي ، ولِتَجَنُّب التشتّت حاولنا التركيز على جانب مخصوص ، وهي علاقة معاني الكلام بالإسناد ، واتّخاذ المسند إليه والمسند معياراً للحكم على نوع الجملة.

الكلمات المفتاحية: الإسناد ؛ النحو ؛ الدلالة ؛ التداولية ، الوظيفة.

Attribution in Arabic grammatical theory

-Study in the semantic- pragmatic function

This work is part of a type of study aimed at reading modern grammar and reading literature using modern linguistic approaches.

This research seeks to identify the Functional in the semantic-pragmatic dimension in the experimental structure .

So as not to make the mistake, we focused on one side, the relationship of the meanings of speech with attribution. The assignor and the assignee were a criterion for judging the sentence

key words: Attribution, grammar, semantics, pragmatism, function.

مقدّمـــة: لا يخفى على أحد أنّ التراث النحوي العربي يحوي في مكامنه نظرية نحوية اعتلت صرح التفكير النحوي في تلك القرون المتقدّمة ، وذلك من خلال القدرة على تجريد المفاهيم ، والمهارة العلمية في التعليل ، وتقسيم الأبواب ، وطرح المسائل ، والتفوّق في الاستنباط وتقرير الأحكام.

يعدّ الإسناد من أهمّ الموضوعات التي ساهمت في تشكيل النظرية النحوية العربية ، وله أثره في تقعيد القواعد النحوية ، وقد رأى النحاة أن الجملة لا تكون تامّة نحوياً إلّا إذا توافر فيها طرفا الإسناد ، وإن غاب أحدهما فإنّ النحاة يلجأون إلى التقدير والتأويل ، لا لشيء سوى إتمام ركني الإسناد.

لقد قام سيبويه بتأسيس أركان العملية الإسنادية ، وجعل من موضوع الإسناد منهجاً قسّم على أساسه أبواب الكتاب وفصوله. يقول الدكتور محمد كاظم البكّاء: " وقد بنى سيبويه الكتاب على (الأبواب) وعقد على (أقوال العرب) التي تمثّل أمثلة استخدام اللغة العربية لدى فصحائهم ، وقد دأب في تصنيف الأبواب على أنواع الإسناد..."[1]. وأعطى ابنُ هشام الإسناد قيمة مفصلية في التفريق بين الكلام والجملة ، فكلاهما كلام مفيدٌ يحسنُ السكوت عليه ، بشرط أن تبقى الجملة خاضعة للإسناد[2].

وكان للإسناد حضورٌ كبيرٌ في الدرس البلاغي القديم ، إذ يعدّ البلاغيون الإسناد أحد أبواب (علم المعاني). ونظرية النظم –عند عبد القاهر الجرجاني- قامت على علم النحو ، وكان الإسناد عماد النظم والتعليق في الكلام.

الإسناد في النظرية النحوية العربية في حاجة إلى إعادة قراءة نصوصها ، والبحث في مناهج علمائها القدامى في ضوء ما يستجدّ في الدرس اللساني الحديث ؛ لأنّ اللّغة لا يعتدّ بها كألفاظ ومفردات ، بل هي مجموعة من العلاقات ضمن جمل وتراكيب مفتوحة على إنتاج/توليد تراكيب أخرى في المجال التداولي(استعمال اللغة) ؛ إذ الاتّجاه التداولي أضحى الاتّجاه الأوحد الذي استطاع أن يستوعب اللسانيات العالمية ، وخاصّة نظرية الأعمال

اللغوية التي رأت النور على يدي الفيلسوف البريطاني(أوستين)، وطوّرها الفيلسوف الأمريكي(سيرل).

أهمية هذه الدراسة لا تكمن فقط في محاولة إعادة قراءة الإسناد في ضوء اللسانيات الحديثة ، وإنما هو الارتقاء إلى إلى إقامة حوار علمي بين التراث النحوي العربي ومستجدّات اللسانيات الحديثة.

(الإسناد) بين اللغة والاصطلاح: قبل التعرّف على قيمة الإسناد في بناء نظرية النحو العربي ، ينبغي توضيح أهمّ مرتكز تقومُ عليه الجملةُ العربيةُ ، وهو كلمة " الإسناد" في اللّغة والاصطلاح .

الإسنادُ: مصدرٌ للفعل الرباعي(أسنَدَ) من المجرّد الثلاثي(سَنِدَ) المزيد بالهمزة ، من بال تعِبَ لغة ، وقد ذكرت بعضُ المعاجم أنّه يأتي من باب: كتبَ ؛ حيث يقال: " سندْتُ إلى الشيء أسنُدُ سنوداً ، واستندْتُ بمعنىً ، وأسندتُ غيري"[3]. وجاء في معجم مقاييس اللّغة أنّ " (السين والنون والدال) أصلٌ واحدٌ ، يدلّ على انضمام الشّيء إلى الشيء ، يقال: سندت على الشيء ، أسند سنوداً وأسندتُ استناداً ، وأسندتُ غيري إسناداً... ومنه السِّناد ، أي: النّاقة القوية ، كأنها أُسندتْ من ظهرها إلى شيء قويّ. والمسند:هو الدّهر ، لأنه مُتضامّ"[4]. والإسناد في اللغة عند الشريف الجرجاني هو:" إضافة الشيء إلى الشيء"[5] .

وينتقل صاحبُ لسانِ العرب بالإسناد من الضَمّ إلى المعاضدة ، يقول ابنُ منظور: " كُلّ شيء أسنَدتُ له شيئاً ، فهو مُسند . وقد سند إلى الشيء يَسنُدُ سنُوداً. ومن معانيها أيضا : ما ارتفع من الأرض في قِبَلِ الجبل أو الوادي ، وكلّ شيء أسندت إليه شيئاً. وساندتُ الرجلَ مساندةً: إذا عاضدْتُهُ ، والسّنَدُ: المعتَمَدُ ، والإسناد في الحديث: رفعه إلى قائله... "[6] .

وجاء في تاج العروس: " ساندته إلى الشيء فهو يتساند إليه ، أي أسندت إليه ، وساند فلان: عاضده وكاتفه ، وسوند المريض ، وقال: ساندوني"[7].

والملاحظ أنّ الجامع بين تلك التعريفات اللغوية هو معنى الضمّ والإضافة ، ومن هذه المعاني ما يدور حول معنى أصل القوّة والدّعم ، وهذا ما يُيَسّرُ فهْمَ المعنى الاصطلاحي.

في الاصطلاح: قدّم علماءُ اللّغة مجموعة من التعريفات الدقيقة للإسناد ، حيث قام التهانوي بتحديد مفهوم الإسناد اللغوي بقوله: " وعند أهل العربية يطلق على معنيين: أحدهما نسبة إحدى الكلمتين إلى الأخرى ، أي ضمّها إليها وتعلّقها بها ، فالمنسوبُ يُسمّى

مسنداً ، والمنسوبُ إليه مسنداً إليه... ، وثانيهما الإسناد الأصلي ، فالإسنادُ غير الأصلي على هذا لا يُسمّى إسناداً ، وعُرّف بأنه نسبة إحدى الكلمتين حقيقة أو حكماً إلى الأخرى بحيث تفيدُ المخاطب فائدة يحسن السكوت عليها ..."[8] .

وعرّف الشريف الجرجاني الإسناد بقوله: " الإسناد : نسبة أحد الجزأين إلى الآخر أعمّ من أن يفيد المخاطب فائدة يصحّ السكوتُ عليها أوّلاً ، وفي عُرف النحاة: عبارة عن ضمّ إحدى الكلمتين إلى الأخرى ، على وجه الإفادة التامّة ، أي على وجه يجسنُ السّكوتُ عليه"[9].

وفي الاصطلاح العلمي يكون الإسناد : نسبة شيء إلى شيء آخر. يقول ابن سيده في مخصّصه: الإسناد هو " الحديث عن الشيء ، أو نسبة شيء إليه ، فأنت إذا قلت:(قمتُ) فقد أسندت القيام إليك ؛ أي نسبته إليك"[10] .

وبالتالي يكون الإسناد هو " ضمّ كلمة أو ما يجري مجراها إلى أخرى ، بحيث يفيد أنّ مفهوم إحداهما ثابت لمفهوم الأخرى "[11]. وهذا ما يؤكّده الأستاذ عبّاس حسن بقوله:" إثبات شيء لشيء ، أو نفيه عنه ، أو طلبه منه"[12] .

وبهذا يكون الإسناد هو العلاقة الرابطة بين طرفي الإسناد(المسند إليه والمسند) ؛ كالعلاقة بين المبتدأ والخبر ، والفعل والفاعل أو نائبه ، وبين كلّ ما يعمل عمل الفعل ، كالمشتقّات. وبالتالي تغدو هذه العلاقة عبارة عن قرينة معنوية ، ويمثّل كلٌّ من المسند إليه والمسند وحدة إسنادية[13]. فالإسناد أساس العلائق في الجملة ، وقد ذهب الدكتور مهدي مخزومي إلى تحديد مفهوم الإسناد بأنه " عملية ذهنية تعمل على ربط المسند بالمسند إليه"[14] .

والإسنادُ ذلك الحكم المعتمد الذي تقام عليه الجملة ، وغايته واحدة ، وهي إفادة معنىً يحسنُ السّكوت عليه. ومن المفيد التذكير أنّ أهل العربية فرّقوا بين نوعين من الإسناد: الأوّلُ يدخل ضمن علم المعاني ، وهو أحد فروع البلاغة العربية ، والآخر تُبنى على أساسه الجملة العربية ، ويكون ضِمن علْم النّحو .

وللإسناد طرفان: المسند إليه والمسند ، وهما المبتدأ والخبر ، وما أصله كذلك ، والفعل والفاعل ونائبه ، ويتبع الفعل اسم الفعل.

وقد ذكر سيبويه موضوع الإسناد في الصفحات الأولى من كتابه ، إذ يقول: " (هذا باب المسند والمسند إليه) وهما ما لا يغني واحدٌ منهما عن الآخر ، ولا يجدُ المتكلّمُ منه بُدّاً ،

فمن ذلك الاسم المبتدأ ، والمبنى عليه ، وهو قولك(عبدُ الله أخوك ، وهذا أخوك)، ومثل ذلك قولك(يذهبُ عبدُ الله) فلا بدّ للفعل من الاسم ، كما لم يكن للاسم الأوّل بُدٌّ من الآخر في الابتداء..."[15] .

المركّبُ الإسناديُ ، عند سيبويه ، يقف على مُسند ومُسند إليه ، هما: الفعل والفاعل ، والمبتدأ والخبر.

غير أنّنا يمكن أن نلاحظ أمرين اثنين من نصّ سيبويه. الأوّلُ: أنّ سيبويه لم يحدّد صراحةً المقصود بالمسند والمسند إليه في المركّب الإسنادي الفعلي ، مع أنّ علماء النّحو أجمعوا أنّ الفعل هو المسند ، والفاعل هو المسند إليه . وفي المركّب الإسنادي الاسمي يكون المبتدأ هو المسند إليه ، ما لم يكن مشتقّاً رافعاً لما بعده ، وأنّ الخبر هو المسند.

والأمر الثاني: أنّ سيبويه — على خلاف ما تعارف عليه النحويون- جعل المبتدأ مسندا ، والخبر مسندا إليه ، يقول: " هذا بابُ الابتداء ، فالمبتدأ كلّ اسم ابْتُدِئ ليبنى عليه كلام ، والمبتدأ والمبني عليه رفع ، فالابتداءُ لا يكون إلاّ بمبني عليه ، فالمبتدأ الأوّلُ ، والمبني ما بعده عليه ، فهو مسند ومسندٌ إليه"[16] .

وإذا كان هذا النصُّ يشوبُهُ الكثيرُ من الغموض ، إذ لم يكشفْ سيبويه عن المسند والمسند إليه صراحة ، لكنّه أفصح عن مراده في موضع آخر ، حيث قال:" فأمّا المبنيُ على الأسماء المبهمة فقولك:(هذا عبدُ الله منطلقا)... فهذا اسم مبتدأ يبنى عليه ما بعده ، وهو (عبد الله)، ولم يكن ليكون هذا كلاماً حتّى يبنى عليه ، أو يبنى على ما قبله. فالمبتدأ مسند ، والمبني عليه مسند إليه ، فقد عمل هذا فيما بعده كما يعمل الجارّ والفعل فيما بعده "[17] .

هكذا يتّضحُ أنّ جمهور النحويين بعد سيبويه خالفوا شيخهم في تحديد المسند من المسند إليه.وهذا " التحديد خلافُ المشهور بين النحاة من بعده ؛ أنّ المبتدأ هو المسند إليه ، وأنّ الخبر هو المسند في الجملة الاسمية ، وأمّا في الجملة الفعلية ، فالفعل مسند ، والفاعل مسند إليه"[18] .

قد ارتقى سيبويه بالإسناد أن جعله منهجا يتحكّمُ في تقسيم كتابه إلى أبواب وفصول. يقول الدكتور محمد البكّاء:" وقد بنى سيبويه الكتاب على (الأبواب) وعقد على(أقوال العرب) التي تُمثّل أمثلة استخدام اللّغة العربية لدى فصحائهم ، وقد دأب في

تصنيف الأبواب على أنواع الإسناد ، وهو ينظر في عللها ، ويفاضلُ بينهما ، فحفظ لنا وجوه تأليف الكلام في اللغة العربية ، يصنفها ويقومها "[19] .

فمنهج سيبويه واضح في تصنيف أبواب الكتاب ، حيث قام على معالجة الإسناد في ثلاثة محاور كبرى . يمكن تلخيصها فيما يلي[20] :

- إسناد الفعل وعمله في الأسماء والمصادر وما يعمل عمله.
- إسناد الاسم وأحوال إجرائه على ما هو قبله.
- الإسناد الذي يعتمد على الأداة ويجري مجرى الفعل أو ما كان بمنزلته.

وكان الزمخشري عارفاً عالماً بأهمية عنصر الإسناد في العملية الكلامية ، قال في تعريف الكلام:" والكلامُ هو المركّب من كلمتين أُسندتْ إحداهما إلى الأخرى ، وذلك لا يتأتّى إلاّ في اسمين كقولك:(زيدٌ أخوك ، وبِشرٌ صاحبُك) ، أو في فعل واسم ، نحو قولك:(ضرب زيدٌ ، وانطلق عمرو) ، ويُسمّى الجملة "[21] .

ومن المعلوم عند النحويين أنّ التركيب الذي ينعقد به الكلامُ في العربية لا " يحصل إلّا من اسمين... أو من فعل واسم... ، ولا يتأتّى ذلك من فعلين ؛ لأنّ الفعل نفسه خبر ، ولا يفيد حتىّ تسنده إلى محدّث عنه ، ولا يتأتّى من فعل وحرف ، ولا حرف واسم ؛ لأنّ الحرف جاء لمعنى في الاسم والفعل ، فهو كالجزء منهما ، وجزءُ الشيء لا ينعقدُ مع غيره كلاماً ، ولم يفد الحرف مع الاسم إلّا في موطن واحد ، وهو النداء خاصّة ، وذلك لنيابة الحرف فيه عن الفعل ، ولذلك ساغت فيه الإمالة"[22] .

فعناصر الإسناد لا تتحقّق إلّا في الاسم والفعل ، ولا يدخلُ فيها الحرف(الأداة) ، أي يمكن أن يكون الاسم مسنداً ومسنداً إليه ، وأمّا الحرف فلا نصيب له في عناصر الإسناد[23] .

والإسناد سبب التلاحم والترابط بين أجزاء الجملة الواحدة ، حيث نرى " ابن يعيش يقارنه (أي الإسناد) بتركيب الإفراد ، ويستنتج من ذلك أنه عن التركيب الإسنادي ينشأ في الجملة التحامٌ يجعل منها لا مجموعة معانٍ يضافُ بعضُها إلى بعض بل معنىً جديداً كلّياً مُوَحّدا"[24] .

هكذا أدرك النحاةُ العربُ أنّ المركّب الإسنادي ينشأ منه معنىً جديدٌ يختلف كلّ الاختلاف عن معاني المفردات التي يتكوّن منها التركيب.

علاقة الإسناد بالجملة والكلام: الجملةُ من الألفاظ التي وردت في كتب التراث العربي قديماً ، إذ لم تأخذ معناها الاصطلاحي إلاّ بعد تراكم الحدود وتفاوت المفاهيم. ويُعدّ الخليل بن أحمد الفراهيدي أوّل نحويٍ استخدم لفظ"الجملة" ، يقول: " هذا كتابٌ فيه جملة الإعراب"[25]. ولم يقصد الخليل بالجملة المعنى الاصطلاحي ، وإنما قصد به مجموعة القواعد الجزئية المنظّمة للأحكام النحوية.

إذا انتقلنا إلى الدّلالة الاصطلاحية للجملة فإنّنا سنقف على تباين شديد فيها ؛ ممّا حدا ببعض الدارسين إلى القول بأنّ ذلك أمرٌ مستحيلٌ ، أو مشكلةٌ مستعصيةٌ[(26)] ، وما ذاك إلاّ لشدّة الخلاف في التحديد الإصطلاحي . وأوّل معنى اصطلاحي للفظ" الجملة" لم يكن مع سيبويه في كتابه[27] ، وإنما كان مع المبرّد الذي استعمله للدّلالة على ركنَيْ الإسناد(الفعل وفاعله ، والمبتدأ وخبره) ، يقول: " ومثل هذا من الجمل قولك(مررت برجل أبوه منطلق) ، ولو وضعت في موضع (رجل) معرفة لكانت الجملة في موضع حال"[28].

بدأت تظهر مجموعة من المصطلحات للدلالة على معان متقاربة عند بعض النحويين الذين تأخّروا عن سيبويه والمبرّد ، غير أنّ هذه المصطلحات كانت مختلقة ومتباينة من نحوي إلى آخر ، لاختلاف الدلالة بينها. وأبرز هذه المصطلحات(الجملة ، الكلام ، القول).

ولعلّ ابن جني من أشهر اللّغويين والنحويين الذي تفطنوا للفرق البيّن بين المصطلحات الثلاث ، فعقد لذلك بابا في كتابه الخصائص سماه(هذا باب القول على الفصل بين الكلام والقول) ؛ إذ يرى أنّ (الكلام) لفظٌ مستقلٌّ بنفسه مفيدٌ لمعناه ، وهو ما يُسمّيه النحويون الجمل ، ويرى أنّ (القول): أصله كلّ لفظ مَذِلَ به[29] اللّسانُ تامّاً كان أو ناقصاً ؛ فالتام هو المفيد ، أي الجملة وما كان في معناها ، والناقص ما كان ضدّ ذلك ، نحو: (زيدٌ ، وإنّ) ؛ فكلّ كلام قول ، ولا يصحّ العكس[30].

الملاحظ أنّ ابن جنّي وغيره من العلماء الذين عاصروه أو الذين جاءوا بعده لا يفرّقون بين الكلام والجملة. وقد اهتمّ النحاةُ بالإسناد لدرجة أن جعلوه عمدة في حدّ الجملة ، والفرق بينها وبين الكلام ؛ فالاستراباذي يمثّل الاتجاه الذي يرى أنّ الجملة ما تضمّنت

الإسناد الأصلي ، سواء كانت مقصودة لذاتها أو لا ، والكلام ما تضمن الإسناد الأصلي ، وكان مقصودا لذاته"[31].

ويمكن توضيح ذلك بهذا المثال:

1- زيدٌ يكرم جاره ---------- كلام

2- يكرم جاره ----------جملة

وفي معرض حديثة عن حدّ ابن الحاجب للكلام حينما قال: " الكلام: ما تضمّن كلمتين بالإسناد"[32]. فذكر أنّ المراد بـ(الإسناد) الإخبار في الحال ، أو في الأصل بكلمة أو أكثر عن أخرى ؛ وإنما قال المصنّف(يقصد ابن الحاجب): بالإسناد ، ولم يقل بالإخبار ؛ لأنه أعمّ ، إذ يشمل النسبة التي في الكلام الخبري ، والطلبي ، والإنشائي[33].

وتبعَ الرضيَ ابنُ هشام الأنصاري ، حيث عرّف الكلام والجملة وربط بينهما بشرط الإفادة ، يقول: " اعلم أنّ اللّفظ المفيد يُسمّى: كلاماً وجملةً. ونعني بالمفيد ما يحسنُ السكوتُ عليه. وأنّ الجملة أعمّ من الكلام ، فكلّ كلام جملة ، ولا ينعكس ؛ ألا ترى أنّ نحو: (قام زيدٌ) من قولك(إن قام زيدٌ قام عمرٌ) يسمّى جملة ، ولا يُسمّى كلاماً؟ لأنّه لا يحسنُ السكوتُ عليه "[34].

هكذا يكون (الإسناد) ذلك المفهوم الذي يستوعب كلّ المعاني التي يبنى عليها الكلام: من خبر ، واستخبار ، ونفي ، وأمر ، واستفهام ونحوها. فكلّها ضروبٌ من القول متفرّعة عن الإسناد ، باعتباره يمثّل علاقة نحوية مجرّدة ينعقد بها المعنى النحوي الأوّل الذي يختزل المعاني الدلالية الأخرى في النظام المعجمي أو في النظام الصرفي ، كما يمكنه أن يختزل المعاني الإنجازية المقامية البلاغية.

معاني الكلام وتحديد نوع الجملة: لمعاني الكلام أثرٌ واضحٌ في الحكم على الجمل التي تحتمل الاسمية والفعلية في آن واحد ، ومثال ذلك(زيداً ضربته – زيدٌ ضربته): الملاحظ أنّه يجوز في (زيد) الرّفع على الابتداء ، فتكون الجملة اسمية ، مكوّنة من مبتدأ(زيدٌ) ، وخبره الجملة الفعلية التي استوفت مفعولها ، ويجوز في (زيد) النّصْبُ بإضمار فعل يفسّره الفعل الواقع بعده ، فتكون جملة فعلية ، والتقدير: (ضربت زيداً ضربته) ؛ لأنّ الفعل بعده قد استوفى مفعوله. لذلك لا يجوز أن يكون الاسم المتقدّم منصوباً به ؛ لأنّ الفعل

يتعدّى إلى مفعول واحد ، وعندما يتعذّر يُضمر للمنصوب المتقدّم فعلٌ من جنس الفعل الذي يليه على رأي البصريين ، وهذا على خلاف ما أجازه الكوفيون ،حيث أجازوا نصب الفعل المتأخّر للاسم المتقدّم ، وإن كان مستوفياً مفعوله ؛ لأنّ ضميره الذي اشتغل به ليس غيره"[35].

الحُكمُ عند النحاة القدامى على أنواع الجمل مبنيٌ على مراعاة المعاني المفترضة لكلّ نوع من أنواع الجملة ؛ الأمرُ والنهيُ والاستفهام والنفي والشرط - مثلاً- كلّها تليق بالفعل. قال ابن يعيش: " الأمرُ والنهي لا يكونان إلّا بالأفعال ؛ لأنّك إنما تأمره بإيقاع فعل ، وتنهاه بإيقاع فعل ، وذلك أنك حين تأمره فأنت تطلبُ منه إيقاع ما ليس بموجود ، وإذا نهيته فأنت تمنعه من الإتيان به ، فأمّا الذوات فإنها موجودة ثابتة لا يصحّ الأمرُ بها ، ولا النهي عنها "[36].

ولا يكتفي الرضيُّ بذكر المعاني ، وإنما يؤكّد على الحروف المختصّة والدّالة عليها بالأفعال ، يقول: " ولا شكّ أنّ التحضيض ،والعرض ، والاستفهام ، والنفي ، والشرط ، والنهي ، والتمني: معانٍ تليق بالفعل ، كان القياس اختصاص الحروف الدالّة عليها بالأفعال ، إلّا أنّ بعضها بقيت على ذلك الأصل من الاختصاص ، كحروف التحضيض ، وبعضها اختصّت بالاسمية ، كـ(ليت ، ولعلّ) ، وبعضها استعملت في القبيلين مع أولويتها بالأفعال ؛ كهمزة الاستفهام ، و(ما ، ولا) للنفي ، وبعضها اختلف في اختصاصها بالأفعال كـ(ألا) للعرض... وكذا (إن) الشرطية ، فإنّ المرفوع في نحو: ((إن امرؤ هلك))[37]، يجوز عند الأخفش والفراء أن يكون مبتدأ ، والمشهور وجوب النصب في: (إن زيداً ضربته)، و(ألّا زيداً تضربه) في العرض"[38].

هذه بعض الأمثلة من سلوك اللغة العربية في تراكيبها التي — من خلالها- استطاع نحاتُنا أن يبنوا نظريةً نحويةً عربيةً متكاملةً ، فالأدواتُ الدالّة على الاختصاص بالفعل ، بسبب أنّ الفعل" موضوع للحدوث والتجدّد" والأخرى المختصّة بالاسم ، لأنّ الاسم دالٌّ على الدوام والثبوت ، وبذلك يكون ملائماً للمعاني الراسخة في ذهن المتكلّم ، والتي هي غير قابلة للتحوّل أو التغيير.

على الرّغم من أنّ هذه المعاني التي تفسّر بعضَ الإنجازات اللّغوية كانت حاضرةً في أذهان النحاة العرب وفي مؤلّفاتهم ، لكن الفضل يعود للرضيّ في إثارتها وربطها بمعاني الكلام ، وعبر هذا الإجراء التداولي في تحليل ظاهرة الإسناد استطاع الرضيُّ أن يميّز بين أنواع الجمل ، وافتراض معاني تليقُ بنوع الجملة ، اسمية كانت أو فعلية ؛ فالطلبُ مثلاً يليقُ كمعنى بالجملة الفعلية ؛ لأنّه معنى طارئ غير مستقرّ ، يلائم الفعل الدّال على التجدّد

والحدوث ، والخبرُ كمعنىً يليق بالجملة الاسمية ؛ لأنّه معنىً واقع ثابتٌ في ذهن المتكلّم ، ويلائم الاسم الدّال على الثبوت والدّوام.

هذه الأمثلة في كتب النحاة القدامى دلائل واضحة تُثبتُ مدى اهتمام النحاة الأوائل بالمعنى في التراكيب الإسنادية ، على عكس ما توهّمه بعضُ المحدثين من أنّ القدامى كانت دراستهم للإسناد وللجملة دراسةً شكليةً لا تهتمّ بمعاني الكلام في أوضاعه المختلفة[39].

الوظيفة التداولية للإسناد: لقد أشار فان دايك إلى العلاقة بين النحو والبلاغة ، وبين النحو والتداولية ، يقول: " إنّ صياغة القواعد التداولية من علم النحو تعني أنّ مثل هذا النحو ينبغي أن يفسّر ليس فقط القدرة على تركيب العبارات الصحيحة ، بل القدرة على استخدام مثل هذه العبارات في بعض المواقف التواصلية استخداما مطابقا ، وتُسمّى القدرة الأخيرة: الكفاءة التواصلية "[40].

لذلك لا يمكن أن نفصل النحو عن البلاغة ؛ لأنّ البحث في السياق والمقام ومقتضى الحال وعلم المعاني كلّها من مهام علم البلاغة. وهذا التمازج بين العلمين يكسب النحو مسحة تداولية(pragmatisation) كما يرى فان دايك ؛ إذ يرى أنّ النحو على قسمين: قسم ضيّق لا يتجاوز علم التراكيب ، وقسمٌ واسعٌ يندرج فيه المكوّن التداولي والمرجع الدلالي وشروط التأويل الناتجة عن معرفة العالم الدلالية ، وكذلك علم السيمانطيقا الكلّي[41].

كما تحدّث فان دايك عن العلاقة الوثيقة بين مستويات التحليل اللغوي ، وذكر أنّ المستوى التداولي ينبني على المستوى التركيبي ، كما تحدّث عن تقسيم الجملة إلى مسند إليه ومسند ، وذكر أنّ هذا التقسيم هو تقسيم وظيفي تداولي[42]. واعتمد فان دايك على معيار المسند إليه والمسند في تقسيم القول ، وطرح كثيراً من الأسئلة التي تتعلّق بوظائف المسند إليه والمسند . يقول: " هل تمييز (المسند إليه- المسند) ينبغي أن يُعرّف ويحدّد من جهة التركيب أو السمونطيقا أو التداولية ؛ أعني هل هذه العبارات تختصّ بأقسام أو وظائف البنيات التركيبية للجمل ولمعنى القضايا أو مرجعها الإحالي ، أم هي تختصّ بالتراكيب السياقية لأفعال الكلام ومعرفة المعلومات ونقلها "[43].

من المؤكّد أنّ النحو بمفهومه التداولي الواسع يراعي الجانب الاستعمالي في التراكيب ، كما أنّه يمكّن مستعمل اللغة من " تعليل عدد كبير من ضروب التعميم ؛ في كلّ من الجمل والخطاب ، في حدود الإطار النحوي نفسه"[44]. لذلك وضع علماء التداولية مجموعة

من الشروط الوظيفية لكلّ من المسند إله والمسند ، منها: أنّ المسند إليه يمثّل المعلومات المشتركة بين طرفي الخطاب(المتكلّم- المخاطب)، وأنّ المسند يمثّل المعلومات الجديدة التي يريد المتكلّم إضافتها إلى الرصيد المشترك.وتتجلّى هذه الخاصية في المسند إليه بأن يكون معرّفا في البنية والتركيب[45].

ولعلّ قرينة الترتيب (التقديم والتأخير) من أهمّ القرائن التي تعمل على توجيه الوظائف التداولية في مستوى البنية ، وذكر فان دايك أهميتها في تحديد المسند إليه والمسند في الجملة[46]. فالأصل أن يقع المبتدأ قبل الخبر من حيثُ الرتبة ؛ لأنّ المبتدأ محدّثٌ عنه ، والخبر حكمٌ يوقعه المتكلّم على المبتدأ ، نحو: (محمدٌ منطلقٌ) ، ويجوز تأخير المبتدأ وتقديم الخبر إن لم يوهم ذلك ابتدائية الخبر ، نحو:(منطلقٌ زيدٌ).

هكذا توجد مواضع يجب فيها مخالفة الأصل ، فيكون الخبر مقدّماً والمبتدأ مؤخّراً ؛ مثال ذلك أن يكون الخبر اسم استفهام ، نحو: كيف أنت؟ قال سيبويه في باب ما يقع موقع الاسم المبتدأ ويسدّ مسدّه: " وذلك قولك.. وأين زيد؟ وكيف عبد الله؟ ، وما أشبه ذلك. فمعنى أين ، في أيّ مكان ، وكيف ، على أية حالة. وهذا لا يكون إلّا مبدوءاً به قبل الاسم ؛ لأنها من حروف الاستفهام".

إذن صدرُ الكلام هو موضع المعنى الذي يُبنى الكلامُ عليه رغم اختلاف عبارات النحويين في التعبير عن ذلك . فالمعتمد في فهم معنى التركيب هو المستوى التداولي المرتبط بالبنية أساساً لا بالسياق ، وهنا تتحدّد تداولية هذا التركيب من خلال تحديد وظائف العناصر المكوّنة للتركيب ، وقد تتدخّل الأغراض في تحديد هذه الوظائف. وهذا ما قام به عبد القاهر الجرجاني في تحديد وظيفتي(المسند إليه والمسند) بمراعاة غرض المتكلّم ، من ذلك تحليله لبيت أبي تمام[47]:

لُعابُ الأفاعي القاتلات لعابه وأَريُ الجنى اشتارته أيدٍ عواسلُ.

ذكر الجرجاني عدم صحّة اعتبار(لعاب الأفاعي): مبتدأ ، و(لعابه): خبرا ، مع أنه لا يوجد أيّ مانع من حيث القواعد النحوية ، فكلا الكلمتين معرفة ، وكلاهما تصحّ أن تكون مبتدأ أو خبراً ، إلّا أنّ الجرجاني ردّ أن يكون المتقدّم منهما مبتدأ ؛ لأنّ الشاعر أراد أن يُشبّه لعاب الممدوح بلعاب الأفاعي لا العكس ، فإن قيل صحّة ذلك على سبيل التشبيه المقلوب للمبالغة ، يردّ بشطر البيت الأخير ؛ لأنّ اعتبار لعاب الممدوح مبتدأ يجعله مشبّها بلعاب

الأفاعي مرّة ، وبأري الجنى مرّة أخرى ، وهذا معنى صحيحٌ على اعتبار أنّ الأول للأعادي والثاني للأولياء ، بخلاف ما إذا اعتبرنا لعاب الأفاعي مبتدأ ، فقد يؤدّي إلى معنى غير صحيح وغير مقصود لدى المتكلّم ، وهو تشبيه لعاب الأفاعي بأري الجنى الذي لا وجه له البتّة.و" يخرجُ بالكلام إلى ما لا يجوز أن يكون مراداً في مثل غرض أبي تمّام ، وهو أن يكون أراد أن يُشبّه (لعاب الأفاعي) بالمداد ، ويُشبّه كذلك (الأريَ) به "[48].

لم يغفل النحاةُ والبلاغيون العرب القدامى الجانب الوظيفي التداولي للعملية الإسنادية ، من ذلك قولهم: المبتدأ(معرفة المخاطب) والخبر(محطّ فائدة السامع)، والتمييز (تنبيه المخاطب على المراد بالنص على أحد محتملاته)، والنداء(طلب إقبال المخاطب بحرف ناب مناب الفعل)، والتوكيد (تمكين المعنى في نفس المخاطب ، وإزالة الاحتمال في التأويل)[49].

يمثّل المسند إليه والمسند والعلاقة الرابطة بينهما الوظيفة الأساسية للتركيب النحوي في مستوى البنية. كما حدّدوا الوظيفة الثانوية وتسمّى " متعلقات الفعل أو مخصّصات الإسناد"[50].

ومن الدارسين المحدثين الذين اهتموا بالجانب الوظيفي التداولي للإسناد الدكتور تمام حسّان ، إذ جعل الإسناد قرينة معنوية من قرائن التعليق ، واعتبره أهمّ تلك القرائن ، وجعل بقية القرائن قيودا عليه.

وحدّد تمام حسان علاقة الإسناد بقوله: " وعلاقة الإسناد هي علاقة المبتدأ بالخبر ، والفعل بفاعله ، والفعل بنائب فاعله ، والوصف المعتمد بفاعله أو نائب فاعله ، وبعض الخوالف بضمائمها"[51].

فالإسناد هو تلك العلاقة الرابطة بين المبتدأ والخبر وبين الفعل والفاعل أو نائبه ؛ ولأنها قرينة معنوية نفهم أنّ الأول مبتدأ والثاني خبر ، أو أنّ الأول فعلٌ والثاني فاعل أو نائب فاعل[52].

لقد اتخذت قضية (العمدة والفضلة) نسقاً نحوياً قارب النحاةُ المخصصات على وفقه ، حيث رأوا أن هذه المخصصات تدخل ضمن ما يسمى(الفضلات) وليس العمد ؛ إنّ المتكلم يستطيع تركها في الكلام من دون أثر لها عليه ، وهي في اصطلاح النحاة ما يستغنى عنه في الكلام. أمّا العلماء المحدثون فلهم نظرة تختلف عن القدامى ، فالتركيب عندهم

مجموعة العلاقات الناظمة للكلام ، وأنه يشتمل على جميع العلاقات التي يمكن أن تحصل بين عناصر الكلام المختلفة.

فالتركيب عند المحدثين يشمل طريقة انتظام الكلمات والجمل والعبارات في الكلام ، وليس التركيب أشكالا متعددة ، توجد في جملة دون أخرى.

كانت نظرة النحاة القدامى للعملية الإسنادية أكثر موضوعية ، وذلك من خلال تقسيمهم الكلام إلى عمدة وفضلة ، وهو تقسيم شكلي تركيبي محض ؛ لأنّ الجانب الأدائي في الكلام يفترض أن يكون هناك جانب تواصلي يؤدّيه الكلام قد لا يكتفي بعنصري الإسناد ، وإنما قد يكون في الفضلة نفسها. فلو أنّ سائلا سأل: كيف جاء زيدٌ؟ لما جاز لنا أن نجيب: جاء زيدٌ ، بالرغم من أنّ الجملة الأخيرة تحتوي على عنصري الكلام(المسند والمسند إليه) ، والصواب أن نبحث عن الحال ، وهو غير عمدة عند القدامى. وهذا هو الفرق بين مسألة التواصل التي تؤدّيها اللغة ، ومسألة التركيب في جانبه الشكلي.

ونظرا لهذا التقصير في حق الوظيفة التواصلية لعنصري الإسناد ، قام النحاة في العصر الحديث بتقسيم الجملة إلى: جمل إسنادية وجمل غير إسنادية (تواصلية)، وكلتا الجملتين تؤدي وظيفة الدلالة والتواصل في الكلام[53]. فالجمل غير الإسنادية هي التي يمكن أن تعدّ جملا إفصاحية ، أي إنها كانت في أوّل أمرها تعبيرا انفعاليا يُعبّر عن التعجّب أو المدح أو الذمّ ، أو غير ذلك من المعاني التي أخذ التعبير عنها صورة محفوظة ثمّ جمّد بعض عناصرها على صيغته التي ورد بها ، فجرى مجرى الأفعال[54].

التراكيب الإسنادية ومعاني الكلام: تناول نحاتنا القدامى البنية التركيبية مع المعنى الناتج عن التركيب النحوي ، مع العلم أنّ النحاة القدماء أشاروا إلى التركيب الإسنادي ، إذ يمثل العلاقة الإسنادية الواضحة ، أي علاقة المسند بالمسند إليه ، وما يعتري هذه العلاقة من أحوال لغوية مختلفة. وعلموا أنّ تمام الفائدة لا يكون إلّا بتمام جميع عناصر التركيب ، فإذا ما اكتملت الأجزاءُ اكتملت الفائدة ، وإذا ما جاءت الأجزاء منقوصة ، بقيت الفائدة منقوصة هي أيضا[55].

لذلك التركيب الإسنادي لا يكتمل إلا بتوافر العنصرين الأساسيين ، ظهورا أو تقديرا ، هما: المسند والمسند إليه ، وبحضورها يكتمل المعنى ، ولكن قد يغيب المعنى على

الرغم من توافر المسند والمسند إليه ، في هذه الحال يحتاج التركيب إلى عناصر أخرى تشارك في تتمّة المعنى وإحداث الفائدة. وهذا ما يسميه العلماء بـ(مكمّلات العملية الإسنادية).

وتوجد تراكيب أخرى لا يظهر فيها طرفا الإسناد على مستوى الإنجاز ، مثال ذلك(يا محمّدُ): في أسلوب النداء هذا يظهر حرفٌ مع اسم ، وهو من التراكيب الممتنعة عند النحاة. فكيف تعامل النحاة مع مثل هذه التراكيب على أساس أنّ الإسناد يستوعبُ جميع مستويات الإنجاز اللغوي ؟

ذهب سيبويه وغيره إلى أنّ المنادى منصوب ، أو في موضع اسم منصوب على إضمار الفعل المتروك إظهاره[56] ، أمّا المبرّد فينصبه بفعل مقدّر متروك إظهاره ، و(يا) -عنده - في نحو (يا عبدَ الله) بدلٌ من قولك: أدعو عبدَ الله[57] .

ويذكر ابن مالك أنّ العرب جعلوا الفعل في أسلوب النداء لازم الإضمار ؛ لظهور معناه مع كثرة الاستعمال ، وقصد الإنشاء ؛ حيث إنّ إظهاره يوهم أنّ المتكلّم مُخبرٌ بأنه سيوقع نداء[58] .

اعتمد النحاة القدامى على عامل التقدير لردّ التراكيب المخالفة في الظاهر للتراكيب الممكنة في نحونا العربي ، وبذلك يستطيع الإسناد أن يستوعب الكثير من الإنجازات اللغوية ، فأدخلوا أسلوب النداء بذلك التقدير إلى التراكيب الإسنادية الممكنة ، لينضوي تحت مفهوم الجملة الفعلية. وهذا ما صرّح به الرضي بقوله: " وعلى المذهبين فـ(يا زيدُ) جملة "[59] .

الخاتمة: في خاتمة هذا العمل تنتهي الدراسةُ إلى جملة من النتائج العلمية التي توصّلتُ إليها ، ومن أهمها:

1- لا يمكن إغفال أهمية الإسناد وموقعه في بناء النظرية النحوية العربية ، وخاصة التأسيس العلمي والمنطقي للقاعدة النحوية التي تراعي نطق اللغة وفق معايير وأنظمة .

2- لا يمكن أن تعدّ الجملة – في نظر أهل اللغة والنحو- تامّة نحويا إلاّ إذا توافر فيها طرفا الإسناد ، وإن غاب أحدهما يلجأ النحاة إلى التقدير والتأويل ، لا لشيء سوى إتمام ركني الإسناد في تلك التراكيب التي تخلو من طرفي الإسناد .

3- من المعلوم أنّ العلاقات الإسنادية تعتبر الرابط الأساس بين الكلمات في التركيب اللغوي ، حيث تبدو الألفاظ متطابقة مع بعضها ومتناسقة ، ومنها تسند الكلمات إلى بعضها.

4- مفهوم الكلام في التراث النحوي العربي- كما هو عند الرضي- والذي جعله مفهوماً يُطلقُ على كلّ جملة استقلّت بمعنى من معاني الكلام- هو نفسه مفهوم(العمل النحوي) عند أوستين ، وسيرل.

5- اعتمد النحويون الإسناد للدلالة على الربط بين معاني الكلام(الجملة) ، واستقلالية المعنى في الكلام هو الموضوع الرئيس(الحقيقي) لعلم اللسانيات ، ومنهج يحدد(مفهوم العمل اللغوي) ، وليس الجملة – كما كان سائداً عند البنيويين-

الهوامش

([1]) منهج كتاب سيبويه في التقويم النحوي ، البكاء محمد كاظم ، دار الشؤون الثقافية العامّة ، بغداد ، العراق(د.ط) 1989م ، ص 19.

(2) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، ابن هشام الأنصاري ، تحقيق: مازن المبارك ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1962م ، ص490.

(3) الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، الجوهري إسماعيل بن حمّاد ، تحقيق: عبد الغفور عطار ، دار العلم للملايين ،بيروت ، لبنان ، ط4 ، 1990 ، 490/2.

(4) معجم مقاييس اللغة ، ابن فارس أبو الحسين أحمد ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، 1979م ، 105/3.مادة(سند) .

([5]) التعريفات ، الجرجاني السيّد الشريف علي بن محمد ، دار الإيمان للطبع ، الإسكندرية ، مصر ، 2004م ، ص 32.

(6) لسان العرب ، ابن منظور جمال الدين ، تح: أمين عبد الوهاب ومحمد البيدي ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ،ط1 ، 1416هـ1996م ، 387/6 وما بعدها .

(7) تاج العروس من جواهر القاموس ، الزبيدي ،تح: عبد الستار أحمد فراج ، وزارة الإرشاد والأنباء ، الكويت ،ط1 ، 1965م ، 214/8 وما بعدها .

(8) كشاف اصطلاحات الفنون ، التهانوي محمد علي الفاروقي ، تح: لطفي عبد البديع ، ترجمة النصوص الفارسية: عبد المنعم محمد حسنيين ، الهيئة المصرية العامة للكتاب(د.ط) ، 1972م ، 144/3 ، 145.

(9) الجرجاني ، التعريفات ، ص 32 .

(10) المخصّص ، 490/2.

(11) الجرجاني الشريف ، التعريفات ، ص 32.

(12) النحو الوافي ، 25/1.

(13) ينظر: مبادئ اللسانيات ، قدور أحمد محمد ، الدار العربية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2011م ، ص 184.

(14) في النحو العربي ، نقد وتوجيه ، المخزومي مهدي ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد ، العراق ، ط2 ، 2005م ، ص 31.

(15) الكتاب ، سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان ، تح: عبد السلام هارون ، عالم الكتب ، بيروت ، لبنان(د.ط) 1991م ، 23/1 .

(16) الكتاب ، 126/2.

(17) الكتاب ، 78/2 .

(18) بناء الجملة العربية ،حماسة محمد عبد اللطيف ، القاهرة ، ط1 ، 1996م ، ص 28 .

(19) منهج كتاب سيبويه في التقويم النحوي ، محمد كاظم البكاء ، ص 19 .

(20) ينظر: الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة- دراسة نحوية دلالية ، ميلاد خالد ،المؤسسة العربية للتوزيع ، تونس ، ط1 ، 2001م ، ص 51.

(21) المفصل في علم العربية ، الزمخشري ، عناية: بدر الدين النعساني ، دار الجيل ، بيروت ، لبنان(د.ط) ، ص 6.

(22) شرح المفصل ،ابن يعيش أبو البقاء موفق الدين ، تقديم: إميل بديع يعقوب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 2001م ، 73/1

23 ينظر: الجملة العربية تأليفها وأقسامها ، السامرائي فاضل صالح ، ، منشورات المجمع العلمي ، بغداد ، العراق ، 1998م ، ص 11.

(24) نظرات في التراث اللغوي العربي ، المهيري ، ،دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1993م ، ص 34 ، 35.

(25) ا الجمل في النحو ،الفراهيدي الخليل بن أحمد ، ، تحقيق: فخر الدين قباوة ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، ط1ن 1985م ، ص 33 .

(26) مفهوم الجملة في اللسانيات والنحو العربي : خير الدين الحلواني ، مجلة المناهل ، العدد (26) لسنة 1983 ، ص196 .

(27) كان سيبويه يستعمل مصطلح(الكلام) في كتابه ؛ ليعطيه مفهوما مشابها لمفهوم الجملة عند النحاة بعده . يقول: " هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة" ، الكتاب ، 25/1 .

(28) المقتضب ، دار الكتب العلمية ، لامبرد أبو العباس محمد بيروت ، لبنان ، ط1 ، 1999م ، 125/4 .

(29) مذل: بمعنى تحرّك به اللسان ونطق ، ينظر: ابن منظور ، لسان العرب ، 621/11.

(30) ينظر: الخصائص ، ، ابن جني ، تحقيق: محمد النجّار ، الهيأة لمصرية العامة للكتاب ، ك4 ، 1999م ، 18/1.

(31) شرح الرضي على كافية ابن الحاجب ، الإستراباذي رضي الدين ، تحقيق: عبد العال سالم مكرم ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ط1 ، 2000م ، 1/ 31 ، 32.

(32) الإستراباذي رضي الدين ، شرح الرضي ، 31/1.

(33) ينظر: شرح الرضي ، 31/1 ، 32.

(34) الإعراب عن قواعد الإعراب ، ابن هشام الأنصاري تحقيق: علي فودة نيل ، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض ، ط1 ، 1981م ، ص 35.

(35) ينظر: شرح المفصّل ، ابن يعيش ، 30/2 .

(36) شرح المفصّل ، 37/2.

(37) سورة النساء: 76.

(38) شرح الرضي ، 470/1.

(39) ينظر: في النحو العربي: نقد وتوجيه ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 1988م ، ص 39.

(40) النص والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي ، فان دايك ، ترجمة: عبد القادر قنيني ، الدار البيضاء ، بيروت ، إفريقيا الشرق ،2000م ، ص32 ، الهامش 4.

(41) ينظر: النص والسياق ، ص 29.

(42) ينظر: النص والسياق(استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي ، ص 163.

(43) النص والسياق(استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي ، ص 164.

(44) النص والسياق ، ص 29.

(45) ينظر: دايك فان ، النص والسياق(استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي ص 167 ، 168.

(46) المرجع نفسه ، ص 165.

(47) ينظر: ديوان أبي تمام(حبيب بن أوس الطائي)، شرح: الخطيب التبريزي ، تحقيق: محمد عزام ، دار المعارف ،القاهرة ، مصر(د.ط) 1964م ، 123/3. وهذه الأبيات من جيّد شعر أبي تمام في وصف القلم. (الأري): العسل – (اشتارته): جنته من الخلايا- (العواسل): التي تطلب العسل.

(48) دلائل الإعجاز ، الجرجاني عبد القاهر ، تعليق: محمود محمد شاكر ، مطبعة المدني- القاهرة(المؤسسة السعودية) بجدّة ،- طبع مكتبة الخانجي ، مصر.ط3 ، 1992م ، ص 371 ، 372.

(49) ينظر: دراسات في اللسانيات العربية(بنية الجملة العربي- التراكيب النحوية التداولية) عبد الحميد مصطفى السيد ، مكتبة الحامد ، عمان- الأردن ، ط1 ، 2004م ، ص 121.

(50) ، الإيضاح في علوم البلاغة ، القزويني الخطيب شرح وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي ، الشركة العالمية للكتاب ، لبنان ، ط3 ، 1983م ، ص 15.

(51) اللغة العربية معناها ومبناها ، تمام حسان ،دار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب(د.ط. ت) ، ص 194.

(52) ينظر: المرجع نفسه ، ص 191 ، 192.

(53) ينظر: في النحو العربي : نقد وتوجيه ، مهدي المخزومي ، ص 53.

(54) ينظر: العلامة الإعرابية في الجملة العربية بين القديم والحديث ، حماسة محمد عبد اللطيف ، الكويت ، 1983م. ، ص 97.

(55) ينظر: التعريفات ، الجرجاني ، ص 210.

(56) ينظر: الكتاب ، 182/2.

(57) ينظر: المقتضب ، 202/4.

(58) ينظر: شرح التسهيل ، تحقيق/ عبد الرحمن السيد ، هجر للطباعة ، ط1 ، 1990م ، 385/3.

(59) شرح الرضي ، 346/1. ويقصد بالمذهبين: مذهب سيبويه ومذهب المبرّد.

تحليل الأخطاء اللغوية في ضوء منهج التحليل التقابلي وبيان أهميته في العملية التعليمية التعلميّة.

أوسعدي عنتر

كلية الآداب واللغات/ جامعة بجاية

ousadiantar@hotmail.com

الملخص: يتناول المقال تحليلا لبعض الأخطاء اللغوية التي يقع فيها تلاميذ المدارس والطلبة الجامعيين خلال محاولتهم التحدث والكتابة باللغة العربية الفصحى. وقد حاولنا تفسيرها مستعينين في ذلك بأحد المناهج الهامة في حقل تعليمية اللغات ، وهو منهج التحليل التقابلي ، مختبرين ما إذا كانت أسبابها تعود إلى اختلافات كائنة بين نظامي اللغة العربية الفصحى ولغة أم المتعلمين (العربية العامية والقبائلية) وهو ما افترضه أصحاب التحليل التقابلي الذين ربطوا الكثير من صعوبات وأخطاء تعلم لغة ثانية باختلافات موجودة بين نظامي لغتي المتعلم (اللغة الأم واللغة الهدف). فجاء تحليلنا لبعض هذه الأخطاء كدراسة تطبيقية مصغرة دَعّمْنَا بها ما لخصناه من أهمية التحليل التقابلي وفوائده في العملية التعليمية التعلميّة ، مُمَّهدين لذلك بكلام عن نشأته ومفهومه وصولا إلى تعداد فوائده في العملية التعليمية التعلميّة.

الكلمات الدالة: الأخطاء اللغوية ، منهج التحليل التقابل ، العملية التعليمية التعلميّة

Analysis of linguistic errors in the light of the method of comparative analysis, and indicating its importance in the educational learning process

Abstract :

This article deals with an analysis of some linguistic errors committed by schoolchildren and university students during their attempts to write and speak classical Arabic language. We have tried to interpret them in the light of the contrastive analysis, by testing whether the causes return to the difference existed between the classical Arabic language and the two languages (kabile and dialectal), and what was supposed by the owners of contrastive analysis. These latter linked many difficulties and errors of learning a secondary language to the differences between the two language systems of the learner (the mother tongue and the target languages). The analysis of some of these errors was the subject of a small-applied study, with which we supported what we have.

Key words: Language errors; contrastive analysis; Educational learning process.

تمهيد:

تعود الجذور التاريخية للّسانيات التقابلية إلى الخمسينيات من القرن الماضي ومن العوامل التي ساهمت في نشأتها وتطورها الحاجة الماسة إلى تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ، "فبعد الحرب العالمية الثانية شعر النّاس بضرورة تعليم وتعلم اللغات الأجنبية للناطقين بغيرها لإشاعة التفاهم بينهم ، وهو ما دعا إلى البحث عن طرائق جديدة لتعليم اللغة وذلك بربطها بالدراسات اللّسانية الحديثة".[1]

وقد كانت للّسانيات التقابلية علاقة وثيقة ببعض العلوم التي ساهمت في نشأتها وتطورها كعلم النفس السلوكي والنظرية اللّسانية البنيوية ؛ فقد ظهرت على أساس المدرسة السلوكية في علم النفس الطريقة السمعية الشفوية في تعليم اللغة ، وكان من مبادئها المقابلة العلمية والتجريبية بين لغة منشأ المتعلم واللغة الهدف المُرَاد تعلمها ، فكان لتلك المقابلات أثرها في ظهور الدراسات اللغوية التقابلية التي اعتمدتها المدرسة البنوية السلوكية في التحليل اللّغوي ، وفي معالجة صعوبات متعلمي اللّغات الأخرى التي رُدَتْ أسبابها إلى اختلاف مُلَاحَظ بين لغتي

المتعلم.[2] ولمّا كانت نظرة السلوكيون إلى اللغة بوصفها عادة ، فقد اعتبروا تعلم لغة أخرى مجرد تطوير لمجموعة جديدة من العادات ، هذا ما جعلهم يربطون نقص نجاح المتعلم في تمكنه من نظام لغة ثانية بالتدخلات التي تنشأ من لغته الأصلية.

أمّا فيما يخص ارتباط علم اللغة التقابلي (التحليل التقابلي) بالنظرية اللسانية البنيوية فذلك راجع إلى كون هذه الأخيرة قد انطلقت من أحد أهم مبادئ وأسس البنيوية وهو ((مبدأ التباين)) ؛ فانطلاقا من مبدأ التباين أو الاختلاف بدأت الدراسات التقابلية تركيزها على الوصف اللساني بحثا عن نقاط الاختلاف بين اللغة الأصلية للمتعلم واللغة الهدف وصولا إلى حصر هذه الاختلافات ضمن أنماط لغوية محددة ، يمكن الإفادة منها في وضع مناهج لتعليم اللغات الأجنبية.

في إطار النظريتين السابقتين أي (البنوية والسلوكية) نشأ منهج التحليل التقابلي الّذي تمكن من تقديم تفسير لبعض الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية والأخطاء اللغوية التي يقترفها خلال تعلمه لها ، وهذه الصعوبات والأخطاء تعود أسبابها ــ من وجهة نظر أصحاب التحليل التقابلي ــ إلى تدخل حاصل بين نظام اللغة الأم ونظام اللغة الثانية(الهدف). وانطلاقا من افتراضهم هذا ، تبين لهم أنّ إجراء وصف تحليلي تقابلي لنظامي اللغتين (الأم والثانية) ينتج عنه تصنيف لتقابلات لغوية تساعد في التنبؤ بالمشكلات والصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية.

أولا: مفهوم التحليل التقابلي:

نود أن ننوه ــ قبل تطرقنا إلى مفهوم التحليل التقابلي ــ إلى أنّ الهدف منه قد اختلف في بدايته من مكان لآخر: ففي العرف الأمريكي الشمالي كان التحليل التقابلي موجَّها بهدف نهائي يقصد منه تحسين المواد التعليمية داخل الفصل الدراسي ، وقد لاحظ (**فيسياك/Fisiak**) أنّه من الأفضل تسمية هذا النوع " بالتحليل التقابلي التطبيقي"[3] ، أمّا في العرف التقليدي الأوروبي ، فلم يكن الهدف من التحليل التقابلي تدريسيا ، بل كان الهدف منه الوصول إلى فهم أكبر للغة.

وعلى الرغم من الاختلافات التي نشأت حول تاريخ ومكان نشأة منهج التحليل التقابلي إلاّ أنّ الأمر الذي لا شك فيه هو أنّ هذا المنهج قد بلغ ذروته ونضجه وصار يتبناه الباحثون في دراساتهم في ستينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية عندما أُستُخْدم بصورة فعّالة في تفسير المشكلات الناجمة عن عملية تعلم وتعليم اللغات الأخرى ، وفي مساعدة المتعلم تجنب الوقوع في الأخطاء المصاحبة لتلك العملية ، والتي لاحظ أصحاب هذا المنهج أنّ مصدرها هو تأثير اللغة الأولى(L1) في اللغة الثانية(L2)، وهو ما أُطلق عليه فيما بعد الأخير كما عرفه (**وليام**

ماكاي/williammakey) هو: "استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغة ما أثناء حديثنا أو كتابتنا بلغة أخرى".[4]

في معرض اطلاعنا على مفهوم التحليل التقابلي ومبادئه صادفنا في بعض المراجع اصطلاحا آخر له هو" التحليل اللغوي المقارن" و"علم اللغة التقابلي"★ ، ونظرا لكونه يقوم على المقارنة بين اللغات شأنه في ذلك شأن علم اللغة المقارن كان لابد من التمييز بينهما أولا ثم التمييز بين أنواع المقارنة اللغوية ثانيا:

يختلف علم اللغة التقابلي أو(التحليل التقابلي) ـ وهو المصطلح الذي فضّله علم اللغة التطبيقي ـ عن علم اللغة المقارن من حيث الهدف الذي يسعى كل منهما تحقيقه: فهدف علم اللغة المقارن هدف تاريخي ؛ فهو يقارن لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة من أجل الوصول إلى الخصائص الوراثية المشتركة كالمقارنة بين العربية والحبشية أو العبرية مثلا أما هدف التحليل التقابلي فهو هدف تعليمي تطبيقي في تعليمية اللغات ، إذ لا يكتفي بالمقارنة بين اللغات من عائلة لغوية واحدة فحسب ، بل من عائلات لغوية مختلفة.[5] فالاختلاف بينهما واضح إذن ؛ من حيث الهدف أولا ، ثم اللغات التي تسري عليها المقارنة ثانيا ، هذا فيما يتعلق بالاختلاف بين المفهومين.

أمّا ما يتعلق بأنواع المقارنة فيشير الدكتور **عبده الراجحي** إلى نوعين من المقارنة اللغوية:[6]

ـ المقارنة الأولى: هي مقارنة تجري داخل اللغة الواحدة من أجل اختيار الأنواع اللغوية التي تقدَّم في التعليم ، وهذه المقارنة جوهرية في تعليم اللغة لأبنائها ولغير أبنائها على السواء.

ـ المقارنة الثانية: تسمى أحيانا المقارنة الخارجية ، وهي تجري بين لغتين أو أكثر وهي مطلوبة في تعليم اللغة لغير أبنائها والمصطلح العلمي لهذه المقارنة هو التحليل التقابلي (contrastive analyses).

والتحليل التقابلي كما يرى محمد أبو الرب "هو مقابلة منظمة لقواعد وعناصر لغتين أو لهجتين ، أو لغة فصيحة ولهجة دونها لوصف أوجه التشابه والاختلاف بينهما في الشكل والتوزيع والوظيفة والمعنى".[7]

ويُعَرِفه أحمد عمايرة بقوله: "هو أحد ميادين علم اللغة التطبيقي الذي يُعدُّ الجانب العملي التطبيقي للدراسات التطبيقية ، إذ أنّها تمثل جانبه النظري ، فيه يقوم الباحث بدراسة مقابِلة لظاهرة لغوية معينة في لغتين أو لهجتين ، لإثبات أوجه الشبه والفروق بينهما ... في مستويات التحليل: الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية وذلك لوضع حل للصعوبات التي تعترض من يريد تعلم لغة غير لغته".[8]

يتبين من التعريفين السابقين أنّ التحليل التقابلي تحليل لغوي يسري على نظامين لغويين يراد به تحديد أوجه الاختلاف والتشابه بينهما لغرض تعليمي ، "وقد انبثقت فكرته من مقولة تقر أنّ أيّ متعلم للغة ثانية لا يبدأ تعلمه ذلك من فراغ وإنما يبدأ تعلمه لها وهو يعرف شيئا ما عن هذه اللغة وهذا الشيء هو ما يشبه شيئا ما في لغته"[9] وعلى هذا أُتُخِذَ هذا المنهج كوسيلة مساعدة في ميدان تعليم اللغات لتذليل الصعوبات التي يواجهها المتعلم ، وذلك من خلال تنبئه المسبق بالمشكلات والأخطاء التي يمكن أن يقع فيها.

يتبن من خلال المفاهيم التي طرحت بخصوص للتحليل التقابلي أنّه لا يتعدى كونه طريقة لمقارنة اللغات ، يقصد منها تحديد الأخطاء المبدئية من أجل الوصول إلى هدف نهائي أو هو فصل ما نحتاج أن نعلمه عمّا لا نحتاج أن نعلمه في موقف تعلم اللغة الثانية ، وكما فصَّل(**روبيرت لادو R. Lado**) " فإننا بحاجة إلى عمل مقارنة تركيب بتركيب للنظام الصوتي وللنظام الصرفي وللنظام النحوي وحتى للنظام الثقافي بين لغتين اثنتين بقصد اكتشاف التشابه والاختلاف بينهما والهدف النهائي لهذه العملية هو التنبؤ بمواطن السهولة والصعوبة في تعلم اللغة".[10]

يرى أصحاب منهج التحليل التقابلي وعلى رأسهم "**لادو**" أنّ سهولة أو صعوبة تعلم لغة أخرى تتوقف على درجة التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الهدف المراد تعلمها ؛ فكلما كان التشابه بينهما كبيرا سهل تعلم هذه اللغة وكلما قلّ التشابه وكثر الاختلاف صعب تعلمها. يقول لادو: « ويمكن تيسير تعلم اللغة الأجنبية أو تعسيره في مقارنة اللغة الأم باللغة الهدف فالعناصر المتماثلة مع لغة الدارس ستكون يسيرة عليه أمّا المختلفة فسيعسر عليه تعلمها»[11] فالصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية والأخطاء التي يقترفها تعزى حسب أصحاب التحليل التقابلي إلى مصدر واحد وسبب رئيس هو التأثير السلبي للغة الأم أو ما يسمى التداخل(Interférence) "ولأن التلميذ اعتاد أن ينقل عادات تركيب لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية ، سيكون لدينا هنا المصدر الأساس للصعوبة والسهولة في تعلم تركيب ما في لغة أجنبية وستكون تلك التراكيب المتشابهة سهلة في التعلم لأنّها منقولة من اللغة الأولى... أمّا التراكيب المختلفة فستكون صعبة لأنّها لن تُوَظَف بشكل مُرْضٍ في اللغة الأجنبية عندما تُنْقَلُ إليها".[12]

إنّ متعلمي اللغة الثانية خاصة المبتدئين منهم ، يميلون بالدرجة الأولى إلى اللغة الأم عندما تكون معرفتهم باللغة الثانية ناقصة بصورة لا تمكنهم من الاعتماد عليها في الأداء لكن كلما تقدموا في التعلم وارتقى نظام اللغة الثانية لديهم ازداد ميلهم إلى الاعتماد أكثر على ما تعلموه من اللغة الثانية وبذلك تتناقص أخطاء التداخل لديهم ، ولكن قد يحدث في كثير من الأحيان أن

يتحجر الخطأ وتتأصل جذوره في ذهن التلميذ منذ المراحل الأولى من تعلمه ، فيظل يقترف نفس الخطأ حتى مع بلوغه مستويات عليا من الدراسة.

ثانيا: التحليل التقابلي بين النظرية البنوية والنظرية التوليدية التحويلية:

لا ريب في أنّ لكل نظرية مزايا تحسب لها ، وعيوب تؤاخذ عليها ، وهذه النظريات بوصفها مصدرا يستلهم منها علم اللغة التطبيقي ما يراه أكثر نفعا في مجالات اهتمامه كتعليم اللغات مثلا فهو بذلك لا يرتبط بنظرية لسانية معينة دون أخرى.

والتحليل التقابلي بوصفه أبرز دليل على علم اللغة التطبيقي ـ إذ لم يشكل له الربط بين النظرية والتطبيق أيّة مشكلة ـ لابد أن يجري في حقيقة الأمر على نموذج واحد من الوصف اللغوي ، سواء كان هذا النموذج بنائيا أو تحويليا "ولكن يبدو أنّ هناك اتجاها يفضل إجراء التحليل التقابلي بين اللغات في ضوء مبادئ ومنطلقات النظرية التوليدية التحويلية على وجه الخصوص لأنّها تعين على اختصار الاختلافات بإرجاعها إلى ((بنية عميقة)) متشابهة في كل اللغات[13] ، كما أنّها تبرز قيمة الكليات اللغوية في تعليم اللغات التي طالما كانت موضوع اهتمام الخطاب التوليدي التحويلي.

لقد كان همُّ الخطاب التوليدي التحويلي البحث في النحو الكوني ، أي العناصر التي تجمع بين اللغات جميعا ، بمعنى آخر البحث عن المتشابه بين اللغات ، هذا ما جعل التوليدية التحويلية تفارق البنيوية في وجهة النظر التقابلية ؛ ففي الوقت الذي انطلقت فيه البنيوية من مبدأ التباين بحثا عن الاختلافات انطلقت التوليدية التحويلية من مبدأ العالميات اللغوية بحثا عن المتشابهات في محاولة لبناء منهجية جديدة لتعليم اللغات ولاختيار المحتوى اللغوي والثقافي الذي تقدم في إطاره.[14]

إنّ اللساني البنيوي بعد أن ينهي عملية المقابلة بين لغتي المتعلم وبعد أن يتسنى له حصر أوجه التشابه والاختلاف ، لا يلتفت إلى المتشابهات التزاما بمنهجه اللساني ، بل يصرف كل اهتمامه إلى الاختلافات ، ومن ثمة يبدأ المهمة الأساسية للتحليل التقابلي وهي التنبؤ بالأخطاء التي يمكن أن يقع فيها متعلم اللغة الثانية وبناء على هذا التنبؤ يبني المنهاج ويختار مادته اللغوية. أمّا اللساني التوليدي التحويلي ، ففي محاولته لبناء منهجية جديدة لتعلم وتعليم اللغات نجده ينطلق من العالميات اللغوية بحثا عن المتشابهات فهو يركز على ما يسمى ((البنية العميقة)) " التي تبدو في جميع اللغات واحدة أمّا الاختلاف فيظهر في البنية السطحية"[15] ولهذا يرى التوليديون أنَّ ما ينبغي دراسته في التحليل التقابلي هو البنية العميقة بدلا من البنية السطحية

التي ينتجها المتكلم وفق قواعد تحويلية تسمح له بالتعبير عن المعنى الكامن في نفسه بجمل عديدة لم يسمعها من قبل وذلك بفضل ملكة تولد معه ، وتمكنه من تعلم أيّة لغة في العالم.

يتبين ممّا سبق أن النظرية التوليدية التحويلية تهتم بأوجه التشابه لاختلاف أثناء إجراء المقابلة ومن أبرز الاختلافات التي يمكن ملاحظتها بين النظريتين البنيوية والتوليدية في مجال دراية الخطأ اللغوي وفق التحليل التقابلي ما يلي:

- يدل الخطأ على التطور لدى أصحاب النظرية التحويلية بينما يدل على الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة الثانية لدى أصحاب المدرسة البنيوية ، مع أنّه لا يوجد تناقض بين الأمرين" إذ التطور لا ينفي الصعوبات الواقعة ، كما أنّ الصعوبات لا تمنع حدوث التطور فبإزالتها يحدث التطور".[16]
- تتم معالجة الأخطاء بطريقة واضحة عند أصحاب المدرسة البنيوية وذلك بالإكثار من التدريبات في مواطن الصعوبة ، بينما لم يهتم أصحاب المدرسة التوليدية التحويلية بالتدريبات ، فلم يكن علاجهم للأخطاء واضحا بل اكتفوا بالاهتمام بالأداء اللغوي والمقارنة بين كيفية تعلم اللغة الأولى والثانية.

ثالثا: أهمية التحليل التقابلي وفوائده:

لقد أدرك المشتغلون في ميدان تعليم اللغات أهمية التحليل التقابلي وقيمته ابتداء من نشر **لادو** كتابه (linguistique Across cultures) وقبله الآراء التي طرحها **(فريزFries)** عن المواد التعليمية الفاعلة ، فقد كتب **فريز** قائلا: " إنّ أكثر المواد فاعلية هي تلك التي تعد بناء على وصف علمي للغة المراد تعلمها مع وصف مواز له في اللغة الأصلية للدارس"[17]. وذكر **(روبيرت لادو)** أنّ من أهم فوائد التحليل التقابلي الانتفاع به في مجال إعداد المواد التعليمية ، وقد أدّت دعوته إلى ضرورة التحليل التقابلي لإعداد المواد التعليمية وتدريس اللغات الأجنبية إلى عدد لا يُسْتَهَان به من الدراسات التقابلية بين اللغات المختلفة.

وفي حقل تعليمية اللغات أشارت دراسات(بلومفيد ،كراش)[18] إلى أنّ تعلم اللغة الثانية في المدرسة يتأثر كثيرا بمكتسبات اللغة الأولى ، ويجعل المتعلم دائم الوقوع في أخطاء قد تتراكم عليه فتتحول فيما بعد إلى صعوبات في تعلم اللغة الثانية. فالفرد ـ كما نعلم ـ يملك رصيدا معرفيا ولغويا وعادات تعبيرية اكتسبها واستوعبها طيلة سنواته الأولى من محيطه الأسري والاجتماعي وهذه المكتسبات القبليّة من البديهي أن تشكل قاعدة انطلاق لتعلم لغة ثانية داخل المدرسة وفي الوقت نفسه قد تسبب في الكثير من الأحيان أخطاء لغوية تظهر في شكل تداخلات بفعل

الاحتكاك ، فالتداخل كما يرى (جيورج مونين/George Mounin) أصبح يعني " الخطأ أو الخلل اللغوي الناجم عن عدم تطابق وتوافق لغتين عند احتكاك الواحدة بالأخرى".[19]

وفيما يلي سنعرض بعض أخطاء التداخل في المنتوج اللغوي الشفوي والكتابي لدى المتعلمين الجزائريين ممّن لغتهم الأم هي العربية العامية أو القبائلية ، ونحاول التأكد مماّ إذا كان مصدرها اختلافات كائنة بين اللغة الأم واللغة الهدف ، كما افترض ذلك أصحاب هذا المنهج ، وسيكون هذا العرض كدراسة تطبيقية مصغرة تدعم ما نلخصه بخصوص أهمية التحليل التقابلي وفوائده في العملية التعليمية التعلميّة.

ونَوَدُ أن نشير قبل البدء في عرض بعض هذه الأخطاء إلى أنّها كانت كثيرة ومختلفة مسّت كل المستويات اللغوية تقريبا ، ولكن اكتفينا ببعض الأمثلة فقط في كل نوع وفي كل مستوى لغوي وأشرنا إلى الخطأ بخطين تحته ، كما استعننا ببعض الإحصائيات التي قدمتها دراسة خالد عبد السلام لعينة من التلاميذ الجزائريين لمعرفة الأخطاء التي تعزى إلى تأثير لغة منشئهم وإلى اختلافات بين نظامي اللغتين ، وقد أشرنا إلى المصدر الذي أخذنا منه الإحصائيات بنجمة وذكرنا المعلومات المتعلقة به في قائمة المصادر والمراجع المستعملة.

1ـ أخطاء المستوى الصوتي (الأخطاء الفونولوجية): هي أخطاء تقع في المستوى الصوتي نتيجة تداخل صوت ينتمي للغة ما في لغة أخرى ، أو هو نطق صوت ينتمي إلى لغة بصوت قريب من اللغة الأخرى ، وتظهر هذه الأخطاء بعدة أشكال منها:

1.1 أخطاء الاستبدال بين الأصوات: ونلاحظ ذلك في بعض أصوات اللغة العربية لدى المتعلمين الناطقين بالعامية والقبائلية ، إذ يستبدلون صوت "الثاء" "بالتاء" الحرفان المتقاربان في المخرج المتفقان في صفة الهمس ، وإبدال "الضاد" "بالظاء" المتقاربان في المخرج المشتركان في صفة التفخيم ، وكثيرا ما يظهر هذا الخطأ في كتابات المتعلمين وفيما بلي بعض الأمثلة:

أ ـ فكان متلا يقتدى به في النصح والارشاد.

ب ـ ويجب أن نعمل كتيرا....

ج ـ فأنا متلا أعارض هذه الفكرة..

د ـ هذا ما جعلهم يرفظون هذه النظرية.

ه ـ وفي هذه المرحلة اتسم النقد بالظعف.

و ـ نستحظر هنا مقولة ابن جني

يلاحظ من خلال الأمثلة أنّ المتعلم أخطأ لمّا استبدل فونيم "الثاء" "بالتاء" في الكلمتين (كثيرا ومثلا) التي يتعين كتابتهما ونطقهما بالثاء ، وأخطأ أيضا عندما استبدل "الضاد" "بالظاء" في الكلمات التي يتعين كتابتها بالضاد. فهذا النوع من الأخطاء يعزيها التحليل التقابلي إلى اختلافات صوتية كائنة بين لغتي المتعلم: لغته الأم واللغة الثانية التي يروم تعلمها. فعند إجراء تحليل تقابلي بين العربية الفصحى واللغتين (العامية والقبائلية) على المستوى الصوتي ، نلاحَظ مجموعة من الاختلافات الصوتية بينها خاصة في مستوى النطق ببعض الفونيمات التي تكاد تنعدم في التخاطب اليومي في لغة المنشأ ، وهذه الاختلافات كثيرا ما توقع المتعلم في أخطاء فونولوجية كاستبدال المتعلمين القبائل مثلا فونيم "الضاد" "بالظاء" ، فهذا الخطأ سببه غياب فونيم "الضاد" في اللغة القبائلية وحضور "الظاء" فقط ، فهذا الاختلاف يشكل صعوبة تحكم المتعلمين في الصفات الصوتية لحرف الضاد لأنه مفقود في لغتهم الأصلية. هذا ما يفسر ميلهم الدائم إلى استخدام حرف الظاء لأنّ هذا الأخير موجود في لغتهم الأم واعتاد جهاز نطقهم عليه وهذا الحضور والغياب للفونيمين هو ما يجعل الكثير من التلاميذ والطلبة الجامعيين يرتكبون خطأ استبدال حرف الضاد بالظاء في الكلمات التي يتعين نطقها وكتابتها بحرف الضاد. وقد أحصت دراسة لـ(15) تلميذا من الناطقين بالقبائلية (25) خطأ من هذا النوع بنسبة (40.98%) بمتوسط خطأين (2) لكل تلميذ*[1]

2.1 أخطاء حذف المتعلم للصوائت في آخر الكلمة وحذفه التاء من الكلمات التي تنتهي بها:

فينطقها كالآتي: [اللغـ/ العَرَبيـ/ المَدْ رَسَـ / في المُؤْسَسَ/من الاستعانـ/...الخ] فيحذف نطق التنوين أو الصائت والتاء. وقد أحصت دراسة أجريت على تسعين (90) تلميذا ما يقارب (1031) خطأ من هذا النوع ، (586) خطأ وبنسبة (37،90%) لدى التلاميذ الناطقين بالعامية العربية بمعدل (21) خطأ للتلميذ ، و(445) خطأ بنسبة (96.45%) عند الناطقين بالقبائلية*[2]

وهذه المشكلة تتجلى خاصة في المنتوج اللغوي الشفوي للتلاميذ والطلبة الجامعيين في حصص التعبير الشفوي وأثناء مناقشة الدروس والمحاضرات ، وهذا الحذف حتى وإن كان لا يؤثر في المعنى ، إلا أنّ تجسيده كتابيا يعد خطأ إملائيا يؤاخذ عليه المتعلم ، ومردّ هذا النوع من المشكلات الفونولوجية حسب التحليل التقابلي تأثير تعابير لغة المنشأ سواء كانت قبائلية أو عربية عامية ، حيث نجد أواخر الكلمات فيهما تنتهي دائما بساكن كما تعبر عن ميل المتعلمين إلى التخفيف في النطق.

1ـ3 أخطاء فونولوجية يسببها التداخل التنغيمي:

يلاحظ هذا النوع خاصة لدى المتعلمين الناطقين بالقبائلية وهو لا يصيب الصوت في حد ذاته بل يصيب شكل نطقه والذي يسمى بالنغمة ذلك " أنّ الأثر التنغيمي للغة الأم يظل قويا إلى درجة أن المتعلم للغة الثانية يبقى أصما بالنسبة للنغمات الموسيقية لتلك اللغة الجديدة ، فيتلفظ أصوات وكلمات وجمل باللغة الثانية بنغمة مشابهة للّغة الأولى" ،[20] وهذا ما لاحظناه نحن أيضا في التعابير الشفوية والكتابية للتلاميذ القبائل ؛ فهم ينطقون بعض الكلمات بالشكل التالي: [مستشف(نغ) بدل مستشفى/ بدون(نغ) بدل بدون/"ثم(نغ) بدل ثمّ]. وقد سجلت دراسة لـ(37) تلميذا ناطقا بالقبائلية (183) خطأ من هذا النوع بنسبة (72،11%) وبمتوسط خمسة (5) أخطاء لكل تلميذ. *[3]

وهذا النوع من الأخطاء تعود أسبابها حسب التحليل التقابلي إلى خصائص اللغة القبائلية التي تجعل ناطقيها تطغى على كلامهم الغنة ، ممثلة في اللاحقة [نغ /ng] المضافة إلى آخر الكلمات أو بنغمة اللهجة العامية السائدة في منطقة سطيف أو الجزائر العاصمة التي تمتاز بالتفخيم للكثير من الأصوات والمد في آخر الكلمات وغيرها ، بينما لا نجد هذه الغنة في اللغة العربية الفصحى وكثيرا ما تظهر أخطاء لدى المتعلمين على المستوى الكتابي بسبب تجسيدهم لنغمة لغة منشئهم أثناء تعبيرهم بالعربية الفصحى ، وقد تصاحب هذه الظاهرة المتعلم حتى مع وصوله إلى المستوى الجامعي ، وهو ما لاحظناه لدى الطلبة الجامعيين أثناء مناقشتهم المحاضرة مع الأساتذة.

2ـ أخطاء المستوى النحوي: يرى أصحاب الدراسات التقابلية أن التمكن من النظام اللغوي للغة ما يسهل أو يصعب حسب درجة تعقيد هذا النظام ؛ فكلما كان النظام اللغوي معقدا كلما طالت مدة التحكم فيه والعكس صحيح ، ويرى بعض الباحثين أنّ الأخطاء الناتجة من تأثير اللغة الأصلية على المستوى النحوي يظهر في خطابات نسبة قليلة من التلاميذ[21] وهو ما لاحظناه نحن أيضا في المنتوج اللغوي الشفوي والكتابي للتلاميذ والطلبة الجامعيين ؛ إذ لاحظنا أن الأخطاء النحوية التي يعود سببها إلى تدخل لغة المنشأ ـ لا إلى اللغة الفصحى نفسهاـ قليلة وفيما يلي بعض منها:

1.2 أخطاء استعمال حروف الجر(استعمال حروف الجر وفق نماذج لغة المنشأ) ومن أمثلة:

الجملة بالعربية الفصحى	مقابل الجملة بالعامية	مقابل الجملة بالقبائلية
جاءت به لتضعه في الطاولة	تْحَطَو في الطَابْلَة	tegitid atesres eg tavla
في جلس في الكرسي	قْعَدْ في الكرسي	yekim eg kersi

كتب في الصبورة	أكْتَبْ في الصبورة	yekteb eg seboura

هذه بعض الأمثلة التي توضح خطأ اختيار التلاميذ حرف الجر المناسب ، وكيفية استعمالهم لها وفق ما يسمح به النظام النحوي للغتهم الأم ، فالصحيح في الأمثلة السابقة أن يستعمل التلميذ حرف الجر "على" بدل "في". وهذا الخطأ لا يقتصر على تلاميذ المدارس فحسب بل كثيرا ما يظهر أيضا في كتابات الطلبة الجامعيين ، وفيما يلي بعض الأمثلة:

أ ـ يجب أن نبحث على الاستشهادات التي تدعم فكرتنا.

ب ـ يجب البحث على أمثلة توضيحية...

ج ـ يجب على الطالب أولا أن يبحث على الكتب..

د ـ قبل الحديث على مرحلة النقد الحديث...

ه ـ ودعا النقاد إلى التمسك في الوزن والقافية...

و ـ فنجده قد تمسك في الوظيفة الإصلاحية للشعر...

يعود سبب ارتكاب الطلبة لخطأ اختيار حرف الجر المناسب الذي يقتضيه سياق الأمثلة السابقة إلى عدم تمييزهم بين الوظائف الدلالية الخاصة بكل حرف ، ولأنّ الاختيار يخضع لسياق الكلام والمعنى المراد ، وهذا مرتبط بما يسبق الحرف وما يلحقه ، فإنّ مصدر هذه الأخطاء هو تأثير لغة منشأ المتعلمين ؛ وهذا ما يتأكد من خلال إجراء تحليل تقابلي بين الفصحى واللغتين (العامية والقبائلية) على المستوى النحوي ؛ إذ يُلاَحَظُ أن النظام النحوي للعامية يسمح بتوظيف حرف الجر "على" بعد فعل الوجوب المتبوع بالفعل "يبحث" بالكيفية التي جاء بها في الأمثلة السابقة والدليل على ذلك أن صياغة الجمل السابقة بالعامية تكون كالتالي: [لاَزَمْ نْحَوْسُو عْلَى اِسْتِشْهَادَاتْ.../ لاَزَمْ نْحَوْسُو عْلَى أَمْثِلَة تَوْضِيحِيَة / لاَزَمْ اِحَوَسْ قْبَلْ عْلَى كْتَابَاتْ/ قْبَلْ مَا نْهَدْرُ عْلَى مَرْحَلَة النَقْدْ الحَدِيثْ...] بينما نجد هذا الاستعمال في العربية الفصحى غير مستصاغ حسب نظامها النحوي.

وبهذا يتضح لنا سبب اختيار المتعلمين حرف الجر "على" بدل "عن" ، فهذا الاختيار الخاطئ سببه تأثير لغة المنشأ التي يستعمل فيها حرف الجر "على" ليدل على معاني "عن" و "على" معا.

بالإضافة إلى الحرفين "عن و"على" هناك حروف أخرى بدا استعمال المتعلمين لها خاضعا لتأثير لغة المنشأ ، فحروف الجر (من ، على ، ب ، ل) ، نجدها في العامية الجزائرية ولكن باستعمالات لا تطابق دائما الاستعمال الفصيح ، ففي المثال (ه ، و) استعمل الطالب "في" بمعنى"الباء" وهو استعمال مستمد من لغة المنشأ و"في" لا تفيد معنى الالتصاق الذي تطلبه سياق المثالين ،

ولكنها تستعمل بهذا المعنى في التعبير الدارج ، وقد اعتاد الطلبة استخدامها كذلك فانتقل ذلك من لغة المنشأ إلى اللغة الهدف.

2.2 أخطاء اختيار أداة النفي المناسبة ومن أمثلته:

أ ـ ففي هذه المرحلة لن يشهد الأدب أي تطور.

ب ـ رغم محاولات التجديد التي قدمها النقاد سابقا ، إلا أنهم لن يغيروا الوجهة النقدية.

ج ـ أما النقد الخلقي فقد اهتم بمضمون القصيدة ومعناها ولن يهتم بالاسلوب.

د ـ لن يظهر النقد كتخصص معرفي إلا في القرن19 .

ه ـ وإذا غيرنا زمن الفعل لم نستطع الحفاظ على تسلسل أحداث الرواية.

و ـ لولا العشرية السوداء لم تعرف الرواية الجزائرية تجديدا في الموضوعات.

يلاحظ من خلال الأمثلة أنّ التلاميذ والطلبة ارتكبوا مخالفات لغوية تمثلت في خطأ اختيار أدوات النفي المناسبة التي يقتضيها سياق الجملة الواردة فيها ، فكثير ما يخلطون بين الأداتين " لم" التي تفيد النفي في الماضي والأداة "لن" التي تفيد النفي في المستقبل ومن بين أسباب هذه الأخطاء تأثير لغة منشأ المتعلمين التي تستعمل فيها نفس الأداة للنفي في الماضي والحاضر والمستقبل ، وهذه الأداة هي الأداة "ما" أو الصيغة [ماراحش] متبوعة بالفعل ، هذا في العامية. أمّا في القبائلية فتستخدم السابقة "our" قبل الفعل واللاحقة "ara" لتحقيق النفي ، وهذه الأدوات تقابل الأدوات (لم ، لن) في الفصحى ، فنفي الفعل في الجمل السابقة في العامية يكون كالتالي: [فِي هَذه المرحلة ما عرفش الأدب أي تطور /... ما غيروش الوجهة النقدية /... ما اهتمش بالأسلوب / ما بانش النقد كتخصص معرفي إلا في القرن19] فكما نلاحظ يتم نفي الفعل في العامية بنفس الأداة وهي "ما" في كل الأزمنة ، أما اللغة العربية فترفض ذلك ، بل تستعمل فيها أدوات نفي مختلفة يستدعي كل منها سياق الجملة.

كما يعود سبب الخلط بين هذه الأدوات أيضا إلى عدم إدراك الطلبة للوظائف الدلالية لها أي أنّهم لا يفرقون بين نفي الفعل في الماضي أو الحاضر أو المستقبل ، فلو أخذنا المثال الأول ، لوجدنا أن الطالب قام بنفي الفعل (يشهد) بالأداة " لن" التي تفيد نفي الفعل في المستقبل ، في حين أن سياق الجملة يقتضي النفي في الماضي ؛ لأنّ أصل العبارة هو(ففي هذه المرحلة لم يشهد الأدب أي تطور) ، فالطالب يتحدث عن مرحلة أدبية سابقة ينفي فيها تطور الأدب ، ولكنه أخطأ اختيار الأداة المناسبة لهذا النفي ، فاستعمل الأداة "لن" بدل "لم" التي تفيد النفي في الماضي ، والشيء نفسه ينطبق على المثال (ب ،ج ، د) فالطالب يتحدث عن فترات زمنية سابقة مضت ينفي فيها تغير الوجهة النقدية ، و ينفي الاهتمام بالأسلوب ، وينفي ظهور النقد كتخصص معرفي ،

ولكنه أخفق في اختيار أداة النفي الدالة على ذلك ؛ فسياق هذه الجمل يقتضي نفي الفعل في الماضي باستخدام الأداة " لم" وليس " لن".

أمّا في المثال(ه ، و) فنلاحظ أن الطالب قام بنفي الفعل (نستطع ، تعرف) بالأداة "لم" التي تفيد نفي الفعل في الماضي في حين أنّ السياق يستوجب النفي في المستقبل ، لأنّ أصل العبارتين هو:[وإذا غيرنا زمن الفعل لن نستطيع الحفاظ على تسلسل أحداث الرواية] [لولا العشرية السوداء لن تعرف الرواية الجزائرية تغييرا في الموضوعات] فالطالب يدرك أن النفي سيحدث في المستقبل والدليل على ذلك استعماله للفعل المضارع ، ولكن الشيء الذي لم يدركه هو أن استعمال الأداة " لم" تقلب الفعل المضارع إلى الماضي ، وهذا يدل على جهل الطالب لوظيفة هذه الأداة ، فأخطأ في تبليغ المعنى من غير دراية بذاك ، وكل هذه الأخطاء يعود سببها كما قلنا سابقا إلى تدخل لغة المنشأ التي تستعمل فيها نفس الأداة لنفي الفعل في جميع الأزمنة ، أي أن مصدر الخطأ هو الاختلاف الموجود بين تلك اللغات.

2ـ3 أخطاء التركيب (تركيب الجمل وفق لغة منشأ المتعلم) ومن أمثلته:

أ ـ بدأ كل واحد يتحدث ماذا يريد.

ب ـ في يوم العيد اشترى كل واحد منا ماذا يحب من الألعاب.

ج ـ ولمّا وصلنا إلى الريف ، وضعت أمي أطعمة مختلفة وبدأ كل واحد يأكل ماذا يريد.

د ـ أخذ كل منهم يبحث ماذا يلزمه.

هذه بعض النماذج عن تركيب المتعلم جملا وفق نظام لغته الأم ، وسبب التركيب الخاطئ لهذه الجمل ـ حسب التحليل التقابلي ـ هو التدخل الحاصل في ذهن التلميذ بين لغة منشئه واللغة الفصحى التي يعبر بها ، ولو أمعننا النظر في الجمل لتّضح لنا أنّ الطالب كان يفكر بلغة منشئه ويكتب بالفصحى فترجم هذه الجمل من لغته الأم إلى اللغة الهدف ترجمة حرفية وفق ما يسمح به نحو لغته الأم ، ولا أدّل على ذلك أنّ صياغة الجمل السابقة بالعربية العامية والقبائلية تكون كالتالي:

الصياغة العامية للحملة	مقابل الصياغة بالقبائلية
[بْدَا كُلْ وَاحَدْ يَهْدَرْ وَشْ إحَبْ]	[يَبْدَ أمْكُلْ يِوَانْ اَهَدَرْ ذَاشُو إقْبَغَ]
[... شْرَ كُلْ وَاحَدْ وَشْ إحَبْ...]	[يُغَدْ مْكُلْ يِوَنْ ذاَشُو إقْحَمَلْ]
[... و بْدَا كُلْ وَاحَدْ يَاكُلْ وَشْ إحَبْ]	[يَبْدَ مْكُلْ يِوَنْ إتَسْ ذَاشُو إقَفْغَ]
[بْدَا كُلْ وَاحَدْ اِحَوَسْ وَشْ اَلَزْمُو]	[يَبْدَ مْكُلْ يَوَنْ يَسْنَذِ ذَاشُو إثَلزْمَنْ]

نلاحظ إذا أنّ التلميذ قد ركب جمله وفق نحو لغة منشئه وهو ما يعدّ خطأ نحويا في الفصحى ، وهذا راجع كما قلنا سابقا إلى اختلافات نحوية ، فعند إجراء تحليل تقابلي بين هذه اللغات نجد أنّ العامية والقبائلية تسمحان باستخدام اسم الاستفهام "ماذا" الذي يقابله بالقبائلية " ذاشو" وبالعامية " واش" بعد بعض الأفعال تعبيرا عن معنى الاختيار أمّا نحو العربية الفصحى فلا يسمح باستخدام اسم الاستفهام "ماذا" للتعبير عن الاختيار في مثل سياق الجمل السابقة ، بل يستخدم الاسم الموصول "ما" أو شبه الجملةّ "عمّا" ـ التي تشكلت بظاهرة الإدغام للتعبير عن معنى الاختيار ، وعليه فالصياغة السليمة للعبارات السابقة هي: [بدأ كل واحد يتحدث عمّا يريد/ ... اشترى كل واحد منا ما يحب من الألعاب/...بدأ كل واحد يأكل ما يريد/ بدأ كل منهم يبحث عمّا يلزمه].

2ـ4 صياغة جمل ناقصة من بعض العناصر الأساسية التي يقتضيها نظام الجملة العربية: أحصت دراسة لـ(56) تلميذا (129) خطأ من هذا النوع بنسبة (26.76%) في المنتوج اللغوي الشفوي للتلاميذ ، و(72) خطأ بنسبة (13.33%) في التعبير الكتابي*[4] وتظهر هذه المشكلة حتى في كتابات الطلبة الجامعيين ، ومثال ذلك يكتب الطالب:

ـ [ديسوسير فسر... قال إنّه منهج قائم على ثنائيات...]

ـ [رولان بارث تحدث ... قال أنّه لا يجب إدخال المؤلف أثناء التحليل]

نلاحظ من خلال المثالين أنّ الطالب في جملته الأولى قد حذف عنصرا أساسيا من العناصر التي يقتضيها البناء الصحيح للجملة العربية ، وهذا العنصر هو المفعول به ، فقد كان من المفروض أن يضيف لفظة منصوبة بعد الفعل "فسر" ليكتمل معنى الجملة وتظهر صياغتها سليمة ، وإذا أردنا إعادة صياغة الجملة على النحو الصحيح نتحصل على الجملة التالية: [ديسوسير فسّر منهجه فقال إنّه منهج قائم على الثنائيات...] والحكم نفسه ينطبق على الجملة الثانية فالطالب قدّم الفاعل على الفعل ، وحذف مفعولا به أصله شبه جملة كما حذف مضافين يقتضيهم سياق الجملة السليمة ، فظهرت الجملة وكأنها صيغت وفق النظام النحوي للغة العامية كالتالي:[رولان برث هدر قال ما لازمش ندخلو المؤلف...] وفي القبائلية كالتالي:[رولان بارث إِهَذْرَد يَنَاَد أُيْلَقَرَ أَدَنْسَكْشَمْ لْمُؤَلِف...]

فصياغة الطالب للجملتين كان وفق النظام النحوي للغته الأم التي تسمح بمثل هذا التقديم والحذف اللذان لا يسمح بهما نحو العربية الفصحى إلّا بشروط معينة تضمن عدم خلل المعنى ، ولو حاولنا إعادة صياغة الجملة على نحو سليم في الفصحى لتحصلنا على البنية العميق التالية: [تحدث رولان بارث عن فكرة موت المؤلف ، فقال أنّه لا يجب إدخاله أثناء تحليل النص] وهذه

المشكلة تتجلى خاصة في المنتوج اللغوي الشفوي للمتعلمين ، ويرى موسى الشامي "أنّ الجانب النحوي هو الميدان الذي تنمو فيه التداخلات اللغوية وتظهر فيه أخطاء يصعب تفسيرها".[22]

3ـ أخطاء المستوى المورفولوجي(الصرفي):

يقصد بالأخطاء الصرفية تلك المخالفات اللغوية التي تقع على المستوى الصرفي فتصيب بنية الكلمة من حيث هيئتها ، وصيغها وأوزانها ، وقد أشار ابن الجوزية إلى بعض أشكالها فقال:" تارة يضمون المكسور وتارة يكسرون المضموم وتارة يمدون المقصور وتارة يقصرون الممدود وتارة يشددون المخفف وتارة يخففون المشدد وتارة يزيدون في الكلمة وتارة ينقصون منها وتارة يضعونها في غير موضعها إلى غير ذلك"[23] ، وارتكاب المتعلمين لها قد يعود في كثير من الأحيان إلى تأثير لغة المنشأ كما قد يعود إلى أسباب تطورية في اللغة الهدف نفسها ، ومن الأخطاء الصرفية المتوقع ظهورها عند المتعلمين عند إجراء تحليل تقابلي بين العربية الفصحى واللغتين (القبائلية والعامية) والتي تأكد ظهورها في تعابيرهم الكتابية والشفوية ما يلي:

1.3 أخطاء التطابق في العدد ، وأخطاء تصريف الفعل ومن أمثلتها:

الخطأ	الصواب
أ ـ فساعدوه أصحابه	ـ فساعده أصحابه
ب ـ وعندما وصلنا استقبلونا الحراس	ـ وعندما وصلنا استقبلنا الحراس
ج ـ تحدثوا عنه أصحاب المدرسة البنيوية	ـ تحدث عنه أصحاب المدرسة البنوية
د ـ غيروا الروائيون خصائص الرواية	ـ غير الروائيون خصائص الرواية.
هـ ـ واصلوا اللغويون البحث ...	ـ واصل اللغويون البحث ...

إنّ إجراء تحليل تقابلي بين اللغات السابقة على المستوى الصرفي يسفر عن بعض الاختلافات التي قد تكون سببا في وقوع المتعلم في بعض الأخطاء الصرفية كالتي تجلت في الأمثلة المقدمة ويعود خطأ مطابقة المتعلمين بين الفعل وفاعله المتأخر عنه من حيث العدد في الأمثلة إلى كون النظام الصرفي للغتين القبائلية والعامية يسمح بجمع الفعل عندما يكون فاعله المؤخر عنه جمعا فيقال بالعامية مثلا: [عاونوه صحابو/ ستقبلونا الحراس/ هدرو عليه أصحاب المدرسة البنيوية...] والشيء نفسه ينطبق على المثال (د ،هـ) فالفعل قبل فاعله ليس بحاجة إلى التعدد ، لأنّه في حالة توزيعية يصلح للمفرد كما يصلح للمثنى والجمع وهذا ما لا نجده في العربية العامية. فهذا الاختلاف في عدد الصيغ المستعملة في هذه اللغات قد يكون من بين الأسباب التي يمكن أن نفسر بها مثل الأخطاء الصرفية السابقة.

2.3 أخطاء ناتجة عن تأثير قاعدة الجمع على المثنى:

إنّ إجراء تحليل تقابلي بين اللغات نفسها على المستوى الصرفي يُسْفِرُ عن اختلاف بينها من حيث عدد الصيغ الصرفية المستعملة في كل منها ؛ فالعربية الفصحى تحوي ثلاثة صيغ صرفية هي: (المفرد ، المثنى ، الجمع) بينما يلاحظ غياب صيغة المثنى في القبائلية والعامية وهذا الاختلاف قد يكون سبب خطأِ المتعلم حين يكتب أو يقول عن طفلين متواجدين بالحديقة: [ذهبوا الأطفال إلى الحديقة] بدل [ذهب الطفلان إلى الحديقة] وهذا الخطأ يسجل حضوره حتى في كتابات الطالب الجامعي وفيما يلي بعض الأمثلة:

أـ نجد واسيني الأعرج والطاهر وطار نقلوا لنا أحداث العشرية السوداء في روايتهم.

ب ـ والذي يقرأ روايتي "سيدة المقام" لواسيني الأعرج و" الشمعة والدهاليز" للطاهر وطار سيلاحظ أنّهم جددوا في خصائص الرواية.

ج ـ وهذا ما جعلهما يختلفون في وجهة النظر النقدية

د ـ تحدث اللغويان عن مبادئ البنوية فقالوا أنّها تقوم على ثنائية.

هذه بعض الأمثلة التي توضح خطأ تعميم الطالب قاعدة الجمع على المثنى ، فكثيرا ما نجد الطالب يخطئ فيصرف الفعل مع ضمير الجماعة في حين أن الواجب والصحيح تصريفه مع ضمير المثنى لأنّ المسند إليه مثنى. وقد لاحظنا كثرة هذا الخطأ في الجمل الفعلية المعطوفة ، حيث يصرف الطالب فعل الجملة الأولى مع ضمير المثنى بشكل صحيح ويخطأ في تصريف فعل الجملة الثانية المعطوفة على الأولى فيسنده إلى ضمير الجماعة كما توضحه الأمثلة ، وعلى هذا يكون مصدر هذا الخطأ ـ كما قلنا سابقا ـ غياب صيغة المثنى في العامية والقبائلية ، وإلى استعمال الفعل دائما بصيغة جمعية فيهما خلافا للعربية الفصحى التي يُسْتَعْمَلُ الفعل فيها مفردا حتى وإن كان المسند إليه جمعا ، وعليه تصحح الأفعال الواردة في الأمثلة السابق كالتالي:[... نقلا لنا أحداث العشرية السوداء في روايتهما/... سيلاحظ أنهما جددا خصائص الرواية./ وهذا ما جعلهما يختلفان.../... فقالا أنّها تقوم على ثنائية].

كانت هذه بعض الأمثلة عن الأخطاء اللغوية التي يُتَوَقَّعُ أن تكون إحدى أسبابها اختلافات كائنة بين لغة منشأ المتعلم (القبائلية أو العامية) وبين العربية الفصحى ، وهو السبب نفسه الذي فسر به أصحاب التحليل التقابلي أخطاء متعلم اللغة الثانية.

استنادا إلى الدراسة التطبيقية السابقة يمكن أن نلخص أهمية التحليل التقابلي وفوائده في النقاط التالية:

- يوضح لنا التحليل التقابلي الطريقة التي يمكن بها للّغة الأم أن تسهل أو تعيق تعلم عناصر معينة في اللغة الثانية ويمكنه أن يفسر الكثير من الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلم اللغة

الثانية أثناء محاولته أداء ما تعلمه أو الاتصال فوق كفايته اللغوية ، ولعل هذا من أهم جوانب التحليل التقابلي الذي ظهرت فيه فائدته العملية في حقل تعليمية اللغات، يقول (بوليتزرpolitze) : " ممّا لا شك فيه أنّ من أهم مجالات تطبيق علم اللغة ما نجده في مساهمة التحليل التقابلي ، حيث أنّه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين والتركيز عليها خصوصا عند تعلم اللغات التي لم تمر بتجارب كبيرة ومنتظمة في تدريسها".[24]

➢ يساعدنا التحليل التقابلي في تفسير الكثير من المشكلات التي تنشأ عند تعلم لغات أخرى وهذا ما أكده **روبيرت لادو** أحد زعماء هذا الاتجاه في كتابه (اللّسانيات عبر الثقافات) بقوله:" يقدم هذا الكتاب حقلا جديدا تماما من اللسانيات التطبيقية وتحليل الثقافات يسمى التقابل اللّغوي والثقافي ليكشف عن المشكلات التي يواجهها متعلم اللغة الأخرى ووصف هذه المشكلات"[25] وينطلق في ذلك من افتراض علمي مفاده أنَّ مشكلات تعلم لغة ثانية تتوافق مع حجم الاختلافات بين لغة منشأ المتعلم واللغة الثانية التي يريد تعلمها ؛ فكلما كان الاختلاف كبيرا ، كانت المشكلات والأخطاء كثيرة وحين نفهم طبيعة هذا الاختلاف يتسنى لنا التنبؤ بالمشكلات التي ستنجم عند التطبيق العملي في عملية التعليم ، وفي الوقت نفسه يمكننا أن نفهم طبيعة هذه المشكلات.

➢ يساعد التحليل التقابلي المعلم ومؤلف المواد والمقررات الدراسية في تقويم المحتوى اللغوي والثقافي للمقرر الدراسي وإعداد مواد تعليمية جديدة ، فالمعلم يحتاج أحيانا إلى إعداد مواد تعليمية جديدة أو تمارين إضافية تساهم في تيسير عملية التعلم ، ومن أجل ذلك يتعين عليه إجراء تشخيص دقيق للصعوبات التي تواجه متعلميه[26] ، فالمعلم يمكنه عن طريق إجراء تحليل تقابلي بين لغتي متعلميه أن يتعرف على الصعوبات التعليمية على نحو أفضل ، فلا يتفاجأ بها لأنّه أصبح من الممكن حينها أن يتخذ من الوسائل ما هو كفيل بعلاجها.

ويمكن للمعلم أن ينظم خبرته التعليمية ويستخدمها بشكل أفضل من خلال استثمار نتائج التحليل التقابلي ، فيتخذها كتابا مرجعيا له ولغيره من المعلمين الذين لا يعرفون اللغات الأم للمتعلمين ، ممّا يساعدهم في توضيح أكثر الاختلافات البنيوية أهمية بين اللغتين للطلبة بطريقة واضحة ومنظمة.

وكما يبدو فإنّ الهدف الثاني للتحليل التقابلي ـ وهو الإسهام في تطوير مواد تعليمية جديدة ـ هو في الحقيقة ثمر طبيعية للهدف الأول "فإذا تمكننا من تحديد ما نتوقعه من مشكلات في ضوء المقابلة اللغوية بين لغتي المتعلم ، أمكننا ذلك من تطوير مواد دراسية تواجه هذه المشكلات ابتداء".[27]

قد لا يقتنع المعلمين أحيانا بكتاب مقرر للدراسة ، فيرى أنّه بحاجة إلى إعداد مواد تعليمة إضافية ومتطورة تفي وتلبي حاجيات طلابه ، فإذا كان هذا المعلم قد أعَدّ مقارنة تحليلية تقابلية بين لغتي متعلميه ، فإنّ ذلك يسمح له بالوقوف على العقبات التي يجب أن تذلل في عملية التعليم ، وسيكون باستطاعته أن يضيف ويكثف التمرينات على الأنماط التي لم يتطرق إليه الكتاب ، أو على تلك التي لم تعالج فيه معالجة وافية ، أو تلك التي تنبأ التحليل التقابلي بوقوع الطلبة في أخطاء فيها مسبقا.

➢ أهمية التحليل التقابلي في ميدان الترجمة: يمكن لدارس علم الترجمة والمترجمين الإفادة من التحليل التقابلي إفادة كبيرة ؛ فإلمامهم بأوجه التشابه والاختلاف بين اللغة المنقول منها واللغة المنقول إليها يجعلهم قادرين على تجنب الكثير من الأخطاء من قبيل الترجمة الحرفية للتراكيب والصيغ والدلالات بالإضافة إلى ذلك فإنّ الإلمام بهذا النوع من التحليل يجعل المترجم قادرا على الإحاطة بجوانب النص المراد ترجمته إحاطة شاملة ودقيقة لا تستوعب المستوى النحوي والمفرداتي فحسب ، بل تتعداها إلى مستوى الخطاب ونوعه وظروفه.

كما يمكن لناقد الترجمة الإفادة هو الآخر من التحليل التقابلي في عملية نقد وتحليل وتقييم النصوص المنقولة من لغات أخرى ، ويساعدهم في اكتشاف مواطن الضعف والقوة في النصوص المترجمة ، والحكم على ترجمتها بالجودة أو الرداءة وعلى مترجميها بالكفاءة أو عدمها.

خاتمة:

نخلص من خلال ما تَمَّ عرضه آنفا إلى أنَّ التحليل التقابلي له أهمية كبيرة في تعليم اللغة ، إذ يساعد كثيرا في معرفة أسباب الكثير من أخطاء متعلمي اللغة العربية الفصحى ، وإضافة إلى أهميته في تعليم اللغة لغير أبنائها ، فهو مهم أيضا في تعليم اللغة لأبنائها ، هذا بدليل الدراسة التطبيقية السابقة التي بينت لنا أن بعض الأخطاء المقترفة من طرف المتعلمين تعزى إلى اختلافات ظاهرة بين نظام اللغة العربية الفصحى ، واللغتين القبائلية والعربية العامية ، وقد يكون الأستاذ ومؤلف المواد والمقررات الدراسية أكثر من يستفيد من هذا المنهج من خلال استثمار نتائجه في الكشف عن صعوبات ومشاكل تعلم اللغة ، والقضاء عليها منذ البداية ، قبل أن تتحجر في ذهن المتعلم ، ذلك أنّ الكثير من الظواهر اللغوية في العربية تكون أكثر وضوحاً حين تعرض على الدرس التقابلي ، ومن ثمة يصبح إدراك طبيعة الظاهرة إدراكا أكثر علمية من فهمنا لبعض الجوانب منها فقط ، حين تُتَلقى هذه الظاهرة ، ويثمر ذلك ـ بلا شك ـ رؤية أفضل نحو تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة العربية.

الهوامش:

1ـ ينظر: تمام حسان ، جدوى استعمال التقابل في تعليم اللغة العربية لغير أبنائها بحث منشور في وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، 1995 ، ج2 ، ص 75.

2 ـ ينظر: كونغ إلجو الكوري ، نظرية علم اللسانيات الحديث وتطبيقاتها على أصوات العربية ، مجلة اللّسان العربي ، ع35 ، 1991 ، ص21.

3-سوزان جاس ولاري سلينكر ، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة ، ج1 ، ترجمة: ماجد الحمد ، النشر العلمي والمطابع ، جامعة الملك سعود ، الرياض ،2009 ص118.

4-William makey, Bilinguisme et contacts New york publications of the linguistics cyrcle,1953, p149

5ـ محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، دار وائل للنشر الأردن ، 2005 ، ط1 ص164.

6ـ عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، (د.ط) ، 1990 ، ص45.

7 ـ محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، ص 164.

8 ـ خليل أحمد عمايرة ، دراسات وآراء في ضوء علم اللغة المعاصر في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق) دار عالم المعرفة ، جدة ، 1984 ، ط1 ، ص20.

9 ـ عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص46.

10ـ سوزان جاس ولاري سلينكر ، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة ، ص117.

11 ـ دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعلميها ، ترجمة: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان ، دار النهضة العربية ، بيروت ، 1994 ، ص184.

12ـ سوزان جاس ولاري سلينكر ، اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة ، ص117.

13-عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 47.

14-وليد العناتي ، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، دار الجوهرة ، عمان ، 2003 ، ط1 ، ص 108.

15-المرجع السابق ، ص 109.

16-نايف خرما وعلي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1988م ، (دط) ، ص91 -92.

17-محمد إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1986 ، ط1 ، ص06.

18- Jeanine Treffers-Daller, "Marques des difficultés rencontrées par des migrants arabophones dans l'organisation discursive et moyens employés pour les contourner, Revue Plurilinguisme n° 9/10,1995 p101-145.

19- Voir: George Mounin,les problémes théoriques de la traduction,Tel galimard, France :1963,p1-6.

20ـ محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين ، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء 1986 ، ص64.

21- J.Dichy Langues et cultures populaires dans l'aire arabo-musulmane, supplement a l'arabisant Bulletin de l'association française n°21 et 25.France, 1987, p52- 64.

22-محمد اسماعيل صيني وإسحاق محمد أمين ، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص66.

23 ـ ابن الجوزي ، تقويم اللسان ، تح: عبد العزيز مطر دار المعارف ، دت ، ط2 ص56.

24-محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، ص166.

25- وليد العناتي ، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ص: 108-109.

26-محمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، ص167.

27 ـ عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 49.

* خالد عبد السلام ، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة فرحات عباس سطيف ، ص 254 ،251 ،252 ،271 على الترتيب.

★ ينظر: نايف خرما وعلي حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، ص84 ، ومحمد أبو الرب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، ص164.

النظام النصي في الكتاب المقدس
"العهد القديم أنموذجا"

عبد الحق مجيطنة
جامعة الحاج لخضر .باتنة
البريد الإلكتروني: abd.medj@yahoo.fr

الملخص: ينطوي الكتاب المقدس شأنه شأن الكثير من النصوص المقدسة .على مشاكل نصانية عديدة ؛ من ترتيب وإعادة ترتيب النصوص وتنظيم وتقديم وتأخير وحذف وزيادة... الخ ، ووفق أشكال بنيوية مختلفة أحيانا ومتناقضة أحيانا أخرى ، خلال فترات زمنية متباعدة. والأكيد لدينا أن الترتيب الذي نراه اليوم لأسفار العهد القديم ليس أصليا فيه ، بل هو من اجتهاد الكهنة وكتبة الأسفار ، يعكس تصورهم لبنية النص المقدس كما اتفقوا عليها أثناء تدوينه وتقييده. في مقابل ذلك هنالك من يدافع على توقيفية الترتيب والتنظيم في نصوصه المقدسة ، رغم أن أسفاره لا تنتمي إلى الحقبة الزمنية ذاتها ، فبينها مدى زمني يستغرق عدة قرون ، هذا دون أن ننسى أن الأسفار متشابكة فيما بينها من حيث تاريخ ظهورها وزمن تأليفها وتدوينها ، وكذلك تعدد المصادر واختلافها.

الكلمات المفتاحية: النص المقدس ؛ العهد القديم ؛ التوراة ؛ أركيولوجيا الكتاب المقدس.

مقدمة: الكتاب المقدس أكثر النصوص المقدسة إثارة للجدل ، وهو الحامل المادي لجزء هام وعريق من التراث الديني والثقافي للإنسانية جمعاء ، إنه النص المتوارث بين الأجيال المتعاقبة منذ ما يزيد عن ثلاثة آلاف سنة. إنه سجل تاريخي للثقافة والحضارة الإنسانية منذ فجر التاريخ ، يحمل بين طياته رصيدا دينيا وأركيولوجيا وأدبيا.. يكشف لنا الكثير من خفايا الحياة الثقافية والاجتماعية للإنسان في عصور غابرة ، ويكشف النقاب عن مرحلة مهمة في تاريخ الحياة الروحية للإنسان ؛ هي مرحلة الديانات السماوية. إنه حلقة الوصل بين مرحلتين متمايزتين ومتداخلتين من مراحل الحياة الروحية للإنسان: مرحلة الديانات الوثنية ومرحلة

الديانات السماوية. إنه ببساطة الكتاب الأكثر قداسة والأكثر هيمنة على معتنقيه ومعتقديه منذ فجر التاريخ ، كان ولازال موضوع نقاش مستمر ، تثير نصوصه مشاكل معرفية لا حصر لها.

تحت تأثير عوامل متعددة أهمها السلطة الكاريزمية الدينية القدسية التي يتمتع بها الكتاب المقدس ، وكذلك تاريخه الطويل المتشعب الروافد والمتعدد المصادر ، نجد أنفسنا أمام محاولات يائسة لفهم نصوصه وتشريحها وتفسيرها ، إنه نص ثيولوجي مقدس ، معقد البناء ومتعدد المصادر والروافد ، يطرح نفسه بصعوبة أمام المساءلة العلمية والكشف النقدي الصارم. وأي محاولة علمية تهدف لسبر أغوار الكتاب المقدس ، قد تصطدم بعوائق نصانية تجعل البحث فيه أمرا ذا صعوبة بالغة. فالعهد القديم هو كذلك مدونة كلامية ، لكنه ليس مجرد كلام عادي ، إنه: نص لغوي ، ونص مقدس. فالنص المقدس شأنه شأن النص القرآني ، هو نتيجة تلك العملية المعقدة التي تسمى: الوحي ؛ أي أنه الشكل المادي الملموس الناتج عن تلك العملية الميتافيزيقة المنتجة لنصوص الكتاب المقدس.

يبدو جليًّا أن ما يثيره النص المقدس من إشكاليات نصانية مردّها بالدرجة الأولى إلى تاريخه المليء بالتعقيدات النصية ، التي طالما ميزت بناءه على مر التاريخ ، لتتبلور عنها النصوص المقدسة التي نراها اليوم. فمن خلال رصد تاريخ الكتاب المقدس يبدو لنا أن سلسلة الظروف التي ساهمت في بنائه على قدر كبير من التعقيد والتداخل ، بشكل يجعل محاولة رصدها فحسب ، أمرا غاية في الصعوبة إن لم نقل مستحيلا. والشكل الذي استقر عليه الكتاب المقدس هو نتيجة نهائية لعدد لانهائي من العمليات المختلفة التي صاغته أو ساهمت على الأقل في صياغته ، وليس من السهل رصد ودراسة هذه العمليات المتعاقبة التي صاغت البنية النصية للكتاب المقدس ، مع التأكيد أن فهمها قد يساهم في تفسير بعض الظواهر النصية في الكتاب المقدس ، ويجيب عن الأسئلة التي يطرحها النص المقدس.

1 . النص المقدس بين التوقيف والتوفيق: بغض النظر عن المشاكل النصية التي تطرح نفسها في النص المقدس (التوراة خصوصا)،

والمتعلقة بظهور وحفظ وتدوين العهد القديم ، فإن نصوصه لا تكف عن إثارة المشاكل النصية العميقة ذات الصلة ببنية النص وجسده ، بصرف النظر عن مضمونه ، وتتعلق هذه الإشكالات بنظام الترتيب والتبويب الذي صيغت وفقه أسفار العهد الكتاب المقدس عموما والعهد القديم خصوصا. وما تؤكده المصادر التاريخية أن سلسلة من العمليات النصانية: تحليل وتركيب ، عبر مراحل تاريخية طويلة تزيد عن العشرة القرون قد أفضت إلى نظام الترتيب والتبويب الذي نراه اليوم في الكتاب المقدس ، خاصة أسفار التوراة الخمسة. "وكانت النتيجة أخيرا الأسفار الخمسة المنسوبة إلى موسى [...] فأسفار الأنبياء والأسفار التاريخية لابد أنها خرجت إلى الوجود بهذا الترتيب قبل التصنيف الأخير للأسفار الخمسة ، ولكن لم تُقبل على أنها أسفار مقدسة إلا في تاريخ متأخر."[1] حيث يختلف تبويب وترتيب الأسفار المقدسة عند اليهود عمّا هو عليه عند النصارى ، وبين النسخ الثلاث المعروفة من التوراة (العبرانية والسامرية والسبعينية).

وتظهر هذه الإشكالات النصية في نصوص الكتاب المقدس نفسه ، فقد أشار العهد الجديد (الإنجيل) إلى تقسيم العهد القديم إلى قسمين تارة: الناموس والأنبياء ، في إنجيل مَتى: "لأَنَّ جَمِيعَ الأَنْبِيَاءِ وَالنَّامُوسَ إِلَى يُوحَنَّا تَنَبَّأُوا."[2] وأردف كذلك في السفر ذاته: "بِهَاتَيْنِ الْوَصِيَّتَيْنِ يَتَعَلَّقُ النَّامُوسُ كُلُّهُ وَالأَنْبِيَاءُ»."[3] وتارة أخرى نراه يقسمه إلى ثلاثة أقسام: موسى ، والأنبياء ، والمزامير ، كما جاء في إنجيل لوقا: "[44]وَقَالَ لَهُمْ:«هذَا هُوَ الْكَلاَمُ الَّذِي كَلَّمْتُكُمْ بِهِ وَأَنَا بَعْدُ مَعَكُمْ: أَنَّهُ لاَ بُدَّ أَنْ يَتِمَّ جَمِيعُ مَا هُوَ مَكْتُوبٌ عَنِّي فِي نَامُوسِ مُوسَى وَالأَنْبِيَاءِ وَالْمَزَامِيرِ»."[4]

وقد أشار الكتاب المقدس إلى أنّ هذه الأسفار قد رُتّبت هكذا ، بالنسبة إلى زمن كتابتها وظهورها أول مرة ؛ حيث "تنسب الرواية اليهودية والمسيحية القديمة تأليف الأسفار الخمسة في صورتها الحالية إلى موسى ، وهذا يجعلها في صدر العهد القديم من حيث ترتيب التأليف والترتيب الزمني لمادتها أيضا. وكذلك ظُن أن بقية أسفار العهد القديم أُلفت بالترتيب الذي نراها عليه الآن."[5] هذا الترتيب محط اختلاف بين الباحثين في نصوص الكتاب المقدس ، وفي هذه المسألة خلاف عظيم.

وكما هو الشأن بالنسبة لنصوص القرآن الكريم، فإن مسألة ترتيب نصوص العهد القديم، خاصة التوراة (ترتيب الأسفار وأجزائها) تخضع لزاويتي نظر مختلفتين ومتناقضتين: الأولى توقيفية، والثانية اجتهادية.

حيث تعتبر الفئة المؤمنة بتوقيفية العهد القديم الترتيبَ الذي نراه اليوم توقيفيا من صميم الوحي؛ أي أنه ترتيب أصلي في الكتاب المقدس، خاصة نصوص التوراة، التي يُنظر إليها دوما أنها النصوص الأكثر أصالة من غيرها. وعليه فإن العهد القديم بنظامه ونصوصه وترتيبه وأسماء أسفاره... الخ، جميعها من صميم الوحي والإلهام، وهو الشكل النصي الأصلي غير القابل للشك. "ولكن صعوبة قبول هذا الترتيب في التأليف أدت [...] إلى فحص نقدي شامل للموضوع [...] وقد عكس الترتيب التقليدي لتأليف أسفار العهد القديم ونسب إلى زمن يلي موت موسى بعدة قرون تأليف الأسفار الخمسة الأولى خاصة."[6] ونصوص العهد القديم وفق الشكل الذي ترسخ عليه اليوم بكل خصائصها، هي نصوص اجتهادية من وضع واجتهاد كتبة العهد القديم، الذين اجتهدوا واتفقوا على هذا الشكل الذي بين أيدينا.

ويبدو أن المشاكل النصية التي واجهت نصوص العهد القديم هي المشاكل ذاتها التي رأيناها في نصوص القرآن الكريم، من حيث ترتيب وإعادة ترتيب النصوص في فترات زمنية متباعدة. في مرحلة تاريخية من تاريخ الكتاب المقدس "كان كل سفر يُكتب في درج قائم بذاته، ولهذا لم تنشأ مسألة ترتيب الأسفار ولم تظهر أهميتها إلا حين أخذ في جمع الأسفار المقدسة."[7] فهذا الترتيب الذي نراه اليوم لأسفار العهد القديم ليس أصليا فيه، وهو من اجتهاد الكهنة وكتبة الأسفار، يعكس تصورهم لبنية النص المقدس كما اتفقوا عليها. وعليه فإن المشاكل النصية تظهر مع محاولات ترتيب الأسفار وتنظيمها حسب نظام ترتيب يراعي شروطا معينة، هو على الأرجح ترتيب موضوعاتي، وغالبا ما كانت موضوع جدل بين المشتغلين على نصوصه. خاصة وأن الأسفار لا تنتمي إلى الحقبة الزمنية ذاتها، فبينها مدى زمني يستغرق عدة قرون، هذا دون أن ننسى أن الأسفار متشابكة فيما بينها من حيث تاريخ ظهورها وزمن تأليفها وتدوينها، وكذلك تعدد المصادر واختلافها.

ويتضح من خلال الشكل الأخير الذي استقرت عليه نصوص العهد القديم، أن الكُتّاب والكهان لم يراعوا الترتيب التاريخي، أو التسلسل الزمني في تنظيم نصوصه، كما رأينا في ترتيب نصوص القرآن الكريم؛ إذ "لم تُرتب هذه الأسفار على حسب الأزمنة التي كتب فيها كل واحد منها."[8] حيث يتكون نص السفر الواحد من عدة نصوص متباعدة من حيث ظهورها زمانيا ومكانيا، وهي كذلك متداخلة ومتشابكة نصيا في ترتيبها، على قدر كبير من الانسجام والاتساق النصي الذي يوهم قارئها أنها ظهرت على الشكل الذي هي عليه، رغم التناقضات التي يحملها في طياته.

إن طبيعة تكوين النص التوراتي المقدس يطرح إشكاليات نصية متعلقة بالاتساق والانسجام النصي بين أسفاره، "ففي كل سفر ألوان أدبية مختلفة ممزوجة. وعلى الاختصاصيين بحث أسباب هذا التجميع المتباين بين أنواع مختلفة من الوثائق."[9] مع التأكيد دوما أن مسألة الترتيب التاريخي لنصوص الكتب المقدسة (القرآن الكريم والكتاب المقدس... الخ) جوهرية في فهمها، فالترتيب التاريخي . على الأرجح . يكشف لنا خفايا النص التي توارت بفعل التنظيم وإعادة التنظيم التي طالت النص الأصلي للكتاب المقدس.

وإذا كان الوصول إلى الترتيب التاريخي لنصوص القرآن الكريم وتحديده أمرا صعبا، فإن هذا الأمر . حسب ما نرى . يبدو أكثر صعوبة في ما يخص نصوص العهد القديم. النص المقدس إذا؛ فسيفساء متداخلة من النصوص المتباعدة زمنيا ومكانيا، المنسجمة والمتسقة نصيا، المترابطة نحويا، المكتملة دلاليا، المتنوعة المصادر. تحمل رسالة واضحة من مرسِل (الله سبحانه وتعالى على لسان نبيه الكريم موسى عليه السلام)، إلى مرسَل إليه مستقبل لهذه الرسالة (بنو إسرائيل زمن نزول التوراة وكل من يعتقد بها بعد نزولها). وهو نص لاتاريخي، تم تعديل نصوصه في ترتيبها التاريخي؛ أي حسب ترتيب ظهورها وتأليفها، وفق ترتيب لاتاريخي، يراعي الوحدة الموضوعية حسب مادتها.

وإن الخاصية اللاتارخية لنصوص العهد القديم تؤكد يقينا أنه قد خضع لسلسلة تعديلات نصية مست نصوصه، ويتجلى التدخل المقصود

والمنطقي في نصوص العهد المقدس بخاصة في ترتيب الأسفار وتنظيم مادتها ، حسب الحاجة الدينية والاجتماعية. "فترتيب التأليف كان على هذا النحو: أسفار الأنبياء فالأسفار التاريخية فالأسفار الخمسة. ولكن جمع العهد القديم بدأ بالأسفار الخمسة ، وبعدها أضيفت الأسفار الأخرى ، لا بترتيب التأليف ، ولكن بترتيب منهجي حسب مادتها."[10] وتبدو العناية بالترتيب واضحة بشدة ، ومقصودة ، وممنهجة ، مهما كان صاحبها (سواء أكان وحيا إلهيا أو من تأليف موسى عليه السلام أو من وضع الكتاب والكهنة) ، ومهما كان زمان ترتيبها (قبل موسى عليه السلام أو بعده بفترة قصير أو طويلة). حيث يبدو أثر الفعل القصدي المنظم والمرتب ترتيبا منطقيا (أو على الأقل كما يظنه واضعوه) لأسفار العهد القديم ، منذ الكلمة الأولى في سفر التكوين. ولعل التحليل البنائي السردي لنصوص العهد القديم (التوراة تحديدا) كفيل بكشف مدى صرامة وجدية الفعل المنتج للنص المقدس في العهد القديم.

وتُطرح في هذا السياق مسألة أخرى ذات علاقة وطيدة بترتيب النص المقدس ، وبتدخل الكهنة وكتبة في تشكيل جسد النص المقدس ، هي مسألة تقسيم الأسفار إلى أصحاحات ، وتقسيم الأصحاحات إلى أعداد أو آيات ؛ على الشكل الذي رأيناه في القرآن الكريم. أما "بالنسبة لتجزئة أسفار العهد القديم إلى أصحاحات. فمن المعروف أن النسخ الأصلية للأسفار المقدسة كذلك النسخ الأثرية القديمة العهد خالية من علامات الوقف التي تفصل الجمل بعضها عن بعض. بل كان النّسّاخ يكتبون الكلمات في السطر الواحد دون أي فاصل بين كلمة وأخرى ، ومن المحتمل أن يكون عزرا الكاتب هو أول من قام بتجزئة الأسفار الخمسة إلى 54 فصلا ليسهل قراءتها في السبوت بالمجامع على مدار السنة [...] ولكن سفر المزامير هو دون سواه الذي كان مقسما إلى أصحاحات منذ تدوينه."[11] يبدو أن عملية التقسيم إلى أصحاحات هي نتيجة للطقوس التعبدية اليهودية ، المتعلقة بقراءة التوراة وتحفيظها ، وممارستها في طقوسهم التعبدية ، وهي بدورها نتيجة للشكل الشفهي الذي ميز التوراة خلال حقبة زمنية طويلة ، لكنها تبسط أمام البحث العلمي مشاكل معرفية تتعلق ببنية النص المقدس.

لقد كان اجتهاد النّسّاخ في تقسيم العهد الجديد إلى أصحاحات وأعداد (آيات) منذ فجر ظهوره وتدوينه ، فقد اعتنى الأولون بنصوصه ، ليسهل حفظه وتدريسه وتفسيره ، وبالتالي تناقله بين الأجيال عبر العصور ، خاصة وأنه نص شفاهي ، اعتمد على المشافهة أكثر من اعتماده على الحفظ الكتابي والتدوين. فقد رأينا أن كهنة اليهود وأحبارهم قد قسموا مزامير الكتاب المقدس إلى 54 قسما ، حسب أسابيع السنة ، كل قسم يتم ترتيله في سبت من سبوت الأسابيع في السنة. "فقد قسم إلى أصحاحات في منتصف القرن الخامس عشر وطبعت أول نسخة مقسمة منه سنة 1514م [...] قام الراهب بجنينوس بتقسيم أسفار العهد القديم إلى أعداد سنة 1560م ، كما قام العلامة الفرنسي روبرت استيفنس بتقسيم أسفار العهد الجديد إلى أعداد في عام 1545م."[12] وفي إطار محاولاتهم الجادة للاعتناء به حاولوا دوما تقسيم نصوصه وتجزئتها حسب ما تُمليه الضرورة الدينية والتعليمية ليسهل حفظه وتناقله ، وعليه جنحوا إلى مجموعة إجراءات نصية نتج عنها تقسيم نصوص الأسفار إلى أصحاحات ، والأصحاحات تم تقسيمها بدورها إلى أعداد أو آيات.

في ظل الظروف التاريخية القاسية التي مر بها شعب بني إسرائيل ، وفي ظل الظروف الاستثنائية التي ميزت حالة السبي والاستعباد والتفرقة والتشتيت خلال فترة زمنية طويلة ، تفرعت نصوص التوراة إلى مجموعة نصوص مختلفة ومتناقضة ، هي النسخ التوراتية المعروفة (العبرانية ، السامرية ، اليونانية). "ويجهل الكثيرون بأنه كان في الأصل [...] كثرة من النصوص ، وليس نصا واحدا. ولقد كان هناك نحو القرن الثالث قبل المسيح ثلاثة أشكال لنص التوراة العبري على الأقل: نص الشارحين اليهود ، والذي استُخدم على الأقل في جزء من الترجمة اليونانية ، والأسفار السامرية الخمسة."[13] في مثل هكذا ظروف حضارية ظهرت المصادر الأساسية للتوراة ، وهذه المصادر هي النسخ الأصلية التي سوف يُعتمد عليها فيما بعد لتوحيد النصوص المقدسة في نص واحد هو العهد القديم الذي نعرفه اليوم ، خاصة النسختان: السامرية والعبرانية.

والمرجّح لدينا "أن التوراة السامرية والتوراة العبرانية ، كانتا في الأصل توراة واحدة كتبها (عزرا) في مدينة بابل [...] وأنه لما اختلف

الأسباط غيروا وبدلوا."[14] فقد تبّينا أن محاولات الكهنة وكتبة الوحي من الفرّيسيين لتوحيد نصوص العهد القديم قد تُوّجت بالاتفاق على تدوين نصوص التوراة التي حفظوها ولقنوها للأجيال المتعاقبة كتابة وشفاهة ، لكن لم تلبث هذه النصوص التوراتية ذاتها أن تفرقت مرة أخرى في نصوص متمايزة عن بعضها البعض ، خاصة بعد ظهور المملكتين اليهوديتين في كل من القدس والسامرة ، وما تبع ذلك من خلافات سياسية وأيديولوجية.

لقد ظهرت في بني إسرائيل بعد الخروج من مصر ووفاة موسى (ع) عند استقرارهم في أرض الميعاد ثم خلال مرحلة السبي البابلي وما بعدها ، ظهرت فرقتان ، اتخذت الأولى القدس عاصمة لها ، أما الثانية فاتخذت السامرة مقرا لملكها. "وكان يطلق على الفرقتين لقب العبرانيين [...] كما كان يطلق على الفرقتين لقب بني إسرائيل لأن أباهم واحد هو إسرائيل عليه السلام."[15] واتخذت كل فرقة من الفرقتين توراة تتعبّد بها ، تختلف عن الأخرى في بعض الأحيان اختلافات جوهرية ، وإن كانت على الأرجح تكمّل بعضها بعضا. "والمشهور قديما وحديثا عن الفرقتين: أن الأولى تلقب باليهود العبرانيين ، أو اليهود ، وأن الثانية تلقب باليهود السامريين. وتوراة الفرقة الأولى تُعرف بالتوراة العبرانية ، وتوراة الفرقة الثانية تُعرف بالتوراة السامرية."[16] والتمعن بالمقارنة بين التوراتين (العبرانية والسامرية) كفيل بتوضيح جملة الاختلافات الجوهرية بينهما ، خاصة فيما تعلق بعدد الأسفار وترتيبها ، والمادة التي تحويها ، والتي قد تمس في بعض الأحيان جوهر العقيدة. "أما عن الفروق بين التوراة السامرية والتوراة العبرانية ، فإنها كثيرة جدا في الألفاظ والمعاني."[17] يمكن اعتبارهما نصين مختلفين اختلافا واضحا رغم أصلهما التوراتي المشترك.

والشائع لدينا أن "التوراة مجموعة أسفار تصل تسعة وثلاثين سفرا ، منها أسفار خمسة أولى تقول بعض الفئات اليهودية: إنها هي التوراة وما عداها لا نعترف عليه. إنها حسب عقيدة اليهود السامريين أسفار موسى التي أنزلت من السماء وما عداها كتابات كتبها أحبار وحاخامات على مدى تجاوز السبع مائة سنة."[18] فهي لا تنزل عندهم منزلة الوحي

الصادر عن الله سبحانه وتعالى ، بل هي مجرد كتابات ابتدعها الحاخامات والكهان ، يختلط فيها الديني بالدنيوي ، والتاريخ بالأسطورة ، واليهودي بالبابلي. السامريون هم "فئة قليلة من اليهود ، لا تعترف بغير الأسفار الخمسة من العهد القديم ، إلى جانب سفر يشوع ، وسفر القضاة ، وتخالف نسخة توراتهم نسخة توراة اليهود."[19] فالسامريون لا يسلمون من أسفار العهد القديم إلا بسبعة كتب ، وهي الكتب الخمسة المنسوبة إلى موسى (ع) وهي ما يطلق عليها التوراة أو الناموس ، بالإضافة إلى كتاب يوشع بن نون ، وكتاب القضاة ، وتخالف نسخة توراتهم نسخةَ توراة اليهود ، التي يؤمن بها نصارَى البروتستانت حاليا.

كما ظهرت في هذه المرحلة من تاريخ الكتاب المقدس مجموعة ترجمات للتوراة أشهرها ما يعرف اليوم بالتوراة اليونانية ؛ أو التوراة السبعينية ، وهي واحدة من المصادر الكتابية التي اعتمد عليها جماع الكتاب المقدس في صياغة النص النهائي. فقد ظهرت التوراة اليونانية عندما ترجم بعض أحبار اليهود في القرن الثالث قبل الميلاد التوراة إلى اللغة اليونانية. ويقال أنها نسخة تمت ترجمتها من قبل سبعين حبرا من أحبار اليهود في ظرف سبعين يوما ، إلى اللغة اليونانية ، في مدينة الإسكندرية.[20] "لقد ترجموا الأسفار الخمسة ، وعُرفت ترجمتهم بالتوراة السبعينية اليونانية [...] ثم تُرجمت مرات أخرى إلى اليونانية ، القارئ لهذه الترجمة اليونانية أو السبعينية يحس بأنهما تتشابهان في الشكل والمضمون للسامرية أو العبرانية."[21] وهي نسخة لا تختلف عنهما كثيرا ، إلا في بعض الجزئيات التي يمكن اعتبارها ذات أهمية قصوى في فهم بعض الظواهر السردية ، مثل التناقضات والتضاربات في بعض التفاصيل القصصية التي تتجلى في أسماء الشخصيات وأوصافها وأفعالها... الخ. "وما يقال في المقارنة بين السامرية والعبرانية يقال بين التوراة اليونانية والسامرية ، وبين اليونانية والعبرانية."[22]

وما يُمكن استنتاجه في الأخير ؛ هو أنه "لو قارن قارئ بين أي واحدة منهما وبين السامرية ، أو بين العبرانية لاستخرج فروقا في ألفاظ ومعان تضارع الفروق بين الترجمة السبعينية والتراجم اليونانية."[23] قد تطرح هذه الاختلافات والفروق إشكالات جوهرية عند طرحها للمناقشة

العلمية والنقدية ، خاصة عند إخضاع نصوص الكتاب المقدس للمساءلة السردية ، فالاختلافات الدقيقة في الأحداث والأسماء والأشخاص... الخ ، هي من صميم خصائص البنية السردية في الكتاب المقدس ، وهي من صميم العمليات الجوهرية المشكلة للنص المقدس على الشكل الذي استقر عليه أخيرا.

ولعل الفروق النصية بين النسخ الثلاث من التوراة ، تتجاوز حدود الاختلافات النصية في الألفاظ والتراكيب ، لتتعداه إلى البنية الشكلية العامة لهذه النصوص ، تتعلق بترتيب المادة المضمنة في نصوصها ، فقد ظهرت بعض الاختلافات النصية الشكلية المتعلقة بكيفية ترتيب وتنظيم مادة النصوص ومحتواها ، بين النسخ الثلاث المشهورة من التوراة. "وقد رتبت الترجمة السبعينية أسفار العهد القديم على وجه يختلف بعض الشيء عن الوجه الذي اصطلح عليه فيما بعد ، ووضعت لكل سفر عنوانا ، وذلك على المنهج الذي كان سائدا في مصر ، لأن الأسفار كانت تُعرف قبلا بالعبارة الأولى من السفر."[24] وهذا النمط النصي في التأليف قد سبق ورأيناه في تأليف أسماء (عناوين) نصوص القرآن الكريم ، حيث تُعرّف السورة أو الحزب أو الجزء باسم أول كلمة منه (جزء سبح ، سورة تبارك...الخ). وإذا تعمقنا أكثر في تقسيم الأسفار وترتيبها وتسميتها ، لعرفنا يقينا أن التدخل البشري في نصوصها ضارب في عمق نصوصها ، والنية مبيتة ومقصودة في ترتيبها وتنظيمها وفق نظام يخدم أهداف ومصالح دينية ، وربما سياسية في مراحل تاريخية قبل تدوينها.

أسماء الأسفار التي نراها اليوم ، هي نفسها موضع جدل عميق ، إذ لم تظهر للوجود مع ظهور النص المقدس ، بل هي متأخرة عنه كثيرا من حيث الحقبة التاريخية التي ظهرت فيه ، إذ يبدو أن الأسفار الخمسة الأولى (الناموس) كانت أسماؤها غير الأسماء التي نعرفها اليوم. "وتُعرف هذه الأسفار طبقا للكلمة الأولى التي يبدأ بها كل سفر من الأسفار على النحو التالي: في البدء ، وهذه الأسماء ، ودعا ، في البرية ، وهذا هو الكلام. وهذه المسميات المأخوذة من النص العبري لا تشير إلى المضامين التي يشير إليها أي سفر من الأسفار. أما إذا رجعنا إلى المسميات اللاتينية المأخوذة عن الترجمة السبعينية فنجد أنها تدل إلى حد كبير على

مضامين هذه الأسفار [...] وعن طريق هذه المسميات اللاتينية تم ترجمة أسماء أسفار التوراة لكل اللغات التي تُرجم إليها العهد القديم فيما بعد."[25] فقد وجدت التسميات التي نراها اليوم بعد ظهور نسخة عن الترجمة اليونانية (الترجمة السبعينية) للعهد القديم بالموازاة مع ظهور النسختين العبرانية والسامرية ، وبالتالي بعد التوفيق بين النصوص الثلاثة والخروج بالنسخة الموحدة للعهد القديم على الشكل الذي نراه عليه اليوم ، وبالتسميات التي سُميت به أسفار التوراة الخمسة.

ونخلص في الأخير إلى القول: "إن العهد القديم مجموعة مؤلفات غير متساوية الطول ، ومختلفة النوع ، كتبت خلال أكثر من تسعة قرون في لغات عدة أخذا بالسماع. وكثير من المؤلفات صححت ثم أكملت ، تبعا للأحداث أو للضرورات الخاصة ، على مدى أجيال ، متباعدة أحيانا بعضها عن بعض."[26] ساهمت في تشكيله سياقات تاريخية وحضارية معقدة ، على مدى زمني طويل جدا. العهد القديم نص مقدس يتكون من مجموعة نصوص تسمى الأسفار ، حيث "يضم العهد القديم تسعة وثلاثين سفرا ، قسمت إلى ثلاثة أقسام: التوراة أي الناموس والأنبياء والكتب."[27] وكل سفر من هذه الأسفار هو وحدة نصية متكاملة قائمة بذاتها ، تحتوي على مجموعة خصائص بنيوية تمنحها صفة النصية ، ورغم التباعد الزماني بين نصوص العهد القديم من حيث جمعها وتأليفها نجدها تتآلف وتتناسق مع بعضها البعض في نظام نصاني متسق ، لتشكل في مجموعها وحدة نصانية أكبر منها ، هي نصوص العهد القديم.

2 .نظام الترتيب في النص المقدس: تنقسم هذه النصوص المتآلفة إلى مجموعات نصانية تجمع بينها مجموعة خصائص مميزة لكل مجموعة ، وهي عموما تتآلف في ثلاث مجموعات نصانية ، كل مجموعة تجتمع حول خصائص شكلية ومضمونية مميزة ؛ فقد "قسم اليهود قديما العهد القديم إلى ثلاث أقسام: أ/ التوراة: الناموس أو الشريعة ، أسفار موسى الخمسة. ب/ الأنبياء: أسفار الأنبياء والقواد. ج/ المزامير: وقسمها اليهود إلى 54 قسما بعدد أسابيع السنة لكي يقرؤوا قسما كل سبت."[28] يمتاز كل قسم منها بمجموعة خصائص مميزة تجمع بينها ، وتتناول مواضيع معينة ، وهي على الشكل التالي:

القسم الأول: وهي أسفار موسى الخمسة الأولى من العهد القديم ، وهو ما يطلق عليه التوراة أو الشريعة ، تُعد أهم جزء من العهد القديم والكتاب المقدس ، ترتبط باسم النبي الأعظم عند اليهود ؛ النبي موسى (ع). وهي خمسة أسفار كما ذكرنا ، أولها: سفر التكوين أو الخلق ، وعدد أصحاحاته خمسون أصحاحا ، وفيه الحديث عن خلق ونشأة الكون وتدرج الحياة الإنسانية ؛ حيث اشتمل على قصة خلق العالم وتكوينه ، حيث جاء في سفر التكوين: "[1]فِي الْبَدْءِ خَلَقَ اللهُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ. [2]وَكَانَتِ الأَرْضُ خَرِبَةً وَخَالِيَةً ، وَعَلَى وَجْهِ الْغَمْرِ ظُلْمَةٌ ، وَرُوحُ اللهِ يَرِفُّ عَلَى وَجْهِ الْمِيَاهِ. [3]وَقَالَ اللهُ: «لِيَكُنْ نُورٌ» ، فَكَانَ نُورٌ."[29] ويدقق في ذكر عملية الخلق وما تجلى فيها من عظمة الرب الإله وقوته.

ثم يأتي الحديث عن خلق أبي البشرية: آدم (ع)، وذكر خطيئته وقصة نزوله من الجنة ، حيث جاء في سفر التكوين: "[15]وَأَخَذَ الرَّبُّ الإِلهُ آدَمَ وَوَضَعَهُ فِي جَنَّةِ عَدْنٍ لِيَعْمَلَهَا وَيَحْفَظَهَا. [16]وَأَوْصَى الرَّبُّ الإِلهُ آدَمَ قَائِلاً: «مِنْ جَمِيعِ شَجَرِ الْجَنَّةِ تَأْكُلُ أَكْلاً ، [17]وَأَمَّا شَجَرَةُ مَعْرِفَةِ الْخَيْرِ وَالشَّرِّ فَلاَ تَأْكُلْ مِنْهَا ، لأَنَّكَ يَوْمَ تَأْكُلُ مِنْهَا مَوْتًا تَمُوتُ». [18]وَقَالَ الرَّبُّ الإِلهُ: «لَيْسَ جَيِّدًا أَنْ يَكُونَ آدَمُ وَحْدَهُ ، فَأَصْنَعَ لَهُ مُعِينًا نَظِيرَهُ»."[30] ثم الحديث عن نوح وقصة الطوفان... الخ ، وينتهي بذكر قصة النبي يوسف (ع) وإخوته وما كان من خبرهم في مصر ، ليختمها بالحديث عن وفاة سيدنا يوسف (ع).

سفر الخروج: وعدد أصحاحاته أربعون أصحاحًا ، وهو قلب الكتاب المقدس وجوهر أسفاره الباقية. "ويشكل سفر الخروج في العهد القديم ، مع قصة السير في الصحراء بعد الخروج من مصر ، والميثاق الذي وثقه الله في جبل سيناء ، الكتاب الثاني من الأسفار الخمسة والتوراة. وينزله القرآن طبعا منزلة عظمى."[31] وتتناول أصحاحاته الأربعون قصة بني إسرائيل في مصر واضطهادهم ، ثم الحديث عن سيدنا موسى (ع) وحواره مع فرعون ، وتفاصيل قصته كاملة حتى خرج بهم من مصر ، كما تضمّن الحديث عن الوصايا العشر والتشريعات والتعاليم الدينية الخاصة بإله بني إسرائيل (يهوه) ، وما حدث من بني إسرائيل في غيبة موسى (ع).

يركّز السفر على الخروج الأكبر من مصر ، ومن هنا اشتق اسمه بسفر الخروج ، و"اسم هذا السفر في الأصل العبراني (وإله شيموت) أي (وهذه أسماء) وهما أول كلمتين وردتا في السفر ، أما في الترجمة السبعينية وفي معظم الترجمات فيسمى (الخروج). لأن سفر الخروج سجل تاريخي لخروج بني إسرائيل من مصر (أرض العبودية) إلى كنعان (أرض الموعد)."[32] وهذا السفر ذو أهمية عقائدية بالغة عند اليهود والنصارى ، لما فيه من تأريخ لليهود وعقيدتهم وشعبهم ، ولما فيه من الخوارق والمعجزات التي بينت عظمة الرب وقوته في ملكوته. وتعود قصة الخروج من مصر للظهور تواترا ، على طول باقي أسفار التوراة والعهد القديم والكتاب المقدس عموما ، فهي مرجع الرسالة اليهودية والنصرانية.

رغم طول النصوص التي يحتويها سفر الخروج فهو السفر الثاني من حيث الطول بعد سفر التكوين ، ورغم التفاصيل الدقيقة والجزئيات الصغيرة التي جاء ذكرها في ثنايا نصوصه ، فإنه عموما "يتحدث عن موضوعين رئيسيين ، هما: رحيل بني إسرائيل عن مصر بقيادة موسى (ع)، وكانوا قد دخلوا في عهد يوسف (ع) [...] والعهد الذي أُعطي لموسى (ع) في صحراء سيناء."[33] وهذا الأخير هو محور عقيدة اليهود وشرائعهم ، منه استخلص اليهود أنهم شعب الله المختار اختارهم ليعمروا أرض الميعاد ويستوطنوها ، ليعبدوا الرب في عليائه ويذبحوا للرب ويقدموا القرابين ، في مقابل إقامة شريعة الرب في أرضه التي أورثها بني إسرائيل منذ عصر جدهم الأكبر ؛ إبراهيم (ع).

وفي العقيدة اليهودية والنصرانية ، "يعتبر سفر الخروج هو سفر الفداء ، والمقصود بالفداء ليس فقط هو إنقاذ الله لشعبه من العبودية المرة ، بل تعني أيضا أنه أدخلهم في علاقة خاصة معه وجعلهم خاصته [...] فهو يبدأ بالظلم إلا أنه ينتهي بالمجد."[34] إن لحظة الخروج والفداء بالنسبة لبني إسرائيل لحظة مفصلية تاريخية في حياتهم ، إنها اللحظة التي تحولوا معها من مجرد عرق وأقلية دينية مستعبدة في أرض الفراعنة إلى أمة قوية ذات ملك وسياسة وحضارة ، تستمد شرعية وجودها عهد الرب الذي اختارهم واصطفاهم من بين عباده.

سفر اللاويين: أو سفر الأحبار ، ويسمى كذلك سفر القداسة ، وعدد أصحاحاته سبعة وعشرون ، وهو نسبةٌ إلى لاوي أحد أبناء يعقوب الإثني عشر ، ومن نسله ينحدر النبي موسى (ع). وقد كان سبطه هو المنوط به حفظ التعاليم وخدمة الهيكل ، كما جاء في التوراة. واشتمل هذا السفر على كثير من شئون الطقوس والأعياد والنذور والكفارة والطهارة والأطعمة التي أحلت والأطعمة المحرمة ، وكذا الأنكحة والأنكحة المحرمة ، وفيه الحديث عن كثير من العادات والأوامر الدينية ، إنه باختصار كتاب شرائع اليهود ومنهاجهم. إنه سفر التشريع ؛ "يهتم بالتشريع ، وبخاصة القرابين والطقوس التي تهم الكهنة أبناء لاوي ، كما يحدّث عن النجاسة والطهارة وأيام الأعياد والعطلات."[35] يعرض السفر شرائع موسى (ع) بتفصيل دقيق ، ويضرب الأمثلة ، ويعظ ويذكر بشريعة موسى (ع)، ويشرح ويفسر كل كبيرة وصغيرة جاءت لهداية بني إسرائيل. ويقرب اليهود من الرب ويحببهم في شرائعه ، ويضع الحدود ويحدد العقوبة: أحكام الزنا والربا والذبائح... الخ.

لقد جاء في مطلع سفر اللاويين: "[1]وَدَعَا الرَّبُّ مُوسَى وَكَلَّمَهُ مِنْ خَيْمَةِ الاجْتِمَاعِ قَائِلاً: [2]«كَلِّمْ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَقُلْ لَهُمْ: إِذَا قَرَّبَ إِنْسَانٌ مِنْكُمْ قُرْبَانًا لِلرَّبِّ مِنَ الْبَهَائِمِ ، فَمِنَ الْبَقَرِ وَالْغَنَمِ تُقَرِّبُونَ قُرْبَانِكُمْ. [3]إِنْ كَانَ قُرْبَانُهُ مُحْرَقَةً مِنَ الْبَقَرِ ، فَذَكَرًا صَحِيحًا يُقَرِّبُهُ. إِلَى بَابِ خَيْمَةِ الاجْتِمَاعِ يُقَدِّمُهُ لِلرِّضَا عَنْهُ أَمَامَ الرَّبِّ. [4]وَيَضَعُ يَدَهُ عَلَى رَأْسِ الْمُحْرَقَةِ ، فَيُرْضَى عَلَيْهِ لِلتَّكْفِيرِ عَنْهُ. [5]وَيَذْبَحُ الْعِجْلَ أَمَامَ الرَّبِّ ، وَيُقَرِّبُ بَنُو هَارُونَ الْكَهَنَةُ الدَّمَ ، وَيَرُشُّونَهُ مُسْتَدِيرًا عَلَى الْمَذْبَحِ الَّذِي لَدَى بَابِ خَيْمَةِ الاجْتِمَاعِ."[36] سفر اللاويين هو السفر الثالث في ترتيب أسفار الكتاب المقدس وتبدأ قصته من حيث انتهت قصة الخروج من مصر ، فهو رحلة خروج الشعب إلى أرض الميعاد تحت قيادة هارون بن عمرام ، رئيس الكهنة.

سفر العدد: وعدد أصحاحاته ستة وثلاثون أصحاحا ، وهو السفر الرابع من أسفار الشريعة ، وتسميته بذلك تعود لإطاره العام ؛ لأنه افتُتح بتعداد بني إسرائيل ، ولأنه يشتمل على عدد الأسباط وتقسيمهم ، وعدد الذكور منهم وترتيب منازلهم حسب أسباطهم ، وعدد جيوشهم وأموالهم وأملاكهم ، كما اشتمل على الحديث عن سيرة بني إسرائيل وهم في بَرِّيَّة

سيناء تائهون ، وكذا الحديث عن التعاليم الكهنوتية والدينية. وباختصار إنه سفر "إحصائيات عن الشعب المختار ، وأنساب القبائل الإسرائيلية ، وتصوير ما حدث في سيناء حتى دخول أرض الميعاد."[37] وحسب ما ذُكر في التوراة قد جاءت أوامر الرب بإحصاء كل ما هو ملك لبني إسرائيل ، وقد جاء في مطلع سفر العدد: "[1]وَكَلَّمَ الرَّبُّ مُوسَى فِي بَرِّيَّةِ سِينَاءَ ، فِي خَيْمَةِ الاجْتِمَاعِ ، فِي أَوَّلِ الشَّهْرِ الثَّانِي فِي السَّنَةِ الثَّانِيَةِ لِخُرُوجِهِمْ مِنْ أَرْضِ مِصْرَ قَائِلاً: [2]«أَحْصُوا كُلَّ جَمَاعَةِ بَنِي إِسْرَائِيلَ بِعَشَائِرِهِمْ وَبُيُوتِ آبَائِهِمْ ، بِعَدَدِ الأَسْمَاءِ ، كُلَّ ذَكَرٍ بِرَأْسِهِ ، [3]مِنِ ابْنِ عِشْرِينَ سَنَةً فَصَاعِدًا ، كُلَّ خَارِجٍ لِلْحَرْبِ فِي إِسْرَائِيلَ. تَحْسُبُهُمْ أَنْتَ وَهَارُونُ حَسَبَ أَجْنَادِهِمْ. [4]وَيَكُونُ مَعَكُمَا رَجُلٌ لِكُلِّ سِبْطٍ ،رَجُلٌ هُوَ رَأْسٌ لِبَيْتِ آبَائِهِ."[38]

سفر التثنية: وعدد أصحاحاته أربعة وثلاثون سفرًا ، وهو السفر الخامس ويسمى سفر العهد الإلهي أو عهد الحب الإلهي ، وفيه الإعادة والتكرار لما تحدث عنه سفر اللاويين عن الحلال والحرام والأحكام والشريعة للتثبُّت ، ومن ثمَّ احتوى عرضًا تفصيليًّا للوصايا العشر والأحكام الموسوية وتعاليم الشريعة وطقوس الكهنة والأعياد المشروعة عند العبرانيين ، والحديث عن الأخلاق والفضائل ، وينتهي بذكر وفاة موسى (ع) في جبل مؤاب ، وما كان من خبر مواراته الثرى ونياحته. "وهذا السفر تابع طبيعي لسفر الخروج ويعود إلى موضوع السير في الصحراء ، إنه يروي تنقلات الإسرائيليين منذ الأشهر الأخيرة في سيناء إلى عشية دخولهم أرض الميعاد ، وكاتب السفر يبلغ هذه الرواية ممتزجة بروايات أخرى ، ونصوص تشريعية ، ومجموعة قانونية من العادات والحوادث الثانوية."[39] ويسمى كذلك سفر الشريعة الثانية ، وتعني إعادة الشريعة أو التأكيد عليها مرة أخرى وتكرارها للتذكير والتنبيه ، ومنها جاءت تسمية: التثنية أو تثنية الإشتراع.

كما يوصف عند بعض الأحبار بأنه: سفر التذكير أو سفر التحذير أو سفر التوبيخ. و"ينتهي سفر التثنية بالحديث عن موت موسى (ع) ودفنه في أرض موآب وأن نبيا مثله لن يظهر في بني إسرائيل إلى الأبد."[40] وفيه جاءت كلمات موسى (ع) الأخيرة ووصاياه التي ختم بها دعوته ، جاء في سفر التثنية: "[5]فَمَاتَ هُنَاكَ مُوسَى عَبْدُ الرَّبِّ فِي أَرْضِ مُوآبَ حَسَبَ قَوْلِ الرَّبِّ. [6]وَدَفَنَهُ فِي الْجِوَاءِ فِي أَرْضِ مُوآبَ ، مُقَابِلَ بَيْتِ فَغُورَ. وَلَمْ يَعْرِفْ

إِنْسَانٌ قَبْرَهُ إِلَى هذَا الْيَوْمِ. [7]وَكَانَ مُوسَى ابْنَ مِئَةٍ وَعِشْرِينَ سَنَةً حِينَ مَاتَ ، وَلَمْ تَكِلَّ عَيْنُهُ وَلاَ ذَهَبَتْ نَضَارَتُهُ. [8]فَبَكَى بَنُو إِسْرَائِيلَ مُوسَى فِي عَرَبَاتِ مُوآبَ ثَلاَثِينَ يَوْمًا. فَكَمُلَتْ أَيَّامُ بُكَاءِ مَنَاحَةِ مُوسَى."[41] وحسب علماء الكتاب المقدس تُنسب أصحاحات هذا السفر جميعها إلى موسى (ع) فهو كاتبها ، إلا الفصل الذي جاء فيه وصف وفاته وخلافة يشوع بن نون في بني إسرائيل ، فإنها تُنسب لغيره ، فليس من المعقول أن يكون موسى (ع) قد كتب خبر وفاته ونياحته ودفنه وبالتالي خلافته في اليهود العبرانيين.

القسم الثاني: أسفار الأنبياء ، ويُقصد بهم أنبياء بني إسرائيل ، ويحتوي كل سفر على التعاليم التي نادى بها النبي الذي ينسب إليه السفر ويسمى باسمه ، ويتسم هذا القسم بالإنذار بهلاك الدولة وعدم تحقق آمال بني إسرائيل في قيام دولة الميعاد ، لأنهم خالفوا أوامر الرب فحل عليهم غضبه ، كما تحدث عن بعض الوقائع التاريخية لبني إسرائيل في أرض كنعان وفلسطين ، وتأسيس دولتهم ونحو ذلك من قضايا السياسة والحكم. "فالأسفار التاريخية تواصل تاريخ (الشعب المختار) من حيث انتهت الأسفار الخمسة ، وتسير به على نحو يتفاوت كمالا واتصالا حتى القرن الثاني قبل الميلاد."[42] فهي تحكي تاريخ بني إسرائيل منذ وفاة موسى (ع) إلى مرحلة السبي ، تاريخ نهاية الدولة العبرانية وخراب هيكل سليمان وسقوط أورشليم في يد البابليين ، عندما سيق اليهود أسرى إلى بلاد الرافدين (السبي البابلي). كما تروي عودتهم إلى أورشليم وإعادة إعمار دولتهم حتى حوالي قيام المسيح عيسى (ع). "نطالع فيها تاريخ الشعب اليهودي من يوم دخوله أرض الميعاد (المحدد على الأرجح في آخر القرن الثالث عشر قبل المسيح) حتى النفي إلى بابل ، في القرن السادس قبل المسيح."[43]

والأنبياء الذين ذُكروا في هذا القسم يقسّمهم الكتاب المقدس إلى الأنبياء الأولين وهم: يشوع والقضاة وصموئيل الأول والثاني والملوك الأول والثاني ، والأنبياء المتأخرين ، هؤلاء كذلك ينقسمون أيضا إلى الأنبياء الكبار: أشعياء ، أرمياء ، حزقيال ، والأنبياء الصغار وهم: هوشع ويوئيل وعاموس وعوبديا ، ويونان وميخا وناحوم ، وحبقوق وصفنيا وحجي ، وزكريا وملاخي. وتشمل أسفار الأنبياء نصوصاً تاريخية تروي

وقائع وأحداث عصر كل نبي منهم، كما تشمل العظات الأخلاقية والدينية للأنبياء، وأعمالهم الإصلاحية، ذات الطبيعة الاجتماعية والأخلاقية وتنطوي هذه النصوص كذلك على قطع شعرية وترانيم دينية، وقطع من أدب الحكمة والكتابات التاريخية.[44]

القسم الثالث: الكتب أو الأسفار الشعرية والتعليمية، وهي أسفار تتعدد فيها الموضوعات ويغلب عليها الطابع الديني، "وتضم الأناشيد والحكم والأمثال والمزامير والقصص، وصورا من تاريخ اليهود وفلسفتهم."[45] وهي: سفر المزامير: وسُمِّي بالمزامير؛ نسبةً إلى الآلة الموسيقية التي يستعملها المنشدون عند تلاوتهم لشيء ما من هذا السفر، ويشتمل على مجموعة من الترانيم الدينية والقصص والأساطير، ويقع في مائة وخمسين مزمورًا، ينسب معظمها إلى داود (ع) والبعض الآخر إلى سليمان وموسى عليهم السلام. ويضم كذلك: سفر أيوب، سفر الأمثال: ويقع في واحد وثلاثين إصحاحًا، وهو عبارة عن مجموعة من الحكم والأمثال المتفرقة مختلفة الأسلوب. سفر نشيد الأنشاد وهو مقطوعة شعرية عذبة غاية في الرقة والجمال. سفر الجامعة، سفر راعوث، سفر المراثي، سفر أستير، سفر دانيال، سفر نحميا، سفر عزرا، سفر أخبار الأيام الأول، سفر أخبار الأيام الثاني. وتمتاز هذه الأسفار أنها أسفار شعرية أدبية تعليمية، تمزج بين الدين والأدب والإنشاد والترفيه، تعتمد على العرض الصوتي الشفهي، تُرتل في مناسبات خاصة.

هذا التقسيم الثلاثي للعهد القديم هو التقسيم الشائع والأكثر انتشارا، وهو التقسيم المعتمد في النسخة المتفق عليها من الكتاب المقدس، ونجدها في كل من التوراة العبرانية والتوراة السامرية. "أما في الترجمة السبعينية التي كان يستعملها اليهود المتكلمون باللغة اليونانية فقسمت أجزاء الكتاب المقدس إلى أربعة أقسام: 1/ أسفار الشريعة: التوراة، وتشمل أسفار موسى الخمسة. 2/ الأسفار التاريخية: وتشمل من سفر يشوع إلى سفر أستير. 3/ الأسفار النبوية: وتشمل أسفار الأنبياء الكبار والصغار. 4/ الأسفار الشعرية: وتشمل المزامير . أمثال . نشيد الأنشاد."[46] حتى وإن اختلفت نسخ التوراة الثلاث في تقسيم الأسفار وتنظيمها فإنها عموما تتفق في نصوص أسفارها، وهذه الاختلافات على

الأرجح لا تمس جوهر العهد القديم ، لكنها تدل دلالة واضحة على أن العهد القديم قد تعرض لسلسلة مختلفة من التعديلات التي مست نصوصه في نسخه الثلاث.

أما المسيحيون ؛ فقد قسموا العهد القديم إلى أربعة أقسام هي: القسم الأول: أسفار موسى الخمسة. القسم الثاني: الكتب التاريخية ، ويقع في اثني عشر سفرًا ، يصور بشكل تفصيلي المسار التاريخي للشعب اليهودي ، بدءًا من يوشع بن نون وحتى عصر السبي والضعف الذي أدى إلى تفرقهم في ممالك الأرض ، تحت حكم الفرس واليونان والرومان. والقسم الثالث يتكون من: الأسفار الشعرية ، وهي: أيوب والمزامير والأمثال والجامعة ونشيد الأنشاد... الخ. والأسفار التسعة والثلاثون السابقة هي مجموع أسفار العهد القديم ، طبقًا للنسخة العِبرية التي اعتمدها النصارى في كتابهم المقدس. أما القسم الرابع فيتكون من مجموعة أسفار أخرى ، وتسمَّى الأسفار الخفية ، جاءت زائدةً في الترجمة السبعينية من الكتاب المقدس ، وهي: سفر طوبيا والحكمة والمكابيين الأول والثاني والثالث والرابع ، ويهوديت والكهنوت ونشيد الأطفال الثلاثة وسوزان ، وأسفار عزرا الثلاثة ، وزيادات في سفر دانيال... الخ.[47]

في آخر المطاف لابد من التأكيد على أن النص المقدس في العهد القديم رغم كونه نتيجة نهائية لعدد غير متناهٍ من عمليات التفكيك والتركيب التي مست بناءه على امتداد حقبة تاريخية واسعة المدى ، وفي حيز جغرافي واجتماعي تتجاذبه الصراعات والحروب. ورغم كونه الشكل المكتوب للنسخة الشفهية المتوارثة عبر الأجيال المتعاقبة ، ورغم كونه متعدد المصادر والأصول ، ورغم التناقضات التي تنطوي عليها هذه المصادر والأصول ، ورغم التعديلات الجوهرية المقصودة والعفوية التي تم إقحامها في نسخته الأولى ، ورغم ضياع بعض نصوصه واندثارها ، يبقى نصا مقدسا قائما بذاته "كصرح لأدب الشعب اليهودي من أصوله حتى العصر المسيحي ، وقد حررت الأجزاء التي يتكون منها. وتمت وروجعت فيما بين القرنين العاشر والأول قبل المسيح [...] فقد اختلط الوحي بكل هذه الكتابات. ولا نعرف اليوم إلا ما تركه لنا منه الذين عالجوا نصوصه

حسب هواهم ووفقا للظروف التي وجدوا فيها، والضرورات التي واجهوها."[48]

ورغم اعتباره في بعض الأحيان مجموعة من القصص الخرافية والأساطير البدائية، المجافية للعقل والمنطق والمليئة بالعواطف الدينية الحماسية. فإن هذه الظروف وغيرها هي التي صاغته، وإليها يعود الفضل في استقرار نصوصه بميزاتها وخصائصها على الشكل الذي هو عليه الآن. "وهكذا ظهرت الأسفار الخمسة مشكلة من التقاليد المختلفة المجموعة بمهارة من بعض الكتّاب الذين وضعوا مراجعهم تارة بعضها إلى جانب بعض، وطورا غيروا الروايات بهدف تلخيصها مع الإبقاء على المستحيلات والتخالفات التي ساقت المعاصرين إلى البحث الموضوعي عن المصادر."[49] وعليه فإننا لا نملك إلا الاعتراف به نصا مقدسا ونصا أدبيا، ذا خصائص مميزة، هذه الخصائص هي النتيجة الأخيرة لسلسلة طويلة من الظروف التاريخية التي مر بها هذا النص في تاريخ تكوينه.

وعلينا أن ننظر إليه باعتباره نصا مقدسا، قد ساهمت عوامل متعددة في تركيبه، وعليه لابد علينا من قبوله على الشكل الذي هو عليه، وعلى الأقل علينا احترام الخصائص التي ينطوي عليها. وبالتالي فإن العهد القديم رغم طريقة بنائه الخاصة، والتي قد تجعل البعض ينظر إليه نظرة انتقاص من قيمته اللغوية والأدبية، ويعامَل بموجبها على أساس أنه ليس نصا بالمعنى التاريخي، قد أخذ صفته النصية في سياقات اجتماعية وثقافية أعطته صفته النصية. ما يعني أن العهد القديم لا يصير نصا إلا داخل الثقافة الخاصة، التي تبنته وأعطته صفته النصية. ذلك لأن الكلام الذي تعتبره ثقافة ما نصا، قد لا يعتبر نصا من طرف ثقافة أخرى بل هذا الغالب. ويبقى العهد القديم ببساطة مدونة كلامية يتألف من الكلام، الذي يُمكن . مهما كانت خصائصه وظروف ظهوره . إخضاعه للبحث العلمي وللمكاشفة المعرفية. مما يعني أن العهد القديم يعني في أبسط معانيه: ذلك الكلام المقدس القابل للقراءة جسدا واحدا متراصا متماسكا، منسجما، ومتسقا، ذي البنية اللغوية الواضحة المعالم، والمعنى الدلالي البيّن، والذي يعطينا نصا قائما بذاته عند قراءته.

خاتمة:

تنطلق هذه الدراسة من اعتبار أن العهد القديم هو النص المقدس ، وهو عبارة عن بناء لغوي يتكون من وحدات لغوية منضدة متسقة منسجمة فيما بينها ، هذه الوحدات هي مجموع الأجزاء ومجموعات النصوص (التوراة ، الأنبياء ، الأشعار) التي تتكون بدورها من مجموعة من النصوص المتآلفة في مبناها وعناها هي الأسفار ، التي تخضع بدورها لنظام تقسيم نصاني أصغر منه هو ما يُعرف بالأصحاحات ، التي تتجزأ إلى وحدات نصانية أصغر منها تُدعى الأعداد أو الآيات. تخضع بنيته لنظام تأليف وترتيب لاتاريخي ، لا يراعي التسلسل الكرونولوجي في ترتيب نصوصه ، تتسق وتنسجم فيما بينها. تربط فيما بينها تلك الخاصية التي تضمن العلاقة اللغوية بين أجزاء النص ، من الروابط النصية بين أجزائه المكونة له ، كما توحد بين نصوصه تلك الخاصية التي تمنحه أنواع العلائق بين الكلمات المعجمية المشكلة لوحداته اللغوية الطبيعية.

نصوص العهد القديم هي بنية لغوية ، مركبة العناصر ، موحدة ومنظّمة ومنضمّة إلى بعضها البعض ، كلية يتكامل بعضها مع بعض ، متجانسة ومتسقة ومنسجمة ضمن نظام توزيعي خاص ، ذات أفق دلالي تؤدي إليه المستويات المتعددة لبنيته اللاتاريخية. وهو سلسلة متراصة من المقاطع اللغوية ، التي تشكل عند المتلقي فائدة. وهو رسالة لغوية تشغل حيزا معينا ، فيها جديلة محكمة مضفورة من المفردات والعبارات والجمل ، وهذه الجديلة تؤلف سياقا خاصا بالنص نفسه.

المصادر والمراجع:

[1] مراد كامل: الكتب التاريخية في العهد القديم ، معهد البحوث والدراسات العربية ، القاهرة ، دط ، 1968 ، ص52.

[2] العهد الجديد: متى ، 11: 13.

[3] العهد الجديد: متى ، 22: 40.

[4] العهد الجديد: لوقا ، 24: 44.

[5] مراد كامل: الكتب التاريخية في العهد القديم ، مرجع سابق ، ص51.

[6] المرجع نفسه ، ص51.

[7] المرجع نفسه ، ص7.

[8] المرجع نفسه ، ص7.

[9] موريس بوكاي: التوراة والإنجيل والقرآن والعلم، ترجمة: حسن خالد، المكتب الإسلامي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1990، ص26.
[10] مراد كامل: الكتب التاريخية في العهد القديم، مرجع سابق، ص52.
[11] ملاك محارب: دليل العهد القديم "دراسات كتابية"، مكتب النسر للطباعة، الإسكندرية، دط، 1997، ص22.
[12] المرجع نفسه، ص23.
[13] موريس بوكاي: التوراة والإنجيل والقرآن والعلم، مرجع سابق، ص23.
[14] أحمد حجازي السقا: التوراة السامرية (النص الكامل للتوراة السامرية باللغة العربية)، دار الأنصار، القاهرة، الطبعة الأولى، 1978، ص30.
[15] المرجع نفسه، ص4.
[16] المرجع نفسه، ص5.
[17] المرجع نفسه، ص30.
[18] حسن الباش: القرآن والتوراة أين يتفقان وأين يفترقان، الجزء الأول، دار قتيبة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، 1999، ص20.
[19] كامل سعفان: اليهود تاريخ وعقيدة، دار الاعتصام، القاهرة، دط، 1988، ص209.
[20] المرجع نفسه، ص140، 141.
[21] أحمد حجازي السقا: التوراة السامرية (النص الكامل للتوراة السامرية باللغة العربية)، مرجع سابق، ص30، 31.
[22] المرجع نفسه، ص13.
[23] المجرجع نفسه، ص31.
[24] مراد كامل: الكتب التاريخية في العهد القديم، مرجع سابق، ص7.
[25] عمر صابر عبد الجليل، أحمد محمود هويدي: المدخل إلى عبرية العهد القديم (نحو ونصوص)، دار الثقافة العربية، القاهرة، الطبعة الثانية 2001، ص19، 20.
[26] موريس بوكاي: التوراة والإنجيل والقرآن والعلم، مرجع سابق، ص28.
[27] مراد كامل: الكتب التاريخية في العهد القديم، مرجع سابق، ص7.
[28] ملاك محارب: دليل العهد القديم "دراسات كتابية"، مرجع سابق، ص19.
[29] العهد القديم: التكوين، 1: 1 .3.
[30] العهد القديم: التكوين، 2: 15 .18.
[31] موريس بوكاي: التوراة والإنجيل والقرآن والعلم، مرجع سابق، ص259.
[32] ملاك محارب: دليل العهد القديم "دراسات كتابية"، مرجع سابق، ص43.
[33] أحمد حجازي السقا: التوراة السامرية (النص الكامل للتوراة السامرية باللغة العربية)، مرجع سابق، ص24.
[34] ملاك محارب: دليل العهد القديم "دراسات كتابية"، مرجع سابق، ص43.
[35] كامل سعفان: اليهود تاريخ وعقيدة، مرجع سابق، ص137.
[36] العهد القديم: اللاويون، 1: 1 .5.
[37] كامل سعفان: اليهود تاريخ وعقيدة، مرجع سابق، ص138.
[38] العهد القديم: العدد، 1: 1 .4.

[39] أحمد حجازي السقا: التوراة السامرية (النص الكامل للتوراة السامرية باللغة العربية)، مرجع سابق ، ص24.
[40] المرجع نفسه ، ص24.
[41] العهد القديم: التثنية ، 34: 5 .8.
[42] مراد كامل: الكتب التاريخية في العهد القديم ، مرجع سابق ، ص53.
[43] موريس بوكاي: التوراة والإنجيل والقرآن والعلم ، مرجع سابق ، ص38.
[44] كامل سعفان: اليهود تاريخ وعقيدة ، مرجع سابق ، ص138.
[45] المرجع نفسه ، ص138.
[46] ملاك محارب: دليل العهد القديم "دراسات كتابية" ، مرجع سابق ، ص19.
[47] كامل سعفان: اليهود تاريخ وعقيدة ، مرجع سابق ، ص138.
[48] موريس بوكاي: التوراة والإنجيل والقرآن والعلم ، مرجع سابق ، ص30.
[49] المرجع نفسه ، ص34.

من بلاغة الصور البيانية في شعر أحمد البكاي الكنتي

أ.العلمي حدباوي ، جامعة أدرار
almaoui@hotmail.fr
د.صلاح يوسف عبد القادر ، جامعة مولود معمري

الملخص: ترتبط أهمية الشعر العربي بكونه سجلا دونت عليه حضارة أمة ومآثرها ، وبكونه أيضا وسيلة لفهم كلام الله ، وهذا مع غيره من الأسباب يجعل دراسته ضرورية ، وقد اهتم الدارسون بالشعر عموما لكن اهتمامهم تركز على شعر مناطق دون أخرى ، فاهتموا مثلاً بالمشرق أكثر من المغرب ، وبقارة آسيا أكثر من قارة إفريقيا.

ولم يأخذ الشعر في منطقة غرب إفريقيا ، حقه من العناية والاهتمام ، مع أنه يوجد إنتاج شعري كثير وذو نوعية عالية لشعراء هذه المنطقة ، خاصة في حاضرتي العلم والثقافة: تمبكتو وشنقيط. ومن هنا تأتي أهمية هذا المقال في كونه يلقي الضوء على أحد الشعراء الذين نبتوا في تربة هذه المنطقة المغمورة ، ألا وهو الشاعر أحمد البكاي الكنتي ، لدراسة وتأمل نماذج من صوره البيانية وطريقة استعماله الفني لها. وذلك بدراسة بعض أهم أبواب البلاغة ألا وهي: التشبيه ، والاستعارة ، والكناية ، وهذا من أجل تحسس جمال الأسلوب وبراعة التعبير وتحليق الخيال عند هذا الشاعر.

الكلمات المفاتيح: أحمد البكاي ، كنتة ، إفريقيا ، البلاغة ، الصور البيانية.

Abstract : Arab poetry is important because it is similar to the book on which poets wrote the civilization of a nation and its history, Since ancient times; Poetry is also important because it is a way to understand the Word of God, There are other reasons as well, All these reasons make his study necessary; The scholars were interested in poetry in general, But their focus is on the

poetry of other regions, They cared more about the Arab Orient than the Arab Maghreb, They focus more on Asia than on Africa.

We see that poetry in West Africa, has not received the right of care and attention, Although it contains a lot of creative poetry, and a high technical level, The most important capitals of science and culture in this region are: Timbuktu and Chinguitt.

It is in this sense that this article is important, It is important because it casts light on one of the poets of this unknown land, The poet named Ahmad al-Bakai al-Kunti, The purpose of this research is to study models of figure of thought, And the method of its technical use.

Keywords: Ahmad al-Bakai, kunta, Africa, eloquence, figure of thought

مقدمة

يقع الشعر في الذروة من اهتمام الدارسين للأدب وفنونه ، وقد عبر القدماء عن مكانته الكبرى فقالوا: الشعر ديوان العرب ، أي أن على صفحة مرآته تتجلى معارف وعقلية وعادات هذه الأمة ، وأنسابها التي بها تتواصل اجتماعيا ، وهو سجل حياتها الذي بقي في الصدور جيلا بعد جيل ، وتحدى المصاعب لاسيما في وقت لم يكن للناس اهتمام بالتدوين والتسجيل ؛ ويدخل الشعر في دائرة الاهتمام أكثر حين يصبح فهم كلام الله تعالى منوطا بفهمه ، وعلى هذا نقل ابن رشيق أن (ابن عباس يقول: إذا قرأتم شيئاً من كتاب الله فلم تعرفوه فاطلبوه في أشعار العرب ؛ فإن الشعر ديوان العرب. وكان إذا سئل عن شيء من القرآن أنشد فيه شعراً. وكانت عائشة رضي الله عنها كثيرة الرواية للشعر. يقال: إنها كانت تروي جميع شعر لبيد)[1].

وما يزال الشعر إلى يوم الناس هذا يحظى بالعناية ، نظمًا ودراسة ، إبداعا ونقدًا ، لكن المعروف والمسلم به أن الشعر في مراحله المختلفة ومناطقه المتباينة لم يكن على درجة واحدة من حفاوة النقاد به ، هذا التفاوت جعل الناس يهملون مثلاً الشعر الذي أنتجته قرائح الشعراء في منطقة غرب إفريقيا عمومًا ، وعواصم تمبكتو وشنقيط على وجه الخصوص ، ومن

هنا تأتي أهمية هذا المقال في كونه يلقي الضوء على أحد الشعراء الذين نبتوا في تربة هذه المنطقة المغمورة ، ألا وهو الشاعر أحمد البكاي الكنتي ، وهو من قبيلة كنتة التي أسهمت بعدد من الشعراء يعتبر شاعرنا في الكوكبة الأولى منهم.

وأريد أن أخصص الكلام بما في شعره من تصوير بياني ، لكن قبل ذلك لابد من معرفة نبذة موجزة عن شاعرنا ، تكون منطلقا لهذه الدراسة.

أحمد البكاي:

هو أحمد البكاي بن محمد الخليفة بن المختار الكبير ، وهو من قبيلة كنتة ، يقول محمد بن المختار الكنتي — وهو والد مترجمنا - أن كنتة بإجماع أولي التواريخ ، نشأوا بالقيروان ، وبه روضة جدهم الأعلى في الإسلام عقبة بن نافع[2] . ويوجد من رأى رأيا مختلفا بشأن انتسابهم للفاتح عقبة[3] .

ولد حوالي العام: 1217هـ/ 1803م ، وقد أتمّ دراساته بجوار جده المختار ، كما تعلم على يد والده محمد الخليفة[4] . وصفه البرتلي بأنه شيخ طريقة صوفية ، وشاعر مكثر. توفي في عجز القرن 13هـ[5] . فهو إذن بسبب مشيخته القبلية ومكانته العلمية ، كان له تأثير كبير ، لجمعه بين الزعامة الدينية والسياسية ، في قبيلته ومنطقته ، وفي القبائل والمناطق الأخرى.

كانت لشاعرنا علاقات فيها شد وجذب مع بعض أعلام عصره مثل الأمير محمد بلّ بن عثمان ، والزعيم التجاني عمر الفوتي ، وأحمد أكنسوس ، والشاعر أحمد سالم ولد السالك ، وغيرهم.

توفي أحمد البكاي سنة 1281هـ/ 1865م ، وهي السنة التي توفي فيها أخوه امحمد الكنتي[6] . وترك شعرا كثيرا في أغراض مختلفة ، وبعض المؤلفات والرسائل[7] .

التصوير البياني:

التصوير البياني يحيل على جزئين متآلفين هما: الصورة والبيان ، أما الصورة في اللغة فهي: الشكل ، والهيئة ، والحقيقة ، والصفة[8] . والبيان: الإفصاح مع ذكاء[9] .

والصورة البيانية في الاصطلاح هي الصورة الأدبية التي يُعتمد في إخراجها على أنواع علم البيان ، كالتشبيه ، والاستعارة ، والكناية و..بشكل يستطيع الأديب تأدية المعنى الواحد بأساليب شتى ، بحسب ذوق الأديب أو بحسب مقتضى الحال[10] .

ويكتسي التصوير البياني أهمية كبرى في التعبير الأدبي والشعري، إذ هو يتسم بتوضيح الفكرة، وتقريبها من الأذهان، وحث الذهن على التحليق بعيدا في عوالم التأمل وإعمال الفكر والذوق، والتأثير في نفس المستمع أو القارئ بالإعجاب والاهتزاز، وهذا الذي حدا بعبد القاهر الجرجاني أن يقول عن فضل الصورة: (حكم الشعر فيما يصنعه من الصور، ويشكّله من البدع، ويوقعه في النفوس من المعاني التي يتوهّم بها الجماد الصامت في صورة الحيّ الناطق، والموات الأخرس في قضية الفصيح المعرب والمبيّن المميّز، والمعدوم المفقود في حكم الموجود المشاهد)[11].

ويعتبر التشبيه، وما ينطوي عليه من أنواع كالتشبيه المجمل والبليغ والتمثيلي، وكذلك الاستعارة وما تتفرع إليه من نوعين هما الاستعارة المكنية والتصريحية، يعتبران من أكثر الصور ورودا في شعر الشعراء، ومن أهم أساليب التصوير عندهم، ويكفيها فضلا أنها تيسر للسامع الأفكار، وتكسوها أثوابا من الجمال، وتعكس المضامين على صفحات الحس حتى كأنها في المتناول، وطوع اليد؛ وقد عبر الجرجاني عن فضل الاستعارة فكان مما قال:

(أنها تُبرز هذا البيان أبدا في صورة مستجدّة تزيد قدره نبلا، وتوجب له بعد الفضل فضلا... ومن خصائصها التي تذكر بها، وهي عنوان مناقبها، أنّها تعطيك الكثير من المعاني باليسير من اللفظ... فإنك لترى بها الجماد حيّا ناطقا، والأعجم فصيحا، والأجسام الخرس مبينة، والمعاني الخفيّة بادية جليّة)[12].

التصوير البياني في شعر البكاي:

يجدر بي الآن — وأنا في صلب الموضوع - أن أستجلي استعمال أحمد البكاي للصورة البيانية، وتعامله مع أركانها لاسيما التشبيه والاستعارة والكناية، وذلك من خلال نماذج مختارة من شعره الذي يمثل شعر منطقة غرب إفريقيا في القرن الثالث عشر أصدق تمثيل.

يقول أحمد البكاي مخاطبًا أحدهم من غير أن يصرح باسمه، ولكنه شخص قريب إلى قلبه كما هو واضح، لذلك نجده يكيل له من المدح والثناء الكثير، وفي أثناء ذلك يدعو على شانئه ومُبغضه فيقول:

وذلَّ شَانِئُكَ الباغي وجلَّله ... ثوبُ الصَّغار ورَدَّاه الرَّدى بُرُدَا[13]

فعبارة: "ثوبُ الصَّغارِ" صورة بيانية قائمة على التشبيه، يدعو الشاعر على المُبغض بأن يعمَّه الصغار والذل حتى يصير عليه كالثوب، وهذا التشبيه من باب إضافة المشبه به

إلى المشبه. وقد جاء مثله في الشعر كقول شرف الدين البوصيري في همزيته المديحية وهو يتحدث عن منكري النبوة:

وكَساهم ثوب الصغار وقد طُلَّـ ... ـتْ دِمًا منهم وصينت دماءُ[14]

وفي البيت نفسه من شعر أحمد البكاي ، وبعد هذا التشبيه ، يقول الشاعر: "ورَدَّاهُ الرَّدَى بُرُدَا" وهي استعارة مكنية ، فيها تشخيص إذ جعل الردى إنسانًا له القدرة على أن يُلبس الناس الأثواب ، وهذا التصوير البياني اختير لإضفاء ملامح شديدة لوجه الردى فالسامع يتجسد له الردى أمام عينيه متحركًا ومُعاقبًا الأعداء والخصوم.

وأظن مما يعزز هذا المعنى ومما ساعد على تأكيد تلك الشدة ما تُوهم به لفظة "ردَّاه" وتُلبس به على سمع السامع فيظن أنها من الردى ، كأنه قال: فأهلكه الردى ، لكن إذا قرأ كل الجملة إلى قوله "بردا" ، وتتراءى له الجملة بتمامها يعرف حينها أن رداه من الرداء ، وأن المقصود هو: وألبسه الموت أثوابا.

وقد ورد تصوير ردى باللباس في الشعر العربي ، يقول أشجع السلمي يرثي أحدهم ، ويصف معاناته بعد وفاته:

ألبستني ثوبَ الرّدى ... وسلبتني طيب الكرى[15]

وهذا النوع من التصوير -الذي يعرض الأمور المعنوية في صور مادية ، ويستعين للتجسيد بالاستمداد من معجم الأردية والأكسية والأثواب- نجد جوهره في التعبير القرآني ، حيث وظفه الكتاب العزيز مثلاً في الكلام عن عقوبة كفران أنعم الله وعدم شكرها ، وذلك في قوله تعالى: ﴿**وضربَ اللهُ مثلاً قريةً كانتْ آمنةً مُطمئنةً يأتيهَا رِزْقها رغدًا مِن كلِّ مكانٍ فكفرتْ بأنعُمِ اللهِ فأذاقَها اللهُ لباسَ الجوعِ والخوفِ بما كانوا يَصنعُون**﴾[16].

ومن بلاغة هذه الصورة الإشارة إلى معنى الإحاطة والشمول ، فالموت يحيط بالإنسان كما يحيط الثوب بالجسم ، ومنها الإشارة أيضا إلى معنى القرب والمماسة ، فإذا كان اللباس قريبا من الجسد فالموت كذلك قريب غير بعيد ، ومن بلاغتها أيضا التجسيم ، وتصوير المعنوي في شكل مادي.

ويقول أحمد البكاي :

وسالمَ الدهرُ مَنْ سالَمْتَ من أحدٍ ... وحارب الدهرُ مَنْ حاربتَ حيثُ بدَا[17]

فقوله: "وسالمَ الدهرُ" و"وحارب الدهرُ" استعارتان مكنيتان، ومن ملامح الجمال فيهما هنا التشخيص، إذ صور الدهر على هيئة شخص، أو على هيئة الفارس القائد في المعركة، له القدرة على المسالمة والمحاربة، وهو تشخيص يحرك الذهن ويستثير الخيال ويبعث على الإعجاب والتأثر ومتابعة المشهد. كما أنها صورة ترفع من شأن الممدوح، وتضفي عليه هالة من الجلال إذ الممدوح فيها يبدو قرينا للدهر.

وتشبيه الدهر بالمقاتل محاربًا أو مسالمًا واردٌ في الشعر، ومن ذلك مثلاً قول الشاعر:

قل للذي بصروف الدهر عيَّرنا ... هل حاربَ الدهرُ إلا من له خطرُ[18]

هذا ويقول شاعرنا:

وطالَ للدين والدنيا بقاؤُكَ في ظلٍّ مِنَ اللهِ ممدودٍ لغيرِ مَدَى[19]

فقوله: "بقاؤك في ظل من الله" كناية عن تمني بقاء الممدوح في الحماية الكاملة والحفظ التام، وشرح الشاعر معنى ظل الله، أو أكده بقوله: "ممدود لغير مدى" ليؤكد على أن حماية الله لا حدود لها، وأن من استظل بظله فليس عليه أن يخاف أو يقلق من شيء.

وقد وردت التكنية بظل الله في الشعر القديم، ومن ذلك قول البحتري:

فلا زِلْتَ في ظلٍّ من الله سابغٍ ... فظِلُّكَ روضٌ للبرية مُونِقُ[20]

والملاحظ أن هاتين الصورتين البيانيتين في بيت البكاي وفي بيت البحتري، جاءتا في سياق الدعاء، فاقترانهما بالله تعالى ومجيئهما في سياق الدعاء يعطيهما صبغة دينية واضحة، وهي لذلك تتناص بشكل واضح مع قول النبي صلى الله عليه وسلم: (سبعةٌ يُظِلُّهم اللهُ في ظلِّه، يوم لا ظلَّ إلا ظلُّه)[21]، إلى آخر الحديث.

ويقول شاعرنا :

كمْ بِتَّ تدفعُ عنه الحادثاتِ وقد ... قامت إليه على رجلٍ وقد رقدَا[22]

وهو يتحدث هنا عن اهتمام ممدوحه بجميع الناس، ويمتد اهتمامه حتى يشمل الخصوم والأعداء منهم، وأنه حتى هؤلاء يوفر لهم الحماية؛ وتعني عبارة "على رجل" التشمير، كما في قول الشاعر:

ولَا يُدرك الحاجاتِ ، مِنْ حَيْثُ تُبتغَى ... مِنَ الناس ، إلا المُصْبحون على رِجْلِ

يقول: إنما يَقْضِيها المُشَمِّرون القِيام ، لَا المُتَزَمِّلون النِّيام[23] .

والصورة البيانية تظهر في قول شاعرنا: "الحادثات..قامت إليه على رجلٍ" وهي استعارة مكنية قائمة على التشخيص ، تصور الحادثات والنوائب شخصًا ، له ما للشخص من تكوين عضوي مادي ، وإرادة معنوية.

وعبارة "على رِجْل" يمكن أن تكون وصفًا لحال "الحادثات" ، فتشميرها وقيامها على رجلٍ يجعل هذه النائبات شخصا متأهِّبًا مستوفزًا ينتظر بحرص وقوة إرادةٍ وعزمٍ لحظة الإضرار بالآخرين. ويمكن أن تكون وصفا لحال "الممدوح" ، تصوره الكناية قائما على رجل العزم ، غير مقصر ولا فاتر في حماية الناس ، عزم آتى ثمرتَه فبسط الأمان ، وفي هذه الحالة تتجلى المفارقة بين صورتين ؛ صورة الممدوح قائما بواجب الحماية ، وصورة الناس نائمين مستمتعين بثمرة الأمان.

وترد مثل هذه الكناية في شعر الشعراء ، كما في قول أبي تمام من قصيدة يصف فيها تعذُّرَ الرزق عليه:

تَوَانى وشيكُ النُّجْع عنه ووُكِّلت ... به عَزَماتٌ أوْقَفَتْهُ على رِجْلِ[24]

ومن شعر أحمد البكاي قوله :

هذا ومني سلامٌ طابَ مصدرُه يُقَبِّلُ اليدَ عنّي كلَّما ورَدَا[25]

وفيها قوله: "سلامٌ..يُقَبِّلُ اليدَ عنّي" وهي استعارة مكنية ، إذ جعل السلام كالبشر يقبّل اليد ويقدم التحية ويقوم بواجب تقاليد الزيارة والوفادة على ذوي المكانة ، ومن خصائص الاستعارة المكنية هنا التشخيص الذي يجعل القارئ أو السامع تتراءى لعينيه تلك المعاني كأنها صور أشخاص.

وتبدو لي هذه الصورة بلغت الغاية من الطرافة ، إذ الشاعر هنا يشخص السلام ويجعل منه بشرا يحيي ويسلم ، فالطرافة هنا أن يقوم السلام بالتسليم وأن تقوم التحية بالتحية.

ويقول شاعرنا في موضع آخر من شعره:

كانوا يَقَرُّ العينُ منهم والحِجَا وَصْلٌ يُذَابُ به الجوَى ويُذَادُ[26]

ففي عبارة: "وَصْلٌ يُذَابُ به الجوَى" يشبّه الشاعر الوصلَ بالنار ، التي من خصائصها أن تذيب ، وأراد منها أنّ مواصلة الأصدقاء والأحبة التي عاش به زمنًا كان يذيب بها الجوى ويقمع به الوحشة ، ولكنه الآن وبعد أن تولى ذلك الزمن ها هو يعاني أشد المعاناة من بعاد أحبته ، وهو تشبيه على سبيل الاستعارة المكنية.

لكنها تبدو لي صورة غريبة إذ الوصل لا يتناسب في العادة مع النار وخصائصها ، بل الوحشة والبعاد هي ما يشبّه بالنار ، وفق قول الهمذاني في إحدى مقاماته: (إن الوحشةَ تقدحُ في الصدر اقتداحَ النار في الزَّند)[27].

ويقول شاعرنا أيضا:

ويَصِيدُ وَحْشُ محبةٍ تأنيسَهمْ ... فيُصَابُ وحشُ محبةٍ ويُصَادُ[28]

فقوله "وَحْشُ محبة" فيه تشبيه المحبة بالحيوان الوحشي الذي يتربص بفريسته إلى أن تحين منها غفلة أو ضعف ، ومحبته مترصدة هنا لتأنيس أحبته ، ولحظة الغفلة المتوخاة لبدء الصيد هي صفة مناسبة للزمن لا للأحبة ، الزمن الذي يشكو الشعراء في العادة من بخله وعدم سماحه بلحظات المصافاة بين الخلان ؛ وهذه الصورة هي من باب إضافة المشبه للمشبه به.

ولا يخفى ما بين لفظي "وحش" و"تأنيس" من مطابقة ، وهذا أمر يكاد يكون معتادا عند البكاي ، هو قنص الصور بأنواعها في الكلام ، والجملة الواحدة قد يكون فيها أكثر من صورة كما هو الأمر هنا ؛ لكن المطابقة هنا لم تأت غاية في ذاتها ، بل جيء بها لأداء دور وتحقيق دلالة ، فالوحش في اللغة هو مالا يَسْتأْنِس من دوابِّ البَرّ ، وتشبيه محبته بالوحش تبدو لي للدلالة على أن محبته لا تُتاح لكل أحد ، وأنها كالوحش الذي ينفر من الناس ، لكنها مع ذلك اهتمت واجتهدت في البحث عن الاستئناس بهؤلاء الأحبة.

ويقول شاعرنا كذلك مخاطبًا صديقه محمد بن محمد الصغير بن أنبوجة العلوي التيشيتي:

يُناجيه قلبٌ عنه غير مُغَيَّبٍ ... على أنَّ جيشَ الشوقِ فيه عديدُ[29]

يشبه الشاعر الشوق بالجيش الحربي كثير العدد في قوله: "جيشَ الشوقِ فيه عديد" ، وهذه الصورة هي من باب إضافة المشبه به إلى المشبه ، وبلاغة هذه الصورة في الإشارة إلى معنى الكثرة والكثافة ، ومفهوم القوة والجرأة والتمكن ، وفيه أيضا معنى الألم والهزيمة التي يُلحقها المقاتلون بعضهم ببعض في الحروب والمعارك ؛ وهي مع كل ذلك تبقى صورة طريفة غريبة شيئًا ما إذ لفظ الجيش - في المعتاد - من مستلزمات موضوع الحرب والمواجهة والقتال ، ولذلك يبدو لي هذا التصوير فيه إظهار لجمال الصناعة الفنية ، ولكنه لا يعكس صدق المشاعر القلبية ، ولا ينفذ إلى عمق العواطف الإنسانية.

ويرد تشبيه الشوق بالجيش في الشعر العربي ، لكن أقرب استعمال إلى بيت البكاي هو قول المتنبي في قصيدته التي يمدح فيه عبد الواحد الكاتب ، يقول من بداية غزلية:

فَلَو كانَ قَلبي دارَها كانَ خالِياً ... وَلَكِنَّ جَيشَ الشَوقِ فيهِ عَرَمرَمُ[30]

وتأثر البكاي بالمتنبي هنا واضح جدا ، واستحضاره لهذا البيت الشعري في ذهنه ونسجه على منواله لا شك فيه بعدَ النظر والتأمل ؛ وتأمل التشابه بين البيت الأول للبكاي والبيت الثاني للمتنبي ، وقابل بين ورود القلب والتغييب في الشطر الأول من البيت الأول ، والقلب والخلو في الشطر الأول من البيت الثاني ، ثم قابل بين الشطرين الثانيين من كل بيت تجد أنهما قريبان من التطابق ، قول الأول "على أنَّ جيشَ الشوقِ فيه عديدُ" ، وقول الثاني "وَلَكِنَّ جَيشَ الشَوقِ فيهِ عَرَمرَمُ" إذا علمنا أن الجيش العرمرم هو الجيش كثير العدد.

ويقول شاعرنا البكاي مادحًا سلطان المسلمين عبد المجيد:

له تركَ الجدودُ المجدَ إرْثًا ... وزادَ لهم من المجدِ الجديدِ

بنَى السلطانُ محمودُ المعالي ... وزاد كما بنَى عبدُ الحميدِ

وزِدْتَ على الذي بَنَيَا ولكن ... على ما زِدْتَهُ هلْ مِن مزيدِ ؟![31]

ففي قوله: "بنَى السلطانُ" ، وقوله: "وزِدْتَ على الذي بَنَيَا" يشبه المجد بالبناء ، وهو تشبيه من باب الاستعارة المكنية ، وجمالها يكمن في التجسيم وذلك بأن جسدت هذه العبارة المجد وهو أمر معنوي في صورة محسوسة وهو البناء ، وهذا لتقريب الفكرة إلى الذهن وتوضيحها في المخيلة ، وإرضاءً للنزعة البشرية في تفضيلها لعالم الحسّ.

ولا ننسى أن البناء فضلا عما فيه من إشارة إلى الجهد والعمل والمثابرة ، فيه إيحاء أيضا للمدنية والحداثة ، وهذا يجعل من العمل المبذول غير عشوائي ، بل عملا نوعيا مدروسًا ، فيه تحديد لهدف ووضع لخطة.

وقد ورد مثل هذا التصوير في الشعر العربي ، ومن ذلك مثلا قول أبي العلاء المعري:

لجَدِّكَ كان المَجْدُ ثمّ حَوَيْتَه ... ولابْنِكَ يُبْنَى منه أشرَفُ مَقْعدِ[32]

ويقول شاعرنا أيضا:

فأنتَ لدَهْرِنَا عُمر بنُ عبدِ الـ ـعزيزِ ومِثْلَ هارونَ الرشيدِ

ولكن في الفَطانةِ أنت عَمْرٌو وفي الهيجاءِ أنت ابنُ الوليدِ[33]

وفي هذين البيتين تتزاحم أربعة تشبيهات ، كلها على شاكلة: "أنت مثل فلان" ، وأولها قوله: "فأنتَ..عُمر بنُ عبدِ العزيزِ" وهو تشبيه بليغ ، وثانيها قوله: "فأنتَ..مِثْلَ هارونَ الرشيدِ" وهو تشبيه مجمل ، وثالثها قوله: "أنت عَمْرٌو" وهو تشبيه مؤكد ، حذف أداة التشبيه وذكر وجه الشبه "في الفطانة" ، ورابعها قوله: "أنت ابنُ الوليدِ" وهو تشبيه مؤكد أيضًا ، حذف أداة التشبيه وذكر وجه الشبه "في الهيجاء".

وعلة تشبيه الممدوح بعمر بن عبد العزيز هو أنه يرى ممدوحه شبيها له في رحمته بالناس ، أو أن الشاعر يرجو أن يكون ممدوحه مثل هذا الخليفة في رحمته وعدله وبركة فعله الصالح ؛ وأما هارون الرشيد فإن علة تشبيه الممدوح به قد تكون أنه مثال لرقة القلب ، وللمجاهد في سبيل الله ، وأنه كان صاحب أعمال صالحة ؛ وعلة تشبيه الممدوح بعمرو - والمقصود هنا عمرو بن العاص – فلكون المشبه به هو أحد رموز الفطنة والذكاء كما هو مشهور ؛ وأما اتخاذ خالد بن الوليد مشبها به فلأنه أحد شجعان العرب ، والقيادات العسكرية المظفرة للمسلمين.

وسرد مجموعة عبارات مدحية وصور تشبيهية تكون فيها النماذج العليا في ديننا وتاريخنا مشبهات به مثل هذا السرد المتتابع لتلك الصور قد ورد قديمًا في بيت شهير لأبي تمام ، وهو قوله من قصيدة يمدح بها أحمد بن المعتصم:

إقْدامَ عَمْرٍو[34] في سَماحةِ حاتمٍ ... في حِلمِ أحنفَ في ذكاءِ إياسِ[35]

ويقول شاعرنا البكاي:

كأنَّ الناس كلَّهُمُ قصيدٌ وإنّك فيهمُ بيتُ القصيدِ[36]

وفي هذا البيت نجد تشبيهين اثنين ، فقوله: "كأنَّ الناس..قصيدٌ" تشبيه مجمل ، أما قوله: "وإنّك..بيتُ القصيدِ" فهو تشبيه بليغ ، والتشبيهان متكاملان ، يربط بينهما حبل الترقي من العام إلى الخاص. والمدح بهذا التصوير البياني ورد في الشعر كقول الشاعر:

بيت به فخر البيوت لأنّه ... بيت القصيد ومنزل الضيفان[37]

ويقول شاعرنا أحمد البكاي الكنتي:

يرى نيرانَهُم بردًا سلامًا ... وحدَّ حديدِهِمْ مثلَ الجريدِ[38]

ففي عبارة: "حد حديدهم مثل الجريد" يريد أن يقول إن ممدوحه يمتاز بالشجاعة ، فهو يرى نيران خصومه لا تقتل ، وسيوفهم لا تجرح ، ولذلك شبه حدها بجريد النخل ، وهو تشبيه الغرض منه التحقير.

ويبدو لي هذا التصوير البياني طريفا جديدًا ، وأنه من خصائص أحمد البكاي ، فالمعتاد كما يبدو أن يشبه الشعراء السيف بالعصا إذا أرادوا تحقيره ، أما أن يشبه السيف أو حد السيف بجريد النخل فهذا ربما ابتدعه شاعرنا ، مستلهما إياه من بيئته الصحراوية.

ويقول البكاي في مدح عمر الفوتي :

قالوا بأنّ عُمَرَ الفُوتِي الفتى ... قام وبالحقِّ وبالدينِ ظهرْ

أهلا به أهلاً [به] ومرحَبا ... شمسُ الضُّحى بدرُ الدُّجى وَبْلُ المطرْ[39]

فقوله: "شمسُ الضُّحى ، بدر الدُّجى ، وَبْلُ المطرْ" هي ثلاثة تشبيهات بليغة ، صنعت بتتابعها وقصر مقاطعها ثلاثة مشاهد سريعة ، والملاحظ أن كل مشبه به منها جاء مركبًا تركيبا إضافيًا ، وذلك لتوضيحه وتقويته ، فالشمس ليست أي شمس بل هي الشمس في أقوى أوقاتها وهو الضحى ، والقمر ليس أي قمر ، بل هو القمر الذي يتجلى أحسن التجلي في لحظات اشتداد الظلام.

وأما عبارة: "وبل المطر" فلا يبدو لي أن الشاعر وفق في هذا التركيب ، لأن المنتظر أن يتعزز المضاف بالمضاف إليه كما هو الشأن في "شمس الضحى" و"وبدر الدجى" ، لكن

المضاف إليه هنا لم يزد شيئا للمضاف ، فالوبل هو المطر الشديد ، فماذا عسى تزيده كلمة مطر ، بل من الواضح أنها نزلت به عن درجته.

والتشبيه بشمس الضحى وبدر الدجى يرد كثيرا في الشعر العربي ، كما في قول الصاحب بن عباد يهنئ صديقا له بمولود:

هُنِّئْتَهُ هنئتهُ ... شمسُ الضحى بدرُ الدجَى[40]

ويقول كذلك شاعرنا البكاي:

فما وليٌّ كنـ[بـ]ـيٍّ إنه كالماءِ فيه صورةٌ من القمرْ[41]

فهذا البيت يعتبر صورة تمثيلية ، شبه فيها النبي بالقمر ، والولي بالصورة المنعكسة من القمر على وجه الماء ، ويريد من وراء ذلك أنه لا يصح التسوية بين الوليّ والنبيّ ، وأن الفرق الذي بينهما كالفرق بين القمر وصورته المرتسمة على النهر.

ويقول أيضا:

لمَّا أبيْتُم وجدتم غِبَّ قتلِكُمُ قتلا ذريعًا يذيقُ الظالمَ الصَّبِرَا[42]

فهو يريد أن يقول إنه مات من الأعداء الكثير ، وإنهم ذاقوا ألما شديدًا من جراء انهزامهم ؛ فعبارة: "يذيقُ الظالمَ الصَّبِرَا" كناية عن إلحاق الهزيمة بالخصوم.

وقوله :

إذا بخيْلٍ عليها الأسْدُ غاشيةً من جانبِ الغَرْبِ لن تُبْقِي ولن تَذَرَا

تُرْخِي أعِنَّتَها للموتِ خائِضَةً بحرَ المنيةِ لا تخشى بها ضررَا[43]

توجد في البيت الثاني من هذين البيتين صورتان ، أولاهما قوله: "تُرْخِي أعِنَّتَها للموتِ" ومعناها أن الخيل في المعركة لا تشد اللجم بسبب خوف أو هيبة ، بل ترخيها ، وتطاوع الفرسان أثناء القتال ، دونما خوف أو خذلان ، وهذه الصورة البيانية هي كناية عن الشجاعة والإقدام ونبذ الخوف.

والشجاعة هنا في الحقيقة ترجع إلى الفرسان الذين على ظهر الخيل لا الخيل في ذاتها ، وهذا يجعل الصورة الجزئية ضمن صورة أكبر هي المجاز ذو العلاقة المحلية ، إذ أن الشاعر ذكر الخيل وأراد الممتطين ظهورها.

والصورة الثانية في قوله: "بحر المنية" ، وهي تشبيه من باب إضافة المشبه إلى المشبه به ، فالأصل في العبارة هو: المنية بحر.

ويقول شاعرنا أيضا:

ولا جبانٌ ولا نذلٌ ولا بخِلٌ يَنْحَطُّ عن قُنَنِ العلياء منكسرا[44]

ففي قوله: "قُنَنِ العلياء" تشبيه العلياء بقمم الجبال ، شبهت بذلك لصعوبة الارتقاء إليها والوصول إلى أعلاها ، وهو تشبيه من باب إضافة المشبه إلى المشبه به. وفي قوله أيضا: "يَنْحَطُّ عن قُنَنِ العلياء" كناية عن الوضاعة ونزول المراتب.

هذا وقد ورد تشبيه معالي الأمور بذرى الجبال وقننها في الشعر ، كقول الشريف الرضي:

كلُ راقٍ مرّ بالنجم إلى ... قُنَنِ السؤدد والمجد الطَّوَالِ[45]

خاتمة:

يظهر شعر أحمد البكاي - من خلال نماذج مختارة من شعره- ممثلاً شعر منطقة غرب إفريقيا في القرن الثالث عشر أصدق تمثيل ، يظهر شعره تراثيا في صوره وخيالاته ، نزّاعًا إلى القديم ، وقد أوردت أمثلة شعرية من غير شعر البكاي ، كشعر أبي تمام والبحتري والشريف الرضي وغيرهم ، التقى فيها البكاي معهم في طبيعة التصوير ، لأدل على أن بعض صوره أو الكثير منها فيها اتّباع وتأثر بالقديم.

ولكن لابد من القول إن تراثية تلك الصور كانت مع قوة وحيوية تجعل من ذلك الرجوع إلى التراث ليس مقصودا لذاته ، ولكن وسيلة تعبيرية مغروزة في طبيعة الشاعر ، وهذا الذي يجعلها برغم كل شيء حية ومؤثرة ، وهذا ساعده أيضًا على إظهار خصوصيته والاستمداد من بيئته المحلية.

يجمع الشاعر بين الصور البيانية التقليدية المتداولة مثل صورة: ظل الله ، وجيشَ الشوقِ ، وبناء المجد ، وتشبيه الممدوح بشمس الضحى ، وبدر الدجى ؛ ومع ذلك نجده أيضا يجمّل شعره بصور جديدة أو غير متداولة ، كالذي نجده في صورة: السلام الذي يقبل اليد ،

والوصل الذي يذيب جوى الوحشة ، واصطياد أنس أصدقائه بوحش محبته ، وتشبيه السيوف غير القاطعة بجريد النخل.

ونستطيع من هذه الجولة الموجزة في الصور البيانية في شعر البكاي أن نتأكد أكثر أن شخصية العالم في شاعرنا لم تطغ على شخصية الأديب ، وأن هذا الشعر الذي تأملنا بعضه لم يكن مثقلا بروح الناظم الذي يكتفي بالتعبير عن الفكرة دون أن يُلبسها من حسن الأسلوب ، وجميل التصوير ، ودون أن يبعث فيها من دفء العاطفة.

فهرس المصادر والمراجع:

1- **القرآن الكريم.**

2- أسرار البلاغة في علم البيان ، أبو بكر عبد القاهر الجرجاني ، المحقق: عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1422هـ ، 2001م.

3- الإعلام بمن حل مراكش وأغمات من الأعلام ، العباس بن إبراهيم السملالي ، راجعه عبد الوهاب ابن منصور ، المطبعة الملكية ، الرباط ، المغرب ، الطبعة الثانية ، 1414هـ ، 1993م.

4- الأوراق قسم أخبار الشعراء ، أبو بكر الصولي ، شركة أمل ، القاهرة ، 1425هـ.

5- تاج العروس من جواهر القاموس ، مرتضى الزَّبيدي ، تحقيق: مجموعة من المحققين ، دار الهداية.

6- ديوان البحتري ، عني بتحقيقه وشرحه والتعليق عليه: حسن كامل الصيرفي ، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة الثالثة.

7- ديوان الشريف الرضي ، شرحه وعلق عليه وضبطه وقدم له: محمد مصطفى حلاوي ، دار الأرقم ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1419هـ ، 1999م.

8- ديوان الصاحب بن عباد ، شرحه وضبطه وقدّم له: إبراهيم شمس الدين ، مؤسسة الأعلمي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1422هـ ، 2001م.

9- ديوان الصحراء الكبرى: المدرسة الكنتية ، جمع وتحقيق وتقديم يحي ولد سيد أحمد ، دار المعرفة ، الجزائر (المهرجان الإفريقي الثاني ، 2009م).

10- ديوان المتنبي ، دار بيروت ، بيروت ، 1403هـ ، 1983م.

11- الرسالة الغلاوية ، محمد الخليفة بن المختار الكنتي الوافي ، تحقيق حماه الله ولد السالم ، منشورات معهد الدراسات الإفريقية ، الرباط ، المغرب ، الطبعة الأولى ، 2003م.
12- زهر الأكم في الأمثال والحكم ، أبو علي اليوسي ، تحقيق: محمد حجي ، ومحمد الأخضر ، الشركة الجديدة ودار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب ، الطبعة الأولى ، 1401هـ ، 1981م.
13- سقط الزند ، أبو العلاء المعري ، دار بيروت ، دار صادر ، بيروت ، 1376هـ ، 1957م.
14- شرح ديوان أبي تمام ، الخطيب التبريزي ، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: راجي الأسمر ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، الطبعة الثانية ، 1414هـ ، 1994م.
15- صحيح البخاري ، محمد بن إسماعيل البخاري ، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر ، دار طوق النجاة ، الطبعة الأولى ، 1422هـ.
16- ضالة الأديب: ترجمة وديوان سيدي محمد بن محمد الصغير بن أنبوجة العلوي التيشيتي ، عبد الله ابن أنبوجة العلوي التيشيتي ، تحقيق ودراسة: أحمد ولد الحسن ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسيسكو" ، 1417هـ ، 1996م.
17- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ، أبو على الحسن بن رشيق القيرواني ، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار الجيل ، الطبعة الخامسة ، 1401هـ ، 1981م.
18- فتح الشكور في معرفة أعيان علماء التكرور ، الطالب محمد البرتلي الولاتي (ت 1219هـ) ، تحقيق: محمد إبراهيم الكتاني ، محمد حجّي ، دار الغرب الإسلامي- بيروت ، لبنان ، الطبعة الأولى ، 1401هـ- 1981م.
19- قصيدة الهمزية في مدح خير البرية ، شرف الدين البوصيري ، دار الرشاد الحديثة ، الدار البيضاء.
20- كشف الحجاب عمن تلاقى مع الشيخ التجاني من الأصحاب ، أحمد بن العياشي سكيرج ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1420هـ ، 1999م.
21- كنتة الشرقيون ، بول مارتي ، عرّبه وعلّق عليه ووضع له مُلحقات: محمد محمود ولد ودّادي ، مطبعة زيد بن ثابت ، دمشق.
22- لسان العرب ، جمال الدين ابن منظور ، دار صادر ، بيروت ، الطبعة الثالثة ، 1414هـ.
23- معجم علوم العربية ، محمد التونجي ، دار الجيل ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2003م ، 1424هـ.

24- مقامات بديع الزمان الهمذاني ، بديع الزمان الهمذاني ، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد ، المكتبة الأزهرية ، 1342هـ ، 1923م.
25- من نقائض الشعراء العرب في الصحراء ، محمد سعيد القشاط ، دار الملتقى ، بيروت ، ط1 ، 1996م.
26- نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب ، أحمد المقري ، تحقيق: إحسان عباس ، دار صادر ، بيروت ، لبنان.
27- الوسيط في تراجم أدباء شنقيط ، أحمد بن الأمين الشنقيطي ، بعناية فؤاد سيد ، الطبعة الرابعة ، مطبعة المدني ، القاهرة ، 1409هـ ، 1989م.

الهوامش:

[1] - العمدة في محاسن الشعر وآدابه ، أبو على الحسن بن رشيق القيرواني ، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد ، دار الجيل ، الطبعة الخامسة ، 1401هـ ، 1981م ، 1/ 30.

[2] - الرسالة الغلاوية ، محمد الخليفة بن المختار الكنتي الوافي ، تحقيق حماه الله ولد السالم ، منشورات معهد الدراسات الإفريقية ، الرباط ، المغرب ، الطبعة الأولى ، 2003م ، ص139. وانظر أيضًا: كنتة الشرقيون ، ص12.

[3] - بعضهم نسب الكنتيين إلى عقبة بن عامر ، انظر: الإعلام بمن حل مراكش وأغمات من الأعلام ، العباس بن إبراهيم السملالي ، راجعه عبد الوهاب ابن منصور ، المطبعة الملكية ، الرباط ، المغرب ، الطبعة الثانية ، 1414هـ ، 1993م ، 2/ 242. وبعضهم قال إن كنتة من بني أمية ، انظر: الوسيط في تراجم أدباء شنقيط ، أحمد بن الأمين الشنقيطي ، بعناية فؤاد سيد ، الطبعة الرابعة ، مطبعة المدني ، القاهرة ، 1409هـ ، 1989م ، ص361 ، و477.

[4] - كنتة الشرقيون ، بول مارتي ، عرّبه وعلّق عليه ووضع له مُلحقات: محمد محمود ولد ودّادي ، مطبعة زيد بن ثابت ، دمشق ، ص99.

[5] - فتح الشكور في معرفة أعيان علماء التكرور ، الطالب محمد البرتلي الولاتي (ت 1219هـ) ، تحقيق: محمد إبراهيم الكتاني ، محمد حجّي ، دار الغرب الإسلامي- بيروت ، لبنان ، الطبعة الأولى ، 1401هـ- 1981م ، ص84.

[6] - المرجع نفسه ، ص492.

[7] - انظر- لمعلومات أكثر- مثلا: من نقائض الشعراء العرب في الصحراء ، محمد سعيد القشاط ، دار الملتقى ، بيروت ، ط1 ، 1996م ، ص18- 20.

[8] - تاج العروس من جواهر القاموس ، مرتضى الزَّبيدي ، تحقيق: مجموعة من المحققين ، دار الهداية ، 12/ 357 ، 358.

[9] - المصدر نفسه ، 34/ 304.

[10] - معجم علوم العربية ، محمد التونجي ، دار الجيل ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2003م ، 1424هـ ، ص264.

[11] - أسرار البلاغة في علم البيان ، أبو بكر عبد القاهر الجرجاني ، المحقق: عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1422هـ ، 2001م ، ص244.

[12] - أسرار البلاغة في علم البيان ، ص39 ، 40.

[13] - ديوان الصحراء الكبرى 2/ 102.

[14] - قصيدة الهمزية في مدح خير البرية ، شرف الدين البوصيري ، دار الرشاد الحديثة ، الدار البيضاء ، ص16.

[15] - الأوراق قسم أخبار الشعراء ، أبو بكر الصولي ، شركة أمل ، القاهرة ، 1425هـ ، 1/ 134.

[16] - سورة النحل ، الآية 112.

[17] - ديوان الصحراء الكبرى 2/ 102.

[18] - زهر الأكم في الأمثال والحكم ، أبو علي اليوسي ، تحقيق: محمد حجي ، ومحمد الأخضر ، الشركة الجديدة ودار الثقافة ، الدار البيضاء ، المغرب ، الطبعة الأولى ، 1401هـ ، 1981م ، 3/ 99.

[19] - ديوان الصحراء الكبرى 2/ 102.

[20] - ديوان البحتري ، عني بتحقيقه وشرحه والتعليق عليه: حسن كامل الصيرفي ، دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة الثالثة ، 3/ 1536.

[21] - صحيح البخاري ، محمد بن إسماعيل البخاري ، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر ، دار طوق النجاة ، الطبعة الأولى ، 1422هـ ، 1/ 133.

[22] - ديوان الصحراء الكبرى 2/ 102.

[23] - لسان العرب ، جمال الدين ابن منظور ، دار صادر ، بيروت ، الطبعة الثالثة ، 1414هـ ، 11/ 267.

[24] - شرح ديوان أبي تمام ، الخطيب التبريزي ، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: راجي الأسمر ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، الطبعة الثانية ، 1414هـ ، 1994م ، 2/ 421.

[25] - ديوان الصحراء الكبرى 2/ 102.

[26] - المصدر نفسه: 2/ 193.

[27] - مقامات بديع الزمان الهمذاني ، بديع الزمان الهمذاني ، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد ، المكتبة الأزهرية ، 1342هـ ، 1923م ، ص288.

[28] - ديوان الصحراء الكبرى: 2/ 193.

[29] - كتاب ضالة الأديب: ترجمة وديوان سيدي محمد بن محمد الصغير بن أنبوجة العلوي التيشيتي ، تأيف: عبد الله بن محمد بن محمد الصغير بن أنبوجة العلوي التيشيتي ، تحقيق ودراسة: أحمد ولد الحسن ، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة "إيسيسكو" ، 1417هـ ، 1996م ، ص150.

[30] - ديوان المتنبي ، دار بيروت ، بيروت ، 1403هـ ، 1983م ، ص113.

[31] - ديوان الصحراء الكبرى ، 1/ 303.

[32] - سقط الزند ، أبو العلاء المعري ، دار بيروت ، دار صادر ، بيروت ، 1376هـ ، 1957م ، ص89.

[33] - ديوان الصحراء الكبرى ، 1/ 304.

[34] - يقصد عمرو بن معدي كرب لأنه جاء في سياق المدح بالشجاعة ، أما عمرو الذي ذكره البكاي فهو عمرو بن العاص لأنه جاء في سياق المدح بالذكاء.

[35] - شرح ديوان أبي تمام (التبريزي) ، ص362.

[36] - ديوان الصحراء الكبرى ، 1/ 304.

[37] - نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب ، أحمد المقري ، تحقيق: إحسان عباس ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، 1/ 521.

[38] - ديوان الصحراء الكبرى ، 1/ 308.

[39] - كشف الحجاب عمن تلاقى مع الشيخ التجاني من الأصحاب ، أحمد بن العياشي سكيرج ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1420هـ ، 1999م. ص:252.

[40] - ديوان الصاحب بن عباد ، شرحه وضبطه وقدّم له: إبراهيم شمس الدين ، مؤسسة الأعلمي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1422هـ ، 2001م ، ص130.

[41] - كشف الحجاب عمن تلاقى مع الشيخ التجاني من الأصحاب ، أحمد بن العياشي سكيرج ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1420هـ ، 1999م. ص:253.

[42] - من نقائض الشعراء العرب في الصحراء ، ص84.

[43] - المصدر نفسه ، ص85 ، 86.

[44] - المصدر نفسه ، ص86.

[45] - ديوان الشريف الرضي ، شرحه وعلق عليه وضبطه وقدم له: محمد مصطفى حلاوي ، دار الأرقم ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1419هـ ، 1999م ، ص175.

اللّغة الأمازيغية (القبائلية)
معطيات لسانية اجتماعية أساسية

أ. فضيلة لـرول
جامعة مولود معمري تيزي وزو
lereux_fadi@yahoo.fr

الملخص: نهدف من خلال هذا المقال ، إلى تقديم معطيات لسانية اجتماعية أساسية عن اللّغة الأمازيغية (القبائلية) باعتبارها اللّغة القديمة لشمال إفريقيا ؛ سواء من حيث أصل تسمية ناطقيها بـ "البربر" ، والأمازيغ أو من حيث انتماء اللّغة إلى العائلة اللّغوية الكبيرة الحامية السامية. وأيضا من حيث حيوية اللّغة أي عدد ناطقيها والمساحة الجغرافية التي تشغلها. وما تعرّضت إليه اللّغة الأمازيغية من تجزئة قصوى إلى عدّة لهجات مع بقاء النحو الأمازيغي في كلّ هذه اللهجات واحدا في عمقه. إذ يتحدث مؤرخو اللّغة عن وجود لغة أمازيغية متجانسة ، وهذا قبل انقسامها إلى عدّة لهجات. ومنذ الستينات ، عرفت اللّغة تحسّنا بفضل جهود فردية عملت على إعادة الاعتبار لنظام الكتابة ، ووضع قواعد نحوية ، ووسائل تعليميّة ومصطلحات لعصرنة اللّغة الأمازيغية ،... لتشهد في الثمانينات والتسعينات صدور مؤلفات ثقافية متنوعة.

كما تعرّضنا إلى تقديم أهم المراحل التي مرّت بها اللّغة الأمازيغية المتعلقة بمنزلتها السياسية والاجتماعية.

الكلمات المفاتيح: اللّغة الأمازيغية ؛ الواقع اللّغوي ؛ تنوعات لغوية ؛ اللهجات ؛ القبائلية.

The Amazigh (kabyle) language basic sociolinguistic data

Abstract: This article aims at giving the basic sociolinguistic data of an ancient language of North Africa, the Amazigh (kabyle) language. Whether the origin of the nomination "Berber" and Amazigh, the relationship of the Berber language to the Hamito-Semitic large family, the geographical area occupied by that language, as well as the number of speakers that we

consider as elements of linguistic vitality of any language. Despite the extreme fragmentation that this language undergoes, researchers consider all Berber dialects as constituent of one language having the degree of unity, particularly the grammatical level which remains the same in all dialects. In order to modernize the Amazigh (Kabyle) language, this latter knew from the beginning of the sixties many improvements thanks to the language planning due to personal efforts of certain people. Finally, we presented some steps related to the political and social status of the Amazigh language.

Key words: Amazigh language ; linguistic situation ; Linguistic varieties; dialects ; kabyle.

مقدمة: يتفق العديد من العلماء خلال الحديث عن الواقع اللّغوي الجزائريّ أنه معقّد للغاية والذي يرجع إلى احتكاك عدّة لغات تؤدي وظائف متنوعة جدا: لغات مكتسبة منذ الولادة ومستعملة في الوسط الأسري ؛ هي اللّغات الأمّ أي الأمازيغية بتنوعاتها الجهوية ، والعربية الدارجة ، وهي لغات شفهية أساسا مستعملة في الحالات غير الرسمية ؛ وهي اللّغات اليومية. ولغات مستعملة أكثر على المستوى الكتابي وهي الفرنسية ، والعربية الكلاسيكية(الفصحى). في حين تحظى اللّغة الفرنسية أيضا باستعمالها على المستوى الشفهي والذي ترّسخ بعد الاستقلال. في هذا الصدد ، تشير خولة طالب الابراهيمي قائلة:

" تعقّد هذا الواقع الذي مردّه إلى وجود لغات أو بالأحرى عدّة تنوعات لغوية Variétés linguistiques...واقع متقلب تتخلله صراعات خفية(وأحيانا ظاهرة)، في طور التغير الجمّ بسبب آثار السياسة الثقافية التروع المركزي والإرادويةvolontariste والمعقدة وكذلك بسبب تشابك وتداخل عدّة مجتمعات متعايشة لها تصوراتها ومجالات استعمال بعينها ، وكذلك من حيث الممارسات الحقيقية للناطقين ، وهاهنا نلمّح إلى ظواهر التعاقب اللّغوي/ التناوب اللّغوي(code switchingالانتقال من لغة إلى أخرى أثناء الكلام) أوl'alternance codiqueوالاقتراض وظواهر الاحتكاك اللّغوي بوجه عام."[1] في هذا الصدد ، نودّ دراسة لغة من اللّغات القديمة ألاّ وهي اللّغة الأمازيغية (القبائلية).

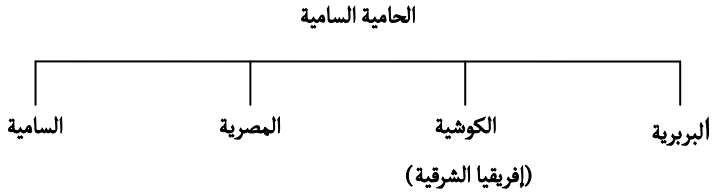
بعض الخصائص اللّغوية للّغة الأمازيغية: تعود تسمية"البربر" إلى الرومان الذين أطلقوا هذه التسمية على السكان الأصليين لشمال إفريقيا وهذا لعدم فهمهم للّغة التي

يتحدثون بها: فكانوا يصفونها على أنّها رطانة غير مفهومة. جاءت تسمية "البربر" من "بربريس" « Barbarius » من اليونانية "بربروا" «Barbaroï» بمعنى الذي لا نفهم لغته. وعن هذه التسمية ، يقول هانوتو وأ.لوتورنو Hanoteau et Letourneux "...اتضح أن اسم بربري؟ الذي أطلق عليه ، ما هو إلاّ لقب للتهكم استعمله اليونان في البداية ثم الرومان فيما بعد."[2] بينما يفضل "البربر" تسمية "إمازيغن" ، المأخوذة من لغتهم والتي تعني: "رجال أحرار" ، إذ تبدو هذه التسمية للأمازيغ أكثر اعتبارا وتثمينا لهم.

ويعتبر مفهوم "اللّغة البربرية"[3] عادة ذا طبيعة لسانية أساسا ولا يتعلق بواقع اجتماعي لساني متجانس. إذ يطلق اللساني تسمية "اللّغة البربرية" على مجموعة من اللهجات التي تمثل عددا كبيرا من أوجه التشابه من الناحية البنيوية والافرادية. مما يسمح باعتبارها مجالا واحدا للدراسة ، وهذا بغض النظر عن المعايير الخارجية للّغة ک : التفاهم الداخلي l'intercompréhension ، ووعي الجماعة اللّغوية la conscience de communauté linguistique. كما اعتبر اللّسانيون مجموع اللهجات البربرية أنّها مكونة لنفس اللّغة الواحدة. وتعدّ هذه النظرة صحيحة علميا ، إلاّ أنّها ترتبط بمفهوم لساني (داخلي) محظ للّغة. إذ لم يكن يتصور الدارسون للأمازيغية berbérisant أن يكون لمفهوم اللّغة أيضا تعريف اجتماعي- لساني يأخذ بعين الاعتبار المعايير التالية ک :التفاهم الداخلي ، وإحساس الجماعة اللّغوية الواحدة[4] ؛ فمن وجهة اللساني ، توجد فعلا لغة بربرية وحيدة ولكن هذا لا يعني أنه يمكن التحدث عن جماعة اجتماعية - لسانية بربرية وحيدة. إذ لاستعمال مصطلح "اللّغة " الذي يمكن أن يتقبل معنيين يؤخذ بهما (اللّغة = نظام شكلي/ اللّغة = معيار اجتماعي)[5] ممكن أن يؤدي ببساطة الى الغموض والخلط بينهما.

التصنيف اللّغوي: منذ سنوات 1920 ، أدمج م.كوهن[6] M. Cohen اللّغة الأمازيغية ضمن عائلة لغوية كبيرة هي العائلة الحامية السامية. " تشمل السامية (الأكادية ، الكنعانية ، الفينيقية ، العبرية ، الآرامية ، العربية ، الخ) ، وتضم الحامية اللّغات المصرية القديمة ، واللّغات البربرية ، واللّغات الكوشية التي تشمل لغات صومالية ، ولغات الجالا ، ولغات البدجا ، ولغات دنقلة ، ولغات السيداما ، الخ ، والتشادية (أهم لغاتها الهوسا ، كتوكو ، الخ)[7]". ويشير العلماء[8] إلى اندثار معظم اللّغات السامية والحامية ولم يبق منها اليوم إلاّ البعض. فمن اللّغات السامية الحيّة نذكر:اللّغة العربية الفصحى ، والعبرية الحديثة التي تمّ

إعادة إحيائها ، واللّغة الأمهرية التي هي لغة إثيوبيا ، واللهجات الآرامية. واللّغة الأمازيغية هي اللّغة الحامية الوحيدة من اللّغات الحامية الحية التي لا تزال مستعملة إلى يومنا هذا.



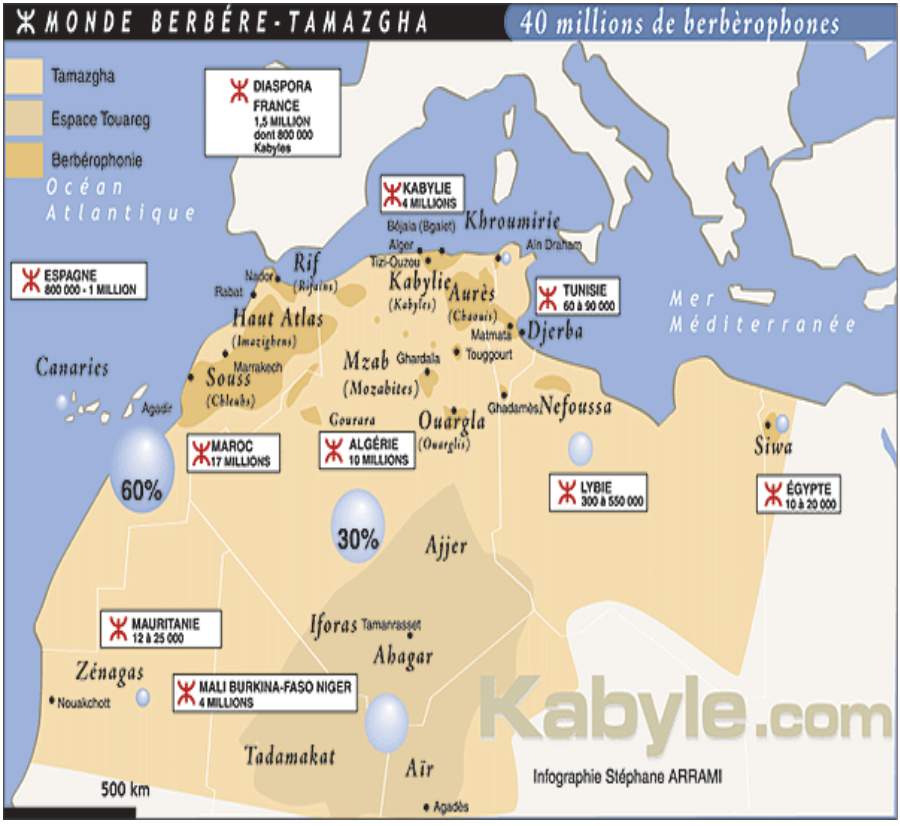
مخطط 1: العائلة اللّغوية الحامية السامية[9].

ولانتماء الأمازيغية إلى هذه العائلة يقول رابح كحلوش : "من المحتمل أن يكون للانتماء اللّغوي الموجود بين الأمازيغية والعربية دور في تعلّم لغة القرآن وتسهيله ، وكذا تسريع سيرورة الاستبدال اللّغوي substitution linguistique.[10]" أي استبدال الأمازيغية بالعربية في معظم مناطق المغرب. كذلك يشير أحمد بوود Ahmed Bououd قائلا: " يعمل تقارب اللّغات على تسهيل الانتقال من لغة إلى أخرى ، وتعلّم لغة من خلال لغة أخرى عن طريق النقل اللّغوي transferts linguistiques وتناوب اللّغات ؛ alternance des codes وهنا نشير إلى حالات العربية- الأمازيغية ، والإسبانية—كتلان[11] catalan".

وكما تعتبر اللّغة الأمازيغية لغة ذات مستويات متعددة[12] Polynomique. ويقصد جان— بتيست مارسيلسي Jean-Baptiste Marcellesi باللّغة ذات المستويات المتعددة على أنها: " لغة ذات وحدة مجرّدة وناتجة عن نشاط اللّهجات وليست ناتجة ببساطة عن تشكل معيار وحيد ، وإنّما يتوقف وجودها على قرار كثرة مستعمليها ، بمنحها اسما خاصا وإعلان استقلاليتها عن اللّغات الأخرى المعترف بها." كما لا تزال اللّغة الأمازيغية لغة غير

منمطة لتفرض معيار الاستعمال الصحيح ومع ذلك تتمتع بحيوية لغوية[13] ، فهي لغة التواصل اليومي ، وتشكّل لغة الأمّ لجزء من السكان.

المساحة الجغرافية: تعتبر اللّغة الأمازيغية اللّغة القديمة لشمال إفريقيا تمتاز بعدد هائل من "اللهجات" ، أي تنوعات إقليمية تتربع على نطاق واسع وتشمل عدّة مناطق جغرافية متباعدة فيما بينها. تمتد من واحة سيوة على الحدود المصرية الليبية إلى المحيط الأطلنطي ، مرورا بشمال مالي والنيجر ، وفي أغلب الأحيان ، تكون هذه اللهجات متباعدة فيما بينها إذ تفصل بينها مسافات طويلة.



الأمازيغ في المغرب[14]

في هذا المجال الواسع يقيم الأمازيغ على شكل جماعات لغوية وثقافية أقلية. ولهذا التباعد انعكاسات على التبادلات اللّغوية بين مختلف الجماعات الأمازيغية ؛ فهي تبادلات ضعيفة. لا يتمّ تواصل السكان إلا بفضل الحركات والتنقلات الحديثة ، وكذا وسائل الإعلام كالمذياع ،... ، مما أنتج صعوبة التفاهم بين ناطقي هذه اللهجات. وبدوره أدى ضعف التبادل بين مختلف الجماعات الأمازيغية إلى زيادة تشكيل التنوعات اللّغوية في كامل اللّغة الأمازيغية[15]. بالإضافة إلى عدم توفر هيئات تقوم بمهمة تنميط اللّغة وتوحيدها normalisation et unification لا نجد معيارا يفرض نفسه في اللّغة الأمازيغية ، حتى في الاستعمالات الأدبية. فكلّ جماعة لغوية تستعمل تنوعها أو تنوعاتها المستعملة في تواصلها الداخلي- الإقليمي كما تشير إليه خولة طالب الإبراهيمي قائلة: " لم تحظ البربرية بالتقعيد والتوحيد ، لا سيما في الكتابة ولا يوجد معيار ولا صورة "وسطى" مشتركة لمجموع العالم البربري بطبيعة الحال.[16]" في حين فإن مختلف هذه اللهجات تمتاز في عمقها بمستوى نحوي موحد. وفي هذا الصدد يقول سالم شاكرSalem Chaker :"ولكن رغم هذه الوضعية ، المتمثّلة في التجزئة القصوى ، فهذا لم يكن من الأسباب الحقيقية التي صرفت العلماء عن ألاّ يتحدثوا عن لغة أمازيغية واحدة ، مجزّأة إلى لهجات والتي تتكون بدورها من تنوعات محلية. مطابقة بالتقريب للوحدات القبلية القديمة. فإنه رغم التشتت الجغرافي ، ورغم غياب هيئة لتنميط اللّغة ورغم ضعف التبادلات ، تبقى المعطيات التركيبية الأساسية نفسها في كلّ مكان: درجة وحدة التنوعات الأمازيغية على المستوى النحوي خاصة مذهلة رغم بعد المسافات وكذا الظروف والتقلبات التي مرت بها هذه اللّغة عبر التاريخ. فالفروق تكاد تكون سطحية دائما ولا تسمح بإقامة فرق فاصل بين اللهجات ؛ إذ تتوزع معظم الفروق المميّزة — سواء أكانت صوتية أو نحوية- بصفة متقطعة عبر اللهجات.[17]" كذلك يشير أندري بآسيAndré Basset إلى هذا العمق النحوي المشترك للّغة الأمازيغية قائلا: " فعلا ، نحن كثيرا ما نكون متأثرين بالاختلافات الصوتية السطحية وكذا التنوعات الافرادية. ولكن في الحقيقة ما يكوّن أساس اللّغة ووحدتها ، هو النحو. ففي وقتنا الحالي ، مهما تكن التنوعات النحوية التي يمكن إيجادها فإن النحو الأمازيغي لا يزال في عمقه واحدا[18]".

عدد الناطقين: لا تزال اللّغة الأمازيغية مستعملة في الوقت الحالي في عدد معتبر من مجموع بلدان المغرب - الصحراء- الساحل : المغرب ، والجزائر ، وتونس ، وليبيا ، ومصر ، ونيجر ، ومالي ، وبوركينا فاسو وموريتانيا ، وتعتبر الجزائر والمغرب من البلدان التي تملك عددا مهّما من الأمازيغ. ورغم أهمية عامل عدد الناطقين في تقييم حيوية اللّغات ، إلاّ أنه من

الصعب تقديم رقم دقيق لهذه اللّغة ؛ إذ لا وجود لا لإحصائيات لغوية تقيّم بصفة منتظمة عدد الناطقين ، ولا لأرقام دقيقة موثوقة يمكن اعتمادها والأخذ بها. عن هذه الوضعية ، تقول خولة طالب الابراهيمي : "إنه يتعذر علينا مع الأسف تقديم رقم دقيق للناطقين بالبربرية ، ومردّ ذلك إلى أن الأرقام المتداولة محلّ جدال وتضارب[19]." إلاّ أنّها في الوقت نفسه تحكم على اللهجات الأمازيغية بقلّة عدد ناطقيها. وحسب سالم شاكر ، فإنه يمكن تقدير عدد الناطقين بالأمازيغية بصفة معقولة بحوالي [20]:

- نسبة 30٪ من سكان الجزائر.
- نسبة 50٪ من سكان المغرب.

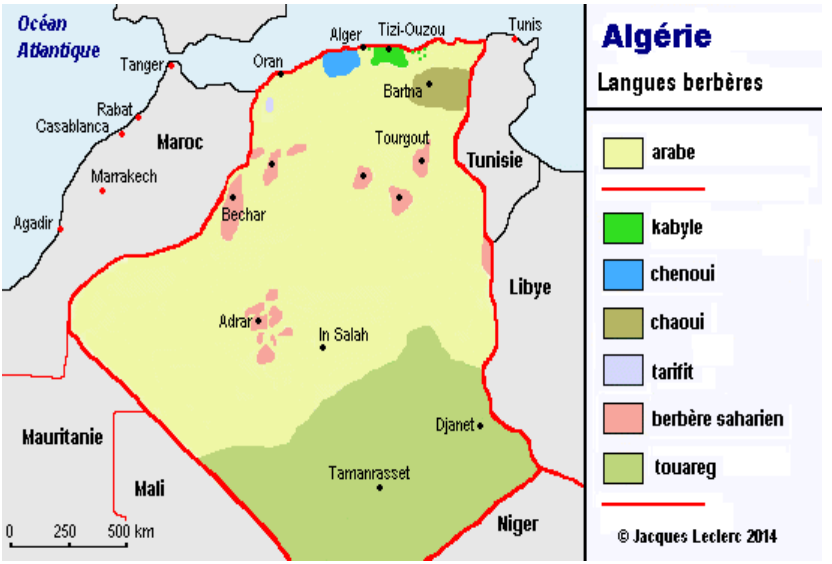
ولقد رفضت الأرقام المقدمة في فترة الاستعمار والتي تتمثل في25٪ إلى 30٪ ناطق بالأمازيغية ، باعتبار العدد مبالغ فيه لتلك الفترة (تقدير مفرط). أمّا الرقم الذي قدمه الإحصاء الجزائري سنة 1966 والذي يقدر بـ 17,8٪ ناطق[21] بالأمازيغية ؛ فاعتبر العدد تفريطا غير معبّر للواقع. لذلك لقي معارضة ورفضا من عدّة جهات[22]. وتجدر الإشارة أيضا إلى العدد الهائل من السكان المقيمين في أوربا ، وبفرنسا خاصة إذ أن هجرة الأمازيغ معتبرة من حيث العدد منذ القديم: ويقدر عدد القبائل بمفرده حوالي مليون شخص[23].

ويعتبر العلماء عدد الناطقين عنصرا من العناصر الأساسية لحيوية اللّغة. إلاّ أنّ التنوعات الأمازيغية كما يشير إليه عبد الرزاق دوراري Dourari Abderrezak " تتعرض نظرا لأقليتها ، وبسبب ضعفها المرتبط بحيويتها خاصة ؛ تحت ضغط نزوح العربية الجزائرية (المستعملة لدى غالبية الناطقين الجزائريين) إلى الانسحاب وترك المجال: من أجل توجه نحو توحيد لغوي نتيجة لعوامل اجتماعية-اقتصادية وتاريخية.[24]"

ويتميز معظم الناطقين بالأمازيغية بأنهم مزدوجو ومتعددو اللّغة ، إذ نجد[25]:

- مزدوجي اللّغة حيث يتمّ استعمال العربية الدارجة بالإضافة إلى الأمازيغية.
- مزدوجي اللّغة باستعمال الأمازيغية والفرنسية.
- متعددي اللّغة حيث يتمّ استعمال الأمازيغية والعربية الدارجة والفرنسية.

اللهجات الأمازيغية: تتمثل أهم لهجات اللّغة الأمازيغية المهيمنة بالجزائر من حيث عدد مستعمليها في: القبائلية والشاوية ، تليهما الميزابية ، والترقية والشنوية والشلحية. ولمزيد من التفاصيل ، الخريطة الموالية تبيّن توزيع مختلف المناطق الناطقة بالأمازيغية بالجزائر وبشمال إفريقيا.



توزيع المناطق الناطقة بالأمازيغية بالجزائر[26]

1.القبائلية: من اللهجات الأمازيغية المستعملة لدى عدد كبير من الناطقين[*]. وهي مستعملة أكثر في منطقة القبائل[**] الكبرى والصغرى، ومستعملة أيضا وعلى نطاق واسع في المدن الكبرى للبلاد بالأخص. تتكون القبائلية من عدّة تنوعات لغوية تتمثل أساسا في المستوى الصوتي والمستوى الافرادي. وبالرغم من هذا التنوع يتمّ التفاهم بين مختلف الناطقين.

2.الشاوية: تتمثل المجموعة الأخرى المعتبرة من الأمازيغ بشاوية الأوراس. إذ تستعمل الشاوية في الشرق الجزائري: في الأوراس (باتنة ، خنشلة) في مرتفعات السهول بقسنطينة وكذا جبال النمامشة. أي ما يمثل ولايات سطيف ، وأمّ البواقي ، وتبسة ، وسوق أهراس وقالمة ، والمرتفعات الجبلية الجزائرية الجنوبية.

3. الميزابية: مستعملة لدى الميزابيين ، سكان شمال الصحراء الجزائري في مدينة غرداية والمناطق المجاورة لها.

4. الترقية: مستعملة لدى التوارق ، سكان بدو الصحراء الجزائري.

5. الشنوية: مستعملة لدى إِشَنْوِيَنْ الذين يعيشون خاصة بضواحي مدينة تيبازة وشرشال.

6. الشلحية: متواجدة بتلمسان والبيض على الحدود الجزائرية المغربية.

الكتابة الأمازيغية: احتكت اللّغة الأمازيغية عبر القرون بعدّة لغات ، أهمها: اللاتينية والتركية ، والعربية ، والفرنسية. إزاء كلّ هذه اللّغات احتلت الأمازيغية منزلة وضيعة ؛ إذ لم تكن لا لغة علم ، ولا لغة التواصل الوطني والدولي ، وبالأخص لم تكن حتى لغة الأقلية المهيمنة[27]. فحسب ليونيل جالاند Lionel Galand فإنه : " لم تعرف الأمازيغية شكلا أدبيا ذا صيت يفرض نفسه ، ولم تكن لا لغة دين ولا لغة رسمية ، ولا تدرس في المدارس[28]" مما جعل معظم علماء الأمازيغ أمثال: أبوليوس Apulée، ترتليان Tertullien، القديس سيبريان Saint Cyprien ، القديس أوغسطين Saint Augustin يبرزون باللّغة اللاتينية ، ثمّ باللّغة العربية ، وباللّغة الفرنسية خلال فترة الاستعمار وبعد الاستقلال.

كما لم يكن الأمازيغ من المجتمعات ذات التراث المكتوب للاحتفاظ بذاكرتهم الاجتماعية أي معارفهم القديمة ونقلها ، وإنما كان من "المجتمعات ذات التراث الشفوي التي لا تعتمد الذاكرة الاجتماعية فيها على الخط ، بل تعتمد على الرواة والأَخباريين ، وغيرهم[29]". في حين اعتبر وجود الكتابة أو غيابها في ثقافة من الثقافات ، كما يقول لويس جان كالفي: "عنصرا لترقيتها أو للحطِّ من شأنها ، وذلك في إطار نظرةٍ أيديولوجية تنفي الآخر فتجعل من الخط أساساً للمعرفة[30]". في هذا الصدد ، يشير سالم شاكر[31] على أنّ الأمازيغ شهدوا منذ أمد بعيد استهجان لغتهم وثقافتهم لمنزلتها الشفهية. مما أدى في الفترة المعاصرة إلى ردود أفعال فردية عملت على تزويد الأمازيغية بنظام الكتابة. مع العلم أنّ للأمازيغ نظاما خاصا بهم منذ العصور القديمة ، والذي يطلق عليه اسم التيفناغ ؛ إلاّ أنه لم يستغل[32] لتثبيت الذاكرة التاريخية أو الأدبية.كما لم تستفد اللّغة الأمازيغية بتاتا عبر التاريخ بظروف تسمح لها بالتطور ؛ إذ انحصرت لمدّة طويلة في الاستعمال الشفهي والاستعمالات الأسرية. ومنذ الستينات ، عرفت تهيئة لغوية بفضل جهود فردية وذلك ب[33]: إعادة الاعتبار لكتابة الأسلاف التيفناغ ، وإصلاح نظام الكتابة ذي الأصل اللاتيني ، ووضع قواعد نحوية ، وكذا مصطلحات

علمية وتقنية ، حيث أدى معجم أَمَوَالْamawal الذي أنجز بإدارة مولود معمري دورا فعالا في عصرنة اللّغة الأمازيغية ، ووضع وسائل تعليمية ، الخ. أمّا في الثمانينات والتسعينات فسجل[34] تزايد مؤلفات ثقافية متنوعة: روايات ، ومسرحيات ، وأشعار ، وجرائد يومية ، وترجمة لمؤلفات مكتوبة بلغات أخرى الخ. ممّا جعل اللّغة تعرف تحسنا من حيث منزلتها السياسية وكذا من حيث توسع مجالاتها التواصلية.

وفي مايلي ، نستعرض أهم المراحل التي مرت بها اللّغة الأمازيغية خلال السنوات الأخيرة:

- 1990 : عرفت اللّغة إنشاء فرع اللّغة والثقافة الأمازيغية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو بمرسوم وزاري لتكوين طلبة بمستوى ماجستير.
- 1991 إنشاء فرع آخر للّغة والثقافة الأمازيغية بالمركز الجامعي ببجاية ، بمرسوم رئاسي.

في البداية تمثلت مهمة هذين الفرعين بتكوين طلبة الماجستير في ثلاثة تخصصات: اللسانيات ، و الأدب ، و الحضارة الأمازيغية.

- 1995/ 1996 ادماج اللّغة الأمازيغية في النظام التربوي الجزائري باعتبارها مادة اختيارية لسنوات الأخيرة من التعليم(المتوسط ، والثانوي) في بعض المؤسسات التعليمية بمنطقة القبائل خاصة. ولم يشهد تعليم اللّغة الأمازيغية تعميما على المستوى الوطني.
- 1995/ 1996 إلى 2011/2010 : شهد تعليم اللّغة الأمازيغية تراجعا حيث انتقل عدد الولايات التي انطلق فيها التعليم من ست عشرة (16) ولاية إلى عشر (10) ولايات.
- 1995 إنشاء المحافظة السامية للّغة الأمازيغية والتي كان من بين مهامها تقديم اقتراحات ملائمة لترقية اللّغة والثقافة الأمازيغية. وتمثلت مهمتها الأولى التي أنجزتها في إدماج اللّغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الجزائرية وهذا في بعض المناطق كـ: تيزى وزو ، وبجاية وبويرة ، وغرداية ، والأوراس ، والشناوة. ومنذ البداية كان تعليم هذه اللّغة بصفة اختيارية ، ولم يكن إجباريا.
- 1996 : يرتقي الفرعان إلى معهدين جامعيين لاستقبال الطلبة لتحضير شهادة الليسانس منذ أكتوبر 1997.
- 1997 : ادراج شهادة الليسانس في اللّغة الأمازيغية.

- 2002 : ترسيم اللّغة الأمازيغية لغة وطنية. تعمل الدولة على ترقيتها وتطويرها بمختلف لهجاتها واستعمالها على المستوى الوطني.
- 2003: إنشاء المركز الوطني البيداغوجي واللّغوي لتعليم الأمازيغية.
- 2016 : ترسيم اللّغة الأمازيغية لغة رسمية ووطنية بمرسوم رئاسي. وينص النص التشريعي في مادته الثالثة على ما يلي:

"تمازيغيت هي كذلك لغة وطنية ورسمية ، تعمل الدولة على ترقيتها وتطويرها بكلّ تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني. يحدث مجمع جزائري للغة الأمازيغية ، ويوضع لدى رئيس الجمهورية. يستند المجمع إلى أشغال خبراء ويكلف بتوفير الشروط اللاّزمة لترقية تمازيغيت قصد تجسيد وضعها باعتبارها لغة رسمية. تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة بموجب قانون عضوي".

- 2017: تأسيس الأكاديمية الجزائرية للغة الأمازيغية ، ومهمتها تقعيد اللّغة وتطويرها.

وبعد أن تمّ تقديم أهم المعطيات الأساسية المرتبطة باللّغة وحيويتها ، اتضح أنّ اللّغة الأمازيغية لا تزال تحتاج إلى اهتمام كبير من أجل ترقيتها لمسايرة التطور الحالي.

قائمة المصادر والمراجع

أولا- باللّغة العربية:

-خولة طالب الابراهيمي ، الجزائريون والمسألة اللّغوية عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري ، ترجمة محمد يحياتن ، دار الحكمة ، الجزائر ، 2007.

- عبد القادر عبد الجليل ، علم اللسانيات الحديثة ، دار صفاء ، ط1 ، عمان ، 2002.

- عبد الرحمن السليمان ، اللّغات السامية الحامية ، تاريخ الإطلاع: 2018/03/01.

http://www.alzakera.eu/music/vetenskap/Historia/historia-0152-1.htm

- لويس جان كالفي ، حرب اللّغات والسياسات اللّغوية ، ترجمة حسن حمزة ، المنظمة العربية للترجمة ، ط1 ، بيروت ، 2008.

- هانوتو وأ.لوتورنو ، منطقة القبائل والأعراف القبائلية ، ترجمة مخلوف عبد الحميد ، دار الأمل ، الجزائر ، 2013 ، ج1.

ثانيا- باللّغة الفرنسية

-**BOUOUD** Ahmed, " La didactique de la langue et de la culture amazighe: quelques questions sociolinguistiques"in colloque international de Fés, 6-7-8-9 juillet 2006.http://bououd.e-monsite.com/medias/files/didactique-amaz-copy-2.pdf. Consulté le: 19/09/2017.

- **BOUKOUS** Ahmed,"La situation linguistique au Maroc" in EUROPE 602-603, revue littéraire (littérature marocaine), 1979.

-**BASSET** André, "L'avenir de la langue berbère en Afrique du Nord " Entretiens sur l'évolution des pays de civilisation Arabe, sous les Auspices de l'institut des études islamiques de l'université de Paris et du centre d'études de politique étrangère, Paris, 11 au 13 juillet 1938, Tome III, N° III.

-**CHAKER** *Salem*, Un parler berbère d'Algérie (Kabylie) : syntaxe, thèse présentée devant l'université de paris V, le 16 Décembre 1978, université de Provence. Paris.

- **CHAKER** Salem, Textes en linguistique berbère, introduction au domaine berbère, Ed du C.N.R.S,Paris, 1984.

CHAKER Salem, Imazighen ass-a Berbères dans le Maghreb contemporain, Bouchène, 2 édition, Alger, 1990.

- **CHAKER** Salem, Manuel de linguistique Berbère I, Bouchène, Alger, 1991.

-**CHAKER** Salem, "Tamazight — Langue berbère : Quelques données de base" in CRB, publié sur le site le : 2011.https://www.centrederechercheberbere.fr/la-langue-berbere.html. Consulté le: 19/01/2017.

-**CHAKER** Salem, "Apparentement (de la langue berbère) " in *Encyclopédie berbère, 6 / Antilopes — Arzuges* [En ligne], mis en ligne

le 01 décembre 2012, consulté le 22 mars 2018. URL : http://journals.openedition.org/encyclopedieberbere/2564

- **CHAKER** Salem," Langue et littérature berbères » in Clio, publié sur le site le :

Mai 2004,http://www.clio.fr/bibliotheque/langue_et_litterature_berberes.asp. Consulté le: 29/01/2017.

- **CHAKER** Salem**,** " L'écriture berbère: libyque et tifinagh" in CRB, publié en ligne 2011.https://www.centrederechercheberbere.fr/ecriture-libyque-tifinagh.76.html **.** Consulté le: 20/01/ 2018.

-**DOURARI** Abderrezak, Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui, crise de langues et crise d'identité, Casbah, Alger, 2003.

- **GALAND** Lionel, "Le berbère, langue une et multiple" in Maghreb peuples et civilisations, sous la direction de Camille et Yves Lacoste, La Découverte, Paris, 1995.

-**KAHLOUCHE** Rabah, Le berbère (Kabyle) au contact de l'arabe et du français, étude socio-historique et linguistique, volume II, thèse pour le doctorat d'Etat en linguistique, sous la direction de : madame Dalila Morsly, université d'Alger, institut des langues étrangères département de français. Alger, 1992.

-**KAHLOUCHE** Rabah, "La vitalité du berbère en Kabylie, Aperçu socio-historique" in Langues du *Maghreb et Sud méditerranéen,* Cahiers de Sociolinguistique, Presses Universitaires de Rennes , 1999, N°4.

-**LECLERC** Jacques, "Les droits linguistiques des berbérophones " in *L'aménagement linguistique dans le monde*, Université Laval, CEFAN, Québec, http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-4Berberes_ling.htm. Consulté le : 19/01/ 2017.

-**MACKEY** William Francis, "Vitalité linguistique " in Marie-Louise Moreau, Sociolinguistique concepts de base, Pierre Mardaga, Belgique, 1997.

-**MARCELLESI** Jean-Baptiste, " La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse" in *Sociolinguistique des langues romanes*, *Actes du congrès des romanistes d'Aix-en-Provence,* 1983, vol. n° 5.

- **RAAB** Mustapha, "Les Berbères dans le Maghreb " in œil absolu, publié sur le site le : 28 Juillet 2012.https://oeil-absolu-dz.blogspot.com/2012/07/les-berberes-dans-le-maghreb-algerie.html.
Consulté le: 29/01/2017.

-**TAMOUD** Nadia, La minoration des langues en Algérie cas du Berbère, mémoire de magister, université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou,2008-2009.

الهوامش:

[1] - خولة طالب الابراهيمي ، الجزائريون والمسألة اللّغوية عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري ، ترجمة محمد يحياتن ، دار الحكمة ، الجزائر ، 2007 ، ص 13.

[2] - هانوتو وأ.لوتورنو ، منطقة القبائل والأعراف القبائلية ، ترجمة مخلوف عبد الحميد ، دار الأمل ، الجزائر ، 2013 ، ج1 ، ص 519.

[3] - Salem **CHAKER**, *Un parler berbère d'Algérie (Kabylie) : syntaxe,* thèse présentée devant l'université de paris V, le 16 Décembre 1978, université de Provence. Paris, P 7.

[4] - Salem **CHAKER**, Manuel de linguistique Berbère I, Bouchène, Alger, 1991. p60.

[5] - Salem **CHAKER**, Manuel de linguistique Berbère I, ibid, p.60.

[6] - cité par Salem **CHAKER**, Manuel de linguistique Berbère I, op.cit, p. 233.

[7] - عبد القادر عبد الجليل ، علم اللسانيات الحديثة ، دار صفاء ، ط1 ، عمان ، 2002 ، ص 154-157.

[8] - عبد الرحمن السليمان ، اللّغات السامية الحامية ، تاريخ الإطلاع: 2018/03/01.

http://www.alzakera.eu/music/vetenskap/Historia/historia-0152-1.htm

[9] - Salem **CHAKER**, " Apparentement (de la langue berbère) " in *Encyclopédie berbère, 6* | *Antilopes — Arzuges* [En ligne], mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 22 mars 2018. URL : http://journals.openedition.org/encyclopedieberbere/2564

[10]- Rabah **KAHLOUCHE**, Le berbère (Kabyle) au contact de l'arabe et du français, étude socio-historique et linguistique, volume II, thèse pour le doctorat d'Etat en linguistique, sous la direction de : madame Dalila Morsly, université d'Alger, institut des langues étrangères département de français. Alger, 1992, P510.

[11]-Ahmed **BOUOUD**, " La didactique de la langue et de la culture amazighe: quelques questions sociolinguistiques " in colloque international de Fés, 6-7-8-9 juillet 2006.http://bououd.e-monsite.com/medias/files/didactique-amaz-copy-2.pdf. Consulté le: 19/09/2017.

[12]-Jean-Baptiste **MARCELLESI**, " La définition des langues en domaine roman :les enseignements à tirer de la situation corse " in *Sociolinguistique des langues romanes*, *Actes du congrès des romanistes d'Aix-en-Provence,* 1983, vol. n° 5,p. 314.

[13]-Ahmed **BOUKOUS**,"La situation linguistique au Maroc " in Europe 602-603, revue littéraire (littérature marocaine), 1979, p. 8.

[14]- Mustapha **RAAB**," Les Berbères dans le Maghreb" in œil absolu, publié sur le site le : 28 Juillet 2012.https://oeil-absolu-dz.blogspot.com/2012/07/les-berberes-dans-le-maghreb-algerie.html. Consulté le: 29/01/2017.

[15]- Salem **CHAKER**, Un parler berbère d'Algérie (Kabylie) : Syntaxe, op.cit, P. 5.

[16]- خولة طالب الإبراهيمي ، الجزائريون والمسالة اللّغوية ، المرجع السابق ، ص 53.

[17]-Salem **CHAKER**, " Langue et littérature berbères " in Clio, publié sur le site le : Mai 2004,http://www.clio.fr/bibliotheque/langue_et_litterature_berberes.asp. Consulté le: 29/01/2017.

[18]-André **BASSET**, " L'avenir de la langue berbère en Afrique du Nord " Entretiens sur l'évolution des pays de civilisation Arabe, sous les Auspices de l'institut des études islamiques de l'université de Paris et du centre d'études de politique étrangère, Paris, 11 au 13 juillet 1938, Tome III, N° III, P185.

[19]- خولة طالب الابراهيمي ، الجزائريون والمسألة اللّغوية ،المرجع السابق ، ص 25.

[20] -Salem **CHAKER**, Imazighen ass-a Berbères dans le Maghreb contemporain, Bouchène, 2 édition, Alger, 1990, p.1.

[21]- Salem **CHAKER**, Textes en linguistique berbère, introduction au domaine berbère, Ed du C.N.R.S, Paris, 1984, p.8.

[22]- Salem **CHAKER**, Un parler berbère d'Algérie (Kabylie) :syntaxe, op.cit, P.8.

[23]- Salem **CHAKER**, "Tamazight — Langue berbère : Quelques données de base" in CRB, publié sur le site le : 2011.https://www.centrederecherchеberbere.fr/la-langue-berbere.html. Consulté le: 19/01/2017.

* إن مصطلح الحيوية اللّغوية مصطلح حديث. استعمله ستوارت Stewart سنة 1962 لدلالة على القوة العددية للجماعة التي لها نفس اللّغة ، وهو مرتبط مباشرة بعدد الناطقين. ينظر:

William Francis **MACKEY**, "Vitalité linguistique " in Marie-Louise Moreau, Sociolinguistique concepts de base, Pierre Mardaga, Belgique, 1997, p 295.

[24]- Abderrezak **Dourari**, Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui, crise de langues et crise d'identité, Casbah, Alger, 2003, p17.

[25]- Nadia **TAMOUD**, La minoration des langues en Algérie cas du Berbère, mémoire de magister, université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou, 2008-2009, p.32.

[26]-Jacques **LECLERC**, " Les droits linguistiques des berbérophones " in *L'aménagement linguistique dans le monde*, Université Laval, CEFAN, Québec, http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-4Berberes_ling.htm. Consulté le : 19/01/ 2017.

* يعرف سكان منطقة القبائل تاريخيا باسم " الزواوة" ، ولا تزال الذاكرة الشعبية في منطقة القبائل تحتفظ بكلمة (زواوة) عبر الأجيال.

** ترجع كلمة القبائل إلى اللّغة العربية ، وهي جمع لكلمة قبيلة ، والتي تشير إلى سكان القبائل بمعنى الذي ينتمي إلى القبيلة مقارنة بسكان المدن. وهي كلمة استعملها العرب لتعيين سكان الأمازيغ الساكنين بسهول وجبال الشرق الجزائري ، وفيما بعد استعمل الفرنسيون حين دخولهم الكلمات «منطقة القبائل:Kabylie » و«القبائل :Kabyle ». كما تشير التسمية حاليا ، إلى اللّغة (اللهجة القبائلية المستعملة في منطقة القبائل).

[27]- Nadia **TAMOUD**, La minoration des langues en Algérie cas du Berbère, op.cit, p. 30.

[28] - Lionel **GALAND**, " Le berbère, langue une et multiple" in Maghreb peuples et civilisations, sous la direction de Camille et Yves Lacoste, La Découverte, Paris, 1995. p.161.

[29]- لويس جان كالفي ، حرب اللّغات والسياسات اللّغوية ، ترجمة حسن حمزة ، المنظمة العربية للترجمة ، ط1 ، بيروت ، 2008. ص98.

[30]- لويس جان كالفي ، حرب اللّغات والسياسات اللّغوية ، نفسه ، ص 98.

[31]-Salem **CHAKER,** "L'écriture berbère: libyque et tifinagh " in CRB, publié en ligne 2011.https://www.centrederechercheberbere.fr/ecriture-libyque-tifinagh.76.html**.** Consulté le: 20/01/ 2018.

[32]- Salem **CHAKER**, " L'écriture berbère: libyque et tifinagh", op.cit.

[33]-Rabah **KAHLOUCHE**, "La vitalité du berbère en Kabylie, Aperçu socio-historique" in Langues du *Maghreb et Sud méditerranéen,* Cahiers de Sociolinguistique, Presses Universitaires de Rennes , 1999, N°4, p.6.

[34]- Rabah **KAHLOUCHE**, "La vitalité du berbère en Kabylie. Aperçu socio-historique", op.cit, p.6.

قضايا لسانيات النّص في كتاب (العمدة في محاسن الشِّعر وآدابه ونقده) لابن رشيق.

أ. عبد العزيز حاجي

جامعة محمد بوضياف ـ المسيلة

البريد الإلكتروني: hadj_aziz@ymail.com

ملخص البحث: تتنزّل مادة هذه الورقة البحثية ضمن الدراسات اللّسانية التي تسعى إلى ربط الدَّرس اللِّساني النّصِّي الحديث بالبحث النقدي والبلاغي في التّراث العربي ، وذلك في محاولة لاستنباط ما في تراثنا من كنوز وذخائر يكون قد غفل عنها بعض الدارسين المحدثين وهم في غمرة تلهُّفِهم على ما يَخَالونَه من مستجدّات البحث اللّساني الحديث. وفي هذا الإطار تأتي أهمية هذه الدراسة التي تروم البحث عن قضايا النّصِّية في كتاب (العمدة في محاسن الشِّعر وآدابه ونقده) **لابن رشيق** ؛ وذلك انطلاقا من أهم القضايا النقدية والبلاغية الواردة فيه ؛ من قبيل: بنية النص الشِّعري ، العلاقة بين اللفظ والمعنى ، الظروف المصاحبة لإنتاج الخطاب وفق المبدأ البلاغي العام (لكل مقام مقال)،التأثير والتأثُّر في العملية الإبداعية ، التَّكرار وعلاقته بالغرض والبنية الدلالية للنّص.

الكلمات المفتاحية: بناء القصيدة ؛ التفاعل النصِّي ؛ رعاية الموقف ؛ الاتِّساق ؛ الانسجام ؛ التَّكرار النصِّي.

Issues of textual linguistics in Ibn Rashiq's book (The Mayor in the Beauties of Poetry, its Literature and Criticism)

Abstract: This paper is part of the linguistic studies that seek to link the modern textual lesson to the critical and rhetorical research in the Arab heritage in an attempt to elicit the treasures and ammunition in our heritage that have been overlooked by some modern scholars while gasping for recent

developments in modern linguistic research. It is in this context that comes this important study, which aims to search for textual issues in Ibn Rashiq's book (The Mayor "*AL- OMDA*" in the Beauties of Poetry, its Literature and Criticism); and basing on the most important critical and rhetorical issues in it: the structure of poetic text, the relation between the word and its meaning, the circumstances associated with the production of speech, the influence and vulnerability in the creative process, the repetition and its relation to the purpose and the semantic structure of the text.

Key words: structure of the poem; textual interaction; context of situation; cohesion; coherence; textual repetition.

مقدّمة . بدأت في مطلع النّصف الثّاني من القرن العشرين تتبلور ملامح نظرية جديدة في الدّراسات اللّغوية اتّخذت من النّص بؤرة اهتمامها. وقد ظهرت إرهاصات هذا التّوجّه النّصِّي على يد اللّساني الأمريكي **زليغ هاريس Zellig Harris** في عام 1952م بمقاله الشهير الموسوم (تحليل الخطاب) الذي قدّم فيه منهجا لتحليل الخطاب المترابط ؛ القائم على إمكانية تجاوز قصر الدّراسة على العلاقات بين أجزاء الجملة الواحدة ، والدّعوة إلى ضرورة ربط اللّغة بسياق الموقف الاجتماعي. ثُمّ بدأ هذا العلم الجديد يتشكّل على يد كوكبة من الباحثين أبرزهم **هاليداي Halliday ورقية حسن Hasen *Ruqaiya*** ، **وتون فان دايك Van Dijk *Teun*** ، وترسّخ بعد ذلك على يد **روبرت دي بوجراند Robert De Beaugrand** من خلال مؤلَّفه (النص والخطاب والإجراء) الذي عرض فيه المعايير السّبع التي تُحقِّق للنّصِّ نصّيته. وهذه المعايير هي: الاتّساق ، الانسجام ، رعاية الموقف ، القصدية ، المقبولية ، الإعلامية ، والتناص[1].

والوظيفة الأساسية لعلم اللّغة النّصِّي هي الدراسة اللّغوية لبنية النصوص ، وذلك بتحديد وضبط القوانين والقواعد التي تحكم بنية الخطاب من خلال الجمع بين أبعاد الظّاهرة اللّغوية الثلاثة: البنيوي والدّلالي والتّداولي. وبهذا كانت اللسانيات النّصِّية حلقة من حلقات التطوّر الذي عرفه الدّرس اللّغوي الحديث ، إذ حقّقت نقلة نوعية في دراسة اللّغة من خلال التعامل مع الظّاهرة اللّغوية في إطار أكثر شمولية. غير أنّ الحديث عن التقدّم الذي أحرزه

الدرس اللّغوي الحديث من خلال معطيات علم لغة النّص ؛ لا ينبغي أن يُنسينا المساهمات العربية التراثية في مجال التحليل النصّي ، فقد عني العلماء العرب ـ **وابن رشيق** المسيلي واحدا منهم ـ بهذا الموضوع عناية كبيرة ، وتركوا مباحث ودراسات خصبة تدلّ على رسوخ قدمهم في المعالجة النصية ؛ مثل المباحث الخاصة بنظم الكلام ، ومراعاة المقام ، والتفاعل النّصِّي ، وقصد المتكلم ، وكيفية تقبُّل المخاطَب للنّص ، وغيرها من المباحث التي تُعدّ من صميم الدراسة النّصِّية.

التعريف بابن رشيق: هو أبو علي الحسن بن رشيق من علماء القرن الخامس للهجرة ، ولد على الأرجح عام 390 هـ في المحمدية وهو الاسم القديم لمدينة المسيلة ، وفيها نشأ وتعلّم ، ولمّا بلغ السادسة عشرة من عمره ارتحل إلى القَيروان بتونس ، واتصل **بالمعز بن باديس** وابنه **تميم** ، كما اتصل بأهل العلم والأدب ، فأخذ عنهم ، ومنهم **محمد بن جعفر** القزاز ، **وعبد الكريم بن إبراهيم**النهشلي. وفي القَيروان ذاع صيته وطبقت شهرته الآفاق ، ثم هاجر إلى جزيرة صقلية ، واستقرّ به المقام في بلدة مازر ، وعاش فيها إلى أن وافته المنية سنة 456 هـ[(2)] . تاركاً عدة آثار في اللغة والأدب والنقد والتراجم ؛ أهمها: (قراضة الذهب) ، (أنموذج الزمان في شعراء القَيروان) ، و(كتاب العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده) وهو مدوّنة هذه الورقة البحثية.

كتاب (العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده): هو أشهر مؤلَّفاته على الإطلاق ، يقع في جزأين ، ومجموع أبواب الكتاب مئة و سبعة أبواب ، منها تسعة وخمسون (59) باباً في الشعر ونقده ،وتسعة وثلاثون (39) بابًا في البلاغة وعلومها ، وتسعة (9) أبواب متنوّعة في فنون شتى.تحدّث في أبواب الشعر عن حدِّ الشعر وبنيته ، ومعانيه ، وأغراضه ، وعيوبه ، وكل ما يتصل بصناعته ، وفي أبواب البلاغة وعلومها نجد حديثا عن حدِّ البلاغة والإيجاز والبيان والبديع وما تفرّع عنهما. وهو يستعرض هذه الأبواب بابا بابا ؛ كان يحدِّد مدلول المصطلحات النقدية والبلاغية ، كاشفا عن وظيفتها ووجوه الجمال فيها. أمّا الأبواب المتنوعة ، فمنها: أصول الأنساب ، ذكر الوقائع والأيام ، معرفة الأماكن والبلدان ، ذكر منازل القمر ، وغيرها ، وهذه الأبواب يمكن أن تعين على فهم التراث الشعري. وقد استقى **ابن رشيق** مادة الكتاب من أمهات المصادر العربية في النقد والبلاغة ، وكان يُعمِل قلبه وعقله فيما يستقيه ، فيستخلص لنفسه رأيا من كل ذلك ؛ ما جعل كتابه متميّزا عن كل ما تقدّمه من الكتب ،

فنال بذلك إعجاب العلماء من أمثال **ابن خلدون** الذي قال فيه: «وهو الكتابالذي انفرد بهذه الصِّناعة وأعطاها حقّها ، ولم يكتب فيها أحد قبله ولا بعده مثله»[3].

قضايا لسانيات النص في كتاب (العمدة):

إنّ المطّلع على كتاب (العمدة) لاشكّ في أنّه واجد فيه إشارات كثيرة تعكس مدى اهتمام **ابن رشيق** بقضايا النص ، ولعلّ من أهمها تلك النظرة الموسّعة التي تشمل النص ككل بوصفه كُلًّا موحَّدًا ، ويستوقفنا هذا الأمر في باب (المبدأ والخروج والنهاية) ، وهو باب تحدّث فيه **ابن رشيق** عن البناء الكلّي للخطاب الشعري ، المتمثل في طريقة الشعراء العرب في بناء القصيدة ونظمها ، وقد وقف **ابن رشيق** عند ثلاث خصائص بنائية تتعلّق بوحدة القصيدة الشعرية ، وهي المبدأ والخروج والنهاية. ويَقصِد بالمبدأ حسن الاستهلال والابتداء ، وقد اشترط الحسن في الابتداء ؛ لأنّه أوّل ما يصل أذن المخاطب ، وعبّر عن هذا المعنى بقوله: «الشعر قُفْلٌ أوّلُه مفتاحُه ، وينبغي للشاعر أن يُجوِّد ابتداءَ شعره ؛ فإنّه أوّلُ ما يَقرَعُ السّمع ، وبه يُستدلّ على ما عنده من أوّل وهلة..»[4]. أمّا الخروج:«فهو عندهم شبيه بالاستطراد ، وليس به ؛ لأنّ الخروج إنّما هو أن تخرج من نسيب إلى مدح أو غيره بلطف ، ثمّ تتمادى فيما خرجت إليه»[5]. ويأتي ببعض الأمثلة عن الخروج من ذلك قول**البحتري**: (من الكامل)

سُقِيَتْ رُبَاكَ بِكُلِّ نَوْءٍ عَاجِـلٍ مِنْ وَبْلِهِ حَقًّا لَهَا مَعْلُومَا

وَلَوْ أَنَّنِي أُعْطِيتُ فِيهِنَّ الْمُنَـى لَسَقَيْتُهُـنَّ بِكَفِّ إِبْرَاهِيـمَا[6]

أمّا الانتهاء «فهو قاعدة القصيدة ، وآخر ما يبقى منها في الأسماع ، وسبيله أن يكون محكما ، لا تُمَكَّنُ الزيادة عليه ، ولا يأتي بعده أحسن منه ، وإذا كان أوّل الشِّعر مفتاحًا له وجب أن يكون الآخر قفلًا عليه»[7]. فقد قسّم القصيدة على ثلاثة أجزاء كل جزء فيها يرتبط بالجزء الذي يليه ، ومن ثم فنحن نتحدّث عن نصٍّ شعري متلاحم الأجزاء ، وتوظيف **ابن رشيق** للتعبير عن هذه الأجزاء الخاصة ببناء القصيدة مصطلحات: (المبدأ ،الخروج ، الانتهاء) إنّما هو توظيف يدلُّ على أنه كان ينظر إلى القصيدة بوصفها نصًّا واحدا يأخذ بعضه برقاب بعض ، وهذا التصوّر يقترب كثيرا من مفهوم النّص في علم اللّغة النّصِّي ؛ إذ يُستخدم مصطلح النّص في اللّسانيات ليشير إلى أنّ أيَّ مقطع منطوق أو مكتوب وأيًّا كان طوله يُشكِّل كلًّا متَّحِدًا[8]. وتتأكّد هذه النظرة الموحّدة للنّص الشعري عند **ابن رشيق** في قوله «وإذا كان أوّل الشعر مفتاحًا له وجب أن يكون الآخِر قفلًا عليه». فهذا القول يدلّ دلالة لا يَصِل إليها شك أنّ **ابن**

رشيق كان ينظر إلى النص الشعري بكونه لحمة واحدة محكمة النَّسْج يرتبط أوّلها بآخرها ، ويستدلّ على هذا التلاحم بين مُكوّنات القصيدة بالنّص الآتي الذي نقله عن **الحاتمي** في معرض حديثه عن النسيب: «من حكم النسيب الذي يَفتَتِح به الشاعر كلامه أن يكون ممزوجا بما بعده من مدح أو ذمٍّ ، متّصلا به ، غير منفصل منه ، فإنّ القصيدة مثلها مثل خلْق الإنسان في اتصال بعض أعضائه ببعض ، فمتى انفصل واحد عن الآخر وباينه في صحّة التركيب غادر بالجسم عاهة تَتَخوّن محاسنه وتُفَقِّي معالم جماله..»[(9)]. فقد شبّه وحدة النص الشعري بجسم الإنسان ، فهو كالكائن الحي يتشكّل من أجزاء متلاحمة. وعدُّ القصيدة كائنا حيا هي الفكرة التي أوحت **لرولان بارت Roland Barthes** بالحديث عن متعة النّص حيث نظر للقصيدة على أنها جسم بشري له روح وله خفايا وأسرار ولكي نكتشف تلك الخفايا والأسرار لا بدّ من أن نتعايش مع النّص ، ونُقِيم معه علاقة حميمية حتى نصل إلى لذّة النص على حدّ تعبير بارت[(10)].

ونظرة **ابن رشيق** للنّص الشعري بوصفه كتلة واحدة تتقاطع تماما مع نظرة **فان دايك Van Dijk** الذي يطلق على الوحدة الكلية للنّص اسم البنية الكبرى ، ويفترض بداية «أنّ الأبنية الكبرى للنصوص دلالية ، فهي لذلك تُصوِّر الترابط الكلي ومعنى النص الذي يستقر على مستوى أعلى من مستوى القضايا الفردية ، وبذلك يمكن أن يشكّل تتابع كلي أو جزئي لعدد كبير من القضايا وحدة دلالية على مستوى أكثر عمومية»[(11)].بناءً على هذه الرّؤية يمكن عَدّ كلٍّ خاصّية من الخصائص البنائية للقصيدة (المبدأ ، الخروج ، النهاية) قضية فردية ، وأنّ تتابع هذه القضايا بشكل مترابط ومتلاحم يُشكِّل وحدة دلالية أعم وأشمل هي ما أطلق عليه **فان دايك Van Dijk**مصطلح البنية الكبرى.

إنّ هذه الخصائص البنائية الثلاثة لم يأت بها **ابن رشيق** من العدم ، وإنّما استنبطها مما وقع بين يديه من عيون الشعر العربي ، ومن ثَمّ فهو لا يصدر في تحليله من فرضيات ثم يسقطها على النصوص ، وإنّما كان يُحلِّل النّصوص الموجودة أصلا ، ويبحث فيها عن مظاهر الجمال والقصور ، وبذلك فهو ينطلق من مبدأ دراسة اللغة في الاستعمال ، وإن كان هذا الاستعمال مقصورًا على النصوص الأدبية ، وبخاصة الشعر ، وهو لا يُلام على ذلك لأنّه عاش في بيئة تعجّ بالشعر والشعراء ، وكان هو واحدًا منهم. ومبدأ دراسة اللّغة في الاستعمال يُعدُّ جانبًا هامًّا من جوهر لسانيات النص ، ويعني هذا المبدأ الانتقال من دراسة اللّغة في نظامها

الافتراضي إلى تجسيدها في الواقع من خلال استعمال النّاس لها إنتاجا وتلقِّيا في موقف ما من أجل التّواصل والتّفاعل[12].

وقد وجد **ابن رشيق** أنّ مذاهب الشعراء تختلف في افتتاح القصائد بالنسيب ، فدأْبُ أهل البادية ذكر الرّحيل والانتقال ، وتوقّع البين ، وصفة الطلول والتشوّق بحنين الإبل ، ولمع البروق... أمّا أهل الحاضرة فيأتي أكثرُ تغزلهم في ذكر الصدود والهجران والواشين وفي ذكر الشراب والندامى ، والورد والنسرين ، وما شاكل ذلك[13]. وهو أمر يدلّ على أنّ ناقدنا كان يدرك مدى تأثير البيئة في شعر الشعراء ، إذ إنّ طريقة القول تختلف من شاعر لآخر لأنّ مقام القول مختلف. ولذلك أعطى العالم الخارجي أهمية بالغة. وفي عُرف لسانيات النص أنّ المتلقي لا يعتمد في فهم النصعلى مجرّد ما يقدّمه له من معرفة ومعلومات ، بل يعتمد كذلك على ما تختزنه ذاكرته من معلومات ومعارف حول العالم الخارجي ، حيث تلتقي هذه المعرفة مع المعرفة التي يقدّمها النص فيكون المفهوم المتحصّل أو المحتوى المدرك إنّما هو نتاج تفاعل هاتين المعرفتين ، معرفة العالم ومعرفة النص[14]. فهذا التصوّر اللّساني النصّي مارسه **ابن رشيق** ممارسة فعلية ؛ وهو يستعرض آراءه في صناعة الشعر ، فهو لا يكتفي في تحليله بالمعلومات الواردة في النصوص ، وإنّما كان يستعين في ذلك بما اختزن في ذاكرته عن البيئة الاجتماعية والثقافية التي عاش فيها صاحب النص ، فكانت آراؤه النقدية تبعًا لذلك صادرة عن تفاعل معرفتين معرفة العالم ومعرفة النص.

ومن أهم القضايا النقدية التي احتواهاكتاب (العمدة) قضية اللفظ والمعنى والعلاقة بينهما ، ونظرة **ابن رشيق** لهذه القضية يُلخّصها قوله: «اللّفظ جسم ، وروحه المعنى ، وارتباطه به كارتباط الروح بالجسم ، يضعُف بضعفه ، ويَقْوى بقوّته ، فإذا سلم المعنى واختلّ بعضُ اللّفظ كان نقصًا للشعر وهُجنةً عليه ، كما يُعرَضُ لبعض الأجسام من العرَج والشّلل والعوَر وما أشبه ذلك ، من غير أن تذهب الرّوح ، وكذلك إنْ ضعُف المعنى واختلّ بعضُه كان لِلَّفظِ من ذلك أوفر حظٍّ ، كالذي يعرِض للأجسام من المرض بمرض الأرواح... وكذلك إن اختلّ اللّفظ جملة وتلاشى لم يصح له معنى ، لأنّنا لا نجد روحا في غير جسم البتة»[15]. شبّه **ابن رشيق**اللّفظ بالجسم ، والمعنى بالروح ، وهذا التشبيه يدلُّ على أنّه يؤمن بالارتباط الوثيق بين اللفظ والمعنى ؛ فالعلاقة بينهما مبنية على التلاحم تماما كالعلاقة بين الجسد والروح ، وتبرز هذه العلاقة في تأثر كل منهما بالآخر قوةً وضعفًا. والظّاهر أنّ قضية اللّفظ والمعنى كما عالجها **ابن رشيق** وثيقة الصِّلة بمعياري الاتّساق والانسجام في لسانيات النص ، ذلك أنّ

الاتّساق يتعلق بالشكل أي بالبنية السّطحية للخطاب ؛ حيث يكون مبنيًّا بعضُه على بعض تركيبيا ، بينما الانسجام يتعلق بالمضامين أي بالبنية العميقة ؛ حيث يكون عالم النّص مبنيًّا بعضُه على بعض دلاليا ، وبناءً على ذلك فالجانب السّطحي للنّص يتمظهر في التحام اللفظ باللفظ ؛ وهو جسم النص ، بينما البنية العميقة تمثلها الدلالة وهي روح النص. وحتى تُكتمل صورة نسيج النص لابد من أن تكون ألفاظه مناسبة لمعانيه.

ومن مظاهر النصية في كتاب (العمدة) إدراك **ابن رشيق** أهمية سياق المقام في انسجام الخطاب ، فقد تنبّه للظروف التي تصاحب إنتاج النص الشعري ؛ ومدى تأثيرها في المتلقّي ، ولذلك رأى أنّه من الضروري مراعاة حال المخاطَبين المقصودين بالخطاب ، وقد أشار إلى هذه المسألة في باب (في آداب الشاعر) ، حيث قال: «لكلِّ مقام مقال ، وشعرُ الشاعر لنفسه وفي مرادِه وأمورُ ذاتِه ــ من مزح ، وغزَل ، ومكاتبة ، ومجون ، وخمرية ، وما أشبه ذلك ــ غيرُ شعره في قصائد الحفل التي يقوم بها بين السلاطين... وشعرُه للأمير والقائد غيرُ شعره للوزير والكاتب ، ومخاطبته للقضاة والفقهاء بخلاف ما تقدّم من هذه الأنواع..»[16]. فمراعاة الظروف المحيطة بالمتلقّي ، وثقافته وعاداته ، ومرتبته الاجتماعية أمر مهم لتحقيق مبدأ الإفهام والتأثير والإقناع.

ويرتبط بالمقام أيضًا مراعاة الحالة النفسية للمتلقّي ، وهذا ما وقف عنده **ابن رشيق** ممثِّلًا لهذه الحالة بقصّة سليمان بن عبد الملك الذي خرج من الحمّام يريد الصّلاة ، حيث نظر في المرآة فأعجبه جماله ، وكان حَسَنَ الوجه ، فقال: أنا الملك الشاب فالتقته إحدى حظاياه ، فقال لها: كيف تريننني ؟ فقالت:(من الخفيف)

لَيْسَ فِيمَا بَدَا لَنَا مِنْكَ عَيْبٌ عَابَهُ النَّاسُ غَيْرَ أَنَّكَ فَـــانِي

أَنْتَ نِعْمَ الْمَتَاعُ لَوْ كُنْتَ تَبْقَى غَيْرَ أَنَّ لَا بَقَـــــاءَ لِلْإِنْسَانِ

فتطيّر الخليفة بهذين البيتين ورجع ، فحُمَّ فما بات إلاّ ميّتًا تلك اللّيلة[17].

ومسألة المقام أو سياق الحال حظيت بعناية كبيرة من قِبَل علماء اللغة النصيين ؛ بل إنّ هذه المسألة كانت من المبرّرات الأساسية التي دفعتهم إلى تجاوز لسانيات الجملة إلى علم اللّغة النّصِّي في التحليل اللساني ؛ ولذلك لا نكاد نجد بحثاً في مجال لسانيات النص يخلو من معالجة مفهوم السّياق ، والحديثِ عن خصائصه ودوره في انسجام الخطاب. ولعلّ من

العبارات التي تلخِّص تصوّرَهم لنظرية السياق وعلاقتها بالنص ما قاله **محمد خطّابي**: «إن الخطاب القابل للفهم والتأويل هو الخطاب القابل لأن يوضع في سياقه»[18] . وعلى هذا نُظِر إلى السّياق في لسانيات النص على أنّه من أبرز المبادئ التي تُحقِّق للنّص تماسكه الدلالي.وتأتي أهمية سياق الموقف في علم اللغة النصي من منطلق كون النّص حدثا اتِّصاليا[19] . لذلك فالمتكلّم لكي يُحقّق مقصده في استعمال اللّغة ينبغي أن يمارس إجراءات في الإنتاج تناسب مقتضيات السِّياق.

وفي الباب نفسه نقف على قضية أخرى من قضايا اللّسانيات النصِّية ؛ تتمثّل في الإشارة إلى مسألة التفاعل النّصِّي ، ويمكننا تلمُّس ذلك في حديث **ابن رشيق** عن أهمية الرّواية في العمل الإبداعي الشعري ، فرواية الأشعار تقوّي الطّبع وتُوجِّهُه ، وتُطْلِع الشاعر المبتدئ على مذاهب الشعراء وتصرُّفِهم في الكلام ، فيقتدي بهم ، ويسلك طريقهم حتّى تستقيم موهبته ، ولمّا كانت الرّواية بهذه الأهمية دعا ناقدُنا صاحبَ الصناعة إلى أن يكون من أهلها ، وفي ذلك يقول: «وليأخذ نفسه بحفظ الشعر والخبر ، ومعرفة النسب وأيّام العرب ؛ لِيستعملَ بعض ذلك فيما يريده من ذكر الأخبار ، وضرب الأمثال... فقد وجدنا الشاعر من المطبوعين المتقدِّمين يَفضُل أصحابه برواية الشعر ، ومعرفة الأخبار ، والتلمذة بمن فوقه من الشعراء ، فيقولون: فلان شاعر راوية ، يريدون أنّه إذا كان راوية عرف المقاصد ، وسهُل عليه مأخذ الكلام ، ولم يضِق به المذهب...»[20] . **فابن رشيق** يرى أنّ رواية الشعر هي زاد ينبغي أن يتزوّد به الشاعر ؛ لِمَا لها من حظٍّ عظيم في صقل المَوْهبة وشحذ الطّبع وتهذيبه. وهو رأي ينِمُّ عن إقرار واضح بأنّ الشاعر في العملية الإبداعية لا ينطلق من العدم ؛ وإنّما يعتمد على ما تراكم لديه من محفوظه سواء عن وعي أم عن غير وعي ، وعليه لا يمكن لأي شاعر أن يدّعي غير ذلك مهما طبقت شهرته الآفاق. هذه العملية التي يتأثر فيها المبدع بنصوص غيره هي التي تسمّى في الدّراسات اللّسانية الحديثة بالتناص ، وقد شاع هذا المصطلح في الستينات من القرن الماضي ، وكانت الناقدة الفرنسية **جوليا كريستيفا Julia Kristeva** من الأوائل الذين روَّجُوا له ، وهو يعني في جملة ما يعنيه حدوث علاقات تفاعلية بين نص وآخر ، أو بين نص ونصوص أخرى. وقد عدَّهُ **دي بوجراند De Beaugrand** واحدا من المعايير السّبع التي تُحقِّق للنّصِّ نصيَّتَه. والتناص عند هذا الباحث «يتضمّن العلاقات بين نصٍّ ما ونصوص أخرى مرتبطة به وقعت في حدود تجربة سابقة...»[21] . يستنتج من هذا المفهوم أن (التّناصّ) يعني توالدَ نصٍّ من نصوص أخرى أو تداخلَ نصٍّ مع نصوص أخرى. وفكرة تداخل النصوص هذه أفرد لها **ابن**

رشيق بابا خاصًّا سمّاه (باب السّرقات وما شاكلها)، وإن كان مصطلح السرقة يحمل مدلولًا سلبيا يوحي بمعنى السطو على ملك الغير، بينما مصطلح التناص يُشير إلى التفاعل والتداخل.ولعلّ ما يلفت النظر في باب السرقات الشعرية افتتاحيّته، يقول **ابن رشيق**:«وهذا باب متَّسَعٌ جدًّا، لا يَقدِر أحدٌ من الشعراء أن يدَّعي السلامة منه، وفيه أشياء غامضة إلا عن البصير الحاذق بالصناعة، وأُخَرٌ فاضحة لا تخفى على الجاهل المغفل»[(22)]. نستشف من هذا القول أمرا مهما جدًّا وهو أنّ الفعل الإبداعي لا يتأسس من فراغ، ومن هنا يبرُز بكلِّ جلاء أنّ تفكير **ابن رشيق** يكشف عن وعي كبير بمسألة تداخل النصوص، وهذه المسألة عالجها كذلك في أبواب متفرقة من الكتاب تحت مصطلحات عديدة تتضمّن فكرة التفاعل النصِّي؛ كالتضمين، والتلميح، والإشارة.

ومن قضايا لسانيات النص في كتاب (العمدة) معالجته لظاهرة التَّكرار في النصوص معالجة نصية. صحيح أنّ **ابن رشيق** كان ينظر إلى ظاهرة التكرار نظرة معيارية، فقسّمه إلى تكرار حسن وتكرار قبيح، لكنّ حديثه عن التّكرار الحسن هو في حقيقة الأمر حديث عن أهميته في تماسك النص وتلاحم معانيه، ويتّضح ذلك في قوله: «وللتَّكرار مواضع يحسن فيها ومواضع يقبح فيها: فأكثر ما يقع التَّكرار في الألفاظ دون المعاني، وهو في المعاني دون الألفاظ أقل...ولا يجب للشاعر أن يُكرِّر اسماً إلاّ على جهة التشوّق والاستعذاب إذا كان في تغزل أو نسيب... أو على سبيل التنويه به والإشارة إليه بذكر إن كان في مدح... أو على سبيل التقرير والتّوبيخ... أو على سبيل التعظيم للمحكي عنه... أو على جهة الوعيد والتهديد إن كان عتابَ موجعٍ... أو على وجه التوجع إن كان رثاءً وتأبيناً... أو على سبيل الاستغاثة وهي في باب المديح... ويقع التّكرار في الهجاء على سبيل الشّهرة وشدّة التّوضيع بالمهجو...ويقع أيضاً على سبيل الازدراء والتهكّم والتنقيص...»[(23)]. فأنت ترى ناقدنا بنظرته الفاحصة كان يشير إلى الطريقة التي يبنى بها النص دلاليا عن طريق التكرار، أي أنّ الموضوع الذي يدور حوله الحديث هو الذي يُملي على المتكلِّم الاستعانة بالتكرار لغرض معين؛ مدح أو هجاء أو تغزّل أو تهكم وتحقير وغيرها. وقد ضرب **ابن رشيق** أمثلة عديدة تدلّ على دور التكرار في بناء موضوع الخطاب دلاليا، من ذلك استشهاده بأبيات **الخنساء** في الإشادة والتنويه بأخيها **صخر**: (من البسيط)

وَإِنَّ صَخْرًا لَمَوْلَانَا وَسَيِّدُنَا وَإِنَّ صَخْرًا إِذَا نَشْتُو لَنَحَّارُ

وَإِنَّ صَخْرًا لَتَأْتَمُّ الْهُدَاةُ بِهِ كَأَنَّهُ عَلَمٌ فِي رَأْسِـــــهِ نَارُ

فلمّا كان أخوها صخر هو موضوع الحديث أو هو بؤرة الخطاب ـ وَفق تعبير علماء لغة النص ـ كان تكرار اسمه ضروريا في بناء وحدة النص دلاليا.

وما يدلُّك أكثر على إدراك **ابن رشيق** علاقة التكرار بموضوع الخطاب ؛ وقوفه عند الغرض من تكرار (فبأيّ آلاء ربّكُما تُكذِّبان) في سورة الرحمن ، فقال: «ومن المعجز في هذا النوع قول الله تعالى في سورة الرحمن (فبأيّ آلاء ربّكُما تُكذِّبان) كلّما عدَّد منّة أو ذكَّر بنعمة كرّر هذا»[24]. **فابن رشيق** كان على يقين من أنّ بؤرة الخطاب في سورة الرحمن هي التذكير بنعم الله على عباده ، ومن ثمّ تكرّرت الآية الدّالّة على النِّعَم في السورة إحدى وثلاثين مرّة.وموضوع الخطاب أولاه علماء النص أهمية بالغة ، حيث قاموا ببحث العلاقات الدلالية بين المتواليات الجملية في النص ، وكيفية مساهمتها في تحديد موضوع الخطاب ، واعتمادا على هذه العلاقات الدلالية حدّدوا موضوع الخطاب بأنه «بؤرتُه التي توحِّده ، وتُكَوِّن الفكرة العامة له»[25]. ما يعني أنّ موضوع الخطاب هو نواة مضمون النص الذي يعالج قضية محدّدة تبقى المضامين الجزئية للخطاب متصلة بتلك النواة ، مرتبطة بها مهما امتدّ النص في متواليات الجملية.

ويتّضح من النصوص التي قدّمها **ابن رشيق** في باب التَّكرار أنّ هذه الظاهرة عنده وثيقة الصلة بقصد المتكلِّم ، فالمتكلِّم يُكرِّر بقصد الإلحاح على المعنى وتوكيده وتثبيته في الأذهان ، والقصد كما أشرنا في مقدّمة هذه الورقة البحثية هو أحد المعايير السّبع التي ينبغي أن تتوفّر في النّصوص ، حيث «يتضمّن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللّغة قصد بها أن تكون نصًّا يتمتّع بالسَّبك والالتحام ، وأنّ مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطّة معيّنة للوصول إلى غاية بعينها»[26].

والتّكرار في لسانيات النص يُعَدُّ كذلك واحدًا من وجوه الإحالة إلى سابقالتي من شأنها إحداث الترابط بين الوحدات المكوّنة للنّص ، فالمتأخِّر يحيل إلى المتقدِّم فينتج الترابط بين الجملتين أو العبارتين ، ما يعني أنّ التّكرار يؤدّي وظيفة الرّبط الإحالي على المستوى المعجمي ، ولهذا سمّاه الأزهر الزنّاد بالإحالة التكرارية لإدراكه وظيفة التكرار في الإحالة القبلية[27].هذا المفهوم نجد له ما يعضده في كتاب (العمدة) في حديث **ابن رشيق** عن بعض أشكال البديع الشبيهة بالتكرار ؛ كالتّصدير مثلا ، والتصدير عنده يعني: «أن يُرَدَّ أعجاز الكلام

على صدوره ، فَيَدُلُّ بعضُه على بعض»[28].فإذا أردنا أن نُعبّر عن هذا المفهوم بلغة علماء لغة النص نقول: يُربَط العجُز بالصَّدر عن طريق إحالة اللّفظ المكرَّر إلى اللّفظ الأوّل المتقدّم ذكره ، فيتحقّق بذلك التماسك بين شطري البيت.وهي كما تلاحظ مفاهيم وتصوّرات تكاد تكون واحدة ، إنّما الاختلاف في التعبير عنها بمصطلحات مغايرة.

ومن التكرار ما يسمّيه **ابن رشيق** بالترديد: «وهو أن يأتي الشاعر بلفظة متعلّقة بمعنى ، ثمّ يردُّها بعينها متعلّقة بمعنى آخر في البيت نفسه ، أو في قسيم منه ، وذلك نحو قول **زهير**:(منالبسيط)

مَنْ يَلْقَ يَوْمًا عَلَى عِلاَّتِهِ هَرِمًا يَلْقَ السَّمَاحَةَ مِنْهُ وَالنَّدَى خُلُقَا

فعلَّق (يلقَ) بهَرِمٍ ، ثمّ علّقها بالسّماحة ، وكذلك قوله أيضاً:(من الطويل)

وَمَنْ هَابَ أَسْبَابَ الْمَنَايَا يَنَلْنَهُ وَلَوْ رَامَ أَسْبَابَ السَّمَاءِ بِسُلَّم

فردّد(أسباب) على ما بيّنت»[29].فهو يستعمل التّكرار بمعنى الترديد ، ثم لا يتوانى في وصف هذا الترديد بالتّعلّق ، وهو لا يقصد بالتّعلّق إلاّ ربط الكلم بعضه ببعض ، ما يجعلنا نُقِرُّ أنّ ناقدنا كان يُدرك تمام الإدراك دور التّكرار في سبك البيت الشعري ، وإن كنّا ندرك أنّ كلامه عن علاقة التَّكرار بالرّبط كان في شكل إشارات ، ولكن مهما كان جهده في هذا المجال ؛ فإنّه قد مهّد الطريق لعلماء اللغة النصّيين الذين أوْلوا الرّبط بالتَّكرار جزءًا هامًّا من اهتماماتهم النّصّية.

وممّا تقدّم يتبيّن لنا أنّ **ابن رشيق** كان يفيد من علوم النقد والأدب ، وعلم المعاني ، والبيان ، والبديع ، وغيرها من العلوم الموجودة في زمانه ، ثم قام بتسخير هذه العلوم جميعا في خدمة النص الشعري ، وهو بهذا الصّنيع لا يختلف عن علماء النص الذين أفادوا من إنجازات العلوم المختلفة التي تساهم في تحليل النصوص ، ما جعل ميدان بحثهم متداخل الاختصاصات ، وهي الفكرة التي أكّدها **فان دايك Van Dijk** في كتابه (علم النص مدخل متداخل الاختصاصات) ، ولاشك في أنّ هذا التداخل في الاختصاصات هو الذي جعل من لسانيات النص علما مهما في تحليل الخطاب اللغوي ، ولاشك أيضًا في أنّ استعانة **ابن رشيق** بالعلوم المختلفة في عصره ـ وهو يقدّم آراءه النقدية والبلاغية ـ قد جعلت من عمله جديرا

بالاهتمام ، ويكفي دليلا على ذلك أنّ كتاب (العمدة) كان وما يزال محل إعجاب النقاد والباحثين قديما وحديثا.

هذا غيض من فيض ، فكتاب (العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده)، وغيره من كتب التراث حبلى بهذه الإشارات التي تتفق وإلى أبعد الحدود مع مقولات الدرس اللساني النصّي الحديث ، وبالتالي فالأمر يحتاج فقط إلى نفض الغبار عن هذا التراث الضخم ، وإعادة قراءته وفق رؤى الدرس اللغوي الحديث ، وحينها سنكتشف أنّ علماءنا لم يكونوا مقصّرين أبدًا في هذا الحقل المعرفي أو ذاك ، بل كانوا هم من سبق غيرَهم في التنظير لكثير من المسائل اللغوية.

الهوامش:

[1] - يُنظر: روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمّام حسّان ، عالم الكتب ، ط2 ، القاهرة ، 2007م ، ص 103ـ105

[2] - يُنظر: ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، تحقيق محمد محيي الدينعبد الحميد ، دار الجيل ، ط5 ، بيروت ، لبنان ، 1981م ،ج1 ، ص 10 وما بعدها.

[3] - ابن خلدون ، المقدّمة ، دار الرائد العربي ، ط5 ، بيروت ، لبنان ، 1982م ، ص 574.

[4] - ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، ج1 ، ص 218.

[5] - المصدر نفسه ، ج1 ، ص 234.

[6] - البيتان من قصيدة له يمدح فيها إبراهيم بن الحسن بن سهل.

[7] - المصدر نفسه ، ج1 ، ص 239.

[8] - يُنظر:جميل عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، الهيئةالمصرية للكتاب (د.ط)، القاهرة ، 1990م ،ص71.

[9] - ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، ج2 ، ص 117.

[10] - يُنظر: صالح مفقودة ، رأي ابن رشيق في بنية القصيدة ومكانته في النقد الأدبي ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة بسكرة ، الجزائر ، العدد الرابع ، ص 129.

[11] - فان دايك ، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات ، ترجمة سعيد حسن بحيري ، دار القاهرة للكتاب ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2001م ، ص 75.

[12] - يُنظر: جميل عبد المجيد ، لسانيات النص ونقد الشعر مراجعة نقدية في الدراسات العربية ، ضمن كتاب محمد خطابي لسانيات النص وتحليل الخطاب ، كنوز المعرفة ،ط1 ، عمّان ، الأردن ، 2013م ، مج1 ، ص270.

[13] - يُنظر: ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، ج1 ، ص 225.

[14] - يُنظر: براون ويول ، تحليل الخطاب ، ترجمة لطفي الزليطني ومنير التريكي ، النشرالعلمي والمطابع ، جامعة الملك سعود (د.ط) ، الرياض ، السعودية ، 1997م ، ص 167 وما بعدها.

[15] - ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، ج1 ، ص 124.

[16] - المصدر نفسه ، ج1 ، ص 199.

[17] - يُنظر: المصدر نفسه ، ج2 ، ص 136.

[18] - محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي ، ط2 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2006م ، ص 56.

[19] - روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمّام حسّان ، ص 64.

[20] - ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، ج1 ، ص 197.

[21] - روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمّام حسّان ، ص 104.

[22] - ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، ج2 ، ص 280.

[23] - المصدر نفسه ، ج2 ، ص 73 وما بعدها.

[24] - المصدر نفسه ، ج2 ، ص75.

[25] - عزة شبل محمد ، علم لغة النص النظرية والتطبيق ، مكتبة الآداب ، ط2 ،القاهرة ، 2009م ، ص191.

[26] - روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمّام حسّان ، ص 103.

[27] - يُنظر: الأزهر الزناد ، نسيج النّص(بحث في ما يكون به الملفوظ نصًّا) ، المركز الثقافي العربي ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 1993م ، ص 119.

[28] - ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، ج2 ، ص 3.

[29] - المصدر نفسه ، ج2 ، ص 03.

قائمة المصادر والمراجع:

1- ابن خلدون ، المقدّمة ، دار الرائد العربي ، ط5 ، بيروت ، لبنان ، 1982م.

2-ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده (جزءان) ، تحقيق محمد محيي الدينعبد الحميد ، دار الجيل ، ط5 ، بيروت ، لبنان ، 1981م.

3-الأزهر الزناد ، نسيج النّص(بحث في ما يكون به الملفوظ نصًّا) ، المركز الثقافي العربي ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 1993م.

4- جميل عبد المجيد ، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، الهيئةالمصرية للكتاب (د.ط) ، القاهرة ، مصر ، 1990م.

5- جون براون وجورج يول ، تحليل الخطاب ، ترجمة محمد لطفي الزليطني ومنير التريكي ، النشرالعلمي والمطابع ، جامعة الملك سعود (د.ط) ، الرياض ، السعودية ، 1997م.

6-روبرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمّام حسّان ، عالم الكتب ، ط2 ، القاهرة ، مصر ، 2007م.
7- صالح مفقودة ، رأي ابن رشيق في بنية القصيدة ومكانته في النقد الأدبي (مقال) ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة بسكرة ، الجزائر ،2006م ،العدد الرابع.
8- عزة شبل محمد ، علم لغة النص النظرية والتطبيق ، مكتبة الآداب ، ط2 ، القاهرة ، مصر ، 2009م.
9- فان دايك ، علم النص مدخل متداخل الاختصاصات ، ترجمة سعيد حسن بحيري ، دار القاهرة للكتاب ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 2001م.
10- محمد خطابي ، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي ، ط2 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2006م.
11- محمد خطابي ،لسانيات النص وتحليل الخطاب (مجلّدان) ، كنوز المعرفة ،ط1 ، عمّان ، الأردن ، 2013م.

القصدية التّداولية في الخطاب الرّوائي

- قراءة في رواية "تاء الخجل لفضيلة الفاروق"-

أ. ليندة حمودي lyndadamoute25@gmail.com
أ. د. ذهبية حمو الحاج hamoulhadj_d@yahoo.fr
جامعة مولود معمري ، تيزي-وزّو

الملخّص: نسعى من خلال هذه الدراسة للتقرّب من الخطاب الأدبي الرّوائي من منظور لساني معاصر في الدراسات اللغوية العربية ، وهو المنظور التداولي الذي يهتم بالكشف عن جملة من القضايا المرتبطة باللغة في بعدها الاستعمالي التخاطبي. والرّواية كشكل من أشكال استخدام اللغة ، تمثّل واقعة لغوية تواصلية بين الكاتب والقارئ ، تحتاج إلى البحث عن العلاقة بين اللغة ومستخدميها من أجل الوصول إلى مقاصدها ، واستخلاص التأويل المناسب لها.

لقد انتقينا لدراسة هذا الموضوع رواية «تاء الخجل لفضيلة الفاروق» ، كنموذج من نماذج الروايات الجزائرية البارزة في الساحة الأدبية ، وقد اتصفت الرواية كنص ابداعي بسمات فنية مميّزة على صعيد بنيتها اللغوية ، وبأبعاد عميقة تحتاج إلى بحث واستكشاف في جانبها التّواصلي ، وعلى هذا الأساس سنحاول الولوج لعالمها بالبحث عن أهمّ مقاصدها ، وفهم أبعادها باستغلال آليات وإجراءات المنهج التّداولي بالبحث عن الظروف السياقية المحيطة بها والكشف عن مختلف الآليات الخطابية التّأثيرية المعتمدة من قبل الكاتبة ، التي جعلت من روايتها وسيلة تواصلية ناجحة وناجعة.

الكلمات المفاتيح: القصدية ، الحدث الرّوائي ، التّداولية ، السياق ، آليات التّأثير ، الفعل الكلامي النّصي الشامل.

Pragmatic Intentionality in the Novelistic Discourse

Reading of *Taa Alkhadjel* novel by Fadhilat Alfarouk

Abstract: This study aims at approaching the novelistic discourse from a new linguistic perspective, namely the pragmatic perspective, which is concerned

with revealing a number of issues, related to the communicative dimension of language. The novel, as a form of language use, represents a linguistic and communicative act between the writer and the reader. It is even conceived as an interactive rhetorical act that needs to search for the relationship between language and its users in order to reach its purposes and draw the appropriate interpretation.

We have opted to study "Taa Alkhadjel by Fadhilet al-Farouk" as a model of Algerian novels prominent in the literary scene. The novel has been characterized, as a creative text, with distinctive artistic features in terms of its linguistic structure and deep dimensions that need to be explored with regard to its communicative side. On this basis, we tried to access its world, to search its purposes, and to understand its dimensions through pragmatic mechanisms and procedures, and through the search for surrounding contextual circumstances, and the disclosure of the various mechanisms of rhetoric adopted by the author, which made her novel a successful and effective communication means.

Key words: the novelistic act; pragmatism; context; Mechanisms of influence; the comprehensive textual speech act.

مقدّمة: لقد كثر الحديث عن الرّواية في الآونة الأخيرة ، وكثر عدد كتّاب الرّواية والقصّة على امتداد الوطن العربي بصفة عامة ، وأصبحت الرّواية-كنوع أدبي فنيّ- أعلى الأصوات الأدبية تزاحما على غيره من الأنواع الأدبيّة الأخرى ، فالرّواية شكلت اليوم محورا ثقافيا مهما من محاور الأدب المعاصر ، ولم يعد ينظر إليها على أساس أنّها مجرّد منظومة فنيّة جمالية للاستمتاع وتشكيل إبداعات فنيّة فحسب ، بل أصبحت من الوسائل البارزة في طرح قضايا فكرية ومشكلات أيديولوجية وتمرير رسائل ومقاصد معيّنة مرتبطة بالواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي ، فالرواية مثّلت اليوم سجلّ الحياة ومرآتها ، تعكس الآلام والأوجاع وتستشرف الطموح والآمال.

وأمّا عن الرّواية الجزائرية بشكل خاص ، فلقد استطاع المؤلّف الجزائري أن يطرح قضايا اجتماعية ، وسياسية ، وثقافية مرتبطة بقضايا واقعه ومجتمعه ، و قد حاول تشكيلها في قوالب أدبية سردية خاصة ومميّزة ، فالاهتمام بقضايا الوطن والمجتمع نجده حاضرا عند أغلب الكتّاب الرّوائيين الجزائريين ، وهذا ما نجده في بعض أعمال الكاتبة الجزائرية «فضيلة الفاروق» التي برزت في الساحة الفنيّة في الآونة الأخيرة ، خاصة في روايتها «تاء الخجل» التي عبّرت فيها الكاتبة عن الواقع الاجتماعي والتاريخي الذي عاشه الشعب الجزائري ، والمتعلق بأزمة من أزمات الوطن بشكل عام ، و قد عبّرت فيها كذلك عن قضيّة من قضايا المرأة بشكل خاص.

وبالحديث عن القصدية الرّوائية ، فإنّ المثقف العربي بوجه عام ، لجأ إلى الرّواية كنوع من الفنون السردية للتعبير عن قضايا مختلفة ، ولتبليغ رسائل فكرية ، وأيديولوجية خاصة بهدف تحقيق مقاصده التواصلية ، فالرّواية بشكل عام تُمثّل نظرة خاصة لرؤية العالم والواقع وقراءة النّص الروائي هو محاولة لفهم وتأويل هذه الرؤية ، وذلك من خلال محاولة تحديد أبعادها ومقاصدها ، ورواية «تاء الخجل» كانت كذلك رؤية خاصة للكاتبة الجزائرية «فضيلة الفاروق» ، التي حاولت من خلالها تصوير واقعها الاجتماعي ، الذي عكست فيه همومها وآلامها ، والتي حاولت أن تشاركهما مع القارئ. **فما هي أهمّ المقاصد التي أرادت (فضيلة الفاروق) من خلال روايتها "تاء الخجل" إيصالها للقارئ؟ وما هي أهمّ أهدافها التّواصلية ؟**

1/ القصديّة الرّوائيّة: يعتبر المقصد جوهر العملية التواصلية ؛ لأنّه «لا يوجد تواصل عن طريق العلامات اللغوية دون وجود قصدية وراء فعل التواصل»[1] ، فالمقاصد تعتبر أساس كل فعل تواصلي ، لذلك يقال إنّ «الأصل في الكلام القصد»[2] ، فإيصال المقاصد في العملية التواصلية يجسّد أهداف الخطاب الأساسية ، التي تسعى الذات المتكلّمة إلى تحقيقها.

وبالحديث عن الرّواية أو الخطاب الأدبي عموما ، فإنّه لم يعد ينظر إليه من زاوية ارتباطه بتشكيل جمالي وحسب ، بل هو خطاب ذو مقاصد مرتبط بالمضمون الذي يعالجه المؤلف ويمتلك سمات اجتماعية واعية يتجسّد أثرها في الواقع وفي هذا الصدد يقول (Alberis/ألبيريس): «ولا يعني جعل الرّواية تأليفا أن نفرغها من محتواها ، ولا يمكننا أن نحوّل الفّن الرّوائي إلى موهبة في الترتيب حول موضوع لا أهميّة له ، إنّ هذه الموهبة مرتبطة لدى كل مبدع بالمضمون الذي يعالجه»[3] ، فالرّواية أصبحت مرتبطة أشدّ الارتباط بطرح قضايا واعية مرتبطة بحياة الفرد ومجتمعه ، «فلقد تطوّرت الرّواية من أداة للتسلية وحكاية

المغامرات ، إلى أداة فنيّة للوعي بمصير الإنسان ، وتاريخه ، ونفسيته ، ووضعه في المجتمع ، يمكن بواسطتها رصد وضع الأمّة من خلال شخصياتها الرّوائية الفردية»[4]. فالرّواية ماهي إلاّ رؤية لقضايا المجتمع وأزماته.

ولعلّ مفهوم المقصد حسب التصوّر التداولي يرتبط بالرّواية ، أو بالخطاب الأدبي عموما أكثر من غيره ، وهذا باعتبار أنّ الدراسات التداولية لم تقف عند المعنى الحرفي للملفوظ ، بل تجاوزت المعاني الحرفية لتهتم بالمعاني الضمنية والخفيّة للملفوظات ، «فتوسع الدراسات التّداولية لم تقف عند حدود المعنى الحرفي للخطاب ، أو عند انجاز الفعل بشكله اللغوي المباشر كما عند (Austin/أوستين) و (Jehn searl /سيرل) في جانب من نظريتهما ، بل اهتمت بالمعنى التداولي وكيفية التعبير عنه بالفعل اللغوي غير المباشر ، وهذا ما يمثّل في إحدى استراتيجيات الخطاب لتعبير المرسل عن قصده»[5]، وربّما هذا المفهوم يتجلى ويرتبط أكثر بالخطابات الأدبيّة ، التي كثيرا ما تتجاوز المعاني الحرفية للخطاب ، و تتجاوز التعابير المباشرة ، فالأديب ، أو المؤلف أو الشاعر... يعبّر عن مقاصده عبر الدلالات ، والأفكار الضمنية من خلال التعابير المجازية والخيالية... وعلى هذا الأساس يمكننا القول بخصوص القصدية الأدبية: بأنّ قصديّة التواصل العادي تختلف عن قصديّة الإبداع الأدبي ، فالقصدية الأولى تكون في الغالب صريحة ومباشرة أما القصدية الثانية تكون خفيّة و ضمنيّة ، وإنْ كان المتكلّم يستعمل الخطاب غير المباشر في خطاباته ، لكن ليس بالدّرجة التي يكون فيها في الخطاب الأدبي ؛ فانطلاقا من هذا يمكننا القول بإنّ القصدية الأدبية بعيدة عن التصريحية ، والتقريرية **«فالقصدية الأدبية غير مباشرة لأنّها تتوسّل بشتى ضروب المجاز ، والاستعارات ، والكنايات ، وعليه فالقارئ لا يجد المعاني دائما في متناوله بل عليه أن يتعب ويكد في إعمال الحدس ، والفكر لبلوغ المعاني العميقة»**[6]، فعلى القارئ الإحاطة بكل العناصر المقامية ، والوضعيات السياقية ، والاستناد إلى مجموعة من الاستدلالات والافتراضات ، ومعرفة المقام التّواصلي ككل للوصول إلى التأويل المناسب للنصّ الأدبي ، بالتالي بلوغ مقاصده العميقة ومعالمه الغامضة.

وفي حديثنا عن الرّواية باعتبارها نوعا من أنواع الفنون السّردية التي شاعت على نطاق واسع في المنظومة الثقافية العربية المعاصرة ، «**فالرّواية صارت (ديوان العرب) في العصر الحديث ، تسعى نحو الارتباط القوّي بالواقع المعاصر ، ومحاولة تصوير أدقّ تفاصيله وعكس آلامه وأحلامه**»[7]، فإنّها أقرب إلى هذه النظرة ، فالقصدية في الرّواية المعاصرة بشكل عام كثيرا ما تكون غير مباشرة ، وغير مصرّح بها ، وبعيدة عن التّقريرية ؛ وهذا نظرا لاتساع أفق

المؤلف ، أو الكاتب ، وتنّوع البنى السردية بشكل واسع ، وذلك عن طريق توظيف المجاز والايحاء ، وتوظيف الأسطورة والخرافة ، وتوظيف الخيال بوجه عام سواء على مستوى الشخصيات الرّوائية ، أو على مستوى أحداث الرّواية.

2/ القصد والتقريب التّداولي: إنّ العمل الأدبي الرّوائي تجربة فنيّة تعكس نظرة الكاتب وطموحه ، وعلى القارئ تحليل العمل الأدبي والتعمّق فيه ، وتفكيكه ، من أجل الوصول إلى مضمونه ومقاصده ، ويرتبط البحث في المقاصد التواصلية في النصوص بالبحث في مضامينها ، «فالمقاصد في الأصل تتعلّق بمضامين الخطاب»[8] ، وبكلامنا عن الخطاب الأدبي عامة والنّص السردي الروائي خاصة ، فإنّ هذا المضمون متعلّق كثيرا بالتأويل نظرا لاعتماد هذه النصوص على عنصر الخيال ، والمجاز ، والضمني بوجه عام ، وتميّزه بالقصدية غير المباشرة «فالسّرد تركيبة خيالية تشتمل على مجموعة من الأحداث الخيالية»[9] ، فالخيال حاضر في هذا النوع من الخطاب بشكل أو بآخر كما أنّ «القصدية الأدبية غير مباشرة ؛ لأنّها تتوسل بشتى ضروب المجاز ، والاستعارات ، والكنايات...»[10] ، والبحث في مقاصد هذه النصوص ، وتأويلها لا يتأتى إلاّ من خلال جملة من اعتبارات سياقية داخلية وخارجية ، والإلمام بكل العناصر المقامية المساعدة في اقتحام عالم النّص الروائي ، والكشف عن مقاصد المؤلف وهذا لا يكون إلاّ من خلال النظرة الشاملة من سلطة النّص ، وبنيته النّصية ، والسياقات اللفظية ، وسلطة المؤلف المبدع وكذا سلطة القارئ الذي يجتهد في تأويل النّص الرّوائي وإعطائه قيمة أدبيّة ما ، وهذا باعتباره منتجا للدلالة وليس مستهلكا لها. فلم يعد القارئ عنصرا منفعلا مستقبلا للنتاج الرّوائي وحسب ، بل أصبح عنصرا فاعلا مشاركا في الابداع ، ومشاركا في صناعة الحدث الرّوائي ، وعليه يمكننا القول: إنّ التواصل الرّوائي عموما ، هو في الواقع تفاعل بين أطراف ثلاث ، وهذه الأطراف هي: المؤلف ، والنّص ، والقارئ. ومن هذا المنطلق يمكن القول: «إنّ القصدية من أسس قراءة العمل الرّوائي ؛ لأنّها جزء من الجهاز التّلفظي ، ومرتبطة ارتباطا وثيقا بالشخصية المتحدثة (الذات المتحدثة) ، بالزمان والمكان ، وبالمتلقي (القارئ) وبالمحتوى»[11] .

إنّ الحديث عن مقاصد الرّواية يستدعي الحديث عن عناصرها المقامية المشكلة لها ودراسة مقاصد الرّواية ، معناه اقتحام الرواية والدخول في عالمها ، والتّعمّق في أهم مضامينها من خلال دراسة كلّ العناصر ، والمؤشرات المشكلة لها ، وعلى هذا آثرنا الوقوف على إشكالية

«**عنوان الرّواية**» باعتباره مؤشرا مهما من مؤشراتها ، كما أنّه يفتح باب الدخول لعالم الرّواية ، أوّ النّص.

1/2: عنوان الرّواية: الدلالة ، والرمز ، والتأويل: يحمل العنوان سلطة هامة في قراءة النصوص باعتباره يشكل واجهتها الخارجية المرتبطة بمضامينها ، فعنوان الرّواية يمثّل عنصرا أساسا من عناصرها ، فهو عنصر يلازمها دائما ، ولازمة نصيّة مرتبطة بالنّص باعتباره جزء لا يتجزأ منها ، فالعنوان ، هو الدافع الأول لعملية القراءة ، فأوّل شيء يثير القارئ في الرّواية ، هو عنوانها ، فعنوان الرّواية ، هو بمثابة المفتاح الأوّل للنّص ، أو هو بمثابة بوابة النّص ، وعلى هذا لا يمكننا مباشرة اقتحام عالم الرّواية ومضمونها دون الوقوف عند عنوانها ، ولا يمكن للقارئ البحث في مقاصدها دون المرور والتأمّل في عنوان الرّواية أو النّص ، وعليه يمكن القول: «**إنّ الإيحاء الدّلالي الذي ينطوي عليه العنوان يعبّر عن معنى تأطيري يشير من بعيد ، أو من قريب إلى الكون التخييلي للقصّة**»[12] ، فالعنوان إذا يمثّل عنصرا مهما في قراءة النصوص.

لقد اختارت الكاتبة «فضيلة الفاروق» عنوانا لروايتها وسمته بـ «**تاء الخجل**» ، وإنّ المتأمّل في هذا العنوان ، يجد بأنّه يتكوّن من كلمتين هما: (التاء) ، وكلمة(الخجل) ، الكلمة الأولى عبارة عن حرف ، وهو حرف من الحروف العربية الأبجدية ، أما الكلمة الثانية فهي عبارة عن ميزة يتميّز بها الفرد ، ويتصف بها أحيانا ، وهي كلمة الخجل ، وكلمة الخجل هي من الاضطراب ، والاستحياء ، وهذا بالنظر إلى المدلول اللغوي لهذه الكلمة. ولكن إذا انطلقنا من وجهة أخرى ، وتعمقنا في دلالة حرف التاء ، فإننا نجد بأنّ حرف التاء يرتبط كثيرا بالمرأة ، فكثيرا ما يتّصل التاء بآخر الكلمة للدلالة على التأنيث ، وكذلك الأمر بالنسبة للأسماء والتي يضاف لها التاء المربوطة لتدلّ على المرأة ، فحرف (التاء) إذن هو رمز للأنثى وللمرأة ، أمّا عن كلمة «الخجل» فهي من الاستحياء ، وخجل الرجل ؛ أي فعل فعلا فاستحى منه ، ودهش وتحيّر. والخجل ؛ هو أن يلتبس الأمر على الرجل فلا يدري كيف المخرج [13]وهذا فيما يخص المعنى المعجمي للكلمة ، وإذا نظرنا في دلالة الكلمة ، فيمكن أن تحمل الكلمة معنى آخرا مغايرا ، إذ يمكن أن تحمل الكلمة معنى إيجابيا إذا كانت صفة تميز الانسان ، فكثيرا ما يرتبط الخجل كسمة من سمات الأخلاق ، وهذا خاصة إذا تعلّق الأمر بالمرأة ، فنقول: امرأة خجولة أي متخلقة.

أمّا إذا حاولنا قراءة الكلمتين موحّدتين ؛ أي إذا نظرنا إلى دلالة الجملة ، أو دلالة العنوان (تاء الخجل) ، فهذه الجملة في الحقيقة تحمل دلالة أخرى ورمزا آخر ، بحيث إنّه يفتح

باب التّأويل ، فهذا العنوان ، هو دلالة على أنّ المرأة أو الأنثى أصبحت رمزا للخجل ؛ أي إنّ المرأة أصبح يُخجل بها ، فمن هذا العنوان البسيط يمكن أن نفتح باب التأويل ، فعنوان هذه الرّواية (تاء الخجل) يمكن عدّه اقتضاء (قول مضمر) على أنّ المرأة أصبح ينظر لها سلبية ، أصبح ينظر لها بنظرة خجل ، هي بحد ذاتها خجل ، فقد حمل هذا العنوان دلالة عميقة ، حيث أصبحت المرأة رمزا للاستحياء ، ورمزا للاضطراب ؛ أي يخجل بها ، وعلى هذا يمكن تأويل عنوان الرّواية على أنّه يمتلك شحنة استنكارية ، وتحسريّة كبيرة ، فقد كان هذا العنوان مؤشرا دلاليا مهما لفهم الرّواية ، حيث فتح لنا بابا كبيرا للدخول لعالم النّص الرّوائي ؛ لأنّ العنوان عادة يرتبط ارتباطا وثيقا بمضمون الرّواية ، ويحمل وظيفة كبرى في الفضاء النّصي الرّوائي.

وبذكر وظيفة العنوان فلا شك أن هذا العنوان هو تهييئ للقارئ وتوجيهه لمضمون وموضوع الرّواية ، فعنوان النّص الرّوائي ، مرتبط أشدّ الارتباط بالبنية الدلالية الكبرى للرّواية أو النّص ، كما أنّ العنوان يشكل قوّة إيحائيّة كبيرة لموضوع الرّواية ، ويرتبط هدفه الأساس بجذب القارئ وإثارة انتباهه ، واستقطابه.

2/2: الحدث الرّوائي والسياق التداولي: لقد استطاع المؤلف العربي عامة ، والجزائري خاصة ، أن يطرح قضايا اجتماعية ، وسياسية ، متعلّقة بهموم واقعه- قضايا عالمية ، أو قومية أو محلية- ويدوّنها في قالب أدبيّ سردي متميّز ، فالإنتاج الرّوائي الذي يعبّر عن مجموعة من الأحداث السّردية ، أصبح اليوم شديد الارتباط بقضايا الواقع ، فهو يعكس ويصوّر حركة الواقع «**فالحدث الرّوائي لا يدور في فراغ ، وإنّما يوهم -غالبا- بأنّه يرصد تجربة إنسانية في واقع محدد ، له وجود متعيّن على خريطة مجتمع من المجتمعات ؛ لأنّ الفنون السرديّة من أكثر الأنواع الأدبيّة التي تعكس حركة الواقع وتصوّر مسيرة أفراده**»[14]، ولقد كانت رواية «تاء الخجل» تأكيدا على هذا ، وذلك من خلال ما طرحته الكاتبة في قضيّتها المرتبطة بحقيقة من حقائق الواقع الاجتماعي والسياسي.

1/2/2: رواية "تاء الخجل": ارتباط الحدث الرّوائي بالواقع

ترتبط مقاصد الرّواية في جوهرها في سرد حقيقة من حقائق الواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي للمجتمع «فالأنواع السردية المختلفة في الوطن العربي ، تنضوي-في مجملها في إطار عباءة واقعية أدبية رحبة.... وهذه النصوص السردية تصدر عن رؤية واقعية»[15] ، ومن هنا يمكننا القول بأنّ الرّواية مرتبطة كثيرا بالواقعية.

لقد كان الشعر في وقت مضى في تاريخ الأدب العربي ديوان العرب ، فدائما كان يقال «إنّ الشعر ديوان العرب» ، لكن في وقتنا الحالي حلّ محل الشعر الرّواية ، وأصبحت الرّواية ديوان العرب في العصر الحديث **«فالرّواية التي صارت (ديوان العرب) في العصر الحديث ، تسعى نحو الارتباط القويّ بالواقع المعاصر ، ومحاولة تصوير أدقّ تفاصيله وتعكس آلامه وأحلامه...فالرّواية تصوّر قضاياها مختلطة بطين الأرض ، ومخضّبة بقضايا الواقع »**[16] فالمثقف العربي شديد الارتباط بأمور واقعه ، أصبح يلتجئ إلى فنون السّرد لتدوين قضايا وهموم واقعه ، وسرد آلامه وأحزانه «**فالرّوائي العربي المعاصر ، قد أصبح اليوم هو المؤرّخ الحقيقي لكثير من أحداث الأمّة وقضاياها»**[17] ، فأغلبهم عايشوا مجموعة من الأحداث والقضايا. وبالحديث عن رّواية «تاء الخجل» -باعتبارها مجال دراستنا- فقد كانت الرّواية ما هي إلاّ تصويرا لحقيقة واقع مؤلم ومرّ عن حقيقة المرأة في نظر المجتمع ونظرته لها ، إذ تقول الكاتبة: **«منذ العائلة...منذ التقاليد منذ الإرهاب...كل شيء عنهنّ تاء للخجل...منذ أسمائنا التي تتعثر عند آخر حرف...منذ العبوس الذي يستقبلنا عند الولادة...منذ والدتي التي ظلت معلّقة بزواج ليس زواجا تماما... منذ كل ما كنت أراه فيها يموت بصمت ، منذ جدتي التي ظلت مشلولة نصف قرن من الزمن ، إثر الضرب المبرح الذي تعرضت له من أخ زوجها وصفقت له القبيلة وأغمض القانون عنه عينيه منذ القدم...منذ الجواري والحريم... منذ الحروب التي تقوم من أجل مزيد من الغنائم...لا شيء تغيّر سوى تنوع في وسائل القمع وانتهاك كرامة النساء»**[18] فلم تكن الرّواية إلاّ سجّلا لواقع الحياة الاجتماعية ومرآتها. فلقد طرحت رواية «تاء الخجل» وبكل جرأة قضيّة اجتماعية ، وهي قضيّة المرأة بوجه عام ، فلقد تأثّرت الكاتبة كثيرا بقضية المرأة وعبرت الكاتبة «فضيلة الفاروق» عن قضيّة احتقار المرأة وانتهاك كرامتها وحقوقها ، وبالتحديد عبرت الرّواية عن قضيّة الاغتصاب في العالم العربي ، وقد اختارت الكاتبة التعبير عن واقع المأساة من خلال الشخصية المحورية والتي جعلتها بطلة الرّواية ، وقد كانت شخصية «**خالدة»** البطلة الرّوائية والتي انفردت بسرد أحداث الرّواية ، وهي الصحفية التي اخترقت العادات وتمرّدت عن التقاليد ، والتي اختارت العيش بعيدة عن من قريتها «**آريس**» وعن رجال «**قرية آريس**» ، إذ تقول الكاتبة:« **كنت أكره ذلك التقليد الذي يجعل منا قطيعا من الدرجة الثانية**»[19] ، بل اختارت العيش بعيدة عن وطنها ؛ **«لم تعد أسوار العائلة هي التي تستفز طير الحريّة في داخلي للهروب ، صار الوطن كلّه مثيرا لتلك الرّغبة...**»[20] ولقد وصفت الكاتبة من خلال بطلتها خالدة واقع النساء اللواتي وقعن

ضحيّة للجماعات المسلّحة الإرهابية خلال الأزمة السياسية التي عرفتها الجزائر ، والمأساة التي عاشها الشعب الجزائري فيما عرف بالعشرية السوداء.

وبالعودة إلى مقاصد الرّواية ، فإنّ السياق يلعب دورا مهمّا في الدراسات التّداولية من حيث مساهمته في تحديد مقاصد الخطاب التي لا ترتبط إلاّ به «فمقاصد المتخاطبين لا يمثلها الوضع اللغوي المجرّد فقط ، ولا يمكن الوصول إليها إلاّ من خلال فهم اللغة في سياق الاستعمال المتجدد بتجدد مقاصد المتكلمين ، التي يستند فيها المتخاطبون إلى الوضع اللغوي ، عن طريق قواعد التخاطب وعقودها التّواصلية المختلفة»[21] ، فالسياق يحتل جزءا بارزا في فضاء الدّرس التّداولي ، فمعرفتنا بالسياق هو عامل مهم في تأويل مختلف الخطابات والوصول إلى أهم مقاصدها «فمقام التّلفّظ حاملا نوعيا لكثير من مقاصد الخطاب »[22] ، فالسياق يعكس الكثير من المؤشّرات الدلالية ، والمحددات المعرفية التي تساهم في تأويل مختلف الخطابات والأمر نفسه بالنّسبة للنّص القصصي ، فلا يمكن تأويل الرّواية إلاّ بالعودة إلى مسألة السياق ، «فالمعنى القصصي في سياق تواصلي هو الأساس التّداولي لتأويل القصّة»[23] ، فتأويل الرّواية والوصول إلى أهمّ مقاصدها ، لا يتأتى إلاّ بقراءة الرواية في ارتباطها بالسياق التواصلي ، وذلك بالعودة لظروف انتاجها و الإحاطة بعناصر للسياق المشكّلة للبنية التداولية القصصية ، ولموقف التواصل السّردي.

2/2/2: مقام التّأليف ومقاصد الرّواية: إنّ البحث في مقاصد الرّواية هي بحث في مضامينها الخطابية «فالمقاصد تتعلّق في الأصل بمضامين الخطاب»[24] ، وإنّ تأويل الرّواية وفهم مختلف أبعادها ومقاصدها لا يتأتى إلاّ من خلال البحث في مختلف المقامات المحيطة بالخطاب الرّوائي ، وهذا باعتبار أنّ السياق في الحقيقة يعد من بين المفاهيم الواسعة والمتشعّبة ، فهو متعدد بتعدد جوانب النظر إليه ، كما إنّه يعد من المفاهيم المتشابكة والمعقّدة أحيانا ، خاصة في حديثنا عن بعض الخطابات ، كالخطابات الأدبيّة ، أو الخطابات المنشورة بشكل عام ، والتي تتعدد فيها السياقات ؛ لكن مع ذلك يمكننا اعتبار مقام التأليف من أهم المقامات المرتبطة بمقاصد النّص الرّوائي ، فمقام التّأليف يمكن أن يُعدّ حجر الزّاوية في عمليّة التّأويل ، وذلك من خلال الوقوف عند أهم الظروف الاجتماعية ، والسياسية المصاحبة لفعل التّلفظ ، فهي عناصر بمثابة مؤشرات سياقية تساعدنا في تفكيك الرّواية وتحليلها ، وفهم أهم معالمها.

إنّ الحديث عن رّواية «**تاء الخجل**» يستدعي بالضرورة الحديث عن ظروف انتاجها وإنشائها ؛ لأنّها مرتبطة أشدّ الارتباط بسياق انتاجها ، وليست بعيدة عن مقام انتاجها ، فالرّواية ماهي إلاّ مرآة عاكسة للواقع الاجتماعي ، والسياسي ، الخارجي ، وعليه يستحيل على القارئ قطع الصّلة بكل الملابسات ، والظروف السياسية ، والاجتماعية التي تحيط بالنّص الرّوائي ؛ «**لأنّه لا يمكن فهم الأدب ودراسته بمعزل عن ظروف ابداعه السياسية والاجتماعية**»[25] ففهم الأدب لا يتأتى إلاّ بالإحاطة بظروفه المقامية الإنتاجية.

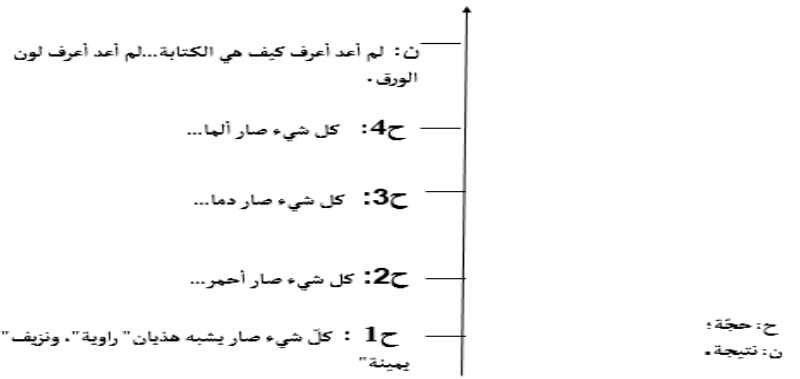
كثيرا ما تعبّر الرّواية عن تجارب عاشها المؤلف ، فرواية «**تاء الخجل**» لم تكن سوى انعكاس لتجارب ، وظروف سياسية ، واجتماعية عاشتها الكاتبة ، فرواية «تاء الخجل» مع أنها قصّة خيالية ، والتي مثلتها البطلة خالدة «**خالدة**» ، إلاّ أنّها صوّرت لنا أزمة فعلية مرتبطة بالأزمات المرتبطة بالواقع السياسي ، والاجتماعي ، فلقد اختارت الكاتبة في ذلك تصور إطار سياقي مستمد من الواقع وعلى هذا يمكن القول: «**إنّ الحكاية القصصيّة يمكن أن يكون لها إطار مرجعي في الواقع المعاش ، وأنّها تصوّر بعض الأزمات الفعليّة للبشر ، والرّواية-إذن- عمل أدبي متخيّل ، لكنّه دال على مدلول متعيّن ، هو الواقع الاجتماعي ، وذلك يعني أنّ الحكاية القصصيّة تقدّم نصف الحقيقة-إن لم تقدم الحقيقة كلّها أحيانا**»[26] ، وبالبحث عن زمن التأليف- كعنصر أساس من مقام التّأليف- أي الظروف التي في ظلّها كتبت الكاتبة روايتها فهي مرتبطة كثيرا بفترة «التسعينات» والتي تذكرنا بالأزمة السياسية ، والمأساة التي عاشها الشعب الجزائري فيما عرف بـ«الحرب الأهلية» ، أو «العشرية السوداء» ، والتي كانت المرأة ضحيّة من ضحاياها الأساسيين ، فلقد ارتبط مقام التأليف بالأزمة السياسية ، والمأساة التي عاشها الشعب الجزائري فيما عرف بالعشرية السوداء. وصحيح أن مقام التأليف لم يرتبط بتلك الفترة في أوجّها ، لكن مع ذلك يبقى السياق المصاحب لفعل التّلفظ -كتابة الرّواية-مرتبطا بالظروف السياسية ، والاجتماعية ، العصيبة المرتبطة بتلك الفترة ، وبمخلفاتها ، فلقد عكس مضمون الرّواية على ما عاشته الكاتبة من واقعها متأثرة بالمرأة التي كانت ضحية من ضحايا تلك الفترة والتي سلب حقها ، وأهينت كرامتها من طرف الجماعات الإرهابية ، ومن طرف المجتمع ككل.

3/2: المقاصد الكليّة للرّواية وآليات التأثير: لقد ارتبطت مقاصد الرّواية ارتباطا وثيقا باستراتيجيات النّص الرّوائي ، فالمقاصد تعد من أهمّ العوامل التي تؤثّر في استعمال اللغة وتأويلها ، «فالمقصد عامل مهمّ في اختيار استراتيجية الخطاب»[27] ؛ أي تؤثر في توجيه

الكاتب أو المؤلف في اختيار الاستراتيجية المناسبة لخطابه وفقا لما تفتضيه مقاصده وأهدافه التواصلية ، كما يتعلّق مضمون الرواية كثيرا بمقاصد كاتب الرّواية ، والتي يعبّر فيها عن ذاتيته انطلاقا من مجموعة من الملفوظات والتي تبني العمل الرّوائي ككل ، لذلك حين نحاول البحث عن المقاصد العامة للرّواية «تاء الخجل» فإنه يمكننا الوصول إلى بعض مقاصدها الكليّة ، التي يمكن أن نجملها في هذه النقاط كالآتي:

1/3/2: تبيان معاناة الأنثى والمرأة المغتصبة: لقد تنوعت مقاصد الرّواية بين المقاصد الصريحة والمقاصد الضمنية ، وتنوعت آلياتها التّأثيرية بين التصريح والتّلميح ، موظّفة مجموعة من الأفعال الكلامية ، التي ساهمت في تجسيد أهمّ مقاصدها ، وإنّ أهمّ ما بدأت به الكاتبة ، هو محاولتها تبيان معاناة المرأة المغتصبة ، وقد عبّرت عن ذلك بشكل صريح ، إذ تقول كما جاء في الرّواية: « **وحدهنّ المغتصبات يعرفن معنى انتهاك الجسد ، وانتهاك الأنا وحدهنّ يعرفن وصمة العار ، وحدهنّ يعرفن التشرد ، والدعارة ، والانتحار ، وحدهن يعرفن الفتاوي التي أباحت الاغتصاب»**[28] ، فهنا حاولت الكاتبة أن تبيّن مصير المرأة المغتصبة وشدّة آلامها ومعاناتها ، وقد كان ذلك من أهمّ مقاصدها الصريحة ، ولقد اعتمدت في ذلك أسلوبا مباشرا وواضحا ، كما بيّنت الكاتبة في هذه الرّواية وبكل صراحة وجرأة ، الواقع المؤلم و المرير الذي تعانيه المرأة المغتصبة ، كما بيّنت كذلك بشاعة الجريمة التي ارتكبتها الجماعات الإسلامية الإرهابية ، وفي هذا الإطار تقول الكاتبة من خلال شهادة بعض الفتيات اللواتي عاشوا هذه التجربة المؤلمة: «**...قاومتُه...القذر استعان برجليه واغتصبها أمامهما**»[29] وكذلك كما جاء في الرّواية «**إنّهم يأتون كلّ مساء ويرغموننا على ممارسة "العيب" ، وحين نلد يقتلون المواليد ، نحن نصرخ ونبكي ونتألّم ، نستنجد ، نتوسّلهم ، نقبّل أرجلهم ألاّ يفعلوا ذلك ولكنّهم لا يبالون**»[30] ، ففي هذه الأمثلة بيّنت الكاتبة الجريمة التي ارتكبها الإرهابي في حق المرأة ، ؛ أي صرّحت لنا هذه الملفوظات درجة سفالة وحقارة الظالم ، وبيّنت في الوقت ذاته معاناة المظلوم ، كما اعتمدت الكاتبة في هذا الإطار على الاستراتيجيّة التلميحية والأسلوب غير المباشر ، وذلك من خلال توظيفها لمجموعة من الأفعال الكلامية غير المباشرة ، ذلك لتعبّر عن حسرتها ، واستنكارها لواقع المرأة ، التي كانت ضحيّة للنزاع السياسي ، تقول الكاتبة: «**نامي..."يمينة".... نامي...نامي...لا مكان للإناث هنا ، إلاّ وهنا نائمات...نامي...توسدي البترول والغاز والمعادن...توسّدي "الحسد" الذي جعل نصف أبناء الجزائر يمشون حفاة...نامي... نامي يمينة...نامي ، لو لم تموتِ نازفة فقط ، لو لم تموتِ عضوة عضوة ، لو لم تموتِ بالتّقسيط ، لو لم تنتحر "رزيقة" ، لو لم تجّن "راوية" ، لقلت إنّ الرّبيع**

في الجزائر بخير»[31] ولقد حاولت أن تبيّت مدى حسرتها وتعاطفها مع الأنثى وقد كان ذلك في قولها: **«كيف هي الكتابة عن أنثى سرقت عذريتها عنوة ؟»**[32] ، كما استعانت الكاتبة بالأسلوب الحجاجي الذي بيّن تعاطفها مع المرأة ، وكذلك معاناتها من خلال اعتمادها لأسلوب الحجاج الذي تجسّد في سلمّ حجاجي ، وهذا في قولها: **«لم أعد أعرف كيف هي الكتابة...لم أعد أعرف لون الورق كلّ شيء صار يشبه هذيان" راوية" ، ونزيف" يمينة" كل شيء صار أحمر ، كل شيء صار دما كل شيء صار ألما...»** [33] ، ويمكننا التّوضيح في هذا الشكل كالآتي:



نستنتج عموما من مجمل هذه الأمثلة أن الكاتبة حاولت سواء بشكل صريح أو ضمني أن تبيّن معاناة المرأة المغتصبة ، وذلك من أجل تقريب صورة المرأة المغتصبة للقارئ ، وقد كان هذا من ضمن مقاصدها الواضحة المعالم.

2/3/2: السخرية والاستنكار وإدانة الأسرة والقانون والمجتمع: لقد اعتمدت الكاتبة في روايتها كثيرا على السخرية والاستنكار ، والانتقاد ، كاستراتيجيات نصيّة وأساليب خطابية لإيصال مقاصد الخطاب **«فلقد أصبح الكاتب الآن يتعامل مع السخرية ليس باعتبارها ظاهرة أسلوبية ، وإنّما باعتبارها استراتيجية تسمح بالدخول إلى عالم الآخر بطريقة يستدعي الذكاء والفطنة»**[34] ، وبالعودة للرّواية ، فلقد حاولت الكاتبة كشف وقول الكثير من القضايا المرتبطة بالواقع الاجتماعي السياسي ، باستغلال آليات خطابية مناسبة ، ففي هذه الرّواية لا تدين الكاتبة هذا الظلم إزاء المرأة للجماعات الإرهابية فقط ، ولكن تدين المجتمع ككل ، وتدين القانون الذي تعامل بسلبية وازدواجية مع الضحية ، تدين المجتمع الذي تعامل مع المرأة بخبث واحتقار ، لقد اعتمدت الكاتبة على الخطاب الساخر ، وقد وصل ذلك إلى حدّ التوبيخ

والذي تجسّد عبر أساليب ضمنية واستراتيجيات تلميحية ، لتدين المجتمع الذي انقاد وراء جبهة الإنقاذ ، والجماعات الإسلامية الإرهابية ، متناسين عقولهم ، وضمائرهم ، وهذا ما اتضح من خلال قول الكاتبة: «**تبدو المآذن غائبة في حلم ما تعانق البنفسج في السماء ، وكأنّها في حالة حب ، الناس يرددون: "الله أكبر"...**»[35]، وكذا في قولها "**الناس هنا لا يخالفون ما تقوله المآذن ، حتى حين قالت:" اللّهم زنّ بناتهم" ، قالوا: "آمين" ، "اللّهم يتمّ أولادهم" قالوا: "أمين" ، "اللّهم رمّل نساءهم" قالوا: "آمين" ، كانوا قد أصيبوا بحمى جبهة الإنقاذ ، فغنوا جميعا بعيون غامضة:" اللّهم زنّ بناتهم" ، "آمين" ، "اللّهم يتّم أولادهم" ، "أمين" "اللّهم رمّل نساءهم" ، آمين**"»[36]

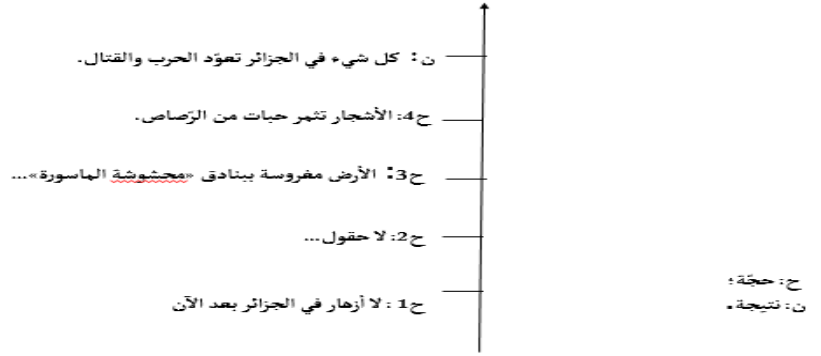
لقد اعتمدت الكاتبة كذلك في هذا الإطار على مجموعة من الأفعال كلامية غير مباشرة معتمدة على أسلوب الاستفهام ، الذي ساهم في تجسيد أهمّ مقاصدها المتمثّلة في استنكارها وإدانتها القانون ، الذي تصرّف بسلبية وازدواجية مع المرأة ، وسلب حقّها ، ودسّ كرامتها ، وهذا ما وضّحته الكاتبة من خلال شخصية "خالدة" في قولها: «**أيّ قانون هذا الذي يجبر المرأة على قبول ثمرة اغتصاب كرامتها وانسانيتها في أحشائها؟**" [37]؛"**أي امرأة هذه التي تذهب إلى مقر حزب وتعلن انتماءها؟** "[38]؛ "**الاجراءات العادية لمن على فراش الموت؟**»[39]، كما حاولت الكاتبة كذلك أن تبيّن قساوة القانون الذي زاد من معاناة المغتصبة وألمها ، إذ تقول الكاتبة على لسان إحدى المغتصبات-على مستوى التحاورات السردية: «**سألني الضابط هل اختطفت أم التحقت بالإرهابيين لوحدي ، تصوري؟**»[40]، ففي هذا الملفوظ حاولت "فضيلة الفاروق" تبيان مدى ظلم القانون للمرأة وتعامله بقسوة معها إزاء قضيتها الحساسة ، وقد كان هذا ضمن أهمّ مقاصدها.

لم يتوقف الأمر عند القانون فقط ، بل حتى أقرب الناس للمغتصبة ، وهم الأهل ، فقد أدانت الكاتبة حتى الأهل الذين أنكرو بناتهنّ ، وقد عبّرت عن ذلك بشكل صريح ، حيث تقول «**...نعم... قلت إنّ خمس آلاف امرأة اغتصبن منذ سنة 1994...قلت إن الوزارة لا تهتم ، قلت إنّ القانون لا يبالي ، الأهل لا يبالون طردوا بناتهم بعد عودتهن ، قلت إنّهن أصبن بالجنون ارتمين في حضن الدعارة ، انتحرن...هل تحرّك أحد غير خالدة مسعودي ومثيلاتها ؟**»[41]

كما استنكرت الكاتبة عن بعض التصرفات الخطيرة للأهل ، والتي وصلت بهم الأمور لارتكاب الجريمة ، وقتل المغتصبة ، تقول الكاتبة: «**لم أصدق أن الأطفال ينتحرون لهذا حققت في الموضوع وبعد أن رمتني تفاصيله في أكثر من متاهة ، اكتشفت أن الوالد هو الذي رمى بابنته**

من أعلى الجسر ، نسي الناس الاغتصابات الجماعية وصاروا يفكرون في ريمة...قال إنّه خلصها من العار ، لأنّها اغتصبت...» [42]

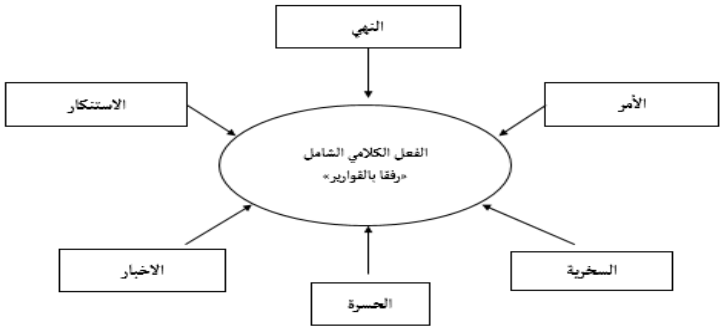
3/3/2: الحسرة عن حال الوطن: لقد بيّنت الكاتبة كذلك من خلال روايتها تحسّرها على حال الوطن ، الذي اضطرب فيه كل شيء خلال الأزمة السياسية التي عرفتها الجزائر والمليء بالقتل والاغتصابات ، فقد أصبح الوطن في نظر الكاتبة غير مناسب للحياة ، وقد اعتمدت الكاتبة هنا على الضمني والأسلوب غير المباشر للتعبير عن مقاصدها ، المتمثّلة في استنكارها ، وحسرتها على حال الوطن ، الذي لم يعد للمرأة فيه مكان ، والذي لم يرأف بالمرأة المنتهك لحقوقها ؛ إذ تقول "**خالدة**":« **أريد هواء لا تملأه رائحة الاغتصابات»** [43]وكذا في قولها «**سلّمت أوراقي سلمت أخر انكساراتي...كنت قد اقتنعت أنّ الحياة في الوطن معادلة للموت»** [44] ؛ «**... ها هي حقيبتي في انتظاري ، حصّتي في الوطن...ها هو المجهول يصبح بديلا للوطن...ها هي حقيبتي في انتظاري...ها هي حصّتي في الوطن...ليست أكثر من حقيبة سفر...»** [45] ؛«**نامي يمينة...لا مكان للإناث هنا إلاّ وهنّ نائمات .... نامي...»** [46] ، كما اعتمدت الكاتبة كثيرا للتّعبير عن مقاصدها على الأسلوب الحجاجي ، للتأثير على القارئ باستغلال الرّوابط الحجاجية ، والتي ساهمت في توجيه دلالات الحجاج إذ تقول: **«كل ما تراه وتسمعه ، وتلمسه ، وتنشقه ، وتذوقه ، وما تذكره وتنتظره ، وينتظرك يدعوك للرحيل والفرار ولو بثيابك الداخلية إلى أقرب سفينة أو قطار...»** [47] ، فهنا حاولت أن تبين كل ما يدعوا الفرد بشكل عام للفرار من هذا الوطن ، وقد حاولت تقديم حجج في ذلك للتأثير على القارئ ، وقد كان ذلك من خلال حرف الواو كحرف من حروف المعاني العطفية ، والتي تدخل ضمن أهم روابط الاستدلال الحجاجي «فصفة القصديّة الموجهة للكلام تتحقق عندما يقصد المتكلّم النتيجة التي يسعى للتّأثير على مخاطبه بغرضها ، وتحتاج في فهمها وإدراكها إلى التّأويل والقياس والنظر الملائم ، ففي هذا المجال تدخل روابط الاستدلال الحجاجي ، وضمنها حروف المعاني العطفية ؛ لأنّ دورها الوظيفي هو توجيه الجمل الاستدلالية الحجاجية» [48] ، كما استعانت الكاتبة كذلك على مبدأ التّدرج في توجيه الحجة إضافة إلى الرّوابط الحجاجية ، وكانت كذلك ضمن أهم آلياتها التّأثيرية لتبليغ مقاصدها ، إذ تقول: **«...لا ازهار في الجزائر بعد اليوم ، لا حقول ، الأرض مغروسة ببنادق" محشوشة الماسورة" ، الأشجار تثمر حبات من الرّصاص... كل شيء في الجزائر تعوّد الحرب ، والقتال»** [49] ، وهنا يمكننا بناء سلّم حجاجي كالآتي:



3/3/2: الدعوة إلى الرّفق بالمرأة واسترجاع كرامتها وحقوقها: لقد ارتبطت مقاصد الرّواية بالدعوة إلى الرّفق بالمرأة ، وتحريرها ، بإيقاظ الوعي ، وتصحيح المفاهيم ، ورفض كل أشكال الظلم ، وقد كان هذا ضمن أهم المقاصد العميقة للرّواية ، فالكاتب باعتباره من مثقفي هذه الأمّة مهتم برصد وضع أمّته ومجتمعه ، وبذلك يصبح أدبه أداة فنية مميّزة للنهوض بالوعي ، وأداة للتّغيير ، والتعديل نحو مستقبل أفضل ، وعلى هذا يمكن القول: «إنّ الرّواية أصبحت طاقة سياسية ، واجتماعية هامة ، تعبّر عن روح الأمّة ، ومشكلاتها ، وطموحها»[50] فشعور الكاتبة بواجبها الوطني ، جعلها تشّكل تجربة سردية ملتزمة ، توقظ وعي القارئ وتقوي بصيرته ، فلقد استعانت الكاتبة بمجموعة من الأقوال الضمنية لتبيّن مدى حسرتها على حال الوطن الذي لا يعرف إلاّ لغة الصمت ، وهنا تعاتب الكاتبة المواطن الجزائري وتعاتب الجميع على صمته في حق كرامة المرأة إذ تقول: **« كلّنا صامتين... كحال الوطن»**[51] **؛ « يجب أن تصمت هي الأخرى ، وتتعلّم لغة الصمت منذ الآن... الوطن كلّه مقبرة! ...ولذنا بالصّمت»**[52] ففي أول وهلة ، يظهر أنّ هذه الملفوظات هي عبارة عن جمل خبرية ، وصفية تحمل حسرة على ما آل إليه الوطن ، من اغتصابات ، وقتل ، وموت دون فعل شيء ، وإدانة للجميع على هذا الصمت ،...لكن عند ولوجنا للمقاصد العميقة للكاتبة يتّضح لنا أنّ الكاتبة تدعو القارئ بشكل غير مباشر ، إلى عدم الصمت عن أيّ شكل من أشكال الظلم ، وضرورة الرّفق والرّأفة بالمرأة والأنثى المغتصبة ، فالكاتبة هنا قصدت عكس ما تعنيه لنا هذه الملفوظات في دلالتها الظاهرة فهي استنكرت هذا الصّمت الرّهيب ، وعلى هذا ارتأينا التّأويل بالضّد «**فبيان الاختلاف بين ما يقال وما يقصد ، يتحدد في كون ما يقال هو ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمتها اللفظية الظاهرة ، وما يقصد هو ما يريد المتكلّم أن يبلّغه إلى السامع على نحو غير مباشر ، وهذا اعتمادا على ما يتاح للسامع من أعراف الاستعمال ووسائل**

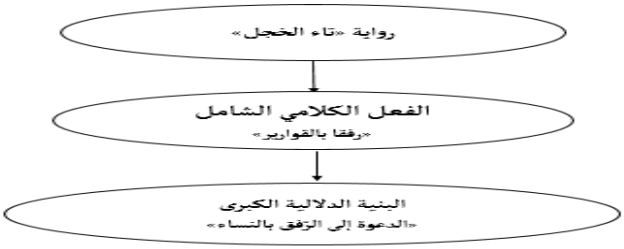
الاستدلال»[53]، فقد كانت هذه الملفوظات عبارة عن أفعال كلاميّة غير مباشرة. كما دعت الكاتبة إلى الرأفة بالمرأة، وقد كان ذلك بشكل صريح، إذ تقول: **«وجدت نفسي في مكتبي في مقرّ الجريدة في آخر النهار، كتبت الكثير وقلت في النهاية" رفقا بالقوارير»**[54] لقد اعتمدت الكاتبة هنا الاستراتيجية الحوارية، والتّناص بمفهوم (J.Krestiva /جوليا كريستيفا)، فعبارة «**رفقا بالقوارير**» هي عبارة وردت في خطبة الوداع للرسول صلى الله عليه وسلّم، والمقصود منها رفقا بالنساء، وهو فعل كلامي مباشرا تدعو به الكاتبة إلى الرأفة والرفق بالمرأة المغتصبة، بل يمكن اعتباره **فعلا كلاميا جامعا لمتتالية أفعال الكلام**، لأنّه وحّد مجموع الأفعال الكلامية، أو سلسلة الأفعال الكلامية الجزئيّة للرّواية، فكل فعل من هذه الأفعال الكلامية الجزئية، يحمل في طيّاته دعوة إلى الرّفق بالمرأة، ولقد جاء في الرّواية هنا مصرّحا به، وقد جاء بصيغة الأمر، فالنّص الروائي باعتباره بنية كلّية ينتج فعلا كلاميا إنجازيا شاملا؛ أي إنّه يمكن أن يُؤوّل بوصفه فعلا إنجازيا واحدا «ففان دايك» يري أنّه: **«يجب النّظر إلى النّص بوصفه فعلا للسان، أو بوصفه سلسلة من أفعال اللسان... بل يمكن النّظر إلى النّص على أنّه فعل كلامي كبير من أفعال اللسان»**[55]، فالرّواية باعتبارها نصّ أدبي تتشكّل من متوالية من أفعال الكلام تنتج فعل كلامي شامل قد يكون مصرحا به، وقد يكون مضمرا وهذا بحسب طبيعة النصوص وكذا تأويل القارئ؛ وهذا باعتباره صانع الحدث الروائي فالعملية التّأويلية للرّواية مرتبطة بحركة القارئ في النّص وتحريكه له، ويمكننا التّمثيل للفعل الكلامي الشامل في هذه الرّواية كالآتي:

- مخطط يوضّح ارتباط الفعل الكلامي الشامل بمجمل الأفعال الكلامية الجزئيّة



ومن خلال حديثنا عن الحدث الكلامي ، والفعل الكلامي الشامل ، اتّضح لنا أنّ الفعل الكلامي الشامل أو الكلي ، تربطه علاقة كبيرة بالبنية الدلالية الكبرى ، أو المقصد الشامل للنصّ السردي الأدبي ، وأحيانا يؤخذ في الاعتبار بأنّهما نفسهما ، بالتالي يكون المقصد الكلي نفسه الفعل الإنجازي الكامل ، وهذا ما أكّده (T. Fehn deyk/فان دايك) بقوله: «إنّ معنى الخطاب يرتبط ارتباطا وثيقا بفعل الكلام»[56] ، وهناك من الباحثين من يؤّكد على هذا الأمر ، ويعتبر «أنّ الفعل الكلامي الكلي أو الشامل ، يمثّل المقصد الرّئيس للمتكلّم في نصّه»[57] ، لكن هذا ليس حتميا في جميع السياقات ، لكن يبقى الشيء الأكيد أنّ الفعل الكلامي الشامل عامل مؤثر في تحديد البنية الدلالية الكبرى «فالفعل الكلامي الإنجازي الشامل ، هو العامل المؤثر في تحديد البنية الدلالية الكبرى للنّص ، ولا يمكن أن نتصوّر عكس ذلك ، كما قد يؤثر في البنية النحوية والمعجمية ، وأدوات الرّبط ، فما يوجد في نصوص حجاجيّة فعلها الشامل (أقنعك بكذا) يُلزم منه أن يكثر فيها بنى نحوية ، وترابطية ، ومعجمية خاصة»[58] ، ومن هنا يتّضح أنّ تحديد البنية الدلالية الكبرى للنّص الأدبي تتوقف على تحديد الفعل الإنجازي الشامل ، وعليه نستنتج أنّ علاقة الفعل الكلامي الشامل بالمقصد الشامل ، هي علاقة تأثيرية ، ويمكننا التّوضيح في هذا المخطط الآتي:

- مخطط يوضّح ارتباط الفعل الكلامي الشامل بالبنية الدلالية الكبرى في رواية «تاء الخجل»



خاتمة: لقد حاولت الكاتبة من خلال روايتها أن تثير قضيّة المرأة ، وقضيّة الاغتصاب على وجه التّحديد ، فلم تكن روايتها إلاّ تشكيلا لتجربة سردية ملتزمة وواعية ، عبّرت فيها الكاتبة عن قريحتها للقارئ ، والمتمثّلة في تبيان شدّة المأساة ، والمعاناة التي تعانيها المرأة التي تعرضت للاعتداء ، وتنكر الجميع لها.

لقد أمكننا هذا البحث من تسجيل جملة من الملحوظات يمكن إيجازها في ما يأتي:

- تنوع مقاصد الرّواية بين مقاصد صريحة وجريئة ، وأخرى ضمنية عميقة ؛
- اعتماد آليات خطابية تأثيرية متنوّعة باستغلال مجموعة من الأفعال الكلامية غير المباشرة ، وهذا وفقا لما تقتضيه مقاصدها ، وأهدافها التواصلية المتمثّلة في الدعوة إلى تغيير الواقع ، واسترجاع الضحيّة كرامتها وحقّها ، مع محاولتها لاستمالة العواطف وتحريك العقول لعدم الصمت عن أيّ شكل من أشكال الظلم ؛
- اعتبار المنظور التداولي منهجا يساهم في فهم الرّواية ، وتأويلها ، والكشف عن أبعادها وهذا باعتبار الرّواية شكلا من أشكال استخدام اللغة ، وبالتالي لا تشكل إلاّ حدثا خطابيا تواصليا تفاعليا ، تحكمها قصدية معيّنة ، ضمن آليات خطابية تأثيرية محددة.

الهوامش:

[1] - **عبد الهادي بن ظافر الشهري** ، استراتيجيات الخطاب ، مقاربة لغوية تداولية ، ط1 ، لبنان: 2004 ، دار الكتاب الجديد ، ص183.

[2] - **طه عبد الرّحمن** ، اللّسان والميزان أو التّكوثر العقلي ، ط1 ، الدار البيضاء: 1996 ، المركز الثقافي العربي ، ص103.

[3] - **أحمد محمد عطيّة** ، **الرّواية السياسية** (دراسة نقدية في الرّواية السياسية العربية) ، مصر: 1982 ، مكتبة مدبولي ص12.

[4] - المرجع نفسه ، ص07.

[5] - **يوسف تغزاوي** ، الوظائف التّداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي ، ط1 ، الأردن: 2014 ، عالم الكتب الحديث ، ص 16.

[6] - **حامد لحمداني** ، القراءة وتوليد الدلالة (تغيّر عادتنا في قراءة النّص الأدبي) ، ط1 ، الدار البيضاء: 2003 ، المركز الثقافي العربي ، ص 105.

[7] - **طه الوادي** ، الرّواية السياسية ، ط1 ، مصر: 2003 ، الشركة المصرية العالمية للنشر لونجمان القاهرة ، ص05.

[8] - **محمود طلحة** ، تداولية الخطاب السّردي ، دراسة تحليلية في وحي القلم لرّافعي ، الأردن: 2012 ، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع ، ص48.

9- **ذهبية حمو الحاج** ، قضايا التداولية والخطاب ، ط1 ، الأردن: **2016** ، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع ، ص216.

[10] - **حامد لحمداني** ، القراءة وتوليد الدلالة (تغيّر عادتنا في قراءة النّص الأدبي) ، ص 105.

[11] - **ذهبية حمو الحاج** ، قضايا التداولية والخطاب ، ص 217.

[12] - **سلمان كاصد** ، عالم النّص (دراسة بنوية في الأساليب السردية) ، الأردن: 2003 ، دار الكندي ، ص 15.

[13] - **جمال الدين ابن منظور** ، لسان العرب ، بيروت: 1990 ، دار صادر ، (مادة خجل).
[14] - **طه الوادي** ، الرّواية السياسية ، ص16.
[15] - المرجع نفسه ، ص13.
[16] - المرجع نفسه ، ص05.
[17] - المرجع نفسه ، ص05.
[18] - فضيلة الفاروق ، تاء الخجل ، ط3 ، الجزائر: 2015 ، دار الاختلاف ، ص09
[19] - المرجع نفسه 24
[20] - المرجع نفسه 39
[21] - **أحمد كروم** ، مقاصد اللغة وأثرها في فهم الخطاب الشرعي ، الأردن: 2015 ، دار كنوز للمعرفة والتّوزيع ص154.
[22] - **محمود طلحة** ، تداولية الخطاب السردي ، دراسة تحليلية في وحي القلم لرّافعي ، ص41.
[23] - **جون آدمز** ، التداولية والسرد ، تر. خالد سهر. العراق: 2009 ، بغداد ، ص61.
[24] - **محمود طلحة** ، تداولية الخطاب السردي ، دراسة تحليلية في وحي القلم لرّافعي ، ص 41.
[25] - أحمد محمد عطيّة. الرّواية السياسية (دراسة نقدية في الرّواية السياسية العربية)، ص12.
[26] - طه الوادي ، الرّواية السياسية ، ص 16.
[27] - **يوسف تغزاوي** ، الوظائف التّداولية واستراتيجيات التواصل اللغوي في نظرية النحو الوظيفي ، ص 192.
[28] - فضيلة الفاروق ، تاء الخجل ، ص59
[29] - المرجع نفسه ، ص 97
[30] - المرجع نفسه ، ص47
[31] - المرجع نفسه ، ص89.
[32] -المرجع نفسه ، ص56.
[33] - المرجع نفسه ، ص56.
[34] - **ذهبية حمو الحاج** ، قضايا التداولية والخطاب ، ص 365.
[35] - فضيلة الفاروق ، تاء الخجل ، ص53.
[36] -المرجع نفسه ، ص54.
[37] - المرجع نفسه ، ص68.
[38] - المرجع نفسه ، ص70.
[39] - المرجع نفسه ، ص76.
[40] - المرجع نفسه ، ص76.
[41] - المرجع نفسه ، ص36.
[42] - المرجع نفسه ، ص42.
[43] - المرجع نفسه ، ص39.
[44] - المرجع نفسه ، ص96.
[45] - المرجع نفسه ، ص98.
[46] - المرجع نفسه ، ص97.

[47] - المرجع نفسه ، ص90.
[48] - **أحمد كروم** ، مقاصد اللغة وأثرها في فهم الخطاب الشرعي ، ص154.
[49] - فضيلة الفاروق ، تاء الخجل ، ص97.
[50] - ينظر: **أحمد محمد عطيّة** ، الرّواية السياسية (دراسة نقدية في الرّواية السياسية العربية) ، ص 07.
[51] -فضيلة الفاروق ، تاء الخجل ، ص98
[52] - المرجع نفسه ، ص99
[53] - **أحمد كروم** ، **مقاصد اللغة** وأثرها في فهم الخطاب الشرعي ، ص184.
[54] - فضيلة الفاروق ، ص96
[55] - **عبد الكريم جمعان** ، من تحليل الخطاب إلى تحليل الخطاب النّقدي (مناهج ونظريات) ، ص 80.
[56] -المرجع نفسه ، ص80.
[57] - المرجع نفسه ، ص85.
[58] - المرجع نفسه ، ص 86.

Evaluation de l'outil d'aide *«Construction et utilisation du nombre»* pour des élèves en difficulté d'apprentissage à travers la batterie ZAREKI-R (Version Algérienne)Etude de cas

Dr. HACENE Lamia ,UMMTO

Pr. BELKHEIR Omar,UMMTO

Résumé: Cette étude vient étayer les problématiques rencontrées dans la pratique des orthophonistes, concernant l'évaluation et la prise en charge peu précise des troubles du calcul chez les enfants algériens (6-11 ans). A cet effet, nous tenterons de faire face à cette problématique par l'expérimentation de l'outil de rééducation «Construction et utilisation du nombre» pour des élèves en difficulté d'apprentissage et des troubles survenant dans le domaine du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant Algérien.

Mots clés: construction du nombre; évaluation du nombre; ZAREKI-R

العنوان باللغة العربيّة:

تقييم الأداة المساعدة "بناء واستعمال العدد" لتلاميذ ذات صعوبات التعلم ، من خلال بطارية zarek-r (النسخة الجزائرية) دراسة حالة

الملخص: من الإشكاليات العويصة التي تطرح بالميدان الإكلينيكي الجزائري في الأرطوفونيا بالتّحديد هي افتقاره لأدوات التقييم والبرامج العلاجية وتميزها بالمصداقية العلمية. فيجد الأخصائي نفسه أمام تحدي كبير يتمثل في ضرورة علاج اضطرابات الحساب لدى الطفل الجزائري (6-11 سنة) بدون توفر الأداة المناسبة لذلك. ولمواجهة فئة التلاميذ ذوي اضطرابات الحساب رأينا ضرورة التكفل السليم والفعال بهؤلاء

التلاميذ وذلك بتجريب الأداة "بناء واستعمال العدد" لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ميدان معالجة الأعداد والحساب لدى الأطفال الجزائريين.

الكلمات المفتاحية: بناء العدد ، تقييم العدد ، ZAREKI-R

Title : Evaluation of the help tool "Construction and use of numbers" for students with learning difficulties through the ZAREKI-R battery (Algerian version), Case study

Abstract : This study supports the problems encountered in the practice of speech-language pathologists, concerning the evaluation and the imprecise management of computation disorders in Algerian children (6-11 years). To this end, we will try to deal with this problem by experimenting with the rehabilitation tool "Construction and use of numbers" for students with learning difficulties and disorders occurring in the field of processing numbers and calculation in the Algerian child.

Word keys : number constructon, number evaluation, ZAREKI-R

Introduction : Cette étude vient étayer les problématiques rencontrées dans la pratique des orthophonistes, concernant l'évaluation et la prise en charge peu précise des troubles du calcul chez les enfants algériens (6-11 ans). À cet effet, nous tenterons de faire face à cette problématique par l'expérimentation de l'outil de rééducation *«Construction et utilisation du nombre»* pour des élèves en difficulté d'apprentissage et les troubles survenant dans le domaine du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant Algérien.

La Confection technique de l'outil d'enquête, à savoir : la batterie ZAREKI-R version Algérienne, est une batterie adaptée au contexte algérien dans le cadre de notre magistère. Cette batterie, à visée clinique, permet le dépistage des troubles du calcul, la description et la compréhension des

difficultés rencontrées par les enfants. Grace à l'usage de cette batterie, nous serons en mesure d'évaluer **le traitement des nombres et du calcul chez l'enfant en primaire Algérien.**

Problématique: Il existe peu d'outils et méthodes à disposition des thérapeutes Algériens afin d'évaluer et rééduquer les patients ayant des troubles du calcul et de faire le dépistage de ces troubles.

L'un de ces outils, la batterie « ZAREKI-R (Version Algérienne)», qui a été le fruit d'un travail de recherche de Hacene (2011), et qui apparait de plus en plus intéressante dans la pratique quotidienne des orthophonistes, en étant le seul et premier — a notre connaissance — outil standardisé et étalonné a la population algérienne pour évaluer le traitement des nombres et du calcul chez l'enfant, et de pouvoir dépister les troubles du calcul chez ces enfants de 6 à 11 ans. Elle répond également à un besoin urgent exprimé par les orthophonistes algériens qui sont, jusqu'à présent, démunis de toute information psychométrique spécifique à l'évaluation et au dépistage des troubles du calcul. Cette batterie leur permettra ainsi de parfaire leur évaluation. En complétant leur bilan qualitatif par des données psychométriques précises.

Cependant, à notre connaissance, aucune étude ne vient valider les effets, pour mettre la batterie en relation avec le degré d'amélioration observé après traitement, nous avons donc choisi l'outil d'aide « ***Construction et utilisation du nombre***» de *Daffaure et Guedin* (2013), comme outil donnant l'opportunité de comparer l'enfant à deux périodes différentes pré-test et post-test.

Objectifs : La présente étude vise donc à expérimenter la version algérienne en arabe de la batterie d'évaluation pour le dépistage des troubles du calcul chez l'enfant (ZAREKI-R), et les détecter.

- Les compétences de l'enfant en calcul ont été évaluées à l'aide du ZAREKI-R pour mettre la batterie en relation avec le degré d'amélioration observé après traitement ; nous avons donc choisi l'outil d'aide « ***Construction et utilisation du nombre***», comme outil donnant l'opportunité de comparer l'enfant à deux périodes différentes pré-test et post-test.

- Donner aux orthophonistes un outil d'évaluation et de dépistage théoriquement fondé par les recherches sur les troubles du calcul.

- Outiller le clinicien pour dresser le profil des forces et des faiblesses de l'enfant et lui permettre de cibler ses interventions.

Les moyens de recherche utilisés :

Dans cette recherche on a utilisé deux moyens pour approcher l'enfant âgé de 9 ans et 7 mois ayant des troubles du calcul.

• **1er moyen :** Utilisation de la batterie « **ZAREKI-R (Version Algérienne)** » conçu a l'étude initiale d'adaptation de la batterie Française **« ZAREKI-R »** (Von Aster & Dellatolas, 2006) à la population Algérienne (Hacene, 2011), pour l'évaluation des différents composants de traitement des nombres et du calcul chez l'enfant en primaire. Cette batterie nous permet d'évaluer et de dépister les troubles de calcul.

Le ZAREKI-R : Il s'agit d'une batterie d'évaluation du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant, elle est étalonnée du CP au CM2 (de 6 à 11 ans et demi) et s'appuie sur les travaux récents en neuropsychologie (travaux de Meljac, Mc Closkey, Dehaene …), élaborée par Von Aster et Delatollas (2006).

L'évaluation permet de tester :

- La connaissance de la séquence des nombres ;

- L'aptitude à dénombrer ;

- Le passage correct d'un système de représentation des nombres à l'autre ;

- La connaissance des faits numériques ;

- La connaissance et application des procédures pour les opérations élémentaires ;

- La capacité à estimer et à comparer des nombres et quantités ;

- La compréhension du sens des nombres.

La batterie comporte 12 épreuves :

- **Dénombrement de points** : permet de voir si l'enfant utilise spontanément les procédures de dénombrement, s'il possède les cinq principes proposés par Gelman et Gallistel (1978) ;

- **Comptage oral à rebours** : compter à rebours est une capacité importante, considérée comme essentielle pour l'acquisition de la soustraction chez l'enfant ;

- **Dictée de nombres** : épreuve de transcodage sémantique, impliquant le transcodage de la forme orale d'un nombre à sa forme écrite en chiffres arabes ;

- **Calcul mental** : additions, soustractions, multiplications, opérations liées au code verbal selon Dehaene et Cohen (Pesenti & Seron, 2000, pp. 191-132) ;

- **Lecture de nombres** : transcodage inverse de la dictée ;

- **Positionnement de nombres sur une échelle** : implique la compréhension des nombres ou le code analogique en référence au modèle du triple code. Evalue la capacité de l'enfant à traiter la quantité associée à un nombre et la perception du rapport entre deux quantités, deux longueurs;

- **Mémorisation et répétition orale de chiffres** : évalue la mémoire verbale immédiate et de travail ;

- **Comparaison de deux nombres présentés oralement** : nécessite de passer par leur représentation analogique selon le modèle de Dehaene et Cohen ;

- **Estimation visuelle des quantités** : la capacité de calcul approximatif est liée au code analogique selon le modèle du Triple Code ;

- **Estimation qualitative des quantités en contexte** : la capacité de juger correctement une quantité dans un contexte particulier dépend non seulement de la compréhension du sens des nombres mais aussi de la connaissance du monde;

- **Problèmes arithmétiques présentés oralement** : suppose la compréhension de phrases, la capacité de faire un choix d'opération et d'effectuer des opérations arithmétiques pour résoudre un problème. La mémoire de travail est fortement impliquée dans cette épreuve ;

- **Comparaison de deux nombres écrits** : l'enfant peut procéder par comparaison séquentielle des chiffres, sans prendre en considération la magnitude des nombres. (Habib et al, 2011, pp. 76-77)

Les épreuves 6, 9 et 10 impliquent la compréhension du sens « analogique » des nombres si on se réfère au modèle de Dehaene et Cohen (in : Pesenti & Seron, 2000, pp. 191-232). Les variables prises en compte ici ont été : la note totale obtenue au ZAREKI-R (version Algérienne) soit le

nombre de réponses correctes sur 163 et les scores aux différents sub-tests. La performance est considérée comme pathologique si les scores des participants à la note totale du ZAREKI-R (version Algérienne) (11 sub-tests compris dans la note totale) se situent à moins de 1.5 écart-types de la moyenne (Habib et al, 2011, p. 1061).

- **2ème moyen :**

Utilisation de l'outil « ***Construction et utilisation du nombre: Outils d'aide pour des élèves en difficulté d'apprentissage***» (Daffaure & Guedin, 2013) c'est un matériel qui permet d'accéder plus facilement à la construction et à l'utilisation du nombre. Les outils d'aide ont pour but d'alléger les tâches de bas niveau et de rendre accessibles les processus cognitifs de haut niveau. Ils répondent aux troubles du traitement du nombre et du calcul associés à une dyspraxie. Mais ils peuvent plus largement soutenir les élèves en difficulté dans l'apprentissage des mathématiques.

Les aides reposent sur des manipulations simples, la verbalisation et l'utilisation de couleurs. Elles sont épurées pour faciliter le décodage visuel, soutenir l'organisation dans la tâche et en permettre la mentalisation.

Les auteurs proposent différents outils de rééducation, classés selon trois axes, sont ensuite présentés : la construction du nombre (dénombrer des collections, décomposer et comparer des nombres, lire et écrire des nombres), l'élaboration des résultats arithmétiques (élaborer des résultats additifs et soustractifs, élaborer des résultats multiplicatifs et des divisions) et l'utilisation du nombre (produire une opération en ligne, poser des opérations, exploiter des données numériques).

L'ouvrage est accompagné du matériel nécessaire pour réaliser les activités (planches à découper). Il offre un support pratique et complet à tous les professionnels impliqués dans la rééducation et l'enseignement des

mathématiques : orthophonistes, ergothérapeutes, neuropsychologues, éducateurs et enseignants. (Daffaure & Guedin, 2013).

Au sommaire:

Volet I: La construction du nombre: quantités, numération, transcodage:

A. Dénombrer des collections: Déplacement des objets; Installation sur constellations; Marquage de dessins.

B. Décomposer et comparer des nombres: Positionnement sur file numérique; Code couleurs; Tableaux des dizaines.

C. Lire et écrire les nombres: Cartes des irréguliers; Tableau lexical des nombres; Trames de points.

Volet II: L'élaboration des résultats arithmétiques: soutien au calcul mental:

A. Élaborer des résultats additifs et soustractifs: Déplacements sur file numérique; Constellations de points de 1 à 20; Emplacement des allumettes; Tableau des dizaines.

B. Élaborer des résultats multiplicatifs et des divisions: Bandes à distribuer; Mémos de résultats.

Volet III: L'utilisation du nombre: calculs en ligne, techniques opératoires, problèmes:

A. Produire une opération en ligne: Étiquettes des opérations en ligne; Code couleurs.

B. Poser des opérations: Additions en couleurs; Multiplications en couleurs.

C. Exploiter des données numériques: Étapes de résolution de problèmes; Guide de décisions; Calculatrice simplifiée; Analyse des tâches dans la résolution de problème.

Population :

Notre intention initiale était d'estimer la pertinence et l'expérimentation du « ZAREKI-R (version Algérienne) » en la soumettant à une population minimale de 3 cas avec des troubles du calcul ; Et du fait de la complexité des outils de notre étude, nous avons décidé de réduire notre population à un cas, afin d'être en mesure de le rencontrer (04) fois par semaine et d'analyser ses résultats de la façon la plus détaillée possible. De plus, seul un élève correspondait au profil que nous avions dressé et était intéressé pour participer à notre expérimentation.

Procédures:

- Repérage d'enfants ayant des troubles d'apprentissage du calcul par l'application de la batterie ZAREKI-R (Version algérienne). Finalement, seul un (01) enfant a pu participer à cette étude car cette population s'avère restreinte en comparaison à d'autres pathologies (dyslexie par exemple). Il est clair que parmi les fonctions jusqu'ici concernées par ces tentatives d'évaluation, la lecture est de loin celle qui a suscité le plus d'intérêt de la part des chercheurs et des orthophonistes.

- Les conditions de passation ont été identiques pour tous les outils. Les passations sont individuelles et menées dans des conditions similaires. L'enfant ne présentait aucune pathologie sensorielle ou motrice signalée et se trouvait dans la classe correspondant à son âge. La répartition statistique socio-économique de famille a été respectée.

- Collectes des données dues à l'application de l'outil de rééducation ***« Construction et utilisation du nombre: Outils d'aide pour des élèves en difficulté d'apprentissage »*** sur le Cas « KH » de notre étude âgé de 9 ans et 7 mois, scolarisés en cycle primaire (4ème primaire CM1) et ayant des troubles d'apprentissage en calcul.

- Nouvelles applications de la batterie ZAREKI-R (Version algérienne) auprès de l'enfant, avec, pour objectif global, de vérifier les compétences de l'enfant en calcul qui ont été évaluées à l'aide du ZAREKI-R (Version algérienne) pour mettre la batterie en relation avec le degré d'amélioration observé après traitement, par l'outil d'aide « ***Construction et utilisation du nombre***», comme outil donnant l'opportunité de comparer l'enfant à deux périodes différentes pré-test et post-test.

Plus précisément dans cette recherche qui porte sur le Cas « KH » élève en primaire âgé de 9 ans et 7 mois, il a reçu un entrainement à apprendre à compter et à dénombrer avec le matériel « Construction et utilisation du nombre: Outils d'aide pour des élèves en difficulté d'apprentissage ». Les habilités mathématiques de l'élève ont été évaluées avant (pré-test) et après (post-test) les sessions d'entrainement avec le test standardisé et étalonné sur la population algérienne, le ZAREKI-R (Version algérienne).

Etude de cas : KH (9 ans et 7 mois, CM1)

KH, 9 ans et 7 mois, en classe de 4ème primaire CM1, suivi en rééducation orthophonique depuis 4 mois, pour des troubles du calcul, le recrutement de notre sujet s'est effectué auprès d'un cabinet libéral d'orthophonie.

KH est le cadet d'une fratrie de deux enfants dont la sœur ainée est au collège (sans difficulté scolaire) et aucun autre trouble (attentionnel ou mnésique) n'a été ensuite repéré ou suspecté.

Au pré-test, la passation du ZAREKI-R-A révèle des résultats très faibles en mathématiques inférieurs à trois écart-types en dessous de la moyenne de son groupe d'âge. Par ailleurs un suivi orthophonique a été mis en place depuis 2 mois suite à des difficultés en calcul, l'enfant à été évalué

sur chaque type de problème afin de définir leur niveau de base et planifier les objectifs de la progression pour les séances suivantes.

L'évaluation initiale avec le ZAREKI-R-A (Tableau -1-) révèle de très faibles capacités de dénombrement (estimation numérique) compte tenu de l'âge de « KH ». Cette faiblesse tient en partie aux limites de la numération qui est normalement acquise en fin de cours préparatoire. Le dénombrement approximatif est réussi seulement à l'empan (0 à 24). Les capacités de calcul approximatif (addition, soustraction) sont également limitées à un empan numérique très court (de 0 à 24).

Tableau -1-

Comparaison des résultats au ZAREKI-R (Version algérienne) (pré-test *versus* post-test)

	Note	« KH »	
	Max.	Pré-test	Post-test
Dénombrement de points	6	5	6
Comptage oral à rebours	4	3	4
Dictée de nombres	16	12	14
Calcul mental : additions, soustractions, multiplications	44	10	21
Lecture de nombres	16	12	16
Positionnement de nombres sur une échelle	24	11	18
Comparaison de deux nombres présentés oralement	16	7	16
Estimation visuelle de	5	2	3

quantités			
Estimation qualitative de quantités en contexte	**10**	**2**	**4**
Problèmes arithmétiques présentés oralement	**12**	**1**	**3**
Comparaison nombres écrits	**10**	**10**	**10**
Note totale ZAREKI-R-A	**163**	**75**	**115**

Au pré-test, la performance au Zareki-R (Version algérienne) (Tableau 1) révèle un retard important sur l'ensemble des épreuves (note totale de 75) et plus particulièrement aux épreuves de comparaison de nombres à l'oral, de positionnement de nombres sur une échelle et de calcul mental oral et au problèmes arithmétiques présentés oralement et à l'estimation qualitative de quantités en contexte. En particulier, le comptage oral à rebours n'est pas acquis, et la lecture /écriture des nombres, sont fortement déficitaires également. A l'exception du dénombrement de points, de l'estimation visuelle et des épreuves de comparaison de nombres à l'écrit.

Plus précisément le sujet a obtenu une note globale au ZAREKI-R (Version algérienne) inférieure à 98 (premier centile de l'échantillon d'étalonnage) car au niveau d'âge de notre échantillon, on doit suspecter un trouble du calcul (dyscalculie) lorsque la note globale au ZAREKI-R (Version algérienne) est inférieure à 98 (Hacene, 2011, p.179).

Au post-test, le sujet après avoir reçu un entrainement a apprendre à compter et à dénombrer avec le matériel « Construction et utilisation du nombre: Outils d'aide pour des élèves en difficulté d'apprentissage», a obtenu une note globale supérieure à 98, les performances aux ZAREKI-R

(Version algérienne) avant (pré-test) et après (post-test) les sessions d'entrainement diffèrent dans presque chaque sub-tests, il a mieux réussi aux post-test qu'au pré-test, en particulier sur le dénombrement, les opérations d'addition et soustraction, en accord avec les prédictions ; on notera donc, qu'à l'épreuve d'estimation visuelle (estimation de grandeurs), les résultats du cas correspondent à ceux attendus à son âge.

Les objectifs visés dans les séances d'entrainement a travers l'outil de rééducation « Construction et utilisation du nombre: Outils d'aide pour des élèves en difficulté d'apprentissage», sont liées aux difficultés et aux faiblesses révélées aux subtests du ZAREKI-R (Version algérienne), et ces objectifs sont largement atteints. « KH » parvient même au dénombrement approximatif

Le faible nombre d'échantillons ayant des troubles du calcul (01) ne permet pas de généraliser totalement nos résultats au domaine de la pathologie, ce qui nécessiterait une étude plus large et spécifique de cette population.

Conclusion:

À partir des résultats obtenus dans cette étude préliminaire, il est possible d'affirmer que l'adaptation validée et la normalisation de la batterie ZAREKI-R (Version algérienne) sont un compromis valable et accessible aux orthophonistes algériens.

Nous nous attendions à ce que le score au ZAREKI-R (Version algérienne) s'améliore suite à l'entrainement, nous avons pu confirmer notre hypothèse car les scores au ZAREKI-R (Version algérienne) s'améliorent significativement avec l'entrainement a travers l'outil d'aide « Construction et utilisation du nombre: Outils d'aide pour des élèves en difficulté d'apprentissage».

L'objectif général et à long terme de cette étude est d'apporter une nouvelle ressource clinique et pédagogique algérienne qui soit standardisée, structurée, objective et mesurable quantitativement, et ce en réponse au besoin de dépistage et de rééducation des troubles du calcul chez l'enfant.

Références bibliographiques :

- Hacene, L. (2011). Dépistage des troubles du calcul et du traitement des nombres chez l'enfant Algérien (6-11 ans) à travers l'adaptation et la standardisation de la batterie ZAREKI-R sur la population Algérienne, Mémoire de magister, Alger : Université d'Alger 2.
- Dellatolas, G., Von Aster MG., ZAREKI-R (2006). Batterie pour l'évaluation du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant, Adaptation française, Paris : ECPA.
- Habib M., Noel M.P., George-Poracchia F., Burn V.(2011). Calcul et dyscalculies : Des modèles à la rééducation, Paris : Masson.
- Daffaure V. & Guedin N. (2011). Construction et utilisation du nombre : Outils d'aide pour des élèves en difficulté d'apprentissage, Marseille : Solal.
- Dehaene S., Cohen L. (2000). Un modèle arithmétique et fonctionnel de l'arithmétique mentale, In : Pesenti M., Seron X., Neuropsychologie des troubles du calcul et du traitement des nombres, Marseille : Solal.

Le contact des langues français, kabyle, à la radio chaîne nationale 2 et à la radio locale Tizi-Ouzou.

Dr : Moualek Kaci,
Université Mouloud Mammeri Tizi-Ouzou, Algerie
moualek_kaci@yahoo.fr

Résumé : Nous avons dans cet article étudié le français en contact avec le kabyle dans les émissions radiophoniques de deux chaînes de radiodiffusion algérienne en l'occurrence la chaîne nationale 2 et la chaîne locale Tizi-ouzou. Dans ces deux stations apparaissent des productions langagières où se mélangent, s'ordonnent selon un continuum le kabyle, l'arabe et le français ; nous avons choisi d'analyser le français réalisé par les animateurs d'émissions, les journalistes, les invités et les auditeurs interactifs par le moyen du téléphone.

Nous avons tout d'abord défini ce moyen technique qu'est la radio, moyen technique d'émission et de transmission de programmes. Nous nous sommes ensuite penchés sur le terrain d'enquête représenté par ces deux radios, les informateurs et le corpus constitué de séquences d'émissions ou d'émissions toutes entières.

Dans notre analyse, nous avons cherché à comprendre les différents usages du français : pourquoi, dans quelles émissions et pour quels objectifs utilise-t-on cette langue ? Nous avons également cherché à connaître, à cerner la spécificité linguistique de ce français.

Mots clés : Analyse — linguistique — usage — corpus - radiodiffusion — émission.

الاتصال بين اللغات الفرنسية ، القبائلية ، على قناة الإذاعة الوطنية 2 والإذاعة المحلية تيزي-وزو.

ملخص: درسنا في هذا المقال اللغة الفرنسية في اتصال مع القبائلية في البرامج الإذاعية لقناتين إذاعتين جزائريتين في هذه الحالة القناة الوطنية 2 والقناة المحلية تيزي وزو. وتظهر في هاتين المحطتين إنتاجات لغوية يتم فيها اختلاط وترتيب القبائلية والعربية والفرنسية في سلسلة متصلة ؛ اخترنا لتحليل الفرنسية التي أدلى بها المذيعون ، والصحفيون ، والضيوف والمستمعين التفاعليين عن طريق الهاتف.

قمنا أولا بتعريف هذه الوسيلة التقنية ، التي هي الإذاعة ، وهي وسيلة تقنية لنقل وإرسال البرامج. ثم نظرنا في مجال التحقيق الذي تمثله هتان الإذاعتان والمخبرين والمجموعة المكونة من لقطات برامج أو برامج كاملة.

لقد حاولنا في تحليلنا أن نفهم الاستخدامات المختلفة للغة الفرنسية: لماذا ، في أيّ برامج ولأي أغراض تستخدم هذه اللغة؟ سعينا أيضا إلى معرفة ، وفهم الخصوصية اللغوية لهذه اللغة الفرنسة.

الكلمات المفتاحية: التحليل - لغوي - استخدام - المجموعة - البث - البرنامج.

The contact of French, Kabyle, languages on national channel 2 radio and Tizi Ouzou local radio

Summary: We have in this article studied French in contact with Kabyle in the radio broadcasts of two Algerian broadcasting channels in this case the national channel 2 and the local channel Tizi-Ouzou. In these two stations appear linguistic productions in which are mixed and arranged on a continuum Kabyle, Arabic and French; we chose to analyze French made by the program-makers, the journalists, the guests and the interactive listeners by means of the telephone.

First of all, we defined this technical medium, which is radio, a technical means of program transmission and transmission. We then looked at the field of inquiry represented by these two radios, the informants and the corpus consisting of transmission sequences or entire programs.

In our analysis, we have tried to understand the different uses of French: why, in what broadcasts and for what purposes is this language used? We also sought to know, to understand the linguistic specificity of this French.

Key words: Analysis - linguistic - use - corpus - broadcasting - emission.

Introduction : Nous allons aborder dans le cadre de cet article un travail de terrain, terrain relatif à un type de média en Algérie, en l'occurrence les radios, nationales, chaîne 2 et régionale, Tizi Ouzou. Nous nous intéresserons aux productions langagières en français réalisées par des hommes et des femmes qui animent les programmes radiophoniques de ces deux chaînes. En effet, dans ces deux radiodiffusions se manifestent des productions linguistiques où s'imbriquent, s'agencent selon un continuum, les trois langues, kabyle, arabe et français qui font la situation linguistique de l'Algérie.

Nous relèverons puis analyserons les pratiques effectives en français des speakers, des journalistes et autres animateurs ou invités. Pour ce faire, nous allons circonscrire ce français, voir avec quels thèmes de discussion il apparaît, son rôle, sa forme, sa fonction…

I. Terrain d'enquête.

1. La radio.

Le mot radio est un préfixe emprunté par le français au latin et qui signifie rayon. Il désigne couramment la radiodiffusion ou la radio communication. La radiodiffusion dans sa définition première, est la transmission du son au moyen des ondes hertziennes. C'est un moyen technique qui permet l'émission et la réception des programmes. C'est aussi l'organisme privé ou public chargé de diffuser régulièrement des programmes sonores ou oraux variés (littéraires, politiques, sportifs, économiques, etc) destinés à toute personne possédant un récepteur. (Pour plus de détails au sujet de la radiodiffusion, voir GLEVAREC, Hervé et PINET, Michel, 2009, *La radio et ses publics*, Paris, Irma).

La radiodiffusion, d'après le sociologue MARSHALL Mcluhan (MARSHALL Mcluhan, 1989, *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme*, Paris, Points) a ses propres caractéristiques par rapport à d'autres médias comme la télévision ou la presse écrite, propres caractéristiques que voici :

- moyen de communication de masse,
- moyens techniques réduits ou simples,
- immédiateté de l'information,
- rapidité de la transmission,
- communication qui va de un à plusieurs,
- unilatéralité du message,
- information indifférenciée (tout le monde reçoit l'information au même moment),
- information linéaire présentée selon les séquences prédéfinies, etc.

Sans aller plus avant dans les spécificités de la radiodiffusion, ceci n'étant pas le but de notre travail, nous comprenons de par sa nature que

c'est un média, c'est-à-dire un support de diffusion de l'information, capable de faire passer des messages à une grande échelle en direction d'un très vaste public, d'où son importance.

2. La radio nationale chaîne 2.

La chaîne 2 comme elle est désignée communément est une radio généraliste d'expression berbère. Elle a vu le jour sous le nom de chaîne kabyle à l'époque coloniale, plus exactement en 1948 : « une chaîne de radio en kabyle a été mise en service en 1948, au sein de la radio coloniale, qui émettait en français depuis 1925 et s'était tardivement, 1940, dotée d'une chaîne en arabe » (ABROUS, Dehbia, 1988, La chaîne kabyle à la radio télévision algérienne. Notes pour une approche de fonctionnement» *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, Aix en Provence, Edisud p 98). A l'indépendance, elle intègre la R.T.A (Radio Télévision Algérienne) et fait actuellement partie de l'E.N.R.S (Entreprise Nationale de la Radiodiffusion Sonore. Elle diffuse 24h/24h des programmes variés (journaux, reportages, émissions sportives, émissions culturelles de tous ordres) dans cinq variétés du berbère, principalement le kabyle. Elle est la cinquième radio algérienne en termes d'audience.

3. **La radio locale Tizi Ouzou**.

La radio Tizi Ouzou dite aussi Djurdjura F.M est une station radiophonique régionale. Elle fait partie de l'ensemble des radios publiques nationales et locales algériennes. Elle a commencé à émettre le 1er novembre 2011.

Située au cœur de Tizi Ouzou ville, elle dispose de locaux modernes construits depuis peu. Cette radio animée par des jeunes speakers, journalistes et reporters diffuse des journaux parlés, des flashes d'informations, des émissions sportives, socio-culturelles et de

divertissement. On y traite de différents points ou sujets qui font l'actualité régionale, celle de la wilaya de Tizi Ouzou.

La chaîne 2 et la radio de Tizi Ouzou sont des instruments de transmission de savoir et d'information à l'intention d'un grand nombre d'auditeurs, de personnes qui n'ont pas accès aux livres et aux journaux puisqu'elles ne possèdent que la langue orale, en l'occurrence le kabyle. C'est le cas de beaucoup de femmes et de vieux en Kabylie. Les reportages, les débats, les chansons, les émissions sportives, les émissions culturelles etc. diffusés dans la langue kabyle constituent des formes langagières spécifiques à ces deux radios, formes sur lesquelles nous allons maintenant nous pencher.

II. **Informateurs et corpus**.

1. Informateurs .

Nos informateurs sont des locuteurs berbérophones, plus exactement des locuteurs kabylophones. Ce sont des hommes et des femmes animateurs d'émissions, journalistes ou invités (sportifs, hommes de culture, hommes politiques, administratifs, etc) dont nous n'avons aucune connaissance de la situation sociolinguistique qui les caractérise. Nous ne connaissons ni leur âge, ni leur résidence, ni leur situation familiale, ni leur compétence linguistique, ni leur cursus scolaire ou universitaire, etc. pour faire une enquête sur nos informateurs, recueillir toutes ces informations, il faut un autre cadre de travail : il faut concevoir une étude plus ambitieuse que la nôtre et disposer par conséquent de beaucoup de temps et de beaucoup de moyens humains et matériels (travail d'équipes).

2. Corpus.

Notre corpus se compose de plusieurs productions langagières. En effet pour une raison d'objectivité, nous avons choisi de procéder à des enregistrements de plusieurs heures (06 heures environ) de séquences d'émissions voire d'émissions entières sur des sujets variés (journaux parlés, reportages, débats sur la politique, la société ou la culture, chansons, littérature, science…).

Avant de procéder à ce relevé de production, nous nous sommes suffisamment imprégnés de différentes émissions de ces deux radios : invité de la matinale, magazine de foot, forum, reportages, interviews sur l'actualité nationale et internationale (radio chaîne 2), émissions religieuses, journaux parlés, émissions socioculturelles relatives à la vie dans les villages de Kabylie, reportages, interviews sur l'actualité locale (radio Tizi Ouzou). Tous ces enregistrements se sont déroulés sur deux années consécutives 2016-2017.

Exemples d'émissions que nous avons enregistrées :

- [inævgi nædurθ] = « l'invité de la semaine».
- [æsvæħ ælxir] = « bonjour ».
- [vædæʔ ði θizi] = « sur la colline » (émission sur l'histoire).
- [læħmurægæ ætmædiθ] = «le soleil couchant » (émission de distraction).
- [θæħæwæʃθ] = « récolte d'informations ».
- [æṢæwæḍ ʔurwæn] = « le micro est à vous ».
- [sægnurær] = « à partir des stades ».
- [θæðwilt tuʒjæ] = « émission médicale ».
- [θæðwilt nædin] = « émission religieuse ».
- [inævgi næsvæħ] = « l'invité du matin ».

- [θæðwilt næʃræ] = « émission religieuse ».
- [ædnæzi iθizi] = « le tour de Tizi » (émission avec les correspondants de la radio).
- [θivræθin sæg ðurar næʔ] = « les lettres de nos montagnes ».
- [ænæʏmu æts ðæmsa]= « développement et économie »

III.**Analyse** .

1. L'usage du français .

Les animateurs d'émissions, les journalistes, les correspondants de la radio, les invités et les auditeurs interactifs par le moyen du téléphone pratiquent peu ou prou, pour des raisons diverses, raisons diverses que nous allons voir dans notre analyse, le français en alternance avec le kabyle.

Nous avons plusieurs types d'émissions quant à la pratique du français dans ces deux radios.

- Type 1 : les émissions où le français n'apparaît nullement ou très rarement. On peut citer les émissions religieuses [θæðwilt nædin] = « émission religieuse »
- Type 2 : les émissions où le français apparaît peu. On peut citer les émissions sportives (surtout relatives aux reportages concernant le football) ou portant sur la toponymie, les émissions poétiques, journalistiques (journaux parlés) :[θæmæðjæzθ] = « la poésie », [imæðqæn] = « les lieux ».
- Type 3 : les émissions où le kabyle entre assez en contact avec le français comme celles qui présentent un ou plusieurs invités, celles qui portent sur un débat : [inævgi nædurθ] = « l'invité de la semaine», [æṢæwæḍ ʔurwæn] = « le micro est à vous ».

- Type 4 : les émissions où le français apparaît en nombre comme les émissions scientifiques (médicales, économiques, juridiques, historiques…) : [θæðwilt tuʒjæ] = «émission médicale », [vædæʔ ði θizi] = « sur la colline » (émission qui porte sur l'histoire).

- Type 5 : une émission conçue pour accorder une bonne part au français, où l'animateur, plus précisément l'animatrice, parle exclusivement en français, pose des questions en français à ses invités reporters qui lui répondent en kabyle : [θivræθin sæg ðurar næʔ] = « les lettres de nos montagnes ».

Exemples d'unités ou de segments du français utilisés dans ces émissions :

- Type 1 : aucune unité, aucun segment du français.

- Type 2 : [iwælæ l ærbitr] = « l'arbitre a vu ».

[iruħ ælmiljø dy terɛ̃] = « il est allé au milieu du terrain ».

[æθæn syr l plato] = « il est sur le plateau ».

[jæblokiθ] = « il l'a bloqué ».

- Type 3 : [tsærujistriʔ] = « j'enregistre ».

[winæ j æzlun æxærfi tʁɑ̃kilmɑ̃ æsægwasæki] = « celui qui égorge un mouton tranquillement cette année ».

[ædjæfæʔ ɛ̃ grɑ̃ juwoer] = « il deviendra un grand joueur ».

- Type 4 : [θælaq yn fuʁjɛʁ kanin] = « il faut une fourrière canine ».

[argæz ilaq æðyili prodyktif] = « l'homme doit être productif ».

[lkist idatik æki] = « ce kyste hydatique ».

[æʈas libakteri] = « beaucoup de bactéries».

[ædwæ / l trƐtmɑ̃ medikal] = « le médicament, le traitement médical ».

[ædnæmæslæj æf la se enel] = « nous allons parler de la C.N.L (Centre National du Livre).

[lɛ̃fografi] = « l'infographie ».

[ærgæz se sƏlɥi ki travaj] = « l'homme c'est celui qui travaille ».

- Type 5 : C'est tout un ensemble de questions en français sur un sujet d'actualité donné. Par exemple [pø-ty nu paʁle dƏ sƏ tʁavaj tʁadisjɔnƐl] = « peux-tu nous parler de ce travail traditionnel ? »

Dans notre analyse, nous avons cherché à comprendre avec quel thème de discussion le français apparaît en alternance avec le kabyle, pourquoi son choix, quel est son rôle.

Tout d'abord, il est facile de comprendre que le français apparaît avec des thèmes spécifiques. Il s'agit alors de lexique de français de spécialité. Dans ce cas, les spécialistes d'un domaine scientifique, technique ou administratif invités et même l'animateur de l'émission adoptent trois attitudes quant à l'emploi du terme français : ils emploient naturellement le mot français parce que son équivalent kabyle n'existe pas ou n'est pas connu, exemples : administration, registre de commerce, négociations, hertz, traitement, wifi, réseau. Dans une deuxième attitude, ils utilisent le segment du français mais prennent le soin de le traduire en kabyle quand son équivalent existe, exemples : « cellule » [θæxæmθ], « théâtre » =[æmæzgun], « faune » = [iʔærsiwƐn], « médecine » =[θujjyæ], « stade » =

[ænær]. Ces mots sont généralement des néologismes de forme et de sens. Dans une troisième position, ils font l'inverse de la deuxième attitude, ils usitent le néologisme kabyle et prennent le soin de le traduire en français, exemples : [æɣðuð] « peuple », [læhlæʎ nælɬukæθ] « arthrose », [æsæʎlæs] « enregistrement », [iswi] « niveau ».

L'usage du français dans ce cas est justifié exclusivement par le souci d'être bien compris. Il joue le rôle d'adjuvant à la compréhension des messages : dans le domaine de la spécialité, il n'y a pas de place aux messages imprécis en sciences particulièrement, voir au sujet des langues de spécialités LERAT, Pierre, (1995), *Les langues spécialisées*, Paris, P.U.F.

Le français apparaît aussi dans des émissions de grande écoute dont les thèmes sont d'actualité (émissions par téléphone pour dédicacer une chanson à l'occasion d'une fête, l'Aïd par exemple, émissions sur un chanteur, une région, un auteur de romans, etc.). Le français est dans ce cas le français commun ou standard. Il interfère ici avec le kabyle pour renforcer le message, pour apporter une précision quand il est produit par des animateurs mais il est aussi pratiqué pour bien paraître, on l'affiche comme un indice d'instruction donc de valorisation quand il est produit par les invités ou les auditeurs qui téléphonent. Dans toutes les émissions excepté celles du type1 des monèmes grammaticaux ou morphèmes du français dont on ne connait pas les équivalents kabyles (connecteurs, anaphores, déictiques) entrent en contact avec la langue kabyle pour structurer l'énoncé ou le discours.

Exemples :

[æʃ me æmtʃætas] = « mange mais pas beaucoup ».

[lɥi æmtʃi æmnukni] = « lui, c'est pas comme nous ».

[jætsmæslæj me usælæræ] = « il parle mais il n'écoute pas ».

Généralement le lexique du français utilisé dans ces différentes émissions constitue une connaissance active, mobilisable plus facilement qu'un certain type de lexique du kabyle qui, lui constitue une connaissance passive.

Exemples :

[mikʁo] (français) = [æṢæwæḌ] (kabyle) = « micro ».

[fœj] (français) = [ifær] (kabyle) = « feuille ».

[bɔːʁ] (français) = [iri] (kabyle) = « bord ».

[vwatyʁ] (français) = [θækærusθ] (kabyle) = « voiture ».

Signalons que le français qui apparaît dans certains passages du discours des émissions de type 3 joue le rôle d'accent d'insistance ou emphase.

Exemples :

[ædæl l spɔʁ ɑ̃n aljeʁi] = « le sport, le sport en Algérie ».

[θæʝræwlæ larevolysjõ alʒeʁjɛn] = « la révolution, la révolution algérienne ».

2. Description linguistique.

Les unités du français que nous avons observées dans notre corpus sont pour le plus grand nombre des interférences ; « l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre » (MACKEY, William F., 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Editions Klincksieck). Ce sont aussi quelques

emprunts absorbés par la langue ; « il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que la langue A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts » (DUBOIS, Jean 'et al), 2013, *Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, page 177). Nous n'avons par contre relevé aucune traduction littérale d'un terme ou d'une expression du français au kabyle, c'est-à-dire aucun calque : la langue kabyle n'est pas une langue bien codifiée, c'est pour cela qu'elle emprunte des unités entières sous formes d'interférences et d'emprunts et non de calques.

Exemples d'interférences :

[finalmɑ̃ nærwæ ælħif] = « finalement nous souffrons ».

[lkist idatik æki] = « ce kyste hydatique ».

[lekipmɑ̃ ænwæn] = « votre équipement ».

[ædjæfæʔ ɛ̃grã ʒujœr] = « il deviendra un grand joueur ».

Exemples d'emprunts :

[lebɑ̃k ilæq æðwælit] = « les banques, il faut qu'elles voient ».

[aʃeʃwar inxædæm] = « le séchoir qu'on fabrique ».

Lors du dépouillement du corpus, nous avons recensé plusieurs classes de monèmes. Nous avons dans l'ordre dégressif des substantifs, des déterminants grammaticaux, des déterminants lexicaux, des verbes, des pronoms personnels et relatifs, des relationnels ou monèmes fonctionnels et des coordonnants.

Exemples :

- Substantif + modalités nominales : [lebɑ̃k] = « les banques ».

- Déterminants lexicaux : [trɑ̃kilmɑ̃] = « tranquillement ».

[prodyktif] = « productif ».

- Verbe : [parle] = « parler ».

- Pronom personnel : [ty] = « tu ».

- Pronom relatif : [ki] = « qui ».

- Fonctionnel : [syr] = « sur ».

- Coordonnant : [me] = « mais ».

Les substantifs de notre corpus sont tous déterminés par une modalité nominale du kabyle ou du français.

Exemples :

[æbælõ] = « un ballon ».

[levakãs] = « les vacances ».

Dans certains passages, ils sont introduits dans la phrase du kabyle par un monème fonctionnel.

Exemple:

[æƟæn syr lplato] = « il est sur le plateau ».

Ces substantifs sont es mots pleins toujours employés avec le sens dénoté ; ils se présentent sous forme de lexèmes (bactéries, albums), de lexies (équipement) ou de syntagmes (fourrière canine, traitement médical).

Les morphèmes ou mots vides sont des pronoms (qui), des monèmes fonctionnels (sur, de) ou des déterminants (le, la, ce). Certain de ces déterminants sont des marqueurs conversationnels (oui, non).

Les fonctions syntaxiques de ces différentes unités sont dans l'ordre dégressif sujet, objet, fonctionnel, prédicat et détermination.

Conclusion

Le français pénètre le kabyle dans une situation de communication spécifique, dans des émissions en direct ou en différé à la radio où il est recommandé de pratiquer le kabyle. Nous sommes donc dans une situation de communication formelle (pratique du kabyle) qui « glisse » vers une situation de communication informelle à cause de l'emploi du français (mais aussi de l'arabe dont nous n'avons pas perlé dans cet article) pour des raisons que nous avons signalées précédemment: besoin de précision, emphase, structuration de la phrase, valorisation, présence du micro, stratégie discursive.

Les animateurs, les journalistes et les reporters recourent moins au français (voire pas du tout dans certaines émissions) que les invités et les auditeurs interactifs par le moyen du téléphone.

Nous avons, quant à ce contact de langues français kabyle à la radio chaîne nationale 2 et à la radio locale Tizi-Ouzou une nuance voire une grande différence d'une émission à une autre, d'un animateur à un autre et d'un invité à un autre quant à l'usage de l'interférence : nous avons ceux qui font l'effort de l'éviter et ceux qui en usent et en abusent.

Bibliographie

1. ABROUS, Dehbia., (1988), « La chaîne kabyle à la radio télévision algérienne. Notes pour une approche de fonctionnement » *Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée*, Aix-en-Provence, Edisud.

2. DUBOIS, Jean (et al). 2013. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

3. GLEVAREC, Hervé et PINET, Michel., (2009), *La radio et ses publics*, Paris, Irma.

4. LERAT, Pierre. (1995). *Les langues spécialisée*s, Paris, P.U.F.

5. MACKEY, William F., (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Editions Klincksieck.

6. MARSHALL, Mcluhan, (1989), *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme*, Paris, Points.

Les modalités de la néologie dans la presse francophone. Une analyse lexicale et discursive dans une perspective comparative: *Le Quotidien d'Oran* et *Au Fait Maroc*

Samira ALLAM-Iddou,
Centre Universitaire de Ain Témouchent
Najet Boutmgharine , Université Paris 7
allamiddousamira@yahoo.fr

Résumé

Le présent article a pour but de mettre en lumière les convergences et les divergences dans les modalités de la néologie qui se manifestent en français d'Algérie et du Maroc. S'il est vrai que ces deux variétés ont souvent fait l'objet d'études individuelles, nous ne recensons pas d'étude comparative qui mettrait en lumière les analogies et les éventuelles divergences dans les modalités de la néologie de ces deux variétés linguistiques. Nous proposons de combler partiellement cette lacune en unissant deux études menées dans le cadre de recherches doctorales : l'une portait sur la création néologique en français algérien, l'autre était centrée sur les emprunts et l'alternance codique en français marocain. L'analyse comparative se fonde sur les résultats tirés de deux corpus journalistiques. Cette étude s'intéresse plus particulièrement au processus de l'emprunt (un des deux types fondamentaux de la néologie relevant de la matrice externe[1]) et à l'alternance codique.

Mots clés: néologie-néologismes-création lexicale-hybridation lexicale-interférences- matrices lexicogéniques.

ملخص: الغرض من هذه المقالة هو تسليط الضوء على أوجه التقارب والاختلاف في طرائق علم التجديد اللغوي بالفرنسية من الجزائر والمغرب. في حين أن هذين الصنفين كانا في كثير من الأحيان موضوع الدراسات الفردية ، ونحن لقد لحظنا أن أي دراسة لا تسرد دراسة مقارنة من شأنها أن تسلط الضوء على التناظرية والاختلافات المحتملة في طرائق علم التجديد اللغوي من هذين الصنفين اللغويين. نقترح ملء هذه الفجوة جزئيا من خلال توحيد دراستين أجريت في إطار أبحاث الدكتوراه: أحدهما يتعلق بالخلق العصري في الفرنسية الجزائرية ، والآخر كان مركزا على القروض والتناوب اللغوي في الفرنسية المغربية. ويستند التحليل المقارن إلى نتائج اثنين من الشركات الصحفية. هذه الدراسة مهتمة بشكل خاص في عملية الاقتراض اللغوي والتناوب اللغوي.

Abstract

The purpose of this article is to highlight the convergences and divergences in the modalities of neology that manifest themselves in French from Algeria and Morocco. Although these two varieties have often been the subject of individual studies, we do not list a comparative study that would highlight analogies and possible differences in the modalities of the neology of these two linguistic varieties. We propose to partially fill this gap by uniting two studies carried out in the framework of doctoral research: one concerned the neological creation in Algerian French, the other was centered on the borrowings and the codic alternation in Moroccan French. The comparative analysis is based on the results from two journalistic corpora. This study is particularly interested in the process of borrowing (one of the two fundamental types of neology in the external matrix) and the alternation codic.

Introduction

Loin d'avoir disparu du paysage sociolinguistique maghrébin après les décolonisations successives du XXème siècle et les politiques

d'arabisation, la langue française constitue l'un des idiomes les plus couramment utilisés. Au Maroc et en Algérie, bien que ne jouissant d'aucune mention officielle dans les constitutions respectives de ces pays, le français est fortement représenté, notamment dans les médias et dans l'espace publique. Morsly (1988 :46) écrivait déjà au sujet de l'Algérie : « Il y a un paysage linguistique au pluriel en Algérie dans la mesure où ces nombreuses situations de communication, étroitement liées les unes aux côtés des autres, langues maternelles, langue officielle et présence de la langue française introduite par la colonisation française en Algérie et qui a fini par s'intégrer d'une certaine manière dans le paysage linguistique des Algériens après l'indépendance de l'Algérie ». À l'instar du français, le plurilinguisme de fait n'est pas institutionnalisé. Les pratiques langagières réelles n'en restent pas moins empreintes d'un brassage linguistique haut en couleurs, conséquence de la coexistence de plusieurs langues et dialectes. L'arabe, sous ses formes standard et dialectale, le français et le berbère sont amenés à être utilisés, parfois lors d'une même situation de communication. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant d'observer des phénomènes d'interférences, autrement dit des influences réciproques, entre les langues. L'apport du français aux langues locales a fait l'objet de multiples descriptions et analyses de même que les spécificités lexicales de cette langue telle qu'elle est utilisée en Algérie et au Maroc. À ce titre, la base de données lexicographiques francophones[2] renseigne sur les emprunts utilisés par les locuteurs du français dans les sociétés respectives.

S'il est vrai que le français d'Algérie et du Maroc ont souvent fait l'objet d'études individuelles, nous ne recensons pas d'étude comparative qui mettrait en lumière les analogies et les éventuelles divergences dans les modalités d'interférences de ces deux variétés linguistiques. Nous proposons

de combler partiellement cette lacune en unissant deux études menées dans le cadre de recherches doctorales : l'une portait sur la création néologique en français algérien, l'autre était centrée sur les emprunts et l'alternance codique en français marocain. On peut d'ores et déjà formuler une question de fond : emprunte-t-on les mêmes mots et de la même manière en français d'Algérie et du Maroc ? Nous partons du postulat suivant : la plus forte présence du français en Algérie à l'époque coloniale se traduit par une plus grande perméabilité aux tendances néologiques du français hexagonal, soit une forte hybridité induite par des phénomènes d'affixation.

Compte tenu des anglicismes toujours plus nombreux en français hexagonal, il est attendu que l'anglais soit une source de créativité lexicale majeure en français algérien et marocain. Toujours est-il que la réception linguistique peut s'opérer selon différents procédés ; la prégnance des anglicismes est-elle comparable dans les deux variétés ? L'étude comparative que nous proposons affiche de nombreux comportements similaires surtout en ce qui concerne le recours des journalistes francophones à des mots empruntés à l'arabe.

1. Quelques fondements théoriques : interférences et créations lexicales

Il convient d'abord de revenir sur le terme « d'interférence ». La connaissance de plus d'une langue, le bilinguisme ou le plurilinguisme, favorise les phénomènes de contact entre langues connues. En d'autres termes, en fonction de la situation de communication dans laquelle il se trouve, le locuteur utilise alternativement les langues qu'il connaît. Cet état entraîne une évolution des systèmes linguistiques des langues en question, subissant des modifications : c'est ce qui est couramment désigné par le terme « interférence ». Weinreich définit une interférence comme étant :

« […] ces cas lors desquels les langues dévient de leur norme et qui se produisent dans le discours des bilingues comme le résultat de leur familiarité avec une ou plusieurs autres langues, i.e. comme le résultat du contact de langues » (Weinreich, 1968 : 1).

Le niveau lexical présente une perméabilité à l'interférence nettement plus élevée que les autres composantes linguistiques :

« Les unités lexicales jouissent d'une diffusion facile (comparativement aux unités phonologiques ou aux règles grammaticales) et il suffit d'un contact minimum pour que les emprunts se réalisent » (Weinreich 1968 : 664).

Ceci justifie notre choix d'observer les interférences lexicales, davantage représentées et visibles que les interférences d'ordre structurel et syntaxique. L'emprunt constitue la forme la plus tangible d'interférence. L'alternance codique, l'autre forme d'interférence traditionnellement étudiée, se distingue de l'emprunt pour être :

« La juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. » (Gumperz, 1989 cité par M-L Moreau, 1997 :32)

Il est ressorti des études sur les interférences en français marocain et algérien que les raisons « culturelles » à la présence d'emprunts à l'arabe (standard et dialectal) sont souvent convoquées : on s'attend à un fort emploi d'emprunt aux langues « locales » compte tenu du contexte socio-culturel. Merzouk explique que le bagage culturel du locuteur Algérien, son appartenance à une société ancrée dans des valeurs culturelles déterminées,

est ce qui le conduit à recourir au lexique des idiomes locaux :

« En parlant français, le locuteur met en mots toute une charge culturelle de croyances, de convictions et d'idéologies ; en somme, tout un vécu qu'il tente d'exprimer dans une langue qui n'est pas la sienne. Pour désigner en français des référents ou des choses qui relèvent de sa réalité quotidienne, le locuteur algérien se trouve confronté à un manque de termes. » (Merzouk, 2014 : 103-104).

Un constat similaire est fait au sujet du français pratiqué par les Marocains :

« L'emprunt à l'arabe (langue locale de proximité la plus marquée), le calque et les lexèmes hybrides composent l'essentiel du lexique du français tel qu'il se vit et se pratique dans la société marocaine. Cet écart lexical répond au besoin des usagers de dénommer des univers référentiels naturels et socioculturels locaux différents de ceux du français de référence. » (Benzakour, 2010).

Souvent, l'emprunt peut paraître à ceux qui l'utilisent comme obligatoire lorsqu'il désigne une réalité locale, ce que confirme Mérillou :

« Un référent nouveau vient à exister avec un nom qui apparaît comme son « vrai nom », toute tentative pour lui trouver un équivalent dans la langue local étant vue comme artificielle » (Mérillou, 2003 : 396).

Les emprunts semblent répondre à des besoins de dénomination et ils évoquent des phénomènes culturels et religieux. Ils sont donc nécessaires à l'expression de la réalité socioculturelle algérienne et marocaine. Ainsi, certains emprunts n'ont pas et ne peuvent pas avoir d'équivalent en langue française à cause des différences culturelles ou religieuses. C'est notamment

le cas des termes empruntés au domaine religieux tel que l'emprunt w*akfs* (Iddou-Allam, 2015 : 94).

La coexistence de la langue française avec les autres variétés linguistiques dans les sociétés algérienne et marocaine fait du paysage linguistique un climat favorable au phénomène d'hybridation. C'est un phénomène couramment observé en français d'Algérie et qui correspond à la création d'unités lexicales nouvelles formées de deux composants, l'un relevant de la langue française, l'autre de la langue arabe[3]. Cette création lexicale, qui engage deux codes, serait à considérer comme « le produit de locuteurs bilingue et donc une manifestation du bilinguisme et de son évolution en Algérie » (Benmayouf, 2008 : 8).

Les interférences, se produisant dans les parlers algérien et marocain peuvent avoir une fonction pragmatique ou purement stylistique. Généralement, le francophone insère de l'arabe à son discours compte tenu de l'absence d'équivalence exacte entre les langues. Ce contexte est d'autant plus favorable à la création lexicale, soit l'emploi de mots inconnus en français. Le phénomène de l'emprunt[4] est un facteur essentiel de l'évolution des langues. Ainsi, il occupe une place à part entière dans la grille des matrices lexicogéniques du français, en tant que matrice externe, le procédé « qui fait introduire dans des énoncés français des lexies existant dans d'autres langues et absentes dans un état immédiatement antérieur de la langue française. » (Sablayrolles & Jacquet-Pfau, 2008 : 19-38). De ce fait, l'emprunt aux langues « locales » est une réalité propre à un milieu socioculturel donné, puisque l'emprunt linguistique se révèle être une solution adéquate **:**

« Il est vrai que le français algérien comprend un grand nombre

d'éléments qui n'existent pas, ou qui n'existeront jamais en français normé (français de France). Cela résulte du contact des langues surtout locales avec le français. Ce fait se vérifie dans les créations par emprunt qui, parce qu'ils disent à la fois l'évolution de la langue, des mentalités et des échanges, bref, du système linguistique dans son environnement social, constituent un domaine privilégié pour l'examen des contacts qui s'établissent dans et par la langue » (Iddou, 2015 : 352)

2. Objectif et méthode

L'objectif de cette étude consiste en une comparaison des particularités néologiques des variétés de la langue française pratiquées dans la presse écrite francophone algérienne et marocaine. Il s'agit de mettre en parallèle ces deux variétés de français afin de mettre en évidence des éventuels points communs et divergences. Ce faisant, il sera possible de souligner certaines caractéristiques « universelles » de l'interférence, comme ses motivations. Nous nous intéressons, d'autre part, aux mots qui présentent un élément étranger, autrement dit, des créations françaises sur la base d'emprunt, en sachant que toutes ces créations relèvent des matrices lexicogéniques internes que sont la suffixation, la préfixation, la composition, les mots-valises, les synapsies et la conversion.

Avant de présenter les résultats tirés de cette recherche, il est important de présenter la méthodologie employée. Rappelons qu'il s'agit de l'union de deux études, aux orientations comparables mais non identiques. Pour la première, il s'agissait de mettre en évidence l'influence de l'anglais et de l'arabe, standard et dialectal, sur le lexique du français du Maroc en étudiant les manifestations d'emprunts et d'alternance codique selon différents aspects (Boutmgharine, 2014). Il est ressorti de cette recherche

que la part détenue par l'anglais dans les interférences est considérable, ce qui confirmait l'hypothèse d'une « dépendance néologique par emprunt » entre le français hexagonal et la variété marocaine. Le recours à des mots arabes, fortement présents également et dont la morphologie atteste d'une intégration relative aux règles de la langue française, est opérée dans une optique de dénomination, et l'alternance codique, surtout français-arabe marocain (*darija*) est incontestablement une stratégie de communication.

La seconde recherche portait sur la création lexicale en français d'Algérie, soit sur l'ensemble des procédés conduisant à la création d'une forme néologique, y compris celui de l'emprunt (Iddou, 2015). Ici, l'emprunt est considéré à la fois comme un procédé de néologie externe vis-à-vis de la langue emprunteuse dans la mesure où la langue de départ n'a aucun rapport avec celle d'arrivée et comme toute lexie qui présente un élément étranger, c'est-à-dire, quelques cas de créations françaises sur des bases étrangères empruntées. L'alternance codique a également fait partie de l'analyse.

Il est convenu, par conséquent, de restreindre la comparaison aux marques d'interférences, ou « matrice externe » (Sablayrolles, 2000) que sont les emprunts et l'alternance codique, la première recherche s'étant focalisée sur ces deux phénomènes et disposant, par conséquent, de résultats exclusivement sur cette question.

L'approche comparative repose sur deux données essentielles, la première étant celle de la cohérence des objectifs des deux études, que nous avons déjà mentionnée. La seconde concerne les corpus d'étude. Les résultats obtenus au cours de ces deux recherches doctorales proviennent du dépouillement systématique de deux journaux francophones de grande diffusion : *Au Fait Maroc* et *Le Quotidien d'Oran*. Le premier est un

quotidien gratuit qui a été lancé en 2007 et dont le slogan est « Le quotidien des actifs urbains ». Le second est une ligne éditoriale apparue en 1994 avec l'émergence des médias indépendants en Algérie, qui jouit toujours d'une grande notoriété. Ces deux journaux, à tirage quotidien, ont un lectorat urbain et n'affichent aucun attachement à une couleur politique spécifique. En outre, ils contiennent tous deux une rubrique dans laquelle le journaliste est amené à s'exprimer librement sur des sujets divers. Dans *Le Quotidien d'Oran*, cette chronique est connue sous le titre « Tranche de Vie » dont l'auteur est célèbre par sa façon spécifique d'aborder des sujets très divers, émanant de la réalité sociale. Le style, dans ce type d'écrit, est propice à la création lexicale.

Les deux corpus couvrent globalement la période 2008-2011[5]. Ils ont été manipulés différemment pour le repérage des particularités lexicales notamment les interférences. Le premier a fait l'objet d'un repérage semi-automatique tandis que le second a été traité essentiellement de façon manuelle.

Les résultats obtenus venaient appuyer les idées déjà développées dans la littérature existante : chacune des études révélait un grand nombre d'emprunts aux langues véhiculaires, soit à l'arabe standard et aux dialectes maghrébins des deux sociétés respectives (Derradji 1999, Messaoudi 2013). En outre, la suprématie et le prestige dont bénéficie l'anglais se manifeste aussi dans les interférences de cette langue dans le français du Maroc et d'Algérie.

3. Analyse des résultats

3.1. Données préliminaires

Une première phase de comparaison des résultats fournis par les deux études permet de répondre positivement à l'hypothèse d'une forte présence d'interférences de l'arabe dans les deux variétés de français. Dans le corpus d'*Au Fait Maroc*, le nombre d'interférences de l'arabe s'élève à 258 occurrences. Dans le corpus *Le Quotidien d'Oran*, cette donnée est de 620. Le corpus *Le Quotidien d'Oran* contenant plus d'articles que le corpus *Au Fait Maroc*, nous estimons, par conséquent, que cette différence n'est pas significative d'une plus forte tendance à l'interférence en français d'Algérie.

Les emprunts à l'anglais sont nettement moins nombreux dans le corpus du français d'Algérie, mais il convient de rappeler que la recherche doctorale portant sur ce corpus ne s'attachait pas à décrire les emprunts à l'anglais. Dans le corpus *Au Fait Maroc*, 679 anglicismes ont été relevés ainsi que 52 manifestations d'alternance codique entre le français et l'anglais. Dans le corpus *Le Quotidien d'Oran*, ces données sont respectivement de 25 et 0. Etant donné le déséquilibre flagrant de ces résultats, nous choisissons d'écarter la comparaison des interférences de l'anglais pour nous focaliser sur la création lexicale fondée sur l'emprunt à l'arabe et l'alternance codique français-arabe dans les deux corpus. En outre, il convient de signaler l'absence d'interférence du berbère dans le corpus du français marocain ainsi que sa très faible représentativité dans le corpus du français algérien. Celui-ci contient précisément 3 emprunts au berbère : *vava*, *yema* et *yenayer*. Ces trois berbérismes ont le statut d'hapax, ne présentant qu'une occurrence chacun dans le corpus. Il serait donc risqué d'affirmer que l'*amazigh* est une source d'interférence plus importante en français algérien et il convient, par conséquent, d'écarter l'hypothèse d'une plus grande perméabilité aux berbérismes en français d'Algérie, que l'on pourrait imputer aux revendications kabyles souvent traitées dans la presse algérienne.

Parmi les constats préliminaires apparaît, une dissemblance très nette au niveau des types des emprunts. Si dans les deux variétés, les emprunts à l'arabe sont présents en nombre, le corpus du français d'Algérie (désormais corpus FA) compte davantage de formes hybrides que le corpus du français du Maroc (désormais corpus FM). C'est au niveau des emprunts hybrides que les résultats tirés des deux corpus divergent le plus. En français d'Algérie, les interférences de l'arabe paraissent agir non seulement sur le niveau lexical mais aussi morphémique.

Les manifestations d'alternance codique sont, en revanche, très ressemblantes. Dans les deux corpus, les modalités d'interférence sont similaires : on relève des manifestations inter et intra phrastiques de l'alternance codique. C'est surtout les fonctions assignées à l'alternance codique qui se font écho. On relève, en effet, du discours rapporté dans les deux corpus, les scripteurs ayant pour but de « faire couleur locale », voire de reporter fidèlement les faits réels. En outre, alterner avec l'arabe dialectal constitue souvent, dans le deux corpus, une stratégie communicative.

3.2. Les types d'emprunts : les constructions hybrides

L'affixation constitue le procédé le plus productif, comme en témoignent les tableaux suivants :

Tableau 1 Les constructions hybrides : néologismes par préfixation

Préfixes	Corpus FM	Corpus FA
pré-	*pré-hassani*	
anti-	*anti-tadwira*	*anti-kadafi*

super-		*Superalgér*
télé-		*Télésyrie*
dé-		*démouchk* *démouchkilisé*
in-		*Ingoulable*

Tableau 2 Les constructions hybrides : néologismes par affixation

Suffixes	**Corpus FM**	**Corpus FA**
-able		*Ingoulable*
-age		*Doudage*
-al	*Caïdal*	
-ation		*khalotation*
-ien/ienne	*ramadanienne,* *istiqlalien* *makhzénien*	
-isé	*Makhzenisé*	*Démouchk*

-iste	*ribabiste, jihadiste*	*dinariste, khobzistes*
-eur	*Zellijeur fatwayeur*	
-ité	*Amazighité*	
-esque	*Ramadanesque*	*ramadanesq*
-isme		*youmisme, bouteflikisme, you*
-erie		*Jarerie*
-itude		*Ikhouanitu*
-ite		*Oudnitite*
-er		*chouffer, ni*
-iser		*se mezlotis m'choumeuriser*

L'aspect quantitatif ne constitue pas la seule différence. On remarque, en effet, que les constructions hybrides du côté marocain présentent en grande majorité la configuration [substantif arabe + affixe français], soit une création lexicale fondée sur des éléments appartenant à une même catégorie morphosyntaxique. Par exemple, le nom *zellijeur* est créé par la suffixation

en *-eur* du nom *zellij*. La forme hybride est conforme aux formes qui entrent dans la même catégorie sémantique : le mot *zellijeur* entre dans la catégorie des noms de métier, sa morphologie en *-eur* rappelant celle des multiples noms qui figurent dans cette classe de noms, comme celui de *carreleur*. Pour former un nom d'agent, les suffixes *-eur* et *-iste* sont utilisés. Quelques cas d'adjectivisation sont relevés en FM comme *ramadanesque*, sur le nom *Ramadan*, ou ceux formés avec le suffixe adjectival *-ien*. Aucune hybridation aboutissant à la création d'un verbe n'est relevée en français marocain. A l'inverse, dans le corpus FA, l'hybridation paraît être plus « audacieuse », dans la mesure où des néologismes verbaux crées sur la base de substantifs arabes ont été relevés : *nifer*, formé sur le nom *nif* ou *bousser*, sur le nom *boussa*. Les suffixes flexionnels *-er* et *-iser* sont ajoutés aux bases verbales empruntées à l'arabe dialectal. Nous ne relevons aucun phénomène similaire en français marocain, la seule occurrence d'une suffixation en *-isé* étant celle d'une adjectivisation, *makhzenisé*.

De même, en français marocain, nous n'avons pas relevé de verbe pronominal hybride franco-arabe, alors que trois néologisme répondant à ce type ont été recensés dans le corpus FA : *se mezlotiser*, *se zaoualiser* et se *mchoumeuriser*. Dans le contexte suivant, la flexion de ces verbes montre une certaine réussite de l'hybridation :

(1) *Depuis qu'une minorité de* ***superalgériens****, en se «****dinarisant****» à outrance et en se «dollarisant» avec aisance, s'est «milliardisée» au détriment des «ah j'ai rien!», qui se «****zaoualisent****», se «****mazlotisent****» et se «****mchoumeurisent****» de plus en plus [...] »* (*Le Quotidien d'Oran*, 01/12/2009)

Les hybrides ainsi crées semblent être relativement bien assumés par l'auteur, compte tenu de l'énumération dont ils font l'objet. La présence des

guillemets vient, néanmoins, souligner leur dimension néologique : la typographie est, ainsi, le moyen de signaler l'écart linguistique qui est réalisé et, ce faisant, de prendre des précautions concernant l'emploi d'une forme non seulement inexistante mais aussi atypique.

L'hybridité qui caractérise les emprunts dans la presse algérienne est plurielle : les bases peuvent être aussi bien des noms (*mouchkil* dans *démouchkilisé*) que des verbes (*chouf* dans *chouffer* ou *goul* dans *ingoulable*) ou des patronymes (*Bouteflika* dans *bouteflikisme*). Ces exemples illustrent la tendance à l'association de lexies arabes à des morphèmes issus de la langue française dans la presse algérienne. Les résultats de ce processus sont des lexies à morphologie contrastée, surtout en ce qui concerne les néologismes relevés dans la presse algérienne, qui contiennent des affixes français variés. La création lexicale en français d'Algérie puise dans les nombreux affixes du français, tandis que les formes néologiques relevées dans le corpus FM ne couvrent qu'un nombre limité d'éléments d'affixation.

De plus, cette divergence dans les modalités d'hybridation se manifeste aussi par la présence de mots français empruntés par l'arabe *: m'digouti, m'diprimi, m'nervi, m'sonni m'tourizi, n'tiliphouni*. La morphologie de ces hybrides affiche une véritable fusion de morphèmes français et algériens, avec les bases systématiquement françaises. Ces lexies françaises influencées par l'arabe dialectal algérien sont habituellement réservés au registre oral ; leur présence dans la presse écrite est un exemple d'un cheminement tri-directionnel : le français, d'abord, l'arabe dialectal algérien ensuite, et le français d'Algérie, enfin.

Il apparaît que la création lexicale par hybridation est davantage

marquée en français d'Algérie, d'autant que les composés hybrides, qui y sont fortement représentés, n'apparaissent aucunement dans le corpus du français marocain. On relève plusieurs compositions hybrides dans le corpus FA, notamment *chouaffa* (voyante) *électronique*. Ce composé a été inventé par l'auteur de la chronique « Tranche de vie » dans *Le Quotidien d'Oran* pour désigner une machine qui prévoit l'avenir :

(2) *Nous avons une machine qui prévoit l'avenir. Je vais d'abord la brancher sur le devenir des USA ». Chose faite, la* ***chouaffa électronique*** *lui répond d'une voix sèche : « Votre pays sera le plus grand […]* (*Le Quotidien d'Oran*, 22/05/2011)

On reconnaît ici le modèle *courrier électronique* qui sert de base à cet emprunt hybride. Ce type d'innovation lexicale correspond à un détournement, un procédé de création « pragmatico-sémantique »[6], un point de divergence entre les deux corpus que nous traitons dans la section suivante.

3.3. Les créations lexicales « pragmatico-sémantiques »

Ce procédé de création lexicale est fort productif en français d'Algérie mais quasiment absent des interférences arabes relevées dans la presse francophone marocaine. Là encore, l'auteur est amené à faire coexister, au sein d'une même expression, langue française et langue arabe, à l'image du détournement employé dans l'énoncé suivant :

(3) *Oui, oui, mille fois oui, pour une* ***Union des Msarine Arabes****. Mais ne nous parlez pas d'autre chose. Vous nous avez tellement alimentés par de faux problèmes que lorsqu'il s'agit de vrais problèmes, on ne se sent plus concernés […] »* (*Le Quotidien d'Oran*, 06/06/2009)

L'expression *Union des Msarine Arabes* est obtenue par détournement du nom de l'organisation *Union des Pays Arabes.* Le journaliste a procédé à la substitution de l'élément *pays* par le mot arabe *msarines*, signifiant *boyaux* en français. Ce néologisme a été inventé ironiquement par le chroniqueur pour dénoncer l'inutilité de l'organisation ainsi que l'incapacité des états membres à trouver des consensus. Les classiques français sont également détournés pour devenir franco-arabe :

(4) *C'est en lisant cette fable adaptée du sieur De La Fontaine que j'ai un peu compris. On l'appellera « **Le corbeau et la gnina** » Le corbeau sur un arbre était perché à ne rien faire toute la journée… Moralité : pour rester ainsi à ne rien faire, il vaut mieux être haut placé […]* (*Le Quotidien d'Oran*, 12/03/2011)

Ici, c'est le titre de la célèbre fable « Le Corbeau et le Renard » qui a été détourné : *renard* a été substitué par *gnina*, signifiant *lapin*. Cette substitution a été réalisée pour montrer que dans la société algérienne, les personnes haut placées sont comparables au corbeau tandis que les autres sont assimilés au lapin, animal inoffensif et vulnérable. Le détournement est donc opéré dans le but de transmettre un message : le journaliste se sert d'expressions préexistantes et connues de tous et les manie de façon à formuler une critique ou une dénonciation. Quel que soit le résultat du détournement, l'élément qui a été détourné est « absent en surface mais sous-jacent et à restituer sémantiquement. » (Sablayrolles, 2012 : 22). L'aboutissement du détournement, est une construction originale, qui apparaît comme un emploi ponctuel remplissant un rôle pragmatique.

Dans la presse francophone algérienne, ce procédé de création néologique semble courant alors que dans le corpus de la presse francophone marocaine aucun exemple de ce type n'a été relevé[7].

3.4. Fonctions des interférences

3.4.1. La fonction de dénomination : l'utilité catachrétique

Une analyse fine des contextes d'emploi des emprunts et de l'alternance codique révèle que ceux-ci sont souvent utilisés à des fins précises. Ainsi, nous évoquions plus haut, les raisons socio-culturelles à l'emploi d'emprunts à l'arabe chez les francophones algériens et marocains. La théorie de l'emprunt comme catachrèse s'avère utile, à notre sens : d'après Onysko et Winter-Froemel[8] (2011) l'emprunt peut être dit « catachrétique » s'il n'a pas d'équivalent dans la langue emprunteuse au moment de l'innovation lexicale. Les dénominations des domaines culturels (domaine culinaire, religieux, pratiques culturelles...) entrent dans la catégorie des emprunts catachrétiques, compte tenu de leurs dimension intraduisible. Il est intéressant, et évident, de constater la distribution des langues d'emprunts en fonction des domaines. Dans les deux corpus, on constate que l'arabe standard est utilisé dans la sphère religieuse. Plusieurs lexies sont présentes dans les deux variétés de français, avec parfois de légères variations graphiques. Tel est le cas de *waqf* (FM)/ *wakf* (FA), *haram* (FM), *h'ram* (FA). On relève également une variation dans la pluralisation de la lexie *hadj*, variation observée aussi bien entre les corpus qu'au sein même d'une variété de français : *hadjs* ou *hajjaj* (FM)/hadjis (FA). Langue liturgique, l'arabe standard influe nécessairement sur le français lorsqu'il s'agit de dénommer des concepts religieux. Ceux-ci ne peuvent trouver de dénominations

sémantiquement équivalentes en français, ce qui explique les interférences de type « catachrétique ». Il en va de même pour les lexies désignant des réalités exclusivement « allogènes », c'est-à-dire celles qui n'ont pas été importées. Ces emprunts, connus sous l'appellation de « xénismes », entrent aussi dans la catégorie des interférences à fonction de catachrèse. Ils apparaissent en nombre dans les corpus FM et FA, certains se faisant écho :

Tableau 3 Répartition des arabismes "culturels" en fonction des domaines

Domaines	**Corpus FM**	**Corpus**
Domaine musical	***Qarqabus***, *qraqech, tbel,* ***chaâbi***	***karkab*** *bendir, alao gallal, zorna,*
Domaine culinaire	*harira,* ***chorba***, ***douwara***, *lssan tir, amlou, chaâria, harcha, mhimssa, seffa, tchicha, bissara, msemen, rass el hanout, sfenj, smen, baghrir, krachel, chebbakiya, mlaoui*	***chorba*** *batata, choua*
Domaine administrative	*Makhzen, watani, mouqata'a, mokadam, zaïm, caïdat, caïdal, douar, wilaya, wali, derb,* ***hay***	*houko* ***haï***

Il est entendu que les mots faisant référence aux cultures marocaine et algérienne sont réalisés en arabe dans la presse francophone de ces deux sociétés. Le tableau 3 propose une mise en regard de quelques emprunts relevés dans les deux corpus. Nous mettons en gras les emprunts que l'on retrouve dans les deux corpus, parfois orthographiés différemment. Il apparaît nettement que les domaines représentés dans les deux variétés sont identiques. Les journalistes puisent dans les terminologies des domaines musicaux, culinaires et administratifs car il s'agit des dénominations « justes ». L'interférence apparaît alors comme nécessaire, comblant une absence d'équivalence adéquate en français.

3.4.2. Les interférences aux fonctions communicatives

Le recours à des lexies issues d'un autre code que le français ne répond pas toujours à un besoin lexical. En effet, dans les deux corpus, nous relevons des emprunts à l'arabe qui ne comblent pas de vide lexical proprement dit. Citons, à cet égard, les énoncés suivants :

(5) *Réel fléau de notre société, ce monstre à visages multiples que nous nommons d'appellations déguisées comme pour mieux le dissimuler : pot-de-vin, pourboire, dessous-de-table, «**Tahmima**», **tchipa** [...] (Le Quotidien d'Oran, 25/03/2009)*

(6) *La seule loi ici, c'est celle de la **tchipa** et de la* **rachwa** *! (Le Quotidien d'Oran, 05/08/2009)*

(7) *Et si c'est une décision de justice, marocaine ou norvégienne, les 500.000 dollars n'ont plus de raison d'être… à moins que l'ancien champion ne se soit converti à une autre discipline, notre sport national…la **tadwira**. (Au Fait Maroc, …)*

(8) ***L'anti tadwira***

Comment faire pour faire passer la propension d'un citoyen marocain à "dawar maâh" pour avoir le droit d'avoir des droits ? Ce "maâh" est, bien entendu, celui qui détient la moindre parcelle d'autorité. (Au Fait Maroc, 04/06/2009)

Ces lexies ont toutes le sens de « corruption ». En dépit de l'existence d'un équivalent français, ce sont des lexies arabes qui sont utilisées dans ces énoncés. Les contextes d'emploi sont déterminants ; la dimension affective joue un rôle important, les lexies arabes étant en mesure de véhiculer le sentiment que souhaitent faire partager les auteurs respectifs de ces énoncés. En somme, l'interférence de l'arabe est, dans ces conditions, un instrument stylistique à disposition des scripteurs. Elle leur permet d'atteindre une certaine connivence avec le lectorat supposé être au fait des conditions socio-culturelles d'écriture du journaliste :

« Tout un vécu transmis à travers un simple emprunt ! » (Benzakour 2012)

L'apport stylistique de l'interférence se manifeste aussi dans les réalisations d'alternance codique. Des exemples comparables ont été relevés dans les corpus de la presse marocaine et algérienne, à l'image des énoncés qui suivent :

(9) ***Ya khi mossiba****... Non, c'est incroyable qu'un Algérien n'aie pas un WC... heu... pardon un PC à la maison* (*Le Quotidien d'Oran*, 04/03/2010)

(10) ***"el fennane el adhim, el oustade el kabir, el moughani el mawhoub..."***. *Plus cirage de bottes que ça, tu creves.* (*Au Fait Maroc*, 24/10/2009)

L'alternance avec l'arabe renforce le ton sarcastique adopté par le journaliste. En effet, dans l'énoncé (9) le chroniqueur alterne le français et l'arabe non par nécessité mais pour produire un effet humoristique et surtout pour convoquer des spécificités socioculturelles de la société algérienne dans sa façon de vivre et de s'exprimer. Le chroniqueur se moque du ministère de l'éducation algérienne pour avoir trouvé une solution alternative aux grèves successives dans tous les établissements secondaires : mettre en ligne des cours détaillés pour aider les candidats au baccalauréat à préparer l'examen. La critique porte sur le fait que les jeunes Algériens ne disposent pas tous de l'équipement informatique requis. L'énoncé (10), tiré de la presse marocaine, affiche également un ton critique, cette fois-ci à l'égard des médias marocains. En (10), le journaliste marocain choisit de changer de langue dans le cours de son article, se moquant des politesses excessives que s'adressent les personnalités de la télévision, et dont sont témoins les téléspectateurs. L'énumération de formules laudatives en langue arabe est inventée par le journaliste, il ne s'agit pas de paroles réellement prononcées. Il a recours à cette « fausse citation », utilisant l'hyperbole pour critiquer l'exagération dans les propos des personnalités de la télévision.

Il n'est pas rare que les journalistes usent de l'emprunt en tant que "mot connu de tous". Ainsi, aussi bien côté algérien que marocain, on relève la présence d'expressions familières aux lecteurs telles que *hchouma* (FM), *marhaba* (FM), *zaama* (FA), *Allah yastor* (FA), *ouach* (FA), *Allah yehdina* (FA) et d'autres. Nous les interprétons comme des formules répandues dans

le parler des deux sociétés et assurément reconnues par les lecteurs. Il s'agit alors pour le journaliste d'anticiper la réception de ces interférences : la stratégie expressive est donc hautement présente lors de la réalisation de ce type d'interférences.

Conclusion

Le français pratiqué au Maroc et en Algérie subit nécessairement des influences liées aux spécificités sociolinguistiques locales. La présence d'emprunts aux langues locales contribuerait, ainsi, à forger l'identité même du « français local ». L'étude comparative exposée permet de constater que ce besoin de désignation s'exprime de la même façon en français marocain et algérien. Dans les deux corpus analysés, l'emprunt constitue la plus forte manifestation de l'interférence. Les emprunts à l'arabe se trouvent être indispensables pour référer à des notions absentes de la réalité française et donc difficilement nommables en français. La création lexicale par l'hybridation est, cependant, nettement plus productive dans *Le Quotidien d'Oran*. Nous pouvons imputer cette pratique à la recherche d'effets stylistique de la part des journalistes.

Dans les deux corpus, les manifestations d'alternance codique français-arabe constituent généralement des instruments stylistiques. Les journalistes francophones cherchent à transmettre des idées et, pour ce faire, ont recours au dialecte arabe, l'idiome des masses populaires. Les journalistes endossent le rôle de porte-parole du peuple, l'écriture journalistique permettant de dire à voix haute ce que les masses pensent tout bas. La création lexicale est un des moyens utilisés à cet effet, à l'image du néologisme par suffixation sur une base empruntée *doudage*[9] (corpus FA).

Certaines pratiques sont ainsi dénoncées, notamment celle de la corruption, avec le néologisme hybride par préfixation *anti-tadwira* (FM). Enfin, l'étude comparative a permis de confirmer le postulat suivant : la question de la création lexicale en français du Maroc et d'Algérie évoque nécessairement la question de la dynamique de la langue française dans l'aire francophone maghrébine et des relations de contact qu'elle entretient avec les autres langues en présence. En comparant les résultats tirés des deux corpus de presse, il apparaît que les différentes théories exposées du côté de la sociolinguistique algérienne, d'une part, et marocaine, d'autre part, sont non seulement vérifiées mais aussi convergentes.

Bibliographie

ALLAM-IDDOU, Samira (2015), Le discours de la presse francophone algérienne: analyse des innovations linguistiques in ANADISS revue du centre de recherche analyse du discours discours et identité (s) II, n° 20, Novembre, pp 82-97.

BENMAYOUF Chafia-Yamina (2008) *Renouvellement Social, Renouvellement Langagier dans l'Algérie d'aujourd'hui,* L'Harmattan, pp.12-33-34.

BENZAKOUR, Fouzia (2010), « La définition en terre de variation. Le cas du français au Maroc », *Autour de la définition*, Publifarum, n. 11, http://publifarum.farum.it/ezine_pdf.php?id=115, consulté le 10/07/2016.

BENZAKOUR, Fouzia, (2012), Le français au Maroc De la blessure identitaire à la langue du multiple et de la « copropriation », Repères DoRiF n. 2 Voix/voies excentriques: la langue française face à l'altérité, volet n.1, Les

francophonies et francographies africaines face à la référence culturelle française, http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=47, consulté le 10/07/2016.

BOUTMGHARINE, Najet (2014), *Emprunts et alternance codique dans la presse marocaine d'expression française*, Thèse de Doctorat dirigée par John Humbley, soutenue le 12 décembre 2014, Université Paris Diderot.

DERRADJI Yacine, (1999), « Le Français En Algérie : Langue Emprunteuse Et Empruntée », *Le Français en Afrique,* n° 13, pp. 131-141.

MERILLOU, Catherine, (2003), « Innovation lexicale et interférences de langues : le cas du français québécois », In *L'innovation lexicale*, sous la direction de J-F Sablayrolles, Honoré Champion, Paris, p.396.

MERZOUK, Sabrina (2014), « Le français en Algérie, création et variation comme vecteur d'adaptation : le cas de l'emprunt au berbère », Congrès Mondial de Linguistique Française — CMLF, SHS Web of Conferences, pp.101-117.

MESSAOUDI, Leila (2013), « Contexte sociolinguistique du Maroc », In Messaoudi L. et Blanchet P., *Langue française et plurilinguisme dans la formation universitaire et l'insertion professionnelle des diplômés marocains en sciences et technologies*, pp.13-38.

MOREAU, Marie-Louise (1997), *Sociolinguistique. Concept de base*, Mardaga, p.32.

MORSLY, Dalila (1988), *Le français dans la réalité algérienne*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Descartes Sorbonne, Paris.

ONYSKO, Alexander, WINTER-FROEMEL, Esme (2011),

"Necessary loans - luxury loans? Exploring the pragmatic dimension of borrowing", *Journal of Pragmatics*, Volume 43, issue 6, pp.1550-1567.

SABLAYROLLES Jean-François (2000), *La néologie en français contemporain. Examen du concept et analyse de productions néologiques récentes*, Paris, Honoré Champion, 589 pages.

SABLAYROLLES Jean-François, JACQUET- PFAU Christine (2008), « Les emprunts : du repérage aux analyses. Diversité des objectifs et des traitements », *Neologica : revue internationale de la néologie*, Paris : Garnier, 2008, pp.19-38.

SABLAYROLLES Jean-François (2012), « Des néologismes par détournement ? ou Plaidoyer pour la reconnaissance du détournement parmi les matrices lexicogéniques », Actes du colloque DORIF (association des professeurs de français en Italie) de Milan, 1 et 2 octobre 2009, pp. 17-28.

WEINREICH, Uriel (1968), *Languages in Contact: Findings and Problems*, The Hague:

Mouton. Première publication en 1953.

[1] Se référer aux travaux de Sablayrolles (2000).

[2] La BDLP est consultable en ligne : http://www.bdlp.org/ (dernière consultation le 13/07/2016).

[3] Dans son ouvrage (2008 :11), C-Y Benmayouf adopte l'expression « francalgérien » pour désigner l'ensemble de ces innovations hybrides qu'elle juge être en pleine prolifération. Nous ne relevons aucun terme comparable dans les recherches sur le français au Maroc.

[4] Jacquet-Pfau et Sablayrolles (2008) visent à illustrer la complexité du concept d'emprunt. Sablayrolles (2000) s'intéresse au processus et examine les difficultés concrètes auxquelles on se heurte dans l'analyse des néologismes relevés et dans l'identification de leur matrice lexicale.

[5] Il faut mentionner le fait que les corpus ne sont pas de taille tout à fait comparable, le corpus du *Quotidien d'Oran* étant plus conséquent que celui d'*Au Fait Maroc*. L'aspect quantitatif intéresse notre propos dans une moindre mesure, l'étude comparative visant surtout à mettre en lumière les similitudes et divergences des interférences dans les deux variétés de français sur le plan qualitatif.

[6] Ayant identifié cette matrice comme « pragmatico-sémantique », Sablayrolles écrit au sujet des détournements : « Le sens de la lexie détournée se fonde sur celui d'une lexie complexe originelle qu'il faut débusquer sous la forme nouvelle, défigée. » (Sablayrolles, 2012 : 22).

[7] Les néologismes par détournement apparaissant dans le corpus *Au Fait Maroc* consistent tous en une déformation d'expressions anglaises comme *chick lit* devenu *cheap lit* ou le slogan *Yes we can* transformé en *Yes you can*.

[8] Critiquant la distinction traditionnelle entre "emprunts nécessaires" et "emprunts de luxe", ces chercheurs fondent leur classification, innovante, sur la terminologie de la rhétorique. En rhétorique, la catachrèse correspond à une métaphore créée par nécessité dans le but de combler un vide lexical.

[9] Le radical *doud* désigne un ver solitaire. Le chroniqueur a ajouté le suffixe *-age* pour désigner un phénomène social, la bureaucratie. L'explication est fournie dans le texte : « C'est un ver parasite qui est accroché aux parois de la société. Il a ses anneaux lui aussi, une chaîne qui constitue un corps solidaire. La machine administrative est tellement lourde, la bureaucratie est tellement forte que ces vers se multiplient […]Le doudage peut être de tout âge. » (*Le Quotidien d'Oran*, 18/10/2010).

Le *Culturème* amazigh dans le roman algérien d'expression française : quelle stratégie de traduction pour *les jours de Kabylie* de Mouloud Feraoun

Tiziri BACHIR
Institut de Traduction - Université d'Alger 2
Thiziri.bachir@gmail.com

Résumé: Le *culturème* est un concept assez récent, il est employé par les traductologues pour désigner un mot à charge culturelle. Le terme culturème a suscité de l'intérêt en traductologie et a d'ailleurs connu plusieurs appellations. Il a été tantôt désignateur de référent culturel, tantôt un mot à caractère culturel et bien d'autres.

Dans le présent article, nous aborderons la question du transfert du ***"Culturème"*** à travers la traduction d'un roman algérien d'expression française : ***Jours de Kabylie*** de Mouloud Feraoun, traduit vers l'arabe par Abderrezak Abid. Nous allons nous contenter d'étudier deux procédés utilisés pour rendre les culturèmes en langue d'arrivée à savoir l'acclimatation et le report.

Mots clés: culturème amazigh, acclimatation, report, culture source, culture cible.

الملخص: يعد المدلول الثقافي ، أحد المفاهيم التي أثارت اهتمام دارسي الترجمة حديثا ، حيث يستخدم كمصطلح للدلالة على الكلمات التي تحمل في طياتها شحنة ثقافية تحت راية اللغة المتبناة لهذه الأخيرة. استخدم هذا المفهوم منذ بدايات الدراسات الترجمية كحقل معرفي قائم بنفسه ، لكن تحت تسميات مختلفة حصّلناها باللغة العربية تحت تسمية المدلول الثقافي.

و عليه ، ارتأينا من خلال هذه الدراسة ، التطرق إلى مسألة ترجمة المدلول الثقافي الأمازيغي ، من خلال رواية جزائرية مكتوبة باللغة الفرنسية ***Jours de Kabylie*** للكاتب مولود فرعون ، و المترجمة إلى اللغة العربية من طرف عبد الرزاق عبيد تحت عنوان "**يوميات بلاد القبائل**" ، مع التركيز على أسلوبي الترجمة الرئيسيين ، اللذين تم استعمالهما عند نقل هذه الكلمات : أسلوب التقريب أو أسلوب التغريب.

الكلمات المفتاحية: المدلول الثقافي الأمازيغي ، أسلوب التقريب ، أسلوب التغريب ، الثقافة الأصلية ، الثقافة الهدف.

Amazigh *Cultureme* in Algerian novel written in French: which translation strategy for "*Les Jours de Kabylie*" of Mouloud Feraoun

Abstract: *Cultureme* is a new concept employed in translation studies to mean cultural words. This concept was employed since many centuries before, by using other names as cultural referential words, Realia and many others.

In this article, we aim to study the way these words are translated, according to an Algerian novel written in French by Mouloud Feraoun which is untitled "***Jours de Kabylie***", translated by Abderrezak Abid into Arabic.

In this type of translation encounters, we use two principal strategies; either Domestication or Foreignization, that made the debate between translators guidance.

Key words: Amazigh Cultureme, Domestication, Foreignization, source culture, target culture.

Introduction: La traduction est un processus de transfert linguistique d'une langue appelée langue de départ à une autre appelée langue d'arrivée, elle est ainsi dans la forme, or dans le fond elle constitue un transfert extra linguistique impliquant la composante culturelle qui une fois satisfaite, devient garante de la qualité de la traduction.

La culture est souvent exprimée à travers les traditions, les us et coutumes … mais aussi à travers des mots renvoyant à une histoire commune à un groupe d'individus partageant la même culture et donc la même langue. Les mots qui feront l'objet de cette étude sont appelés "*culturèmes*" ; appellation formulée selon le modèle monème, morphème, lexème…etc.

Outre le dilemme auquel le traducteur est confronté régulièrement, pour réaliser des traductions qui répondraient aux exigences de son métier, traduire la culture s'avère être une opération extrêmement délicate, de par sa "double exigence" : servir d'un côté la culture réceptrice et donc estomper entièrement la trace de la culture source, ou alors rester fidèle à cette dernière, préserver son étrangéité et de ce fait exposer la culture réceptrice au risque d'interférence.

Dans notre corpus, il s'agit souvent de culturèmes amazigh de la région de Kabylie, qui figurent dans le texte romanesque en caractères latins. Exemples : (*Tajmaât, Takherubt, Imma tamer'rousth…*), qui ne manqueront pas de poser problème lors de leur transfert vers l'arabe, nous pouvons d'ores et déjà deviner la nature de cette complexité devant la multi-culturalité à laquelle le corpus en question est sujet.

A cet effet, nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponses à la problématique suivante :

- Comment le traducteur a opéré afin de faire passer la culture de l'*Autre*, et quels sont les procédés de traduction utilisés afin de transmettre l'empreinte ethnographique relevée dans le roman : *jours de Kabylie*?

I. *Le Culturème*:

La traductologie comporte au même titre que d'autres disciplines scientifiques, une terminologie propre à elle, développée par les traductologues, les linguistes et les traducteurs, à travers les études effectuées sur la traduction dans l'ensemble de ses volets.

C'est ainsi que le concept du *culturème* a vu le jour, pour désigner: le mot à caractère culturel; *Le culturème* renvoie à des unités porteuses d'informations culturelles[1] à propos d'une société donnée, permettant à cette dernière de se démarquer au sein d'un large panel de cultures de par le monde.

Afin de designer les unités porteuses d'informations, les traductologues utilisent des syntagmes tels que[2]: *désignateurs culturels, mots à charge culturelle, connotations culturelles, termes culturels*[3], *allusions culturelles*, *désignateurs de référents culturels*, *références culturelles*, *ethnonymes*, *folklorèmes, mégasignes dramatiques,* mais aussi *Realia*, qui vient du latin et signifie réalité, que Ferdinand De Saussure appelle "Réalité non linguistique"[4].

Le culturème est un concept développé par Hans Vermer en 1983, d'autres traductologues viennent apporter leur pierre à l'édifice quant à l'élaboration de ce concept, nous citerons Els Oksaar qui élabore the *kulturemtheorie*[5] en 1988. The *Kulturemetheorie* repose exclusivement sur les actes culturels en tant qu'événements communicatifs et définit les

culturèmes comme étant des manifestations verbales, extraverbales et nonverbales.

Le culturème suscite absolument une attention particulière en cas de traduction vers des langues cibles, notamment lorsque les universaux de Mounin ne retrouvent aucun de leurs repères dans la société réceptrice dans l'ensemble des éléments qui la composent (langue, individus, mode de vie, conception des choses…). A ce titre, le défi du traducteur réside dans le fait de devoir satisfaire le public cible en proposant une traduction répondant à ses attentes et proche de ses repères, tout en préservant les marqueurs identitaires de son autre « *maître* », qui lorsqu'il choisit de se distinguer par ses "empreintes linguistiques et extralinguistiques", il transmet un message expresse celui de la non altération de ces marqueurs qui contribuent à la préservation durable de son histoire.

Michel Ballard définit le *culturème* comme suit:

" *Les culturèmes sont des signes renvoyant à des référents culturels, c'est-à-dire des éléments ou traits dont l'ensemble constitue une civilisation ou une culture. Ces désignateurs peuvent être des noms propres ou des noms communs*."[6]

Le signe est défini dans le journal le monde par : « indice d'une chose présente, passée ou à venir »[7], et par signe, le culturème revêt un caractère plus étendu que celui de désigner des signes linguistiques renvoyant à une culture donnée, ils sont les « *culturomètres* » de l'avancée de la société, les référents de sa mémoire, et les indicateurs de l'élan qu'elle prend. Plus loin encore, ils sont les signes extralinguistiques, que l'on ne décèle qu'une fois imprégnés de la culture en question.

Simon Greenall introduit à son tour le culturème comme suit:

"*I will introduce the concept of the cultureme whish is a single or minimal manifestation of socio-culturally determined behavior, belief, attitude, custom, or tradition.*"[8]

Le *culturème* peut être représenté à travers des usages, des comportements que l'on appellerait plus tard les mimiques, comme il peut être un toponyme (noms de lieux ou de villes) qui retrace l'histoire d'un peuple ou d'une civilisation.

Il convient alors de procéder à une classification des culturèmes en trois catégories;

II. Proposition de classification du culturème:

- Les culturèmes noms propres
- Les culturèmes noms communs
- Les mimiques

1. Les Culturèmes Noms Propres[9]:

Les noms propres sont les noms de personnes ou noms de lieux (Toponymes)[10], cependant le nom propre peut aussi être:

- **Les noms des fêtes religieuses telles que:** Aïd El Fitr et Aïd El Ad'ha dans la culture musulmane, et Pâque et Noël dans la culture judéo-chrétienne.
- **Les noms de Dieux et Déesses dans les civilisations antiques, tels que:** Zeus dieu du ciel grecque.
- **Les noms des livres sacrés:** Genèse, Torah, Evangile, Coran.

Cette catégorie de culturèmes reste souvent figée, elle n'est pas soumise à l'adaptation, mais généralement reprise telle quelle dans la langue d'arrivée.

2. Les Culturèmes Noms Communs[11]:

Sont l'ensemble de mots ou concepts renvoyant à une culture donnée, Michel Ballard les classe en deux catégories distinctes:

- **Culturèmes de vie quotidienne:** Ksar, Fellah, Souk, Trabendiste, Kheima, Roumi[12]...etc
- **Culturèmes d'organisation sociale:** on entend par organisation sociale, les institutions religieuses, éducatives et organisationnelles au sein de la société, nous citons à titre d'exemple: Marabout, Douar, Taleb[13] et Tajmâat.

3. Les Mimiques:

Sont l'ensemble de gestes et comportements utilisés unanimement au sein d'un groupe d'individus constituant la société, lesquels comportent des connotations culturelles et identitaires dudit groupe. Nous citons à titre explicatif l'exemple suivant:

- Lorsque l'on embrasse la tête d'un vieil homme, cela signifie dans la culture algérienne que l'on éprouve du respect et de l'admiration à son égard; si ce geste venait à être décrit dans un texte, le traducteur qui aura pour tâche de le transmettre vers une autre langue relevant d'une culture différente, aurait la possibilité de transmettre uniquement les mots employés dans la description, mais pas la charge culturelle que celle-ci véhicule.

Afin de parvenir à réduire les écarts résultant de la diversité culturelle, il convient d'évoquer les stratégies qu'un traducteur peut d'adopter afin de mener à bien sa tâche.

III. Les stratégies de traduction du *culturème*:

La traduction du culturème implique deux stratégies principales. Celles-ci s'inspirent essentiellement : des procédés de traduction développés par Vinay et Darbelnet et bien d'autres. Elles départagent les traducteurs en deux orientations : sourcière pour les uns, cibliste pour les autres.

Il s'agit d'Acclimatation (Domestication / التقريب) et du Report (Foreignization / التغريب)

Acclimatation et Report:

- Aperçu historique[14]:

L'*acclimatation* et le *report*, ou bien ce qui est appelé à l'origine "*Domestication* and *Foreignization*", sont deux stratégies de traduction qui offrent une orientation à la fois linguistique et culturelle.

Les deux appellations ont été adoptées pour la première fois par Lawrence Venuti. Bien qu'elles aient déjà existé auparavant, jusqu'aux années 50 et 60, les études traductologiques avaient été exclusivement orientées sur le plan linguistique. Cependant, grâce au tournant culturel des années 70, les traductologues commencent à percevoir le processus traductif non pas comme un simple transfert linguistique mais comme une opération à la fois culturelle, historique et sociale. C'est là que le "conflit" entre l'acclimatation et le report, comme deux stratégies opposées, éclate pour orienter les théoriciens, traductologues et traducteurs vers deux courants traductologiques: sourciers et ciblistes.

Ce conflit serait, d'après Wang Dong Feng un conflit culturel et politique avant qu'il ne soit purement linguistique se basculant entre traduction littérale et traduction libre; ce débat stérile qui perdure depuis les débuts de l'histoire de la traduction, est perçu par Jean Louis Cordonnier

comme étant un faux problème, dans son analyse confrontant la traduction à la culture[15].

a.**Acclimatation:**

D'après *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, la stratégie d'acclimatation a été utilisée durant l'époque romaine, lorsque Nietzsche définit la traduction comme étant une forme de conquête: "*Translation was a form of conquest*"[16], une conquête de la culture source par les éléments de la culture cible, l'inverse aussi est valable. Or, peut-il y avoir compromis notamment dans une optique fonctionnaliste du processus traductif.

Irina Mavrodin[17], définit l'acclimatation comme suit:

" *La tendance à "ménager" le lecteur pour qu'il trouve dans le texte cible, au moins quelques repères qui lui sont familiers.*"[18]

Nous constatons que l'acclimatation est la stratégie par laquelle les indicateurs de la culture source sont naturalisés de sorte qu'ils soient familiers au public cible; son principe vise à adapter tout ce qui a trait à des références culturelles différentes[19] telles que : les usages, les traditions, les habits, les coutumes, l'art culinaire, la pensée, les croyances, l'économie, la justice…etc.

L'acclimatation englobe les procédés de traduction qui favorisent la traduction libre, notamment les procédés de Vinay et Darbelnet, dont nous citons:

- L'adaptation
- La transposition
- L'équivalence
- La modulation

Parmi les théoriciens ciblistes qui défendent cette orientation, Danica Seleskovitch et Marianne Lederer, Jean René Ladmiral qui estime que l'objectif premier de la traduction est de nous épargner la lecture du texte source et Eugène Nida dans sa théorie de l'équivalence dynamique selon laquelle la traduction est censée recréer chez le lecteur du message traduit le même effet que celui du récepteur dans la langue source.

Nous retrouverons dans la même orientation, Katarina Reiss, qui préconise dans son principe d'intertextualité, une traduction basée sur la production d'un modèle textuel identique au texte original dans tous les éléments qui le comportent, mais surtout au niveau de l'effet produit sur le récepteur.

b. Report:

La stratégie du report a été adoptée au début, dans la culture germanique durant les périodes classique et romantique, par Friedrich Schleiermacher, lors de sa célèbre conférence intitulée "*On the different ways of translation*".

Schleiermacher voulait que la traduction vers l'allemand ait un caractère différent et argumente par le fait que le lecteur doit être capable de réfléchir et de deviner les spécificités de la culture espagnole derrière la traduction à partir de l'espagnol par exemple. En outre, si les traductions étaient toutes similaires, l'identité de la culture source aurait été perdue et dissoute dans la culture cible au profit du lecteur cible[20].

Le report est donc le fait de « *reporter* » les caractères culturels contenus dans l'œuvre originale tels quels, sans apporter de modification ni d'adaptation, afin de transmettre la culture source au public cible et le laisser constater qu'il ne lit pas un texte dans sa langue originale mais un texte traduit et lui donner conscience qu'il est en phase d'apprendre sur ce qu'appellerait Cordonnier l'*Autre*[21], cette stratégie permet l'intérculturalité.

Irina Mavrodin dit de cette stratégie:

"L'autre position propose de "faire venir le lecteur vers le texte traduit" tout en maintenant un dépaysement, une différence, une étrangéité même"[22]

Le report englobe les procédés de traduction qui favorisent la traduction littérale, parmi les procédés de Vinay et Darbelnet nous citons:

- Le calque
- La traduction mot à mot
- L'emprunt

A ceux-là, s'ajoute, le gallicisme (le fait d'employer des emprunts français dans une autre langue sans les traduire), l'anglicisme (le fait d'employer des emprunts anglais dans une autre langue sans les traduire), la translitération, la transcription phonétique, celle-ci est fortement déconseillée notamment lorsque l'on n'est pas natif de la langue, ce qui peut engendrer une prononciation faussée et dénaturée.

Parmi les théoriciens de la traduction qui défendent cette orientation sourcière, Walter Benjamin, qui considère la traduction comme étant un processus de transfert linguistique mais aussi d'enrichissement de la culture source, Lawrence Venuti, Schleiermacher ainsi qu'Antoine Berman qui estime qu'il est préférable de traduire tout en s'ouvrant aux autres cultures

sans pour autant égarer les spécificités de la culture source. Berman explique de ce fait la citation de Franz Rosenzweig qui estime que : "*la traduction c'est servir deux maîtres*"[23], comme suit:

" Il s'agit de servir l'œuvre, l'auteur, la langue étrangère (premier maître), et de servir le public et la langue propre (second maître), ici apparaît ce qu'on appelle le drame du traducteur"[24].

Dans la deuxième partie exploratoire de cet article, nous tenterons d'appliquer les principes préalablement abordés, sur un roman algérien d'expression française, *jours de Kabylie* de Mouloud Feraoun.

Cet ouvrage regorge en effet de culturèmes, amazighs, transcrits par l'auteur en caractères latins, pour une raison bien simple, faire connaitre sa culture au lecteur francophone. Cette méthode représentait une forme de militantisme et, avait pour but de combattre le colonisateur dont la visée fut d'estomper la culture et l'identité du peuple algérien en le faisant plonger dans l'oubli.

IV. Le roman algérien d'expression française: *Jours de Kabylie*

Jours de Kabylie est un roman ethnographique[25], algérien d'expression française, publié en 1954, par les éditions Baconnier. Il est écrit par l'un des pionniers de la littérature algérienne, Mouloud Feraoun, natif de Tizi Hibel, un village relevant de la wilaya de Tizi Ouzou[26]. Ce roman est traduit vers l'arabe par Abderrezak Abid sous le titre " **يوميات بلاد القبائل** " et, publié par les Edition Talantikit/ Bejaia en 2014.

Jours de Kabylie est un ensemble de récits retraçant la vie des villageois kabyles durant la période du colonialisme français en Algérie, leurs souffrances, leur organisation et leurs centres d'intérêts.

Ce qui nous a conduit à choisir ce roman est le fait qu'il comprenne un nombre considérable de culturèmes propres à la société kabyle de cette époque, dont la traduction vers l'arabe devrait être plus ou moins une tâche aisée. Nous verrons tout au long de notre étude comment le traducteur avait procédé pour faire de ce roman tri-culturel une macrostructure textuelle homogène et cohérente.

V. Le culturème contenu dans l'œuvre et sa traduction: analyse et critique

Il convient de mentionner que nous avons préalablement effectué une étude de ce roman dans le cadre d'une recherche universitaire, et nous avons extrait 46 culturèmes amazighs en guise d'échantillons, dans cet article nous prendrons 6 exemples seulement, que nous estimons suffisants pour expliquer et illustrer la démarche suivie.

1) Exemple n° 01: *Akoufi*

(…) je sais où elle ira cette valise. Sur l'*Akoufi* de la soupente, n'est-ce pas? P10.

La traduction:

(…) أمّا الحقيبة ، فإنك سترمي بها أعلى **أكوفي** أليس كذلك ؟ ص9

Dans cet exemple le traducteur a procédé par report, à travers une transcription en alphabet arabe du mot *Akoufi*[27] et a choisi de préserver la culture kabyle et de ce fait pousse le lecteur arabophone à essayer de comprendre le sens du mot *Akoufi*.

2) Exemple n° 02: *Agoudou*

(...) je sais que tu n'es pas fier. Tu peux lorgner mon *agoudou* et constater qu'il a raisonnablement grossi. P.12

La traduction:

و) **مزبلتي (** أعلم بأنك لست فخورا بي. يمكنك أن تختلس النظر إلى **أقودو**(...) ستعاين بنفسك بأنها قد تضخمت شيئا ما. ص9

Dans cet exemple le traducteur a traduit à la fois par report et par acclimatation, le premier en transcrivant le mot *Agoudou* et le deuxième en mettant la traduction en Arabe entre parenthèses en guise d'explication, bien qu'*Agoudou* n'ait pas réellement le sens de (مزبلتي).

En kabyle ce mot porte deux sens, le premier est le dépotoir public comme l'avait mis Feraoun en note de bas de page, donc traduire par مزبلتي qui est individuel et minimaliste n'est pas approprié, le deuxième sens est: les bouses ou les excréments animaux que l'on utilise en guise d'engrais pour la fertilisation des terres. *Agoudou* dans ce passage, porte le deuxième sens car il dit bien *Mon Agoudou*, en d'autre termes « *le agoudou* » résultant de mon cheptel, chose qui aurait permis au traducteur de traduire par équivalence en l'occurrence par فضلات بهائمي.

3) Exemple n°03 : *L'amin*

(...) à part *l'amin* et l'usurier, les gens du quartier n'avaient pas de préférence pour les bancs. P.22

La traduction:

و باستثناء **لمين** و الربوي فما من أحد من أفراد الحي كان يواظب على مقعد (...) بعينه. ص.21

Le mot *l'amin* a été traduit par report à travers un procédé de transcription phonétique, car nous verrons bien que le mot dans la phrase d'origine est précédé d'un article défini (l'), ce qui n'a pas été repris en arabe, c'est plutôt le son qui a été repris. Nous estimons que cette traduction ne rend pas le sens voulu, car en lisant la version arabe sans avoir lu la version originale, nous penserons que *Lamin* est le prénom d'un garçon, or Feraoun n'a en aucun cas voulu évoquer le prénom de quelqu'un mais *L'amin*[28] du village. Le traducteur aurait pu dans ce cas traduire par الأمين qui aurait entièrement rendu le sens.

4) Exemple n° 04: *Tajmâat*[28]

(...) Les gens du quartier d'en haut ont leur *tadjmait- tadjmait-ou-fella*, ceux d'en bas ont la leur —*Tadjmait-bouada*. P.19

La traduction:

لأفراد الحي الأعلى **ثاجمعثهم ثاجماعث أوفلا**، الخاصة بهم ، و لأفراد الحي (...) الأسفل **ثاجماعثهم بوعدّة**. ص17

Dans cet exemple, le traducteur a procédé par report encore une fois, mais en tentant « d'Arabiser » le culturème employé par Feraoun, en traduisant seulement le pronom possessif et laisser le reste dans son état initial. Or, la traduction de cette manière ne rend pas le sens voulu notamment dans la deuxième partie de la phrase, en traduisant par ثاجماعثهم

بوعدّة, le sens est complètement altéré, car بوعدّة n'est que la transcription phonétique obtenue par le traducteur lors de sa lecture du mot « *bouadda* » à l'origine *« Pouadda »* qui veut simplement dire *tadjmait* **d'en bas**, Feraoun a employé la lettre B au lieu du P pour rendre compte du « patriarcat » qui enveloppe cette société. En outre, dans la culture kabyle, le garçon, une fois pubère devient un homme avec tous les sens que ce concept véhicule et donc devrait se démarquer du garçon qu'il fut, le P devient B dans sa prononciation, *Thappourth* ou bien la porte, devient *Thabbourth*, comme est le cas pour *pouadda* qui devient dans le roman de Feraouan *Bouadda*. *Tadjmait*[29] signifie le lieu de rassemblement des hommes du village et non le groupe comme on l'aurait compris en référence à جماعة en arabe. La traduction correcte aurait été **ثاجمعث الحي السفلي.**

5) Exemple n° 05: *kouba* , *youyou*

(...) La *kouba* retentit de *youyou*. P.44

La traduction:

(...) تتلألأ **القبة بالزغاريد**. ص.46

Dans cet exemple, le traducteur a procédé par report pour le premier culturème, et par acclimatation dans le deuxième.

Dans le premier cas, nous estimons que la traduction est correcte, mais il serait préférable de traduire par الضريح, plus courant dans la langue Arabe que قبة qui représente plus l'édifice qui abrite le mausolée que le mausolée lui-même.

Dans cet exemple le traducteur n'a pas trouvé de difficulté car le concept est commun entre les deux cultures arabe et kabyle, du fait que toutes les deux aient embrassé une même religion.

Quant au culturème *youyou*, il a été traduit par acclimatation à travers un procédé de transposition, le traducteur a repris le mot arabe الزغاريد qui demeure un culturème purement nord-africain et oriental, donc l'appellation *youyou* en français n'est que la transcription de ce son produit par les femmes.

6) Exemple n° 06: *Imma thamer'rousth*

(…) il ne reste plus qu'à convier les croyants au merveilleux festin d' *Imma thamer'rousth* (…) p. 125

La traduction:

ص.129 (…) (…)و لم تبقى سوى دعوة المؤمنين لمأدبة **يمة تامغوست**

Dans ce passage, le traducteur a procédé une fois de plus par report, à travers une transcription phonétique du mot *Imma thamer'rousth* par **يمة تامغوست**, or ce choix a coûté cher au traducteur qui, étant natif d'une langue autre que la langue kabyle, a complètement altéré le sens de ce culturème qui raconte toute une histoire. D'autant plus que Feraoun avait pris le soin d'expliquer ce culturème en note de bas de page, dans son roman, afin de permettre au lecteur de cerner le sens de ce symbole.

En fait, il s'agit du figuier, fruit vénéré chez les kabyles, car il ne nécessite pas qu'on laboure sa terre. Il offre, sans attendre, tous les ans des figues qui remplissent les ventres chétifs de ces villageois affamés par la guerre. De ce fait, on l'appelle *Imma Thamer'rousth*: *imma* pour dire ma mère, *thamer'rousth* pour désigner l'arbre, en arabe المغروسة.

Le traducteur aurait pu dans ce cas traduire par adaptation en utilisant à titre d'exemple أمّنا شجرة التين. Cette solution aurait été préférable que de faire plonger le lecteur arabophone dans une ambigüité incontestable, quand bien même ce dernier ferait des recherches avancées, il ne sera pas parvenu à

trouver la signification exacte ; tout simplement parce que l'expression telle qu'elle a été traduite, ne retrouve son origine dans aucune des langues en question.

A la lumière de l'analyse que nous avons effectuée, nous avons dressé un tableau dans lequel nous classifierons les culturèmes étudiés dans cet article.

Tableaux illustrant la classification des culturèmes relevés dans l'ouvrage de Feraoun

Le culturème dans le roman original	Classification du culturème			
	Culturème mimique	Nom propre	Nom commun	
			Organisation sociale	Vie quotidienne
Akoufi				
Agoudou				
Tajmait oufella				
Tajmait bouada				

Kouba				
Youyou				
L'amin				
Imma thamer'rousth				

En guise de conclusion:

A travers l'analyse des échantillons relevés dans cette œuvre, nous sommes parvenus aux résultats suivants:

- Le traducteur a accordé dans sa traduction beaucoup d'importance à la littéralité, donc la traduction par le biais du report, la transcription phonétique et la translittération furent omniprésentes, ce qui a mené à l'altération du sens que les culturèmes véhiculaient.

- Les culturèmes relevant de la culture musulmane ont été rendus sans difficulté, grâce à l'intérculturalité entre les deux cultures: arabe et kabyle qui partagent ce principe religieux.

- Le traducteur n'appartenant pas à la culture kabyle aurait pu éviter de tomber dans la littéralité et l'altérité si seulement il avait effectué une recherche documentaire et ethnographique sur la société kabyle d'antan.

- De ce fait, nous constatons que la traduction par le biais du report peut bien être un choix ciblé à condition que le traducteur fournisse à ses lecteurs des explications du culturème en question, soit en note de bas de

page (note du traducteur) ou dans un glossaire qui réunirait l'ensemble de ces culturèmes.

- L'acclimatation le serait lorsque les traductions choisies véhiculent le même sens dans les deux cultures et renvoient au même élément culturel, en d'autres termes lorsque les cultures en question ont connu une interaction et donc une certaine interculturalité.

Références bibliographiques:

Ballard Michel « Stratégies de traduction des désignateurs de référents culturels *» in la traduction, contact de langues et de cultures*, Etudes réunies par Michel Ballard, Arras, Artois Presses Université, 2005.

Berman Antoine, « *L'épreuve de l'étranger »*, Editions Gallimard, France, 1984.

Haitier-Didier, « L'homme décentré », compte-rendu de Traduction et culture de Jean-Louis Cordonnier in *Lectures*, 1995.

Ijvie, « *Entre Domestication et Foreignization, quelle traduction*, Littérature de jeunesse entre NYC et PARIS, 30/03/2014.

Klarenbeek Britte, « *La traduction des Noms et des Realia dans Minoes de M.G. Schmidt: une comparaison entre Minoes et sa traduction française, et sa traduction Française du Québec »,* Université Utrecht, Pays bas, juin 2010.

Lacoste-Dujardin Camille, « *Dictionnaire de la culture berbère en Kabylie »*, Editions La découverte, France, 2005.

Lungu-Badea Georgiana, « Remarques sur le concept du culturème », *Translationes*, Timisoara, Editions universitaires de l'Ouest, Roumanie, 2009.

Saussure De Ferdinand, « *Cours de linguistique générale*, introduction, chapitre V », Editions Engler, 1908.

STEISIUC Ilena-Brandusa, « Traduire l'identité maghrébine vers le roumain: l'interdite de Malika Mokadem *»,* Editura Universitattii din Suceava, Roumanie, 2014.

Surmont De Jean Nicolas, « Aux frontières de la pragmatique et de la linguistique: les variables de l'information culturelle dans la lexicologie bilingue », John Benjamins Publishing Company, in *Babel fédération des traducteurs*, Vol.56: 1, 2010.

Wecksteen Corine, *« La traduction des connotations culturelles: entre préservation de l'étranger et acclimatation »,* Université Lille-Nord, France, 2008.

Yang Wefen, "Brief studies on domestication and foreignization in translation*"*, School of Foreign Languages, Qingdao, University of Science and Technology, Qingdao, China, in *Journal of Languages Teaching and Research*, Academy Publisher Manufactured in Finland, January 2010, Vol. 1, N°. 1

Références électroniques:

1 https://www.academia.edu/2076039/Remarques_sur_le_concept_de_cultur%C3%A8me. In Translationes 1 2009 Timisoara Editura Universitatii de Vest ISSN 2067 2705 (consulté en Févier 2015)

2 http://fr.m.wiktionary.org/wiki/toponyme (Consulté en Février 2015)

3 http://academic.sun.ac.za/forlang/cdutoit.htm (Consulté en Mars 2015)

4 https://ljnyc.wordpress.com/2014/03/30/entre- domestication-et-foreignization-quelle-traduction (consulté en Mars 2015)

5 http://www.e-celebrities.net/irina-mavrodin.html (Consulté en Mai 2015)

6_ http://fr.scribd.com/doc/44268499/Qu-est-ce-que-l-ethnographie#scribd (Consulté en Mai 2015)

7_ http://www.jesuismort.com/biographie_celebrite_chercher/biographie-mouloud_feraoun-6293.php (Consulté en Mai 2015)

8- http://dicocitations.lemonde.fr/definition_littre/26958/Signe.php (Consulté le 01/03/2018)

---

[1] - Georgiana Lungu-Badea, "Remarques sur le concept du culturème", Translationes, Timisoara, Editions universitaires de l'Ouest, 2009, p18. https://www.academia.edu/2076039/Remarques_sur_le_concept_de_cultur%C3%A8me._In_Translationes_1_2009_Timisoara_Editura_Universitatii_de_Vest_ISSN_2067_2705

[2]- Georgiana Lungu-Badea, Op. cit, 19.

[3] - Newmark. 1977 :59, cité dans Lungu-Badea, Op. cit, 19.

[4] - Ferdinand De Saussure, "*Cours de linguistique générale*", introduction, chapitre V, Editions Engler, 1908, p62

[5] - Georgiana Lungu-Badea, Op. cit, 22.

[6] - Michel Ballard, 2003, p 149, cité par Corine Wecksteen, "*La traduction des connotations culturelles: entre préservation de l'étranger et acclimatation*", Université Lille-Nord, 2008, p113.

[7] - http://dicocitations.lemonde.fr/definition_littre/26958/Signe.php

[8] - Jean Nicolas de Surmont, "Aux frontières de la pragmatique et de la linguistique: les variables de l'information culturelle dans la lexicologie bilingue", John Benjamins Publishing Company, in *Babel fédération des traducteurs,* Vol.56: 1, 2010, p20_21.

[9] - Britte Klarenbeek, "La traduction des Noms et des Realia dans Minoes de M.G. Schmidt: une comparaison entre Minoes et sa traduction française, et sa traduction Française du Québec", Université Utrecht, Pays bas, juin 2010, p 13.

[10]- Le Toponyme est un nom propre désignant un lieu. http://fr.m.wiktionary.org/wiki/toponyme

[11] - Michel Ballard, "Stratégies de la traduction des désignateurs de référents culturels" in "*la traduction, contact de langues et de cultures*", Etudes réunies par Michel Ballard, Arras, Artois Presses Université, 2005: p131.

[12] - Culturèmes relevés de la traduction vers le roumain de l'œuvre de Malika Mokadem "l'interdite", par Elena –Brandusa STECIUC dans son étude intitulée "*traduire l'identité maghrébine vers le roumain: l'interdite de Malika Mokadem*", p 69.

[13] - Elena-Brandusa STECIUC, Op.cit 69.

[14] - Voir: Wefen Yang, "Brief studies on domestication and foreignization in translation", School of Foreign Languages, Qingdao, University of Science and Technology, Qingdao, China, in *Journal of Languages Teaching and Research*, Academy Publisher Manufactured in Finland, January 2010, Vol. 1, N°. 1, pp 77- 80.

[15] - Haitier-Didier, « L'homme décentré », compte-rendu de Traduction et culture de Jean-Louis Cordonnier in *Lectures*, 1995, p65.

[16] - Voir Wefen Yang, Op. cit, p 77.

[17] - Irina Mavrodin est une poète et traductrice roumaine. Elle est aussi professeur de littérature, à l'origine à l'Université de Bucarest. Elle est l'auteur de nombreux volumes de traductions importantes, des poèmes et des essais. http://www.e-celebrities.net/irina-mavrodin.html

[18] - Mavrodin Irina, 2006, p26, cité par Ilena-Brandusa STEISIUC, "*Traduire l'identité maghrébine vers le roumain: l'interdite de Malika Mokadem*", p67.

[19] - Ijvie, "*entre Domestication et Foreignization quelle traduction",* Op. cit.

[20] - Voir Wefen Yang, Op .cit, p77.

[21] - Haitier-Didier, Op .Cit.

[22] - Irina Mavrodin, Op .cit, p26.

[23] - Antoine Berman, "l'épreuve de l'étranger", France, Editions Gallimard, 1984, p15.

[24] - Antoine Berman, Op .cit, p15.

[25] - L'ethnographie est la science de l'anthropologie dont l'objet est l'étude descriptive et analytique, sur le terrain, des mœurs et des coutumes de populations déterminées. http://fr.scribd.com/doc/44268499/Qu-est-ce-que-l-ethnographie#scribd

[26] - http://www.jesuismort.com/biographie_celebrite_chercher/biographie-mouloud_feraoun-6293.php

[27] - Akoufi/ ikoufan (jarre à grains). Grande jarre en poterie crue, modelée et édifiée par les femmes, sur place, à l'intérieur même de la maison traditionnelle, sui en comptait plusieurs. Les *ikoufans* étaient alignés, le plus souvent, sur *tadekkwant* (la grande banquette) en maçonnerie, ou sur le rebord de *taâricht* (la soupente, au-dessus de la séparation entre la pièce des hommes et, en contrebas, l'écurie ou étable.les *ikoufans* pouvaient être de formes variées, à section ronde, carrée, ou rectangulaire.

Dans : Camille Lacoste-Dujardin, *"Dictionnaire de la culture berbère en Kabylie"*, Editions La découverte, France, 2005, p 29

[28] - Amin (ou lamin ou amghar). On a attribué ce titre, d'origine arabe, à un chef de village, ou président de la *jemaâ* (l'assemblée), élu par les hommes adultes. Le nom a surtout été donné, alors que le chef de tribu était *l'amin el-umena* (le chef des chefs), pendant la colonisation, lorsque fut créé un conseil de tribu (*laârch*). Communément, mais cela varie selon les villages, on désigne plus volontiers un homme important comme *aqeru n taddart* (chef de village), ou encore *amghar* (grand, sage), homme respecté de tous les villageois. C'est lui qui choisit les *tteman* (singulier ttamen), sur suggestion des grandes familles et des quartiers. Il fait office d'une sorte de maire du village dont il administre les biens et les finances, et assure l'ordre; mais son pouvoir est révocable à la durée de ses fonctions variables.

Dans : Camille Lacoste-Dujardin, Op. cit, p.34

[29] - Jemaâ (assemblée). Dans chaque village, les hommes, à l'exclusion des femmes, se réunissent périodiquement en jemaâ (assemblée), dans leur *tajmaât* (salle de réunion ou maison des hommes), située parfois près d'une place, mais plus souvent à l'entrée du village. La tajemaât peut être une construction simple, d'une seule pièce; elle est bordée, à l'intérieur, de bancs maçonnés, ou les hommes s'asseyent pour discuter entre eux chaque soir. Lorsqu'une décision concernant la vie villageoise devait être prise, deux fois par mois au moins, le crieur (aberrah) appelait les hommes à travers le village.

Dans : Camille Lacoste-Dujardin, Op. cit, p.44

Louis Bertrand's *Le Sang des Races* (1899): A New Historicist Reading

Fatima BENSIDHOUM
UMMTO
bensidhoum@live.fr

Abstract: *Le Sang des Races* (1899) has been considered as the first realist novel of the French colonial fiction written by Louis Bertrand. The present paper aims to reveal the close relationship between the novel and its historical context by applying two concepts which are part of New Historicism*:* they are namely *Historicity of Texts* and *Textuality of History*. The former stresses that a literary work is a product and a functional component of the historical and political conditions of its time. It is a reaction and an opposition to the *Fin de Siècle* ethos of the decadent movement characterizing France. It is also the embodiment of the *Latin myth* which is itself conceived as an outlet of the crisis. *Textuality of History* means that the novel is subject to the process of historical change and a constituent of that historical change. *Le Sang des Races* is a discourse which chronicles and records the shift from a military into a civilian regime and the transformation of Algeria into a *colonie de peuplement*, also the one which embodies the spirit of assimilation as stipulated by such segregationist laws as the *Warnier project* and the *Senatus-consulte*.

Key words: Latin Myth, Colonial Discourse, New Historicism, Textuality of History, Historicity of text.

الملخص: تعتبر رواية' *دم الاعراق'* للأديب الفرنسي لويس برتراند الرواية الرائدة في ميدان الأدب الاستعماري الفرنسي الواقعي . هذا المقال يهدف إلى تسليط الضوء على العلا قه بين الرواية و الفترة التاريخية التي مهدت , بلورت, و ساهمت في بوتقة الحبكة و نسج خيوطها أو بالأحرى كيف أن أحداث الرواية ماهي إلا انعكاس لما سمته فرنسا الاستعمارية با'لجزائر الفرنسية' وما ميزها في فتره نهاية القرن التاسع عشر. لدراسة هذه الإشكالية نظرية 'التاريخ الجديد'neW Historicism كان لها دور كبير في تبيان هذه العلاقة التكافئية و التفاعلية بين النص و التاريخ و أهمية كل منهما للأخر.المبدأ الأول الذي استعنت به هو 'تاريخية النصhistoricity of text والذي أفضي إلى أن الرواية كنتاج فكري تعتبر كردة فعل لما ميز فرنسا خاصة إبان أواخر القرن التاسع عشر من انحطا ط وتدهور في شتى المجالات السياسية الاقتصادية والفكرية و ظهور ما يسمى ب'مذهب الانحطاط' لكنها أيضا وعلى وجه الخصوص تجسيد للفكر الايجابي الرامي للخروج من أزمة ما يسمى ب'نهاية القرن'. الرواية تعتبر أيضا تجسيد للفكر الاستعماري الذي يرمي إلى تبرير الاستعمار عن طريق إيديولوجيات مختلفة مثل إيديولوجية 'إفريقيا اللاتينية' التي اتخذت من التاريخ وسيلة وأداة أولت واستخدمت لأغراض المستعمر. اما فيما يخص المبدأ الثاني ألا وهو 'نصوصية التاريخ' textuality of history فلقد توصلت إلى النتيجة أن رواية *'دم الأعراق'* إنما هي نص يؤرخ للتحولات التي شهدتها الجزائر في أواخر القرن التاسع عشر وتحولها إلي مستعمرة استيطانية وما كرسته القوانين الجائرة مثل 'قانون وارنيي ' من المزيد من انتهاك الأراضي لصالح المعمرين.

الكلمات المفتاحية: 'تاريخية النص ،'نصوص التاريخية, الخطاب الكولونيالي, افريقيا اللاتينية .

Introduction

Human knowledge was reshaped and refashioned in all its aspect by colonialism. In fact, no branch, no discipline was left unaffected by the colonial experience and practice. This is especially true of imperialist culture and history which knew a constant and an ongoing change that resulted in remarkable borrowings and deflations. The French imperialism generated a

bulk of writings which sought to legitimize the intrusion of the colonizer through discourses that leaned or rather sought incessantly to make of colonialism an act of legitimacy and rightness. This paper proposes a New Historicist interpretation of one representative texts of the French colonial literature. Louis Bertrand's major novel part of his *Cycle Algérien* -Algerian Cycle- is the targeted text. By using *Le Sang des Races* (1899), the questions I ask and which I try to answer, in this paper, are: first, how the text can be read as the one which mediates and shapes the time of its production? Second, what are the historical, political and ideological implications of the text? What are the factual situations considered in the narrative? To what extent can we read the novel as both a representation and a constituent of the imperialist discourse of the 1890's? To answer these questions, I propose to analyse Bertrand's novel under the theoretical auspices of new historicism.

Theoretical Framework

New Historicism involves the conception that identities are fictions which are formulated and adapted through narratives and performances, and they are formulated and adapted in response to and as a way of interacting with prevailing historical conditions (Brannigan, 1998, p. 61). Furthermore, it treats history not as a background context but as the very subject and form in which literature is enmeshed and involves a parallel reading of literary and non-literary texts that the author might have consulted at the time of writing. Therefore, new historicism treats every text as a discourse which reflects factual situation. Besides, the literary work is conceived as a verbal entity of the cultural products associated with particular time. Indeed, this approach of criticism of considering a literary text as a historical process is appropriated and vindicated by Louis Montrose as, "a reciprocal concern with the historicity of texts and the textuality of history" (in Veeser, 1989, p.

37). He explains that to recognize the historicity of text is to specify the cultural and historical differences at work in both the literary and the critical text, and to recognize the textualty of history is to assume that nothing exists outside language, outside representations.

The precursor of New Historicism, Stephen Greenblatt, assumes that texts of all kinds are both products and functional components of social and political formations. For him: "the written word is self consciously embedded in specific communities, life situations, structures of power" (Greenblatt, 1980, p. 7). In his essay entitled "Resonance and Wonder", the theorist maintains that a text is a reflection on the period and the condition of its production and consumption. The link between text and historical circumstances can be situated in an opaque network of various social and political forces. He adds that: " The idea is not to find outside the work of art some rock onto which literary interpretation can be securely chained but rather to situate the work in relation to other representational practices operative in the culture at a given moment in both history and our own" (1990, p. 170).

This mode of New historicism discards from Formalism and New Criticism which ignore the extrinsic factors of the literary text such as the biographical, social and political circumstances of its production. It also, considers texts as aspects of culture rather than something that is related to culture and places texts within the totality of socio-cultural institutions and practices that make the history and culture milieu a particular moment of time and place. Therefore, literature is considered as both a product and producer of social and cultural conventions and codes as it plays an active part in producing and acting within that world, "texts constitute patterns of

behavior, the value of symbols and organize understanding" (Colebrook, 1997, p. 23).

1-The Historicity of Bertrand's Text

Instead of dealing with a text in isolation from its historical context, new historicists attend primarily to "the historical and cultural conditions of its production, its meanings, its effects, and also of its later critical interpretations and evaluations" (Abrams, 1999, p. 182-183). Hence, a literary text has its historicity and the author's life is an important part of it. Louis Bertrand (1866-1941) was born and spent his childhood in a Lorraine shrouded by the dark consequences of the Franco-Prussian War. References to the strong consciousness of his French nationality instilled in the child Louis when France was bolstering her morale after the defeat of 1871 and to trips made by him during that period into German occupied territory reflect these growing considerations. The near presence of the German enemy was felt as a constant threat. This fact made him to develop this *sens de l'ennemi* –Sense of the Enemy-which is a kind of emotional aversion to whatever is not French. The influence of Lorrain is maintained in one of his later works where he states:

Tout en me croyant devenu un bon Africain, j'étais resté, au fond, l'homme de ma province: un Lorrain très Lorrain. En ma qualité d'homme de la frontière—et la frontière la plus menacée de France—j'avais plus que les autres Français le sense de l'ennemi. Je ne pouvais tarder à voir l'indigène algérien sous cet angle. Dès le lendemain de mon arrivée, je sentais en lui l'Ennemi, un ennemi qui n'a rien oublié, rien pardonné et qui ne désarme pas. (Bertrand, 1936, pp. 71-72)

The passage evinces the feeling of the enemy which is ever present and is strongly echoed or reverberated in *Le Sang des Races* wherein Bertrand relegated the "natives" into a demeaning position and occluded their presence from the scope of the narrative. This is initially proclaimed in the preface of the novel where he contended that the Arab is a destructive conqueror and a ruthless one who had brought only misery, endemic warfare and barbarism to North Africa (1978:13). The little allusion or reference to the Arab in the novel is made of major stereotypes which carry such a strong and unassailable racially prejudiced discourse. The Arab is depicted as savage, poor, dirty, dishonest and lascivious whose nature is debased and inassimilable. The M*auresques* or the native women mainly those of the Casbah and the Oulad Nail are associated with depraved temptation and prostitution and seen as a threat to the so called 'strict code of modesty' which was maintained governing the behavior of the traditionally-minded Spanish and Italian immigrants.

It is worthy to note that Bertrand's racism springs and is largely imbibed with the ideologies of race which circulated in the works of his contemporaries like Joseph-Arthur de Gobineau whose *Essai sur l'inégalité des races humaines* subsequently defined and extolled inequality as a prime mover of mankind and a keystone of progress. In *la Nouvelle éducation sentimentale*, Bertrand maintained that : « L'inégalité foncière et irréductible des races humaines me parait, comme à Gobineau, un fait incontestable, je dirai même: un fait primordial et sacré […] L'inégalité est sacrée: elle est la cause du mouvement, du progrès véritable » (1928, p.242). Race, he ascertained, was a reality, a product of climate, environment, education and blood. Its nature was irreducible and original. Like Gobineau, he believed that miscegenation was deleterious and detrimental to races that were

unequal in their moral and intellectual standards and value of their civilization.

The title of his novel, *le Sang des Races* 1899 reveals at an early time the trend and direction of Bertrand's thinking although there was already mention of race two years before in his doctorate thesis, entitled: *La Fin du Classicism et le Retour a l'Antique dans la Seconde Moitié du XVI siècle et les premières Année du XIX, en France*. The brawling mass of Latin characters who people the Algiers of that first novel are constantly identified by their national origins: Cecco le Piémontais, l'Espagnol de Cathagène, ces Espagnols de Valence et d'Alicante, ceux de Mahon…They are proud of their "bon sang d'Espagnol' and call one another "la race d'Espagnol," for them "le sang ne se renie pas, vois-tu, c'est plus fort que tout" (Bertrand, 1978, p. 38). In other words, for them "race" means and equates "blood", a reality which cannot be denied because it is stronger than anything else.

In *Idées et Portraits*, Bertrand observed that without race literature degenerates into pure dilettantism, producing hybrid and isolated works, which never penetrate the profound life of a people (Bertrand, 1927, p. xxxii). This idea is asserted and made apparent in *le Sang des Races* wherein the writer cleared the ground for the so-called Latin races, whose only common world is that of *latinité,* to be the focal point of the narrative. This racial ideology is initially displayed in the preface of the novel where he carefully introduces the reader to the doctrine of Latin Africa, an attempt to create out of the factual historical discourse a fictive or fictional identity for the "new race" he imagined forming in Algeria in a fusion of the Mediterranean immigrants. Bertrand maintains that: « À travers le Méditerranéen d'aujourd'hui, je reconnus le Latin de tous les temps. L'Afrique latine ressuscitait dans les nécropoles païennes et les catacombes

chrétiennes les ruines des colonies et des municipes dont Rome avait jalonné son sol » (Bertrand, 1978, p. 16).

The quote reveals Bertrand's unshaken belief that the Roman occupation of North Africa had irrevocably and fundamentally Latinized it. The French colonizer and the subsequent wave of Immigrants from the Mediterranean shores were not conceived invaders or usurpers but were rather considered as rightful grandsons who came to reclaim their forefathers' possession of the land. In the opening chapter of *Le Sang des Races*, the writer purposefully underlines the fact that those who came to Algeria were 'at home'. The Spanish characters such as Ramon, Cinto, Cagnéte, and Pascualéte represent the first generation of settlers. They are made to live in Algeria, to behave, and to feel as in their native land, a thing we notice when the narrator commented on their daily lives and habits which are typical to those they used to have in Spain. In Bertrand's words they are "des nouveaux débarqués" (new debarkers), who had left San-Vicente near Alicante with the other peasants heading to Algeria: " ils étaient venus chercher le pain blanc et la joie sur cette terre d'Afrique, ou la vieille haine de leur race appréhendait toujours les maléfices sacrilèges et les traitrises du Maure. *Ils s'y étaient établis comme chez eux ; ils y avaient retrouvé leur pays*" (Ibid p. 21) (emphasis mine). The narrator incessantly refers to the Spanish or the colon's existence as a legitimate one to the extent that the reader has the impression that Algeria is no more than an extension of their home land. The characters are set in an environment which is not hostile to their presence but everything seems to welcome and to greet them. The natives are of 'too little importance' to hinder the new comers who established themselves in this "nouvelle terre promise" where everything

"leur rendaient tous à la terre natal" (Ibid p. 20). Such impression is reinforced by the following passage:

Le paysage de la montagne, du Faubourg et de la mer était donc pou eux une habitude très ancienne. Descendre de la carrière à la tombée de la nuit leur semblait une chose aussi nécessaire que, l'année d'avant, de ramener à leur l'attelage paternel sur la route d'Alcoy ou de Muchamiel (Ibid).

The excerpt illustrates and consolidates the rhetoric of regaining a past possession or an 'abandoned' heritage which is made obvious throughout the novel. For Bertrand, the ruins and vestiges of ancient Rome stand as an undeniable proof for the ultimate Latinized North Africa. Once Latin is forever Latin, he believed that these immigrants of Languedoc, Provence, Spain, Italy, Corsica, Sicily and Malta are entitled by the right of Latinity to settle and to people the land. Bertrand claims: "Nous sommes venus reprendre l'œuvre de Rome en ce pays, que leur constitution géographique, leur voisinage et leur passé semblent placer naturellement sous l'hégémonie latine" (1938, p. 8). Undoubtedly, the geographical nearness and the common cultural legacy constitute traits of union, for the writer, to put Algeria under the Latin hegemony. It is not difficult thus to guess why the narrator in *Le Sang des Races* insists on the fact and puts no avail to make the characters feel and confess that 'they are at their home country'.

Bertrand's creed is further displayed through the way he shapes Rafael, the protagonist of the novel. The character is depicted as the embodiment of his race. His parents Ramon and Rosa are among the immigrants who landed in Algiers driven by hunger from their native village in the South of Spain. His father is the example of that hard working Spanish

whose strength is made to appear 'légendère' (legendary) and 'herculéene' (Herculian). The narrator describes him as an extraordinary person full of energy and exuberance : "dévoré par sa rage de travail […] son endurance et sa force, ses veilles et ses fatigues, la crainte qu'il inspirait aux autres, tout cela donnait à Rafael l'idée d'un être extraordinaire" (1978, p. 40). Moreover, his mother, Rosa, is the epitome of the fertile women who would perpetuate the Latin race. She is the empodiment of : " les grandes mères antiques […], elle enfantait avec une sorte de fureur, elle était fière de sa fécondité" (Ibid, p. 40). The signifier of women's fertility is evidently activated and used to account for France's need of sources of regeneration to face its demographic decline. The young Rafael is henceforth portrayed as an individual who inherited the characteristic features of 'la race Latine'. All through the novel his vigour and macho vitality are accentuated and made apparent mainly in his several trips across the Algerian land. More significantly, Bertrand ingrained the hero with the features of "the Latin ancestors" and forged for him a mythical and an epic investiture. From the outset, Rafael 'le roulier' (the carter) is conceived as a special being whose adventures in the Algerian interior towns such as Laghouat, Médea stressed his courage and energy and made him to an extent 'a reincarnation' of the Latin heroes like Ulysses. Bertrand confessed several times in his writings his admiration of the caravan drivers that he considered as the cornerstones of "la mission civilizatrice," what follows is an illustration:

L'aventure, la route me tentèrent. Le roulier qui cheminait sans crainte et sans maître, pendant

des lieues et des lieues, des jours et des jours, à travers les stéppes des hauts-plateau, les sables

pleins de surprises et de mirages des régions sahariennes, —qui ravitaillait les villages, les

fermes, les postes perdues du désert, qui charriait les villages, les fermes, les postes perdues du

désert, qui charriait les engins du civilisé par- delà les ultimes confins de la barbarie, les

matériaux et les outils qui serviraient à construire les voies nouvelles, les forteresses et les villes

futures, — le Roulier m'apparut presque comme un héro, un être de liberté, de gloire et de joie

(Ibid, p. 14).

The passage underscores the importance the writer gave to the wagoners on whom, he thought, the building of the future of the colony and the glory of the empire depend greatly. They are perceived as modern heroes whose ebullience and enthusiasm are guarantees of the national renascence.

Taking the example of his father, Rafael followed his vocation as a carter not for other reasons but as "il a ça dans le sang", as one of his fellow carters later came to notice because of this over-enthusiasm and endurance he showed in facing the perils of his several trips. The narrator puts stress on the hot-blooded and pioneering spirit of Rafael which soon gained him fame and respect among the old carters: "en plein épanoiussement d'adolescence, le sang frais dans les veines, toute l'ivresse de sa jeune force au cerveau, il acceptais avec enthusiasme les dures corvèes" (Ibid, p. 41). The narrator again and again emphasizes the qualities of Rafael as a brave and vigorous young man ready for the most difficult tasks.

What is worth mentioning is that Bertrand took the material of his novels from his own trips across Algeria. Starting with a trip to Médea then in 1892 he went to Ain Oussera in company of the long-distance cart-drivers; "les *rouliers"*. He then undertook a journey to Laghouat in 1894 and went to Tipaza in 1895. In summer 1897, he went back to Laghouat to complete his documentation fo*r Le Sang des Races;* and in 1898, he visited Berrouaghia and Guelt-es-Stel. Bertrand kept visiting Algeria frequently even when he left it; he was to return in 1903, 1911, 1914… (Dunwoodie, 1998, p. 193).

To consider the historicity of *Le Sang des Races* is also to conceive it as a part of the process of historical change and a constituent of that historical change. It is also to specify the cultural and historical differences at work in the literary text. Louis Bertrand' novel is indeed the outcome of its time of production which coincided with what is known as *la fin de siècle*. This term suggests, two contexts, one is the specific cultural movement that occurred at the end of the nineteenth century, and the other the chronologically-defined end of any century. The former is closely associated and is embedded with notions of decadence, neurosis and the artificial. The second covers not only the works of literature produced at the end-of -century but also the notions of crisis, apocalypse, renewal and change. It is the turning point between one set of established values and their replacement by another which is as yet unknown (Simons, 2000, p. 200)

Bertrand wrote in a period which highly influenced his world's view and shaped his outlook. In fact, his intellectual stamina was formed and informed by the prevailing the atmosphere of decadence and pessimism resulting from the French loss of the Alsace at the hands of the German. The 1870 defeat and the Paris Commune were also great traumas in the lives of the French and were to influence them to a great extent. The response was

one of profound loss of confidence in the French leaders and obsession with political, social and intellectual decadence. There emerged a literary and an aesthetic movement known as *décadentisme* which began around the time of Baudelaire's *Les Fleurs du Mal* (1857) to flourish in the late 1890s. It was characterized by artificiality, skepticism, and sarcasm and contempt for middle-class values and norms. Essentially, the Decadents opposed the standards of morality in their society and cultivated an attitude of anti virtue, anti civilization. Joris-Karl Huysmans's *A rebours* (1884) is the defining work of the Decadent Movement. It contains a series of tableaux-like chapters where a member of the French aristocracy, Des Esseintes, the last of his line, pale and feeble, attempts to re-kindle an enthusiasm for life and living by working through the senses' pleasure, until, finally, he ended broken and ill. Thus, many of the themes and motifs of his book such as the egotism, perversity, artificial sensations, finding beauty in 'le mal', the sense of ennui and fatigue were not without exercising influence on Bertrand: "the literary sensation Huysman's book caused could not have escaped the notice of the young Bertrand" (Lorcin, 2000, p. 184). Such a vision is displayed in *Le Sang des Races* wherein the characters are the embodiment of profuse vitality, ebullience and the direct opposite of all what came to be associated with '*la fin de siècle'* in general and Des Esseintes in particular.

The world-weariness or 'le mal de siècle' and the decadent atmosphere that is characterized by pessimism, melancholia, and apathy were to be opposed by Bertrand and his fellows like Maurice Barrès (1862-1923), Georges Sorel (1847-1922), Paul Déroulède (1846-1914) and others. The intellectuals of the age sought for sources of regeneration and revival that Bertrand found in Algeria. The emphasis his novels made on the cult of energy and vigorous youth is undoubtedly Bertrand's response to the anxiety

in France. The Mediterranean heroes and heroines—Ramon, Raphael, Rosa, Pascualète and others incarnate the values that were direly needed to invigorate the elements that had been sapped. The néo-Français (New French) in *le Sang des Races* are portrayed as hard-working, instinctive, violent, rude, passionate, unrefined and athletic and are seen as the potential guarantee of the future: "Je pensais […] que la France, fatiguée par des siècles de civilization, pouvait se rajeunir au contact de cette apparent et vigoureuse barbarie…." (Bertrand, 1978, p. 15). The author hailed and applauded the *colons* who were the focus of his works, as we read in what follows:

Le Latin d'Afrique me révélait au naturel et directement l'homme instinctif et passionné […] Qu'il s'agit de simples manœuvres, d'ouvriers, de colons, de commerçants, ou d'administrateurs, je retrouvais l'homme méditerranéen, l'homme des époques et des œuvres classiques, non énervé et amolli par une civilisation bourgeoise française de ce temps là, du fonctionnaire bridé et gourmé. Ah ! Comme ces êtres de chaire et de sang, de violence et de passion me changeaient des petits bourgeois provinciaux ou parisiens d'une Anatole France ! (1936, pp. 61-62).

The passage highlights once again Bertrand's veneration and respect of the unsophisticated and unrefined Latins of Africa who would, owing to their vigorous and untarnished nature, be a font of creativity and a source of vitality to the wallowing France of the *fin de siècle*.

The portrayal of the characters or even the title *Le Sang des Races* is thus not at random. All through the novel, Bertrand activated the signifiers 'blood' and 'race' to mean action, energy, youth, vigour, vitality which carried in themselves special historical implications and were the era's most acclaimed values. For Bertrand these unintellectual but vigorous and

resourceful men and women who 'inhabit' his novel are the guarantees of the French rejuvenation and subsequently the outlets of its crisis.

2-The Textuality of History of the Novel

New Historicism, as already mentioned, is interested in history as represented and recorded in written documents, in history-as-text. Historical events as such, it would argue are irrevocably lost. Since history was mostly recorded in the form of narration, historians could access history in the form of textuality as well; as it were, the word of the past replaces the world of the past. History could thus be accessed through the text that is considered to be a part of the process of historical change and a constituent of that historical change. The issues with which new historicists concerned themselves are the role historical context in interpreting literary texts and the role of literary rhetoric in mediating history (Brannigan in Wolfreys, 2001, p. 170).

When applied to *Le Sang des Races,* it can be stated that the novel is a text which reveals the peculiar history of French-Algeria in the 1880s. The most important event, which was the byproduct of the French loss of Alsace and Lorrain to Germany, was the flocking down of immigrants from the Mediterranean countries and the transformation of Algeria to a "*colonie de peuplement"* (colony of settlement). The colonial property was offered to French settlers from the two lost towns but also to settlers from Spain, Italy, Malta, Minorca…This strategy aimed to increase the number of Europeans which slowed down considerably. According to the 1891 census, there were 271, 100 French, 218, 301 Europeans, 47, 564 Jews and 3,554, 067 Arabs and Berbers (Gourdon et al., 1998, p. 44). In 1884, naturalization law was adopted granting French citizenship to all persons born in Algeria to foreign parents creating thus the so called "French-Algerian community". This goes without

saying that the characters of Bertrand's novel mediate and embody this new conceived identity to the settlers and their children who enjoyed the rights of political citizenship at the detriment of the local population who were relegated and undermined to an inferior position in the colonial hierarchy.

The special identity forged for the settlers is what gave Rafael and his fellows young men this special sense of belonging to French-Algeria. The reader gets the impression that the characters that merge in the novel are there because they would not and could not be elsewhere. An imminent instance of this strong attachment to Algeria is when the protagonist Rafael is set in a visit to the Spanish land on a pretext to attend the "bulls' race" and to be acquainted with his cousins. Once there, he felt little leaning towards the ancestral homeland and even less communion towards his relatives, soon his "préventions contre l'Espagne s'en fortitièrent. Il était de plus en plus convaincu qu'il s'enfonçait dans la sauvagerie" (Bertrand, 1978, p. 231). Life among his kinsmen displeased and made him feel in quite a strange land but also to speak and to boast of French-Algeria as his real country: " je suis plus Français que vous" he proudly asserted. Rafael left Spain feeling no regret to leave it, even more than this, he shunned any possible return to it.

What is also worth mentioning is that Bertand's novel constitutes a text among others which elaborated and circulated the discourse of *Latinité*. The notion of "Latins of Africa" had seen the anthropological light of day in France as early as 1873 and gained wider acceptance in the works on Algeria of that time. In 1886 Octave Houdas published an ethnography of Algeria which included the *Algériens* as one of the major ethnographical elements of the colony. In *Ethnographie de l'Algérie*, he claimed that the *Algériens* were

a new race whose defining traits were formed from the merging together of characteristics specific to the various Latin peoples residing in Algeria with the exclusion of the indigenous population (in Sternhell, 1985, p. 41). Another study, that of Paul Monceaux , entitled *Les Africains* (1894) glorified the French conquest of Algeria and saw in it a recuperation of a previously Roman province: "Roman Africa has, in large part, become French territory" (in Lorcin,1999, p. 197). These anthropological and ethnographic theories alongside the widespread circulation of the popular beliefs about the irredeemable primitive nature of the indigenous populations were the two factors which helped Louis Bertrand's ideas to achieve the importance they did. As maintained by Patricia Lorcin: "He articulated, in a way few settlers were able to do, the intellectual ramifications and significance of being *Algérien* in nineteenth-century Algeria" (Ibid).

Moreover, the event of 1871 which consisted of the great uprising of El Mokrani and the issuing shift from a military regime to a civilian one has its echoes in the Bertrandian text. We can say that the novel is the outcome and the chronicle of such change. Before 1871, ethnography as a mode of knowledge was predominant in colonial Algeria, but after, there was a need not only to rethink the reality that Algeria was inhabited by Arabs and Berbers but also to make a historical place for the settlers. In other words, what became important for the civilian administrators and scholars was history as the means of generating a new understanding to account for the new colonial situation. *La Société archéologique de Constantine* founded in 1853 is an example of such institutions which aimed to excavate history so as to forge for the settlers legitimacy and a new existence. Its motto was Collecter, Préserver, Décrire (to gather, to preserve, to describe) (Hannoum, 2008, p. 94). But what it aimed to collect, preserve and describe were the

Roman characteristics of North Africa rather than the Berber or the Arab ones. It intended thus to make North Africa, historically, a Western or a European territory. Louis Bertrand's novels *le Cycle Algérien* underscore this colonial will to liven up history or to make the dead past speak again but this past was rather distorted and falsified to serve the colonial ends. This is why history became-with the establishment of the civilian regime—an important means by which to build a colonial state. As Bernard Cohn puts it: "the establishment and maintenance of these colonial nation states depended upon determining, codifying, controlling, and representing the past" (Cohn, 1996, p. 3). This assertion is made obvious in Bertrand's belief that: "l'Afrique française d'aujourd'hui c'est l'Afrique romaine qui continue à vivre, qui n'a jamais cessé de vivre, même aux époques les plus troubles et les plus barbares" (Bertrand, 1921, p. 6). In *Le Sang des Races*, the Latin background and character of the immigrants is purposefully accentuated and highlighted. All through the text we are made to witness the narrator's eulogy of the effervescent and profuse physical vitality of Rafael, the hero and paradigm of the young settlers. Rafael incarnates the salient features of a strong, proud, sensual and independent individual considered as typically Latin and seen as the salutary energizers which would save France form decadence and anemia of the *Fin de siècle.*

It is also important to point out that *Le Sang des Races* is also an embodiment of the spirit of French "assimilationist" policy as stipulated by *senatus-consulte* 1860 and *le projet Warnier* 1873. Assimilation as a doctrine and policy was seen in itself as part of France's Latin nature. Arthur Girault affirmed that it was the policy of "nations of Latin race, faithful heirs of the Roman spirit of assimilation" (in Betts, 2005, p. 27) or as contended by

Arnaud and Méray in their *Les Colonies françaises: organization administrative, judiciaire, politique et financière* that assimilation "had been the preference of peoples of Latin origins, thus imitating the methods of Roman civilization" (Ibid). Bertrand's novel mediates this theory which aimed at assimilating the land but not the people. In other words, it aimed to make legal the dispossession of the Algerian fellah which led to the reinforcement of colonial settlements. *Le Sang des Races* projects and celebrates this political ideal that perceives of the Spaniards, Provençaux, Languedociens, Corsicans, Baltic Islanders, Maltese, Sicilians, and Italians as the potential or the colony's staff of life and which put no avail to wrench the natives' land to grant the colonizers the full right of colonized property. As Ageron puts it: " le but essentiel d'une loi sur la propriété est de livrer au marché français la terre indigène [...] à cette nécessité on sacrifia non seulement la propriété indigène mais aussi l'avenir de la population musulmane" (1968, p. 101). This is especially true of the *senatus-consulte* which expropriated most of the fertile land and the *Warnier Laws* which implemented another spoiliation on a massive scale. *Le Sang des Races* incarnates and mediates this colonial strategy of replacing one population by another, the Algerian natives by the European intruders. It is itself a historical document which participated and accompanied colonization. In other words, it is an ideological weapon or rather an 'invisible bullet', using Greenblatt's words, that was not only shaped by but itself shaped the colonial thinking and ideology.

Conclusion:

It derives from the foregoing study that analyzing *Les Sang des Races* in its historical context discloses the relationship between the text and history. The novel like any other works of literature is a 'representation' of the culture from which it emerges. In this sense, it does not imitate but rather mediates and shapes its time of production.

The work was produced during the 1890's, when France sought to find a source of regeneration and energy in its African colonies. Algeria proved to be the haven that soothes her *mal de siècle*. The hero of the text epitomizes the prototype of the "*Latin Race Myth"*, for he is described as an energetic, hard-working, unrefined and passionate character. To some extent, the spirit embodied by Rafael resembles that of the Bertrandian ideal applauded by the intellectuals of the age who opposed *le décadentisme* in all its aspects. It can be deduced also that *Le Sang des Races* chronicles the transformation of Algeria into *une colonie de peuplement* wherein the Mediterranean immigrants flocked down to be given the most fertile Algerian lands. The text itself is an active agent of the colonialist circumambient ideology which conceived of the Europeans, the rightful possessors and the acclaimed inheritors of *Roman Africa*.

References:

Abrams, M.H. (1999). *A Glossary of Literary Terms*. New York: Heinle and Heinle.

Ageron, Charles Robert. (1968). *Les Algériens Musulmans et la France (1971-1919.* Paris : Presses Universitaires de France.

Bertrand, Louis. (1899). *Le Sang des Races*. Paris : Centre Français d'Edition et de Diffusion. 1978.

----------. (1921). *Les Villes d'or. Algérie et Tunisie romaines*. Paris: Fayard.

----------(1927). *Idées et Portraits*. Paris : Librairie Plon.

---------- (1928). L*a Nouvelle Éducation Sentimentale*. Paris : Librairie Plon.

----------. (1936). *Sur les Routes du Sud*. Paris: Fayard.

----------. (1938). *L'Afrique latine*. Rome: Reale Accademia d'Italia.

Betts, Raymond. F. (2005). *Assimilation and Association in French Colonial Theory 1890-1914*. New York: University of Nebraska Press.

Brannigan, John. (1998). *New Historicism and Cultural Materialism*. New York: St Martin's Press.

Cabeen, David. (1922*). The African Novels of Louis Bertrand: A Phase of Renaissance of National Energy in France*. Philadelphia: Philadelphia University Press.

Colebrook, Claire. (1997). *New Literary Histories*. Manchester: Manchester University Press.

Dunwoodie, Peter. (1998). *Writing French Algeria*. Oxford: Clarendon Press.

Greenblatt Stephen. (1980). *Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare.* Chicago: Chicago University Press.

----------. (1996). 'Resonance and Wonder'. In Kierman, Ryan. (Ed.), *New Historicism and Cultural Materialism: A Reader*. London: Arnold.

Greenblatt and Gunn. (2007*). Redrawing the Boundaries. The Transformation of English and American Literary Studies*. Beijin: Foreign Language Teaching and Research Press.

Gourdon, H., Henry, J.R and Henry-Lorcerie, F. (1974). 'Roman Colonial et Idéologie Coloniale en Algérie'. *Revue Algérienne des Sciences Juridiques, Economiques et Politiques,* 11(1), 118.

Hannoum, Abdelmajid. (2008). The Historiographic State: How Algeria Once Became French. *History and Anthropology*, 19(2), 91-114.

Lorcin, M. E. Lorcin. (2000). Decadence and Renascence : Louis Bertrtand and the Concept of Rebarbarisation in *Fin de Siècle* Algeria. In Chadwick, Kay., and Unwin, Timothy. (Eds.). *New Perspectives on the fin de Siècle in Nineteenth and Twentieth Century France*. (pp. 181-197). New York: The Edwin Mellen Press.

Simons, Anthony. (2000). The Fin de Siècle : Recuperation and Understanding of Cyrano de Bergerac and Ubu Roi. In Chadwick, Kay., and Unwin, Timothy. (Eds.). *New Perspectives on the fin de Siècle in Nineteenth and Twentieth Century France*. (pp.199-214). New York: The Edwin Mellen Press.

Sternhell, Zeev. (1985). *Maurice Barrès et le Nationalisme Français*. Paris : Editions Complexe.

Veeser, H. Aram. (1989). *The New Historicism*. New York: Routledge.

Wolfreys, Julian. (2001). *Introducing Literary Theories: A Guide and Glossary*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Project Work as an Integrated Approach to Teaching Language, Content, and Skills in EFL Textbooks (A Survey of the Algerian Middle School EFL Teachers' Perceptions)

FEDOUL Malika
Université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou
Email : malyka_80@yahoo.fr

Abstract

This study is a survey of the Algerian middle school EFL teachers' perceptions of project work as an integrated approach to EFL teaching and learning. It aims to evaluate: one, teachers' perceptions of the integration of language, content and skills through project work in the Algerian middle school EFL textbooks, namely, Spotlight on English One (2003), Spotlight on English Two (2004), Spotlight on English Three (2006), and On the Move (2006). Two, evaluate the participants' perceptions of the integration of language, content and skills through project work with beginner/low level EFL learners. To conduct the study, a questionnaire was handed to 60 Algerian middle school EFL teachers belonging to 22 schools in the Wilaya of Tizi-Ouzou. Mixed-methods research, combing qualitative and quantitative methods, has been used to collect and analyse data. The results of the analysis reveal that while the participants have negative perceptions towards project works proposed in the textbooks, they perceive positively project work as a teaching methodology for beginner/low level EFL learners. Yet, the majority of the teachers (80%) do not consider project work as an appropriate methodology to teach the English language for these categories of EFL learners.

Key Words: *Project Work; Teachers' Perceptions; Integrated Approach; Algerian EFL Education; Tizi-Ouzou Middle Schools*

المشروع كمنهج متكامل لتدريس اللغة والمحتوى و المها ر ات في الكتب المدرسية للغة الإنجليزية

(استبيان آراء مد رّسي اللغة الإنجليزية في متوسطات ولاية تيزي وزو أنموذ جا)

ملخص: هده الدراسة عبارة عن استبيان حول اراء مدرسي اللغة الإنجليزية في متوسطا ت ولاية تيزي وزو عن المشروع كمنهج متكامل لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة اجنبية. تهدف هذه الدراسة إلى : أولا تقييم ا راء المعلمين حول دمج تعليم اللغة والمحتوى والمهارات من خلال المشاريع المقترحة في كتب اللغة الإنجليزية للتعليم المتوسط *Spotlight on English One* (2003), *Spotlight on English Two* (2004), *Spotlight on English Three* (2006)

On *the Move* (2006) . ثانيا تقييم آرا ئهم حول دمج اللغة والمحتوى والمهارات من خلال المشروع لتدريس اللغة الإنجليزية لمبتدئين وذو ي المستوى الضعيف. لإجراء هده الدراسة تم استطلاع 60 معلما في ولاية تيزي وزو (الجزائر). تبنت هذه الدراسة كل من المناهج الكمي والنوعية لجمع وتحليل البيانات.

تشير ا لنتائج الى ان نظرة المعلمين ا تجاه المشاريع المقترحة في الكتب المدرسية سلبية و نضرتهم اتجاه المشروع كمنهجية لتدريس اللغة الإنجليزية لمبتدئين ودوي المستوى الضعيف إيجابية. غير ان غالبية المعلمين (80%) يعترض على فعالية المشروع كمنهجية لتعليم قواعد اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفاتيح:

المشروع ؛ منهج متكامل ؛ استبيان اراء المعلمين ؛ تعليم اللغة ألإنجليزية ؛متوسطا ت ولاية تيزي وزو

I. Introduction

The adoption of project-based learning (PBL) or project work (PW) to the teaching of EFL in the Algerian middle school (MS) is the result of the education reform of 2002. The adoption of this teaching methodology, according to the designers of the Algerian EFL MS curriculum, aims to encourage learners to work in groups, to conduct research and gather information, communicate effectively, solve problems, and to develop at their social skills (Documents d'accompagnement du programme d'anglais de la première année moyenne, 2002).

In ESL contexts, PW is advocated by many researchers as it is a promising methodology not only to teach the English language but also content or subject-matter knowledge, and various types of skills. The latter include social, methodological, and intellectual or cognitive skills (Stoller F. L., 2002; Beckett G. H. & Slater T, 2005; Slater T., Beckett G. H., & Aufderhaar C., 2006). One of the rare studies that have been found on the effects of PW on ESL learners is Beckett G. H. (1999). It was conducted in a Canadian ESL secondary school. The results of the study revealed, in fact, that teachers approved PBL because it allowed them to integrate the teaching of language, content and skills.

However, in the Algerian EFL context, no studies have been found in the literature on the efficiency of PW as an integrated approach to English language teaching, mainly, with beginner/low level EFL learners.

Therefore, this survey research aims to evaluate the Algerian MS EFL teachers' perceptions on the effects of PW as an integrated approach on teaching beginner/low level EFL learners. In other words, it targets to investigate the extent to which the simultaneous teaching and learning of language, content and skills can be achieved with these categories of learners. The study has two main objectives. First, it seeks to evaluate the teachers' perceptions of the integration of language, content and skills in the PWs that

are proposed in the Algerian MS EFL textbooks which are designed within the Reform Project of 2002. These textbooks are: *Spotlight on English One* (2003), *Spotlight on English Two* (2004), *Spotlight on English Three (*2006), *and On the Move* (2006). They are designed for first, second, third, and fourth year MS learners, respectively. Second, it aims to evaluate the teachers' perceptions of the effects of PW to integrate the teaching of language, content and skills with beginner/low level EFL learners. This research, then, addresses the following research questions: 1) How do the Algerian MS EFL teachers perceive the integration of language, content and skills into PWs in the Algerian EFL MS textbooks? 2) What are these teachers' attitudes towards the integration of language, content and skills into EFL PW with beginner/low level EFL learners?

The following sections provide a brief review of the literature on PW in ESL/EFL education, research method used to conduct this survey, the main findings of the study, discussion of the findings, and finally conclusion and recommendations.

II. Literature Review

II. 1. Origins of Project-Based Education

The origins of Project-Based Education are to be found in the American educational reform movement led by Dewey John and Kilpatrick W. H. It also stems from educational philosophy and psychological theories of many European scholars, mainly Piaget J. and Vygotsky L. (Beckett G. H., 2006). Dewey's philosophy of education is known as progressive education which is, according to him, opposed to the traditional view of education. By contrast to the traditional view of education which considers education's mission as the transmission of knowledge to the learners, progressive education aims at experiential learning or learning by doing and skills building (Dewey J., 1938). In the same vein, Kilpatrick W. H. in his "Project

Method" (1918) suggests project *"a hearty purposeful activity"* as a substitute to rote learning. His project method, he claims, is based on Dewey's learning by doing.

Other psychological and educational theories that have set the ground for PBL are labeled constructivist theories. The latter are, mainly, represented in Piaget's cognitive or developmental psychological theory and Vygotsky's sociocultural views of learning and knowledge construction. Despite their different orientations (cognitive or social), they both view learning and knowledge construction as an active process. Piaget J. argues that children do not learn passively by imitating others, they rather take an active role in the construction of their knowledge and the development of their intelligence (Singer D. G. & Revenson T. A., 1996).

However, in Vygotsk's sociocultural theory, knowledge is constructed by individuals as members of their societies (Vygotsky L., 1978). In other words, Vygotsky stresses the importance of interaction in intellectual development and knowledge construction. He claims that the knowledge that individuals acquire is first socially constructed and that thinking in culturally mediated (Vygotsky L., 1978: 57).

II. 2. Project-Based ESL/EFL Education

The use of PW in ESL/EFL education is brought about, on the one hand, by the shift from the traditional teacher-centered approaches to the learner-centered ones, which in themselves are based on the constructivist view of learning and knowledge construction (Hedge T., 1993; Beckett G. H., 2006). On the other hand, according to Beckett G. H., (2006), it is the result of the emphasis on the role of output in SLA research or what is known as Output Hypothesis as suggested by Swain M. (1985). The hypothesis claims that learners acquire a language in the process of producing language, spoken or written (Swain M., 1993: 159).

II. 3. Competency-Based Approach and PW

Competency-based education (CBE) or Outcome-based education is defined by Spady W. G. (1994: 198) as *"a comprehensive approach to organizing and operating an education system that is focused on and defined by the successful demonstrations of learning sought from each student".* In the field of foreign and second language education, this approach is defined as "*a performance-based outline of language tasks that lead to demonstrate mastery of language associated with specific skills that are necessary for individuals to function, proficiently in the society in which they live"* (Grognet & Grandall, 1982: 3. In Auerbach E. R., 1986: 431). The adoption of CBE in foreign/second language education is the result of the growing need for language learning for communicative purposes (Tudor I., 2013). Moreover, the focus on performance or outcomes makes CBE in line with the different manifestations of communicative language teaching, among them PBL (Richards J. C., 2006). In other words, PBL as one of the latest manifestations of communicative language teaching gives more importance to what learners can do with language to perform in different tasks (outcomes).

II. 4. What is PW?

Project is defined by Katz (1994) as *"an indepth investigation by children of a topic that is worth of their time, attention and energy"* (Quoted in Clark A. M., 2006: 2). In other words, project is an activity that is undertaken by children about a theme of their interest for the purpose of learning something. Katz L. G. and Chard S. N. (1992) claim that conducting PW enables learners to acquire content knowledge related to the topic being investigated and different types of skills and competencies, such as, intellectual, academic, social and language-related skills (eg. Reading and writing).

In ESL/EFL education, Stoller F. L. (2002) writes that PW allows for the implementation of content-based instruction. She defines PW as *"a versatile vehicle for the fully integrated language and content learning, making it as a viable option for language educators working in a variety of instructional settings, including general English"* (p.109). In the same vein, Slater T., Beckett G. H. & Aufderhaar C. (2006: 242) define PW as *"a social practice into which students are socialized through a series of individual or group activities that involve the simultaneous learning of language, content, and skills"*.

Many other defining characteristics of PW have been stressed by scholars. Haines (1998) says that projects focus on activities that involve multi-skills learning rather than specific language points (In Tsiplakides I. & Fragoulis I., 2011). Besides, in conducting projects, the process is given more importance than the end-product (Fried-Booth D. L., 2002). PW is likely to motivate, stimulate, empower and challenge learners. It leads to developing learners' confidence, self-esteem, and autonomy. It also enhances their language skills, content knowledge learning, and cognitive abilities (Stoller F. L., 2002).

II. 5. Benefits of PW in ESL/EFL Education

Stoller F. L. (2006) reported the following benefits of PW in ESL/EFL education:

- PW provides opportunities for exposure to authentic language. It allows for creative use of language rather than mechanical way of learning.
- While doing projects, learners have opportunities for modified input, negotiate meaning, and use language to interact (output). All of these enable learners to build up their language skills of writing, reading, speaking, listening, vocabulary and grammar abilities

- Because projects are intended to gather, process, and report real information, they result in the increase of learners' content knowledge about the topic they investigate (Stoller F. L., 2006: 24-27).

III. Research Design

III.1. Method

To conduct this survey, a mixed-methods research is adopted. The latter, according to Dornyei Z. (2007), combines both qualitative and quantitative methods to collect and analyse data. Mixed methods research is chosen for its potential for multilevel analysis of the data and improved validity. In fact, Dornyei Z. (2007: 45) claims that in this method *"words can be used to add meaning to numbers and numbers can be used to add precision to words"*. Furthermore, the possibility of triangulation that is offered by mixed-methods research ensures validity through convergence and corroboration of the findings (ibid). Qualitative method is used to analyse and interpret the open-ended items of the questionnaire and the qualitative one is used to analyse the close-ended items. The quantitative and qualitative data occurred concurrently. Yet, in terms of dominance, this study is quantitatively dominant.

III. 2. Sample Population and Context of the Investigation

Data for this survey are obtained from a sample of 60 volunteer Algerian EFL MS teachers. The sample is randomly chosen among teachers who are familiar with the PWs in textbooks under study. The participants teach in different MSs in the Wilaya of Tizi-Ouzou, Algeria. Some of the schools are located in urban areas others in rural ones. The participants belong to 22 MSs, each one having between 3 to 4 teachers. These schools are: Amyoud Smail, Mouloud Feraoun, Derdar Said, Babouch, Colonel Lotfi, Halliche Hocine (all of them are located in the city of Tizi-Ouzou); Ahmed Chafai, Challal Mohamed Ali, and Benziadi Mohamed (Makouda); Medjber

Mohamed, and CEM Nouveau (Tigzirt); Abdelhamid Arezki (Mizrana); CEM Nouveau (Tikobain); Benaissa Mohamed (Azeffoune); Khelifati Said, and Touares (DBK); Ousmail Hocine (Tamda); CEM Nouveau Taka (M'kira); Mahiouz Ahcene (Larbaa Nath Irathen); Ziane (Souk Elhed); Krim Rabah, and Tazrout Aouaoudha (Draa El-Mizane) . The study took place between January and February, 2018.

III. 3. Instrument of Data Collection

In this research, a questionnaire was used to collect data from the participants. It was designed to evaluate the Algerian MS EFL teachers' perceptions and attitudes towards the integration of language, content and skills through PW in the four official EFL MS textbooks, namely, *Spotlight on English One* (2003), *Spotlight on English Two* (2004), *Spotlight on English Three (*2006), *and On the Move* (2006). It targets also to evaluate their perceptions of the integrated approach to language teaching and learning through PW with beginner/low level EFL Algerian MS learners. The designed questionnaire included 15 items. However, three of them were deleted after a piloting that involved 10 teachers. Therefore, the questionnaire items were reduced to 12. The latter include close-ended questions and open-ended ones. The close-ended ones include both multiple choice and rating scales items. The questionnaire includes an introduction that explains to the teachers the aim of the study and what is required from them. It also ensures the teachers about the anonymity and confidentiality of their answers. It includes two sections: the first one is entitled *teachers' perceptions of the integration of language, content and skills into project work in the Algerian middle school EFL textbooks* (items 1-7). The second one is named *Teachers' perceptions of the integration of language, content and skills into EFL project work for beginner/low level learners* (items 9-12). To ensure the validity of the questionnaire's content, the latter included only

items that are directly related to the raised issue. Besides, the inclusion of multi-items scales targets internal consistency reliability.

Before adminisrting the questionnaire to the participants, the researcher had obtained the permission of both the educational authorities of the Wilaya of Tizi-Ouzou and the headmasters of the schools mentioned above. The questionnaires were, then, either handed by the researcher to the volunteer teachers or the headmasters who in turn handed them to the teachers. The latter were allowed enough time to fill in the questionnaires, from three days to one week, before we collected them.

III. 4. Data Analysis Procedures

To analyse the close ended-items of the questionnaire, descriptive statistical method was used. This statistical method, according to Tavakoli Hossein (2012) is used to summarize and organize the gathered data numerically and graphically (Tavakoli H., 2012). The results of the study are presented in percentages using histograms and pie charts. The open-ended items were analysed using qualitative content analysis procedure as provided by Fraenkel J. R. & Wallen N. E. (2009). The participants' answers to the open-ended questions were taken individually, and key points were highlightened for each response. Then, general categories were used to describe these key points.

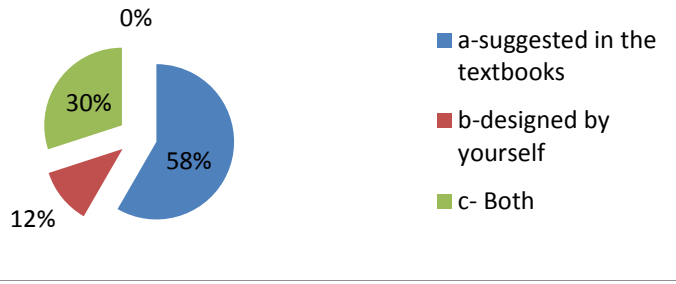
IV. Results of the Survey

This section presents the results of the teachers' answers to the questionnaire items. It presents both the quantitative and qualitative data. It also provides the finding for the participants' perceptions of PWs that are proposed in the official Algerian MS EFL textbooks and their perceptions of the use of project-based teaching methodology to integrate the teaching of language, content and skills for beginner/low level EFL learners.

1. Project works you assign to your learners are:

2.

Figure 1: Source of the projects that teachers assign for the learners



The results of the analysis of the first question, shown in the histogram above, reveal that the majority of the Algerian MS EFL teachers (58, 33%) rely mainly on textbooks to assign projects for their learners. 30% of the respondents use both their own designed projects and the ones proposed in the MS textbooks. Only a minority of the participants (11, 67%) claim that they use their own designed projects.

2. Project works that are suggested in the middle school textbooks encourage learners to learn (you may tick off more than one answer):

a- English grammar and vocabulary

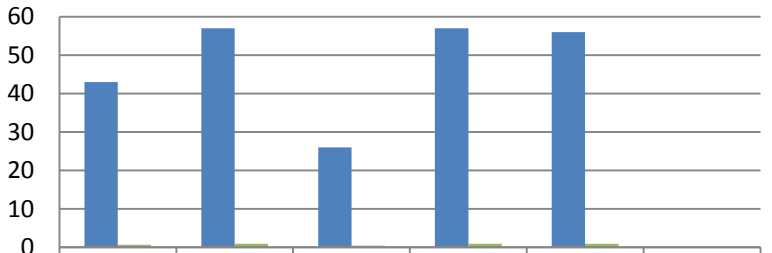
b- Information and knowledge about the projects' themes

c- To use English to express their opinions and formulate arguments

d- To collaborate with other learners and share their ideas

e- To find out information from different sources

Figure 2: Skills that PWs in the textbooks target



	a	b	c	d	d	NA
N	43	57	26	57	56	0
%	71.67%	95.00%	43.33%	95.00%	93.33%	0.00%

The participants seem to agree that PWs in the textbooks target the development of different skills. Content (subject-matter knowledge), and social skills came in the first position with 95% for each. Methodological skills was chosen by 93, 33% of the participants. 71, 67% of them also claim that the projects target the development of language-related skills. Finally, 43, 33% of the respondents have also chosen intellectual skills.

3. Projects in the middle school textbooks enable your learners to learn the English language they need to (you may tick off more than one answer):

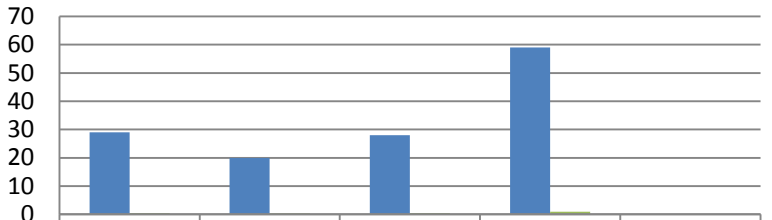
a- Carry out informal conversations or write an email to a friend

b- Talk to people when they visit an English speaking country

c- Understand various types of texts (history, science, literary…)

d- Do school work

Figure 3: Type of language that PWs in the textbooks target

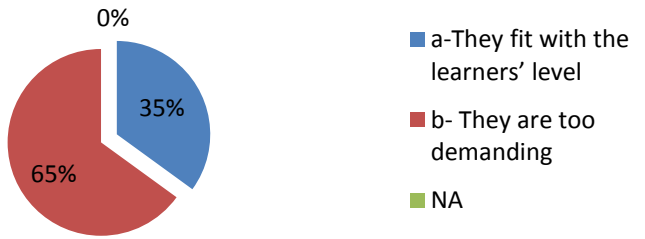


	a	b	c	d	NA
N	29	20	28	59	0
%	48.33%	33.33%	46.67%	98.33%	0.00%

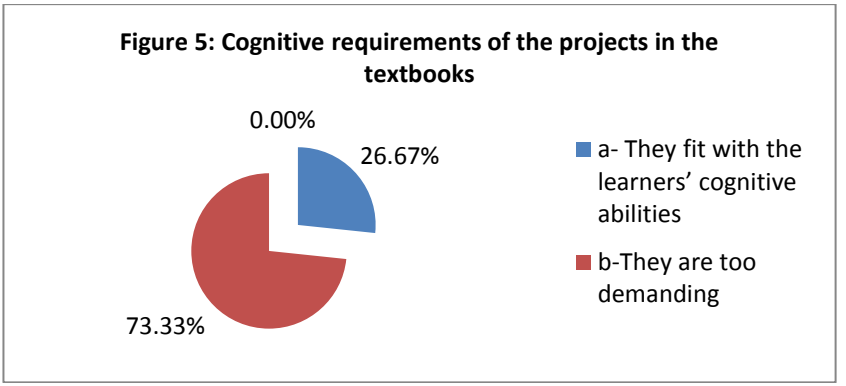
As for the type of language that projects in the textbooks target to develop, it seems that the majority of the participants (98, 33%) agree that it targets language that is needed to do school work. 46, 67% of them also believe that it aims to help learners to understand different types of texts. As regards the language needed for everyday life, 48, 33% claim that it targets the teaching of language to be used in informal conversations. Only 33, 33% of the respondents say that it enables learners to talk to English speaking people.

4. What do you think of the linguistic requirements of the project works in the middle school textbooks?

Figure 4: Linguistic requirements of the projects in the textbooks



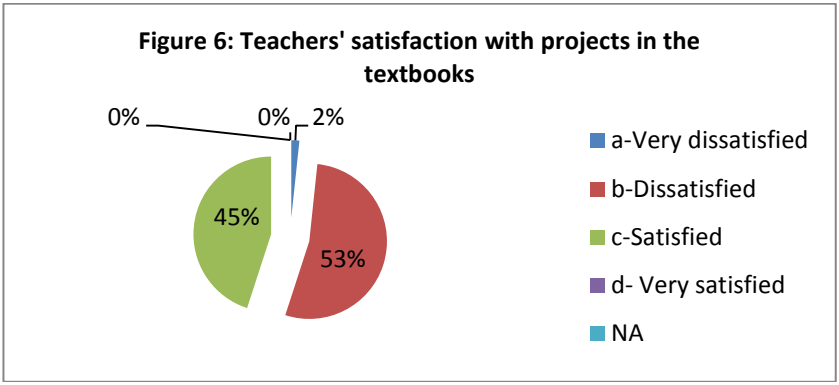
5. What do you think of the cognitive requirements of the project works in the middle school textbooks?



As concerns the linguistic and cognitive demand of the projects in the textbooks, the majority of the respondents claim that they are both linguistically and cognitively demanding with the percentages of 65% and 73, 33% for each, respectively. The percentages of teachers who think that the projects fit with the learners' linguistic and cognitive abilities are 35% and 26, 67%, respectively.

6. a. How much are you satisfied with project works in the middle school textbooks?

Very dissatisfied Dissatisfied Satisfied Very satisfied



Respondents' answers to the sixth item above show that the majority of the teachers (53%) are not satisfied with the projects proposed in the textbooks. 45% of them, however, say that they are satisfied.

6. b. Could you explain why are you satisfied or dissatisfied, please?

Teachers' Reasons for their Satisfaction with the Textbooks' Projects

It is important to mention that only a minority of the respondents (06/27) have answered this question. After analyzing the provided responses, two categories have been sorted out. The first category is ***projects' topics.*** The respondents claim that they are satisfied with the projects' topics because they are in direct relation with the instructional units of the textbook. For instance, one of them says *"I'm satisfied because the topics are related to what they [learners] have already studied, so they are required to do is to find out more information about the topics and make use of the grammar points already learned".* The second category is related to ***the aim of the projects***, which according to them consists in re-using of the acquired language and content. *"I am satisfied because project works go hand in hand with the programme. It is up to the learners to reinvest the acquired knowledge in the files through projects",* one of the participants states.

Teachers' Reasons for their Dissatisfaction with the Textbooks' Projects

As for the teachers' reasons for their dissatisfaction with the projects of the textbooks, here also only 10/32 have provided their reasons. The analysis of the latter revealed three main categories. The first one is ***the topics of the projects.*** The respondents claim that the topics are not interesting and motivating for their learners and sometimes they are not clear. The following are two illustrative quotes*: "the themes are not clear, my learners are confused about what they will perform"; "I'm dissatisfied because my learners are not motivated and not interested in the project".* The second category that has been sorted out is that of *the* ***difficulty of the projects.*** The participants claim that the projects are difficult. They are beyond their learners' level and abilities. The following quotes illustrate the point: *"the majority of my learners find difficulties in conducting the projects and presenting them"; "I am dissatisfied because the projects are too much demanding. Average and slow learners find difficulties in doing them appropriately", "projects of the textbooks do not suit my learners level and abilities".* The third category is ***time constraints.*** The respondents state that the projects are too much time consuming. One of them says *"they [projects] require too much time".*

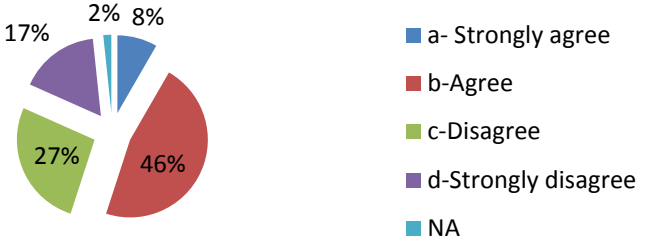
7. In your opinion, how can project works in the middle school textbooks be improved?

Item 7 has been answered only by 22/60 teachers. The respondents' answers have been analysed one by one and then organized into four categories. The first of these is ***the projects' topics.*** The teachers state that projects in the textbooks can be improved by incorporating more topics that are related to the learners' real lives, and the ones that help them acquire English language to be used outside the classroom. The following are

illustrative quotes*: "the projects should be based more on the learners' real-life"; "they should integrate language to be used outside the classroom".* The second category is ***the number of projects to be incorporated into each textbook.*** The participants believe that PW can be improved by reducing the number of projects for each textbook. They believe that this would allow more time for the learners to work on the projects and avoid copy and paste. One of the teachers states "*If their number [projects] is reduced, that is, instead of one for each file, this is going to be one for each trimester. This way, learners will avoid bringing expensive ready made projects from internet cafés.* Another one says *"Reduce the number of the projects and the contents of the programme so as to allow enough time for learners to work on their projects in classroom not only at home".* The other category that has been identified is ***teacher involvement in the design of the projects***. The participants believe that teachers know more about the learners' needs, interests, weaknesses and strengths. The following statement by one of the participants summarizes the point. *"I think that project work should be designed by the teacher … since the teacher is in a daily contact with her pupils, she/he knows what his/her pupils need, what are their strengthens and weaknesses, how to deal with the project work".* Another type of suggestions that is made by the teachers to improve projects in the textbooks is related to ***the learners' profile.*** They claim that projects should take more account of the learners' needs, interests, environment, age, abilities, and level. The following are some illustrating quotes: *"They [projects] should be designed to fit with the learners' needs, age, abilities, and their environment"; "Topics should be… and suit the learners' interests and needs"; The projects can be improved by making them easier, by adapting them to the learners' level".*

8. Doing project work in English language classes with beginner and low level learners is useful:

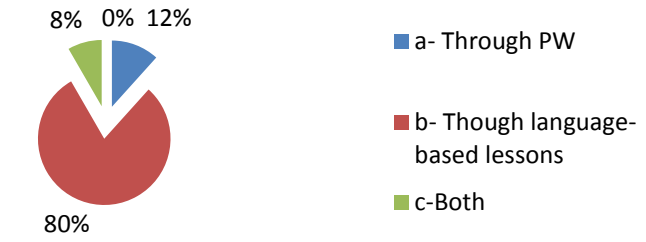
Figure 8: Teachers' perception of the usefulness of PW with beginner and low level EFL learners



Answers to item 8 of the questionnaire suggest that the majority of the participants (47%) agree that PW is useful when teaching beginners/low level EFL learners. Others, however, either disagree or strongly disagree with the percentages of 27% and 17%, respectively.

9. a. In your opinion, what is the most suitable way to teach English language for beginner and low level English language learners?

Figure 9: Teachers' perceptions of the most suitable way to teach English beginner and low level English language learners



The majority of the respondents (80%) believe that language-based lessons are more suitable to teach English language for beginners/low level learners than PW. Only 11, 67% think that PW is suitable and only five participants, that is, 8, 33% think that both can be helpful.

9. b. Justify your answer

Teachers' Justification for their Preference for PW to Teach EFL

Only 3/7 teachers who believe that projects are more suitable to teach language beginner/ low level EFL learners provided us with their justifications. The first justification is related to ***projects' benefits for language learners.*** PW enables learners to acquire language and communication skills. It is stated by the participants as follows: *"project work helps learners to develop the required skills for communication". "Conducting projects helps learners to learn vocabulary and grammar of English".*

Teachers' Justification for their Preference for Language-Based Lessons to Teach EFL

Only 15/48 of the respondents presented arguments to justify their choice. The latter are grouped into four categories after analysis. The first justification is ***the development of learners' accuracy in English.*** That is, language-based lessons, according to these teachers enable learners to learn how to use grammar and vocabulary in accurate way to make sentences, and speak and write accurately. One teacher says *"They are [language-based lessons] important to teach learners how to use grammar and vocabulary correctly"*. In the same vein, another one states *"grammar and vocabulary are the basis of the production of language either spoken or written, thus beginners have to learn the basics before taking projects".* The second argument presented by the teachers is related to the ***learners' limited knowledge of the English language.*** They believe that learners have a limited

knowledge of the English language. So, they have first to learn its basics then use it to do projects. One of the teachers states: *"How can a learner do his/her project if s/he does not know grammar, vocabulary,... so it's important to teach them the basis of the language then develop them in their project work". "Learners have limited knowledge of English, so they should first practice language structures, vocabulary, and pronunciation before doing project work*", another one declared. The third argument advanced by the respondents is ***project's difficulty.*** They affirm that learning through language-based lessons is easier than learning through PW. One of them states*: "language-based lessons are easier than doing project work and they prepare learners to well conduct their projects".* The last reason for the respondents' preference for language-based lessons is ***motivation.*** Learners, they maintain, are more motivated to learn through language lessons rather than through PW. One respondent says: *"learners are more motivated to learn grammar and vocabulary lessons rather than doing projects".*

Teachers' Justification for their Preference for both Language-Based Lessons and PW to Teach EFL

The argument which is used by the teachers, (2/3) of the respondents, who believe that both ways of teaching English language are important is ***the shared benefit of both language-based lessons and PW to teach and learn a language.*** One of them says that *"learners learn language through both language lessons and project work".*

10. Which of the following skills do your learners develop more when doing project work? (You may tick off more than one answer)

a- Select appropriate information then use it creatively

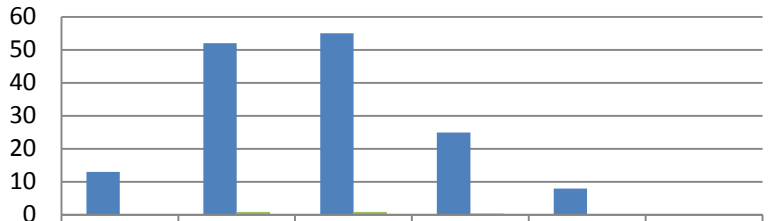
b- Learn how to use a dictionary and the internet

c- Cooperate with other learners and share their ideas

d- Learn English language and use it in order communicate

e- Use language to formulate arguments and express opinions

Figure 10: Types of skills that are developed by the learners through PW



	a	b	c	d	e	NA
N	13	52	55	25	8	0
%	21.67%	86.67%	91.67%	41.67%	13.33%	0.00%

According to the respondents' answers learners develop more social and methodological skills when conduction projects. The percentages of the respondents who claim so are 91, 67% and 86, 67%, respectively. Only 41, 67% of the participants claim that learners develop language and communication skills. The skills that are least developed by the learners are the intellectual ones, confirmed only by 13, 33% of the respondents.

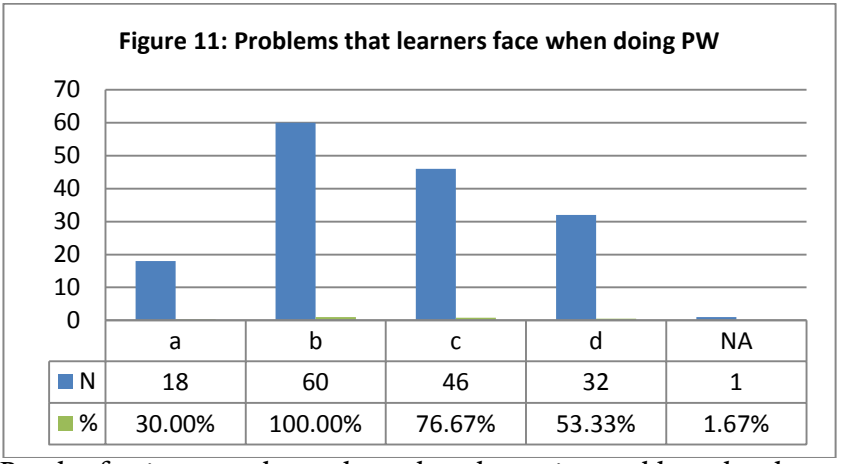
11. What problems do your learners face when conducting project work? (You may tick off more than one answer)

a- They cannot find the required information

b- They cannot summarize and analyze the information in English

c-They cannot report their findings and write the texts in English

d- They cannot present their projects in English in front of the other learners



Results for item 11 above show that the major problem that learners encounter when conducting projects is related to intellectual skills. The latter was chosen by 100% of the participants. The second problem is related to language skills as it is shown in the answers to items "c" and "d". That is 76, 67% claim that their learners have difficulties in reporting their findings and writing their texts when conduction the projects. 53, 33% also assume that their learners cannot present their projects in English. It seems, however, that the learners have less problems with the methodological skills as it is revealed by the percentage of participants who have chosen suggestion "a" (30%).

12. What skills do you think should project work for low level/ beginner English language learners target?

Item 12 of the questionnaire has been answered only by 23/60 of the teachers. The respondents' answers have been analysed one by one and then three categories have been sorted out. The first category is ***language and communication skills.*** The respondents claim that projects should target the teaching of the English language, including grammar, pronunciation, vocabulary, spelling, and reading and writing skills. They also believe that

they should encourage the acquisition of the English language that learners need to use outside the classroom. That is language to be used with friends or with other people when visiting an English speaking country. The following are some illustrating quotes: *"projects should teach learners how to communicate with other people from different countries"; "they should help learners to learn the language to use at home and with friends".* The second type of skills that the participants believe that should be developed through PW is ***social and personal development skills***. That is, they state that projects should teach learners how to share and work with others, accept different opinions. They should also learn to become autonomous and responsible. One of the teachers states: *"Encourage learners to share and learn from others, accept differences and criticism";* another one declares*: "They should target to build autonomy in learning which means helping learners to build strong self confidence". To insist on the development of personal skills one respondent says: "I believe that when learners engage in project work, they acquire non-linguistic skills such as acting as a group, leadership and cooperation as well as commitment to attain certain goal".* The third type of skills that the participants think should be developed through PW is ***methodological skills.*** They claim that projects should teach learners how to organize a work, use a dictionary, use different technologies…etc. The following are some quotes to illustrate the point. *"They [projects] should teach how to organize a work", "use a dictionary to check for word meaning", "use the internet".*

V. Discussion

The overall results of this study show that while the participants have negative attitudes towards PW in the Algerian MS EFL textbooks, they perceive positively PW as a teaching methodology for beginners/low level EFL learners.

The results show that the participants are familiar with PWs in the textbooks under study. While 58, 33% of them rely only on these projects, other 30% use them along with their own designed projects. Teachers affirm that the projects target the teaching of different skills, namely, content knowledge and language skills, social, methodological and intellectual skills (see results for item 2 of the questionnaire). The projects, therefore, are designed in a way to allow simultaneous teaching and learning of the mentioned skills and meet the requirements of PW in ESL/EFL education (Katz, L. G. & Chard S. N., 1992; Slater T., Beckett G. H. & Aufderhaar C., 2006).

However, the majority of the respondents (53%) confirm that they are not satisfied with the projects proposed in the Algerian MS EFL textbooks. They claim that the projects are neither interesting nor motivating for their learners. The projects are too difficult and beyond the learners' level and abilities. They are also too much time consuming. Moreover, answers to items 4 and 5 (see results section) show that the majority of the participants claim that these projects are both linguistically and cognitively demanding for their learners, with the percentages of 65% and 73, 33% of the participants, respectively.

The reason for the difficulty of PWs in the Algerian MS EFL textbooks might be explained by the type of language that the latter target. Indeed, the results for item 3 of the questionnaire reveal that 98,33% of the respondents confirm that the these projects target the type of language that is required *to do school work* and 46, 67% say that it aims to help learners *to understand different types of texts such as, scientific and literary ones*. The type of language proficiency needed in both cases is referred to by Cummins J. (2000) as cognitive academic language proficiency (CALP) or the type of language that reflects the demands of the classroom. The latter is

differentiated from basic interpersonal communication skills (BICS), which is used to carry out conversations in everyday life, in informal situations. The two suggestions that illustrate this type of proficiency in item 3 are: *using language to carry out informal conversations,* and *talk to English-speaking people*. They were chosen by 48, 33% and 33, 33% of the participants, respectively. Therefore, the projects under study tend to target more CALP than BICS. However, research into L2 acquisition, mainly conducted by Cummins (2000), suggests that learners need first to master BICS before CALP, and that learners need more time to master CALP than BICS. The latter according to Cummins J. (1982) is developed by learners in about two years whereas the former takes about five years. This is, in fact, due to the characteristics of these two types of language proficiency. While BICS uses different paralinguistic cues such as, gestures, facial expressions…etc (context-embedded), CALP is context-reduced and therefore requires more knowledge of the language (Cummins J., 1982). CAPL is more abstract and therefore is more linguistically and cognitively demanding than BICS.

As regards the teachers' perceptions of teaching of beginner/low EFL learners through PW, while the majority of the respondents agree that projects are useful (47% agree, 8% strongly agree), the majority of them (80%) believe that PW is not suitable to teach the English language (its grammar, vocabulary…). In spite of the benefits of PW as a provider of input (Stoller F. L., 2006), the participants believe that language-based lessons (LBL) are more relevant. The respondents justify their preference on the ground that LBL are more appropriate to develop learners' accuracy in English. They also affirm that their learners have a limited knowledge of the English language, therefore, LBL are necessary in order to teach them the basics before requiring them to do projects. The teachers claim also that PW is more difficult and less motivating than LBL.

The respondents' preference for LBL may also be explained by the fact that in the process of doing PW their learners acquire less language skills and intellectual skills which are highly dependent on language than skills which are not related to language mastery and use. This is shown in the respondents' answers to item 10 of the questionnaire (see results section). The results of the latter reveal that the Algerian MS EFL learners develop more social and methodological skills with 91, 67% and 86, 67% of the participants, respectively. Only 41, 67% of them claim that their learners develop language skills when doing PW and only 13, 33% say that they develop intellectual skills.

Therefore, despite the positive effects of PW for language learning in ESL context (Stoller F. L., 2002, 2006; Slater T., Beckett G. H. & Aufderhaar C., 2006; Beckett G. H. & Slater T, 2005), the results of this survey do not seem to provide strong evidence for the acquisition of language skills and cognitive skills, which are closely related to language, through PW with beginner/low level EFL learners.

VI. Conclusion and Recommendations

This study is a survey research which targets to investigate the Algerian MS EFL teachers' perception of PW in the official textbooks designed for the MS learners and their attitudes towards the use of this teaching methodology with beginner/low level EFL learners. It evaluates their perceptions of the integration of language, content and skills through PWs in these teaching materials and their attitudes towards the integration of these three major aims of PW with beginner and low level EFL learners. The results reveal teachers' assertion that the projects in the textbooks under study target the teaching of language, content and different types of skills, namely, the social, methodological and intellectual. However, the majority of the respondents is dissatisfied with these projects and claim that they are beyond their learners'

linguistic and intellectual abilities. As regards their attitudes towards the use of PW with beginner/low level EFL learners, the results indicate that while the majority of the teachers agree that this methodology is useful, they do not consider it as appropriate to teach language to EFL beginner/low level learners.

Based on the findings of this study, then, to make PWs in the Algerian MS textbooks more interesting and to make EFL learning through PW more enjoyable and beneficial for the learners, we recommend that textbooks' PWs incorporate more projects that target BICS. In fact, the type of language that the latter targets would make PW for beginner/low level learners less linguistically and cognitively demanding and, therefore, making it less difficult. It would also be more interesting and motivating since tasks that are based on BICS help learners acquire the type of language they need in their daily life outside the classroom.

References

- Auerbach E. R. (1986) Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back?. *Tesol Quarterly*, 20(3), 411-430. Available from: http://tesol.aua.am/tq_digital/TQ_DIGIT/Vol_20_3.pdf#page=27 [Accessed 5th November, 2018]
- Beckett G. H. (1999) *Project-based instruction in a Canadian secondary school's ESL classes: goals and evaluations.* The University of British Colombia. Unpublished PhD dissertation. Available from: file:///C:/Users/micromedia/Downloads/ubc_1999-463176%20(4).pdf [Accessed 10th December, 2018]
- Beckett G. H. & Slater T. (2005) The Project Framework: a tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, Volume 59/2, Oxford University Press, 108-116.
- Beckett G. H. (2006) Project-based foreign and second language education: theory research and practice. In Beckett G. H. & Miller P. C. (eds.) *Project-based second and foreign language education past, present, and future.* Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, 3-16.

- Clark A.M. (2006) Changing classroom practice to include the project approach. *Early Childhood Research and Practice*. [online] Volume 8, Number 2. Available from: http://ecrp.uiuc.edu/v8n2/clark.html [Accessed 27th December 2018].
- Cummins J. (1982) Tests, Achievement, and Bilingual Students. *National Clearinghouse for Bilingual Education*. Rosslyn, VA. [online] Available from: https://ia802603.us.archive.org/27/items/ERIC_ED238907/ERIC_ED238907.pdf [Accessed 10th January 2018]
- Cummins J. (2000) *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon/Buffalo/Toronto /Sydney, Multilingual Matters LTD.
- Dewy J. (1938) *Experience and education*. New York, Kappa Delta Pi.
- *Documents d'accompagnement du programme d'Anglais de la Première Année Moyenne* (2002). Alger: Office National des Publications Scolaires.
- Dornyei Z. (2007) *Research Methods in applied linguistics: qualitative, quantitative and mixed methodologies*. Oxford, Oxford University Press.
- Fraenkel J. R. & Wallen N. E. (2009) *How to design and evaluate research in education*. New York, Mc Graw-Hill Companies Inc.
- Fried-Booth D. L. (2002) *Project work*. Oxford, Oxford University Press.
- Hedge T. (1993) Key concepts in ELT. *ELT Journal*, Volume 47/3, 275 -277.
- Katz, L. G. & Chard S. N. (1992) The Project Approach. In press: *Approaches to Early Childhood Education*, 2nd Edition. (Eds.) James E. Johnson and J. Roopnarine. Merill Publishing Co.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19, 319-335.
- Richards J. C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Singer D. G. & Revenson T. A. (1996) *A Piaget primer: how a child thinks*. New York, A plume book.
- Slater T, Beckett G. H., & Aufderhaar (2006) Assessing projects as second language and content learning. In Beckett G. H. & Miller P. C. (eds.) *Project-based second and foreign language education past, present, and future*. Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, 241-262.

- Spady W. G. (1994) Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers. *American Association of School Administrators*, Arlington, Va.
- Stoller F. L. (2002) Project work: a mean to promote language and content. In Richards J. C. & Renandya W. A. (eds.) *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 107-120.
- Stoller F. L. (2006) Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. In Beckett G. H. & Miller P. C. (eds.) *Project-based second and foreign language education past, present, and future*. Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, 19-40.
- Swain M. (1993) The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*. 50, I. 158-165
- Tavakoli H. (2012) *A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics*. Tehran, Rahnama Press.
- Tsiplakides I. & Fragoulis I. (2011) Content-based Instruction in the Teaching of English as a Foreign Language. *Review of European Studies*. [online]Vol. 3, No. 1, 115-120. Available from: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/viewFile/8339/7647 [Accessed 5th November, 2018]
- Tudor I. (2013) From Content to Competency: Challenges Facing Higher Education Language Teaching in Europe. In Cañado M. L. P. (ed.) *Competency-based Language Teaching in Higher Education*. New York/London, Springer Dordrecht Heidelberg.
- Vygotsky L. S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge/London, Harvard University Press.

Appendix

Questionnaire to Middle School Teachers

Dear teacher,

This questionnaire is part of a research work which aims at evaluating the use of project work for the teaching of English as a foreign language for the Algerian middle school learners and its integration the textbooks *Spotlight on English One* (2003), *Spotlight on English Two* (2004), *Spotlight on English Three (*2006), *and On the Move* (2006) Your answers to the questions and your opinions as a practitioner in the field will be valuable in shedding light on the issue that our research addresses. Your answers will remain anonymous. You are kindly requested to tick off the appropriate box(es) or supply your own answers where necessary. We greatly appreciate your collaboration.

1. Project works you assign to your learners are:

a- Suggested in the middle school textbooks ☐ b- Designed by yourself ☐ c- Both ☐

2. Project works that are suggested in the middle school textbooks encourage learners to learn (you may tick off more than one answer):

a- English grammar and vocabulary ☐

b- Information and knowledge about the projects' themes ☐

c- To use English to express their opinions and formulate arguments ☐

d- To collaborate with other learners and share their ideas ☐

e- To find out information from different sources ☐

3. Projects in the middle school textbooks enable your learners to learn the English language they need to (you may tick off more than one answer):

a- Carry out informal conversations or write an email to a friend ☐

b- Talk to people when they visit an English speaking country ☐

c- Understand various types of texts (history, science, literary…) ☐

d- Do school work

4. What do you think of the linguistic requirements of the project works in the middle school textbooks? ☐

a- They fit with the learners' level in English

b- They are too demanding (difficult) ☐

5. What do you think of the cognitive requirements of the project works in the middle school textbooks?

a-They fit with the learners' cognitive abilities ☐

b-They are too demanding (difficult) ☐

6. How much are you satisfied with project works in the middle school textbooks?

Very Dissatisfied ☐ Satisfied ☐ Very satisfied ☐ Dissatisfied

Could you explain why are you satisfied or dissatisfied, please?

.....

.....

.....

.

7. In your opinion, how can project works in the middle school textbooks be improved?

.....

.....

.....

8. Doing project work in English language classes with beginner/low level learners is useful:

Strongly agree ☐ Agree ☐ Strongly Disagree ☐ Disagree ☐

9. In your opinion, what is the most suitable way to teach English language for beginner/low level English language learners?

a- Through project work ☐

b- Through language-based lessons (eg. Grammar/vocabulary lessons) ☐

c- Both ☐

Justify your answer

.....

.....

.....

10. Which of the following skills do your learners develop more when doing project work? (You may tick off more than one answer)

a- Select appropriate information then use it creatively ☐

b- Learn how to use a dictionary and the internet ☐

c- Cooperate with other learners and share their ideas ☐

d- Learn English language and use it in order communicate ☐

e- Use language to formulate arguments and express opinions ☐

11. What problems do your learners face when conducting project work? (You may tick off more than one answer)

a- They cannot find the required information ☐

b- They cannot summarize and analyze the information in English ☐

c-They cannot report their findings and write the texts in English ☐

d- They cannot present their projects in English in front of the other learners ☐

12. What skills do you think should project work for low level/ beginner English language learners target?

……

……

……

……

Thank you!