1985
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

ISSN: 1112 - 9727
EISSN: 2676 - 1661

دفاتر مخبر الشّعرية الجزائرية

دورية علمية دولية أكاديمية محكمة

Cahiers du Laboratoire
La poétique algérienne

رقم الإيداع القانوني
2009 - 4756

المجلد 07
العدد : 02
أكتوبر 2022

المجلد السابع

دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية

العدد الثاني

1985
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

مجلة **دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية**، دورية علمية أكاديمية محكمة، متخصصة في الآداب واللغات، ومختلف الدراسات النقدية ذات الصلة المباشرة بموضوع الشعرية وجماليات الخطاب الأدبي، وكذا الدراسات اللغوية، اللسانية والتعليمية. تصدر المجلة عن مخبر الشعرية الجزائرية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

Volume 07
Numéro : 02
Octobre : 2022

جامعة محمد بوضياف - المسيلة - الجزائر

University Mohamed Boudiaf of M'Sila - Algeria

Université Mohamed Boudiaf – M'Sila – Algérie

دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية

Journals of the Algerian Poetry Laboratory

Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne

دورية علمية أكاديمية محكمة تصدر عن :

Peer-reviewed academic scientific journal, published by:
Revue scientifique académique à comité de lecture, publiée par :

مخبر الشعرية الجزائرية

Laboratory of Algerian Poetics
Laboratoire la Poétique Algérienne

ISSN : 1112-9727
EISSN : 2676-1661
رقم الإيداع القانوني : 2009-4756

المجلد السابع
العدد الثاني – أكتوبر 2022
Volume 7
Deuxième numéro-Octobre **2022**

❖ الرئيس الشرفي للمجلة❖

أ.د. الهاشمي بن واضح

رئيس الجامعة بالنيابة

❖ مدير المجلة/ مسؤول النشر ❖

أ.د. فتـــحي بوخالفـــة

مدير مخبر الشعرية الجزائرية

❖ رئيس التحرير ❖

أ.د. صالـــح فايـــد

❖ هيئة التحرير ❖

أ.د. خرشي لخضر
أ.د. نور الدين بهلول
أ.د. بوبكر بوزيدي
أ.د. مانع قواو
أ.د. بن يحي عباس
أ.د. سعدية بن ستيتي
د. الطيب بوازيد
د. عمر غرباوي
د. ميداغين هشام

❖ الإشراف التقني ❖

أ.د. صالـــح فايـــد

ص.ب. 166 طريق إشبيليا.
جامعة محمد بوضياف – المسيلة.
الهاتف: 11 73 37 0666

جميع الحقوق محفوظة © 2022
Tous droits réservés © 2022

❖ الهيئة العلمية الاستشارية❖

أ.د. بوجمعة بوبعيو	جامعة سكيكدة	الجزائر
أ.د. عمار ساسي	جامعة البليدة	الجزائر
أ.د. دوني إيو	جامعة ران 2	فرنسا
أ.د. لخضر خرشي	جامعة المسيلة	الجزائر
أ.د. ميشال فرديون	جامعة بول فاليري 3- مون بيلييه	فرنسا
أ.د. عبد الوهاب دخية	جامعة بسكرة	الجزائر
أ.د. الطيب بودربالة	جامعة باتنة	الجزائر
أ.د. عبد الرحيم المراشدة	جامعة جدارة	الأردن
أ.د. فايد صالح	المدرسة العليا للأساتذة - بوسعادة	الجزائر
أ.د. سمير عبد الحميد	جامعة باتنة	الجزائر
أ.د. وراد بلعباس	جامعة سيدي بلعباس	الجزائر
أ.د. جودي فارس البطاينة	جامعة جرش الأهلية	الأردن
أ.د. محمد ملوك	جامعة سيدي بلعباس	الجزائر
أ.د. فتحي بوخالفة	جامعة المسيلة	الجزائر
أ.د. محمد بن صالح	جامعة المسيلة	الجزائر
أ.د. نوال بودشيش	جامعة الطارف	الجزائر
أ.د. عمار بن لقريشي	جامعة المسيلة	الجزائر
أ.د. راوية يحياوي	جامعة تيزي وزو	الجزائر
أ.د. مصطفى البشير قط	جامعة المسيلة	الجزائر
أ.د. سليم بتقة	جامعة بسكرة	الجزائر
أ.د. أمحمد بن لخضر فورار	جامعة بسكرة	الجزائر
د. علي المومني	جامعة جرش الأهلية	الأردن
د. رسول بلاوي	جامعة خليج فارس بوشهر	إيران
د. عمر غرباوي	المدرسة العليا للأساتذة - بوسعادة	الجزائر
د. شهرزاد سوام	جامعة الطارف	الجزائر
د. علي خلف حسين عليوي العبيدي	جامعة ديالي	العراق
د. زهير القاسمي	جامعة منوبة	تونس
د. هشام مداغين	جامعة المسيلة	الجزائر
د. عبد الله زيد صلاح	جامعة ذومار	اليمن
د. رزيقة بوشلكية	جامعة تيزي وزو	الجزائر

دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية

Journals of the Algerian Poetry Laboratory

Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne

❖ مراسلات ❖

رئيس تحرير مجلة - دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية -
جامعة محمد بوضياف - المسيلة - صندوق بريد 166، طريق إشبيليا
المسيلة - 28001 - الجزائر

البريد الإلكتروني :
salah.faid@univ-msila.dz

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف ـ المسيلة ـ
مخبر الشعرية الجزائرية
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية

مجلة **دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية**، دورية علمية أكاديمية محكمة، متخصصة في الآداب واللغات، ومختلف الدراسات النقدية ذات الصلة المباشرة بموضوع الشعرية وجماليات الخطاب الأدبي، وكذا الدراسات اللغوية، اللسانية والتعليمية. تقوم المجلة بنشر مقالات باللغات الثلاث : العربية، الفرنسية والإنجليزية، وهي تصدر عن مخبر الشعرية الجزائرية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

The Journal of the Algerian Poetics Laboratory (JAPL) is an academic journal with a reading committee, specialized in literature, linguistics and various critical studies directly related to the poetry and aesthetics of literary discourse, as well as didactic studies. The journal publishes articles in the three languages, namely Arabic, French and English; it is published by the Laboratory of Algerian Poetics of Mohamed Boudiaf University of M'Sila.

La revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne (CLPA) est une revue scientifique à comité de Lecture, spécialisée en littérature, en linguistique et diverses études critiques directement liées à la poésie et à l'esthétique du discours littéraire, ainsi que des études didactiques. La revue publie des articles dans les trois langues, à savoir l'arabe, le français et l'anglais ; elle est éditée par le Laboratoire la Poétique Algérienne de l'Université Mohamed Boudiaf de M'Sila.

الترقيم الدولي (ISSN) : 1112 - 9727
الترقيم الدولي الإلكتروني (EISSN) : 2676 - 1661
رقم الإيداع القانوني بالمكتبة الوطنية : 2009 - 4756

قواعد ومواصفات النشر بالمجلة

يرجى تحميل **تعليمات المؤلف** و**دليل المؤلف** من موقع المجلة على المنصة ASJP

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Publication rules and specifications

Please download Instructions for Authorsand Author Guidefrom the ASJP Platform Review Web site :https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Règles de publication et spécifications

Veuillez télécharger Instructions aux Auteurset le Guide pour les Auteursdu site Web de la revue sur la plate-forme ASJP :

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

للاتصال

*البريد: مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية، جامعة محمد بوضياف - المسيلة - صندوق بريد 166، طريق إشبيليا، المسيلة 28001 - الجزائر

* البريد الإلكتروني :salah.faid@univ-msila.dz

* موقع المجلة على المنصة ASJP:https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

* مدير المجلة: أ.د. فتحي بوخالفة، dr.boukhalfa@gmail.com / ☎659247325 (+213)

* رئيس التحرير: أ.د. صالح فايد، faidsalah@yahoo.fr / ☎666377311 (+213)

To contact us

Postal Address: Journal of the Algerian Poetics Laboratory (JAPL), Laboratory of Algerian Poetics, Mohamed Boudiaf University, post box166 Ichbilia, 28000, M'Sila.

* E-mail :salah.faid@univ-msila.dz

* The ASJP Platform Review Web site :

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Director : Pr Féthi BOUKHALFA.☎: (+213) 659247325

Chief Editor : Pr Salah FAID.☎: (+213) 666377311

Pour nous contacter

Adresse Postale : Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne (CLPA), Laboratoire la Poétique Algérienne, Université Mohamed Boudiaf, BP. 166 Ichbilia, 28000, M'Sila.

* E-mail : salah.faid@univ-msila.dz

* Site de la revue su la plateforme ASJP :

https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Directeur : Pr Féthi BOUKHALFA. ☎: (+213) 659247325

Editeur en chef : Pr Salah FAID. ☎: (+213) 666377311

❖ كلمة العدد ❖

يقين أن مخبر الشعرية الجزائرية، وهو يضع نصب اهتماماته الوفاء ببرنامجه العلمي، الذي تعهدت إدراته باستكماله وجعله في خدمة الجامعة والأسرة الجامعية ككل، سعى باستمرار لإحداث آليات تواصل يهدف من خلالها إلى تحقيق رؤية تكاملية، بغرض الإبقاء على سيرورة البحث وتجسيد أكثر، للروح العلمية التي ينبغي لها أن تسود على امتداد فترات تواجده في الحياة العلمية الجامعية.

ومجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية وهي تصدر عددها الجديد إنما تهدف ككل مرة لإحداث السيرورة المطلوبة التي ينبغي أن تميز البحث العلمي، في مجال الآداب واللغات، من خلال الانتقاء الموضوعي للمادة العلمية المنشورة، معتمدة بذلك على خبرائها من الأساتذة الباحثين الذي آلوا على أنفسهم، السهر الدائم على إبقاء المصداقية العلمية للمجلة.

لعل البحوث التي تصدرها المجلة تسهم أكثر في تنمية المستوى العلمي، وتمكن الباحثين، من التحكم في منهجية البحث، بشكل يسمح بإحداث فعالية علمية وثقافية، تحق مصداقية نوعية في مختلف الأوساط العلمية، والمحافل الأكاديمية.

من هذه الناحية تسعى المجلة دائما، إلى تنمية الفعل الثقافي في الأوساط الأكاديمية الجامعية إيمانا منها أن هذه التنمية ينبغي لها أن تكون على درجة عالية من التواصل والرعاية في الآن ذاته. وفي التركيز على نوعية معينة للبحوث المنشورة، فهذا من صميم طبيعة اختصاص المجلة، الذي يدخل ضمن البرنامج العلمي للمخبر، والذي من أهم أهدافه البحث في مجالات الشعرية أو الجمالية الأدبية، وفق ما يتيح أكثر، معرفة الخصائص الفنية للخطاب الأدبي بنوعيه الشعري والسردي.

كما أن العناية بالمقاربات التطبيقية ينبع من الاعتقاد الراسخ، أن الإضافة النوعية في مجال الدراسات الأدبية، أساسها الجوهري التطبيقات المنجزة. وهي الدراسات التي باستطاعتها تحقيق المزيد من المنجزات العلمية الأكاديمية، التي تصنع فيما بعد الفارق الجوهري في جعل تلك المنجزات، على درجة هامة من التميز، والنوعية في الآن نفسه.

وهنا تكمن الأهمية الفعلية من وراء العناية أكثر بتنمية وترقية الفعل الثقافي الذي يضمن الاستمرارية الفعلية للمسار الأكاديمي للمجلة والمخبر معا. فالإضافات المقدمة دائما ليس بالضرورة أن تدخل في صميم الدراسات الشعرية، دون سواها من الدراسات الأكاديمية الأخرى الموازية، مع أن مثل هذه الدراسات هي من أعماق الاختصاص العلمي للمخبر؛ إنما تنظر المجلة لتلك الدراسات الموازية بعين الدراسات المكملة، التي يمكن أن تخدم الاختصاص الأدبي واللغوي، برؤية تضمن استمرارية الإنتاج المعرفي. والبرنامج العلمي للمخبر لم يهمل مثل هذه القيم المسهمة دائما في تنمية وترقية الفعل الثقافي والفكري في الأوساط العلمية والجامعية.

أ.د.فتحي بوخالفة

مدير المجلة/مسؤول النشر

* الفهرس *

آسيا بلمحنوف، جامعة محمد الصديق بن يحي - الجزائر 09-01
أ.د عيسى لحيلح، جامعة محمد الصديق بن يحي - الجزائر .....
آفاق تطبيق منهج الدراسة المصطلحية "للشاهد البوشيخي" على المصطلح القرآني
Prospects for applying the terminological study approach of Chahid Al-Bushikhi on the Qur'anic term"

بولرباح عثماني، جامعة عمار ثليجي الأغواط - الجزائر 24-10
المختار نارة، جامعة عمار ثليجي الأغواط - الجزائر .....
التأويل والتعديل الصوفي في جماليات الصورة الرمزية شعر عبد الله العشي أنموذجا
Interpretation and Sufi modification in the aesthetics of the symbolic image, Abdullah Al-Ashi's poetry as a model

سليمة بوغرارة، جامعة الحاج لخضر-باتنة1 - الجزائر 37-25
أ.د. السعيد هادف، جامعة الحاج لخضر-باتنة1 - الجزائر .....
التداولية من الانغلاق البنيوي إلى الانفتاح الوظيفي –دراسة لأهم المفاهيم التداولية-
The Pragmatics from strocturalist closure to functional Openness- Study for the most inportant pragmatic concepts-

د. فريدة بولكعيبات، جامعة: 20 أوت 1955 سكيكدة - الجزائر 52-38
التشكيل اللغوي وأثره في بناء النص الشعري – دراسة تطبيقية -
The impact of the linguistic formation on constructing the poetic text an empirical study

د. أحمد بن عمار، كلية الآداب واللغات جامعة أدرار - الجزائر 59-53
التواصل اللغوي والاقتراض المعجمي من اللغة العربية إلى الهوسا
Linguistic interaction and lexical borrowing from Arabic to Hausa

حكيمة بوشلالق، جامعة المسيلة - الجزائر 70-60
الذّات النّبويّة عند الشُّعراء المتصوفة
The prophetic character with mystical poets

زهية سولي، جامعة الجزائر2 – الجزائر 82-71
لعموري زاوي، جامعة الجزائر2 – الجزائر .....
الصّورة في لافتات أحمد مطر، من نبوءة التّصوير إلى حتميّة المصير، دراسة في جدليّة العلاقة بين الشّعريّ والأيديولوجيّ
The image in the banners of Ahmed Matar, from the prophecy of imagination to the inevitability of destiny. A study in the dialectic of the relationship between poetic and ideological

أ.د. جودي فارس البطاينة، جامعة جرش - المملكة الأردنية الهاشمية..... 92-83
تجليات السخرية في الأدب الأردني رواية (عائدة إلى أثينا) نموذجا
Humor in Jordanian Literature "Returning to Athena" as a model

ليلى تحري، جامعة الطارف – الجزائر 101-93
تداخل الأجناس وحوار الفنون في الرواية العربية "أصابع لوليتا" لواسيني الأعرج أنموذجا
The intersection of races and the dialogue of arts in the Arabic novel

"Lolita's Fingers" by Wasini Al-Araj as a model

فريدة دريدي، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل - الجزائر 114-102
حوار الفن الموسيقي والتشكيل السردي في رواية مملكة الفراشة لواسيني الأعرج: دراسة سيميائية
Dialogue of Musical Art and Narrative Formation, The Butterfly Kingdom by Waciny Al-Araj/semiotics study

د. عبد النور بليصق، المدرسة العليا للأساتذة سطيف - الجزائر 126-115
د. العياشي بختي ، جامعة جيلالي بونعامة - الجزائر .....
سلطة التخييل في بلاغة الصورة عند الجرجاني
Dialogue of Musical Art and Narrative Formation, The Butterfly Kingdom by Waciny Al-Araj/semiotics study

وسيلة مرباح، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة - الجزائر 136-127
شعرية الكتابة البصرية في النص الشعري الجزائري المعاصر
The poetics of visual writing in the contemporary Algerian poetic text

د. جاهمي محمد، جامعة 8 ماي 1945، قالمة - الجزائر 148-137
ظاهرة التأويل عند علماء العربية، كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري" أنموذجا"
The phenomenon of interpretation among Arab scholars; The Book of "Equity in Issues of Disagreement" by Ibn Al-Anbari "A Model"

جمعاء خيرة، جامعة عين تموشنت - الجزائر 164-149
د. بوسغادي حبيب، جامعة عين تموشنت - الجزائر .....
علاقة القصدية بالنظم في النص القرآني مقاربة لسانية نصية
The relationship between the intended meaning and organization in the Qur'anic text -A textual linguistic approach-

تسعديت لحول، جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية - الجزائر 174-165
قراءة في بعض صعوبات تلقي اللغة العربية
Reading some difficulties in receiving the Arabic language

د. بن عاشور أسماء، المدرسة العليا للأساتذة الكاتبة آسيا جبار بقسنطينة - الجزائر 186-175
هواجس الرحلة إلى الحج ومواقع التنقل إلى الشرق والغرب
The misgiving of pilgrimage trip and sites of movement to the East and West

د. أحمد أمين بوضياف، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة - الجزائر 195-187
الرواية واضمار الايديولوجيا رواية حكاية العربي الأخير لواسيني الأعرج انموذجا
The novel and the ideology The story of the last Arab by Wassini Al-Araj as a model

دراسات بلغات أجنبية

Dr. Amel LAHLOUH : Ali Lounici University-Blida2- Algérie ……..... 196-204

American Exceptionalism from Unilateralism to Decline
L'exceptionnalisme américain de l'unilatéralisme au déclin

Keltoum SOUALAH : Université de Bachir Ibrahimi. Bordj Bou Arréridj - Algérie …… 205-214

Jeux et enjeux du « je » : ligne de fuite tracée et murs d'interdit franchis dans Nulle part dans la maison de mon père d'Assia Djebar
Acting and challenges of the "I": line of flight drawn and walls of prohibition crossed in "Nulle part dans la maison de mon père" by Assia Djebar

Fatma Zohra GHANEM : Université Mohamed Khider Biskra - Algérie 215-223
Nadjiba BENAZOUZ : Université Mohamed Khider Biskra - Algérie ……

L'Uchronie pour une mise en intrigue de l'Histoire dans le triptyque Izuran de Fatéma Bakhaï
The Uchrony for an intrigue of History in Izuran triptych of Fatema Bakhai

Imene BENDRIS : Université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif-2-Algérie ……. 224-233
Boubakeur BOUZIDI : Université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif-2-Algérie …….

La parémie algérienne des Aurès : sens, sens caché et finalité discursive
The Algerian Paraemia of the Aures: meaning, hidden meaning and discursive purpose

Mohamed Lamine BENDAOUD : ENS El-Gaid Saleh, Bou-Saâda - Algérie . 234-243

La phrase élémentaire en arabe par rapport au français : quelles incidences sur l'apprentissage en FLE ?
The elementary sentence in Arabic versus French: what impact on learning in FLE?

Nadra GHEZAL : École Normale Supérieure Bou Saâda - Algérie ……. 244-256

Les cours en ligne, quels effets sur la formation des futurs enseignants de FLE, en Algérie ?
Online courses, what effects on the training of future teachers of French as a foreign language, in Algeria?

Dr. Lamine BENKOUIDER : ENS de Bou Saâda - Algérie 257-266

L'acculturation à la rédaction scientifique : une stratégie de lutte contre le plagiat
The acculturation to scientific writing: a strategy to fight plagiarism

Dr. Amar GHERBAOUI : Ecole Normale Supérieur Bou Saâda - Algérie 267-275

L'apprentissage de la lecture : achoppements et remédiations
Learning to read: stumbling blocks and remedies

Dre. Samia Ilhem NOUADRI : Centre universitaire de Barika - Algérie 276-287
Dre. Nassima BELAZREG : Centre universitaire de Barika - Algérie .....

Pour une analyse sémiotique de la culture à travers le logo des universités algériennes
For a semiotic analysis of culture through the logo of Algerian niversities

Lydia CHAOUI : Université BATNA 2 - Algérie 288-298
Pr Gaouaou MANAA : Centre universitaire de Barika - Algérie .....

Pratiques évaluatives et formation en classe de FLE au CEIL. Université de Sétif – Algérie
Evaluative practices in FLE class training at CEIL. Sétif University – Algeria

Abd elawahid MENNADI : ENS Bou Saâda - Algérie 299-308

Rôle du résumé et du compte rendu pour le développement des compétences rédactionnelles : cas des étudiants de la 1ère année PES de français de l'ENS Bou Saâda
Role of the summary and report for the development of writing skills: case of students of the 1st year PES of French at ENS Bou-Saâda

Houria HAKKAK : *Université de Tlemcen* - Algérie 309-318

Toponymes entre usages et représentations. Le cas de quelques communes et une ex-commune de la wilaya de Tlemcen
Toponyms between uses and representations. The case of some municipalities and an ex-municipality of the wilaya of Tlemcen

Warda SABEG : Université Batna 2- Algérie 319-327
Pr Salah FAID: ENS Bou Saâda - Algérie .....

Vers l'intégration de l'aspect interculturel dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Cas du cycle secondaire algérien
Towards the integration of the intercultural aspect in the teaching / learning of foreign languages. Case of the Algerian secondary cycle

Feyrouz SOLTANI : Université Mohamed KHIDER, Biskra. Associée au Laboratoire Sémiotique et pratiques discursives – Algérie ……..... 328-336
Feyrouz SOLTANI : Université Mohamed BEN AHMED, Oran2 ……....

Vers une (re)transcription des rites africains dans Verre Cassé et Mémoires de porc-épic d'Alain MABANCKOU
Towards a (re) transcription of African rites in Broken Glass and Porcupine Memories by Alain MABANCKOU

Journals of the Algerian Poetry Laboratory
Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne

مخبر الشعرية الجزائرية
Laboratory of Algerian Poetics
Laboratoire la Poétique Algérienne

ISSN : 1112-9727
EISSN : 2676-1661
رقم الإيداع القانوني : 2009-4756

جامعـــة محمد بوضيـــاف – المسيلـــة – الجزائـــر
University Mohamed Boudiaf of M'Sila - Algeria
Université Mohamed Boudiaf - M'Sila - Algérie

جميع الحقوق محفوظة © 2022
Tous droits réservés © 2022

ASJP
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
Algerian Scientific Journal Platform
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 01 - 09

آفاق تطبيق منهج الدراسة المصطلحية "للشاهد البوشيخي" على المصطلح القرآني

Prospects for applying the terminological study approach of Chahid Al-Bushikhi on the Qur'anic term"

آسيا بلمحنوف *
جامعة محمد الصديق بن يحي (الجزائر)
assiajijel849@gmail.com

أ.د عيسى لحيلح
جامعة محمد الصديق بن يحي (الجزائر)
assiajijel849@gmail.com

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/ 11/01
تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ الدراسة المصطلحية
- ✓ المصطلح القرآني
- ✓ الشاهد البوشيخي

الملخص:

يعالج هذا البحث الموسوم بـ"آفاق تطبيق منهج الدراسة المصطلحية للشاهد البوشيخي على المصطلح القرآني". قضية منهج الدراسة المصطلحية عند البوشيخي وأفق تطبيقه على مصطلحات القرآن الكريم. وأثره في تحديد المفاهيم القرآنية والدلالة الشرعية التي نشأت من اعتبار السياق القرآني. وتعود أهمية هذا البحث إلى المكانة التي تحتلها المصطلحات القرآنية باعتبارها المفتاح لفقه النسق الكلي للقرآن الكريم. بالإضافة إلى الأهمية التي تحتلها مسألة المنهج في عالمنا العربي. وتنطلق هذه الدراسة من معالجة الإشكالية الآتية: ما الجديد الذي يقدمه منهج الدراسة المصطلحية من أجل استنباط مفاهيم القرآن الكريم. وما أثره في مسيرة التجديد التفسيري؟

Article info

Keywords:
- ✓ *Terminological study*
- ✓ *The Qur'anic term*
- ✓ *Chahid Al-Bushikhi*

Abstract :

This research, entitled "Prospects for applying the terminological study approach of Chahid Al-Bushikhi on the Qur'anic term", it deals with the issue of Al-Bushikhi's terminological study approach and its impact on defining Qur'anic concepts and the Islamic significance that arose from considering the Qur'anic context. The importance of this research is due to the position of the Qur'anic terms as they are the key in understanding the overall system of the Holy Qur'an, in addition to the importance of this approach in the Arabic world. This study is based on the following research question: What is the new contribution of the terminological study approach in understanding concepts of the Holy Qur'an and its impact on the process of interpretative renewal?

* **المؤلف المرسل:** آسيا بلمحنوف

مقدمة

يعدُّ البحثُ في المفاهيمِ القرآنِية من المسالك الصعبة التي تتطلب جُهدًا مُضاعفًا ووقتًا إضافيًا، وقد قدّم الباحثون والدارسون في علم اللغة، وعلم المصطلح، وعلوم القرآن منذ فترة زمنية قديمةٍ جُهودًا جادةً حاولوا من خِلالها أن يصلوا إلى نتائجَ أكثر دقة وهم بصددِ دراسة مصطلحات القرآن الكريم، لكن المشكلة الأكبر التي كانت ومازالت تقِف أمام فهم طبيعة المصطلح القرآني هي مشكلة المنهج، ومُشكلةُ المنهج لا شكَّ عامةٌ في شتى العلوم، لكنها تزداد تعقيدًا إذا تعلق الأمر بدراسة المصطلحات القرآنية، وذلك نظرًا لما يتميز به المصطلح القرآني من خصوصيات تُميزه عن مصطلحات باقي العلوم والمجالات المعرفية الأخرى؛ مُصطلحات أقلُّ ما يمكن أن يُقال عنها أنّها مُحكمَة البناء، مُفصلة المعنى من لدن حكيم خبير، إضافة إلى تعلقِ المسألة المصطلحية في عالمنا العربي بهوية الأمة الدينية الإسلامية، أي كون المسألة المصطلحية مسألة حضارية تتعلق بماضي الأمة وحاضرها، وكذا مُستقبَلها، وباعتبار هذه الخصوصيات وغيرها _مما سيأتي ذكره لاحقًا_ تجلّى للباحثين ضرورة استخدام منهج خاص وصارم يتماشى وطبيعة المصطلح القرآني.

إنّ حاجة الدرس القرآني للدرس المصطلحي في وقتنا الحالي أصبحت مُلِحةً، نظرا لحاجة الأمة لفهم مصطلحات قُرآنِها، وتصحيح فهمِها عنها، والتصحيحُ لا بدَّ منه فكثير من مفاهيم المصطلحات القرآنية التي قدّمها بعض المفسرين متأثرةٌ باختياراتهم العقدِية والفِقهية، وليس هذا اتهامًا لهم أو انتقاصًا من جهودهم، لكن هذا التأثر يحدث في الغالب من غير إدراك من المفسّر، ورغم تزاحم المناهج في محاولة تفسير المصطلحات القرآنية ومن ثمَّ فهم النسق الكلّي للقرآن الكريم، إلاّ أنّ دراسة المصطلح القرآني لازالت تفتقر للمنهج الدقيق، ولتحيين المناهج التي استعملتها الدراسات التراثية، وأيضًا الجرأة العلمية المبنية على أسس معرفية ودينية لتجاوز الفهم القديم، فالقدامى فهموا المصطلحات القرآنية وفق ظروفهم وبأدواتهم ووسائلهم التي أُتِيحت لهم، وللمحدثين أيضًا لهم أن يفعلوا ذلك بمناهجهم ووسائلهم الجديدة، ذلك أنّ القرآن الكريم قد نزل للعالمين ينهلون منه على امتداد أمكنتهم وأزمنتهم، ولا شك أنَّ محاصرة القرآن الكريم بأفهامٍ مُحددة تُمليها المذهبية الدينية والفكرية تقييدٌ للعقل الإنساني، ومُصادرة للرأي والاجتهاد، واحتكارٌ للفهم، وتكريسٌ لا طائل منه للخطاب الطائفي المتشدد، وتجديدُ فهم المصطلحات القرآنية أصبح حاجة ضرورية إذا ما أرادت الأمة الإسلامية تجديد ذاتها، ولن يكون لها هذا إلا بتجدد فهم كِتابها، وهو الآخر مرتبط بتجدد فهم مصطلحاته فهمًا دقيقًا، ذلك أن المصطلحات مفاتيح العلوم بها نلج خبايا النصوص وأسرارها وأنساقها، والباحث في أي علم إذا لم يتمكن من آلته وهي "مصطلحاته" لم يستفد أي شيء من تلكم العلوم، وفكرة التجديد غير مرتبطة بزمان أو مكان بقدر ما هي مرتبطةٌ بإيجاد إجراءات منهجية علمية دقيقة لفهم النص التراثي عامة ونصوص الوحي بصفة خاصة، وتجدر الإشارة إلى أنّ عملية التحول الذهني واختلاف أدوات فهم المصطلحات القرآنية، وتلقيها، وتباين متغيرات العصر الاجتماعية والسياسية والمعرفية من شأنها أن تُفرز أفهامًا دينية متباينة، ومتصارعة على صعيد البنية الإيديولوجية قد تصل إلى حدّ التكفير من بعض الفرق الدينية، خاصة إذا تعلق الأمر بمصطلحات العقيدة، كمصطلح: القدر، والبدعة وغيرهما، وهذه القراءات الجديدة التي تنتج عن المعطيات المستجدة قد يراها المدافعون عن الفهم التراثي صورة مقلوبة للفهم الأصلي أو الفهم القديم الذي يُعدّ ركيزة كبرى لفهم القرآن الكريم، ويرون في محاولات التجديد التي تتجاوز الفهم التراثي خطوة جريئة نحو التحريف، بينما يراها المدافعون عن فكرة التجديد في فهم مصطلحات القرآن صورة من صور استجابة القرآن الكريم للواقع الإنساني المتنوع والمتغير، وما يُمكن أن يُقال في هذا السياق أنّ العجز عن إدراك الأدوات المعرفية التي بها نتجت هذه الأفهام الجديدة ينشأ عنه رفض كليّ، وإدانة شديدة لهذا الفهم، على اعتبار أنه نشأ تذييلاً للأصل الأول وانحدارًا عنه، وابتعادًا، لهذا فكل محاولة تجديدة هي محل الشك، والمراقبة، والريبة، والخوف، لأنّها ستكون _حسبهم_ قفزًا غير مبرر نحو التحريف، إلاّ أنّ التجديد وإن رآه البعض بهذه الصورة السلبية سيظلُّ ضرورة حضارية وجب على

الأمة السير باتجاهه إن رامت مجدها وعُلاها، كما أنَّ التصدي لمصطلحات القرآن الكريم من غير منهج قويم مرتكز على خطوات دقيقة سيؤدي إلى نتائج غير دقيقة، وكم زلّت أفهام وتاهت أقلام بسبب عدم دقة المنهج المتبع في الدراسة.

لقد فهِم كثير من أعلام الدرس المصطلحي في العالم العربي حاجة الأمة إلى ضبط المنهج المستخدم في دراسة المصطلح القرآني، وكان على رأس هؤلاء شيخ الصناعة الدكتور الشاهد البوشيخي الذي قدّم مُقترحه لدراسة المصطلح القرآني وسمّاه "منهج الدراسة المصطلحية"، الذي يعتبِره البوشيخي بمثابة تصورٍ حضاري شاملٍ للمسألة المصطلحية، وقد تبلورت أسس هذا المنهج بدايةً في ميدان المصطلح النقدي والبلاغي، ثم انتقل تطبيقه إلى مصطلحات القرآن الكريم ومصطلحات مختلف العلوم والفنون؛ فقد كان هذا المنهج ثمرة من ثمار بحثِ البوشيخي في ميدان المصطلح النقدي، ولم يكتف البوشيخي بطرح منهجه في مؤلفاته فحسب، بل عمل على تأسيس – رفقه مجموعة من الباحثين – معهدًا مُتخصصًا في الدراسة المصطلحية أُطلق عليه "معهد الدراسات المصطلحية" بمدينة فاس المغربية، وأصبح هذا المعهد صرحًا علميًا يتخرج منه الكثير من الباحثين ويتكون فيه نخبة من الأساتذة المتخصصين في الدرس المصطلحي، وتُقام فيه العديد من الندوات والدورات العلمية لِتكوين الباحثين في ميدان المصطلح القرآني، وستعتمد هذه الدراسة على أهم مصنفات الدكتور، لعل أهمها: نظرات في المصطلح والمنهج_، إضافة إلى مجموع مقالاته المنشورة في مجلة الدراسة المصطلحية ومجلات أخرى، كما ستعتمد الدراسة على مصنفات تلاميذه الأساتذة والذين كتبوا في منهج الدراسة المصطلحية، على أن تكون إشكالية هذا البحث مبنية على التساؤل الآتي: ما الجديد الذي يُقدّمه منهج الدراسة المصطلحية من أجل استنباط مفاهيم القرآن الكريم، وما أثره في مسيرة التجديد التفسيري؟، وفي محاولة للوصول إلى أجوبة مُرضية عن هذه الإشكالية اخترنا المنهج الوصفي التحليلي كأداة لخوض غمار هذا البحث الذي سيتوقف عند المحطات الأتية:

1. مفهوم المصطلح القرآني، وخصائصه المميزةُ له.
2. الفرق بين "المصطلح القرآني" و"مصطلحات علوم القرآن"، و"المصطلح الإسلامي "
3. أركان منهج الدراسة المصطلحية.
4. أثر منهج الدراسة المصطلحية في تجديد فهم مصطلحات القرآن الكريم.

1. مفهوم المصطلح القرآني

بداية قد يُبدي بعض الباحثين اعتراضًا على وصف بعض المفاهيم القرآنية بالمصطلحات، في الوقت الذي يُدافع فيه كثيرون عن اصطلاحية المفاهيم القرآنية، والخلاف بين العلماء والدارسين في هذه المسألة يعود إلى اختلاف تعريفات المصطلح قديمًا وحديثًا، والتي يمكن أن نُميز فيها بين اتجاهين اثنين، الاتجاه الأول يجعل من الاتفاق بين جماعة معينة أصلاً في وضع المصطلحات، والاتجاه الثاني لا يجعل الاتفاق شرطًا ويكتفي بشرطين أساسيين وهما أن يكون دال على مفهوم معين، وانتماؤه إلى مجال معرفي معين، وهذا الاختلاف في تعريف المصطلح ينتج عنه موقفين اثنين من المصطلح القرآني، هما:

أ. عدم القول بوجود مصطلح قرآني

ب. القول بوجود مصطلح قرآني

وفي دراساتهم اختار أصحاب الاتجاه الأول إتباع تسميات القدامى التي وظفوها في عناوين مُصنفاتهم أو متونها، وعلى رأسهم علماء التفسير، ومن ألفوا في كتب الوجوه والنظائر الذين استخدموا عبارات من قبيل " الكلمات الإسلامية"، و"ألفاظ القرآن الكريم"،

و"مفردات القرآن الكريم"، و"كلمات القرآن الكريم"، بينما لم يستخدموا في مُصنفاتهم تسميات من قبيل "مصطلحات القرآن الكريم"، أو تسمية "المصطلح القرآني"، إذ « كان الغالب استعمالهم لِما يدلُّ على المصطلح وهو: الألفاظ القرآنية أو مفردات ألفاظ القرآن مما يعني إدراكًا مبكرًا للفرق بين هذا وبين المصطلح الذي يَقتضي أن يكون هناك اتِّفاق من علماء علم معيَّن يصطلحونه على مَعنًى معيَّن للفظٍ معيَّن، بينما العناوين السابقة تدلُّ على غير ذلك؛ فهي ألفاظ إسلامية قرآنية شرعية، وليست اصطلاحية، إذا نحن رُمْنَا صواب الدقَّة في التعبير» (أنفلوس ع.، 2016)، لكن مجرد النظر إلى واقع المصطلحات سيحيلنا إلى أن الاتفاق ليس دائما شرطا في وضع المصطلحات، فقد يضع باحث ما في مجال معرفي ما مُصطلحا ويشيع ويتداول بين الباحثين في ذلك التخصص ويُنسب إلى الباحث الذي وضعه أول الأمر من غير أن يكون قد اتفق مع جماعة بعينها على استعماله، وهنا تتأكد فكرة « أن المصطلح ليس رهينًا دوما باتفاق مشترك بين طرفين بل قد يكون موضوعا من طرف واحد يجري عليه التعبير في دلالة معينة على سبيل الاطراد دون اعتبار لموافقة المخاطبين أو اشتراكهم في وضعه، وإنّما يكون دورهم تقصي الاستعمالات من قبل الطرف ليقفوا على الدلالة المطردة في تعبيره» (الرومي، 2004، صفحة 08)، وقد أنكر البوشيخي على الذين ينفون صفة المصطلحية على مفاهيم القرآن الكريم، ورأى أنّها أولى من غيرها بأن تُوصف بالمصطلحية، يقول في هذا الشأن: « كيف يسوغ أن تتردد نفوس في اعتبار الألفاظ القرآنية مصطلحات، وهي لها من الخصوصية والخصوبة المفهومية، بحكم قرآنيتها ما ليس لمثلها من الألفاظ، في أي علم من العلوم، بحكم بشريتها، كيف يجوز أن تُسلّم نفوس بمصطلحية ألفاظ كلّ طائفة، أو فرقة، أو مذهب (...) ثمّ لا تُسلّم بمصطلحية "ألفاظ أصل الدين" وهي ألفاظ كتاب "ربّ العالمين"» (البوشيخي، 2009، صفحة 07)، لهذا فإنّ الألفاظ القرآنية بدلالتها الشرعية الطارئة وحمولتها المفاهيمية أصبحت مصطلحات، ومن نافل القول أن نُشير في هذا المقام إلى أن المدافعين عن فكرة وجود المصطلح القرآني لا يدعون بأنّ كل ما ذُكِر في القرآن الكريم يُسمى مُصطلحًا، بل يعتبرون كل لفظ اكتسب معنى جديدا ضمن سياقه القرآني مُصطلحًا، وقد استدل أصحاب هذا الموقف في دفاعهم على فكرة المصطلح القرآني بأدلة كثيرة، أشهرها قولهم بأنَّه احتوى على الشرطين الذين وضعهما أصحاب الاتجاه الثاني في تعريف المصطلح اللذين ذُكِر آنفًا، وهذين الشرطين يتمثلان في المصطلح القرآني بشكلٍ واضحٍ، ذلك أنَّ:

أ. المصطلح القرآني دال على مفهوم معين

ب. المصطلح القرآني ينتمي إلى مجال معين، وهو مجال القرآن الكريم

ولأنّ الكلام لابد سيطول إذا استرسلنا في ذكر ما قاله المؤسسون والمعارضون لفكرة المصطلح القرآني، سنكتفي عند هذه النقاط التي أوردناها كي لا يخرج البحث عن أهدافه التي سُطرت أولاً.

وفيما يتعلق بمفهوم "المصطلح القرآني" فأول ما يمكن أن نقول عنه أنّه مُركبٌ لفظي من كلمتين "مصطلح" و"قرآن"، أما عن مفهومه فقد أورد الشاهد البوشيخي وتلاميذه من المدرسة الفاسية تعاريف دقيقةً له، وذلك في إطار اهتمامهم بالمسألة المصطلحية في العالم العربي عموما وبالمصطلح التراثي والقرآني على وجه الخصوص، وفي هذا المقام سنكتفي بذِكر ما رأيناه شاملاً مُعلقين عليها، وعلى رأس هذه التعريفات تعريف الشاهد البوشيخي الذي يقول: « يُقصد بالمصطلحات القرآنية كل أسماء المعاني وأسماء الصفات المشتقة منها في القرآن الكريم، مفردة كانت أم مركبة، ومطلقة كانت أم مقيدة، وعلى الصورة الاسمية الصريحة، أم على الصورة الفعلية التي تُؤول بالاسمية، ويلحق بها أسماء الذوات غير الأعلام، لِشبهها القوي بها، واختلاف الناس في مفهومها، أما أسماء الأعلام والأدوات والحروف، فخروجها من هذا أظهر من أن يخفى، وقد اعتبرت تلك الأسماء مصطلحات، للخصوصية الدلالية التي صارت لها داخل الرؤية القرآنية، والتي إن لم يتفطن لها، ويصدر في الفهم والاستنباط عنها، كان الاختلال في ذلك بقدر الإخلال» (البوشيخي، 2009، الصفحات 06-07)،

ومن خلال هذا التعريف يُلاحظ أن البوشيخي حاول تقديم تصورٍ شاملٍ ودقيقٍ للمصطلح القرآني، وربط الاصطلاحية بالإسمية، وأخرج أسماء الأعلام كأسماء الأنبياء مثلا من قائمة المصطلحات القرآنية، كما نفى عن الحروف والأدوات صفة المصطلحية، في حين أدرج كلَّ أسماء المعاني الموجودة في القرآن الكريم وأسماء الصفات المشتقة منها تحت مسمى المصطلح القرآني، وذلك لما اكتسبته من خصوصية دلالية داخل الرؤية القرآنية، وهذه الأسماء بالنسبة للبوشيخي هي مصطلحات قرآنية سواء كانت مفردة أو مركبة، على أن يخضع التركيب في هذا السياق للقانون المصطلحي، فيكون المصطلح المركب نِتاج عملية التركيب المصطلحي والذي يتم بين مصطلحين أو أكثر، لكن ينبغي أن يُعلم أن التركيب المصطلحي لا يجب أن يبلغ مبلغ الجملة، وإلاّ صار جملة وليس تركيبا اصطلاحيا، وكلّما زادت العناصر المكونة للمصطلح المركب كان أكثر غموضًا وتعقيدًا وبُعدا عن الأذهان.

وتُقدّم الباحثة المغربية فريدة زمرد إحدى أبرز تلميذات الشاهد البوشيخي تعريفًا للمصطلح القرآني مُستخلَصًا من بحوثها في هذا المجال، تقول الدكتورة مُعرفة المصطلح القرآني: « إذا كان المصطلح عامة هو اللفظ الدال على مفهوم خاص في مجال معين فإنّه بإضافته إلى القرآن يدل على اللفظ القرآني الذي يعبّر عن مفهوم قرآني خاص ضمن التصور القرآني العام» (زمرد، 2014، صفحة 03)، وبقراءة سريعة لهذا التعريف يتبين أنّ ليس كل لفظ موجود في القرآن الكريم يأخذ صفة المصطلح، إذ إن الألفاظ القرآنية لا تكون مصطلحات إلا إذا دلّت على مفهوم قرآني خاص وجديد، وهذا المفهوم ناتج عن مراعاة السياق القرآني، وهذا المعنى الجديد لا يلغي المعنى اللغوي القديم الذي عُرفت به، بل إنه يتعلق به بطريقة ما، فالعبرة بتقديم معنى جديد والحفاظ على المعنى اللغوي الأول، وعليه فإنّ الحروف والأدوات وأسماء الأعلام لا تدخل ضمن قائمة المصطلحات القرآنية لأنّها لا تُقدّم معنى جديدا للمعنى اللغوي الذي وُضعت له، فشرط المصطلحات القرآنية انطلاقا من هذا المبدأ أن تكون دالة على مفهوم جديد مرتبط بالسياق القرآني، ولم يكن معروفا عند العرب قبل نزول الوحي، مع شرط آخر وهو بقاء معناه اللغوي الذي عُرف به، وبهذا تتجاوز المصطلحات القرآنية المعاني اللغوية لترتقي بها إلى معان شرعية خاصة يحددها السياق القرآني.

2. الفرق بين "المصطلح القرآني" و"مصطلحات علوم القرآن"، و"المصطلح الإسلامي"

قد يتداخل المصطلح القرآني مع بعض المصطلحات التي تبدو لأول وهلة مترادفة معه، لكن المتخصصين في ميدان المصطلحية، يُدركون جيّدا أن للمصطلح القرآني مفهوما واحدا، فلا يمكن أن يعبّر المصطلح الإسلامي عن مفهوم المصطلح القرآني، ذلك أن الأول أشمل من الثاني، فهو يضم كل مصطلح قرآني أو حديثي أو ينتمي إلى حقل من حقول العلوم الإسلامية، أما المصطلح القرآني فهو كل لفظ اكتسب دلالة جديدة داخل السياق القرآني، وعليه فإنّ كلّ مصطلح قرآني إسلامي بالضرورة، وليس كل مصطلح إسلامي قرآني، كما يختلف مفهوم "المصطلحات القرآنية" عن مفهوم "مصطلحات علوم القرآن"، « فأما الثانية فهي ناشئة في أحضان العلوم التي وضعها العلماء خدمة للقرآن، وذلك بناء على المعنى الأول الذي يحتمله مصطلح "علوم القرآن"؛ إذ هناك معنى ثان وهو العلوم التي في القرآن فهي مستنبطة منه أو مستفادة، بمعنى أن هناك علوما خادمة وعلوما مستنبطة، فعلى المعنى الأول لا تدخل مصطلحات علوم القرآن فيما نحن فيه، وأما الأول وهو "المصطلح القرآني" فالمقصود به: الألفاظ القرآنية المفردة التي لها مفاهيم، ويُستثنى منها الحروف والأدوات التي لا تستقل بالمعنى» (فوضيل، 2002، الصفحات 59-60)، وعليه فإن مصطلحات علوم القرآن ترتبط بالعلوم التي نشأت في أحضان القرآن الكريم كعلم الحديث، وعلم الفقه، وعلم التفسير، وغيرها من العلوم، بينما تكون المصطلحات القرآنية متعلقة بالقرآن الكريم لا بعلومه.

3. أركان منهج الدراسة المصطلحية

يجمع منهج الدراسة المصطلحية عند البوشيخي بين منهجين يُكملان بعضهما البعض، وهما المنهج الوصفي والمنهج التاريخي، كما اعتمد شيخ الصناعة على مبدأ العِلمية في تطبيق أركان هذا المنهج، والمقصود بالعِلمية تلك الآليات التي تُستخدم أثناء الدراسة من قبيل التحليل، والتعليل، والاستيعاب، والاستناج، وغيرها، وفيما يلي عرض لأهم أركان منهج الدراسة المصطلحية كما اقترحها صاحب المنهج.

1.3. الدراسة الإحصائية

تعتمد الدراسة الإحصائية في منهج الدراسة المصطلحية على الاستقراء التَّام للمصطلح داخل النص الذي ورد فيه، وما يتصل به لفظًا ومفهومًا وقضيةً، ويُعرف الشاهد البوشيخي الإحصاء بقوله: « الاستقراء التام لكل النصوص التي ورد بها المصطلح المدروس، وما يتصل به، لفظًا ومفهومًا وقضيةً، في المتن المدروس» (البوشيخي، 2004، صفحة 22)، وعليه فإنّ الإحصاء هو جمع، ووصف، وتحليل للمصطلح بمختلف صيغه الاشتقاقية في المتن الذي هو قيد الدراسة، وتعد الدراسة الإحصائية بمثابة دعامة أولى لما سيأتي بعدها من أركان، وعملية الإحصاء التام للمصطلح لا بد أن تمرّ بأربع خطوات لتكون دقيقة وتحقق الأهداف المنشودة منها، وهذه الخطوات هي:

أ. إحصاء لفظ المصطلح إحصاءً تامًّا

ب. إحصاء الألفاظ الاصطلاحية المشتقة من جذره اللغوي

ت. إحصاء التراكيب التي ورد بها مفهوم المصطلح أو بعضه دون لفظه، إحصاءً تاما

ث. إحصاء القضايا العلمية المندرجة تحت مفهومه

2.3. الدراسة المعجمية

تُعدّ الدراسة المعجمية الركن الثاني من أركان منهج الدراسة المصطلحية، وقد سُميت هذه المرحلة بهذا الإسم لأنّها تعتمد على المعاجم العربية بنوعيها اللغوية والاصطلاحية، حيث يقتضي هذا الركن العودة إلى المعاجم اللغوية والاصطلاحية الخاصة باللغة العربية قديمها وحديثها، مع مراعاة ترتيبها الزمني، وذلك بُغية تقصيّ معاني المصطلح المدروس تقصيًا دقيقًا، وضبط خصائصه المميزة له، ومعرفة « من أي المعاني اللغوية أُخذ المصطلح، وبأي الشروح شُرح المصطلح، وذلك لتمهيد الطريق إلى فقه المصطلح وتذوقه، وليسهل تصحيح الأخطاء التي يكون جلبها الإحصاء» (البوشيخي، 2004، صفحة 24) ، وعليه فإن أهداف الدراسة المعجمية حسب البوشيخي تتمثل في:

- معرفة الأصل اللغوي للمصطلح
- تحديد المعنى اللغوي الراجح أن منه أُخِذ المعنى الاصطلاحي
- التفقه في المصطلح، وتذوقه

3.3. الدراسة النصية

بعد عملية الإحصاء للمصطلح، ودراسته مُعجميًا، وتحديد نتائج الدراسة الإحصائية والدراسة المعجمية، يأتي الركن الثالث من أركان منهج الدراسة المصطلحية، وهو ركن الدراسة النصية، ويقوم هذا الركن على دراسة المصطلح وما يتصل به من مشتقات انطلاقًا من المتن الذي هو قيد الدراسة، وتعدُّ الدراسة النصية ركنًا مُهمًا لا يُستغنى عنه في الدراسة المصطلحية، بل إنّه « عمود منهج الدراسة

المصطلحية، وما قبّله يُمهد له، وما بعده يستمد منه، إذا أُحسِن فيه بوركت النتائج، وزكّت الثمار، وإذا أُسيء فيه لم تُفض الدراسة إلى شيء يُذّكر» (البوشيخي، 2004، صفحة 24)، والسبب في اعتباره عمود الدراسة المصطلحية هو كون الباحث فيه يدرس دلالة المصطلح باعتبار النص الذي ورد فيه، وليس باعتباره معناه المعجمي فقط، فوظيفة الباحث في هذا الركن ليس إظهار التعريف فقط كما فعل في الركن الثاني من أركان منهج الدراسة المصطلحية، إنّما مهمته في الدراسة النصية هو تحقيق الدقة التعريفية، وتحديد خصائص المصطلح وسماته المميزة له، وذلك بغية التأكد من اصطلاحيته أو عدمها، وكذا من قوتها أو ضعفها داخل المجال العلمي الذي تنتمي إليه.

4.3. الدراسة المفهومية

تعتمد الدراسة المفهومية بشكل أساسي على ما سبقها من النتائج التي توصلت إليها الأركان التي سبقتها، إذ لا يُستخلص المفهوم إلاّ بعد فهم نتائج عملية الإحصاء والدراسة المعجمية، والدراسة النصية التي تُراعي سياق النص، إلا أنّه يمكن أن نقول بأن الدراسة المفهومية هي مواصة للدراسة النصية، إذ تتعلق بنتائجها تعلقًا مباشرا، « ويُقصد بها دراسة النتائج التي فُهمت واستخلصت من نصوص المصطلح وما يتصل به، وتصنيفها تصنيفًا مفهوميًا يُجلّي خلاصة التصور المستفاد لمفهوم المصطلح المدروس في المتن المدروس» (البوشيخي، 2004، صفحة 25) ، وعليه فإنّ الدراسة المفهومية داخل منهج الدراسة المصطلحية هي عملية استنتاجية لمختلف المعاني المفهومة من المصطلحات المدروسة مصنفة وفق نسق مفهومي معين، « وذلك من خلال ذكر أهم العناصر المكونة لبنية المفهوم من تعريف يحدد ذات المصطلح ودلالته، وصفات ملتصقة بهذه الذات تبين خصائصها ومميزاتها: كالتي تبرز موقع المصطلح داخل أسرته المفهومية، أو تبين مدى قوته أو ضعفه الاصطلاحيين، أو تحكم له أو عليه بأصناف الأحكام القيمية المختلفة، وعلاقات تربطه بما حوله من ألفاظ ومصطلحات فتزيده بيانا وتمييزا، وضمائم تنبئ عن تشعبه ونموه داخل ذاته، لانضمامه إلى غيره، أو انضمام غيره إليه من المصطحات والألفاظ، ومشتقات تنأى به عن نفسه» (زمرد، 2014، صفحة 53)، لهذا كان هذا الركن بمثابة الأساس الذي بُني عليه منهج الدراسة المصطلحية، ففيه يستخرج الدارس تعريف المصطلح، وصفاته الخاصة به، وعلاقاته، وضمائمه، ومشتقاته، وقضاياه.

5.3. العرض المصطلحي

وهو آخر ركنٍ في منهج الدراسة المصطلحية، يقوم على عرض النتائج التي توصّل إليها الباحث المصطلحي أثناء تطبيقه لأركان منهج الدراسة المصطلحية على المصطلح المدروس، وعرض نتائج الدراسة يتم وفق نظام معين، حيث يشتمل العرض المصطلحي على العناصر الآتية:

- عرض التعريف: ويشمل المعنى اللغوي، والمعنى الاصطلاحي، ومفهوم المصطلح المدروس.
- عرض الخصائص والصفات المستنبطة
- عرض علاقات المصطلح المختلفة (الإئتلاف، والاختلاف، والتداخل والتكامل)
- عرض ضمائم المصطلح، ومشتقاته، وقضاياه

4. أثر منهج الدراسة المصطلحية في تجديد فهم مصطلحات القرآن الكريم

عظّم البوشيخي من منهج الدراسة المصطلحية، ورأى فيه الحل لمعالجة مشاكل المسألة المصطلحية في العالم العربي، وكما ذكرنا سابقا فإنّ منهج الدراسة المصطلحية قد نشأ أولاً في ميدان المصطلح النقدي والبلاغي، ثم امتدت تطبيقاته إلى مجالات معرفية أخرى على رأسها علوم القرآن وعلوم الحديث وعلم النحو وغيرها من العلوم النقلية والمادية، وكان الباعث وراء ظهور هذا المنهج هو وعي البوشيخي بقيمة

المسألة المصطلحية، ومعضلتها العويصة التي تتطلب حلولاً مستعجلة، ونظرا للأهمية البالغة التي يحتلها المنهج داخل العلوم القرآنية، ولما كانت المصطلحات مفاتيح العلوم وبابها الأول كان أولى باتخاذها وسيلة من وسائل فهم تلك العلوم، ومنهج الدراسة المصطلحية إحدى تلك المناهج التي تضع الأسس العامة لفهم المصطلحات، ثم تترك للباحث المجال واسعًا لاستنباط مفهوم المصطلح وخصائصه المميزة له، وتكون دقته في استنباط المعنى بحسب إدراكه للأهداف المنشودة، وحسن توظيفه للوسائل المنهجية المتاحة له، وقدرته على ضبطها والتحكم فيها، ولا شكّ أن البوشيخي بمنهجه هذا قد « أسهم بجهود كبيرة في إرساء الأسس العلمية في دراسة المصطلح، سواء من ناحية الأفكار النظرية الرائدة أو الأعمال التطبيقية القيمة، التي سرعات ما راحت أصداؤها تنعكس في ممارسات عدد غير قليل من الباحثين والنقاد وتطبيقاتهم، سواء داخل البيئة المغربية أو خارجها» (برحو، 2020، صفحة 44)، ومن أهم ما يمكن تلخيصه فيما يتعلق بإسهامات منهج الدراسة المصطلحية في تجلية مفاهيم المصطلحات القرآنية، وتحديدها:

1. تحديد المفهوم القرآني بدقةٍ.
2. استنباط صفات المصطلحات القرآنية، وما تتميز به عن غيرها من المصطلحات.
3. حفظ المصطلحات القرآنية من التحريف، وحفظ المصطلحات هو حفظٌ للمفاهيم القرآنية عامة من التحريف.
4. تخليص المفاهيم القرآنية من أثر الاختيارات العقدية والمذهبية، والتوجهات الفكرية.
5. تخليص بعض المفاهيم القرآنية من التحريف الذي لحقها في فترات تاريخية ماضية
6. من شأن منهج الدراسة المصطلحية بأركانه الدقيقة، أن يتجاوز الانتقائية التي وقعت فيها بعض المناهج السابقة له، وأن يُقدّم تفاسير جديدة للقرآن الكريم، تفاسير تستلهم من الماضي، وتواكب الحاضر.

خاتمة

قد لا نبالغ إذا قلنا بأنّ منهج الدراسة المصطلحية عند الشاهد البوشيخي من شأنه أن يُقدّم تعريفات دقيقة للمصطلح القرآني، خاصة إذا طُبق المنهج من طرف باحث بارعٍ في اللغة، متخصصٍ في المصطلحية، ولا شك أن هذا المنهج في دراسته للمصطلح القرآني له ما له من حسنات على الدرس المصطلحي، خاصة وأنّه يُراعي خصوصية الذات العربية ثقافيا ودينيا، بل ويضعها ضمن الأوليات التي يجب أن تُراعى أثناء الدراسة، كما أنّه يعطي الأهمية البالغة لِتراثنا المصطلحي، ويعمل على مساءلته واستنطاقه، وتبرز أهمية الدراسة المصطلحية لمفاهيم القرآن الكريم في أنّه يركز على فهم المصطلح الذي يمثل جزءًا من النص الذي ورد فيه المصطلح، ولاشكَّ في أنَّ فهم جزئياته يؤدي إلى فقه كلياته، ولا سبيل لفهم النسق الكلي للقرآن الكريم إذا لم نفهم مصطلحاته، ولسنا ندعي هنا أن مجرد فقه المصطلحات يؤدي إلى فهم نصوص الوحي قرآنا وسنة، بل إننا نعتبر المصطلحات بابا مهما من شأنه أن يُساهم في فهم النص وبيان مراده، ومع ما يتميز به منهج الدراسة المصطلحية من دقة وصرامة، إلا أنّه يحتاج لتطويره إلى مزيد من الجهود المتضافرة بين الباحثين والمؤسسات العلمية التي تُعنى بشؤون المصطلح، خاصة وأن بعض أركانه شاقة في البحث وفي الغالب تحتاج إلى برامج حاسوبية من شأنها تسهيل عملية البحث.

قائمة المراجع

1- الشاهد البوشيخي. (2004). *نظرات في المصطلح والمنهج _ دراسات مصطلحية _*. المغرب: مطبعة أنفو برانت.

2- الشاهد البوشيخي. (2009). *نحو معجم تاريخي للمصطلحات القرآنية المعرفة _ سلسلة دراسات مصطلحية _*. المغرب: مطبعة أنفو برانت.

3- عبد العظيم أنفلوس. (07 09, 2016). *المصطلح القرآني مدخل علمي لشهود حضاري*. تم الاسترداد من موقع الألوكة: https://www.alukah.net/sharia/0/107502

4- فريدة زمرد. (2014). *مفهوم التأويل في القرآن الكريم _ دراسة مصطلحية _*. المغرب: مركز الدراسات القرآنية.

5- فهد عبد الرحمن الرومي. (2004). *تحريف المصطلحات القرآنية وآثاره في انحراف التفسير في القرن الرابع عشر*. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

6- محمد برحو. (10 11, 2020). المشروع المصطلحي لدى البوشيخي: التصور النظري والمنجز العملي. *دراسات لسانية*، صفحة 44.

7- مصطفى فوضيل. (00 00, 2002). المصطلح القرآني وعلاقته بمختلف العلوم. *دراسات مصطلحية*، الصفحات 59-60.

ASJP
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
Algerian Scientific Journal Platform
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 10 - 24

التأويل والتعديل الصوفي في جماليات الصورة الرمزية شعر عبد الله العشي أنموذجا

Interpretation and Sufi modification in the aesthetics of the symbolic image, Abdullah Al-Ashi's poetry as a model

بولرباح عثماني*
جامعة عمار ثليجي الأغواط (الجزائر)
b.otmani@lagh-univ.dz

المختار نارة
جامعة عمار ثليجي الأغواط (الجزائر)
m.nara@lagh-univ.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/01
تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ الرمز الصوفي، المرأة
- ✓ الخمرة، الألوان
- ✓ الشعر الجزائري
- ✓ عبد الله العشي

الملخص:

عمليا لقد اكتسبت اللغة على لسان الشاعر الجزائري عبد الله العشي قيما جديدة من وحي التجربة، حيث حملها مهمة نقل معرفته القلبية ومكاسبه الوهبية، وفق نسق عرفاني، فما دام الشاعر قد فاض وجده واشتدت عليه وطأة التجليات واستشعر فطر الصمت فما كان عليه إلا الاستنجاد بقالب يبعث فيه روح القول بعد أن أجاد فن الإصغاء، و الإنصات لصوت الحقيقة الذي يناديه، ولم يكن ليعبأ بتدوين ما يتلقاه لذلك جاءت لغته بثوب صوفي عرفاني يأمل في الرمز والاشارة بدل العبارة، الرمز الذي استوعب كتاباته الشعرية وكان ملمحا أسلوبيا وجماليا ينطلق بلهفة مشرقة ومحيرة محدقة نحو فضاءات الرمز الصوفي مدار بحثنا.

Article info

Received 01/11/2021
Accepted 20/06/2022

Keywords:
- ✓ *Sufi symbol, woman*
- ✓ *wine, colors*
- ✓ *Algerian poetry*
- ✓ *Abdu Allah Al-Ashi*

Abstract :

Practically speaking, the language, according to the Algerian poet Abdullah Al-Ashi, has acquired new values from the inspiration of experience, as he carried it with the task of transmitting his heart knowledge and his endowmental gains, according to an erratic system. He has the spirit of saying after he mastered the art of listening and listening to the voice of truth that calls him, and he would not have bothered to record what he received, so his language came with a mystical mystical dress hoping for symbol and sign instead of phrase, the symbol that absorbed his poetic writings and was a stylistic and aesthetic feature that radiates with bright eagerness and staring confusion towards spaces The mystical symbol is the subject of our research.

* **المؤلف المرسل:** بولرباح عثماني

مقدمة

تعد اللغة الصوفية في شعر عبد الله العشي – أسلبة التصوف – عالم قائم بذاته يتمتّع بكل ما يتمتّع به العالم المحسوس من مكونّات، ليصبح التعامل مع هذا العالم، غير الظاهر، تعاملا مع كائنات حيّة تمتلئ نشاطا وحيوية؛ وتضمر أكثر مما تظهر، وهو ما يمثل غشاء إضافيا لما أحاطها من غموض وإبهام يجعل تتبع مساراتها ومسارها أمرا عسيرا عبر التعاريج المتراكبة التي لا تخضع إلا لمبدع التجربة؛ وفقا لمعاناته لها، وما أتيح له للتعبير عنها، وحسب فهمه لذلك العالم الخفيّ، وأسلوبه في التعامل مع مكوّناته؛ بما لها من حظوة عنده، ودرجة في الاغراق في الرمزية، والتي شكلت عالما كتابيا أحاط بكتابات الشاعر، وكانت ملمحا جماليا تظهر فيه قدرة الشاعر علي الخلق والابتكار، من خلال الرموز الشعرية الصوفية هذا ما حدى بنا بلهفة مشرقة وحيرة محدقة إلى التساؤل: ما مدى مساهمة الرمز الصوفي في إرساء ملامح الحداثة الشعرية عند الشاعر عبد الله العشي؟ وكيف أسهم في بناء أنساقه الشعرية وفق هذا الملمح العرفاني؟ وكيف تشظت الرؤيا الصوفية عنده من خلال الرمز الصوفي لتشيد عوالم مفعمة بترنيمات الوجد الأزلية؟

ويهدف البحث في جملته إلى تحقيق غايات منشودة أهمها:

– غنى التراث الصوفي بالإمكانات والأساليب الفنية التي يمكنها أن تعطي القصيدة الحداثية طاقات تعبيرية لا حدود لها وبالتالي محاولة إلقاء الضوء على هذا المهل الفكري والأدبي على السواء.

– محاولة وصل تجارب الشعرية بهذا التراث لما له من حضور حي ودائم في وجدان الأمة.

إبراز ما يضفيه الرمز الشعر الصوفي على التجربة الشعرية عامة وتجربة عبد الله العشي خاصة من أصالة فنية وشمول بإكسابها هذا البعد التاريخي الحضاري وبإخراجها من نطاق الذاتية الجزئية، ودمجها في الكلي والمطلق.

وقد تتبعت المنهج السيميائي في عملي البحثي، من خلال تتبع العلامات الدالة، وكذا من خلال الكشف عن البنية العميقة والمبطنة التي نالها هذا الخطاب الذي احتفى بالرمز والإشارة بدل العبارة، وكذا من خلال دراسة الرموز الشعرية الصوفية عند الشاعر.

1. جمالية الرمز في شعر عبد الله العشي

إن مسألة التحديد الاصطلاحي لمفهوم الرمز من التعقيد بمكان، ذلك أن هذه العملية تقتضي بعد معاينة معناه الرئيسي باعتباره وحدة معجمية مألوفة (lexème) تحديد مجال اشتغاله الدلالي، وتتبع حمولته المعرفية والابستمولوجية، هذا ما أسهم في تعدد مفاهيمه من حيث الاشتغال وتعدد هذه المجالات كمخزون ثقافي يمتلكه الرمز. (كعوان، 2009)

2. الرمز من الناحية الأدبية

إن اللغة الشعرية هي لغة رمز بقدر ما هي لغة مجاز ، ذلك أن مساحة الرمز في الشعر واسعة وآفاقه رحبة وطاقته الإيحائية كثيفة ، ذلك ما أكسب الصورة الشعرية ثراء وحقق لها الانفتاح الدلالي على دلالات لامتناهية ، لتخرج من الماضوية إلى الحاضر ، بهذا تتحقق الدرامية بدل الغنائية ، كما يحقق الاقتصاد السردي ، وعندما يتعامل الشاعر مع الرمز يخرجه من الدلالة الأحادية إلى دلالة مفتوحة تؤمن بالإيحاء في إشعاع معرفي ، وقبل الدخول في العوالم الشعرية في محاولة معرفة كيف يشتغل الرمز في بناء الصورة إلى جانب بقية المكونات في قصائد الشاعر لابد من البحث في ماهية الرمز .

لقد ساهم أدونيس في محاولة التعريف بالرمز قائلا:" الرمز هو ما يتيح لنا أن نتأمل شيئا آخر وراء النص فالرمز هو، قبل كل شيء معنى خفي وإيحاء إنه اللغة التي تبدأ حين تنتهي لغة القصيدة أو هو القصيدة التي تتكون في وعيك بعد قراءة القصيدة، إنه البرقُ الذي يتيح للوعي أن يستنشق عالما لا حدود له، لذلك هو إضاءة للوجود المعتم، واندفاع صوب الجوهر ". (يحياوي، 2014)

ومن خلال هذا يبدو لنا أن في الرمز القدرة على تحرر النص الشعري، "والذروة العليا التي يدركها الشاعر حين ينتفض من عقال الحواس والمقارنة والتشبيه ويقدر له أن يعاين الحقائق الأولى بأم عينه الباطنية " (يحياوي، 2014)

3. الرمز الصـوفي

عرَّف "السراج الطوسي" الرمز عند الصوفية قائلا: (الرمز معنى باطن مخزون تحت كلام ظاهر، لا يظفر به إلا أهله). (الطوسي، 1960) يتميز الرمز الصوفي بالفرادة، وبأنه لا يمكن استبداله دلاليا، ونظرا لكثافته، فإنه لا يفسر مرة واحدة، وبشكل نهائي، ولكنه يظل على الدوام قابلا للكشف والكشف الصوفي لا يقف عند مستوى معين من الدلالة، فحدود الرمز الصوفي أشبه ما تكون بحدود المطلق، لذلك تعددت الرموز الصوفية، وتعددت دلالاتها لدى العارفين.

فالصوفي لا يحيا إلا بالرمز لأنه مملوء بفراغات معرفية ذات طبيعة إنسانية، وإنّما إذا اشتدت الحاجة النفسية والاجتماعية والفكرية إليها، تلبست بالرمز لتظهر كحقائق بديلة عن الوجود بعيدة لا تنال فتبعث المغامرة والتحدي للبحث عن المعنى الأول والوحيد. يقول :ابن عربي" (الدين، 1999).

أَلاَ إِنَّ الــرُّمُوزَ دَلِيلُ صِـــدْقٍ *** عَلَى الْمَعْنَى المغَيبَّ في الفُـؤَادِ
وَإِنَّ العَــالَمِينَ لَـــــهُ رُمُــ *** وَ أَلْغَازٌ لِيَـــــدَّعى بِالـــعِبَادِ
لَوْلَا اللُّغْزُ لَكَانَ القَـوْلُ كُـــفراً *** وَ أَدَّى العَـالَمِينَ إِلَى الــعَنَادِ
فَهُمْ بِالرُّموزِ قَدْ حَسِبُوا فَــقَالُوا *** بِإِهْـرَاقِ الدِّمَاءِ وبِالفَـــــسَادِ.

يرى "أحمد أمين" أن الأدب الصوفي أدب رموز من ناحيتيه القابلة والفاعلة، فهو يفهم مظاهر العالم على أنها رمز؛ والعالم عنده لا يختلف عن أحلام النائم؛ فكما أن الحلم يعرض حوادثه عرضاً رمزياً فكذلك العالم كل ما فيه رمز، فكل ما يقع تحت عينه وما يسمع بأذنه، وما يتصل بجميع حواسه رموز يستنتج منها ما يغذي عواطفه ومشاعره، وبذلك أنفتح أمامه عالم غريب الأطوار مملوء بالجمال، مفعم بالتخيلات، حتى كأن كل شيء – ولو كان صغيراً – كتاب ملئ علماً، أو لسان ينطق دائماً بالحكمة، هو في العالم دائماً يقرأ ولا مقروء، ويسمع ولا مسموع، ويستخرج من الحبة قبة، ومن القطرة بحراً خضماً. يقرأ في كل حادثة نفسه وعالمه وربه، ويفسرها تفسيراً يتفق ومزاجه وحاله. (أمين، 1936).

4. الرمز الصوفي في شعر عبد الله العشي

إن الحداثة الشعرية في شعر عبد الله العشي صنيعة الرمز الصوفي الذي ولج عوالم شعره وغدى معينا له في صنع الإلهام ، فأصبح الشاعر يستمد من اللاّوعي المادة أو المعنى الذي ينوي صياغته بعد أن ينسحب من العالم الواقعي جسدا و يدخل العالم الآخر روحاً ، و أثناء

محاولته للكشف في هذا العالم يصنع لنا رموزا فيها من الإلهام ما يبعث على التأويل و يعود السبب في ذلك إلى، (بوذراع، 2007-2008) (كون التجربة الصوفية لا تخضع لمنطق العقل الواعي و قوانينه و أنها حالة من حالات الوجود الباطن ذات رموز خاصة ، فهي غربة روحية و اعتزال أي انسحاب الصوفي من عالم الواقع إلى عالم آخر يجاهده بالحدس و محاولة الكشف). (القعود، 2002)

فالرمز في شعره يعد تجربة فريدة في الكتابة، وفي بناء نص شعري حداثي بآليات وتقنيات إبداعية، الحس الصوفي أحداها بل وأهمها ومن تلك الرموز الصوفية:

1.4. رمز المرأة في شعر عبد الله العشي

ويجسد حسّ التصوف عند عبد الله العشي تجربة ووثبة إبداعية تقتضي المحبة الخالصة والإصرار على الفناء في محبة المرأة كرمز، لـ(تصبح الأنوثة قيمة شعرية وليست كيانا متغزلا به، وكأنما هو مجرد معشوق جسدي أو مجرد عامل تحفيزي على القول، كما أنها ليست مجازا إبلاغيا واستعارة طارئة على النص، ولكنها هي النص ذاته)، (شقرون، 2010) إلى آخر رمق دون أن يحيد قيد أنملة عن نواميس هذه المحبة الفريدة المضرجة بماء الوجدان الزلال الطاهر، المطهرة بنار الوجد والشوق المسعرة التي تبغي الكتابة وروح الإبداع.

إن تناول الشاعر لرمز المرأة في الكتابة كان مثل حب المحبوبين فطريقه محفوف بإرادة الله وعنايته والعناية فيه مقضية متحققة، والسفر فيه سريع، وما نراه جليا أن الشاعر يتدرج في المقامات الصوفية كأنه يطويها طيا، وفق نسق شعري تجريبي، يعيد تناول الأشياء ويكررها ويتعايش معها، ليقيم بناء شعريا حداثيا متماسكا ومنسجما مع مقتضيات الواقع الراهن، الذي يبحث عن الروحانية من مصافها ومنابعها، ليجد فيها الراحة والسكينة النفسية، من خلال الانصهار في التجربة الصوفية رغبة ولذة في الكتابة وتماثلا للرغبة الصوفية في حلول العاشق بالمعشوق، والعذاب في اللذة، وصولا إلى الفناء في الذات العليا. وكذا لكتابة قصيدة عرفانية تبتعد عن السطحية وتتجه نحو الأعماق في سبيل خلق تماس والتقاء مع الباطن والجوهر الروحي، وهذا ما نجده في قصيدته:

"قمر تساقط في يدي" (العشي ع.، 2007).

مري على جسدي ليتسع الأمد

وتصير الأقمار أجنحة

وتزهو في حدائقنا الحمائم

والحجل

مري على روحي...

ليحترق الجسد

وتحوم الأطيار حول شفاهنا

وتلتقط ما تناثر

من شرار البوح...

أو مطر القبل.

تلوح صورة المرأة مختبئة تحت تراكمات اللغة والثقافة على أنها كائن مسجون داخل اللغة، فهي مفردة في المعجم الدلالي ومجاز بلاغي ورمز صوفي، إلا أنها في ذات الشاعر هي ذلك الكائن المرغوب فيه يطلب الاتحاد واللذة الحسية والمعنوية؛ (ليحترق الجسد، مطر القبل) إنه مريد يريد أن يهل من بحار النشوة والامتزاج بالحسي ليكون مطيته إلى انتقال روحي بحثا عن كمال ومثال راسخ في اللغة والكتابة الشعرية.

إن رمز المرأة في شعره كتجربة في الكتابة تطواف في غيمة من احتمال لا متناه، تنشد الممكنات، وتناجي المستحيلات، عبر وسيط انتقالي عروجي، من عالم الشهود، إلى عالم الغيب المنشود، لتفنى فيه برغبة ما أراها تتحقق إلا في عوالمه العرفانية، التي صبغها بروح كليمة متألمة حائرة مغتربة، وسط ركام الوجود المادي، إيذانا منها باتحاد خالص مع أنثى ينشد من خلالها الكمال والجمال والجلال والمثال، فهو عبر تطوافه هذا في ارتقاء وتدرج بين مقامات صوفية متنوعة، باذلا كليته ليحقق مناه، بالوصول إلى مولاه، والفناء في سبحات نوره وسناه، ليضل أبدا في اتحاد معها ليدخل من خلال هذا الحال الصوفي إلى فضاء اللغة الرحب لأن (الشاعر لا ينشد التصوف بالمعنى الحقيقي، إنما ينشد "فضاء اللغة" ومقاماتها وأحوالها، وينغلق الفضاء الذي كنا نعتقده صوفيا، وينفتح فضاء اللغة وحقول العبارة)، (شقرون، 2010، صفحة 126) وهذا ما نلمسه في قصيدته، "قاف، وكاف" (العشي ع.، ديوان صحوة الغيم، 2014).

حين ضيع تاريخه

لم يجد غير تاريخها

مد من تعب ظله

واستظل بأحرفها

أغلق الباب عن سره

واستعان بأسرارها

كله... كلها

ليس لي... ليس لي

مروياتي لها.

ومبتغى هذا الحب هو الارتقاء والوصول إلى السمو الروحي والفني على حد سواء، أو ما ينضوي تحت الرؤية الكونية لعاطفة الحب والتي ترى في المرأة ذلك الوجود المقدس؛ ليسمو الشاعر فوق حمئية المادة، وأدران الشهوات مصورا المرأة على أنها ذلك الكائن الذي يرمز إلى الطهارة، والنقاء، والصفاء، وفق توظيف جمالي لمعجم لغوي (ثبج، المياه، قدسية أنصع، بياض الغيم) وكلها تحيل إلى كينونة علوية، تستحق أن يهيم الشاعر باحثا عنها، رغبة في الوصول إليها، ولمنتهاها المنشود وهذا ما نجده في قصيدته: " تجاوب" (العشي ع.، ديوان مقام البوح، 2007، صفحة 12).

ها هي من ثبج المياه تطل قامتها الجميله

قديسة وإلها.

ها هي تقبل من وراء الأفق،

أنصع من بياض الغيم

أجمل من صباها.

وأنا أقاوم خطواتي، مستعجلا

أمحو المسافة بيننا،

حتى تحل بدايتي

في منتهاها.

يأخذ هذا المقطع بعدا جماليا، من خلال استعانة الشاعر بأدوات اللغة الحداثية، وعناصرها الأسلوبية، وتجلى ذلك في الانزياحات اللغوية، التي أحدثت وقعا جماليا يحيل إلى حب الشاعر وتعلقه بهذه الأنثى.

وتتعدى مكانة هذه الأنثى حدود العقل والظاهر المرئي في شعره، لتغدو حكمة، ترتقي في مدارج المقامات، فهي قدسية من وراء الشهب، وهي سحر السحابة، وهي بذلك تشكل تلك الرغبة الجامحة في التوحد بها، والبحث عن كنهها، في رحلة ممتدة صورها الشاعر في قصيدته: "حيرة المعنى" (العشي ع.، ديوان صحوة الغيم، 2014، صفحة 42).

هي حكمتي...

هي شطآن أسئلتي

هي حبر القصيدة.. أرجوزة العمر

قديسة من وراء الشهب

هي سحر السحابة

مالت على جنبات السحب.

وقد لخص الشاعر نظرته إلى المرأة وتوظيفه لها بقوله: (كثيرا من الشعراء يستخدمون المرأة كحديث عن موضوعات متعددة... يكاد المؤنث أن يكون أساس الكون، وأنا أيضا المخاطب في شعري أنثى، وقد تكون امرأة، وقد تكون أنثى من أي جنس والمرأة أصبحت مكونا أساسيا في الشعر فهي ترمز للجمال والجلال ويتحقق الأمر عند المتصوفة لأنهم جعلوا الذات الإلهية امرأة أو أنثى إذا كان الرجل عقل الوجود، فإن المرأة بهجته وجماله). (العشي ع.، الشعر رؤية معرفية، 2014) فـعبد الله العشي اعتبر أن حضور المرأة في الشعر العربي الحديث، يحمل دلالات متعددة ومتنوعة، لكل شاعر فالمرأة هي الوطن، وهي الأم، وهي المعنى المثالي، وكان حضور المرأة عنده بارزا وواضحا في دواوينه الشعرية، يستلهم من التراث الصوفي أهم معاني المثال، والسمو، الذي أحاله على هذه المرأة ليطبع شعره بحس صوفي تنثال من خلاله اللغة وتنساب معبرة عن هموم وقضايا متعدد يحملها الشاعر.

2.4. رمزية الخمرة

إن الأثر الناشئ عن الخمرة أو خمرة الحب الإلهي في شعر عبد الله العشي هو الصحو لا السكر، فهذه الخمرة الأزلية تورث صحوا بما تفتحه من أبواب الحقائق التي تتجلى لقلوب المحبين، فالوجد عندهم رمزوا إليه بالسكر (سكر يفلت الأسرار من عقالها فتتمخض شطحا قد تدفع الحياة ثمنا له كما كان شأن الحلاج). (خوالدية، 2014) وهكذا جاءت الخمرة عند العشي فوق مستوى الواقع، ينسحب خلالها بتجربته الشعرية، من العالم الحسي إلى عالم الحب والمثل العليا يعبر من خلالها عن همومه وأحزانه (لم تعد الخمرة الصوفية كما كان الحال مع الشعراء المتصوفة تهويما، وفيوضا وبحثا عن الاتحاد والحلول، وإنما أصبحت عندهم ضربا من الرموز يعبر فيها ومن خلالها عن همومه، وأحزانه ومشكلاته الحضارية). (بقار، الخصائص الأسلوبية وأبعادها الدلالية في شعر عبد الله حمادي، 2012-2013)وهذا ما نلمسه في قصيدته: (العشي ع.، ديوان يطوف بالأسماء، 2013).

سكبت خمرتي، أرقتها على دمي، وأجهشت خطاي

رميت شملتي، وسرت فوق الماء، غار الماء، ...

كان الكون بين الظن واليقين،

ردني، وعاد بي إلى.

سمعت صوته الشريف:

يا عبادي

فقد مزج الشاعر بين مواجد الحب والعشق مع السكر الصوفي حتى بلوغ درجة الانتشاء للتوحد بالذات الإلهية، فمزج الخمرة مع دمه لتشكل قمة الانتشاء (سكبت خمرتي، أرقتها على دمي(والاتحاد حتى لم يدع لنفسه سبيلا إلا بالوصال الذي يصبو إليه ويرغب في أن يلاقيه، وفق درامية تستدعي تجلي المحبوب، الذي اتحد بذات الشاعر "ردني، وعاد بي إلى" ليغدو كيانا واحدا يقيم من خلاله دعائمه الشعرية، ويهيمن من خلاله على الكتابة والروح كذات مبدعة.

فالشاعر في كثير من نصوصه مسكون بالشوق والحنين إلى الذات الإلهية، وهو يتخذ من رمز الخمرة والسكر وسيطا يقربه من الله زلفى، ويدنيه من العرش، وفي احتفاء الشاعر بالخمرة ينفصل عن العالم الأرضي المادي، ويتعلّق بالفردوس الأعلى، بالعالم "اللامرئي". (قري، 2009-2010).

وفي هذا الصدد يصرح الشاعر: في قصيدته: "أجراس الكلام" (العشي ع.، ديوان مقام البوح، 2007، الصفحات 32-33)

قدسي حبك يا مولاتي

يسقيني خمر العشق...

ويسكبها فوق دمي...

أنهار.

أترنح يا مولاتي

تتقاذفني ريح..

وتلم أشتاتي أمطار

ويحجبني قمر عني

وتعرج بي نحوك أقمار.

فهو يريد من خلال هذه الخمرة مجرد الولوج والترقي في الكتابة والأساليب التي تغري القارئ وتجعله في ترقب مستمر وبحث لا متناهي عن إجابات واحتمالات قرائية متعدد.

تعرج به نحو عوالم مختلفة ومتنوعة "وتعرج بي نحوك أقمار" إن الأثر الناشئ عن الخمرة أو خمرة الحب الإلهي في شعر العشي هي الصحو لا السكر، فهذه الخمرة الأزلية تورث صحوا بما تفتحه من أبواب الحقائق التي تتجلى لقلوب المحبين، فالوجد عندهم رمزوا إليه بالسكر، وهكذا جاءت الخمرة عند الشاعر فوق مستوى الواقع، ينسحب خلالها بتجربته الشعرية من العالم الحسي إلى عالم الحب الإلهي. ومن عالم الماديات إلى عالم المثال، ليغمره بإبداعات ورؤى فنية خالصة، وفي الخمرة وأسرارها يبوح الشاعر في قصيدته "نشيد الوله" (العشي ع.، ديوان مقام البوح، 2007، صفحة 69).

أتملى بهاها الشمالي...

ألمس في دهش سرها...

أي فيروزة أسكرتني...

بخمرتها اللدنية

ها أنا...

أتملى بهاها:

أي جوهرة بهرتني...

زاوج ومزج الشاعر السكر والانتشاء بالخمرة اللدنية (أي فيروزة أسكرتني، بخمرتها اللدنية) بمواجد الحب والعشق (ها أنا أتملى بهاها، أي جوهرة أبهرتني)، حتى بلوغ درجة الانتشاء، محاولا الانفصال عن العالم الأرضي، والتعلق بالسماوي والمتعالي، ليقيم لنفسه صرحا من الأفكار والقيم العرفانية، التي بدورها تعمل على إثراء شاعريته وشعريته، مشيدا لنفسه عالما للكتابة والفن والشعر المنتقاة من النزعة الصوفية، التي تدعو إلى قيم التحرر والثورة على الواقع الاجتماعي المادي.

3.4. رمزية اللون في التصوف

يأخذ اللون في التصوف منحة دلاليا وبعدا عرفانيا، لكونه يعبر عن موجودات ومواجيد يظهر من خلالها الصوفي تفانيه في الذات الإلهية ويعبر عنها بالألوان التي تعد وسائط تعبر عن ذات الصوفي، ومعارجه، وفيما يلي إشارات لبعض دلالة الألوان في شعر عبد الله العشي التي عن هذا التمازج والتماهي الوجودي وما تحمله من عمق دلالي كبير.

1.3.4. رمزية اللون الأخضر

يأخذ اللون الأخضر في النزعة الصوفية مكانة مقدسة، لكونه يشير إلى المعرفة اللدنية والغيبية، وكذا لارتباطه بدلالات الحياة، والأمل، والحب، والسعادة، وهذا ما نجده في قصيدة الشاعر: (العشي ع.، ديوان مقام البوح، 2007، صفحة 59).

تلومني أميرتي...

وهل درت بأنني أعيشها...

غزالة خضراء في حدائق الفيروز

مجلوة بالمسك والندى والنور

وأنني أعيشها...

في عتمة الديجور.

فقد ربط الشاعر اللون الأخضر بالمرأة الملهمة وحلولها في ذاته بصفات الجمال الجلال والكمال، ليزيد من فاعلية هذا الأثر الفني الذي التمسه في اللون الأخضر وقواه الدلالية والايحائية.

وقد يرافق اللون الأخضر دلالة البحث للوصول إلى منتهى التحقق للرغبة القصوى، التي تكتنف ثنايا الشاعر وروحه الشعرية، وهذا ما نجده في قوله: (العشي ع.، ديوان يطوف بالأسماء، 2013، صفحة 12).

ضممت نشرها

حتى استوى الجنبان

واخضوضر المدى

وصرت لا رخوا ولا عصى

هنا في الوقفة الكبيره

بالربوة الخضراء

على صعيد عرفة

سجدت، لم أرفع، ظللت ساجدا

حتى استبان وجهه

واخضرت الأبعاد من حولي

ونغمة ربابه

ناديت: يا أبي

كما يوحي اللون الأخضر بالمتجلي سبحانه وتعالى، كاللون الأخضر في الشجرة له دلالة الديمومة المبدعة والمستمرة، عطاء في لونها، أو ثمرها، أو صفاتها، أو من خلال مقارنتها بسائر الكائنات، فكذلك الحق تعالى دائم التجليات، ولكل تجلي من تجلياته جمال وديمومة يختص به من كونه مظهرا لحقائق الحق، فكل تجلى يعد أفق من الأفاق، (صالح، 2012).

فالشاعر يظهر هذا التجلي لذات العليا ليعبر عن حالات من الصفاء والتحقق والوصول، لمبتغى أراده ورغب في الوصول إليه.

2.3.4. رمزية اللون الأبيض

لم يكن استعمال اللون الأبيض في شعره، بمنأى عن الأنثى المقدسة، فقد ارتبط بها ارتباطا وثيقا من خلال رؤيته الشعرية لهذه الانثى، كرمز للطهر، والنقاء والصفاء، ليرتقي بها إلى مكانة مقدسة، لكونها ملهمته الشعر والكتابة، بل هي الشعر والكتابة نفسها من خلال حس صوفي تغلبه المحبة الإلهية وهذا ما نلمسه في قصيدته: **"تجاوب"** (العشي ع.، ديوان مقام البوح، 2007، صفحة 12)

ها هي من ثبج المياه تطل قامتها الجميله

قديسة وإلها.

ها هي تقبل من وراء الأفق،

أنصع من بياض الغيم

أجمل من صباها.

وأنا أقاوم خطواتي، مستعجلا

أمحو المسافة بيننا،

حتى تحل بدايتي

في منتهاها.

يهيم الشاعر في وصف أنثاه النورانية، دون البوح باسمها، فارتباطها باللون الأبيض يعد الأصح لتلك الصفات القدسية، ففي العرف الاسلامي يعد اللون الأبيض لونا مقدسا مطهرا يوحي بالنقاء والصفاء، ففيه يكفن الأموات، وفيه يقدم المصلي لأداء الصلوات، وفي الحج وسائر الطاعات، فالشاعر قد جانب الصواب في اختياره لهذا اللون، ليحيله إلى الأنثى المقدسة، رغبة في الوصال، ونفحة من نفحات الكمال الشعري، الذي يصبو إليه الشاعر في قصائده المكتوبة برقة وطاهرة نفسه، وسجيته الشعرية.

3.3.4. رمزية اللون الأزرق

يعبر اللون الأزرق عن الصفاء والشفافية، كما أنه يشير إلى القداسة المتمثلة في تمام الطاعة والولاء، والتبتل والدعاء، فهو لون السماء، وقد اعتمد الشاعر هذه الدلالة وأسقطها على المرأة الفاتنة الجميلة، بجعلها علوية الانتماء وهذا ما نلمسه في قصيدة:

"قمر تساقط في يدي" (العشي ع.، ديوان مقام البوح، 2007، صفحة 49).

وطفولة تمضي...

لتتسع الكواكب حول ذاكرتي...

ويمحى العمر.

هذا عناق العاشقين:

قمر تساقط في يدي

وتساقطت من زرقة الحلم السماوي

فرحتي...

صورا صور.

ليتضح أن توجه الشاعر لم يكن توجها صوفيا، وإنما كان نتيجة رؤية علمية، وموقف فني، تتوالج من حلاله اللغة ودلالاتها، لتشكل عالما من الألوان والحروف، والعبارات يصل من خلالها إلى الحقائق فيتذوقها ويعبر من خلالها برؤية حالمة تستهوي المتلقي نحو الفضاءات الشعرية عما يجوب في ذاته المبدعة.

4.4. رمزية الحروف

تعتبر الحروف في التجربة الصوفية رمزا دالا على المعاني الباطنية، لكونها تشكل علاقات تصل الذات الإلهية بالإنسان، كما أنها تفسر العلاقات الكائنة في الكون، بطريقة رمزية ومغرية، فالحروف هي أداة وموضوع وتأويل في الآن نفسه، فالحروف التي تنضح برمزية صوفية تؤسس فعل الكتابة الحداثية لدى شعرائنا المعاصرين، وهذه سمة أسلوبية تعد من خصائص الكتابة الصوفية الحداثية، حيث يكون التلاعب بالحروف وأسرارها في النصوص الشعرية غاية ترتجى، وهدفا سعى إلى تحقيقه الشاعر المعاصر، لزعزعة القيم الجمالية التي يتأسس عليها الخطاب الشعري الحديث والمعاصر، لأجل خلق أساليب جديدة في الكتابة الشعرية، وكذا لنقل تجارب الشعراء الصوفية، والتي أفضت بهم إلى البحث عن صيغ تعبيرية أساسها المخاتلة والاختلاف، لأجل التعبير عن تجاربهم الشعرية الحداثية التي تأبى السكون والثبات، وإنما تهيم في مغامرة فنية لا متناهية، من خلال البحث عن مقومات شعرية تسهم في بناء أشعارهم ومن هذه المقومات التجربة الصوفية، وما تبثه في الحروف من أسرار وجماليات. (كعوان، 2009، صفحة 330). ويتجلى الحرف ورمزيته في شعر عبد الله العشي ليحمل قيما ودلالات صوفية، تمت إلى إثراء تجربته الشعرية الحداثية على اعتبار أن التصوف مقوما من مقومات الحداثة الشعرية، وهذا ما نجده في قصيدته: "احتفالات الأبجدية" (العشي ع.، ديوان مقام البوح، 2007، الصفحات 35-36)

ألف تعطر بالخزامى

وتضوعت منه اللحون

والميم حورية تسرح شعرها الفتان

الحرف	عنوان القصيدة	خصوصيتها الصوفية	عالمها
(أ) **ألف**	ألف الأسماء	الامتثال	عالم العظمة (الجبروت)
(ب) باء	حكمة الباء	السكينة	العالم الأسفل وهو عالم الملك والشهادة

(ت) التاء	تاء لذاكرة البنفسج	كما الحواس الظاهرة	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ث) الثاء	الثاء تغزل ليلها (ها)	الإنصاف	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ج) الجيم	جفن الغمام	الصبر	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ح) الحاء	حيرة المعنى	الرحمة	العالم الأعلى وهو عالم الملكوت
(خ) الخاء	خجل الأسئلة	ذوق الأنوار	العالم الأعلى وهو عالم الملكوت
(د) الدال	دال بقطر الندى	الطهارة	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ذ) الذال	ذروة المسافة	معرفة اللغات	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ر) الراء	رجع الصدى	حسن التجاوز	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ز) الزاي	زاي لم يكن	الصدق	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(س) السين	سر لغيم الضحى	التواضع	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ش) الشين	شبح الكلمات	قوة الانطواء	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ص) الصاد	صوتان للقصيدة	العقل الكامل	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ض) الضاد	ضاد سوف أفتح	قول الحق	عالم الامتزاج
(ط) الطاء	طائر الإيقاع	التميز	عالم الامتزاج
(ظ) الظاء	ظل لا يحجب	نزع حظ الشيطان	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ع) العين	عين على شرفة الوقت	العفو	العالم الأعلى وهو عالم الملكوت
(غ) الغين	غواية كان مد	كمال الصورة الظاهرة	العالم الأعلى وهو عالم الملكوت
(ف)الفاء	فصل هل يقول	حمل العلوم	عالم الامتزاج
(ق) القاف	قاف، كاف	البصيرة–	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(ل) اللام	لام أخضر	العلم الكامل	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(م) الميم	ماء الإنشاد	الذكورية	العالم الأسفل وهو عالم الملك والشهادة
(ن) النون	نون الصحو	الفرح الكامل	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط
(و) الواو	واو أشرقت	الموت والحياة	العالم الأسفل وهو عالم الملك والشهادة
(ي) الياء	ياء السلام	الخوف	عالم الجبروت وهو العالم الأوسط

الجدول ينظر: (بريكة، التصوف الإسلامي من الرمز إلى العرفان، 2006، الصفحات 153-154)

قرب النبع

تحت التين والزيتون

وترف هاء كالفراشة

كي تحط على الندى...

وتبوح بالأسرار..

بوح الباء تكشف سرها للنون

ألف ونون

عين ونون

نون ونون

هذا احتفال الأبجدية...

بالغواية والفتون

من خلال هذه القصيدة يجسد الشاعر علاقة حوارية بين الحروف، من خلال استثمار رمزيتها العرفانية ليعبر عن ذلك الحنين الصوفي الدفين لمعانقة المطلق، وهذه الفلسفة الصوفية استلهمها الشاعر في جمعه بين الحروف التي هي من عوالم مختلفة لأجل التعبير عن دلالات صوفية، فالألف الذي هو من العالم التشاكلي، والباء والميم هما من العالم الأسفل، والهاء التي هي من عالم العظمة – الجبروت – والنون الذي هو من العالم الأوسط، تعبر كل هذه الحروف عن علاقة المطلق بالكون والوجود، فكل هذه الموجودات تحن إليه كحنين الحروف إلى بعضها البعض، وهنا يظهر ذلك الحس الحداثي الذي يرغب في معانقة المطلق واللامتناهي من خلال استعارة الحس الصوفي كبديل كتابي فني أسلوبي يمتح من الحروف وأسرارها. (كعوان، 2009، صفحة 315).

ويتجلى في ديوان "صحوة الغيم" أثر الحرف وسره وجاذبيته وسحره وعرفانيته، من خلال محاولة الحروف اكتناه أغوار الذات وخفايا الكون، في سيرورة يطبعها عمق التعبير وفرادة اشتغال الرمز ليوافق رؤيا الشاعر الحداثية، وهذا ما نسجله في جميع قصائد الديوان التي أتت على شكل حروف أبجدية، متبوعة بمعنى لاحق، أو بداية لعنوان في ذاته ليغمرها بمعنى ينشد: (كيف يصبح الإنسان هو القيمة الأخلاقية الكبرى، حين يتناغم مع الوجود ويسبغ على الحياة معناها الكبير. ولعل من هذه النقطة بالذات يتجلى توافق الشاعر التام مع الحداثة، التي تمثل فيها الإيديولوجية الحداثية آخر صورة للاعتقاد في وحدة الإنسان بالطبيعة. خاصة وأننا نعيش عصر التحولات الكبرى التي لا تعطي فيه أي قيمة للإنسان ولا لطبيعة). (بلعلى، 2015).

وبالرجوع إلى ديوان صحوة الغيم بإحصاء عناوين القصائد وبداياتها بحرف صوفي نجد:

كنموذج على ديوان "صحوة الغيم" نجد في قصيدته "فاتحة الأبجدية" (العشي ع.، ديوان صحوة الغيم، 2014، صفحة 9) التي تعد بداية الديوان والولوج إلى عوالم التصوف وجامعة الحروف "الأبجدية" ليثبت معالم الحداثة بالنزوع إليه، والاغتراف من معينه كمعلم ومقوم من مقومات الحداثة الشعرية:

ألله يا ألله

أنرت من أمامه أضواءك الخضراء

فاساقطت على يديه

لكنه...

منطفئ القلب، كل نبض فيه

مدينة عمياء.

ألله يا ألله

يصور الفاتحة الشعرية "ألله يا ألله" معنى وكونا شعريا قوامه رؤيا صوفية، تظهر فيها ذات الشاعر وهي في مقام التذلل والخضوع بين يدي عالم الأسرار الواحد القهار، ذات وجدت في التصوف ملجأ من عالم طغت فيه سفاسف الماديات وخشونتها على الروحانيات، فكان تضرع الشاعر وبحثه عن مدينته الفاضلة المثالية، باللجوء إلى التصوف والروحانية، كملمح حداثي عبر عن لجوء الشعراء إلى التصوف، وفرارهم من سطوة الماديات وعبثيتها الغاشمة عليهم مذهبا وفكرا، أو أسلوبا وفنا، لينتج الشاعر قصائد تتسم بالحس الصوفي متمازجة مع فضاءات التصوف وفق أساليب وصيغ فنية لا مذهبية اعتقادية لنأخذ في الفصل الرابع البحث في حيثيات الإيقاع ودلالته، التي لا تقل شأنا عن سابقتها اللغة والرموز في الكشف عن ملمح الكتابة الصوفية عند الشاعر، وما تظهره الموسيقى الداخلية والخارجية من خلجات ودفقات عرفانية صوفية دالة عن الرغبة في التسامي والوصول إلى المطلق، بعيدا عن الماديات وخشونتها.

خاتمة

– الرمز عند الشاعر إيحائي بجوهره غنيٌّ بإيحائه، لكونها يتعدى الأشياء المادية في تصويره، لينقل لنا التأثير الذي تتركه هذه الأشياء في النفس، بعد أن يلتقطها الحس الشعري المفعم بترانيم الوجد الصوفي.

– استنفد الشاعر كل الطاقات الكامنة في العلامات اللغوية والصوفية من حروف وألوان لأجل التعبير عن مخبوءاته، لتغدو اللغة غاية مثلى وعلاقة تامة معشوقة تضارع علاقة الذات الصوفية بالمطلق.

– تنوع الرمز الصوفي عند الشاعر بتنوع دلالته العرفانية من رمز للمرأة والخمرة، والألوان، والحروف وكلها لعبت دورا بارزا في خلق أجواء صوفية، أملتها الحداثة والتجريب الشعري، الذي أصبح رهين الخلق والتجديد، بالاتكاء على مصادر متنوعة (التصوف، الأساطير، الفلكلور...) وإلا فإن القصيدة لا يمكنها أن تستمر في عالم الشعر، ولا أن تكتسب شعريتها ووجودها.

قائمة المراجع

1- ابن عربي محي الدين: الفتوحات المكية، تقديم أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999.

2- أحمد بقار: الخصائص الأسلوبية وأبعادها الدلالية في شعر عبد الله حمادي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأدب الجزائري، إشراف: فاتح علاق، جامعة الجزائر2، السنة الجامعية 2012-2013.

3- أسماء خوالدية: الرمز الصوفي بين الاغراب بداهة والاغراب قصدا، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2014.

4- السراج الطوسي: اللمع في التصوف، تح: عبد الحليم محمود، وطه عبد الباقي سرور، دار الكتب الحديثة، القاهرة، مصر، ط1، 1960.

5- راوية يحياوي: البنية والدلالة في شعر أدونيس، دار ميم للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2014.

6- ضاري مظهر صالح: دلالة اللون في القرآن والفكر الصوفي، دار الزمان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط1، 2012.

7- عبد القادر بلغربي: أسس القراءة وآليات التأويل في النص الصوفي عفيف الدين التلمساني في شرح مواقف النفري، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم، إشراف: الأستاذ الدكتور: وذناني بوداود، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، السنة الجامعية.

8- عبد الله العشي: الشعر رؤية معرفية، جريدة الرأي، الأربعاء 02-04 -2014، 12:00.

9- عبد الله العشي: ديوان صحوة الغيم، دار فضاءات للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.

10- عبد الله العشي: ديوان مقام البوح، منشورات جمعية باتنة الثقافية، باتنة، الجزائر، ط1، 2007.

11- عبد الله العشي: ديوان يطوف بالأسماء، منشورات أهل القلم، باتنة، الجزائر، ط1، 2009.

12- مجيد قري: مسار الرمز وتطوره في الشعر الجزائري الحديث، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأدب العربي، إشراف: كمال عجالي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، السنة الجامعية 2009-2010.

13- محمد بن بريكة: التصوف الإسلامي من الرمز إلى العرفان، دار المتون للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر، ط1، 2006.

14- محمد كعوان: التأويل وخطاب الرمز قراءة في الخطاب الشعري الصوفي العربي المعاصر، دار بهاء الدين للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2009.

15- نادية بوذراع: الحداثة في الشعرية العربية المعاصرة بين الشعراء والنقاد -عبد الوهاب البياتي ومحي الدين صبحي- أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير، إشراف: علي خذاري، تخصص الشعرية العربية، السنة الجامعية، 2007-2008.

16- آمنة بلعلى: سيميائية الأبجدية في ديوان صحوة الغيم لعبد الله العشي، مجلة سيميائيات، جامعة أحمد بن بلة1، وهران، الجزائر، العدد5، 2015.

17- شادية شقرون: سيميائية (الخطاب الشعري في ديوان مقام البوح) للشاعر عبد الله العشي، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط1، 2010.

18- عبد الرحمان القعود: الإبهام في شعر الحداثة العوامل والمظاهر وآليات التأويل، مطابع السياسة، الكويت، مارس 2002.

19- الموقع الالكتروني: https://alrai.com/ article/640422.html

20- أحمد أمين: الرمز في الأدب الصوفي، مجلة الرسالة، العدد 131، 1936.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 25 - 37

التداولية من الانغلاق البنيوي إلى الانفتاح الوظيفي-دراسة لأهم المفاهيم التداولية-

The Pragmatics from strocturalist closure to functional Openness-Study for the most inportant pragmatic concepts-

سليمة بوغرارة*
جامعة الحاج لخضر-باتنة1- (الجزائر)
salimabougherara1990@gmail.com

أ.د. السعيد هادف
جامعة الحاج لخضر-باتنة1- (الجزائر)
saidhadef@univ-batna.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/03
تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ التداولية
- ✓ الاتجاه البنيوي
- ✓ الاتجاه الوظيفي
- ✓ المفاهيم التداولية

الملخص:

يهدف هذا المقال إلى تسليط الضوء على المنعطف اللساني الذي أدى إلى ميلاد التداولية. هذه الأخيرة التي ظهرت وتطورت في الوقت الذي عجز فيه الطرح البنيوي لأسباب إبستمولوجية ومعرفية عن الإجابة عن تلك الإشكالات التي طرحها واقع البحث اللغوي. وحصدت هذه الدراسة عدة نتائج منها أن التداولية جاءت رد فعل منهجي منظم على الصرامة البنيوية الزائدة في التحليل اللغوي والقائمة على مبدأ انغلاق النص وتهميش الأبعاد السياقية. فقد ساهمت في تعميق هوة الخلاف بين النموذجين اللسانيين المتناقضين [المنحى الشكلي الصوري والمنحى الوظيفي التواصلي]. فتكشف زيف ما ذهب إليه النموذج البنيوي من انغلاق النص واقتصار التحليل على العلاقات الداخلية. ومن هنا ظهرت التداولية لتنصف العناصر السياقية. ولم تكتف بدراسة اللغة لذاتها كما فعلت البنيوية. بل تجاوزتها إلى دراسة استعمال اللغة واستدعت عناصر أخرى مرتبطة بهذا الاستعمال [المتكلم. المتلقي. المقام. التواصل. الغرض].

Article info

Received
03/11/2021
Accepted
20/06/2022

Keywords:
- ✓ *Pragmatics*
- ✓ *Structuralisme*
- ✓ *Fonctionnalisme*
- ✓ *Pragmatic concepts*

Abstract :

The aim of this research is understand the linguistic shift and examine the definition For pragmatics And their terms and theories, these concepts that emerged and evolved at a time when structuralism was unable to answer the problems posed by the reality of linguistic research, came pragmatics systematic reaction to structural rigidity and hence pragmatics deliberation to half the contextual elements, and not only study the language itself as structuralism did, but I went beyond it to study the use of language and summoned other elements related to this use (speaker, receiver, maqam, communication, purpose), and relied on a set of theories that built pragmatics.

* **المؤلف المرسل:** سليمة بوغرارة

مقدمة

تنطلق فكرة المقال من ملاحظة تمفصلين تاريخيين هامين في مسار المعرفة المعاصرة، يتمثل التمفصل الأول في ظهور توجهات منطقية جديدة لا صورية، توجهات أدركت قصور المنطق الصوري في صيغته القديمة والحديثة ووقفت على عجزه عن أن يكون أداة مفيدة في وصف وتفسير الظاهرة التدليلية كما تتجلى فعلا في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهذا التمفصل المعرفي الأول سبّب تمفصلا ثانيا في مسار الدراسات اللغوية، وأدى ذلك إلى تقسيم البحث اللغوي في اللسانيات الغربية إلى نموذجين لسانيين متنافسين: المنحى الشكلي الصوري والمنحى الوظيفي التواصلي.

وقد ساهمت التداولية في تعميق هوة الخلاف بين النموذجين المتنافسين، حيث تعد لحظة التداولية علامة فارقة في تراتبية الدراسات اللسانية المعاصرة؛ فقد أنصفت العناصر السياقية في الوقت الذي عجز فيه الطرح البنيوي لأسباب إبستيمولوجية ومعرفية عن الإجابة عن تلك الإشكالات التي طرحها واقع البحث منذ ميلاد كتاب"دوسوسير Ferdinand de Saussure (1857-1913)، فما التداولية؟ وما ظروف نشأتها؟ وما مرجعياتها الفكرية والفلسفية؟ كيف استطاعت تجاوز صرامة النموذج البنيوي؟ وكيف أنصفت العناصر السياقية؟. وللإجابة عن هذه التساؤلات ارتأى البحث توسل المنهج التاريخي الوصفي تارة والتداولي تارة أخرى، وذلك من أجل بلوغ الأهداف المرجوة من البحث كبيان قصور المنهج البنيوي الميت، إذ لا يمكن لأحد أن يمضي إلى النهاية في فحص البنية دون أن يجد نفسه خارجها بأكثر من معنى، وذلك من حيث هي نسق يفضي حضوره إلى غيابه بالقدر الذي تفضي دواله إلى مدلولات واقعة في العالم، وبالقدر الذي تتكشف به البنية عن نص متناص ينطوي في داخله على ما يشيره إلى خارجه، بالإضافة إلى ضبط الجهاز المفاهيمي للتداولية، وكيفية استثمار هذا المفهوم في مختلف المجالات لأن التداولية ليست علما لغويا محضا إذ تتداخل مع عدة حقول معرفية أخرى.

2. المنعرج الألسني

إنّ البنيوية منهج تحليلي قائم على النموذج اللغوي عند فرديناند دوسوسير Ferdinand de Saussure (1857-1913)؛ تعود بداية ظهوره إلى أوائل القرن العشرين عندما نشر كتابه محاضرات في اللسانيات سنة 1916م في باريس، تقوم فلسفة البنيوية على اعتبار البنية الذاتية للظواهر بمعزل عن محيطها الخارجي، فتدرس النص في ذاته ومن أجل ذاته وتتعامل معه بعيدا عما يدور خارجه كعلاقته بالواقع الاجتماعي وأحوال قائله (ينظر بلعفير، 2017، صفحة 233)، أي أنها «تهتم بتحليل العناصر اللغوية التي يتكون منها النص بغض النظر عن الملابسات الخارجية التي صاحبت تكون النص أو الملابسات المتعلقة بالمنشئ أو المتلقي أو الظروف، أو ما إلى ذلك فيما يندرج تحت كلمة السياق...وهي بذلك تقر المبدأ الصارم للنظرية بموضوعيتها في التحليل الذي لا يلتفت إلى شيء غير تحليل العلاقات اللغوية الداخلية في النص بوصفه نصا بلا عالم وبلا مؤلف...» (ينظر بلبع، 2005، صفحة 49) ، أي أنّ النص عند البنيويون عالم مغلق على نفسه يستوجب تحليله دراسة المستويات المحسوسة المتجسدة في اللغة.

ورغم أنّ تشومسكي Noam Chomsky (1928) اقترح مستويين متمايزين للجملة وهما البنية السطحية أو الظاهرة التي تشير إلى المستوى التركيبي أو النحوي لها والبنية العميقة التي ترتبط بالدلالة، إلا أنه ظل مثل البنيويين ينظر إلى الدلالة بالإجمال وكأنها مشوشة بالنسبة إلى النظر والتأمل الجاد، وكمحصلة للدرس اللساني النظري طرأ تحول جوهري على دراسة اللغة وآليات تحليلها، فأصبحت اللغة في عرف دو سوسير والبنيويين نظاما من العلاقات أو بمعنى أدق مجموعة من الأنظمة المترابطة فيما بينها إذ لا تتمتع العناصر كالأصوات والكلمات بأي قيمة مستقلة خارج العلاقات التي تربطها بالعناصر الأخرى... (ينظر مفتن كاظم، 2006، صفحة 35).

وعن عمد تخلت اللسانيات البنيوية عن البحث فيما وراء الكينونة اللغوية الضيقة بمفهومها البنيوي، وارتدت بذلك ثوب العلم الصوري المغلق ذي الإجراءات الداخلية البحتة الذي يقصي الإنجاز اللغوي والمقام والطبقات المقامية التي ينجز ضمنها الخطاب...ومن ذلك استبعادها الدلالة التي هي جوهر اللغة الإنسانية ومناط التواصل اللغوي والاجتماعي، ولم تسد هذه الثغرة إلا جزئيا بعد أن ظهرت اللسانيات التوليدية (صحراوي، 2008، صفحة 24)، ثم كليا بعد ظهور التداولية التي أعطت نفسا جديدا لمقاربة اللغة، وحاولت أن تخلصها من بوتقة الانغلاق الوصفي الذي عرفته مع الدراسات اللسانية البنيوية، وقد كان لهذا الإرث الفلسفي دور فعال في التطور السريع الذي ستعرفه التداولية في العقدين الأخيرين من القرن العشرين، ومن هنا يظهر الفرق بين الحقلين البنيوي والتداولي، إذ «توصف اللسانيات البنيوية بوصف الشكلانية والصورية، أي البعد عن الأحداث الكلامية الحقيقية في الواقع المجسد مما جعل جهازها الواصف مفتقرا إلى التعيين والإحالة لافقادها للقواعد الإحالية التفسيرية» (صحراوي، 2008، صفحة 24)، ومنه نلاحظ أن الإحالة في الخطاب التداولي يؤطرها الواقع الخارجي الذي ينتج فيه الملفوظ، فلا قيمة للكلمات في البنية التركيبية إلا من خلال السياق الخارجي الذي يجسد فعليتها فقيمتها التداولية لا تتعلق بدلالتها الأولية فهي دلالة تمثيلية بل تتحقق من ملاقاتها بالواقع الذي يجسد إنجازيتها.

وإذا كان البنيويون قد استغرقوا في البحث عن التراكيب العميقة التي تمتد تحت ملامح الظاهرة فإنّ التداوليين قد تحركوا وراء الفكر البنيوي المتصل بالعلاقات الداخلية للأجزاء خلال نظام تام في ذاته قاصدا أن يستكشف استعمال العلامات في مواقف اجتماعية محددة، وبذلك أحدثت التداولية ثورة ضد مبدأين أساسيين في البنيوية : مبدأ الصرامة في التحليل اللغوي ومبدأ انغلاق النص على نفسه وعدم الالتفات للأبعاد السياقية، ذلك أنّها أدركت أخطار النصية المجحفة وآمنت أن الخروج عن المنهج البنيوي إنما هو خروج إلى حركة الكلام والحياة مقابل النموذج السكوني للثنائية البنيوية (ينظر بلبع، 2005، صفحة 50).

لقد خرجت التداولية من رحم اللسانيات التي اعتبرت علما جديدا يهتم بدراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، كما حرصت اللسانيات البنيوية على المقاربة العلمية لمستويات اللغة المختلفة مما جعلها تصطدم على المستوى الدلالي بمجموعة من الإكراهات المتعلقة بتفسير وظائف الموجهات المرتبطة بالمتحاورين والتي تحيل على التلفظ ومكوناته ووضعية المتلفظ، وترى التداولية أن هذه الموجهات تساهم في دلالة الجمل فتتجاوز الدلالة الملموسة المباشرة التي تقدمها الوحدات المعجمية في علاقتها مع بعضها إلى دلالات ضمنية تقتضي استحضار مكونات أخرى سياقية داخلية وخارجية، فالكلام بالنسبة إليها أكبر من مجرد تطبيق خالص للسان، فهو توظيف لشفرات غير لسانية إلى جانب الشفرات اللسانية من أجل توليد مؤشرات تربط الجسور بين الدلالة المجردة في الملفوظ بالدلالة الضمنية التي ترتبط بسياق التلفظ (ينظر بولان، 2018، صفحة 06)، ويبدو أن انفتاح اللسانيين على مسألة المعنى«جعلهم يضعون قدما في مجال متحرك بدا لهم خطيرا نظرا إلى صعوبة إخضاع المعنى إلى منولة شكلية من جنس تلك المنولات التي تؤثرها البنيوية، وبالأحرى فإن علم الدلالة قد اقتصر إجمالا على تحليل معاني الكلمات والجمل حتى اقتحمت عليه الإشكالية التداولية حقله» (ينظر بلاشيه، 2007، صفحة 34).

لا أحد يماري في أنّ البحث التداولي وليد الثقافة الأنجلوساكسونية Anglosaxonne وقد تطورت في الولايات المتحدة وإنجلترا بسبب الدور الذي لعبته الاتجاهات التحليلية في الفلسفة ومن جهة أخرى بسبب ما خلفته النظرية التوليدية في نموذجها الأول من مشاكل نتيجة تمسكها باسقلالية التركيب مما استدعى التفكير في البعدين الدلالي ثم التداولي... إن اكتشاف الأبعاد التداولية للغة أحدث تغييرا طال هندسة اللسانيات وفتح آفاقا أرحب وأنتج أسئلة جديدة ستكون مسوغا للاعتراف بالتداولية كأحدث بحث أفرزته حضيرة اللسانيات الحديثة، البحث الذي يولي أهمية قصوى للشروط الخارج لغوية والمتعلقة بالسياق والمقام والمتكلمين ومقاصدهم وحيثيات الاستعمال والأفعال اللغوية أو بعبارة التوليديين أصبحت جزءا من دراسة الإنجاز (ينظر مقبول، 2004، صفحة 245).

وإلى جانب إسهامات نقد البنيوية بما عرضته من ضرورة الاهتمام بالجانب التبليغي في اللغة وظروف الأداء فيها أو الإسهامات التي قدمتها لسانيات النص في تشكيل المعرفة التداولية تضاف جهود اللسانيات الوظيفية بداية بما قدمه الشكلانيون الروس من خلال أبحاثهم في الإنشائية، ثم أعلام مدرسة براغ والمدرسة النسقية الذين اهتموا بالوظيفة انطلاقا من مفهوم التواصل بعده وظيفة أساسية في النشاط اللغوي لدى الإنسان إضافة إلى جهود مدرسة براغ في إرساء اللسانيات الوظيفية التي تناولت الجملة بالنظر إلى حركية التواصل فيها، فالجملة عندهم ليست كلمات بقدر ما هي فعل لغوي وموقف إزاء واقع معين (بوجادي، صفحة 61)، كما دعا فيرث وأتباعه إلى «دراسة اللغة في بعدها الثقافي والاجتماعي والنفسي مطورا بذلك مفهوم سياق الحال الذي وضعه مالينوفسكي، أي دراسة اللغة في الإطار الذي يقتضيه التواصل من معطيات مادية ومعنوية وبالرجوع إلى ما تحيل إليه اللغة من قواسم ثقافية واجتماعية مشتركة بين المتكلم والسامع» (ينظر غلفان، صفحة 257).

وفي ضوء هذه المفاهيم الجديدة المبنية على مبدأ الوظيفة تبلورت مساعي النحو الوظيفي في السبعينيات من القرن الماضي، وقوامه أن الشروط التداولية هي التي تحدد الخصائص التركيبية والصرفية، أي أنّ ظروف التواصل تحدده بنية اللغة، «وحددت نظرية النحو الوظيفي منذ بداياتها موضوع الوصف اللغوي بأنّه القدرة التواصلية التي تمكن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل فيما بينهم» (بوجادي، صفحة 35)، ويعدها سيمون ديك جزءا من نظرية تداولية موسعة مجالها التفاعل الكلامي، حيث يعكف على كشف خصائص العبارات اللغوية الواردة وكيفية استعمالها وطرق ارتباطها بقواعد التفاعل الكلامي (ينظر غلفان، صفحة 257)، فهي نظرية «تطمح إلى الربط بين بنية اللسان الطبيعي ووظيفته الأساسية، وظيفة إتاحة التواصل داخل المجتمعات البشرية، فكان من الطبيعي أن تتخذ موضوعا لها لا الجملة الواحدة بل الخطاب، أي النص مؤطرا بظروف إنتاجه» (المتوكل، صفحة 16).

وتحقيقا للأهداف المسطرة وضعت الدراسات التداولية في اعتبارها المنهجي مجموعة من المفاهيم اعتبرتها مركزية في مقاربة الملفوظ: أفعال الكلام، الاستلزام الحواري، الإشارية، الافتراض المسبق...ولا مندوحة عن القول: إنّ الخوض في مسالك الدرس التداولي يستدعي أولا الوقوف عند دلالات المصطلح من جانبيه اللغوي والاصطلاحي قصد كشف الغمامة ورفع اللبس:

3. الجهاز المفاهيمي للتداولية

1.3. التداولية في العرف اللغوي

ينحدر مصطلح التداولية من الجذر اللغوي (د.و.ل)، الذي تسبح جل دلالاته في فلك التحول والتبدل والتناقل والاسترخاء، فقد جاء في "لسان العرب" «الدَّوْلَةُ اسْم الشَّيْءِ الَّذِي يُتَدَاوَلُ، والدَّولَة الفِعلُ والانتِقَالُ مِن حَال إلى حال....وتَدَاولنَا الأَمْرَ أَخَذْنَاهُ بالدُّولِ، وقَالُوا دَوَالَيْك أيْ مُدَاولَة على الأَمْر...ودَالتْ الأيَّامُ أي دَارَتْ، والله يُدَاوِلُها بَيْن النَّاسِ، وتَدَاوَلَتهُ الأيدي أَخَذَتْه هذه مَرة وهَذِه مَرة» (منظور، صفحة 252)، أما "ابن فارس"(ت395هـ) فيرى أنّ الجذر(د.و.ل) يحمل معنيين«أَحَدُهُما يَدل على تَحَوُّلِ شَيء مِن مَكَان إلى آخَر، والآخَرُ يَدُل على ضُعْف واسترخَاء» (فارس، 1979، صفحة 314)، أمّا مصطلح التداولية في المعاجم الأجنبية فهو ينحدر من الجذر اليوناني (pragma) ومعناه الفعل (Action)، ثمّ صارت الكلمة بفعل اللاحقة تطلق على كل ماله نسبة إلى الفعل أو التحقيق العملي، ويقابل لفظ التداولية المصطلح الفرنسي*pragmatique الذي يحمل معنى المحسوس والملائم للحقيقة، في حين يدل مصطلح pragmatics الإنجليزي في الغالب على ماله علاقة بالأعمال والوقائع الحقيقية (ينظر بلاشيه، 2007، صفحة 17)، لابد من التمييز هنا بين مصطلح التداولية pragmatique أو pragmatics بمعنى المذهب اللغوي التواصلي الجديد الذي نحن بصدد التعريف به، وبين مصطلح الذرائعية pragmatisme أو pragmatism بمعنى الفلسفة النفعية الذرائعية؛ وهي مذهب فلسفي ظهر في

الولايات الأمريكية أوّل من استعمله هو"تشارلز ساندرس بيرس"(Charles Sandars Peirce) ثمّ تطور على يد وليم جيمس، وتهتم هذه الفلسفة بالفائدة العملية للفكرة كمعيار لصدقها و«تلح على المكون العملي الفاعل للإنسان بقصد بلوغ المعرفة، والمعرفة أداة عمل، والعمل بدوره يصبح غاية المعرفة»؛أي أنّ الحقيقة تكمن في طابعها النفعي المصلحي وإلا فهي حقيقة زائفة (بوجادي، صفحة 65).

2.3 التداولية في العرف الاصطلاحي

كأيّ علم حديث النشأة لا تزال التداولية غامضة الملامح والحدود، الأمر الذي دفع المؤلفين «إلى الإحجام عن إعطاء تعريف محّدد لها، وليس هذا فحسب فقد نعتها البعض بأنّها سلّة مهملات، وإن شئت فقل جرابا جديدا توضع فيه الأعمال الهامشية التي أثارتها بعض الاختصاصات كاللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النّفس الاجتماعي وعجزت عن معالجتها معالجة مرضية» (ينظر بلاشيه، 2007، صفحة 17)، وباعتبارها مفهوما ونظرية حديثة لازالت تشكل جهازا ملتبسا يصعب الوقوف على الحدود الفاصلة بينه وبين مجالات معرفية أخرى تلتصق به، فالإجماع لم يتحقق بعد بين الباحثين فيما يخص تحديد فرضياتها ومصطلحاتها، في حين يلاحظ بجلاء على العكس من ذلك إلى أيّ حدّ تشكل الملتقى الثري الذي تتقاطع داخله جملة من الاختصاصات أهمها:علم اللغة الخالص والبلاغة والمنطق وفلسفة اللغة، وكذلك علم الاجتماع وغيرها من العلوم المهتمة بالجزء الدلالي من اللغة، فخاصية التداخل تبدو جلية بينها –التداولية– وبين غيرها من الاختصاصات؛ إذ شكلت محل اهتمام المناطقة والسيميائيين وعلماء التواصل واللسانيين...مما جعلها تقع كأكبر الدروس حيوية في مفترق طرق الأبحاث الفلسفية واللسانية (ينظر أرمنيكو، 1987، صفحة 12).

وقد أدّى هذا التداخل إلى الزجّ بالباحث في دوامة وقف بعدها حائرا أمام إشكاليات عديدة أهمها تعريف التداولية وضبط مصطلحها؛ فقد تعددت التسميات العربية المقابلة للمصطلح الأجنبي pragmatique، فقيل البراغماتية والبراغماتيك، والبراجماتية والبراجماتيك وقيل التداولية، المقامية، الوظيفية، السياقية، الذرائعية، النفعية، إلاّ أنّ معظم الدراسين والباحثين يحبذون مصطلح التداولية، فهو المصطلح عينه الذي استخدمه "أحمد المتوكل ومدحه "الجيلالي دلاش" بالخفة والسلاسة، واختاره "طه عبد الرحمن" –بصيغة الجمع– في بداية السبعينيات من القرن العشرين قائلا:«وقد وقع اختيارنا منذ 1970 على مصطلح (التداوليات) مقابلا للمصطلح الغربي (براغماتيقا)؛ لأنّه يوفي المطلوب حقه باعتبار دلالته على معنيين (الاستعمال) و(التفاعل) معا، ولقي منذ ذلك الحين قبولا من لدن الدراسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم» (عبد الرحمن، 2000، صفحة 28)، ولعل حجته هذه هي التي دفعتني إلى مشاطرته الرأي في اختيار مصطلح التداولية في بحثي للعلة نفسها التي ذكرها "طه عبد الرحمن".

وعموما فالاتفاق حول مفهوم موحد للتداولية يبدو من الصعوبة بمكان، ولكن سأحاول في هذا المقام الوقوف عند أهم التعريفات التي اعتمدها الدارسون، إذ شكل مصطلح التداولية – بمفهومه الحديث– الذي وضعه "شارل موريس"Charles Morris سنة 1938 الحلقة الأولى من مسلسل التداولية، مكملا بها الضلع الثالث لمثلثه الشهير حين قسم علم العلامات إلى ثلاثة فروع: (علم التراكيب syntactics– علم الدلالة semantics ـ التداولية pragmatics) (Mooris, 1973, p. 59) ، معرّفا إياها بأنّها علم يعالج «العلاقة بين العلامات ومستعملي هذه العلامات» (ينظر أرمنيكو، 1987، صفحة 12)؛ أي أنّها تعنى بدراسة علاقة العلامات بمستخدميها ومعالجة العلاقة بين المتكلم والمخاطَب وعلاقتهما بسياق الاتصال، وإن شئت فقل دراسة كيفيات وطرق استخدام العلامات اللغوية بنجاح والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب، والبحث عن العوامل التي تجعل من الخطاب رسالة تواصلية واضحة وناجحة (صحراوي، 2008، صفحة 03).

ويعرفها "الجيلالي دلاش" بأنها «تخصص لساني يدرس كيفية استخدام النّاس للأدلة اللغوية في صلب أحاديثهم وخطاباتهم، كما يعني من جهة أخرى بكيفية تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث» (ينظر دلاش، صفحة 01)، ليصل في النهاية إلى نتيجة مفادها أنّ التداولية إنّما هي لسانيات الحوار أو الملكة التبليغية.

فالتداولية هي ذلك الفرع اللغوي الذي يركز في دراسته على الجوانب السياقية وينظر إلى اللغة كظاهرة خطابية تواصلية واجتماعية، باحثا في ذلك عن كيفية اكتشاف المخاطَب مقاصد المتكلم، فقول القائل مثلا (أنا عطشان) قد يعني (أحضر لي كوبا من الماء) وهو ليس بالضرورة أن يكون إخبارا بأنّه عطشان؛ لأنّ المتكلم كثيرا ما يقول أكثر مما تقوله كلماته، ولهذا تحاول التداولية جاهدة إيجاد أجوبة للأسئلة التي تطرح نفسها ماذا نصنع حين نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟ لماذا نطلب من جارنا حول المائدة أن يمدنا بمايونيز الثوم بينما يظهر واضحا أنّ في إمكاننا ذلك؟ فمن يتكلم إذن؟ وإلى من يتكلم؟ ومع من يتكلم؟ من يتكلم ولأجل من؟ (ينظر نحلة، 2002، الصفحات 12-13).

صفوة القول: إنّ مصطلح التداولية مصطلح زئبقي فضفاض وحمّال أوجه وإن اتفقت جلّ المفاهيم على أنّ التداولية "هي دراسة اللغة حين الاستعمال"، فالمعنى ليس كامنا في الكلمات بقدر ما هو متداول بين المتكلم والمخاطَب في سياق معين، ويبدو أنّ هذا المعنى لصيق بوجه أو بآخر بالدلالات اللغوية للفظة التداولية خاصة العربية منها.

4. أهم موضوعات التداولية

1.4. الأفعال الكلامية speech acts

وهي النظرية التي بشرت بميلاد التداولية بعد خروجها من رحم الفلسفة التحليلية التي عمّق البحث فيها "لودفيغ فيجنشتاين" مؤسّس تيار فلسفة اللغة العادية، الذي يعتبر "أوستين" الوريث الشرعي له والأب الروحي لنظرية الأفعال الكلامية من خلال محاضراته التي ألقاها في (هارفرد) عام 1955 ونشرت بعد وفاته بعنوان "كيف نفعل الأشياء بالكلمات؟" "How to do things with words?"، وكان "أوستين" قد ألقى محاضرات حول الموضوع ذاته لبضع سنوات خلت في جامعة (أكسفورد)، كما قدّم بحوثا لها صلة بالموضوع ذاته منذ عام 1940 (ينظر لاينز، 1987، صفحة 190).

لقد كان «هدف أوستين في البداية على الأقل أن يتحدى ما كان يعتبر مغالطة وصفة descriptive fallacy، وهي فكرة أنّ الوظيفة الوصفية الفلسفية المهمة الوحيدة للغة هي إنتاج عبارات خبرية صادقة أو كاذبة، وعلى نحو أدق كان "أوستين" يتهجم على رأي عالم التحقّق المرتبط بالفلسفة الوضعية المنطقية التي تفيد أنّ الجمل تكون ذات معنى فقط إذا كانت تعبر عن قضايا يمكن التحقق منها أو تفنيدها» (ينظر لاينز، 1987، صفحة 190)، مؤكدا على وجود أساليب وتعابير لا يمكن وصفها بأنّها خاطئة أو صائبة، بل بمجرد التلفظ بها نكون قد أنجزنا فعلا اجتماعيا سماه " أوستين" بالفعل الكلامي، فبمجرد أن يقول القاضي (فتحت الجلسة) يتم فتحها؛ أي أنّ الفعل الكلامي كما عرفه "مسعود صحراوي" هو ذلك «التصرف (أو العمل) الاجتماعي أو المؤسساتي الذي ينجزه الإنسان بالكلام، ومن ثمّ ف(الفعل الكلامي) يراد به الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة، ومن أمثلته الأمر والنهي والوعد.....» (صحراوي، 2008، الصفحات 08-09).

لقد عني "أوستين" كثيرا بلغة التداول ومبدأ القصدية intentionnalité وبالجانب الاستعمالي للغة طبقا لمقامات الخطاب، فاللغة ليست مجرد أداة لنقل الأفكار ووصف الأشياء، وإنّما هي ميدان ننحز فيه أعمالا لا تنجز إلاّ في اللغة وباللغة، فرفض ثنائية الصدق والكذب مقسما الأفعال إلى: (ينظر دلاش، صفحة 22)

1- إخبارية (constative): وهي جمل وصفية تقريرية إثباتية يمكن أن تكون صادقة أو كاذبة، نحو (أمره بالذهاب).
2- أدائية (performative): (إنشائية أو إنجازية) وهي الجمل التي لا يجري عليها معيار الصدق والكذب، فبمجرد التلفظ بها ننجز في الوقت ذاته أعمالا نحو (أتمنى لكم سفرا ممتعا)، فهذه الجملة لايمكن وصفها بالصدق أو الكذب.

وما لبث "أوستين" أن تخلى عن التمييز السابق معتبرا أنّ الوحدات الكلامية الخبرية تقوم بنفس الوظيفة التي تؤديها الوحدات الإنشائية، فالأخبار موصولة العرى بالعناصر المقامية شأنها في ذلك شأن الإنشاء، وفي إطار سعيه للإجابة عن السؤال الذي كان يراوده دائما (ماذا نفعل حين نتكلم؟) قسم الفعل الكلامي إلى: (صحراوي، 2008، الصفحات 55-56)

1- فعل القول locutionary act: هو فعل إنتاج الأصوات وتركيب الكلمات الحاملة للدلالة.
2- الفعل المتضمن في القول illocutionary act: هو الفعل الإنجازي الذي يتحقق بقول ما.
3- الفعل الناتج عن القول perlocutionary act: (أو الفعل التأثيري) وهو الأثر الناتج عن قول شيء ما كالإقناع والتضليل....

وانطلاقا من مفهوم القوة الإنجازية illoutionary force ميّز "أوستين" بين خمس أسر للأفعال الكلامية: (ينظر أرمنيكو، 1987، صفحة 83)

1- الحكمية verdictives: وهي الأفعال الدالة على الحكم: حكم –برأ –قيم...
2- التمرسية exercitives: وهي الأفعال الدالة على الممارسة: نصح –أعلن...
3- التكليف commissives: وهي الأفعال التي يلتزم فيها المتكلم بسلوك معين كأن يتعهد أو يعد أو يلتزم بشيء..
4- العرضية expositives: تشمل الأفعال التي يستعملها المتخاطبون في عرض تصوراتهم أو عرض حججهم: أثبت- أنكر- استنبط...
5- السلوكيات behabitives: وهي الأفعال التي يعبر بها المتخاطبون عن مواقفهم تجاه سلوك الآخرين كأفعال الاعتذار والشكر والتعزية...

إلاّ أنّ ما قدّمه "أوستين" لم يكن كافيا لوضع نظرية متكاملة للأفعال الكلامية، لكنّه كان كافيا ليكون نقطة انطلاق لها، وهو الأمر الذي تحمّل "سيرل" مسؤوليته، فتبنى نظرية أستاذه وأدخل عليها بعض التعديلات التي ساهمت في تطويرها، ومن أهم ما قدّمه:

1- أجرى "سيرل" بعض التعديلات على النموذج الأوستيني فقسم الفعل الكلامي إلى: (ينظر دلاش، صفحة 25)
1.فعل القول acte diénonciation: ويعادل الفعلين الصوتي والتركيبي عند "أوستين".
2.فعل الإسناد (القضوى) acte propositionnel: ويعادل الفعل الدلالي عند "أوستين".
3.فعل الإنشاء(الإنجاز) acte illocutionnaire: ويعادل الفعل المتضمن في القول.
4.فعل التأثير acte perlocutionnaire: ويعادل الفعل الناتج عن القول.
2- وضع "سيرل" مجموعة من الشروط التي تضمن للفعل الكلامي إنجازا موفقا:

1. شرط المحتوى الإسنادي (القضوي) propositoinal content
2. شرط التقديم (التمهيد) preparatory.
3. شرط الإخلاص sincerity
4. الشرط الأساسي essential

3- صنف "سيرل" الأفعال الكلامية إلى خمس عائلات: (ينظر بلاشيه، 2007، صفحة 66)

1.الإخبارات les assertives: الغرض منها هو وصف واقعة معينة من خلال قضية، وتتميّز باحتمالها الصدق والكذب وباتجاه المطابقة فيها من القول إلى العالم بحيث يكون القول مطابقا للوقائع الموجودة في العالم الخارجي، فضلا عن تميّزها بالصدور عن حالة نفسية معبر عنها بالاعتقاد نحو:(سيأتي غدا).

2.الطلبيات les directives: الغرض منها حمل المخاطَب على أداء فعل أو عمل معين، ويكون اتجاه المطابقة فيها من العالم إلى القول نحو:(اخرج).

3.الوعديات أو الإلزاميات commissoires: الغرض منها أن يلتزم المتكلم بالقيام بعمل ما في زمن المستقبل، ويكون اتجاه المطابقة فيها من العالم إلى القول نحو:(سوف أعود).

4.الإفصاحات Les Expressives: الغرض منها التعبير عن حالات نفسية انفعالية تجاه الوقائع الخاصة التي تمثل مضمون القول، و لا تطابق في هذه الأعمال نحو:(اعذرني).

5.التصريحيات Les Declarations: الغرض منها إحداث تغيير في العالم الخارجي، ويكون اتجاه المطابقة فيها مزدوجا من القول إلى العالم ومن العالم إلى القول نحو:(أعلن الحرب عليكم).

إضافة إلى ما سبق ميّز "سيرل" بين الأفعال الإنجازية المباشرة direct والأفعال الإنجازية غير المباشرة indirect؛ فالأولى تطابق قوتها الإنجازية مراد المتكلم، أي أن يكون ما يقوله مطابقا لما يعنيه، أمّا الثانية فتخالف قوتها الإنجازية مراد المتكلم مثال ذلك (هل تناولني الملح؟)، فهذا الملفوظ لا يطرح به المتكلم استفهاما حول مقدرة المخاطب تقديم الملح له، ولكن يدعوه إلى تمكينه منه،وهو فعل إنجازي غير مباشر قوته الإنجازية الأصلية تدل على الاستفهام (هل) ولكنّه ليس المعنى المراد، بل المقصود طلب مهذّب (ناولني الملح)، ويتقاطع هذا المفهوم مع مبادئ نظرية الاستلزم الحواري « conversational implicature » "لبول غرايس" في كثير من النقاط (ينظر بلاشيه، 2007، صفحة 66).

2.4. الاستلزام الحواري implicature

يعتبر الاستلزام الحواري ظاهرة لصيقة باللغات الطبيعية وتمثل إحدى خصائصها الأساسية التي تؤسس لنوع من التواصل يمكن وسمه بالتواصل غير المعلن (الضمني)، بحجة أنّ المتكلم يقول كلاما ويقصد غيره كما أنّ المستمع يسمع كلاما ويفهم غير ما يسمع، ومن ثمّة فإنّ الكثير من العبارات اللغوية إذا روعي ارتباط معناها بسياقات إنجازها لا تتحدّد فقط فيما تدل عليه صيغتها الصورية، لهذا يجب إيجاد تأويل ملائم يفسر الانتقال من معنى صريح إلى معنى مستلزم، ويعرّف الاستلزام الحواري بأنّه«الجانب الآخر من التواصل، يجوز تسمية بالتواصل غير المعلن (التواصل غير المباشر) بدليل أنّ المتكلم يقول كلاما ويقصد غيره، كما أنّ السامع يسمع كلاما ويفهم غير ما يسمع» (أدراوي، 2011، الصفحات 07-08)، فالاستلزام الحواري مجال مهم من مجالات الإضمار الذي يعتبر فعلا لسانيا يربط بين المتكلم والمخاطَب وفق شروط تفاعلية تداولية أساسها القصد والتواصل، فيتجلى المعنى غير متعلق بالألفاظ تعلق المصرح به، فكلّ حوار يتطلب استحضار المقاصد حتّى يقوم التعاون بين المتحاورين ويفهم كلّ منهما الآخر وفي نفس الوقت يتلاءم الملفوظ مع السياق.

كانت نقطة البدء عند "غرايس" مؤسس نظرية الاستلزام الحواري أنّ «النّاس في حواراتهم قد يقولون ما يقصدون، وقد يقصدون أكثر مما يقولون، وقد يقصدون عكس ما يقولون»، فصبّ كلّ همه على إيضاح الاختلاف بين «(ما يقال) و (ما يقصد)، فما يقال هو ما تعنيه الكلمات والعبارات بقيمتها اللفظية، وما يقصد هو ما يريد المتكلم أن يبلغه للسامع على نحو غير مباشر باعتبار أنّ المخاطَب قادر على بلوغ مراد المتكلم بما يتاح له من أعراف الاستعمال و وسائل الاستدلال» (ينظر نحلة، 2002، صفحة 33)، ويتضح ذلك من خلال الحوار الجاري بين الأستاذ (أ) والأستاذ (ب):(Herbert, 1975, pp. 51-71)

الأستاذ (أ): هل الطالب (ج) مستعد لمتابعة دراسته الجامعية في قسم الفلسفة؟.

الأستاذ (ب): إنّ الطالب (ج) لاعب كرة ممتاز.

نلاحظ أنّ الحمولة الدلالية لإجابة الأستاذ (ب) تدل على معنيين في نفس الوقت، الأوّل حرفي فحواه أنّ الطالب(ج) من لاعبي الكرة الممتازين، والثاني مستلزم مفاده أنّ هذا الطالب ليس مستعدا لمتابعة دراسته في قسم الفلسفة، والجدير بالذكر أنّ "غرايس" اقترح تنميطا للعبارات اللغوية يقوم على المقابلات الآتية التي تنقسم الحمولة الدلالية للعبارة على أساسها إلى: (صحراوي، 2008، الصفحات 47-84)

1- المعنى الصريح explicit meaning: والمدلول عليه بصيغة الجملة ذاتها ويشمل المحتوى القضوي والقوة الإنجازية الحرفي.

2- المعنى الضمني inexplicit meaning: وهو المعنى الذي لا تدل عليه صيغة الجملة بالضرورة بل يساهم السياق في إيضاحه ويضم المعنى العرفي والمعنى الحواري.

إنّ مدار الفهم والإفهام قائم على العلاقة التواصلية بين المتحاورين، ولما كان ذلك يقتضي اشتراك جانبين عاقلين في إلقاء الأقوال وإتيان الأفعال، لزم أن تضبط هذه الأقوال بقواعد ضمنية تحدّد وجوه فائدتها التواصلية وتقوم على تعاون المتحاورين لبلوغ المراد، وهو ما أثبته "غرايس" الذي بنى مفاهيمه على نظرية خاصة في كيفية استعمال اللغة، فالممارسات اللغوية نشاط عقلاني يهدف إلى التعاون بين المتخاطبين، لذلك لابد من افتراض توجيهات أو قواعد تصدر عن اعتبارات عقلية، تتدبر السلوك الحواري التواصلي وتجعله فعالا وناجحا، وهذه التوجيهات والقواعد تسير بهدي مبدأ شامل، أطلق عليه "غرايس" اسم (مبدأ التعاون) (ينظر فاخوري، 1989، صفحة 146) perative principale.

مبدأ التعاون والقواعد المتفرعة عنه: ظهر هذا المبدأ مع مقال "غرايس" الذي ألقاه سنة 1967 بعنوان "المنطق والتخاطب" ويقصد به ذلك المبدأ الذي يرتكز عليه المرسل للتعبير عن قصده، مع ضمانه قدرة المرسل إليه على تأويله وفهمه (Lyons، الصفحات 285-290)، وقد جاء مصوغا على الشكل الآتي: «ليكن إسهامك في الحوار بالقدر الذي يتطلبه سياق الحوار، وبما يتوافق مع الغرض المتعارف عليه، أو الاتجاه الذي يجري فيه الحوار» (بن ظافر الشهري، 2004، صفحة 96).

يقرّ "غرايس" بوجود قواعد تفرض على المتحاورين «التعاون من أجل تحقيق الهدف المرجوّ من الحديث الذي دخلا فيه، وقد يكون هذا الهدف محدّدا قبل دخولهما في الكلام أو يحصل تحديده أثناء الكلام» (عبد الرحمن، اللسان والميزان والتكوثر العقلي، صفحة 38)، ويؤسس مبدأ التعاون داخل التبادل التعاوني حول مقاصد المشاركين وهذه المقاصد ليست صريحة في الواقع بين أطراف التبادل، والحال أنّها عبارة عن عناصر خفية تعتمد في شكل اتفاق ضمني من قبل المتخاطبين الذين يسهرون على مجرى التواصل الحسن بموجب لعبة

ذكية من الاستنتاجات، وقد قسم "غرايس" هذا المبدأ الحواري العام إلى أربع قواعد حوارية conversational naixims: (ينظر دلاش، صفحة 33)

1- الكـم Ouantity: تتعلق بكمية المعلومات الواجب توفيرها وتؤدى بقاعدتين أساسيتين هما: - لتكن مشاركتك محتوية الحد المطلوب من المعلومات - لتكن مشاركتك غير محتوية حدا يفوق المطلوب من المعلومات.

2- الكـيف Ouality: وتتعلق بالقاعدة العامة "حاول أن تكون مشاركتك صادقة" وتحتوي على قاعدتين: - لا تقل ما تعتقد أنّه كاذب - لا تقل ما تفتقر إلى دليل واضح عليه.

3- الإضـافة أو المـلاءمة relation:"اجعل مشاركتك ملائمة".

4- الجهــة manner: ولا تهتم كسائر القواعد بما هو مقول أو منطوق بل بكيفية قوله ونطقه، قاعدتها العامة "كن واضحا" وعنها تتفرع القواعد الآتية:

- تجنب الإبهام في التعبير. - تجنب اللّبس. - تجنب كل إطناب غير مفيد. - كن منظما.

ولتوضيح ذلك نسوق هذا الحوار بين الزوج (أ) والزوجة (ب):

أ: أين مفاتيح السيارة؟

ب: على المائدة.

فمبدأ التعاون والقواعد الحوارية المتفرعة عنه كلها متحقّقة في هذا الحوار:

الكم: استخدمت الزوجة القدر المطلوب من الكلمات دون تزيّد، الكيف: كانت صادقة، الإضافة: أجابت إجابة ذات صلة وثيقة بسؤال زوجها، الجهة: إجابتها كانت واضحة.

وعليه لم يتولد عن قولها أيّ استلزام لأنّها قالت ما تقصده، فهذه القواعد تنشد غاية نبيلة تتمثل في ضبط مسار الحوار باعتبارها السبيل الذي يجعلنا نبلغ مقاصدنا، إذن فالنظرية الغرايسية تضعنا أمام أمرين اثنين: إمّا أن نتّبع القواعد المتفرعة عن مبدأ التعاون فتحصل الفائدة، وإمّا أن نخرج عنها أو نخرقها (ينظر نحلة، 2002، صفحة 35)، فالرجل« لم يغب عنه أنّ هذه المبادئ التي يجري عليها الحوار كثيرا ما تنتهك، بل إنّ النظرية كلّها قائمة على ذلك، فانتهاك مبادئ الحوار هو الذي يولّد الاستلزام» (ينظر نحلة، 2002، صفحة 38).

3.4. الإشارة deictics

هي تلك الأشكال الإحالية التي ترتبط بسياق المتكلم مع التفريق الأساس بين التعبيرات الإشارية القريبة من المتكلم مقابل التعبيرات الإشارية البعيدة عنه وهي من أهم العلامات اللغوية التي لا يتحدّد مرجعها ومعناها إلاّ في سياق الخطاب التداولي، أبرز من اهتم بها "بيرس" (ينظر أرمنيكو، 1987، صفحة 54) وتنقسم إلى: إشاريات شخصية personal deicties (أنا-نحن-أنت.....)، إشاريات زمانية temporal deictics (اليوم-غدا -الساعة العاشرة.....)، وإشارات مكانية spatial deictics (هنا-هناك-أمام-فوق.....)، وإشاريات خطابية discourse deictics (عن ذلك-قبل-من ثم.....)، وإشاريات اجتماعية social deictics (فخامة الرئيس-جلالة الملك...) (ينظر نحلة، 2002، الصفحات 16-25).

4.4. الافتراض المسبق presupposition

تعود المحاولات الأولى لدراسة الافتراض المسبق إلى فلاسفة (أكسفورد)، أبرزهم "ستراوس" strawsan (1952) (ينظر نحلة، 2002، صفحة 27) ؛ وهو مفهوم تداولي تتضمنه العبارة في المقام الذي ترد فيه من حيث المعلومات المشتركة والمعروفة مسبقا لدى المتكلم والمخاطَب، ففي «كل تواصل لساني ينطلق الشركاء من معطيات وافترضات معترف بها ومتفق عليها بينهم، تشكل هذه الافترضات الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النّجاح في العملية التواصلية، وهي محتواة ضمن السياقات والبنى التركيبية العامة» (صحراوي، 2008، صفحة 42)، فإذا قال رجل لآخر (أغلق النافذة) فالمفترض سلفا أنّ النافذة مفتوحة وأنّ هناك مبررا لإغلاقها وأنّ المخاطَب قادر على الحركة، وكل ذلك موصول بسياق الحال وعلاقة المتكلم بالمخاطَب، وقد ميّز الدارسون بين نوعين من الافتراضات المسبقة: المنطقي (أو الدلالي) والتداولي؛ فالأوّل مشروط بالصدق بين القضيتين، فإذا كانت(أ) صادقة وجب أن تكون(ب) صادقة، فإذا قلنا (إنّ المرأة التي تزوجها زيد كانت أرملة) وكان هذا القول صادقا لزم أن تكون (زيد تزوج أرملة) صادقة، أمّا الثاني–الافتراض المسبق التداولي– فلا دخل له بالصدق والكذب، فالقضية الأساسية يمكن أن تنفى دون أن يؤثر ذلك في الافتراض المسبق، فإذا قلت مثلا (منزلي جميل) ثمّ قلت (منزلي ليس جميلا)، فرغم التناقض بين الجملتين إلاّ أنّ الافتراض المسبق (أنّ لك منزلا) لا يزال قائما (ينظر نحلة، 2002، صفحة 26).

خاتمة

مجمل القول: إنّ التداولية قد ولدت من رحم الفلسفة التحليلية كرد فعل على تلك الاتجاهات التي همّشت المكون الاجتماعي وتجاوزت الملابسات الخارجية، وتعاملت مع النص بوصفه كيانا مستقلا بذاته عن كل شيء، فجاءت التداولية لتنصف العناصر السياقية مؤكدة على تجاوز البنيوية والمواريث السوسيرية لتعلن مرحلة جديدة من عمر اللسانيات، واستطاعت بأقسامها وأشكالها ومهامها التي قرّرتها لنفسها أن تدرس اللغة حين استعمالها، فتوسلت مجموعة من الأدوات وركزت على أهم الموضوعات ذات البعد الاستعمالي: كالإشارة والافتراض المسبق وأفكال الكلام والاستلزام الحواري.

ويمكن أن نلخص النتائج التي توصل إليها البحث في النقاط الآتية:

– إنّ البنيوية منهج تحليلي قائم على النموذج اللغوي عند فرديناند دوسوسير، وتقوم فلسفة البنيوية على اعتبار البنية الذاتية للظواهر بمعزل عن محيطها الخارجي، فتدرس النص في ذاته ومن أجل ذاته وتتعامل معه بعيدا عما يدور خارجه كعلاقته بالواقع الاجتماعي وأحوال قائله.

– التداولية مذهب لساني يدرس علاقة النشاط اللغوي بمستعمليه وطرق وكيفيات استخدام العلامات اللغوية بنجاح والسياقات والطبقات المقامية المختلفة التي ينجز ضمنها الخطاب والبحث عن العوامل التي تجعل من الخطاب رسالة تواصلية ناجحة.

– جاءت التداولية رد فعل على مبدأ صرامة البنيوية في التحليل اللغوي ومبدأ انغلاق النص على نفسه وعدم الالتفات للأبعاد السياقية.

– إنّ المرور من البنيوية إلى ما بعد البنيوية إنّما هو انتقال من القراءة الوصفية الخالصة التي تعتمد النص لفهم تركيبه الداخلي الخاص إلى قراءة التأويل المشروط بالنصية وما يتعلق بها من ملابسات خارجية للكشف عن أدق آليات اشتغاله الدلالي.

– ولدت التداولية من رحم الفلسفة التحليلية وعني بها فلاسفة اللغة العادية الذين اهتموا بالجانب الاستعمالي للغة، كما عالجوا جملة من المواضيع التي عدت من صميم البحث التداولي كالمقصدية والعلاقة بين اللغة والمتكلم، بل وأقروا بأنّ الاستعمال العادي للتعبيرات اللغوية هو الوسيلة الوحيدة للكشف عن المعاني الضمنية.

– بني صرح التداولية على أساس متين، لاعتمادها على شبكة تحليل معاصرة تضم مجموعة من المواضيع أهمها: الإشارة، الافتراض المسبق، الأفعال الكلامية، الاستلزام الحواري...

– قامت نظرية الأفعال الكلامية على كتف "أوستين" ثم "سيرل" بعده، هذا الأخير الذي عمل على تطويرها وعالج مفهوم الأفعال الكلامية غير المباشرة التي تتقاطع مع دراسات "غرايس" خاصة ما يتعلق بنظرية الاستلزام الحواري.

– الاستلزام الحواري ظاهرة لصيقة باللغات الطبيعية فهو لزوم شيء عن طريق قول شيء آخر.

–الافتراض المسبق هو مفهوم تداولي تتضمنه العبارة في المقام الذي ترد فيه من حيث المعلومات المشتركة والمعروفة مسبقا لدى المتكلم والمخاطَب.

– الإشاريات هي تلك الأشكال الإحالية التي ترتبط بسياق المتكلم مع التفريق الأساس بين التعبيرات الإشارية القريبة من المتكلم مقابل التعبيرات الإشارية البعيدة عنه وهي من أهم العلامات اللغوية التي لا يتحدّد مرجعها ومعناها إلاّ في سياق الخطاب التداولي.

قائمة المراجع

الكتب العربية

1- أدراوي، العياشي. (2011). الاستلزام الحواري في التداول اللساني من الوعي بالخصوصيات النوعية للظاهرة إلى وضع القوانين الضابطة لها. المغرب: دار الأمان.

2- بوجادي، خليفة. في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم. الجزائر: بيت الحكمة للنشر والتوزيع.

3- دلاش، الجيلالي. مدخل إلى اللسانيات التداولية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

4- صحراوي، مسعود. (2008). التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي. الجزائر:دار التنوير.

5- بن ظافر الشهري، عبد الهادي. (2004). استراتيجية الخطاب مقاربة لغوية تداولية. لبنان: دار الكتاب الجديد المتحدة.

6- عبد الرحمن، طه. (2000). في أصول الحوار وتجديد علم الكلام. المغرب: المركز الثقافي العربي.

7- عبد الرحمن، طه. (1998). اللسان والميزان والتكوثر العقلي. المغرب.

8- غلفان، مصطفى. اللسانيات العربية الحديثة دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية.

9- ابن فارس. مقاييس اللغة. (1979). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

10- المتوكل، أحمد. قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية بنية الخطاب من الجملة إلى النص. المغرب:دار الأمان.

11- ابن منظور. لسان العرب. لبنان:دار صادر.

12- نحلة، محمود أحمد نحلة. (2002). آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية.

الكتب المترجمة

1- أرمنيكو، فرانسواز. (1987). المقاربة التداولية، ترجمة: علوش سعيد. المغرب: المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع.

2- بلانشيه، فيليب بلاشيه. (2007). التداولية من أوستين إلى غوفمان، ترجمة: حباشة صابر حباشة. سوريا: دار الحوار.

3- بولان، إلفي. (2018). المقاربة التداولية للأدب. ترجمة: تنفو محمد. مصر: دار رؤية.

4- لاينز، جون. (1987). اللغة والمعنى والسياق، ترجمة: الوهاب عباس صادق. العراق: دار الشؤون الثقافية العامة.

المقالات

1- بلبع، عيد. (2005). "التداولية البعد الثالث في سيميوطيقا موريس". فصول مجلة النقد الأدبي. ع:66، ص49-50.

2- بلعفير، محمد بن عبد الله بن صالح. (2017). "البنيوية النشأة والمفهوم عرض ونقد". مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج:16، ع: 15. ص233.

3- فاخوري، عادل. (1989). "الاقتضاء في التداول اللساني". مجلة عالم الفكر، مج:20، ع:3. ص146.

4- مفتن كاظم، فيصل. (2006). "التداولية في النحو العربي". مجلة أبحاث ميسان، مج:2، ع:4. ص35.

5- مقبول، إدريس. (2004). "البعد التداولي عند سيبويه". عالم الفكر، مج:33، ع:1. ص245.

الكتب الأجنبية

1- Grice,Herbert Paul. (1975). logique et comnversation.New York .

2- Lyons, John. Linguistique Semantics An introduction. Cambridge.

3- Mooris, Charles.(1972) .Foundation of the theory of signs. Chicago.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 38 - 52

التشكيل اللغوي وأثره في بناء النص الشعري - دراسة تطبيقية -

The impact of the linguistic formation on constructing the poetic text an empirical study

د. فريدة بولكعيبات

جامعة: 20 أوت 1955 سكيكدة (الجزائر)

prof.faridabou@gmail.com

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/02

تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ التشكيل اللغوي
- ✓ وشايات ناي
- ✓ عبد الرحمان بوزربة

الملخص:

نهتم في هذه الدراسة بالتشكيل وأثره في بناء النص الشعري. وهي دراسة تطبيقية تركز خصيصا على خطاب شعري ممثل في قصيدة وشايات ناي للشاعر الجزائري عبد الرحمان بوزربة. وقد تمحورت دراسة هذه القصيدة على جوانب لغوية [إيقاعية وصوتية وتركيبية ودلالية] بوصفها جملة من التشكيل اللغوي تواطر عليها النص وذلك من أجل التوصل لنتائج مترابطة ومتكاملة. لأنها تمثل انعكاسا لمادته اللغوية. وقد تبنى البحث المنهج الأسلوبي القائم على التركيز على إبراز الخصائص والسمات الجمالية والدلالية في الخطاب الشعري. وقد أفضى البحث إلى أن الشاعر وفق فبنا، قصائده الشعرية بنا، جماليا قوامه اللغة في عذوبة موسيقاها ومتانة ألفاظها، وقوة أسلوبها.

Article info

Received
02/11/2021

Accepted
20/06/2022

Keywords:
- ✓ *Grammatical formation*
- ✓ *Wishayat Nay*
- ✓ *Abd al-Rahman Bouzarba*

Abstract :

This study investigates the impact of linguistic forms on the construction of the literary text. This imperial study focuses basically on the poetic discourse represented in the poem "Wishayat Nay" by the Algerian poet Abd al-Rahman Bouzarba. The analysis of this poem emphasises on the linguistic aspects (phonemic, morphological, grammatical, semantic ...) described as a set of a linguistic formation of the text to reach coherent and complementary results, because it reflects its linguistic structure. The research used the stylistic approach which is based on the aesthetic, semantic features, and characteristics of the poetic discourse. It is concluded that the poet succeeded to a large extent in the construction of the poetic discourse through building poems on aesthetic language of music, strong words, and style.

مقدمة

اتجهت الدراسات اللغوية المعاصرة للوقوف عند النص الأدبي ودراسته من جميع جوانبه اللغوية بوصفها جملة من التشكيل اللغوي توافر عليها النص، وتوصلوا على إثر ذلك إلى نتائج مترابطة ومتكاملة متصلة بالنص لأنها تمثل انعكاسا لمادته اللغوية وكيفية توظيفها. والتشكيل اللغوي مفهوم واسع لا يقتصر على النظرة للجوانب التركيبية في النص، بل يتجاوز ذلك للوقوف على الجوانب الصوتية، والدلالية، والنحوية...حيث تتضافر هذه المعطيات اللغوية لتشكل بناءً كاملا يضفي بعلاقاته جملة من المعاني والإيحاءات ليلبسها مفردات النص، يقول سعيد البحيري"إنّ الإفهام أو التواصل لا يتحقق إذن إلا بوقوع المخاطب على قصد المتكلم من خلال التشكيل اللغوي الذي يضم العناصر المنطوقة، والقرائن التي تضم عناصر منطوقة وأخرى غير منطوقة" (بحري، 2005، صفحة 264). إذن فالتشكيل اللغوي يمثل ركيزة رئيسية في كشف اللثام عن النص وهي الأداة الرئيسية في الدراسة الأسلوبية، وقد وقف أحمد طاهر على ذلك في قوله: "وهكذا تمثل التشكيلات اللغوية إحدى ظواهر التحليل التي لا ينبغي أن يتم إغفالها في التحليل الأسلوبي على وجه الخصوص". (طاهر، 2000، صفحة 193).

في ضوء ما تقدم نحاول دراسة التشكيل اللغوي في قصيدة " وشايات ناي" للشاعر الجزائري عبد الرحمان بوزربة معتمدين في دراستنا على المنهج الأسلوبي وهو من أهم المناهج النقدية المعاصرة التي تتخذ اللغة أساسا للتحليل الفني للنصوص، حيث يهتم الباحث في دراسته بتحليل النص وفق مستويات تحليلية متنوعة صوتية، تركيبية ودلالية...حيث يتعامل مع النص الشعري باعتباره بنية متكاملة تتألف فيه عناصر النص وبناه الجزئية، فالبحث الأسلوبي يتجه إلى كشف العلاقات الجديدة التي يأسسها الشاعر بين عناصر البنية لإنشاء قيم دلالية إيحائية وجمالية مبتكرة يتجاوز بها السائد والمألوف. لهذا سننطلق في دراستنا من إشكالية محورية: ما هي خصوصية التشكيل اللغوي في قصيدة "وشايات ناي"؟ وهل استطاع الشاعر من خلال هذا التشكيل التعبير عن مقاصده؟

1. التشكيل الموسيقي والصوتي

نركز في هذا المستوى على التشكيل الصوتي، لدراسة بعض الجوانب الصوتية والإيقاعية العامة وصورها في قصيدة وشايات ناي، وغاية هذا العمل هو أن نبين مدى استفادة الشاعر من بعض النسج الصوتية ليعبر عن معان وأفكار مختلفة، ومن أهم الظواهر والتشكيلات الصوتية التي لفتت انتباهنا في قصيدة "وشايات ناي" للشاعر الجزائري عبد الرحمن بوزربة ما يلي:

1.1. الإيقاع

قبل البدء في دراسة الإيقاع الشعري في المدونة، تجدر بنا الإشارة إلى إبراز بعض الرؤى النقدية التي حاولت إيضاح مصطلح الإيقاع، حيث استعمله ابن طباطبا للإبانة عن لذة النص الشعري فقال: «للشعر الموزون إيقاع يطرب الفهم لصوابه وما يرد عليه من حسن تركيبه اعتدال أجزائه» (طباطبا، 1984، صفحة 21). فالإيقاع من العناصر التي تولد عذوبة وجودة وانسجاما داخل النص، وهو من الخصائص الشعرية الثابتة، لدى نجد الشعراء المعاصرين قد أكثروا من تنويعاته استجابة لتلون حالتهم النفسية واختلاف مقاصدهم. ولعل الشاعر عبد الرحمن بوزربة من الشعراء المعاصرين الذين لجئوا إلى كتابة القصيدة المتنوعة، والتنويع هو تنوع الأوزان تبعا للمقاطع الشعرية وقصيدته وشايات ناي من النماذج التي حملت لنا هذه الظاهرة الموسيقية فكيف كان المعجم الإيقاعي الخاص بالوزن والقافية في قصيدته؟

الوزن: نظم الشاعر عبد الرحمن بوزربة قصيدته " وشايات ناي "على بحري المتقارب والمتدارك، لتوافق موسيقاهما مع جميع الرؤيا التي تجوب في مخيلته وخواطره حيث أحدث التمازج بين التفعيلات مواشجة وزنية في القصيدة، بدأت ببحر المتدارك وانتهت ببحر بالمتقارب.

أ. بحر المتدارك

بحر موحد التفعيلة وزن الشطر منه فاعلن، فاعلن، فاعلن، فاعلن، وهو من بحور الشعر التي تكسب الإيقاع جمالا وحلاوة، وظفه الشاعر في قصيدته وشايات ناي لأن موسيقاه فيها انسجام وحسن وقع في الآذان وهذا ما ينشده السامع ويؤثر في أحاسيسه، وقد تصرف الشاعر في الإمكانات المتاحة في حشو البيت وضربه والنتائج الموضحة في الجدول التالي تبين ذلك:

التفعيلة	عددها	نسبتها
السالمة	135	%45
المذيلة	28	%5.66
المرفلة	07	%2.32
المشعثة	30	%10
المخبونة	83	%27.66
فاعل	17	%5.99
المجموع	300	%99.99

في تشكيلات الضرب وظف الشاعر التفعيلة المخبونة بنسبة عالية (27.66%) من مجموع التفعيلات، ثم التفعيلة المشعثة بنسبة (10%)، فالمذيلة بنسبة (9.33%)، وقد دخلت على القصيدة تفعيلة جديدة (فاعل) بنسبة (5.66%). لعل السبب الذي دفع الشاعر إلى توظيف هذه التفعيلة راجع إلى تأثره بنازك الملائكة، التي ترى أنها ليست غريبة تمام الغربة عن وزن الخبب ومن الممكن إقرارها مع شيء من التجاوز، فهو تطوير سارت عليه نازك الملائكة لأن الأذن العربية تقبله (الملائكة، 1981، الصفحات 135-137). أما التفعيلة المرفلة كانت نسبتها في المدونة (2.32%) وهي نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بالتفعيلات السابقة، وسيطرة التفعيلة المخبونة على نص شعري ما راجع حسب نازك الملائكة إلى غياب الوعي الإيقاعي للشاعر المعاصر، فالخبن هو حذف ساكن الوتد المجموع وإسكان ما قبله، وتغليبه هذا الأخير أي الوتد المجموع الذي يتصف بشيء من الصلادة ويجنح إلى أن يتحكم في الكلمة التي يرد فيها و يرفض أن يسمح للشاعر بتخطيه (الملائكة، 1981، صفحة 110). لذلك فإن عدم اكتراث الشاعر بالوتد المجموع وروده في نص بدرجة قصوى غالبا ما يؤدي إلى هدم ألحانه وإضعاف موسيقى شعره (الملائكة، 1981، صفحة 110). لعل السبب الذي أدى الشاعر عبد الرحمن بوزربة إلى تغليب التفعيلة المخبونة في توظيفاته رغم دلالتها على العجز الإيقاعي راجع إلى ميزة الصلادة والقوة التي تميزت بها، وهذا ما جعلها تنسجم مع دلالات عديدة ورؤيا متنوعة امتزج فيها الحزن بالألم والفرح والتفاؤل عزفها ناي الشاعر على أوتار وألحان مختلفة. – تشكيلات الحشو: وردت تشكيلات الحشو في المدونة كما يلي:

التفعيلة	عددها	نسبتها
السالمة	135	%45
المضمرة	165	%55
المجموع	300	%100

وردت التفعيلة المضمرة بنسبة (55%)، أما التفعيلة السالمة فقدرت نسبتها بـ(45%) من مجموع التفعيلات، وهذا راجع إلى توافق التفعيلة المضمرة مع الحالة النفسية للشاعر، فالإضمار سمي كذلك لأنه أخذت منه حركته وترك ساكنا ويجوز أن ترجع إليه حركته فيصير إلى ما كان عليه (أبوشوارب، صفحة 3). وقد لجأ إليه الشاعر عبد الرحمن بوزربة في قصيدته وشايات ناي ليعبر عن شعوره إزاء وطنه الذي سرقت منه الطمأنينة والهدوء على أيدي أعداء أرادوا تشويه صورته، وهو يتمنى أن يرجع إلى الحالة التي عهده عليها سابقا وتزول معاناته.

ب. بحر المتقارب: أخذ بحر المتقارب حظا وافرا من استخدام الشاعر، وتوزعت نسبه في تشكيلات الضرب والحشو كما يلي:

- تشكيلات الضرب:

التفعيلة	عددها	نسبتها
السالمة	34	%47.22
المقبوضة	10	%13.88
المحذوفة	21	%29.16
المبتورة	06	%8.33
المقصورة	01	%1.38
المجموع	72	%99.39

حسب الإحصائيات الواردة في الجدول تبين سيطرة التفعيلة السالمة في المدونة، حيث وصلت نسبتها إلى (47.22%) ،ثم التفعيلة التي دخل عليها الحذف بـ (29.16%) ثم المقبوضة بنسبة (13.88%) ،وقد وردت التفعيلة المبتورة والمقبوضة بنسبة ضئيلة قدرت نسبة الأولى (8.33%) والثانية نسبة (1.38%) وفي استخدام الشاعر للتفعيلة السالمة من أي زحافات أو علل له دلالته التي تتوافق مع أمانيه في أن يسلم وطنه من المحن، ويأمل في الوقت ذاته أن تكون هذه اللحظة قريبة التحقق.

- في تشكيلات الحشو:

التفعيلة	عددها	نسبتها
السالمة	31	%47.22
المضمرة	38	%52.77
المجموع	72	%99.99

في تشكيلات الحشو وظف الشاعر التفعيلة المضمرة بنسبة (52.77%) وهي نسبة تفوق التفعيلة السالمة بنسبة (47.22%). وقد وظف الشاعر بحري المتدارك والمتقارب لإنهما قريبين من بعضهما البعض فكلاهما ينتمي إلى الدائرة الخامسة دائرة المتفق.

1. القافية

للقافية تعاريف مختلفة وأشهرها تعريف الخليل بن أحمد الزاهيدي حيث قال: «هي من آخر البيت إلى أول ساكن يليه مع المتحرك الذي قبل الساكن» (رشيق، 1934، صفحة 129). وهي من أهم العناصر الإيقاعية التي تتحكم في ضبطه واتزانه كما تساعد الوزن على إحداث الانسجام الصوتي والتناسب النغمي في القصيدة وسنركز في دراستنا للقافية في قصيدة وشايات ناي على:

2. حرف الروي

تميز الروي في المدونة بالتنوع والثراء،حيث حمل خصائص صوتية ودلالية متنوعة، وسنسعى إلى توضيح أهم الأصوات التي حازت على نسبة شيوع كبيرة في النص الشعري كرويا، والنتائج كما يلي:

الصوت	العدد	النسبة
اللام (شحاتة)	03	%02.29
النون	14	%10.68
الألف	21	%16.03
الهاء	23	%17.55
التاء	16	%12.21
الراء	13	%9.92
الميم	07	%5.34
العين	04	%03.05
الحاء	06	%4.58
الدال	16	%12.21
الياء	02	%1.52
الواو	01	%0.76
الكاف	01	%0.76
الجيم	01	%0.76
الفاء	01	%0.76
الهمزة	02	%1.52
المجموع	131	%99.94

جاءت قصيدة وشايات ناي على 16 حرفا من حروف العربية، تفاوتت نسب توظيفها من حرف إلى آخر، والحرف الأكثر استحواذا هو الهاء بنسبة (17.55%)، ثم صوت الألف بنسبة (16.03%)، ثم صوتي التاء والدال بنسبة (12.21%)، ثم صوت النون بنسبة (10.68%)، أما باقي الأصوات فجاءت بنسب ضئيلة حيث مثل صوت الميم نسبة (5.34%)، ثم صوت الحاء بنسبة (4.58%)، بعدها صوت العين بنسبة (5.34%)، ثم صوت الحاء بنسبة (4.58%)، بعدها صوت العين (3.05%)، ثم اللام وكانت نسبتها

(2.29%)، ثم صوتي الهمزة والياء بنسبة (1.52%)، وأخيرا أصوات الواو، الكاف، الجيم الفاء، بنسب (0.76%)، ومن خلال هذه الإحصائيات تبين ما يلي:

- اختلاف استعمال الأصوات رويا في وشايات ناي انطلاقا من المخارج على الشكل التالي:

مخارج الأصوات	عدده	نسبتها
اللثوية	03	%20
الحلقية	02	%13.33
الشفوية	03	%20
الحنجرية	02	%13.33
الأسنانية	02	%13.33
الغازية	02	%13.33
الطبقية	01	%06.66
المجموع	15	%98.98

يتضح من خلال هذه النسب أن أكثر الأصوات الواردة رويا كان مخرجها شفويا ولثويا، تلتها الأصوات الحلقية والحنجرية والأسنانية فالغازية وأخيرا جاءت الأصوات الطبقية في المرتبة الأخيرة.

إن احتلال صوت الهاء وهو صوت احتكاكي مهموس نسبة عالية يدل على أن الشاعر يتميز بحس مرهف ومشاعر نبيلة وهما صفتان تبعثان على التأمل وتوقظ حركة الوجدان والمشاعر.

1.2. الجهر والهمس

الصوت المجهور هو الصوت الذي يعتمد على ذبذبة الأوتار الصوتية .أما المهموس فلا يهتز معه الوتران الصوتيان ولا يسمع لهما رنين حين النطق به (شحاتة، صفحة 40).فهما صوتان أحدهما تلازمه الحركة والآخر خال منها، والحركة في الصوت المجهور تقرع الأذن بشدة، أما الصوت المهموس فيتصف بالرهافة والهمس وهما صفتان تبعثان على التأمل وتقصي اللغة (دكدوك، 2005، الصفحات 34-35). إذن فأصوات الهمس والجهر تحمل دلالات مميزة تساهم في ثراء المعنى، وعادة ما تكون متوافقة مع الحالة النفسية للشاعر. فما القيمة الدلالية للهجر والهمس في قصيدة وشايات ناي؟

بدت لنا الأصوات المجهورة في القصيدة أكثر تواترا وحضورا من غيرها وتبين ذلك من إحصاء الأصوات وفق الجدول التالي:

صفات الأصوات	عددها	النسبة
المجهورة	09	%60
المهموسة	06	%40
المجموع	15	%100

من خلال الجدول تبين أن أصوات الجهر احتلت نسبة كبيرة قدرت ب (60%) مقابل (40%) لأصوات الهمس من توظيفات الشاعر في المدونة، وفي تغليبه للصوت المجهور على حساب الصوت المهموس دور وظيفي في أداء الدلالة، وهذا ما ندرسه من خلال الأصوات المجهورة والمهموسة الأكثر استحوذا في النص الشعري كمايلي:

أ. الصوت المجهور

ندرس الأصوات المجهورة ممثلة في صوتي (الميم، الراء) حسب توزعها في المدونة.

– صوت الميم: تردد صوت الميم في النص الشعري حوالي (97مرة) وهو صوت شفوي مجهور متوسط، ساعد توظيفه على تصوير حالة نفسية متأججة مضطربة يقول الشاعر (بوزربة، 2001، صفحة 84).

لك حين ينامون
مرمر أغنية
ورصيف نعاس على الجفن
أهمله حلم فصحا..
ولهم خنجر
طعنته المزامير
سيف–غبار
وسهم يشدونه نحوك

تكرر صوت الميم في هذه الأبيات (09 مرات)، في بنية الكلمات (ينامون، مرمر، أهمله، حلم، لهم، المزامير، سهم) وقد اختلفت وظيفتها بين الأسماء والأفعال والضمائر، وإن كنا نشعر عند قراءة هذه الأسطر بهوة بينها، خاصة بين السطر الثالث والرابع والسطرين السادس والسابع والسطر الأخير، إلا أنها حملت دلالة التعبير عن الانفعالات النفسية وأحوال الشاعر جسدها توظيفه لضميري (هم) و (لك) اللذان بينا وجهتين متقابلين خصّهما الشاعر بالسرد.

– صوت الراء: صوت لثوي مجهور ورد في النص (58مرة) ساهم ترديده في التنويه بالمدلول الذي أراد الشاعر أن يعبر عنه في حديثه عن الوطن، حيث وضح في كثير من المواضع عن مظهر من مظاهر تعلق الشاعر بوطنه، التي ظلت بؤرة تعبيره فسخر لها كل إمكانياته اللغوية يقول (بوزربة، 2001، صفحة 90):

ما أسعد النورسه...!
لك من وقتهم..
سعفة الوقت
يمضي الغبار إلى منتهاه
وتمضي إلى عطرها النرجسة

ورد صوت الراء في بنية الكلمات (النورسه، الغبار، عطرها، النرجسة) وهي كلمات تعبر عن التفاؤل وعودة الأمل الذي أحاط بنفسية الشاعر، وملفوظي (النورسة، والنرجسة) لا ينعزلان عن الرمز الأنثوي الحيوي وفي حيويته ما يبعث على الحياة والتجدد.

ب. الصوت المهموس

ساهم الصوت المهموس في إضفاء جو من الأنس والوجد والمحبة على النص الشعري ولذا اهتدى إليه الشاعر وأحسن توظيفه ويمكن تمثيله في صوتي (التاء والسين).

– صوت التاء: أسناني لثوي مهموس وظفه الشاعر بدرجة قصوى حيث وصل عدده إلى (105مرات) يقول (بوزربة، 2001، صفحة 85):

ولك الصمت
تخبر من حزنه الفرحا
يرتديك قميص ابن عفان
في دمه..
وهم يرتدون
قميص جحا..

في هذا المقطع ورد حرف التاء (4 مرات) حمل المعنى الدال على الاستهزاء والاستخفاف بأعداء الوطن الذين ألبسهم الشاعر قميص جحا، وهو خطاب يحيل إلى نظم أسطورية معينة حيث يقود جحا إلى الحكايات الأسطورية التي تسرد في طابع فكاهي هزلي بغرض السخرية والإضحاك، ولابد أن اللفظة الرمز حملت دلالة السخرية التي ألبسها الشاعر للطغاة الذين يتربصون بالوطن، في مقابل ذلك وظف رمز ديني تراثي مجسد في الخليفة عثمان بن عفان رمز النقاء والطهارة والوقار وألبس قميصه الملطخ بالدم إلى الوطن وفيه دلالة على الخيانة التي أراد الشاعر أن يعبر عنها.

– صوت السين: صوت لثوي مهموس وظفه الشاعر حوالي (40مرة) ورد في قوله (بوزربة، 2001، الصفحات 84-85):

سيف – غبار
وسهم يشدونه نحوك..
تمتشق الصدر في دمهم
يصبح السهم في قوسه
قزحا

جاء صوت السين في الكلمات (السهم، القوس، السيف) عبر بصدق عن حالة الوجد الناشئ عن حالة نفسية صاحبها اضطراب ناتج عن حالة الحزن التي تنتاب الشاعر في لحظة من اللحظات. والملاحظ أن السين في هذا المقطع وظفه الشاعر للدلالة على السلاح وهو وسيلة من وسائل الحرب والقتل والدمار التي تكون موجهة في الغالب صوب الوطن لتخريبه والقضاء عليه.

2.2. التكرار

يوظف الشعراء ظاهرة التكرار كظاهرة لغوية موسيقية، لأن اللفظ المكرر بوجه عام مصدره الثورة، وهدفه الإثارة والمبدع حينما يكرر شيئا إنما يريد تميزه عن غيره لأن الصور التي تكرر كثيرا ما تكون أكثر وضوحا في الإدراك وأشد التصاقا في الدهن والتكرار الصوتي أسلوب يصور الانفعالات النفسية لارتباطها الوثيق بالوجدان، لأن الشاعر لا يكرر إلا ما يثير اهتمامه وما يهدف لنقله إلى مخاطبيه. وقد وظف الشاعر عبد الرحمن بوزربة كغيره من الشعراء المعاصرين ظاهرة التكرار بطريقة تجعل النص الشعري أكثر ثراء وتأكيد للمعاني، ويمكن توضيح هذه الظاهرة في قصيدته وشايات ناي وسنركز في ذلك على تكرار كلمة بعينها، وهي أكثر الظواهر انتشارا في النص يقول الشاعر (بوزربة، 2001، صفحة 84):

ولهم كلبهم
كلما كلبهم نبحا

في هذين البيتين كرر الشاعر كلمة (الكلب) مرتين جاءت الأولى معبرة عن اسم ظاهر وجاءت الثانية صفة للأولى والملفوظ يحمل دلالة رمز ديني تراثي يعبر عن الوفاء والإخلاص، حيث ورد ذكره في سورة الكهف وحكاية الفتية في القرآن الكريم. لكن الظاهر أن الشاعر حور معنى الرمز من الدلالة على الوفاء إلى الدلالة على الخيانة ليعبر به عن ذلك القائد الذي يصدر أوامر (القتل، وسفك الدماء، والخراب، والتدمير) إزاء الوطن وما على التابعين إلا تنفيذ هذه الأوامر يقول الشاعر أيضا (بوزربة، 2001، صفحة 87):

أحب حبيبي
وحبيبي ينقصه سندباد.
كان بينهما البحر

في المقطع كرر الشاعر لفظتي (حبيبي) مرتين وهي لفظة ترمز إلى الحب، وظفها للتأكيد على المشاعر القوية الجياشة إزاء الوطن. هذا الأخير الذي يحتاج إلى من يخلصه من الهلاك والملاحظ أن الشاعر أحدث تحويرا في أسطورة السندباد الذي يحمل معناها الحقيقي رحلة البحث عن الكنز لأنه سافر بحثا عن الماس لكن الشاعر ألبسه دور المنقد الذي ينتظره الوطن لإخراجه من الأزمة

3. التشكيل التركيبي

إن الدراسة التركيبية للخطاب الشعري تفضي إلى تفجير هياكله اللغوية وتقصي معانيه الطريفة الموحية. لهذا ركزنا اهتمامنا في هذا التوجه المنهجي لدراسة الجملة، لأنها الوحدة اللغوية الرئيسية في عملية التواصل، وخصصنا الدراسة في قصيدة وشايات ناي على الجمل الفعلية والاسمية والمنسوخة، لما تحمله من بعد دلالي.

1.3. الجملة الاسمية

تتكون الجملة الاسمية من ركنين أساسين هما المبتدأ والخبر، أو المسند والمسند إليه، وهما "اسمان تتألف منهما جملة مفيدة ويتميزان بكون الأول هو المتحدث عنه والثاني المتحدث به، وتسمى الجملة المركبة منه جملة اسمية" (الخويسكي، 2000، صفحة 85). وقد تداخلت الجمل الاسمية المكونة من المبتدأ والخبر في قصيدة عبد الرحمن بوزربة وشايات ناي، ويتضح ذلك من خلال بعض المقاطع التي جاءت متفرقة عن بعضها.

تفاحة الليل
والإنتشاء لهم
لك روح الرحى
ولهم زيزفون الزوال

لهم صخب الموت
قهقة القبر في قبوهم
وهم يرتدون
قميص جحا

وظف الشاعر تراكيب مكونة من جمل اسمية فيها مبتدأ وخبر، دلت على معنى الظلام والزوال والاندثار الذي عانته البلاد في فترة من الفترات العصيبة التي مرت بها، وقد وظفها الشاعر بمبتدأ وخبر تأكيدا لحالات الحزن والألم والعجز التي عاشها الشعب الجزائري في العشرية السوداء، وقد جاء ت هذه العواطف مصاحبة لمعاناة الوطن. كما وظف الشاعر بعض الجمل الاسمية وردت في قوله (بوزربة، 2001، صفحة 86):

كعبة أنت في أفقنا
تمود من الموت
سنبلة في طريق الجراد
رصيف نعاس على الجفن

وتبرز هذه التراكيب معاني الرفعة والعلو التي كانت تحظى بها البلاد الجزائر في سابق عهدها لكن سرعان ما تحول الأمر فأصبحت تعيش فترات صعبة بعد أن داهمها الجراد وسعى إلى تهديدها والقضاء عليها.

2.3. الجملة المنسوخة

وظف بوزربة طائفة من الجمل المنسوخة بأدوات مختلفة ومتنوعة فجاءت غنية معبرة عن قدرة الشاعر وطاقته اللغوية، حيث اكتسب كل عنصر من التركيب وظيفة مختلفة حسب موقعه في الجملة، ويبرز هذا التنوع من خلال توظيفه:

أ. الجملة المنسوخة بـ (كان)

تدخل كان وأخواتها على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ و يسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمى خبرها (الخويسكي، 2000، صفحة 95) وقد ورد استخدام (كان) في وشايات ناي (16 مرة) كقول الشاعر (بوزربة، 2001، صفحة 85):

لم تكن من بياض الكفن..
كي تغنى سواد المدن..
لم تكن لما شقا لزليخة..
يا مالك السنبلات
ولا..

لم تكن يوسف

وقوله أيضا (بوزربة، 2001، صفحة 86):

منذ كان بلا شجر
وهو يبكي عصافيره
في الرماد
منذ كان بلا ساعد

في المقطع الأول جاءت الجمل المنسوخة بـ (كان) مسبوقة بنفي، دالة على أن الشاعر أراد أن ينفي صفات معينة واتهامات جائرة عن الوطن، وللتأكيد على ذلك وظف قصة سيدنا يوسف التي اتهم فيها بإغوائه لامرأة العزيز، لكنه اتهام باطل وقد برأه الله سبحانه وتعالى من ذلك. وفي استخدام الشاعر لهذه القصة الرمز فيه تأكيد على براءة الوطن من جميع الاتهامات الباطلة التي نسبت إليه. أما في المقطع الثاني فجاءت الجمل المنسوخة ب(كان) مثبتة للتأكيد على حقيقة معينة، هو أن البلاد تعيش حالة من الضياع، بعد فقدانها للكثير من أبنائها الأبرياء الذين كانوا حماتها والمدافعين عنها، ومن ثم أصبحت بلا ساعد.

ب. الجملة المنسوخة بـ (صار)

وظف الشاعر هذا التركيب من خلال سطرين اثنين في قولـــــه: (بوزربة، 2001، صفحة 87):

حطبا صار في الدرب

وقولـــــه: (بوزربة، 2001، صفحة 87)

صار طفلا

في هذين السطرين حملت الجملة المنسوخة بـ (صار) معنى التحول حيث دلت في البيت الأول على العقبات التي مر بها الوطن، الذي اجتاحته عواصف هوجاء كادت أن تهدم كيانه وأمنه واستقراره. أما في البيت الثاني أخذ التحول معنى مناقضا للمعنى الأول، حيث عبرت فيه الجملة المنسوخة على التجدد فرمز الشاعر للوطن بالطفل الذي يولد من جديد فأسس لحياته من البداية، كذلك الشأن بالنسبة للوطن الذي يحاول الوقوف وتجاوز المحن بفضل أبنائه المخلصين الذين يحاولون بناءه من جديد.

ج. الجملة المنسوخة بـ (ليس)

اختلف النحاة في تصنيف (ليس) أهي من الحروف أم من الأفعال؟ وما يعنينا في هذا المقام أنها دخلت على الجملة الاسمية، وعملت فيها عمل كان فأخصبت الخطاب وجعلته أكثر تراء وتنوعا وقد وردت في التركيب التالي (بوزربة، 2001، صفحة 90):

ليس سواها عصا

أراد الشاعر من خلال هذه الجملة أن يبين أن الوطن كان الوسيلة التي وصل عن طريقها الطامعين إلى غايتهم وتحقيق مآربهم وأهدافهم، حيث شبهها الشاعر بعصا موسى وهي ترمز إلى تحقيق الحلم لأن الأعداء حققوا هذا الأمر عن طريق نشر الفتنة بين أهالي الوطن وعملوا على تدميره.

3.3. الجملة الفعلية

تحدث النحاة العرب القدامى عن الجملة الفعلية في أبواب نحوية كثيرة أهمها باب الفاعل والمحل (سيبويه، صفحة 23) وأشمل تعريف لها ما ذكره ابن هشام قائلا: «تسمى فعلية إذ بدأت بفعل سواء كان ماضيا أو مضارعا أو أمرا، وسواء كان الفعل متصرف أم جامدا، وسواء كان تاما أم ناقصا، وسواء كان مبنيا للفاعل أو مبنيا للمفعول» (كراكبي، 2003، صفحة 136). وقد تميزت الجملة الفعلية في وشايات ناي بالتنوع والثراء وظفها الشاعر بأفعال لازمة وأخرى متعدية، وتم توزيعها عل طول النص الشعري كما يلي:

أ. الفعل اللازم

هو الذي يلزم فاعله ولا يتعداه إلى مفعول به، وقد وظفه الشاعر في نصه بطريقة مميزة ويتضح ذلك من خلال قوله (بوزربة، 2001، صفحة 84) :

وشى الدلو

وقولـــه (بوزربة، 2001، صفحة 84):

يخجل الكلب من طائر

وقولـــه أيضا (بوزربة، 2001، صفحة 87):

صمتت شهرزاد
بكي شهريار

في هذه التراكيب وظف الشاعر جملا فعلية بأفعال لازمة اكتفت بفاعلها ولم تتعداه إلى مفعول، لأن المعنى ثم توضيحه والتعبير عنه، لهذا وجد الشاعر في الجمل الفعلية بفعل وفاعل قادرة على إيصال المعنى وتوضيحه للمتلقي للإفصاح عن ذلك الإضراب والانفعال النفسي الذي أصابه لحظه وقوع وطنه في يد الطامعين، الذين عملوا على زعزعة كيانه، ومع ذلك مازال واقفا بفضل أبنائه.

ب. الفعل المتعدي

هو الذي لا يلزم فاعله بل يتعداه إلى مفعول به أو أكثر وقد ورد في التراكيب التالية: (تضمغ جوع العبور/ يروي حكايته المستحيلة/ انتقى نخلة)

أكثر الشاعر في قصيدته من توظيف الجمل الفعلية بأفعال سواء متعدية أو لازمة، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على التوافق والانسجام الذي صيرته هذه الجمل وأضفته على النص الشعري، حيث اكتسبت الأحداث حركة دون ثبات وهذا الأمر فيه دلالة على تصاعد الأزمة دون استقرارها أو انفراجها، كما تدل كثرة الأحداث على استمرار المأساة فترة زمنية لا يستهان بها، هذا ما تبينه المقاطع إذ توحي في أغلبها على الحزن والضيق والتوجع الذي أصاب نفس الشاعر، هذا ما جعل نايه يتأرجح في عزف ألحان امتزجت فيها الأحزان والآلام والمعاناة بالآمال بغد أفضل لهذا الوطن.

4. التشكيل الدلالي

يقول أبو العلاء المعري في المثل السائر، وهو الذي يتعصب لأبي الطيب "ليس في شعره لفظة يمكن أن يقوم عنها ما هو في معناها فيجيء حسنا بمثلها" (الأثير، صفحة 411).

هذا هو المقياس النقدي الجمالي الذي سبق به أبو العلاء كولوردج وغيره من النقاد الغربيين يقول كولوردج "كلما كانت الكلمات في القصيدة قابلة لأن تستبدل بكلمات أخرى من اللغة نفسها دون أن تفقد قيمتها، كان ذلك عيبا في القصيدة" (الكيلاني، 2008، صفحة 361). وإذا تفحصنا لغة الشاعر عبد الرحمن بوزربة في قصيدة وشايات ناي وحاولنا أن ننتزع بعض ألفاظها ونزرع بديلا لها، لما بقي المعنى متألقا موافقا لما يقتضيه الواقع السياقي اللغوي، أو الواقع النفسي الشعوري، حيث اعتنى باللفظة الموحية المعبرة عن أحاسيسه ومعانيه بحيث لو استعمل لفظة بديلة لما أعطت المعنى بنفس الدرجة ونفس الجمال الذي جاءت عليه تناسبا مع الموقف والسياق معا. فمثلا كلمة (الغيم) في قوله (بوزربة، 2001، صفحة 84):

لك قافلة الغيم

لو استبدلت بمرادفتها (السحاب) لاختل المعنى وأصبح ثمة تناقص بين الصورة في الشبكة التخيلية والشعورية للشاعر، إذ الترادف في العربية لا يعني التطابق في المعنى والتساوي في البلاغة فكلمة (سحاب) فيها تخفيف من العتم وتناقص في شدة الظلمة، وتشعر بنوع من الانفراج عكس الغيوم التي تحيل على شدة السواد وحدة الصراع، الذي لا يحمل فجوة ولا يحيل على انفراج الأزمة، هذا ما يتوافق مع المعنى الذي أراد الشاعر أن يعبر عنه. وفي مثال آخر لو استخدم الشاعر الفعل (طار) لما أدى ما يؤديه الفعل (حلقّ) في صيغة (إن تلك الطيور التي حلقت).

وذلك لأن كلمة (حلقت) لها واقعها الصوتي ونبرتها الموسيقية المعبرة عن التفاؤل والأمل والحرية، في حين أن كلمة (طارت) توحي بالخوف والرعب. مما يعني أن الكلمة في القصيدة ترتبط بنسيج جمالي متكامل موظفة في سياقها الذي وردت فيه خادمة له، لهذا كان الشاعر عبد الرحمان بوزربة كثير الاهتمام والعناية بلغته الشعرية من خلال توظيفه للألفاظ الموحية التي تحتل مكانها في النسيج الشعري والسياق.

وإذا كانت اللغة الشعرية الخلاقة تلك التي يخرق فيها الشاعر المألوف لتكون بنية معجمية متنوعة من قلب المعجم، فإنها أيضا ليست المختلفة المجتثة عن التراث اللغوي وإنما هي تلك التي يستثمر بها دلالتها المعجمية الخاصة التي تميزها عن غيرها في رديفاتها، بالإضافة إلى ما يخلعه عليها من دلالات جديدة مبتكرة من خلال توظيفها في سياق سحري يشحنها بطاقات تأثيرية موحية هائلة (الكيلاني، 2008، صفحة 362). وقد استخدم الشاعر عبد الرحمن بوزربة جملة من الألفاظ مستثمرا أصواتها ووزنها ودلالتها المعجمية الخاصة، ليضفي عليها معاني لم تكن لها من قبل مثل: الدم، القتل، المعاناة، الألم، التفاؤل، الحياة ..... الخ. كقوله: (بوزربة، 2001، صفحة 87):

صممت شهرزاد

بكى شهريار

في هذين البيتين وظف الشاعر أسطورتي شهرزاد وشهريار، لكنه حوّر في المعنى والرمز، حيث نسب الصمت إلى شهرزاد، والبكاء إلى شهريار، في حين أن الدلالة الحقيقية للأسطورة تحيل على القوة والسلطة والجبروت إلى شهريار الملك، والحكاية والحديث إلى شهرزاد التي كان تروي لهذا الملك الطاغية حكايات جديدة كل يوم، ففي توظيف الشاعر للفظتي (الصمت)، (البكاء) ونسبتهما إلى أسطورة شهرزاد وشهريار من حكايات ألف ليلة وليلة أضفى معاني جديدة لم تكن موجودة من قبل جاءت متوافقة مع المعاني التي أراد الشاعر أن يعبر عنها وعن الحالة النفسية الشعورية التي انتابته في تلك اللحظة. والكلمة في الشعر لها قيمتها الإيحائية ودورها في البناء، من حيث تناسقها في الجرس والهيئة والدلالة، ومن حيث أبعادها الشعورية والنفسية، ومن حيث قابليتها للتلون بتلون موقعها في السياق (الكبيسي، 1982، صفحة 25).

إن الشاعر عبد الرحمن بوزربة في قصيدته وشايات ناي حاول تجاوز القديم والتفاعل معه في أن واحد، خاصة في استخدام اللغة والأساطير والرموز الدينية والتراثية، فهو لا يغتصب ألفاظه من المعاجم اغتصابا ليقحمها على جسد غريب عنها، وإنما تأتي بتلقائية تتواءم مع الألفاظ والمعاني المعبر عنها في نسيج شعري متألق منسجم، لا تتنافر فيه الألفاظ أو تنبو، لهذا فقد وظف الشاعر الكثير من المفردات المرتبطة بالتراث الديني أو الرموز الدينية، إضافة إلى بعض الأساطير القديمة مثل(شهرزاد، شهريار سندباد، يوسف، ابن عفان.....) هذا ما أضفى على نصه الشعري مسحة أصالة تميزه وتصبغه، وتصنع له معجمه الشعري الخاص به. فالشاعر البارع حقا هو الذي يولي اهتماما بلغته وتراثه وتكون له القدرة على بعث ألفاظ من جديد هي على وشك الموت أو الاندثار. والشاعر بوزربة كغيره من الشعراء المعاصرين حاول الاستفادة من لغة التراث بأساطيره ورموزه، واستطاع أن يبعث فيها طاقة تعبيرية جديدة وأن يفجر من خلالها الكثير من المعاني. فضلا عن استخدمه أيضا لألفاظ حديثة يكثر تداولها في القصائد الحداثية مثل (الرمل، المدرسة، البحر، السفن، الوطن .....)، هذا ما أضفى على قصيدته مسحة حداثية وصبغة معاصرة، وقدرة الشاعر اللغوية هي التي مكنته من تلك المزاوجة بين ما هو تراثي موروث يبعث على الأصالة، ومزجها مع ما هو حداثي معاصر مما أدى إلى تعميق معانيه وتكثيف دلالته. والشيء الملفت للنظر في قصيدته وشايات ناي، أنه لم يوظف الألفاظ العامية ربما راجع إلى أنه لم يكن متأثرا بالدلالة العامية للكلمة وأنه لم يجد في دلالة ألفاظها ما يعبر عن رؤياه الخاصة.

خاتمة

من خلال دراستنا لقصيدة "وشايات ناي" للشاعر عبد الرحمان بوزربة توصلنا إلى أن:

التشكيل الإيقاعي والصوتي للقصيدة حمل نبرات إيقاعية وصوتية حادة عبرت عن معاني متنوعة منها: التفاؤل، الأمل، العذاب المعاناة، الموت، الدمار، وقد عبر عنها الشاعر باستخدامه لبحري المتدارك والمتقارب، وهما بحران يتميزان بالخفة ومحاكاة الأنغام الموسيقية. ضف إلى ذلك ظاهرة التكرار التي وظفها الشاعر فأدت إلى نوع من التطريب الناتج عن علاقات الألفاظ من الناحية الصوتية، بتكراره حزمة صوتية مما أحدث، إيقاعا ساهم في اكتمال الدلالة، ذلك أن البنية الصوتية في الشعر يجب أن ينظر إليها في إطار الدلالة وليس بمعزل عنها، بهذا وظف عبد الرحمن بوزربة بنية صوتية تخدم جانبه الإيقاعي والدلالي. وفي التشكيل النحوي اتضح أن استثمار الشاعر ومزاوجته بين الجمل الاسمية والفعلية جعل الأحداث تسير في استمرارية وحيوية متدفقتين من سيرورة الأحداث ساهم كل منها في إثراء النص وبينت أثرها في الكشف عن حركة الشاعر النفسية والصراع. أما في التشكيل الدلالي توصلنا إلى أن الشاعر بوزربة جمع بين ما هو حداثي معاصر وبين ما هو ثرائي من خلال توظيفه للتراث (رموز دينية وأساطير) وهذا ما زاد قصيدته إشراقا وتألقا.

قائمة المصادر والمراجع

1- ابن رشيق. (1934).: العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق محمد محي الدين عبد الحليم، مطبعة حجازي، مصر

2- ابن طباطبا. (1984). عيار الشعر، تحقيق محمد زغلول منشأة المعارف، الإسكندرية.

3- أحمد الحملاوي. (2002). *شذرات العرف في فن الصرف*. مكتبة المعارف للنشر والتزيع، الرياض.

4- إيمان محمد الكيلاني. (2008). بدر شاكر السياب دراسة أسلوبية لشعره، دار وائل للنشر والتوزيع.

5- بلقاسم دكدوك. (2005).

6- حسين أحمد طاهر. (2000). الأسلوبية العربية دراسة تطبيقية، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

7- زين كامل الخويسكي. (2000). قواعد النحو والصرف، دار المعارف

8- سعيد حسين بحري. (2005). دراسات لغوية تطبيقية على العلاقة بين البنية والدلالة، مكتبة الآداب، القاهرة

9- ضياء الدين بن الأثير. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق أحمد الحوفي وآخرون مكتبة نهضة مصر.

10- عبد الرحمان بوزربة. (2001). وشايات ناي، منشورات اتحاد وكتاب الجزائريين، الجزائر.

11- عمر بن عثمان سيبويه.

12- عمران خضير الكبيسي. (1982). لغة الشعر العراقي المعاصر، وكالة المطبوعات، الكويت

13- محمد كراكبي. (2003). خصائص الخطاب الشعري في ديوان أبي فراس الحمداني، دراسة صوتية وتركيبية، دار هومة للنشر والتوزيع.

14- محمد مصطفى أبوشوارب. علم العروض وتطبيقاته، دون دار النشر.

15- مصطفى أحمد شحاتة. لغة الهمس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

ASJP
Algerian Scientific Journal Platform
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 53 - 59

التواصل اللغوي والاقتراض المعجمي من اللغة العربية إلى الهوسا

Linguistic interaction and lexical borrowing from Arabic to Hausa

د. أحمد بن عمار

كلية الآداب واللغات جامعة أدرار الجزائر

benamarahm119@gmail.com

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/02/06

تاريخ القبول:
2022/09/27

الكلمات المفتاحية:
- ✓ التواصل اللغوي
- ✓ الإقتراض
- ✓ العربية
- ✓ الهوسا

الملخص:

تمددت جغرافية الفتوحات الإسلامية في منطقة الساحل الإفريقي والصحراء الكبرى بفعل عوامل عدة منها ما هو مرتبط بتعاليم الدين الإسلامي. إضافة الى التزام الفاتحين المسلمين بقيم التسامح والرغبة المسبقة في العيش المشترك مع تلك الشعوب المتواصل معها. اذ نتج عن توسع فارطة الدين الإسلامي في الجغرافية المشار اليها سلفا: انتشار اللغة العربية انتشارا واسعا بفعل ارتباطها بالعقيدة الإسلامية وكان لهذا الانتشار جملة من النتائج على لغات منطقة الساحل الإفريقي التي تفاعلت معها اللغة العربية. ولغة الهوسا من بين اللغات التي تبادلت مع العربية جوانب الأخذ والعطاء نتيجة لتفاعلها مع العربية. اذ اقترضت كلمات عربية كثيرة لاسيما في الحقلين: الديني والتجاري. وأبتغي من البحث في علاقة اللغة العربية بلغة الهوسا الكشف عن أهم نتائج هذا التفاعل اللغوي بينهما عل المستوى المعجمي من لغة الهوسا. وكذا العوامل التي ساعدت على انتقال بعض الوحدات المعجمية من العربية الى الهوسا. وخلصت الدراسة الى تقديم نماذج عن الإقتراض المعجمي من العربية الى الهوسا.

Article info

Received
06/02/2021

Accepted
27/09/2022

Keywords:
- ✓ *Linguistic communication*
- ✓ *Borrowing*
- ✓ *Arabic*
- ✓ *Hausa*

Abstract :

The geography of the Islamic conquests in the African Sahel and the Sahara expanded due to several factors, including what is related to the teachings of the Islamic religion, in addition to the commitment of the Muslim conquerors to the values of tolerance and the prior desire for coexistence with those peoples who continue with them. Hausa is one of the languages that exchanged with Arabic in terms of give and take. It borrowed many Arabic words, especially in the two fields: religious and commercial. And I want from researching the relationship of the Arabic language with the Hausa language to reveal the most important results of this linguistic interaction between them on the lexical level of the Hausa language. The study concluded by presenting examples of lexical borrowing from Arabic to Hausa

مقدمة

يجد المهتم بتاريخ تطور اللغات، والباحث في هذا الميدان من الدراسات اللغوية بانه من الصعوبة بما كان أن تستثنى لغة من اللغات من عملية التفاعل اللغوي. كما انه لا يمكن أن تلبي لغة ما حاجات المستخدمين لها وتواكب التطور الطبيعي للمجتمعات البشرية وهي منغلقة حول نفسها بعيدة عن الاحتكاك باللغات المجاورة لها. إذ يساهم التواصل بين المجتمعات البشرية –على اختلاف لغاتهم ومعتقداتهم وجنسياتهم – في تطور تلك المجتمعات على جميع المستويات. والمستوى اللغوي يفعّله وينمّيه تبادل جوانب التأثير والتأثر بين اللغات؛ وبذلك اقترنت ظاهرة الاقتراض اللغوي بنشأة اللغات، واقترن كذلك تطور اللغات بتطور العلاقات البشرية. ونتج عن توسع جغرافية اللغة العربية في منطقة الساحل الإفريقي تفاعلا مع لغات عدة والهوسا من أهم تلك اللغات والبحث في هذا الجانب من علم اللغة يطرح إشكالية دور التواصل بين المجتمعات البشرية في تفعيل ظاهرة التفاعل اللغوي وهل يمكن لهذه المجتمعات البشرية أن تتواصل وتتبادل جوانب التأثير والتأثر دون حدوث اقتراض بين تلك اللغات. ويطرح البحث في الموضوع إشكالية مدى استفادة لغة الهوسا من تفاعلها مع العربية وكيف انعكس هذا التفاعل على مستواها المعجمي. ونهدف من خلال البحث الكشف عن طبيعة التفاعل اللغوي بن اللغتين العربية والهوسا، والعوامل التي ساعدت على ذلك وآثار هذه العملية على المستوى المعجمي للغة الهوسا. ولتحقيق هذا الغرض سلكنا مسلكا قدمنا فيه علاقة التواصل الحضاري بالتفاعل اللغوي، وكذا العوامل التي مكنت اللغة العربية في منطقة الساحل الإفريقي وظاهرة الاقتراض المعجمي من العربية إلى الهوسا.

1. التواصل الحضاري والتفاعل اللغوي

تعتبر الحضارات سلسلة متصلة الحلقات ، تأخذ كل منها عن الأخرى ، ولا يمكن أن تنفصل هذه الحلقات ، وإلا لوقف المسار المعرفي وانتهى الى حيث ينتهي التواصل بين هذه الحضارات .(صالح، 1994، صفحة 09)

" فالحضارة التي استقلت بمفهومها استقلالا تاما ولم تعتمد على غيرها أو تتفاعل مع غيرها من الحضارات السابقة لها واللاحقة عليها ، هذه الحضارة لم تولد بعد ، لأنه قد ثبت أن جميع الحضارات التي عرفها الإنسان استفادت من الحضارات الأخرى وأفادت تلك الحضارات ."(عاشور، 1963، صفحة 19)

ولا ينقص من شأن أيّة حضارة أن تستفيد من الحضارات السابقة عليها زمنيا؛ باعتبار ان طبيعة التطور الحضاري للجنس البشري تتطلب ذلك. وما قيل يوما ما إن استفادة الحضارة اليونانية من الحضارات الشرقية القديمة أمر يقلل من شأنها. وكذلك ما قيل إن استفادة الرومان من الحضارة اليونانية قد انتقص من شأنها. ولم يقل احد إن استفادة الحضارة الغربية الحديثة من تراث الحضارة العربية الإسلامية أمر قد حط من قدرها .(صالح، 1994، صفحة 10)

وفيما يخص عملية التفاعل اللغوي العربي أشار الجواليقي في كتابه المعّرب الى أن العرب تكلمت بشيء من الأعجمي والصحيح منه ما جاء في القرآن الكريم ، أو الحديث أو الشعر أو حديث من يوثق بعربيته ولا يصح الاشتقاق فيه كونه لا يدعى أخذه من مادة الكلام العربي وهو كادعاء ان الطير ولدت الحوت.(الجواليقي، 1998، صفحة 91)

وعرف التعريب بانه " نقل اللفظ من العجمية الى العربية والمشهور فيه التعريب وسماه سيبويه وغيره إعرابا ... فيقال حينئذ معرب وقد يعرب لفظ ثم يستعمل في معنى آخر غير ما كان موضوعا له ..."(الخفاجي، صفحة 34)

وأشار الخليل بن احمد في معجمه العين الى عدد من المقاييس والعلامات التي من خلالها يعرف اللفظ الأثيل من اللفظ الدخيل ، وأشار في نفس الكتاب الى أهم التغيرات الصوتية التي تطرأ على الألفاظ الفارسية بعد ما تدخل حظيرة اللغة العربية ، وجاءت هذه الإشارات متناثرة في معجمه في مواد لغوية متباعدة .وبذلك يمكن حصر ما تطرق له الخليل في الشأن في خمسة اتجاهات (ابراهيم، 2002، صفحة 08)؛ اتجاه وضح فيه علامات الكلمة الدخيلة كقوله في باب الخماسي من العين :" الخماسي من الكلمة على خمسة أحرف ، ولابد أن يكون من تلك الخمسة واحد أو اثنان من حروف الذلاقة : ر، ل، ن، ف، ب، م فإذا جاءت كلمة رباعية أو خماسية لا يكون فيها واحد من هذه الستة فأعلم أنها ليست بعربية ". (الفراهيدي، صفحة 345)

وتواصل العرب من جهة الغرب كذلك مع شعوب شمال إفريقيا لاسيما الأقباط والبربر. ومن خلال هذه العلاقات العربية الأجنبية تبادلت اللغة العربية جوانب التأثير والتأثر مع غيرها من لغات الشعوب السالفة الذكر. فأخذت كلا منهما عن الأخرى بعض الألفاظ والمصطلحات بالقدر الذي تقتضيه ضرورة نجاح عملية التواصل على- وجميع المستويات-بين هذه الشعوب بشقيه الكتابي والشفهي.

حيث اخذ العرب عن الهنود العديد من الألفاظ والمصطلحات الخاصة بالنبات والحيوان، والعقاقير، والأحجار الكريمة إضافة الى المنسوجات القطنية. ونتج هذا الاقتراض بشكل مباشر عن طريق المعاملات التجارية وتبادل السلع، او بطريقة غير مباشرة عن طريق الفرس الذين كانوا في مرحلة ما همزة وصل بين العرب والهنود، كما لعب العرب دور مهم في تواصل حضارات شرق أسيا (الهندية والصينية) بأوروبا

أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، "أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول"(المنفلوطي، 1987، صفحة 122)، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول.

2. انتشار اللغة العربية في منطقة الساحل الإفريقي

انتشر ت اللغة العربية في منطقة الساحل الإفريقي بأساليب وطرق انتشار الإسلام هناك، والتي قلما نجدها مجتمعة في مناطق أخري دخلها الدين الحنيف. فالفتوحات كانت الحجر الأساس لانتشار الإسلام في فارس والمشرق العربي وشمال إفريقيا، ووصل دين الحق إلى جنوب شرق آسيا بفضل النشاط الدعوي للتجار المسلمين وأخلاقهم الحميدة، أما في غرب إفريقيا فقد اجتمعت طرق عدة دخل الإسلام ومعه اللغة العربية إلى تلك المنطقة، ونجمل أهمها في مايلي:

1.2. التجارة

و ذلك هو الأمر مع اللغة العربية التي من الممكن القول بأنها قد وصلت إلى أغوار إفريقيا قبل وصول الإسلام نتيجة للتواصل والاتصال بين شمال القارة وغربها عبر التبادل التجاري الذي كان يتم من خلال تبادل البضائع الشمالية بغيرها من البضائع الإفريقية التي يحتاجها أصحاب الشمال، ونشأ من خلال ذلك عدد من الطرق التجارية التي عرفت قبل أن يصل الإسلام إلى هذه المناطق فالممرات التجارية التي أصبحت فيما بعد مدنا تعج بالساكنين.(بعيرة، 2017، صفحة 135)وأدت التجارة في غرب إفريقيا دورا هاما في خدمة الإسلام وبالتالي اللغة العربية، وهذا يدل على صلة انتشار الإسلام بها. فإذا برزت مدينة تجارية كان يؤمها البائع والمشتري وسرعان ما تصبح مركزا ثقافيا يؤمها المعلم والمريد حتى أصبح من الشائع أن مراكز الاحتكاك تتبادل فيها السلع والأفكار، وقد تغلب الجانب الاقتصادي على بعض المراكز مثل مدينة "جني "في مالي وتغلب جانب العلم على مراكز أخرى مثل مدينة "كانو" في نيجيريا، واشتهرت مدينة "تمبكتو" في مالي بالأمرين معا. وكانت القوافل تصل تلك المدن من الشمال عبر الصحراء موردة إليها الخيل والسيوف والأقمشة والملح ثم تعود نحو

الشمال حاملة الذهب والعبيد والأخشاب ومنتجات المناطق الإستوائية. وكانت هذه المدن غنية وقوية ذات نفوذ تفرضه على المناطق المجاورة حتى أثيرت ميلانو ونورمبرغ العصور الوسطى

وقد لعبت التجارة أيضا دورا في وصول الإسلام إلى الطبقة الحاكمة في بعض ممالك إفريقيا الغربية، فمع ازدياد العلاقات التجارية خلال القرنين العاشر والحادي عشر الميلاديين تطور الحضور الإسلامي في هذه الممالك مثل مملكة غانة إلى وجود مستشارين مسلمين في البلاط الملكي وهذا ساعد على توطيد وتعزيز الإسلام في تلك المنطقة.(باري، 2007، صفحة 40) « أدت التجارة دورا بالغ الأهمية في نشر اللغة العربية في منطقة الساحل الإفريقي. حيث رافق انتشار اللغة القوافل التجارية العربية في تلك المنطقة عملية تعليم و تعلم اللغة العربية ... ثم لمواكبة اللغة العربية تلك القوافل وولوجها ميدان المعاملات و العلاقات الاجتماعية حتى أصبحت لغة مشتركة لا يمكن الكتابة أو التسجيل بغيرها... » (الغربي، صفحة 569) وكان لعرب الأندلس و المغرب نشاط كبير في غرب إفريقيا ، وترتب على ذلك أنهم توغلوا في داخل القارة و نشروا الإسلام في أقاليم السودان بمعناه الجغرافي الواسع(الجمل، 2002، صفحة 16) « وعلينا الا ننسى بعد ذلك ظهور الامتزاج بين التجارة و بين رجال العلم ، مع خروج بعض الدعاة للإسلام مع القوافل التجارية ، و عبر المحطات التجارية و الأسواق المختلفة من الشمال صوب الجنوب ، و هذا العامل كان هاما بالنسبة لنشر الدعوة الإسلامية في القارة الإفريقية، ولكنه تطور مع بدء ظهور الطرق الصوفية، و التي ظهرت ابتداء من القرن الرابع عشر ثم الخامس عشر، فلقد زاد انتشار الإسلام »(يحي، 1999، صفحة 17)« لقد لعب التجار الدور الأول في هذا النشاط السلمي في نشر الدعوة الإسلامية في غرب إفريقيا ، وشجّعهم على ذلك الطرق التجارية التي تربط مدن الشمال الإفريقي بمدن الغرب الإفريقي، بل و كانت تصل هذه الطرق إلى قلب القارة.»(دي، 1986، صفحة 286) وكانت التجارة هي الوسيلة الحضارية لانتقال المؤثرات الحضارية من مصر أو شمال إفريقيا حيث انتقلت اللغة العربية و الإسلام في بادئ الأمر عن طريق التجارة.(موسى، 1997، صفحة 50)

2.2. الطرق الصوفية

لقد أسهمت الطرق الصوفية مساهمة كبيرة في تثبيت ركائز الدين الإسلامي وعلومه والوقوف في وجه البعثات التنصيرية والاستعمارية، فهي من الناحية الدينية التعليمية كان لها دور من خلال الكتاتيب التي يعمل عليها مشايخ هذه الطرق، فهي قد ساعدت الملتحقين بها على حفظ القرآن الريم وتعاليم الدين وعلوم الفقه واللغة العربية. فطالما جذبت الطرق الصوفية إلى الإسلام جموعا إفريقية، فقد كان الشيخ ومريدوه ينزلون على القبيلة، ويقيمون بها حلقات الذكر والأناشيد والتراتيل الدينية فالطرق الصوفية واسعة الانتشار في المناطق الإفريقية إلا أنها أوسع انتشارا وأكثر تأثيرا في إفريقيا جنوب الصحراء، فهي قد أحدثت نقلة نوعية من حيث اعتناق الإسلام، فتحول الاعتناق من شكل فردي من قبل الأفارقة للدين الإسلامي إلى شكل جماعي.(بعيرة، 2017، صفحة 139)

كانت إفريقيا – وخاصة قسمها الغربي حيث كان فيه فراغ روحي وحيث لا تبتلع الأعمال أوقات الناس من المناطق التي دخلها الإسلام عبر الصوفية التي واجهت الوثنية والديانات المحلية، فلاقى الدين الحنيف تجاوبا واسعا من قبل الشعب الذي وجد في شعائر الصوفية والانضمام لحلقات الذكر ما يشبع ظمأه ويسد حاجته للشعور باستقرار روحي. وكان الشيخ ومريدوه ينزلون على القبيلة ويقيمون بها حلقات الذكر وينشدون الأناشيد والتراتيل الدينية والشيخ تكسوه حالة من وقار والمريدون يبرزون له أسمى الولاء والطاعة ويتلمسون منه البركة والدعوات الصالحات.

أدت الطرق الصوفية في غرب إفريقيا دورا رياديا في نشر الإسلام وتصحيح العقيدة بعد أن مارس السكان بعض العادات الوثنية التي اختلطت بالمثل والقيم الإسلامية، وصار من الضروري ظهور رجال الإصلاح والتجديد ليؤسسوا مجتمعات إسلامية تتخذ من الشريعة

الغراء منهاجا وسبيلا للحكم، والإصلاح والتجديد في غرب إفريقيا كان في قالب صوفي لا يمت بصلة لما قام به ما قام به كل من محمد عبده والأفغاني في مصر أو المهدي في السودان أو محمد بن عبد الوهاب في الحجاز.

وما هو جدير بالملاحظة أن نشاط الصوفية في غرب إفريقيا هو من ضمن تلك الحركات الإصلاحية والدعوية وكان يقوم في الغالب على الإرشاد، ويعتمد على انتشار التعاليم الإسلامية، ويحث على حب الجار والتسامح مع المسيحيين واستعمال كل وسائل الترغيب في نشر الدعوة إلى الإسلام، رغبة في نشر الدين ابتغاء مرضاة الله وحسن الثواب في الآخرة وهداية الناس.(باري، 2007، صفحة 42) كما يعود الفضل لأرباب الزوايا و المريدين السودانيين في نشر التعاليم الاسلامية بين رجال القبائل ... و إدخال اللغة العربية الى جهات بعيدة

3.2. الهجرة

ونقصد بالهجرة هنا؛ الرحلات الجماعية والفردية الى هذا الإقليم، ومنه الى بعض المدن والحواضر العربية. عموما «كان لانتشار العرب في إفريقيا اثر في انتشار الإسلام واللغة العربية وكانت هجرة المسلمين للحبشة أول اتصال رسمي للإسلام بإفريقيا، وبعد موجة الفتوحات الإسلامية للشمال الإفريقي تتالت هجرة القبائل العربية وزاد حجمها وتأصلت في تلك المنطقة جذور الحضارة الإسلامية والثقافة العربية »(باري، 2007، صفحة 51). وحدث تطور مهم أخر أسهم في التغيرات الاجتماعية و الحضارية أيضا و هو وصول القبائل العربية المهاجرة من المشرق عن طريق المغرب الى الصحراء و أطراف السودان و قد دفعت تلك الهجرات القبائل القديمة من الزنوج و البربر نحو الجنوب ، وقد أدى ذلك الامتداد العربي إلى نقل اللغة العربية و التقاليد العربية إلى السودان الذي لم يكن يعرفها أو تعلمها على ذلك القدر الكبير الهام... (الغربي، صفحة 568) وفي اعتقادنا أن هذا الأمر، راجع في حقيقته إلى أن انتشار الإسلام، وإنديا ح الثقافة الإسلامية في إفريقيا، اقترن بظاهرة هجرة القبائل العربية عبر البحر الأحمر إلى إفريقيا الشمالية، وتعريبها في مرحلة أولى، واستمرار هذه الظاهرة في مرحلة لاحقة على إقليم الساحل الإفريقي، وتعريب مؤسسات المجتمع السياسية والثقافية، وخلق واقع ثقافي واجتماعي : يمكن معه الحديث عن وجود لهجات عربية تنتمي إلى الحزام السوداني الحربي الممتد منطقة الساحل الإفريقي، والصحراء الكبرى حتى تخوم الغابة الاستوائية، ويمتد هذا الحزام متسعا باتجاه الشرق، فبينما هو رقيق نسبيا بلاد شنقيط، وشمالي مالي، والنيجر: نجده يتسع شمال تشاد، ويتجه جنوبا ليشمل شرق نيجيريا، وشمال الكمرون، ويحيط بسواحل بحيرة تشاد، جاعلا منها بحيرة عربية، ثم يمضي في اتجاه الشرق: ليشمل سهل البطحا، وديار السلامات، ووداي، ويمتد إلى ما وراء الحدود السودانية عبر دارفور، وكردفان، وإقليم الجزيرة وسهل البطانة ليتصل عبر البحر الأحمر بالحجاز، وينحدر مع النيل إلى مصر(علي، صفحة 145)

وفي الفترة الممتدة ما بين عامي 1776-1786م قامت قبائل الفولاني بجهاد مثابر لنشر الدعوة الاسلامية في ثلاث مناطق جديدة بمناطق غرب السودان. وأنشأت بالتالي ثلاث دويلات ثيوقراطية (دينية) هي فوتاتورو فوتاجالون وخاسو وتتسم هذه الدويلات جميعا بشدة التمسك الصارم بتعاليم الدين(كيفيدي، 1987، صفحة 151) والى جانب عوامل التجارة والطرق الصوفية والهجرة كانت هناك عوامل أخرى ساعدت على إقبال سكان تلك المناطق على تعلم اللغة العربية كالتزام المسلمون بتعاليم هذا الدين ومبادئه التي تدعو للمساواة، فإن ما كان يلقاه السود الوثنيون من ترحيب المسلمين بدخولهم في الإسلام كان يرغبهم في الانضمام إلى مجتمع ديني تتطلب حضارته التي تفوق حضارتهم أن يؤثر التخلي عن كثير من عاداتهم وطباعهم البربرية، فكان مجرد الدخول في الإسلام يدل ضمنا على الترقي في الحضارة وأنه خطوة جد مميزة في تقدم القبيلة الإفريقية عقليا وماديا. وكانت الجهود الحميدة التي بذلها المسلمون الأوائل الذين دخلوا غرب إفريقيا تسير جنبا إلى جنب مع العقيدة الإسلامية السمحاء لتبلغ من القوة والبأس إلى حد أن البربرية والجهل والخرافات

الدينية والوثنية، تلك الأمور التي كان يجد الدين الإسلامي في القضاء عليها، لا تجد فرصة في صد الأفارقة عن الدخول في دين الله.(باري، 2007، صفحة 50)

3. الاقتراض المعجمي من اللغة العربية إلى الهوسا

توسعت خارطة اللغة العربية في اتجاهات متعددة من جغرافية شبه الجزيرة العربية مع توسع الفتوحات الإسلامية، وتعتبر منطقة الساحل والصحراء الكبرى من المناطق التي عرفت انتشارا واسعا للغة العربية الى جانب اللغات الأصلية هناك حيث تفاعلت اللغة العربية مع اللغات المتواصل معها وتعد لغة الهوسا من ضمن أهم تلك اللغات. اذ نتج عن هذا التفاعل اللغوي العربي الهاوسي تبادلا لجوانب التأثير والتأثر. وبذلك أقترض لغة الهوسا كلمات عدة من اللغة العربية وظفتها في مجالات مختلفة خصوصا المجالين الديني والتجاري وسأقدم نماذج عن اقتراض الكلمات العربية الى لغة الهوسا.

"ولما كانت اللغة العربية تختلف عن لغة الهوسا في ظاهرة مهمة من الظواهر الصوتية وهي ظاهرة الإطباق حيث توجد في الأولى وتنعدم في الثانية وإن –أشق الأصوات هي المطبقة والاحتكاكية بوجه عام– أدركنا مدى الصعوبة التي يواجهها المتكلمون بلغة الهوسا عندما ينطقون كلمة عربية بها صوت من أصوات الإطباق".(حجازي، 2005، صفحة 08)

"والاقتراض اللغوي ليس نقلا مباشرا لكلمة من لغة إلى اخرى فالوحدات الصوتية تختلف من لغة إلى اخرى، وهناك أصوات توجد في لغة ولا توجد في أخرى، كما يختلف النظام المقطعي ونظام بناء الكلمة من لغة إلى أخرى مؤديا إلى حدوث تغيرات في بيئة اللغة التي دخلتها الكلمة"(حجازي، 2005، صفحة 08)

أبدأ: Abadaa

يقال: إذا كانت السلطة هكذا لن اشتهيها أبدا Inhaka sarauta take bana kwadayintaharabadaa (حجازي، 2005، صفحة 25)

اتفاقا: Ittifaka

وتأتي بمعنى الاتفاق أو الإجماع، يقال:

الخمر محرمة اتفاقا: Giya haramun ce ittifakan(حجازي، 2005، صفحة 26)

بحر: Bahar

خرجت من البحر المالح Daga bahar maliya na fito(حجازي، 2005، صفحة 37)

بدعة:Bidia

جعلوا كل شيء بدعة:Sunmai da kome bibia(حجازي، 2005)

تأليف: Talifi

يقال: مكتب التأليف: Ofishin talifi . تحية: Tahiya

يقال: جلس ليقرأ التحية: Yana zauna yana tahiya(حجازي، 2005، صفحة 65)

ثمن: Tumuni

يقال: نصيبه في الميراث الثمن: tumini Rabon gadon sashi ne (حجازي، 2005، صفحة 82)

خاتمة

تتطور اللغات البشرية بفعل عوامل داخلية كامنة في اللغة، وأخرى لها صلة بجملة من العوامل المحيطة بالحقل اللغوي. وبحكم ضرورة تواصل الشعوب مع بعضهم عن طريق اللغة باعتبارها أداة مهمة تسهل التفاهم والتعايش بين الأطراف المتواصل فيما بينها فإن ذلك يحيل إلى تفاعل لغوي بين اللغات المختلفة نتيجة للتواصل الحضاري بين الثقافات المتباينة اللغات. يتضمن البحث الإشارة إلى علاقة التواصل الحضاري بالتفاعل اللغوي وما ينتج عن ذلك من أخذ وعطاء على اللغات التي احتكت ببعضها. وكذا العوامل المؤسسة لفعل الاحتكاك اللغوي بين اللغة العربية ولغة الهوسا. إذ تبين لنا من خلال البحث في الموضوع انعكاس تفاعل اللغة الغربية مع لغة الهوسا على المستوى المعجمي لهذه الأخيرة؛ حيث اقترضت كلمات عدة في حقول مختلفة سيما الديني والتجاري غدت كلمات أصلية في القاموس الهاوسي لا يمكن الاستغناء عنها.

قائمة المصادر والمراجع

1- ابراهيم, ر. ع. (2002). الإقتراض المعجمي من الفارسية الى العربية. القاهرة: مكتبة دار القاهرة.

2- الجمل, ش. ع. (2002). تاريخ افريقيا الحديث والمعاصر. الرياض: دار الزهراء.

3- الجواليقي, م. ب. (1998). المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم. بيروت: دار الكتب العلمية.

4- الخفاجي, ش. ا. شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل. بيروت: دار الكتب العلمية.

5- الغربي, م. بداية الحكم المغربي في السودان الغربي. الكويت: مؤسسة الخليج للطباعة والنشر.

6- الفراهيدي, ا. ب. العين. بيروت: دار الكتب العلمية.

7- باري, م. ف. المسلمون في غرب أفريقيا .

8- باري, م. ف. (2007). المسلمون في غرب افريقيا تاريخ وحضارة. بيروت: دار الكتب العلمية.

9- بعيرة, ب. م. (2017). اللغة العربية في الغرب الإفريقي) ج. ا. العالمية (Éd., مجلة دراسات افريفية. 135, (57)

10- حجازي, م. (2005). معجم الألفاظ العربية في لغة الهوسا. الرياض: مكتبة الملك فهد.

11- دي, ف. ج. (1986). تاريخ غرب افريقيا) ي. نصر (Trad., القاهرة: دار المعارف.

12- صالح, س. ا. (1994). التواصل الحضاري والحفاظ على الذاتية. القاهرة: دار الصحوة للنشر والتوزيع.

13- عاشور, س. (1963). المدينة الإسلامية وأثرها في الحضارة الأوروبية. القاهرة.

14- علي, م. أ. اللهجات العربية في السودان الأوسط والشرقي. مجلة دراسات افريقية. 145, (27)

15- كيفيدي, ك. م. (1987). أطلس التاريخ الإفريقي) م. السويفي (Trad., الأسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

16- موسى, ف. م. (1997). موجز تاريخ افريقيا الحديث والمعاصر. منشورات الجامعة المفتوحة.

17- يحي, ج. (1999). تاريخ افريقيا الحديث والمعاصر. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 60 - 70

الذات النبوية عند الشعراء المتصوفة

The prophetic character with mystical poets

حكيمة بوشلالق
جامعة المسيلة
Hakima.bouchelaleg@univ-msila.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2022/04/21
تاريخ القبول:
2022/05/16

الكلمات المفتاحية:
- ✓ الذات النبوية
- ✓ الحقيقة المحمدية
- ✓ النور المحمدي

الملخص:

يتناول المقال مسألة شعرية صوفية هامة تمثلت في تمظهر الذات النبوية في الخطاب الصوفي. وتجلي الحقيقة المحمدية وتوظيفها في نص المديح النبوي. والتغني بها والكشف عنها يمثل جوهر الإنسان الكامل؛ لأنها ولدت في نفوس الشعراء المادحين للنبي صلى الله عليه وسلم شعورا عارما بالحياة. فأصبح الإحساس مضافا إليه ومنسوبا له [الحب المحمدي هو حب النبي صلى الله عليه وسلم].

Article info

Received
21/04/2022
Accepted
16/05/2022

Keywords:
- ✓ *The prophetic character*
- ✓ *The truth of Mohammed*
- ✓ *The light of Mohammed*

Abstract :

This article tackles an important mystical poetic issue consisting in the prophetic character indices in the mystical discourse and the use of the truth of Mohammed in the prophetic praise. Praising the truth of the prophet Mohammed is a feature of the best of mankind. This has given the poets the feeling of love towards the prophet Mohammed, God's prayers and peace be upon him.

مقدمة

إنَّ الرسول صلى الله عليه وسلم عند الصوفية ومن والاهم حقيقة أزلية كانت قبل خلق الخلق، فهو الإنسان الكامل الذي اجتمعت فيه جميع أوصاف الجمال العقلية والروحية والمادية المطلقة، ومع أن بعض هؤلاء الشعراء ممن لم يشتهروا بالإغراق في التصوف يحاول أن لا يغالي في مدحه؛ حيث نالت قصيدة المديح عناية كبيرة عند الشعراء والنقاد ، فكانوا إذا هموا بنظم مدحة أعدوا عدتهم ونخَّلوا محفوظهم، واستحضروا المعاني التي سيديرون عليها قصيدتهم، ثم إذا نظموا عادوا إلى ما نظموا يغربلون، ويزداد حرصهم على ذلك وكَلفهم به، خاصة إذا كان الممدوح له بصرٌ بالشعر ودراية بفنونه، أو كانت له حاشية من الأدباء يتتبعون العثرات والسقطات أو بعض النقائص والنقائض.

والقارئ لنص المديح النبوي والمتمعن في أسلوبه والأفكار المبثوثة فيه تجده يسعى – جاهدا – إلى معرفة المعنى الحقيقي للذات النبوية من خلال فهمه للحقيقة المحمدية التي وظَّفها الشعراء المتصوفة في الخطاب النبوي.

هذا الأخير استطاع من خلاله الشعراء أن يوظفوا صورة فلسفية للنبي صلى الله عليه وسلم لا يمكن فهمها إلا إذا قُرئ نص المديح وفُهمت جميع تشكيلاته الموضوعية وتقسيماته، وتجليات الحياة الكاملة للنبي صلى الله عليه وسلم من خلاله، بدءً من مولده إلى ذكر أيامه ومعجزاته وحياته السياسية من معارك وغزوات ومآثر وما استصحبها من هزائم وانتصارات، وصولا إلى ذلك الدعاء والتشفع وطلب العفو والرجاء على ارتكاب الذنوب والزَّلات، وأنَّ النبي(ص) هو المخلِّص والمنقذ لهم، وهو الشفيع المشفع والواسطة بينهم وبين الله تعالى.

1. ملامح التَّصوف في نص المديح النَّبوي

سعى المتصوفة عموما والمادحين للرسول صلى الله عليه وسلم إلى توظيف صورة النبي في أول القصيدة متخذين مختلف المقدمات كتوطئة لبداية قصائدهم كمقدمة النسيب النبوي التي استلهمها الشعراء على لسان محمد بن سعيد البوصيري في بردته والتي أُعتبرت النموذج الذي يُحتذى به على مرِّ العصور، كما أُعتبرت جسرا للوصول إلى الحقيقة المحمدية وإلى كشف الذات النبوية من خلال شعر المديح النبوي الذي عدَّه الدراسون فنا من فنون الشعر التي أسهم في نشرها التصوف تعبيرا عن العواطف الدينية وحبهم لله تعالى ولرسوله صلى الله عليه وسلم.

ويرتبط المديح النبوي عند المتصوفة بالناحية الميتافيزيقية كالكلام عن (الحقيقة المحمدية) و(النور المحمدي) وما يدخل في ذلك مما له علاقة بالتصوف.

وهذا القسم من المدائح النبوية نستشف منه أن أصحابه قد نحو فيه منحى الغلو والمبالغة في مدحه صلى الله عليه وسلم وأطروه إطراء كان قد نهي عنه عليه الصلاة والسلام بقوله: " لا تطروني كما أطرت النصارى ابن مريم، فإنما أنا عبده، وقولوا: عبد الله ورسوله" (أكديرة محمد رشيد واسرايدي المصطفى،2010، ص:69)، فالتعظيم والتبجيل والتوقير والمدح ليس هو الإطراء المنهي عنه، وقول الرسول: (لا تطروني...) الذي يُحتج به جهلا من حرم محبة الرسول صلى الله عيه وسلم في منع مدحه، لا يعني المدح والإشادة بأخلاقه الفاضلة، وما أكرمه الله به وإنما إضفاء صفة الخالق على المخلوق أو صفة الربوبية على العبودية، وهذا ما يؤكده قوله صلى الله عيه وسلم: "وقولوا عبد الله ورسوله" (أكديرة محمد رشيد واسرايدي المصطفى، 2010، ص:69).

وهذا النوع من المدائح يعد فنا من فنون التصوف – على حد رأي زكي مبارك –(مبارك زكي،دت، ص:18) فهي لون من التعبير عن العواطف الدينية، وباب من الأدب الرفيع، لأنها لا تصدر إلا عن قلوب مفعمة بالصدق والإخلاص، ولم ينظم فيه من غير المتصوفة إلا النذر اليسير، فهو يجعل من النبي صلى الله عليه وسلم سر الوجود وعلة الأكوان.

وذلك أنَّ المديح عند هؤلاء لا يتجاوز وصف النبوة الظاهر إلى القول بالحقيقة المحمدية، والنور المحمدي اللذين هما أصلان من أصول التصوف، بل إنَّ حقيقته ظلت تنتقل من نبي إلى نبي حتى ظهرت في شخصه صلى الله عليه وسلم، ونجد في هذا المنوال الشاعر "ابن خبازة ت637هـ" (المقري محمد بن أحمد، 1980، ص ص:379، 380)، يروي هذه الآراء قائلا (الفاخوري حنا، 1996، ص:182):

رسولٌ يراه الله من صفو نوره *** وألبسه بردا من النور صافيا
ومازال ذاك النور من عهد آدم *** ينير به الله العصور الخواليا
ثوى في ظهور الطيبين يصونه *** وديعة سر صار بالبعث فاشيا
وخص بطون الطيبات لحمله *** ليحمل فرعا للسيادة زاكيا
به وزنَ الله الخلائق كلهم *** فألفاه فيهم راجح الوزن زاكيا
وأنقذنا من ناره بظهوره *** ولولاه كان الكل بالكفر صاليا
وآدم لما خاف يزري بذنبه *** توسل بالمختار للَّه داعيا
فتاب عليه لما دعا به *** وأدناه منه بعدما كان نائيا
وقد يهجر المحبوب في حالة الرضى *** ويأبى الهوى أن لا يصدق واشيا
وعين الرضى عن كل عيب كليلة *** ولكن عين السخط تبدي المساويا
وأدرك نوحا في السفينة رعبه *** فخلصه إذ كان في الموت جاريا

ونجد الشاعر "ابن الجنان" (المقري التلمساني أحمد ، 2008،ص:120- 122)، في مخمساته المدحية يستسقي تلك المعارف دون نظر في دليل الثبوت ولا يغالي في الذكر كما فعل المتصوفة الأوائل، فقرر ما زعمه الصوفية في النبي صلى الله عليه وسلم، ولاشك أن الشاعر حينما ذَكر هذا فإنما يستند إلى الثقافة الشائعة في عصره ومعارفه دونما أن يكون له أدنى انتباه إلى مناقشتها، ذلك أنها تأخذ شكل المسلمات ، لذا نجده يشيد بتلك الاعتقادات في قوله (عبيدلي أحمد،2004-2005،ص:55):

فخذ لآدم قد تقادم عصره
من قبل أن يدري ويجري ذكره
سرٌّ طواه الطين فهم نشره
معنى السجود لآدم تفهيما *** صلوا عليه وسلموا تسليما

وصفة الغلو في هذه الأشعار تتمثل في ما أسماه المتصوفة باسم الحقيقة المحمدية والنور المحمدي، وتوسلهم به من قبل أن يخلق لتفضيله على الأنبياء عليهم السلام، فقد ورد في القرآن الكريم بذكر حقيقة تفضيل الرسل بعضهم على بعض، في قوله تعالى: ﴿تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ مِّنْهُم مَّن كَلَّمَ اللّهُ وَرَفَعَ بَعْضَهُمْ دَرَجَاتٍ﴾(سورة البقرة، الآية:253)، وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ فَضَّلْنَا

بَعْضَ النَّبِيِّينَ عَلَى بَعْضٍ﴾ (سورة الإسراء، الآية: 55)، إلا أنَّ النبـــي صلَّى الله عليه وسلم وجَّـه الآية توجيها مناسبًا من خلال قطع الذريعة أمام أولئك الذين حاولوا أن يتخذوا من ذلك مطعنا في الأنبياء، ابتداء من النهي عن تفضيله عن باقي الأنبياء.

ولكن لا يعني هذا أن المتصوفـة في المغرب الإسلامي في القرنين السادس والسابع الهجريين قد خلت مدائحهـم من ذكر الأنبياء ومدحهـم، فقد مـدح ابن عـربي موسـى ونوحـا عليهمـا السـلام، فمن قولـه في مدح نـوح عليـه السلام (بن عـربي مُحـي الديـن 1954، ص: 165):

دعـا قومـه نوح ليغفر ربهـم *** لهم فأجابـوه لمـا كـان قـد دعـا
أجابـوا بأحوال فغطوا نيابهـم *** لستر بستر والسميـع الذي وعـي
ولو أنهم نادوا ليكشف عنهـم *** غطاء العمى ما ارتد شخص ولا شفى

وما نلاحظه أن المدائح النبوية بشكل عام استلهمت نمط السلف في المعاني والأساليب، وأخرى اتخذت نمطا آخرا تميز أصحابه في نظرتهم للرسول صلـــى الله عليه وسلم، ومع هذا فإن الدارس لهذا الفن الشعري لا يعـدم أن يجد فيه "صورة جميلة أو أبياتا رائعة أو تعبيرا عفويا، وعاطفة صادقة أو لمحـــة وحدانيـــة معبرة" (أبو زيد علي، 1983، ص:49)، كما تأثرت المدائح في كلا القسمين بما هو سائد في ذلك العصر في البيئة المغربية والأندلسية من أضرب الإنشاد.

وبالتالي فإن شعر المديح النبوي يكاد يكون في معظمه صورة لما سبق من شعر المديح النبوي في القرون المتقدمة من الناحية الموضوعية أو الأسلوبيـــة، فمن المواضيع التي طرقها شعراء المديح النبوي بالمغرب الإسلامي ذكر فضائل النبي صلى الله عليه وسلم، وشيمـه وأخلاقه وصفاتـه، ووصف حنينهـم وأشواقهم إلى المرابع النبوية والروضة الشريفة، ومن الناحية الفنية فقد امتاز هذا النمط الشعري بسهولة الألفاظ وبساطة التراكيب، مع توشِيَتِهَا أحيانا بألوان من الزخرف اللفظي يضفي عليها طابعـا موسيقيا خاصـا يتوافق وطبيعة إنشادهـا، غير أن هناك مفاهيم جديدة لاحت في أفق هذا الشعر، واتخذت صفة ميتافيزيقية كالحقيقة المحمدية والنور المحمدي.

2. الحقيقة المحمدية عند الشعراء المتصوفة

الحقيقة الأزلية والمطلقة والتي لا يختلف فيها اثنين مسلمين هي الشهادتين: الأولى "لا إله إلا الله" أدق التعابير وأصدق الأقـوال المثبتة لإفـراد الله تعالى بالألوهيـــة؛ أي إثبات إلهية الخالق سبحانه ووحدانيته، فإن الشهادة الثانية" محمد رسول الله" هي أيضا أصدق تعريف وأدق تعبير عن عبودية المخلوق، تلك العبودية التامة الكاملة المتمثلة في الحقيقة المحمدية. إذ كمـا أن الله تعالـــى بتفـــرده بالخالقية هو رب العالمين؛ أي رب كل ما سواه، فإن عبـده الأول ورسولـه المصطفـى المطلق رحمته؛ أي رحمته تعالى لكل ما سواه من الخلق في العالمين، لقوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلعَالَمِينَ﴾ (سورة الأنبياء، الآية:107)

ومن ثم فلا يصلح تفسير الشهادة الثانية (محمد رسول الله) بالمفهوم القاصر على الرسالة البلاغية أو الدلالة المحصورة في تبليغـه صلى الله عليه وسلم القرآن والسنة للناس الذين عاصروه.

والتفسير الصحيح لشهادة (محمد رسول الله) هو المفهوم المطلق للإرسال، وهو الإرسال الكوني بالرحمة للخلق في العالمين جميعـا لأن إرسال الله تعالى له رحمة للعالمين يعني شمول رحمة الله تعالى به لكل الخلق في العالمين، وهذا يقتضي لكي يتحقق شمول رحمته للعالمين سبق إرساله لكل الخلق إرسالا كونيا وجوديا بالرحمة والبركة وبالخير والسلم والسلام قبل الإرسال التبليغي؛ أي قبل وجوده الآدمي.

وفي شعر المديح النبـوي نجـد تفصيلا دقيقا للحقيقـة المحمديـة وفيهـا ذكر للكشف عن أسـرار النـور المحمـدي، وقد أبدع فيها المتصوفة وانتقوا أقوى المصطلحات الصوفية وأجلها المعبرة عن الحقيقة المحمدية وتنافسوا في النظم والإبداع خاصة وأن باب المديح النبوي ظل مشرعا يدخله كل من يحسن النظم سواء بالتقليد أو الإتباع (عبيدلي أحمد، 2004-2005، ص:49).

وهذا ملحظ آخر لابد من أخذه بعين الاعتبار في محيط القراءة النقدية لثقافة عصر من العصور، وهي ثقافة تأسست عبر العصـور المتوالية، حيث كان العنصر الديني فيها هو المحرك والفاعل في التوجهات والتصورات. كما شكلت الملامح الفقهية لهذه الثقافة العمود الفقري بقوة، وبهذا يمكن أن يختلط علينا الإحساس بالروح النبوية، وبين المكونـات الثقافية أو الأدبية لهذا الشاعر أو ذاك الفقيه.

إن تلازم الثقافـة الإسلامية مع الإحساس بروح النبوة له امتداد تاريخي بعد أن استقلت المدائح النبويـة عن مجراها الأول وخـلال العصور الأولى من تاريخ الإسلام، ففي هذه المرحلة كانت تعتبر وجها آخر للدفاع عن الرسالة المحمدية الإسلامية بصوت الشعراء الذين آمنوا وعملوا الصالحات، وأصبح حسان بن ثابت شاعر الرسول صلى الله عليه وسلم، ولا ننسى كعب بن زهير وبردته التي لعبت دورها في نُظُمٍ لاحقة من هذا القبيل كبردة البوصيري.

3. تجلِّـي الذَّات النَّبويَّة عند بعض الشعـراء المتصوفـة

1.3. تجلِّي الذَّات النَّبويَّة في قصيدة أبي حنيفة النعمان

لقد ارتبطت المدائح النبويـة بالعلمـاء والفقهاء قبل اتصالها الوثيق بالأدب ثم التصوف حيث ينتسب إلى الإمام أبي حنيفة النعمان في قصيدة "الدر المكنون" الملقبة بالقصيدة "النعمانية" (عطية محمد عارف، 2003، ص ص:05، 06).

ويمكن أن تعد بداية لمرحلة التجمع والتشكل التي حدثت في قصيدة المديح النبوي، ففيهـا عناصر مختلفة تآلفت مـع بعضها البعض وتجمعت فأعطت القصيدة بالتالي بناءً جديدا، وهي أكثر القصائد التي تجمع فيها أكثر من عنصر خلال أربعة قرون.

أ. عنصر التلميح بالحقيقة المحمديـة

حيث يقول أبو حنيفة (عطية محمد عارف، 2003، ص: 08-12):

أنت الذي لولاك ما خلق امـرؤ *** كلا ولا خلق الورى لولاكـا
أنت الذي من نورك البدر اكتسى *** والشمس مشرقة بنور بهاكـا
أنت الـذي لمـا توسَّـل آدم *** من زلَّة بك فاز وهو أباكـا
وبك الخليل دعـا فعادت نـاره *** بردا وقد خدمت بنور سناكا
ودعـاك أيـوب لضـر مسـه *** فأزيل عنه الضر حيث دعاك

ب. عنصر المعجزات النَّبويَّة

فقد تضمنت القصيدة معجزات نبوية مختلفة ومتعددة، شملت مظاهر الكون جميعه من إنسان وحيوان ونبات وماء، وأبو حنيفة يعد أول من ذكرها بشكل واضح في الشعر- كما يقول مخيمر صالح- ولأنه فقيه سني كتب الحديث والتاريخ قد رددها وحافظ عليها الشعراء في مراحل تالية، وجعلوا قصائدهم لا تخلو منها (مخيمر الصالح،1986، ص: 24)، حيث يقول (عطية محمد عارف، 2003، ص :12-16):

لك معجزات أعجزت كل الورى *** وفضائل جلت فليس تحاكا
نطق الذراع بسمه لك معلنا *** والضب قد لباك حين أتاكا
وكذا الوحوش أتت إليك وسلمت *** وشكا البعير إليك حين رآكا
ودعوت أشجارا إليك مطيعة *** وسعت إليك مجيبة لنداكا
والماء فاض برجتيك وسبحت *** صم الحصى بالفضل في يمناكا
وشفيت ذا العاهات من أمراضه *** وملأت كل الأرض من جدواكا
ورددت عين قتادة بعد العمى *** وابن الحصين شفيته بشفاكا

ج. عنصر التوسل والرجاء

ويأتي في نهاية القصيدة (مخيمر الصالح،1986، ص: 25)، إذ يقول (عطية محمد عارف، 2003، ص :24-26):

يا مالكي كن شافعي في فاقتي *** إني فقير في الورى لغناكا
يا أكرم الثقلين يا كنز الغنى *** جُدْ لي بجودك وأرضني برضاكا
أنا طامع بالجود منك ولم يكن *** لأبي حنيفة في الأنام سواكا
فعساك تشفع فيه عند حسابه *** فلقد غدا مستمسكا بعراكا
فلأنت أكرم شافع ومشفع *** ومن التجى بحماك نال رضاكا

2.3. تجلّي الذَّات النَّبويَّة عند الإمام الشقراطيسي

التحق في هذا المجال الإمام الشقراطيسي (النبهاني يوسف بن اسماعيل، د ت، ص:198)، في قصيدته اللامية، فالإضافة إلى طولها – بلغت 135 بيت – نجدها قد اشتملت على عناصر قصيدة أبي حنيفة السابقة، وعناصر جديدة فظهر معها تشكُّل بيِّن لقصيدة المديح النبوي، وتعطينا صورة للأسلوب المباشر الذي دخل به بعضهم إلى الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم؛ إذ يقول في مطلعها (النبهاني يوسف بن اسماعيل، د ت، ص:198):

الحمد لله منا باعث الرسل *** هدى بأحمد منا أحمد السبل
خير البرية من بدو ومن حضر *** وأكرم الخلق من حاف ومنتعل

لقد عمد الإمام الشاعر في مطلع قصيدته أن يبتدئها **بالتبرك** و**التقرب** من المولى الكريم جلَّ وعلا، حيث استهل كلامه بالحمد والثناء عليه سبحانه وتعالى؛ لأنه بعث إلينا الرسل وهدانا وإياهم بخاتم النبيين وإمام المرسلين محمد صلى الله عليه وسلم، وهو المفضل عليهم جميعا؛ لأنه صاحب رسالة سماوية خالدة لا تنتهي بزمان ولا تحد بمكان، ولكنها شاملة دائمة إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها (مرتاض محمد، د ت، ص ص:143، 144).

والقصيدة في أكثرها سيرة للرسول الكريم صلى الله عليه وسلم من ولادته حتى وفاته، وما يتخللها من ذكر للحوادث والمعجزات التي حلَّت بالكون لتزلزل إيوان كسرى وخمود نار فارس، وفي ذلك يقول (النبهاني يوسف بن اسماعيل، د ت، ص:199):

أضاءت لمولده الآفاق واتصلت *** بشرى الهواتف في الإشراق والطَّفَلِ
وصرح كسرى تداعى من قواعده *** وانقض منكسر الأرجاء ذا ميل

ونـــار فارس لم توقد وما خمدت *** مذ ألف عام ونهر القوم لم يسـل
خرت لمبعثــه الأوثان وانبعثت *** تواقب الشهب ترمي الجن بالشعل

ليصل إلى الحديث عن معجزاته صلَّى الله عليه وسلَّم بشـيء من التفصيل، حيث يقول (النبهاني يوسف بن اسماعيـل، د.ت ص:199):

ومنطق الذئب بالتصديق معجـزة *** مع الـــذراع ونطق العير والجمـل
وفي دعائك بالأشجـار حين أتت *** تمشي بأمـرك في أغصانها الذلـل
وقلت عـــودي فعادت في منابتهـا *** تلك العـــروق بإذن الله لـم تمـل
والشجر بالشام كما جئتها سجدت *** شم الذوائب مـن أفنانها الخضـل
والجـــذع حنَّ لأن فارقتـه أسفـا *** حنين ثكلى شجتها لوعـة الثكـل

لينتقل بعد هذا السرد إلى هجرته صلى الله عليه وسلم من مكة إلى المدينة المنورة، وما حل به وصاحبه في الغار من معجزات إلهية، وتتبع سراقة لهما، ليتحدث بعد ذلك إلى قصة إسرائه ومعراجه عليه السلام وهو في هذه المقامات العالية، إذ يقول (النبهاني يوسف بن اسماعيـل، د ت ص:211):

وآية الغـــار إذ وقيت في حجب *** عن كل رجس لرجس الكفر منتحل
وقال صاحبك الصديق كيف بنـا *** ونحن منهم بمـرآى الناظر العجـل
فقلت: لا تحـــزن إن الله ثالثنـا *** وكنت في حجب شـــر منه منسدل
حامت لديك حمام الوحش حاسمة *** كيدا لكل غـــوي القلب مختبـــل
والعنكبوت أجادت حوك حلتها *** فما يخـــال خلال النسج من خلل
قالوا وجاءت إليه سرحـة سترت *** وجـــه النبي بأغصان لهـــا هـدل
وفـــي سراقـــة آيات مبينـــة *** إذ ساخت الحجر في وحل بلا وحل
عرجت تخترق السبع الطباق إلى *** مقـــام زلفى كريم قمت فيـه علي

ولا يزال الشاعر هكذا في سرد حيـاة الرسول صلى الله عليه وسلم ويحكي عن جهـاده وتضحياته وصبره مع أصحابـه، وما قـاد من غزوات ومعارك وانتصارات معهم حتى يقيم الدين الإسلامي الحنيف كما أمره تعالـى.

ونجده يختتـم في آخر قصيدته بعنصر التوسل راجيـا زيارة الرسول صلـى الله عليه وسلـم، إذ يقول (النبهاني يوسف بن اسماعيـل، د ت ص:211):

يا خالق الخلق لا تحرق بما احترمت *** يداي وجهي من حوب ومن زلـل
وصـــل رب وواصل كـل صالحـة *** على صفيك في الإصباح والأصـل
عليه صل صـــلاة لا انقطاع لهـــا *** عد الحصى وعد يـد الرمل ثم صل
واحفظ على القلب مني حسن خلته *** واغفر لعبدك عبد الله وابن علـي

3.3. تجلّـي الذَّات النَّبويَّـة عند الإمـام الزمخشري

إلى جانب الإمام الشقراطيسي نجد الزمخشري (ت538 هـ) قد ساهم بقصيدتين في المدح النبوي، ومطلع الأولى من "36 بيتا"(النبهاني يوسف بن اسماعيـل، د ت. ص:35):

أضاء لي باللِّوى والقلب متبول *** نجدي برق بنار الحب موصـول
كأنَّ ومضتـه مـن ناره قبس *** والخد مني بماء الشوق مطلـول
فمرَّ خافقه يهـوي إلى طلـل *** عهدي به وهو من أسماء مأهول

إن المتأمـل في قصيدة الزمخشري يدرك مباشرة أنها تقليد لما جاء في القصيدة اللامية لكعب بن زهير، بـل إن العديـد مـن المرات نجد القصيدة قد أنبتت بنفس ألفاظ وتراكيب قصيدة كعب.

وأما خاتمة القصيدة –كغيرها من قصائد المدح النبوي– فقد جاءت عبارة عن توسل ورجاء بالرسول الكريم، وطلب شفاعته، حيث يحظى التوسل بنصيب كبير من القصيدة، إذ يقول (النبهاني يوسف بن اسماعيـل، د ت ص:131):

يا خاتم الرسل إن الطول منك على *** راجي الشفاعة يوم الحشر مأمول
فهل يخيب فتى لا حبـل ذمتـه *** واهٍ ولا عقدة في الصدق محلـول
ولا اشتكت دخلا منـه مناصحة *** ولا مناصح إلا وهـو مدخـول
ما مست الكأس يمناه ولا صدمت *** فاهُ وكلهـم بالـراح معلـول
والعرض ريط يمان في الصوان وإن *** تملك يـداه مصونا فهـو مبذول
وإن يل العمل المسخوط آونـةٌ *** فبينمـا العمـل المرضى معمـول

أما القصيدة الثانية فهي مكونة من 53 بيتا ومطلعها (النبهاني يوسف بن اسماعيـل، د ت ص:131):

قامت لتمنعنـي المسير تماضر *** أتَّى لهـا وغـرار عرمـي باتـر
شامت عقيقـة عزمتي فحنينها *** رعـد وعيناهـا السحـاب الماطر

وما أضافته هذه القصيدة إلى قصيدة المدح النبوي من تجديد، هو العنصر الخاص بالأماكن المقدسة والتشوق لزيارتها، بحيث قضى الرسول صلى الله عليه وسلم حياته بين أنحائهـا، ونلمس هـذا التجديد في الجـزء الأخير من القصيـدة؛ إذ يقـول (النبهـاني يوسف بن اسماعيـل، د ت، ص ص:134، 135):

هل فـي قضـاء الله أني قـادم *** أم القـرى وإلـى البنيـة ناظـر
فمقبل الحجر الممسح ملصقا *** خـدي بـه وعليـه دمعي قاطر
فبذلك البيت المستـر طائف *** في ثوبـي الإحرام أشعث خاسـر
فمبادر للسعي ما بين الصفـا *** والمـروة العبـد المجـد مبـادر
فمراقب نفر الحجيج إلى منىً *** فإي منـى قبل المعرف نافـر
بهم يباهـي الله في ملكوتـه *** أهـل السماوات العلا ويفاخـر

حتى إذا دلكت براح فطارق *** جمعا فمنه إلى المحضب باكر
فمجمر فمقصر أو حالق *** نحر النهار فللنَسيكة ناحر
ومتى تضم قتود رحلي ضامرا *** يهفو به نحو المدينة ضامر
ماض على الظلماء يخبطها إلى *** بلد أضاء به السراج الزاهر

لينتقل بعدئذ إلى شوقه لزيارة الرسول صلى آله عليه وسلم، فيقول (النبهاني يوسف بن اسماعيل، د ت، ص:135):

يهوي إلى قبر النبي محمد *** خببا كما رف الظليم النافر
لله ميت بالمدينة قبره *** قصر مشيد والقصور مقابر
لله ميت كل حي لم يكن *** بهداه حيا فهو عظم ناخر
إن لم أنله ولم يكن مني له *** بسنان رمحي أو لساني ناصر
فأنا النصور لوحيه بدلائل *** وجه اليقين بهن أبلج زاهر

ليختتم قصيدته بالتوسل والرجاء اللذين أصبحا تقليدا في كل مدحة نبوية، إذ يقول (النبهاني يوسف بن اسماعيل، د ت ص:135):

يا رب إني أستجيرك في الذي *** نطت الرجاء به وأنت الخائر
وإليك أرغب في النهوض بهمتي *** حتى أفي لجميع ما أنا ناذر

والمتأمل في شعر هذين الشاعرين –الشقراطيسي والزمخشري- يجد أنهما لم يكونا متصوفين أو أنهما ارتبطا بالطريق الصوفي، لكنهما بلورا هذا الاتجاه وفق الصورة الكاملة والمتكاملة؛ ذلك أن فن المديح النبوي "لم يكن فنا ظاهرا بين الفنون الشعرية، كالرثاء، والوصف والنسيب ...، وإنما هو فن نشأ في البيئات الصوفية، ولم يهتم به من غير المتصوفة إلا القليل، ولأن لأصحابه غايات دينية وأدبية خليقة بأن تدرس وبأن يرفع عنها إصر الخمول"(مبارك زكي، دت، ص:18).

وفي إطار المضامين والبنى التحتية لهذه المعاني، فإن الأفكار الصوفية تسربت وبقوة في شرايين هذا الفن –المديح النبوي- وإن من أكبر القضايا الصوفية التي تمحورت عنها المدائح النبوية، ما أصبح يعرف بـ "الحقيقة المحمدية" أو "النور النبوي" أو ما أستطيع أن أصفه بـ "النور المطلق اللامتناهي"، الذي انبثقت منه الأكوان في التصور الصوفي؛ ذلك لأن الحقيقة المحمدية لا تسطع إلا من "الذات المحمدية" حيث النور الأزلي هو منبع الأنوار جميعها.

والتصوف ما كان ليحتضن بقوة هذه الأفكار، إذ لم يجد لها سندا ورافدا من التراث الإسلامي... ومن النصوص الدينية سواء كانت صحيحة أم ضعيفة، ومن الأمثلة على ذلك بيت لكعب بن زهير (فاعور علي،2012، ص:60):

إن الرسول لسيف يستضاء به *** مهنَّد من سيوف الله مسلول

حيث تذكر الروايات أن الشاعر استبدل لفظة (السيف) بكلمة (النور) تحت طلب النبي صلى الله عليه وسلم له.

فالتغني بالحقيقة المحمدية هو جوهر الإنسان الكامل، لأن الذات النبوية قد ولدت في نفوس الشعراء المادحين للنبي صلى الله عليه وسلم شعورا نورانيا عارما بالحب، فأصبح الإحساس مضافا إليه ومنسوبا له، كما أن جل الشعراء مشرقا أو مغربا كان يسعدهم البوح بهذا

الحب وهذا الإحساس الصادق نحوه صلى الله عليه وسلم، ويتباهون في التعابير عنه، والتفاوت في التعبير عن هذا الهيام بين الشعراء وبين المتصوفة نتيجة الإحساس الداخلي وكوامنه، ونتيجة التباين في المكونات الشعرية، ذلك "أن الهيام بالرسول عليه الصلاة والسلام، يرتكز أساسا على الحقيقة المحمدية"(مخيمر الصالح،1986،ص: 192) ، فهذا الهيام وهذه الحقيقة شحذت عاطفة العلماء والأدباء شحنات وطاقات إبداعية جميلة، وفجرت إنتاجا غزيرا ومتنوعا لا حدود لأبعاده وآفاقه، حيث نجدهم –الشعراء والأدباء– تتبعوا مراحل السيرة النبوية الزاخرة، بدءً بالحديث عن نسب الرسول صلى الله عليه وسلم ومولده إلى الحديث عن وفاته وآل بيته ومعجزاته...

ولعل المغاربة –كتابا وشعراء– عنوا عناية كبيرة بموضوعات خاصة كالمعراج والهجرة والنعال النبوية والشوق إلى زيارة البقاع المقدسة، وهي كلها تشكل جوانب مختلفة من فيض الحب النبوي الذي كان يكنه هذا الشعب للرسول صلى الله عليه وسلم ومغذية له، ومتجاوبة معه سواء ما جاء به في ذلك من النثر أو الشعر.

لقد أضفى الشعراء على الرسول صلى الله عليه وسلم من كمالات ونسبوا إليه من المعجزات ما كادوا يخرجون به صلى الله عليه وسلم عن طبيعته البشرية، ولهذا فشتان ما بين التصور الواقعي البشري، كما صوره شعراء المديح النبوي الأوائل من أمثال كعب بن زهير وكعب بن مالك وحسان بن ثابت ومعاصريهم وبين التصور المتأخر للرسول صلى الله عليه وسلم وسيرته إلى سلسلة طويلة متصلة من الخوارق والمعجزات والقدرات فوق الطبيعة (شقور عبد السلام، 1996، ص:130).

والظاهر أن شعراء النبويات وهم يرددون معجزات الرسول صلى الله عليه وسلم إنما كانوا يبلورون حاجة المجتمع آنذاك إلى مثال كان يفتقده أو إلى أمل يتعلق به، فالرسول صلى الله عليه وسلم هو المنقذ والمخلص والحامي والأب والرحيم والشافع والمشفع لجميع الناس والخلق أمام الله سبحانه وتعالى.

وإذا جئنا للكشف والتعرف على أهم من تأثروا بالحقيقة المحمدية من الأئمة ونسجوا حولها كتبا قيمة نجد من بينهم الإمام القاضي عياض في كتابه "الشفا بتعريف حقوق المصطفى" والإمام الغزالي في كتابه "كتاب الإحياء" وغيرها، وكلها مجَّدت "الحقيقة المحمدية" وانبهرت بصورة الإنسان الكامل.

خاتمة

إنَّ التَّغني بالحقيقة المحمدية تمثِّل جوهر الإنسان الكامل؛ لأنها ولَّدت في نفوس الشعراء المادحين للنبي صلى الله عليه وسلم شعورا عارما بالحب النبوي.

والحقيقة المحمدية قول بالاختلاف والتميز، وبأنَّ النبي محمد صلَّى الله عليه وسلم متفوق على الجميع، أعلمه ربه بنبوته قبل سائر الأنبياء، وحين كان آدم بين الماء والطين، أي بين الروح والجسد، فلما خلق آدم حلت فيه تلك الحقيقة وظلت تنتقل إلى أن ظهرت فيه عليه الصلاة والسلام، فهذه الفكرة –على ما يبدو– قديمة قدم الإسلام وتاريخه، وزاد الشاعر الصوفي المادح له صلى الله عليه وسلم من توضيح صورته النورانية وفي حقيقته التي تجلَّت في قصائده.

قائمة المصادر والمراجع

1- أكديرة، محمد رشيد، وأسرايدي، المصطفى، 2010، حجية الاحتفال بالمولد النبوي الشريف، تق: امحمد خالد، المغرب، مطبعة ملك سطات.

2- مبارك، زكي، (د ت)، المدائح النبوية في الأدب العربي، صيدا، بيروت- لبنان، منشورات المكتبة العصرية.

3- المقري، محمد بن أحمد، 1980، أزهار الرياض في أخبار القاضي عياض، تحـــق: سعيد أحمد أعراب ومحمد بن تاويت، المغرب، الإمارات العربية المتحدة، طبع هذا الكتاب تحت إشراف اللجنة المشتركة لنشر التراث الإسلامي بين حكومة المملكة المغربية وحكومة دولة الإمارات العربية المتحدة.

4- الفاخوري، حنا، 1996، تاريخ الأدب في المغرب العربي، بيروت-لبنان، دار الجيل.

5- المقري التلمساني، أحمد، 2008، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحق: إحسان عباس، الجزائر، دار الأبحاث.

6- عبيدلي، أحمد، 2004-2005، الخطاب الشعري الصوفي المغربي في القرنين السادس والسابع الهجريين- دراسة موضوعاتية فنية- رسالة الماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة- الجزائر.

7- بن عربي، مُحي الدين، 1954، الديوان الكبير، بغداد- العراق، مطبعة مكتبة المثنى.

8- أبو زيد، علي، 1983، البديعيات في الأدب العربي، نشأتها، تطورها، أثرها، بيروت- لبنان، عالم الكتب.

9- عطية، محمد عارف، 2003، القصيدة النعمانية في مـدح خير البرية للإمام أبي حنيفة النعمان، القاهـرة – مصر، دار غريب للنشر والتوزيع.

10- مخيمر، صالح، 1986، المدائح النبوية بين الصرصري والبوصيري، بيروت-لبنان، دار ومكتبة الهلال، عمان-الأردن، الدار العربية.

11- يوسف ابن إسماعيل النبهاني، (د ت)، المجموعة النبهانية في المدائح النبوية، بيروت-لبنان، دار الفكر.

12- محمد مرتاض، (د ت)، الشعر الوجداني في المغرب العرب من القرن الثاني الهجري إلى نهاية القرن الخامس الهجري، قراءة جمالية وفنية، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

13- فاعور، علي، ديوان كعب بن زهير، 2012، بيروت- لبنان، دار الكتب العلمية.

14- شقور، عبد السلام، 1996، الشعر العربي في العصر المريني – قضايا وظواهر- المغرب، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بتطوان سلسلة الأطروحات.

ASJP
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
Algerian Scientific Journal Platform
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 71 - 82

الصورة في لافتات أحمد مطر. من نبوءة التصوير إلى حتمية المصير. دراسة في جدلية العلاقة بين الشعري والأيديولوجي

of Ahmed Matar, from the prophecy of imagination to The image in the banners the inevitability of destiny. A study in the dialectic of the relationship between poetic and ideological

زهية سولي*
جامعة الجزائر2 (الجزائر)
zahia.souli@univ.alger2.dz

لعموري زاوي
جامعة الجزائر2 (الجزائر)
amourizaoui@yahoo.fr

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/03
تاريخ القبول:
2022/06/24

الكلمات المفتاحية:
- ✓ الصورة. لافتات
- ✓ نبوءة. المصير

الملخص:

تشتغل هذه الدراسة على البحث عن تجليات الصورة في لافتات أحمد مطر. التي تمثل مجموعة من القصائد كتبها وهو يعيش تجربة النفي والغربة. وقد تميز خطابه فيها بنقد الأنظمة الظالمة. والتنبؤ بمصير الحكومات الديكتاتورية من خلال توظيف الصورة كعنصر فني لمكاشفة الواقع. وإن كانت لغته تقترب من لغة الملفوظ اليومي. إلا أنه استطاع أن يبتكر صورا شعرية جديدة تستجيب لجمالية التشكيل الشعري الذي يحقق عنصر اللذة.

Article info

Received 03/11/2021
Accepted 24/06/2022

Keywords:
- ✓ *The image, Banners*
- ✓ *Prophesy, Destiny*

Abstract :

This study works on the search for the effects of the image in the banners of Ahmed Matar, which represent a group of poems that he wrote while living the experience of exile and alienation. The language of the everyday pronunciation until he was able to create new poetic formation that respond to the aesthetic of poetic formation that achieves the element of pleasure.

* المؤلف المرسل: زهية سولي

مقدمة

تنبني التّركيبة الشّعريّة في لافتات أحمد مطر على محاورة الواقع السّياسيّ والاجتماعيّ للشّعوب التي تعاني من الديكتاتوريّة، وبالرّغم من أنّ طريقة قوله تقترب من حدود الملفوظ اليوميّ إلا أنّه استطاع أن يتجاوز العادي، ليعجن من قصائده نموذجا شعريا يتميّز بالجماليّة والشّعريّة، معتمدا على الصّورة التي تشكّل تقانة تشكيلية لا يمكن لأيّ عمل فنيّ أن يخلو منها، بناء على ذلك فإنّ الإشكاليّة التي تنطلق منها هذه الدّراسة ستكون منصبّة على الكشف عن علاقة الشّعريّ بالأيديولوجيّ، وكيف استطاع الشّاعر أن يخلق أنموذجا صوريا يتجاوز العادة من خلال إظهار الصّورة كرؤيا مؤجّلة، تعتمد على الواقع في التّنبؤ بالمستقبل، وقد ارتأينا أن نستأنس في دراستنا بالمنهج الوصفيّ التّحليليّ الّذي يُعنى بتقصّي الظّاهرة الفنّية، كما استأنسنا في بعض الأحيان بآليات النّقد الثّقافيّ الذي يراهن على فضح كل الأيديولوجيات التي تسكن النّص.

1. الصّورة الشّعريّة مفاهيم وتصورات

لقد اختلفت المفاهيم والأقوال حول الصّورة الشّعريّة، ذلك أنّ هناك من يرى فيها وافدا غربيا انتقل إلى حقل النّقد العربيّ بفعل التّرجمات والنّقل عن الآخر، في حين يرى البعض أنّها مصطلح عربيّ أصيل استعمله النّقاد العرب القدامى، ليكون لهم فضل السّبق، ولعلّ أقدم نص عربيّ يصادفنا في المصادر القديمة حول الصّورة هو ما نجده عند الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي يقول فيه: "الشّعراء أمراء الكلام يصرفونه أنّى شاءوا ويجوز لهم ما لا يجوز لغيرهم من إطلاق المعنى وتقييده، ومن تصريف اللفظ وتقييده...فيقرّبون البعيد ويبعدون القريب، ويحتج بهم ولا يحتج عليهم، ويصوّرون الباطل في صورة الحق والحق في صورة الباطل" (القرطاجني، 1986، الصفحات 143-144) حيث يعمد الشّاعر إلى خلخلة العلاقات الطبيعيّة المنطقيّة بالمقاربة والمباعدة بين طرفي التّشبيه، فتتكوّن الصّورة الشّعريّة التي ربطها القدماء في الكثير من أقوالهم بالتّشبيه والاستعارة، حتى اعتبر المبرد أنّ "التّشبيه أكثر كلامهم" (المبرد، 1936، صفحة 817)، ذلك أنّ العلاقات التي ينسجها الشّاعر هي ما يقف عليه المتلقي محاولا فكّ شفرته مستغربا من دقّة تصويره وكيفية بنائه. أمّا الصّورة في رأي الجرجانيّ فهي" تمثيل وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا" (الجرجاني، 1960، صفحة 365)، أي أنّها إعادة تمثيل للواقع في مخيّلة الشّاعر الذي يحاكي هذا الواقع ويعيد بناءه في صورة جماليّة جديدة، تتنافى مع المباشرة والوضوح وتعوّل على الغموض والرّمز.

ويختلف النّقاد المحدثون ولا يتفقون على تعريف موحد، فيحاول كل ناقد أن يبني تصورا خاصا حول الصّورة الشّعريّة يرى فيه من الدّقة ما لا يراه عند غيره، وتبقى الصّورة عصيّة على التّحديد والتّدقيق والتّعريف الشّامل، ذلك أنّها زئبقيّة تخضع للخيال الواسع الذي لا قرار له، ولا حدود تفرض سطوتها وسلطانها عليه، ولذلك يرى جابر عصفور أنّ الصّورة "هي أداة الخيال ومادّته التي يمارس بها ومن خلالها فاعليّته ونشاطه " (عصفور، 1992، صفحة 14).

بناء على ذلك يمكن القول أنّ الصّورة الشّعريّة هي مرآة الشّاعر التي يرى من خلالها الواقع ضمن خيالاته وأحاسيسه المرهفة؛ حيث يسكب داخل أعماقها خلجات نفسه وأحاسيسه، التي تتسابق لتتكون ضمن ذلك النّسق الفنيّ الذي يجسّد لشبكة من العلاقات التي تتفاعل وتتقابل لتنسج لنا النّص الشّعريّ، وبذلك يمكن اعتبار الصّورة "نتيجة تأثير كل الحواس وكل الملكات " (عبد الملك، 1882، صفحة 51). كما أنّ الصّورة الشّعريّة هي ذلك المقياس الذي يحتكم إليه النّقاد لفرز جيّد الشّعر من رديئه، وهي كذلك المعيار الذي تتكشّف من خلاله مدى قدرة الشّاعر على صوغ عمل فنيّ يتّسم بالكمال الذي يأسر العقول ويخطف لبابها، فبقدر ما يستطيع الشّاعر أن يوائم بين تجاربه وشطحات خياله، بقدر ما يستطيع أن ينقل للقارئ زخما شعريا يعجّ بالتّجربة والخيال، ويمكنه أن يتعايش مع الصّور

التي ستنقله بفضل حنكة الشّاعر ودهائه اللّغويّ إلى عالم التّمثيل واستشعار هذه الصّور كمشاهد يمثّلها خياله، ويستحضرها في ذهنه؛ حيث "تكمن دقّة التّصوير وروعته في إثارة الحواس المختلفة، والعواطف المتباينة، ممّا يثبّت الصّورة في الإدراك والوجدان". (عبد التواب، 1995، صفحة 43).

إنّ براعة الشّاعر في توظيف الصّور، تقابلها تلك الموهبة التي تكوّنت بفضل الفطرة من جهة وسعة الاطلاع والثّقافة من جهة أخرى، وهي ما سكن خيال الشّاعر ومكّنه من خلق علاقات جديدة، يقف المتلقي ما بين يديها عاجزا مندهشا، تسرقه لغتها قبل أن تأسر إعجابه طريقة تجسيد مشاهدها التي ستغدو وكأنّها حلقات فيلم تتصارع ضمنه الأحداث الدراميّة، ويتبادل بداخله الأبطال أدوارهم وهم يؤدّون تلك المشاهد الشّعريّة، حتى لتبدو القصيدة كأنها في حركة دائمة، وذلك بفضل براعة الشّاعر في التّلاعب بالأزمنة التي تحتّل هي الأخرى دورا مهما في عمليّة التّصوير الشّعريّ. وتجدر الإشارة إلى أنّ صور الشّاعر المتمكّن تتميّز بالتّنوع كونها لا تركّز على موضوع محدّد، بل تتطرّق لعدّة مواضيع "يصعب حصرها أو تصنيفها، ولخروج معظمها عن مجال الموضوعات الشّاعرية الذّاتية إلى المحتوى الإنسانيّ العام الذي يتوحّد فيه ما هو شخصيّ بما هو كونيّ أو إنسانيّ" (صالح، 1994، صفحة 43).

تمثّل الصّورة في النّص الشّعريّ المعاصر مركز الشّعريّة وبؤرتها، ذلك أنّها تمنح له صفة التّأثير والجماليّة بناء على تمكّن الشّاعر فيها من ابتكار صور شعريّة تعدّ "تعبيرا عن علاقة الذّات الشّاعرة بالخارج، ذلك الخارج الذي ينشطر ويتفتّت، لتعاد صياغته مرة أخرى، عبر الخيال الشّعريّ بأنساقه وأشكاله وأبعاده المتعددة" (التميمي، 2017، صفحة 205). و"تعتمد القصيدة على الصّورة بتجليّاتها وأنماطها وأشكالها كافة اعتمادا كبيرا في عمليّة التّشكيل الشّعريّ ". (المرسومي، 2018، صفحة 53).

إنّ الصّورة الشّعريّة التي تشغل الخطاب الشّعريّ عند أحمد مطر ليست تلك الصّورة النّمطيّة التي يمتزج فيها دال العاطفة بمدلول الآهات وآلام فراق الحبيب، ولكنّ دوال الشّاعر تطلّ على الواقع العربيّ المكلوم لتتمثّله وتحيل إليه؛ حيث تصبح لافتات هذا الشّاعر رسالة شعريّة تتشكّل عبر فضاء التّخييل الممزوج بوجع الواقع العربيّ، لتكون الاستجابة العربيّة والاستفاقة من الغيبوبة المفروضة عليها هي أمل الشّاعر وغايته، لذلك راح يفضح السلوكيات السلبيّة للقادة العرب الذين تسربلهم رداء الديكتاتوريّة.

2. تمثّل الصّورة الشّعريّة للواقع

لا تنطلق صور أحمد مطر من العدم والعبثيّة، بل تطل على الواقع؛ حيث يزيل الشّاعر بموجبها الفواصل بين الحقيقة والحلم، وذلك للتّعبير عن جوهر المأساة، فقد تجلّت في لافتاته صور الواقع السّياسيّ العفن، لينطلق حينها الشّاعر من الذّات إلى الآخر راجيا منه أن ينتشل هذا الواقع من مرارة الخزيّ والذّل. ولم يكن هدف الشّاعر مُنصبا على فضح الواقع فحسب، ولكن ميولاته الشّعريّة والفنيّة هي التي أملت عليه تلك الرغبة الجامحة في النظر إلى الواقع بعين الثورة والغضب، فالشّاعر الحصيف المتمكّن هو الذي يستطيع أن ينقل معاناة الجماعة من خلال التّعبير عن معاناته النّفسيّة، وهو بذلك يزاوج بين الحسّ الفرديّ الذّاتيّ والحسّ الجمعويّ الإنسانيّ، ولهذا فإنّ "الفرق اليوم بين الشّاعر الكبير والشّاعر الصّغير هو أنّ الصّغير حين يعبّر عن نفسه لا يعبّر إلّا عنها، أمّا الكبير فحين يعبّر عن نفسه فإنّه يعبّر عن عصره كلّه، أي عن جوهره الحضاريّ ". (أدونيس، زمن الشعر، دت، صفحة 173).

تتجسّد في خطاب اللافتات صرخة ذلك الإنسان الذي انتفض ضد الظلم، واتّخذ من نفسه درعا ضدّ الطّغاة، فأحمد مطر يقف في وجه الأنظمة الفاسدة ليمزّق الصّمت الرّهيب الذي فرضته بفعل ديكتاتوريتها، ولهذا فإنّ صوره الشّعريّة لا تعالج آلام ذات شعريّة تجرّعت مرارة الحرمان من لذّة العيش في كنف الوطن بقدر ما ترصد معاناة الإنسانيّة جمعاء، والتي تجسّدت عبر فعل الاستحضار المتعمّد والحشر المخطّط له مسبقا ضمن خطاب اللافتات لكل صور المعاناة التي تترجم للرفض الذي يقوم على تجاوز الواقع والثّورة عليه. ولذلك يربط

أدونيس الرؤيا الشّعريّة التي تسكن الشّاعر بتجاوز الواقع، فهي "تتجاوز الزّمان والمكان، أعني أنّ الرّائي تتجلّى له أشياء الغيب خارج التّرتيب أو التّسلسل الزّمانيّ وخارج المكان المحدود وامتداداته". (أدونيس، الثابت والمتحول، 1978، صفحة 168)إذن للشّاعر تلك النّظرة الثّاقبة التي تنبئه بمآلات الأمور ونهاياتها، وتخبره بالغيبيات التي تنساب ما بين صوره منبئة عما يمكن أن يكون.

يقول أحمد مطر في إحدى لافتاته:

فصيحنا ببغاء

قويّنا مومياء

ذكيّنا يشمت فيه الغباء

ووضعنا يضحك منه البكاء

تسمّمت أنفسنا حتى نسينا الهواء

وامتزج الخزي بنا حتى كرهنا الحياء

يا أرضنا يا مهبط الأنبياء

قد كان يكفي واحدا لو لم نكن أغبياء

يا أرضنا ضاع رجاء الرجاء

فينا ومات الإباء

يا أرضنا لا تطلبي من ذلّنا كبرياء

قومي احلبي ثانية، واكشفي عن رجل لهؤلاء النّساء. (مطر، 2013، صفحة 163)

يفتتح الشّاعر لافتته بتوظيف التّشبيه في السّطر الأول كعنصر من عناصر التّشويق والإثارة، فيتصوّر الشّخص الذي يعرف بالفصاحة وطلاقة اللّسان عند العامة على أنّه ببغاء، ومن المعروف أنّ الببغاء يقلّد الأصوات ويعيد ما يُلقى عليه، و كأنّ هذا الفصيح يجتهد في تلاوة ما حفظه عن ظهر قلب، ليظهر في صورة ذلك الخطيب البليغ الذي تُذهب فصاحته عقول المستمعين، وتأسر قلوبهم، فيغدو كأنّه يمارس عليهم نوعا من التنويم، ليقفوا في صفّه ويصفقون له معتقدين أنّه سيّد البلغاء وربّ الفصحاء، لكنّ الشّاعر يستهّل لافتته بفضحه عبر تشبيهه بالببغاء، ليكسر تلك الصّورة النّمطيّة المتداولة عن شخصه، كما أنّ تشبيهه بالببغاء يحمل دلالة الكلام الكثير الزّائد الّذي لا طائل منه، و هو يشير من طرف خفيّ إلى الوعود الكاذبة التي يتفنّن أرباب الحكم في تكرارها على شعوبهم ليضفروا منهم بالرضا والقبول. واستعار الشّاعر من حقل الطبيعة الحيوان ليضع الحاكم في صورته. ولم يكن هذا التّصوير مجرّد حشد اعتباطيّ غرضه الحشو والزّينة، أو مجرّد استمالة للمتلقي، ولكنّه جاء كنتيجة حتميّة لانفعالات الشّاعر وغضبه المستمرّ ورغبته الجامحة في النزول بهؤلاء الذين يضعون أنفسهم في عليّة القوم من أعلى الدّرجات إلى أدنى الدّركات. إنّ هذا التّصوير هو حرق متعمّد لبنيّة التّفكير النّمطيّة التي تبجّل الحاكم، وترى فيه ظلّ الله الذي تجب له الطّاعة، لقد استطاع الشّاعر بهذا التّصوير أن يؤسّس لرؤيته الخاصّة والتي تنبع من ذاته المتمرّدة، فالعمل الفنّي "ينبغي أن تتوفر له حيويّته الخاصّة، إنّه قد يتضمّن طاقة مكبوتة، حياة خاصة بغض النظر عن الموضوع الذي يقدّمه" (فضل، أساليب الشّعريّة المعاصرة، 1995، صفحة 59)، إذ إنّ الشّاعر يربط من خلال هذا التّصوير بين حياة البشر وحياة الحيوان، ليخلق رؤيا جديدة تمزج الحيوانيّ بالإنسانيّ من خلال الفعل المشترك بينهما.

ويبالغ الشّاعر في حدود التّمثيل ليتجاوز أفق الرؤيا الشّعريّة عندما يشبّه القويّ بالمومياء، و لاشكّ أنّ في هذا التّشبيه شيئا من العبثيّة المتعمدة، التي تحمل بين ثناياها درجة عالية من الكثافة والدلالات العميقة، وكأنّ هذا البطل المغوار الذي رسم لسيادته كل صور القوة والجبروت لا يعدو أن يكون مجرّد مومياء محنّطة بالمراهم التي تطرحها للعامة في تلك الصّورة الخادعة، ليتولى الشّاعر مهمّة الفضح والكشف مرّة أخرى، فيُردي هذا البطل المزعوم من أعلى درجات المجد والقوة إلى أدنى دركات الضعف والهوان، وذلك عن طريق تعريّته من قناعه، ليطرحه في صورة المومياء الضعيفة التي لا تملك أدنى قوة في مواجهة من يتحسّس جسدها و يستشعر قوتها. وهي صورة أخرى من صور التّعدي على حدود هذا الحاكم الظالم؛ حيث يتفنن الشّاعر في تشويه صورته، لينزل به من صورة الإنسانيّة إلى صورة الحيوانيّة، ثمّ إلى صورة الحجر الصّامت الذي مثّل له بالمومياء.

بهذا التّصوير الشّعريّ المتعالي في الدّقة والتّفصيل يشرح الشّاعر الواقع العربيّ، ويكشف عن خبايا التّردي والانحطاط التي تعيشها الشّعوب العربيّة، وهي تقدّم صكوك الطاعة والولاء لهؤلاء الحكام الطغاة الذين يتفنّنون في تزيين صورتهم أمام العامّة؛ حيث تتراكم الصّور الشّعريّة وهي تكشف لنا عن خبايا المعاناة، وتتعانق وتتآزر لتشيد ذلك الواقع المزيّف الذي عاش فيه الشّاعر، ليختم لافتته بخطاب ونداء يوجّهه لبلاده طالبا منها أن تنجب رجالا، لأنّ هؤلاء في الحقيقة لا يمثّلون الرجولة، بل شبههم بالنّسوة، ليبيّن أنّ الضعف والهوان قد سكن أجسادهم، فليس هم بتلك القوة التي ترنّحوا بها أمام العامة. وبهذه الصّورة السّلبية التي يرسمها أحمد مطر تتجسّد حقيقة الحكام الفاسدين الذين يرى فيهم مجرّد ببغاوات، ولم يكن هذا التّصوير مجرّد وسيط فنّي لغرض المتعة، و لكنّ الشّاعر كان ذكيا في اختيار التّوصيف المناسب للشّخص الذي يهجوه، وذلك بغرض تغيير الصّورة النّمطيّة الإيجابية التي رسمها هذا الحاكم عن شخصه في أذهان العامة، فالصّورة الشّعريّة "لا تهدف إلى أن تقرّب دلالاتها من فهمنا، ولكنّها تسهم في خلق إدراك متميّز للشيء، أي أنّها تخلق رؤيا ولا تقدّم معرفة، إنّ ما يهم المتلقي ليس ما كان عليه الشيء، وإنّما اختيار ما سيكون عليه" (يوسف، دت، صفحة 95).

إنّ الدّعوة التي ختم بها الشّاعر لافتته تمثّل الرغبة في التغيير، والحلم بالتّجديد، وذلك عبر نداء الأرض، ودعوتها أن تلد من جديد، ولاشك أنّ "الرغبة في الخروج التي يسعى الراوي الشّعريّ إلى نقلها إلى أنموذج التشكيل، تعيد إنتاج كل الخروجات التاريخيّة والأسطوريّة والميراث شعبية، تلك التي تقود دائما إلى خلاص ما على مستوى الفكرة أو الرمز أو الحلم أو حتى الواقع" (عبيد، 2019، صفحة 80)، ومن دواعي اليقين وعدم الشك أنّ فعل الولادة الذي يرجوه الشّاعر يحمل بين ثناياه حلم الحرية التي يصبو إليها، وهي ما يواجه صورة الزيف والغموض التي ترتسم على جبين هؤلاء الطغاة الذين طمسوا كل معالم الحرية، ليشيدوا عوضا عنها كل صور الديكتاتورية التي من بين أوجهها طمس الحقائق وذر الرماد على الأعين، وهو ما فعله هؤلاء، مما أجبر الشّاعر على تعريتهم من قناع الزيف والخداع الذي يضعونه.

وفي لافتة زنزانة، تطل علينا شاشة العرض الشّعريّ بنقل مباشر لذات الشّاعر؛ حيث يقول:

صدري أنا زنزانة قضبانها ضلوعي
يدهمها المخبر بالهلوع
يقيس فيها نسبة النقاء في الهواء
ونسبة الحمرة في دمائي
وبعدما يرى الدخان ساكنا في رئتي، والدم في قلبي كالدموع
يلومني لأنّني مبذّر في نعمة الخضوع

شكرا طويل العمر إذ أطلت عمر جوعي (مطر، 2013، صفحة 264).

يستهلّ الشّاعر خطابه الشّعريّ بالصّورة التّشبيهيّة التي يصف فيها حالته النّفسية، فقد شبّه صدره بالزنزانة، التي تحمل كل المعاني السّلبية كونها فضاء مغلقا، ولا شك أنّ هذا الفضاء المحدود يمثّل وجه الشّبه بين الزنزانة وصدر الشّاعر، فقد تم تسييج كل مشاعره، وأحاطه المخبرون من كل جانب، وأضحى التّعبير عما يجيش في الخواطر جرما يعاقب عليه القانون. وتعتمد الصّورة في هذه اللافتة على الخيال؛ حيث تغادر ذات الشّاعر الواقع لتهيم في الخيال باحثة عن علاقات تصويرية تنبع من سديمية التّجربة الشّعريّة، لترتبط الصّورة "بالحال العاطفية والوجدانية للشّاعر" (المرسومي، 2018، صفحة 53).

نلاحظ أنّ الفضاء الشّعريّ في اللافتة يشتغل على الصّورة كونها أصدق وسيلة ينقل بها الشّاعر مشاعره، فقد شبّه الدّم الذي يسري في عروقه بالدّمع؛ حيث تتفاعل عناصر التّصوير الشّعريّ لتجسّد المأساة الحقيقيّة التي يعانيها الشّاعر، إذ صار الدّم شفافا كالدّمع تتراءى من خلاله كل مشاعر الشّاعر، ويتّضح عنفوانه الذي يمثّل صرخته في وجه المستبدين الذين يحاولون تشريح جسده من أجل الوشاية به بعدما تكشّفت لهم مظاهر الرّفض التي تسكن قلب الشّاعر، يرسم لنا الشّاعر في هذه الأسطر لوحة فنيّة عميقة الدّلالة تعتمد على التّصوير الرمزيّ الذي يخبّئ في داخله كل مظاهر العبوديّة والذّل، فقد أضحت الأحاسيس والمشاعر جريمة، كونها تتعرّض هي الأخرى للتجسّس، وتخضع للكشف من طرف المخبرين، ذلك أنّها تهدّد مصالح النّظام، كما تكشف هذه الصّورة عن الرقابة المفروضة على الفكر في المجتمعات التي تعاني من الديكتاتوريّة.

تتجاوب الصّورة الشّعريّة مع المكان، فقد جرت أحداث العرض الشّعريّ داخل الزنزانة التي هي معادل معنويّ لصدر الشّاعر، وكأنّ الشّاعر بهذا التّوصيف ينافي كل صور الحرية، ويبتعد بتفاصيل لوحته الشّعريّة عن كل مشاهد الهدوء والراحة والحرية، لينقل من زنزانته معاناته التي تسربلت في أعماقه وأحكمت قبضتها عليه، ولا ريب أنّ استدعاء الزنزانة يحمل أقسى أنواع المواجهة بين الشّاعر وواقعه الذي أصبح سجنه، فثار ضدّه محاولا تحطيم أسوار زنزانته، فمن المعلوم أنّ "عمليّة الإبداع داخل السّجن، هي دائما محاولات لنسف المكان، وفتق حدوده، وتجاوزها" (مونسي، 2011، صفحة 93).

3. الصّورة من نبوءة التّصوير إلى حتميّة المصير

إنّ صور الشّاعر أحمد مطر تأخذ من الواقع وتشير إليه عبر التزاوج مع عنصر التّخييل، لإنشاء علاقات ارتدادية، تتوسل عبر الواقع في عنفوان تصويرها، وتحمل من ملامحه ما يجبر القارئ على التعايش معها، لأنّها تنبثق من ذات الشّاعر الحزينة التي تتمثّل الغضب والرغبة في التّغيير، وترجو من القارئ أن يتشرّب هذه الرّغبة في الثّورة والتمرّد، لذلك هي ارتداديّة عنيفة، تفضح سياسة الحكم غير الرشيدة، وتتنبّأ بمصيرها السيئ الذي سرعان ما أصبح حقيقة ترويه حكاية التاريخ، وتجترّه أحداث الزّمن، ليقفز من فضاء الورقة إلى عالم الواقع والوجود، بعد أن كان مجرّد نبوءة تعكس رغبة الشّاعر في الانتقام ممّن ظلموه.

من بين الصّور التي تنبّأ فيها الشّاعر بالمصير المحتوم، ما نجده في لافتة الثور والحضيرة، التي تطرّق فيها إلى قضيّة سياسيّة، كتبتها أحرف الرّذيلة؛ حيث يطرح في أسطرها نموذجا من نماذج السّلاطين العرب الذين يعتبرهم مجرّد لعبة، لتتّضح للعيان حقيقتهم جليّة عبر أفعالهم؛ حيث يقول:

الثور فرّ من الحضيرة، الثور فر

فثارت العجول في الحضيرة

تبكي فرار قائد المسيرة
وشكّلت على إثره
محكمة ومؤتمر
فقال قائل: قضاء وقدر
وقائل: لقد كفر
وقائل: إلى سقر
وبعضهم قال امنحوه فرصة أخيرة
لعلّه يعود للحضيرة
وفي ختام المؤتمر
تقاسموا مربطه، وجمّدوا شعيره
وبعد عام وقعت حادثة مثيرة
لم يرجع الثور، ولكن ذهبت وراءه الحضيرة. (مطر، 2013، صفحة 125)

يشبّه الشّاعر في هذه اللافتة الرئيس المصري الراحل أنور السّادات بالثور، الذي خالف بقيّة العجول بعقده لاتفاقية السّلام والصّلح مع الصّهاينة؛ حيث خالف بذلك العرف السّائد، وخان بقيّة الرؤساء الذين يمثّل لهم الشّاعر بالعجول، وقد ثاروا عليه وأعلنوا أنّ ما قام به جرم ومنكر، لكنّهم بعد مدّة ساروا وراءه، واتّبعوا خطاه ليعلن بعضهم اتفاقيّة السّلام مع الصهاينة، وقد شبّههم الشّاعر بالعجول معتبرا إياهم مجرد حيوان جاهز للنّحر والتّضحية بعد أن ضحّوا بفلسطين، وأقرّوا لليهود فعل الغزو بعقدهم لاتفاقيّة الصّلح والسلم معهم. والحقيقة أنّ هذه النبوءة قد تحقّقت على أرض الواقع، فقد شهدت السّاحة السّياسيّة مؤخرا انضمام بعض الدّول العربيّة إلى قافلة التّطبيع، على غرار المغرب والبحرين والإمارات، وبذلك ساروا على نهج السادات بعد أن أنكر أسلافهم عليه هذا العمل واعتبروه جرما شنيعا، ليطل علينا نَسلُهم وهم يرفعون راية الصّلح الممزوجة بوصمة العار والذل والانكسار والرضوخ اللّامشروط. وبهذا يجوز القول إنّ نبوءة الشّاعر التي كانت مجرّد خيال سكب عنفوانه على فضاء الورقة قد أضحت مصيرا مفروضا ونتيجة حتمية، أفضت إلى إقصاء الذّاكرة والخيال، لتخضع لسيادة الواقع المأساويّ.

يستأنس الشّاعر في هذه اللافتة بالطبيعة ليصنع من مكوّناتها عناصر التّشبيه؛ حيث يربط صورة ذلك الإنسان الذي باع أرضه وسلّم عرضه للأعداء بالحيوان الذي لا عقل له سوى الغريزة تتحكّم في أفعاله، وتتسيّد تصرفاته، وكأنّ الشّاعر يجرّد هؤلاء الرؤساء من صفة الإنسانيّة ليربط بينهم وبين حضيرة الحيوانات، وقد أنتج هذا التّشبيه مفارقة على مستوى الصّورة والدّلالة، على اعتبار أنّ وجه الشّبه في الشّكل بين الثّور والإنسان منعدم، لكنّ الفعل المتمثّل في الانصياع وتنفيذ الأوامر مشترك بين الثور وشخصيات الشّاعر، كما أنّ هذا التّشبيه يشي بدلالات كثيرة تشير إلى حقيقة هؤلاء الحكّام المتخفّين في ثوب الإنسانيّة، الذين باعوا قضيّتهم، واستسلموا لمصالحهم.

تتجدّد مأساة الشّاعر التي تبرز من خلال استدعائه للماضي، وجعل ذاكرته تنفتح على حكاية نسجها خياله لينسبها إلى الماضي، فيقول في لافتة مأساة أعواد الثقاب:

أوطاني علبة كبريت
والعلبة محكمة الغلق

وأنا في داخلها

فإذا ما فتحتها الأيدي

فلكي تحرق جلدي. (مطر، 2013، صفحة 233)

يشبّه الشّاعر الوطن بعلبة الكبريت التي تحمل مجموعة من أعواد الثقاب التي تضحي بنفسها من أجل أن يحيا الآخرون، وكأنّ المصير المحتوم لا مفرّ منه، فالعلبة محكمة الغلق، لذلك لا سبيل للخلاص، ولا مفرّ من الهلاك، فالشّاعر يصوّر مصير الشّعوب التي تعاني من الظلم والقهر، حيث يجعل المتلقي يتخيّل الأوطان العربيّة كلّها علبة كبريت، ينتظر كل منها دوره في الحرق، والشّاعر الذي يمثّل بهويته كمواطن بلده العراق، يعتبر نفسه عودا من أعواد الكبريت التي تنتظر مصيرها. وقد جمع الشّاعر كل البلدان العربيّة في فضاء واحد، لينشد بهذا التّمثيل الوحدة العربيّة، ويرجو من ورائه أن تذوب كل الفروقات والحدود، فقد عدّ الشّاعر العربيّ المعاصر الوطن العربيّ كلّه وطنه، فانتمى إليه، وتفاعل مع أحداثه، وظروفه. (حور، 2015، صفحة 205)

تمثّل هذه اللافتة نبوءة الشّاعر التي تحقّقت على أرض الواقع، فقد تمّ حرق فلسطين واختطفت أرضها، خاصة عندما تخلّى عنها العرب، ليليها العراق الذي استنزفت ثرواته، وأشعلت نار الفتنة بداخله، وتمّ تقسيم السّودان، وتشتّت سوريا في ظلّ الحرب الأهليّة والطّائفيّة، ليليها اليمن في ظلّ الصّراع على الحكم وقتل المدنيين الذين أصبحوا ضحايا وتحصيل حاصل لهذه الحروب الداميّة، فكانوا كأعواد الكبريت التي تنتظر دورها في الحرق فداء للوطن، وبالتالي فإنّ الشّاعر في هذه اللافتة يربط الحاضر بالماضي، لتنفتح الدّلالة على المستقبل، و تتفاعل عناصر الصّورة، لترسم فسيفساء من الأزمان المتداخلة، فـ"كما تتجاوز الصّورة الشّعريّة الحاضر إلى الماضي تتجاوز الماضي والحاضر إلى المستقبل أيضا لتربط الماضي بالمستقبل . وهذا يعني أنّ الصّورة الشّعريّة ليست صور آنية أو مكانية وإنّما هي صور كليّة غير مرتبطة بزمان أو مكان، وهي كليّة لا تقف عند التفاصيل الجزئية". (علاق، 2010، صفحة 326)

لقد اختصر أحمد مطر في هذه اللافتة الشّعريّة الزّمن، وسبق الأحداث ليحيل إلى مصير مشترك ينتظر أوطانه، كما تمّ اختزال المسافة والفضاء المكاني لتتحول البلاد العربيّة إلى فضاء محدّد سكانه أعواد علبة الكبريت، ولعلّ الشّاعر من خلال هذه الصّورة المكثّفة الدّلالة يريد أن يضع المتلقي في صلب المعاناة، وأن يجعله يعايش الحدث المأساويّ على فضاء الورقة قبل أن يعيشه حقيقة على أرض الواقع، لقد عملت فعاليّة التّصوير على فضح الحدث المأساويّ منذ عتبة العنوان الذي يمثّل هو الآخر أيقونة تشي بالمحتوى الدّاخلي للخطاب الشّعريّ، الذي يمثّل "حارسا للنّص أو العتبة التي يجري على حافتها التفاوض إيذانا بالدخول إلى ردهات النص ودهاليزه" (حسين، د س، صفحة 33)، وكأنّ الشّاعر بهذا التنبؤ السّابق لأوانه يهدف إلى تحريك مومياء شعبيّ صنعت فيه آلة الديكتاتورية كلّ مظاهر الرّضوخ والصّمت والعبوديّة.

لعلّ من مفارقات التّصوير وجماليّات التّشكيل الشّعريّ استدعاء الماضي وجعله شاهدا على الحاضر، ففي لافتات كثيرة يعرض الشّاعر لفترة زمنيّة من الماضي من أجل أن ينقد الواقع، فمركّب النّقص لابد أن تكون له جذور ضاربة في أعماق القدم، ولهذا يحفر الشّاعر في أحيان كثيرة تراب الذّاكرة، ليستلهم منه ما يخدم أغراضه، وذلك في إطار السّخرية، من ذلك ما نلحظه في لافتة جاهليّة:

في زمان الجاهليّة

كانت الأصنام من تمر

وإن جاع العباد

فلهم من جثّة المعبود زاد

وبعصر المدينة

صارت الأصنام تأتينا من الغرب

ولكن بثياب عربيّة

تعبد الله على حرف، وتدعو للجهاد

وتسب الوثنيّة

وإذا ما استفحلت تأكل خيرات البلاد

وتحلي بالعباد. (مطر، 2013، صفحة 24)

يقارن الشّاعر_ في موقف ساخر _ بين فترتين زمنيتين مختلفتين فكرا وثقافة؛ حيث يستحضر زمان الجاهلية، ويذكّرنا هنا بقصّة عمر بن الخطاب التي يذكر فيها أنّه كان يصنع صنما بالتمر يرى فيه إلها يعبد، فإذا جاع أكله، وهنا يشير الشّاعر إلى دور الإله السلبي الذي لا يستطيع الدّفاع عن نفسه، ويقف عاجزا أمام عباده، يلاحظ الشّاعر من خلال هذا العرض التاريخيّ أنّ زمن الجاهلية أرحم من الحاضر، وأنّ جاهليّة الحاضر أقسى وأفظع، ذلك أنّ الأصنام الجديدة التي ترتدي ثوب الحاكم قد تولّت الحكم بمباركة غربية، فهذا الصّنم الحاكم يناقض الصّنم الجاهليّ الذي كان فداء لعبيده يأكلونه عند جوعهم، لكنّ حاكم اليوم هو الذي يأكل رعيّته، وهذا التّمثيل هو صورة تكشف عن نهب ثروات الشّعوب والاستيلاء على خيراتها، وهي مفارقة ساخرة تفضح استبداد الأنظمة، وصراع الشعوب مع السّلطة، فقد وظّف الشّاعر الحادثة التّاريخيّة ليسخر من السّلطة الظالمة، غير أنّ اللافت في هذه اللافتة أنّها تبشّر بنبوءة الشّاعر وتوقعاته بشأن الأنظمة الديكتاتورية؛ حيث إنّ تمثيله لها بالصّنم لم يكن من قبيل الصدفة والعبثية، ولكنه إنذار منه، ودعوة للنظر في أحوال السابقين ومآلهم، وأنّ الظالمين سيلاقون مصيرهم، وأنّ من يتجبّر سيسلّط عليه من هو أفظع منه ظلما، وفعلا لقد شهدت السّاحة السّياسية العربيّة تصفيّة بعض الرؤساء من طرف شعوبهم سواء بالقتل أو الإنزال القسريّ من على العرش، ثمّ المحاكمة والسّجن.

وفي لافتة "أعد قدمي" يرسل الشّاعر خطابا لرئيسه، يقول فيه:

وكفّك أبدعت تمثال (ميدوزا)

ليرجع بعض أفضالك

وتدري جيّدا أنّ الذي يرنو له هنالك

فكيف طمعت أن تنجو

وقد حدّقت في أحداق تمثالك

خراب الوضع مختصر

بميل ذراع مكيالك

فعدّل وضع مكيالك (مطر، 2013، صفحة 203)

يستوقف الشّاعر في هذه اللافتة الرّئيس العراقي الرّاحل صدام حسين الذي شيّد تمثالا، جسّد من خلاله هيئته، وهو يمدّ ذراعه لشعبه في صورة ذلك الحاكم المبشّر بالسّلام، والذي يمدّ يد العون والمساعدة لرعيّته، لكنّ الشّاعر يشبّه هذا التّمثال بميدوزا نسبة إلى الأسطورة الموجودة في الميثولوجيا الإغريقيّة التي تشير إلى ربّة الحكمة والثّعابين، التي كانت تحوّل كل من تنظر إلي عينيه إلى حجر (توفيق، صفحة

8)، ليبدو بهذا أنّ الشّاعر يحمّل رئيسه اللّعنة نفسها التي تحملها ميدوزا، وإن كانت تحوّل الناس إلى حجر، فإنّ الشّاعر يعتبر حاكمه مسؤولا عن تحويل شعبه إلى مجرّد عبيد يمارسون طقوس الطاعة والرضوخ؛ حيث يحاول بهذه الصّورة أن يحرّك ذلك الصّنم الشّعبيّ الذي أصبح مجرّد لعبة صامتة لا تملك حقّ الدّفاع عن نفسها، ولا تبدي مقاومة أو رفضا.

يجسّد الشّاعر في هذا المشهد الشّعريّ السّاخر صورة حاكمه، ويمزجها مع الأسطورة، لينقل خيال المتلقي من حقيقة التّمثال الذي يشاهده ببصره إلى قصّة ميدوزا التي يتمثّلها في خياله؛ حيث يربط الشّاعر بين الفعل الشّنيع الذي تقوم به ميدوزا، وبين أفعال حاكمه في مشهد تمتزج فيه الحقيقة بالخيال، و تذوب فيه الذّات لتهيم بين شطحات الخيال، وفجأة يذكّرنا الشّاعر أنّ هذا التّمثال هو نافذة الخيال على الواقع، هو صورة الصّمت الذي فرض على الشّعب العراقيّ، بل هو ذلك الظلم الممارس في حقّهم من طرف صاحب التّمثال حتى أضحوا يجسّدون حقيقة التّمثال من خلال الصّمت والطّاعة والإذعان، وفي جوّ هذا التّمثيل وبين ثنايا هذا المشهد الشّعريّ تتجسّد الشّعريّة التي تتمظهر كأسلوب فنيّ تمتزج فيه الصّورة ضمن فضاء الرؤيا الواسعة؛ حيث تتشظّى الدلالة وتضيع في أفق التّمثيل اللامتناهي من خلال الأسطورة التي يطلّ بها الشّاعر على ذاكرة الإنسانيّة.

إنّ التّمثال في نظر الشّاعر وإن كان المرجو منه تبييض صفحة الشّخص الممثّل له، إلا أنّ مآله الخراب، فكما قال في أحد أسطر لافتته "وقد حدّقت في أحداق تمثالك، خراب الوضع مختصر "، فعلا لقد تمّ تحطيم هذا التّمثال أثناء الغزو الأمريكيّ للعراق، لتنتهي قصة التّمثال الرامز لميزان الحق في ختام اللافتة التي يقول فيها:

فاذكر أيها العملاق
أنّ الأرض ليست درهما في جيب بنطالك
ولو ذلّلت ظهر الفيل تذليلا
فإنّ بعوضة تكفي ...لإذلالك. (مطر، 2013، صفحة 231)

لقد كتب الشّاعر على التّمثال أن يكون مصيره العدم فتحقّق ما تنبّأ له ليسوّى التمثال بالأرض، وكذلك تحقّقت نبوءة الشّاعر حول إذلال هذا الرئيس ليصبح لعبة في أيدي الغزاة الأمريكيين، فقد امتزجت ملحمة الشّاعر الداعية إلى الحرية برسالة المستقبل الذي نادته عبر استدعاء الماضي، في صورة يمتزج فيها الأسطوري بالحقيقيّ، والشّعريّ بالأيديولوجيّ، فمعادلة الواقع قد أفرزت متغيّرات جديدة تجسّدت في اللافتة الشّعريّة.

لقد تضافرت الصّورة مع الواقع لتجسّد لوحة فنيّة شعريّة تعتبر رؤيا استشرافيّة للمستقبل، ليغدو النّص الشّعريّ لدى أحمد مطر عبارة عن رؤيا مؤجلّة لأحداث متوقّعة، فرضتها متغيّرات الواقع، فالنّص ما هو إلا "تأخير دائب، فهو مبنيّ مثل اللغة، لكنه ليس متمركزا ولا مغلقا، إنه لانهائي، لا يحيل إلى فكرة معصومة بل إلى لعبة متنوعة ومخلوعة ". (فضل، بلاغة الخطاب وعلم النص، 1992، صفحة 214)

كما أنّ صور الشّاعر تأخذ من الملفوظ اليومي ما يؤازر الدلالة المنشودة، فـ " في لافتات أحمد مطر يمكننا ملاحظة كيفية تطويعه الألفاظ ومعانيها التداولية، وما يخرجه هو إليها من سياق جديد" (العفيف، 2017، صفحة 23)، حيث يمتزج العادي بالشّعريّ ويختلط الأيديولوجيّ بالفنيّ ضمن نظام شعريّ متناسق العلاقات، بعيد الدلالات التي تختمر ضمن النّسيج الشّعريّ، لتتفجّر طاقتها الرمزية، وهي تعلن عدم الخضوع لأيّ مقياس جاهز يحدّ من شعريتها.

4. تحليل النتائج

– تأسيسا على ما سبق يمكن القول إنّ أحمد مطر استطاع أن يخلق أنموذجا شعريا خاصّا، يعتمد على لغة الخطاب اليوميّ، الممزوجة بالموهبة الشّعريّة التي اعتمدت على الخيال في خلق صور شعريّة جديدة.

– يسكن الغضب والتّمرد لافتات أحمد مطر، ذلك أنّه الشّاعر الذي نفي من أرضه، فاتّخذ من قلمه نموذجا للثّورة والتّمرد، تجلّى ذلك من خلال تعمّده تقزيم الآخر والحطّ من شأنه عن طريق السّخرية منه، وتصويره بأبشع الصّور.

– تستجيب صور الشّاعر أحمد مطر للوعيّ الإنسانيّ الجمعويّ، ذلك أنّها تنطلق من الفرد نحو الجماعة، فالشّاعر يعبّر عن معاناة مشتركة، ولافتاته ليست مجرّد أحاسيس ذاتيّة عابرة.

– تنبني الصّورة في خطاب اللافتات على فضاء شعريّ منفتح الدّلالة، عميق المعاني، يعتمد على التّكثيف كعنصر جماليّ، غايته نقل الصّورة من الفضاء الأحاديّ المغلق إلى فضاء الدّلالات البعيدة المتجدّدة.

خلاصة

إن الشاعر أحمد مطر لا يكتب بغرض الاشادة بالواقع وإرضاء طبقاته، وإنما همه حمل المتلقي على اكتشاف تناقضات هذا الواقع من أجل الثورة عليه وتغييره، ولذلك كانت بعض صوره تحمل في طياتها تنبؤات انتقامية عدوانية بهدف التغيير من جهة، والشماتة في الآخر المعتدي من جهة أخرى. كما أن طريقته في الكتابة تقترب من لغة الخطاب اليومي، التي تنهض على محاورة المتلقي كعنصر مستهدف من أجل إيقاضه من سباته وغفلته.

قائمة المصادر والمراجع

1- أبو الحسن حازم القرطاجني. (1986). منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن الخوجة. لبنان: دار الغرب الإسلامي.

2- أبو العباس محمد بن يزيد المبرد. (1936). الكامل في اللغة والأدب، ج3، تح: زكي مبارك. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

3- أحمد مطر. (2013). الأعمال الكاملة. فلسطين: دار الإسراء.

4- أحمد يوسف. (دت). القراءة النسقية، سلطة البنية ووهم الحداثة. لبنان: الدار العربية للعلوم.

5- أدونيس. (1978). الثابت والمتحول. لبنان: دار العودة.

6- أدونيس. (دت). زمن الشعر. لبنان: دار العودة.

7- بشرى موسى صالح. (1994). الصّورة الفنية في النقد العربي الحديث. لبنان: المركز الثقافي العربي.

8- جابر عصفور. (1992). الصّورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب. المغرب: المركز الثقافي العربي.

9- جمال عبد الملك. (1882). مسائل في الإبداع والتصور. مصر: دار التأليف والترجمة والنشر.

10- حبيب مونسي. (2011). فلسفة المكان في الشعر العربي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

11- حسن فاطمة العفيف. (2017). السخرية في الشعر العربي المعاصر. الأردن: وزارة الثقافة.

12- حسين خالد حسين. (د س). في نظرية العنوان. سوريا: دار التكوين.

13- خالد أحمد توفيق. (بلا تاريخ). أسطورة رأس ميدوسا. مصر: المؤسسة العربية للنشر والتوزيع.

14- ساجدة عبد الكريم خلف التميمي. (2017). الاغتراب في شعر نازك الملائكة. الأردن: دار غيداء.
15- صلاح الدين عبد التواب. (1995). الصّورة الأدبية في القرآن الكريم. مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر.
16- صلاح فضل. (1995). أساليب الشّعريّة المعاصرة. لبنان: دار الآداب.
17- صلاح فضل. (1992). بلاغة الخطاب وعلم النص. الكويت: سلسلة عالم المعرفة.
18- عبد القاهر الجرجاني. (1960). دلائل الإعجاز، تح: محمد رشيد رضا. مصر: منشورات مكتبة محمد علي صبيح.
19- علي صليبي المرسومي. (2018). بنية الخطاب الأدبي تمثلات الشعر وتمثلات السرد. الأردن: دار غيداء.
20- فاتح علاق. (2010). مفهوم الشعر عند رواد الشعر العربي الحر. الجزائر: دار التنوير.
21- محمد حور. (2015). الهوية العربية في الشعر العربي المعاصر من وهم الحقيقة إلى حقيقة الوهم. الأردن: نشر وزارة الثقافة.
22- محمد صابر عبيد. (2019). الخطاب والهوية، موسوعة أدب الأقليات في العراق. الأردن: دار غيداء.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 83 - 92

تجليات السخرية في الأدب الأردني رواية [عائدة إلى أثينا] نموذجا

Humor in Jordanian Literature "Returning to Athena" as a model

أ.د. جودي فارس البطاينة

جامعة جرش - المملكة الأردنية الهاشمية

zahia.souli@univ-alger2.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/01

تاريخ القبول:
2022/04/24

الكلمات المفتاحية:
- ✓ السخرية
- ✓ الأدب الأردني
- ✓ الرواية

الملخص:

ينهض هذا البحث بدراسة تجليات الفكاهة في الأدب الأردني من خلال دراسة . رواية [عائدة إلى أثينا] لعامر طهبوب . .إذ ترى الدارسة أن دور السخرية في هذه الرواية قد وجه باقي العناصر الأخرى داخل الرواية .وذلك من خلال إلباس هذه العناصر البعد الفكاهي الذي عاشه الروائي . في إطار رؤيته لدور: الأشخاص .والأماكن .والعلاقات التي بنيت بين هذه المعطيات الروائية .إذ تعتبر الدارسة هنا الفكاهة هو موضوع الرواية الذي تمخضت عنه الصورة النهائية للفعل الروائي.

Article info

Received
01/11/2021

Accepted
24/04/2022

Keywords:
- ✓ *Sarcasm*
- ✓ *Jordanian literature*
- ✓ *Novel*

Abstract :

The present research studies the role of humor in Jordanian literature with special reference to the novel (Returning to Athena) by Omar Tahboub. The study sees that the role of humor in this novel has directed the rest of the other elements within the novel, by adding a humor dimension lived by the novelist to these elements, as part of his vision of a role, the people, places, and relationships that were built among these fictional data. The study considers humor as the subject matter of the novel that resulted in the final image of the fictional act.

مدخل

زخرت المكتبة العربية بالفكاهة فهي موجودة في كتب الطرائف العربية القديمة، ومنها كتاب "أخبار الحمقى والمغفلين" لإبن الجوزي و"البخلاء" للجاحظ عن قصص البخلاء من أهل مرو. ولعل كتب ألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة، وكتاب الأمالي والنوادر لأبي علي القالي، والعقد الفريد لابن عبد ربه الأندلسي، والكشكول للعاملي، والمستطرف من كل فن مستظرف للأبشيهي، وكتاب "الفاشوش في حكم قراقوش" للأسعد بن مماتي أشهر الكتب الفكاهية في العصر الأيوبي، وفي عهد المماليك ظهر أكبر فكاهي في هذا العصر هو ابن سودون صاحب كتاب "نزهة النفوس ومضحك العبوس" وجميع هذه المؤلفات تزخر بمنوعات من الكتابة الفكاهية.

ثم هناك دائماً مهرجو السلاطين ونوادر الأدباء كأبي النوّاس، وفي العصور الحديثة تبرز شخصية (جحا) الحاضر عبر ثقافات المنطقة كلها، فهو عربي وتركي وبلغاري.. الخ.. وفي بلادنا، كما في غيرها من البلاد، يبرز أفراد يتميزون بخفة الظل، والفكاهة، وسرعة البديهة، والقدرة على تأليف النكات وسردها، والتقليد الذي يثير ضحك الآخرين، بل إن قرى وبلدات بعينها عرفت بقدرتها على توليد النكت والسخرية، سواء من نفسها أو على غيرها، يكفي فقط أن نذكر مرويات النكت عن مدن الصريح والسلط والطفيلة والكرك في الأردن (مناطق في الأردن (الصريح) منطقة تقع في شمال الأردن، والسلط منطقة تقع في وسط الأردن، والطفيلة والكرك منطقة في جنوب الأردن).. وبما يشبه النكات الجارية على الصعيدي في مصر، والخليلي في فلسطين، والحمصي في سوريا والكردي في العراق والنيجر و(السود) في كوبا.. (انظر، أبو نضال، الساخرون، دار أزمنة، الأردن، 2013، ص 4-5).

مفهوم الفكاهة لغة واصطلاحاً

وردت كلمة الفكاهة في معجم لسان العرب بمعنى "الطيب النفس المزاح يقول الجوهري: الفكاهة بالفتح مصدر فَكِه الرجل، بالكسر، فهو إذا كان طيب النفس مزاحاً، والفاكه المزاحُ وفي حديث أنس: كان النبي (ص) من أفكَهِ الناس مع صبي؛ الفاكه المازح. وفي حديث زيد بن ثابت: أنه كان من أفكه الناسِ إذا خلا مع أهله" (ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت (د.ت) مادة فكه). وجاءت في معجم الوسيط الفكاهة بمعنى " الفكاهة: المزاح والفكاهة ما يتمتع به من طُرَفِ الكلام. (مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، دار الدعوة، 1960، مادة فكه). "رجل فكه: ضحوك من يكثر العابة والمزاح" (معلوف، لويس، المنجد في اللغة، منشورات، دار الشروق، 1992م، مادة فكه.).

ومن الأدباء والباحثين المحدثين الذين عرفوا الفكاهة وربطوها بالسخرية كالمازني عندما عرف السخرية قال "هي العبارة عما يثيره المضحك، أو غير اللائق من الشعور بالتسلي أو التقزز، على أن تكون الفكاهة عنصراً بارزا والكلام مفرغ في قالب أدبي" (الهوال، حامد، السخرية في أدب المازني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982، ص151).

وعلاقة السخرية بالفكاهة تتمثل في أنهما يلتقيان في المادة أو في الطريقة " فكل ما يضحك هو هزل، ولكنه ينقسم إلى قسمين أحدهما ليس له غرض أو هدف إلا الإضحاك، وهو الفكاهة، وله غرض هادف واضح وهو السخرية (طه، نعمان محمد أمين، السخرية في الأدب العربي، حتى نهاية القرن الرابع الهجري، دار التوفيقية، القاهرة، 1978م، ص9-10).

وتختلف الفكاهة عن السخرية وفق كيوان في أن السخرية "أسلوب من أساليب النقد الموجه للأفراد والجماعات، يحارب عللهم، ويجابه تقصيرهم، ويقوم عيوبهم مهما كانت وسائله وغاياته. غير أن الفكاهة تختلف في ذلك بعض الاختلاف؛ فقد تحمل سخرية وضحكا،

وقد تكون للضحك دون سواه" (كيوان، عبد العاطي، الفكاهة والسخرية عند حافظ إبراهيم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1997، ص17).

والفكاهة شيء موهوب غير مكتسب، فهي مركبة في طباع الهجائيين الممتازين، الذين لا تكاد أعينهم تقع على الشيء حتى تتدفق ألوان من الصور الفكهة والأخيلة الساخرة التي تسعفهم بها البديهة دون إعمال كبير للعقل أو كد للمخيلة، فالصورة تلمع في ذهن الهجاء الساخر الفطن، فتسعفه بالنكتة الصائبة بمجرد وقوع عينه على موضوع هجائه أو تخيله (انظر، حسين، محمد محمد، الهجاء والهجاؤون في الجاهلية، دار النهضة العربية، بيروت، 1971م، ص45).

وتختلف الفكاهة عن السخرية في أمور جوهرية، فالسخرية أو الهجاء الساخر تصدر عن تعمد وتصميم وعقل ذكي، في حين أن الفكاهة سمحة رحبة تصدر عن عفوية وبساطة ومحبة؛ فالسخرية تعمدية قصدية، والفكاهة عفوية، ذلك أن السخرية فيها خلق وصناعة وذكاء حاد، أما الفكاهة فقد نجدها في البسيط غير المتكلف وغير المقصود (انظر فريحة، أنيس، الفكاهة عند العرب، مكتبة بيروت، ط1، 1962، ص20).

ولا شك أن النفوس – بطبيعتها – أكثر تقبلاً لما يثير الضحك والسخرية؛ لتدفع به أسباب السأم الذي يصاحب التزام الجد والتوقر، وما يلقي على قسمات الوجوه من سحائب الكدر والعبوس، ومن التزمت الذي في كثير من الأحيان ما ينفر الجلساء، وينافي خفة الروح، ويصير الإنسان إلى حياة الوحدة، واعتزال الناس (انظر، المرجع نفسه، ص17-18).

ويقول أحد الباحثين: "الابتسام، والضحك، والمرح، والفكاهة، والمزاح، والدعابه، والهزل، والنكتة، والملحة، والنادرة، والكوميديا إن هي إلا ظواهر نفسية من فصيلة واحدة، وكلها إنما تصدر عن تلك الطبيعة البشرية المتناقضة التي سرعان ما تمل حياة الجد والصرامة والعبوس، فتلتمس في اللهو ترويحاً عن النفس، وتبحث في الفكاهة عن منفذ للتنفيس عن آلامها وتسعى عن طريق النكتة نحو التهرب من الواقع الذي كثيراً ما يثقل كاهلها (غبراهيم، زكريا، سيكولوجيا الفكاهة والضحك، مكتبة مصر، القاهرة، 1980 م، ص9).

وقد أشار كثير من الفلاسفة إلى أن الإنسان حيوانُ يَضحَكُ ويُضحِكُ معاً، معتمدين في ذلك على ما أتاه الله من ذكاء وفطنة وقدرات عقلية مقارنة مع بقية المخلوقات الحية الموجودة على وجه الأرض ، وقد لاحظهؤلاء الدارسون ارتباط السخرية والضحك بالمجتمعات وبعادات الشعوب ، فلكل مجتمع طريقته في الضحك والفكاهة ، وله أسلوبه خاص في التفكه ، وانماطه في الضحك ، لأن الإنسان الفكه هو ابن مجتمعه وبيئته ، منه يستقي فكاهاته وضحكاته ، وهذا يعكس حاجة الضحك – الإنسان الساخر الضاحك – إلى مشاركة الآخرين ، إذ إن تذوق الضحك لا يكون في حالة الشعور بالعزلة ؛ لأنه بحاجة إلى صدى (انظر، هنري، برغسون، الضحك – بحث في دلالة الضحك – ترجمة: سامي الدروبي، وعبد الله عبد الدايم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص16-17). وقد عبر الجاحظ عن هذا حينما قال:" فما ضحكت قط كضحكتي تلك الليلة، ولو كان معي مَن يفهم طيب ما تكلم به محفوظ النقاشي لأتى على الضحك أو لقضي علي، ولكن ضحك من كان وحده لا يكون على شطر مشاركة الأصحاب" (الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البخلاء، تحقيق: طه الحاجري، ط6، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ج2، ص123-124).

وقد أعطى الفلاسفة وعلماء النفس اهتماماً كبيراً لدراسة ظاهرة الضحك وتحليلها، وربطها بالنواحي النفسية للإنسان، وقد ظهر ذلك من خلال أنها ظاهرة معقدة جداص؛ فهناك العديد من النظريات حول الضحك، وكلها نظريات متداخلة يعتمد بعضها على بعضها

الآخر بدرجة واضحة (انظر، عبد الحميد، شاكر، الفكاهة والضحك، (سلسلة عالم المعرفة)، مطابع السياسة، الكويت، كانون الثاني، 2003م، ص121-122).

وعرفها بعض الباحثين بأنها: "فن إبراز الحقائق المتناقضة والأفكار السلبية في صور تغري بمقاومتها، والرد عليها، وإيقاف مفعولها، من غير أن يلجأ إلى الهجوم المباشر، أو يبدو في موقف يكون فيه هدفاً للانتقام" (عبد الحميد، شاكر، الفكاهة والضحك، ص35)؛ لهذا؛ فإن الفكاهة عمل إنساني محظ، ولا يستطيعها إلا الإنسان لأنها توأم الضحك، ونستطيع القول إن الإنسان حيوان (ناطق)؛ لأن الفكاهة جماع النطق والضحك والعقل.

وقد لاحظ بعض الدارسين أن الضحك ناشئ في الأصل عن الشعور بالانتصار في معركة جسيمة بدائية، وحاولوا تقسيم الضحك إلى نوعين؛ ضحك إيجابي: وهو الضحك الذي ينبعث من غير هدف أو غرض الإضحاك، وهو ما يطلق عليه الفكاهة. وضحك سلبي: وهو الضحك المتولد من الشعور بنقص الآخر، أو ضعفه بمعنى أن له هدفاً وغرضاً معيناً، وهو الاحتقار والازدراء والسخرية. (انظر، غراب، سعيد أحمد، السخرية في الشعر المصري في القرن العشرين، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، 2009م، 21-22).

من هذا المنطلق، تبدو لنا صعوبة تحديد مصطلح الفكاهة تحديداً جامعاً مانعاً، والسبب في ذلك يعود" إلى اختلاط مفهوم هذا المصطلح بمفاهيم ومصطلحات أخرى، مثل: الضحك، والتهكم، والهجاء، والكوميديا، والسخرية" (النويهي، محمد، ثقافة الناقد الأدبي، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1969م، ص332. وانظر، الخطيب، بشرى محمد علي، السخرية والتهكم في الشعر الأموي، مجلة الأستاذ، العدد (44)، سنة 2002م، تصدر عن كلية التربية والعلم، ابن رشد، جامعة بغداد، ص301-334).

اجمع بعض النقاد على أن الفكاهة أحد أغراض الشعر وأحد الفنون الأدبية، مع أن موضوعه قد يكون ذا جوانب تتنافى مع النظرة الأخلاقية للأدب والفن عموماً، وما ذاك إلا لأن الفكاهة أحد وسائل التعبير الجميل حتى وإن كان ذا موضوع قبيح، فهو يصدر عن فكاهة ضاحكة من حيث تعبيره عن الخيال الخصب والقدرة المطلقة؛ "فالضحك الدائم والبكاء كلاهما إفراط وخروج عن الجد إلى ما عداه، وما عدا الجد يلتقي بالضحك ولو في بعض الطريق" (شرف، عبد العزيز، أدبيات الأدب الفكاهي، مكتبة لبنان، بيروت، 1992م، ص3).

ولأن الفكاهة تعتبر من الأمور "المحفوفة بالحرج، لم يكن من اليسير الخوض في أدب الفكاهة، فهو وإن كان موجودا إلا أنه أقرب إلى الانزواء عن المتناول الثقافي العام، ذلك أن جزءاً من تراثنا يشجب الضحك ويعتبره منافيا للوفاء، رغم أن لكل أمة من الأمم، ولكل طبقة من طبقات المجتمع، مهما بلغت مكانتها، قسطها من النوادر والمرح والسخرية، يمثله أشخاص يبرزون في أدب الأمة ويخلدهم تراثها" (الحصري القيرواني، ابي اسحق، جمع الجواهر في الملح والنوادر، تحقيق محمد العزازي، دار المكتبة العلمية، بيروت، 1971، ص4).

أما عن خصائص أدب الفكاهة الخفة والطرافة، ويشترط في الفكاهي أن يكون صاحب ذكاء يجعله يبحث عن الحيلة ويتدبر الخطط وينسج خيوطها، ويمتاز بنظره الثاقب، وبموهبته الأصلية التي تضفي عليه خفة ولطفاً، فتأتي فكاهته لبقة غير مصطنعة، تفيض بالعذوبة" (محمد، سراج الدين، النوادر والطرائف والفكاهة في الشعر العربي، ج6، موسوعة مبدعون، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، (د.ت)، ص6).

ومن خصائص أدب النوادر الخفة، ويشترط في الفكاهي أن يكون صاحب ذكاء يجعله يبحث عن الحيلة ويتدبر الخطط وينسج خيوطها. ويمتاز بنظرة الثاقب وبموهبته الأصلية التي تضفي عليه خفة ولطفاً، فتأتي فكاهته غير مصطنعة بالعذوبة، وترد الفكاهة على شكل قصة موجزة ساخرة، تقوم أحياناً كثيرة على أساس النقد وتتميز بالخروج عن المألوف، عادة ما تتميز الشخصيات في النوادر، أو الحكايات الهزلية المضحكة، بصفات معينة تلتصق بها، وتتطور أحداث النادرة الهزلية بسبب الصفات، وهي متعددة: البخل، الغباء الشديد، الذكاء الخارق، الشره والسرعة (الفكاهة في تراثنا).

الفكاهة في الأدب الأردني

حظي الأدب الأردني بدراسات متعددة الجوانب سواء ما كان منها متعلقاً بقضاياه الموضوعية والفكرية أم بأبعاده الفنية، حيث تأثر بمسيرة الحياة الاجتماعية والانسانية تبعاً لمتغيرات الحياة السياسية والاجتماعية، والإنسانية، التي تعرض لها الوطن العربي من جهة وبمسيرة التطورات الفنية التي أثرت في مسار الأدب من جهة أخرى. ونظراً لهذه المعطيات يبدو أن موضوع (الفكاهة في الأدب) بوصفه جنساً أدبياً له علاقة بالواقع والحياة والإنسان، يتمتع بأهمية قصوى؛ ولكنها لم تحظ بالدراسة الكافية مع أنها كانت، وما زالت من أهم الأساليب الفنية البارزة في الخطاب الأدبي يحاول الأديب من خلالها تصوير البيئة العامة للمجتمع بتسليط الضوء على جميع مناحي الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، إذ أنها استجابة لحاجة المتلقي للترويح عن النفس بقدر ما هي رسالة توعوية هادفة تعبر عن بعد فني وذوق جمالي فكري، فقد برز مجموعة من الأدباء في الأردن ممن تميزوا بهذا المنحى فمن الروائيين غالب هلسا في روايته (الضحك)، وعامر طهبوب في روايته (عائدة إلى أثينا) وجمعة حماد في روايته (بدوي في أوروبا)، ومن كتاب القصة القصيرة جدا سعود قبيلات في مجموعته (بعد خراب الحافلة)، ومهند العزب في مجموعته (ليلة اكتمال الذئب) وبسمة النسور في مجموعتها (مزيدا من الوحشة)؛ فقد جاء أدبهم محملا بالفكاهة ذات الدلالات التي تعمق جماليته.

وبما أن الرواية أصبحت ديوان؛ لما تتميز به من انسيابية الشكل، ومرونته وطواعيته لمتغيرات البيئة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المستمرة؛ ولقربها إلى عالم الإنسان بكل معاناته وأشواقه ومكنوناته؛ فهي أقدر على تصوير تيار الحياة بأحداثها وشخوصها ومكانها وزمانها وتاريخها، أرتأينا دراسة رواية وعائدة إلى أثينا لعامر طهبوب 2020) (صدر له ثلاث روايات في أعوام متتالية (رواية في حضرة إبراهيم 2018، ورواية أوراق هارون 2019، وعائدة إلى أثينا 2020) جميعها صدرت عن المؤسسة العربية للدراسات والنشر رواية عائدة الى حيفا تقع في 408 صفحات من القطع المتوسط تجمع بين أثينا وفلسطين وبيروت). فلا بد من أسباب لانتشار الفكاهة في أدب بلد ما فالشائع أن الأردني كشر، وهذا ليس صحيحا، وخاصة في سنوات الغلاء والقهر الأخيرة حين انفجر الاردنيون بالنكات وبالضحك، على طريقة شر البلية ما يضحك. وإذا ما لاحظت الأم أولادها يضحكون تسارع بالدعاء: الله يعدينا شر هالضحك ، وفي جميع الأحوال فليس هناك من جماعة بشرية تستغني عن النكتة فهي أكثر من ضرورة لإحداث نوع من التوازن النفسي في مواجهة ضغوطات الحياة وفي مقدمتها ضغوطات الحكام، حتى لو اضطرت للتنكيت على نفسها، ومن المعروف على سبيل المثال أن مصدر أكثر النكات على منطقة معينة هم أهل المنطقة أنفسهم، وهذ تمثل في (رواية عائدة إلى أثينا) لم تخلُ الرواية بالرغم من آلامها من حس الفكاهة، يخبر حسن ابنه أيمن عن قصص قرى ترشيحة والكابري في فلسطين قبل الهجرة "خليني أحكيلك هالقصة اللي بتضحك كمان إسا ابن عمتي علي السمراوي بروح يزور عمتي في المقبرة مرة من المرات وصل متأخر على مواعيد الزيارة المحددة ، وصل زي ما تقول الساعة 11 قال له الحارس ليش تأخرت، عمرك شفت حدا بزور المقبرة متاخر قال له علي شو بدي أسوي إذا كان أبي وأمي بيصحوا متأخرين؟ ومرة من المرات تاه عن قبر أمه وأبوه قال له الحارس في أي صف هي؟ قال علي على حد علمي وصلت للبكالوريا بس ما بعرف وين صارت إسا" (طهبوب، عامر، عائدة إلى أثينا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2020، ص97- 98).

ضحك وفكاهة في أقسى المواقف وأكثرها ألما في حضرة الموت ويبدو أنهم كانوا يستخدمونها لتوصلهم لمرحلة استقرار نفسي الموت مقابل الحياة. فجميل أن نضحك حتى وإن ضحكنا من أنفسنا، "ذلك أن الضحك يزيد ضربات القلب وإفراز "الأدرينالين" الذي يعقبه استرخاء. ولقد أجمع كل الأخصائيين على أهمية الضحك في حياة الإنسان، فالنكتة تجعلك تبتسم رغم كل الظروف الصعبة المحيطة بك.. وهذا ما يؤكده الفيلسوف هنري برجسون فالنكتة "محاولة قهر القهر" (أبو نضال، نزيه، الساخرون، ص7).

يحتفي طهبوب في رواية عائدة الى أثينا بالمكان، وبحركية تطور الحياة داخل المجتمع الذي يسكنه والمكان الذي ينتمي إليه عبر فضاءاته، حيث تدور أحداث الرواية في أثينا، وبيروت، وفلسطين، مرورا بالأردن وأبو ظبي وإيطاليا منذ ما قبل النكبة عام ١٩٤٨م لغاية صفقة القرن 2020م، كما تدور الأحداث في مخيمات الشتات، حيث ولد لقمان ورلا.

صور طهبوب المكان ورسم ملامح الأشخاص والأشياء، وقد كان حاضراً يتكلم باسم شخصياته الروائية، المحملة بالرؤى النقدية الجريئة، ذات السمة الفكرية الواضحة؛ بأسلوب فكاهي في كثير من الأحيان، لأن طهبوب نشأ ناقداً وإعلامياً قبل أن يكون روائياً أفاد من تجربته الغنية الحافلة وثقافته الواسعة في الاطلاع على التاريخ والتجارب الحية عن قرب؛ لهذا جاء وعيه طاغياً على كتابته الروائية التي أتقن من خلالها استثمار الإعلام في مجال إيصال فكرة أو حوار، أو رؤية أو حساسية أو انتقاد جريء لواقعه الاجتماعي والسياسي ويعبر بجرأة عنها في تجليات موقف الأنا المبدعة وحياتها الطاغية على الرواية بقصدية تامة، مهما كانت محاولات التخفي والإيهام!!! مستخدما تقنيات سردية متنوعة ذات طاقات أسلوبية متجددة، تؤكد براعته في تشكيل نصه الروائي، من خلال ابتداع لوحات، وتحريكها ضمن النسق الروائي الواحد، وهذه الخصيصة تعد من خصائص النصوص البديعة ذات التكثيف الإيحائي والومض الشعوري العميق المكسو بروح الفكاهة مع أن الكتابة الفكاهية" قطع نادرة في العالم كله، فثمة عدد محدود من الكتاب الفكاهيين، مثل المازني والتونسي ونجم والسعدني وأحمد بهجت.. فلماذا يبدو الأردن (كثير الفكاهة) عكس هذه القاعدة، خاصة وهو المتهم بأنه (أبو كشرة)، و(وجهه ما بضحك للرغيف السخن) والذي تتردد في جنباته الغاضبة أُقوال شائعة ترتقي إلى المسلمات من نوع: "الله ينجينا من شر هالضحك"، و"الضحك بقلل الهيبة.

تعج رواية (عائدة إلى أثينا) بالفكاهة لأنها المتنفس الوحيد للمآسي، عندما تذكر ضياع الأوطان والتهجير، فلكل وطن حكاياه بحلوها ومرها يستذكر حسن قريته الكابري بفلسطين ويرد على تساؤلات ابنه ايمن "شو حكاية "خروبة أبو غالب"؟ "بدك تضحكني. هاي سموها نسبة لخال أبو أبوي بس اللي كان يضحك بالفعل في الكابري، شاب يقولوا له "السينغا" بس هيك كان لقبه إسا هذا لما كان يموت حد في القرية، ويشيعوا جثمانه للمقبرة، ينام في النعش لما الناس ترجع من المقبرة علشان ما يرجع مشي، كانوا عقلاته ترللي على قد حاله. – طيبما بخاف؟ إسا الموت رح ييجي للي بقعد في النعش" (طهبوب، عامر، عائدة إلى أثينا، ص97).

لا يجد الناقد كبير عناء باكتشاف أن ظاهرة الكتابة الفكاهية في الروايات التاريخية تتسع وتزداد، وفق قاعدة شر البلية ما يضحك. فسعى الأدباء توثيق ذاكرة شعب بكل ما فيها من إنسانية الإنسان بكل طبقاتهم (الحمقى والعلماء، الأغنياء والفقراء، الكريمين والبخلاء، المتصوفة والمجون، الأغبياء والأذكياء، كبار وصغار، رجال ونساء) في كل نواحي الحياة بعد إن كان التوثيق، والصورة الغالبة للتهجير، وللحياة قبل الهجرة يسودها صورة التراجيدي فقط.

ففي رواية (عائدة إلى أثينا) في اللوحة الثامنة المعنونة ذاكرة (شَعَب)"انفتحت قريحة الحاج محمود علي حسين الذي بلغ عمره أكثر من تسعين عاماً ولا يخجل من ذكر أي سر في حياته لتقدمه في السن يقول لقمان "استمعت إليه بشغف إلى تفاصيل لم أكن أعرفهاعن

حياة الناس في بلادنا عن وادي الجلزون ووادي الشاغور المحاذي لقرية "البروة " شمال شعب" (طهبوب، عامر، عائدة إلى أثينا، ص133).

عدا عن ضحكهم في حضرة الموت كانوا يضحكون من الأصول يجيب الحاج محمود على سؤال لقمان"

- أجدادك أصلا من شعب. سأله لقمان؟

*جدنا وشاح مسلم من قبيلة بني مسلم، حب وحده برمكية اسمها حسنة.

- شو يعني برمكية؟

*(ضحك) يعني أحسن شوية من النور" (المصدر نفسه، ص135).

من الأمور التي تبعث الفكاهة في أنفسهم أيضا تذكر وسرد لأيام المدرسة وما كانوا يقومون به يسأل لقمان الحاج محمود

" -شكلك كنت ورش وإنت صغير؟

- كنت رزيل بصراحة بقولك. عندنا أستاذ إسمه فايز السعدي أصله من سخنين كنت دايما أخل له مشاكل، واتهمه عند المدير باتهامات خطيرة، جننته، كنت بعدها بدي أصالحه لأنو مستقبلي بين إيديه. رفض.

- شو التهمة اللي اتهمت فيها الأستاذ؟

- صعب أقولك إسا بعدين بيني وبينك

- شكلها من النوع الوسخ

- اقترب الحاج من لقمان وأمسك بيده وهمس في أذن لقمان لم يستغرق الامر أكثر من ثوان لا تتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة حتى سمعنا ضحكة مجلجة" (طهبوب، عامر، عائدة إلى أثينا، ص138).

يظهر طهبوب الصراع القائم في قرية (شعب) الفلسطينية قبل النكبة 1948 والتهجير بأسلوب فكاهي بين العائلات يجيب الحاج محمود:

- شو سبب الخلاف بين أعمامك وأخوالك؟

- ما بعرف، أعمامي يحرضوني على أخوالي: روح سب أخوالك. أسب. أمي تزعل مني. تروح على أخوالي. يصيروا أعمامي يدعوا عليهم، وأنا أدعي معهم. (المصدر السابق، ص139).

وتمتد الخلافات بين العائلات غير آبهين لحرمة المساجد ويبدو أن المآسي مع الأيام تتحول إلى طرف على ألسنة الناس، يسردها بشكل فكاهي الحاج محمود فيقول:

"* مش بس هيك. القرية كلها تتمشكل مع بعضها. جامع قديم مهجور، بتعرف ليش مهجور. عيلة "كعكوش" ساكنة الحارة الغربية، وبيت "الشيخ يزبك" ساكنين الحارة الشرقية، وبينهم عداوة على الزعامة. بيت كعكوش حكام البلد في بداية القرن الماضي، وبصلوا في الجامع. طردوا بيت يزبك من القرية. في يوم من الأيام دخلوا بيت يزبك على الجامع وذبحوا كل بيت كعكوش عن بكرة أبيهم" (المصدر السابق، ص139).

قاله لقمان "انت هيك بتعطي فكرة مش كويسة عن شعبنا قبل النكبة؟ رد عليه الحاج محمود شو (شو هالحكي الفاضي. حد قالك كنا أنبياء؟ الأرض أرضنا كنا نحرثها ونفلحها ونزرعها ونقطف ثمارها ونشخ فيها، كنا نعطف على المحتاج نصلي على أرضها ونسب الدين مرات نتجوز فيها، ونخلف أولاد وبنات ونزني فيها ونسرق ونكرم الضيف ونشتري ونبيع زينا زي أي شعب في الدنيا نعيط مرة ونضحك

مرة كنا ندعي ربنا يجيب الشتا، وبعدين نطفر من كثرته أحنا مش أنبياء بشر عندنا حكما ومعلمين وتيوس منا الصوفي وشيخ الجامع وفينا العرص ما بنخجل من تاريخنا بتعرف ليش؟ نحن شعب كل شي بدك موجود الصالح والطالح الكويس والردي ولو الحال غير هالحكي كان انمسحنا عن الوجود" (المصدر السابق، ص143).

إننا أمام روائي يسكن أمكنة وتسكنه أخرى يعبر عنها بقلم مطواع يمتلك السيطرة على لغته المكتنزة بالتناصات الأدبية والشعرية والنقدية والأساطير والصور يسطرها بعدسة فنان مبدع لاقتناص تفاصيل اللحظة، يكتبُ بلغةٍ معتّقة بحنين الرُّوح إلى اكتشاف خفايا أسرار الطبيعة والحياة والمجتمع، يحول الخيال إلى واقع عبر لغة متمردة تحمل بين طياتها رؤاه وأمانيه وتطلعاته، انقاذاً لأماني مقموعة خلال مراحل انكسارات عمره عبر محطّاته المتشظِّية من بؤرة اشتعالات المكان، فتنَّقل من مكان إلى آخر، بحثاً عن وطن لا يسكنه فقط. وإنما وطن (أسكنه ويسكنني) وكما يقول طهبوب عفوا لقمان في لوحته الثالثة (عكا تسكنني) (طهبوب، عامر، عائدة الى أثينا، ص60).

توج طهبوب الإهداء "إلى أولادي حتى لا ينسوا فرح، هند، ومحمد" ما الذي عليهم ألا ينسوه يا طهبوب؟ هل تريدهم "حراس للذاكرة" (المصدر نفسه، ص187) كلقمان في لوحتك العاشرة؛ وسبب ذلك كما تقول لمايا "لما اسرائيل سرقت الأرض، صار في خوف يسرقوا الذاكرة، واللهجة، والهوية، هدول ناس ما عندهن مصالحة مع إنسان المكان، ولا مع هويته وثقافته، سموا شارع في عكا باسم (هاغاناة) بدك أكثر من هيك وقاحة" (كفر برعم) سموها (كفار برام) عم يشتغلوا تحوير وتزوير. علشان هيك ذاكرتنا لازم تضل صاحية، وزي ما الأرض بتتورث، الذاكرة كمان بتتورث، واللهجة، والتراث، والهوية، وأسماء الشهداء) (المصدر نفسه ص222). وهي نفس وصية لقمان لماريا (كوني قوية مثل أمك امنحي القوة لولدك خليه يورثها لأولاده. هذا صراع طويل لازم نواصل العمل، ونضل نحرس الذاكرة يا ماريا. الذاكرة) (طهبوب، عامر، عائدة إلى أثينا، ص182). وكما تقول رلا "نجاح الفلسطيني في الحفاظ على ذاكرته وانسانيته جعل من اسرائيل حرامي فاشل" (المصدر نفسه ص321).

قسمت الرواية لثلاثة فصول تحوي بين طياتها عشرين لوحة تعتمد عتباتها على تاريخ المفردة وسحرها التراثي النفسي والفلسفي والميثولوجي ونبضها الضاج بالشعور، والخلق الشعري، وعصارة لما تضمنته تجاربه.

لم تخلو الرواية من سرد تابوهات فكاهية ولكنها من صلب الحياة التي يعيشها الأفراد ويبدو أن المآسي والتابوهات مع الأيام تصبح شيء عادي يقول شاهر عابد لرلا عندما استقبلها بعكا "بتعرفي من يوم ما خبرتيني إنك جاية على عكا، وأنا بسترجع شريط ذكريات اليونان، ما بنسى لما سافرنا على (رودس أنا وكرم حداد وخالك بسام، طلعنا من أثينا بباخرة إسمها "ليروس" ورجعنا بسفينة ثانية اسمها " كاليمنوس" الأولى فيها كازينو عبارة عن ماكينات، وربحنا فلوس طول الطريق لرودس وإحنا نلعب، ولما رجعنا اكتشفنا إنو الباخرة الثانية ما فيها صالة ألعاب طبعاً خالك بسام صار متدين في هذيك الأيام، يحمد الله إنو الباخرة ما فيها صالة كرم قال لي يومها: إحزر شو نفسي أعمل يا شاهر؟ نفسي أرمي بسام من فوق "الدك". ولما وصلنا جزيرة "كوس" قبل رودس، وقفنا على ظهر السفينة مع بنت يونانية كان شاب عربي يحكي معها كمان، وذكرت إنها من "كوس" فقال لها الشاب: واووو لما سمع بالاسم، فالبنت سألته إذا بيعرف "كوس" قال طبعاً. قلت له: زرتها قبل ذلك؟ قال نعم. أعادت عليه السؤال: وهل أحببت "كوس"؟ قال أنا أعشق " كوس". وبعد أن أصبح الشاب لوحده وابتعدت الفتاة عنا، قال له خالك بسام: هذه الجزيرة اللي انولد فيها أبقراط. مش كل "كوس" بيطلع عباقرة في "كوس" بخرج حمير زيك وانفجرنا في الضحك" (طهبوب، عامر، عائدة إلى أثينا، ص259).

تجذبك عتبات فصول الرواية الثلاث، العتبة الأولى مقتبسة من نص لإميل حبيبي (ما أروع النهاية التي تعيدك إلى البداية) ولكن طهبوب حذف ما التعجبية من نص حبيبي في روايته ليصبح اقتباسه (اروع النهاية التي تعيدك الى البداية). والعتبة الثانية مقتبسة من نص لمحمود درويش (عكا أجمل المدن القديمة) والعتبة الثالثة مقتبسة من نص لغسان كنفاني (رحلة العودة إلى عكا أقل مشقة من الشوق إليها).

يلفت النظر سيمياء عنونت لوحاتها العشرين وتقسيماتها فقد ضم الفصل الأول سبع لوحات هي (1- موزيتا ومارتشيلو، 2- على قمة ليكافيتوس، 3- في اتجاه المعسكر، 4- صدى الصوت، 5-حُرش الصنوبر، 6-رسالة حب، 7-رقصة زبيبكيلو) وضم الفصل الثاني سبع لوحات أيضا هي (8- ذاكرة شعب، 9- قَسَم الإخلاص، 10- حكاية ماريا، 11-الطريق الى عكا، 12- شمس مايا، 13- الملائكة المتخفية، 14- في شارع الحمرا) بينما ضم الفصل الثالث ست لوحات فقط. سعادته مهما بلغت تبقى ناقصة دائما هناك شيء يسكنه ينقصه فوردات لقمان التي اهداها لماريا في لقائه الأول كانت49 وردة، وهديته الثانية لها من الورد كانت كانت تضم 99 وردة، حتى عندما اهدى مايا ورد عندما شفيت اهدها 49 وردة يبدو أن هناك لوحة محذوفة سيتمها بعد عودة الوطن لأهله تقول رلا (عشت حياتي والبسمة لم تفارق شفتي إلا أن جرحا نازفا في أحشائي لن يلتئم إلا بعودة أرضي لست أنا فقط من ينزف الأرض تتالم أيضا) ص148 (15-عروس الجليل، 16- الحب الخالد، 17- الفرحة الكبرى، 18- على بونتي فيكيو، 19- انكسار الجرة، 20- عائدة الى أثينا).

تناول سيمياء عنوان هذه اللوحات لوحدها يكفي القارئ عناء قراءة العمل بأكمله، إذ تعد بمثابة تلخيص له في أغلب الأحيان.

كما يلفت النظر التقنيات السردية للرواية عبر، مونولوجاتها التي تناثرت في متن الرواية من بدايتها حتى نهايتها فلم يغب عن بال لقمان قول سامي لإيليني (منذ القبلة الأولى صرتِ قبلتي الأولى) (طهبوب، عامر، عائدة إلى أثينا، ص26)، وتساءله هل يعقل أن يتذكر الآن القبلة الأولى إنه لم يشاهدها قط ولم يتوجه نحوها، من أين جاء بفكرة الحب المقترن بالقبلة الأولى؟ "(المصدر نفسه، ص26). تأتي الفكاهة في أغلب الأحيان ممزوجة بالقهر والألم الذي ينبع من تلافيف الدماغ ممزوجة بالسخرية من واقع لا يرفع نهايته وما سيؤول إليه.

استخدام الروائي لضمير المتكلم في بعض لوحاته يعطي ايهام بواقعية الحدث وصدقه تشعر أنك امام عمل حقيقي يسلط الضوء على مكنونات الانسان يقول الحاج محمود للقمان "سجل بعد أن استأذنه في تسجيل كلامه" سجل إسا ما في اشي أخاف منه ولا أخاف عليه. بعد ما ضاعت البلاد بطلت أخاف" (المصدر نفسه ص134) "أبي ما بدو إياني أكمل تعليمي، ولولا طلعنا لاجئين لبره البلاد كان أنا ما كملت، يعني سقوط البلاد إجا في صالحك؟ خاف الله يا زلمة إسا لو بموت أنا وأولادي وأحفادي وترجع البلاد بكون مبسوط" (طهبوب، عامر، عائدة إلى أثينا، ص137).

فالفكاهة هي الكتابة الكاشفة، وقد صارت مدونة للنقد الاجتماعي والسياسي، وهو نقد يتزيا بزي استنطق طهبوب في روايته الوطن إنسانه وبحره وسماءه ونباته وحيوانه دون أن يخبو عنصر التشويق تمتلكك الرواية من بدايتها لنهايتها تفرحك وتبكيك تثير كل مشاعرك الإنسانية نستطيع أن نصفها في جانب منها استعراض إلهي في مخلوقاته.

الفكاهة والدعابة ليتقبل في مجتمع محافظ لا يتسامح كثيرا (انظر أبو نضال، نزيه، الساخرون، ص9).

الخاتمة

إن الفكاهة كما ترى الدراسة، شكّلت حالة متكاملة من التواشج الفني والدلالي، منحت العمل الروائي وحدته الفنيّة، وساهمت في تحقيق وحدته الموضوعيّة. ولعل ذلك تناسب طرديّاً مع قدرة الروائي على توظيف الفكاهة مع عناصر الرواية، وإقامة العلاقات المتوازية بينها، بناء على الرؤيا والإحساس بوجودها خارج العمل الروائي، أو ما يمكن أن يسمّى الواقع. ومن هنا تكون حالة التفاوت التي يحسّها الناقد بين آثار عناصر الفكاهة والمكان والزمان والشخصيّة وغيرها من العناصر، في بنية العمل الروائي، هي حالة دلاليّة، تتشكّل من خلال رؤيا الكاتب، لوظيفة هذا العنصر، أو غيره من العناصر في بناء العمل.

قائمة المصادر والمراجع

1- إبراهيم، زكريا، سيكولوجيا الفكاهة والضحك، مكتبة مصر، القاهرة، 1980م.

2- أبو نضال، الساخرون، دار أزمنة، الأردن، 2013م.

3- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت (د.ت).

4- حسين، محمد محمد، الهجاء والهجاؤون في الجاهلية، دار النهضة العربية، بيروت، 1971م.

5- الحصري القيرواني، ابي اسحق، جمع الجواهر في الملح والنوادر، تحقيق محمد العزازي، دار المكتبة العلمية، بيروت، 1971.

6- الخطيب، بشرى محمد علي، السخرية والتهكم في الشعر الأموي، مجلة الأستاذ، العدد (44)، تصدر عن كلية التربية والعلم، ابن رشد، جامعة بغداد، سنة 2002م.

7- شرف، عبد العزيز، أدبيات الأدب الفكاهي، مكتبة لبنان، بيروت، 1992م.

8- طه، نعمان محمد أمين، السخرية في الأدب العربي، حتى نهاية القرن الرابع الهجري، دار التوفيقية، القاهرة، 1978م.

9- طهبوب، عامر، عائدة إلى أثينا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 2020م.

10- غراب، سعيد أحمد، السخرية في الشعر المصري في القرن العشرين، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، 2009م.

11- فريحة، أنيس، الفكاهة عند العرب، مكتبة بيروت، ط1، 1962م

12- كيوان، عبد العاطي، الفكاهة والسخرية عند حافظ إبراهيم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1997 م.

13- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، دار الدعوة، 1960م.

14- معلوف، لويس، المنجد في اللغة، منشورات، دار الشروق، 1992م.

15- محمد، سراج الدين، النوادر والطرائف والفكاهة في الشعر العربي، ج6، موسوعة مبدعون، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان، (د.ت).

16- النويهي، محمد، ثقافة الناقد الأدبي، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1969م.

17- الهوال، حامد، السخرية في أدب المازني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982م.

ASJP
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
Algerian Scientific Journal Platform https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 93 - 101

تداخل الأجناس وحوار الفنون في الرواية العربية "أصابع لوليتا" لواسيني الأعرج أنموذجا

The intersection of races and the dialogue of arts in the Arabic novel "Lolita's Fingers" by Wasini Al-Araj as a model

ليلى تحري
جامعة الطارف (الجزائر)
tahrileila82@gmail.com

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/03
تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ أجناس أدبية
- ✓ حوار الفنون
- ✓ تداخل أجناسي

الملخص:

تسعى هذه الورقة النقدية لتسليط الضوء على نظرية الأجناس الأدبية في عصر التهجين الثقافي. وفي وقت تميزت فيه الحركة الأدبية بدينامية الإبدالات المعرفية التي أحدثت القطيعة مع النماذج التقليدية وأفضيت إلى إنتاج معرفة نسقية جديدة. هذه التحولات المتحققة في نظرية الأجناس الأدبية تفضي إلى الاعتراف بما قدمته النظرية الأدبية من تحولات جذرية في سياق الاستجابة للتحولات الثقافية والتي دفعت بالنظرية الأدبية إلى البحث عن افاق جديدة تتجاوز الأدب إلى حقول معرفية وثقافية جديدة فكان الأدب في حوار مع الفنون.

في هذا المنعطف الثقافي الذي يستند إلى التداخل .لم تعد دراسة الأدب كما كانت سابقا. بل أصبحت تتموضع في إطار مشروع ثقافي قائم على الانزياح عن سلطة المركز. و هذا ما عبرت عنه الرواية التي استوعبت قضايا جديدة روجت لها الحداثة وما بعد الحداثة الغربية.

Article info

Received
03/11/2021
Accepted
20/06/2022

Keywords:
- ✓ *Literary genres*
- ✓ *Arts dialogue*
- ✓ *Inter-ethnicity*

Abstract :

This critical paper seeks to shed light on the theory of literary genres in the era of cultural hybridization, and at a time when the literary movement was characterized by the dynamism of epistemological changes that broke with traditional models and led to the production of new systemic knowledge, these transformations achieved in the theory of literary genres lead to the recognition of what the theory presented Literary transformation from radical shifts in the context of responding to cultural shifts, which prompted literary theory to search for new horizons that go beyond literature to new fields of knowledge and culture, so literature was in dialogue with the arts.

In this cultural juncture, which is based on overlapping, the study of literature is no longer the same as it was before, but has become positioned within the framework of a cultural project based on a shift from the authority of the center, and this is what was expressed by the novel, which absorbed new issues promoted by modernity and Western postmodernism.

مقدمة

عرف الأدب في عصر الحداثة تداخلا فنيا فاشتركت معه مجموعة من الفنون في محاولة لتخطي حدود الأشكال، وهذا التناول الشمولي للظاهرة الأدبية في حوارها مع فنون أخرى عزز مكانة الأدب الذي انفتح على معارف كثيرة تجاوزا للحدود وتحطيما للحواجز في ظل انفتاح معرفي سهل عملية التنقل بين جنس وأخر أو بين فن واخر في عصر التداخل والهجنة الثقافية التي نادى بها نقاد ما بعد الكولونيالية، وفي ظل هذا التداخل الشمولي الذي عرفته الحركة الأدبية فإننا نطرح التساؤلات الاتية:

ما هي الأسباب التي أدت إلى هذا التحول في حقل الدراسات الأدبية في حوارها مع الفنون الجمالية؟
إذا كان الأدب جنسا قائما على التداخل الأجناسي فما هي أصول نظرية الأجناس الأدبية؟
ألا تعد نظرية تداخل الفنون امتدادا لنظرية الأجناس الأدبية؟
ما هي الحمولات الدلالية التي تلون بها التداخل الأجناسي وحوار الفنون في رواية أصابع لوليتا لواسيني الأعرج؟

1. نظرية الأجناس الأدبية من حدود التصور الكلاسيكي إلى افاق التصور الرومانسي

تذهب كتب النقد و النظرية في تناولها لنظرية الأجناس الأدبية إلى المنبع الإغريقي الذي يصف الأجناس انطلاقا من التقسيم الثلاثي الذي وضعه أرسطو في كتابه فن الشعر : غنائي، ملحمي، درامي "المحاكاة و هو المسرح المأساة و الملهاة، فن الحكاية وهو الديثرامبوس ويكون نظما، الفن المختلط وهو الملحمة لا سيما ملحمة هوميروس" (ستالوني،د ت، ص31) وفي معرض حديثه عن هذه الأجناس يسلط أرسطو دراسته على الدراما/ المسرح و تحديدا على فن المأساة الذي يرتكز على المحاكاة التي ليس مجالها تقليد الواقع و الطبيعة بقدر ما هي النقل الذي يتضمن التغيير و الإضافة ، إنها الخلق و الابتكار وفي ذلك يقول أرسطو : "ليس موضوع الشعر هو الواقعة الفردية المنقولة عن الطبيعة نقلا دقيقا بل موضوعه قوانين الاحتمال والضرورة" (طاليس، 1953، ص15)

وبالتالي ينطلق أرسطو من ضرورة إقامة التعارض بين الأجناس والفصل بينها وينظر إليها على أنها جواهر ثابتة ومطلقة. وإذا كان أرسطو قد أقام نظريته على مبدأ النقاء الأجناسي، ولما كان التصور الإغريقي قد حكم بمقولة نقاء الجنس الأدبي، فإن التيار الرومانسي كان دعوة لتحرر الأجناس من كل قوانين النمذجة والتجنيس في ضوء مقولة التداخل و الحوارية و نظر إلى الأجناس الأدبية من الوجهة الكلاسيكية بأنها سلب للحرية التي هي دعامة التيار الرومانسي، فالتقسيم الثلاثي قد تهاوى و تلك الأنواع الإغريقية لم تعد موجودة، ومبدأ النقاء الأجناسي لم يعد هو المبدأ الأمثل لأن لكل عصر ثقافته ولكل ثقافة أجناسها الأدبية "فهذه الاستكشافات للأنواع الأدبية الأولية التي تربط بينها وبين التصريف اللغوي في طرف، وبين الموقف الفلسفي من العلم في طرف اخر رغم أنها قد تكون ذات دلالة، إلا أنها لا تبشر بنتائج موضوعية، بل إنه من المشكوك فيه أن يكون لهذه الأنواع الثلاثة ذلك الوضع المحدد حتى كأجزاء مكونة يمكن الربط بينها بأشكال مختلفة " (ويليك، 1993، ص317).

إنه وفي العصر الحديث الذي أضحى التداخل عنوانا له وبالتالي القضاء على فكرة النقاء والعمل بمقولة الهجنة الثقافية، قضت الرومانسية على ذلك التقديس للأجناس الأدبية والذي فقد بريقه مع ذلك التيار الذي تجرأ وكسر المقولات الأجناسية التي كان قد أسس لها الاغريق، "فأن تخرق قاعدة جنس ما يعني أن تتنبأ طريقا موجودا بالقوة في النسق التزامني، فالخرق النموذجي لا يعيب النسق" (تودوروف، 2016، ص15) فمع بلانشو يتأكد الاختفاء الأجناسي لأن المعيار في نظره لا يعيش إلا بفعل الانتهاكات "فأجناس

الماضي عوضت بأجناس أدبية أخرى، لا يدور الحديث بعد عن الشعر والنثر والشهادة والتخييل وإنما يدور عن الرواية والمحكي وعن السردي والاستدلالي، عن الحوار وعن المذكرة" (تودوروف،2016، ص23).

ومع فريديريش شليغل الذي أصر بدوره على أن يكون النص الروائي شعرا كونيا جامعا للأجناس وقال بتطور وازدهار الأجناس الأدبيه مثلها مثل الكائنات الحية ذلك التطور "على أساس أنه نمو فانتشار وازدهار فنضج فتصلب ففناء، ويعتبر كل ذلك قدرا محتوما" (ويليك، 1987، ص81).

ولم يكن هيغل بمنأى عن ذلك التصور، فقد أصر بدوره على توالد الأجناس واعتبر كل منها كائنا ينتمي إلى "مملكة الفن الواسعة" فمن منطلق الفن والجمال صاغ هيغل نظريته للأجناس الأدبية وباعتبار الجمال يدمج جانبين اثنين هما المضمون الروحي والتجسيد المادي أو الشكل فإن العلاقة بينهما تتخذ ثلاثة أشكال محددة:

المادة تطغى على المضمون وتتفوق عليه
المادة في توازن مع المضمون
المادة أقل من المضمون

"وكنتيجة لهذه العلاقات الثلاث تنشأ أنواع للفنون هي الفن الرمزي، الفن الكلاسيكي، الفن الرومانتيكي" (ستيس، 2005، ص139)، وبالتالي فقد اعتمد هيجل في تصنيفه هذا على مبدأ العلاقة بين الروح والشكل، الأمر الذي أنتج فنونا كثيرة ومتنوعة.

ومن الفلاسفة الألمان إلى الإيطالي كروتشه الذي يعد كغيره من الرافضين لمبدأ النقاء الأجناسي "فلا يمكن أن تصنف الفنون والأنواع الأدبية تصنيفا نهائيا لأن الحدوس فردية وجديدة أبدا ولا نهاية لعددها، فلا قيمة ثابتة لتلك التصنيفات التي يضعها النقاد للفنون وفي داخل الفن الواحد" (كروتشه، 2009، ص13).

يؤكد كروتشه على مبدأ التداخل والاختلاط انطلاقا من ثنائية شعر ونثر التي استقاها من ثنائية شعور عقل "فلا يمكن تبرير التمييز بين الشعر والنثر إلا إذا كان على نحو التمييز بين الفن والعلم، فالشعر لغة الشعور، والنثر لغة العقل ولكن مادام العقل أيضا شعور في تجسده، فلكل نثر جانبه الشعري"كروتشه، 2009، ص69).

ومع ميخائيل باختين يتواصل الخرق الأجناسي، فقد جسد باختين فكرة الكارنفال القائم على إلغاء الحدود والمحظورات والمراتب والألقاب فكانت فكرته نقدا لجوهر الملحمة، ونقدا لمقولة النقاء الأجناسي، كما كان أداة في وجه السلطة والوقوف في وجه المؤسسة الرسمية وسحب البساط من تحت أقدام المقدس القائم على سلطة الضوابط، فكانت الرواية التي منشؤها الحرية والتعدد والوقوف في وجه كل سلطة متعالية.

إن تهاوي التقسيم الثلاثي وتهديم مقولة النقاء الأجناسي التي ذهبت إليها الدراسات الحديثة، تعود جذوره إلى النزعة التطورية التي سادت في القرن التاسع عشر المستوحى من نظرية داروين" فالنوع الأدبي كالنوع البيولوجي ينشأ ويتطور وينقرض، لكن المنقرض من الأنواع الأدبية كالمنقرض من الأنواع والكائنات الحية لا يفنى تماما وإنما تتواصل عناصر منه في النوع أو الأنواع التي تطورت منه" (عزيز، دت، ص98).

لقد نشأت الرواية وماتت الملحمة وهذا يدفع للإجابة عن سؤال ما أصل الأجناس الأدبية؟ "فأصل الأجناس تأتي من أجناس أدبية أخرى، الجنس الجديد هو دائما تحويل لجنس أو لعدة أجناس أدبية قديمة عن طريق القلب أو الزخرفة أو التوليف" (تودوروف، 2016، ص25)، وهي الفكرة نفسها التي توقف عندها تين الذي أكد أن ظهور أو انقراض الأنواع الأدبية مرتبط بحاجات اجتماعية، أي أن النظام الاجتماعي هو الذي يفرض ظهور أنواع أدبية ملائمة لدرجة تطوره "(عزيز، دت، ص66)

(إننا وفق هذا المنظور نخلص إلى أن المؤسسة الاجتماعية هي من يتحكم في إنتاج الأنواع الأدبية، وهي من تسن الأفعال والضوابط التي تتوافق وإيديولوجياتها، إنها السياقات الثقافية التي تتحكم في تشكل وولادة أجناس وانقراض أجناس أخرى.

ومن نظرية الأجناس الأدبية إلى قضايا علم الجمال ونظرية الفنون في الخطاب الفلسفي.

2. نظرية الفنون في الخطاب الفلسفي

1.2. عند الإغريق

تلونت نظرية الجمال بتلون النظريات الفلسفية فمع أفلاطون الذي يعد أول من تحدث عن الجمال ووضع له نظرية مستقاة من الفلسفة السقراطية القائمة على أساس محاربة النزعة الحسية بواسطة العقل، فيتحدد المفهوم الأفلاطوني للجمال انطلاقا من الرؤية السقراطية نفسها، فقد شن أفلاطون هجوما على الجانب العاطفي ورفض رفضا مطلقا أن يكون الجمال مرتبطا بالحس بل هو يرتبط عنده بالجانب الأخلاقي المثالي الذي يسمو بالأخلاق، فقد طرد من جمهوريته الشعراء الذين اتهمهم بإفساد النفوس، لأن الجمال عنده هو الذي يتحقق بالحب والفضيلة وهو الذي ينقلنا إلى عوالم أخرى، هي تلك العوالم المثالية القائمة على جمال الروح.

وقد قسم أفلاطون الجمال إلى درجات "فهناك جمال الجسم وهو أسفل درجات الجمال، وأسمى منه جمال النفس، ويعلوه درجة جمال العقل، وفي القمة يقع الجمال المطلق" (أبو ملحم، 1990، ص11).

وأما أرسطو فأساس نظرية الفن عنده "لا يكون في المحتوى ولكنه في طريقة العلاج" (إسماعيل، 1974، ص37) فالجمال لا يقف عند المحاكاة الحرفية لما في الطبيعة بل هو تكميل النقص فيها، إنه يكمن في إبداع الفنان و في تلك الإضافات التي يضيفها، إنه إكمال النقص والتشويه الموجود في العالم الخارجي، فأساس الجمال هو القائم على المحاكاة ليس كما في الواقع وإنما كما يجب أن تكون ،فقد قسم أرسطو الشعر إلى الملاحم، التراجيديا والدراما، والتراجيديا هي محاكاة فوظيفة الفنان ليس محاكاة ما هو كائن وماثل، وإنما محاكاة ما يمكن أن يكون (محاكاة الطبائع والعواطف والانفعالات "فليس موضوع المحاكاة في الشعر هو الطبيعة كما اعتقدت نظرية الشعر الكلاسيكية الأوروبية بل هو الأفعال والانفعالات أي الحياة الإنسانية" (طاليس، 1953، ص39).

وأما التطهير في المأساة فهو الذي يسمو بالنفس ويثير فيها عاطفتي الخوف والشفقة، إنه الانفعال الذي يحرر من المشاعر الضارة ليكون الربط بين التطهير والانفعال الذي ينتج عن متابعة النهاية المأساوية للبطل، فنحن عندما نشاهد مسرحية أوديب مثلا تنتابنا عاطفتي الخوف والشفقة: الخوف من أن يصيبنا ما أصاب البطل، والشفقة على البطل والمصير الذي ال اليه، وبذلك تصبح وظيفة الفن هي تحرير الانفعالات من الشر و الدناءة، وبتناوله لنظرية التطهير يكون أرسطو قد وجه نقدا لأستاذه الذي ذهب للقول بأن الفن يضعف الأخلاق، فكانت نظرية التطهير الذي هو إثارة للانفعالات قصد خلخلتها وتصريفها وبتلك الصورة تغدو التراجيديا تطهيرا للأخلاق وسموا بالمشاعر الإنسانية.

2.2. الفن/ الجمال في النظريات الحديثة

ارتبط الجمال/ الفن بالإنسان الذي جبل على حب الجميل، والخوض في تاريخ الجمال هو قديم قدم الإنسان، فعمر الفن يوشك أن يكون هو عمر الإنسان كما ذهب إلى ذلك إرنست فيشر وقد تعددت المدارس والتوجهات التي خاضت في موضوع الجمال والتي يصعب الوقوف عندها إلا أنه سنحاول الوقوف عند أهمها فقد أكد هيغل أن المعرفة الإنسانية ذات محتوى، وأن المظهر لا يقل أهمية عن الجوهر المتمثل في الفكر / العقل، وبما أن الفكرة أساس الفن كما هي أساس الفلسفة عنده، فالنتيجة هي اتحاد الجمال بالحق لأنهما فكرة "فالحق هو الفكرة حين ينظر إليها في ذاتها، ولكن الفكرة تتحول إلى جمال حين يظهر مباشرة للوعي في مظهر حسي" (حلمي مطر، 1997، ص79).

إن المعرفة الإنسانية ذات محتوى عند هيغل، والجمال هو ما تبدعه الروح الإنسانية وليس الجمال الذي تنتجه الطبيعة لأنه ليس جمالا طبيعيا، فهو خال من العقل / الفكر الذي يحتل مركزا في الفلسفة الهيغلية "والإنسان يظهر براعته في المنتجات المنبثقة عن الروح أكثر مما يظهرها في محاكاته للطبيعة، بهذا فالفن ذو طبيعة روحية" (هيغل، دت، ص40).

بتلك الصورة يصير الفن نشاطا متعلقا بالعقل لأنه ينتمي إلى ما يسميه هيغل بالروح المطلق، وعقد مقارنة بين الجمال الطبيعي والجمال الفني، فالجمال الفني عنده أرقى من الجمال الطبيعي لأنه نتاج الروح " ومادام الروح أسمى من الطبيعة فإن سموه ينتقل بالضرورة إلى نتاجاته وبالتالي إلى الفن، لذا كان الجمال الفني أسمى من الجمال الطبيعي لأنه نتاج الروح" (بسطاوي رمضان ،1991، ص8).

وأما نيتشه فقد ذهب إلى أن الفن صنع للمظهر تمثيلا للحياة وأن الإنسان التراجيدي يقبل على الحياة رغم ما فيها من مظاهر القسوة والعنف، بل الفن التراجيدي يجعل الحياة تستحق أن تحيا بفضل هذه القسوة ذاتها" (الشيخ، 2010، ص153) فالتراجيديا عنده تأكيد على الحياة ،إنها قوة و القوة هي قانون الفكر النيتشوي "فالوجود ليس إلا الحياة، وليست الحياة إلا إرادة، وليست الإرادة إلا إرادة القوة فالحياة لا تستطيع أن تحيا إلا على حساب حياة أخرى لأن الحياة هي النمو، وهي الرغبة في الاقتناء، والزيادة فيه، وما دامت كذلك فهي إرادة سيطرة واستيلاء وتملك وتسلط وخضوع" (عطية، دت، ص314).

ومع كروتشه يتخذ مفهوم الجمال منحى أخر ليصير الفن هو الإدراك المباشر لحقيقة فردية جزئية بواسطة المخيلة، الفن حدس، ولما كانت المعرفة الفنية غنائية تعبر عن حالة خاصة بالذات، فإن الفن هو التعبير عن شعور أو هو التكافؤ الكامل بين العاطفة التي يحسها الفنان وبين الصورة التي يعبر بها عن العاطفة، أي بين الحدس والتعبير" (كروتشه، 2009، ص13).

كانت هذه خلاصة نظريات فلسفية تغذت من توجهات إيديولوجية وانفتحت على تحولات اجتماعية فانخرطت في أسئلة المجتمع الشائكة بفكر نقدي متحرر من كل أشكال الهيمنة والتمركز.

3. الخطاب الروائي وتداخل الفنون

من ذلك التنظير لنظرية الأجناس والفنون عند أهم الفلاسفة الذين خاضوا، في مثل تلك المواضيع الفكرية إلى حقل الخطاب الروائي الذي حفل بذلك التداخل بين الأجناس والفنون، فمع واسيني الأعرج الذي راهن كغيره من الكتاب ما بعد الكولونياليين على مشروع الهجنة في الرواية ما بعد الكولونيالية، فكان مشروعا يحمل في طياته الرغبة في إقامة الحوار الثقافي وتجاوز مقولة النقاء الأجناسي وجعل الرواية العربية تنفتح على مسارات عالمية وتشق طريقها نحو تحقيق الهوية المنفتحة اعتمادا على الاحتكاك والتداخل بين الثقافات واللغات والفنون، فشكل من خلال نسقه الذي أقامه على الهجنة والتداخل عالما متحولا وعلائقيا مثل أساس الوجود وأساس الكتابة الجديدة

القائمة على التداخل والحوار "فقد أسعف على ازدهار التفكير النظري في الرواية و تواصله كونه جنسا تعبيريا غير منته في تكونه مفتوحا على بقية الأجناس الأدبية الأخرى و مستمدا من بعض عناصرها مما جعل خطاب الرواية خطابا خليطا متصلا بسيرورات تعدد اللغات والأصوات وتفاعل الكلام و الخطابات والنصوص" (باختين، 1987، ص7).

أطلت "أصابع لوليتا " على فضاءات مفتوحة على عوالم كثيرة حيث حفلت بألوان من التداخل بين مختلف الفنون والمعارف واللغات، إنه فضاء الهجنة الذي اختاره الكاتب نموذجا للإزاحة عن المركز وكسر السلطة المطلقة للأجناس الأدبية التي تعرضت للهجوم والإضعاف وهكذا لم تعد كتابة الرواية حكرا على جنس أدبي فريد وإنما أصبحت في ظل التحولات العولمية مقترنة بالتجاور الحواري الثقافي: اللغوي والديني والفني، مشكلة على إثر ذلك منظومة فكرية قائمة على التداخل والاحتكاك الذي يفضي إلى إزاحة سلطة المركز.

وقد عبرت " أصابع لوليتا " عن تلك الفسيفساء النصية عبر تعالق السرد مع الرسم وعالم الموضة والعطور، حيث دخل بنا الروائي إلى أشهر عروض الأزياء العالمية "Lights In The Fashion Week" فكان عالم الموضة حاضرا بثقله في ثنايا النص الروائي استحضر فيه الروائي أشهر مصممي الأزياء من أمثال (الاعرج، 2012، ص230).

1.3. سمالتو المجموعة المخصصة للماركة الرجالية الفخمة

"أعرف أن مجموعة سمالتو هي الماركة الرجالية الوحيدة المسجلة بدمغتها كعضوة في فيدرالية الخياطة الباريسية الفخمة، لكن المنافسة القوية أنهكتها على الرغم من أنها تتوفر على أكثر من 250 نقطة بيع في العالم " (الاعرج، 2012، ص497).

2.3. إيف سان لوران

"لقد أخرج المرأة من دائرة التآكل و قفز بها نحو عالم سيده الجمال والأناقة لا التسطيح، فقد رفض أن تبقى الموضة حكرا على الطبقات الغنية ولهذا فتحها على الطبقات المتوسطة التي تريد أن تظل مصغية إلى التحولات المختلفة عن حولها، من أكبر منجزاته أنه سرق السّروال الرجالي ومنحه للمرأة بعد أن أنثه بدون أن يفقده جانبه العملي ولا غرابة فهو مكتشف السموكينغ، الحرية التي ابتدعها للمرأة من خلال اللباس قادته إلى الأقاصي بلا خوف فحرر الموضة من هواجسها العنصرية الدفينة فكان من أوائل من أشركوا في عروض الموضة عارضات أزياء ببشرة سوداء مثل كاتوشانيان وإيمان. (الاعرج، 2012، ص2900).

3.3. سلفادور دالي

أشهر مصممي الحقائب: في شركة لا نسيل: "انتبه يونس مارينا إلى لوحة صغيرة عبارة عن تخطيطات كثيرة ملونة كانت معلقة على الحائط عليها توقيع وكلمة جميلة قرأها: عزيزتي كلارا ماكسيم كلما حملت الحقيبة اليدوية دالي، شعرت بأنك تضيفين لها لمسة لا أراها في غيرك ربما كنت ثاني إمرأة تمنحني هذا الإحساس بعد غالا." (الاعرج، 2012، ص292-293).

أنظر هذا من تصميم دالي هو الأثمن لأنه الأقدم الذي قمت بالدعاية له، ومنه خرج كل شيء هذا دالي سمارت بالجاكار المطرّز، وهذا دالي فون بالجلد المقوي، وهذا دالي سويت بالجلد المقوى أيضا، وهذا دالي دول بالجاكار المطرز وهذا دالي غالا بالجلد الحقيقي، من وراء هذا الجنون يتخفى الحبّ والهوى وشيء يصعب لمسه شبيه بالعواطف الشفافة. "(الاعرج، 2012، ص153).

4.3. كوكو شانل

أسطورة الأزياء العالمية التي استطاعت بكل تحد وجرأة أن تخرج من عالم الفقر المدقع وتدخل عالم الفن والأزياء، استطاعت أن تحرر المرأة من تلك الألبسة الثقيلة وأن تصنع لها ألبسة متميزة، كان لعلاقتها برجال أثرياء الفضل الكبير في مسيرة حياتها الناجحة ولكنها في النهاية انتهت وحيدة بلا رفيق عمر:

"كل الألق العظيم يمكن أن يتحول في لحظة إلى نثار لا قوة تحكمه، كلما تذكرت نهاية كوكو شانل حزنت وعدت إلى طبيعة هذا العالم القاسية، ولدت فقيرة اضطرت إلى تخبئة جذورها لتثير انتباه أغنياء ذلك العالم وتثور كل شيء بما في ذلك الألبسة الثقيلة المنهكة للمرأة، فعلت ما لم يفعله أي شخص قبلها لكنها انتهت في العزلة بلا حب وحادة مثل ربان يصرخ على ظهر سفينته بدون أن يجد من يسمعه انتهت وهي تبحث في مرايا بيتها عن وجهها المسروق حتى أصبحت الانسة الكبرى كما كانت تسمى. (الاعرج، 2012، ص262).

وغير بعيد عن هذه القامات العملاقة في عالم الموضة والأزياء فقد وظف الروائي أيضا أشهر الماركات في عالم العطور: كريستيان ديور، غوتشي، وعطر إيف سان لوران، الرجل الحر L'homme Libre "يا آآآي يا مهبووول، تقرأ كل شيء، نعم عطري هو حبيبي يونس مارينا، وإذن سأحتفظ باسم العطر لي ولن أقول لك أبدا إنه عطر صاحبك الوهراني: إيف سان لوران: L'homme Libre والله لن تسمعها مني مهما حاولت همهه. (الاعرج، 2012، ص430-431) لقد تلون السّرد في الرواية بألوان الموضة والعطور، الفن والموسيقى والرسم، فلوحة الذبابة التي كانت بحوزة يونس مارينا هي لوحة السفر مع الألوان وتاريخ الفن العريق مع جورج دولاتور، متحف اللوفر متحف لو ربحري ومعرض تشكيليو الواقع في فرنسا القرن السابع عشر:

"دولاتور الذي كان استثنائيا في جهوده وألوانه، لقد حمل عتمة لاموت، موزيل في أعماقه وهو ما جعلها تتجلى بقوة في لوحاته، راهن على هذه العتمة التي هي بدء الخليقة ومنتهاها، اللعب على الظل والنور هو ما يكسو كل لوحاته ويحدد طبيعة فضاءاته القلقة. "(الاعرج، 2012، ص432).

إن اللوحة حسب التحليل المقدم في الرواية وانطلاقا من العتمة والجمجمة، المرآة والشمعة هي لوحة رمز للتدليل على هشاشة الوجود الآيل للزوال، لذلك كان دولاتور يصر كثيرا على تبيان مواضع العتمة والغموض فيها:

" اللوحة دعوة إلى الحياة خارج الأطماع لأن كل شيء طارئ وهش في هذه الدنيا، المرآة تقول دائما الحياة المتخفية وتضعنا وجها لوجه أمام الموت والجمجمة ليست في النهاية إلا مآلنا الحزين"(الاعرج، 2012، ص301).

وكما تلون النص بألوان من اللوحات فقد تلون كذلك بالنوتات الموسيقية التي ارتبطت بالتنفيس عما يجول بداخل لوليتا، إنه الصراع بين الحب الذي تكنه للكاتب في الوقت الذي اختيرت فيه لتصفيته بحجة انتهاكه لحدود الدين في رواية عرش الشيطان:

"أحتاج اليوم إلى أن أقول لك كم أحبك وكم أخاف علينا، الموسيقى الليلة وسيلتي للقول طريقي ومنفذي نحوك، هل تدري حبيبي أني كلما وضعت أصابعي على ملامس البيانو أحسست بك هنا وسط مساحة من النور واقفا على حافة قلب يرفض أن يستسلم للنسيان تنصت بإمعان لصوت في داخلي يشبهك لدرجة التماهي الغريب، أعزف الليلة لا لأني أشتهي إغواءك داخل شعلة أصابعي فقط، ولكن لأني أخاف صمت الحجارة ورعشة القبور." (الاعرج، 2012، ص302).

بتلك الصورة تغدو الموسيقى هي خير وسيلة بالنسبة للوليتا تواسي بها نفسها وتخفف عنها مشقة ما يكتنفها من الغصة، الموسيقى هي وسيلتها التي تعبر بها عن حبها لمارينا، هي موسيقى تعالت أصداؤها في أرجاء المكان لتعبر عن هشاشة النفس وقلة حيلة العاشق الولهان..

وكما تحركت "أصابع لوليتا" لتعزف ليونس موسيقى الحب المتسرب نحو العمق فقد تحركت كذلك لتضفي أجواء الحزن ولتعبر عن موتيف الموت الذي يحوم حول الكاتب ولوليتا:

"شكرا حبيبي بدأت تفهم جنوني وتتفهمه لو اقتربت مني كنت كسرت كل شيء، كنت داخل موجة رمتني طويلا قبل أن تستقر على حافة هذا البيت الجميل والهادئ لولا العواصف التي تتقاذفه في الخارج، هل تسمع حبيبي أصوات الرياح التي في الخارج العواصف الثلجية التي تتهيأ في الأفق كلها تتمركز في داخلي، تكبر وتتحول إلى عواصف تقذف بي لا أدري إلى أين أأعجبك المقطع. اسمه نشيد البحر ولكني أترجمه بشكل يغريني لأني أشعر به بقوة جنائز البحر." (الاعرج، 2012، ص306-307).

لقد عمدت لوليتا إلى عزف موسيقى الجنائز – سوناتا جنائزية، مسيرة الغياب لفريديريك شوبان، مقطوعة من المسيرة الجنائزية لبيتهوفن لأن الموت كان يشغل بالها كما شغل كبار الموسيقيين من أمثال بيتهوفن وغيره «لا بطولة أمام الموت يا عمري سوى الإنصياع لقدر ليس جميلا دائما، القدر الذي لاقانا هو من يفصلنا يوما ما بقسوة لا تطاق. (الاعرج، 2012، ص307).

وعليه فقد حضرت الموسيقى بمقطوعاتها الحزينة الدالة على الموت لتحاكي ولتتماشى مع عالم الشخوص ولتعبر عن هشاشة الواقع الذي يحيون في ظله، فكان واسيني الأعرج هو بالفعل الكاتب الخلاق الذي تمكن من ناصية الإبداع بإدراجه الفن والموسيقى، تداخل اللغات والتناص كآلية من آليات الكتابة والثورة على السّرد الكلاسيكي الذي لا يوظف مثل هذه الفنون.

وسط هذه الفسيفساء النصية المتداخلة العوالم والأشكال يجد القارئ نفسه في مواجهة نص تتعدد فيه الثقافات والفنون ليغدو بذلك توظيف الرسم والموسيقى والفن التشكيلي ضرورة من الضرورات الملحة في عالم ملطخ بالدم والتهديد، عالم لا يعرف إلا العنف والانغلاق شعارا له.

بذلك التداخل انفتح النص الروائي الجزائري على مسارات حياة جديدة مرتبطة بتحولات المجتمع، منزاحة عن النقاء الأجناسي، تواقة إلى اجتراح هويات هجينة تتداخل فيها الثقافات والأديان والفنون، فقد أبدع الروائيون نصوصهم من موقع المثقفين الذين أرادوا أن يجادلوا زيف الخطابات المركزية المؤسساتية المبنية على التصور المغلق لنظرية الأجناس الأدبية وفتحها على مسارات التجديد والتحول.

خاتمة

إذا كانت نظرية الأجناس الأدبية قد استندت إلى سياقات معرفية متصلة بالثقافة الإغريقية التي كانت بمثابة المحور التي تنطلق منه جميع النظريات الغربية، إلا أنه أعيد تعيين موقع النظرية وتعديل بنياتها وفق ما يمليه عصر التحول وميثاق ما بعد الحداثة عبر مراجعة انتقادية أفضت إلى طرح أنساق مغايرة وبرؤى متحررة، فكان الانتقال من نظرية النقاء الأجناسي إلى تداخل الأجناس وتفاعل الفنون وتشكيل ما يسمى بالخطاب الهجين عبر قراءة انتهاكية منزاحة عن النموذج الذي ظل لقرون طوال متحكما في الخطابات الغربية.

قائمة المصادر والمراجع

1- أبو ملحم علي (1990) في الجماليات: نحو رؤية جديدة إلى فلسفة الفن، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت.

2- أحمد عبد الحليم عطية(دت) نيتشه وجذور ما بعد الحداثة، دار الفارابي، بيروت، ط1.

3- أرسطو طاليس (1953) فن الشعر، ترجمة: عبد الرحمن بدوي، مكتبة النهضة المصرية.

4- أميرة حلمي مطر (1997) فلسفة الجمال، أعلامها ومذاهبها، دار قباء، القاهرة.

5- إيف ستالوني (دت) الأجناس الأدبية، ترجمة: محمد الزكراوي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1.

6- بندتو كروتشه (2009) المجمل في فلسفة الفن، ترجمة: سامي الدروبي، المركز الثقافي العربي، بيروت.

7- رمضان بسطاويسي محمد غانم (1991) فلسفة هيغل الجمالية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط 1.

8- رينيه ويليك (1987) مفاهيم نقدية، ترجمة: محمد عصفور، إصدارات عالم المعرفة، الكويت، عدد 170، فبراير.

9- رينيه ويليك، أوستن وارين (1993) نظرية الأدب، تعريب: عادل سلامة، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

10- تزفيطان تودوروف (2016) نظرية الأجناس الأدبية، دراسات في التناص والحكاية والنقد، ترجمة: عبد الرحمن بوعلي، دار نينوى، سوريا، ط1.

11- شكري عزيز (دت) محاضرات في نظرية الأدب، دار البعث، قسنطينة، ط1.

12- عز الدين إسماعيل (1974) الأسس الجمالية في النقد العربي، دار الفكر، القاهرة، 1974.

13- محمد الشيخ (2010) نقد الحداثة في فكر نيتشه، الشبكة العربية للأبحاث، ط1.

14- ميخائيل باختين (1987) الخطاب الروائي، ترجمة محمد برادة، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، ط1.

15- هيغل (دت) مدخل إلى علم الجمال، فكرة الجمال، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت.

16- واسيني الأعرج (2012) أصابع لوليتا، دار الاداب، بيروت، ط1.

17- ولتر ستيس (2005) فلسفة الروح، ج2، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، ط3.

ASJP
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
Algerian Scientific Journal Platform
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 102 - 114

حوار الفن الموسيقي والتشكيل السردي في رواية مملكة الفراشة لواسيني الأعرج: دراسة سيميائية

Dialogue of Musical Art and Narrative Formation, The Butterfly Kingdom by Waciny Al-Araj/semiotics study

فريدة دريدي

جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل (الجزائر)

faridadridi@ yahoo.fr

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/01

تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ الرواية الجديدة. واسيني الأعرج
- ✓ الفن الموسيقي. الحوارية
- ✓ الصورة السيميائية. المربع السيميائي

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهم الإشكاليات للنص الروائي الجديد القائم على معايير سردية مستحدثة وأهمها الحوار الحاصل بين الفن في بعده التجريدي والروحاني. والرواية في بعديها الشكلي والمضموني. فانصبت دراستنا على تحليل العلاقة الحاصلة بين الرواية والفن الموسيقي عبر تحليل سيميائي لهذه العلاقة انطلاقا من أبرز وأحدث النصوص الروائية لواسيني الأعرج وهي رواية مملكة الفراشة. مبرزين قوة حضور الفن الموسيقي عند واسيني الأعرج. وتمثلاته السيميائية والرمزية التي أعطت للنص الروائي نفسا جديدا. وحضورا مميزا لحوار بين فنين مختلفين في البناء. والخلفيات والتركيبة المرفولوجية لكليهما. وبذلك حققت هذه الرواية أبعادا فنية وجمالية مختلفة. ليتماهى الواقع بالمتخيل. والتاريخي بالفني والروحاني بالمجرد.

Article info

Received
01/11/2021
Accepted
20/06/2022

Keywords:
- ✓ *The new novel. Wassini al-aradj*
- ✓ *The musical art. Dialogue.*
- ✓ *The semiotic image. The semiotic square.*

Abstract :

This study aims to investigate the most important problems of the new narrative text with its updated narrative standards, the most important of which is the dialogue between art in its abstract and spiritual dimension, and The novel in its formal and content dimensions Our study focused on analyzing the relationship between the novel and the musical art. And its semiotic analysis in the novel The Butterfly Kingdom by Wassini al-aradj. Our study highlighted the presence of the musical art, and Its semiotic and symbolic representations, which gave the novelistic text a new breath, And a distinguished presence for a dialogue between different artists in construction and backgrounds and the morphological structure of both.Thus, The historical is mixed with the artistic and the spiritual is mixed with the abstract.

مقدمة

اتجهت الدراسات السيميائية لدراسة مختلف النصوص الابداعية مركزة على عناصر السرد كالشخصيات والمكان والزمان، ولذلك حاولنا النظر إلى النص الروائي الجزائري المعاصر نظرة منهجية مؤسسة على ما يطرحه هذا النص من سمات جديدة على مستوى الشكل والمضمون مما جعل التجربة الروائية لكل روائي تتسم بخصائص إبداعية تنسجم والخصائص الأسلوبية القائمة على عنصر التجديد ومواكبة ما يحصل من تطور سردي وأسلوبي في الساحة الأدبية العربية والعالمية، وتعد التجربة الإبداعية لواسيني الأعرج مثالا صادقا لذلك باعتبارها تجربة إبداعية قائمة على التجديد والتطوير الإبداعي والمضموني، وتعد رواية مملكة الفراشة من أبرز النصوص الابداعية التي راهنت على سؤال التجديد، ومحاورة الفنون بشتى أشكالها، ولذلك كيف زاوجت الرواية بين الأسلوب السردي والفن الموسيقي التجريدي؟ وكيف أسهم هذا الحوار في إعطاء النص الروائي تميزا وتفردا؟ ولعل هذا ما نحاول الإجابة عنه في دراستنا، وذلك محاولة منا إعطاء النص الروائي الجزائري المعاصر نفسا جديدا بعيدا عن التقريرية، وجعل التجربة الروائية لواسيني الأعرج مثالا لتحقيق الاستقلالية السردية موضوعا ومنهجا، وذلك بمحاورة الحدث السردي والأنساق المختلفة للنص من وجهة نظر سيميائية، تقوم بقراءة ما بين السطور، والوقوف على الدلالات الإيحائية والموز السردية، التي تعطي للنص الروائي عالما جديدا أخفته دلالات النص الخفية أو ما يعرف بتحليل الفجوات السردية، أو بياضات النص، التي تسهم في توالد الدلالات داخل النص الروائي.

1. الخطاب الروائي الجديد وتطور الأنساق

سارت الرّواية في هذه المرحلة التّاريخيّة نحو التّجديد لاستحداث أنماط تعبيريّة جديدة وأساليب سرديّة قد لا تتّفق وخاصّيّتها التّجنيسيّة، وبذلك بلورت الرّواية الجديدة تجربة أدبيّة واسعة ومتكاملة، واستطاعت أن تنمّي أساليبها واستراتيجياتها النّصّية الخاصّة وملامحها الجماليّة المتميّزة، فانطلقت من واقع متأزّم وبطل منكسر لتعيد بناء هذا الواقع بأساليب مغايرة وتطرح البديل عنه، وهذا نتيجة لغلبة النّزعة الاستعماريّة المركزيّة التي مارست ضغوطاتها على المجتمع الإنساني ككل، ممّا جعل هذه المجتمعات تعيش نوعا من التّشتّت و عدم الصّمود، وهذا ما انعكس على البنية الفنّيّة للرّواية حيث حاولت أن تبني نصّها انطلاقا من هذا الواقع إضافة إلى طرح البديل المناقض لهذا العالم.

وبذلك تأسّس النّص الرّوائي على معايير سماتها التّناقض في بنيتها السّرديّة الدّاخلية و التّمرّد على المقاييس الجماليّة والمعايير التّجنيسيّة، فتولّد–نتيجة هذا التّفكّك الاجتماعي والحضاري–نصّا محدّدا بهويّة مفكّكة ومضطربة: «تسعى إلى الالتزام بقواعد السّرد التّقليدي ومسلّماته من جهة، وإلى الثّورة على هذه المسلّمات واستبدالها بمعايير جديدة ونزعة مناقضة من جهة أخرى، هذه النّزعة التي أصبحت جوهر النّص الرّوائي الجديد، هذا النّص الذي أصبح لا يطرح التّناقض كموضوع للتّناول، وإنّما كحالة كيانيّة تتغلغل في بنيته ذاتها، ومن هنا فإنّ بنيته ذاتها هيّ المعادل للبنية المناقضة للواقع الجديد الذي يصدر عنه» (حافظ، 2001، صفحة 15)

أصبح التّناقض المكوّن الأساسي الذي يقوم عليه النّص الرّوائي الجديد تماشيّا مع فلسفة ما بعد الحداثة التي لا تؤمن إلا بالتّعدّد وتقويض المركزيّات وتجاوز المألوف، ولقد تجاوز هذا التّناقض –النّاتج عن التّعدّد والاختلاف–مستوى الشّكل والبناء الخارجي إلى البنى الدّاخلية للرّواية كالزّمان والمكان والشّخصيات والأحداث المتناقضة، النّاجمة عن الفجوات السّرديّة داخل النّص الرّوائي التي تحدّد هويّة النّص الرّوائي الجديد.

اكتسب النّص الرّوائي الجديد شعريّته ومقروئيّته الواسعة انطلاقا من انفتاحه الواسع على خطابات متعدّدة أسهمت في إغنائه وجعله أكثر موسوعيّة وملتقى للكثير من الخطابات الأدبيّة والفكريّة والإيديولوجيّة، فالشّعرية بمفهومها الأوسع: «تؤكّد صلة الأدب–بصفة عامّة– من

حيث هو خطاب متميّز ومتفرّد عن غيره بالخطابات والممارسات الرّمزيّة الأخرى مثل: الخطابات الفلسفيّة والسّيّاسيّة والدّينيّة ليصير هذا التّمازج في إطار مفهوم الشّعريّة» (تودوروف، 1990، صفحة 23).

ومن ثمّة يقوم النّص الرّوائي على إستراتيجيّة فنّيّة أدبيّة تحدّد الوجهة العامّة لأساليبه الفنّيّة، التي تجيب عن تناقضاته النّصّيّة لتشكّل شعريّته الخاصّة، وإذا قلنا أنّ الرّواية هيّ مزيج من الخطابات والأنواع الأدبيّة هذا لا ينفي تخلّيها المطلق عن قواعد السّرد الرّوائي، لتصبح ملتقى لكلّ الأنواع والخطابات متحدّيّة طبيعتها الأساسيّة ذلك أنّ الجزء الأساسي من الرّواية يكتب نثرا؛ حيث تكون الرّواية فيه أكثر تنوّعا وتعدّدا من أيّ نوع آخر سواء القديم أو الحديث:« فالرّواية تحتوي على أجزاء تاريخيّة وأجزاء بلاغيّة إضافة إلى أجزاء من الحوار حيث تتفاعل هذه الأساليب وتتمازج وتتعالق ببعضها داخل النّص الرّوائي، إذ يمكن أن تحتوي الرّواية قصائد غنائيّة وملحميّة وتعليميّة وقصائد غنائيّة قصصيّة تتوزّع على صفحاتها، وهذا ما يكسبها حيوية وغزارة قل ما نجد لهما مثيلا، فهي قصيدة القصائد بل نسيج كامل من القصائد» (باختين، دت، صفحة 164).

ولعلّ هذا الطّرح يجعل الرّواية جنسا أدبيّا أكثر ارتباطا بالخطابات الأخرى وأكثر مرونة فهوّ يجمع بين خطابات متعدّدة ولعلّ أيّ جنس أدبي يملك مقدرة فنّيّة وأسلوبيّة تجعله يتجاوز محدّداته النّوعية ليعتبر جنسا أدبيّا يجمع بين جماليّات مختلف الخطابات الأدبية وبالتّالي يكون أكثر شعريّة من بقيّة الأجناس الأخرى، لما يطرحه من دلالات عميقة ورؤى تتجاوز الواقع الأدبي إلى إيديولوجيا النّص وارتباطه بفكر تجريبي يتطلّع نحو العمق وإنتاج التّصوّرات الدّلاليّة القائمة على الحرّيّة في التّشكيل الفنّي والبناء المعماري للنّص الرّوائي الجديد الذي يقوم على تحطيم أعمدة السّرد الرّوائي:« فالرّواية وهيّ تسعى جاهدة نحو التّجديد حرصت على تحطيم بعض الحواجز بين الأنواع الأدبيّة، وأصبحت تستعين ببعض قوانين النّص الشّفاهي، وقواعد المسرح وخصائص الشّعر... كما تعنى بالحوار والمونولوج وتحطيم مسيرة الزّمن، والتّنويع في وصف الأمكنة التي تدور فيها الأحداث كما حرص كثير من الكتّاب على شاعريّة التّعبير باعتبار الرّواية فنّا لغويّا يعنى بجمال العبارة وعمق الدّلالة» (وادي، 1966، صفحة 84).

ومهما كانت مادّة الأديب – وهي اللّغة – لها وظائفها المميّزة والتي في بناء نصّه السّردي فإنّ معاييره الجماليّة وأساليبه السّرديّة التي يؤسّس بها لنصّه السّردي هيّ التي تتحكّم في بناء الأحداث، وتعبّر عن الواقع بأساليب مقنّعة ورموز ذات دلالات متشعّبة لها علاقة وطيدة بالهدف الذي يريد الأديب الوصول إليه، والذي يتجاوز الذّات المبدعة ليصبح معبّرا عن هموم الجماعة وفق رؤية نقدية ومعارضة في كثير من الأحيان لواقع تسوده الرداءة والسلبية، لذلك يعد نقد الآخر مهما كان هذ الآخر هو ‹‹شرط لوعي الذات بنفسها، ولكن وعي الذات هو نفسه شرط لاكتساب القدرة على التعامل النقدي الواعي مع الآخر›› (التيلاوي، الذات والمهماز(دراسة التقاطب في صراع روايات المواجهة الحضارية)، 1988، صفحة 16).

2. جدلية الفن والواقع في مملكة الفراشة

يرتكز الإبداع السردي المعاصر على توظيف الفنون بشتى أنواعها، وراهنت الرواية الجزائرية على هذا الاتجاه، فاحتكمت في الكثير من المواقف الابداعية على مساءلة الفنون بشتى أنواعها، لتجاوز المعاني السطحية والمباشرة إلى التصوير الذهني فكان البعد السيكولوجي لهذه الفنون أساسا في العملية الابداعية فاستقت منها الرواية المعاصرة الكثير من مواضيعها، لتتجاوز المعاني السطحية في بعدها الواقعي إلى التصوير الذهني، وهنا تلجأ الرواية إلى استعارة الفنون المختلفة لتصبح لمساحة الخيال الفني أكثر اتساعا، وبذلك يمارس كل فن فعاليته المطلقة في إكساب النص الروائي تعددا نشأ عن الحوار الجدلي بين الرواية وفن المسرح، باعتبارها تمثل مسرحا للحياة الاجتماعية فاعتمدت على بعض تقنياته، التي وظفت المسرح من خلال استحضار الكثير من مقوماته داخل بنية النص الروائي، انطلاقا من طريقة

السرد الخاصة بالمكونات السردية للنص الروائي كالشخصيات والحوار والصراع وغيرها من الآليات التي كان لها بعدا دراميا واضحا، كما نجد حضورا لفن الرسم.

1.2. حضور الفن الموسيقي في الرواية

ديبو جاز: مثلت هذه الفرقة في الورواية نقلة نوعية في عالم الموسيقى نظرا لما لها من بعد حواري وانسجامية مطلقة بين أفرادها، وكأنها آلة موسيقية يمثل كل جزء منها دوره الرئيسي في نظامها التشغيلي، إذ لا يمكن التخلي عن أي جزء أو عنصر وإلا اختل نظامها. ‹‹سميناه ديبو جاز لأن كلمة ديبو تعني المخزن في اللغة الفرنسية، وجاز مرتبط بعملنا الفني، يبدو أن اسم الفرقة علق بسرعة في رؤوس عشاق الموسيقى في زمن الخوف بالخصوص الشباب، قبل أن تبدأ حرب التقتيل اليومي، وتعقبها عشر سنوات من الحرب الصامتة، ونخسر ديف الذي كان أنشطنا›› (واسيني، 2013، صفحة 15).

ولذلك أنشأت هذه الفرقة فضاءها الخاص لينسجم وطبيعتها وتركيبتها الفنية الخاصة فهي فرقة مكونة من سبعة أشخاص مولعين بموسيقى الجاز فاختاروا فضاء خاصا بهم وسموه ديبو جاز، وارتبط هذا الفن الموسيقي في الرواية بعدة آلات موسيقية تابعة له وكل عضو من هذه الفرقة يحترف واحدة منها فتقول بطلة الرواية ديبو جاز: "مكونة من سبعة شباب مولعين بحاضرهم وبعطر المدينة، أنا على الكلارينات، وجواد أو دجو على الساكسو، أنيس على القيثارة الجافة، شادي على الكلافية، راستا على الباس، حميدو أو ميدو على الباتري أو الطبل الإفريقي، ودافيد أو ديف على الهارمونيكا والقيتارة الكهربائية›› (الأعرج، مملكة الفراشة، 2013، صفحة 12).

ارتبطت كل آلة من الآلات الموسيقية عند فرقة ديبو جاز بشخص متقن لها وتربطه بها علاقة مبنية على الحب والتعلق لا بالآلة في حد ذاتها وإنما في ارتباطها بانتمائه وشغفه.

الكلارينات: ويتقنها بطل الرواية فيشرح علاقته بهذه الآلة الموسيقية بعمق وتعلق لامتناهي مختلط بمشاعر تختزل جوا من الدفء والحميمية: ‹‹أحب جدا آلة الكلارينات، أشعر أن بيني وبينها نفسا من أنفاس الآلهة، مع أن الأمر في البداية لم يكن سهلا. تعلمت العزف عليها محبة في أمي ومجاراتها، وضعتني في المدرسة الفنية القريبة منا لتعلم الآلات الموسيقية بعد الانتهاء من دروسي الاعتيادية في المدرسة الفرنسية›› (الأعرج، مملكة الفراشة، 2013، صفحة 16).

ولذلك تمثل آلة الكلارينات ثقافة جديدة تختلف عن ثقافة البطل إلا أن أمه الحت على تعلمها وبهذا أرادت منه أن يتعلق بثقافة موسيقية غربية، باعتبار أن موسيقى الجاز تراث غربي بامتياز ارتبط بالفن التراجيدي الملحمي فهي‹‹مناسبة للتعبير عن المبهر، آلة ملحمية مثل الصناجات والترومبيت والطبول، صوتها هو صوت الحب البطولي، هذه الآلة الأنيقة القوية والغنية في أصواتها النادرة عندما تستعمل ضمن المجموعة، تستعيد في حالة الانفراد النعومة والانخطاف والعذوبة الغامضة، من بين كل الآلات النفخية وحدها الكلارينات بإمكانها أن تنشيء وتضخم وتقلل الأصوات. من هنا قدرتها الثمينة على إنتاج الأصوات المتأتية من بعيد، الصدى، وصدى الصدى، والصوت الغسقي، أليست هي العدراء المعزولة...تخلط أنينها الناعم بصوت هسيس الغابات التي تحركها العواصف›› (الأعرج، مملكة الفراشة، 2013، صفحة 21).

الساكسو: وهي آلة موسيقية عازفها (جواد أو دجو).

القيتارة الجافة: وعازفها (أنيس).

الكلافية: ارتبطت باسم (شادي).

الباس: (راستا).

الباتري والطبل الإفريقي: (ميدو أو حميدو).
الهارمونيكا والقيتارة الكهربائية: من اختصاص ديف الطارقي.
إضافة إلى عازف صحراوي يعزف على آلة الإمزاد أو القمبري.

ومن خلال تنوع الآلات الموسيسقية وتنوع الشخصيات العازفة والمتقنة لها نجد أن هذا التنوع أدى دوره الريادي والفعال في الحوار بين ثقافات موسيقية متعددة جمعت بين شعوب وجنسيات مختلفة وهذا ما أعطى لهذه الفرقة تنوعا على مستوى الأساليب والأدوات الموسيقية النابعة من ثقافة تختلف جدريا عن الأخرى، ورغم هذا الاختلاف ظل الانسجام والتوافق عنوانا لهذه الفرقة لتصنع لنفسها توجها موسيقيا منفردا ومميزا، كما مثلت هذه الموسيقة أداة لاشعورية للهروب من الواقع والانفلات من المواجع والانكسارات حيث تقول بطلة الرواية ياما :«« فقد كانت رفيقي اليومي في أوقات العزلة والحنين، وسلاحي ضد الموت والجنون »» (الأعرج، مملكة الفراشة، 2013، صفحة 122).

2.2. الأبعاد الفنية والنفسية لتوظيف الموسيقى

اهتم الكتاب والمبدعون بأساليب ورؤى تعبيرية أكسبت النص الإبداعي تميزا في مراحل تاريخية طغى فيها الواقع الاجتماعي والمادية المفرطة ،على حساب الفردانية التي تعطي للإبداع نفسا روحيا، إلا أنه مع بداية الفكر التجديدي وموجة ما بعد الحداثة أصبح الأدب تعبيرا عن الواقع بإشراك الذات المبدعة في بناء الحدث السردي، وهنا دخل النص اللروائي في مجال التعدد، والحوار مع الأجناس الأدبية المجاورة له، إضافة إلى الحوار مع المعارف والفنون الأخرى، فكان للخطاب الموسيقي حضورا بارزا في الرواية نظرا لوجود عناصر تفاعلية بين الفنين ونقاط مشتركة توسعت دائرتها لتحدث لنا هذا التمازج والتفاعل المتبادل.

ربط الروائي الموسيقى بمعاناة المرأة، باعتبارها عنصرا فعالا في بناء المجتمع، ولطالما كانت المرأة هي الركيزة الأساسية التي ينبني عليها الإبداع عامة، والرواية على وجه الخصوص، وقد أعطى واسيني الأعرج للمرأة في رواية "مملكة الفراشة"، دورا هاما في بناء الحدث الروائي، فاستهل المشاهد الدرامية للرواية بأن ربط معاناة المرأة "الأم" بالآلة الموسيقية التي أبت إلا أن تطلق رنات الحزن المشوب بالألم والمعاناة: "كل شيء صامت في البيت، الأواني، آلاتي الموسيقية، الصور واللوحات إلا أنفاس أمي المتقطعة" (الأعرج، مملكة الفراشة، 2013، صفحة 11) وكأنه هنا أراد أن يقول بأنه رغم الصمت السائد الذي خيم على الفضاء، الذي كان مفعما بالحيوية والنشاط، إلا أن أنين الأم المريضة حرك فيه مشاعر الحياة الإيجابية الذي فقدها منذ أن قطع صلته بالآلة الموسيقية، فأنين الأم حرك فيه مشاعر التعلق بالموسيقى، فآلات الموسيقى عزفت لحن الألم ، والصور واللوحات رسمت تلك المعاناة، والأواني الصامتة منحت الفضاء رمز الوقار والسكينة، لترتسم سمفونية الصمت والعبث على حد سواء وتعطي الواقع الرمزي بعدا تخييليا، ولذلك ترتسم أحداث الرواية في مستهلها على أحداث وإشكالية تركز على وصف مشاعر غامضة ومعقدة تنم عن حزن وفقد كبير، فيكتشف القارئ أن الحياة لا يمكن أن يجملها شيء مقابل مرارة الفقد، وهنا تدخل الشخصية الرئيسية في حوار داخلي لكونها: "سرعان ما تتحول إلى عدة أصوات وضمائر على الطريقة الموسيقية التي توحي بلانهائية الأصوات والنغمات" (خطيبي:، دت، صفحة 88.)، ويتفق هذا القول مع حوارية الأصوات ضمن الرواية، لتمتزج بالرموز و الدلالات المحيطة بالشخصيات، لتكتسب تلك الأشياء المحيطة بالشخصيات أبعادا روحية ، وتتحول من جماد صامت إلى أصوات صارخة ومشاركة في بناء الحدث الروائي.

ارتبط الفن الموسيقي في الرواية بتوظيف إيحائي رمزي للغة باعتبارها رمزا مزدوجا يحمل في ثناياه الموسيقي التصويرية لمشاعر اشد ارتباطا بالإبداع في مفهومه السيكولوجي الذي يعطي للأنا حرية في "الأم حفنة من الحنان والحياة، الأم هي أول من يمنح الحياة، وأول من يحس

عند الفقدان...أجمل شيء أن تجعل من حبيبتك أمك قبل أي شيء آخر" (الأعرج، مملكة الفراشة، 2013، صفحة 239.) ولذلك تكتنز هذه الكلمات أبعادا مختلفة، كما تحمل أفقا قرائيا غير متوقع، إذ ترتبط الموسيقى بالحركة والبهلوانية والتماهي الشعوري مع الأشياء، لنكتشف داخلنا عالما جميلا تصنعه الصور الناجمة عن التأثر الفعلي بهذا الفن، في حين أرادت بطلة الرواية منذ البداية وضع مسلمة تنفي فيها استمرار أصل الأشياء والمفاهيم وتعيد صياغتها تأثرا بالموسيقى كمرجع هام وأكيد لها، فمزجت بين المعاناة التي تفرض في حد ذاتها تغيير المفاهيم فحتى الموسيقى امتصت تلك الطاقة السلبية التي خلفتها معاناة الأم وبالتالي معاناة البنت.

تركز رواية "مملكة الفراشة" على وصف العلاقة التي تربط بطلة الرواية بالموسيقى في بعدها الغنائي، إذ تؤثر في متلقيها تأثيرا مبالغا فيه ليدخل في شعور مشحون بالحلم، بعد تجربة انكسار ويأس مر بها، بسبب مشاغل الحياة.

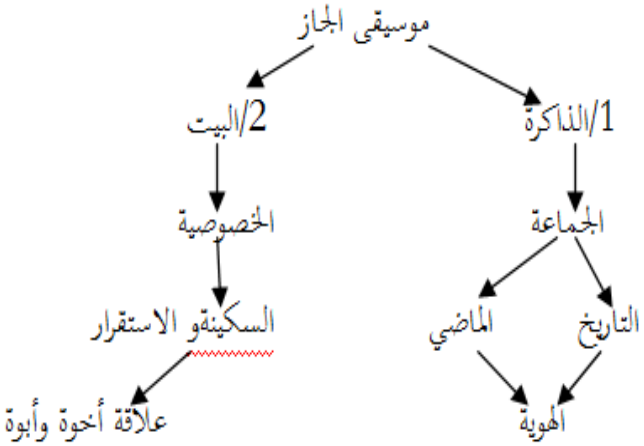
فبعد انقطاع البطلة عن فرقتها بسبب الصدمات المتوالية في حياتها وخاصة صديقها ديف، تعود إلى اللا موسيقى ومن ثمة إلى الحياة: "عودتي إلى فرقة ديبو جاز Dépôt-Jazz أراحتني كثيرا هي بيتي وذاكرتي، حتى ولو غاب اليوم عن الفرقة الكثير ممن أحبهم ... كانت لحظات كثيرة في مخزن الجاز، أنستني هم الركض بين مختلف الإدارات...نسمي المكان الذي تتدرب فيه فرقة الجاز بالمخزن، لأنه في الأصل كان مكانا غير مستعمل فأعطيناه روحا نحن المهابيل السبعة" (الأعرج، مملكة الفراشة، 2013، صفحة 12.) ،ولذلك ربط الراوي بين المكان كفضاء مفرغ من الحركية وخال من الحياة، وبين أهم وظائف الموسيقى وبالضبط موسيقى الجاز وهي بث مشاعر الراحة والاسترخاء، ولذلك اكتسب المكان المهجور(ديبو أو المخزن) نفسا وروحا جديدة بعد أن ارتادته فرقة ديبو جاز وجعلته منطلقها نحو عالم الموسيقى.

تلخص بطلة الرواية أهمية الموسيقى ودورها من خلال ربطها بعدة مفاهيم، فالانفصال عنها يولد اغترابا ومعاناة في مجتمع ساده الخوف وعدم الطمأنينة، فأصبحت الموسيقى أداة فاعلة في التعبير عن مكنونات الفرد الذاتية والجماعية، وبالتالي أعطت الموسيقى للمهموم فسحة للانفلات من الأحزان، فربطت موسيقى الجز بفن الرقص ليشكلان معاك ما منحت للمكان المهجور روحا ونفسا جديدا، فأصبح مخزنا للسعادة والحلم والفرح، ومن هنا أصبحت موسيقى الجاز تيمة رمزية، وعلامة سيميائية تنفتح على الكثير من التأويلات، وبالتالي حققت الوظيفة الأسمى للفن عموما، بما له من تأثير مباشر على السلوك، والتغيير من ماهية أصل الأشياء، وتحويل المشاعر السيئة إلى مشاعر نبيلة وإنسانية، فتعطي المكلوم والمنهزم تفاؤلا وانشراحا فتتحول الانهزامية إلى تعلق بالحياة والمضي قدما وتوقع الأفضل.

ولذلك اختزلت البطلة علاقتها بفرقة ديبو جاز في مفهومين رئيسيين هما: البيت(الخصوصية)، الذاكرة الجماعية ويمكن شرح هذين المفهومين انطلاقا مما يولدانه من مفاهيم وثنائيات، تجعل من كل مفهوم علامة سيميائية منفتحة على دلالات متعددة تلتقي في مفهوم رئيسي يجمعهما ويؤطر أبعادهما الرمزية والدلالية، وهذا ما سنوضحه في الشكل التالي:

الشكل 1/

عنوان الشكل: توضيح تطور دلالات توظيف الفن الموسيقي في الرواية:



المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على مضمون الرواية، 2021.

ولذلك شكلت دلالات الموسيقى داخل النص الروائي أبعادا دلالية متشعبة المفاهيم أعطت النص الروائي ثراء واسعا، فنشأت بين هذه الدلالات علاقات توافقية توحي بالانسجام، وتصنع واقعا افتراضيا مؤثث بدلالات مكثفة صنعت أشخاصا غير عاديين أسهموا في إعطاء أحداث النص أبعادا غير مكشوفة، وذات دلالات رمزية وأسطورية يصنعها المخيال الافتراضي الذي صنعته بطلة الرواية، مما أعطى للنص وللأحدث ككل بعدا تخييليا مبني على واقع مفترض.

3.2. اللغة الشعرية والبعد التصويري الفني

فكانت عبارات الرّواية في أغلب الأحيان عذبة وذات جرس موسيقي مفعمة بالحركة والتّحوّل ممّا يشعرنا بأنّ الرّواية تتجاوز المبدع الواحد، إنّها رواية تجعل القارئ يرى أنّها من إبداع عدّة مبدعين متّفقين في الأسلوب واللّغة، وإن اختلفوا في الرّؤى والخلفيّات الإيديولوجيّة فإنّهم يعبّرون عن رؤية الكاتب من وجهات نظر متعدّدة، تقوم بها كلّ شخصيّة اتّجاه موقف محدّد.

تقوم الرّواية على عنصر الوصف الذي يتداخل مع السّرد في الكثير من الأحيان، ليصبح الوصف ذا لغة شعريّة تكسب الثّابت حركيّة وتحوّل، لتعطينا دلالات واعيّة يعبّر من خلالها المبدع عن إشكاليّات وقضايا اجتماعيّة واقعيّة واضحة، تحمل رؤى مختلفة عن طريق التّكثيف الدّلالي النّاجم عن اللّغة الشّعريّة التي تسعى: « لخلق إيقاعاتها الخاصّة ورؤاها الخاصّة، وتظلّ اللّغة الشّعريّة بحثا مستمرّا عن هذه الرّؤية الشّعريّة للعالم والنّاس والأشياء...لغة لا تستقرّ على حال، وإنّما هيّ دوما في تشكّل متواصل دائم ثمّة حركة دائمة خلال العمليّة الإبداعيّة نفسها، تصنعها اللّغة في تكثيفها الشّعري » (الضبع، صفحة 319).

وكثيرا ما يعلو الوصف في المواقف الشّعريّة في الرّواية: ‹‹أنام مثل صخرة زرقاء رمتها الوديان على الحواف، بلا حلم ولا أشكال ولا ألوان. كل شيء هلامي، منزلق ولا يستقر على أي شكل، كما في الخليقة الأولى. يتداخل عليا كل ما يسكن ذاكرتي المتعبة، فلا أجد إلا طريقا طويلا، ضبابي اللون وأنا مدفونة في عمقه، أسير بلا وجهة محددة، حلم أصبح يتكرر معي كثيرا، وبالتفاصيل نفسها تقريبا›› (الأعرج، مملكة الفراشة، 2013، صفحة 125) ذلك أنّ الوصف لم يكن بغرض نقل الواقع وتصويره، وإنّما أصبح ذا دلالات شعريّة ترتبط بالمتخيّل أكثر ممّا ترتبط بالواقعي فلم يوظّف الشّعر كخطاب مباشر في أغلب الأحيان، وإنّما كانت له أغراض غير مباشرة فجاء

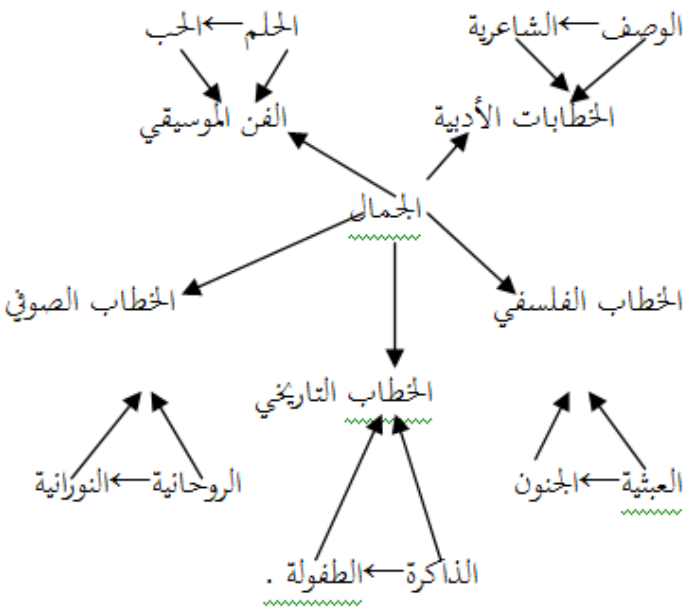
بأسلوب ترميزي يحمل خلفيّات وأبعاد مختلفة، فاتخذ الوصف هذا الغرض (الغير مباشر) أسلوبا إيحائيا ورمزيا، بلغة مشحونة بعواطف وروح شاعرية متماهية في خيال واسع ، يعكس ظروفا قاسية لواقع مضطرب ومتأزم، وهذا من سمات الشّعر المتضمّن في الرّواية لذلك: «فإنّ الشّعر يعبّر عن الأفكار والأشياء بكيفيّة غير مباشرة، فحتّى الوصف الأكثر طبيعيّة ليس مجرد حدث حقيقي، إنّه يبدو موضوعا جماليّا ذا إيحاءات عاطفيّة، وليس التّمثيل الأدبي للواقع، أي المحاكاة، إلاّ الخلفيّة التي تجعل طابع الدّلالة غير المباشر قابل للإدراك» (وآخرون، 1992، صفحة 45.).

اختلطت الموسيقى بالفن التصويري الذي يحاور الذاكرة عبر لغة شعرية مفعمة بالحركة والبهلوانية حيث جاء الوصف في الرواية يصنع الأحداث بحركية مطلقة: «أحاول أن أنسى كل شيء وأعبر مثل الفراشة فوق ألسنة النار. أن أنام وسط ألوان يخلقها قلبي ويؤثثها جنوني الخفي، أراني أحيانا طفلة صغيرة تركض وسط قوس قزح ، تسير في التيه الجميل، في خط مستقيم قبل أن تعبث بالألوان بمتعة غريبة وبعبثية مطلقة، في أحيان أخرى أراني في فراش من أشعة الشمس الدافئة التي تحيط بي في شكل ستائر نورانية قبل أن أتسلى بها...وأظفر بها أجمل الجدائل الرائعة وأهديها لمن أحب كما كنا نهدي عندما كنا صغارا» (الأعرج، مملكة الفراشة، 2013، صفحة 34)

يكشف الخطاب الموسيقي في الرواية عن رؤية فنية تبعث في القارئ شعورا بالانجذاب أكثر لأحداث الرواية معجم الموسيقى (الموسيقى ولذلك ارتبطت الموسيقى في بعدها الشاعري بمعجم دلالي يوحي بدلالات سيميائية تختزل الأبعاد المختلفة للخطابات المتعددة: كالتاريخ والتصوف والذاكرة، وهذا ما أعطى للخطاب الموسيقي في علاقته بمختلف الخطابات معجما دلاليا، يشرح العلاقة المتفاوتة بين الخطابات المتعددة، ويمكن حصر هذه العلاقات في الشكل التالي:

الشكل 2/

عنوان الشكل: شرح دلالات الخطابات المجاورة للخطاب الموسيقي



المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على مضمون الرواية، 2021.

ارتبطت هذه الدلالات بخطابات وحقول معرفية مختلفة لتجاوز فكرة« الانشغال بالنص، والتطلع للعناية بالخطابات الموازية ورصد تأثيرها عليه، فيما يكون حضور المقارنة ذا أثر فاعل في ترسيم معالم الترابط أو السيطرة التي يمارسها خطاب على آخر» (الربيعي، تحولات الذات الثقافي العربي، مقاربات معرفية، 2007، صفحة 23).

مما أكسبت النص الروائي قوة في الطرح، وتعددا في الرؤى والأفكار، بتعدد مرجعيات الروائي الفكرية والثقافية، وهذا ما أعطى الرواية أبعادا فكرية وفلسفية متعددة المشارب، فكان لكل خطاب دورا أساسيا في الإلهام والابداع، ولذلك كان الخطاب الصوفي أشد ارتباطا بلحظات الإبداع اللامنتهي بنشوة الموسيقى ولذة الصورة التي تبث لوحة فنية في قالب تراجيدي «أرسمي شكلا ملونا بآلاف التدرجات مثل قوس قزح، وحاولي أن تملأي البياضات باللون الذي تشائين، اغمسي أصابعك في الألوان ثم بعثريها مثل الذي يحمل حفنة من النجوم ويطوح بها عاليا ويتأملها بعشق وهي ترتسم في السماء المظلمة لتنيرها(...) اغمضي عينيك أكثر تنفسي بهدوء داخل هذه الألوان المشبعة بالنور» (الأعرج، مملكة الفراشة، 2013، صفحة 230).

شكلت الرواية معجما صوفيا، يذهب بالقارئ نحو تأويلات متعددة لتصبح كل مفردة عبارة عن علامة سيميائية تخرج بها عن دلالاتها المباشرة إلى دلالات رمزية تكتسبها من خلال آلية المصاحبة التي تعقدها مع الألفاظ المجاورة لها: الحس الصوفي←الخلوة←الولي الصالح←الزوايا←الأنوار اللذيذة←الغياب←الانتشاء←النور←التدرجات←العلو←النجوم←السماء المظلمة←التأمل...الخ.

تتحدد العلاقة التفاعلية بين الرواية في أحداثها السردية والفنون، في علاقة الخطاب الصوفي بفني الموسيقى والرسم، ولقد أطر هذه العلاقة بشكل مباشر العلاقة بين شخصية فاوست الحالم والغارق في العشق الصوفي والنورانية التي يبثها في الشخصية البطلة ياما فيصبح ملهما لها في رسم صور على مستوى من الشاعرية والإبداع، اللذان يصدران عن شخصية غارقة في التراجيديا والأحلام الهاربة من الواقع المفرط في المأساوية والمشوب بالدم والتقتيل الناتج عن الحرب الضارية وما خلفته من معاناة.

4.2. المسار السردي والمربع السيميائي للخطاب الموسيقي

ارتكز المسار السردي داخل الرواية على شرح علاقة صراع وتحدي بين عالمين مختلفين داخل الرواية(عالم افتراضي متخيل، وعالم واقعي مضطرب)، حيث بدأت أحداث الرواية بشرح وتوضيح مخلفات أزمة سياسية سماها الراوي بالحرب الأهلية التي انعكست تداعياتها على فساد إداري وتردي سياسي خلفته العشرية السوداء في الجزائر والملاحظ أن بطلة الرواية حاولت إقصاء هذا الواقع المأساوي لتعوضه بواقع مفترض، وهنا نلاحظ تحولا جدريا في المسار السردي لأحداث الرواية حتى يجد القارئ نفسه أمام أحداث وشخصيات مفتعلة تصنع عالما بعيدا عن الواقع المأساوي والسياسي المتردي إلى عالم ذو شخصيات أسطورية. وهنا يتشكل المسار السردي لأحداث الرواية وفقا لهذين العالمين:

1.4.2. العالم الواقعي الحقيقي

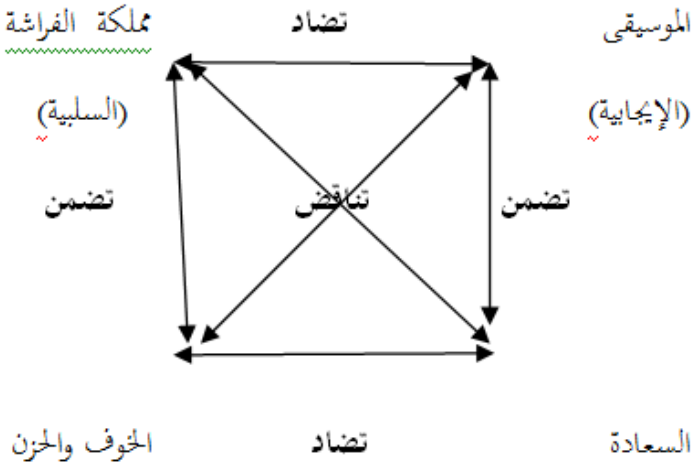
تسوده شخصيات تاريخية وسياسية وموسيقية وفنية معروفة كان لها الأثر الإيجابي على شخصيات الرواية من حيث تكوينهم. كما شاركت في صنع الحدث الروائي بأسلوبها الخاص.

2.4.2. العالم الافتراضي المتخيل

الذي يسوده الحلم والعلاقات الافتراضية مع شخصيات مفترضة بعيدة عن الواقع، تتراوح بين الشخصيات الأسطورية والمفتعلة وليدة الخيال الإبداعي، حيث ارتبطت بأحداث وتصرفات غريبة عن الواقع مما أفقدها بعدها الانساني الواقعي وفق مسار سردي مختلف يؤطره النظام السردي للرواية هذا النظام الذي ‹‹بإمكانه أن يكشف عن أيديولوجية النص وكيفية تواصله مع الواقع›› (خمري، 2002، صفحة 155).

الشكل 3/

عنوان الشكل: توضيح تطور المسار السردي للرواية بشرح المربع السيميائي لأحداثها:



المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على مضمون الرواية، 2021.

يرتكز المربع السيميائي خلال المسار السردي لأحداث الرواية على ثنائيات متعددة تقوم على الاختلاف لإبراز المعنى الحقيقي، أي إمكانية وبلاغة إدراك المعاني بأضدادها، إذ لايمكن معرفة حقيقة الموت إلا بمعرفة معنى الحياة، ولا يمكن إدراك المتخيل إلا بفهم الواقع، ولذلك يعد المربع السيميائي أداة فاعلة للدخول في عمق المعاني، وتركيبها وفقا لما يقتضيه البرنامج السردي للخطابات المتعددة والتي تحمل في طياتها معاني مختلفة ومتعارضة تشكل علائقيا بنية موحدة المعاني عبر ما تطرحه من تعارض دلالي يوضح الدلالة العميقة لمعاني النص، وبالتالي يسهم المربع السيميائي في إبراز علاقات الانسجام والاتساق التي تطرحها دلالات النص، ويطرح المربع السيميائي (النموذج التأسيسي) لرواية مملكة الفراشة العلاقات التالية:

5.2. علاقة التضاد

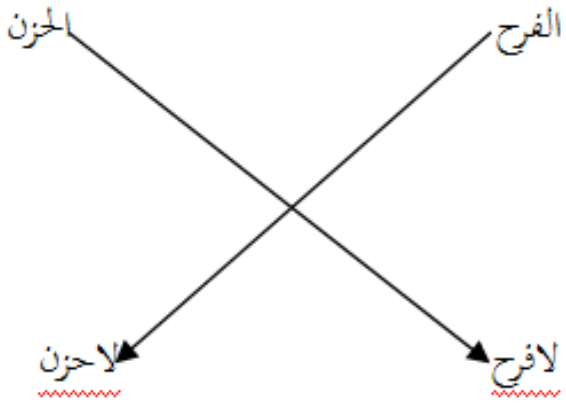
وتتمثل في العلاقة الجدلية بين المسار السردي التي تمثله الموسيقى في الرواية ووظيفتها الغنائية والتي تنسجم مع السعادة وبث الفرح والطمأنينة في نفوس متلقيها، وهذا ما مثلته موسيقى الجاز في الرواية، بينما يقابلها المسار السردي الخاص بالرواية (مملكة الفراشة) في بعدها الدلالي الخفي، والتي ارتبطت بالفضاء الدلالي العام للرواية المتمثل في معاني الخوف والحزن والبكاء والحرب والدموية، التي خلفتها سنوات العشرية السوداء في الجزائر، ولذلك كلا مسار سردي يحمل ضمن علاقات التضاد عناصر دلالية متعددة تطرح دلالات جديدة

ومتناقضة، حيث كل واحد من هذه الدلالات‹‹ يمكن أن يكون في الوقت نفسه قابلا لأن يطرح عنصرا جديدا يكون نقيضا له›› (كورتيس، مدخل إلى السيميائية السردية والخطابية، ترجمة:جمال حضري، 2007، صفحة 89). ولذلك تتأسس العلاقات المضمنة للخطاب الروائي على أنماط من التعارض تتجاوز المسلمات لتدخل ضمن حقل دلالي يلغي المفهوم السطحي، ويتجاوز السائد، لتحقيق

دلالات عميقة تكسب المفهوم الجديد تنوعا واختلافا وتفردا عما هو مألوف، وهذا ما توضحه علاقة التضاد بين الموسيقى ومملكة الفراشة، فلا يمكن إدراك هذه العلاقة قبل القراءة الواعية للنص الروائي ككل، باعتبار أن هذه العلاقة نشأت ضمن مفارقات متعددة تحددها السمات الإيجابية والسلبية للمفهومين في علاقاتهما بمكونات وجزئيات النص الروائي.

الشكل 4/

عنوان الشكل: المسار السردي لموسيقى الجاز



المصدر: إعداد الباحثة اعتمادا على مضمون الرواية، 2021.

ولذلك حققت علاقة التضاد بين الموسيقى ومملكة الفراشة تمفصلا دلاليا يقضي بتوسيع فضاء المعاني، وإعطاء علاقات جديدة تقابلها، فتتطور علاقات التضاد إلى علاقات التأكيد والنفي ونفي النفي، وبالتالي أعطت هذه العلاقات التشابكية بين الدلالات والمعاني بعدا فنيا وشاعريا تؤطره علاقات من هذا النوع.

6.2. علاقة التضمن

وتمثل هذه العلاقة الثنائيات التالية:(الموسيقى↔السعادة) ،(مملكة الفراشة ↔ الخوف والحزن)، التي تكرس ترابطا وانسجاما دلاليا يؤطر المعاني والدلالات الجوهرية للنص الروائي، وبالتالي تتداخل الدلالات فيما بينها لتصبح دلالات رمزية تنم عن معاني عميقة ذات مرجعيات دلالية متعددة، حققت فيما بينها توافقا واتساقا، أعطى للنص الروائي تعددا في المفاهيم والرؤى.

7.2. علاقة التناقض

تنطوي علاقة التناقض بين الدلالات المبرزة على معاني ‹‹التمايز والاختلاف في أشكال وأنماط التعبير والصياغة، بعيدا عن النموذجية أو النمطية التي تقود عادة إلى عالم متشابه ومملّ برتابته›› (صحراوي، 2011، صفحة 139) ، ولذلك مثلت هذه العلاقة بين التيمات المختلفة في الرواية بعدا تصويريا قائما على تحديد مفاهيمي يشرح الواقع بتمفصلاته المختلفة والمؤسسة على معايير تصنع مفارقات جدلية بين الفني والسردي، وبين الفكر السريالي المجرد المرتبط بالفن، والاتجاه الواقعي الملموس المرتبط بالأحداث السردية، وهنا تنشأ علاقات متعددة المفاهيم والأساليب، تفرض على القارئ اقتراح صيغ ومعاني توسع جدلية الحوار بين الفن والواقع، انطلاقا من فرض شرح وتوضيح المفاهيم بنقيضاتها والتي تكون على شكل ثنائيات تحيل على أكثر من معنى واحد، وهذا ما توضحه الدلالات التالية:

(الموسيقى# الخوف والحزن) ↔ (الإيجابية # الخوف والحزن)، (السلبية # السعادة) ↔ (مملكة الفراشة # السعادة)، ولذلك «يمكن للمفردات المتناقضة أن تعقد علاقة اقتضاء مع العنصر المضاد المقابل لها» (كورتيس، 2007، صفحة 89).

وهذا ما تطرحه علاقات التناقض في الرواية، لتحقيق التوالد الدلالي للدلالات العميقة انطلاقا من الدلالة السطحية، فمثلا يوحي لنا المسار السردي التابع لمملكة الفراشة في بعدها السطحي والمباشر على المعاني المتعلقة بكل ما هو جميل وحالم يبعث على التفاؤل والتعلق بالحياة والسعادة اللانهائية. إلا أن القارئ المتمرس يكشف دلالات عكسية تؤطر المعاني الإيحائية المناقضة لكل ما هو جميل وإيجابي، فيطرح النص دلالات عكسية تشرح الواقع والمعنى الحقيقي البعيد عن السطحية والمباشرة، لتحقيق مبدأ التحول والتطور الدلالي للمسار السردي، اعتمادا وفق رؤى سردية ومواقف نصانية تشرحها علامات ورموز سيميائية تحددها العلاقة الجدلية لمستويات النص الروائي في أبعاده الدلالية والأسلوبية.

خاتمة

بعد تحليلنا لموضوع الحوارية بين الفن الموسيقي والرواية نخلص إلى النتائج التالية:

– ارتبط النص الروائي موضوع الدراسة بأفكار ومبادئ وآليات سردية مستحدثة حقق من خلالها تفردا وخصوصية محددة.
حققت رواية مملكة الفراشة مبدأ التعالق الوظيفي بين أجزائها السردية من خلال ما تطرحه من علاقات جدلية مستوحاة من الرؤية المرجعية للروائي.
– حضر الفن الموسيقي في الرواية بشكل بارز وملفت للانتباه إضافة إلى فنون أخرى كالرسم والمسرح والغناء، الذي كان أشد ارتباطا بالموسيقى، في بعديها التصويري والتخييلي.
– تنسجم الدلالات السيميائية للفن الموسيقي داخل الرواية وشخصياتها الغارقة في جو من الإبداع والحلم ومحاولة تأثيث وصنع عالم افتراضي بعيد عن الواقع، وهذا ما ينسجم مع الوظيفة السامية للفن بصفة عامة، وهو الخروج إلى عوالم راقية تفضي بالذات المبدعة إلى ما هو أعلى وأسمى من الواقع.
– تنوعت ارتباطات الرواية بفنون مختلفة انسجاما مع التوجه العام للرواية فحاورت مختلف الفنون الأخرى كالمسرح والغناء والرقص والبورتريه والرسم بشكل بارز ومؤسس على معايير فنية واستراتيجيات تحدد الرؤية السردية، والبعد المنهجي للسرد الروائي الذي تفرد به واسيني الروائيين المجددين المعاصرين في العالم العربي.

ولذلك كان لحضور الفن الموسيقي في الرواية أثرا واضحا على إكساب النص الروائي بعدا غنائيا.

قائمة المصادر والمراجع

1- إسماعيل نوري الربيعي. (2007). *تحولات الذات الثقافي العربي، مقاربات معرفية*. سورية: صفحات للدراسات والنشر.
2- الأعرج واسيني. (2013). *مملكة الفراشات*. دبي: دار الصدى.
3- محمد نجيب التيلاوي(1980) *الذات والمهماز(دراسة التقاطب في صراع روايات المواجهة الحضارية)*. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

4- تزفيتان تودوروف. (1990). *الشعرية*. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

5- جوزيف كورتيس. (2007). *مدخل إلى السيميائية السردية والخطابية، ترجمة: جمال حضري*. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

6- حسين خمري. (2002). *فضاء المتخيل(مقاربات في الرواية)*. الجزائر: منشورات الاختلاف.

7- رولان بارث وآخرون. (1992). *الأدب والواقع،ترجمة، عبد الجليل الأزدي ومحمد معتصم*. مراكش: تيميل للطباعة والنشر.

8- صبري حافظ. (2001). *جماليات الرواية الجديدة*. الكويت: دار الآداب.

9- طه وادي. (1966). *الرواية السياسية*. القاهرة: دار النشر للجامعات المصرية.

10- عبد السلام صحراوي .(2011). *أسئلة الحداثة العربية*. قسنطينة: ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية.

11- عبد الكبير خطيبي .(دت). *في الكتابة والتجربة، تر: محمد برادة*. لبنان: منشورات الجمل.

12- محمد نجيب التيلاوي. (1988). *الذات والمهماز(دراسة التقاطب في صراع روايات المواجهة الحضارية)*. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

13- محمود الضبع.(دت) *تشكلات الشعرية الروائية*.

14- ميخائيل باختين. (دت). *المبدأ الحواري، ترجمة فخري صالح*. القاهرة: المؤسسة الوطنية للنشر..

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 115 - 126

سلطة التخييل في بلاغة الصورة عند الجرجاني

Dialogue of Musical Art and Narrative Formation, The Butterfly Kingdom by Waciny Al-Araj/semiotics study

د. عبد النور بليصق*
المدرسة العليا للأساتذة سطيف (الجزائر)
a.belisak@ens-setif.dz

د. العياشي بختي
جامعة جيلالي بونعامة (الجزائر)
layachi.bakhti@univ-dbkm.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/10/31
تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ الصورة
- ✓ التطهير
- ✓ الكفاية النفسية

الملخص:

إن الصورة البلاغية هي جوهر الأقاويل الشعرية وتاجها. تعمل على كشف شعرية الإبداع: لأن الإبداع الأدبي يولد عن لحظة نفسية انفعالية تسمح للذات المبدعة إنتاج خطاب يكون أكثر استجابة وإثارة في نفوس المتلقين. وهذا من خلال تجسيدها لمنظر حسي أو مشهد خيالي. فالصورة تمثيل جمالي تخييلي تعمل معها تقنية من تقنيات الاستمالة والتأثير .ومن هنا تتبادر إلى الذهن أسئلة عميقة تتعلق بوظائف التخييل في تشكيل الصورة البلاغية عند الجرجاني نذكر منها : ما درجة التفاعل والتواصل الذي تبديه الصورة المتخيلة في الخطاب ؟ كيف يتعاطى المتلقي معها عند فعل القراءة؟ أين يكمن أثرها في الرصيد الإقناعي أم في التجسيد الإمتاعي حسب رؤية الجرجاني؟

Article info

Received
31/10/2021
Accepted
20/06/2022

Keywords:
- ✓ *Image*
- ✓ *Cleansing*
- ✓ *Psychological sufficiency*

Abstract :

The rhetorical image is the essence of poetic sayings and its crown, it reveals the poetry of creativity, because literary creativity generates an emotional psychological moment that allows the creative self to produce a speech that is more responsive and exciting in the hearts of the recipients, and this is through its embodiment of a sensory view or a fictional scene, the image is an imaginary aesthetic representation with which a technique of grooming and influence comes to mind deep questions regarding the functions of imagination in the formation of the rhetorical image of the Jarjani mention: How much interaction and communication does the imagined image show in the speech? How does the recipient deal with it when reading? Where does its effect lie in the persuasive balance or in the enjoyment embodiment as per al-Jarjani's vision?

* **المؤلف المرسل:** عبد النور بليصق

مقدمة

لقد تعددت معاني لفظة الأدب من حيث استخدامها فيعبر عنها تارة بأنّها حظ من ثقافة الإنسان، والتي تحمل معها تجارب الإنسانية، ويعبر عنها في موقع آخر بأنّها "فن الكلمة، سواء الكلمة المقروءة أو المسموعة" (إسماعيل عز الدين، صفحة 10)، فالأدب فنّ من فنون التعبير يزاوله نشاط فكري مميز تعقبه بصمة نفسية سواء لدى القارئ أو المستمع .لهذا ثمّة علاقة وطيدة بين الأدب وعلم النفس لأن "الأدب والتحليل النفسي يشتغلان بالطريقة نفسها، فهما يقرآن الإنسان في حياته اليومية وداخل قدره التاريخي، ويسعيان إلى بلوغ حقائق بالحديث عن الإنسان وهو يتحدث" (المودن حسن، 2009، صفحة 13) .

لقد حصر أفلاطون العمل الأدبي في مسألتين هامتين: " أولهما ما مصدر الشعر لدى الشاعر: الفن أو الإلهام؟ وثانيتها :ما الفرق بين حكم الشاعر والناقد الأدبي على الشيء من جهة وبين حكم العقل والعلم على نفس الشيء (غنيمي هلال محمد، 1997، صفحة 25). وللإجابة عن هذه التساؤلات المحيرة، يرى أفلاطون "أنّ مهما كان إيهاما نوع من الجنون أو احتدام إلهي غير منطقي، وللابتعاد عن الحقيقة لا يصلح لاستخدام في التعليم، ويصبح أيضا خطرا على العادات، والشاعر يحاكي أشياء هي بدورها نسخ مجردة من الأفكار المطلقة وهكذا الفن الأدبي" (انريك أندرسون أمبرت، 1991، صفحة 67). أما تلميذه أرسطو فيرى "أن المتعة التي يمنحها الأدب مصدرها قدرتنا الطبيعية على محاكاة الواقع وأن نحاكي فنيا البشر والمواقف التي يمكن أن تكون أفضل أو أدنى مما هو عليه في الحياة اليومية (المأساة الملهاة) ،فالأدب يشكل التجارب الإنسانية العفوية (انريك أندرسون أمبرت، 1991، صفحة 68).

2. التخييل في الفكر الفلسفي الأرسطي

لقد أثنى المعلم الأول عن الراحة النّفسية، التي يظهر أثرها على النّفوس بوصفها جزءًا مهماً في الكيان الإنساني، وأطلق عليها مصطلح اللذّة ولا يقصد بها "اللّذة الدنيئة الحقيرة، وإنّما يقصد اللّذة السّامية التي تمنح متعة جمالية مصدرها الشّعور، لا العقل. فالإحساس الذي يصحب النظر إلى شيء جميل يشبه المتعة التي تصحب التفكير الفلسفي" (ابن رشد أبو الوليد، صفحة 13)، وقد سمّى هذا الأثر النفسي الانفعالي الذي يحدثه في الإنسان بمصطلح التطهير. وهذا الأخير ذات وظيفة جوهرية في معالجة النّفس خاصة في التراجيديا الإغريقية، وأنه السبب في جلب اللّذة وعلى الشاعر أن يمارسها في التراجيديا ، كما تُعدّ الموسيقى ـ التّطهيرية ـ والرقص المقدس عند قدماء اليونان كان له أثر كبير في قوّة الأرواح ومزاجها، ويرى كذلك أنّ الموسيقى محاكاة لأحوال النّفس ولها وقع خاص في قلب المستمع تحدث فيه الوَجْد والابتهاج يصفها أرسطو بقوله :"لا مراء أننا نكتسب بالموسيقى بعض المزايا الخلقية .وتظهر لنا ذلك أناشيد كثيرة ، ولا سيما أناشيد أوليوس (شاعر وموسيقي يوناني كبير)،فتلك الأغاني تهيج في النفوس نشوة الطرب والحماسة ،وتلك النشوة هي انفعال الأخلاق النفسية ،وأنّ الجميع فضلا عن ذلك يتأثرون لمجرد سماعهم أقوالا تحاكي طبعهم، بصرف النظر عن الأوزان نفسها وعن الغناء" (أرسطو، 2009، صفحة 1340)، فأرسطو يرى أنّ مصدر الانفعال التي تظهر في نفوس الأشخاص هي تلك الإيقاعات والحماس التي تتركه تلك الموسيقى والخطابات المؤثرة التي تحاكي آلامهم ومسراتهم.

لقد قسم أرسطو المحاكاة والأدب بشقيه مأساة وملهاة لاعتبارات اجتماعية، فهناك طبقة النبلاء وطبقة عامة الناس، ولكل طبقة أسلوبها ولغتها حوارها وجمهورها، والأدب عنده لا يقدم اللذّة والمتعة الجمالية فحسب، بل يمنح للملوك والحكام نهايات بشعة في مجال المأساة ليروا النتيجة الحتمية التي للحياة وهي الموت والفناء، فتلين قلوبهم نحو الرعية ويتخلصون من هذه القسوة. كما يرى أيضا أنّ الشعر في جميع أنواعه محاكاة، واستعمال الآلات الموسيقية التي ينتج عنها الإيقاع والانسجام الصوتي كلها تعبر عن محكيات، فيقول "فالعزف

والضرب بالقيثارة وما أشبه ذلك من فنون كالصفر، تحاكي باللجوء إلى الإيقاع والانسجام وحدها، بينما الرقص يحاكي الإيقاع دون انسجام" (أرسطو، 1997، صفحة 05)، وقد قسم أرسطو أجناس الشعر إلى ثلاثة أنواع:

1.2. المأساة

ويعرفها بأنها محاكاة فعل نبيل ،لها طول معلوم ،بلغة مبتلة بملح التزيين ، تختلف وفقا لاختلاف الأجزاء، وهذه المحاكاة تتم بواسطة أشخاص يفعلون، لا بواسطة الحكاية، وتثير عاطفتي الرحمة والخوف، فتؤدي إلى التطهير من هذه الانفعالات (غنيمي هلال محمد، 1997، صفحة 62). وقد ميّز أرسطو بين عاطفتي الخوف والرحمة ، فقد عرفهما في كتاب الخطابة ، حيث يرى الخوف هو "حزن أو اضطراب ناشئ عن تخيل شر داهم سيسبب تدميرا أو أذى" (أرسطو، 1986، صفحة 118)، بينما يرى الرحمة أو الشفقة هي نوع من "الألم الذي يثيره منظر الشرّ القاتل أو الأليم ، الذي يصيب من لا يستحقه" (أرسطو، 1986، صفحة 129).

2.2. الملهاة

وتعد من الجنس المسرحي في الأدب اليوناني، موضوعها الهزل الذي يثير الضعف، فهي "محاكاة الأراذل من الناس لا في كل نقيصة، ولكن في الجانب الهزلي الذي هو قسم من القبيح إذ الهزلي نقيصة وقبح ،بدون إيلام ولا ضرر، والملهاة ، على أنها أقل شأنا من المأساة، إلا أنها أعظم شأنا من الهجاء الشخصي، على الرغم من أنها ناشئة في الأصل عن هذا الهجاء" (غنيمي هلال محمد، 1997، الصفحات 86-87).

3.2. الملحمة

هي محاكاة عن طريق القصص شعرا، فهي تروي الأحداث، ولا تقدمها أمام عيون النظارة كما في المأساة ،ويجب أن تتوافر لها الوحدة التي توجد في المأساة، فتحاكي فعلا واحدا تاما، وتكون لها بذلك الوحدة العضوية، أما أجزاء الملحمة فهي أجزاء المأساة فيما عدا النشيد والمنظر المسرحي، ففيها الحكاية ، ويجب أن تكون بسيطة، ويصبح أن يكون الفعل فيها مركبا". (غنيمي هلال محمد، 1997، الصفحات 91-92).

أما مصطلح التخييل فقد حصره المعلم الأول في عاطفتي الخوف والرحمة، والشعراء يثيرون المشاعر في متلقيهم بالشعر ، لأنّ الأقاويل الشعرية "تنهض بالسامع نحو فعل الشيء الذي خيل له فيه أمر ما، من طلب له، أو هرب عمه أو كراهة له، أو غير ذلك من الأفعال إساءة أو إحسانا" (وهابي عبد الرحمن، 2011، صفحة 143)، فالتخييل ربط بالشعر؛ لأنه يثير انفعالا في نفسية المتلقي ويشبع رغباته، وهذا الكلام المخيل "تذعن له النفس فتنبسط عن أمور وتنقبض عن أمور من غير روية وفكر واختيار، كما لا يطلب من الشعر أن يتطابق مع الواقع ، ولا يخاطب الجانب العقلي في الإنسان ،لأنّ الاستجابة التي يحدثها في نفس المتلقي تتم على مستوى اللاوعي الخالص" (عصفور جابر، 1992، الصفحات 156-157). فعلم النفس عند أرسطو يرتبط ارتباطا وثيقا بالتخيلات التي تثير انفعالا نفسيا بعيدا عن الفكر ؛بمعنى "أن علم النفس الأرسطي لم يمنح الخيال ـ في حقيقة الأمر ـ منزلة رفيعة ،بل وضعه مع القوى الحيوانية على صعيد واحد" (عصفور جابر، 1992، صفحة 70).

3. بصمة التخييل عند النقاد والبلاغيين العرب

لعلّ أول من أشار إلى مصطلح التّخيل الفيلسوف العربي الكندي(ت 252 هـ) المتأثّر بالأصول المعرفية اليونانية، الذي عمل على تعريب هذا المصطلح اليوناني المدعو بـ "فنطاسيا Phantasia" وترجمه إلى اللغة العربية بكلمة ((التّوهم)) تارة ، وكلمة ((التّخيل)) تارة أخرى، مما استلزم علاقة ترادفية بين التّوهم والتّخيل، ويراه ملكة نفسية للإدراك الذهني لقوله:" التّوهم: هو الفنطاسيا، قوّة نفسانية

ومدركة للصّور الحسّية مع غيبة طينتها، ويقال الفنطاسيا، هو التّخيل، وهو حضور صور الأشياء المحسوسة مع غيبة طينتها (إدريس يوسف، 2012، صفحة 82).ويبدو لنا أنّ مصطلحات التّوهم، أو التّخيل أو التخييل أو المصطلح اليوناني الفنطاسيا كلها تصبّ في معنى واحد هو الخيال.

ويُعدُّ التّخييل عنصرًا ضروريا ومهمًا في الدراسات البلاغية خاصة الشعر، الذي يُعد محاكاة "من شأنه يحبّب إلى النّفس ما قصد تحبيبه إليها، ويكره إليها ما قصد تكريهه، لتحمل بذلك على طلبه أو الهرب منه، بما يتضمّن من حسن تخييل له، ومحاكاة مستقلة بنفسها أو متصوّرة بحسن هيئة تأليف الكلام، أو قوّة صدقه أو شهرته، أو بمجموع ذلك. وكل ذلك يتأكد بما يقترن به من إغراب فإن الاستغراب والتّعجب حركة للنفس إذا اقترنت بحركتها الخيالية قوى انفعالها وتأثيرها" (أبو الحسن حازم القرطجني، صفحة 71)، فتحظى بالقبول والإقناع.

1.3. التخييل والمحاكاة عند حازم القرطاجني

يرى حازم القرطاجني أنّ الشعر يحمل من المعاني والخيال ما يؤهله في رسم صورة يحاكي بها واقعه وهذه الأخيرة لها وقع جميل تميل إليه النفس ، يقول:" الشعر كلام موزون مقفى من شأنه أن يحبب إلى النفس ما قصد تحبيبه إليها، و يكره إليها ما قصد تكريهه، لتحمل بذلك على طلبه أو الهرب منه بما يتضمن من حسن تخييل له و محاكاة مستقلة بنفسها أو متصورة بحسن هيأة تأليف الكلام أو قوة صدقه أو قوة شهرته، أو بمجموع ذلك، وكل ذلك يتأكد بما يقترن به من إغراب، فإن الاستغراب والتعجب حركة للنفس إذا اقترنت بحركتها الخيالية قوي انفعالها وتأثرها" (أبو الحسن حازم القرطجني)، كما يرى أنّ التخييل هو العمود الفقري لبناء شعرية القصيدة العربية، مقدما إياه على الوزن والقافية ،ونحن نعلم أن حازم متأثرا بفلسفة أرسطو الذي يرى أنّ الشعر ما هو إلا مقدمات مبنية على التخييل وأنّ "الشعر كلامٌ مؤلف من مقدمات لا يُشترط فيها، من حيث هي شعرٌ، غيرُ التخييل، والتخييل فقط ولا شيء سواهُ" (أوكان عمر، 2011، صفحة 194). وتتجلى اعتناء حازم بصناعتي الشّعر والخطابة، لأنّهما "يشتركان في المعاني ويفترقان بصورتي التخييل والإقناع...وكان القصد من التخييل والإقناع هو حمل النّفوس على فعل شيء أو اعتقاده أو التخلّي عن فعله" (أوكان عمر، 2011، صفحة 19)، ويبدو لنا من هذا القول أنّ حازم يولي أهمية كبيرة لفكرة التّخييل، ويربطه بالصياغة الشعرية؛ لأنّ الشاعر يبني ملكته الشّعرية وفق ما تمليه مخيلته ويجعلها صناعة جديدة للواقع.

كما ربط حازم مصطلح التخييل بقوّة الإدراك وهي صورة شعرية تحكمها قوّة التّصوير والانفعال النّفسي، فيعرفه بقوله: "والتخييل أن تتمثل للسّامع من لفظ الشاعر المخيّل أو معانيه أو أسلوبه ونظامه، وتقوم في خياله صورة أو صور ينفعل لتخيّلها وتصوّرها، أو تصوّر شيء آخر بها، انفعالا من غير رويّة إلى جهة من الانبساط والانقباض" (أبو الحسن حازم القرطجني، صفحة 89)، فالتأثير النفسي حاضر بقوة في مخيّلة الشاعر لبناء صورة أساسها الواقع.

يُدرك حازم جيدًا أنّ المعاني الحاصلة في الذهن هي المسؤولة عن الإفهام ، و"الصوّر الحاصلة في الأذهان عن الأشياء الموجودة في الأعيان فكل شيء له وجود خارج الذهن، فإنه إذا أدرك حصلت له صورة في الذهن تطابق لما أدرك منه، فإذا عبر عن تلك الصورة الذهنية الحاصلة عن الإدراك أقام اللّفظ المعبر به هيئة تلك الصورة الذهنية في إفهام السامعين وأذهانهم، فصار للمعنى وجود آخر من جهة دلالة اللفظ" (أبو الحسن حازم القرطجني، الصفحات 18-19)، فتغدو هذه الصورة المتخيّلة أن تجد صدى إذعانها في نفسية المتلقي، لأنّ "الأقاويل الشّعريّة ربّما كان التّحرّك لما يُخيّل من محاكاتها أشدّ من التحريك لمشاهدة الشيء الذي حوكي، وابتهاج النفس بما تتخيّله من

ذلك فوق ابتهاجه بمشاهدة المخيّل" (أبو الحسن حازم القرطجني، الصفحات 125-127). لهذا نجد خصوبة الخطاب الشّعري التّخييلي عند حازم لا يتحقق غرضه التّأثيري إلا إذا أربكت مشاعر المتلقي، وجعلته يذعن لما يلقى إليه من صور متخيّلة.

كما نبّه حازم الشاعر بأن يوقظ ملكة التخيّل عند المتلقي، حتى يخترق كل الحجب، ويفتح مجاري الكلام، ويفتن ويروّج على تصديق كل الادعاءات المتخيّلة، فينبري المتلقي في الكشف عن هذا الواقع المتخيّل، بفكّ أسرار الصّورة وكلّ ضروب الافتتان فيها ،لأنّ عمل منشئ الخطاب أضحى ضرورة أدبيّة واجتماعية؛ فهو الشاهد الأوّل والأخير على إبداع النّص واختراعه، وجعل المتلقي مشاركا فعالا وأساسيا في فك رموز التّخيل (العروي حسين، 2012، الصفحات 225-226)، حتى تكتمل الصورة وتعطي دلالة جمالية وإقناعية.

2.3. أثر التخييل عند القاهر الجرجاني

لقد تناول الجرجاني في كتابه أسرار البلاغة أثر التخييل ،فهو يمثل طيف من أطياف الأسلوب البياني في الكلام العربي و الخطاب القرآني، ويتجلى لنا بصورة واضحة في التحليل البلاغي المشبع بالمعاني العميقة لا يدركها إلا الحاذق بصناعة البلاغة ؛لأنّ "الصور التي لا تتصور إلا في الوهم والخيال على تلك الأخرى التي تلتزم بمعطيات الواقع أو بمدركاته الحرفية ، على أساس أن الصور الأولى ــ إذا أجيد صنعها ــ يمكن أن تكشف عن براعة ذهنية وقدرة لا فتة ، وفي الوصول الى الغريب والنادر الذي لا يُعهد" (عصفور جابر، 1992، صفحة 56). كما يتعدى دورها إلى يقظة الوعي والتأثير في النفس من أجل الإقناع لأن "التخييل أساسه التصوير والمحاكاة والتمثيل لما يراد من التعبير عن معنى، والتصوير له من الوقع في النفوس ما ليس لحكاية الواقع بأداة معناه مجردا عن تصويره، فإن الفرق عظيم بين مشاهدو الشيء في واقعه وبين مشاهدة تمثيله بالصورة أو بمحاكاته بشيء آخر يمثله. إذ التصوير والتمثيل يثير في النفس التعجب والتخييل فتلذ به وترتاح له، وليس لواقع الحوادث المصورة والممثلة قبل تصويرها وتمثيلها ذلك الأثر من اللذة والارتياح لو شاهدها الإنسان" (المظفر محمد رضا، 2006، صفحة 406) فالصورة أو التخييل معقلها العقل به يترجم ما تبصره العين على الواقع.

ويرى الجرجاني أنّ التخييل عنصرا فعالا ومهما في بناء المجاز ، وهذا الأخير له وقع خاص وبالغ في نفسية المتلقين فـ "كلما كان أشدّ كانت إلى النّفوس أعجب ،وكانت النفوس لها أطرب ،وكان مكانها إلى أن تحدث الأريحة أقرب" (الجرجاني عبد القاهر، د. ت، صفحة 130). وإنّ المتكلم هو الذي يبني ويرتب المعاني في ذهنه وقلبه ثم تترجم هذه المعاني إلى كلام منطوق، يحمل معه بصمة نفسية ،أما المتلقي فيقوم بتفكيك هذه المعاني وإعادة قراءتها وتأويلها من خلال الذهن فـ "نظم الحروف هو تواليها في النطق ،وليس نظمها بمقتضى عن معنى ، ولا الناظِمُ لها بمقتف في ذلك رسما في العقل اقتضى أن يتحرى في نظمه لها ما تحراه، فلو أن واضع اللغة قال ((ربض)) مكان((ضرب)) لما كان في ذلك ما يؤدي الى فساده، وإما نظم الكلم فليس الأمر فيه كذلك، لأنك تقتفي في نظمها آثار المعاني وترتبها على حسب ترتُّب المعاني في النفس، فهو إذن نظمٌ يعتبر فيه المنظومُ بعضه مع بعض، وليس ((النظم)) الذي معناه ضمُّ الشيء الى الشيء كيف جاء واتفق" (الجرجاني عبد القاهر، 1984، الصفحات 81-82).

أما عن الإدراك النفسي والتخييلي في الشعر العربي فقد عده النقاد والبلاغيين والفلاسفة "عملية إيهام موجّهة إلى إثارة المتلقي إثارة مقصودة سلفا" (عصفور جابر، 1995، صفحة 161)، فالصورة المتخيلة تلعب دورا مهما في إثارة شعور المتلقي الذي تنتج إذعان نفسي "وتحدث هذه العملية فعلها عندما تستدعي خبرات المتلقي المختزنة ،والمتجانسة مع معطيات الصور المخيلة، فيتمّ الربط ... بين الخبرات المختزنة والصور المخيلة، فتحدث الإثارة المقصودة، ويلج المتلقي عالم الإيهام المرجو، فيستجيب لغاية مقصودة سلفا" (عصفور جابر، 1995، صفحة 161).

4. سلطة بلاغة الصورة والخيال

لقد استعمل العرب الصورة بكل أشكالها سواء كانت بيانية أم سيميائية في تعابيرهم اليومية، بوصفها وسيلة اتصالية تواصلية إقناعية؛ لأنها تحمل في ثناياها شحنة تأثيرية في نفسية المتلقي، وتحمل كلمة "صورة" في المعاجم العربية عدة دلالات ،ففي لسان العرب يراد بها "الوجه، ومنه الحديث :كره أن تُعلّم الصورة" ؛أي يجعل في الوجه كيٌّ أو سِمةٌ، و يراد بها التصاوير، والتماثيل، وترد في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته ،يقال: صورة الفعل كذا وكذا؛ أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته." (ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، 1994، صفحة 473).أما عند الراغب الأصفهاني فيراها على ضربين ويقول عنها" الصورة ما ينتقش به الأعيان ،ويتميّز بها عن غيرها وهي على ضربان:

– محسوس يدركه الخاصة والعامة كصورة الإنسان والفرس يدركه بالمعاينة.

– معقول يدركه الخاصة دون العامة كالصور التي اختُص بها الإنسان من العقل والرّويّة، والمعاني التي خصّ بها بشيء. فالصورة أراد بها ما خص الإنسان بها من الهيئة المدركة بالبصر والبصيرة." (الأصفهاني الراغب، 2009، صفحة 497).

واختلف النقاد والبلاغيون في قراءة وتأويل مصطلح الصورة ، وذلك باختلاف زويا الرؤية ،و الرُّؤية في اللغة يعرفها ابن سيّده: النّظر بالعين والقلب." (ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، 1994، صفحة 291)، أما مفهومها في القرآن الكريم يحمل عدة دلالات ،و تختلف باختلاف قوى النفس: (الأصفهاني الراغب، 2009، صفحة 374)

– رؤية بالحاسة وما يجري مجراها، كقوله تعالى: ﴿ لَتَرَوُنَّ الْجَحِيمَ ثُمَّ لَتَرَوُنَّهَا عَيْنَ الْيَقِينِ﴾ (سورة التكاثر الآية6 –7)،وإنما قيل ما يجري مجرى الحاسة لأن الحاسة لا تصح على الله تعالى عن ذلك.

– رؤية بالوهم والتخيل كقوله تعالى: ﴿ وَلَوْ تَرَى إِذْ يَتَوَفَّى الَّذِينَ كَفَرُوا ...﴾ (الأنفال الآية: 50)

– رؤية بالتفكر، نحو قوله تعالى:﴿ إِنِّي أَرَى مَا لَا تَرَوْنَ ﴾ (الأنفال الآية 48)

– رؤية بالعقل ،وعلى ذلك قوله تعالى: ﴿ مَا كَذَبَ الْفُؤَادُ مَا رَأَى ﴾ (النجم الآية: 11)

لقد عُنى بها البلاغي؛ لأنها ترتكز على التخييل، وحصرها (فرانسوا مورو) في علاقتين أساسيتين هما: علاقة المشابهة وعلاقة المجاورة (المجدوب عبد الرزاق، 2012)، فالصورة بهذا المعنى من خلال هذا التعريف يحكمها واقع ظاهر محسوس وواقع يندرج تحت الخفاء المسمى بالمضمر، ولهذا يمكن أن نقول أنّ الصورة أو التخييل معقلها العقل، لهذا نجد الشاعر الجاهلي يرسم مخيلاته التي صاغها في قالب جمالي فني من أجل التعبير عن مكبوتاته النفسية متأثرا بالصورة الحسية التي يمارسها نظره وتأمله لما يحيط به، فيندفع حسّه المرهف في وصف الديار والدمن ،ويبالغ في وصف المرأة ،فيصورها تارة بالظبي ,وتارة أخرى بالشمس والقمر وأحيانا بالقطاة .لهذا نجد المتلقي عند تلقيه للخطاب أول ما يتأثر مشاعره وأحاسيسه في هذا الصدد يقول أرسطو: "إنّ عامة النّاس يتأثرون بمشاعرهم أكثر مما يتأثرون بعقولهم، فهم في حاجة إلى وسائل الأسلوب أكثر من حاجتهم إلى الحجة فلا يكفي إذن أن يعرف المرء ما ينبغي أن يقال بل يجب أن يقوله كما ينبغي" (العمري محمد، 1986، صفحة 88)، ويدخل الاستدلال بالصورة في تشكيل الخطاب، وذلك لتحقيق التفاعل التواصلي بين المتكلم والجمهور من أجل هدف الإقناع أو الاقتناع، وهذا ما يكشف لنا دور البلاغة التي تحيط بنا من كل جانب من وسائل الإعلام و الإشهار ،والسياسة ،والرسم ،والمواعظ الدينية ،وكل المؤسسات الثقافية والتعليمية وغيرها. إذا كان اهتمام الأصوليون بالاستدلال عن طريق إعمال العقل وذلك بالتدبر والتأمل والنظر فإن ،نظرة الاستدلال عند علماء البلاغة له معنى آخر حيث "لا يخرج

من حظيرة التشبيه والوصف والاستعارة .ومن ثم فهو ليس عملية عقلية استنباطية محضة ،بل عملية((خطابية)) يتم بموجبها اتخاذ علامة مادية أو معنوية وجعلها شاهدا ومثالا على شيء ،أو صفة من صفاته." (أعراب حبيب، 2001، صفحة 125).

كما يتسم مفهوم مصطلح الصورة أحيانا بالغموض، يحتاج إلى دقة ثاقبة للفكر وما يحويه من طاقة تأملية تدبرية ومعرفية حتى يتسنى للمتلقي بالتجاوب مع أسرارها الكامنة ،فيكشف عن دلالتها، فالصورة "غامضة لكونها تسمح باستعمالها بمعنى عام مبهم جدا وواسع جدا، وذلك بالنظر إلى استعمالها ولو في مجال البلاغة المحصور عائم وغير محدد بدقة" (فرانسوا مورو، 2003، صفحة 15).

إنّ الدور الذي تقوم به الصورة البيانية بصفة عامة هو تمثيل الشيء المحسوس وإظهاره للمخاطب، وذلك من أجل حمله على الإقناع أو الاقتناع وتنوير فكره بالحجة البينة والتسليم بها. وقد عبر عنها عبر عليها محمد الولي في مقام آخر بأنها ترجمتها من الشيء المجسد المرئي الملموس المدرك بالحواس إلى لفظها بنظام اللغة، بقوله "الشيء الملموس معبرا عنه في اللغة" (صولة عبد الله، 2007، صفحة 481)، هذا التمثيل الحسي المدرك بواسطة الحواس له تأثير مباشر في نفسية المتلقي "لأن العرب بتوغلهم في بيئة يسودها الجهل والأمية وهضم الحقوق، فأصبحت عقولهم لا تهتدي إلا بما يقع تحت الحس أو ينتزع منه" (بن عاشور الطاهر، 1984، صفحة 66).

أما التصوير في الخطابات القرآنية فلها أثر خاص في نفسية المتلقي؛ لأنها تعمل على تحريك الخيال، وانتباه المتلقي أو السامع لذا يُعدّ " التصوير هو الأداة المفضلة في أسلوب القرآن فهو يعبر بالصورة المحسَّة المتخيلة عن المعنى الذهني، والحالة النفسية، وعن الحادث المحسوس، والمشهد المنظور، وعن النموذج الإنساني، والطبيعة البشرية. ثم يرتقي بالصورة التي يرسمها ، فيمنحها الحياة الشاخصة، أو الحركة المتجددة " (سيد قطب، 2006، صفحة 07)، فالقرآن الكريم متفرد في قوة معانيه متعالٍ عن الخطاب البشري، بتميزه الفّذ في أسلوبه المعجز الذي أعجز عنه الثقلين عن الإتيان بمثله. لذا لا يمكن الغور إلى معانيه إلا بالفهم الصحيح للغة، وحضور المنطق، لأنّ اللغوي "لا يستطيع أن يحاجج في مجال الإقناع حول المسائل الدينية ما لم يستعن بعلم الكلام، وعلم الكلام هو علم الحجاج العقلي في المجال الديني، وهو مركز التأويل القادر على ردم الهوة بين مستويات الخطاب في الحقيقة والمجاز".

5. المجاز بين صدى التخييل والإمتاع

يرى أرسطو أن قيمة النص الفنية والجمالية رهين "بالإجادة في المجازات" وهي علامة الفطرية الشّعرية التي يتميز بها الشاعر عن آخر، ولاشك أن أرسطو قوّض من شأن الخيال، وأسند وصايته للعقل والإدراك، فبناء الصورة في نظره تتطلب عمق التفكير وسعة الخيال وفي ذلك يقول: " من المهم إذن، حسن استخدام كل ضرب من ضروب التعبير التي تحدثنا عنها من أسماء مضاعفة مثلا أو كلمات غريبة، وأهم من هذا كله البراعة في المجازات، لأنها ليست مما نتلقاه عن الغير، بل هو آية المواهب الطبيعية؛ لأن الإجادة في المجازات معناها الإجادة في إدراك الأشباه" (أرسطو، 1997، صفحة 64). ويتضح من قوله أن المجازات صفة لصيقة لا تفارق مخيّلة الشاعر وكيانه؛ لأنها تهيئ نفسه في بيان القول والتعبير عن مشاعره ومكنوناته الداخلية.

إنّ المجاز جاء لتقريب المعنى من المتلقي وإعطائه صورة جمالية إقناعية تأثيرية ،تجعل المتلقي يسلم بها؛ لأنه "ماهو إلا وسيلة في إثبات المعنى وبناء الحجة ،وإقامة دليل عليه (صولة عبد الله، 2007، صفحة 490). وأعطى عبد القاهر الجرجاني مثالا حيا مستدل به على أنّ المجاز يمثل وظيفة تأثيرية إقناعية تتجاوز المستوى الجمالي يقول "لو أنّ رجلا أراد أن يضرب لك مثلا في تنافي الشيئين فقال: هذا وذاك هل يجتمعان؟ وأشار إلى ماء ونار حاضرين، وجدت لتمثيله من التأثير ما لا تجده إذا أخبرك بالقول فقال: هل يجتمع الماء والنار؟ وذلك الذي تفعل المشاهدة من التحريك بالنفس، والذي يجب بها تمكّن المعنى في القلب إذا كانت مستفادة من العيان ،ومتصرفة حيث تتصرف العينان" (الجرجاني عبد القاهر، د. ت، صفحة 127). ولهذا فالصورة البلاغية في قراءتها الحديثة تتطلب حضور فكري واعي

للامساك بحقيقة الخطاب لأنها تترك فراغ كلامي يستوجب من المتلقي ملء هذا المحلّ بالاستعانة إلى القرينة المصرح بها، ولهذا يستلزم جهد من المتلقي في التأويل للامساك بالأفق المتوقع من الصورة. فهذه الأخيرة ماهي إلا وسيلة من وسائل الخطاب التي تبحث عن المعرفة لإثبات الحقيقة. وهي بدورها "تترك عادة محلا شاغرا في الكلام وأن هذا المحل يؤدي إلى جعل الكلام نصفين منطوقا أو مصرحا به ومفهوما يأتي لسد ذلك المحل الشاغر" (الجرجاني عبد القاهر، د. ت، صفحة 563).

6. الصورة الفنية في بلاغة الجرجاني

لقد تعاطى الجرجاني مع الصورة من خلال المجاز، والتي تشمل الاستعارة والكناية والتمثيل، وقد قسم المعاني إلى قسمين: عقلي وتخيلي، وجاء هذا التقسيم بناء على تقسيمات فلاسفة المنطق، ويرى أن الصورة ما هي إلا نتيجة "مجرى الأدلة التي تستنبطها العقلاء، والفوائد التي تثيرها الحكماء، ولذلك تجد الأكثر من هذا الجنس منتزعا من أحاديث النبي، وكلام الصحابة رضي الله عنهم، ومنقولا من آثار السلف الذين شأنهم الصدق، وقصدهم الحق" (الجرجاني عبد القاهر، د. ت، صفحة 228).فالصورة في نظر الجرجاني إلا غموضا دلاليا وعمقا في التفكير أو انزياح لساني يتطلب كفاءة من المتلقي للوصول إلى المعنى المقصود.

لقد كانت الصورة عند الجرجاني اللبنة الأساسية في كشف المعاني العميقة التي يصنعها المتكلم، وهي بمثابة ترجمان عن أسئلة الإبداع؛ لأن بها يتذوق المتلقي الإبداع الشعري، وبها يتوغل الناقد الحصيف عوالم الشاعر للكشف عن تجربته الشعرية، لهذا فإن الصورة عند الجرجاني تشتغل على التّصور التخييلي والعقلاني فهي" ضرب من التشبيه، ونمط من التمثيل، والتشبيه قياس، والقياس يجري فيما تعيه القلوب، وتدركه العقول، وتستفتي فيه الإفهام والأذهان، لا الأسماع والآذان" (الجرجاني عبد القاهر، د. ت، صفحة 20)، لذا نجد أهم آلية بلاغية يستعين بها البلاغيون والشعراء والأدباء في تحقيق مآربهم وأغراضهم وهي الاستعارة، وهي "أدل ضروب المجاز على ماهية الحجاج" (طه عبد الرحمن، صفحة 233)، ولهذا تُعد الاستعارة عند الجرجاني جوهرة اللسان البشري، لأنها تُعين المتكلم على الوصول إلى أهدافه الحجاجية، بُغية التأثير والإقناع، بل إنها من الوسائل اللغوية التي يعتمدها بشكل كبير جدا، ما دمنا نسلم بفرضية الطابع المجازي للغة الطبيعية" (الغزاوي أبو بكر، 1998، صفحة 106)، فإذا كان الخطاب الشعري ينزع إلى توظيف الصورة الشعرية الممزوجة بالخيال الذي يرجى منه اللذة والإمتاع وتملك قلب السامع.

7. الاستعمال الآخر للغة

تُعد الاستعارة جزء مهم في الخطاب البياني الذي يتكئ علية كل من الفلاسفة والشعراء والأدباء والبلاغيين والنقاد وغيرهم، نظرا للمكانة التي ترقى إليها عن باقي أطياف الصور البلاغية، فهي تحظى بروية في التفكير وإلى دقة الإدراك وقوة التخييل، فالكلام المتداول بين عامة الناس من صيحات الباعة في الأسواق، وأحاديث النساء، ومسامرات الشباب، وسخريات السكارى وهذيان المجانين، وأبواق السياسيين، فهذه الخطابات اليومية تفقد رونقها ولذة الاستمتاع والتأثير إذا لم ترتدي لباس الغرابة والندرة. ومن ثمّ أضحت الاستعارة "ضرورة لغوية وليست فائضا ، ومن ثمّ صميم اللغة الطبيعية" (عمارة ناصر، 2009، صفحة 155).

ويعتبر أرسطو الغرابة والوضوح من أهم مزايا الأسلوب؛ لأن ما هو غريب يثير الإعجاب وما يثير الإعجاب يحقق السرور والمتعة، ويتحقق أكثر في الخطاب الشعري، لأنه يشمل على عناصر تخييلية الخارجة عن المألوف، أما المكوّن الثاني وهو الإقناع ويظهر في الخطابة لكن بمظهر التكلّف، والتكلّف يدعو إلى الريبة والحذر، أما الوضوح فهو طبيعة جوهرية في الاستعارة ،لأن غيابه يفقد الخطاب في تأدية عمله الوظيفي، وبالتالي يفقد خاصية الإمتاع والإقناع، وبناء عليه فقاعدة الاستعارة لدى أرسطو هي أن تكون واضحة دون أن تكون مبتذلة، وأن تكون غريبة دون أن تكون غير مفهومة. (أوكان عمر، 2011، الصفحات 218-222)، كما تُعدّ أنها أداة من التعبير

عن الفكر والوجدان، ف"الصورة ، بوصفها نتاج الخيال المطلق، يقوم كل كيانها على الخيال" (فرنسوا مورو، صفحة 15).، والاستعارة ثلاثة أنواع :

1 ـ الاستعارة الجمهورية وهي الاستعارة التي لا تنتج إقناعا ولا لذة في ذاتها، لأنها لا تملك قوة حجاجية ولا روحا تخييلية، نتيجة افتقادها عنصر المفاجأة الذي يُقصِره أرسطو على الغرابة. وهذا نتيجة استعمالها للقول العادي والمألوف والتي عبرت عنها البلاغة الغربية بالاستعارة الميتة.

2 ـ الاستعارة الشعرية لا تهدف إلى شيء خارج عن ذاتها، كما أنها تحيل إلا على ذاتها. وهي تتكون من الاستعارات المركبة والاستعارات المخترعة والبعيدة التي إذا حضرت في القول الخطابي حادت به من الخطابة إلى الشعر. فكل شيء يهدف إلى المتعة يكون شعريا.

3 ـ الاستعارة الحجاجية والتي تهدف إلى تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي أو السلوكي للمتلقي.

ويرى سيشرون (Marcus Tullius Cicero)، أنّ الزّي الذي ابتكر تحت ضغط الحاجة لحماية الجسد من البرد قد تحوّل فيما بعد إلى أداة زينة، فكذلك اللغة التي خلقت مع الإنسان ابتكرت في البداية تحت ضغط الحاجة لتوصيل الفكر والتواصل، فقد تحولت فيما بعد إلى مادة تزيينية تخييلية يتراشقها الشعراء والخطباء في مجالسهم ،فأخرجت خطابهم من عالم المألوف إلى عالم غير مألوف (ميشال محمد، 2015، صفحة 25).

كما يتعدد عمل الاستعارة في الكشف عن انزياحات اللغة واستنطاقها لمعاني الخطاب، والدنو إلى معرفة مقاصد المتكلمين وأغراضهم فهي بمثابة انزياح لغة الخطاب من المعنى الحقيقي إلى المعنى المجازي المتلبس بالدلالات المعقدة، ولذا فإن إدراك الخطاب الاستعاري يتطلب من المتلقي توظيف المدركات العقلية للوصول حقيقة المقصد الدلالي للخطاب، لأنها ينتابها الغموض والتشويش، والعدول عن المعنى الحقيقي. لذا تكمن وظيفتها في أنها "أدعى من الحقيقة لتحريك همّة المستمع إلى الاقتناع بها والالتزام بقيمها... فيعتمدها المستمع في تقويم الواقع والسلوك، وأن يتعرف المستمع على هذا القصد منه وعلى معنى كلامه وما يلزم عنه ،وأن يكون هذا التعرف سبيلا لقبول لخطابه وإقباله على توجيهه (طه عبد الرحمن، 1991، صفحة 69)، ويستحضر لنا الجرجاني مثالا عن قيمة الادعاء في بيان معنى الاسم بقوله :وذاك أن موضوعها على أنك تثبت بها معنى لا يعرف السامع ذلك المعنى من اللَّفْظ، ولكنه يعرفه من معنى اللَّفظ ،بيان هذا أنا نعلم أنك لا تقول: (رأيت أسداً) ،إلاّ وغرضُك أن تثبت للرجل أنه مساوٍ للأسد في شجاعته وجرأته، وشِدّة بطشه وإقدامه... ثم تعلم أن السامع إذا عقل هذا المعنى، لم يعقله من لفظ (الأسد)،ولكنه يعقله من معناه" (الجرجاني عبد القاهر، 1984، الصفحات 431-432). كما يرى البلاغيون في دراستهم للبيان أن الإمساك بالمعنى الحقيقي للنص يرجع إلى التفسير أو التأويل ،لذلك عمد البيانيين على" تضييق تلك المسافة و(تطويق) ذلك التقابل، وذلك بجعل التفسير يتناول الألفاظ وجعل (التأويل) يتناول المعنى العام للعبارة تارة، ويربط الأول بالمعنى اللغوي وربط الثاني بالمعنى المجازي تارة أخرى، مع اشتراطهم في نقل اللفظ من معناه اللغوي الأصلي إلى معنى آخر مجازي يحتمله، وجود قرينة أو دليل لولاه لما ترك ظاهر اللفظ" (الجابري محمد، الصفحات 273-274).

8. الكفاية النفسية للمخاطب والمتلقي في نظر الجرجاني

إذا كان علم الفيزياء أو الكيمياء يبحثان "مواد جامدة" بحيث يسهل السيطرة عليها من خلال المخابر وذلك بتحليل عناصرها في هدوء وتثبت، فإن علم النفس مواده متحركة يصعب إمساكها؛ لأنها تتغير من حالة إلى أخرى حسب المقام والخطاب، ولهذا فكلما كان الاستقرار العقلي والعاطفي، جبل الاستقرار النفسي ولو كان نسبيا، لهذا يُعد علم النفس من العلوم الإنسانية التي استفاد منها الأدب

إلى حد كبير، وهو من المناهج التقليدية التي تتعامل مع الأدب من الخارج، حيث تلقي الضوء على منتج الخطاب ومتلقيه ،ولقد افتتن المحلّلون النّفسانيون بالأدب بحثا عن قراءات تأويلية لأطروحات الكتّاب والشعراء، والغرض من ذلك الوصول إلى المعنى الحقيقي الذي يحمله الخطاب .هذه إشارة تجرّنا مباشرة إلى كتاب الشّعر للمعلم الأول أرسطو وما تضمنه عن الأثر النفسي (التطهير) الذي يتركه الشعر في نفسية المتلقين، والخطيب أو الشاعر يحمل معه مواصفات تجعله محض ثقة للمتلقي "فإذا كان المتكلم مشهورا بالأخلاق المحمودة وحبه للحق وحرصه على العدل في الحكم وتمكُّنه من القضايا التي يتحدث فيها، مما يجمعه مصطلح اليوناني هو(Ethos) كان حظ الخطاب من الإقناع أوفر وتأثيره في متقبله أبعد غورا" (الجابري محمد، الصفحات 273-274)، كما أن القارئ الذي يعد عنصر فعال في تفكيك شفرات الخطاب لا يحدث التواصل معه إلا من خلال إطار مرجعي ايدولوجي ثقافي اجتماعي، وعلى المتكلم لا يلاحظ من المخاطب حاله في الإنصات فحسب، بل يعقل منه فهمه أيضا" (طه عبد الرحمن، صفحة 252)، ولهذا كي يتحقق عنصر الإقناع والتأثير على المتكلم أن يعمد إلى تحقيق عنصر الإثارة الفكرية والنفسية التي تجعل المتلقي يتفاعل مع الخطاب، لحصول الإقناع ولذة الاستماع وتنكشف رسالة المتكلم. لهذا "ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات.

لقد تنبه الجرجاني الى التاثير النفسي والجمالي في الخطابات سواء الشعرية أم النثرية ، والتي يقصد من خلالها البحث عن المعاني اللطيفة التي تؤثر في الوجدان وعوالم النفس يقول الجرجاني :"وإن توقفت في حاجتك أيها السامع للمعنى الى الفكر في تحصيله ، فهل تشك في ان الشاعر الذي أداه إليك ، ونشر بزه لديك ، قد تجمل فيه المشقة الشديدة، وقطع إليه الشقة البعيدة ،وأنه لم يصل الى دره حتى غاص، وأنه لم ينل المطلوب حتى كابد منه الامتناع والاعتياص" (الجرجاني عبد القاهر، د. ت، صفحة 147). وقد أضاف عبد القاهر الجرجاني جهازا مصطلحيا هاما يُعنى بالتأثير الجمالي الذي يتركه التخييل والصورة، أو ما يسمى باللذّة الفنية أو منغصاته وحصرها في الأوجه التالية:

1ـ المصطلحات ذات التأثير الجمالي: "الأريحية، الأنس، الهزّة، الطرب، الارتياح، البهجة، الحلاوة، النشوة، الأنس، الألف، الروح، الروق، الخفة، الإيناس ،تشفي الغلة..." (الجرجاني عبد القاهر، د. ت، الصفحات 121-128-129)، هذه المصطلحات ينشرح لها صدر المتلقي، فتزيده أريحية نفسية بالتلذذ والإمتاع بالخطاب.

2 ــ مصطلحات النظر العقلي: ونذكر منها: دقة الفكر، لطف النظر، فضل روية، نفاذ خاطر، قوة ذهن، شدة تيقظ.

3ــ المصطلحات المنغّصة للأثر الجمالي: الثّقل، الوحشة، التكدير، التنغيص. النفرة، الاضطراب، القلق..." (الجرجاني عبد القاهر، 1984، الصفحات 47-48). ولم يقتصر الجرجاني على سرد هذه المصطلحات، بل أعطى إستراتيجية وحلولا يقوم بموجبها على فك الطلاسم والألغاز التي تجري على المعاني من غموض وخفاء، بقوله: "واعلم أنك لا تشفي الغلّة ولا تنتهي إلى ثلج اليقين، حتى تتجاوز حدّ العلم بالشيء مجملاً إلى العلم به مفصّلاً، وحتى تكون كمن تتبع الماء حتى عرف منبعه، وانتهى في البحث عن جوهر العود الذي يصنع فيه إلى أن يعرف منبته، ومجرى عروق الشجر الذي هو منه" (الجرجاني عبد القاهر، 1984، صفحة 455). ومن هنا نستطيع القول أنّ الجرجاني وضع سمّة خاصة في معرفة السرّ الذي يزيح الغموض عن المعاني، وينزع الأقنعة عن الألفاظ ويكشف عن اللذّة الفنيّة في الصورة، لذا يتعيّن عليك أن تسخّر الحواس الظّاهرة، والباطنة لبلوغ هذه الأغراض والمقاصد يقول الجرجاني في هذا الصدد: "وأنها ليست لك حيث تسمع بأذنك، بل حيث تنظر بقلبك، وتستعين بفكرك، وتعمل رويتك، وتراجع عقلك، وتستنجد في الجملة فهمك، وبلغ القول في ذلك أقصاه، وانتهى إلى مداه" (الجرجاني عبد القاهر، 1984، صفحة 64).

خاتمة

يُعدّ التخييل مادة أساسية وضرورية في إثارة المتخيلة في المتلقي، فيتفاعل معها أو تستفزه وتنبهه إلى أمر من الأمور، كما له ارتباط وثيق بالصورة الفنية بجميع أطيافها ـ سواء كانت استعارة أو تمثيل ـ فهي آلية تساعد المتكلم على تقريب الرؤية الشعرية والاقناعية إلى الواقع، وهذا بعد أن يسخّر حواسه الظّاهرة، و الباطنة للوصول إلى المقاصد والأغراض التي يصبو إليها، فتكشف العلائق الخفية والمجهولة، وتجعلها ذات معنى وقيمة، كما تعمل الصورة على تحريك مشاعر وأحاسيس المتلقي كلها لا عقله فقط، ونخلص في الأخير أنّ الصورة البلاغية عند عبد القاهر الجرجاني تمثّل أعلى درجات البيان والإقناع؛ لأنها تضفي بالفكر والخيال انسجاما وتفاعلا في تصوير المشاهد بعفوية صادقة.

قائمة المصادر والمراجع

1- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور. (1994). لسان العرب مادة "صور". بيروت دار صادر.

2- أنريك أندرسون إمبرت. (1991). مناهج النقد الأدبي. ترجمة الطاهر أحمد مكي. القاهرة. مصر. مكتبة الآداب.

3- أرسطو. (2009). السياسة، ترجمة، أحمد لطفي السيد. بيروت. لبنان. الدار القومية للطباعة والنشر.

4- أرسطو. الخطابة (1986). ترجمة عبد الرحمن بدوي. بغداد. دار الشؤون الثقافية العامة.

5- جابر عصفور (1992). الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب. بيروت المركز الثقافي.

6- حازم القرطاجنّي أبو الحسن (د.ت). منهاج البلغاء وسراج الأدباء. تحقيق، محمد الحبيب بن الخوجة، دار المغرب الإسلامي.

7- حسين العوري. (2012م). الخطاب الشعري ووظائف التخييل عند حازم القرطاجني. حوليات الجامعة التونسية، كلية الآداب منوبة، تونس، العدد 57، ص225 ـ 226..

8- جابر عصفور. (1995). مفهوم الشعر، دراسة في التراث النقدي. القاهرة. مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

9- أعراب حبيب. (2001). الحجاج والاستدلال الحجاجي. مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد 30، العدد 01. ص124.

10- فرانسو مورو. (د.ت). البلاغة مدخل لدراسة الصور البيانية. تر: محمد الولي وعائشة جرير. الدار البيضاء. إفريقيا الشرق.

11- صولة عبد الله. (د.ت). الحجاج في القرآن، من خلال أهم خصائصه الأسلوبية بيروت لبنان دار الفرابي.

12- الطاهر بن عاشور. (1984) التحرير والتنوير. تونس. الدار التونسية للنشر.

13- سيد قطب. (2006). مشاهد القيامة في القرآن. القاهرة. دار الشروق.

14- العمري محمد. (2012) البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول. المغرب. إفريقيا الشرق.

15- صولة عبد الله. (2007). الحجاج في القرآن. من خلال أهم خصائصه الأسلوبية. بيروت. لبنان. دار الفرابي.

16- حمّادي صمّود. (1981). التفكير البلاغي عند العرب، أسسه تطوره إلى القرن السادس. منشورات الجامعة التونسية.

17 – طه عبد الرحمن. (د. ت). اللسان والميزان، أو التكوثر العقلي. الدار البيضاء. المغرب المركز الثقافي العربي.

18- أبو بكر الغزاوي. (1991م). نحو مقاربة حجاجية للاستعارة. مجلة المناظرة، العدد (4). ص:106.

19 – عمارة ناصر. (2009). الفلسفة والبلاغة، مقاربة حجاجية للخطاب الفلسفي. الجزائر. منشورات الاختلاف.

20- فرانسو مورو. (د.ت). مدخل الى المحسنات البيانية، ترجمة محمد الولي. الدار البيضاء. المغرب. إفريقيا الشرق.
21- محمد مشال. (2015). بلاغة الخطاب الديني الرباط. المغرب. دار الأمان، الرباط.
22- طه عبد الرحمن. (1991م). الاستعارة بين حساب المنطق ونظرية الحجاج، مجلة المناظرة، العدد: 02. ص:06.
23- عابد الجابري محمد (1986م). نقد العقل العربي دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية. بيروت. لبنان. مركز دراسات الوحدة العربية.
24- عز الدين إسماعيل. (2013). الأدب وفنونه، دراسة ونقد. القاهرة. مصر. دار الفكر العربي.
25- حسن المودن. (2009). الرواية والتحليل النصي، قراءات من منظور التحليل النفسي. الرباط. المغرب. دار الأمان.
26- غنيمي هلال محمد. (1997م). النقد الأدبي الحديث. القاهرة. مصر. نهضة مصر للطباعة والنشر.
27- عبد الرحيم وهابي. (2011م). القراءة العربية لكتاب فن الشعر لأرسطو. الأردن. عالم الكتب الحديث.
28 يوسف إدريس. (2012م) التخييل والشعر حفريات في الفلسفة العربية الإسلامية. الرباط. المغرب. دار الأمان.
29 أوكان عمر. (2011م). اللغة والخطاب، رؤية. القاهرة. مصر.
30- رضا المظفر محمد. (2006م). المنطق. دار التعارف للمطبوعات.
31- الجرجاني عبد القاهر. (د.ت) أسرار البلاغة، تح، محمود محمّد شاكر. القاهرة. مصر. دار المدني.
32- الجرجاني عبد القاهر.. (1984م). دلائل الإعجاز، تح، محمود محمد شاكر. القاهرة. مصر. مكتبة الخانجي.
33- الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني. (2009). مفردات ألفاظ القرآن. تحقيق: صفوان عدنان داودي. دمشق. سوريا. دار القلم.

ASJP
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
Algerian Scientific Journal Platform
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 127 - 136

شعرية الكتابة البصرية في النص الشعري الجزائري المعاصر

The poetics of visual writing in the contemporary Algerian poetic text

وسيلة مرباح

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة (الجزائر)

merbah.wassila@centre-univ-mila.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/02

تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ الكتابة البصرية
- ✓ النص الشعري
- ✓ الفضاء النصي

الملخص:

تعالج هذه الدراسة آليات الكتابة البصرية في الشعر الجزائري المعاصر وتجلياتها. بهدف معرفة مدى تفاعل النص الشعري الجزائري المعاصر مع الممكنات البصرية. والكشف عن جماليات الفضاءات النصية الممتزجة بالتشكيل المجسم على بياض الورقة. محاولين الإجابة عن الإشكالية الآتية: إذا كانت الكتابة البصرية تؤدي دورا فعالا في كشف مغاليق اللغة. وعنصرا محوريا في إنتاج المعنى. وتعميق الرؤية. وتوجيه سيرورة الدلالات. فهل أولى لها النص الشعري الجزائري المعاصر هذه الأهمية؟ ومنه فكيف كان إخراج المشهد الشعري بصريا ودلاليا؟

وللوقوف على تجليات الكتابة البصرية في النص الشعري الجزائري المعاصر قسمت هذه الدراسة إلى مدخل نظري تطرقت فيه إلى ضرورة الانتقال من السمعي إلى البصري. ومن التقيد بالأحادية إلى الانفتاح على التعددية غير المقعدة. ومبحث تطبيقي تناولت فيه الحضور الدلالي والجمالي للكتابة البصرية في النص الشعري الجزائري المعاصر. وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها تعدد مشاهد الكتابة البصرية في النص الشعري الجزائري المعاصر. فمنها ما ارتبط بتغاوت الأسطر. ومنها ما تعلق بمساحة الصفحة لتتعدد معها الدلالات المسايرة للداخل الشعوري.

Article info

Received
02/11/2021

Accepted
20/06/2022

Keywords:
- ✓ *The visual writing*
- ✓ *The poetic text*
- ✓ *The textual space*

Abstract :

This study discusses the Forms of visual writing in contemporary Algerian poetry, For the purpose of learning about the interaction of contemporary Algerian poetry with possible spaces, and I tried to answer the following forms, If visual writing plays an active role in detecting the limitations of language and is central to the production of meaning, So how was the visually and semantic release of the poetry scene? In order to look at the manifestations of visual writing in contemporary Algerian poetry, this study was divided into an entry and a researcher. I touched on the need for a shift from audio to visual. and an applied researcher on the semantic and aesthetic presence of visual writing in contemporary Algerian poetry.

مقدمة

تعد الكتابة البصرية إحدى أهم تحولات الحداثة الشعرية، باعتبارها خطاب الانفتاح الذي أحدث خلخلة داخلية وخارجية شملت المفاهيم والنظم، وأخذت منحى آخر في ملامسة الموجودات، والتفاعل معها، وفق رؤية مشاركة الحياة والعالم في حركيتهما المستمرة والمتجددة.

والمتتبع لتحولات الممارسة الشعرية الحداثية يلاحظ خروج العديد من التجارب الشعرية عن حدود النمذجة الإيقاعية المتوارثة، والانفتاح على آفاق التجديد في آليات التشكيل الإيقاعي على وعي بإمكانات الفضاء النصي ومقتضياته.

وفي ظل هذه التحولات لم يكن النص الشعري الجزائري بمعزل عنها، فقد خاض الشاعر الجزائري في خلق فضاءات نصية متنوعة تجاوزت الفضاء النصي الأحادي، وامتزجت بالتشكيل المجسم على بياض الورقة، محرضا الطاقة البصرية للكشف عن دوالها.

وللوقوف على الكتابة البصرية وتجلياتها في الشعر الجزائري المعاصر ومعرفة مدى تفاعل االنص الشعري الجزائري المعاصر مع الممكنات البصرية قسمت هذه الدراسة إلى مدخل تطرقت فيه إلى ضرورة الانتقال من السمعي إلى البصري ومن التقيد بالأحادية إلى الانفتاح على التعددية غير المقعّدة، ومبحث تطبيقي تناولت فيه الحضور الدلالي والجمالي للكتابة البصرية في المدونة محل الدراسة محاولين الإجابة عن الإشكالية الآتية:

إذا كانت الكتابة البصرية تؤدي دورا فعالا في كشف مغاليق اللغة وعنصرا محوريا في إنتاج المعنى، وتعميق الرؤية، وتوجيه سيرورة الدلالات، فهل أولى لها النص الشعري الجزائري المعاصر هذه الأهمية؟ ومنه فكيف كان إخراج المشهد الشعري بصريا ودلاليا؟

1. مدخل

1.1. التحول من السمعي إلى البصري

يعد الإيقاع البصري أحد أهم تشكلات الكتابة البصرية بعد أن مر بتحولات شملت المفاهيم والرؤى، حيث إن المتتبع لمسار الإيقاع الشعري العربي يتبين له أن الإيقاع عرف في مساره التطوري مفاهيم مختلفة، تعددت تبعا لتعدد زوايا النظر حول آليات تشكله "فبعضهم وهم السواد الأعظم يماهون بين الإيقاع والعروض، والبعض الآخر يرى الإيقاع حدثا مبهجا يطرأ على العروض، والبعض الثالث يرى الإيقاع كل الظواهر الصوتية التي تخرج عن أن يكون المبدع ملزما بها، والبعض الرابع يرى الإيقاع قادر على تجاوز المسموع والمرئي مجال التخييل فيتحدث عن إيقاع المعاني..."خميس الورتلاني، 2005م، ص30) ، وكأن هذه المتابعة هي رصد للتحولات الحاصلة لمفهوم الإيقاع في مساره، انطلاقا من تداخله بالعروض وجهازه المصطلحي إلى ارتباطه بالجانب الصوتي، ثم توسع مفهوم الإيقاع من الإيقاع السماعي إلى الإيقاع البصري الذي تستثمر فيه مساحات البياض والسواد في فضاء النص الشعري، ومن هنا لم يعد الإيقاع مرتبط بالجانب الشكلي بل أصبح حركية موسيقية تجمع مكونات الخطاب وهي تؤسس للدلالة بمعنى "انتظام النص الشعري بجميع أجزائه في سياق كلي أو سياقات جزئية تلتئم في سياق كلي جامع، يجعل منها نظاما محسوسا أو مدركا، ظاهرا أو خفيا، يتصل بغيره من بنى النص الأساسية والجزئية(...) والانتظام يعني كل علاقات التكرار والمزاوجة والمفارقة والتوازي والتداخل والتنسيق والتآلف والتجانس..."(علوي الهاشمي، 1993م، ص120) .

وبهذا لم يعد الإيقاع العروضي وحده من يحدد مفهوم الشعر، فقد رفض رواد الحداثة العربية أن يعرّفوا الشعر بحد الوزن والقافية، ورأى أدونيس في ذلك تشويه للشعر، وإقصاء للشعر الجديد، يقول:"... غير أن الشعر لا يحدد بالعروض، وهو أشمل منه، بل إن العروض

ليس إلا طريقة من طرائق التعبير الشعري هي طريقة النظم"(علي أحمد سعيد، 1991م، ص141)، واستبدل الإيقاع به، وجعله أوسع من الوزن العروضي "الإيقاع نبع والوزن مجرى معين من مجاري هذا النبع "(علي أحمد سعيد، 1986م، ص 164).

إن هذا التحول الحاصل من الاعتناء بالعروض إلى الاعتناء بالإيقاع كان نتيجة تحولات على المستويات كافة "منها التمرد على منظومة فكرية تقليدية، على تركيبة ذهنية قديمة، إلى جانب تجاوز المفهوم القديم للشعر وتخطيه بكل خلفياته، وتخطي المنظومة النقدية، التي كرست ثقافة فنية ثابتة، فلم تعد هوية الشعر مرتبطة بالوزن والقافية، وإنما في العالم المفتوح الذي يخلقه، والرؤى الخصبة التي يكشف عنها، والآفاق المفتوحة على فكر جديد"(راوية يحياوي، 2015م، ص210). وقد نتج عن هذا التحول شعرية غير لغوية إلى جانب شعرية لغوية، وقد تنوعت أشكال النصوص وتجاوزت الشكل الأحادي" النموذج" "ودخلت التعددية المعقدة في مقابل الوحدة البسيطة في الشكل الكلاسيكي"(إبراهيم رماني، دت، ص301)، كما نتج عن هذا التحول أيضا تحول في مسار القصيدة العربية من الإنشاد إلى البعد البصري الذي يعتمد بنيات غير لغوية، ومن الشفوية وآلياتها إلى الكتابة التي تبحث عن ممكنات بنائية تتجاوز القرائن اللغوية.

2.1. تجليات الكتابة البصرية في النص الشعري الجزائري المعاصر

1.2.1. الإيقاع بتقسيم الصفحة

يلجأ الشاعر إلى تقنية الإيقاع البصري بين السواد والبياض "ليبني فضاءه النفسي ويعكسه على الفضاء النصي"(محمد الماكري، 2004م، ص238) فتتلون الصفحة بمد السواد أحيانا وجزره أحيانا أخرى، مسجلّة الواقع النفسي للمبدع بما يضمره أو يظهره، فيتكلم صمتا، ويكتب محوا ليكثف الدلالة الإيقاعية لأن "الفراغ يحيل إلى كتابة أخرى أساسها المحو الذي يكثف إيقاع كل من المكتوب المثبت والمكتوب الممحي"(محمد بنيس، 1999م، ص151).

وعند تتبعنا للمدونة محل الدراسة خلُصنا إلى أن معظم نصوصها الشعرية رُسمت بتقنية درامية يبرز فيها نثر مفردات الجملة الشعرية على الصفحة نثرا دراميا " يتجلى فيها صراع البياض والسواد على رقعة الصفحة، ومحاولة احتلال كل منهما مواقع على حساب الآخر"(يحي شيخ صالح، 2009م، ص140).

ونستدل على ذلك بقصيدة "يوسف" من ديوان "اليوسفيات "ليوسف شقرة التي تجلى فيها صراعا بصريا "فتراه – أي الشاعر- منشطر إلى شطرين، شطر يذكره به اسمه القديم، ويغادره رويدا رويدا، وشطر آخر معاصر يعيش خارج الحكاية في زمنه السياسي والتاريخي الراهن، زمن الضياع والهزيمة"(محمد علي شمس الدين، 2017م، ص8).

يقول في أحد مقاطعها :(يوسف شقرة، 2017م، ص54).

يا الذي..،
صاغ الجمال منك واكتفى
إذ رأى عينيكَ غابات..
ومحيطات
تقرأنا"قدسا" و "أندلسا"
وترثينا في المعز..،
والقاهرات

كم ذا.،
بسطنا القصائد قربا
والأعجمون.،
بنينها ناطحات

يشكل هذا المقطع صراعا بصريا دراميا يتنازع فيه السواد والبياض على مساحة الصفحة صراعا غير متكافئ تختل فيه موازين القوى بين الكسب والفقد بين التقدم والتراجع والإقدام والإحجام، ليرسما اصطداما جدليا عنيفا مخترقا كل حدود الكتابة التقعيدية المألوفة، ليفجر زخما دلاليا يكاد يحبس أنفاس الذات الشاعرة فتلجأ إلى الصمت غير البريء.

ومن بواعث هذا الصراع رفض الذات الشاعرة للحال الراهن بهيمنة الآخر نتيجة فقط السيطرة على المرجعيات أحيانا، وتراجع رصيد الثوابت أحيانا كثيرة.

وتواصل الكتابة في تعميق بؤرة هذا الصراع بخلق فجوات بيضاء (يوسف شقرة، 2017م، ص55):

فمن الذي.،
أدمى القلوب نكاية.،
ومن الذي.،
أشعل الأجفان.،
وأدمى الأمهات
ومن الذي.،
قطَع الأثداء تبجّحا
فتاةَ الرضيع في رحم البيانات

لم تسكن الكتابة لتواصل شتاتها على مساحات الصفحة متبعثرة، فترى العين نصوصا متناسلة تأخذ طابعا خلويا انقساميا، لتشغّل حركة العين والذهن معا ويصطدم القارئ بواقع الهزيمة، كما استغلت كتابة البياض في هذا المقطع مختلف الفضاءات لتحرض القارئ على تأمل ذلك البياض وعلاقته مع دلالة النص، فيدرك أن الفراغ استعارة دلالية لا بد من تأويلها، باعتبار أن البياض إعلان عن تفاعل الصمت مع الكلام في بناء دلالة النص، وتفاعل البياض مع السواد في بناء إيقاعه، وهي مساحات مجانية ذات دلالة باهضة، أوقفها الكاتب للقارئ ليستحوذ النص على انتاجات لا نهائية تضمن تكثيف الدلالة وسيرورتها، فسؤال "فمن الذي" أكبر من أن يستوعبه طرح واحد " أدمى القلوب نكاية"، فترك الشاعر مساحة واسعة لتستوعب طروحات لا نهائية .

2.2.1. الإيقاع السطري

حاول النص الشعري الجزائري إبراز وعي كبير في استثمار آليات الإيقاع البصري، باستغلاله الإمكانات الفضائية النصية المتاحة سعيا لخلق صورة إيقاعية ناضجة حيث نلمس في نصوصه تلاعبا بصريا بين البياض والسواد، وتفاوتا للأسطر تفاوتا موجيا ودراميا وتغييرا في اتجاه الأسطر إما عموديا تماما وإما مائلا تدريجيا، كما ستوضحه المداخلة في العناصر الآتية:

1.2.2.1. دلالة الإيقاع السطري

السطر الشعري هو تركيبة إيقاعية تتسم بتكرار وحدة موسيقية معينة دون الالتزام بعدد محدد من التفعيلات، أو هو "كمية القول الشعري المكتوبة في سطر واحد سواء أكان القول تاما من الناحية التركيبية أو الدلالية أم غير تام"(محمد الصفراني، 2008م، ص171) فتوزيع التفعيلات على الأسطر يكون تبعا للرؤية الشعرية، والدفقة الشعورية، ويمكن للمعنى أن يتجاوز السطر الشعري إلى عدة أسطر تشترك في الخصائص الإيقاعية والدلالية، وقد تكون القصيدة بأكملها جملة شعرية. ولهذا فإن توزيع الأسطر الشعرية في القصيدة الحداثية يتجاوز الكفاية التركيبية والكفاية الدلالية، وإنما يكون بحسب الاهتزازات الداخلية، والموجات النفسية، التي تتحكم في طول الأسطر وقصرها، مشكّلة لوحة هندسية، وصورة إيقاعية عاكسة للداخل الشعوري، مما يؤكد "أن تحول النص الشعري الحديث من القالب البيتي المحدود بعدد ثابت من التفعيلات – قياسات محددة مسبقا- إلى رحاب السطر الشعري، قد فتح المجال أمام التشكيل البصري في السطر الشعري، وقد ساعد الإخراج الطباعي الشعراء على إجراء تشكيلات بصرية تجسد الدلالات البصرية التي يرومون تجسيدها للمتلقي"(محمد الصفراني، 2008م، ص171).

وبالنظر في طريقة تشكيل الإيقاع البصري السطري وتجلياتها في النص الشعري الجزائري المعاصر نلحظ جملة من المشاهد الإيقاعية منها:

2.2.2.1. الإيقاع السطري المتفاوت

يتشكل هذا النوع الإيقاعي نتيجة تفاوت عدد الكلمات في الأسطر الشعرية إما طولا وإما قصرا، وقد تنبه إلى هذا النمط الإيقاعي السطري محمد الصفراني بقوله: "ونعني بالأطوال السطرية المتفاوتة تفاوت طول سطرين متواليين أو أكثر تفاوتا كميا من حيث عدد الكلمات"(محمد الصفراني، 2008م، ص 172).

وينتج عن هذا التفاوت السطري حركة إيقاعية ذات دلالات بصرية، وتأخذ هذه الحركة السطرية شكلين رئيسين هما:

- المسافة السطرية.
- الاتجاه السطري.

أ. المسافة السطرية

وهي المسافة التي يقطعها السطر الشعري، أو هي "حركة يد الشاعر أو الخطاط المتقدمة في اتجاه الكتابة الذي قد يكون أفقيا أو عموديا أو مائلا، والمسجلة لخط متصل من الوحدات، تنتج محورا أفقيا تلاحقيا، وكل بنية من هذا النوع تبين أن الزمن يمكن أن يكتسح الفضاء"(محمد الماكري، 2004م، ص235).

وتخضع بداية ونهاية هذه الحركة للداخل الشعوري الذي يختلف من مبدع إلى آخر، بل إنه يختلف عند المبدع الواحد في اللحظة الواحدة، ويفضي هذا الداخل إلى التحكم في أطوال الأسطر الشعرية لتتفاوت فيما بينها محدثة حركة إيقاعية ودلالاية، ومن صوره في نص يوسف شقرة نذكر:

أ.1. الإيقاع السطري الموجي

ويتشكل هذا النوع الإيقاعي نتيجة التفاوت السطري إما ارتقاعا أو انخفاضا لتفاوت الدفقة الشعورية وتأرجح الحالة النفسية بين القوة والزخم الشعوري، والانكسار والوهن العاطفي، وقد عرفه محمد الصفراني بقوله: "ونعني بالتفاوت الموجي تفاوت أطوال الأسطر الشعرية، تبعا لتفاوت الموجة الشعورية المتدفقة عبر كل سطر"(محمد الصفراني،2008م، ص172).

ومن النصوص التي لجأ فيها يوسف شقرة إلى تقنية الإيقاع الموجي قوله :(يوسف شقرة، 2017م، ص177).

شعارهم:
نحن الكفن.. نحن الكفن..
فيا وجهي المتألم.،
في فيافي العراق
ويا صوتي التائه.،
في غابات الزيتون والزعفران
ومن القدس ولبنان.،
عاد يردد
أي، لا ...لا تيأسنّ
فالخائنون.. هم الخائنون

باعتماد الشاعر تقنية الإيقاع الموجي استطاع أن يحرك الموقف والصورة في آن واحد، فالموقف موقف خيانة يتأرجح بين حسن الظاهر وخبث الباطن، لتتشكل صورة بصرية ترسمها أمواج الأسطر المتفاوتة تفاوتا هائجا، عاكسة أصداء الداخل المتألم والمتحسر، محققة أقصى درجات التأثير البصري والدلالي من خلال التفاعل الحاصل بين الموجات السطرية وزخمها الاغترابي الحزين، فالشاعر يعاني الاغتراب الجسدي والنفسي(فيا وجهي المتألم في فيافي العراق، ويا صوتي التائه ...)، وقد لجأ الشاعر إلى تقنية الإيقاع الموجي لإعلان انكساره الشعوري، وتمزقه الداخلي عبر صورة بصرية حادة تضافر فيها البصري والدلالي .

ومن النصوص الشعرية التي اعتمدت تقنية الإيقاع السطري الموجي في بناء أسطرها قصيدة "لعنة الحلم" التي تعالج" الحال السياسي الراهن من خلال افتراضات شعرية حول قطة وعصفور"(محمد علي شمس الدين،2017م، ص8)، ونمثل لذلك بأحد مقاطعها (يوسف شقرة، 2017م، ص66):

أنا لا أفهم
معنى النفس الأمارة بالحب
أو همس الشيطان.،
للتفاحة كي تعلن العصيان
لم أفهم تماما

ينقد الشاعر من خلال هذا المقطع الحال الراهن نقدا مبطنا في أسطر متفاوتة عبر أمواج منكسرة تطول فيها الأسطر وتقصر بالتناوب، ليسجل للقارئ دلالة تفاوت زفرات وشهقات الداخل الشعوري المحطم أمام واقع متأزم مفضوح إلى درجة التعقيد، وهذا ما يعكس استهلال مقطعه بهذه الموجة الصوتية " أنا لا أفهم" موحية بدقة الفهم، فنفيه للفهم تأكيد له، وهذا ما عبر عنه بأداة المفارقة في الأسطر اللاحقة (معنى النفس الأمارة بالحب، أو همس الشيطان للتفاحة كي تعلن العصيان)، ليعكس صورة متوترة للحال الراهن ممثلة للنقطة الدلالية المركزية في هذا المقطع القائم على التضاد بين التآمر# الحب / الود # العصيان .

أ.2. الإيقاع الدرامي

يعرفه محمد الصفراني بقوله: "ونعني بالتفاوت الدرامي تفاوت أطوال الأسطر الشعرية الموظفة للدلالة على صوت معين، وتسجيله بصريا"(محمد الصفراني، 2008م، ص175).

ومن النصوص التي قامت بنيتها على تقنية الإيقاع السطري الدرامي في ديوان "اليوسفيات" قصيدة "انتقام قصيدة"، التي تعالج موضوع "اغتراب الهوية"، فيقابل فيها الشاعر بين عدة اتجاهات متصارعة، ذات مرجعيات متضاربة، مرجعية متصلة بالذاكرة ومأثورات الماضي، وأخرى مرتبطة بالحاضر المتمدن، وإلى جانب الماضي والحاضر استشراف البين بين للمستقبل، يقول يوسف شقرة: (يوسف شقرة، 2017م، ص123، 125).

قلت: إليك البقاء فأبحري
هزأت من غبائي
ومن شيب ألهب رأسي
حين قال نصفها الأول:
أنت تحلم
وقال الثاني:
– دون أن يتكلم –
لن تدخل باب مدينتنا
لن أسمح
نطقت وجمعها قائل:
– وكلنا لكلنا يهدّد
ويندد
ويبدد
ويدور... ويدور
وعلى ذاته يجور.. ويجور
قال أبي:
خذيه ستارا أو خيال باب يمشي
واكفلي الاثنين
ثم قالت: هذا قميصي.،
خذه دليلا للركبان
وشفاء للعينين

لقد تحقق في هذا المقطع الشعري العناصر الأساسية للطابع الدرامي وهي: الصراع والإنسان وتناقضات الحياة، فالذات الشاعرة في صراع مع نفسها ومع الآخر من أجل البقاء، وقد وظف الشاعر أبرز أدوات التعبير الدرامي وهو الحوار، ليظهر عدة أصوات في مشهد واحد

مبينا من خلال أحاديثهم أبعاد الموقف، بحركة تمثيلية بصرية متفاعلة مع الفضاء النصي والدلالي، مستغلا مساحات سطرية ذات حركة موجية ليجسد حدثا دراميا متأزما يثير مواقفا لا تسير في اتجاه واحد، مشكّلة مشهدا متصارعا يعبر عن مقابلة ذات أبعاد وجودية.

وقد كثف الشاعر في هذا المقطع من الأشكال الإيقاعية البصرية ليعبر عن جلل الموقف، واختلاف الرؤى حوله تبعا لتغير الإيقاع من الهرمي إلى الموجي إلى المتدرج، وتميل منكسرة نحو الأسفل معبرة عن كسر أفق الذات الشاعرة.

ب. اتجاه الأسطر

إن الاتجاه الأفقي للسطر الشعري قد يتغير" لتكوين بنية تشكيلية تسجل سمات الأداء الشفهي أو تجسد دلالة الفعل بصريا"(محمد الصفراني،2008م، ص180) ، ليأخذ اتجاها عموديا تماما أو مائلا تدريجيا، والهدف من خلخلة اتجاه السطر الشعري هو تفعيل حاسة البصر واستثارتها لتتناغم مع الصورة المشكلة "فتغيير مسار السطر الشعري ينتج عنه مباشرة تغيير لمسار حركة العين على المسند، تغييرا يخرق الخطية المألوفة في تقديم أسطر الفضاء النصي و في قراءتها، وإذا كان توظيف الشكل الخطي غير فاعل على مستوى دلالة النص بشكل قطعي، فإن تكسير مسار السطر الشعري على العكس من ذلك مرتبط بالسياق النصي، ولا يمكن أن يفهم إلا من هذا المنظور"(محمد الماكري، ص234).

بمعنى أن القارئ يسعى لاكتشاف العلاقة بين التغيير في مسار اتجاه السطر وما يحمله من دلالات تؤكد القيمة الإيحائية لهذا التوزيع البصري :(أحمد رحمون، 2000م، ص17).

وطني
وطني
وطني
هل ترحم مقرورا
بلهيب الشوق
يتسلق أعشاب النهر
وطني
قد تتعدد تلك الأسفار
أو تتعدد هذي الطرقات
طرق برية
طرق بحرية
طرق جوية
طرق نهرية
طرق
طرق
لكن الوردة قادمة

من وجع قاتل
ينهش أضلاعي
ينخر أوردتي
ويحولني لرماد
من لهب الشوق

عمد الشاعر إلى هذا النوع الإيقاعي في هذا المقطع ليبرز زخما دلاليا، ما كان يقدر على البوح به أفقيا "وطني وطني وطني" "طرق برية طرق بحرية طرق جوية طرق نهرية ".

وتظهر هذه الدلالات من خلال المقطع المصمم بتقنية عمودية لتوزيع الأسطر، وببنية جدلية بين البياض والسواد تفاعلا فيها اللساني والتشكيلي، لتصنع جوا مضطربا يعكس توتر الذات وحيرتها أمام تعدد الاتجاهات، واختلاف الرؤى، وتشظي الحب، بين حب هاو، وآخر هاد.

ويمثل البياض في النص الشعري عامل تنشيط لمخيلة القارئ، وباعث تفعيل القراءة المشاركة في التأليف، ومن صوره في النص الشعري الجزائري المعاصر، تقطيع الكلمة (أحمد رحمون، 2015م، ص31).

تعلب أحلامك
جيدا
فالمسافة..
يغلب في ظنك
قد تطول إذا خلتها
تقصر
جئت
من
ضـ ...
ج...
ر...

يومئ تقطيع الكلمة إلى حبسة الكلام التي تعطل النطق وتسبب إجهادا للمتكلم وهو يعاني إيصال الكلام وتبليغه، وأما نثر أصوات الكلمة على مساحة الورقة بشكل عمودي، فيشكل سمة جمالية تتجاوز القراءة الخطية في سلسلتها اللسانية العادية لتخلق منحى انزياحيا، يكسر انتباه القارئ، وتخرجه من دائرة السكون والاطمئنان لمقومات الكتابة الخطية، موقعة به في الملاذ غير الآمن للتشوش البصري، بإرسال منبهات مثيرة منطلقة من تشوش البصر إلى وخز الذهن ليستقبل إشارات غير مألوفة، فتنشط عنده عمليات التأويل المنتجة للقراءة الناضجة "فالوقفات الكثيرة التي تتوزع داخل هذه السطور التي تتفتت فيها الكلمة الوحيدة إلى أصداع، تساهم بدور كبير في إفراغ بنية الشعر من امتلاء الكلمات، واحتشادها، وفي تعديل السلوك القرائي المتوارث لهذا الجنس من الكلام الأدبي"(أحمد الجودة، 2015م، ص7).

خاتمة

من خلال معالجتنا لهذا الموضوع الموسوم "الكتابة البصرية في النص الشعري الجزائري المعاصر" خلصنا إلى النتائج الآتية:

- الكتابة البصرية أحد أهم تمظهرات الحداثة الشعرية العربية في تحولات النص الشعري من القصيدة إلى الكتابة.
- استثمر النص الشعري الجزائري المعاصر آليات الإيقاع البصري باستغلاله الواعي الإمكانات الفضائية النصية، حيث لاحظنا في النصوص محل الدراسة تلاعبا بصريا بين البياض والسواد، وتفاوتا للأسطر تفاوتا موجيا ودراميا، وتغييرا في اتجاه الأسطر عموديا ومائلا، محققا بعدا فنيا وجماليا.
- تعددت مشاهد الكتابة البصرية في النص الشعري الجزائري المعاصر، منها ما ارتبط بتفاوت الأسطر، ومنها ما تعلق بمساحة الصفحة، لتتعد معها الدلالات المسايرة للداخل الشعوري.

قائمة المصادر والمراجع

1- إبراهيم رماني: دت، الغموض في الشعر العربي الحديث، دط، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
2- أحمد الجودة: سيميائية البياض والصمت في الشعر العربي الحديث، الملتقى الدولي الخامس "السيمياء والنص الأدبي"، الجزائر، جامعة بسكرة.
3- أحمد حمدي: 2000م، أشهد أنني رأيت، دط، الجزائر، دار الحكمة.
4- أحمد رحمون: 2015م، فوق منحد الظن، ط1، الجزائر منشورات الاختلاف.
5- خميس الورتلاني: 2005م، الإيقاع في الشعر العربي الحديث، خليل حاوي نموذجا، ط1، سوريا، دار الحوار.
6- راوية يحياوي: 2015م، من القصيدة إلى الكتابة، تحولات في النص الشعري في الكتاب لأدونيس، دط، رؤية للنشر والتوزيع.
7- علوي الهاشمي: 1993م، فلسفة بنية الإيقاع، متحرك السكون العربي، مجلة كتابات معاصرة، المجلد5، العدد 20، بيروت.
8- أدونيس (علي أحمد سعيد):1991م، مقدمة للشعر العربي، ط1، لبنان، دار العودة.
9- أدونيس (علي أحمد سعيد):1986م، زمن الشعر، ط5، لبنان، دار الفكر.
10- محمد بنيس: 1999م، الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالاته (الشعر المعاصر)، ج3، ط1، الدار البيضاء، دار توبقال.
11- محمد الصفراني: 2008م، التشكيل البصري في الشعر العربي الحديث، ط1، بيروت لبنان، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي.
12- محمد علي شمس الدين: 2017م، مقدمة ديوان اليوسفيات، يوسف شقرة: اليوسفيات، دط، الجزائر، دار الحكمة.
13- محمد الماكري: 2004م، الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، ط1، بيروت، المركز الثقافي العربي.
14- يحي الشيخ صالح: 2009م، حداثة التراث/ تراثية الحداثة: قراءات في السرد والبياض والفضاء الطباعي، ط1، قسنطينة، الجزائر، دار الفائز للطباعة والنشر.
15- يوسف شقرة: 2017م، اليوسفيات، دط، الجزائر، دار الحكمة.

ASJP
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
Algerian Scientific Journal Platform https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 137 - 148

ظاهرة التأويل عند علماء العربية. كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري "أنموذجا"

The phenomenon of interpretation among Arab scholars; The Book of "Equity in Issues of Disagreement" by Ibn Al-Anbari "A Model"

د. جاهمي محمد
جامعة 8 ماي 1945 قالمة (الجزائر)
meddjahm5@gmail.com

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/03
تاريخ القبول:
2022/09/24

الكلمات المفتاحية:
- ✓ التأويل
- ✓ كتاب الإنصاف
- ✓ ابن الأنباري

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة ظاهرة التأويل وهي من الظواهر اللغوية المتعددة. كالتقدير والتفسير والتعليل والقياس والحذف والزيادة وغيرها. وقد استرعت انتباهي ظاهرة التأويل-في استعمالها النحوي- عند اطلاعي على كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين. وكيف أول كل فريق المسائل النحوية التي خالفت القاعدة لإثبات صواب رأيه. وخلصت في النهاية إلى النتائج الآتية:

1- التأويل -بوجه عام- هو صرف الكلام عن ظاهره إلى وجوه خفية تحتاج إلى تقدير وتدبر.
2- لجوء النحاة إلى هذه الظاهرة -ظاهرة التأويل- ليوافق كلامهم قواعد النحو وأحكامه.
3- تعدد دلالات هذا المصطلح: فدلالته بوصفه مصطلحا نحويا تختلف عنه بوصفه أحد المصطلحات الأساسية في علوم القرآن والتفسير.

Article info

Received
03/11/2021
Accepted
24/09/2022

Keywords:
- ✓ *Interpretation*
- ✓ *Book of Equity*
- ✓ *Ibn Elanbari*

Abstract :

This study aims at studying the phenomenon of interpretation, which is one of the several linguistic phenomena like: estimation, justification, construing, analogy, deletion, and addition.... etc. Actually, the linguistic use of the phenomenon of interpretation has been brought to my attention when I consulted the book of 'fairness in issues of controversy between Kufian and Basrian grammarians' to Ibn Elanbari, and how each of the teams interpreted the issues that contradicted the rule to prove his opinion. I finally concluded that: - Interpretation, in general, refers to transforming speech from its surface to hidden faces that necessitate estimation and reflection. - The grammarians seek for this phenomenon so that their speech will conform to the rules and conventions of grammar. - This term has many connotations, and its connotation as a grammarian term differs from its connotation as one of the essential terms in quranic.

مقدمة

مر مصطلح التأويل عند علماء العربية بأدوار متميزة، تركت وراءها تأثيرا كبيرا على الذهنية العربية، أسهم في إثراء الثقافة الإسلامية وفي تكوين مفاهيمها ومعطياتها. وإليه يرجع الكثير من الخلاف في مسائل الفكر وقضايا اللغة، ومرد تلك الخلافات هو مفهوم التأويل كظاهرة ثقافية وكمصطلح علمي. وعملت ظاهرة التأويل في بيئة المفسرين والفقهاء واللغويين على توسيع آفاق النص والتوفيق بين الآراء والنصوص التي تبدو متعارضة.

ولم يكن التأويل وقفا على عصر من دون عصر. وإذا عرفنا معناه فهو مقبول معمول به إذا تحقق بشروطه؛ إذ لم يزل علماء الأمصار في كل عصر من عهد الصحابة إلى زمننا عاملين به من غير نكير. (الآمدي، (2003)، ج3، ص 67)، فمنذ أن نزل كتاب الله وتناوله الناس بالبيان، أصبح مدار نشاط عقلي ولغوي وديني واسع، وكان هذا النشاط يتميز بالدقة والحرص، بغية فهمه والتوصل إلى معانيه.

وقد لفتت انتباهي ظاهرة التأويل عند تصفحي لكتاب الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين لكمال الدين أبي البركات عبد الرحمن بن أبي سعيد الأنباري النحوي (513-577).

لذا ارتأيت أن أقف على بعض مسائله ودراستها والتطرق إلى آراء نحويي كل من المدرستين. مصنفا هذه المسائل المختارة حسب موضوعات معينة تناولتها للدراسة لاحقا. معتمدا في ذيلك على الاستقراء والتحليل، وكيف أول وقدر وفسر كل فريق من علماء المدرستين للبرهنة على صواب رأيه وصحة أدلته، وخلصت إلى أن كلا منهما نحا منحى عقليا منطقيا سميته التجريد في تخريج الأدلة النقلية والعقلية.

1. بين التأويل والتقدير والتفسير

1.1. التأويل لغة

معناه التقدير والتدبير والتفسير، أوّل الكلام وتأوّله: دبّره وقدّره، وأوّله وتأوّله: فسّره. (ابن منظور، (1988م) مادة: أوّل).

آل: يؤول: أي رجع، قال يعقوب: يقال: "أول الحكم إلى أهله" أي أرجعه ورده إليهم، وآل الجسم إذا نحف أي رجع إلى تلك الحالة. ومن هذا الباب تأويل الكلام وهو عاقبته وما يؤول إليه. (ابن فارس، (1979 م) مادة: آل). ونقل الأزهري عن ثعلب عن ابن الأعرابي أن الأوْل هو الرجوع، والتأويل تفعيل من أوّل يؤوِّل تأويلا. (الأزهري، (1967 م) مادة: آل). ومن معانيه أيضا الرجوع إلى الشيء والصيرورة إليه. (اللبدي، (1985 م)، ص 15).

2.1. التقدير، لغة

يكون على وجوه من المعاني: أحدها التروية والتفكير في تسوية أمر وتهيئته، والثاني تقديره بعلامات يقطعه عليها، والثالث أن تنوي أمرا يعقدك تقول: قدرت أمر كذا وكذا أي نويته وعقدت عليه، ويقال قدرت لأمر كذا أقدر له وأقدر قدرا إذا نظرت فيه ودبرته وقايسته. (ابن منظور، (1988م) مادة: قدَّر).

3.1. التفسير والفسْر، لغة

البيان: فسَر الشيء يفسِرُه بالكسر، ويفسُره بالضم فسرا، وفسَّره أبانه، والتفسير مثله. والفسر كشف المغطى، والتفسير كشف المراد عن اللفظ المشكل. (ابن منظور، (1988م) مادة: فسر).

بعد هذا التعريف اللغوي لهذه المصطلحات الثلاثة (التأويل والتقدير والتفسير) أعرّج على ما يعنيني منها في موضوع بحثي، وهو مفهوم التأويل في الاصطلاح النحوي؛ إذ هو عند النحاة حذف الكلمة في الفظ وإبقاؤها في البنية، كما لو سئل سائل، من معك؟ فتكون الإجابة: أخي، أي يكون التأويل معي أخي. كما أنه –وفي أبسط صوره– تبيين النص بصورة تجعله آخر الأمر متفقا مع القواعد المتبعة. (أبو المكارم، (2006 م)، ص 232). ومنه يتضح أن التأويل ترجيح لمعنى من المعاني الخارجة عن اللفظ دون قطع لأحدها، وبوجه من وجوه التخريج المتعارف عليها إذا صرفتها القرائن عن المعنى الأصلي.

وبصفة عامة فإنه صرف الكلام عن ظاهره إلى وجوه خفية تحتاج لتقدير وتدبر، وأن النحاة قد أولوا الكلام وصرفوه عن ظاهره لكي يوافق قوانين النحو وأحكامه. (عيد، (1989 م)، ص 157).

2. التأويل من خلال المسائل المختارة

لقد كانت البيئة البصرية من النحويين واللغويين تميل إلى التأويل أكثر من الكوفيين، مما يبين أن منهج الكوفيين أقرب إلى طبيعة اللغة، وهو ما حدا ببعض المحدثين إلى عد المدرسة الكوفية مدرسة وصفية، يقول الأستاذ عباس حسن: "لجأوا إلى التأويل المصنوع، والتكلف المفسد، والوصف بالقلة ونحوها، فقل أن تجد قاعدة من قواعدهم سالمة من هذا البلاء، تراهم يذكرون القاعدة ويتبعونها بأمثلة خارجة عليها مخالفة لها يتناولونها بالتأويل النافر والتحمل البعيد كي تساير قاعدتهم وتساوق مذهبهم، ومثلهم في هذا قليل من الكوفيين، وكأن القاعدة هي الأصل والكلام العربي هو الفرع، فإن أعوزهم التأويل أسعفهم الحكم بالقلة أو الندرة أو الشذوذ أو ما شاءوا من أسماء كهذه يقضون بها على كل ما يخالف ضوابطهم وأحكامهم. (عباس، ص 99 وأبو المكارم، (2006 م)، ص 231).

1.2. من حيث بنية الكلمة

أ. الاختلاف في أصل اشتقاق الاسم (الأنباري، (1978 م)، ص 6)

يرى الكوفيون أن كلمة "اسم" مشتقة من الوسم وهو العلامة، بينما يذهب البصريون إلى أنه مشتق من السمو وهو العلو. واحتج الكوفيون بأن قالوا إنما هو مشتق من الوسم في اللغة هو العلامة... والاسم وسم على مسمى (...)، لذلك قال أبو العباس أحمد بن يحي ثعلب: الاسم سمة توضع على الشيء يعرف بها، والأصل في اسم وسم وزيدت الهمزة في أوله عوضا عن المحذوف ووزنه "اعل" لحذف الفاء فيه (الراجحي، ص 75).

أما البصريون فيقولون: أنما قلنا إنه مشتق من السمو؛ لأن السمو في اللغة هو العلو (...) ومنه سميت السماء سماء لعلوها، والاسم يعلو على المسمى ويدل على ما تحته من المعنى، ولذلك قال أبو العباس بن يزيد المبرد: "الاسم ما دل على مسمى تحته"(الراجحي، ص 75).

وهكذا نجد الكوفيين يذهبون إلى اشتقاق "اسم" من السمو لا من الوسم ونجد أن ما ينسبه إليهم أصحاب المسائل الخلافية إنما هو وهم محض.

ب. كلا وكلتا مثنيان لفظا ومعنى أو معنى فقط؟ (الأنباري، (1978 م)، ص 493)

يرى الكوفيون أن كلا وكلتا فيهما تثنية لفظية ومعنوية وأصل "كلا" : كلٌّ فخففت اللام وزيدت الألف للتثنية، وزيدت التاء في "كلتا" للتأنيث، والألف فيها كالألف في "الزيدان والعمران". ويذهب البصريون إلى أن كلا وكلتا فيهما إفراد لفظي وتثنية معنوية، والألف فيهما كالألف في "عصا" و "رحا"، قال ابن يعيش: "اعلم أن كلا اسم يفيد معنى التثنية، كما أن كلا اسم مفرد يفيد معنى الجمع والكثرة، هذا مذهب البصريين، وذهب الكوفيون إلى أنه اسم مثنى لفظا ومعنى" (ابن يعيش، (د.ت)، ج54/1)، وحجة الكوفيين أن الدليل

على أنهما مثنيان لفظا ومعنى وأن الألف للتثنية النقل والقياس، واستشهدوا على ذلك بأمثلة كثيرة وأن الألف تنقلب إلى ياء عند النصب والجر إذا أضيفا إلى الضمير "هما"، أما البصريون فحجتهم أن الضمير تارة يرد إليهما مفردا حملا على اللفظ، وتارة يرد إليهما مثنى على المعنى، ودليلهم في هذا قوله تعالى:﴿كِلْتَا الْجَنَّتَيْنِ آتَتْ أُكُلَهَا﴾ (سورة الكهف، من الآية:33)، فقال: "آتت" بالإفراد حملا على اللفظ، ولو كان مثنى لفظا ومعنى لكان يقول: "آتتا" كما تقول: الزيدان ذهبا، كما أنه لو كانت التثنية فيهما لفظية لما جاز إضافتهما إلى التثنية؛ لأن الشيء لا يضاف إلى نفسه. ومما يدل على إفرادها من جهة اللفظ ما يلي:

1- "جواز إضافتها إلى المثنى، كقولك جاءني كلا أخويك، وكلا الرجلين، ومررت بهما كليهما، ولو كانت تثنية على الحقيقة لم يجز ذلك، ولكان من قبيل إضافة الشيء إلى نفسه، وذلك ممتنع، ألا ترى أنه لا يقال: مررت بهما اثنيهما، كما تقول مررت بهما كليهما"(ابن يعيش، (د.ت)، ج54/1).

2- فإن قلت: فأنت تقول: كلاهما منطلق، فـ(كلا) لا يكون إلا لاثنين، فلم أضفته إلى ضميرهما؟ فالجواب في ذلك أن (كلا) اسم واحد فيه معنى التثنية، فإنما أضفت واحدا إلى اثنين، ألا ترى أنك تقول: "الاثنان منطلقان، وكلاهما منطلق، وكلانا كفيل ضامن عن صاحبه. فإنما تأويله: كل واحد منا" (المبرد، (1399 هـ) ج241/3).

2.2. من حيث تقدير الإعراب

أ. "القول في إعراب المثنى والجمع على حدة" (الأنباري، (1978 م)، ص 33)

ذهب الكوفيون إلى أن الألف والواو والياء في التثنية والجمع بمنزلة الفتحة والضمة والكسرة في أنها إعراب، وذهب البصريون إلى أنها حروف إعراب، وحجة الكوفيين: قالوا: الدليل على أنها إعراب كالحركات أنها تتغير كتغير الحركات واستدلوا على ذلك بأمثلة منها:

أننا نقول: قام الزيدان، ورأيت الزيدين، ومررت بالزيدين، وذهب الزيدون، ورأيت الزيدين، ومررت بالزيدين، فتتغير كتغير الحركات، نحو قام زيد، ورأيت زيدا، ومررت بزيد. فلما تغيرت كتغير الحركات دل ذلك على أنها إعراب بمنزلة الحركات، وحجة البصريين: قالوا: الدليل على أنها حروف إعراب وليست بإعراب؛ لأن هذه الحروف إنما زيدت للدلالة على التثنية والجمع.

وفي هذه المسألة يساند ابن الأنباري البصريين بعدما رد حجج الكوفيين (الأنباري، (1978 م)، ص 36-39).

ب. القول في تحمل الخبر الجامد ضمير المبتدأ (الأنباري، (1978 م)، ص 55)

يرى الكوفيون أن خبر المبتدأ الذي يكون اسما جامدا يتضمن ضميرا يرجع إلى المبتدأ نحو: "زيد أخوك، وعمرو غلامك، ويرى البصريون أن خبر المبتدأ إذا كان اسما جامدا لا يتضمن ضميرا، وأجمعوا على أنه إذا كان صفة فإنه يتضمن الضمير نحو: "زيد قائم، وعمرو حسن".

وحجة الكوفيين قالوا: إنما قلنا: إنه يتضمن ضميرا وإن كان اسما غير صفة لأنه في معنى ما هو صفة، ألا ترى أن قولك: "زيد أخوك" في معنى زيد قريبك؟ وقريبك يتضمن ضميرا، فلما كان خبر المبتدأ هنا في معنى ما يتحمل الضمير وجب أن يكون فيه ضمير يرجع إلى المبتدأ.

وحجة البصريين أنهم ذهبوا إلى أنه لا يتضمن ضميرا وذلك لأنه اسم جامد غير صفة، وإذا كان عاريا عن الوصفية فينبغي أن يكون خاليا عن الضمير، وقد أبطل ابن الأنباري حجة الكوفيين في أن الخبر الجامد يتحمل ضمير المبتدأ. وهو رد -حسب رأيي- لبطلان

التأويل الذي اعتمدوا عليه، إذ لا شبهة بين لفظي "أخوك" و"قريبك"؛ لأن الأول جامد والثاني مشتق من الفعل "قرب" وإنما جاز أن يتحمل لفظ "قريب" ضميرا؛ لأنه جار على الفعل ويتضمن حروفه ويعمل عمل فعله.

3.2. من حيث تقدير العامل

أ. القول في رافع المبتدأ ورافع الخبر (الأنباري، (1978 م)، ص 44)

يرى الكوفيون أن المبتدأ والخبر يترافعان؛ أي كل منهما يكون سببا في رفع الآخر، بينما هو عند البصريين مرفوع بالابتداء، أما الخبر فقد اختلفوا فيه، فمنهم من قال إنه يرتفع بالابتداء وحده ورائدهم في ذلك سيبويه، حيث قال: "فإن المبني عليه ويقصد به الخبر يرتفع به "أي بالابتداء"، كما ارتفع هو بالابتداء، وذلك قولك: عبد الله منطلق؛ ارتفع عبد الله لأنه ذُكر ليبنى عليه المنطلق، وارتفع المنطلق لأن المبني على المبتدأ بمنزلته" (سيبويه، (1988 م)، ج127/2)، وذهب آخرون إلى أنه يرتفع بالابتداء والمبتدأ معا.

وفريق ثالث يقول: إنه يرتفع بالمبتدأ والمبتدأ يرتفع بالابتداء (الأنباري، (1978 م)، ص 44).

واحتج الكوفيون بقولهم: إن المبتدأ لابد له من خبر والخبر لابد له من مبتدأ، ولا يمكن أن يستغني أحدهما عن الآخر، ولا يتم الكلام إلا بهما، ولذلك لا يمتنع أن يكون كل واحد منهما عاملا ومعمولا في الوقت نفسه، واستدلوا على ذلك بآيات من الذكر الحكيم منها قوله تعالى: ﴿أَيًّا مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى﴾ (سورة الإسراء، من الآية: 110)، فنصب "أيا ما" بتدعوا وجزم "تدعوا" بأي ما، فكان كل واحد منهما عاملا ومعمولا، بالإضافة إلى حجج أخرى (الأنباري، (1978 م)، ص 45-46).

وقال البصريون إنما قلنا: إن العامل هو الابتداء، وإن الابتداء التعري من العوامل اللفظية؛ لأن العوامل في هذه الصناعة ليست حسية كالإحراق للنار والإغراق للماء والقطع للسيف، وإنما هي أمارات ودلالات (الأنباري، (1978 م)، ص 46).

ب. القول في رافع الخبر بعد "إن" المؤكدة (الأنباري، (1978 م)، ص 176)

ذهب الكوفيون إلى أن "إن" المؤكدة لا ترفع الخبر بعدها، أما البصريون فيرون أن الخبر بعدها مرفوع بها.

وحجة الكوفيين قالوا: أجمعنا على أن الأصل في هذه الحروف لا تنصب الاسم وإنما نصبته لأنها أشبهت الفعل، إذن فهي فرع عليه وبذلك فهي أضعف منه فينبغي ألا تعمل في الخبر جريا على القياس في حط الفروع عن الأصول، أما البصريون فقد قالوا: إنما قلنا: إنها تعمل الرفع في الخبر لأنها مشابهة للفعل لفظا ومعنى، قال شارح المفصل: "اعلم أن هذه الحروف وهي إن وأخواتها (...) من العوامل الداخلة على المبتدأ والخبر فتنصب ما كان مبتدأ وترفع ما كان خبرا، وإنما أعملت لشبهها بالأفعال (ابن يعيش، (د.ت) ص 102/1.

4.2. ترتيب الجملة

أ. القول في تقديم الخبر على المبتدأ (الأنباري، (1978 م)، ص 65)

لا يجيز الكوفيون تقديم الخبر على المبتدأ مفردا كان أو جملة نحو: قائم زيد، أبوه قائم زيد، بينما يجيز البصريون ذلك. وحجة الكوفيين، لأنه يؤدي إلى تقديم ضمير الاسم على ظاهره، ألا ترى أنك إذا قلت قائم زيد كان في قائم ضمير زيد بدليل أنه يظهر في التثنية والجمع. فتقول: قائمان زيدان وقائمون زيدون، ولا خلاف أن رتبة ضمير الاسم بعد ظاهره.

أما البصريون فقد اعتمدوا على ما جاء في كلام العرب وذكروا أمثلة منها: في بيته يؤتى الحكم وفي أكفانه لف الميت؛ لأن تأويل الجملتين يكون: الحكم يؤتى في بيته والميت لف في أكفانه، وقد ذهب الزمخشري مذهب البصريين حين قال: "ويجوز تقديم الخبر على

المبتدأ كقولك: تميمي أنا ومشنوء من يشنؤك، وكقوله تعالى:﴿وَسَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنْذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنْذِرْهُمْ ﴾(سورة يس:من الآية: 10)، والمعنى سواء عليهم الإنذار وعدمه، وقد التزم تقديمه فيما وقع فيه المبتدأ نكرة والخبر ظرفا وذلك قولك في الدار رجل" (ابن يعيش، (د.ت) ص 92/1)، وكذا فعل ابن عقيل: "الأصل تقديم المبتدأ أو تأخير الخبر وذلك لأن الخبر وصف في المعنى للمبتدأ، فاستحق التقدير كالوصف، ويجوز تقديمه إذا لم يحصل بذلك لبس أو نحوه (ابن عقيل، (1974 م)، ص 227/1).

ب. القول في تقديم التمييز إذا كان العامل فعلا متصرفا (الأنباري، (1978 م)، ص 828)

اختلف الكوفيون في جواز تقديم التمييز –وهو عندهم التبيين– إذا كان العامل فعلا متصرفا نحو: "تصبب زيد عرقا" فأجازه بعضهم ووافقهم في ذلك أبو العباس المبرد حيث يقول: "اعلم أن التبيين "التمييز" إذا كان العامل فيه فعلا جاز تقديمه، لتصرف الفعل، فقلت: تفقأت شحما وتصببت عرقا، فإن شئت قدمت، فقلت: شحما تفقأت وعرقا تصببت، وهذا لا يجيزه سيبويه؛ لأنه يراه كقولك: عشرون درهما (...)، وليس هذا بمنزلة ذاك؛ لأن (عشرين درهما) إنما عمل في الدرهم ما لم يؤخذ من الفعل، ألا ترى أنه يقول: هذا زيدا قائما، ولا يجيز: قائما هذا زيد، لأن العامل غير فعل، وتقول: "راكبا جاء زيد،لأن العامل فعل، فلذلك أجزنا تقديم التمييز إذا كان العامل فعلا (المبرد، (1399هـ)، ص 36/3.

وذهب أكثر البصريين إلى أنه لا يجوز تقديم التمييز على مميزه، وقد انتصر ابن جني لهذا المذهب "ومما يقبح تقديمه الاسم المميز، وإن كان ناصبه فعلا متصرفا، فلا نجيز: شحما تفقأت ولا عرقا تصببت (...)، وذلك لأن المميز هو الفاعل في المعنى؛ ألا ترى أن أصل الكلام: تصبب عرقي، وتفقأ شحمي ثم نقل الفعل فصار في اللفظ لي، فخرج الفاعل في الأصل مميزا، فكما لا يجوز تقديم الفاعل على الفعل فكذلك لا يجوز تقديم المميز –إذا كان هو الفاعل في المعنى – على الفعل" (ابن جني، (1988 م)، ص 384/2).

وحجة الكوفيين: النقل والقياس، فمن النقل قول الشاعر:

أَتَهجُرُ لَيلى لِلفِراقِ حَبيبُها وَما كانَ نَفساً بِالفِراقِ تَطيبُ

فتقدم التمييز "نفسا" على العامل فيه وهو "تطيب" لأن التأويل فيه: وما كان الشأن والحديث تطيب ليلى نفسا فدل على جوازه.

ومن القياس: فالأفعال المتصرفة جاز تقدم معمولها عليها نحو: عمرا ضرب زيد، ولذا جاز تقديم التمييز على العامل (فعل) المتصرف.

أما عدم جوازه عند البصريين فلأنه هو الفاعل في المعنى، ألا ترى أنك إذا قلت: تصبب زيد عرقا أن المتصبب هو العرق، فلما كان هو الفاعل في المعنى لم يجز تقديمه كما لو كان فاعلا لفظا.

والرأي عندي ما ذهب إليه الكوفيون لأن معنى البيت واضح لا يحتاج إلى التأويل والتحمل.

5.2. تحديد الحالة الإعرابية

أ. فعل الأمر معرب أو مبني (الأنباري، (1978 م)، ص 524)

ذهب الكوفيون إلى أن فعل الأمر للمواجه المعرى عن حروف المضارعة نحو: افعل معرب مجزوم، وذهب البصريون إلى أنه مبني على السكون. وحجة الكوفيين:

1- أن الأصل في الأمر للمواجهة نحو: افعل، لتفعل كقولهم في الأمر للغائب ليفعل، واستدلوا على ذلك بقوله تعالى: ﴿فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ﴾ (سورة يونس: من الآية: 58).

2- إجماع الكوفيين على أن فعل النهي معرب مجزوم نحو: "لا تفعل" فكذلك الأمر هنا نحو: "افعل" لأن الأمر ضد النهي، وهم يحملون الشيء على ضده كما يحملونه على نظيره، فكما أن فعل النهي معرب مجزوم فكذلك فعل الأمر (الأنباري، (1978 م)، ص 528).

وحجة البصريين أن الأصل في الأفعال أن تكون مبنية، والأصل في البناء أن يكون على السكون، وإنما أعرب ما أعرب من الأفعال أو بني منها على الفتحة لمشابهة ما بالأسماء، ولا مشابهة بوجه ما بين فعل الأمر والأسماء، فكان باقيا على أصله في البناء (الأنباري، (1978 م)، ص 534).

6.2. تحديد معنى الأداة

"القول في إنْ الواقعة بعد "ما أنافية أم مؤكدة أم زائدة"(الأنباري، (1978 م)، ص 636). ذهب الكوفيون إلى أنها بمعنى "ما" وذهب البصريون إلى أنها زائدة؛ أي زيادة للتوكيد، فليست الزيادة عندهم لغير معنى.

وترد عند الكوفيين بمعنى ما النافية في كثير من آيات القرآن الكريم كقوله تعالى: ﴿إِنِ الْكَافِرُونَ إِلَّا فِي غُرُورٍ﴾(سورة الملك: من الآية:20)، ﴿إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا تَكْذِبُونَ﴾(سورة يس: من الآية: 15)، وقوله تعالى أيضا: ﴿قُلْ إِنْ كَانَ لِلرَّحْمَنِ وَلَدٌ فَأَنَا أَوَّلُ الْعَابِدِينَ﴾ (سورة الزخرف، الآية:81)، فـ"إنْ" في الآيات السابقة جاءت بمعنى "ما"؛ لأن التأويل فيها: ما الكافرون، ما أنتم، ما كان للرحمن ولد، غير أن "إنْ" هنا ليست بالضرورة نافية، حيث أن هناك من ذهب إلى أن الأسلوب أسلوب مبالغة في النفي وهو ما ذهب إليه الزمخشري في تفسيره لقوله تعالى: ﴿قُلْ إِنْ كَانَ لِلرَّحْمَنِ وَلَدٌ فَأَنَا أَوَّلُ الْعَابِدِينَ﴾، وقد تمحل الناس بما أخرجوه به من هذا الأسلوب الشريف المليء بالنكت والفوائد المستقل بإثبات التوحيد على أبلغ وجوهه. فقيل: إن كان للرحمن ولد في زعمكم فأنا أول العابدين الموحدين (...)، وقيل: إن كان للرحمن ولد فأنا أول الآنفين من أن يكون له ولد من عبد يعبد إذا اشتد أنفه فهو عبد وعابد (...)، وقيل هي إن النافية أي ما كان للرحمن ولد"(الزمخشري، (د.ت)، ص 427/3).

أما حجة البصريين فلأن دخولها كخروجها؛ إذ لا فرق في المعنى بين قولنا: ما إن زيد قائم، وبين ما زيد قائما، ولما كان خروجها كدخولها تنزلت بمنزلة (منْ) بعد النفي كما قال تعالى: ﴿مَالَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ﴾ (سورة الأعراف، من الآية: 59).

7.2. تحديد عمل الأداة

القول في عمل إن المخففة النصب في الاسم (الأنباري، (1978 م)، ص 195). ذهب الكوفيون إلى أن "إنْ" المخففة من الثقيلة لا تعمل النصب في الاسم، وذهب البصريون إلى أنها تعمل، وساق كل منهما حججه؛ إذ رأى الكوفيون أنها لا تعمل لأن المشددة إنما عملت لشبهها بالفعل الماضي في اللفظ، فإذا خففت فقد زال شبهها به، فوجب أن يبطل عملها، وكذلك "إنَّ" المشددة من عوامل الأسماء و "إنْ" المخففة من عوامل الأفعال، وعليه فعوامل الأفعال لا تعمل في الأسماء وعوامل الأسماء لا تعمل في الأفعال.

أما البصريون فقد قالوا بأنها تعمل لورود ذلك في القرآن الكريم، قال تعالى:﴿وَإِنَّ كُلًّا لَمَّا لَيُوَفِّيَنَّهُمْ رَبُّكَ أَعْمَالَهُمْ﴾ (سورة هود، من الآية: 111)، يقول سيبويه إن أكثر العرب لا يُعملون "إنْ" المخففة ويلزمون اللام في الخبر لئلا تلتبس بـ "إن" النافية، ولكن بعضهم يعملون إن المخففة، وهذا نص كلامه: "واعلم أنهم يقولون إن زيد لذاهب وإن عمرو لخير منك، لما خففها جعلها بمنزلة لكن حين خففها وألزمها اللام لئلا تلتبس بإن التي [هي] بمنزلة ما التي ينفي بها، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ﴾(سورة

الطارق، الآية: 04)، إنما هي لـ عليها [حافظ] وقال تعالى: ﴿وَإِنْ كُلٌّ لَمَّا جَمِيعٌ لَدَيْنَا مُحْضَرُونَ﴾ (سورة يس، الآية: 32)، إنما هي: لـ جميع، وما لغو" سيبويه، (1411 هـ)، ص 139/2).

والظاهر من كلام سيبويه أن الكوفيين محقون فيما ذهبوا إليه؛ لأن الآيات القرآنية الكريمة التي تعمل لم تعمل "إن" المخففة النصب في اسمها أكثر من تلك التي جاء فيها الاسم منصوبا، ثم إن أكثر العرب لا يُعملونها. بالإضافة إلى ذلك فإننا نجد البصريين هنا قد اعتمدوا على الشاذ وقاسوا عليه، ألم يقولوا من قبل إن الشاذ يحفظ ولا يقاس عليه؟ وبذلك فقد وقعوا في تناقض.

8.2. تعليل الحكم

القول في علة إعراب الفعل المضارع (الأنباري، (1978 م)، ص 549). لم يختلف علماء المدرستين في أن الأفعال المضارعة معربة، بل كان اختلافهم في علة إعرابها، إذ رأى الكوفيون أن علة إعرابها أنه دخلها المعاني المختلفة والأوقات الطويلة، بينما علل البصريون ذلك بثلاثة أوجه:

1- الفعل المضارع يكون شائعا فينخفض ومثال ذلك الفعل (يكتب) فهو يدل على الحال والاستقبال، لكن إذا قلنا: "سوف يكتب" صار خالصا للاستقبال دون الحال مثله في ذلك مثل الاسم، فكلمة (ولد) وهي نكرة تصلح لجميع الأولاد، أما إذا عرف (الولد) فإنها تصير خاصة بولد معين.

2- يقبل دخول لام الابتداء عليه عكس الفعل الماضي وفعل الأمر، ألا ترى أنه يمكننا أن نقول: إن زيدا ليقوم ولا يصح أن نقول: "إن زيد لقائم" ولا "إن زيدا لأضرب عمرا".

3- يجري الفعل المضارع على اسم الفاعل في حركته وسكونه، فالفعل (ينجح) على وزن اسم الفاعل (ناجح) في حركته وسكونه، فلما أشبه هذا الفعل الاسم من هذه الوجوه الثلاثة وجب أن يكون معربا مثله.

وقد رد ابن الأنباري على الكوفيين في تعليل إعراب المضارع بما يلي: إن قولهم: "لأنه دخلها المعاني المختلفة" يبطل الحروف، إذ تدخلها هي الأخرى المعاني المختلفة، فالحرف (من) مثلا يجيء لمعان مختلفة من ابتداء الغاية والتبعيض والتبيين والزيادة للتوكيد، ومع ذلك فلا خلاف بين النحويين في أنه لا يعرب منها شيء.

أما عن قولهم: تدخلها الأوقات الطويلة فهذا أيضا تعليل مردود، لأن الفعل الماضي أطول من المستقبل، فالمستقبل يصير ماضيا مثل (لم يسافر) والماضي لا يصير مستقبلا، ومع ذلك فهو مبني، إذن فكيف يكون المستقبل الذي هو دونه من حيث طول وقته معربا؟ (الأنباري، (1978 م)، ص 550).

9.2. أسلوب الكلام

العطف على الضمير المرفوع المتصل في اختيار الكلام (الأنباري، (1978 م)، ص 474). ذهب الكوفيون إلى جوازه دون حاجة إلى التوكيد بالضمير المنفصل، واشترط البصريون لجوازه توكيده أو فصله بفاصل.

وقد احتج الكوفيون لمذهبهم بالقرآن وكلام العرب، ومما جاء في القرآن قوله تعالى: ﴿ذُو مِرَّةٍ فَاسْتَوَى وَهُوَ بِالْأُفُقِ الْأَعْلَى﴾ (سورة النجم، الآيتان:6-7)، بعطف "هو" على الضمير المرفوع المستكن في (استوى)، والمعنى فاستوى جبريل ومحمد بالأفق (الأنباري، 1978 م)، ص 474-475).

أما البصريون فقد قالوا بعدم جواز العطف على الضمير المرفوع المتصل لأنه لا يخلو: إما أن يكون مقدرا في الفعل أو ملفوظا به؛ فإن كان مقدرا فيه نحو: "قام زيد" فكأنه قد عطف اسما على فعل، وإن كان ملفوظا به نحو: "قمت وزيد" فالتاء تنزل بمنزلة الجزء من الفعل، فلو جوزنا العطف عليه لكان أيضا بمنزلة عطف الاسم على الفعل، وذلك لا يجوز.

وكان من جواب ابن الأنباري أن قدر "الواو" في قوله تعالى: وهو بالأفق الأعلى على أنها للحال لا للعطف.

10.2. تحديد نوع الكلمة

القول في "نعم" و"بئس"، أفعلان هما أم اسمان (الأنباري، (1978 م)، ص 97). ذهب الكوفيون إلى أن نعم وبئس اسمان مبتدآن وذهب البصريون إلى أنهما فعلان ماضيان لا ينصرفان، وإليه ذهب علي بن حمزة الكسائي من الكوفيين (الأنباري، (1978 م)، ص 97).

واحتج الكوفيون على أنهما اسمان؛ لأنهما يقبلان دخول حرف الجر عليهما، واستدلوا على ذلك بما جاء في كلام العرب: "ما زيد بنعم الرجل" ودخول حرف النداء عليهما لقول العرب: يا نعم المولى ويا نعم النصير، فدخول حرفي الجر والنداء عليهما يدل على أنهما اسمان لأن الجر والنداء من خصائص الأسماء، ومن حججهم أيضا أنه لا يحسن اقتران الزمان بهما كسائر الأفعال، فلا يقال: "نعم الرجل أمس" كما لا يقال أيضا: "بئس الرجل أمس" إلى غير ذلك من الحجج (الأنباري، (1978 م)، ص 97-104).

أما البصريون فقد احتجوا بما يلي:

1- اتصال الضمير المرفوع بهما، حيث جاء في كلام العرب: نعما رجلين، ونعموا رجالا، وحكى ذلك الكسائي، وقد رفعا مع ذلك الظاهر مثل: نعم الرجل، وبئس الغلام، والمضمر مثل: نعم رجلا زيد، وبئس غلاما عمرو.
2- اتصالهما بتاء التأنيث الساكنة كقولهم: "نعمت المرأة وبئست الجارية"، لأن هذه التاء يختص بها الفعل الماضي.
3- بناؤهما على الفتح بحيث لو كان اسمين لما كان لبنائهما وجه.

والأصل في نعم وبئس أنهما فعلان على وزن فعل بكسر العين (...)، ودليل فعليتهما لحاق التاء التي تقلب هاء في الوقف بهما، وإنما هي تلحق الفعل (...) نحو: نعما رجلين ونعموا رجالا. والضمائر المرفوعة المتصلة البارزة من خواص الأفعال.

11.2. استعمال صيغ معينة

هل يجوز جمع العلم المذكر المتصلة به تاء التأنيث جمع المذكر السالم (الأنباري، (1978 م)، ص 40). اختلف علماء المدرستين في جمع المختوم بتاء التأنيث إذا سميت به رجلا، فالكوفيون يجيزون جمعه بالواو والنون نحو: طلحة: طلحون وهو ما ذهب إليه ابن كيسان، إلا أنه فتح اللام فيقول: الطلحون كما قالوا أرضون، أما البصريون فإنهم لا يجيزون ذلك، وقد اعتمد الكوفيون فيما ذهبوا إليه على أنه في التقدير جمع طلْح لأن الجمع قد تستعمله العرب على تقدير حذف حرف من الكلمة، أما ابن كيسان فقد احتج على ذلك بقوله: "إنما جوزنا جمعه بالواو والنون وذلك لأن التاء تسقط في الطلحات، فإذا سقطت التاء وبقي الاسم بغير تاء جاز جمعه بالواو والنون،

كقولهم: "أرض وأرَضون" وكما حركت العين من أرَضون بالفتح حملا على أرَضات، فكذلك حركت العين من "الطلحون" حملا على الطلحات؛ لأنهم يجمعون ما كان على "فَعلة" من الأسماء دون الصفات على فعلات"(الأنباري، (1978 م)، ص 40).

وحجة البصريين أن في الواحد علامة للتأنيث والواو والنون علامة للتذكير، ولو جاز ذلك الجمع لأدى إلى أن يجتمع في اسم واحد علامتان متضادتان.

يقول الرضي الأستر أبادي: "واعلم أن شروط جمع المذكر بالواو والنون على ضربين عام للأسماء والصفات وخاص بأحدهما، فالعام لهما شيئان: أحدهما التجرد عن تاء التأنيث ولا يجمع نحو طلحة في الأسماء، وعلامة في الصفات بالواو والنون خلافا للكوفيين وابن كيسان في الاسم ذي التاء، فإنهم أجازوا طلْحون بسكون عين الكلمة وابن كيسان بفتحها نحو طلَحون قياسا على الجمع بالألف والتاء" (الأسترأبادي، (د.ت). ص 180/2).

12.2. متفرقات

القول في أصل الاشتقاق أهو الفعل أو المصدر؟ (الأنباري، (1978 م)، ص 235). ذهب الكوفيون إلى أن المصدر مشتق من الفعل وفرع عليه، وذهب البصريون عكس ذلك، وحجة الكوفيين أن المصدر يصح لصحة الفعل ويعتل لاعتلاله، كأن تقول: قاوم قواما، قام قياما، والفعل يعمل في المصدر مثل ضربت ضربا، كما أن المصدر يذكر تأكيدا للفعل، ولا شك أن رتبة المؤَكَّد قبل رتبة المؤَكِّد، بالإضافة إلى وجود أفعال لا مصادر لها مثل: ليس وعسى ونعم وبئس، فلو لم يكن المصدر فرعا لا أصلا لما خلا عن هذه الأفعال، لاستحالة وجود فرع من غير أصل، وإلى ذلك ذهب الزجاجي بقوله: "الدليل على أن المصادر بعد الأفعال وأنها مأخوذة منها، أن المصادر تكون توكيدا للأفعال كقولك: ضرب زيد ضربا، وخرج خروجا، وقعد قعودا وما أشبه ذلك، فلا خلاف في أن المصادر هاهنا توكيد للأفعال، والتوكيد تابع لمؤكد ثانٍ بعده والمؤكد سابق له، فدل ذلك على أن المصدر تابع للفعل، مأخوذ منه وأن الفعل هو الأصل الذي أُخذ منه"(الزجاجي، (1986 م) ص 61).

أما البصريون فقد احتجوا بما يلي:

أ- المصدر يدل على زمان مطلق، والفعل يدل على زمان معين، فكما أن المطلق أصل للمقيد، فكذلك المصدر أصل للفعل.
ب- المصدر اسم والاسم يقوم بنفسه ويستغني عن الفعل، أما الفعل فإنه لا يقوم بنفسه إذ يفتقر إلى الاسم.
ج- المصدر له مثال واحد نحو: القتل والضرب، والفعل له أمثلة مختلفة.
د- المصدر هو الموضع الذي يصدر عنه، ولهذا قيل للموضع الذي تصدر عنه الإبل "مصدر" فلما سمي "مصدرا" دل على أن الفعل قد صدر عنه.

خاتمة

بعد تتبعنا لظاهرة التأويل من خلال كتاب الإنصاف في مسائل الخلاف. أمكننا استخلاص جملة من الملاحظات والاستنتاجات نوردها فيما يأتي:

– التأويل لم يكن من صنيع العصر المتأخر وحده، فمنذ أن نزل كتاب الله وتناوله الناس بالبيان أصبح مدار نشاط عقلي ولغوي وديني واسع. وكان هذا النشاط يتميز بالدقة والحرص بغية فهمه والتوصل إلى معانيه. فالتأويل لم يكن بدعة اخترعه الدارسون، ولكنه اتجاه فرضته مرونة اللغة العربية وطواعيتها، وملاحقتها لتجدد الأحداث.

– الخلاف لم يكن بين المدرستين فحسب، بل كان بين علماء المدرسة الواحدة؛ إذ لا توجد هناك قاعدة نحوية أو مسألة خلافية أجمع عليها نحاة البصرة وخالفهم فيها نحاة الكوفة. وكثيرا ما نجد العالم الواحد من أهل الكوفة يوافق مذهب خصومه أو العكس.

– يضع البصريون القاعدة أولا، ثم يخضعون إليها كلام العرب. أما الكوفيون فإنهم ينطلقون من كل مسموع ثم يضعون له قاعدة؛ أي أن البصريين تحروا ما نقلوا عن العرب ثم استقرأوا أحواله، فوضعوا قواعدهم على الأعم الغالب من هذه الأحوال، وما شذ عن ذلك سلكوا إحدى طريقتين: إما أن يتأولوها حتى تنطبق عن القاعدة وإما أن يهملوا أمرها لقلتها فيحفظوها ولا يقيسوا عليها؛ عملا بقاعدة "الشاذ يحفظ ولا يقاس عليه". أما الكوفيون فقد جمعوا كل ما وصلهم ولم يفرطوا في شيء منه، فجمعوا الشاذ واللحن والخطأ وأخذوا عمن فسدت ألسنتهم من الأعراب وأهل الحضر وجعلوا لكل ذلك قاعدة حتى قيل: "الكوفيون لو سمعوا بيتا واحدا فيه جواز شيء مخالف للأصول جعلوه أصلا وبوبوا له" (الأفغاني، (1987 م)، ص 207). هذا الطريق التي اتبعته كل مدرسة يجعلنا نحكم على أن أصحاب المدرسة الكوفية قد اتبعوا منهجا وصفيا، بينما سلك البصريون منهجا معياريا.

– ما يستنتج أيضا أن الكوفيين أكثر احتجاجا بالقراءات والحديث النبوي، ولعل النزعة الدينية والتعصب لهذين المصدرين هما الحافز الذي جعل بعض العلماء والدارسين يفضل المذهب الكوفي ويرجحه على المذهب البصري.

تعدد دلالات هذا المصطلح، فدلالته بوصفه مصطلحا نحويا تختلف عن دلالته بوصفه أحد المصطلحات الأساسية في علوم القرآن والتفسير.

– استخدام هذا المصطلح عندما تكون للنص دلالتان إحداهما مباشرة والأخرى غير مباشرة. وصفوة القول فإنه ينبغي أن يستقر في الأذهان أن المدرسة الكوفية لا تباين المدرسة البصرية في الأركان العامة للنحو (القياس والسماع) فقد بنت نحوها على ما أحكمته البصرة من تلك الأركان التي ظلت راسخة في النحو العربي إلى اليوم. غير أنها –مع اعتمادها لتلك الأركان– استطاعت أن تشق لنفسها مذهبا نحويا جديدا له طابعه وله أسسه ومبادئه.

قائمة المصادر والمراجع

1– الآمدي. علي بن محمد. (2003 م). الإحكام في أصول الأحكام، علق عليه عبد الرزاق عفيفي. المكلة العربية السعودية: دار الصميعي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

2– الأزهري. أبو منصور محمد بن أحمد. (1967 م). تهذيب اللغة. تحقيق عبد السلام وآخرون. مصر. الدار المصرية للتأليف والترجمة.

3– الأستراباذي. رضي الدين محمد بن الحسين. (د.ت). شرح كافية ابن الحاجب. دار الكتب العلمية. بيروت. لبنان.

4– الأنباري. كما الدين أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد. (1987 م). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين. المكتبة العصرية. صيدا. بيروت.

5– ابن جني. أبو الفتح عثمان. (د.ت). الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. الطبعة الثالثة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. مصر.

6- حسن. عباس. (د.ت). اللغة والنحو بين القديم والحديث. دار المعارف. القاهرة. الطبعة الثالثة.

7- الراجحي. شرف الدين الراجحي. (د.ت). في اللغة عند الكوفيين. دار المعرفة الجامعية. مصر. الإسكندرية.

8- الزجاجي. أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق. (1986 م). الإيضاح في علل النحو. تحقيق مازن المبارك. دار النفائس. الطبعة الخامسة.

9- الزمخشري. أبو القاسم جار الله. (د.ت). تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل. تحقيق وتعليق محمد مرسي عامر. دار المصحف. القاهرة.

10- سيبويه. أبو بشر عمرو بن عثمان. (1988 م). الكتاب. تحقيق عبد السلام محمد هارون. الطبعة الثالثة. مكتبة الخانجي. بيروت.

11- ابن عقيل. بهاء الدين عبد الله بن عبد الرحمن. (1974 م). شرح ابن عقيل. تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد. درا الفكر للطباعة والنشر. الطبعة الثانية. بيروت. لبنان.

12- عيد. محمد. (1989 م). أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث. القاهرة. عالم الكتب.

13- ابن فارس. أبو الحسن أحمد. (1979 م). معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، سوريا، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

14- المبرد. أبو العباس محمد بن يزيد. (1399 هـ). المقتضب. تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة. طبعة المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية. وزارة الأوقاف. الطبعة الثانية.

15- أبو المكارم. علي. (2006 م). أصول التفكير النحوي. مصر. القاهرة. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

16- ابن منظور. جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم. (1988 م). لسان العرب المحيط، قدم له العلامة الشيخ عبد الله العلايلي. أعاد بناءه على الحرف الأول من الكلمة يوسف خياط. دار الجيل. دار لسان العرب. بيروت. لبنان.

17- ابن يعيش. موفق الدين يعيش بن علي. (د.ت). شرح المفصل. عالم الكتب. بيروت.

ASJP
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
Algerian Scientific Journal Platform
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 149 - 164

علاقة القصدية بالنظم في النص القرآني مقاربة لسانية نصية

The relationship between the intended meaning and organization in the Qur'anic text -A textual linguistic approach-

جمعاء خيرة*
جامعة عين تموشنت (الجزائر)
daisynac@gmail.com

د. بوسغادي حبيب
جامعة عين تموشنت (الجزائر)
Habibalii15@gmail.com

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/10/31
تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ مقاصد الشارع
- ✓ النص القرآني. الترابط النصي
- ✓ المعرفة اللسانية. التحليل اللساني

الملخص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى قراءة ومقاربة النص القرآني بمنهج لسانيات النص. لكن من زاوية مختلفة عما تداوله الدرس اللساني من مباحث حول اتساق النص القرآني وانسجامه. ليكون معيار القصدية في النص القرآني محطة تقف عندها هذه الورقة دراسة وتحليلا. وبيان أثره في تحقق النصية كما جاء عند روبرت ديبوجراند [Robert Alin Debaugrand]. وفي نجاح القدرة التواصلية.

و في الأخير. ثبت تحقق النتائج التي تؤكد العلاقة المتينة بين القصد و النظم في النص القرآني. و أن النص القرآني يتميز بخصوصيات في التعبير عن مقاصد الشارع لكونها متنوعة من جهة و مرتبطة بالتكليف الشرعي من جهة أخرى. و هذا الأمر لا يمكن بلوغه إلا من خلال قراءة لسانية شرعية مزدوجة.

Article info

Received
31/10/2021
Accepted
20/06/2022

Keywords:
- ✓ *Shariaa text*
- ✓ *Quranic text, text Coherence*
- ✓ *Linguistic knowledge, linguistic analysis*

Abstract :

This research paper aims at approaching the Quranic text via text linguistics, but in a different way from the linguistic course of coherence and cohesion for the Quranic text. Therefore, the standard for the intended meaning in the Quranic text is the focus of study in this research paper, as it seeks the influence of achieving Robert Alin Debaugrand textuality and a successful comunicative competence.

At the end, the results are confirmed as there is a strong relation between the intended meaning and organization of the Quranic text. The Quranic text is characterized by specific expressions of the legislator's intended meaning since they are varied and related to legal assignment in Quaran, but this cannot be reached unless done through a double linguistic reading.

* **المرلف المرسل:** جمعاء خيرة

مقدمة

لقد ثبت أن التواصل بين البشر لا يكون إلا من خلال النصوص وليس الجمل، لذلك انصرف علماء اللغة إلى دراسة النصوص وتحليلها عبر مستويات ثلاثة هي: التركيب والدلالة والتداول، وقد عرف النص مفاهيم كثيرة ومتباينة، وهذا راجع لقصدية كل اتجاه لغوي في الوصف والتحليل، إما على أساس دلالة النص أو حجمه أو شكله المنطوق أو المكتوب أو خاصيته التداولية، أو مراعاة الجانب الوظيفي أو التواصلي.

يدرس روبرت آلان ديبوجراند (Robert Alin debaugrand) النص انطلاقا من تحقق الكفاءة النصية فيه، فيقترح مجموعة من المعايير لهذا الغرض، وقد ذكرها سعيد بحيري نقلا عنه بقوله: "النص حدث تواصلي تتحقق نصيته إذا اجتمعت له معايير هي: الربط والتماسك والقصدية والمقبولية والاخبارية والموقفية والتناص" (سعيد بحيري، 199، ص.146)، وهذه المعايير صنفها سعد مصلوح بدوره إلى ثلاثة مستويات كما يلي:

- صنف يتصل بالنص، ويشمل معياري الاتساق والانسجام.
- صنف يتصل بمنتج النص ومتلقيه، ويشمل المقصدية والمقبولية.
- صنف يتصل بظروف إنتاج النص وتلقيه، ويندرج ضمنه معياري السياق والتناص" (أحمد عفيفي،2001، ص.76).

هكذا توجد المقصدية والمقبولية في مستوى واحد، لأنهما تتعلقان بطرفي التواصل، فتنصرف المقصدية في الخطاب أو النص إلى فعل المتكلم، بينما تعود المقبولية إلى فعل المتلقي، ويرى محمد الأخضر الصبيحي أن النص "يعد مظهرا من مظاهر السلوك اللغوي وشكلا من أشكال اللغة، يتضمن لا محالة قصدا معينا، وتكمن أهمية القصد في أنه يجعل جزءا مهما من دلالة الخطاب أو النص، بل لا يكتسب النص دلالة إلا بفعل قصد المتكلم" (الأخضر الصبيحي،2013، ص.76).

- وما يهم هذه الدراسة هو الوصول إلى مجموعة من الأهداف منها: بيان الخصوصية المتعلقة بمعيار القصدية في النص القرآني، وطرق الكشف عنها من منظور علماء الأصول، وكذلك علاقتها بمبدأ اتساق النص وانسجامه، وبهذا تتحقق الكفاءة النصية في الخطاب أو النص القرآني وفق مفاهيم لسانيات النص.
- وينطلق البحث بطرح مجموعة من التساؤلات المهمة، لتكون موجهة في عرض مختلف المسائل التي تساهم في الكشف عن قصد الشارع المتكلم بالقرآن من خلال النظم القرآني، وهي:
- ما هو مفهوم القصدية في النظرية اللسانية النصية؟ وإلى من تتجه القصدية في النص القرآني؟
- ما هي الآليات الفاعلة في قراءة النص القرآني، ودورها في الكشف عن المقاصد؟
- وهل يعد التماسك النصي للقرآن فضاء أرحب لتفسير مقاصد الشارع ويتحقق به التواصل؟

وللإجابة على مختلف هذه الإشكاليات، اعتمد البحث على المنهج الوصفي والتحليلي في الجمع بين النظرية والتطبيق، قصد معالجة كل هذه القضايا، لهذا الغرض يطرح البحث مجموعة من الفرضيات، منها:

- ربما لا يوجد ارتباط بين خاصية النظم ومعيار القصدية في النص القرآني.
- ربما لا يستطيع منهج لسانيات النص الكشف عن المقاصد في النص القرآني باعتباره نص مقدس.
- ربما تتحقق النصية التي قال بها ديبوجراند (debaugrande) في النص القرآني من خلال النظم والقصدية معا.

1. معيار القصدية

1.1. القصد لغة

جاء في لسان العرب قول ابن جني: "أصل قصد ومواقعها في كلام العرب: الاعتزام والتوجه والنهود والنهوض نحو الشيء على اعتدال كان ذلك أو جور، هذا أصله في الحقيقة، وإن كان قد يخص في بعض المواضع بقصد الاستقامة دون الميل، ألا ترى أنك تقصد الجور تارة ،كما تقصد العدل أخرى، فالاعتزام والتوجه شامل لهما جميعا" (ابن منظور،1990،ص355)، يميز ابن جني في مفهومه اللغوي المعجمي لمادة "قصد" بين أصل وضعها في اللغة وهو المعنى الحقيقي، وبين معاني أخرى ظهرت في السياق أو مواضع الاستعمال، فيرى ابن جني أنَّ "قصد" في أصله فعل يتضمن نية وعزما واعتزاما ثم توجه ونهود ونهوض، فيرسم طريقا للقصد، تبدأ بنية وعزم واعتزام، وهو أمر يصنعه المرء على مستوى الذهن فيفكر ويخطط ويصل إلى قرار لعمل أمر ما، لكن يظل القصد باطنيا، إلى أن يبدأ المرء في تجسيد هذه النية على المستوى الخارجي، فيبدأ بالتوجه والنهود والنهوض لتنفيذ النية التي أسفرت عن ذاك القرار، وقد يكون في هذا القرار مصلحة ومنافع، وقد يؤدي إلى ظلم و مفاسد، فكلا الأمرين تسبقهما نية. ومن المعاني التي جاءت في لسان العرب:

"– استقامة الطريق: قصد يقصد قصدا، " على الله قصد السبيل" (النحل 09)، أي تبيين الطريق المستقيم والدعاء إليه بالحجج والبراهين الواضحة.

– الاعتدال والعدل والوسط خلاف الإفراط والتفريط: فالقصد: العدل: القصد تبلغوا، أي عليكم بالقصد من الأمور في القول والفعل، والقصد في الشيء: خلاف الإفراط، وهو ما بين الإسراف والتقتير.

– القصيد من الشعر: ما تم شطر أبياته، وقيل: سمي الشعر التام قصيدا لأن قائله جعله من باله فقصد له قصدا، ولم يحتسه حسيا على ما خطر بباله وجرى على لسانه، بل روى خاطره واجتهد في تجويده ولم يقتضبه اقتضابا.

– إصابة الهدف بدقة وبراعة: فالاقتصاد القتل على كل حال، وقال الليث: هو القتل على المكان، يقال: غضته حية فأقصدته، والاقتصاد: أن تضرب الشيء أو ترميه فيموت مكانه، وأقصد السهم أي: أصاب فقتل مكانه، وأقصدته حية: قتلته، وأقصدت الرجل إذا طعنته أو رميته بسهم.

– ويدخل في معنى القصد: إتيان الشيء، وهذا بمعنى ما يطمح إليه ويريده ويرجوه، فيعني الغرض والمراد والغاية والهدف". (ابن منظور، 1990، ص355)، وانطلاقا من جميع المعاني اللغوية سواء الأصلية أو ما جاءت في الاستعمال المتنوع في كلام العرب، أن العزم والاعتزام والنية تظل موجودة وقائمة في كل الأحوال.

2.1. القصد اصطلاحا

1.2.1. في لسانيات النص

القصد في مفهوم روبرت دو بوجراند كما جاء في ترجمة تمام حسان:" وهو يتضمن موقف منشئ النص من كونه صور اللغة قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالسبك والالتحام وأن مثل هذا النص وسيلة INSTRUMENT من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها وهناك مدى متغير للتغاضي TOLERANCE في مجال القصد، حيث يظل القصد قائما من الناحية العملية حتى مع عدم وجود المعايير الكاملة للسبك والالتحام ومع عدم تأدية التخطيط إلى الغاية المرجوة" (ديبوجراند،1998، ص103).

للقصد تأثير واضح في بنية النص وأسلوبه، فأي خلل يظهر للمتلقي في اتساق النص وانسجامه لا يؤدي إلى فقدان النصية مادام أن قصد المؤلف يتجه إلى تحقيق غاية وهدف محدد يفرض عليه أن ينحو شكلا آخر فيه اتساق وحبك مختلف في استعمال اللغة عما ألفه

القراء وهذا يشبه آلية التغريب التي يستخدمها البنيويون في تعاملهم مع النصوص الأدبية، يقول مخائيل باختين: "النص يتحدد بعاملين يجعلان منه نصا، النية والعزم وتنفيذ هذه النية، وهما يتفاعلان بشكل ديناميكي، وينعكس صراعها على النص من خلال عملية تجاذب طويلة" (الأخضر الصبيحي، 2013، ص97).

فالنية عملية داخلية ذهنية، يقوم بها المؤلف ويهدف إلى تحقيق غاية مقصودة، فيرسم خطة معينة، بحيث يظهر نصه إلى الوجود بلغة منسوجة على طريقة مخصوصة من الاتساق النحوي والترابط الدلالي، فيحدث في نفسية المتلقي تفاعل بين قصد المؤلف والنص بحيث يتعرف على القصد من خلال عملية فعل القراءة العميقة، وهذا معناه أن النص مرتبط دائما بمعيار القصدية.

ويعرف نعمان بوقرة القصد بقوله: "هو أحد معايير النصانية التي حددها روبرت دو بوجراند ودرسلر، والقصد يتضمن موقف منتج النص لإنتاج نص متناسق ومتماسك، باعتبار منتج النص فاعلا في اللغة مؤثرا في تشكيلها وتركيبها" (بوقرة، 2009، ص 128)، ويدل ذلك على أن القصد متعلق بالمتكلم وحده، بل ويوجهه لسلوك طريقة مخصوصة في إقامة المبنى اللغوي متماسك، فتكون الألفاظ سفينة تحمل مجموع المعاني والأهداف التي يريد المتكلم الإفصاح بها للمتلقين.

يرى أسامة البحيري أن القصد أو القصدية أو المقصدية تفيد معنى واحدا هو:" التعبير عن هدف النص، أو تضمن موقف منشئ النص، واعتقاده أن نصه يتمتع بالسبك والحبك، ويتبع خطة محددة للوصول إلى غاية بعينها" (حمداوي، 2019، ص، 316).

وتختلف نظرة البحث العلمي للقصد في النص المنطوق والمكتوب بحسب التوجه والتخصص في المجال البحثي بين النسق والسياق من خلال المدارس اللسانية المختلفة، فمنهم من ربط القصد بالمعنى والدلالة اللغوية للنص، مركزا على ألفاظه وعباراته مميزا في ذلك بين المعنى الظاهر الصريح والمعنى الضمني، وفريق نظر إلى قصدية المتكلم باعتباره المنتج الأول للعملية التخاطبية، ومنهم وبحث المسألة من خلال أفعال الكلام سواء من جانب المتكلم أو المخاطب، وآخرون توجهوا إلى قصدية القارئ لكونه منتج آخر للخطاب، فخرجت العناية بالقصدية من مجال علم النفس و أصبحت محورا تابعا للسانيات بمختلف مدارسها، يقول محمد مفتاح أنه" لم تخل كتابة من الإشارة إلى القصد والقصدية والمقصدية، ومما يفيد هذا المعنى، فالباحثون جميعهم يجعلون المميز الأساسي بين الإنسان وغيره هي المقصدية. ولكن هناك من قصرها على ما ورد فيه جذرها صراحة أو ضمنا (هرمان باريت Parret)، ومنهم من جعلها مسبقة (غريماس Greimas)، كما أن منهم من جعلها ميكانيكية موجهة (أوستين Austin، وسورل Searle، كرايس Grice). بيد أنها لا تقتصر على المتكلم، ولكنها تشمل المخاطب أيضا. ولهذا، فقد تتفق المقصديتان درجات من الاتفاق، وقد تختلفان درجات من الاختلاف (نظرية التلقي)، مما أدى إلى طرح إشكاليتها الفلسفية والمنهاجية، باعتبار أنها غالبا ما لا تكون ظاهرة في النص، وإنما يفترض أنها تكمن خلفه. لذلك، بذلت محاولات لصورنتها (بتيطو Jean Petito/ وأبوسطل Leo Apstel) للخروج بها من ميدان علم النفس إلى مجال اللسانيات، إنها – مهما اختلفت وجهات النظر في كيفية تناولها – مجمع على وجودها. كأنها تكسب الكلام دينامية وحركة، بل هي منطلق الدينامية" (مفتاح، 1990، ص، 38).

ويضيف محمد مفتاح مفهوما آخر للمقصدية عندما يتعلق الأمر بالنص القرآني فيقول: "ما يكمن ويحكم من معتقدات ومقاصد وأهداف... فعل الكلام الصادر من متكلم إلى مخاطب في مقتضيات أحوال خاصة. وبناء على هذا، فإنه ينحل من هذا القول ثلاثة عناصر أساسية هي: المخاطب، والمخاطب وظروف التنزيل، أو ما عبر عنه الشاطبي بالمقاصد ومقتضيات الأحوال" (مفتاح، 1990،

ص، 193)، فيظهر أن التباين في البحث عن مفاهيم القصدية بين المدارس اللسانية وبين القصدية في النص القرآني التي تقوم على شروط وخصائص وآليات معينة كما درسها علماء الأصول.

يسميها محمد الأخضر الصبيحي المقصدية بقوله: "يعد المقصدية l'intentionalité أحد المقومات الأساسية للنص، باعتبار أن كل منتج خطاب غاية يسعى إلى بلوغها، أو نية يريد تجسيدها ويستمد مفهوم القصد شرعية وجوده في الدراسات اللسانية، قديمها وحديثها، من أن كل فعل كلامي يفترض فيه وجود نية للتواصل والإبلاغ، لا يتكلم المتكلم مع غيره إلا إذا كان لكلامه قصد" (الأخضر الصبيحي، 2013، ص، 96)، ويترتب على التعريف الخصائص التالية:

– أن القصد مرتبط بالنص ارتباطا وثيقا، فلا يوجد نص من دون قصد كما لا يوجد فعل من دون نية
– أن القصد هو الغاية التي يريد منتج النص أو الخطاب توصيلها للغير، ويسوغ له في ذلك إتباع استراتيجية مناسبة في صياغة عباراته بالشكل اللغوي الذي يجعله سهما يصيب به المتلقي فيفهم المقصود.
– لم تغفل الدراسات اللغوية سواء الغربية والعربية قديمها وحديثها الكلام عن القصد في النصوص أو الأفعال ولكن بطرق متباينة تبعا للاتجاه الذي تتبناه كل مدرسة أو نظرية في تحليلها للنصوص وهي كثيرة لكنها لا تخرج عن ثلاث حالات، إما قصدية المؤلف أو قصدية النص أو قصدية المتلقي ولأنماط النصوص دور في مهم في تحديد القصد إذ نجد تحليل النصوص المقدسة والقانونية يخضع لقصد الشارع لأن النصوص مرتبطة بتشريعات وأحكام ولها تأثير على الغير، على خلاف القصد في النصوص الإبداعية الأدبية ينصرف إلى المتلقي عند طريق عملية القراءة النقدية للنصوص، وقد ظهر مفهوم القصدية بشكل مستفيض مع نظرية الفعل الكلامي عند سيرل وغرايس، حيث ربطوا القصد بفلسفة المنطق وفلسفة اللغة والفعل الإنجازي والاستلزام الحواري.

2.2.1. القصدية عند علماء الأصول

يقول الشيخ ابن عاشور عن تعريف المقاصد العامة للشريعة: "مقاصد التشريع العامة هي المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها، بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة، فيدخل في هذا: أوصاف الشريعة وغايتها العامة، والمعاني التي لا يخلو التشريع عن ملاحظتها ويدخل في هذا أيضا معان من الحكم ليست ملحوظة في سائر أنواع الأحكام ولكنها ملحوظة في أنواع كثيرة منها" (ابن عاشور، 2004، ص، 165)، ويعرفها الأستاذ علال الفاسي بأن "المراد بمقاصد الشريعة: الغاية منها والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها" (الفاسي، 1979، ص، 3)، ويعرفها وهبة الزحيلي: "مقاصد الشريعة هي المعاني والأهداف الملحوظة للشرع في جميع أحكامه أو معظمها أو هي الغاية من الشريعة والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها" (الزحيلي، 1986، ص، 2017).

فيدخل في مفهوم المقاصد، المعاني والأهداف والغايات والأسرار والحكم والمراد، التي أرادها الشارع المتكلم بالقرآن تحقيقا لمصالح العباد في الحياة الدنيا وفي الآخرة، وهناك من ذكر مقاصد الشريعة دون الالتفات لمفهومها وهذا ما ذكره الإمام الغزالي رحمه الله بقوله: "أما المصلحة فهي عبارة في الأصل عن جلب منفعة أو دفع مضرة ولسنا نعني به ذلك، فإن جلب المنفعة ودفع المضرة مقاصد الخلق، وصلاح الخلق في تحصيل مقاصدهم، لكن نعني بالمصلحة المحافظة على مقصود الشرع ومقصود الشرع من الخلق خمسة، وهو أن يحفظ دينهم ونفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة ، وكل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة ودفعها مصلحة... "(الغزالي، 1993، ص، 291)" لقد كانت نظرة الإمام الغزالي أكثر وضوحا في بيان مفهوم مقاصد الشارع في النص القرآني من خلال اعتماده على مبدأ جلب المنفعة ودرء المفسدة لفائدة المكلفين، فقد جاءت نصوص القرآن لحماية مصالح

الخلق وقد اختصرها الغزالي في خمسة مصالح هي: الدين، النفس، العقل، النسل، المال، لأن كل نص ارتبط بالعبادات أو العادات أو المعاملات إلا و جاء لحفظ المكلفين في تلك المصالح الخمسة.

2. النص القرآني

يعرف الشريف الجرجاني النص في معجمه: "النص ما ازداد وضوحا على الظاهر بمعنى في المتكلم، وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى..." والنص ما لا يحتمل إلا معنى واحدا وقيل ما لا يحتمل التأويل" (الشريف الجرجاني، ص، 310)، يظهر من قول الجرجاني أنه يقصد النص القرآني دون غيره، فطبيعته التشريعية تقتضي البحث عن مقصود الشارع المتكلم بالقرآن واستعمال كل الآليات الفاعلة للكشف عن المعاني والدلالات المقصودة، فهذا النص يرتب حقوق و التزامات على المكلفين به من خلال ما يتضمنه من أحكام، وقد جاءت آياته وسوره في تشكيل لغوي متماسك في البناء والدلالة، من خلال وجود السياق والتناسب والترابط والنظم ووحدة الهدف والمقصد والغاية.

ويرى محمد الطاهر بن عاشور في النظم القرآني أنه "نسيج نظمه نسجا بالغا منتهى ما تسمح به اللغة العربية من الدقائق واللطائف لفظا ومعنى، بأقصى ما يراد بلاغة إلى المرسل إليهم... وهو لكونه كتاب تشريع وتأديب وتعليم كان حقيقا بأن يودع فيه من المعاني والمقاصد أكثر ما تحتمله الألفاظ في أقل ما يمكن من المقدار" (ابن عاشور، 1984، ص، 93)، لقد وصف النظم القرآني بالنسيج، وهذا يدل على مطلق الاحترافية والإحكام في التأليف بين ألفاظه وآيه وسوره، بحيث يشكل في كليته بناء متلاحما، وأنه نزل بلسان العرب أو بمعهود العرب في كلامها، حتى أنه من شروط القول في النص القرآني أن يكون المتلقي عارفا بعلوم العربية، فالنص القرآني صنف في أعلى مراتب البلاغة والفصاحة من خلال تماسكه التركيبي وانسجامه الدلالي، وقد أشار إلى محتوى القرآن الكريم، فهو متنوع بين أحكام تشريعية وفقهية من عبادات وعادات ومعاملات يريد بها التكليف والتعليم والتأديب، وقد ربط بين النص القرآني وقصدية الشارع، فلا يتضمن القرآن نصا إلا وللشارع قصد فيه سواء كان صريحا أو ضمنيا، فليس في القرآن حشو أو كلام من دون غاية وقصد.

3. المقاصد عند الإمام الشاطبي

لقد تنوعت القصدية في الخطاب القرآني بين قصدية الشارع وقصدية المكلف مثلما أثبته الإمام الشاطبي في كتابه الموافقات، أما ما يتعلق بقصدية الشارع المتكلم بالقرآن فهي: قصد الشارع في وضع الشريعة ابتداء، قصده في وضعها للتكليف بمقتضاها وقصده في دخول المكلف تحتها. (الشاطبي،1997، ص، 8)

1.3. قصد الشارع في وضع الشريعة ابتداء

لقد أثبت علماء الأصول وتوصلوا إلى الكشف عن قصدية الشارع المتكلم بالقرآن من خلال استخدامهم لآليات القراءة إلى أن المقاصد الأصلية خمسة هي: حفظ الدين وحفظ النفس وحفظ النسل وحفظ المال وحفظ العقل، وسموها بالقواعد أو الأصول أو الكليات الخمس وهي موجودة في كل الشرائع الدينية، ودليلهم في ذلك قوله " يأيها النبي إذا جاءك المؤمنات يبايعنك على أن لا يشركن بالله شيئا ولا يسرقن ولا يزنين ولا يقتلن أولادهن ولا يأتين ببهتان يفترينه بين أيديهن وأرجلهن ولا يعصينك في معروف فبايعهن واستغفر لهن الله إن الله غفور رحيم " (الممتحنة 12).

هذا خطاب موجه من الشارع المتكلم بالقرآن (مخاطب) إلى رسولنا الكريم صل الله عليه وسلم بصفته متلق أول، وموجه أيضا إلى متلق ثان وهم النساء المؤمنات، يتضمن هذا الخطاب نوعين من الأساليب: الأول نداء للمتلقي الأول بواسطة أداة النداء "يا" والتي تستعمل

في مطلق النداء والغرض منه لفت انتباهه لما سيعرض عليه من أمر عظيم وهو بيعة المؤمنات لرسوله الكريم، لينتقل المتكلم بالقرآن مباشرة لعرض حالة تتعلق بالبيعة، وجاء هذا العرض في أسلوب الشرط دلت عليه أداة الشرط غير الجازمة (إذا)، فكان الترتيب في الأساليب ضروريا و مهما ليحقق النص غايته والشارع قصده، لأن أسلوب الشرط يتطلب أذنا صاغيا وعقلا متفتحا، لذلك سبق بنداء، مما يؤكد وجود الترابط النصي على مستوى التركيب والدلالة، علما أن البيعة هي عهد شفوي بين الرسول صل الله عليه وسلم وبين النساء المؤمنات ينشئ على عاتق المؤمنات مجموعة من الالتزامات تمثلت في اجتنابهم الإتيان بالأفعال التالية، وقد ذكرها النص على وجه الحصر وبشكل مرتب، وهي:

- لا يشركن بالله: أي لا يتخذن إلها آخر من دون الله.
- لا يسرقــن: عدم التعدي على الأموال بطريق السرقة، أي لا يتعدين على أموال الغير بالباطل.
- لا يزنيــن: أي لا يأتين بالفاحشة ما ظهر منها وما بطن.
- لا يقتلن أولادهن: عدم قتل النفس.
- ولا يأتين ببهتان يفترينه بين أيديهن وأرجلهن: أي لا يلحقن بأزواجهن غير أولادهم.
- ولا يعصينك في معروف: جاء في تفسير الأمام الطبري ذكر في حديث عن ابن عباس قوله: "...و لا يعصينك في معروف" ولا يعصينك يا محمد في معروف من أمر الله عز وجل تأمرهن به، وذكر ذلك المعروف الذي شرط عليهن أن لا يعصين رسول الله صل الله عليه وسلم فيه هو النياحة" (الطبري، https://surahquran.com/Explanation-aya-12-sora-60.html#tabari (2021/10/31).

وقد جاءت كلها بصيغة النهي الصريح عن الإتيان بهذه الأفعال، لضمان استقرار حياتهم على هذه الأرض، وبفعل الاستقراء هذا النص القرآني، استطاع علماء التفسير والأصول استنباط مقاصد الشارع الكلية وهي خمسة: حفظ الدين وحفظ النفس وحفظ العقل، وحفظ النسل وحفظ المال، و قد وردت هذه المقاصد في مواضع كثيرة و متفرقة من القرآن الكريم، وهي : و منه قاله تعالى في حفظ الدين "إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما" (الإسراء 23)، وقوله في حفظ النسل: "قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ ۖ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا ۖ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا ۖ وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُم مِّنْ إِمْلَاقٍ ۖ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ ۖ وَلَا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ ۖ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" (الأنعام 151)، بحيث يحقق هذا القصد بالزواج الذي يؤدي إلى إبقاء النوع والتناسل والتوالد، وحفظ النفس كذلك بتناول الطعام والشراب وارتداء اللباس، وحفظها أيضا بطريق تحريم القتل وفرض عقوبات على من فعل ذلك، وقوله تعالى في حفظ العقل: " قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ" (الزمر 9)، ويكون من خلال تزويده بالعلم والمعرفة ،والابتعاد عن كل ما يضر به كشرب المسكرات، "يا أيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون" (المائدة، 90)، ومما يفسد العقل أيضا إتباع الهوى، قال الطاهر بن عاشور: "أما حفظه من جانب العدم فيكون بحفظه من أن يدخل عليه خلل يفضي إلى فساده، ودخول الخلل على عقل الفرد مفض إلى فساد جزئي، ودخوله على عقول الجماعات وعموم الأمة أعظم" (ابن عاشور، 2001، ص، 238)، وقوله تعالى في حفظ النسل، " قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم ويحفظوا فروجهم ذلك أزكى لهم إن الله خبير بما يصنعون" (النور، 30)، ويتم بالزواج الشرعي والابتعاد عن الزنى والقذف، فيضمن عدم اختلاط الأنساب، و تظهر قصدية الشارع أيضا في حفظ أموال الناس التي أوجب عليهم كسبها بالطرق المشروعة، ويكون بحفظها من التعدي عليها بالسرقة أو الغش أو الربا أو أكل أموال الناس بالباطل.

وكشف النص القرآن وجود مقاصد تابعة وهي مكملة للمقاصد الأصلية ولا يمكن حصرها لأنها كثيرة، راع فيها الله سبحانه وتعالى حظ العبد بقصد التمتع والتنعم فيما أباحه ومثال ذلك: النكاح الشرعي يدخل ضمن المقاصد الأصلية للشارع في حفظ النسل، أما ما ينتج عنه من الاستماع بالنساء وطلب الولد منهن والنظر إلى حسنهن وجمالهن والتمتع بمفاتنهن، ومسألة التعدد وكل أمر مباح في هذا الشأن يدخل ضمن المقاصد التابعة أو المكملة للمقصد الأصلي لحفظ النسل، لذلك فإنه" إذا تحرى المكلف المقصد الأصلي، فإنه يضمن تحقيق المقاصد التبعية بشكل تلقائي، لأنه أعم وأهم" (الريسوني، 1995، ص، 159) غير أن كل مقصد إلا ويستند إلى نص صريح أو ضمني.

2.3. قصد الشارع في وضع الشريعة للتكليف بمقتضاها

يتجه قصده هنا إلى رفع الحرج و المشقة عن العباد حتى يتسنى لهم الالتزام بما و ضعه الشارع من أحكام وشرائع، فتكون عقولهم قادرة على فهم التكاليف و جوارحهم قادرة على تطبيقها، "لا يكلف الله نفسا إلا وسعها لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا ربنا ولا تحمل علينا إصرا كما حملته على الذين من قبلنا ربنا ولا تحملنا ما لا طاقة لنا به واعف عنا واغفر لنا وارحمنا أنت مولانا فانصرنا على القوم الكافرين" (البقرة، 286)، "شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِنَ الْهُدَىٰ وَالْفُرْقَانِ ۚ فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ ۖ وَمَنْ كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ أُخَرَ ۗ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ وَلِتُكْمِلُوا الْعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَاكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ" (البقرة، 185)، ورفع الحرج والمشقة يتمثل في الرخص والكفارات والفدية التي يمنحها الشارع لعباده في مواضع محددة ، مثل رخصة الإفطار في رمضان وفي السفر، وقصر الصلاة في السفر، التيمم مكان الماء في الطهارة وغيرها كثير.

3.3. قصد الشارع في دخول المكلف تحتها

انطلق الشاطبي في هذا النوع من بيان هذا النوع من المقاصد إلى الحرص على رفع الحرج، وعلة ذلك تتلخص في أمرين" أحدهما: الخوف من الانقطاع عن الطريق، وبغض العبادة، وكراهة التكليف وينتظم تحت هذا المعنى، الخوف من إدخال الفساد عليه في جسمه أو عقله أو ماله أو حاله، والثاني: خوف التقصير عند مزاحمة الوظائف المتعلقة بالعبد، المختلفة الأنواع، مثل قيامه على أهله وولده، إلى تكاليف أخر تأتي في الطريق. فربما كان التوغل فتكون سببا في بعض الأعمال شاغلا عنها، وقاطعا بالمكلف دونها، وربما أراد الحمل للطرفين على المبالغة في الاستقصاء، فانقطع عنهما" (الريسوني، 1995، ص، 152)، والنصوص التي قصد بها رفع الحرج والمشقة عن المكلفين كثيرة، وقد استدل بها علماء الأصول في ذلك، منها: "إن ربك هو الخلاق العليم" (الحج، 78)، "يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ" (البقرة، 185)، "لا يكلف الله نفسا إلا وسعها لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت" (البقرة، 286). فجميع هذه النصوص جاءت صريحة بصيغة النفي (ما، لا) لكل أمر فيه مشقة وحرج على العباد، لرفع الغبن من جهة، ويسهل للمكلف الاستمرارية في حياته، في ظل شريعة الله محبة وطواعية.

4.3. قصد المكلف

وقصد المكلف نعني به أن قصده في فعله يجعل عمله صحيحا أو باطلا سواء كانت في العبادات أو المعاملات أو العادات يقول الشاطبي: "أيضا فالعمل إذا تعلق به القصد تعلقت به الأحكام التكليفية وإذا عري عن القصد لم يتعلق به شيء منها كفعل النائم والغافل والمجنون"(الريسوني، 1995، ص، 163). فتكون النية هي المؤثرة في صحة القصد أو بطلانه، وحتى يكون قصد المكلف من العمل، لا بد أن يوافق قصد الشارع من تكليفه به، يقول الشاطبي:" كل من ابتغى في تكاليف الشريعة غير ما شرعت له فقد ناقض

الشريعة وكل من ناقضها فعمله في المناقضة باطل، فمن ابتغى في التكاليف ما لم تشرع له فعمله باطل" (الريسوني، 1995، ص، 164).

4. التحليل اللساني للنص القرآني وآليات الكشف عن المقاصد

لقد اهتم علماء الأصول على وجه الخصوص بالقول في النص لفظا ومعنى، تاركين نحو الجملة لأهله فقد وجدوا أن النص هو الوحدة التي تصلح للوصف والتحليل لمعرفة أسرار النظم القرآني وبيان مقاصده، ويرى محمد يونس علي أن "فهم الخطاب القرآني تبعا لمقصدية الله عز وجل، توصل الأصوليون إلى ضرورة استيفاء افتراضين، أحدهما أنه يستحيل أن يقول الله عز وجل شيئا دون قصد، وثانيهما أنه يستحيل أن يقول الله شيئا خلافا لما يفهمه الناس" (يونس،2006، ص 76).

1.4. المعرفة الصحيحة للسان العربي

لقد أجمع المشتغلون بالنص القرآني من علماء العربية والتفسير والأصول أنه لا يمكن لأحد القول في كتاب الله دون أن يكون عالما بالعربية وأصواتها ونحوها وصرفها وألفاظها وشعرها ونثرها، وبأيام العرب وأخبارها ولهجاتها، وفنونها، فلا سبيل للوقوف على قصد الشارع ما لم يكن المتلقي عارفا بلسان العرب، فالقرآن نزل بلسان العرب ولكن خارج عن معهود العرب في نظمهم يقول الشاطبي: "أن على الناظر في الشريعة، والمتكلم فيها أصولا وفروعا، أن لا يتكلم في شيء من ذلك حتى يكون عربيا أو كالعربي في كونه عارفا بلسان العرب، بالغا فيه مبالغ العرب أو مبالغ الأئمة المتقدمين، كالخليل وسيبويه... وليس المراد أن يكون حافظا كحفظهم وجامعا كجمعهم وإنما المراد أن يصير فهمه عربيا في الجملة وإن لم يبلغ ذلك، فحسبه في فهم معاني القرآن التقليد" (الشاطبي، 1997، ص، 115).

وقد استخرج الإمام الشافعي رحمه الله المشروعية التي تدل على فهم النصوص القرآنية بلسان العرب من داخل الخطاب بذكره لمجموعة من الآيات، وصنفها إلى صنفين (رمضان، 2007، ص،71): آيات تثبت عربية النص القرآني نحو قوله تعالى: "وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ۝ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ ۝ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ ۝ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ" (الشعراء، 192-195)، وآيات تنفي عجميته نحو قوله تعالى: "وَلَقَد نَعلَمُ أَنَّهُم يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَر لِّسَانُ ٱلَّذِي يُلحِدُونَ إِلَيهِ أَعجَمِيّ وَهَٰذَا لِسَانٌ عَرَبِيّ مُّبِينٌ"(لنحل، 103).

إن مدارسة القرآن ليست بتتبع ألفاظه، ولكن بنزوله جملة على معهود العرب بكلامها، أي بلسان العرب في كل مستوياته وأبعاده، فهو عربي في ألفاظه ومعانيه وأساليبه، وقد ذكر يحي رمضان قول الشافعي حول هذه المسألة: "فإنما خاطب الله العرب بلسانها على ما تعرف من معانيها، وكان مما تعرف من معانيها اتساع لسانها، وأن فطرته أن يخاطب بالشيء منه عاما ظاهرا يراد به العام الظاهر، ويستغني بأول هذا منه عن آخره، وعاما ظاهرا يراد به العام ويدخله الخاص، فيستدل على هذا ببعض ما خوطب به فيه، وعاما يراد به الخاص، وظاهرا يعرف في سياقه أنه يراد به غير ظاهره، فكل هذا موجود علمه في أول الكلام أو وسطه أو آخره... وتسمي الشيء الواحد بالأسماء الكثيرة، و تسمي بالاسم الواحد المعاني الكثيرة" (رمضان، 2007، ص، 98).

2.4. مجرد الأمر والنهي الابتدائي التصريحي

كل نص جاء في صيغة أمر صريح بفعل شيء، أو ترك فعل شيء، من عبادات أو عادات أو معاملات يدخل ضمن قصد الشارع، يقول أحمد الريسوني: "فالأوامر والنواهي إذا جاءت ابتدائية تصريحية دلت على مقصود الشارع فالأوامر تدل على القصد إلى حصول المأمورات والنواهي تدل على القصد إلى منع حصول المنهيات" (الريسوني، 1995، ص، 298)، "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ۚ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ"(الجمعة، 9). والأمر الصريح في النص القرآني جاء

بصيغة "افعل أو افعلوا" أو بصيغة المبني للمجهول نحو "كتب عليكم الصيام"، أما النهي الصريح فورد بصيغة "لا تفعل، أو لا تفعلوا"، فإذا كان القول ظاهرا صريحا فلا اجتهاد مع النص، لذلك جاءت هذه الآلية في مقدمة التحليل اللساني.

3.4. العلل الشرعية

من خلال استقراء علماء التفسير والأصول لنصوص القرآن الكريم توصلوا إلى أن الشارع لم يقتصر على الأمر والنهي في بيان مقاصده، فهناك مواضع أخرى كشفت عن قصده للمكلفين به من خلال العلل الشرعية، "وَقَاتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ الدِّينُ لِلَّهِ ۖ فَإِنِ انتَهَوْا فَلَا عُدْوَانَ إِلَّا عَلَى الظَّالِمِينَ واتقوا الله واعلموا أَنَّ الله مَعَ المتقين" (البقرة، 193-194). فهذا أمر بقتال المشركين مع بيان سبب القتال حتى يقوم به المسلم عن رضا وقناعة، ورغم أن هذا العمل فيه مخاطرة بالنفس والمال، لكن وجود العلة – والله سبحانه وتعالى منزه عن تقديم مبررات لعباده – قال تعالى "لَا يُسْأَلُ عَمَّا يَفْعَلُ وَهُمْ يُسْأَلُونَ" (الأنبياء، 23)، يبين لهم أن في هذا الأمر فيه حفظ لمصالحهم، والمقصود هو حفظ الدين من الشرك، وحفظ النفس من الهلاك، فيزدادوا إيمانا بربهم.

وذكر الدكتور صالح سبوعي نقلا عن الإمام الشاطبي جملة أمور تساهم في تحديد المقصد من النص القرآني، وهي: "معرفة أسباب التنزيل، والنظر في السنة النبوية، والنظر إلى الخطاب القرآني نظرة كلية، ومراعاة تغير العادات" (سبوعي، 2008، ص، 83)، وهذه الأمور لا تقتصر على معرفة المقاصد، ولكن تعمم على كل عملية قراءة لفهم النص القرآني.

5. نماذج تطبيقية حول قصديـة الشارع في مواضع مختلفة من النص القرآني

وقد وردت لفظة "الخوف" في القرآن الكريم في مواضع مختلفة منه، كما أخذت دلالات متباينة، وتبعا لهذا التباين سنورد قصد الشارع في كل موضع نص على ذلك:

1.5. الموضع الأول: الخوف/الخوف

"ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها وادعوه خوفا وطمعا إن رحمة الله قريب من المحسنين"(الأعراف، 56).

1.1.5. التفسير الميسر

"ولا تفسدوا في الأرض بأي نوع من أنواع الفساد، بعد إصلاح الله إياها ببعثه الرسل – عليهم السلام – وعمرانها بطاعة الله، وادعوه – سبحانه – مخلصين له الدعاء، خوفا من عقابه ورجاء لثوابه إن رحمت الله قريب من المحسنين." (نخبة من العلماء، 2013، ص،157).

2.1.5. قصد الشارع

المقصد الذي ورد لأجله النص هو الحفاظ على الدين والنفس والعقل والنسل والمال من الفساد، وهو يدخل ضمن قصد الشارع من وضع الشريعة ابتداء، يتضح استعمال صيغتي النهي والأمر، نهي عن الفساد بكل أنواعه، وأمر بالطاعة خوفا من العذاب وطمعا في الرضا، فجاء القصد مباشرا وصريحا، وفي هذا حفاظ على مصالح العباد بالعيش في أمان واستقرار.

3.1.5. اتساق النص وانسجامه

بدأت الآية 56 بأداة الربط (الواو)، مما يعني أنها موصولة بما قبلها من القول ومتعلقة به، واستعملت نفس الأداة داخل الآية لتعطف الجملة الثانية على الأولى، فيظهر الترابط النحوي داخل الآية وخارجها، كما تضمن النص بنيات إحالية مختلفة، فضمير المخاطب مبهم في قوله (لا تفسدوا /ادعوه) يفسره المكون المحال إليه مقاميا وهم العباد المؤمنون، وإحالة لضمير الغيبة (لها) في (إصلاحها) تعود على

العنصر الإشاري (الأرض) ليزيل الابهام، أما الجملة الأخيرة من الآية جاءت نتيجة حتمية وهي رحمة الله لمن تجنب الفساد وأطاع الله، وقد أورد في الآية التي تليها مظاهر هذه الرحمة، قال تعالى: "وهو الذي يرسل الرياح بشرا بين يدي رحمته حتى إذا أقلت سحابا ثقالا سقناه لبلد ميت فأنزلنا به الماء فأخرجنا به من كل الثمرات" (الأعراف، 57)، فهذا يجعل الآيات متلاحمة اتساقا وانسجاما.

2.5. الموضع الثاني: الخوف/ العلم والدراية

"فَمَنْ خَافَ مِن مُّوصٍ جَنَفًا أَوْ إِثْمًا فَأَصْلَحَ بَيْنَهُمْ فَلَا إِثْمَ عَلَيْهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ" (البقرة، 182).

1.2.5. جاء في التفسير الميسر

"فمن علم من موص ميلا عن الحق في وصيته على سبيل الخطأ أو العمد، فنصح الموصي وقت الوصية بما هو الأعدل، فإن لم يحصل له ذلك فأصلح بين الأطراف بتغيير الوصية لتوافق الشريعة فلا ذنب عليه في هذا الإصلاح، إنه غفور لعباده، رحيم بهم. (نخبة من العلماء، 2013، ص، 28).

2.2.5. قصد الشارع

يدور مضمون هذا النص حول كتابة الميت وصيته للوالدين والأقارب وتنفيذها وذلك قبل أن تنزل آية الميراث في حقهم، وهذه المسألة تدخل ضمن المعاملات المالية، وقصد الله سبحانه وتعالى حين أورد هذا النص الحفاظ على حقوق الموصى لهم المالية، وذلك من خلال رخصة يمنحها الشارع تخص تعديل الوصية، شرط أن يكون الميت الموصي مضرا بأطراف على حساب آخرين، لذا أذن أن يتدخل شخص بموافقة الموصى لهم بتعديل الوصية رفعا للغبن عليهم و تبرئة لذمة الميت من الإثم الذي كان سيلحقه، ويستتبع ذلك حفظ الدين بالالتزام والمشي على قوانينه وللشارع قصد آخر هو دخول المكلف (الميت) تحت أحكام الشريعة، بأن رخص في تعديل الوصية منعا للظلم وإقامة للعدل وجعل الميت في حل من إثمها.

3.2.5. اتساق النص وانسجامه

لقد بدا الربط ظاهرا على السطح التركيبي للآية، بدأت الآية بحرف الواو يصل الآية بما قبلها أي عطف بين جملتين، ثم جاء حرف العطف (أو) ليصل بين اسمين(جنفا /إثما) للتخيير ثم تبعه حرف العطف (الفاء) ليفيد التعقيب على ما ورد في شأن الوصية، فقد وضعت كل أداة ربط في مكانها بحيث تؤدي وظيفتها النحوية، كما تضمن النص روابط إحالية تمثلت في إحالة بعدية للاسم موصول (من) فسرته الجملة الواقعة صلة له، كما وردت إحالة لضمير الغيبة في (بينهم) والتي تعود على المحال إليه متقدم في الآية 180 وهم الوالدين والأقربين بالمعروف، وإحالة أخرى لضمير الغيبة في (عليه) والتي تفسرها الجملة الواقعة صلة الموصول والمذكورة سابقا، فهي إحالة قبلية مما يعني أن الربط الإحالي المتعلق بالاسم الموصول والمتعلق بضمير الغيبة المفرد هو نفسه صلة الموصول، مما يؤكد متانة الترابط النحوي بين العناصر اللغوية.

3.5. الموضع الثالث: الخوف/الظن

"لطلاق مرتان فإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان ولا يحل لكم أن تأخذوا مما آتيتموهن شيئا إلا أن يخافا ألا يقيما حدود الله فإن خفتم ألا يقيما حدود الله فلا جناح عليهما فيما افتدت به" (البقرة، 229).

1.3.5. تفسير الطبري وسبب النزول

ذكر أن هذه الآية أنزلت لأن أهل الجاهلية وأهل الإسلام قبل نزولها لم يكن لطلاقهم نهاية تبين بالانتهاء إليها امرأته منه ما راجعها في عدتها منه، فجعل الله تعالى ذكره لذلك حدا، حرم بانتهاء الطلاق إليه على الرجل امرأته المطلقة إلا بعد زوج، فأنزل الله: "الطلاق مرتان فإمساك بمعروف أو تسريح بإحسان"، عن ابن عباس قال: "إذا طلق الرجل امرأته تطليقتين فليتق الله في التطليقة الثالثة، فإما أن يمسكها بمعروف فيحسن صحابتها أو يسرحها بإحسان فلا يظلمها من حقها شيئا. "ولا يحل لكم أن تأخذوا مما آتيتموهن شيئا" قيل الصداق، "إلا أن يخافا ألا يقيما حدود الله" وذكر الطبري أن أهل التأويل اختلفوا في معنى "الخوف" منهما أن لا يقيما حدود الله، فقال بعضهم: ذلك أن يظهر من المرأة سوء الخلق و العشرة لزوجها" وقال آخرون: أن لا تبر له قسما، ولا تطيع له أمرا، وقال آخرون: بل الخوف من ذلك أن تبتدئ له بلسانها قولا، وأفعاله كارهة، وقال آخرون: أن يكون خوف أن لا يقيما حدود الله منهما جميعا، لكراهة كل واحد منهما صحبة الآخر، وفي كل ذلك يرى الطبري أن الأقرب للصواب من قال: لا يحل للرجل أخذ الفدية من امرأته على فراقه إياها، حتى يكون خوف معصية الله من كل واحد منهما على نفسه" (الطبري، 1994، ص، 35-36).

2.3.5. معهود كلام العرب

جاء في استعمال العرب في كلامها أن تضع الظن موضع الخوف والخوف موضع الظن لتقارب معنييهما، قال الشاعر:

أتاني كلام عن نصيب يقوله****وما خفت يا سلام أنك عائبي (الطبري، 1994، ص، 35-36)

3.3.5. قصد الشارع

تتضمن الآية الكريمة بعضا من الأحكام المتعلقة بالطلاق في حال استحالة الحياة بينهما، وله في ذلك مجموعة من المقاصد، وهي حفظ الزوجين في النفس وفي المال وكما يلي: فأما حفظ النفس يظهر من خلال وضع حد لعدد الطلقات بثلاثة، ويتحدد بالطلقة الأخيرة مصير الحياة الزوجية إما أن تستمر، أو تنتهي بانفصال الزوجين، وهذا حماية للزوجين مما كان يمكن أن يهدد حياتهما ويضر بهما في الجسم و النفس وهذا درءا للمفسدة، ورتب عن الطلاق مجموعة من الحقوق المالية، وأما حفظ مال الزوجين فجاء النص عليه في الجملة الثانية من الآية، وذلك بحماية الحقوق المالية للزوجة بحيث لا ترد للزوج شيئا مما أخذت منه خاصة المهر، وحماية لحقوق الزوج المالية بأن يسترد مبلغ المهر إذا ثبت النفور والنشوز من زوجته وكان الانفصال بطلبها، فيظهر قصد الشارع بوضع المكلف بالشريعة تحت أحكامها وهنا أن يلتزم الزوجين هذه الأحكام و لا يحيدا عنها و إلا تعرضا لعذاب الله.

4.3.5. اتساق النص وانسجامه

يظهر أن النص متماسك في المبنى بكثرة الروابط المختلفة، فبدأ الربط بالأداة الواصلة بين الجملتين وهي الفاء لتدل على أن الجملة التي بعدها تمنح للزوج اتخاذ قرار ثالث وأخير ،يحدد مصير الحياة الزوجية، وهذا الزوج مخير بأداة الربط (أو) بين المصدرين (إمساك/تسريح)، أي مراجعة زوجته بحسن عشرتها أو طلاقها من دون التشهير بها، وما جاء بعد ذلك في هذه الآية يعد أحكاما متعلقة بقوله تعالى (تسريح بإحسان) أي يقصد الطلاق، وقد تنوعت البنية الإحالية بين إحالة قبلية و أخرى بعدية كما يلي: بين ضمير المخاطب الدال على الجمع في (لكم، خفتم) يعود على الزوج، وضمير الغيبة في (ءآتيتموهن، يخافا، يقيما، عليهما) يعود على الزوجات، والهاء في (تعتدوها) تعود على حدود الله، والاسم الإشارة (أولئك) والضمير (هم) يعودان على الاسم (الظالمون)، وهذه البنيات الإحالية نسجت بطريقة أظهرت انسجاما وترتيبا بين الوقائع المترتبة عن الطلاق.

4.5. الموضع الرابع: الخوف/النكبة

"وإذا جاءهم أمر من الأمن أو الخوف أذاعوا به" (النساء، 83).

1.4.5. التفسير الميسر

"وإذا جاء هؤلاء الذين لم يستقر الإيمان في قلوبهم أمر يجب كتمانه متعلقا بالأمن الذي يعود خيره على الإسلام والمسلمين أو بالخوف الذي يلقي في قلوبهم عدم الاطمئنان، أفشوه وأذاعوا به في الناس، ولو رد هؤلاء ما جاءهم إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وإلى أهل العلم والفقه لعلم حقيقة معناه أهل الاستنباط منهم، ولولا أن تفضل الله عليكم ورحمكم لاتبعتم الشيطان ووساوسه إلا قليلا منكم. (نخبة من العلماء، 2013، ص، 91).

2.4.5. قصد الشارع

في هذه الآية نهي عن العجلة والتسرع لنشر الأمور من حين سماعها مخافة الفتنة، بالتأمل قبل الكلام والنظر فيه، ومشاورة أهل العلم والحكمة، ومن جهة أخرى كشف للوجه الخفي للمنافقين وهذا حفظا للمسلمين في دينهم، وأنفسهم، وأموالهم.

3.4.5. اتساق النص وانسجامه

ابتدأت الآية بأداة الربط الواو لتدل على تعلق هذه الآية بما جاء قبلها، كما تضمنت الآية مجموعة من المكونات الإحالية (ضمائر الغيبة والمخاطب) مبهمة تفسرها العناصر الإشارية كما يلي:

- (جاءهم)، (أذاعوا بــه)، (ردوه): الضمائر الواقعة فاعل، الظاهرة والمستترة تحيل على مكون مقامي دلت عليه بعض التفاسير هو (المنافقون)، أما الضمائر المتصلة (الهاء) في (أذاعو به) و (ردوه) تحيل على المكون الإشاري المفسر (أمــر).

-(منهم)، (لعلمه)، (يستنبطونه)، (منهم): تشير الضمائر المتصلة (هم/ــه) على الاسم المشار إليه وهم (أولي الأمر).

-(عليكم)، (لاتبعتم)، (رحمته): في الجزء الأخير من الآية خطاب موجه للمؤمنين في أسلوب الالتفات، فيعود ضمير المخاطب الدال على الجماعة (كم) على المكون المقامي (المؤمنون) دلت عليه معظم التفاسير، والضمير المتصل (الهاء) في (رحمته) يحيل على المكون الإشاري المفسر وهو لفظ الجلالة (الله).

5.5. الموضع الخامس: الخوف/ القتل

"أَشِحَّةً عَلَيْكُمْ ۖ فَإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنْظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَىٰ عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ ۖ فَإِذَا ذَهَبَ الْخَوْفُ سَلَقُوكُمْ بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ أَشِحَّةً عَلَى الْخَيْرِ ۚ أُولَٰئِكَ لَمْ يُؤْمِنُوا فَأَحْبَطَ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ ۚ وَكَانَ ذَٰلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا" (الأحزاب، 19).

1.5.5. التفسير الميسر

بخلاء عليكم – أيها المؤمنون – بالمال والنفس والجهد والمودة لما في نفوسهم من العداوة والحقد، حبا في الحياة وكراهة للموت، فإذا حضر القتال خافوا الهلاك ورأيتهم ينظرون إليك، تدور أعينهم لذهاب عقولهم، خوفا من القتل وفرارا منه، كدوران عين من حضره الموت، فإذا انتهت الحرب وذهب الرعب رموكم بألسنة حادة مؤذية، وتراهم عند قسمة الغنائم بخلاء وحسدة، أولئك لم يؤمنوا بقلوبهم، فأذهب الله ثواب أعمالهم، وكان ذلك على الله يسيرا. (نخبة من العلماء،2013، ص، 420).

2.5.5. اتساق النص وانسجامه

بدأ النص بكلمة (أشحة) وهي صفة تتعلق بالأشخاص وهم المنافقون، مما يعني أن الآية 19 مرتبطة ومتعلقة وموصولة بما قبلها من الآيات، وقد تضمنت الآية أدوات رابطة بين الجمل وبنيات إحالية تنوعت بين المخاطب والغيبة، وهذا يعمل على تلاحم النص وتماسكه، فالله عز وجل يخاطب نبيه والمؤمنين في شأن المنافقين الذين نعتهم بالمعوقين في نسج نظمي متماسك في التركيب والدلالة، فقد جاءت أداة الربط (الفاء) لتؤدي دورها في الوصل بين جمل الآية، وقد اختيرت دون غيرها لأن المقام يتعلق بترتيب وقائع، وهناك بنية إحالية تدور بين ضمائر المخاطب وضمائر الغائب، فالله يخاطب نبيه والمؤمنين في قوله (عليكم/سلقوكم) ويخاطب نبيه (إليك)، ويتحدث عن المنافقين ويصف حالهم في (رأيتهم/أعينهم/أعمالهم)، ويشير الاسم الإشارة (ذلك) الذي جاء في الأخير كنتيجة عن مقاصدهم الخفية، لمجازاتهم بإحباط أعمالهم، وكل الإحالات قبلية تعود على الاسم الذي يفسرها والذي نجده في آيات سابقة. وهذا ما يؤكد تعلق الآيات ببعضها.

3.5.5. قصد الشارع

يقول الإمام الشاطبي: "قصد الشارع من المكلف أن يكون قصده في العمل موافقا لقصده في التشريع.. "وقد ذكر حالات الموافقة والمخالفة بين المكلف والشارع ومن هذه الحالات: أن يكون المكلف موافقا للشارع في الفعل، مخالفا له في القصد، إلا أنه يكون عالما بالموافقة، فهذا أشد، لأنه داخل تحت الرياء والنفاق والتحايل على أحكام الله".

وهذا هو حال المنافقين الذين نعتهم الله بالمعوقين في الآية السابقة، فالله عز وجل يفضحهم وأعمالهم مخاطبا نبيه لأنهم جبناء، إذا حضر البأس، وجاء القتال خافوا الهلاك والقتل ويكنون العداء للمؤمنين، ويبخلون عليهم بالغنيمة والخير والنفقة في سبيل الله.

خاتمـة

يتميز النص القرآني ببلاغة نظمه وحسن بيانه، فلا تمر بآية إلا ويدهشك حسن نظمها قبل معرفة معانيها وأسرارها، فهو نص متسق في بناءه وتشكيله اللغوي، وهذا الاتساق أظهر للعلماء مدى انسجامه والتحامه ليكون بنية لسانية متماسكة تتيح لمتلقيها مقاربة هذا النص بالكشف عن مقاصد الشارع من خلال إعمال آليات القراءة الفاعلة.

– يعبر النص القرآني على نوعين من المقاصد، الأولى قصدية الشارع والثانية قصدية المكلف بأحكام الشارع، فتتجه قصدية الشارع من خلال استقراء النصوص إلى حماية مصالح البشر(مكلفين وغير مكلفين) في الحياة الدنيا وفي الآخرة، وهي في الغالب لا تخرج عن خمس مقاصد كبرى: حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ المال، وحفظ النسل، وحفظ المال، وترتبط بها مقاصد تبعية لا حصر لها، لكنها تستند هي الأخرى إلى شرعية نصية، أما قصد المكلف فهو الآخر غير مستقل عن قصد الشارع و يقوم بدرجة كبيرة على مبدأ الأعمال بالنيات في الحكم على موافقته للشارع أو مخالفته له، ما لم يكن مسلوب الإرادة، كالنائم والغافل والمجنون.

– لا يمكن لعلماء اللسانيات قراءة النص القرآني ما لم تكن لديهم دراية بعلوم القرآن على اعتبار أنه نص شرعي بما تضمنه من أحكام وشرائع وأخبار وقصص وتعاليم وغيرها من أمور الدين والدنيا والآخرة.

– وضع علماء الأصول وعلى رأسهم الإمام الشاطبي شروطا تتعلق بالشخص المتلقي الذي يبحث في مقاصد الشريعة، بأن يكون متخصصا في علوم القرآن، وتكون لديه المعرفة الجيدة لعلوم اللغة العربية.

– أما الآليات الفاعلة في قراءة النص القرآني لاستنباط مقاصد الشارع تعتمد على وجود قرائن لغوية منها:

- أن يرد النص في صيغتي الأمر أو النهي، فهذا يدل على مقصود الشارع بفعل شيء، أو ترك فعل شيء.
- أن يتضمن النص أمرا أو نهيا معللين حتى يمتثل المكلف لهذا النص بكل رضا وطواعية.
- النظر إلى النص نظرة كلية، لتتحقق عملية الفهم لأنه يتمتع بوحدة بنائية في المبنى والمعنى.

وهناك قرائن غير لغوية تدخل في تأويل النص الشرعي والوقوف على مقاصده وهي معرفة أسباب النزول والتي لا تتوفر إلا في بعض الآيات والسور، ثم مراعاة السياق والمقام.

توصيات

تزخر المكتبة العربية بإسهامات علماء العربية اللغوية والبلاغية والتفسير وعمل الأصوليين من خلال مدارستهم للنص القرآني، قراءة وتحليلا وتفسيرا وتأويلا، وهذا في سبيل الكشف عن مقاصد الشارع، وخاصية الإعجاز الموجودة في نظمه البلاغي تفتح المجال أمام الباحثين في قراءته بمناهج لسانية حديثة ومختلفة، تجعل قراءته تتجدد في كل عصر، وهذا يساهم في إثراء نظرية المقاصد.

قائمة المصادر والمراجع

1- ابن عاشور، محمد الطاهر.1984. تفسير التحوير والتنوير. تونس: الدار التونسية للنشر، ط1.
2- ابن عاشور، محمد الطاهر.2001. مقاصد الشريعة الاسلامية. تح: محمد الطاهر الميساوي. الأردن. عمان: دار النفائس. ط2.
3- ابن منظور، محمد بن مكرم، 1990، لسان العرب. لبنان. بيروت. دار صادر. ط1.
4- بحيري حسن سعيد، 1997. علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات. لبنان. بيروت. مكتبة لبنان ناشرون. ط1.
5- الجرجاني، الشريف علي 1983. معجم التعريفات. لبنان. بيروت. دار الكتب العلمية. ط1.
6- حمداوي، جميل. لسانيات النص وتحليل الخطاب بين النظرية والتطبيق، 2019، المغرب، ط1، 2019.
7- دي بوجراند، روبرت، 1998. النص والخطاب والإجراء. تر: تمام حسن. ط1. القاهرة، مصر. عالم الكتب للنشر.
8- رمضان، يحي، 2007، القراءة في الخطاب الأصولي الاستراتيجية والإجراء، المغرب، مكناس، عالم الكتب الحديث، ط1.
9- الريسوني، أحمد، 1995م، نظرية المقاصد للإمام الشاطبي، الولايات المتحدة الأمريكية، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ط4.
10- الزحيلي، وهبة، 1986، أصول الفقه الإسلامي، بيروت، لبنان. دار الفكر المعاصر، ج2، ط1.
11- الشاطبي أبو إسحاق، 1997، الموافقات، تح: أبوعبيدة آل سلمان، السعودية. دار بن عفان، السعودية. ج2، ط 1.
12- الصبيحي محمد الأخضر، 2013، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون. (دط).
13- الطبري، محمد بن جرير، 1994، تفسير الطبري، تح: بشار عواد معروف وعصام فارس الحرستاني، لبنان، مؤسسة الرسالة، ط1.
14- عفيفي، أحمد.2001. نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، القاهرة مصر، مكتبة زهراء الشرق، ط1.
15- الغزالي، أبوحامد. 1993.المستصفي. تح: محمد عبد السلام عبد الشافي، لبنان، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1.
16- الفاسي، علال. 1979.مقاصد الشريعة الاسلامية ومكارمها. المغرب. الرباط. مطبعة الرسالة، ط 2.
17- مفتاح، محمد ،1990، دينامية النص، لبنان، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط2.
18- نخبة من العلماء، 2013. التفسير الميسر، السعودية، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط 5.

19- يونس، محمد محمد علي ،2006، علم التخاطب الإسلامي - دراسة لسانية لمناهج علماء الأصول، لبنان، دار المدار الإسلامي، ط1.
20- الطبري، محمد بن جرير، 1994، تفسير الطبري ،https://surahquran.com/Explanation-aya-12-sora-60.html#tabari) 2021/10/31.

ASJP
Algerian Scientific Journal Platform
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 165 - 174

قراءة في بعض صعوبات تلقي اللغة العربية

Reading some difficulties in receiving the Arabic language

تسعديت لحول

جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية

Tassadit.lahouel@univ-bejaia.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/03

تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ اللغة العربية
- ✓ الأخطا
- ✓ اللغة الأم

الملخص:

تحاول اللسانيات التطبيقية الوقوف عند أهم العقبات التي تعترض المتعلمين للفصحى. كما تهتم بالفروق الموجودة بين الفصحى والأجنبية بهدف استخراج الفروق الصوتية والصرفية والنحوية وكذا الدلالية. وهي جميعها تمثل جانبا مهما من المشكلات التعليمية التي يجب مراعاتها أثناء وضع البرامج الخاصة لتعليم اللغات. فالتشخيص الدقيق لهذه المشكلات والعقبات التي تواجه المتعلمين تمكن من تقويم المحتوى اللغوي وإعداد مواد تعليمية تساهم بشكل فعال في تسهيل عملية التعلم. والصعوبات التي تواجه متعلم لغة جديدة ترتبط في المقام الأول بالاختلافات بين اللغة التي يتعلمها واللغة الأم. فما هي هذه العقبات والمشكلات التي يمكنها أن تقف عائقا أمام تعلم اللغة العربية الفصحى وكيف يمكن التعامل معها في ظل علم اللغة التطبيقي؟

Article info

Received
03/11/2021

Accepted
20/06/2022

Keywords:
- ✓ *The Arabic language*
- ✓ *Errors*
- ✓ *The mother tongue*

Abstract :

Applied linguistics tries to stand at the most important obstacles facing learners of Standard Arabic, as well as the differences between formal and foreign languages in order to extract phonetic, morphological, grammatical and semantic differences, all of which represent an important aspect of the educational difficulties that must be taken into account during the development of special programs for teaching languages.

Accurate diagnosis of the difficulties faced by learners enables the evaluation of the linguistic content and the preparation of educational materials that contribute effectively to facilitating the learning process. The difficulties facing a learner of a new language are primarily related to the differences between the language he is learning and the mother tongue. What are these difficulties that can stand in the way of learning classical Arabic and How can it be dealt with in the light of applied linguistics?

مقدمة

لقد تطورت الدراسات اللغوية التطبيقية مما أدى إلى ظهور ما يسمى علم اللغة التقابلي و"تحليل الأخطاء "و "بناء المفردات اللغوية"، إنّ التحليل التقابلي يبيّن الطريقة التي يمكن بها للّغة الأم أن تساعد أو تقف عائقا أمام تعلّم عناصر معينة في اللغة الثانية، كما بإمكانه تفسير العديد من الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلّم اللغة الهدف أثناء محاولته استخدام ما تعلّمه أثناء عملية التواصل.

ويطلق مصطلح اللغة الأم على اللغة التي نشأ عليها الفرد؛ أي تلك التي اكتسبها في طفولته وفي بيئته وعلاقاته الأسرية والاجتماعية المختلفة المحلية، أمّا مصطلح اللغة الثانية فيعبّر عن اللغة التي يكتسبها الفرد بعد ذلك وتدخل في هذا اللغات الأجنبية التي يكتسبها في المراحل التعليمية المختلفة أو أثناء التعامل المباشر مع مستعملي تلك اللغات. فموضوع علم اللغة التقابلي هو مقابلة بين نظامين مختلفين وهما النظام اللغوي للغة الأولى والنظام اللغوي للغة المنشودة، ولا يقتصر البحث اللغوي التقابلي على دراسة الفروق بين لغتين اثنتين، بل يمكن أن يكون بين اللهجة المحلية واللغة الفصيحة، إنّ التحليل التقابلي يبيّن الطريقة التي يمكن بها للّغة الأم أن تساعد أو تقف عائقا أمام تعلّم عناصر معينة في اللغة الثانية، كما بإمكانه تفسير العديد من الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلّم اللغة الهدف أثناء محاولته استخدام ما تعلّمه خلال عملية التواصل. وهناك مجال آخر يمثل المجال الأهم بالنسبة لعلم اللغة التطبيقي وهو تحليل الأخطاء بحيث يتم فيه تحليل الأخطاء في بنية الكلمة والأخطاء في النهاية الإعرابية وفي تركيب الجملة، وكذا الأخطاء الدلالية والإملائية. يفهم من خلال هذا أنّ الاخطاء التي تدخل حيز الدراسة هي تلك التي يخرق فيها المتعلّم قاعدة من قواعد اللغة في أحد جوانبها بطريقة منتظمة. ويرى دعاة تحليل الأخطاء أنّه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع ان نتعرّف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلّمهم، ومن نسبة ورود الأخطاء الخطأ نستطيع أن نعرف مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها. ولما أدرك اللسانيون المحدثون أهمية الخطأ والدور الذي يلعبه في العملية التعليمية التعلمية أولوه عناية خاصة فحددوا أنواعه وتصنيفاته وكيفية دراسته، من بينهم بيت كوردر، مارينا بيرت، عبده الراجحي... فهل اللسانيات العربية تستغل ما توصلت إليه اللسانيات التطبيقية من طرق ووسائل ومناهج تعليمية حديثة في تعليم اللغة العربية وتحديد صعوبات تعلّمها؟

يجب أن تحتوي مقدمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكالية البحث ووضع الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته.

1. مستويات اللغة وتحقيق التواصل التعليمي

تهتم التعليمية بوضعيات التعلّم المختلفة والتي يمثل فيها المتعلّم المحور الأساسي. ومن أجل انجاح عملية تعليمه، وجب العمل على اختيار المادة الدّراسية بما يتماشى وقدراته الفكرية ويتلاءم مع حاجاته التعليمية، وانتقاء الطرائق والوسائل التعليمية المناسبة لذلك. فالتعليمية هي «الدراسة العلمية لطرق التّدريس و تقنياته و لأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها الطالب قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي، الحركي (محمد، 2003، صفحة 15)». فهي العلاقة القائمة بين المعلّم والمتعلّم والتي من خلالها يتم نقل المعارف المختلفة إلى المتعلّم لتحقيق غايات منشودة، من بين هذه الغايات إيصال المادة المعرفية اللغوية باللغة العربية للمتعلّم على أكمل وجه. ويعتبر تعليم اللغة العربية من أهم القضايا التي أثارت انشغال الدارسين بصفة عامة والديداكتيكيين بصفة خاصة والذين وجب عليهم مسايرة واستغلال الانفجار المعرفي العلمي بشكل محكم، وكذا تصميم نماذج تعليمية فيما يخص كلّ عنصر من عناصر المادة التعليمية على مستوى المضمون أو التطبيق باستعمال طرق ووسائل من شأنها مساعدة المعلّمين في الأوضاع البيداغوجية المختلفة في حلّ مشكلات تعليم اللغة العربية. إذ أنّ تعليمها قديما يختلف عنه حديثا، فدراسة اللغة في القديم لم تكن علما مستقلا

بذاته، بل ارتبطت بكثير من العلوم، فكان لزاما على معلم اللغة العربية أن يكتسب طابعا عاما غير موضوعي في حين يشمل تعليم اللغة حديثا على طابع موضوعي علمي دقيق. والسبب في ذلك يعود إلى تطور المناهج في التدريس، وكذا الطرق والوسائل، كما كان لظهور الدراسات اللغوية الحديثة في بداية القرن العشرين الأثر الكبير في إصلاح المناهج وتقويمها في تعلّم اللغة، وهو أول ميادين علم اللغة التطبيقي، فإلى أيّ مدى فعلا استفاد تعليم اللغة العربية من اللسانيات الحديثة وتطبيقها في مجال إعداد البرامج التعليمية؟

2. المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلّمهم

تتمتع اللغة العربية كباقي اللغات بمستويات أساسية أربع وهي المستوى الصوتي، الصرفي، النحوي والدلالي والمتأمل في التراث العربي يجد فيه اهتماما كبيرا من الدارسين الأقدمين – على اختلاف توجهاتهم – بميدان اللغة بجميع مستوياتها، فيكفي ما قدمه النحو العربي في هذا المجال، فهو كثير ومتشعب كونه يهتم بجميع نواحي اللغة من أصوات وموازين صرفية إلى دلالة وتراكيب، فقد أثبتت الدراسة إمكانية «بحث بنيتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية (محمود، 2001، صفحة 23)»، ويمثل الصوت أول مبحث أساسي انطلق منه النحو العربي كي يتوصل إلى وضع قواعد تتعلق باللغة.

1.2. المتعلّم والصعوبات الصوتية

يعتبر الصوت عماد اللّغة فهو الأساس الأوّل للتواصل الإنساني، لذا كان الوسيلة الأولى لوضع ضوابط اللغة العربية وما قصة أبي السود الدؤلي إلا دليلا على ذلك، وذلك حين همّ بوضع ضوابط لقراءة القرآن الكريم إذ قال لكاتبه: « إذ رأيتني قد فتحت فمي فضع نقطة فوق الحرف، وإن ضممته فضع نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرته فضع نقطة تحت الحرف، فإن اتبعت شيئا من ذلك غنة فاجعل مكان النقطة نقطتين» (حساني، 2006، صفحة 62).

لقد توصّل علماء العربية منذ القديم إلى تصنيف الأصوات اللغوية بطريقة دقيقة وذلك بالنظر إلى المخارج الي تصدر عنها. إذ قدمت الدراسات اللغوية العربية القديمة والحديثة منها أعمالا عريقة تتعلق بدراسة الأصوات من نواحي فيزيائية، فيزيولوجية ووظيفية ويعتبر علماء اللغة المحدثون دراسة الأصوات أول خطوة في أيّ دراسة لغوية، لأنّها تتناول أصغر وحدات اللغة وهو الصوت فهو «الركيزة والمقوّم المادي للسان وهو حدّ التحليل اللغوي ونهايته وأصغر قطعة في النظام اللغوي» (خولة، 2000، صفحة 42).

فالصوت باعتباره المادة الخام للكلام البشري فإنّه تنبني عليه الوحدة اللغوية وهو « ظاهرة فيزيائية قابلة للتحليل والدراسة العلمية» (خولة، مبادئ في اللسانيات العامة، 2000، صفحة 43) .وقد تم تصنيف الدراسات الصوتية إلى جانبين أحدهما يتعلق بالجانب الفيزيولوجي العام والآخر بالجانب الوظيفي . ويعتبر علم الأصوات العام الدراسة العلمية للأصوات من جوانب مختلفة منها :النطقية الفيزيائية والسمعية، إذ نهتم أولا بدراسة الأصوات المنطوقة بالفعل في السلاسل الكلامية، ولقد أنجز بعض الباحثين دراسات صوتية للصوت العربي في ضوء علم اللغة الحديث وفيها تم تصنيف الأصوات الخاصة باللغة العربية كغيرها من اللغات إلى صوامت وصوائت: فالصوامت هي الأصوات التي يحدث أثناء النطق بها اعتراضا كليا أو جزئيا للهواء القادم من الرئتين فهي إذا «تلك الأصوات المجهورة والمهموسة التي يحدث في نطقها أن يعترض مجرى الهواء اعتراضا كاملا) كما في حالة الباء (أو اعتراضا جزئيا من شأنه أن يمنع الهواء من أن ينطلق من الفم دون احتكاك مسموع كما في حالة التاء والفاء مثلا (محمود، مقدمة للقارئ العربي، 2002، الصفحات 148-149)».

وينبني تصنيف الأصوات اللغوية على معايير معينة تتعلق بطريقة النطق ومكان النطق وكذا نشاط الأوتار الصوتية، فطريقة النطق هي الكيفية التي ينساب بها الهواء، فيكون الصوت انفجاريا أو رخوا، أمّا مكان النطق فهو مخرج الحرف أو المدرج أو الحيّز التي يحدث فيه أقصى تضييق للهواء بحيث يشترك فيه عضوان أو أكثر، وأمّا المقياس المعياري لحالتي الجهر والهمس في الأصوات اللغوية فيقوم على طبيعة

الأوتار الصوتية الاهتزازية، ففي حالة الجهر تتذبذب الأوتار الصوتية عند النطق بالصوت، أمّا في حالة الهمس فالوتران يرتخيان ولا يهتزان.

وفي اللغة العربية تسمى الحركات الثلاث الفتحة، الضمة والكسرة بالصوائت، ولها تأديات إمّا قصيرة أو طويلة، فهي الأصوات التي لا يحدث أثناء النطق بها أيّ اعتراض للهواء القادم من الرئتين أو يكون الاعتراض ضعيفا في بعض الحروف فتسمى أنصاف الصوائت كالواو والياء.إن الدّور الفعّال الذي يلعبه النظام الصوتي بوجهيه الصائت و الصامت في اللغة العربية بيّن ما لهذه اللغة من مكانة في اطار التعليم إذ لكل لغة نظامها الصوتي. وإذا كان علم الأصوات العام يهتم بالخصائص النطقية والسمعية باعتبارها هدفا في ذاتها فإنّه في المقابل علم الأصوات الوظيفي يهتم بدراسة أصوات اللغة بغية الوصول إلى طرق ائتلافها ونظام تركيبها وما يتصل بذلك خلال الأداء الفعلي للكلام، وكذا خصائصها الوظيفية في الخطاب، فهو علم يهتم" بالفونيم "والفونيم هو أصغر وحدة صوتية يمكن عن طريقه التفريق بين معاني الكلمات، بحيث يهتم علم الأصوات الوظيفي بما يؤديه الفونيم من دور في تغيير المعنى داخل الكلمة، ففي" قال، مال "مثلا بمجرد تعويض الأول (القاف) بفونيم آخر هو الميم فإنّ المعنى يتغير. كذلك يمكن لاختلاف الصفات أن يؤدي إلى اختلاف المعنى نحو : دَرَسَ ودرس فالأولى بالترقيق تعني العملية الفلاحية التي هي عملية الحصاد والثانية بالتفخيم تعني، فعل القراءة والتعلم،

وهذا يعني أنّ علم الأصوات الوظيفي، الفنولوجيا علم يهتم بالفونيم داخل الكلمة سواء كان الاختلاف على مستوى وظيفة الصوت أم صفاته.

ويعتبر المستوى الصوتي للغة العربية أحد مستويات التحليل اللغوي الذي يبيّن الأسس التي تعتمد عليها اللغة العربية، بحيث يفيدنا في معرفة الخصائص الصوتية للغة العربية وكذا معرفة موقعها بين مختلف اللغات وأهمّ التشابهات والاختلافات التي تميّزها عنها، فتدوين الحركات ومعرفة النطق الصحيح والسليم للأصوات في اللغة العربية بصوامتها وصوائتها كلّ في موقعه يساعد المتكلم كثيرا على تعلّم اللغة العربية، لأنّه «لتسهيل تعليم العربية يجب أن تدوّن هذه الحركات الموجودة تلقائيا» (شامية، 1995، صفحة 51) إذ تظهر وظيفة الصوت أكثر في الميدان التعليمي للغة العربية وفي جانبها الخطي، فالأصوات الصائتة الطويلة مثلا تنطق لكنها لا تدوّن كتابة في بعض الأحيان في مثل: هذا، ماذا، أولئك...وقد يجد الأطفال صعوبات في نطق بعض الحروف ولا يؤدونها تأدية سليمة، فيلجأون إلى نطق بعض الأصوات المتقاربة في المخرج في مثل السين والصاد والظاء والضاد والقاف والكاف، فيصعب عليهم تأدية كلمة" قسما "مثلا بالصورة الخطية التي هي عليها فينطقها كسما مما يعني أنهم قد يخطئون في نطق الأصوات ولا يميزون بين الحروف المتشابهة رسما وصوتا وهذا الخلط يقع عند عدم معرفة المتعلّم المخرج الصحيح للحرف وذلك للتقارب والتماثل الصوتي الموجود بين هذه الحروف وقد يعود سبب الخلط على تأثير لغة المنشأ لوجود اختلافات صوتية بين اللغة الأم واللغة الثانية المتعلمة، وإذا استمروا في هذا الخطأ فإنّه يتعزز هذا النطق ويحلّ محل النطق الصحيح.

كما قد تؤثر تأديات الأصوات في بعض الحالات إلى إسقاط صفات بعض الأصوات في التركيب مما يؤدي إلى خلل في الفهم، وسمي هذا" بالخطل أو التبكل" (بلعيد، 2011، صفحة 80) وهو اختلاف في استعمال الوحدات اللغوية في جميع المستويات، بحيث لا يقدر المتعلم على التمييز بين عناصر الأصوات، مما يجعله يستبدل عنصر بآخر ويكرر المعنى نفسه بعبارات مختلفة أكثر عناصرها محدثة ومحولة عن أصلها.

يتعرض الطفل في معظم الأحيان إلى الأخطاء والانحرافات عند النطق أو الكلام، أثناء تعلّمه وبالأخصّ في الطور الابتدائي، لأنّه متعوّد في حياته الأولى على النطق بلهجات مختلفة غير اللغة المشتركة – اللغة العربية الفصحى– التي يتم تعلّمها في مدرسته، إذ يجد لغة جديدة تختلف عن تلك التي تعلّمها داخل أسرته ومحيطه، اختلافا تماما في أصواتها ومكوناتها، هذا ما يؤدي به إلى العجز في القراءة. و نحن على علم بأنّ «القراءة من أهم المراحل التعليمية التي يبدأ فيها الطالب مشواره التعليمي في المدرسة» (شاوش، 2012، صفحة 3)،لكن لسوء الحظ الكثير من المتعلمين يعانون من صعوبة في القراءة، وذلك راجع إلى صعوبة إدراكهم و تمييزهم لأصوات اللغة العربية الفصحى، هذا ما يؤدي إلى ظهور مشكلات في النمو اللغوي كبروز اضطرابات في المستوى الصرفي و النحوي و الدلالي، ممّا يؤدي إلى انحطاط المستوى الدراسي، و على هذا يمكن استخلاص البعض من صعوبات القراءة كالتالي:

- إبدال بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو إبدال صوت بآخر.
- تكرير قراءة بعض الكلمات أو بعض الأصوات.
- قلب وتبديل الحروف داخل الكلمات.
- صعوبة التمييز بين الأصوات المتقاربة في المخرج مثل: «ع، ح، ه».
- ضغط الحروف خاصة الحروف الساكنة.
- صعوبة النطق والتمييز بين الأصوات المتشابهة في الشكل مثل: «ت، ث»، «ق، ف»، «ح، خ، ج»، «ط، ظ»، الخ.
- حذف بعض الكلمات في الجملة المقروءة أو حذف بعض الأصوات في كلمة ما.
- انخفاض الصوت عند القراءة.
- صعوبة إيجاد كلمات للتعبير عنها.
- إضافة كلمات جديدة إلى النص المقروء.

وعلى هذا فالتلميذ الذي يريد أن يتعلّم النطق السليم للغة العربية فعليه اولا أن يتدرّب على «أداء العادات النطقية الجديدة» (مختار، 1997، صفحة 403)، أي التدرّب على أصوات هذه اللغة الفصيحة – غير تلك العادات النطقية المحلية التي تعلّمها في بيئته الاجتماعية –بالطريقة الصحيحة التي ينطقا المعلّم، لأنّ علو الأصوات مجاله في التعليم هو تصويب الأخطاء، فمثلا من يخطئ في نطق صوت الراء، فإن الصوتيات اللغوية وجدت لإرشادهم و تعليم و شرح لهم «طريقة نطقها و مكان اتصال طرف اللسان بسقف الحلق» (مختار، دراسة الصوت اللغوي، 1997، صفحة 405)، لهذا أعتبر هذا العلم اللبنة الأولى لتعلم اللغة، و لا تصح هذه الأخيرة إلاّ إذا صحّ الأداء الصوتي.

فإذا تمكّن التلميذ من معرفة كل الأصوات وتمييز بعضها عن البعض يستطيع أن ينطق كل ما يتعرّف إليه من كلمات وجمل، ممّا يؤدّي إلى تطوير سريع لمهارة القراءة وتنمية قدرات الوعي الصوتي لديه.

والمقصود بهذا هو تمكّنه من «المعرفة بالوحدات الصوتية كما هي ممثلة بالرسم الهجائي وفهم العلاقات النظامية بين الحروف والفونيمات، وتجزئة الرموز التي تكوّن الكلمات، القدرة على التعامل مع الرموز في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها.» (محمود ج.، 2012، صفحة 53).

أي القدرة على ربط الكلمات المنطوقة والكلمات المكتوبة ويتحدّد ذلك من خلال القراءة والإملاء، حتى أن ذلك يساعد على تسهيل تعلّم مختلف مواد المحتوى الدراسي.

2.2. المتعلّم والصعوبات الصرفية

إنّ معرفة وإدراك التلميذ للصوائت والصوامت العربية يمكّنه من التمييز بين الأوزان الصرفية والتعرف على الكلمات بجدارة ونضرب أمثلة كالتالي:

– إذا كان يعرف الحركات القصيرة والطويلة، فإنّه حتما سيعرف بأنّ: «قتل» على وزن فعل، بينما «قاتل» بإضافة الصائت (الألف) إلى الفاء الفعل هو اسم الفاعل.

– إذا كان يميّز بين الصوائت وأشباه الصوائت سيعرف بأنّ: الواو في كلمة «يقول» لا تنطق لأنه عبارة عن حركة طويلة أو ما يسمى بالواو المدّية، بينما يدرك نطقها في كلمة «قول».

– نفس الشيء بالنسبة للياء، فكلة «قيل» يعرف على أنها ياء مد لا تنطق، أما في كلمة «خيل» تنطق لأنها جاءت على شكل صوت صامت.

– ويميّز أيضا بين كلمة «قتل» التي تدل على قيام الفرد لوحده بالفعل، فهي حين يستوعب أن كلمة «قاتل»، فيها دلالة المشاركة في الفعل. و بهذا يكون المتعلم وصل إلى مستوى يكون به فاهما لما سمع و مفهوما لما ينطق، وهذا ما أسماه «مورلي، بحد الكفاة التواصلية» (ابتسام، 2003، صفحة 4)، و لا يقف الأمر عند هذا الحد بل زيادة عن ذلك، نجد أن علم الأصوات يوجّه التلميذ إلى دلالة الكلمات و التمييز بين معانيها، فبحكمه لديه خلفية مسبقة للأصوات العربية و مميّزاتها و مخارجها و صفاتها، فإنه سيدرك الفرق المعنوي بين دلالة الكلمات، مثل: «سار و صار»، «طين و تين»، «صورة و سورة»...الخ.

تلعب الصيغ الصرفية دورا لا يستهان به في فهم المعاني المختلفة للكلمات التي يكون أساس تكوينها المادة الصوتية إذ قد تؤثر الأصوات المتجانسة والمتنافرة في المخرج في الميزان الصرفي فينتج عنها ظواهر عدة كالإعلال والإبدال والإدغام...فمن الفعل" ورث "يصيغ الطفل مصدر" موراث" محتفظا بحروف الفعل الأصلية، وهذا يتنافى والميزان الصرفي للغة العربية التي وفرت سبلا للتصريف الصحيح، كالإعلال، فنظرا لوجود ثقل في نطق كلمة" موراث" ولعدم ملاءمة الواو للكسرة قلبت الواو ياءا لتصبح" ميراث."وما يلاحظ أن الأطفال يجدون صعوبة في تأدية الكلمات المعتلة أكثر من غيرها من الكلمات الصحيحة.ويتضح ذلك جليا في ظاهرة الإبدال والإدغام في مثل ":ادّعى" التي أصلها" ادتعى" ثم تبدل التاء دالا لتصبح" اددعى" ثم يتم إدغام الحرفين معا لتصبح،" ادّعى"، حيث يعمد المتعلم فيها إلى إبدال التاء دالا مباشرة دون أن يأخذ بعين الاعتبار مراحل تحول الفعل، فإذا عرفنا سبب حدوث الظواهر الصوتية من إعلال وإبدال وإدغام، فإنّ ذلك يسهّل عملية تعلم اللغة العربية وتقديم تصور أفضل للظاهرة اللغوية لدى المعلّم والمتعلّم على حد سواء فيمكّنهم من القدرة على تفسير كل ما يظهر لهما من مسائل تعليمية، وبهذا يتمكن المعلم من إيصال الرسالة إلى المتعلّم ويتمكن هذا الأخير من استيعابها، ولكي تكون الرسالة واضحة ومفهومة لابد من حسن استخدام الألفاظ على نحو يتوافق والمعاني المنتقاة ويقصد به إمكانية اللغة وقدرتها على التعبير عن شتى المعاني بأساليب مختلفة، لأنّ تعليم اللغة عامة والعربية على وجه الخصوص لا ينحصر في مجرد إكساب المتعلّم آليات الكلام، بل على المعلّم أن يراعي أيضا عمليات إدراك المتعلّم للعناصر اللغوية وفهم معانيها ومدلولاتها والقدرة على توظيفها في مواقف تواصلية مختلفة، فالتبليغ التعليمي الحق، وكذا عمليات الترسيخ الجيّدة، إنّما يتم عن طريق القدرة على الإدراك لما يسمع ويكتب والقدرة على التعبير في هذين المستويين وهنا تكمن وظيفة النحو.

3.2. المتعلّم والصعوبات النحوية

يعمل النحو على التركيب بين الكلمات ويبحث عن العلاقات الموجودة بينها، إنّ النحو يجعل المتعلّم يصل إلى معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى، ففهم المستوى التركيبي المبني على مقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب، يمكّن المتعلم من إمكانية التعبير السليم ويجنبه الوقوع في الخطأ أثناء توظيفه للتراكيب اللغوية، ومن المنطقي أنّ الإعراب يمثل الأساس الأول الذي يعتمد عليه لتعلّم اللغة العربية، حيث يعمل على بيان وظيفة الكلمة في الجملة بالتالي تحديد المعنى وتوضيحه ورفع اللّبس عنه. وتكمن وظيفة الإعراب كذلك في فسح المجال لتنويع أساليب التعبير، وأساس المعنى في الجملة الخبرية أو الإنشائية في اللغة العربية هو الإسناد وفيه" المسند والمسند إليه« "فالمسند هو المحكوم به والمسند إليه هو المحكوم عليه » (حركات، 1998، صفحة 85)

فكل تركيب مستقيم وسليم ترتبط فيه المفردات بواسطة علاقات، وهذه المفردات تتلاءم صفاتها الدلالية بعضها مع بعض .فتركيب الكلام أثناء الاستعمال يخضع لنوعين من الضغوط" ضغوط الدلالة" (المسدي، 1998، صفحة 55) "وضغوط الإبلاغ" (المسدي، الاسلوبية و الاسلوب، 1998، صفحة 56). إنّ اللّغة نظام من العلامات تمثل الجانب الاجتماعي، لذلك« لابد أن تكون الفائدة الناتجة عن الضمّ مباينة لما تدل عليه وحدات اللغة في أصل الوضع » (حمادي، 1990، صفحة 503)،لأنّ تركيب الكلام هو نظام ربط المفردات المتواضع عليها بعضها مع بعض، وهذا الربط يتم تبعا لتلاقي دلالة الألفاظ على المستوى العقلي ووفق ما يقتضيه القانون النحوي، فإذا اجتمع هذان العنصران وهما التلاؤم الدلالي والترابط النحوي، فإنّه يتأتى لنا تركيبا يحمل دلالة اجمالية مستقيمة في جميع أطرافها .وهذا ما أشار إليه عبد القاهر الجرجاني بمصطلح" معاني النحو "(الجرجاني، 2003، صفحة 316)الذي وجب أن يجتمع فيه كل من التلاؤم الدلالي والترابط النحوي، إذ يفترض في كل تركيب يسير وفق كلام العرب الصحيح أن ترتبط مفرداته بواسطة مورفيمات وأن تتلاءم صفاته الدلالية بعضها مع بعض، و إلاّ فإنّ التركيب إمّا أنّه غير حسن أو أنّه قبيح أو أنّه محال كما أشار إلى ذلك سيبويه.

إنّ الدراسة العلمية للكلام تقتضي تحليله من الجزء إلى الكل ومن الكل إلى الجزء، لأنّ الأصوات المفردة، إن نظمت صارت كلمات، والكلمات بما تحمله من دلالات إذا دخلت في علاقات النظم صارت جملا وكلاما. وإكساب المتعلم آليات الكلام وتعليمه اللغة العربية يتم بجعله يدرك طبيعة اللغة العربية ومستوياتها المختلفة من المستوى الصوتي، الصرفي، النحوي، حتى المستوى الدلالي وهذا الإدراك يشكل اللّبنة الأولى في تنشئته اللغوية. وجعله قادرا على التعبير السليم باللغة العربية يبدأ بضرورة أن تكون له معرفة ضمنية بقواعد اللغة العربية، ولقد أثبتت نتائج البحوث العلمية المتواصلة عدم جدوى الاعتماد على طريقة واحدة لتدريس مادة القواعد، إذ يمكن لمختلف الطرق أن تستفيد من بعضها وفي هذا الصدد يؤكد عبد الرحمن الحاج صالح أنه لا يمكننا أن نتقيد بطريقة واحدة في تدريسها إذ« ليس هناك فترة كلها استقرائية وفترة كلها قياسية، لا في إدراك المتكلم لما يبلغه إياه المعلّم بكيفية ضمنية وغير ضمنية، ولا في أثناء اكتسابه لملكة التعبير» (الحاج، 1974، صفحة 48) فالاعتماد على طريقة واحدة يجعل المتعلّم ينفر من دروس القواعد، وما يجب الاهتمام به هو إمداد المتعلّم وسيلة عملية للتخاطب وممارسة اللغة عفويا، لأنّ وظيفة اللغة الإنسانية هي التبليغ، فلا يكفي دراسة اللغة باعتبارها حقائق علمية لتحقيق ذلك وإنّما وجب إسنادها بالممارسة والمران، لأنّ «اكتساب اللّغة هو قبل كل شيء اكتساب مهارة التبليغ » (الحاج ص.، 1974، صفحة 78)، فكل طريقة تبليغية للمحتويات التعلمية لابد أن تتوفر على الشروط الآتية :

1- ضرورة الاختيار الدقيق للعناصر التي تتكون منها المادة المراد تدريسها، فكل طريقة تعليمية لابد أن تنظر في محتوى المادة اللغوية المراد إيصالها إلى المتعلم وانتقاء منها ما هو وظيفي ملائم لعملية التعلّم « إذ ينبغي أن تكون الموضوعات التي تقدّم إلى الدارسين في النحو موضوعات وظيفية؛ بمعنى أن تخدم الإنسان في حياته، فتلبي حاجاته اللغوية، وتسهّل له عمليات التفاعل الاجتماعي، بحيث يقرأ بصورة سليمة، ويكتب بأسلوب سليم، ويعبّر بشكل صحيح، يستمع فتعينه معرفته النحوية على فهم ما يسمع، ولا يتأتى ذلك إلا إذا

كانت ثمّة دوافع تدفعه إلى التعلّم، ولن يتوافر الدافع إلا إذا أحسّ المتعلّم أنّ الموضوعات التي يتعلّمها تلبي حاجاته وترضي اهتماماته» (محمود أ.، 1980، صفحة 132)أي تزوده بعناصر لغوية تساعده على أداء حاجاته التبليغية.

2- لا يحتاج المتعلم إلى كلّ ما في اللغة من الألفاظ والتراكيب إذ ليس كل ما فيها ملائم للمتعلم في جميع أطوار نموّه« ففي تعليمية اللغة مثلا توجد عدّة مبادئ لاختيار المادة اللغوية فليس كلّ ما في اللغة ضروريا للمتعلّم فلا يستعمل كل ما في اللغة مهما كانت درجة ثقافته وسعة ثروته اللغوّية» (ابرير، 2005، صفحة 288)، فإذا فاقت هذه العناصر اللغوية إمكانياته الفكرية، فلن يتفاعل معها، فهو ليس بحاجة إلى ثروة لغوية واسعة وإنّما تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية الحضارية التي تستلزمها الحياة، إلاّ أنّ المناهج المقرّرة لتعليم اللغة العربية لا تراعي فعلا هذه المعادلة في مقرراتها إذ يقول أحمد محمد المعتوق في هذا الصدد: « إنّ مناهج تعليم العربية و مقرراتها في المجتمع العربي بنحو عام لا تشدّ الناشئة الى ما ينمي ملكاتهم اللغوية بالقدر الكافي، ولا ترجي فيهم الاحساس بثراء لغتهم الفصحى وجمالها ولا تشجيعهم على الانجذاب الصوتي لما يمكن أن يرقى سليقتهم وحسّهم اللغوي (عله، 1995، صفحة 108)».

3- العمل على جذب المتعلم إلى المادة اللغوية عن طريق التخطيط العقلاني للعناصر اللغوية بترتيبها ترتيبا زمنيا يتلاءم وكل درس ومراعاة عملية التدرج والانسجام بينها؛ أي الربط المنطقي لهذه العناصر، إذ نقدم بعض العناصر ونؤخر أخرى. ويرى الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أن المقياس الذي يجب السير على منواله في تدرج هذه العناصر اللغوية وتسلسلها هو" البدء بالمطرد من البنى التركيبية والأبنية الصرفية وتأخير الشاذ منها، حتى ولو كان مستعملا بكثرة، وذلك مسايرة لعملية النمو اللغوي التي تسير من البسيط إلى المركب، وأسبقية الأصل من العناصر اللغوية على الفرع منها وضعا واستعمالا" (صالح، 2012، صفحة 63).فهذه المناهج تساهم بشكل كبير في دفع المتعلم الى الانجذاب الى لغات أخرى أجنبية أو الى استعمال العامية أكثر من ميلهم الى استعمال الفصحى.

خاتمة

وبهذا نصل إلى القول بأن:

- تعليم اللغة العربية في مدارسنا الابتدائية تعاني عدة صعوبات وهذه الصعوبات التي تواجه متعلم لغة جديدة ترتبط في المقام الأول بالاختلافات بين اللغة التي يتعلّمها واللغة الأم.
- لا بد من مبادئ لاختيار المادة اللغوية فليس كلّ ما في اللغة ضروريا للمتعلّم، كما أنّ المحتويات التعليمية اللغوية ترتب وفق سلم متدرج من الأصل إلى الفرع، وكل طريقة تعليمية تهدف على تنمية الملكات الأربع فهم المنطوق والمكتوب وتشكيل الكلام نطقا وكتابة .
- إنّ اللغة نظام من الدوال والمدلولات المتواضع عليها، وهذه المدلولات وجدت من أجل أداء وظيفة التبليغ وذلك حين يختار المتكلم ما يناسبه وفق السياقات التي يتواجد فيها في واقع الخطاب.
- إنّ استعمال اللغة هو الهدف المنشود لأنه الإطار الطبيعي للمفردات ولا سبيل الى معرفة المعاني الحقيقية للمفردات إلاّ داخل سياقاتها في الكلام الذي يستعمله المستعملون مشافهة وكتابة.
- إنّ اللغة أصوات ومفردات وتراكيب ومعاني وأساليب، إذ فيها الجانب النظري والجانب التطبيقي والمتعلّم مطالب أن يكون على إلمام بالجانبين معا، وهذا يستوجب منا ضرورة جعل المتعلّم متمكنا من الوضع والاستعمال معا.

- إن الاستعمال هو الحيز الطبيعي للمفردات بجعلها داخل سياقات مختلفة، لذلك وجب التمييز بين قواعد الاستعمال وقواعد الوضع إذ يخضع الأول الى اختلاف التأديات من جماعة لغوية لأخرى أما الثاني فيخضع لقواعد اللغة (النحو، الصرف، البلاغة...) لكونه مجرد من أعراض الاستعمال. ولمحاولة الحد من معيقات وصعوبات تعلم اللغة العربية هذه بعض الاقتراحات:

1- لابد من تتوفير الكتاب الجيّد والقاموس الجيّد المصاحب له.

2- اعتماد أسلوب التقويم للمحتويات الدراسية في اللغة العربية وطرق تقديمها دوريا.

3- تقويم الوسائل التعليمية المعتمدة في تدريس اللغة العربية للتأكد من فعاليتها وتوفرها بالشكل اللازم.

4- مطالبة المعلمين بتغيير طرائق التدريس وفقا لمتطلبات الجودة وضرورة استخدام التقنيات الحديثة المساعدة على ذلك كاستخدام شبكة الانترنيت.

5- الحث على زيادة البحث العلمي حول ضمان جودة تدريس اللغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع

1- ابرير ,ب .(2005) .التعليمية معرفة علمية خصبة .*مجلة اللغة العربية* .

2- أحمد حساني. (2006). *مباحث في اللسانيات*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

3- أحمد شامية. (1995). *خصائص العربية و الاعجاز القرآني*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

4- الحاج ,ص .ع .(1974) .أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية .*مجلة اللسانيات* .(4)

5- الدريج محمد. (2003). *مدخل إلى علم التدريس*. العين: دار الكتاب الجامعي.

6- السعران محمود. (2001). *علم اللغة بين القديم و الحديث*. مصر: دار الفكر.

7- السعران محمود. (2002). *مقدمة للقارئ العربي*. بيروت: دار الفكر.

8- بلعيد ,ص .(2011) .*علم اللغة النفسي* .الجزائر :دار هومة للطبع و النشر.

9- حركات ,م .(1998) .*اللسانيات العامة و قضايا العربية* .مصر :المكتبة العربية المصرية.

10- حسين جميل ابتسام. (2003). *ملخص الأصوات الصعبة في نمطها و ادراكها لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها*. الاسراء: قسم اللغة العربية كلية الآداب جامعة الاسراء.

11- صالح عبد الرحمن الحاج. (1974). أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. *مجلة اللسانيات* (4).

12- صالح ,ع .ا .(2012) .*بحوث و دراسات في اللسانيات العربية* .الجزائر :موفم للنشر.

13- صمود حمادي. (1990). *التفكير البلاغي عند العرب اسسه وتطورهحتى القرن السادس* (المجلد مج06). تونس: الجامعة التونسية.

14- طالب الابراهيمي خولة. (2000). *مبادئ في اللسانيات العامة*. الجزائر: دار القصبة للنشر.

15- طالب الابراهيمي خولة. (2000). *مبادئ في اللسانيات العامة*. الجزائر.

16- عبد السلام المسدي. (1998). *الاسلوبية و الاسلوب*. تونس: دار العربية للكتاب.

17- عبد السلام المسدي. (1998). *الاسلوبية و الاسلوب*. تونس: دارالعربية للكتاب.

18- عبد القاهر الجرجاني. (2003). *دلائل الاعجاز* (الإصدار ط2). بيروت: دار المعرفة.

19- عله, ب .ب .(1995) .*التداخل اللغوي و اشكالية التواصلفي الوسط التربوي* .مستغانم :جامعة عبد الحميد بن باديس.
20- عمر أحمد مختار. (1997). *دراسة الصوت اللغوي*. القاهرة : عالم الكتب.
21- لينا شاوش. (2012). *كراسة تمارين في الوعي الصوتي*. القدس: مركز الدعم التعليمي ماتيا.
22- محمود, أ .ا .(1980) .*المجز في طرائق تدريساللغة العربية و آدابها* .(éd)ط .(1بيروت :دار العودة.
23- محمود, ج .ا .(2012) .*الوعي الصوتي و علاج صعوبات القراءة* .القاهرة :عالم الكتب.
24- مختار, ع .أ .(1997) .*دراسة الصوت اللغوي* .القاهرة :دار الكتب.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 175 - 186

هواجس الرحلة إلى الحج ومواقع التنقل إلى الشرق والغرب

The misgiving of pilgrimage trip and sites of movement to the East and West

د. بن عاشور أسماء

المدرسة العليا للأساتذة الكاتبة آسيا جبار بقسنطينة/ الجزائر

benachour.asma@ensc.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/11/03

تاريخ القبول:
2022/06/20

الكلمات المفتاحية:
- ✓ الرحلة الأدبية
- ✓ الموقف الأدبي
- ✓ الأنا والآخر

الملخص:

تصدى علي الحمامي في رواية [إدريس. رواية شمال إفريقية] إلى جملة من المغالطات التاريخية والفكرية الخاصة بأهل المغرب الكبير. عن طريق إعادة سرد الوقائع وتمحيصها منذ تاريخ الأمازيغ القديم إلى غاية انتفاضات الحركات الوطنية الحديثة زمن الاستعمار الفرنسي. بأسلوب مفكر جاد. ارتحل بين الشرق والغرب كثيرا لكنه عانى أكثر. فكان هذا الكتاب ثمرة تنقلاته وخبرته في ميدان التاريخ الإسلامي. تروم هذه الدراسة الموسومة بـ: [هواجس الرحلة إلى الحج ومواقع التنقل إلى الشرق والغرب] الانغماس في تفاصيل رحلة واقعية وأدبية إلى الحج. لها ما تستميز به عن جمع الرحلات الدينية التي قام بها المغاربة من قبل. وتفتح بابا واسعا أمام التأويلات والتفسيرات.

Article info

Received
03/11/2021

Accepted
20/06/2022

Keywords:
- ✓ *Religious trip*
- ✓ *Literal position*
- ✓ *Ego and the other*

Abstract :

The novel (of Idriss the North Africain novel) is considered as the only novel of the Algerian Ali Al Hamami, in this novel, the writer faces a set of historical and thoughtful misconceptions own to the Great Maghreb people through narrating real facts and clarifying them since the Amazigh old history till the contemporary national movement revolt at the time of French colonization. Throughout a reflected and earnest style, the writer moved much from the Eastside to the Westside but he suffered more. So this book was the results of his trips and his experience in the Islamic history field.

This study, which the title is (the misgiving of pilgrimage trip and sites of movement to the East and West) aspires to plunge in the details of a true and literary trip to pilgrimage. It has its own distinctions than the other Maghreb religious trips done before. It could open a wide door for interpretations and explications. Hence, this study is an important paper which deserve intrest, heed and study.

مقدمة

تستقطب علاقة المغاربي والجزائري تحديدا بالآخر اهتمام القرّاء والدارسين الجزائريين، لما تثيره من حساسيات في الوسط الثقافي والأدبي، وهو ما يصدُق على ما قدّمه الجزائري علي الحمّامي (1902-1949) في روايته (إدريس، رواية شمال إفريقية) التي تمتزج فيها خصوصية الهوية المغاربية مع نزعة الغيرة البناءة والساعية إلى الحفاظ على هذه الهوية الأصيلة المؤسّسة من طرف الأجداد.

عكف علي الحمامي على تأليف هذه الرواية الموسوعية في بغداد بين (1941-1942) باللغة الفرنسية، وهو بذلك لا يخاطب جمهورا مغاربيا فحسب؛ إنما يسعى لنقل صورة وخصوصية الإنسان الشمال إفريقي إلى الآخر الغربي والمشرقي في الوقت ذاته. وإذا كانت هذه الرواية استجابة لسعي وهاجس تشكل لدى الكاتب علي الحمامي، فإنها تهدف أيضا إلى تطويع هذا المؤلف لصالح الحديث عن الشخصية المغاربية بشكل عام، في علاقتها بالعربي والغربي، كما أنها تفوح برائحة السيرة الذاتية، التي تنقل حياة هذا المثقف وتنقلاته، وقد سمّى محمود تيمور هذا النّص الأدبي والمعرفي (نموذجا جديدا من القصص القومي) وقال عنه: "قارئ هذه القصة لا يملك سكينته إزاء ما يمرّ به من صور تفصح له عن نفسية شعب أبيٍّ يتنزى في الحديد والنار، وتشهد بما يكمن في سيرة ذلك الشعب من فتوة وحمية، وما يغلي في عروقه من دماء أسلافه الذين كانوا في طليعة بناة الحضارة وسادة الأمم. والقصة في جملتها مزاج طريف من التاريخ والسياسة والوطنية والاجتماع، أو طاقة مزهرة تجمع تلك الأفانين المختلفة. وبراعة الكاتب تتجلى في تأليف هذا المزاج." (الحمامي، 2011، صفحة 10).

وقد أحسن صاحب (إدريس) صنعا إذ كتب روايته "بلغة غربية سدًّا لذلك النقص وإطلاعا لقراء الغرب على حقائق أمة إسلامية فتية تنشد سلامة وكرامة." (الحمامي، 2011، صفحة 11) ولهذا تعد هذه الرواية ضربا من ترصيف خصائص الهوية المغاربية إجمالا بما تضمنته من حديث عن الخصوصية التي تشكلت عبر الزمن في هذه القطعة الإسلامية، وتمايزها عن غيرها في الشرق والغرب، رغم الأواصر التاريخية التي فرضت نفسها، وبدّلت طبيعة الفرد المغاربي وطباعه، وجعلت منه بفعل كثرة التلاقحات المتشكلة عبر مختلف العصور، ذا شخصية هجينة وفريدة في الوقت ذاته.

تروم هذه الدراسة تتبع تنقلات علي الحمامي بين بلدان الشرق والغرب، إلا أنها تركز على الفترة التي قضاها في المملكة العربية السعودية وفي البقاع المقدسة تحديدا، من خلال تعقب مختلف الانطباعات التي أفصح عنها في روايته (إدريس، رواية شمال إفريقية) القومية، التي تكاد تكون سيرة ذاتية، وهي انطباعات لا تعبّر عن صورة الحج عنده بقدر ما تصف وتغوص في معاناة الطبقة المثقفة الجزائرية زمن الاستعمار الفرنسي، والتي يعدّ علي الحمامي أحد أقطابها.

1. علي الحمامي... متنقلا بين الشرق والغرب

يشكل الأديب الجزائري علي الحمامي حالة ثقافية خصبة، تفتقت نتيجة ظروف تاريخية صعبة، فرضت عليه الهجرة إلى دول عربية وأخرى أوروبية، منذ أن قرّرت عائلته وهو في سن الخامسة عشر الذهاب إلى مكة، ومنها إلى مصر، فأقام فترة بمدينة الإسكندرية والتحق فيها بمدارس فرنسية ثم عاد إلى الجزائر.

انتقل إلى المغرب سنة 1920م، ليلتحق بثورة الأمير عبد الملك بن الأمير عبد القادر، وقد أكسبته هذه التجربة خبرة حربية، ثمّ التحق في 1921 بالأمير عبد الكريم الخطابي الذي كان يجاهد في الريف، حتى سنة 1924 وهي السنة التي غادر فيها إلى باريس، بعد أن أسدل ستار الصمت على هذه الثورة، وهذا ما ذكره في رواية (إدريس)، فقال: "لقد امتلأ العالم سنتي 1925 و1926 بضجة تلك

المعركة وباسم أمغار أجدير. ولكن الصلب انتصر. إن في إمكان البندقية أن تصمد، عند اللزوم، إزاء الرشاشة، ولكنه ليس في إمكانها أن تصمد إزاء القوى المشتركة، قوة المدفع والدبابة والطائرة والحصار. وذات مساء يوم من أيام ماي 1926 انتشر في فاس خبر قرب توقيف العمليات الحربية ووصول مبعوثي الأمغار إلى الخطوط الأمامية بغاية الحصول على شروط الهدنة. وبعد أسبوع صمت صوت المدفع ولف الصمت المغرب من جديد." (الحمامي، 2011، صفحة 365).

كتب علال الفاسي تفاصيل إقامة علي الحمامي في فرنسا وعن الطريقة التي خرج بها منها، فقال: "سافر إلى باريس واتصل بالأمير خالد وشارك في الحركة التي كان يترأسها الزعيم الجزائري ثم أسس معه ومع السيد مصالي الحاج جمعية نجم شمال إفريقيا وبعد ذلك انخرط في الحزب الشيوعي الفرنسي فكان يكتب في الإنسانية فصولا عن شمال إفريقيا. وتغلغل في العمل النقابي حتى صار من العاملين في هيئة س.ج.ط ثم حدث له خصام مع طوريس زعيم الحزب الشيوعي أدى بهذا الأخير إلى شتمه فرماه الحمامي بدواة جرح بها وجهه. وتدخلت موسكو في الأمر فانتقل الحمامي موظفا بعاصمة السوفيات بإدارة تتعلق بتنسيق أعمال الفلاحين في العالم. وقد مكث الأستاذ الحمامي في موسكو مدة ثلاثة أعوام درس فيها الحالة في روسيا وأداه ذوقه وإدراكه إلى أن النظام الروسي ليس هو المثل الأعلى الذي ينشده." (المؤدب، 2006، صفحة 63).

لم يتمكن علي الحمامي بعدها من دخول بلدان المشرق العربي إلا بمساعدة عبد السلام بنونة وشكيب أرسلان له، على الرغم من وجود هوة فكرية ساحقة بينهما؛ "إذ تبرز الرسائل المتبادلة بين بنونة وأرسلان ضيقهما بالحمامي، الذي كان ينفر من الحاج بنونة بسبب مهادنته للاستعمار الاسباني ومن شكيب أرسلان لما يحيط به نفسه من مظاهر أميرية درزية." (المؤدب، 2006، صفحة 73)

كان علي الحمامي أيضا حانقا على أهل المدينة الذين لم يشاركوا في الثورة، والذين يعد عبد السلام بنونة واحدا منهم، يقول شكيب أرسلان في إحدى رسائله مبررا موقفه هذا: "نحن لا نستغرب أن يكون الحمامي حانقا على كل وطني من أهل المدينة لكونهم لم يلتحقوا بالبادية وينضموا إلى الثورة المسلحة. وبنونة كان من صنف رجالات المغرب الأحرار الداعين إلى نشر العلم والمعرفة لإنقاذ الأمة من الجهل والتخلف وإنشاء الصناعات الحديثة لأجل تدعيم الحركة الوطنية بقوة اقتصادية وكان من الوطنيين المتطلعين للاستقلال والعاملين له بالطرق السلمية والوسائل السياسية." (المؤدب، 2006، صفحة 74).

لم تكن علاقة علي الحمامي بشكيب أرسلان والمحيطين به إذن طيبة، وهذا ما يفسر انتقاله إلى برلين سنة 1932 "حيث اشتغل مع بعض الشرقيين في تحرير جريدة عن المغرب وشارك في بناء مسجد في العاصمة الألمانية وتأسيس جمعية إسلامية للدفاع عن قضية البلاد المنكوبة بالاستعمار." (المؤدب، 2006، صفحة 74).

غير أن سوء الأوضاع الاقتصادية وبوادر انتصار النازية في ألمانيا لم يسهلا على الحمامي الإقامة في برلين ففكر بعد إعلان قيام المملكة العربية السعودية سنة 1932 في الهجرة إليها، فعاد إلى جنيف وفيها اتصل بالأمير فيصل الذي قبل استضافته، من دون أن يمده بسبب وضع المملكة المالي السيء إذ ذاك، بأي عون يمكنه من الانتقال إلى الرياض، ما اضطره إلى الاستنجاد على مضض بالأمير شكيب أرسلان وكذا المغربي عبد السلام بنونة. (المؤدب، 2006، صفحة 74).

وقد وصف الأمير أرسلان وضع الحمامي في ذلك الوقت في إحدى رسائله بتاريخ 30 نوفمبر 1932، على النحو الآتي: "قبلا كتبت لكم بشأن علي الحمامي وتسفيرنا إياه إلى جدّة وإعادة الحكومة المصرية له من بور سعيد بحيث ذهب ما أديناه عنه من المصاريف سدى. ولما أرجع إلى تريستي أرسل يستغيث بنا ثاني مرّة وكتبنا إليكم أملا بأن تعاونوه بشيء من تطوان وفي هذه الأثناء أنذرته الحكومة

الإيطالية بالخروج وضاقت عليه الأرض بما رحبت ولم يكن في يده شيء فبعث إلينا يستعجل البر حتى يركب باخرة إيطالية إلى مصوع ومنها إلى جدة. فاضطررنا أنا والأخ الجابري حتى لا يهلك هذا الرجل جوعا أن نرسل إليه 300 فرنك سويسري ويساعد الحسن بن عياد منها بثلاثين فرنكا وأرسلناها إليه أمس. فالمقصود إن كنتم أرسلتم إليه معاونة في تريستي فأفيدونا." (المؤدب، 2006، صفحة 75).

وبالفعل تمكن علي الحمامي من الوصول إلى المملكة العربية السعودية، ويبدو أن مكوثه فيها بعضا من الوقت هو الأصل الذي استقى منه الفصل الذي تحدث فيه عن ركب المغاربة للحج، على لسان الحاج علال والد إدريس.

2. معالم الحج وتجلياتها في رحلة الحمامي

تعد المملكة السعودية من البلدان القلائل التي استقبلت علي الحمامي ورحبت به، وقد وصل إليها بعد معاناة وتضييقات شديدة، أرّخها معاصروه وأولئك الذين ساعدوه، واستغنى علي الحمامي عن الإشارة إليها في منجزه الأدبي الوحيد، بل راح يسرد في الفصل الثالث المعنون بـ: (حوار المصلى) تفاصيل هذه الرحلة الدينية بطريقة تتماهى في بعض الأحيان مع ما خلده الرحالة المغاربة من قبل، ولها ما تستميز به عنهم في وصفه للمملكة في ذلك العصر من جهة، وفي إبراز خصوصية الفرد المغاربي من جهة أخرى.

بدت مختلف مدن المملكة وحياتها الاجتماعية والفكرية للحمامي غريبة عن موطنه الأصلي، وعن مختلف البلدان التي زارها من قبل، فها هو يكتب عن جدة عندما وطئت قدماه أرضها واصفا أولئك الذين أطلق عليهم "مشعوذي الأماكن المقدسة"، مركزا على تصرفاتهم الفجة التي تنفر منهم كل من يصادفهم، فبدا الأمر مؤسفا، كيف لا، وهم أول ما تراه أعين الحجاج المنهكة من الرحلة، والتواقة لرؤية مكة وشعابها: "غادر الحاج علال القاهرة متجها إلى مكة، (...) نزل من الباخرة في جدّة. وهي مدينة رمادية لا ماء فيها قاحلة رتيبة رتابة كئيبة. وانقضت عصابة من المطوفين الذين اتخذوا من الحج وسيلة سلب على ظهر السفينة مثلما تنقض أرجال من العقبان. كانوا يلبسون لاويات طويلة ذات أكمام واسعة وعلى رؤوسهم طرابيش من القش زرعت فيها مربعات صغيرة متعددة الألوان غلفت بعمائم موصلية بيضاء. وفي اليد اليسرى من الواحد منهم سبحة من العنبر وعن شفتيه تصدر تمتمات لا يفقه المرء مضمونها. أما اليد اليمنى فقد استقرت على كتف الحاج. مثلما تتقبض مخالب ضبع على الجيفة التي تمكن من تعريتها. فعلى هذه الصورة ظهر مشعوذو الأماكن المقدسة من جديد لعينيْ الحاج علال." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 130) هو الذي زارها مرتين من قبل عن طريق البحر والطرق البرية، فنفذ إلى تلك الخبايا الجغرافية، وخبر أحوالها، فاستحق أن يكون دليل الحجاج المغاربة ومرشدهم في رحلتهم الدينية.

عند الرجوع إلى تلك التراكمات الوصفية التي أطلقها علي الحمامي وهو في طريقه من جدة إلى مكة، نعثر على عبارات تنقل ضيقه وضجره من طبيعة هذه المدينة، وعلى تصوير دقيق للمناظر الطبيعية التي شاهدها، كما هي الحال في هذه النماذج: يقول "وعلى ضفتي الوادي سلسلة متوالية من الجبال البازالتية ذات مظهر كئيب موحش." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 131) وفي قوله: "وتنغص عزلة هذه الأماكن المنسية أكثر مما تبهجها نخلات نادرة." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 131) وكذا في قوله: "وفجأة تبدى مشهد المدينة المقدسة لعيونهم المنبهرة. إنه لا شيء والحق يقال يبعث على الدهشة في هيئة هذه الجبال الصخرية المقطعة التي لا أثر للنبات فيها والتي تحدها جدران محترقة في لون الصدأ تشقها أخاديد تميل إلى الخضرة بل إن كل هذا يبعث في النفس شعورا بالضيق ونوعا من الانزعاج ويبعث لا أدري أي نوع من الشعور بالحزن والكآبة ثم إنه، وكلما تتالت الذكريات التاريخية واسترجع المرء، بطريقة الوراثة طباع الأجداد استرجاعا مشبعا تدينا ولد معه واندغم فيه وملكته ذكريات مبهمة بثتها فيه أجيال

متعاقبة، يحس نوعا من الانفراج ويختفي الانطباع الأول مفسحا المجال لحب اطلاع متعاطف." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 131).

لم يقف الحمامي متعجبا مسحورا منبهرا بقداسة هذه الأماكن كما هي عادة المسلمين، فقد أفرغ المناطق الطبيعية من فحواها العقدي، لتبدو مجرّد صخور صماء لا تنبئ بما يغري أو يدهش. يلجأ الكاتب في آخر مقطع من هذه النماذج إلى استذكار تاريخي لا يمكن إدراكه إلا عن طريق الإيمان واليقين، فيولج بذلك الماضي في الحاضر، ويميل إلى تغليب ما هو روحاني على المرئي الآني، حتى يتمكن من تقبل هذه المدينة التي لم ترق له، وبدت من خلال وصفه "مثل الأشخاص منها ما نحبه ونشعر بالألفة معه، ومنها ما لا نتعاطف معه ومنها ما نعجز عن تحديد شعورنا نحوه بالضبط." (ركيبي، 2003، صفحة 6).

تطغى الآراء النقدية على هذا النص، لاسيما عندما يفصح علي الحمامي عن رفضه لبعض الممارسات التي تشوه الدّين الإسلامي وتعبث بمبادئه الروحانية، يقول: "كان أبو إدريس يعرف جدّة. ولذلك عرض على مواطنيه أن يكون دليلهم بين أزقة البلدة المضجرة، وفي اليوم التّالي التمسوا منه زيارة القبر المنسوب إلى حوّاء وهو ضرب من القبور المتهدّمة ذو طول لا يُصدق (طوله خمسة عشر متر) يغطي رفات من يُزعم أنّها أم شرور الجنس البشري. ولكن الحاج علّال رفض أن يَتّبع هذه العادة بل إنه توفق إلى أن يثني عنها كثيرا من أصدقائه. لقد كانت اعتقاداته تتطهر وبدأ، بعون من التّجربة والفضول، بالتّخلص من ركام الأساطير التي أسهمت في تشويه الإسلام." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 130)

لم ينتقد علي الحمامي الممارسات الخاطئة التي جعلها الحجاج في مصاف الشعائر الدّينية الخاصّة بالحج فحسب، بل صوّب الأعين نحو مظاهر لم تعكس في النّهاية سوى التّخلف وسوء الأوضاع في هذا البلد، الذي بدا خارجا عن السّيرورة التّاريخية في نظر علي الحمامي، الذي شهدت عيناه التّطورات في فرنسا وألمانيا والاتحاد السوفييتي وغيرهم، وهذا ما يجسّده هذا المقطع الذي أشار فيه إلى حصن حديث التّشييد فوق ربوة جعاد: "...على هيئة تستوحي مخططات فوبان الهندسية التي تبدو وكأنها تصمد في وجه التّقدم الذي تحقق في ميداني علم القذائف وفن صنع المتفجرات." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 132).

لا تغيير أحدثه قيام المملكة العربية السعودية وتبنيها للحركة الوهابية إذن، لذلك فليس بإمكان الحمامي إلّا أن يكون صارما مع السّلفية الوهابية، التي قامت بعد أن استحوذ ابن عبد الوهاب على سلفية ابن حنبل "وأعطاها في صحراء نجد، بدعم من آل سعود هيئتها وطابعها الحالي. ولكن الوهابية، والحق يقال، ليست إلا مجرد حالة نفسية عكسها تعصّب ولد في بيئة قَبَلية وعبر عن أكثر ما فيها من غريزة وبدائية وابتذال." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، الصفحات 127-128) فهي لا تصلح أبدا لمسلميْ القرن العشرين لما تدعو إليه من جمود، باستغنائها النّهائي عن تقديم أي تفسير أو تأويل أو تحديد للمجتمع العربي الحديث.

يحبذ علي الحمامي في المقابل السّلفية على طريقة والد إدريس، وليس على الطّريقة الوهابية السّعودية، فقد: "كان أبو إدريس يقدر الحقائق التي يدعو إليها الإسلام حق قدرها ولكنه كان ينفر من كل أشكال التّصوف. كان يؤدّي الله ما لله ويقوم بواجبات العقيدة الخمسة وينحني، إذا تطلّب الأمر ذلك، تقديرا لذكرى رواد الدّين الكبار. ولكن إيمانه يقف عند هذا الحدّ. فالحاج علّال سلفي ولكنه كان على سلفية عقلانية متنوّرة." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 103).

لم يثقل علي الحمامي نصّه بالأحداث المؤرخة، بل يدرجها بطريقة تلقائية يستسيغها القارئ ويتذوقها، ومثال ذلك هذه الحادثة المعروفة لدى غالبية المسلمين، التي أجاد وصف الطّبيعة التي سُخرت لها ولكلّ ما يحيط بها: "وينتصب، قُبلا، جبل قبيس الذي يعلوه مسجد ذو

مئذنة صغيرة والذي حدّد في التّاريخ موضع المغارة التي التجأ إليها محمد وأبو بكر اللّذان جدّ القرشيون في طلبهما واللّذان وقاهما، في الوقت المناسب، من الأسر ومن القتل وجود حمامة كانت تسجع في هدوء، في مدخل الفتحة وكذلك بيت عنكبوت في المكان نفسه بقي سليما لم يمسسه أحد. وبعيدا جدا، وعلى اليسار، تكشف ذروة ذات تجاعيد جبلية ولون أخضر داكن، عن تلة مكوّرة ينبثق منها بياض صريح يمكن للعين أن تميزه بوضوح. إنّه جبل حراء، التي تطوّق مكة منزلة متميزة. ففي هذا المكان وفي مغارة صالحة لهذه التّأملات المنعزلة التي تلائم النّساك والمفكرين، كان النّبي الذي بلغ الرّشد يخلو إلى نفسه لينصرف إلى الصلاة ويتقرب، فكرا، إلى الله." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، الصفحات 132-133).

يتقن علي الحمامي – على لسان بطل رحلته الحاج علّال – الحديث عن مواقع الأماكن وجغرافيتها، فيبدو كأنه يكتب بعقلية محمد الشّريف الإدريسي، فلا يكتفي بذكر مواقع الأماكن ومسالكها ومنعرجاتها، إنّه يستلهم الوقائع التاريخية، ويتأثر أيما تأثر باستحضار الوحي الرّباني للنّبي في العهد القديم، هو ومرافقوه المغاربة، يقول:

"فمن هذا المرتفع الملهم الذي بدت عزلته المهيبة متحدية أسرار الخلود بُلّغ الرّاعي المتواضع، بواسطة الملك جبرائيل، بالقرآن حتّى ينشر في شعوب الأرض !وتقع بين جبل حراء ومكّة مقبرة المعلى اللّصيقة بالمدينة. وهي مقبرة كبيرة قديمة في سفح منحدر صخري يرقد فيها رفات عدد من أقرباء الرسول وكثير من الصحابة وتابعي الجيلين الأوّل والثّاني.

وبين جرول وجعاد وجبل قبيس والمعلى تنبسط مكّة المكبلة وسط جدران صخرية عالية على هيئة جدارية تحصرها بألوانها الباهتة. إن رتابة البنايات التي لا لون لها ومظهر الضّواحي الموحش هما، حقا، من جنس الطّبيعة والمناخ القاحل إلى أبعد الحدود. هي مدينة ضائعة وسط صحراء صخرية.

ومن مجموع كل هذا ترتفع خمس مآذن استلهمت خطوطها وهيئاتها، على الأصح، من الهندسة المعمارية الإسلامية التركية. وتزنر الزوايا مصطبة ذات شكل خماسي.

إنّها الحرم.

وفي وسط الحرم ينتصب أثر مكعّب مكسو حريرا أسود نقشت عليه من كلّ جهة نقوش من ذهب.

إنّه الكعبة.

وعند رؤية الحرم الذي لا يظهر منه لرفاق الحاج علّال، من المرتفع الذي هم فوقه، غير الغماء، خرّوا سجدا في حمية دينية عفوية. لقد بلغوا القصد من حجهم الطّويل. وأحسّت أنفسهم، في بساطتها المؤثرة أن ضربا من ضروب السّحر الذي يستولي على الإنسان عند رؤية أو ملامسة ما هو خارق للعادة يغمرها." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، الصفحات 133-134).

نزل الحجاج المغاربة بعد ذلك إلى المدينة، التي بدت في أعينهم "متاهة من الأزقّة التي لا أرصفة عليها ولا تبليط تزدحم فيها حشود الكلاب الشّاردة وتصطّف حوانيت نافقة السّلع ولكن تبدو، سلفا، أنّها قد طردت منها كلّ نظافة." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 134) كما استرعى اهتمامهم حشود النّاس المنتمين إلى مختلف أجناس العالم، التي كانت تتصادم وتتباين في طريقة اللّباس ولونه: "شقّ مغاربتنا، وهم متوترو الأعصاب مشدوهون لهذا الكمّ من الألوان اللّاذعة، طريقا لهم، حتى بلغوا كوناك الحميدية، مقرّ ولاية الحجاز، ومن هناك انعطفوا نحو جعاد حيث استقبلهم في بيته مراكشي من سافي كان الحاج علّال يعرفه."

(الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 135) حتّى ينالوا قسطا من الرّاحة يساعدهم على استكمال ما تبقى لهم من مناسك الحج.

وهنا لم يستفض الحمّامي في وصف أنماط ضيافة هذا المراكشي للحجّاج المغاربة، كما فعل في بداية الرّحلة عندما وصل الحجّاج إلى مصر، أين تعمّد الحاج علّال أو علي الحمامي، وهو يتنقل بين الدّول العربية أن يخلق أجواء يدلّل بها على تمسّك المغاربي بهويته، والتحامه مع بني جلدته، ومثال ذلك قوله: "لقد أفاد الحاج علّال جيّدا من ضيافة المغاربة فكان يقضي كلّ يوم عند واحد منهم فيغدق عليه الطّعام. وكان مسكنه مضمونا ودعوات مواطنيه لم تكن لتنقطع: مراكشيون من الجبل والسّوس وتافلات وجزائريون من منطقتيْ وهران والقبائل وتونسيون من تونس العاصمة وبلاد السّاحل. لقد عرف الحاج علّال، إذ ذاك جيّدا ماذا يمكن أن تعنيه كلمة الوطن. فحيثما انحلّت الرّوابط التي نسجها الدّين إلى حدّ الانقطاع تماما تنامت قوّة العلاقات النّاشئة عن وحدة أرض النّشأة تناميا أصبح مع الزّمن غير قابل للتّلف بفضل تحفيز متولّد من عظمة تأثير الأرض والوراثة. وفي الخارج، وحده يتعلّم المرء أحسن تعليم كيف يعرف بلاده، هذه الأرض العجوز حيث رقد الأجداد وحيث يتلفّظ اللّسان الطّليق بأوّل لفظ وحيث تلتقط العين أوّل ألوانها، وحيث يشرع الدّماغ، وقد بلغ النّضج، في تفهم حبكة الأفراح والآلام التي نسجت تاريخ العائلة الكبرى التي إليها ينتمي بكل ما في الجسد من ألياف وما في الرّوح من أوتار." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، الصفحات 105-106).

فتحت هذه البيئة المختلفة عن البيئة المحلية أعين المغاربة على حقائق صادمة، وأججت سعير الحنين إلى الوطن في قلوبهم، وعزّزت التّلاحم فيما بينهم أيضا. تخفي مظاهر التّلاحم المغاربي في الدّول العربية المسلمة واقعا من الفجوات بين المغاربي والمشرقي، وهذا يناقض الاندماج والانصهار الذي حصل بينهما في بلاد المغرب، ويؤكّد أيضا أن انسجام هاذين الشّعبين بعد الفتوحات الإسلامية جاء بعدما تخلّى العرب عن جزء من عروبتهم، مكنتهم من الانسجام مع البربري الذي تنازل بدوره عن جزء من بربريته.

وهذا ما يفسّر أيضا إصرار الكاتب على الاستحضار الكلّي للهوية المغاربية في الرّواية من خلال تكرار بعض اللّوازم الدّالة على تمسّكه بوحدة المغرب الكبير منها: إنسان شمال إفريقيا، ابن الجبل، حياة الشّمال أفريقي، العائلة الكبرى... وغيرها، لكن يستحيل أن نعثر على مصطلح المغرب العربي، لأن المغرب الكبير ليس بربريا تماما ولا عربيا تماما، ومن أجل إجلاء هذه الفكرة أعاد علي الحمامي كتابة تاريخ بلاد المغرب، من وجهة نظر قومية، تربط ربطا وثيقا بين التّاريخ القديم والوسيط والمعاصر، من وجهة نظر البربري الذي"كان ينزل العرق منزلة الدّين." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 44).

تتجلّى في هذه الرّواية بوضوح علاقة المغاربي الاتصالية بالمشرقي: "لقد سافر الحاج علّال كثيرا فحجّ إلى مكّة ثلاث مرّات وعرف مصر وفلسطين وسوريا." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 102) كما نجد فيها شيئا من الانفصالية لاسيما عندما عاد الحاج علال: "إلى الجبل بتأثير هذا القلق الشّمال أفريقي الخاص بامتياز: الحنين إلى الوطن" (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 102) وهو الحنين الذي يظلّ يشدّه دائما إلى ترابه وأرضه وأهله.

3. مناسك الحجّ وأصوله في الرّواية

قال الله تعالى: "وَأَذِّنْ فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَى كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِنْ كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ (27) لِيَشْهَدُوا مَنَافِعَ لَهُمْ وَيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ فِي أَيَّامٍ مَعْلُومَاتٍ عَلَى مَا رَزَقَهُمْ مِنْ بَهِيمَةِ الْأَنْعَامِ فَكُلُوا مِنْهَا وَأَطْعِمُوا الْبَائِسَ الْفَقِيرَ (28)" (سورة الحج).

يحتلّ الحجّ الرّكن الخامس والشّعيرة الأساسية بعد الشّهادة والصّلاة والزّكاة والصّوم، موقعا أساسيا في حياة المسلمين، وهو يتعلّق برحلة يقوم بها هؤلاء كلّ سنة إلى البيت الحرام، كما يرتبط بمجموعة من الطّقوس يقوم بها المسلمون الوافدون على هذه الأرض المقدسة، سعيا إلى إكمال دينهم، كما أن العلاقات التي تُعقد هناك أثناء أدائهم لمناسكهم، تشكّل عادة نقطة انطلاق علاقات أخرى بين الحجاّج.

يذكر علي الحمامي مختلف الشعائر التي يقوم بها الحجاج عادة، بطريقة تكاد تكون خالية من النفحات الإيمانية، يستحضرها بعين المشاهد الحيادي الذي نادرا ما يستشعر تلك المناسك، فتظهر في هذه الرّحلة على أنها عادات يقوم بها الحجّاج لا فرائض روحية وجب عليهم القيام بها؛ وهذا ما تؤكّده هذه المقاطع المختارة من الرّواية:

يقول: "فبعد أن توضأ الحجّاج ونالوا قسطا من الرّاحة، خرجوا في موكب نحو مكّة. كانوا محرمين على ما تقتضي طقوس الحج. كان الوقت ليلا، والقوافل تتوافد على المكان محملة بالبشر. وكل هذا مع موجات الصّخب اللّيلي المتصاعدة يذكر ببعض المشاهد المنبعثة من حكاية شرقية قديمة.خرج المطوّفون إلى الشّارع وهم يرددون نشيدا قديما: لبيك ! اللّهم لبيك !" (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 134).

دخل الحجّاج بعد ذلك من باب الصّفا إلى الحرم وظهرت لهم الكعبة "إنّه لمشهد عظيم مؤثر. كان الحرم ينتصب أمام الأعين المنذهلة المربكة" (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 135) ثم"بلغت الكوكبة ضواحي المعبد وانضمت إلى الحلقة المتراصة من الحجّاج وهم في دوراتهم حول المعبد. إنّه الطّواف." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 136).

أمّا علي الحمّامي فإنّه يُعرّف الطّواف في الرّواية على النّحو الآتي: "وتتمثل هذه الشّعيرة في دوران الحاج حول الكعبة سبع مرّات وهو يرتّل آيات من القرآن ويستظهر دعاء موافقا للمقام...وتشاء العادة أن يعمد أخيرا إلى تقبيل الحجر الأسود. المدمج في زوايا المعبد." (الحمامي، 2011، صفحة 136).

إنّ أكثر ما يستوقفنا في الكلام السّابق هو قوله: "يستظهر دعاء"، "تشاء العادة"، "زوايا المعبد"؛ فالدّعاء الذي يردّده الحجّاج عادة لا يردّدونه عن قناعة إنّما يحفظونه فيستظهرونه بطريقة آلية محضة، وكذلك تقبيل الحجر الأسود؛ أي أنّ النّاس إنما يقبّلونه لأنّهم ورثوا هذه العادة عن السّابقين، عبر الحكايات والأقوال المتناقلة، ثم يورد الحمّامي كلمة أخرى أكثر لفتا للانتباه، وهي "المعبد" والمراد بها "البيت العتيق" المذكور في القرآن الكريم في سورة الحج في قوله تعالى: "ثُمَّ لْيَقْضُوا تَفَثَهُمْ وَلْيُوفُوا نُذُورَهُمْ وَلْيَطَّوَّفُوا بِالْبَيْتِ الْعَتِيقِ(29) ذَلِكَ وَمَنْ يُعَظِّمْ حُرُمَاتِ اللَّهِ فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَأُحِلَّتْ لَكُمُ الْأَنْعَامُ إِلَّا مَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ فَاجْتَنِبُوا الرِّجْسَ مِنَ الْأَوْثَانِ وَاجْتَنِبُوا قَوْلَ الزُّورِ (30) حُنَفَاءَ لِلَّهِ غَيْرَ مُشْرِكِينَ بِهِ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَكَأَنَّمَا خَرَّ مِنَ السَّمَاءِ فَتَخْطَفُهُ الطَّيْرُ أَوْ تَهْوِي بِهِ الرِّيحُ فِي مَكَانٍ سَحِيقٍ (31) ذَلِكَ وَمَنْ يُعَظِّمْ شَعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِنْ تَقْوَى الْقُلُوبِ (32) لَكُمْ فِيهَا مَنَافِعُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ مَحِلُّهَا إِلَى الْبَيْتِ الْعَتِيقِ (33)" (سورة الحج).

فالمعبد يلتصق بديانات أخرى غير الإسلام، وتمارس فيه طقوس بعيدة عن العبادات الإسلامية، ولعلنا نفهم أن الكاتب لديه موقف خاص من بعض العادات التي تم توارثها من القبائل العربية قبل الإسلام، أو من الطوائف التي كانت تروح وتغدو في شبه الجزيرة العربية قبل بزوغ شمس الدّعوة المحمدية.

ذهب جمع الحجّاج بعد الطّواف إلى المصلّى ومنه نحو زمزم، ثم غادروا الحرم والتحقوا عبر باب إبراهيم بالصّفا والمروى، وفي الغد زاروا مقبرة المعلّى ثمّ صعدوا إلى جبل عرفات، وبعد أن أنهت قافلة الحجاج"الوقفة أي الحفلة التي تكرّس الحجّ عاودت سيرها إلى مكّة. وعند

الغسق توقفت في وادي المزدلفة حيث تقتضي العادة التقاط عشرات كثيرة من الأحجار الصّغيرة، في الظّلام، على الحاجّ، في اليوم التّالي أن يرجم بها المسلّات الثّلاث تذكيرا بالمرّات الثّلاث التي ظهر فيها الشّيطان وقد سكنه نزو قاهر إلى التّفنن في وسائل الدّفع إلى التّضحية بإسماعيل." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 162).

يدخل الحمّامي القارئ في جوّ المناسك بطريقة لا عهد له بها، مستعينا في ذلك بأوصاف غريبة عن الدّين الإسلامي مثل إطلاق تسمية المعبد على الكعبة، والحفلة على وقفة عرفة، وسعى في محطات أخرى إلى التّأكيد على التّواصل الموجود بين الدّيانات السّماوية السّابقة وبين الإسلام، كما هو الحال في المقطعين الآتيين:

يقول: "والطّواف ليس عادة يختص بها الإسلام، فهي تضرب بجذورها في ليل العصور التّوراتية. ولقد كانت جزءا من حفلات إسرائيل قبل أن يهدم الهيكل مرارا فيضطر عبدة يهوه إلى بكاء الحائط الذي عوّض الطّواف الدّائري. فالمرء يتذكّر دورات يسوع السّبع حول أسوار أريحا. إن هذا التّقليد تواصل ببساطة، عبر تعاقب الدّيانات التّوحيدية المحكومة بعقائد متشابهة." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 136).

ويقول: "كان الحجّاج يتناولون منها عددا من الجرعات في طيسان من النّحاس المنكّل في حين كان آخرون يبلّلون بها رؤوسهم تيمنا، وفي هذا، هنا أيضا، شبه أكيد بالاستحمام على ضفتي الأردن وبالنّضح بالماء اللّذين تأسّس عليهما التّعميد المسيحي." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 137).

وقد أثبت هذان المقطعان من خلال ربطهما مناسك الحج عند المسلمين، بطقوس موجودة بالفعل في الدّيانات السّماوية الأخرى، أن معظم طقوس الحجّ الإسلامي ما هي إلى امتداد واضح لبعض تعاليم الدّيانتين: اليهودية والمسيحية.

يقول الله تعالى: "وَلِكُلِّ أُمَّةٍ جَعَلْنَا مَنْسَكًا لِيَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ عَلَى مَا رَزَقَهُمْ مِنْ بَهِيمَةِ الْأَنْعَامِ فَإِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَلَهُ أَسْلِمُوا وَبَشِّرِ الْمُخْبِتِينَ (34)" (سورة الحج) تتقاطع هذه الآية الكريمة مع كلام الحمّامي ممّا يدلّ على أنّه يسترشد بالمتون الدّينية الإسلامية، التي يملك ثقافة عالية فيها، لكنّ الحمّامي يميل إلى التّصرف في الأمور التي تعارف عليها المسلمون حتى باتت بديهية في نظر الكثيرين.

وتظل هذه المشاهد نابضة بالحياة لأنها تتّبع سير الحجاج من موضع إلى آخر، ومن شعيرة إلى الشعيرة التي تليها، مع احترام ترتيب هذه المراحل الأساسية في أداء الحج.

4. حوار المصلّى المطوّل بين الأزهري والحاج علّال

يعرّج علي الحمّامي في هذه الرّواية على حقول متعدّدة من المعرفة كالتّاريخ وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والقصّة والسّيرة والمذكرات، ملغيا بذلك الحدود التي تقام بين مختلف أجناس الخطاب، والتي يصعب تطويعها ضمن نظام أدبي واحد، وهذا ما يصدق على الحوار المطوّل الذي أقامه الحاج علّال مع صديقه الطّالب الأزهري، الذي أبدى ارتياحه له من خلال الأوصاف التي أطلقها في حقّه، فقد كان هذا الأزهري شابّا شاعرا متضلّعا في درايته بالتّاريخ واللّاهوت، وكانت شروحه المتعلّقة بأصول الإسلام تسحر الحاج علال، إنّه سلفي لكنه من مدرسة جمال الدين الأفغاني ومحمّد عبده التّقدمية، كما كان يُخضِع التّاريخ لتحليل نقدي خلّصه من سلاسل الخرافات، فبدا هذا الطّالب الأزهري عقلانيا وفيّا للتّقاليد السّليمة، تتصفّى معتقداته وتتّجلى بفعل كلامه المبين البليغ، (الحمامي، 2011، صفحة 143) إنه بالفعل النّموذج الإسلامي الأصيل الذي يحبذه ويركن إليه علي الحمامي، بل إنّه علي الحمّامي ذاته.

ينبش هذا الحوار ويفتش في قضايا كانت محور الحياة في العصر الجاهلي، عصر مضى ولكن أواصره لم تنقطع ولم تندثر، فأسلوب عيش العرب باق على حاله ولم يتغيّر كثيرا: "كانت القبائل تعيش مثلما هو شأنها اليوم، منفصلة عن بعضها البعض فلا علاقات تضامن تربط بينها. وكانت كلّ مجموعة عشائرية تعيش عيشة مستقلّة وتخضع لشيخ واحد وتعبد إلهها الخاص." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 146).

وحال مكّة أيضا لم يتبدّل، فقد "كانت مكة تماما كما هو شأنها اليوم، تكتظ بالطّفيليين الذين كانوا يتفننون في انتزاع أهم مواردهم من المؤسّسة الدّينية. وتكونت فيها طبقة أرستوقراطية نزّاعة بشكل واضح إلى الجبرية انتهى الأمر إلى أن تجعل منها سببا لوجودها." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 147).

كانت هذه الأقوال وغيرها من الأحكام التي أطلقها الأزهري تسترعي انتباه الحاج علّال "وقد سجرته هذه الدّيالكتيك التي إذا كان يسمعها لأوّل مرة فإنّه كان يكنه منها الأساس الذي تقوم عليه." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 147) وهذا ما جعل تدخل الحاج علّال في هذا الحوار يكاد يكون منعدما، وتعليقاته جاءت مؤيدة، تحوي قدرا كبيرا من البساطة والخجل والاحترام في حضرة هذا الأزهري، بطريقة تنبئ بإجلاله لأهل العلم واعترافه بأفضالهم، ليكون بذلك قد امتثل بوعي لنهيه تعالى: "وَلَا جِدَالَ فِي الْحَجِّ (197)" (سورة البقرة).

واصل الشّيخ توضيحاته وتفسيراته حول المجتمع العربي في الماضي، مسقطا ذلك الماضي القديم على حاضر وحال الأمة الإسلامية، منتقدا الذّهنية العشائرية أو الأنانية القبلية، التي وإن كان لها قدر من المحاسن، فهي تظلّ مكمن الضّعف عند العرب "إن الذّهنية العشائرية هي نقطة الضّعف عند العرب. ولقد كانت وحدتهم القومية معجزة تُعزى لعبقرية الإسلام. ولذلك كانت مشروطة ببقاء هذه الرّوح. ولقد انتهت، منذ أن مات الرّسول والخلفاء الأربعة المختارون." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 147).

ارتكز هذا الحوار على محور آخر هو الأهم والأخطر في الماضي والحاضر، إنه الوثنية وحضورها المتعدّد الأشكال في حياة العرب، فلقد "كان هذا الأولب يخفي أسوأ المظالم ولكنه كان بالنّسبة إلى القريشين مصدر ثروة. ومحمّد لم يقف باسم الإسلام، ضدّ هذا المعبود الجامد الذي لا حياة فيه ضد هذه الوسيلة المضحكة، بقدر ما وقف ضدّ الجور الذي كان يجسّده، ولهذا السّبب كان الإسلام ثورة اجتماعية عظيمة." (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، صفحة 153) لكن، وبعد أن هدم خالد العزى، وأطاح طفيل بذي الكفين، وضرب سعيد بن عبيد عنق مناة، وكسّر عمرو فاتح مصر هذيل، إضافة إلى عدد آخر من الأوثان، عاد قدماء تجار الأوثان الذين كانوا آخر من أسلم، واستولوا على مقاليد الأمور، وأعادوا تشكيل الإسلام على شاكلة ما كانوا عليه من زيف، لقد أُفرغ الدّين من مضمونه الاجتماعي والإنساني، وأُخضع القرآن لصراع المصالح والأهواء ونُحلت الأحاديث مثلما تضخمت شروح الكتاب المقدّس، فشوّهوا . للأسف . الإسلام بأن وظفوه لأوضاعهم وشقاقاتهم والخرافات، وتولّد الإيمان بقدرة السّحر وعبادة العقود وشعوذة الرّوايا الدّينية والعدد الذي يحصى من الأنساب التي تزعم أن لها رابطة بعائلة النبي، وكلّ هذا ليس غير نسيج من الدّجل والتّعسف.

وبلاد المغرب ليست بمعزل عن الوقوع في تبجيل السّحر والشّعوذة على الدّين الصّحيح، فقد استحوذت الشّعوذة، وعُمّر البلد بقبور تغطي رفات مشعوذين وعبيدا معتوهين، والذين صاروا قدّيسين وشهداء، فبعثت الوثنية من جديد، وتشوّه الإسلام بفعل هذا الخلط، وأفرغ من جوهره الفكري والأخلاقي تماما، فأصبحت هذه البلاد غير مؤهلة لأيّ يقظة فكرية أو تحرّر اجتماعي أو تقدّم اقتصادي، وهنا تكمن كلّ الخطورة. (الحمامي، إدريس رواية شمال أفريقية، 2011، الصفحات 153-159).

ختم الحجّاج المغاربة حجهم في هذا النص بجولة طويلة في ربوع سوريا وتركيا، ثم عادوا إلى موطنهم، وجاب أبو إدريس من جديد في الجبل، بنفس جديد وعقلية تنويرية "لقد اغتنت هذه المرّة أفكاره، فلقد تخلى، وهو المسلم المستقيم، عن كل خرافة وتعصرنت معتقداته وأصبح ينظر إلى الأشياء بمنظار أكثر صقيلا، فوقف، وقد استفاد من تجاربه موقف من يستفظع الطرقية ومن يعيشون منها بخداع الجماهير الشعبية من دون رادع يردعهم. لقد أصبح الآن يعرف أن عرضا للتقوى مثل هذا لا رابطة تربطه بالدين ولا حتى بالتصوف الذي لم يكن يمثل منه غير ثوب رث قبيح." (الحمامي، 2011، صفحة 189).

ولكن بالعودة إلى حياة الحمامي الحقيقية وتنقلاته نجدها تختلف كثيرا عما كتبه في الرواية، فنظرة هذا الكاتب إلى المملكة السعودية وإيديولوجيتها الوهابية تكفي لتفسير قصر المدة التي قضاها فيها، إذ سنراه ينتقل منذ 1933 إلى بغداد عاصمة الملك الهاشمي الأول (1883-1933) وخصم الدولة الوهابية السعودية، ليقيم بها في نهاية المطاف، أين عينه الملك فيصل عاهل العراق مدرسا للتاريخ الإسلامي بإحدى المدارس الثانوية، ويعتقد أنه خلال هذه الفترة قد ألف روايته (إدريس).(Bakouche, 2015, p. 8)

وما إن سمع بلجوء محمد عبد الكريم الخطابي السياسي إلى مصر في ماي 1947 حتى عزم على إعادة ربط الصلة بمن يعتبره يوغرطة القرن العشرين، فغادر العراق بعد إقامة امتدت قرابة الأربع عشرة سنة إلى القاهرة، ولازم فيها أمير الريف، حتى موته سنة 1949 إثر تحطم الطائرة بعد حضوره إلى جانب رفيقيه في الدعوة إلى تحقيق الفكرة المغربية: الطبيب التونسي الحبيب ثامر والتطواني أمحمد بن عبود، المؤتمر الإسلامي الأول بباكستان. (المؤدب، 2006، صفحة 80) لتنتهي رحلة هذا المفكر المتميزة والمستنيرة بالعقل، والمليئة بالأفكار والنضال والمواقف الجادة والجريئة.

خاتمة

عانى علي الحمامي إذن خلال تنقلاته العديدة اضطهادا كبيرا من طرف الدول الأوروبية ودول المشرق العربي، وتضييقا كبيرا من السلطات الفرنسية الاستعمارية، بسبب نشاطه الفكري والنضالي المكثف المعادي للتواجد الفرنسي في المغرب الكبير، والمنتقد أيضا لسياسة البلدان العربية، وبعض شخصيات ذلك العصر.

يمتلك علي الحمامي سيرة حياتية أثرتها كثرة التنقلات، وجعلت منها الكدمات والصدامات بينه وبين المشرقي والغربي على حد سواء، يكتشف عمق تاريخه ويعيد إحياء هويته، التي يسعى المشرقي إلى وأدها بجعل بلاد المغرب قطعة عربية، ويتغيا الغربي دحرها وفصلها عن الدين الإسلامي الذي ارتضاه الأجداد دينا خالدا.

يمثل هذا الكتاب ثمرة طيبة من ثمرات وعي مؤلفه بالقضايا والمشكلات، التي تشغل مثقفي بلاد المغرب الكبير على اختلاف ميادين إبداعهم، والهموم المشتركة التي ينطلقون منها، والأهداف المتشابهة التي يسعون إلى تحقيقها، ويفتح آفاقا لفهم الراهن وما أكثر متغيراته.

وقد فتحت الرحلة المدرجة داخل الرواية بابا واسعا أمام التأويلات والتفسيرات، التي يمكن أن تعرض لأي إنسان يشاهد مظاهر الحج، وما يشوب هذه الشعيرة من التحوير والخروج عما فرض له هذا الركن. ولهذا تعد هذه الرواية وثيقة مهمة ومفيدة تتطلب التمعن والتوقف والدراسة.

قائمة المصادر والمراجع

1- Bakouche, A. (2015). Ambiance des idéaux romanesque chez quelque écrivains français célèbres du 19siècle. Une vision critique de l'intellectuel nationaliste algérien Ali El Hammami (1902-1949). *El Maqal* (1).

2- المؤدب, ج. (2006). .ثلاثة رموز فكرية سياسية مغربية :الحبيب ثامر، علي الحمامي، أمحمد أحمد بن عبود .الحضارة العربية المعاصرة , تونس.

3- عبد الله ركيبي. (2003). في مدينة الضباب ومدن أخرى. الجزائر: اتحاد الكتاب الجزائريين.

4- علي الحمامي. (2011). *إدريس رواية شمال أفريقية*. (محمد الناصر النفزاوي، المترجمون) معهد الهوقار.

ASJP مجلة دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية
Algerian Scientific Journal Platform
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

المجلد: 07، العدد: 02 (2022) ص : 187 - 195

الرواية واضمار الايديولوجيا رواية حكاية العربي الأخير لواسيني الأعرج انموذجا

The novel and the ideology The story of the last Arab by Wassini Al-Araj as a model

د. أحمد أمين بوضياف

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة الجزائر

ahmedamine.boudiaf@univ-msila.dz

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/10/29

تاريخ القبول:
2022/09/27

الكلمات المفتاحية:
- ✓ الأيديولوجيا. الرواية
- ✓ اضمار. اللغة

الملخص:

في ورقتنا البحثية هذه تناولنا رواية "حكاية العربي الأخير 2084" للروائي الجزائري"" واسيني الأعرج "" وما تضمنته من أيديولوجيا وصراع سياسي. كونت جزء من كل مكون في الرواية منطلقين من تساؤلات أهمها كيف تتجسد الأيديولوجي في النص الروائي؟ وكيف تمظهرت المكونات النمطية للرواية من أزمنة و أمكنة و أحداث و شخصيات و لغة سردية

Article info

Received
29/10/2021
Accepted
27/09/2022

Keywords:
- ✓ *Ideology، Novel*
- ✓ *Hide، Language*

Abstract :

In our research paper، we dealt with the novel "The Story of the Last Arab 2084" by the Algerian novelist "Wasini Al-Araj" with its contents of ideology and political struggle. And how did the typical components of the novel manifest in times، places، events، characters and narrative language?

مقدمة

مصطلح الإيديولوجيا من أكثر المصطلحات استعمالا وتشبعا من حيث المفهوم بثرائه وتعدد مشاربه وميادينه لذا نراه كثير التوظيف والتفسير من طرف الفلاسفة والمفكرين والأدباء وعلى الرغم من تعدد ميادين استعمالاته ظل غامضا لا يستقر على حال، فتجده غيرت مسار اشتغاله وطمست حدود مجاله التأسيسي خاصة في العصر الحديث، ومن هنا تكون البداية في ذكر أبرز مفاهيم الإيديولوجيا في زواياها المختلفة. والفكري وحتى الأدبي، يحمل تعقيدات في استعمالاته المفهومية فإذا أحيل المصطلح الحقول الأدبية المتفرعة صار أكثر تعقيدا وبالتالي يصعب تتبع الحقل الدلالي لهذا المصطلح

1. الإيديولوجيا علم للأفكار

إن الايديولوجيا في الفهم العام الغالب مفهوم يتأسس على مدلول ثنائية الفكر "idée" في التراث اللاتيني ولفظ علم "logie" وهذا ما يخلق تركيبا دلاليا كثيفا هو "علم الأفكار"، «العلم الذي يدرس الأفكار بالمعنى الواسع لكلمة أفكار، أي مجمل واقِعات الوعي من حيث صفاتها وقوانينها وعلاقتها بالعلائم التي تمثلها لاسيما أصلها.

حين ألحت الضرورة خلال مرحلة تاريخية في اوروبا عرفت فيها ثورتها الفكرية والاجتماعية عبر فلسفة التنوير، على مراجعة منظومة الأفكار السائدة أنداك حينها غدت الايديولوجيا اولى مظاهرها، بإعتبارها ذلك العلم الذي يسعى «لضبط مدى صحة أو خطأ الأفكار التي يحملها الناس، هذه الأفكار التي تبنى منها النظريات والفرضيات التي تتلاءم مع العمليات العقلية للمجتمع.

الايدولوجيا موقف إزاء العالم: يمكن القول بأن الإيديولوجيا في حقيقتها رؤية للعالم وبوصفها منظومة فكرية، يتحد من خلالها موقف معين من الكون والمجتمع، وكما يراها «جاك أوليل J-Ellul» فهي «مركبّ من الأفكار والمعتقدات، ليست أفكاراً فقط أو معتقدات، وإنما معتقدات مرتبطة بنمط من الأفكار، وأفكار مغذية لنمط من المعتقدات.

لذلك فالأيديولوجيا كلّ شامل لنمطية الأفكار والمعتقدات والدين حتى وإن تضمن مفاهيم مقدسة ومتسامية لا يمكن تجريده من هذه الصبغة، لأنه قد يتحول بدوره إلى قناعة أو لتصور شأنه شأن الايديولوجيات الوضعية الأخرى.

2. الإيديولوجيا في مجال اللغة والأدب

تبدو أهمية اللغة بالنسبة للأيديولوجيا باعتبارها الأداة الاساسية المستخدمة في نقل الافكار وتحليلها وتعليل وجودها ومراميها فالأيديولوجيا قارة اللغة تفصح عنها وتتطور بفعل تطورها كما أنها «تمارس تأثيرها على الفكر الايديولوجي بحكم انها ومن خلال الايديولوجيا تفرض انماطا معينة من التصور والتفكير مؤلفة نظاما من القيم والمعايير التي تبدو حقائق تمارس تأثيرها على السلوك الإنساني.

وعليه تبدو الفكرة السابقة "اللغة فضاء الايديولوجيا" فكرة اصلية تجد مادتها الخام في أعمال "أرسطو" لاسيما مقاربته لجنس الخطابة، الذي عنده قناعا سياسيا، فالكلمة على مستوى الخطاب الإيديولوجي تبدل موقعها من المستوى المعجمي الدلالي الى المستوى الإيحائي المرجعي الذي يفرضه سياق التلفظ او الخطاب فكل أسلوب ومهما تعمد إخفاء إيديولوجيته فإنه يتجلى جوهريا عبر توظيف مصطلحات وصيغ خاصة به قصد التعبير عن المرامي التي ينشدها عبر الخطاب.

ومن زمن "أرسطو" إلى زمن البنيوية المعاصرة، ظلت اللغة الأداة الأساسية للتعبير عن أفكار الناس، وفي ذات الوقت، الأداة التي تكشف وعيهم ومستويات إدراكهم وتعاملهم مع الحياة الاجتماعية.

وقد ثَبَّت هذا الموقف رائد البنيوية "دوسوسير Dessausure الذي يرى أن «اللغة لا وجود لها خارج الإطار الاجتماعي". فاللغة شأنها شأن الإشارة ظاهرة عامة لا تفهم إلا في إطار الجماعة المستخدمة لها.

3. تقنية الإضمار في النص الروائي

الإضمار من الفعل أضمر يُضْمِرُ إضماَراً، فهو مضمر وهو الإخفاء، وأضمر في كلامه: بمعنى أخفى المعنى وخبأه في ثنايا حديثه فلا يُفهم مباشرةً، ولكن على المتلقي أن يجده، كون الخطاب غير مباشر يُخلي المسؤولية، ويبقى الاستنتاج مجرّد تخمين.

ويعرّف طه عبد الرحمن الإضمار أنّه: «حذفُ لا عن جهلٍ بل حذفُ غير مؤاخذ عليه من قبل المخاطب، وهو كذلك ترك سيستثمره المستدل (المتكلم) لفائدة، تركٌ لا عن غفلة بل تركٌ مُستفادٌ منه ،وهو أيضا استتار مقصودٌ»( )حيث يصح القول أن "كل مضمر محذوف" باعتبار أن الحذف هو إسقاط للكلام إن جزئياً أو كلياً ،لكن لا يصح القول إنّ "كل محذوفٍ مضمر " لكونه أعم منه، وقد يحذف المتكلم كلاماً لا علم له به، فلا يكون مطالبا بتقدير ما تم حذفه، أمّا الإضمار فهو حذفٌ لما هو معلوم ، ويستوجب أن يُسأل عما أضمر ويُطالب ببيان الحجة عليه ،

وبشكل عام فإن الإضمار تعبير غير مباشر وغير صريح عن فكرةٍ ما، فالمعنى المراد من العبارة ليس حرفي الملفوظ بل المستتر أو لازم المعنى.

ان تقنية الاضمار تتكئ على مفهوم المعنى، حيث يعتبر الاضمار شكلا من اشكال المعنى او لنقل بشكل ادق درجة من درجات المعنى، التي تنطلق من المعنى المركزي والاساسي الذي يطلق عليه ايضا المعنى المعجمي.

ثم هناك معنى اضافي او تضمني ومعنى أسلوبي ونفسي وأخر ايحائي وما يطلق عنه المسكوت حيث قسّمت «كاترين كيربيرات» المحتويات اللغوية على النحو التالي:

- المحتويات المضمرة: وهي الأمور التي يتم التلميح إليها والأفكار المودعة بين السطور.
- التضمين: ويستخرج منه المعنى المضمّن عن طريق الكفاءات اللغوية التي يتمتع بها المتلقي.
- الافتراض: ويتطلب أن يتمتع المتلقي بالكفاءة اللغوية لإضافة الى الكفاءة الموسوعية والكفاءة التداولية التواصلية.

إن الإخفاء في القول يلجأ إليها الفرد في خطابه لأسبابٍ عديدة: "فمبدأ المضمر هو مبدأ طبيعي في اللغات الإنسانية جميعاً."

نظراً لأهميته في إنجاز الخطاب ، تلاحظ "كاترين كيربيرات" أن التعابير المكتوبة أقلّ غنى بالمعاني المضمرة من التعابير الشفاهية ( )، وهنا فعلى أغلب الظن فإن المسألة لا تتعلق بالقلة أو بالكثرة و إنما بطبيعة الموضوع والمناسبة ، فهنالك مواضيع وفي ظروف معينة تستدعي الإضمار سواء كانت تعابير كتابية أم شفاهية ، ولكون الخطاب ينقسم بين صريح ومضمر، فإن مقاصد المتكلم أيضا تتراوح بين الافصاح و الكتم فهو يحذف ويضمر لأغراضٍ متعددة من بينها الإيجاز ، ومنه فالإضمار ظاهرة مركبة تتنوع معانيها ومظاهرها باختلاف مجالاتها فقد يكون سترا أو حذفا أو كناية أو تورية أو سكوتاً أو تهميشاً ... وغيرها.

"والمسكوتُ عنه في الخطاب يمثل أحد آليات النص في التشكيل بما هو جزء من بنيته الدلالية، وقد يكون المسكوت عنه مدلولا عليه في الخطاب بطريقة ضمنية وقد يكون مدلولا عليه بالسياق الخارجي( )."

وكما هو معلوم فإن لكل خطابٍ مفاتيح تلعب دوراً كبيراً، وقد يصعب تشخيصها لأنها تفتح أبواباً كثيرة، "فلا يمكننا أن نقرأ كتاباً ما دون أن نكلّف عقولنا مشقة البحث عن مسير بعض كلماته الأولى وزعاماته كما يقال في لغة السياسة( )."

ولا تعتبر ظاهرة الإضمار في الخطاب ظاهرة لغوية فحسب بل تتعداها لكونها ظاهرة اجتماعية وثقافية ونفسية، لهذا اقتضى الأمر تعريف هذه الظاهرة في سياقاتها المختلفة.

يقول "ريكاناتي": "يجب أن يتحدث المرء قدر المستطاع دون مواربة، أي أن يتجنب إعطاء المعلومة المطلوبة على نحوٍ مضمر في حال عدم وجود سبب وجيه يحول دون إعطائها على نحو بيّن( )."

1.3. آليات الإضمار

– اللغى: تكتسي اللغة طبيعة وجوهرا مجازيا، فهي حين تعجز عن وصف الأشياء بطريقة مباشرة، تجنح إلى وسائل من الوصف غير مباشرة، أي تنحو نحو مصطلحاتٍ غامضة مزدوجة المعنى"( ). ومن الآليات والوسائل التي يلجأ إليها المتكلمون لاضمار أفكارهم :

الاستعارة: وتعتبر أهم الوسائل المجازية للخطاب، قال عنها أرسطو في كتاب الشعر إنّها "اللفظ الجامع لجملة المجازات.( )"

وهي ترتكز على علاقة متشابهة بين شيئين مختلفين عن بعضهما وجمعت بينهما صفة ما أو عدة صفات بمعنى أن: "يوضع بواسطتها اسم أجنبي لاسم علم يؤخذ من شيء مماثل للشيء الذي نتكلم عنه ( )."

– الكناية: يقول «ابن أثير» إنّ: "الكناية مشتقة من الستر، ويقال: كنّيت الشيء إذا سترته. وأجرى هذا الحكم في الألفاظ التي تُستر فيها الحقيقة بالمجاز فتكون دالة على الساتر والمستور معاً". وابن فارس يرى بأن للكناية بابان، أحدهما: أن يُكنّى عن الشيء فيُذكر بغير اسمه تحسينا للفظ أو تكريماً للمذكور، أمّا عند الجرجاني فتشمل الكناية أيّ لفظ يذكر ويراد منه المعنى غير المباشر له أو لازم معناه، وفخر الدين الرازي يذهب إلى أن الكناية "أنْ تذكر لفظ وتفيد معناها معنى ثانياً هو المقصود."

ومن باب الأدب يلجأ إلى المتحدث بالكناية:"لما يُستقبح صريحه ويُستهجن فصيحه ليبلغ الغرض ولسانه نزه و أدبه مصون( )."

التهكم: أو السخرية وتعتبر استعمالا غير حرفي للغة، وهي من الوجوه البلاغية المعروفة، كما أنها تعتبر من صور التفكير، تتحددّ بالتّضاد بين معناها الحرفي أو السياق أو المقام. ( ) كما أن التهكم يستدعي وجود شيء أو شخص نسخر منه بغرض تحطيمه أو تحقيره، وفي هذا الشأن يقول غريس: "لا أستطيع أن أتهكم إلا إذا كان ما أدلي به يعكس إما حكماً ذا طابع عدائي أو ازدرائي ، وإما شعورا بالسخط أو الاحتقار أو ما شابه ( )."

– التلميح: وهو طريقة بارعة لإيصال فكرة أو إفهام شيء من دون التعبير صراحة فهو لفظ أو جملة أو تعبير يثير في الذهن فكرة ما، ويستخدم في حالة الإشارة إلى حدثٍ أو عدة أحداث ينفرد في معرفتها محركو التبادل الكلامي وحدهم، وهو الشيء الذي يولد بينهم نوعاً من التواطؤ ( ).

2.3. عوامل كشف الإضمار

– الكفاءة اللغوية: ويقصد بها:"معرفة المحادث– المتكلم و المتلقي– للغته"( ). أي معرفته الكاملة بقواعدها وقائمة وحداتها المعجمية. وقد وضعها تشوميسكي مرادفة للأداء فقال:" هي الاستخدام الفعلي للغة في مواقف ملموسة" وهي على قدرٍ كبير من التعقيد حيث تلتقي فيها شتى أنواع المكونات المعجمية والنحوية والأسلوبية.

– لكفاءة الموسوعية: أو الثقافة العامة وتندرج ضمنها كل المعلومات الواقعية و القيم المرتبطة بالعالم الخارجي، والتي يتمكن كل ناطق من تحصيلها أو استيعاب وظائفها( )، ويطلق عليها دوكرو: "الآراء المألوفة" وتسميها كاترين كيربرايت بعدة تسميات منها: "بديهيات الاعتقاد"، "المعارف الإدراكية"، ويعزو كل من سبربر وولسن هذه المعرفة الموسوعية إلى وظيفة اللغة الأولى في تمثيل المعلومة وتمكين الأفراد بواسطة التواصل الكلامي وغيره من تنمية مخزونهم من المعارف، وأنّ كلّ نظامٍ معرفي يهدف إلى أن ينشئ لنفسه تمثلا للكون يمكن إغناؤه في كلّ حين ( ).

– الكفاءة التداولية والتواصلية: أو الكفاءة التخاطبية، وهي القدرة على استخدام اللغة في سياقاتها الفعلية التي تتجلى في: "إنّها تلك المعرفة المتطلبة لتحديد ما تعنيه مثل هذه الجمل عندما يتكلم بها بطريقة ما في سياق معين ()".

4. طرائق كشف الإضمار

لاكتشاف المعنى المضمر يوظف المتلقي آليات تستند أساسا على الكفاءات التي يمتلكها وتتمثل هذه الآليات في:

1.4. العملية الاستدلالية

يتمّ استخراج المعنى المضمر عن طريق عملية منطقية هي عملية الاستدلال وهي عملية تُطلق على كل قضية مضمرة يمكن استخراجها من المحتوى الحرفي للعبارة اللغوية ( ).

ويشكل الاستدلال سلسلة من العمليات قد تكون منطقية أو تحليلية أو تجريبية أو تداولية، أو تفاعل مختلف هذه العمليات، ويقوم بها المخاطَب ليصل إلى المعنى المضمر المقصود.

2.4. آلية التأويل

تقوم العملية التأويلية على جمع المعلومات المستخرجة من القول اعتماداً على الكفاءة اللغوية، وتجدر الإشارة إلى أنّ كل الكفاءات التي يتمتع بها المتلقي تتداخل وتتفاعل فيما بينها وتعينه وهي مجتمعة على إدراك المعنى أو الفهم، فإن غابت إحداها تتأثر عملية التواصل، لذا من الضروري تطابق المعلومات التي نملكها مسبقا (الكفاءة الثقافية) مع قوانين الخطاب بفضل الكفاءة التداولية التواصلية.

وكما هو معلومٌ فإنّ الأفراد لا يتساوون في الفهم، وهذا التباين ناتج عن القدرات غير المتساوية في تفعيل المعلومات اللغوية والسياقية والتفكير يفي ضوء هذه المعلومات، بمعنى أنّ الاختلاف في التأويل لا يرجع سببه إلى كفاءة المتكلم اللغوية فحسب، بل يعزى إلى كفاءاته الموسوعية والمنطقية والتخاطبية المختلفة الأخرى السابقة الذكر، والتي تشترك كلها في فك ترميز العبارات المشفرة ، وتقتضي العملية التأويلية تتبع الدلائل الموجودة في العبارة، واللجوء إلى الملاحظات السياقية والاعتماد على ما نعرفه عن طريقة عمل قواعد الكلام إضافة إلى الدلائل المنطقية ( ).

5. رواية العربي الأخير او عندما يتحدث السرد أيديولوجيا

تعد رواية حكاية العربي الأخير للروائي الكبير واسيني الأعرج رواية استشرافية لمستقبل الحضارات لا سيما الحضارة العربية الإسلامية وما سيلحق بها من هزائم وأهوال بعد تعطل وعيها وعجزها فلم تعد تستطيع صنع تاريخها ، ليحول سكان العالم العربي الإسلامي والمذكور باسم الرواية "آرابيا" والتي تعبر عن شتات العرب في صحاري الربع الخالي وهي أكبر صحراء رملية وجزء من الصحراء العربية تجمع بين السعودية ، اليمن، و الإمارات ويذكر أنها رابع صحراء في العالم ،وعند ذكر كلمة صحراء الربع الخالي يتبادر إلى أذهاننا أنها منطقة صحراوية تنعدم فيها في أدنى شروط الحياة ، قاحلة ومرعبة وهذا ما اراد الكاتب إيصاله للمتلقي ،فشبه انقراض العرب في تلك البراري والقفار الخالية "...في هذا العالم الأصفر الذي لا حياة فيه إلا العقارب و الحيوانات التي منحتها الحياة سبل المقاومة".

في تلك الصحراء القاحلة في آرابيا تكلم عن القلعة ذاكرا إياها حيث قال الكاتب «سنفتح بعض أبواب القلعة لمشردي آرابيا لتغذيتهم، أنهم يموتون بالملايين في البراري والخلاء». وكان الكاتب يود إيصال فكرة الثروة الزائلة من نفط وبترول وأن العرب بعد نضوب الثروات سوف يصلون إلى الحد الذي لا يجدون فيه أدنى شروط الحياة من شراب وغذاء وكلأ «البقية في آرابيا يتقاتلون على الماء والكلأ وبقايا النحيل المحروق.

حيث يتنبأ الكاتب بمآل العرب سنة 2084 م إذ يتحولون إلى وحوش بشرية تتناحر فيما بينها «...يخرج الحراس كل الفروع المقلمة من الأشجار الفارغة ويرمونها في الفضاء، فيتقاتلون عليها تاركين وراءهم أصواتا وأحيانا عدد كبير من الجرحى بعضهم ممن لا يجدون من يجرهم وراءه أو يحملونهم على ظهر جمالهم الجائعة ينتهون طعاما للذئاب الجائعة.

لتصير أمة آرابيا موزعة بين صراع الحياة وهاجس الموت لا انتماء، لا وطن، لا سكن ...باختصار لا حياة.

1.6. الشخصية ايديولوجيا آدم

وتتمحور أحداث هذه الرواية التي بين أيدينا حول العالم النووي العربي "آدم غريب" المتبقي الوحيد من النسل العربي جسدا، وعقلا وروحا، وكأن الكاتب هنا أشار إلى عكسية الزمن بتسمية بطل الرواية "آدم" باعتبار أن أول بشري على وجه هذه الأرض هو "سيدنا آدم عليه السلام."

يظهر في الرواية بأن "آدم غريب" هو آخر إنسان عربي على وجه هذا الكون "أتركك مع نفسك أيها اللاست أرابيك"، وهو الوحيد الذي بقي شيء ما ويسعى لهدف ما على غرار العرب الذين أصبحوا شبه منعدمين همهم الوحيد الأكل والشرب والزاد ومكان يأويهم من حر الصيف وبرد الشتاء.

أدم غريب اسم ذو دلالة واضحة تشير إلى الغربة التي يعيشها في وسط مجتمع غير مجتمع، يعيش في بلد أجنبي يختلف كل الاختلاف عن أسلافه وأجداده ، تختلف فيه كل العادات و التقاليد التي يتميز بها كل عربي لذا آدم غريب هو بالفعل غريب وهنا الكاتب يقصد غربة الهوية لا الجنسية (هو ذو جنسية أمريكية) يحث عرب الكاتب عن ذلك في قوله "...ولكن أدم أمريكي يا سيدي"، "عاش في أمريكا حياته كلها ...و اشتغل في مخابرها" ولكن آدم غريب ورغم جنسيته الأمريكية وثقافته المنفتحة لم ينسى أصله أبدا "أنا عالم نووي أمريكي من آرابيا» وقصد بها انه عربي أصيل لا ينتمي فكريا إلى تلك الجماعة المتبقية في صحراء الربع الخالي المتناحرة عن الأكل والشرب بل هو إنسان طموح وعالم متمكن يعتز بأصله العربي و أمجاد عروبته وليس اعتزازه بتلك البقايا المتناحرة "...لا يشبه بقية الآرابيين في بؤسه وعناده ، فهو مفكر و عالم كبير و رجل كان له مخبر كبير في بنسلفانيا.

هنا الكاتب أخفى تحت شخصية آدم غريب الفئة العربية المثقفة القاطنة بالخارج وأشار بأن الأجنبي يأخذ منك ولا يعطيك فهو يمنحك الأمان لمصلحة تخصه ويتخلى عليك عند قضاء تلك المصلحة وانتهائها.

اعتقال آدم غريب من قبل الزعيم ليتل بروز الأصغر "هو شخصية قوية وصارمة ذكي جدا، ديكتاتوري في قراراته، وما يميزه هو كرهه للجنس العربي حيثما كان وأينما وجد" مشكلة العربي أنك أينما وضعته سيمكث في ظله الأول. حظه كبير. كان من المفترض أن يقتل لحظة مغادرته مطار رواسي.

2.6. "المكان أيديولوجيا"، قلعة اميروبا

تطل القلعة على البحر الأحمر ومذيق هرمز هو هنا من أجل إحصاء منابع النفط وكيفية الاستيلاء عليه ونقله إلى الغرب. «تبدو قلعة اميروبا بلونها الآجري مثل قصر صحراوي متوغل في الرمال والخوف أقرب إلى البادية منه إلى الحضارة.

قلعة اميروبا أصبحت مع صراع ضد التنظيم الذي يشكل الشكل الجديد للإرهاب بعد "تنظيم الدولة الإسلامية داعش" اليوم أكثر ذكاء وفاعلية وتعقيد وتخطيط والذي يخفي إجرامه تحت عباءة الإسلام، فبينه وبين القبائل الآرابية أيضا صراعات مختلفة، زعيم هذا التنظيم يدعى "الكوربو" وهي نسخ حرفي لكلمة الغراب الأسود باللغة الفرنسية.. اسمه سيف ينظم إليه كل من الضائعين من القبائل المتناحرة، متخذا من الإسلام حجة لتبرير عمليات القتل المنظمة.. "أنا هو الكوربو.. الذي حورب لأنه مسلما فقط.. أنت بعت نفسك للوحش الذي فيك وليس شيئا آخر.

أنت لم تحارب لأنك كنت مسلما، وأنت تعرف ذلك جيدا.. تخصص البحث النووي صعب وشبه مستحيل، يحتاج إلى تفوق كلي في الفيزياء والكيمياء والرياضيات.

لقد تم اختطاف "آدم"في إحدى رحلاته من نيويورك إلى باريس في مطار رواسي ليقتاد إلى قلعة اميروبا.. هنا نقطة انعطاف الرواية فما ذكرناه سابقا هي معاملته كسجين وهي الأصل والمفتاح في سبب اعتقاله فحجة الاعتقال ليست الإسلام بل نجاح أبحاثه العلمية.

أصبح "آدم" مقيما "غيست" حيث طلب منه إكمال أبحاثه النووية واختراع القنبلة النووية أو قنبلة "الجيب" أو كما سماها التنظيم"سكوربيو" اي العقرب الأسود السام جدا والقاتل، مكونات هته القنبلة من البلاتينيوم واليورانيوم، هذه القنبلة ستكون رادعا للتنظيم الإرهابي حسب قول "آدم".. "البوكيت بومب فكرتها كانت نبيلة.. وسيلة للدفاع عن الحق في حيز ضيق.."، فهنا أراد حمية المظلومين برد التنظيم بواسطة امتلاك تلك القنبلة المدمرة دون أي خسائر «يا قلبي لا اقتل أحدا مجرد فكرة لمنع أقوياء هذا العالم من تدمير هذه الأرض.

3.6. الحدث أيديولوجيا،التسلح النووي

لقد اظهرت الرواية الخطر النووي منذ قنبلتي ناكازاكي وهوراشيما والكيل بمكيالين بما يتعلق بالمشروع النووي لآزاريا (دولة الاحتلال الصهيوني أو كما تسمى إسرائيل التي يريدون إقامتها على الأراضي الفلسطينية المحتلة) وعدم الاهتمام بحياة العرب وازدهار تجارة الأعضاء بين صفوف هذه الأمة ...عبارة توقفنا كثيرا عندها، عبارة تقشعر لها كل الأبدان وتذهل لها كل العقول بما تحمل من معاني الكره والغل نحو هذه الأمة العربية أو الآرابيين كما سماهم الكاتب "واسيني الأعرج"... «العربي الجيد هو العربي الميت..» فقد نشرت في الواشنطن بوست (جريدة أمريكية) من قبل دبلوماسي أمريكي وأخذها عنه أحد المتطرفين اليهود في قوله :

"أعزائي اليهود أقتلوا العرب، الآن العربي الجيد الوحيد هو العربي الميت."

ومنها استلهم الكاتب روايته التي بين أيدينا والتي تعد رواية سياسية بامتياز تحلل وتشرح الوضع السياسي في العالم العربي تتكلم عن الأيديولوجيات المختلفة والمتناحرة الظاهر منها والمضمر فقد استطاع اللعب بالزمان والمكان تحدث عن الواقع العربي من 2011 م إلى غاية اليوم مخفيا ومضمرا كل شيء كان يجري ضمن سياق دولي مترابط بدء من تحالفات دولية واستقطابات، وصولاً إلى هزيمة العرب ووقوفهم بين جبهات الصراعات الدولية مثلما هو اليوم في سوريا، والعراق، وليبيا ... وغيرها من دول وطننا العربي الكبير.

الكاتب "واسيني الأعرج " في نهاية روايته (حكاية العربي الأخير 2084م) أرسل للمتلقي رسالة مشفرة ومضمرة مفادها أن العالم العربي أو "آرابيا" ستصبح كما تنبأ إذا استمرينا على هذا النهج وعلى موجات الاقتتال الغير مبرر، والرافض دائما للرأي والرأي الآخر ومعاداة الطرف الآخر لمجرد اختلافه عن غيره كيفما كان ...في عالم يصنع الموت المجاني يوميا.

خلاصة

ربما يبدوا الإسراف والمبالغة في الخيال والاستشراف ملمحا بارزا في هذه الرواية ولكن الحق يقال، أنها تعرية للواقع الحاضر المقيت.

كشف المضمر في أي خطاب ليس بالأمر الصعب وأيضا ليس سهلا، إذا أتقن المرسل فن الإخفاء والإضمار بطريقة أقرب إلى الوضوح، فهو لا يقدم الفكرة بسهولة، بل يجعل المتلقي النافذ إلى النص بعقله وقلبه يجتهد لاستخراجها، لأنه يعي جيدا أن الفكرة إذا تم تقديمها بسهولة ويسر ستُنسى بسرعة حتى قبل أن يستوعبها المتلقي، لكن حين يجتهد ويعمل عقله وقلبه في استخراجها سيشعر أنها جزء منه وأن اجتهاده في معرفتها يلزمه مسؤولية تفعيلها وتطبيقها للخروج بأقصى الحلول الممكنة لكل مشكلة تطرأ.

قائمة المصادر والمراجع

1- مسعود، ر. (1980). ملاحظات حول الفهم الفلسفي للايديولوجيا فلسفة التنوير. الكويت: مجلة الفكر العربي.

2- بوريكو، ف. (1989). المعجم النقدي لعلم الاجتماع. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

3- Oliver، Reboul. (1980). Langage et idéologie (1 ط). Paris : presses universitaires de France.

4- باريون، ي. (1971). ماهي الايدولوجية (1 ط). بيروت لبنان: الدار العلمية.

5- عبد الرحمن، ط. (1991). الإضمار في الدليل. الرباط: مجلة المناظرة.

6- أبوزيد، ن. ح. (1994). نقد الخطاب الديني (2 ط). القاهرة مصر: سينا للنشر.

7- بن عيسى، ع. ا. (1992). ندوة اللسانيات واللغة العربية بين النظرية والتطبيق. المغرب: جامعة المولى اسماعيل.

8- مصطفى، ن. (1995). اللغة والتفسير والتواصل،عالم المعرفة. الكويت: يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

9- سبيلا، م.، بن عيد العالي، ع. ا. (2005). سلسلة دفاتر فلسفية اللغة (4 ط). الرباط: دار تبوقال للنشر.

10- كيربرات، ك.، كيوني، أ. (2010). المضمر (1 ط). بيروت لبنان: المنظمة العربية للترجمة.

11- محمد داوود، ع. ا. (2001). اللسان ميزان بين الصمت والكلام. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

12- تزفيطان، ت. (2012). نظريات في الرمز (1 ط). لبنان: المنظمة العربية للترجمة.

13- واسيني، ا. (2015): رواية حكاية العربي الأخير 2084 (1 ط). الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.

14- محمد محمد، ي. ع. (2007). المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة في العربية (2 ط). بيروت: دار المدار الإسلامي.

15- شارودو، ب.، مانغنو، د. (2008). معجم تحليل الخطاب. تونس: دار سيناترا المركز الوطني للترجمة.

16- روبول، آ.، موشلار، ج. (2003). التداولية اليوم علم جديد في التواصل (1 ط). بيروت لبنان: المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 196-204**

American Exceptionalism from Unilateralism to Decline

L'exceptionnalisme américain de l'unilatéralisme au déclin

Dr. Amel LAHLOUH

Ali Lounici University-Blida2- (Algeria)

a.lahlouh@blida2.dz

Résumé:

The present paper deals with American Exceptionalism from unilateralism to decline. After World War II, the rise of the United States to superpower status exaggerated its self-perceived virtuosity in world affairs, which generated more acts of unilateralism in its foreign relations and international law attitudes. Yet, in recent years however many have suggested that the United States might be losing its edge in world affairs. Increasing economic power of China during the recent decades alongside with declining share of the United States in the global production and international trade in the beginning of the 21st century has led to a change in the geopolitical landscape of the world and emergence of the "Group of Two", or simply G2.

Informations sur l'article

Received *31/10/2021*

Accepted *01/06/2022*

Keywords:

- ✓ *American exceptionalism*
- ✓ *American decline*
- ✓ *Trade war*

Abstract :

La présente recherché traite l'exceptionnalisme Américain d'unilatéralisme au déclin. Après la seconde guerre mondiale, la montée des Etats Unis au statut de superpuissance a exagéré sa virtuosité auto-perçue dans les affaires mondiales, ce qui a généré plus d'actes d'unilatéralisme dans ses relations étrangères et ses attitudes en droit international. Pourtant, ces dernières années, beaucoup ont suggère que les Etats Unis pourraient perdre leur avantage dans les affaires mondiales. La puissance économique croissante de la Chine au cours de ses dernières décennies ainsi que la part décroissante des Etats Unis dans la production mondiale et le commerce international au début du 21e siècle ont conduit à un changement dans le paysage géopolitique du monde et à l'émergence du groupe des deux (G2).

Article info

Reçu *31/10/2021*

Acceptation *01/06/2022*

Mots-clés :

- ✓ *Exceptionnalisme Américain*
- ✓ *Déclin Américain*
- ✓ *La Guerre Commerciale*

Introduction

This article is about of American exceptionalism: from unilateralism to decline. The concept of American exceptionalism has a long history and has been applied to a whole range of features that are unique to US society, particularly its history, identity, and culture (Lipset 1996; Madsen 1998). By American exceptionalism I mean the Americans shared conception of themselves as elect and their representation of America as the chosen nation destined by providence to fulfil the process of history and redeem the world. Such a belief in American exceptionalism has been widespread in the political culture and among the general American population. It is a belief articulated by every American president and held on to by every American citizen. This expression of American exceptionalism has been formulated and re-formulated throughout American history, from John Winthrop's "City upon a Hill" sermon to Abraham Lincolns "last best hope on earth" to Woodrow Wilsons mission to spread democracy to Ronald Reagan' s "shining city on a hill" to nearly every post-September 11 speech of George W. Bush.

In recent years, however, many have suggested that the United States might be losing its edge in world affairs. Thus to recount the evolution of the concept of American exceptionalism and to give a comprehensive account of the diverse meanings it has assumed over time, then to assess direct challenges the idea of American exceptionalism depending on whether these challenges come from competitor countries (e.g., China) is beyond the scope of this article.

1. "**American Exceptionalism" in the literature**

American exceptionalism" is a term used to describe the belief that the United States is an extraordinary nation with a special role to play in human history; a nation that is not only unique but also superior. The term "American exceptionalism" is attributed to Alexis de Toqueville, who noted that the United States held a special place among nations, because it was as a country of immigrants and the first modern democracy (Tocqueville 1954).

Yet the idea of America as an exceptional entity can be traced back to the earliest colonial times. Jack P. Greene's analysis of a wealth of contemporary materials has established that by "the beginning of the nineteenth century the idea of America as an exceptional entity had long been an integral component in the identification of America." Many scholars of the belief in American exceptionalism argue that it forms one of the core elements of American national identity and American nationalism. Deborah Madsen, for example, contends that exceptionalism is "one of the most important concepts underlying modern theories of American cultural identity." It is a central part of the American belief system or what Benedict Anderson calls its "imagined community."

On the most general level, 'American exceptionalism' refers to the belief:

"that the United States differs qualitatively from other developed nations, because of its unique origins, national credo, historical evolution, and distinctive political and religious institutions" (Koh 2005, p. 225).

The phrase has ever since held a firm place in the American collective memory exemplified by its more contemporary resurrection in Presidential speeches. See Kennedy (1961) and Reagan. There have since been numerous variations of this theme, among them America as: mankind's last best hope, beacon on a hill, god's own country.

The idea of America as an exceptional entity dates back to colonial times. Its roots can be found in the thought of Puritan settlers who regarded the North American continent as a promised land where a new Canaan could be built as a model for the rest of the world. The earliest expression of this belief that continues to live on in American public memory comes from John Winthrop, a Puritan leader and first governor of the Massachusetts Bay colony. Winthrop delivered a lay sermon

aboard the Arbella, during its passage to New England in 1630, in which he declared that his fellow settlers "must Consider that wee shall be as a Citty upon a Hill, the eies of all people are upon us."

Winthrop's words were circulated in manuscript form and have since become one of the main formative texts of American self-identity and meaning. Inherent in this notion of the city on a hill is the belief that the American colonists, and those who have followed them, were uniquely blessed by God to pursue His work on Earth and to establish a society that would provide this beacon for the betterment of all humankind.

American exceptionalism, however, has not only religious but also secular roots. The American Revolution and the formative years of the new Republic reinforced the idea that the United States was a chosen nation which would be an experiment in human society. In his influential revolutionary pamphlet Common Sense (1776), Thomas Paine argued that it was America's separateness and difference from the Old World that demanded its independence. Paine saw America as a special land where humankind could "begin the world over again" by establishing a political society built on new, progressive ideas. The framers of the Constitution built on this idea in 1787. Theirs was to be an ambitious political experiment. The United States would be a society based on a republican system of government ensuring the preservation of certain individual rights. Although they were relatively pessimistic about its chances, the framers' greatest hope was that the constitutional framework they had created would allow the United States to develop over time into the most perfect republican society in the world.

Exceptionalists admit that the United States has a certain moral responsibility for the fate of people living in other countries. As such, they advocate international activism and interventionism in a wide variety of global situations. They do not concede to any clear, universally accepted international code of foreign policy behavior. Their chief belief is that the United States should advance principally American values in its foreign policy. Two main strands of exceptionalist thought have influenced U.S. foreign policy. One is that of the United States as an exemplar nation, as reflected in ideas such as the "city upon a hill," nonentangling alliances, "anti-imperialism," "isolationism," and "Fortress America." The other, often more dominant strand is that of the missionary nation, as represented by the ideas of "manifest destiny," "imperialism," "internationalism," "leader of the free world," Both strands have been present throughout the history of U.S. foreign relations.

2. Exceptionalism and Unilateralism

Exceptionalism and unilateralism are both used to describe a specific observable pattern of behavior. To quote Malone and Khong (p. 14):

"U.S. exceptionalism can be seen as a widely held conviction among Americans that the United States, by virtue of its unique attributes, has a special destiny among nations. The U.S. belief in a national mission at the international level is an important impulse for its unilateral action."

Malone and Khong describe exceptionalism as one of the causes for unilateralism. Another facet of American exceptionalism arises in the tendency to engage in messianism abroad. American foreign policy sometimes takes up crusadelike causes for ends that are perceived as just and noble. U.S. policymakers conclude that they must bring the benefits of American ideals and institutions to other, less fortunate, peoples. Such feelings blend the traits of the American self-image of political, moral, and ideological superiority to produce within the American political culture a tendency to engage in messianic campaigns.

There emerges a missionary-like compulsion in U.S. foreign policy ambitions to recreate the world in the American image, to establish models of governance grounded in American values and democratic institutions, by force if necessary. Such attitudes can foster a sense of paternalism. More

ominously, they breed resentment from other societies who see the United States as attempting to impose its cultural values and political lifestyle upon them. In the extreme, such a doctrine of internationalized manifest destiny can become the political rationalization for unlawful U.S. intervention. Witness, during the second half of the twentieth century, U.S. involvement in Iran (1953), Guatemala (1954), Cuba (1961), the Dominican Republic (1965), Chile (1973), Nicaragua (1981–1984), Grenada (1983), Panama (1989), and Serbia (Kosovo) (2000).

The Cold War ended with a whimper, not the civilization-ending "bang" some analysts predicted. The Soviet Union simply chose to withdraw from the superpower competition. With the subsequent disintegration of the Soviet Union, the United States became incontrovertibly the world's dominant economic-military power (a title it had actually had for much of the Cold War). Without an apparent foe to challenge its security, the major question confronting U.S. foreign policy was what would succeed the Cold War's bipolar balance of power. The issue among academics and political commentators was whether the United States should (1) emphasize its dominant position as a "unipolar" global power, or (2) seek a leading role in a tripolar or multipolar system.

The conservative commentator Charles Krauthammer advocated the former. Krauthammer defined "unipolar" as meaning the United States should act unilaterally in resolving international matters that threatened its national interests. Acknowledging that the United States had lost the dominant economic position it had held during the early Cold War years, he nevertheless asserted that America remained the principal center of the world's economic production. An aggressive, determined U.S. foreign policy, backed by the world's greatest military prowess, Krauthammer argued, could dominate world politics. Perhaps in the future the United States might become the largest partner in a multipolar world; until then, however, he wanted Washington leaders to continue acting unilaterally. He concluded that "Our best hope for safety is in American strength and will, the strength and will to lead a unipolar world, unashamedly laying down the rules of world order and being prepared to enforce them." It would be a Pax Americana in which the world would acquiesce in a benign American hegemony.

Other analysts envisioned a multipolar post–Cold War world, probably comprised of three or four power centers, in which the United States would remain the most affluent and powerful but would not be hegemonic. Joseph Nye, for example, suggested that a U.S. long-term unilateral hegemony was "unlikely because of the diffusion of power through transnational interdependence." Preferring the term "multilevels of power," Nye endorsed preserving a strong military but predicted that the United States would not be able to dominate or direct the economic and political centers in an interdependent world. Thus, Washington should cooperate with like-minded nations in meeting such international concerns as conflicts between world markets, the acquisition by small nations of unconventional but destructive weapons, the international drug trade, environmental dangers of technological society, and diseases that can spread across continents.

The self-image of the post–Cold War United States rested on the misconception that the disappearance of the Soviet Union left it the same kind of power it had wielded during the Cold War, when the possession of a vast nuclear arsenal was the measure of its special status in a bipolar international system. With the bipolar system gone, however, the U.S. nuclear potential became all but meaningless as a determinant of its status in the world. Instead, America's power in the new international system derived from its huge economic potential and unmatched cultural influence in addition to its military establishment, supported by defense spending that was greater than that of all other nations combined. America's new predominance thus was different from the superpower variety, as conveyed in the French-invented term "hyperpower," implying excess without clear purpose.

Unilateralist tendencies threatened important accomplishments of American diplomacy after the end of the superpower rivalry. The United States took the lead in such achievements of multilateral

diplomacy as the negotiation of the North American Free Trade Agreement, the establishment of the World Trade Organization, the provision of energy assistance to North Korea in return for the abandonment of its nuclear weapons program, and other international agreements recognizing the growing importance of dimensions of security other than military. As evidenced by the repudiation by the United States of the Kyoto Protocol to reverse global warming, of the International Criminal Court designed to deter crimes of genocide, and of the Comprehensive Nuclear Test Ban Treaty, those achievements proved liable to relapse to the obsolete superpower mentality. The United States had to recognize that, because of the increased relevance of economic and environmental as well as political constraints, the nation was in important ways less powerful than it had been as one of the two superpowers. America's transition from a superpower to the leading "normal" power marked the final demise of superpower diplomacy.

3. Exceptionalism in Decline

In 1975, following the fall of Saigon, the sociologist Daniel Bell declared "The End of American Exceptionalism." He argued that the "American Century . . . foundered on the shoals of Vietnam." Bell concluded:

"Today, the belief in American exceptionalism has vanished with the end of empire, the weakening of power, the loss of faith in the nation's future." The chastening experience of Vietnam had made Americans realize that "We are a nation like all other nations." p. 25-6.

The experience of the Vietnam War, the Watergate scandal, and the other "traumas" of the 1960s and early 1970s caused many Americans to doubt or even cease to believe that their nation's actions were consistent with the values and principles upon which their society was supposed to function. Following Vietnam, Americans suffered what was labeled a "crisis of confidence" concerning the future of their nation and its purpose in the world. But the belief in American exceptionalism was not destroyed by the experiences of Vietnam and Watergate. Indeed, each post-Vietnam president consistently attempted to bolster American self-confidence and revive the perceived moral legitimacy of U.S. foreign policy, usually by rhetorically justifying actions in terms consistent with the belief in American exceptionalism.

As critics of American power, expansion, or empire entered the twenty-first century, they were using many of the same arguments that George Washington, John Quincy Adams, Mark Twain, William Borah, and J. William Fulbright put forth in earlier periods. Broadly defined to mean the aggressive use of power, the denial of self-determination abroad, militarism, or actions inconsistent with a republican form of government, American imperialism has a long tradition, but so does its anti-imperial counterpoint. Clearly, antiimperialists, isolationists, doves, and others opposed to the excessive use of power or the extension of U.S. influence have been on the defensive as American leaders have tallied up an impressive array of territorial holdings, military interventions, proxy governments, and economic opportunities. One can ponder, however, how much more expansive the reach of American power or the extent of American militarism would have been without critics at home challenging the establishment and augmentation of "empire" at all steps along the way.

"The price of empire," J. William Fulbright remarked during the Vietnam War, "is America's soul, and that price is too high." Those words could just as easily have been uttered by John Quincy Adams at the turn of the nineteenth century. As America goes abroad in the future, in search of markets, bases, or even monsters to slay, one can be reasonably certain that there will be significant forces at home questioning and protesting against such extension of U.S. power, as there have been for more than two centuries.

Increasingly, many foreign sources have begun to challenge the notion of American exceptionalism. Critics of unilateralism complained that the approach indicated a failure to see the fundamental limits of American power, even in a one-superpower world. The critics achieved a measure of

vindication with the terrorist attack on the United States on 11 September 2001. The assaults on the World Trade Center and the Pentagon exposed America's vulnerability to a new destabilizing force: global terrorism. The Bush administration, while not disavowing its unilateralist inclinations, appeared to recognize the desirability of a "global coalition" to meet a newly recognized challenge that largely ignored the traditional international power structure. There were differences of opinion inside and outside the administration on how best to wage the struggle against terrorism, but on one thing all could agree: The United States could not do it alone.

The Russian president Vladimir Putin wrote:

"It is extremely dangerous to encourage people to see themselves as exceptional whatever the motivation. There are big countries and small countries, rich and poor, those with long democratic traditions and those still fighting for their way to democracy. Their policies differ, too. We are all different, but when we ask for the Lord's blessings, we must not forget that God created us equal."

Thus, according to Putin, the United States is not exceptional; it is merely one among many equals. Thus, according to Putin, the United States is not exceptional; it is merely one among many equals given that the evolving world order entails constant competition between powerful countries, it is unlikely that the idea of American exceptionalism will ever be without some form of national or international challenge (China, Russia, Iran.)

Increasing economic power of China during the recent decades alongside with declining share of the United States in the global production and international trade in the beginning of the 21st century has led to a change in the geopolitical landscape of the world and emergence of the "Group of Two", or simply G2.

China became the leader in commodity exports in 2015 and became a dominant player in international trade. China's absolute nominal GDP reaches USD 14 092 million (with a share of 16.1% on world GDP, second place behind the US (USD 20 412 million with 23.3% share of world GDP)). The absolute GDP by purchasing power parity is higher in China (USD 23 159 million) compared to the US (USD 19 390 million). (Statistics Times, 2018). The middle class is growing steadily: in 2002 80 million people belonged to the middle class in China, and in 2020 the middle class is expected to reach 700 million citizens of China, which will be about half of the total population. (Ibid, 2019) China is the world's largest exporter with an annual export volume of USD 2,263.33 million, compared to the US exports of USD 1,546.72 million in the second place. (Ibid) According to evaluation by some of the Chinese scientists, China's national economic power had surpassed that of the US in 2014: China has been the world's low-cost manufacturing centre and is becoming an export-oriented global technology hub. (Z. Suisheng, D. Guo, (2019, p. 9-21).

Empirical studies with the use of econometric models have shown that China's economic influence has indeed increased, however, the America still holds leading position in all stock, credit, energy and commodity markets, and the US has remained the dominant power in the global economy. Therefore, there is still no unified understanding of the balance in the scale of the two economies in scientific literature. (Zhang,Lei, Kutan,(2019, p. 47-56).

The vision of its absolute dominance in the global economy in the US has come into conflict with the growing imbalance in bilateral trade with China, increasing competitiveness of high-tech companies based in the PRC, and an increase in China's investments exports. The US officials state that China is pursuing unfair trade policies, exploiting the benefits of trade liberalization and WTO membership, while at the same time keeping its domestic market safeguarded against foreign competition by providing subsidies and facilitating export through currency devaluation. The US accuses China of stealing scientific and technical knowledge and technologies from the American

companies, violating the intellectual property rights and neglecting environmental protection requirements.

At the same time, researchers point out that when trying to "make America great again" D. Trump led the US to a direct violation of international law and multilateral agreements, guided exceedingly only by national interests. The protectionist trade policy of the US has been referred to as the policy of national egoism within the framework of the economic patriotism concept [6] and even economic terrorism. (Savinov, Zelenuk, Taranovskaja, Orlova, Skurova, (2019, p. 36-51).

Conclusion

In the present article, we have attempted to demonstrate American exceptionalism from unilateralism to decline. Most historians agree that Americans are not unique in their belief that theirs is an exceptional nation. Many, if not all, countries have shared such national vanity at some time or another in their histories. The French mission civilisatrice, the British Empire, and the Third Reich, for example, were all accompanied by their own versions of exceptionalism. Americans are clearly not alone in holding exceptionalist beliefs. Neither are they unique in pursuing foreign policies that are informed by those cultural beliefs. In all countries policymaking is based to a certain extent on assumptions formed from unique elements of national culture.

Throughout U.S. history the tension between the exemplary and missionary strands of American exceptionalism have been among the defining characteristics of foreign policy. They have survived challenges to their continued acceptance, such as the imperialist debate of the 1890s and the defeat in Vietnam. They form a core element of American national identity, and will continue to provide the cultural and intellectual framework for the making of U.S. foreign policy. Foreign observers in particular often regard with contempt or confusion the use of exceptionalist rhetoric by U.S. policymakers. But if we are to truly understand the ways in which U.S. foreign policy is conducted, it is essential that we take seriously the intellectual and cultural framework in which it is made.

The greatest trade war in economic history can result in a change in the international trade architecture, slow-down of financial markets. The countries can be divided into two blocks supporting the US or China, and at the same time, forming the mega-alliances of economies, as well as regional currency zones. The Asia's role in globalization processes and the development of global supply chains is likely to strengthen. The US strives to weaken its main competitor and maintain dominance in the global arena: in the economy, politics and the national security.

The current foreign trade policy of the US aims to slow down the still rapid economic growth of the PRC and its growing importance in the world economy. The China's government in its turn has a goal to achieve leadership in robotics, biotechnology and artificial intelligence. It will provide financial support to high-tech industries, and will do everything possible not to let the US stop or slow down the modernization and digitalization of the China's economic race.

The current situation in US-Chinese trade relations is referred to as the Cold Trade War. The common economic interests of both countries are more significant than disputes. The mutual interdependence of both economies has led to negotiations that will result in a new "fairer" trade agreement.

Bibliography List

1. Books:

1- Allison, Graham, and Gregory F. Treverton, eds. (1992) *Rethinking America's Security: Beyond Cold War to New World Order*. New York.
2- Anderson, Benedict. (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism.* Rev. ed. London.
3- Baritz, Loren. (1985) *Backfire: A History of How American Culture Led Us into Vietnam and Made Us Fight the Way We Did.* New York.
4- Bell, Daniel. (1980) "*The End of American Exceptionalism." The Public Interest* (fall 1975). Reprinted in his *The Winding Passage: Essays and Sociological Journeys* 1960–1980. Cambridge, Mass
5- ———. "'*American Exceptionalism' Revisited*: *The Role of Civil Society. "The* Public Interest (spring 1989): 38–56.
6- Beisner, Robert L. (1992) *Twelve Against Empire: The AntiImperialists, 1898- 1900.* Chicago.
7- Buchanan, Patrick J. (1999) *The Great Betrayal: How American Sovereignty and Social Justice Are Being Sacrificed to the Gods of the Global Economy.* Boston
8- Bukharin, Nikolai. (2000). *Imperialism and World Economy.* New York,
9- Brands, H. W. (1998) *What America Owes the World: The Struggle for the Soul of Foreign Policy*. Cambridge.
10-Dumbrell, John. (1990) *The Making of U.S. Foreign Policy*. Manchester, U.K., and New York.
11- Fousek, John. (2000) *To Lead the Free World: American Nationalism and the Cultural Roots of the Cold War.* Chapel Hill, N.C.
12- Greene, Jack P. (1993) *The Intellectual Construction of America: Exceptionalism and Identity from 1492 to 1800.* Chapel Hill, N.C
13- Kammen, Michael. (1993) *"The Problem of American Exceptionalism: A Reconsideration."* American Quarterly 45, no. 1 (March 1993): 1–43.
14- Latham, Michael E. (2000) *Modernization as Ideology: American Social Science and "Nation-Building" in the Kennedy Era*. Chapel Hill, N.C.
15-Lepgold, Joseph, and Timothy McKeown. (1995) "*Is American Foreign Policy Exceptional? An Empirical Analysis."* Political Science Quarterly 110, no. 3 (fall 1995): 369–384.
16- Lipset, Seymour Martin. (1996) *American Exceptionalism: A Double-Edged Sword*. New York
17-McCrisken, Trevor B. (2002) *American Exceptionalism and the Legacy of Vietnam: U.S. Foreign Policy Since 1974*. Basingstoke, U.K., and NY.
18- McEvoy-Levy, Siobhán. (2001) A*merican Exceptionalism and U.S. Foreign Policy: Public Diplomacy at the End of the Cold War.* Basingstoke, U.K., and New York.
19- Madsen, Deborah L. (1998) *American Exceptionalism.* Edinburgh.
20- Ryan, David. (2000) *U.S. Foreign Policy in World History.* London and NY
21-Shafer, Byron E., ed. (1999) *Is America Different? A New Look at American Exceptionalism*.
22- Sinitsyn, P. Kuimov, (2018) *The economic terrorism of the USA with regard to Europe, Russia and other countries*. Vlast, (9), 236-241.
23-Stephanson, Anders. *(1995) Manifest Destiny: American Expansion and the Empire of Right.* New York, 1995.
24-Tyrrell, Ian. (1991) *"American Exceptionalism in an Age of International History."* American Historical Review 96, no. 4 (October 1991): 1031–1055.
25-Weinberg, Albert K. *(1963) Manifest Destiny: A Study of Nationalist Expansionism in American History*. Baltimore, 1935, and Chicago.
26-Whitcomb, Roger S. (1998) *The American Approach to Foreign Affairs: An Uncertain Tradition*. Westport, Conn.

2. Internet websites

Statistics Times, (2018) List of Countries by GDP (PPP) [online], Available at: http://statisticstimes.com/economy/countries-by-gdp-ppp.php

Statistatics Times, (2019) Number of the middle class population in China in 2002 and 2020 (in millions) [online], Available at: https://www.statista.com/statistics/875874/middleclass-population-in-china.

Statista, Top 20 export countries worldwide in 2017 (in billion U.S. dollars) [online], (2019), Available at: https://www.statista.com/statistics/264623/leading-export-countriesworldwide/

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 205-214**

Jeux et enjeux du « je » : ligne de fuite tracée et murs d'interdit franchis dans Nulle part dans la maison de mon père d'Assia Djebar

Acting and challenges of the "I": line of flight drawn and walls of prohibition crossed in "Nulle part dans la maison de mon père" by Assia Djebar

Keltoum SOUALAH

Université de Bachir Ibrahimi. Bordj Bou Arréridj (Algérie)

kelthoum.soualah@univ-bba.dz

Résumé:

A la base d'une lecture fouillée et analytique, nous tenterons de répondre au questionnement suivant : Comment le « je » trace-t-il les limites de la ligne de fuite de l'auteure-narratrice dans Nulle part dans la maison de mon père d'Assia Djebar?

Pour discerner cette « ligne de fuite », que nous définissons par l'écriture en tant qu'acte positif et un agir futur, nous tenterons de la délimiter au travers, tour à tour, de la notion de dédoublement du « je » et donc du « moi », et la notion d'intertextualité.

Informations sur l'article

Received *03/11/2021*

Accepted *01/06/2022*

Mots-clés:

- ✓ *Dédoublement*
- ✓ *Ligne de fuite*
- ✓ *Intertextualité*

Abstract :

On the basis of a detailed and analytical reading, we will try to answer the following questioning: How does the "I" draw the limits of the line of flight of the author-narrator in "Nulle part dans la maison de mon père" of Assia Djebar?

To discern this "line of flight", which we define by writing as a positive act and a future act, we will try to delimit it through, in turn, the notion of the doubling of the "I" and therefore of "me", and the notion of intertextuality.

Article info

Reçu *03/11/2021*

Acceptation *01/06/2022*

Keywords:

- ✓ *Duplication*
- ✓ *Line of flight*
- ✓ *Intertextuality*

Introduction

Il est d'ores et déjà des romans qui favorisent une lecture autobiographique puisque inspirés du vécu vrai de l'auteur du roman. Cependant, lorsque l'empreinte fictionnelle caractérisant ces romans se manifeste au niveau de l'écriture, il sera question d'en interroger la finalité réelle, d'interroger surtout ce « je » fêlé qui prend la parole et traduit les méandres de la pensée de l'auteur, mais qui la libère aussi quand la fêlure vécue dans le passé refait face et le silence s'impose à lui. Le « je » est la voix narrative qui esquisse le cheminement d'un vécu vrai mais fictionnalisé. Ce « je » sert aussi pour l'auteur de tremplin afin qu'il trace sa « ligne de fuite », pour reprendre un concept cher à G. Deleuze selon qui la fuite n'est jamais un renoncement aux actions, et l'écriture c'est quoi sinon une action positive pour faire fuir le fantôme du passé incarné par des souvenirs qui échappent à la mémoire et à l'inconscient, souvenirs dont le médiateur et le détenteur réel et/ou figuré est bien entendu le « je ».

Nulle part dans la maison de mon père (2007) d'Assia Djebar sera une aire d'exploration de ce mouvement scriptural définissant la ligne de fuite de l'auteure, mouvement qui commence, en effet, par un moment bouleversant, celui de la mort de la grand-mère de l'auteure-narratrice, mamannée, mort qui a généré dans sa vie un vide profond. Cet instant mélancolique a été marqué par une *« sensibilité absurde* » (CAMUS Albert, 1942, p. 17) au vécu ressentie au moment où la narratrice s'est sentie « intruse » voire même étrangère parmi les siens. Notre lecture dudit roman sera fouillée-analytique et basée sur une approche pluridisciplinaire. Cette ligne de fuite que nous prospecterons dans ce roman se veut un voyage dans le temps et dans la langue au filtre d'une histoire basée sur des souvenirs réellement vécus et d'autres imaginés, relatés tous essentiellement par un « je » donnant à lire "une aventure du langage", une autofiction car « *la ligne de fuite est une déterritorialisation* » (DELEUZE Gilles, 1977, p. 47).

Notre article sera composé de trois parties. Dans la première, nous tenterons de démontrer que *Nulle part dans la maison de mon père* est un roman autofictionnel où le « je » est le porte-parole d'un vécu vrai douloureux, vécu au travers duquel l'auteure-narratrice expose les grands moments de sa vie et quelques incursions courtes et éphémères dans le délire. Dans la deuxième partie, nous essayerons de montrer les limites de cette ligne de fuite, que nous définissons par l'écriture en tant qu'acte positif et un agir futur, au travers du dédoublement du « je » et donc du « moi » en tant que procédé essentiel de l'écriture analytique. La troisième partie, quant à elle, sera consacrée au rapport lecture/écriture en exploitant l'intertextualité dans le dessein de démontrer que les limites de l'existence du « je » discoureur, dit généralement intimiste puisque rapporteur des souvenirs, sont indéfinies car le « je » est susceptible de devenir étranger lorsque l'auteur le soumet sciemment à d'autres regards.

1. Quelques grands indices d'autofiction

Nulle part dans la maison de mon père relate l'histoire de Fatima ou Fatima-Zohra Imalayène, vrai patronyme de l'auteure Assia Djebar, patronyme présentant l'identité nominale du personnage principal au travers du pronom personnel « je », comme on peut le lire dans l'extrait suivant : « *Et moi, dans cette classe de collège, j'oublie que, pour mes camarades, je suis différente, avec le nom si long de mon père et ce prénom de Fatima qui m'ennoblissait chez les miens mais m'amoindrit là, en territoire des "Autres".*» (p. 72).

Fatima a vécu à la croisée de deux cultures et religions différentes, en l'occurrence : algérienne et française, musulmane et chrétienne. De ce fait, la protagoniste principale-narratrice et l'auteure partagent la même identité nominale, et donc la première condition de la réalisation du pacte autobiographique, en l'occurrence, la triade nominale auteur-narrateur-personnage principal est convenablement remplie.

Par ailleurs, beaucoup d'éléments autobiographiques relatifs à des lieux réels occupés et visités par l'auteure-narratrice, à l'instar de «*Césarée*» (p. 22), «*Ain-Ksiba*», «*rue Jules-César*» (p.23), «

L'internat, à Blida » (p. 115), « *Moi, rentrée en une nuit de Toronto à Paris* » (p. 92) ; sont relatés dans le roman à la première personne « je », ce qui encourage une lecture d'ordre référentiel, stipulant ainsi la présence du pacte autobiographique qui exige que l'identité nominale auteur-narrateur-personnage principal soit la même.

Or la mention générique « roman » qui figure sur la page de couverture du roman brise cette lecture référentielle et sème le doute sur la fiabilité des évènements racontés. Djebar associe donc dans le même roman deux pactes opposés, à savoir le pacte autobiographique et le pacte romanesque et réalise ce que Ph. Lejeune remet en question car comme il le déclare sont : « *exclues par définition la coexistence de l'identité du nom et du pacte romanesque et celle de la différence du nom et du pacte autobiographique.* » (LEJEUNE Philippe, 1975, p. 28), réalisant ainsi le pacte autofictionnel, dit aussi le pacte « *oxymoronique* » (JACCOMARD Hélène, 1993).

Ainsi, avons-nous dit, la question de la fiction dans le texte autofictionnel est fortement liée à l'écriture, autrement dit, aux différents procédés scripturaires que l'auteur met en œuvre afin qu'il exprime son imagination.

Il va sans dire que l'écriture est ce mécanisme qui permet certes à l'auteur de traduire ses peines et ses tourments mais l'écart dans les temps crée des zones d'oubli et de vide qui détruisent toute réalité totale. Comme l'explique à juste titre Doubrovesky, tous les faits relatés dans l'autofiction sont vrais mais l'autofictionnaliste est convié à exprimer ses oublis et son imagination au plan de l'écriture : « *Autobiographie ? Non, c'est un privilège réservé aux importants de ce monde, au soir de leur vie, et dans un beau style. Fiction, d'évènements et de faits strictement réels. Si l'on veut, autofiction, d'avoir confié le langage d'une aventure à l'aventure d'un langage, hors sagesse et hors syntaxe du roman, traditionnel ou nouveau.* » (DOUBROVSKY Serge, 1977, quatrième de couverture).

Nul doute, Djebar a tissé les fils de l'histoire relatée dans *Nulle part dans la maison de mon père* à la base de ses souvenirs et sa vie personnelle, cela est attesté par son recours constant au « je ». Cependant, une lecture attentive du roman nous laisse comprendre que l'auteure a également nuancé, par l'intrusion de quelques évènements incertains, le statut référentiel de son texte, comme nous pouvons le lire dans cet extrait : *« je ne vois guère ce cadet dans mon souvenir, peut-être passe-t-il déjà son temps au-dehors avec les autres enfants de l'immeuble, ou même dans le village, avec un des fils du caïd... »* (DJEBAR Assia, 2007, p. 83). Cette négation effaçant la présence du cadet dans le souvenir de l'auteure-narratrice affirme que l'oubli entrave le travail de la mémoire et donne, le plus souvent, à lire une réalité incomplète. Cet oubli explicitement exprimé ouvre la voie pour une lecture du texte d'ordre fictionnel dégageant une vérité fragmentée dont les débris constituant son ensemble restent éparpillés entre le passé et le présent.

Ces inexactitudes autobiographiques constatées dans le roman traduisent, en effet, le silence qui amortit le bruissement des souvenirs lorsque le vide les brusque. Ces éléments intrus lénifient le pouvoir du discours intimiste du « je » car ce dernier devient, aux yeux du lecteur averti et informé du vécu vrai de l'auteure, comme étant étranger. Ainsi, Djebar traduit sa déterritorialisation géographique, de l'Algérie en France, par les mouvements de la langue en créant sa propre ligne de fuite que Deleuze définit en tant qu'action positive et non pas un renoncement aux actions. Le « je » qui renvoie à l'auteure et qui est aussi un indice incontesté de la fiabilité des évènements fuit temporairement le passé qui hante l'auteure-narratrice en relatant ces évènements fictionnalisés.

Cependant, cette fuite est positive dans la mesure où le silence et le vide exprimant le trauma qui tracasse l'auteure rejaillissent mais d'une manière autre que celle qu'elle a déjà employée pour les relater.

L'écriture autofictionnelle se veut pour l'auteure une ligne de fuite dans la mesure où le lecteur ne prête attention au vécu vrai de l'écrivain que sous le couvert d'un texte écrit et donnant à lire un des évènements réellement vécus mais reconfigurés comme l'écrit à juste titre Doubrovsy : « *Il y a primat absolu du texte et de l'écriture sur le vécu. Le vécu donne l'impression, mais il ne reste, in fine, que le texte que le lecteur lira. On ne lit pas une vie, on lit un texte.* » (DOUBROVSKY Serge, 2007).

C'est en ce sens que l'écriture est, chez Djebar comme chez d'autres écrivains, un moyen efficient pour transformer une douleur ordinaire en un espace cathartique. Elle exprime sa soumission à l'autorité de son père en traduisant un rapport d'appartenance identitaire très évident : *«Moi, de nom, je suis Fatima, «la fille de mon père».»* (p. 219), est-ce une dérision ou alors une expression d'une relation fille/père marquée par des souvenirs insurmontables, à l'instar de la scène de la bicyclette quand son père l'a implacablement grondée car elle a osé jouer et montrer ses jambes : « *« Et, dans cet interdit qui m'était échu, le mot "jambe" faisait tache ! »* (DJEBAR Assia, 2007, p. 34)

Et elle ajoute : *« Pour ce qui est de monter à bicyclette, j'ai scrupuleusement respecté l'interdiction patriarcale. »* (p. 35). A-t-elle réellement respecté l'interdit édicté par le père ou bien elle l'a tout simplement admis par obligation ?

En effet, les tensions narratives s'accentuent et le mouvement scriptural se précise davantage pendant un moment bouleversant marqué par « une sensibilité absurde » au vécu ressentie par l'auteure-narratrice à l'instant où elle s'est sentie « intruse » voire même étrangère à cause de la perte de sa grand-mère, mamannée :

« Je ne pleurerai plus du tout, je crois ! Je regarderai les autres avec netteté, comme en retrait, envahie du seul désir secret de ne rien oublier. Chez eux, dans leur maison bourgeoise, je n'aurai que des yeux : regard avide, attention froide et sur le qui-vive, comme si j'étais devenue, auprès de ces grandes personnes, une intruse. » (p. 15).

La disparition de la grand-mère fut pour l'auteure-narratrice un temps d'arrêt et de réflexion profonde pour comprendre que le monde pourrait subitement se métamorphoser, et qu'il faut multiplier les voix/voies pour conjurer le mauvais sort. C'est à partir de ce moment douloureux que l'auteure-narratrice aurait commencé à ruminer l'idée de chercher sa ligne de fuite afin d'émousser ce sentiment d'étrangère.

2. Dédoublement : affrontement et résistance

Parmi les procédés principaux faisant partie de l'écriture analytique, le dédoublement qui est présent dans *Nulle part dans la maison de mon père*, car *« l'autofiction est une autobiographie de l'inconscient »* (JENNY Laurent, 2003). En effet, Dejbar fait appel au pronom personnel « elle » pour créer une certaine distanciation diégétique mais aussi et surtout un espacement entre le Moi et l'Autre et montrer ainsi le familier étranger présent en soi.

Ce procédé l'aide à exprimer son déchirement entre son passé qui refuse de la quitter et le présent de l'écriture durant lequel nait une nouvelle personne qui agit, au travers de l'écriture, pour tracer sa ligne de fuite. Ce passé qui la hante lui donne la matière, les souvenirs en l'occurrence, pour dessiner les contours d'un avenir positif. Ce passage du « je » au « elle » est une interruption de l'énonciation créant certes une zone de connexion/déconnexion, qui se présente aussi en tant une ligne de fuite, fuir ce « je » discoureur qui la responsabilise en cédant sciemment la parole au « elle ».

Dans cet extrait : « *Elle se rappelle (je me rappelle) que son père lisait ensuite son journal* » (DJEBAR Assia, 2007, p. 13), on remarque que l'auteure emploie simultanément le « elle » et le « je », or cet emploi montre une sorte de rappel ou d'insistance comme si elle craignait que le

lecteur perde de vue que le « elle » et le « je » renvoient à la même personne, à savoir l'auteure et la narratrice.

Djebar reprend intégralement le fragment textuel où transparait le pronom personnel « elle » et elle le met en relief par l'entremise des parenthèses. Cela laisse voir également une union/désunion attestant du déchirement du Moi dont souffre l'auteure-narratrice à cause de son tiraillement entre deux cultures et deux lieux différents. Dans la même page, l'auteure continue à employer le « elle » au lieu du « je » mais sans précision aucune. Cet emploi donne à lire cette différence entre Fatima du passé, la fille fragile et soumise à l'interdit et qui voulait faire la connaissance du monde, et Fatima, en l'occurrence Assia DJEBAR, qui est parvenue, grâce à sa plume et à ce procédé, à traduire en adoptant le regard de l'autre, un sentiment qui lui est propre :

« *La main scripteuse de la femme d'aujourd'hui ressuscite une fillette livrée à son premier chagrin échevelé. L'inscrit, avec un sourire d'indulgence, non devant son reflet, plutôt devant celui d'une autre : fillette de Césarée qui serait l'esquisse d'un moi effacé, quoiqu'écrit, qui me semble soudain fantôme.* » (p. 17).

Effectivement, cette figure de double n'est complète dans l'esprit de l'auteure-narratrice que grâce à l'écriture car cette dernière lui a permis de se donner une autre vie et une autre image d'elle-même. Cette autre qu'elle voit après de longues années laisse voir que Djebar a actualisé son souvenir et au lieu de le fuir, elle lui face en s'offrant ce regard serein. L'écriture autofictionnelle, sa ligne de fuite, est la voie grâce à laquelle elle réussit à construire une autre vie dont le fantôme devient visible étant donné qu': *« aucune autobiographie ni autofiction ne peut être la photographie, la reproduction d'une vie. Ce n'est pas possible. La vie se vit dans le corps ; l'autre, c'est un texte »* (DOUBROVSKY Serge. 2007).

Cette écriture autofictionnelle lui a offert une nouvelle vie, au travers de l'espace textuel, pour continuer à interroger ce passé douloureux et donner ainsi une image convenable de cette figure de double, ce familier étranger, incarnant son côté affaibli, qu'elle fuyait dans le passé mais qu'elle affronte et fait à dessein fuir dans le temps présent, dans la mesure où elle réussit à le voir et à percevoir son étrangeté sans manifester la moindre crainte : « *elle, seule citadine au village et qui devait souffrir de solitude, cloîtrée qu'elle se trouvait dans cet appartement pour instituteurs*. » (p. 13).

Djebar ne renonce pas aux actions, celle d'affronter son passé caractérisé par l'interdit, au contraire, elle s'engage dans le réajustement de sa vie et elle trouve, grâce à ce procédé scriptural, dans cette figure de double, un subterfuge ou un moyen pour colmater quelques brèches de son passé encore ouvertes à cause l'oubli.

En effet, elle est parvenue à délimiter sa ligne de fuite au moyen de ce double qui représente la contradiction qui l'habite dans la mesure où il représente, d'une part, à la fois une source d'inquiétude et de crainte et de l'autre un refuge et un soutien, car il fallait bien dire qu'elle n'aurait jamais pensé à cette ligne de fuite en l'absence du fantôme. Au lieu de renoncer à son passé et à sa vie, elle a opté pour l'écriture autofictionnelle en tant qu'action positive lui permettant de ressusciter ses souvenirs. M. Darrieussecq explique à juste titre :

« En basque, ondokoa, « celui qui vient à côté », « celui qui vient en même temps », « l'autre ». Le dibbouk, dans la tradition judaïque, est un fantôme du passé qui prend notre place, comme un Horla, mais qui peut aussi nous soutenir. Le double, par essence ambivalent, est un allié ou un démon. » (DARRIEUSSECQ Marie 2010, p. 219).

Le double est le fantôme. De par ce double, ce familier étranger présent en soi, Djebar évince l'image ordinaire d'antan de son Moi et crée une nouvelle femme apte à parler de son propre vécu, une femme qui a tracé sa ligne de fuite en faisant du texte écrit un espace de confirmation de soi

sans jamais nier son étrangeté à l'égard d'elle-même et de la société, et ce en établissant des dialogues imaginaires : *« Mais vous-je parle à moi, comme ferait une étrangère sarcastique-, où en êtes-vous, vous qui avez commencé votre vie par l'intervention du père, du père et de sa fille prétendument aimée ou réellement aimée- et qui déclarez soudain presque à la face du monde : « Nulle part dans la maison de mon père » ? » »* (DJEBAR Assia, 2007, p. 425-426).

Ce dédoublement sert de tremplin aidant l'auteure à exprimer les différentes contradictions qui l'habitent, contradictions liées à sa religion, sa culture, sa relation avec son père et surtout son rapport aussi bien avec sa langue maternelle qu'avec le français en tant que langue étrangère car : *« Ce dédoublement n'a pas pour fonction de distinguer le bien du mal, ou l'intelligence de la stupidité. Il correspond davantage à mon souci constant de donner des angles différents au lecteur, de lui permettre de réfléchir aux contradictions qui nous habitent.»* (LAURENS Camille, 2011, p. 101).

Ce double décrit la fuite interne que vit l'auteure-narratrice puisque les deux composantes du Moi, le Surmoi qui représente l'interdit social et patriarcal qui lui rappelle sans cesse la scène de la bicyclette et le ça qui l'incite à assouvir sa volonté de transgresser les règles sociales. Cette fuite interne se transforme en fuite externe par le truchement de l'écriture qui lui a permis d'exprimer ce conflit interne qui la tourmente et d'en faire la base d'un agir solennel. Grâce à cette figure de double, les contradictions qui hantent l'écrivaine, son tiraillement entre deux cultures différentes sont certes explicitement traduites, mais elles sont également réajustées car discutées sous un angle différent, celui du regard du lecteur.

Par ailleurs, cette figure de double continue à accompagner les souvenirs de l'auteure-narratrice qui voit dans Mag, son amie de lecture, son alter ego : *« Non, ce n'est pas tout à fait exact ! Mag me parut si souvent comme un double de moi-même, une alter ego dans un domaine, l'imaginaire, qui s'élargissait grâce à nos seuls échanges de livres, à nos brefs ; commentaires, pas toujours les mêmes, parfois même opposés sur ces oeuvres... »* (DJEBAR Assia, 2007, p. 95)

La lecture est pour elle un autre espace dans lequel elle parvient à voir son autre Moi. Or, on constate que Djebar a soigneusement conservé la caractéristique principale du double, en l'occurrence le familier étranger. En effet, Mag lui est familière de par leurs rencontres et leurs échanges de lectures et surtout de par leurs affinités intellectuelles. Cependant, elle lui est étrangère car elle appartient à une autre aire culturelle autorisant les interdits qui tourmentent Fatima, elle parlait seulement la langue française, la langue étrangère à Fatima. Le nom de Mag suffit pour s'apercevoir de son étrangeté.

Grâce à cette figure de double, l'auteure fuit, sans renoncement, son image de fille d'antan faible et fragile puisque l'écriture lui permet de créer une autre image d'elle-même et de se créer, par le biais de la ligne de fuite qu'elle a tracée, un nouveau destin. L'auteure reprend la narration en précisant : « Je suis dehors la fillette de trois ans » pour décrire ce regard externe, le sien, qui lui donne l'opportunité de voir son autre Moi, son double soumis aux interdits. Elle s'en libère par le truchement de l'écriture au travers de laquelle parler du Moi et de l'Autre est tout à fait possible. La dissociation de l'auteure-narratrice de Fatima de trois ans se veut une forme inavouée de délivrance du fantôme du passé qui n'a pas cessé de tracasser les pensées de Fatima, la femme adulte.

3. Autofiction : intertextualité et écriture embryonnaire

Ecriture embryonnaire et hybride puisqu'elle est issue du vécu vrai de l'auteur, mais aussi, car elle permet l'intrusion dans le roman d'autres textes et voix, l'autofiction aide Djebar à fixer davantage sa ligne de fuite en transformant ses lectures du passé en un espace de rencontres entre son Moi du passé, qui a connu ces auteurs et romans sans avoir eu la maturité suffisante pour en extraire l'essentiel, et son présent, celui d'une auteure/lectrice avertie qui a opté pour un agir positif celui

d'inscrire son passé livresque dans son présent scriptural pour créer ainsi un nouvel espace livresque :

*« Un des traits typiques de l'autofiction est l'intertextualité. Embryonnaire dans le discours théorique de Doubrovsky, la réflexion sur l'intertextualité semble plus pressante dans l'autofiction que dans d'autres genres modernes et postmodernes et se retrouve à maintes reprise identifiée dans les corpus d'ouvrages appelés autofictionnels par la critique littéraire contemporaine ou encore l'auteur même.» (*GRELL Isabelle, 2009).

La deuxième partie intitulée « déchirer l'invisible » est introduite par un fragment intertextuel écrit en italique, un extrait du diwan Chams Tabrizi faisant référence également à l'idée du dédoublement et surtout de la présence de cet autre en soi, de ce familier étranger présent en soi. Ce fragment intertextuel est écrit en italique pour le distinguer du corps du texte original et pour laisser voir ce procédé de citation qui est propre à l'intertextualité.

Quelques textes embaument le passé puisque Djebar parvient, en tant qu'auteure possédant un esprit créatif, à retravailler le nom de l'un des grands poètes français, à savoir Baudelaire. En effet, elle a soigneusement conservé la forme phonétique de son prénom mais sous le couvert de laquelle elle a créé un court énoncé exprimant le rôle majeur des livres et de la lecture dans la construction de sa personnalité d'adolescente éveillée et instruite : *« Dire aussi, maintenant, tant de décennies après, ces trois mots : BEAU DE L'AIR. »* (DJEBAR Assia, 2007, p. 71).

Le nom de Charles BAUDELAIRE est déconstruit étant donné que l'auteure l'a d'abord fragmenté ensuite elle l'a recomposé pour créer un nouveau sens qui correspond à ses attentes.

L'auteure se sert de cette technique afin de dire que la lecture est une évasion esthétique qui l'a aidée à franchir son premier pas dans le monde de l'écriture, la lecture esquisse ces lignes séparant/joignant des espaces tantôt différents tantôt identiques, mais qui, sous la plume de l'écrivain, dessinent son chemin de déterritorialisation entre les différentes cultures, car comme le dit à juste titre Djabar *« écrire, c'est vivre doublement »*. Djebar fait appel au procédé de la citation en introduisant dans son texte deux vers de *l'Invitation au voyage* de Charles de Baudelaire écrits également en caractère italique pour accrocher le lecteur et attirer son intention sur l'importance de ces deux vers qui affectent visiblement la forme du texte : « *Mon enfant, ma soeur, Songe à la douceur »* (p. 72).

Ces deux vers sont associés aux souvenirs. Ces fragments intertextuels fonctionnent comme des voies de fuite vers des territoires environnants, des espaces textuels à la fois familiers (car l'auteure-narratrice a toujours côtoyé la culture et la langue française) et étrangers (dans la mesure où ils appartiennent à une autre aire culturelle différente de la sienne propre). Ces intertextes rompent le récit de vie que relate l'auteure et confère et crée des points d'accroches qui échappent au texte original pour exprimer ce voyage entre le passé et le présent, entre la fille opprimée et l'écrivaine engagée symbolisant ainsi la diversité de rencontres et de relations entretenues avec autrui et la pluralité d'influences sur sa vie intime ainsi que sur son écriture.

L'auteure éclate davantage la forme narrative de son texte et multiplie les voix d'accès à la thématique dont elle traite, par l'intégration dans son roman, d'un verset coranique qui laisse voir son désir de mettre en relief son patrimoine culturel et son appartenance religieuse, dans le dessein de créer de nouvelles zones de rencontres entre son passé, hanté par la figure du père, et son présent qu'elle tente de façonner, de sorte qu'elle puisse décrire son évolution intellectuelle : « *je voudrais apprendre littérairement la langue de ma mère, celle de mes aïeux- par ses poètes et ses textes anciens, et non comme au village où j'allais à l'école coranique et où le Coran s'apprend par cœur, donc sans vraiment comprendre*! » (p. 121).

La citation du verset coranique de la sourate l'*Etoile* dans son roman est associée à un moment délicat celui de son deuxième mariage, moment pendant lequel elle s'est désespérément remise à Dieu en ouvrant le texte sacré afin d'y prospecter un signe pouvant la guider vers le bon chemin : « «« *Nul ne peut porter la charge de l'autre.* » (p.423). Ce verset l'apaise et lui indique le chemin qu'elle doit emprunter. De par la citation de ce verset coranique, l'auteure déconstruit la forme romanesque convenue et laisse voir sa propre trace en tant qu'écrivaine héritière d'une langue maternelle mise au filtre d'une langue étrangère.

En effet, l'explication du contexte de la citation dudit intertexte par la narratrice, qui le considère comme une : « *sentence au prophète*. » (p. 424) qui apaise le cœur et éclaire l'esprit tout comme le fait l'ange Gabriel, permet d'identifier explicitement la source d'inspiration du titre général de son roman qui s'introduit par la même expression-amorce « Nul » affirmant l'idée de la négation d'un déjà vécu et vu, celle d'un passé qui se refuse à tout absence définitive. Puis, la résonnance que produisent les lettres du verset coranique est identique à celle qu'offrent les mots composant le titre du roman, à savoir la répétition des lettres (P/R).

Par ailleurs, l'auteure appuie davantage la déconstruction de la forme romanesque de son texte en y introduisant un poème de 'Mo'allaquats (poèmes accrochés pour qu'ils soient lus par le public à l'époque antéislamique), poème cité à deux reprises dans le roman :

« L'Euphrate quand sur lui, soufflent les vents,
Que ses vagues projettent leur écume sur les rives !
Que les fleurs du pavot s'amoncellent avec les branches cassées !
Et que le marin, dans le deuil, l'épuisement, l'épouvante,
Demande une sauvegarde au mât,
Oh, que plus impétueusement, encore, un jour Tes bienfaits se déversent !
Et que donner aujourd'hui ne t'empêche pas, demain de donner ! » (p. 336).

La première fois fut au sein de la demeure familiale de sa tante morte, à l'instant même où elle a ressenti la nécessité de s'interroger sur la réalité de son existence en répétant en sourdine les vers précités pour répondre à la question *« Mais de qui, à mon tour, serais-je orpheline ? »* (p. 339).

La deuxième fois fut au pensionnat quand elle a tenté d'apporter une réponse à un questionnement qu'elle considère très judicieux : « *« Que donner aujourd'hui, ne t'empêche pas, demain de donner!* »

Ces vers, qui ont tant fasciné l'auteure-narratrice quand elle était lycéenne, ressurgissent pendant des instants marquants de sa vie, moments durant lesquels elle voyait l'image du père protecteur et sauveur se transfigurer et devenir double. Car le père, qui l'a soutenue pour étudier et s'affirmer parmi les siens, est lui-même qui lui as imposé des règles de vie draconiennes et intenables l'ayant poussée au suicide, drame qui a amplement maculé sa mémoire : « *Il me sait loyale, mais à quoi donc, au fait : à lui le père-gardien, le père-censeur, le père intransigeant ? Non le père qui m'a résolument accordé ma liberté !* » (p. 206).

Sa dispute avec son petit ami Tarik et la possibilité qu'il avoue leur relation à son père furent à l'origine de la tentative de suicide commise par l'auteure-narratrice. L'autorité patriarcale transcende donc la religion car l'auteure-narratrice savait que l'islam interdit le suicide dans toutes ses formes : *« Le suicide est interdit en islam. Le suicide, certes, mais l'envol, mais la course jusqu'à la mer immense, mais le "si mon père le sait, je me tue", ces trois derniers mots scandés chaque fois, en moi, tout au long de ma petite aventure anodine, "fleur bleue" ? »* (p. 347).

Ces intertextes qui ponctuent le texte ne sont pas fortuitement cités ; ils chatouillement certes la mémoire poétique de l'auteure, mais ils la secouent implacablement pour lui rappeler qu'elle est enfermée dans les murs de l'interdit social édicté essentiellement par un père averti et instruit mais

incapable encore d'admettre le nouveau sens de liberté souhaité par l'auteure-narratrice. Ainsi, l'auteure tente de reconquérir par les souvenirs livresques sa liberté bafouée par les traditions et les interdits. Comme si ces intertextes étaient un remède pour lénifier une douleur qui refuse de se calmer.

De même, ce drame de suicide a été davantage mis en exergue dans le roman lorsque l'auteure cite Lucrèce au travers de ses vers :

Puisque nous sentons que tout notre corps est le siège de la sensibilité vitale,
Puisque partout l'âme y est répandue,
Si d'un coup rapide, une force soudaine, vient à le trancher par le milieu,
L'âme elle-même sera tranchée, fendue et comme le corps tombera en deux moitiés.
Mais ce qui se fend et se divise...ne peut prétendre à l'immortalité. » (p. 382).

Lucrèce explique dans son ouvrage-phare *De natura rerrum*, que l'âme ne peut jamais avoir d'existence indépendamment du corps car cela est tout à fait absurde : « *Que peut-on imaginer en effet de plus contradictoire, de plus disparate, de plus incohérent qu'une substance mortelle unie à une autre qui n'aurait ni commencement, ni fin, pour subir ensemble l'assaut des mêmes tempêtes. »* (LUCRECE, 2004).

Ces vers-intertextes sont associés à un souvenir tragique, celui de la tentative de suicide car au moment où l'auteure-narratrice s'est jetée sous les roues du tramway, elle était convaincue par la réflexion de Lucrèce et avait « une tête *pleine du texte de Lucrèce* » (p. 382)

Ce raisonnement que l'auteure-narratrice poursuit afin d'apaiser ses peines (calmer son âme signifie exécuter délibérément son corps) fait entorse à ses convictions religieuses qui interdisent le suicide ; il est également pour elle une manière pour franchir les murs de l'interdit qui l'ont pendant longtemps assiégée.

Ces intertextes fonctionnent donc comme des lignes de fuites qui se rencontrent mais qui se disséminent dans le texte pour laisser résonner la voix d'une douleur camouflée par les enjeux d'une écriture du « je » qui ne se limite pas à redire un vécu-vrai mais qui tend plutôt à créer de nouvelles voies pour échapper au passé insoutenable.

En tant que trait spécifique du texte autofictionnel, l'intertextualité sous ses différentes formes devient une ligne de fuite intertextuelle car l'auteure prolonge le mouvement de sa déterritorialisation, de son errance au-delà de l'histoire de sa vie et du seuil littéraire. C'est ainsi que Djebar "déchire l'invisible" en créant dans le même texte plusieurs lignes de fuite intertextuelles.

Effectivement, grâce à l'autofiction, Djebar est parvenue à transformer son vécu vrai en une vision portant sur le monde qui l'entoure, sur une société qui bannit impitoyablement les droits les plus minimes de la femme.

Ainsi, elle fuit la cruauté du monde qu'elle ne supporte plus en optant pour l'écriture comme tremplin pour ériger le mal social en bien, pour aider les femmes qui lui ressemblent à surmonter les peines quotidiennes exigées par une société patriarcale. Cette fuite est un cheminement scriptural soigneusement tracé par l'écrivaine qui a su s'imposer en tant que femme écrivain pour faire entendre sa voix de femme opprimée.

De plus, l'utilisation de la langue française en tant que langue d'écriture sert pour Djebar de subterfuge l'ayant aidée à fuir/affronter sa culture et atteste que *Nulle part dans la maison de mon père* est un espace de rencontres interculturelles.

Conclusion

Pour clore cette lecture analytique succincte, il convient de dire que l'écriture autofictionnelle dont nous n'avons pas eu l'occasion, dans le cadre limité de cet article, d'approfondir les stratégies, est effectivement une ligne de fuite traduite par les différentes acrobaties de la langue, elle est l'expression de la peur mais du courage aussi car le motif premier de cette écriture est un objet perdu, un souvenir obsessionnel redoutable ou un évènement inattendu que l'auteur élude sans renoncement.

En effet, l'écriture autofictionnelle est cathartique puisqu'elle est une voie de délivrance que l'auteur, en dépit de la douleur, est contraint de tracer pour la traverser et se détacher ainsi de la pesanteur du passé comme nous le dit à juste titre Djebar : « *Toute entreprise d'écriture s'étire en silence. L'écriture en fuite, telle que je l'ai esquissée ici, en a été consciente dès le début : c'est à la fois son audace et sa modestie. Sa vanité ?* » (p.474)

Somme toute, grâce à l'écriture autofictionnelle, Djebar est parvenue à reparler d'un souvenir obsessionnel, celui du vélo, sans craindre son père. Il s'agit donc d'une écriture qui lui a permis de renoncer à la douleur et franchir le mur de l'interdit social : « *Renoncer à quoi ? A défier le père, à dire désormais à son fantôme : "J'ai raison, j'ai vaincu, je peux pédaler, montrer mes jambes, mes pieds nus, mes mollets, mes genoux, et même mes cuisses aussi !")* (p.38)

Peut-on clore un discours interminable ? Evidemment non car la tâche est ardue étant donné qu'il s'agit d'un roman qui recèle énormément de secrets nécessitant d'autres tentatives de lecture et d'interprétation.

Bibliographie

1- CAMUS, Albert. (1942). *Le mythe de Sisyphe*. (2013). Paris : Gallimard.
2- DARRIEUSSECQ, Marie. (2010). *Rapport de police : Accusation de plagiat et autres modes de surveillance de la fiction*, Paris : P.O.L.
DAVID, Angie. GEORGESCO, Florent. (2011). *Ecrivains d'aujourd'hui. Camille Laurens*. Paris : Léo Sheer.
3- DELEUZE, Gilles. (1977). *Dialogues, avec Claire Parnet*. Paris : Flammarion.
4- DJEBAR, Assia. (2007). *Nulle part dans la maison de mon père*. Paris : Fayard.
5- DOUBROVSKY, Serge. (1977). *Fils*. Paris : Galilée.
DOUBROVSKY, Serge. (2007). « Les points sur les 'i' » in *Genèse et autofiction*, Jean-Louis Jeannelle et Catherine Viollet (dir.), Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, coll. « Au coeur des textes », n°6.http://www.autofiction.org/index.php?post/2013/06/28/Les-points-sur-les-i-jnSerge-Doubrovsky : consulté le 09.02.2019.
6- GRELL, Isabelle. (2009). L'aventure du genre littéraire de l'autofiction : de la théorie doubrovskienne à la littérature féminine du XXIème siècle**.**
http://www.autofiction.org/index.php?post/2009/02/02/Amelie-Nothomb-Calixthe-Beyala et-Nina-Bouraoui: consulté le 28 août 2015.
7- JACCOMARD, Hélène. (1993). Lecteur et lecture dans l'autobiographie française contemporaine : Violette Leduc, Françoise d'Eaubonne, Serge Doubrovsky, Marguerite Yourcenar. Genève : Droz. http://www.droz.org/france/en/4859-9782600000079.html: consulté le 22 octobre 2015.
8- JENNY, Laurent. (2003). Méthodes et problèmes. L'Autofiction. Paris. http : www. Unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/autofiction/afintiger.html#afsommar : consulté le 10 décembre 2014.
9- LEJEUNE, Philippe. (1975). *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
10 LUCRECE, (2004). « *De nature rerrum*. ». Livre III.
http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Lucrece/livre3.htm: consulté le: 15/12/2018.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 215-223**

L'Uchronie pour une mise en intrigue de l'Histoire dans le triptyque Izuran de Fatéma Bakhaï

The Uchrony for an intrigue of History in Izuran triptych of Fatema Bakhai

Fatma Zohra GHANEM *
Université Mohamed Khider Biskra (Algérie)
fatmazohra.ghanem@univ-biskra.dz

Nadjiba BENAZOUZ
Université Mohamed Khider Biskra (Algérie)
n.benazzouz@univ-biskra.dz

Résumé:

Abordant l'Histoire de la société tamazight-algérienne à travers l'Uchronie, notre travail s'inscrit dans la perspective d'une analyse socio-historique, anthropo-sémiotique et ethno-sémiotique. Notre corpus de recherche est le triptyque Izuran de l'écrivaine algérienne Fatéma Bakhaï à travers lequel nous essayerons en premier lieu de définir l'Uchronie tout en mettant en relief ses caractéristiques. Nous allons en deuxième lieu, démontrer les procédés uchroniques auxquels l'écrivaine a recours, tentant de transformer sa fiction en une histoire vraie censée représenter la réalité.

Informations sur l'article

Received *31/10/2021*
Accepted *07/06/2022*

Mots-clés:
- ✓ *Uchronie*
- ✓ *Histoire*
- ✓ *Fiction/Réalité*

Abstract :

Approaching the History of the Tamazight-Algerian society through the alternative history, our work falls within the perspective of a socio-historical, anthropo-semiotic and ethno-semiotic analysis. Our research corpus is the trilogy titled Izuran of the Algerian writer Fatema Bakhaï through which we will at frist try to define the alternative history while highlighting its characteristics. Secondly, we will unveil the uchronic procedures that the writer resort to, attempting to transform her fiction into a true story which is supposed to represent reality.

Article info

Reçu *31/10/2021*
Acceptation *07/06/2022*

Keywords:
- ✓ *Uchrony*
- ✓ *History*
- ✓ *Fiction/ Reality*

* **Auteur expéditeur :** Fatma Zohra GHANEM

Introduction

Qu'elle est notre Histoire ? La question se pose depuis des millénaires, voir depuis des siècles. L'homme a depuis toujours été fasciné par l'archive mémorielle de l'humanité. En s'accaparant des aiguilles d'une montre, nous nous propulsant vers l'an 500 avant J-C, c'est à cette époque que Hécatée de Milet connu comme étant le premier logographe de l'humanité a cartographié sous forme écrite les coutumes, mœurs, idéologies et cultures des habitants de certains endroits, faisant ainsi de sa personne le prédécesseur des histrio-graphes.

Nous tournons, par la suite, la couronne de cette même montre pour atterrir au XX^{ème} siècle, aux côtés de Paul Ricœur, invitant chacun de ses lecteurs à penser l'Histoire au lieu de rabâcher inlassablement dates et circonstances des événements historiques, remettant ainsi en question tous les fondements théoriques de l'Histoire. Nous tournons une seconde fois la couronne de cette montre pour nous retrouver au XIX^{ème} siècle, c'est à cette époque que l'homme prit réellement conscience de l'ampleur de l'Histoire en tant qu'entité décrivant toutes les civilisations. Cette prise de conscience s'est manifestée à travers l'écriture de Walter Scott, un historien écossais. Ses romans avaient pris l'allure du roman historique qui vit pour la première fois le jour à travers *Ivanhoé* publié en 1819 et *Quentin Durward* publié en 1823.

Le roman historique est défini comme étant *: « une œuvre où l'exactitude documentaire l'emporte sur la fiction »* (Suzane Ravis-Françon, 1975, p. 419), il est essentiel à l'Histoire puisqu'il essaye de créer un ensemble où se joint la réalité à la fiction, comblant ainsi ses failles tout en corrigeant les erreurs et les mensonges servant dans la majorité des cas, à flatter l'égo et la prétention de certaines personnes. La fonction du roman historique se résume dans la phrase suivante : *« L'occupation la plus essentielle, et l'exercice le plus noble de l'esprit humain, doit être de démêler partout le faux d'avec le vrai »* (Jean Milano, 1975, p.206).

Le roman historique met en scène l'Histoire à travers des personnages en papier et en passion, il essaye grâce à la trame de ses intrigues de percer les cœurs des personnes pour y sonder les fragments de la vérité, exprimant de la sorte leurs plus obscurs secrets, les plus intimes moments de leurs vies. Les personnages présentés dans l'œuvre romanesque sont des témoins racontant l'autre revers de l'expression « Les choses se sont déroulées ainsi », leurs vies privées sont un espace interne remettant en cause la vérité externe de l'Histoire. Le romancier fait en sorte de faire paraître que l'Histoire se confie à ses pages, son encre se mélange au sable du temps mais c'est justement la création d'un tel mirage que lui reproche la majorité des historiens, puisque :

leconfidentiel n'a point de place dans l'histoire ; elle fait vivre, tout au plus, les hommes comme nous les voyons vivre, remontant toujours des actions aux motifs. Or ce qui est romanesque c'est la confidence qu'aucun témoignage ne peut appuyer, qui ne se prouve point, et qui, au rebours de la méthode historique, donne la réalité aux actions (Émile-Auguste Chartier,1958, p. 213).

L'Histoire est pour le romancier un fond se composant de dates, de faits et de noms et au-dessus duquel il peint les images d'un récit qui grâce aux indications chronologiques réussit à créer cette illusion du « déjà-passé », il rend justement vie au passé en racontant les encoignures et les coulisses de l'Histoire, son roman est ainsi une mémoire discernant le vrai du faux, dépoussiérant les souvenirs les plus opaques, et mettant en lumière les plus délicats des conflits.

Nous l'aurons compris, le roman historique est d'une certaine manière, un abus de pouvoir puisqu'à travers son écriture le romancier est assez prétentieux pour présumer tout savoir. Afin de faire croire à une telle omniprésence, il multiplie les procédés d'écriture historique faisant de l'Histoire un véritable rat de laboratoire. L'Uchronie représente l'un de ces procédés devenu genre littéraire à part entière, permettant à l'historien de prendre son stylet pour reprendre le fil du passé et :

à mesure qu'il écrit, ce passé se charge d'instants supplémentaires, pèse davantage sur ses épaules et augmente d'autant le champ de son intervention. Dans ce territoire immense, borné seulement par le fugace présent et par les limites de la connaissance historique, il s'agit d'opérer une modification […] (Emmanuel Carrère, 1986, p. 15).

Publié successivement en 2006, 2008 et 2010, le triptyque *Izuran* de Fatéma Bakhaï décrit grâce à la flexibilité de la narration uchronique, les changements historiques vécus par la société algérienne tout en retraçant la généalogie épistémique de l'Algérie. En s'inscrivant dans une littérature uchronique, elle réactualise la pensée et les pratiques de cette communauté durant des moments historiques bien précis, son écriture fait appel à une approche interdisciplinaire fusionnant Histoire, mythologie, religion et science. Notre réflexion tentera de démontrer comment l'Histoire, par le biais de l'Uchronie assure-t-elle l'harmonie factu-fictionnelle de l'œuvre historique ?

1. L'utopie Historique

Quoi que la notion d'Uchronie date de 1876, cette dernière reste dans une ambigüité théorique permettant la superposition et la diversification de ses caractères et de ses définitions. Le terme Uchronie est un néologisme créé et apparu pour la première fois dans l'œuvre intitulée *Uchronie : Utopie dans l'Histoire. Esquisse historique apocryphe du développement de la civilisation européenne tel qu'il n'a pas été, tel qu'il aurait pu être* du philosophe français Charles Renouvier qui s'inspire du néologisme créé par l'historien anglais Thomas More « Utopie » définissant un « non-lieu », autrement dit : *« "nulle part" : un lieu qui n'est dans aucun lieu ; une présence absente, une réalité irréelle, un ailleurs nostalgique, une altérité sans identification* » (universalis.fr/encyclopedie/utopie/).

Grâce à l'assemblage du préfixe grec « U » signifiant « non » et du terme chronos signifiant « temps », Charles Renouvier nous propose un temps hors du temps, une « anti-histoire » frôlant les frontières de la « non-histoire ». L'Uchronie dont il nous parle est une : « *utopie appliquée à l'Histoire ; l'Histoire refaite logiquement telle qu'elle aurait pu l'être* » (Philippe Éthuin,2017, p. 18), cette notion fut théoriquement introduite pour la première fois dans le Grand dictionnaire universel du XIX^{ème} siècle.

A part ces quelques rares apparitions, l'Uchronie ne refera surface qu'en 2005, puisque comme l'affirme l'écrivain français Emmanuel Carrère : *« Elle reste à faire. Le mot lui-même est peu usité. Les spécialistes de la science-fiction l'emploient à l'occasion, les historiens guère »* (Emmanuel Carrère, 1986, p. 7). Il est à noter que ce genre littéraire est moins apprécié chez les français que chez les anglophones voyant en lui un espace de création, une fissure s'ouvrant dans le temps leur permettant de revivre le passé tel qu'il aurait dû être. Nous avons d'ailleurs nous-mêmes essayé de retrouver la définition du terme dans la 9ème édition du dictionnaire de l'académie française, sans grand succès puisque le terme « Uchronie » n'y figure pas encore.

Alors que certains la considèrent en tant qu'un sous-genre de la science-fiction, d'autres voient en elle un genre à part entière relevant de l'Histoire, ces derniers se l'accaparent, pour eux « *Ce n'est pas pour réécrire l'histoire, parce que l'histoire écrite ne change pas. C'est pour laisser son imagination vagabonder autour de l'histoire* » (Bertrand Campeis, Karine Gobled, 2015, p. 14). Et remplacer « ce qui a été » par ce qui « aurait dû être » ou « ce qui aurait pu être.» Quoique la notion soit récente, cette écriture existe depuis la nuit des temps, puisque l'homme ne cesse de se représenter l'état du monde si l'un de ses piliers événementiels était autre, la nature humaine répugne la rigidité puisque le véritable danger ne réside pas dans le fait de changer l'Histoire mais en croyant que ses manuels nous racontent la vérité.

Pour sa part, Fatéma Bakhaï en tant qu'écrivaine algérienne adopte une position tamazight-centré. Son œuvre est une Uchronie qui rature ce qui est selon elle falsifié, elle fait de son monde romanesque une plaidoirie pour la civilisation Tamazight. Se présentant sous forme d'une saga

familiale, son triptyque représente une œuvre très documentée mettant en scène les changements historiques et politiques de la société algérienne, accompagnés de la description de leurs mœurs, coutumes, et croyances religieuses.

La conception de son texte renie les conventions classiques en fusionnant des scénarios possibles. Avant d'être une écrivaine, Fatéma Bakhaï est un individu tamazight profitant du printemps berbère apparu à l'époque de la publication de ses romans, et qui en tant que mouvement révolutionnaire réclame la reconnaissance. Cette écrivaine essaye de mettre en valeur les traits de sa société, elle décrit l'évolution de leur culture ainsi que des mentalités qui la régissent. En repensant l'Histoire et en regrettant certains de ses fondements, elle s'oppose à Aristote qualifiant les adeptes d'une telle réflexion de réécriture de personnes raisonnant tel un végétal.

2. Figures historiques

L'Uchronie mêle l'historique à la vie privée, ses personnages sont tantôt un homme aimant sa femme et tantôt un autre homme décidant de l'avenir d'une nation, les scènes et les personnages défilent par centaine. Nous avons remarqué que le triptyque de Fatéma Bakhaï est une Uchronie qui envisage la recréation de l'histoire à travers un nombre assez important de figures historiques, nous en avons d'ailleurs compté plus de quatre-vingt. Leurs destins et leurs vies personnelles représentent un espace fertile permettant à l'uchroniste de jouer sur les cordes de l'Histoire puisque comme l'affirme l'écrivain français spécialisé en Uchronie Eric Henriet :

Avec des implications pour le moins différentes, Jésus-Christ, Napoléon, Hitler sont typiquement ces hommes qui créent l'événement, et nombreuses sont les Uchronies à avoir joué avec leur destin […] (Eric B. Henriet, 2007, p. 33).

La mention des personnages historiquement connus accrédite au récit Bakhaïen en plus de la vraisemblance, une dimension temporelle judicieusement chronométrés. Chacun de ces personnages est pour elle une manière implicite de dire les choses telles qu'elles ont réellement été puisqu'il est considéré comme étant :

le représentant d'un mouvement important, significatif, qui embrasse de larges fractions du peuple. Il est grand parce que sa passion personnelle, son objectif personnel coïncide avec ce grand courant historique, parce qu'il résume en lui-même les aspects positifs et négatifs d'un tel mouvement. (Georges Luckacs, 1965, p. 39).

Au risque d'empiéter sur les frontières de la biographie, l'Uchroniste évite de s'attarder sur la vie des personnages historiques, vu que la véritable âme de son récit est transmise grâce aux personnages fictifs. Les figures historiques sont par conséquent, pour lui, un fond sur lequel il aménage l'intrigue de son récit puisque d'après française Claude-Edmonde Magny :

Les grandes figures célèbres ne devront être ni héros ni même personnages de second plan, mais simples silhouettes passant comme distraitement à l'arrière du décor et se confondant presque avec celui-ci (Georges Luckacs, 1965, p. 8).

En plus des dates et des événements, l'Uchronie emprunte les destinées de ces figures représentant pour elle un moyen d'humaniser l'Histoire, chacun d'eux est la personnification de la société dont il fait partie. Se mêlant au fictif, ils deviennent des repères organisant la trame uchronique puisque, selon Emmanuel Carrère, cette dernière représente un espace : *« où des personnages de fiction fréquentent les rois, les ministres, les courtisanes, ceux qui passent pour faire l'histoire, et se mêlent à l'occasion d'y contribuer »* (Emmanuel Carrère, 1986, p. 16.).

Le maniement des figures historiques trop connues peut s'avérer être pour l'Uchroniste une tâche assez difficile, risquant d'altérer la vraisemblance de son texte, ceci dit, il représente l'un des meilleurs moyens de créer : *« un tableau vivant de la lutte des deux partis, mais aussi nous rend*

humainement proches des représentants importants des deux partis » (Georges Luckacs, 1965, p. 37) Fatéma Bakhaï s'assure d'ailleurs que chacun des personnages puisse rencontrer les personnages référentiels.

Le premier roman du triptyque intitulé *Izuran : Au pays des Hommes libres*, s'inscrit à l'âge près-historique, décrivant le développement de l'humanité sortant de son ignorance. Ce roman met en scène la figure du roi de la Numidie et de la Maurétanie sous la tutelle romaine, Juba II, fils du roi berbère déchu par les romains Juba I et mari de la fille de la reine égyptienne Cléopâtre VII, Cléopâtre Séléné. Les manuels d'Histoire affirment que dans la vraie vie, Juba II est connu pour son intellect et pour avoir encouragé les différentes expéditions de découverte, il est décrit dans ce roman comme étant : *« un bon roi […] un bâtisseur guidé plus par la recherche que par du Beau que par celle du bien-être de son peuple […] »* (Fatéma Bakhaï, 2010a, p.130)

Fatéma Bakhaï en fait un roi traitre, reniant ses origines alors qu'en réalité, l'Histoire atteste qu'il s'est voué autant à ses différentes recherches qu'à l'apprentissage de la culture et des langues de ses ancêtres telles que le libyque et le punique. A travers les discussions échangées avec le personnage fictif Aghdim, serviteur du roi et fervent défenseur de la culture berbère, elle prend une position adverse à ce roi, rabaissant tout ce qui est en rapport avec son règne, le passage suivant souligne le sujet de l'un des dialogues qu'Aghdim échange avec lui :

Un jour, Aghdim lui avait suggéré de créer une école où l'on enseignerait la langue du pays : 'elle existe, nous la parlons, nous pourrions l'écrire et la lire aussi !' Avait-il plaidé […] Juba s'était tu et l'avait regardé d'une drôle de manière, comme si Aghdim venait de soulever soudain le voile qu'il n'aurait pas dû, de mettre à nu un secret qu'il ne fallait pas découvrir. Juba semblait contrarié. (Fatéma Bakhaï, 2010a, p. 130)

Le deuxième roman du triptyque portant le titre de : *Izuran II : Les enfants d'Ayye* transcrit une période tourmentée par la venue des religions monothéistes, le christianisme suivi par l'Islam, envahissant l'Espagne en Andalousie et le nord d'Afrique. Elle essaye de décrire l'enrichissement culturel apporté avec la culture islamique de l'époque en y incrustant le personnage contemporain Nardjess El Andalous, une chanteuse algérienne Hawzi décrite comme étant une femme qui :

> *avait une belle voix, jouait du luth et déclamait avant chaque partition des poèmes célébrant l'amour et l'ivresse sans que l'on sache vraiment s'il s'agissait seulement de l'amour de Dieu et de son prophète.*(Fatéma Bakhaï, 2010b, p. 62).

Le personnage fictif Yazid, venu du Maghreb en tombe éperdument amoureux, il :

admirait en elle la grâce, la délicatesse et la réserve. Lorsqu'elle entrait en scène, la tête toujours couverte d'un châle de soie croisé sur les épaules, si léger qu'il ondulait et frémissait à chacun de ses mouvements. (Fatéma Bakhaï, 2010b, p. 63).

Le troisième roman du triptyque, intitulé *Izuran III : Au pas de la Sublime Porte*, décrit la phase Ottomane-française séquestrant l'Algérie entre deux cultures tout à fait différentes. S'inspirant du fait que le romancier espagnol a été emprisonné en Algérie, Fatéma Bakhaï fait du romancier espagnol Miguel de Cervantès plus qu'un compagnon de cellule, l'ami et le confident du personnage Ignacio, un botaniste capturé par des corsaires turcs, le passage suivant décrit la relation qui les unit :

> *il avait partagé, un temps sa misère avec un homme, espagnol comme lui. Fragile consolation ! L'un tentait de soutenir l'autre avant l'épuisement. Il s'appelait Cervantès et s'efforçait d'oublier en noircissant fébrilement des*

> *petits bouts de parchemin qu'il dissimulait dans son pantalon.* (Fatéma Bakhaï, 2010b, p. 122).

L'écrivaine cite d'ailleurs l'une des répliques de Don Quichotte à travers la voix de Cervantès : *« 'J'ai l'impression de me battre contre des moulins à vent, disait-il, mais je recommencerai !»* (Fatéma Bakhaï, 2010b, p. 122).

3. Logique et vraisemblance

L'écriture uchronique obéit à une tendance résumée par l'historienAron Kibédi Varga dans le passage qui suit : « *nous assistons à une sorte de conspiration générale contre le vrai, tant est grand l'acharnement de tous pour montrer que le vrai est inférieur au vraisemblable»*(Andrée Mercier, 2009, p. 6)L'uchroniste se soumet à la vraisemblance diégétique appelée aussi vraisemblance narrative ou logique faisant en sorte que son récit paraisse être vrai, il est par conséquent libre de modifier et de remplacer l'intrigue événementielle de l'Histoire-vraie, et cela aux dépends de la vérité qui parait parfois invraisemblable.

Fatéma Bakhaï essaye de créer une logique dans sa narration à travers une chaîne qu'elle crée. Partant de la près-histoire jusqu'à la colonisation française, elle tisse grâce à l'hérédité un fil reliant chacun de ses personnages à celui qui le précède, parfois de plusieurs générations. Son triptyque s'assure d'exprimer la complexité du corps humain qui battant tous les records avec au moins 30 000 milliards de cellules, représente le plus énigmatique des agencements possibles. L'imbrication du moindre de ses composants est une énigme que la science ne cesse de questionner, partant de la forme de ses oreilles jusqu'à la courbature de son petit orteil, le système pathologique de la l'organisme et de la physionomie humaine obéit à un dynamisme faisant en sorte que chacun des traits le caractérisant se transmette d'une génération à une autre, prolongeant de la sorte la nature héréditaire de chaque famille.

En traduisant du berbère le titre du triptyque *Izuran* qui signifie en français « Racines », nous comprenons d'emblée que l'écrivaine assure la logique de sa narration uchronique par le biais de l'hérédité, puisqu'héritant en plus de certains traumatismes, des gênes particulières, ses personnages subissent leurs passés. Comme nous l'avons déjà mentionné, son œuvre est une saga familiale dont chaque membre est intimement lié à sa généalogie, ses personnages sont des « personnages-objets » qui, grâce à des caractères hérités, lui permettent de contextualiser son triptyque tout en entrelaçant les événements historiques des trois romans. Décrivant de la sorte les transformations ethniques de la société algérienne, tout en accordant à son récit la vraisemblance nécessaire à convaincre le lecteur.

Fatéma Bakhaï soulève les questions au sujet de l'hérédité à travers la parole du personnage Yazid, rapportant celle d'un étudiant en médecine Anaya essayant de comprendre la provenance de la couleur de ses yeux :

Parmi ses ancêtres, un homme ou une femme avait dû posséder ces caractères. Il y a certainement une loi, m'a-t-il dit, qui commande à la transmission des caractères et j'étudie la médecine pour essayer de la découvrir. (Fatéma Bakhaï, 2010b, p. 47).

Il entreprend durant plusieurs années, de sérieuses recherches qu'il résume dans la prise de parole suivante *:*

> *Voilà ! dit-t-il, le fruit d'années de labeur ! J'ai compris que les caractères se transmettent de génération en génération. Nous les recevons de nos pères et mère, les bons et les mauvais et ils ressortent à l'envi sans que nous puissions les contrôler ! Des milliers de caractères, Yazid ! Nous sommes nos ancêtres mais nous sommes uniques, me comprends-tu ? Et il poursuivit sans attendre la réponse. Je suis sûr de ma théorie, elle est là, dit-il en frappant son ouvrage,*

> *elle est vraie mais, à mon grand regret je ne peux pas en rapporter la preuve !* (Fatéma Bakhaï, 2010b, p. 71).

Elle utilise une seconde fois la parole d'un autre personnage Abdelhamid, un médecin voulant révéler les secrets du corps humain et essayant de retracer l'origine de chaque gène: *« Il y a en chaque homme une mémoire cachée qui agit sans qu'il puisse en avoir conscience et détermine selon les circonstances son être et son devenir […]* »(Fatéma Bakhaï,2010c, p. 225)Fatéma Bakhaï crée une linéarité génétique s'étendant jusqu'à l'époque près-historique se manifestant à travers le premier enfant métisse appelé Peau de Lait, issu de la horde des Poils-Rouges vivant dans les forêts épaisses de la montagne, distingués des autres par : *« leur peau […] pâle ou rose et leurs longs cheveux, à peine ondulés, rouges ou dorés ! »* (Fatéma Bakhaï, 2010a, p. 10.) Et de la horde noire vivant dans les collines et les plaines ayant : *« [une] peau […] noire, lisse et brillante et [des] cheveux crépus […] »* (Fatéma Bakhaï, 2010a, p. 10).

A une époque parsemée par l'obscurité de l'ignorance et la clairvoyance de l'instinct, la horde noire avait du mal à comprendre pourquoi cette enfant était née avec :

> *une tête oblongue, un menton prognathe, des lèvres épaisses et un nez largement épaté, mais elle était blanche et l'ébauche de ses cheveux crépus, encore gluants des humeurs maternelles, était rousse.*(Fatéma Bakhaï, 2010a, p. 16).

Ils se posaient mutuellement des questions au sujet de cette surprenante naissance :

> *Pourquoi la petite femelle avait-elle la peau blanche, pourquoi ses cheveux avaient-ils les tons des vieilles feuilles ? Le soleil avait-il jamais cessé de parcourir le ciel, la lune d'éclairer les nuits, les terres de verdir puis de jaunir, les arbres d'offrir des fruits et des abris, l'eau d'étancher la soif ! La rivière avait-elle un jour cessé de couler vers le pays sans nom ? L'autruche avait-elle un jour pris son envol ?* (Fatéma Bakhaï, 2010a, p. 17).

Fatéma Bakhaï assure la transmission du gène de la rousseur, apparaissant pour la première fois chez le personnage prés-historique Peau de lait, pour refaire surface en l'an 200 avant J-C chez le personnage Amestan le rouge, compagnon de Hannibal ; ce gène réapparait encore aux alentours des 50 ans Avant J-C en Numidie à travers le personnage Tirman. A l'aube du christianisme, c'est Tziri, une de leurs descendantes qui hérite du gène, son arrière-petit-fils vivant à l'époque de la présence vandale au Maghreb en avait hérité. Le gène déambule d'une époque à une autre, c'est vers la fin de la présence turque en Algérie, que nous remarquons sa dernière manifestation, chez le personnage Mourad.

A travers la vraisemblance diégétique, Fatéma Bakhaï exprime la quête de l'homme persistant à comprendre son passé et réalisant avec le temps qu'il n'est en réalité qu'un minuscule maillon parmi tant d'autres, composants une interminable chaine héréditaire. Elle explique que les êtres humains cohabitent dans un même et unique engrenage, tous unis par les liens du sang, et c'est ainsi que :

> *L'échange apporta la connaissance, la connaissance réduisit l'appréhension. Mâles et femelles noirs et rouges se rapprochèrent puis se mêlèrent et les femelles donnèrent le jour à des enfants dont certains, de plus en plus nombreux, n'étaient plus ni tout à fait rouge, ni tout à fait noirs. Il fallut longtemps pour comprendre enfin* (Fatéma Bakhaï, 2010a, p. 21).

Conclusion

Par le biais de l'Uchronie, Fatéma Bakhaï entraine le lecteur dans le monde des possibles, son œuvre est un tourbillon où s'entremêlent les événements et les dates, un labyrinthe où certains de ses personnages affrontent la fureur catholique d'Isabelle 1ère de Castille et de son époux Ferdinand II d'Aragon ; alors que d'autres embarquent dans le navire de Christophe Colomb ; juste au moment où Byzance met un terme au règne romain et que l'Algérie éprouve la séquestration turque.

Cette écrivaine place ses personnages dans des cavernes près-historiques pour en faire ensuite des rois dans de somptueux palais. Ils subissent tantôt le malheur de la défaite à Carthage tantôt goûtant le bonheur de la gloire en Numidie ; elle nous peint le portrait des esclaves, des rois, des bâtisseurs, des mathématiciens, des botanistes, des calligraphes, des voleurs, des médecins, des révolutionnaires, des agriculteurs, etc. Son œuvre est une hiérarchie décrivant non seulement le fondement de la société algérienne mais celui de toute l'humanité.

Elle nous fait sentir l'humidité des grottes et la chaleur du désert pour ensuite rafraichir notre esprit aux ports d'Icosium, d'Istanbul d'Espagne et d'autres encore. Ses romans sont un interminable voyage visitant l'Algérie, l'Egypte, le Maroc, La Tunisie, l'Espagne, L'Italie, la France, la Syrie, la Turquie, l'Amérique … Tâchant d'encre, le blanc de ses pages elle essaye de combler les blancs de l'Histoire, s'incrustant des chambres des reines, dans les cachots des palais, dans les chalets au-dessus des montagnes et dans les tentes se trouvant au fin-fond du désert, elle nous murmure les secrets cachés de l'Histoire.

Son triptyque est un fourmillement scandant chaque événement de l'Histoire, contestant certaines de ses vérités. Elle se joint à Aragon qui avait déclaré : *« C'est même le désir de combattre ce qu'ont vu de l'Histoire les historiens qui me pousse à certaines choses »*(Suzane Ravis-Françon, 1975, p. 424) et s'inscrit dans la lignée d'Emmanuel Carrère affirmant qu'il faut annuler les bourdes de l'Histoire, selon lui :

> *en vérité toute œuvre de fiction, si elle ne relève pas de l'anticipation, modifie le passé de quelque manière. Toute forme de romanesque effleure l'Uchronie, dans la mesure où elle intègre à la trame d'une histoire connue des événements imaginaires.* (Emmanuel Carrère, 1986, p. 15)

En créant une généalogie où s'insèrent les plus célèbres figures historiques, Fatéma Bakhaï fait face à la rigidité des manuels d'Histoire qu'elle déteste tant puisqu'être Uchroniste c'est pour elle : *« se trouver seul contre tous, à ne pouvoir, précisément, se concilier l'approbation des autres, du sens commun, de la mémoire partagée»* (Emmanuel Carrère, 1986, p. 37) Son triptyque revendique le droit à la reconnaissance révélant, selon lui, au jour la véritable Histoire de la civilisation berbère, rejetant ainsi la marginalisation que subit cette catégorie.

Le récit de Fatéma Bakhaï n'emprunte pas à l'Histoire que des dates et des faits, il menace sa crédibilité en attestant que certains événements fictifs se sont réellement déroulés, d'ailleurs en écrivant la première Uchronie reconnue *Napoléon et la Conquête du monde / Napoléon apocryphe,* l'uchroniste français Louis Geoffroy était certain que sa fiction remplacerait un jour la vérité. Fatéma Bakhaï frappe l'Histoire à coup de gomme répétant à longueur de pages : « que serait-il arrivé si … ? »

Liste Bibliographique

Livres

1- Bakhaï, Fatéma. (2010). Izuran II : Les enfants d'Ayye. Algérie : Alpha.
2- Bakhaï, Fatéma. (2010). Izuran III : Au pas de la sublime porte. Algérie : Alpha.
3- Bakhaï Fatéma. (2010). Izuran : Au pays des hommes libres. Algérie : Alpha.

4- Campeis, Bertrand, Gobled, Karine. (2015). Le guide de l'Uchronie. France : Actu SF.
5- Chartier, Émile-Auguste. (1958). Les arts et les dieux.France : Gallimard.
6- Carrère, Emmanuel. (1986). Le Détroit de Behring : Introduction à l'Uchronie. France : P.O.L.
7- Éthuin, Philippe. (2017). Une autre histoire du monde : 2500 ans d'uchronies. France : publie.net.
7- Luckacs, Georges. (1965). Le roman historique, France : Payot.

Article du Journal

1- Henriet, Eric B. (2007). « Pourquoi écrit-on de l'uchronie ». *Réinventer l'histoire : l'uchronie Intermédialités*, numéro 2, pp. 33-50N.
2- Mercier, Andrée. (2009). « La vraisemblance : état de la question historique et théorique ». *Temps zéro*, numéro 2, 2009, pp. 1-9.
3- Ravis-Françon, Suzane. (1975). « Temps historique et temps romanesque dans "la Semaine sainte" ». *Revue d'Histoire littéraire de France*, numéro 2/3, pp. 419-436.
4- Milano, Jean. (1975). « Qu'est-ce que le roman historique ? », *Revue d'Histoire littéraire de France*, numéro 2/3, 1975, p. 206.

Sites web

Desroche, Henri. Utopie. https://www.universalis.fr/encyclopedie/utopie/ : consulté le : 15/07/2021.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 224-233**

La parémie algérienne des Aurès : sens, sens caché et finalité discursive

The Algerian Paraemia of the Aures: meaning, hidden meaning and discursive purpose

Imene BENDRIS *

Université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif-2 (Algérie)

imene_bendris@yahoo.fr

Boubakeur BOUZIDI

Université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif-2 (Algérie)

bouzidiboubakeur@yahoo.fr

Résumé:

Cette étude a comme objectif de comprendre le sens (explicite et/ou implicite) d'un corpus de parémies algériennes de la région des Aurès, de décrire le processus d'interprétation sémantique et inférentiel que partagent les locuteurs de cette région et dont ils usent dans leurs productions langagières quotidiennes. Pour ce faire, nous tenterons de présenter une analyse sémantico-pragmatique du corpus collecté et d'en dégager le sens, le sens caché (insinué) et de présenter la finalité discursive de ces proverbes.

Informations sur l'article

Received *30/10/2021*

Accepted *01/06/2022*

Mots-clés:

- ✓ *Proverbe*
- ✓ *Sens*
- ✓ *Finalité discursive*

Abstract :

The aim of this study is to understand the meaning (explicit and/or implicit) of a corpus of Algerian paremia from the Aures region, to describe the semantic and inferential interpretation process shared by the speakers of this region and used in their daily language productions. To do this, we will attempt to present a semantic-pragmatic analysis of the collected corpus and to draw out the meaning, the hidden meaning (insinuated) and to present the discursive purpose of these proverbs.

Article info

Reçu *30/10/2021*

Acceptation *01/06/2022*

Keywords:

- ✓ *Proverb*
- ✓ *Meaning*
- ✓ *Descriptive purpose*

* **Auteur expéditeur :** Imene BENDRIS

Introduction

Bien que les locuteurs de la région des Aurès fassent usage, dans leurs échanges langagiers quotidiens, d'un nombre considérable d'énoncés proverbiaux, il est à noter que les études linguistiques et discursives ont porté/témoigné peu d'intérêt au sujet. En effet, en langue arabe, surtout dans la langue parlée ou orale (arabe dialectal algérien), les travaux se rapportant au domaine des sciences du langage et s'intéressant à l'analyse sémantique ou pragmatique des parémies algériennes de cette région sont peu nombreux ou presque inexistants malgré la multiplicité et la variété des énoncés, matière parémiologique. Par ailleurs, les études linguistiques concernant la phraséologie en général, et les parémies algériennes en particulier, sont encore moins nombreuses. D'ailleurs, il n'existe pas de dictionnaires bilingues spécialisés (arabe – français, ou français – arabe) des parémies algériennes. La plupart des ouvrages que nous trouvons dans ce domaine ne sont l'œuvre que d'amateurs. Les proverbes, les dictons, les maximes, les expressions idiomatiques, etc. y sont mélangés et aucune classification ou distinction entre ces différents genres parémiologiques n'y est proposée ou adoptée ; mis à part une organisation thématique ou alphabétique. C'est d'ailleurs pourquoi, dans cet article, nous nous sommes intéressés à une problématique primordiale qui concerne l'étude et l'analyse des proverbes algériens de la région des Aurès. En effet, ces derniers étant pourtant nombreux, néanmoins, rares sont les recherches linguistiques, sémantiques ou pragmatiques qui les traitent. Ainsi, notre présent travail tend à répondre aux questions suivantes : quelles sont les particularités sémantiques et pragmatiques qui caractérisent les proverbes d'expression arabe de la région des Aurès ? En d'autres termes, quels sont les processus de décodage employés par les locuteurs et nécessaires à l'interprétation de ce type d'énoncés ? Et quelle serait la et/ou les finalité(s) discursive(s) de l'usage des formules sentencieuses comme les proverbes auressiens ? Afin de répondre à ces questions nous émettons l'hypothèse que la particularité sémantique de ces proverbes émanerait de la diversité des thèmes qu'ils abordent ainsi que de leur variation formelle (syntaxique). Concernant l'aspect pragmatique, le contexte culturel algérien et les conventions discursives que partagent les locuteurs des Aurès insuffleraient aux proverbes algériens tout leur sens. Un engrenage réfléchi où un jeu d'encodage et de décodage se met en action à travers des énoncés brefs, rythmés, chargés de sens et de sagesse. Pour ce faire, nous avons suivi une démarche méthodologique basée sur une étude analytique descriptive et interprétative d'un corpus constitué de quinze (15) proverbes algériens d'expression arabe de ladite région.

Avant d'entamer cette analyse il nous semble important de survoler un angle théorique de la parémiologie, de présenter l'espace géographique sélectionné (les Aurès algériens) et d'exposer les réalités de la situation sociolinguistique algérienne. Or, cette dernière est des plus complexes. L'Algérie se définit comme un espace sociolinguistique plurilingue aux multiples variétés linguistiques. Trois sphères la caractérisent : la première est 'une sphère arabophone' elle-même scindée en trois variétés qui sont : l'arabe dialectal, l'arabe classique et l'arabe standard, la deuxième sphère est 'berbérophone' dont les principaux parlers sont le chaoui ou tachaouit (Aurès), le kabyle ou taqbaylit (Kabylie), le mzabi (Mzab) et le targui ou tamachek des Touaregs du grand Sud (Hoggar et Tassili). Confinés à un usage strictement oral à l'exception de la survie partielle et très localisée d'une écriture nommée « tifinagh » (Taleb Ibrahimi, 2006, pp. 207-218).

Revenons maintenant à la région des Aurès sur laquelle anthropologue, ethnologue et géographe ne s'accordent pas tous sur sa délimitation. Nous retenons celle de M. Benabbas, (2012, p. 19-20), qui affirme que « *Les Aurès sont une région de l'est de l'Algérie. Les monts Aurès sont le massif montagneux qui se dresse au centre de la wilaya de Batna.* ». Et le mot « Aurès » serait un mot berbère signifiant "montagne fauve", nom attribué depuis l'antiquité. Benabbas rejoint Ballais (1984, p. 626) dans sa délimitation du massif des Aurès et conclut que : *« L'Aurès est, compris dans le quadrilatère Batna, Biskra, Khanget-Sidi-Nadji, Khenchela. »*. Les pratiques linguistiques de cette région sont un brassage et une alternance entre les langues et les dialectes des trois sphères évoquées ci-dessus. Le berbère (chaoui) et l'arabe dialectal y sont considérés comme langues

maternelles et véhiculaires, principalement à usage oral. Néanmoins ils restent le moyen le plus fréquent de l'expression d'une culture populaire et d'une profonde sagesse (poésie, chansons et proverbes).

Les proverbes semblent à la fois familiers et insaisissables. Perrin (2012, p. 165-183) affirme que : « *D'une part, les proverbes donnent l'impression de correspondre à un fonctionnement élémentaire immédiatement identifiable. Mais d'autre part ils s'ingénient à faire échec aux définitions simples et unitaires.* ». Ainsi pour correspondre à la notion de « proverbe », les phrases sont réputées devoir être à la fois *idiomatiques*, *génériques*, *doxiques*, *implicatives*, *allégoriques*, etc. Autant de caractéristiques dont on ne qualifie pas seulement 'le proverbe' mais également d'autres formules sentencieuses telles que : l'adage, la maxime, la citation, etc. Toutefois, en dépit des difficultés liées à leur définition et à la diversité de leurs fonctions dans la vie sociale, selon les aires et les époques, les proverbes restent un réservoir culturel rempli de la sagesse d'une communauté, d'un peuple.

Ainsi, la notion de parémie est étroitement liée à celle de figement puisqu'une parémie se définit en premier lieu comme une "expression figée". Ce concept s'exprime en peu de mots, traduisant une vérité à valeur générale et transmettant une sagesse populaire. Hadjri Mebarki (2013, p. 8-9) déclare que les proverbes se présentent : « *Sous une formulation dense (dit de grandes choses), concise (grande économie de mots), et claire (dit avec des mots du parler ordinaire), le proverbe énonce une vérité commune et reconnue de tous.* ». Alain REY (2006, p. 05) tente également de définir le proverbe en l'envisageant comme : « *un tout autonome, une phrase citée, figée dans sa forme certes, mais utilisée pour son contenu. Cette phrase est assez brève et possède des caractères particuliers : archaïsme, structure régulière.* ». Il affirme qu'avant même de percevoir cette structure, on est frappé par des traits moins essentiels, mais très fréquents : quant à la forme, par des assonances, répétitions, échos, quant au lexique par un choix de mots usuels, souvent brefs. En outre, l'emploi d'une parémie est toujours lié à un contexte et souvent déterminé par un thème. Cet emploi peut avoir diverses finalités qui peuvent être un embellissement du langage, une persuasion, une dissuasion, une moquerie, un conseil… Nous y reviendrons un peu plus loin. Il est donc important de préciser que le fait de déterminer les finalités langagières des parémies auressienne est l'un de nos objectifs de recherche. Il faut savoir que la parémie ne se constitue pas toujours selon une seule forme rigide et unique sur le plan syntaxique. Les proverbes se caractérisent, en effet, par une structure qui facilite leur mémorisation, fonction mnémotechnique. De ce fait, Alain REY (ibidem) affirme que : « *ce contenu ne possède de pouvoir social que par une forme, qui condense et organise du sens, qui frappe la mémoire.* ». Ainsi, la construction des parémies repose sur :

- Une phrase simple comme en témoignent l'exemple suivant :

« Couvrir le soleil avec un tamis » [Jɣaṭiːaʃams bɛlɣarbaːl]

" يغطي الشمس بالغربال "

- Ou sur une phrase complexe :

(1) « Battre le fer quand il est chaud » [aḍrab laħdiːd w huwa ħaːmiː]

" اضرب لحديد و هو حامي "

(2) « Apprendre au chat à sauter » [Jʕalamɛlgaṭ kifaːh Jnaṭ]

" يعلم القط كيفاه ينط "

Équivalence française possible : « Apprendre à un singe à faire la grimace »

Ou encore : « Apprendre à un poisson à nager »

- De même, le système binaire d'opposition n'est pas exclu comme forme syntaxique dansles parémies algériennes :

[kisidi kiʒwa:du] "كي سيدي // كي جوادو"

Traduction possible : « Tel maître, telle monture »

Équivalence française possible : « tel père // tel fils »

Ou encore : « tel maître // tel chien »

Il est à noter que cette forme parémique repose sur l'analogie.

- L'enchainement de deux propositions pourrait, également, être antithétique :

[lijʒi:blɛk lɛxba:r Jadimɛnɛk lasra:r] " لي يجيبلك لخبار// يدي منك لسرار "

Traduction possible : « Celui qui t'apporte des informations, te dérobe des secrets »

Avec le proverbe, on aborde une problématique cruciale, dans la théorie du langage et de la communication. Celle de la distinction entre le discours oral et le discours écrit. Kerbrat-Orecchioni (2004, p. 41-51) affirme que *: « À l'oral comme à l'écrit, il existe des « genres », donc des « règles du genre », lesquelles sont intériorisées par les sujets »*. Elle explique que les locuteurs (émetteur ou récepteur) intériorisent une "compétence générique", qui s'additionne à une compétence proprement linguistique et une compétence communicative globale. Orecchioni ajoute que c'est aussi pour les locuteurs un facteur puissant d'économie, ainsi que le note Bakthine (1984, p. 285) *:« Si les genres de discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait impossible. ».* Dans ce cas, les proverbes seraient alors considérés comme des indicateurs d'orientation dans les échanges conversationnels. Ainsi, les interlocuteurs accorderaient à chaque événement de communication « un script » (Schank & Abelson, 1977), qui peut être plus ou moins précis et contraignant selon les cas. C'est à partir de leur expérience d'une situation communicative particulière que les sujets parlants se construisent progressivement une représentation. Il est donc fatal que cette représentation mentale puisse diverger d'un participant à l'autre. En somme, il est indispensable que les locuteurs faisant usage d'énoncés parémiques suivent une convention sémantique et inférentielle permettant de s'accorder sur le sens et l'interprétation des proverbes employés. Notons aussi qu'il est essentiel d'admettre, selon Orecchioni (1995, p. 05-12), le principe suivant, fort bien formulé par Franck (1979, p. 461-466), que :

« Chaque acte de langage dans une conversation est un pas en avant dans le déroulement de l'interaction, ou, pour ainsi dire, un « coup » dans un jeu [...]. La question ouvre un ensemble d'options sur la suite et chaque nouveau « coup » sera étudié en fonction du choix fait parmi les coups possibles [...]. A chaque « coup » de la conversation, le destinataire est confronté à un schéma d'enchaînement plus ou moins bien défini. Le participant qui répond à un premier coup est libre de faire ce qu'il veut, mais il doit être conscient du fait que sa réaction, qu'elle qu'elle soit, sera interprétée dans le cadre du schéma donné ; et s'il choisit une réaction qui sera jugée comme l'une des suites les moins acceptables, il doit en connaître les conséquences. ».

En d'autres termes, le destinateur, en faisant appel à tel ou tel énoncé parémique (conseil, moquerie, admonestation, critique, etc.) attend une réaction donnée du destinataire. Ce dernier peut choisir de réagir comme bon lui semble. Soit en produisant la réaction escomptée par le destinateur, soit en ignorant les indications de celui-ci. Toutefois il doit en assumer les conséquences. En outre, l'interprétation d'un proverbe dépend directement de son contexte de production. En l'isolant de son contexte, nous remarquons à travers les exemples qui vont suivre qu'un proverbe peut avoir plusieurs sens, ou du moins, renvoyer à diverses situations de communications (explicites ou implicites). Autrement dit, pour mieux comprendre un énoncé parémique il est préférable de

l'observer ou de le remettre dans sa situation d'énonciation. En sachant que celle-ci varie selon les espaces sociolinguistiques et culturelles.

Nous rejoignons le raisonnement d'Orecchioni (2004) selon lequel elle indique que la spécificité des discours oraux (dans notre cas la production d'énoncés parémiques) tient essentiellement au fait qu'ils constituent généralement des activités conjointes, c'est-à-dire des « improvisations collectives » et non individuelle. Ceci vient aussi de leurs caractères d'anonymat, de figement et de généricité. Quant à leur aspect sémantique, nous remarquons qu'il est relié à leur « structure binaire de surface » (Lopez, 2021, p. 01-26) et que celle-ci peut souligner la présence d'une binarité sémantique. Ainsi un proverbe présente généralement « *un premier membre qui expose une problématique et une seconde partie qui apporte une constatation ou une conclusion à la première moitié* » (Milner, 1969, p. 60). La relation logique entre ces deux membres en surface crée le sens du proverbe : « *Chaque proverbe est divisé en deux membres, chaque membre exprime un sens complet et il a un rapport d'inférence, ou encore d'implication, avec l'autre* » (Nguyen, 2008, p. 49). Ce qui nous permet de déduire qu'un proverbe ne fonctionne qu'avec une binarité sémantique sous-jacente, au-delà de la forme structurelle qu'il présente. De la sorte, le sens de la phrase compositionnelle du proverbe n'a pas besoin de contenir le sens implicatif du proverbe, car celui-ci se trouve dès lors que l'on paraphrase la formule. Ainsi un proverbe unimembre en surface tel que « une seule main m'applaudit pas »[1], révèle selon Anscombre « *une binarité sémantique sous-jacente qui pourrait se paraphraser* ». La binarité sémantique représente finalement le schéma de fonctionnement propre au proverbe.

Mejri (2005, p. 166) explique également que le proverbe *« est une nouvelle unité qui doit être traitée en termes de dédoublement […].Nous entendons par dédoublement la coexistence au niveau des séquences figées d'une double lecture : littérale (qui implique les constituants du syntagme avec leur polysémie respective) ou globale (qui fait abstraction du fonctionnement autonome des constituants) »*.Afin d'expliquer cela nous rejoignons le raisonnement de Lopez (ibidem) selon lequel cette forme brève, qu'est le proverbe, est avant tout une phrase littérale qui a perdu son autonomie au profit d'un sens figuré : *« Le proverbe peut présenter une lecture compositionnelle, c'est-à-dire, en prenant en compte la somme interne des constituants de sa structure, ainsi qu'une lecture non littérale, qui peuvent présenter, toutes deux, un sens figuré ou métaphorique. »*. Lopez affirme que dans le traitement du proverbe, c'est le dépassement du sens littéral qui permet d'analyser le noyau structurel et sémantique, autrement dit, le sens prescriptif de l'énoncé proverbial. Puisqu'il est une unité « polylexicale codée », Anscombre (1997, p. 49) ajoute que *« Le critère de généricité, en lien avec l'autonomie du proverbe lui permet d'énoncer une norme générale et atemporelle, et non une situation unique, et lui confère la capacité de qualifier des situations spécifiques sans pour autant perdre son caractère généralisant. »*. Palma, (2005, p. 96-97) affirme que : *« Le proverbe est ainsi dépourvu d'un caractère événementiel et dénote une propriété générale ou une norme, ce qui lui donne ce statut de vérité générale. »*. C'est sur cette base et ces références théoriques que s'est construite l'interprétation sémantico-pragmatique de notre corpus. En effet, les proverbes sélectionnés seront considérés en tant qu'unité, comme susmentionné, « polylexicale codée », c'est-à-dire, leur interprétation sémantique sera faite d'une manière globale et non littérale.

Proverbe n°1

[li bɣa: rku:b ɛlxi:l Jsbar Ɛla: ṭi:ħtu:] لي بغى ركوب الخيل يصبر على طيحتو

Traduction : « Celui qui veut monter à cheval, supporte la chute. »

Ce proverbe est destiné à un individu qui s'est fixé des objectifs mais se plaint des contraintes qu'il rencontre en chemin. On lui rappelle à travers cet énoncé que pour réussir à atteindre ses buts, il est

[1]Proverbe algérien.

nécessaire de surmonter les épreuves pouvant survenir. L'équivalence proche en langue française de ce proverbe est : « Qui trébuche et ne tombe pas, n'avance pas. »

Proverbe n°2

[ɛlħarθ badwa:m w ɛṣa:baƐwa:m] الحرث بدوام و الصابة عوام

Traduction : « labour chaque année, abondance et bonne récolte des années »

En d'autres termes, Il faut toujours persévérer et ne pas se désespérer. Opiniâtreté, persévérance sont payantes. La ténacité permet d'atteindre son but ; se dit pour rendre espoir à une personne ayant fourni beaucoup d'efforts et qui n'en voit pas le bout, c'est donc une marque d'encouragement. En langue française le proverbe qui peut s'y rapprocherest : « Tout vient à point à qui sait attendre »

Proverbe n°3

[tɑƐraf ɛʃadʒra mɛn θma:rha:] تعرف الشجرة من ثمارها

Traduction : « Tu reconnais l'arbre à ses fruits »

Ce proverbe peut prendre deux sens, le premier est que, c'est à ses valeurs qu'on reconnait un homme, le deuxième sens est que, c'est aux enfants qu'on reconnait l'éducation des parents. En français on peut dire : « c'est à l'*œuvre qu*'on *connaît* l'*artisan* », « On reconnait l'arbre à ses fruits »

Proverbe n°4

[Ɛlɑ kɑrʃu Jɑxli: Ɛɑrʃu:] على كرشو يخلي عرشو

Traduction, littéralement « Pour son ventre, il ruine sa tribu ». (L'idée : Pour son (ses) bien(s), il trahit les siens).

Cette expression parémique peut être adressée à un individu qui pour son intérêt personnel renie ses siens (son entourage) et abandonne ses engagements ou ses responsabilités d'une manière déplacée et inappropriée (égoïstement). Un français dirait : « Ventre affamé n'a point d'oreilles. »

Proverbe n°5

[kisidi: kidʒwa:du ki lɑƐmɑ ki guwɑ:du] كسيدي كجوادو، كي لعم كقوادو

Traduction : « Tel maitre telle monture, tel aveugle tel guide »

Ce proverbe se dit pour montre que les enfants ressemblent à leur parents, l'équivalent français est : « tel père, tel fils » ou sa variante « telle mère, telle fille ». La première partie du proverbe « Tel maître, telle monture » signifie que l'animal apprivoisé ou domestiqué est à l'image de son cavalier, en français on trouve l'expression : « tel maître, tel chien. ».

Proverbe n°6

[ḍɑrbɑ bɛlfaɑ:s w lɑ Ɛɑʃrɑ bɛlgaduma] ضربة بالفاس و لا عشرة بالقادومة

Traduction : « Mieux vaut un coup avec la pioche que dix avec la bêche. »

Ce proverbe se veut didactique, puisqu'il nous avise de bien choisir nos outils (nos armes) pour ménager nos efforts et pour atteindre notre fin. Dans la même idée, ce proverbe incite à économiser effort et en conséquence temps. En d'autres termes, penser ses actes avant de se mettre à l'action. En français, on dira : « Mieux vaux affronter que médire », « L'homme vertueux frappe un coup décisif et s'arrête »

Proverbe n°7

[kul xanfu:s Ɛɑnd mu ɣzɑ:l] كل خنفوس عند مو غزال

Traduction : « Tout scarabée, aux yeux de sa mère, est un faon. », « Tout bousier est beau aux yeux de sa mère. »

Une mère ne voit pas les défauts de ses enfants. L'amour est aveugle. Elle les trouve très beaux. Ce proverbe peut être employé pour rappeler la subjectivité et la partialité de nos jugements à l'égard des personnes qu'on aime. *On ne saurait bien juger quand on est partial. L'être ou la chose que l'on aime n'ont pas de défauts.*

Ce proverbe nous rappelle la fable de la fontaine : l'aigle et le hibou

« N'en accuse que toi,
Ou plutôt la commune loi,
Qui veut qu'on trouve son semblable
Beau, bien fait, et sur tous aimable »

Proverbe n°8

[ɛlkabʃ maː JaƐJaː man gruːnuː] الكبش ما يعيا من قرونو

Traduction : « Le bélier ne ressent pas le poids de ses cornes. », « Le bélier ne se fatigue pas de ses cornes. »

Ce proverbe fait référence à la mère qui ne souffre ni ne se plaint de l'enfant qu'elle porte ou qu'elle enfante. Il est également fait usage de cette parémie pour montrer à un proche (famille ou ami) qu'on sera toujours là pour l'épauler et qu'on n'en aura jamais assez de le soutenir dans ses épreuves, donc ce proverbe véhicule de l'assurance et du réconfort. En français on trouve : « Les cornes ne pèsent pas au bœuf. ». Nous remarquons que les deux proverbes sont identiques. Ce n'est qu'une simple substitution d'un ovin par un bovin.

Proverbe n°9

[Ɛraḍna Ɛliːh aṭƐaːm mad Jaduː lɛlħam] عرضنا عليه الطعام مد يدو للحم

Traduction : « On lui proposa un couscous, il tendit sa main à la viande. »

Ce dit d'une personne qui dépasse ses limites sans aucune gêne ou à un individu qui profite de l'occasion qui lui est offerte pour prendre ce qui, à la base, ne lui est pas dû (un profiteur, opportuniste, sans-gêne). Ce proverbe peut également jouer le rôle d'un blâme ou d'une critique ironique pour ridiculiser une personne. L'équivalent possible en français est : « Celui à qui l'on permet plus qu'il n'est juste, veut plus qu'il ne lui est permis. ».

Proverbe n°10

[Jakuːl fɛlɣala wi sab fɛlmɛla] ياكل فالغلة و يسب فالملة

Traduction littérale : « Il mange les fruits de la récolte et maudit (offense) la race (de ses bienfaiteurs). »

Cette parémie dénonce l'ingratitude, elle est dite à un ingrat qui se permet de toucher à la dignité de son hôte. En français on dira : « réchauffer un serpent dans son sein »

Proverbe n°11

[xala laħmaːr winaɣaz ɛlbardƐa] خلا لحمار و نغز البردعة

Traduction : « Il a laissé l'âne et pique le barda ou bât »

On emploie ce proverbe pour dire que le coupable n'a pas été mis en cause et que l'innocent à été châtié à sa place. L'équivalence française est : « Les battus payent l'amende. ».

Proverbe n°12

(1) [liJsraq baJḍa Jasrq adʒadʒa] لي يسرق بيضة يسرق جاجة

(2) [liJsraq bra Jasraq bagra] لي يسرق برا يسرق بقرة

(3) [liJasraq laqli:l Jasraq lakθi:r] لي يسرق لقليل يسرق لكثير

Traduction des trois variantes : (1) « Qui vole un œuf, vole une poule » (2) « Qui vole une aiguille, vole une vache » (3) « Qui vole un peu, vole beaucoup ».

Ces proverbes sont énoncés pour dire que le vol est considéré par l'acte lui-même et non par la quantité, cela veut aussi dire que celui qui trahit notre confiance une fois, le fera une seconde fois avec aisance.

Proverbe n°13

(1) [lɛkδɛb ħablu qṣi:r] لكذب حبلو قصير

(2) [ɛlxa:Jɛn ṭri:gu: qṣi:ra] الخاين طريقو قصيرة

Traduction : (1) « La corde du mensonge (du menteur) est courte » (2) « Le chemin du traitre est court ».

Ces deux proverbes servent de consolation à celui qui a subi une trahison ou des mensonges et ceci après que la vérité ait éclaté au grand jour ; la personne ayant subi cela et voulant se venger ou reprendre la situation en main peut également user de ces parémies pour dire que rien n'est perdu et qu'il faut laisser les choses au temps (la patience). L'équivalence, possible, en français pourrait être : « Une vérité même bien cachée, retrouve toujours le chemin de la lumière. ».

Proverbe n°14

(1) [limafi: karʃu tban ma: Jxa:fa'na:r] لي ما في كرشو تبن ما يخاف النار

(2) [lifi karʃu tban ixa:f a'na:r] لي في كرشو تبن يخاف النار

Traduction : (1) « Celui qui n'a pas de paille dans son ventre ne craint pas le feu » (2) « Celui qui a de la paille dans son ventre craint le feu ».

L'individu n'ayant rien à se reprocher ne craint rien et reste confiant, quant à celui qui se méfie, il s'accuse et il n'est pas innocent. L'équivalence française pourrait être : « Fais bien et ne craint rien » ou encore « qui s'excuse, s'accuse. ».

Proverbe n°15

[la:bɛs sɛrwa:l ɛlħalfa wa Jatxaṭa fɛ'na:r] لابس سروال الحلفا ويتخطى فالنار

Traduction : « Il porte un pantalon de alfa[2]et saute par-dessus le feu. ».

Ce proverbe est d'une part, un conseil sous forme d'interdiction implicite, puisqu'on avise une personne de ne pas prendre de risques inutilement, d'une autre part, cette parémie peut prendre une tournure ironique si l'on se moque de celui qui ne réfléchit pas avant d'agir et qu'il se met en danger bêtement. En français, on peut dire : « Celui qui a la tête en beurre, ne doit pas s'approcher du feu. ».

[2] Aussi appelée « lemongrass », est une plante herbacée poussant dans les régions arides servant à fabriquer du papier d'impression, des objets (panier, couffin, cordage…) ou des vêtements.

Conclusion

Le sens véhiculé par les proverbes algériens (de locuteurs auressiens) et leur finalité discursive étant notre objectif de recherche, l'étude descriptive et interprétative réalisée sur des parémies de cette région nous fait remarquer que ces proverbes sont variés de par leur structure de formation linguistique et lexical, mais aussi de par la diversité des thèmes qu'ils abordent ainsi que la multiplicité des situations d'énonciations auxquelles ils font références. Ainsi, il a été noté que ces parémies auressiennes sont un moyen discursif de transmission d'un sens qui ne peut être saisi qu'avec une interprétation contextualisée, que les interlocuteurs partagent dans un même espace sociolinguistique comme une convention sémantico-pragmatique.

En outre, nous déduisons également que les proverbes auressiens sont dotés d'un sens littéral duquel ne doit pas se contenter le récepteur pour pouvoir les interpréter mais plutôt le dépasser et faire une lecture plus profonde du sens caché (chose qui a été réalisée lors de l'analyse effectuée). Il est aussi notable que la population auressienne s'inspire des éléments (objets, animaux, plantes…) propres à leur région pour produire leur énoncés parémiques. Ce qui confirme l'hypothèse de la nécessité de la connaissance du contexte de création (linguistique et culturel) des proverbes auressiens dans le processus d'interprétation et de compréhension. S'ajoute à cela le fait que la sélection d'un proverbe par un locuteur, de cette région, dans une situation d'énonciation dépend de la finalité discursive qu'il veut atteindre et de l'effet qu'il veut produire chez son auditoire comme le prouvent l'interprétation des exemples analysés précédemment. Il est clair que les énoncés parémiques algériens, sont une source de sens, de finesse et de sagesse dans laquelle puisent les auressiens pour étoffer leurs discours quotidiens.

Liste Bibliographique

Livres

1- Bakhtine, M. (1984). Les genres du discours, (pp. 265-308). In Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.

2- Ballais, J-L. (1984). Recherches géomorphologiques dans les Aurès (Algérie) (2 t), (pp. 626). Lille : A.N.R.T.

3- Ben Cheneb, Mohammed. (1906). Proverbes de l'Algérie et du Maghreb. Maisonneuve & Larose.

4- Gomez-Jordana, Sonia. (2012). Le proverbe : vers une définition linguistique. Paris : L'Harmattan.

5- Hadjri Mebarki, Soria. (2013). Et si la parole était d'or à travers les proverbes (pp. 8-9). Alger : ENAG et Synergie.

6- Perrin, Laurent. (2012). Idiotismes, proverbes et stéréotypes. In : J-C. Anscombre et all (dirs.). Voix et marqueurs du discours : des connecteurs à l'argument d'autorité (pp. 165-183.). Lyon : ENS Éditions.

7- Rey, Alain et all. (2006). Dictionnaire de proverbes et dictons. (pp. 05). Le Robert.

8- Schank, R-C & Abelson, R-P. (1977). Scripts, Plans, Goals, and Understanding. Hillsdale (N.J.) : Laurence Erlbaum,

Thèses

1- Benabbas, Moussadek. (2012). Développement urbain et architectural dans l'Aurès central et choix du mode d'urbanisation, (pp. 19-20). Urbanisme, université Mentouri, Algérie.

2- Thi-Huong, Nguyen. (2008). De la production du sens dans le proverbe. Analyse linguistique contrastive d'un corpus de proverbes contenant des praxèmes corporels en français et en vietnamien, (pp. 49). **Linguistique,** université Paul Valéry-Montpellier III.

Article du Journal
1- Anscombre, Jean-Claude. (1994). « Proverbes et formes proverbiales : valeur évidentielle et argumentative ». Langue française, n° 102, pp. 95-107.
2- Franck, D. (1979). « Speech act and conversational move ». Journal of pragmatics, n° 03, pp. 461-466.
3- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. (1995). « Où en sont les actes de langage ? ». L'Information Grammaticale, n° 66, pp. 05-12.
4- Kerbrat-Orecchioni, Catherine & Traverso, Véronique. (2004). « Types d'interactions et genres de l'oral », Langages, V-1, n° 153, pp. 41-51.
4- Lopez, Antonia. (2021). « Le proverbe : une forme brève pour de multiples vérités ». Crisol, n°17, pp. 1-26.
5- Mejri, Salah. (2005). « Figement, néologie et renouvellement du lexique ». Linx, n° 52, pp. 163-174.
6- Milner, George -B. (1969). « De l'armature des locutions proverbiales. Essai de taxonomie (sémantique) ». L'Homme, T-9, n° 3, pp. 49-70.
7- Palma, Silvia. (2005). « La regla y la excepcion en los refranes ». Paremia, n°14, pp. 97-104.
8- Taleb Ibrahimi, Khaoula. (2006). « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues ». L'Année du Maghreb, V-I, pp. 207-218.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 234-243**

La phrase élémentaire en arabe par rapport au français : quelles incidences sur l'apprentissage en FLE ?

The elementary sentence in Arabic versus French: what impact on learning in FLE?

Mohamed Lamine BENDAOUD

ENS El-Gaid Saleh, Bou-Saâda (Algérie)

laminebmlk@yahoo.fr

Résumé:

Le présent écrit se base essentiellement sur une étude antérieure que nous avons consacrée aux erreurs d'interférences syntaxiques des apprenants algériens en FLE. (Voir thèse Bendaoud Mohamed Lamine, 2019). Face à l'ampleur du phénomène, certaines questions s'imposent : Comment pouvons-nous décrire ces erreurs ? Comment les expliquer et les classer ? Pouvons-nous les prévoir en amont en étudiant les différences et les similitudes entre les deux systèmes syntaxiques français et arabe ? Et enfin, Comment peut-on y remédier dans une situation d'enseignement/apprentissage ? Telles sont les questions auxquelles nous essayerons, dans cet article, d'apporter des éléments de réponse.

Informations sur l'article

Received *02/11/2021*

Accepted *28/09/2022*

Mots-clés:

- ✓ *Apprenants algériens*
- ✓ *Complément spécifique*
- ✓ *Phrase élémentaire*
- ✓ *Syntaxe*

Abstract :

This writing is essentially based on a previous study that we devoted to the syntactic interference errors of Algerian learners in FLE. (See Bendaoud Mohamed Lamine thesis, 2019). Given the magnitude of the phenomenon, some questions arise: How can we describe these errors? How to explain and classify them? Can we predict them upstream by studying the differences and similarities between the two French and Arabic syntactic systems? And finally, how can this be remedied in a teaching / learning situation? These are the questions to which we will try, in this article, to provide some answers.

Article info

Reçu *02/11/2021*

Acceptation *28/09/2022*

Keywords:

- ✓ *Algerian learners*
- ✓ *elementary sentence*
- ✓ *specific complement*
- ✓ *syntax*

Introduction

Il n'est pas un secret qu'il existe d'importantes différences entre les deux systèmes grammaticaux français et arabe. Toutefois, il se trouve que ces divergences, et même si elles existent à tous les niveaux : sémantique, phonétique, morphosyntaxique, lexicologique, etc., elles deviennent beaucoup plus problématiques en matière de syntaxe étant donné que, en cas d'interférences entre les deux systèmes, l'acceptabilité même de la phrase se trouve être remise en cause avec toutes les incidences que cela pourrait avoir sur le plan sémantique et, par-là, sur l'intercompréhension de manière générale. Dans cette étude, nous allons nous focaliser principalement sur ces différences qui pourraient nous être d'une grande utilité en vue d'expliquer certaines déviances liées à l'interférence des structures de LM des apprenants arabophones sur leurs constructions syntaxiques en FLE. Nous essayerons également de voir dans quelles mesure ces divergences puissent-elle influer sur l'apprentissage en FLE des apprenants algériens.

Bien évidemment, ces divergences -, au même titre que certaines similitudes - sont, vraisemblablement, le principal motif des erreurs d'interférence que les locuteurs non-natifs auraient tendance à faire, plus spécialement, en matière d'introduction du complément du verbe.

Cela dit, nous devons toutefois mentionner que, nous ne retiendrons pour les besoins de la description que les structures syntaxiques qui impliquent des compléments non adverbiaux (non circonstanciels) ; à savoir, les compléments du verbe.

1. Qu'est-ce que la phrase élémentaire ?

Pour Gross. M., la phrase élémentaire est constituée d'éléments de base indispensables à la construction d'une structure syntaxique cohérente et ayant un sens. C'est la phrase qui se construit autour du verbe, ce dernier, se présente comme étant le noyau de toute structure syntaxique élémentaire. IL requiert des arguments dont des compléments spécifiques (qui nous intéressent pour notre étude). Selon M. Gross, toutes les autres phrases qui découlent de la phrase élémentaire ne sont, en fait, que des transformations que cette dernière aurait à subir.

A ce propos, Gross M. (1990, P.90) dira que : « Lors de la construction du lexique-grammaire du français, la notion de phrase élémentaire a dû être précisée : il a fallu séparer les compléments que l'on retenait comme spécifiques du verbe de ceux que l'on considérait comme des adjonctions introduites pour des opérations générales ».

2. Le Complément spécifique du verbe

Pour Maurice Gross, seuls les compléments spécifiques du verbe peuvent être qualifiés de compléments essentiels. Il parle, à cet effet, de compléments directs ou à préposition « zéro », et de compléments indirects prépositionnels. Selon lui, ces types de compléments sont en général sources de pronoms préverbaux (Ppv), et sont impliqués dans des opérations de transformation comme le passif, la réflexivation, la symétrie, des conversions, des inversions, le causatif, etc. Ces compléments acceptent également des complétives (Qu P, ce CUQ P). De plus, ils devraient répondre aux interrogatifs qui, que ou quoi tout en excluant les adverbes interrogatifs comment, où, etc.

Selon Gross M., d'autres compléments prépositionnels pourraient avoir des caractéristiques voisines. On observe des objets indirects en *sur* (Gross, M. 1990) :

a)- Max table *sur la venue de Luc*
* Max table
Sur quoi Max table-t-il ?
* (où + Comment) Max table-t-il ?
Avec *insister* ce complément n'est pas obligatoire :

b)- Max insiste *sur* la venue de Luc
Max insiste
Sur quoi Max insiste-t-il ?

Insister sera néanmoins classé avec *tabler*, car on a considéré qu'il prenait le même complément en *sur*.

Seront également classés comme complément essentiel certains compléments en *par* comme dans l'exemple du verbe *remplacer* :

c)- Max a remplacé le lit *par* un banc
Par quoi Max a-t-il remplacé le lit ?
* (où + Comment) Max a-t-il remplacé le lit ?

Les compléments symétriques en *avec*, souvent obligatoires (Borillo, A, 1971, cité Gross, M. 1990) font également partie de cette catégorie (Gross, M. 1990) :

d)- Max a comparé le lit *avec* le banc
= Max a comparé le lit et le banc
Avec quoi Max a-t-il comparé le lit ?
* (Où + Comment) Max a-t-il comparé le lit ?

A un autre égard, il existe également des compléments répondant aux adverbes interrogatifs et qui sont obligatoires (Ibid.) :

e)- Luc va *dans* sa chambre
* Luc va
Où va Luc ?
f)- Le montage se comporte bien
* Le montage se comporte
Comment se comporte le montage ?
g)- Max a mis la réunion à dix heures
* Max a mis la réunion
Quand Max a-t-il mis la réunion ?

Le LADL retiendra également certains compléments de lieu qu'ils considèrent comme obligatoires, et ce malgré le fait qu'ils partagent beaucoup de propriétés avec les compléments facultatifs. Par exemple, le complément de lieu obligatoire du verbe *aller* est associé à une proposition infinitive locative :

h)- Max va travailler *dans* sa chambre
Où va Max ?
Travailler *dans* sa chambre
Cela s'observe avec d'autres verbes tels que *monter*, mais dont le complément de lieu est facultatif :
i)- Max monte *dans* chambre
Max monte
Où Max monte-t-il ?
Dans sa chambre
Travailler *dans* sa chambre.

3. Différences majeures entre les deux systèmes syntaxiques

Dans notre description, nous allons retenir essentiellement les différences qui existent entre les deux systèmes en ce qui concerne l'introduction du complément du verbe dans la phrase élémentaire car c'est à ce niveau-là qu'il y a les divergences les plus significatives.

3.1. Différences en matière de transitivité du verbe

A vrai dire ; un verbe arabe susceptible de rendre sémantiquement un verbe supposé correspondant en français n'aura pas forcément les mêmes propriétés syntaxiques, en particulier, en ce qui concerne l'introduction de son complément. Il arrive souvent que le complément indirect du verbe en français se trouve construit de manière directe dans la construction correspondante en arabe et vice versa. Dans d'autres cas, c'est tout à fait le contraire. C'est pour dire que les contraintes combinatoires des deux verbes supposés sémantiquement correspondants dans les deux langues peuvent être différentes.

Exemples :

j)- Max a résisté *à* (la tentation + les envahisseurs)
Max Kawama Ø (el-raghba + el-ghuzaah)
k)- Le chien obéit *à* son maître
El-kalb yotiû Ø sayida#hu(poss)
l)- Max se rappelle *de* son passé
Max yatadhakar#u Ø maadhy#ih(poss)

Cela s'observe également dans le sens inverse. Exemples :

m)- Amine sallama *âla* el-ra'iiss
Amine a salué Ø le président

Si on rajoute l'arabe dialectal algérien, on trouve également des cas similaires. Exemples :

n)- El-mécanicien ymonti *fi* moteur
Le mécanicien monte Ø un moteur

3.2. Le placement du complément du verbe en arabe et en français

La langue arabe a cette particularité de pouvoir placer le complément indirect du verbe avant le complément direct avec omission de la préposition et cela sans recourir au procédé de la pronominalisation. Cela n'est pas permis par les structures syntaxiques définitoires en français. Exemples :

o)- Omar aâta kitab#an *li* Amina
Lit. Omar a donné un livre *à* Amina

Qui devient avec la transformation (tout en gardant le même sens) :

o1)- Omar aâta ø Amina Kitaab#an
N_0 V C att COD

Cela n'est pas permis par les structures définitoires des verbes en français. D'ailleurs, la construction correspondante est tout à fait inacceptable :

o2)- *Omar a donné Ø Amina un livre

3.3. Flexibilité syntaxique du verbe arabe en ce qui concerne l'introduction de son complément

En français, les contraintes exercées par le verbe pour ce qui est de la sélection de la préposition sont très importantes contrairement à l'arabe où on constate un peu plus de souplesse. Et ce, que ce soit pour le choix de la préposition, ou même de l'emploi ou non de cette dernière. Nous en déduisons que le verbe arabe est beaucoup moins contraignant. Par exemple, en français on dira :

p)- L'expérience aide le chercheur *à* vérifier les résultats.

Traduit en arabe comme suit :

p1) El-tajriba tusaaîd el-baahith (*li* + *âla* + *fi*) tamhiiss el-nataaij

Pour certains autres verbes en arabe, il y a possibilité même de supprimer carrément la préposition qui introduit le complément indirect sans que le sens de la phrase ne change. Exemples :

q)- Pierre a besoin *de* matériel
r)- Max joue *de* la guitare

Qui peuvent être rendus en arabe de deux manières différentes, avec ou sans le recours à une préposition, d'abord :

r1)- Pierre yahtaaju ila adawa#at(pl)
r2)- Max yaâzifu âla el-guitaar

Ou bien encore :

r3)- Pierre yahtaaju Ø adawa#at(*pl*)
r4)- Max yaâzifu Ø el-guitaar

Cela bien évidement n'est pas possible en français étant donné que les constructions qui en découlent ne sont pas acceptables :

* Pierre a besoin Ø matériel
* Max joue Ø la guitare

3.4. Différences liées à la polysémie des verbes français /et ou arabes

Comme dans toutes les autres langues, le verbe français peut comprendre des sémantismes tellement élargis qu'on est obligé de le rendre par plus d'un verbe en arabe. Cela est également valable dans le sens inverse, c'est-à-dire un verbe arabe qui peut être rendu par plusieurs verbes en français. Prenons l'exemple du verbe *monter* dans la construction :

s)- Pierre monte *dans* la voiture

Cette phrase peut être rendue en arabe de deux manières différentes en employant deux verbes différents, avec à chaque fois, une préposition différente :

s1)- Pierre yarkabu *fi* el-sayaara

Mais également :

s2)- Pierre yasaâdu *ila* el-sayaara

3.5. Différences liées au substantif complément prépositionnel

Certains substantifs supposés correspondants dans les deux langues, peuvent parfois avoir des sémantismes différents, et du coup, des constructions syntaxiques divergentes.

L'exemple qui suit nous montre très bien qu'il y a risque de confusion du fait que le mot El-kora puisse avoir aussi bien le sémantisme de *ballon* (objet : concret) que celui de *football* (activité : abstrait) :

t)- Amine yalâbu *bi* el-kora(*art.déf.*)
Amine joue *avec* le ballon
u)- Omar yalâbu Ø el-kora + el-football)
Omar joue *au* (ballon + football)

Cet amalgame de différences et de convergences sémantiques peut très facilement donner lieu à des erreurs syntaxiques du type :

* Omar joue Ø le football

3.6. Les notions de verbe, infinitif et V-n en arabe et en français

Entre l'arabe et le français, il y a d'importantes différences en ce qui concernes les acceptions qu'on donne aux notions dessus-citées.

Par exemple, en arabe, *el-masdar* (qui veut dire « la source » en français) est l'équivalent de *l'infinitif* du verbe en français mais également du substantif d'origine verbale (ce que M. Gross et le LADL appellent formellement *V-n)*. La différence est d'abord conceptuelle car en français, c'est le verbe qui est censé engendrer des *V-n* (substantif par nominalisation du verbe). En arabe, c'est tout à fait le contraire (c'est le *V-n « el-masdar* » qui est à l'origine du verbe). De plus, l'ambiguïté même en français entre *V-n* et *infinitif* pourrait être à l'origine de beaucoup d'incompréhensions chez un apprenant arabophone non encore confirmé. L'apprenant aura souvent tendance à éviter l'emploi de l'infinitif qu'il n'arrive pas très bien à maitriser. Exemple :

v)- Max a besoin *de* patienter
v1)- Max a besoin *de* patience

Toutes les deux rendues en arabe par une même construction :

v2)- Lit. Max yahtaj#u *ila* el-sabr

Nous voyons bien que la construction arabe rend les deux constructions françaises à la fois. C'est pour dire qu'el-*masdar* en arabe ne fait pas de distinction entre *infinitif* et *Vn.*

Cette confusion pourrait donner lieu à des erreurs du type :

*il faut *la construction* d'universités
Lit. Yajibu binaa'u jaamiâat

Au lieu de :

Il faut *construire* des universités.

3.6.1. Infinitif vs verbe conjugué en arabe

Les différences liées à l'infinitif apparaissent également à un autre niveau. En fait, il se trouve qu'en arabe, le mode infinitif du verbe se présente morphologiquement comme étant un temps de conjugaison (*el-mudhaariê*). De ce fait, nous nous attendons à ce que l'infinitif (*L'infinitif,* inerte morphologiquement en français, pose de sérieux problèmes à un arabophone qui tentera de le comparer avec les structures équivalentes en arabe. Il devra faire face au dilemme *: verbe conjugué* ou *V-n* ?) tel qu'il se présente en français (plus ou moins inerte par rapport à la conjugaison) se trouvera très souvent confondu avec *el-mudhariê* (temps de conjugaison en arabe qui équivaut aussi bien à l'infinitif qu'aux temps présents et aux temps futurs) en arabe. Exemple

w)- Pierre a décidé *de* partir

Pierre karrara *an* yadhehab (*V. conj*)

Dans cet exemple, la préposition *de* (dans un rôle de complémenteur infinitif) est rendue par la préposition arabe *an*. Cette dernière peut être considéré en arabe, aussi bien comme équivalent à *de*/ *à* complémenteurs qu'à *que* de la complétive. C'est la raison qui expliquerait des erreurs d'interférences en emplois prépositionnels du type :

Pierre a décidé qu'il partira
Lit. Pierre karrara an yadhehab

Ou encore :

* Pierre a décidé la partance
Lit. Pierre karrara el dhahaab (*Vn*)

3.6.2. Infinitif vs Vn (masdar el-fiêl) en arabe

Comme nous l'avons déjà vu plus haut, l'arabe ne fait pas de distinction entre *Vn* (*masdar el-fiêl*) et *infinitif* (qui n'existe en arabe que sous forme de verbe conjugué à *El-mudhaaraâ*), et du coup, au lieu d'employer *l'infinitif*, on a plutôt tendance à employer le *Vn* (*masdar el-fiêl*). Cela conduirait inéluctablement un apprenant arabophone en FLE à tomber dans des erreurs de confusion telles que :

x)- Ali karrara ø zyaarata(*Vn*) el-akaarib
Lit. *Ali a décidé ø la visite(*Vn*) les proches

Paradoxalement avec les *V-n* (vs infinitif), On peut dire :

y)- Marie dhahabat Ø *touâalij#u (V.Conj)* fi el-mustashfaa
Marie est allée Ø *se faire soigner* à l'hôpital
y1)- Marie dhahab#at ila el-mustashfaa li el-îlaaj(*Vn*)
Marie est allée à l'hôpital pour les soins

Ces exemples nous montrent très clairement combien cette ambiguïté qui existe entre *infinitif* vs *verbe conjugué* en arabe d'un côté et *infinitif* vs *V-n* (*masdar el-fiêl* en arabe) d'un autre côté, puisse être source potentielle d'erreurs pour les apprenants arabophones en FLE qui n'ont pas encore une maitrise optimale de la syntaxe du verbe en français.

3.7. La notion de verbe support entre le français et l'arabe

Nous devons très bien savoir que pour les grammairiens arabes, la notion de *verbe support* n'a pas encore sa place. Pour eux, il n'y a de verbe en arabe que le verbe dit distributionnel. Toutefois, dans l'usage, ce type de verbe existe effectivement même s'il reste une variante stylistique qui n'est pas tout à fait indispensable contrairement au français où le recours aux verbes support s'avère être parfois inévitable. Par exemple :

z)- Max fait *preuve de* (sagesse +courage)
V. Sup
z1)- Catherine a de la considération pour Paul
V. Sup

Le remplacement des verbes support dessus-cités par des verbes distributionnels conduirait inéluctablement à des erreurs d'usage impropre qui n'auraient aucune chance d'être attestées en français :

z2)- * Max prouve le courage
z3)- *Catherine considère Paul (cette construction est non attestée dans le cas où l'on tenait compte du sens initial de la phrase de départ)

Par contre, en arabe, les deux variantes sont permises sans que cela n'impacte de manière considérable le sens :

z4)- Catherine laday#ha takdiir li Paul
Catherine tu#kaddir#u Paul

Etant donné que le *verbe support* est une notion qui n'existe pas en langue arabe, un apprenant arabophone en FLE pourrait toujours le considérer comme verbe distributionnel, noyau de la prédication, omettant par là le fait que quand un verbe est employé comme *verbe support*, il n'a plus ses propriétés prédicatives originelles qu'il passe d'ailleurs au substantif auquel il est associé.

Comme nous venons de le voir, le recours aux verbes supports est très fréquent en français contrairement à l'arabe où ce rôle est généralement rempli par les verbes distributionnels (ordinaires). A un autre égard, et même si, en arabe, on peut considérer certaines constructions comme étant des verbes support (selon M. Gross), ces unités-là, ont toutefois des emplois qui sont loin d'être les même qu'en français. Exemples :

En français, il est possible d'avoir les deux constructions :

aa)- Paul *se doute* *des* intentions de pierre
ab)- Paul *met en doute* ø les intentions de Pierre

En arabe, nous avons les deux nuances sémantiques mais sans qu'il ne soit possible d'employer un verbe support :

ab1)- Paul *yachuku* *fi* nawaaya Pierre
ab2)- Paul *Yuchakiku* *fi* nawaaya Pierre

On peut bien évidement exprimer cela d'une autre manière, mais dans ce cas on aura affaire à un complément du verbe et non à un verbe support :

ac)- Paul laday#hi choukouk fi nawaaya Pierre
Paul a des doutes par rapports aux intentions de Pierre

3.8. La concurrence entre les prépositions en arabe et en français

Il y a un autre phénomène linguistique propre aux systèmes prépositionnels de chacune des deux langues et qu'il serait intéressant de le mettre en valeur. Il s'agit de la concurrence entre les prépositions dans le même système.

Pour ce qui est du français, cela pourrait poser problèmes même à des locuteurs francophones confirmés, voire natifs (voir Albane Lesauvage & Marie Josée St-Louis, 1996).

Dans cette catégorie, on peut parler de deux types de concurrences entre les prépositions du français : d'une part, une concurrence liée à une simple question de style et, d'autre part, celle liée aux caractéristiques sémantiques du complément prépositionnel lui-même.

Dans certains contextes, deux ou plusieurs prépositions peuvent être en concurrence. Toutefois, l'emploi de l'une plutôt que de l'autre peut être considéré plus ou moins attesté par l'usage. L'exemple (31) (Exemple de Albane Lesauvage & Marie Josée St-Louis (1996)) illustre bien les erreurs de ce type. Le signe « ? » est employé pour indiquer la forme peu attestée par opposition à la forme largement attestée que l'on peut voir juste en dessous :

ad)- ? C'est *avec* cette présentation que prend fin le colloque.
C'est *par* cette présentation que prend fin le colloque.

Dans d'autres cas, le problème de l'acceptabilité ne surgit pas étant donné que la variation de préposition ne remet pas en cause l'acceptabilité de la phrase ou son intelligibilité. En-voici quelques exemples :

ae)- Nous exhortons la population *de* venir nombreux à l'exposition
Nous exhortons la population *à* venir nombreux à l'exposition

af)- Merci *de* m'avoir rendu ce servie
Merci *pour* m'avoir rendu ce service

A un autre égard, dans les emplois dits « libres » des prépositions, la valeur conceptuelle du complément de la préposition est souvent déterminante quant à la sélection de la préposition. Ainsi, il s'est avéré que les propriétés sémantiques de certains compléments peuvent tolérer l'emploi de plus d'une préposition et cela même si le degré d'acceptabilité de la phrase alternative se voit être quelque peu altéré. Les exemples que nous donnent (Albane Lesauvage & Marie Josée St-Louis (1996)) illustrent bien de cela :

ag)- ? Je marche *sur* la rue.
Je marche *dans* la rue.
ah)- ? La pomme est *sur* le plat.
La pomme est *dans* le plat.
ai)- ? La pomme est *dans* le plateau.
La pomme est *sur* le plateau.
aj)- ? Le capitaine regarde *dans* sa longue vue.
Le capitaine regarde *avec* sa longue vue.

Ce que nous venons de voir à propos de la concurrence entre les prépositions du français nous pousse très légitimement à se poser la question suivante : *si cela était le cas avec des locuteurs Québécois, voire même, Belges, Suisses, etc. Qu'en est-il alors des apprenants arabophones* ?

5. Conclusion

Vu ce que l'on vient de constater comme différences syntaxiques entre les deux langues, le moins que l'on puisse dire, c'est que l'existence de telles différences syntaxiques ne rendrait pas la tâche facile à un apprenant arabophone qui n'a pas encore une maitrise optimale de la syntaxe / et ou du lexique du français.

A côté de cela, il ne faut pas omettre de vue le fait que les apprenants ont souvent tendance à s'appuyer (voire calquer) sur les structures syntaxiques de leur LM lors de la production en FLE. Il serait donc, tout à fait attendu à ce que les erreurs d'interférences syntaxiques soient très récurrentes dans leurs écrits, et partant, constituer un vrai handicap à leur apprentissage en matière de syntaxe du français.

Pour y remédier, nous proposons parmi les méthodes d'enseignement de la grammaire et de la syntaxe du français, de recourir à la phrase élémentaire en se focalisant essentiellement sur le verbe et les structures définitoires dans lesquelles il peut s'insérer (voir travaux du LADL). Il faudrait à un autre égard, donner la priorité à la structure syntaxique de la phrase plutôt qu'au sens, car ce dernier n'est autre que la résultante des opérations syntaxiques appropriées et attestées en langue française. D'ailleurs, c'est bien le recours au sens qui a donné lieu à de nombreuses confusions syntaxiques se traduisant souvent par des erreurs d'interférences de la langue arabe et des erreurs d'analogies avec les structures du français.

Bibliographie

Livres

1- BLACHERE R. et GAUDEFROY-DEMOMBINES M. (1952) : *Grammaire de l'Arabe Classique*, Edition Maisonneuve, Paris.

2- BOONS Jean-Paul, GUILLET Alain, LECLERE Christian (1976a). *La Structure des phrases simples en français. I : Constructions intransitives*. Droz, Genève.

3- BOONS Jean-Paul, GUILLET Alain, LECLERE Christian (1976b). *La Structure des phrases simples en français. II : classe des constructions transitives, rapport de recherches du LADL*. Université Paris 7, Paris.

4- GROSS, M. (1968). *Grammaire transformationnelle du français*, Vol.1, Syntaxe du verbe. Paris, Larousse, 183 p.

5- GROSS, M. (1975). *Méthodes en syntaxe*. Paris, Hermann, 412 p.

6- GROSS, M. (1986b). *Grammaire transformationnelle du français : Syntaxe du verbe*, volume 1. Cantilène, Paris, France.

7- GUILLET A. et LECLERE Ch. (1990). La structure des phrases simples en français Ill, Verbes à complément direct et complément locatif, Genève. Droz.

8- GUILLET A. et LECLERE Ch. (1992). *La structure des phrases simples en français : Les constructions transitives locatives*. Droz, Genève, Suisse.

9- RIEGEL M. et al. (1994). *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.

10- RUWET N. (1972). *Théorie syntaxique et syntaxe du français*. Seuil, Paris, France.

Thèses

1- BENDAOUD MOHAMED LAMINE (2019), *L'influence de la langue maternelle sur les emplois prépositionnels en FLE chez les locuteurs non-natifs*, université Mohamed Kheidher Biskra.

Articles

1- GROSS, M. (1990). La caractérisation des adverbes dans un lexique-grammaire. In: Langue Française, n°86, 1990. Sur les compléments circonstanciels. pp. 90-102; doi : 10.3406/lfr.1990.5796

2- RUWET N. (1969). « M. Gross, Grammaire transformationnelle du français : syntaxe du verbe ». In Langue française. N°1, pp. 115-119.

3- TALONE E. (2012). Maintenance du Lexique-Grammaire ; Formules définitoires et arbre de classement. In *TAL, volume 52- N°3/2012, PP. 153-190*

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 244-256**

Les cours en ligne, quels effets sur la formation des futurs enseignants de FLE, en Algérie ?

Online courses, what effects on the training of future teachers of French as a foreign language, in Algeria?

Nadra GHEZAL

École Normale Supérieure Bou Saâda - Algérie -

gh.nadra@yahoo.fr

Résumé:

En raison de la pandémie mondiale causée par la Covid-19, le monde entier témoigne d'une fermeture massive et nécessaire des établissements d'enseignement scolaire et universitaire. Pour assurer la continuité de l'enseignement, l'Algérie à l'instar de nombreux pays a déployé un dispositif pour accomplir cette mission. En milieu universitaire, les classes et les amphis sont vite remplacés par les cours en ligne. Les enseignants sont en l'occurrence, appelés à médiatiser les cours afin de garantir la formation de leurs étudiants. Après deux ans de confinement, cet article se propose de percevoir par le biais d'une enquête, les effets de cette transition numérique sur les étudiants destinés à enseigner le FLE.

Informations sur l'article

Received *03/11/2021*

Accepted *01/06/2022*

Mots-clés:

- *Cours en ligne*
- *EAD et la FAD*
- *Enseignement supérieur*
- *Les normaliens, covid-19*

Abstract :

Due to the global pandemic caused by Covid-19, the whole world is witnessing a massive and necessary closure of schools and universities. To ensure the continuity of education, Algeria, like many countries, has deployed a system to accomplish this mission. In academia, classrooms and amphitheaters are quickly being replaced by online courses. In this case, teachers are called upon to publicize the courses in order to guarantee the training of their students. After two years of confinement, this article proposes to perceive, through a survey, the effects of this digital transition on students destined to teach French as a foreign language.

Article info

Reçu *03/11/2021*

Acceptation *01/06/2022*

Keywords:

- *Online learning*
- *DL*
- *Higher Education*
- *Normalians, Covid-19*

Introduction

Tout a commencé avec l'émergence de la COVID 2019 qui ne cesse de se propager dans le monde entier. Cette maladie est provoquée par l'infection d'un virus qu'on nomme coronavirus 2 du syndrome respiratoire aigu sévère (SARS-COV-2). La pandémie du COVID-19 est déclarée comme une grave urgence sanitaire et une crise mondiale qui embarrasse et préoccupe tout le monde notamment les auteurs et les spécialistes dans tous les secteurs y compris l'enseignement.

A l'instar d'autres dirigeants, le président algérien Abdelmadjid Tebboune par mesure de précaution et de protection, a annoncé l'après-midi du 12 mars 2020, la fermeture immédiate de tous les établissements d'enseignement primaire, moyen, secondaire et universitaire suite à la confirmation du premier décès de coronavirus le jour même en Algérie. Conscient de la gravité de la situation, la suspension de toutes les activités pédagogiques se poursuivra jusqu'au 5 avril, selon une déclaration présentielle. (Coronavirus : En proie au Covid-19, l'Algérie ferme ses écoles, 2020)

Pour assurer la relance des activités, la continuité de la relation pédagogique et garantir un meilleur contact entre les membres du corps enseignant et les étudiants, il a été adressé aux responsables des universités et des écoles normales supérieures une directive le 02 avril 2020 par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, exigeant la mise en ligne des cours. De ce fait, l'utilisation d'internet en temps de crise, semble être la solution adéquate pour un bon nombre de pays.

Sous l'emprise du coronavirus, l'intégration des cours en ligne à l'université entraîne en effet, un changement de paradigme d'enseignement et d'apprentissage attendu depuis longtemps en Algérie. Le recours aux nouvelles technologies devient une réalité quotidienne qui favorise en conséquence, l'apprentissage en ligne où l'enseignement est dispensé à distance et sur des plateformes numériques. Nous sommes certes, perpétuellement appelé à renouveler, à innover et à moderniser nos pratiques enseignantes et apprenantes.

Ce contexte a décidément, changé le mode d'enseignement à l'université. Les plateformes numériques deviennent à cet égard, une partie intégrante de l'enseignement supérieur. Moodle est l'un des meilleurs exemples de plateforme d'apprentissage virtuel utilisée par plusieurs établissements d'enseignement supérieur en Algérie ; entre autres l'école normale supérieure de Bou-Saâda, comme titre illustratif.

Ainsi cet article rend compte les effets de ce nouveau type d'enseignement imprévu sur la formation des étudiants normaliens, est-il aussi efficace que l'enseignement classique pour la réussite de ces derniers ? Continuera-t-il à faire partie des pratiques universitaires ?

Il semblerait que les discours sur l'enseignement distancié sont majoritairement négatifs et renvoient surtout aux problèmes de connexion (Yves Granjon, 2021; Pascal Terrien et Angelika Güsewell, 2021; Merouane Mokdad, 2020). Nous essayerons par cette contribution de relever les aspects négatifs et positifs de cet enseignement.

1. Vers un nouveau mode d'enseignement supérieur en contexte de pandémie

Le passage de l'enseignement en présentiel à la formation à distance contribue à l'évolution de la pédagogie universitaire.

1.1. La formation ou l'enseignement à distance

Cette crise sanitaire internationale a ainsi, favorisé l'émergence d'une nouvelle didactique de FLE qui se résume au distanciel. Qu'en-est-il ? En quoi réside-t-il ?

L'enseignement à distance est un système éducatif, qui permet aux étudiants confinés de poursuivre les études en raison des circonstances imposées dans un cadre rigoureux et de recevoir les cours, sans avoir le besoin de se déplacer. Comme son nom l'indique, ce système est un mode

d'enseignement dispensé par une institution, réalisé sans la présence physique de l'enseignant formateur et des étudiants.

Une définition similaire est proposée par l'Association Française de Normalisation (AFNOR) qui soutient que c'est une modalité de formation à distance conçue « *pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le lieu de la formation et sans la présence physique d'un formateur. La formation à distance [...] est incluse dans le concept plus général de formation ouverte et à distance* ». (L'enseignement à distance : perceptions des étudiants et usage du numérique en période de confinement Covid-19, 2021).

Ainsi pour Daniel Peraya qui rapporte plus de précision, la formation à distance est un système d'enseignement qui

> *dissocie dans le temps et dans l'espace le processus d'enseignement / apprentissage apparaît d'emblée comme une formation en différé et, en conséquence, elle doit nécessairement se concevoir et être mise en œuvre comme une formation médiatisée. Autrement dit, toute formation à distance recourt nécessairement à des artefacts techniques, à des dispositifs médiatiques anciens ou nouveaux, analogiques ou numériques : livres ou manuels imprimés et illustrés, radiodiffusion, enregistrements sonores sur cassettes, émissions de télévision en direct ou magnétoscopées, technologies de l'information et de la communication. C'est ainsi que seront mis à disposition des apprenants les ressources pédagogiques, les différents outils de communication et de collaboration, les activités d'apprentissage et les moyens de les réaliser*. (2005, p. 200).

De même, Geneviève Lameul de son coté, met l'accent sur l'apport des outils de communication dans le processus de formation à distance. Elle estime que l'utilisation des différents moyens de communication permet de *« rompre avec les trois unités de temps, lieu et action, en permettant aux apprenants de se former sans avoir à se déplacer dans un lieu spécifiquement identifié pour la formation, en entrant en contact avec le formateur-accompagnateur ou l'enseignant par l'intermédiaire des moyens de communication »* (2000, p. 86).

L'apparition de ces nouveaux moyens de communication dans le contexte éducatif contribue de ce fait, dans l'amélioration de la qualité pédagogique et ambitionne une meilleure productivité du processus d'apprentissage en temps actuel (L. Cuban, 1986, p.185).

A vrai dire, nous ne pouvons nier que l'idée de l'enseignement adapté au monde virtuel ne date pas d'aujourd'hui. Le mérite en revient à Isaac Pittman, l'un des pionniers de l'enseignement par correspondance. Apparut au milieu du XIX^{ème} siècle en Angleterre, il a fallu attendre jusqu'au XX^{ème} siècle pour que l'EAD comme nouvelle méthode d'enseignement connaît son engouement et ce, avec l'instauration du premier centre national français en 1939, l'université nationale de l'éducation à distance en 1970 en Espagne et avec l'apparition des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

C'est ainsi que les NTIC se forgent une place privilégiée dans le monde de l'éducation. Celles-ci ont donc, largement contribué au développement, à la diffusion et à l'intégration de l'enseignement assisté par ordinateur. Grâce à l'implication de ces technologies multimédias, les séquences sont transmises via courrier électronique permettant de ce fait, un accès sans limite aux savoirs et aux connaissances en réduisant les contraintes de temps et de lieu. Il est en effet, primordial de les maîtriser. L'enseignement à distance offre alors, l'opportunité aux étudiants confinés d'achever leurs études et leur cursus.

En termes plus simples, nous concluons que la « formation à distance » ou FAD est une modalité d'enseignement qui *« permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des*

contraintes minimales d'horaire et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources » (CLIFAD, 2010).

En se basant sur ces définitions et d'autres, nous pouvons retenir les caractéristiques suivantes que nous résumons dans tout d'abord, l'accessibilité ou la souplesse tant dans l'espace que dans le temps ; de plus, la contextualisation soit la distance géographique, qui sépare l'enseignant formateur de l'étudiant (Henri et Kaye, 1985, p.100). Toutefois, elle maintient un contact permanent et immédiat entre l'enseignant et ses enseignés, ces derniers et leurs pairs. D'autant plus, Perriault (1996, p. 87) précise que cet enseignement offre une certaine liberté dans le mode d'organisation pédagogique ; l'élève peut en l'occurrence, planifier dans le temps et dans l'espace ses activités d'étude et travailler à son rythme d'apprentissage. En outre, l'interaction entre l'apprenant et le tuteur et l'apprenant avec ses pairs, permet la compréhension et l'assimilation du cours par celui-ci.

1.2. Une formation à distance ou en ligne ?

Une myriade de personnes confond entre les termes formation en ligne et formation à distance quoique toutes les deux soient une modalité d'enseignement s'opposant à la formation classique habituelle dite présentielle.

La formation en ligne ou le « E-Learning » est une forme d'apprentissage sollicitant un appareil connecté à internet par le biais d'une plateforme numérique. Dès lors, il est évident d'avoir accès aux technologies de l'information et de la communication TIC afin de parvenir à suivre les cours mis en ligne. Par ce type d'enseignement, l'apprenant franchit les contraintes géographique et personnelle. C'est pourquoi, la formation en ligne peut être considérée comme à distance.

Par contre, une formation à distance n'est pas nécessairement une formation en ligne. Elle consiste à fournir les cours par différents moyens de communication entre autres le courrier électronique, téléphone et polycopie.

En effet, la formation en ligne est très sollicitée, car elle demeure la solution la plus adéquate et la plus appropriée en raison des circonstances actuelles. La diffusion des contenus pédagogiques d'un module sont mis en ligne par l'université qui procure les cours. Il existe différentes modalités d'enseignement ou de formation en ligne, nous citons :

1.2.1. Apprentissage synchrone

Ce type d'apprentissage fait référence à un enseignement dans lequel un groupe de participants assistant à une visioconférence apprennent en même temps. Cet apprentissage ne s'effectue alors, qu'en étant en ligne. En étant connecté, l'enseignant maintient le contact avec ses étudiants. Il s'agit d'une vraie interaction entre les participants.

1.2.2. Apprentissage asynchrone

Contrairement au premier, celui-ci ne s'effectue pas nécessairement au même temps pour le professeur et pour ses étudiants. Cela sous-entend qu'il n'y a pas d'interaction en temps réel. Toutefois, les participants peuvent apprendre à leur propre rythme. L'enseignant partage des vidéos, des fichiers audio, des textes électroniques, etc. pour que ses apprenants les consultent lorsqu'ils en ont le temps. Il conçoit des contenus sous différents formats qu'il met à leur disposition. De ce fait, cet apprentissage n'exige pas que l'enseignant et les participants soient connectés au même moment.

1.2.3. Présentiel

Pour soutenir les apprenants dans leurs apprentissages, l'enseignement en présence maintient le lien entre l'enseignant et ces derniers. Les cours sont donnés en présence physique des étudiants et de l'enseignant.

1.2.4. Hybride ou mixte

Partiellement à distance voire une combinaison des deux modes distanciel (synchrone, asynchrone en fonction des besoins) et présentiel.

Les activités pédagogiques sont ainsi réalisées en classe, à distance, en ligne en mode synchrone ou asynchrone ou en mode hybride.

2. « Les cours en ligne », se former autrement à l'ère du numérique

2.1. Pourquoi créer un cours en ligne ?

La formation en ligne présente un grand intérêt pour les apprenants et les enseignants. Tout d'abord, il s'agit d'une méthode d'apprentissage facilitante qui permet un accès à internet rapide et aisé grâce à l'ordinateur, la tablette ou le smartphone. Cette possibilité d'accès partout avec la disponibilité de la 4G à tout moment, permet par conséquent une meilleure flexibilité de la gestion du temps de formation. Le cours étant disponible en permanence, l'apprenant a l'opportunité d'adapter le rythme de sa formation en fonction de son emploi du temps.

De son côté, l'enseignant, peut programmer à l'avance la mise en ligne de ses cours élaborés comme une séquence de formation, selon une logique pédagogique, avec des activités que l'élève doit réaliser pour progresser dans son apprentissage (Anne Délaby, 2006, p. 06). Ce type de format déterminé par ces caractéristiques peut être définit en tant que produit médiatique conçu pour s'adapter aux besoins de l'enseignement apprentissage des apprenants par l'appropriation d'un dispositif informatique numérique.

2.2. Comment peut-on garantir un enseignement de qualité, en situation d'urgence ?

C'est pourquoi, il a été décidé en avril 2020, par le ministère de la Poste et des Télécommunications, les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique ainsi que divers opérateurs de téléphonie fixe et mobile, publics et privés, de faire bénéficier les élèves et étudiants d'un accès libre aux ressources numériques d'enseignement via les adresses URL, raccordés aux différents réseaux de téléphonie mobile ou de la technologie de quatrième génération (4G LTE).

« Suite aux consultations engagées par le ministère de la Poste avec les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, ainsi qu'avec les différents opérateurs de téléphonie ,fixe et mobile (publics et privés) pour examen des moyens permettant à nos enfant d'accéder aux plateformes numériques mises en place par les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, à savoir http://soutienscolaire.onefd.edu.dz et http://elearningmesrs.cerist.dz, pour suivre leurs cours de manière équitable et juste où qu'ils se trouvent à travers le territoire national, il a été convenu avec tous les opérateurs d'accorder un accès gratuit aux plateformes concernées au profit des élèves et des étudiants connectés aux différents réseaux », indique le communiqué ».

Compte tenu de l'impact des TICE sur l'enseignement supérieur, la crise que traverse le pays en raison de la propagation du Covid-19, a en effet, engendré la nécessité de recourir à un nouveau dispositif numérique à travers tous les moyens offerts afin de veiller au confort, au bien-être des enseignants et des apprenants dans la poursuite/reprise de leur parcours scolaire et cursus universitaire. L'enseignement à distance par la mise en ligne des cours sur les plateformes, témoigne de nos jours d'un aimable essor dans les projets stratégiques universitaires. De ce fait, cette nouvelle pratique pédagogique et didactique n'est plus limitée à quelques établissements spécialisés ; désormais, toutes les universités algériennes et les écoles normales supérieures l'y intègrent.

3. Attitude des futurs enseignants vis-à-vis des cours offerts à distance en mode asynchrone

3.1. Méthodologie

Dans le cadre de notre étude, il a été élaboré un questionnaire en ligne qui comporte dix questions pour voir la perception des cours en ligne ou à distance par les étudiants universitaires. Ce questionnaire nous a permis de nous rendre compte des effets positifs et négatifs liés à l'enseignement à distance, sur le rendement de ces derniers. Dans cet article, nous nous intéressons plus précisément aux étudiants de l'école normale supérieure pour qui la formation à distance dès 2019, est imposée par les circonstances.

Une enquête est ainsi, diffusée en avril 2021, soit après 6 mois de déploiement des cours en ligne via la plateforme Moodle, à destination des étudiants du département de français à l'ENS de Bou-Saâda, en contexte de pandémie de Covid-19 causée par le coronavirus.

Créée conformément au décret exécutif n° 15/187 correspondant au 16 juillet 2015, nous rappelons que l'École normale supérieure de Bou-Saâda portant le nom du défunt Ahmed Gaïd Salah est un établissement public à caractère administratif, placée sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Située dans la ville de Bou-Saâda wilaya de M'Sila, elle est l'une des onze écoles normales supérieures, en Algérie. Elle a pour mission d'assurer exclusivement la formation de normaliens ou des futurs enseignants dans actuellement trois spécialités (arabe, français et science exacte) au profit du secteur de l'éducation nationale. Dans des conditions matérielles et intellectuelles propices, elle les prépare à occuper des fonctions de professeurs du primaire, du moyen et du lycée, plus compétents.

3.2. Présentation de la population ayant participé à l'enquête

3.2.1. Répartition par paliers

Nous précisons que 179 étudiants de FLE au titre de l'année universitaire 2020-2021, participent à l'enquête par questionnaire en ligne via Moodle. L'envoie des réponses au questionnaire est transféré vers notre adresse e-mail personnel.

Le nombre total des normaliens spécialisés en langue française destinés à l'enseigner, sont répartis comme suit :

Effectifs	**1PEP**	**1PEM**	**1PES**	**2PES**	**3PES**	**4PES**	**5PES**	**Total**
Répondants	25	28	24	21	24	21	36	179
Pourcentage	14%	16 %	13 %	12%	13%	12%	20%	100%

Tableau n°1 : Effectifs des étudiants participant à l'enquête

3.2.2. Répartition par niveau d'étude

D'après le tableau 02, sur les 179 répondants, 14% sont professeurs d'enseignement primaire (3ans après l'obtention du Baccalauréat), 16% sont des professeurs au moyen (4ans après le Baccalauréat) et 70% se déclarent comme enseignants au secondaire (5ans après le Baccalauréat). Notons que la répartition globale des étudiants selon leur niveau fait apparaître une proportion différente.

Effectifs	**Bac+3**	**Bac+4**	**Bac+5**	**Total**
Répondants	25	28	126	179
Pourcentage	14%	16%	70%	100%

Tableau n°2 : Répartition des répondants en fonction du niveau d'études

3.3. Présentation du questionnaire

Le questionnaire est entièrement anonyme et confidentiel. Les questions figurant au sein de ce questionnaire portent sur six grands axes ou thèmes principaux : la mise en ligne des cours pour maintenir la continuité, la reprise des études et le degré d'implication des étudiants dans ces cours, leur jugement par rapport au contenu, l'apport de la technologie à l'enseignement supérieur, les

avantages et inconvénients de l'enseignement virtuel par les cours en ligne ainsi que les problèmes rencontrées par les participants, enjeux et perspective à l'avenir.

Les résultats de l'enquête mettent en évidence les effets de l'enseignement à distance par les cours en ligne sur la formation des futurs enseignants. L'analyse de ces résultats repose sur 179 réponses des effectifs étudiants (tous paliers et niveaux confondus) aux différentes questions du questionnaire en ligne.

3. 4. Résultats et discussion

Question 1 : Les cours diffusés par vos enseignants sur la plateforme de l'école, sont constitués de :

Réponses	**Réponses**	**Pourcentage**
Texte en paragraphes comme dans un cours traditionnel	179	100%
Lien(s) vers d'autres pages	148	83%
Visioconférence	00	00%

Tableau n° 3 : Les différents formats des cours en ligne

De nos jours, pour l'étudiant universitaire l'information lui est délivrée sous différents formats numérisés en documents électroniques (Word, PDF, Power point, images, fichiers audio ou vidéos). C'est pourquoi, il doit disposer d'un ordinateur, d'une tablette ou d'un smartphone doté d'un navigateur internet. Être orienté vers le numérique parait la solution adéquate, en milieu d'une crise.

Les résultats du tableau montrent que le type de cours proposés aux étudiants de l'ENS de Bou-Saâda par la plateforme Moodle, sont ceux à la forme d'un texte en paragraphes similaire à la structure d'un cours traditionnel. 83% des enquêtés sont à déclarer que les enseignants insèrent des liens Web vers d'autres pages. Avec l'aide des technologies, ils accordent ainsi à leur cours un aspect multimédia en y incluant des séquences vidéos ou des podcasts pour faire transmettre efficacement leur message et soutenir l'apprentissage de leurs étudiants. Pour montrer les effets des TIC sur la réussite universitaire et professionnelle des étudiants, une étude a été faite par Dahmani et Ragni (2009). Les deux auteurs tentent d'expliquer les performances d'un échantillon de 146 étudiants de Licence d'économie par leur degré d'habileté des technologies, leurs usages du numérique et leur statut socio-économique. Ils enregistrent un impact positif et concluent que les ressources mises à disposition par les enseignants sur internet permettent aux étudiants d'obtenir de meilleurs résultats.

Toutefois, nous constatons que les systèmes audiovisuels ou la visioconférence est non utilisée (00%) en raison sans doute du manque d'équipements et des problèmes techniques qui freinent le bon déroulement de la séance. Un autre type de format est pourtant, souligné par certains, qui se résume aux enregistrements audios. Sur le plan cognitif, il importe de varier les modalités de la conception des cours. Face à une diversité de profils des étudiants, il est nécessaire d'utiliser des représentations variées pour présenter son contenu. Nous nous demandons désormais, si ce contenu est équivalent à celui diffusé en salle de classe.

Question 2 : Les connaissances acquises par les cours en ligne sont-elles équivalentes à celles acquises par l'enseignement en présentiel ? Si non, expliquez.

Réponses	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Oui	29	16%
Non	150	84%

Tableau ° 4 : La qualité des cours en ligne

Contrairement à une minorité d'étudiants enquêtés soit 16%, la grande majorité voire la totalité des répondants, en l'occurrence 84% admettent que les connaissances acquises par la mise en ligne des cours ne sont pas vraiment équivalentes à celles acquises de façon traditionnelle par l'enseignement en présence. D'après ces derniers les cours en présentiel sont enrichis par les explications de l'enseignant et les questions de ses enseignés. Ils appuient leur propos en revendiquant le face à face ; ils précisent qu'un réel débat entre l'enseignant et ses étudiants ne peut être effectué qu'en présentiel pour éviter toute forme d'ambiguïté et de mal entendu.

L'enseignement classique a ainsi, un gros avantage celui de l'interactivité. Cela sous-entend que ces derniers ne parviennent pas à accepter, ni à s'adapter à cette nouvelle méthode pédagogique. C'est pourquoi, Enfield, J. (2013) (cité par Edward Awad et al.2017 : 06) insiste sur le fait que les contenus vus en vidéos par les étudiants doivent être réellement des contenus du cours, et non pas de l'enrichissement afin qu'ils puissent cheminer par eux-mêmes.

Question 3 : Pour cerner le contenu d'un cours mis en ligne, vous :

Réponses	**Réponses**	**%**
Vous contentez seulement des informations du cours en question	67	37%
Consultez d'autres documents numériques	112	63%

Tableau n° 5 : TICE et compréhension des cours

D'après les résultats du tableau, la plupart des étudiants du département de français à l'ENS de Bou-Saâda soit 63% consultent d'autres documents pour décortiquer le sujet d'un cours. Devant leurs écrans d'ordinateurs reliés à un réseau internet, ils ne sont plus en situation d'écoute face à leur enseignant. Ils doivent utiliser activement et de façon autonome les différentes ressources numériques. Certes, le recours à la technologie leur permet de s'adapter plus facilement et plus rapidement. Elle devient un moyen qui rend les apprenants plus actifs ; ils apprennent en agissant plutôt qu'en écoutant seulement. D'autant plus, elle permet aux étudiants normaliens de développer leurs compétences numériques qu'ils peuvent utiliser dans leur future vie professionnelle.

Question 04 : Comment faites-vous en cas d'incompréhension ?

Interrogés sur cette question, beaucoup sont ceux qui suggèrent d'approfondir leur recherche par l'accès aux sites web comme principale source d'informations. L'utilisation d'internet devient de plus en plus fréquente chez les jeunes.

Incontestablement, dans la situation qu'impose le coronavirus Covid-19, l'enseignement et les communications enseignant-enseignés se font virtuellement. A partir de la déclaration de l'immense majorité des étudiants enquêtés, le clavardage ou la discussion par l'un des systèmes de messagerie instantanée intégrés aux réseaux sociaux et aux plateformes pédagogiques, demeure une modalité d'échange et de partage incontournable, avec leurs enseignants et entre pairs pour une bonne compréhension des cours.

Question 5 : Les cours en mode virtuel, vous permettent de :

Réponses	**Réponses**	**%**
Accéder à tout moment aux contenus pédagogiques mis en ligne	179	100%
Aller à votre rythme	179	100%
Communiquer avec vos enseignants sans aucune gêne	126	71%
Communiquer avec ses pairs	136	76%

Tableau n° 6 : Quelques aspects positifs des cours en ligne

Plusieurs réponses sont accordées à cette question. Tous les étudiants de FLE participant à l'enquête en ligne déclarent que se former à distance leur permet d'étudier à n'importe qu'elle heure sans avoir à se déplacer (100%) et leur permet d'évoluer à leur rythme (100%). Ils obtiennent plus de flexibilité et peuvent revenir sur les concepts qu'ils ont moins bien compris. La mise en place du contenu pédagogique sur la plateforme par les enseignants, favorise alors le recours aux cours de manière satisfaisante chez les normaliens. L'enseignement à distance par la mise des cours en ligne devient une nouvelle forme d'apprentissage, une nouvelle méthode d'enseignement dans l'université algérienne, une aide pédagogique apportée aux étudiants confinés.

71% des enquêtés parviennent à communiquer avec leurs enseignants par clavardage sans aucun gène ; d'autant plus, 76% maintiennent l'échange régulier avec leurs camarades. Il est tout à fait raisonnable de profiter des services disponibles sur le web ou sur la plateforme ce qui augmente la possibilité d'apprendre en autonomie. Par conséquent, communiquer derrière son écran pour les personnes distantes, est une opportunité pour vaincre sa timidité. Jusqu'ici, le dispositif des cours en ligne a un effet positif par ce qu'il permet de franchir les contraintes du temps et de lieu.

Question 6 : Rencontrez-vous des problèmes avec votre connexion internet ?

Réponses	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Non, cela fonctionne bien	17	08%
Oui, les téléchargements sont lents	60	33%
Oui, la connexion s'interrompt de temps à autre	91	51%

Tableau n° 7 : La connexion, un frein majeur à l'accès aux cours

En interrogeant les étudiants sur les problèmes de connexion qu'ils rencontrent, 08% seulement affirment avoir une très bonne connexion, alors que presque la moitié de la population enquêtée soit 33% se plaint des téléchargements lents. En revanche, l'immense partie qui représente 51% des étudiants interrogés admettent avoir une connexion qui s'interrompt de temps en temps voire souvent ou très souvent. La connexion s'avère ainsi, une entrave qui empêche ces derniers de consulter ou de télécharger les cours ou les documents, dont ils ont besoin. D'autres par contre ont rajouté qu'ils résidaient dans de zones blanches dépourvues de couvertures de réseau internet. Nous en déduisons que dans de nombreux régions en Algérie, il n'y a pas de service Internet pour tout le monde et donc de nombreux étudiants se retrouveront avec un déficit d'apprentissage. Seuls ceux qui y ont accès, ont la possibilité de profiter des cours. Cela pourrait créer en fait, un réel écart pédagogique entre les étudiants. Désormais, la situation géographique peut affecter négativement la formation des étudiants.

Question 7 : Citez d'autres difficultés et obstacles qui entravent votre formation en ligne ?

Néanmoins, les difficultés affrontées par les étudiants de notre échantillon, ne peuvent se limiter aux problèmes de connexion. Nous résumons et rapportons les propos des enquêtés comme suite :

- Le temps passé à visionner les cours : « Je passe énormément de temps sur internet, se placer devant mon écran me prend beaucoup plus de temps. Il m'arrive très souvent de rester toute la journée devant un écran ».
- Le facteur financier peut également faire obstacle : « Je ne dispose pas d'un appareil compatible avec internet ».
- Le manque d'autonomie : « J'ai tendance parfois à avoir mal saisi mes cours ».
- Un problème technique : « J'ai du mal parfois à accéder à mon compte sur la plateforme ».
- Le manque de formation : « La plateforme dispose d'autres fonctionnalités que je ne sais pas utiliser ».

Il est certain que l'exposition prolongée à l'écran, la connexion permanente, les heures supplémentaires réalisées pour maintenir la continuité pédagogique peuvent susciter par

conséquent, une fatigue générale et des problèmes physiques. Parmi les obstacles cités qui freinent leur formation ou leur apprentissage à distance, certains avouent avoir parfois mal assimilé le contenu d'un cours cela sous-entend qu'ils éprouvent des difficultés à être plus autonomes. Quelques-uns déclarent ne pas disposer d'un ordinateur personnel ; d'autres, disposent d'un équipement informatique de qualité médiocre ou mauvaise qui peut être due à un écran de mauvaise qualité ou de petite taille, qui gêne la lecture des documents. Cependant, nous ne pouvons nier que pour la plupart, les problèmes qu'ils rencontrent au cours de leur formation en ligne sont dus à un problème d'accès à internet et que la connexion dépend de la 4G souvent moins instable.

Question 8 : L'enseignement en ligne a eu des conséquences positives et ou négatives sur la qualité de votre formation ? Expliquez

Il importe de souligner que la pandémie engendre également, des conséquences comportementales, émotionnelles et psychologiques sur le bien être des étudiants. Outre, l'anxiété, la dépression, les difficultés de concentration, la peur d'être contaminé ou de contaminer ses proches, l'isolement, le sentiment d'insécurité et d'incertitude sur leur avenir prennent place et affectent de manière importante la santé mentale de la population étudiante. La solution pédagogique adéquate adaptée aux circonstances est l'enseignement en ligne. Bien que cet enseignement a diminué les impacts de la pandémie, il présente de nombreux inconvénients qui ont eu des conséquences évidentes qui ne peuvent être ignorées. La quasi-totalité des étudiants enquêtés ont exprimé leur mécontentement face à l'enseignement virtuel par les plateformes numériques. Ils affirment que cet enseignement a influé négativement sur leurs études et sur la qualité de leur formation. Leur insatisfaction est justifiée par l'absence physique de leur enseignant qui revêt une importance particulière et le manque d'interactions qui se font en face à face, constituent pour ces étudiants un frein à la compréhension des cours. Par conséquent, il est tout à fait logique que le rendement de ces dernières baisses en contexte pandémique. De plus, pour certains, le domicile semble ne pas être l'endroit privilégié approprié pour étudier en raison des conditions de vie à la maison qui empêchent la concentration. En somme, les répondants mentionnent que l'impact de la pandémie, du confinement et les problèmes de connexion ont influé le rythme de leur progrès.

Question 9 : Citez les éléments qui font la réussite d'un enseignement par l'insertion des cours en ligne.

Tous les étudiants interrogés exigent un enseignement en classe virtuelle par Zoom ou autres. Ils proposent de leur offrir des cours par visioconférence sur la plateforme qui favoriserait la communication et les interactions. Il serait plus avantageux de diffuser les contenus pédagogiques en direct où l'enseignant et ses apprenants sont en mesure d'interagir les uns avec les autres en temps réel. En outre, d'augmenter non seulement le débit de connexion mais surtout d'en améliorer sa qualité et de couvrir toutes les régions du pays. D'autant plus de garantir au cours de l'année universitaire, l'accès à une connexion stable, illimitée et gratuite au profit des étudiants. Mettre en place ces mesures exceptionnelles pour répondre aux besoins, aux exigences et aux attentes des étudiants est un enjeu pour l'université algérienne.

Question 10 : Après la fin de la pandémie, l'enseignement à distance et en ligne continuera-t-il à faire partie des pratiques universitaires ?

Réponses	**Nombre de réponses**	**Pourcentage**
Oui	126	70%
Non	53	30%

Tableau n° 8 : L'avenir de la formation en ligne dans l'enseignement supérieur

D'après l'avis de 30% des participants à l'enquête, les cours en ligne se résument à un moyen d'enseignement apprentissage en période de pandémie causée par la Covid-19 ou en d'autres crises prochaines. L'enseignement virtuel par les plateformes ne peut en aucun cas remplacer les cours en présentiel. Alors qu'une grande majorité des répondants 70% rapporte que l'enseignement supérieur va sûrement évoluer ; il doit s'adapter aux exigences de l'ère numérique. Nous ne pouvons cependant, nier que la pandémie de Covid-19 nous offre une excellente opportunité de mettre en évidence l'enseignement en ligne dans les universités et les autres établissements d'enseignement scolaire.

Conclusion et perspectives

Actuellement, en raison de la pandémie, les cours en ligne deviennent un levier majeur pour l'enseignement supérieur et permettent aux étudiants confinés la poursuite de leur formation et l'acquisition de nouvelles connaissances. Cela a pu être au moindre mal une solution pendant le confinement. Se former à distance a ainsi, ouvert de nouvelles perspectives à l'enseignement supérieur.

Une enquête a eu lieu à l'école normale supérieure de Bou-Saâda au niveau du département de français, après la fin d'un semestre par lequel l'expérience des cours en ligne devient un format d'enseignement familier pour les enquêtés. Ces derniers constitués d'un échantillon de 179 éléments ne prétend pas être représentatif de tous les étudiants des autres établissements universitaires mais un exemple illustratif de la problématique de l'enseignement à distance en mode virtuel. Il est vrai que cet enseignement franchi les contraintes du temps et de l'espace ; toutefois, les résultats de l'enquête ont révélé que les effets des cours en ligne en temps de pandémie sont généralement négatifs à défaut de connexion et par manque d'interactivité. Néanmoins, pour des contextes d'urgences particuliers, nous estimons que le passage à l'enseignement virtuel et la transition vers les cours en ligne à l'université est devenue une nécessité absolue pour les étudiants afin d'assurer une certaine continuité pédagogique et maintenir minimalement le contact avec ces derniers.

Désormais, de nombreux facteurs complémentaire à l'insertion des cours en lignes sont nécessaires pour favoriser la formation et la réussite des étudiants. On peut citer entre autres la gestion de la connexion et l'élargissement de l'étendu de la couverture de façon à atteindre toutes les régions ; d'autant plus, la formation des étudiants et des enseignants aux nouvelles pratiques d'enseignement apprentissage basées sur les TICE intégrant le développement des compétences numériques. L'idéal pour ces jeunes serait l'adoption et la généralisation de la visioconférence dans l'enseignement supérieur qui reste un enjeu considérable pour les universités en Algérie.

Bibliographie

1- Charlier, B et al. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs, Vol 4/4 - pp. 469-496

2- Comité de liaison interordres en formation à distance — CLIFAD (2010). Définition de la formation à distance.

3- Cuban, L. (1986). Teachersand machines : The classroom useoftechnology since 1920. New York : TeachersCollegePress.

4- Delaby, A. (2006). Créer un cours en ligne. Collection, les livres outils.Éditions d'Organisation, Paris.

5- Fenouillet F, Déro M. (2006). Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. Savoirs, 2006/3 (n° 12). Edition l'Harmattan Makhloufi Abdelouahab. (2020). L'usage de l'enseignement à distance en Algérie à l'heure de la crise sanitaire Covid-19 : Entre solutions provisoires et un nouveau mode d'apprentissage en ligne qui s'impose dans le futur. Cas de l'université de Béjaia", REFSICOM [en ligne]. Communication de crise, médias et gestion des risques du Covid-19, mis en ligne le 11 décembre 2020, consulté le 01 juillet 2021. URL: http://www.refsicom.org/886

6- Granjon, Y. (2001). « La perception de l'enseignement à distance par les étudiants en situation de confinement : premières données », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 33 | 2021, mis en ligne le 16 mars 2021, consulté le 25 novembre 2021. URL : http://journals.openedition.org/dms/6166 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dms.6166
7- Kaoutar, A. (2021). L'enseignement à distance : perceptions des étudiants et usage du numérique en période de confinement Covid-19. Revue, Epinet, revue électronique de l'EPI n° 234. URL : https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a2104b.htm
8- Lameul, G. (2000). Former et échanger par les réseaux : ingénierie de formation à distance. Intervention donnée lors du séminaire inter-IUFM de Nantes.
9- Mœglin, P. (2005). Outils et médias éducatifs : Une approche communicationnelle. Grenoble : PUG.
10- Peraya, D. (2005). La formation à distance : un dispositif de formation et de communication médiatisées. Une approche des processus de médiatisation et de médiation. *TDR*, Numéro 0a, novembre 2005. Récupéré du site de la revue : http://www.revue-tice.infodocument.php?id=520. ISSN 1817-2466
11- Perriault, J. (1996). La communication du savoir à distance. L'Harmattan.
12- Terrien, P. & Güsewell, A. (2021). Continuité pédagogique et enseignement à distance dans l'enseignement supérieur musical. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, *18*(1), 139–156. https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-13
13- https://www.bbc.com/afrique/region-51865134
14- http://elearningmesrs.cerist.dz,
15- https://www.24hdz.com/enseignement-distance-debit-internet
16- http://soutienscolaire.onefd.edu.dz

Annexes

Questionnaire destiné aux étudiants du département de français de l'ENS de Bou-Saâda

01. Les cours diffusés par vos enseignants sur la plateforme de l'école, sont constitués de :

- Texte en paragraphes comme dans un cours traditionnel

- Lien(s) vers d'autres pages

- Visioconférence

Autre réponse : …….

02. Les connaissances acquises par les cours en ligne sont-elles équivalentes à celles acquises par l'enseignement en présentiel ? Si non, expliquez.

- Oui ☐ - Non ☐

03. Pour cerner le contenu d'un cours mis en ligne, vous :

- Vous vous contentez seulement des informations du cours en question

- Vous consultez d'autres documents numériques

Autre réponse : …….

04. Comment faites-vous en cas d'incompréhension ?

05. Les cours en mode virtuel, vous permettent de :

- Accéder à tout moment aux contenus pédagogiques mis en ligne ☐

- Évoluer à votre rythme ☐

- Communiquer avec vos enseignants sans aucune gêne ☐
- Communiquer avec ses paires ☐

Autre réponse : ……

06. Rencontrez-vous des problèmes avec votre connexion internet ?

-Non, cela fonctionne bien ☐
- Oui, les téléchargements sont lents ☐
- Oui, la connexion s'interrompt de temps à autre ☐

Autre réponse : ……

07. Citez d'autres difficultés et obstacles qui entravent votre formation en ligne ?

08. L'enseignement en ligne a eu des conséquences positives et ou négatives sur la qualité de votre formation ? Expliquez

09. Citez les éléments qui font la réussite d'un enseignement par l'insertion des cours en ligne.

10. Après la fin de la pandémie, l'enseignement à distance et en ligne continuera-t-il à faire partie des pratiques universitaires ?

- Oui ☐ - Non ☐

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 257-266**

L'acculturation à la rédaction scientifique: une stratégie de lutte contre le plagiat

The acculturation to scientific writing: a strategy to fight plagiarism

Dr. Lamine BENKOUIDER

ENS de Bou Saâda (Algérie)

laminebenkouider@yahoo.fr

Résumé:

Ce présent article vise à engager une réflexion approfondie sur la réalité de l'écrit scientifique dans nos universités. En effet, rédiger un document scientifique, que ça soit un texte simple (ex : résumé) ou complexe (ex : une thèse), est une tâche qui n'est pas toujours facile à réaliser. L'étudiant ou le jeune chercheur se trouve dans une situation où il est appelé, d'une part à gérer une multitude de voix ce qui est le plus souvent à l'origine du phénomène de plagiat, et d'autre part à essayer de convaincre les membres de la communauté scientifique chargée de son évaluation. Notre objectif à travers cet article est de montrer l'importance de l'acculturation à cette pratique essentielle pour exercer le métier d'étudiant ou de chercheur.

Informations sur l'article

Received *02/11/2021*

Accepted *01/10/2022*

Mots-clés:

- ✓ *Ecrit scientifique*
- ✓ *Acculturation*
- ✓ *Plagiat*
- ✓ *Polyphonie*
- ✓ *Stratégie*

Abstract :

This article aims to initiate an in-depth reflection on the reality of scientific writing in our universities. Indeed, writing a scientific document whether it is a simple text (eg: summary) or complex (eg: a thesis) is a task that is not always easy to achieve. The student or the young researcher is in a situation where he is called on the one hand to manage a multiplicity of voices which is most often at the origin of the phenomenon of plagiarism, and on the other hand to try to convince members of the scientific community responsible for its evaluation. Our objective through this article is to show the importance of acculturation to this practice to exercise the profession of student or researcher.

Article info

Reçu *02/11/2021*

Acceptation *01/10/2022*

Keywords:

- ✓ *Scientific writing*
- ✓ *Acculturation*
- ✓ *Plagiarism*
- ✓ *Polyphony*
- ✓ *Strategy*

Introduction

> *Les difficultés d'écriture des étudiants ont longtemps été pensées en termes de déficit langagier* [...]. *Aujourd'hui, les difficultés d'écriture sont plus souvent pensées en termes de relations aux contextes dans lesquels les étudiants écrivent, voire en termes de modes d'entrée dans des univers culturels nouveaux*. (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010 [en ligne])**.**

L'étude de l'écrit universitaire est un sujet qui ne date pas d'aujourd'hui, plusieurs chercheurs et spécialistes se sont intéressés aux spécificités de ce genre d'écrit.

En effet, lors du passage entre les deux paliers, secondaire et supérieur, les étudiants sont confrontés à une nouvelle situation qui leur exige de produire. À ce niveau, l'écrit est considéré comme une source et un moyen de construction du savoir et il représente aussi la transition dans un nouvel espace culturellement différent du précédent.

Dans le contexte algérien, ce changement ne s'opère pas uniquement sur le plan pédagogique, il s'agit aussi d'une transition méthodologique et discursive. En plus, l'exigence universitaire en matière d'écrit est le seul critère d'évaluation, les étudiants sont constamment appelés à rédiger un exposé, un rapport de stage, un mémoire, une thèse ou un article scientifique, c'est pourquoi ils ont besoin de plusieurs types de savoirs : scientifique, méthodologique et linguistique.

Dans une telle situation, l'étudiant est soucieux de la qualité de son écrit, se trouve le plus souvent amené à produire des écrits auxquels il n'était pas formé. C'est à partir de là que nous voyons apparaître des lacunes et des dysfonctionnements scientifiques, méthodologiques et surtout de positionnement par rapport au discours d'autrui.

De ce fait, nous essaierons dans cet article de mettre l'accent sur le rôle de l'acculturation à l'écriture scientifique dans la remédiation aux lacunes et au dysfonctionnement opérés dans les productions des chercheurs en formation. Autrement dit, l'objectif visé à travers cette contribution est de montrer qu'un enseignement explicite des spécificités linguistiques, méthodologiques et discursives de l'écrit scientifique est indispensable pour permettre aux étudiants et aux chercheurs en formation de surmonter les difficultés rencontrées quant à la rédaction d'un document de recherche scientifique.

Pour ce faire, nous allons travailler sur un corpus constitué de dix exposés élaborés par des étudiants algériens inscrits en master 2, département de la langue française. Notre démarche consiste à analyser ces productions afin de dégager les lacunes et d'identifier les éventuelles causes du dysfonctionnement. Pour parvenir à réaliser notre objectif, nous nous sommes fixés comme cadre de références les travaux de certains chercheurs, à l'instar de (Reuter, 2004), (Rinck,2004), (Pollet & Piette, 2002), (Guigue & Crinon 2001), qui se sont intéressés aux difficultés des étudiants en matière d'écrits scientifiques,

1. L'écrit scientifique

1.1. Une pratique scripturale spécialisée

Il est toujours facile d'identifier un écrit scientifique par son style, ses termes ou encore sa structure. Défini de manière sociale comme un produit d'une certaine scientificité qui diffère des autres types d'écriture littéraire, journalistique, il relève des

> *pratiques, formes orales, écrites, pluri codiques, dont le but est la construction et/ou la diffusion de connaissances et de concepts appartenant aux champs qu'on s'accorde socialement à considérer comme scientifiques.* (Ducancel et Astofli, 1995, p.57).

Connu communément comme un vecteur et un générateur du savoir, le texte scientifique a pour principale fonction la production, la transmission et la diffusion du savoir scientifique. En d'autres termes ; il est le moteur de l'élaboration de nouveaux savoirs, il est supposé apporter de nouvelles connaissances scientifiques ou vérifier d'autres déjà connues par l'ensemble de la communauté scientifique, par le biais des études et des recherches effectuées en vue d'enrichir de plus en plus le champ de la science. En effet,

> *le contrat de lecture proposé par un texte scientifique est un contrat de connaissance en ce qu'il prétend apporter des connaissances nouvelles et, par conséquent, faire la preuve de leur validité* (Berthelot, Jean-Michel, 2003, p. 49).

Toujours dans sillage de la définition, il y a trois paramètres clés pour identifier un texte scientifique ; « *Il exprime une intention de connaissance ; il est reconnu par une communauté savante comme honorant cette prétention ; il s'inscrit dans un espace de publication spécifique.* (Berthelot, 2003, p. 16). Il s'agit donc d'une production qui exige d'une part d'être incluse dans un cadre socioprofessionnel et d'autre part, comme toute activité d'écriture, des fonctions cognitives déployées. Toutefois, l'écriture scientifique varie en fonction de deux paramètres. Primo, l'hétérogénéité formelle et méthodologique régie par le cadre institutionnel de validation,

> *au sein même de la communication écrite, selon qu'on écrit pour une revue de spécialistes qui connaissent les bases du domaine scientifique en question ou qu'on écrit dans une revue de vulgarisation, voire dans les colonnes scientifiques d'un quotidien, le type de langage ne sera pas le même.* (Loffler-Laurian, 1983, p.9).

Secundo, la variation du discours scientifique n'est pas seulement établie par rapport au type de texte mais aussi par la forme, la variation textuelle entre un texte continu et une liste, entre un texte simple (ex : résumé) et un autre complexe (ex : une thèse) ou encore selon des typologies à fondements cognitifs.

> *Les textes scientifiques et techniques prennent la forme de l'un des types habituels qui sont donnés par la spécialité et par sa diversité, par le sujet dont on traite, par la tradition ou des habitudes stylistiques, et par leurs objectifs et fonctions. Ces différents types se constituent en fonction des besoins de l'activité quotidienne des spécialistes.* (Desmet, 2006, p. 237).

Comme toute production destinée à un public, le texte scientifique fait l'objet d'une évaluation et peut être critiqué. « *L'existence autonome d'un travail scientifique isolé n'a aucune valeur. Toute production pour être validée et reconnue, doit recevoir l'aval des pairs* » (Fayard, 1988 : 17).Le chercheur, outre sa mission scientifique ; s'engage également à faire la promotion de son produit scientifique. Pour parvenir à présenter son produit de la meilleure façon « *il prend beaucoup de précautions pour justifier ses méthodes et la qualité des résultats qu'il a obtenus. Il se garde de toute affirmation péremptoire* » (Jacobi, 1999 : 130).Le chercheur devrait adopter des stratégies argumentatives qui lui permettent de mettre en exergue l'originalité de son travail et la plausibilité de ses résultats.

Alors, croire à l'unicité de l'écriture scientifique est scientifiquement inconcevable, la réalité de l'écrit scientifique est beaucoup plus complexe qu'on le croyait. A vrai dire, il existe une panoplie d'écrits scientifiques ouvrage, thèse, brevet d'invention… qui varient en fonction de la forme, du type et du cadre de validation.

1.2. L'écrit universitaire : une sous catégorie de l'écrit scientifique

L'écrit de recherche universitaire est une sous-catégorie de l'écrit scientifique. Il s'agit, en effet, d'un type d'écrit spécialisé produit par des spécialistes dans un contexte universitaire et qui recouvre plusieurs formes. Ils sont sensés contribuer à la production des connaissances en traitant des problématique afin de répondre aux exigences de la recherche scientifique. Ce type d'écrit de recherche revêt plusieurs formes: mémoire, thèse, compte rendu, résumé, rapport de stage…De ce fait, ce type d'écrit scientifique n'est pas uniquement exercée par des personnes officiellement habilitées à pratiquer la recherche scientifique tels que: enseignant chercheur, docteur, professeur… mais aussi par des chercheurs en formation, en particulier des étudiants poursuivant des études universitaires.

2. La dimension polyphonique d'un écrit scientifique et le plagiat universitaire

2.1. La polyphonie dans un écrit scientifique

Toutes les recherches entreprises ces dernières années à l'instar de celles de (Fløttum 2003, Boch & Grossmann 2002, Hyland 2000) ont remis en question la conception traditionnelle selon laquelle l'écrit scientifique est une production monologique et monophonique.

En effet, comme toute production scripturale, l'écrit scientifique se caractérise par la coexistence explicite ou implicite d'une diversité de voix. Cette dimension polyphonique intrinsèque, à ce type d'écriture, exige, de la part du chercheur, une gestion rationnelle des différentes voix qui assurent un rôle fonctionnel dans son discours :

> *ils participent de la construction des questions, de l'étayage des hypothèses, du recueil et du traitement des données, de leur interprétation et de leur mise en relation avec l'état des lieux théoriques* (Reuter, 2001, p. 18).

C'est la nature même de l'écrit scientifique qui se veut un moteur de l'élaboration de nouveaux savoirs, qui fait de lui un discours polyphonique par excellence. De ce fait, le chercheur, en essayant de se positionner au sein de la sphère scientifique, se trouve dans une situation qui exige à la fois une prudence vis-à-vis de la communauté scientifique concernée et une gestion intelligente des connaissances préétablies pour qu'il ne soit pas accuser de plagiat. Autrement dit, ce type d'écrit est produit dont le but d'être évalué et validé par

> *un groupe destinataire particulier. "Ce groupe correspond à la collectivité scientifique, plus ou moins définie, à laquelle le destinateur appartient ou voudrait appartenir. Il s'agit d'une activité qui se veut coopérative entre Moi, en tant que créateur de cette rhétorique, et Autrui, en tant que collectivité scientifique par rapport à laquelle Moi se positionne*. (FlØttum, 2005, p. 323).

Par polyphonie, il est question, dans ce présent article, de la présence explicite ou implicite d'un ensemble de voix orchestrées et hiérarchisées par un chercheur au sein de son propre discours. Il s'agit d'un arrangement contrôlé et intentionnel des voix et des positions. Dans ce contexte, marqué par le chevauchement d'une multitude de voix, l'enjeu est important pour le chercheur. Il doit gérer ces voix qui traversent son écrit afin d'atteindre son objectif qui est de se positionner explicitement ou implicitement par rapport aux autres recherches. En d'autres termes, il doit interagir explicitement ou implicitement avec les productions scientifiques antérieures qui lui servent de base pour faire avancer sa recherche et élaborer ses propres concepts.

Par conséquent, l'écrit de recherche n'est pas une simple communication de savoirs et d'informations scientifiques ; il s'agit d'une pratique scripturale qui devrait être parfaitement maitrisée par les chercheurs. C'est pourquoi, il est important que cette pratique soit enseignée

explicitement dans le parcours de formation des chercheurs, tout en mettant en valeur la dimension polyphonique de l'écrit de recherche.

2.2. Le plagiat universitaire

Le plagiat est défini comme « l'acte de quelqu'un qui, dans le domaine artistique ou littéraire, donne pour sien ce qu'il a pris à l'œuvre d'un autre » ou « ce qui est emprunté, copié, démarqué ». (Larousse en ligne). Il s'agit alors de s'approprier un produit intellectuel ou artistique de quelqu'un sans le citer. Dans le même contexte, pour Simonnot

> *Le plagiat concerne les copiés-collés de portions de textes, de textes entiers ou d'images, sans que la source de l'emprunt ne soit mentionnée et l'extrait repris placé entre guillemets. Cela concerne aussi la paraphrase, c'est à-dire le fait de reprendre les idées d'un autre, souvent en les délayant, sans y ajouter sa réflexion personnelle*. (Simonnot, 2014, p. 222).

Alors, il est bien clair qu'en plus du plagiat direct (le copier-coller), la paraphrase qui consiste à s'approprier les idées d'autrui en les reformulant et sans citer la référence est considérée comme une forme de plagiat. Même si le texte final peut être considéré comme un produit inédit, les idées sont toujours celles d'un autre dont il est nécessaire de citer le nom.

3. Les différents aspects de l'acculturation à l'écriture scientifique

Il est important de signaler, avant d'exposer les dimensions de l'acculturation, que nous adoptons la vision de Dabène selon laquelle la notion "acculturation" est utilisée

> *au sens banal que lui donnent les anthropologues d'adaptation progressive, avec ou sans tension, à une nouvelle culture, ici celle du scriptural, caractérisée par un monde particulier d'existence et de fonctionnement de la langue, induisant des formes particulières d'expression, de communication et d'accès au savoir.* (Dabène, 1996 : 86).

Autrement dit, s'acculturer à l'écriture scientifique ne consiste pas uniquement à maitriser un code ou un système de communication ;

> *c'est l'entrée dans un univers de pratiques, de significations nouvelles, entrée qui nécessite une adaptation à de nouvelles formes de réception et d'expression de significations ; et c'est aussi une adaptation à de nouvelles formes de pensée liées à ces nouvelles formes de réception et d'expression. En effet, l'ordre scriptural, pour reprendre l'expression du linguiste J. Peytard, instaure un nouveau mode d'accès à la communication, à l'expression, et au savoir. C'est une modalité nouvelle de mise en œuvre du langage.* (Barré de Miniac, 2002 [en ligne]).

Alors, cette forme d'adaptation ne revêt pas seulement l'aspect formel ou linguistique, il s'agit de la maitrise d'un mode scriptural très spécialisé et qui a ses propres caractéristiques dont la plus importante est la gestion de la multiplicité des voix.

Dans le cadre de notre étude, nous allons nous référer aux quartes dimensions proposées par (Cavalla, 2007) à savoir une dimension scientifique, une dimension méthodologique, une dimension terminologique et une dimension linguistique et nous y ajoutons une autre aussi importante que les quatre premières pour déterminer les aspects de l'acculturation à l'écrit scientifique.

3.1. L'aspect scientifique : le savoir disciplinaire

Ce premier aspect porte sur la culture disciplinaire qui désigne l'ensemble des références, des normes et des codes propres à une discipline donnée. En effet, il est primordial de tenir en compte les spécificités de chaque discipline et aussi la manière dont elles sont enseignées. En d'autres termes, un savoir disciplinaire est régi par des normes culturellement marquées qui diffèrent d'une région du monde à une autre. Il s'intéresse aux contenus scientifiques et aux aspects méthodologiques propres à la discipline.

De ce fait, les étudiants et les chercheurs en formation ne sont pas seulement censés construire un savoir théorique sur leur discipline, mais aussi un savoir qui porte sur les normes et les spécificités de leur discipline. Une formation à la culture disciplinaire leur permet d'acquérir une identité disciplinaire. C'est pourquoi il est essentiellement important de se focaliser sur ce volet de savoir dans la formation des chercheurs.

3.2. L'aspect méthodologique : la structure

L'architecture de l'écrit universitaire désigne l'ensemble des normes et des principes rédactionnels qui varient d'un domaine à un autre. Pour un futur chercheur, censé produire des écrits scientifiques en tous genres, la maitrise de ces normes et ces techniques est incontournable. Mais, dans le contexte universitaire algérien, les supports (cours ou sites dédiés) mis en place pour initier et aider les chercheurs à rédiger selon les normes langagières en vigueur dans les sciences en général ne sont pas satisfaisants en termes quantitatif et qualitatif.

3.3. L'aspect terminologique : le lexique approprié

Il est bien évident que chaque domaine scientifique se caractérise par une panoplie de termes propres à lui et dont les significations sont compatibles avec les principes et les méthodes de la discipline. Le savoir terminologique se situe au centre de toute production scientifique, surtout à l'ère de la mondialisation ou savoirs et connaissances sont en perpétuelle mutation. Alors, un enseignement centré sur la terminologie est nécessaire et permet aux chercheurs de mieux se positionner par rapport au domaine scientifique auquel ils appartiennent.

3.4. L'aspect linguistique : les structures qui contribuent au sens

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à ce sujet en étudiant les différents marqueurs énonciatifs dont la fonction est d'assurer la structuration sémantique des écrits universitaires. En effet, Ducancel parle de code linguistique propre à chaque domaine scientifique, le connaitre et le maitriser est indispensable pour l'élaboration d'un écrit scientifique. Il s'agit aussi d'un paramètre d'évaluation important de tout écrit scientifique ; la production scientifique peut ne pas être acceptée par la communauté scientifique si ce code n'est pas respecté. Ces codes linguistiques se caractérisent par l'utilisation du présent de vérité ou atemporel, l'objectivité qui se manifeste dans de tournures nominales et impersonnelles, l'absence de modalités appréciatives, langage formel, ne pas recourir aux inducteurs temporels pour donner une sorte de permanence dans le temps et dans l'espace et l'effacement de la première personne « je ». …

Outre ces caractéristiques, l'écrit scientifique est marqué par une phraséologie propre à chaque disciplines et une phraséologie transversale qu'on trouve dans toutes les disciplines (on peut citer comme exemple «VGOS: Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (Phal, 1971) », «LSG: Langue Scientifique Générale (Pecman, 2005) », «LST: Lexique Scientifique Transdisciplinaire (Drouin, 2007, Tutin, 2007) ».

3.5. L'aspect polyphonique et dialogique

Comme nous venons de voir dans la section précédente, un discours scientifique est par nature polyphonique. En effet, dans ce contexte marqué par la présence d'une multitude de voix, le chercheur doit être très attentif et savoir gérer ces voix qui traversent son discours pour garantir la scientificité de son écrit d'une part et éviter le plagiat, d'autre part. En d'autres termes, il est important d'initier le chercheur en formation à interagir intelligemment et efficacement avec les

productions scientifiques antérieures pour lui permettre de les exploiter scientifiquement sans aucun risque de plagiat.

4. Lacunes et problèmes rencontrés auprès des chercheurs en formation

4.1. Présentation du corpus

La représentativité des données est une question centrale dans toute recherche scientifique ; c'est pourquoi le choix du corpus sur lequel se fonde notre recherche exploratoire est très important. En effet, notre corpus est constitué d'un ensemble de productions écrites (exposé) élaborées par un groupe de chercheurs en formation (dix étudiants en deuxième année mastère, département de la langue française, spécialités littérature et sciences du langage). Cinq d'entre eux étaient inscrits à l'université de Msila et le reste au centre universitaire de Barika). Nos informateurs, selon les textes officiels de la formation LMD en Algérie, sont censés rédiger des mémoires de fin d'études, c'est pourquoi un module de méthodologie de la recherche scientifique et un module de techniques rédactionnelles sont programmés dans ce cursus.

En effet, nos informateurs étaient invités à rédiger des exposés sur les thèmes suivants:

- "Polyphonie et dialogisme dans le discours littéraire"
- "La méthodologie de la recherche scientifique "
- "Pragmatique et linguistique énonciative "

Le choix des thèmes n'était pas aléatoire. En effet, nos informateurs qui ont fait une formation de licence de trois ans et une année en master I se sont déjà familiarisés avec ces thèmes proposés ce qui leur facilite la tâche de la rédaction.

4.2. Les résultats

Nous nous sommes basés dans l'analyse des difficultés et les lacunes rencontrées par nos informateurs sur les cinq aspects de l'acculturation dont on a parlé;

a- L'aspect scientifique : le savoir disciplinaire
b- L'aspect méthodologique : la structure
c- L'aspect terminologique : le lexique approprié
d- L'aspect linguistique : les structures qui contribuent au sens
e- L'aspect polyphonique et dialogique

Le tableau ci-après résume les résultats obtenus. *Remarque: (Part, désigne Partiellement*)

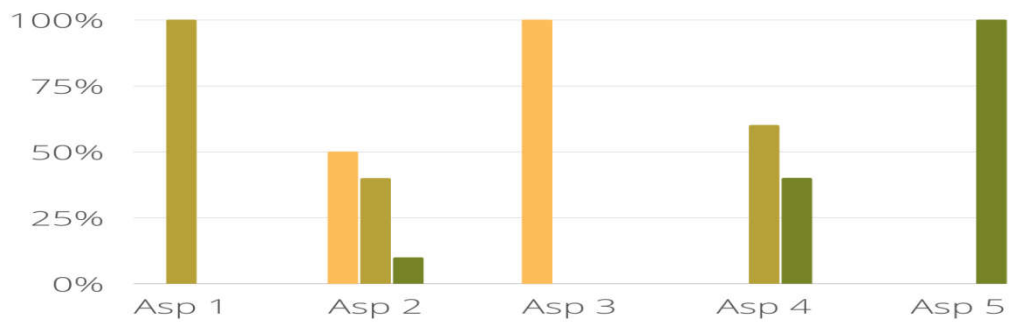
	Aspect -1-	**Aspect** -2-	**Aspect** -3-	**Aspect** -4-	**Aspect** -5-
Etudiant1	*Part- respecté*	*respecté*	*Respecté*	*Non- respecté*	*Non- respecté*
Etudiant2	*Part- respecté*	*respecté*	*Respecté*	*Part- respecté*	*Non- respecté*
Etudiant3	*Part- respecté*	*Non- respecté*	*Respecté*	*Part- respecté*	*Non- respecté*
Etudiant4	*Part- respecté*	*respecté*	*Respecté*	*Non- respecté*	*Non- respecté*
Etudiant5	*Part- respecté*	*respecté*	*Respecté*	*Non- respecté*	*Non- respecté*
Etudiant6	*Part- respecté*	*respecté*	*Respecté*	*Part- respecté*	*Non- respecté*
Etudiant7	*Part- respecté*	*Non- respecté*	*Respecté*	*Part- respecté*	*Non- respecté*
Etudiant8	*Part- respecté*	*Non -respecté*	*Respecté*	*Part- respecté*	*Non- respecté*
Etudiant9	*Part- respecté*	*Part-respecté*	*Respecté*	*Non- respecté*	*Non- respecté*
Etudiant10	*Part -respecté*	*Non -respecté*	*Respecté*	*Part- respecté*	*Non- respecté*

Tableau1: Les résultats de l'analyse

En termes de données chiffrées:

	Respecté	Part-respecté	Non- respecté
Aspect -1-	*00%*	*100%*	*00%*
Aspect -2-	*50%*	*40%*	*10%*
Aspect -3-	*100%*	*00%*	*00%*
Aspect -4-	*00%*	*60%*	*40%*
Aspect -5-	*00%*	*00%*	*100%*

Tableau2: Le pourcentage des résultats obtenus



(Respecté) (Part-respecté) (Non- respecté)

Figure n° 1. Titre (Représentation graphique des résultats)

4.3. Analyse et interprétation des résultats

Avant d'analyser les productions écrites de nos informateurs, il est important de signaler que l'écriture universitaire, considérée comme une compétence transversale à l'université, n'est pas une pratique facile et par conséquent banaliser les difficultés éprouvées par les chercheurs novices. À vrai dire, les difficultés d'écriture dans le contexte universitaire ont longtemps été analysées en termes d'insuffisances langagières. C'est pourquoi, tous les contenus, surtout dans les deux premières années à l'université (le cas de la licence en langue française), reposent sur les techniques d'expression écrite dont l'objectif est "former les étudiants à savoir faire une introduction, un résumé… Etc."

En effet, cette formation, centrée sur les techniques d'expression et qui ne répond pas aux exigences de l'écriture scientifiques, ne permet pas aux étudiants de maitriser cette nouvelle pratique scripturale dont l'objectif est la diffusion des savoirs scientifiques.

Nous avons constaté que les lacunes enregistrées ne sont pas dues seulement aux facteurs linguistiques et méthodologiques. En effet, en l'absence d'une acculturation implicite à la rédaction qui tient compte de tous les aspects dont on a parlé, l'improvisation devient l'unique voie possible à laquelle recourt le chercheur en formation pour surmonter les difficultés. Autrement dit, dans une telle situation, l'étudiant ou le chercheur apprenti se construit un cadre de références pour son travail, en se basant sur ses représentations, inculquées au lycée, qui considèrent l'écrit scientifique comme une simple pratique scripturale. Ce qui montre que le passage du secondaire au supérieur ne tient pas en compte les spécificités de l'écrit universitaire pour répondre aux exigences de la nouvelle situation de communication

Faute d'un enseignement implicite qui tient compte des stratégies et des techniques rédactionnelles dans le contexte universitaires, les lacunes et le dysfonctionnement sont enregistrés dans les différentes situations d'écritures et dans les différentes étapes universitaires (résumé, compte rendu, exposé, rapport de stage, mémoire….

En effet, les lacunes identifiées dans les exposés de nos informateurs en témoignent, elles sont de natures différentes et elles révèlent d'une méconnaissance des normes de la rédaction scientifique.

Un autre point qui relève de l'aspect polyphonique a attiré notre attention ; c'est l'utilisation abusive des citations. En réalité, le recours aux citations est une stratégie adoptée par les étudiants dans les productions universitaires pour deux raisons : d'une part, faire preuve d'une bonne documentation et, d'autre part, avoir une taille importante du texte tout en évitant le plagiat. Ce dernier représente la lacune la plus répandue dans les productions de nos informateurs, ses éventuelles causes sont :

- L'ignorance des bonnes pratiques en matière de citation et des sources utilisées est à l'origine d'un plagiat involontaire.
- Le sentiment de dépassement éprouvé par les étudiants, causé essentiellement par la charge de travaux qu'on leur demande aux étudiants.

Ainsi, si nous essayons d'engager une réflexion plus profonde sur le plagiat, c'est la façon de concevoir les rapports entre l'écrit de recherche à l'université en tant que pratique scripturale créative et le positionnement de Soi-le scripteur- par rapport au discours d'autrui qui sont à l'origine de ce dysfonctionnement enregistré. Le recours abusif aux citations montre bel est que les chercheurs apprentis sont conscients de la nécessité de recourir au discours d'autrui, mais sans savoir comment le faire, c'est-à-dire les modalités de citation.

Alors, l'utilisation abusive des citations, le plagiat, et toutes autres lacunes enregistrées dans les productions de nos informateurs témoignent de la méconnaissance des différentes modalités de l'écriture scientifique et révèlent la façon dont les étudiants conçoivent ce genre d'écrit ; une simple pratique scripturale en non pas comme une activité réflexive, créative et argumentative.

Conclusion

Il ressort de notre étude que l'écriture scientifique ne résulte pas uniquement de la maitrise linguistique, dans un contexte universitaire, la pratique scripturale relève de plusieurs savoirs. De ce fait, rédiger un écrit "scientifique" exige la maitrise de nouveaux critères, surtout méthodologiques et discursifs.

En effet, en l'absence d'un enseignement centré sur les spécificités linguistiques, disciplinaires, méthodologiques et discursives, les étudiants livrés à eux-mêmes recourent à l'improvisation en se créant un cadre normatif à partir de leurs pré-acquis, ce qui entraine des dysfonctionnements et des lacunes de tout ordre, notamment des problèmes de plagiat.

Pour remédier à ces lacunes, la meilleure façon de combler à ce manque en matière de compétence rédactionnelle est, bien évidemment, une bonne acculturation à la rédaction scientifique.

Autrement dit, l'université algérienne est appelée aujourd'hui à sortir du cadre lacunaire qui considère la pratique scripturale comme une compétence transversale et repenser les difficultés d'écriture éprouvées par les chercheurs en formation non pas en termes de besoins linguistiques et méthodologiques uniquement, mais aussi en termes d'insertion dans une culture scripturale régie par des normes spécifiques.

Bibliographie

1- BARRE-DE-MINIAC, CH. (2002). Acculturation à l'écrit : prévention de l'illettrisme. Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/cid45915/acculturation-a-l-ecrit prevention-de-l-illettrisme.html

2- BERTHELOT Jean-Michel (Dir.) (2003), Figures du texte scientifique, Paris: Presses Universitaires de France.
3- CAVALLA Cristelle (2007), "Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrant en Master et Doctorat", L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones, GOES et MANGIANTE :(Eds), Arras, Artois Presses Université, pp. 37-48.
4- DABÈNE, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In Barre-De Miniac, C.(ed), Vers une didactique de l'écriture. De boeck Université,Bruxelles, Paris, 87-99.
5- DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2010). « Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit ». https://www.leseforum.ch/fr/myUploadData/files/2010_3_Delcambre_Lahanier.pdf Disponible en ligne : http://eduscol.education.fr/cid45915/acculturation-a-l-ecrit -prevention-de-l-illettrisme.html
6- DESMET, I. (2006). Variabilité et variation en terminologie et langues spécialisées :discours, textes et contextes. Communication aux septièmes journées scientifiquesdu réseau LTT de l'AUF, Mots, termes et contextes. Paris : Éditions des archivescontemporaines, 235-247.
7- DROUIN Patrick (2007), "Identification automatique du lexique scientifique transdisciplinaire", Revue française de linguistique appliquée n° XII-2, pp. 45-64.
8- DUCANCEL Gilbert et ASTOLFI Jean-Pierre (1995), "Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques. Problématiques didactiques / regards et aspects actuels", Repères n° 12, G.Ducancel et JP.Astolfi (Eds), pp. 5-20.
9- FAYARD, P. (1998). La communication scientifique publique, de la vulgarisation à lamédiatisation. Lyon : La chronique sociale.
10- FLØTTUM, K. (2005). MOI et AUTRUI dans le discours scientifique : l'exemple de lanégation NE...PAS. In Bres, J., Haillet, P.P., Mellet, S., Nølke, H. & Rosier, L.(Eds.), Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques. De Boeck-Duculot, 323-337.
11- GUIGUE, M. & CRINON, J. (2001). L'usage des lectures dans l'élaboration et l'exposition des mémoires professionnels d'IUFM. LIDIL, 24, 71-89.
12- JACOBI, D. (1999). La communication scientifique ; discours, figures, modèles. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble
13- LÖFFLER-LAURIAN A.-M., (1983). « Typologie des discours scientifiques : deux approches ». Etudes de linguistique Appliquée, 51, 8-21. MAHJOUB Hamida (2002), "Écrire en "français" pour des étudiants scientifiques tunisiens", Enjeux n° 53/54, pp. 67-83.
14- PECMAN Mojca (2005), "Les apports possibles de la phraséologie à la didactique des langues étrangères", ALSIC n° 8, pp. 109-122, http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framearc.htm. PHAL André (1971), Vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) - Part du lexique commun dans l'expression scientifique, Paris, Didier, Crédif.
15- POLLET, M.-C. & PIETTE, V. (2002). Citation, reformulation du discours d'autrui. Une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? Spirale, 29, 165-179.
16- REUTER, Y. (2001). Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français. In M. Marquilo-Laruy (éd.), Questions d'épistémologie en 238 didactique du français. Poiters : Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, 51-58.
17- RINCK Fanny (2006), L'article de recherche en sciences du langage et en lettres : Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre, Grenoble, UFR Sciences du Langage, ss.dir.
18- SIMONNOT, B. (2014). Le plagiat universitaire : seulement une question d'éthique ? Questions de communication [En ligne], N°26, http://journals.openedition.org. http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9304.
19- TUTIN Agnès (2007), "Collocations du lexique transdisciplinaire des écrits scientifiques : annotation et extraction des propriétés linguistiques dans la perspective d'une application didactique", Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain n° Vol. 31, nº 2-4, pp. 247-262.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 267-275**

L'apprentissage de la lecture : achoppements et remédiations

Learning to read: stumbling blocks and remedies

Dr. Amar GHERBAOUI

Ecole Normale supérieur Bou Saâda –Algérie

gherbaouiomar@gmail.com

Résumé:

Cette contribution tente d'identifier les carences et les difficultés de l'activité de la lecture dans le système scolaire algérien, car elle représente un aspect important des situations éducatives, où cette activité est devenue une préoccupation majeure dans les premiers stades de l'éducation. Parce que les élèves qui se plaignent de difficultés de lecture représentent un pourcentage élevé de cas courants, et puisque la capacité de lire peut transformer la difficulté de la comprendre en laissant des effets significatifs dans la formulation des compétences de l'apprenant. Malgré les objectifs et ambitieux du système éducatif algérien, un constat d'échec est décelé chez les enseignants ainsi que les élèves quant à l'apprentissage de cette activité.

Informations sur l'article

Received *30/10/2021*

Accepted *01/06/2022*

Mots-clés:

- ✓ *Enseigement*
- ✓ *Apprentissage*
- ✓ *Lecture*
- ✓ *Difficulties*
- ✓ *Remédiation*

Abstract :

This contribution attempts to identify the deficiencies and difficulties of reading activity in the Algerian school system, because it represents an important aspect of educational situations, where this activity has become a major concern in the early stages of education. . Because students who complain of reading difficulties represent a high percentage of common cases, and since the ability to read can transform the difficulty of understanding it leaving significant effects in the formulation of the learner's skills. Despite the ambitious goals of the Algerian education system, a failure has been detected among teachers as well as students in learning this activity.

Article info

Reçu *30/10/2021*

Acceptation *01/06/2022*

Keywords:

- ✓ *Education*
- ✓ *Learning*
- ✓ *Reading*
- ✓ *Difficulties*
- ✓ *Remediation*

Introduction

L'activité de lecture est l'une des activités les plus importantes auxquelles le système éducatif attache une grande importance car elle est le point de départ pour apprendre diverses compétences. Ainsi, cette activité importante, tout défaut qui l'affecte affectera l'apprentissage de l'enfant et retardera son acquisition de compétences et de connaissances, en plus de cela, c'est l'une des activités qui reposent sur le fait que la personnalité de l'apprenant grandit et se développe dans ses multiples états.

Dans une perspective didactico-pédagogique, la lecture est considérée comme étant la clé qui caractérise les traits de la personnalité de l'apprenant car elle l'oblige à activer son vocabulaire qu'il a acquis, ce qui nécessite qu'il acquière la capacité de distinguer le son et la forme du vocabulaire, et de distinguer lettres et mouvements, sans parler de sa capacité à comprendre, « *une action d'identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit* » (Galisson et Cost, 1976 : p.312), donc la lecture semble être très importante car elle est liée aux plus importants processus mentaux représentés dans la pensée et l'esprit de l'apprenant à savoir son attention, la mémoire et la perception.

L'activité de lecture, si elle s'accompagne de difficultés, est une bonne indication, c'est-à dire qu'il y a un défaut dans le processus éducatif qui doit être corrigé et diagnostiqué en raison de l'association de cette activité avec des processus mentaux complexes et des dimensions personnelles profondes dans lesquelles la dimension psychologique et sociale contribuent à cette problématique. Ainsi, les programmes ont été élaborés sur la base que tous les apprenants sont homogènes alors que nous sommes en face d'une classe hétérogène, les postulats de Burns, nous font part de cette réalité en disant qu'

> *Il n'y a pas deux apprenants qui ; progressent à la même vitesse ; soient prêts à apprendre en même temps ; utilisent les mêmes techniques d'étude ; résolvent les problèmes exactement de la même manière ; possèdent le même profil d'intérêt ; soient motivés pour atteindre les mêmes buts*. (Burns in Halina, 2004 : p. 76).

De plus, les enseignants ne sont pas bien formés pour faire face à ce phénomène d'hétérogénéité, certains apprenants sont plus rapides que d'autres en ce qui concerne la lecture. Par conséquent, de nombreuses études ont été menées dans ce domaine afin de trouver des solutions qui réduiraient les difficultés d'apprentissage de lecture, les statistiques ont montré que plus de la moitié, soit 65% des apprenants ayant d'achoppement en cette compétence de lecture, il s'agit d'une difficulté cachée, car celui qui en souffre est généralement l'enseignant et les parents. Donc, la tâche est nécessaire de révéler les secrets de cette problématique pour monter les facteurs déterminants les plus importants afin de pouvoir développer une conception réelle et claire de celui-ci.

La lecture est une clé qui caractérise les traits de la personnalité de l'apprenant car elle l'oblige à activer le vocabulaire qu'il a acquis, ce qui nécessite qu'il acquière la capacité de distinguer le son et la forme du vocabulaire, et de distinguer lettres et mouvements, sans parler de sa capacité à comprendre, donc la lecture semble être très importante car elle est liée aux plus importants processus mentaux représentés dans la pensée l'apprenant et son esprit, qui sont son attention, la mémoire et la perception.

L'activité de lecture, si elle s'accompagne de difficultés, est une bonne indication qu'il y a un défaut dans le processus éducatif qui doit être corrigé et diagnostiqué en raison de l'association de cette activité avec des processus mentaux complexes et des dimensions personnelles profondes dans lesquelles la dimension psychologique et sociale contribuent, De cet angle de vue, nous sommes en droit de s'interroger sur ceci : jusqu'à quel point l'activité de lecture est-elle importante ? Quelles sont les difficultés qui y sont associées ? Quels sont les défis auxquels sont confrontés certains

apprenants avec l'activité de lecture ? Ce sont des questions et d'autres que nous aborderons dans un article intitulé : « *L'apprentissage de la lecture : achoppement et remédiations* ».

1. La lecture : vue panoramique en contexte algérien

1.1. Apprenant en difficultés de lecture : que signifie ?

Selon les neuropsychiatres, la lecture est « *l'absence […] d'un climat scolaire approprié, et elle se traduit par des troubles cognitifs dits de bases* » (Vanne Van Hout , 1998 : p.22), comme nous pouvons aussi dire que la difficulté de lecture est la perte de la capacité de lire, c'est un retard dans le développement des mécanismes qui préparent et composent les capacités de lecture, car il conduit à la dyslexie, qui représente des problèmes particuliers du point de vue médical et éducatif.

Il s'agit, selon OMS une difficulté persistante à apprendre à lire et à acquérir ses mécanismes chez des enfants intelligents qui sont habituellement scolarisés et qui ne souffrent d'aucun problème physique ou psychologique préexistant. Le concept d'achoppements d'apprentissage fait référence à la perturbation et au retard dans l'un des processus liés à la parole, comme la lecture, l'écriture ou le langage. Il s'agit d'un retard dans certaines matières scolaires, en raison de la présence d'un défaut spécifique, comportementale ou émotionnelle, et peut-être due à divers facteurs, y compris mentaux, sociaux et éducatifs, ce sont des difficultés qui renvoient à un déficit spécifique enregistré au niveau des différents processus éducatifs liés aux activités de la classe et aux programmes scolaires.

Certains psychologues considèrent les difficultés d'apprentissage comme une arriérée dans le développement d'un processus ou d'un groupe d'opérations, et elles résultent de l'incapacité psychologique causée par le dysfonctionnement des deux hémisphères du cerveau ou par des troubles comportementaux (Rousseau et all, 2013 : p. 133) et émotionnels, qui leur font négliger les aspects sociaux, culturels et éducatifs qui occultent cette difficulté.

Cette définition est approfondie par le psychologue Betman lorsqu'il est allé affirmer que les personnes ayant des difficultés d'apprentissage sont des enfants qui présentent des troubles éducatifs évidents entre le niveau attendu de performance mentale et le niveau réel lié aux troubles de base dans le processus éducatif, et cela peut survenir, selon lui, du dysfonctionnement du nerf central, alors qu'elle est liée à un retard mental général, ou à des troubles émotionnels et culturels, et à l'absence des sens.

C'est un concept qui fait référence à la grande différence entre la performance supposée des capacités de l'apprenant et le niveau réel exercé par l'apprenant à la suite d'un défaut du nerf central, et c'est une vision des difficultés d'apprentissage qui rend l'apprenant sévèrement perturbé dans les processus de base pour entrer dans l'espace du retard général, car une telle vision rend difficile la gestion de l'apprenant, cela empêche une interaction positive avec ses difficultés.

Les difficultés d'apprentissage tendent, pour les psychologues, vers un trouble neurologique, et cela a été traduit par le département américain de l'éducation pour les difficultés d'apprentissage lorsqu'il est allé que les enfants ayant des difficultés d'apprentissage sont ceux qui prédisent un trouble dans un ou plusieurs des processus psychologiques importants nécessaires pour comprendre et utiliser le langage, parlé ou écrit, et cela se manifeste sous la forme d'un défaut d'écoute, de réflexion, de parole, d'orthographe et d'écriture, ou dans l'exécution d'opérations arithmétiques c'est un défaut qui se manifeste par un indicateur du trouble des processus psychologiques associés au processus de la parole, ainsi qu'à la lecture, à l'écriture et au calcul.

La vision neurologique domine toujours le concept de difficultés d'apprentissage, résumé par (Michael Best) lorsqu'il dit qu'il s'agit de troubles neuropsychiatriques de l'apprentissage qui surviennent à tout âge, et résultent de déviations du système nerveux central, et peuvent être dus à

des maladies ou à des accidents, qui sont l'exclusion de facteurs importants et une focalisation sur les dimensions neurologiques associées aux troubles résultant d'accidents et de maladies.

Les difficultés d'apprentissage sont multidimensionnelles, mais la plupart de ceux qui y travaillent ont tendance à les relier à des aspects neurologiques, certains ont lié les difficultés d'apprentissage de lecture à la perception visuelle et motrice et à la mémoire visuelle, et certains les considéraient comme étant un problème linguistique précis, et nous pouvons clarifier cela à travers les études menées par Samuel Torrey Orton qui a été le pionnier de l'étude des troubles d'apprentissage, qui a présenté sa vision du contrôle d'un côté du cerveau sur l'autre et sa relation avec la dyslexie, sachant que l'hémisphère droit du cerveau contrôle le côté gauche dans le mouvement des organes du corps et que la rangée de gauche contrôle les membres du côté droit.

L'étude menée par Samuel Torrey Orton sur les difficultés de lecture chez les enfants l'a amené

> *à émettre l'hypothèse que ces individus n'ont pas réussi à établir une organisation cérébrale appropriée pour soutenir l'association de mots visuels avec leurs formes parlées. Il a appelé cette difficulté strephosymbolia . Ce terme découle de l'observation d'Orton selon laquelle de nombreux enfants avec lesquels il travaillait avaient tendance à inverser les lettres ou à transposer leur ordre. Orton a également signalé que certains de ses sujets de recherche pouvaient lire plus facilement s'ils tenaient des pages devant un miroir, et quelques-uns étaient des rédacteurs de miroirs rapides*.
> (stringfixer.com/fr/Samuel_Orton, consulté le 05/02/2022 à 13h46).

À travers les définitions précédentes, nous pouvons comprendre que l'achoppement de la lecture est considéré comme étant un trouble qui se manifeste par l'incapacité de l'apprenant à lire ou à comprendre ce qu'il lit en silence ou à voix haute et l'incapacité à déchiffrer et interpréter.

1.2. La lecture et son intérêt en contexte FLE

La lecture est l'une des activités les plus importantes dont dépend le processus éducatif pour diagnostiquer dans quelle mesure l'apprenant acquiert des connaissances et la mobilisation du savoir, savoir-faire et savoir-être dans une situation problématique.

1.2.1. La lecture

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la lecture fait référence à ce processus lié à la capacité humaine de recevoir et de comprendre le message transmis à travers le texte, c'est le processus de décodage du message que l'apprenant reçoit par la compréhension et l'interaction comme le stipule Alain Lieury dans son célèbre ouvrage en disant que l'acte de lire est une « *activité mentale complexe qui va du décodage graphème phonème à la compréhension du texte* » (Alain, 2010 : p.32). Ainsi, le concept de lecture comprend la reconnaissance des lettres et des mots et la prononciation correcte, en plus de la compréhension et de l'analyse, de la déduction, de l'interaction avec le récitateur. La lecture exprime ce processus psycholinguistique par lequel l'apprenant reconfigure un sens exprimé par l'auteur du texte avec des symboles écrits et des mots dessinés, et c'est une indication que la lecture exprime le processus de construction du sens que l'écrivain a transmis dans ses lettres et ses mots cursifs.

1.2.2. L'intérêt de la lecture

L'importance de la lecture réside dans le fait qu'elle n'est pas uniquement liée à la langue française en tant que langue, mais son importance va au-delà de toutes les activités d'apprentissage, car elle est liée à divers domaines de la langue et des supports d'apprentissage, quelle que soit la distance qui les sépare du domaine linguistique, car le fait de pas prêter attention à la lecture et à la langue, est un échec dans tous les domaines de la connaissance. Celui qui considère la lecture comme la clé

de la connaissance ne s'est pas égaré ; Parce que celui qui contrôle la lecture et l'acquiert réussi à acquérir une immunité contre « *l'ignorance, l'analphabétisme et le sous-développement* » (M.E.N. programme 1ère année moyenne, ONPS, 2003 : p.22). En effet, la lecture est vraiment la clé de l'apprentissage, elle pénètre dans tous les domaines.

L'intérêt de la lecture se réside également dans les différentes étapes de l'éducation, notamment dans le premier palier « le primaire », car elle est l'axe principal et la colonne vertébrale sur laquelle les programmes sont construits, et elle restera ainsi, car elle contribue à une formation efficace basée sur l'auto-apprentissage, en permettant à l'apprenant d'avoir la capacité de pratiquer la lecture silencieuse en tant que processus intellectuel abstrait à partir des sons, un processus dans lequel les symboles écrits sont déchiffrés et leur signification est comprise sans prononciation, dans laquelle apparaissent les capacités et aptitudes individuelles de l'apprenant. La lecture est une activité dont l'apprenant a besoin dans divers domaines, c'est le chemin vers les connaissances et l'autonomie dans la construction de ses enseignements, ses acquis linguistiques cognitifs.

De plus, la lecture donne une grande satisfaction en ce qui concerne les besoins psychologiques, elle lui permet de communiquer avec les autres, d'interagir avec eux, de partager leurs sentiments, et lui permet de s'appuyer sur lui-même pour acquérir des connaissances. Il avait aussi le désir d'aspirer et de découvrir, de trouver des informations qui lui étaient inconnues, pour qu'elles deviennent connues. La lecture tient compte des tendances de l'apprenant et répond à ses besoins psychologiques et sociaux. Grâce à elle, l'apprenant parvient à la communication avec les autres ainsi qu'à l'interaction avec leurs idées, et assouvit son amour de la découverte de l'inconnu. Sans elle, l'apprenant est incapable pour échanger des idées, analyser et critiquer leur contenu, discuter de leurs dimensions et tirer profit de leurs résultats.

Ajoute à cela, la lecture ne se limite plus à l'école, mais l'a dépassée dans des lieux éloignés de l'école car la lecture est devenue une composante efficace du progrès scientifique et a été liée au problème du rendement et de la production. Il n'est plus du tout nécessaire pour l'apprenant de faire la lecture uniquement, il doit plutôt profiter de ce qu'il est en train de lire, et garder à l'esprit que les efforts déployés dans la lecture doivent être assortis d'un retour spécifique qui se reflète dans la personnalité de l'apprenant, innovations, créativité, confiance en soi et auto-apprentissage et de lui permet également « *de se documenter, de s'informer, de se cultiver et d'exercer sa réflexion*» (Kouidri et al. 1999 : p.56).

Enfin, la lecture est considérée comme étant la clé qui va équilibrer l'apprenant et le moyen de parvenir à un ajustement psychologique face aux conflits, aux handicaps et aux lacunes ; Jean-Louis Dufays et son groupe ont souligné :

> *Donner l'occasion à l'élève d'évoquer ses lectures et ses représentations l'amène aussi à une forme de métacognition. Il se découvre comme lecteur. Il s'interroge, formule, conceptualise ses gouts, ses attentes, ses critères d'évaluation. Il prend distance par rapport à cette expérience intime et singulière qu'est la lecture* » (Dufays et al. 2005, p. 174).

C'est le moyen de développer les tendances de l'apprenant, d'améliorer ses intérêts et de profiter de son temps libre et d'en profiter.

1.3. L'activité de lecture et ses objectifs

Les objectifs de l'activité de lecture diffèrent d'un stade à l'autre, mais ils restent complémentaires. Si la lecture est silencieuse, alors l'un de ses objectifs tels que mentionnés dans les programmes de langue française et selon la taxonomie de Bloom : -l'apprenant lit le texte silencieusement et consciemment ; - découvrir l'idée générale du texte et le formuler ;-analyser le texte dans ses unités

intellectuelles et formuler les idées de base ;-classer les idées du texte et formuler l'idée de base ;-résumer le texte sous une nouvelle forme, créé oralement et par écrit ;-extraire le sens du texte et le formuler-pour émettre des jugements sur le texte, exprimer son opinion sur le contenu.

Les objectifs de la lecture silencieuse sont des objectifs qui tentent de faire en sorte que l'apprenant acquière la lecture consciente dans laquelle sa volonté se manifeste et ses capacités se manifestent, et lui permettent de déconstruire le texte dans les idées qui le forment, ainsi que de limiter les significations qu'il porte et les diviser en idées de base et autres idées de base, de sorte que son objectif est de permettre à l'apprenant de comprendre, de déconstruire, de lier et d'analyser l'écrit et d'interagir avec les significations, c'est la centration sur l'apprenant.

Si la lecture est à voix haute, le programme résume ses objectifs : - l'apprenant acquière et pratique les techniques de la ponctuation ; - l'apprenant doit respecter les signes et les modalités de la ponctuation. L'un des objectifs de la lecture à haute voix est que l'apprenant maitrise les signes de ponctuation, et nous savons très bien que cette compétence n'est pas du tout facile, comme le souligne Séguy :

> *le savoir ponctuer n'est pas une compétence simple à développer, il émerge plutôt d'une grande maitrise de la langue écrite en général et doit être considéré comme le résultat d'une intégration plutôt que comme un savoir- faire mécanique.* (Séguy 1999, cité par Jarno-El Hillali, 2011 : p. 107).

Malgré sa difficulté, pratiquer et maitriser le système de ponctuation lui permettent d'acquérir la technique de communication et de récitation, ainsi que lui permettant d'acquérir la maîtrise de la parole en respectant les significations et les idées indiquées par les signes de ponctuation.

Le programme établit également des objectifs pour l'activité de lecture au niveau de la performance morale et littéraire, qui sont : - l'apprenant doit lire une lecture expressive selon le ton et les méthodes rhétoriques du texte ; - l'apprenant doit lire une lecture influente selon la forme du texte ;-l'apprenant doit acquérir les compétences de lecture appropriées à la forme expressive telle que l'histoire, le dialogue et la narration. Il semble que les objectifs de l'activité de lecture semblent viser la représentation de la lecture par l'apprenant et évoquer l'accumulation de significations dans le texte et sa formation, il lit une lecture qui répond à la position pédagogique et à la spécificité du texte lu.

Parmi les objectifs importants de l'activité de lecture dans le système éducatif algérien, en particulier dans les premiers stades :- développer la capacité à offrir de bonnes performances et à représenter du sens ;- acquérir la langue française et la capacité de pratiquer des techniques d'expression ;- enrichir la langue de l'apprenant avec une richesse de mots, de phrases, de compositions et de styles ;-développement du goût littéraire et esthétique de l'apprenant;-développer la capacité de mémoriser des textes poétiques et des paragraphes de textes en prose.

À partir de ces objectifs assignés par la tutelle, surtout dans les premiers stades d'apprentissage, l'activité de lecture est importante dans la mesure où elle fournit à l'apprenant la compétence de lire et d'atteindre et la maîtrise de la parole, et lui permettant d'avoir une richesse linguistique qui lui ouvre la voie pour s'exprimer et communiquer avec les autres dans diverses formules, compositions, vocabulaire varié et structures multiples, en plus de donner à l'apprenant le goût littéraire qui le distingue entre les différents types de textes, et lui permettant d'installer les meilleurs textes, la créativité et les plus beaux dans son esprit, ainsi il a la faculté de mémoriser les textes merveilleux et d'affiner son langage et ses méthodes.

3. Achoppement d'apprentissage de la lecture et leurs présages en contexte algérien

3.1. Apprendre à lire : troubles et difficultés

La difficulté d'apprendre à lire signifie l'incapacité à comprendre la lecture et l'incapacité à lire en tout ou en partie, c'est une difficulté permanente liée à l'apprentissage de la langue écrite. Il s'agit d'une difficulté permanente liée à l'apprentissage de la langue écrite, touchant des apprenants ayant des capacités mentales normales, désireux d'apprendre, et qui pratiquent l'étude depuis un an. Une personne dyslexique est une personne qui présente un déficit d'acquisition du langage écrit sans enregistrer aucun défaut sensoriel, mental ou comportemental, c'est-à-dire le déficit qui est enregistré chez les apprenants dans la reconnaissance partielle ou totale des mots et des phrases.

Selon Annie-Dumont, la difficulté d'apprendre set considérée comme étant une :

> *difficulté durable de l'apprentissage de la lecture et d'acquisition de son automatisme chez des enfants intelligents, normalement scolarisés, indemnes de troubles sensoriels et de troubles psychologiques préexistants.* (Dumont, 2003 : p. 11).

Ainsi, la difficulté d'apprendre est un

> *trouble spécifique et durable de l'expression écrite caractérisé, chez un enfant normalement stimulé et scolarisé et ne présentant pas de déficit sensoriel ou intellectuel, par un défaut d'assimilation important et durable des règles orthographiques (altération de l'écriture spontanée ou de l'écriture dictée*). (2015 : p.129).

C'est un déficit qui n'est pas seulement enregistré chez les apprenants dont on pense qu'ils ont des retards, mais touche également les apprenants qui jouissent d'une bonne santé et d'un niveau normal, et qui n'ont pas réussi. Il n'est pas nécessaire que l'apprenant ait un trouble neurologique et une maladie spécifique et c'est aussi une découverte médicale, car on a remarqué que les personnes ayant des difficultés à lire n'ont pas de difficultés en arithmétique même si elles ont des difficultés à reconnaître les lettres, ce qui confirme, selon les psychologues et les troubles de la parole, qu'il existe deux centres distincts dans le cerveau, l'un spécialisé dans les lettres et l'autre avec les chiffres, donc il confond la personne qui a de la difficulté à apprendre à lire entre des lettres similaires.

Le concept de difficulté d'apprentissage en lecture fait un concept sur lequel les spécialistes n'ont pas résolu de s'entendre, car nous constatons que la plupart d'entre eux se concentrent sur un ensemble d'indicateurs négatifs et positifs qui apparaissent sur la personne ayant des difficultés d'apprentissage à lire.

La difficulté à apprendre à lire n'est pas nécessairement accompagnée de difficultés d'apprentissage de l'arithmétique, la médecine, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, suggère qu'il existe deux hémisphères distincts, l'un pour la lecture et l'autre pour l'arithmétique, de sorte que le concept reste lié aux symptômes de dyslexie, ce qui signifie des difficultés d'apprentissage des mots et l'incapacité de comprendre totalement ou partiellement la phrase.

Calvi souligne que la difficulté d'apprendre à lire en général est un trouble stocké car sa présentation principale est l'échec, et l'apprenant, dans cette situation, n'est pas capable de lire ou d'écrire, et l'enfant qui a ce trouble peut parfois ne pas suivre les instructions même simples, de sorte que certains enfants devraient regarder les marques sur leurs mains afin de pouvoir savoir de droite à gauche, ce qui est une affirmation que le concept de difficultés d'apprentissage à lire était lié à ses symptômes et était connu de nombreux psychologues et les éducateurs.

3.2. Les présages de l'activité de lecture en contexte algérien

Il existe de nombreux symptômes de difficultés d'apprentissage à lire, notamment : -la lecture lente - erreurs de lecture - mauvaise orthographe-erreurs de syntaxe dans la langue écrite- s'appuyer sur le contexte pour reconnaître les mots. Ces difficultés sont considérées comme étant des symptômes constants et qui se propagent parmi les apprenants dès les premières années scolaires, et ils montrent la difficulté de l'apprenant à identifier les mots et les structures, et la difficulté de les distinguer, et le recours principalement à la mémorisation picturale des mots sans les prononcer, ainsi que l'utilisation du contexte pour déterminer le mot et sa signification, et souvent les personnes ayant des difficultés de lecture ne font pas la distinction entre les lettres entrelacées et proches dans le son.

Il existe également d'autres symptômes, notamment : -difficulté à distinguer les mots- difficulté à reconnaître l'ordre des sons et à les suivre-difficulté à comprendre les directions prévues-ignorant les dimensions spatiales-difficulté à suivre la ligne en lecture- ainsi que la réticence à lire et la répétition de revenir en arrière pendant la lecture.

Ce sont des aspects qui indiquent l'existence de difficultés dans l'apprentissage de la lecture, mais plutôt des symptômes qui indiquent la grande dispersion qui caractérise la personne ayant des difficultés à apprendre à lire, donc elle tend vers le cœur, supprime les lettres et les erreurs de grammaire, et éprouve des difficultés à exprimer ce qui est dans son esprit, et il lui est difficile de coordonner entre les sons audibles de la parole et leur représentation verbale mentale, ce qui laisse un grand manque de confiance en soi et des troubles du comportement, ce qui affectera l'avenir éducatif de l'enfant s'il ne le fait pas bénéficier d'un suivi et d'une attention particuliers.

Il existe des symptômes décrits comme variables à savoir : -retourner les lettres tout en écrivant-signes neurologiques légers- l'incapacité de bouger la main droite, par exemple, ou l'un de ses doigts, sauf avec le même mouvement du côté gauche-incapacité à effectuer des mouvements faciles et connectés avec un seul bras. Ces symptômes indiquent un lien entre la difficulté d'apprendre à lire en ne contrôlant pas l'union de l'écriture de la lettre, ainsi que l'incapacité à distinguer les mouvements lors de la fermeture des yeux, et l'incapacité à faire des mouvements séquentiels avec la même main, ce qui est une indication de la dispersion vécue par l'apprenant ayant des difficultés d'apprentissage de la lecture ou de la dyslexie.

Thompson et Marslander mentionnent quelques indications de difficultés d'apprentissage à lire car ils soutiennent qu'elles se manifestent dans: -le rendement de l'apprenant en lecture est nettement inférieur à ce qui est attendu pour son âge intellectuel et ses années d'études ;- il n'y a aucun signe de déficit en ce qui concerne les sens de l'ouïe et de la vision, ni de dommage ou de déviation fondamentale;-il montre des difficultés à se souvenir des formes de mots, de sorte qu'ils n'apprennent pas facilement par voie visuelle de lecture ;- il semble faible en ce qui concerne la lecture à voix haute; -il montre un grand trouble en se souvenant de la direction de la lettre.

L'enfant ayant des difficultés à apprendre à lire montre une grande faiblesse dans la maîtrise de la lecture par rapport à son âge et aux années qu'il a passées dans l'étude, ainsi qu'à son âge mental, ce qui fait vivre à l'apprenant un grand désordre au niveau de son personnel. C'est une indication que les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont pas liées à l'intelligence de l'apprenant, donc son intelligence est au-dessus de la moyenne, mais il vit en difficulté en lecture, et il en va de même pour l'arithmétique, car elle est limitée par un supérieur en arithmétique, mais il est très faible pour déchiffrer les mots, ce qui le fait sauter par-dessus des mots et en effacer certains.

Les scientifiques ont également décidé de diviser les symptômes à savoir : -Dysphonie : un défaut de connexion entre l'image et le son de la lettre (graphème phonème) et la capacité à développer des compétences orthographiques ;-Dyslexie : il s'agit de la faiblesse de la mémoire motrice lors de l'écriture, comme les chiffres et les lettres ; - Un défaut de voir le mot comme une unité complète et

de relier l'unité à sa forme complète. Il est plus large et lié à l'incapacité de l'apprenant à faire la distinction entre l'image de la lettre et sa représentation, ainsi qu'à la coordination entre l'esprit et le mouvement, et à la difficulté de percevoir l'unité et la totalité du mot.

C'est ce qui a amené certains chercheurs à affirmer que l'apprenant qui apprend difficilement à lire à de grandes difficultés à déterminer les racines et les origines des mots, à déterminer les lettres des mots successifs et à ne pas trouver les sons et les symboles adjacents, il ne peut visualiser la structure du mot et sa décomposition.

Conclusion

L'activité de lecture est une activité importante qui nous oblige à prêter attention aux difficultés que rencontrent les apprenants pour acquérir la compétence de lecture, ce qui nécessite un suivi continu des apprenants et de se lever pour chaque dérangement, quelle que soit la compréhension des difficultés avant leur exacerbation, parmi les difficultés, il y a ce qui remonte aux programmes et aux curricula et ce dernier ne tient pas compte des différences des apprenants, cela est dû à un conflit psychologique et à un manque d'ajustement social et psychologique, dont certains sont nerveux et rares, ainsi que ce qui est en raison d'un dysfonctionnement :-les difficultés d'apprentissage doivent être diagnostiquées comme un diagnostic intégré, psychiatrique, éducatif et linguistique ;- déterminer le niveau de l'apprenant à obtenir la lecture périodiquement et le comparer à sa capacité actuelle ; - identifier les forces et les faiblesses spécifiques de la lecture chez l'enfant sur un base ; - déterminer quels facteurs affectent de manière significative l'apprentissage de la lecture de l'enfant.

Bibliographie

Livres

1- 1- Robert Galisson &Daniel Coste. (1976). Dictionnaire didactique des langues, Paris, Hachette.
2- 2- Robert Burns in Halina Przesmycki. (2004). La pédagogie différenciée, Paris: Hachette.
3- 3- Vanne Van Hout. (1998). Les dyslexies. Paris : Masson.
4- 4- Rousseau. N., Massé, L., Bergeron, G., Carignan, S., & Lanaris, C. (2013). L'inclusion et la réintégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement. Dans L. Massé, N. Desbiens & c. Lanaris (dir.), Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan Morin.
5- 5- Alain Lieury. (2010). psychologie pour l'enseignant. Paris : Dunod.
6- 6- M.E.N. programme. (2003). 1ère année moyenne. Alger : ONPS.
7- 7- Fatiha Kouidri, Mina TOUNSI, Djillali ATTATFA, Abdenour BEHLOULI, Belkacem BENTIFOUR, Tahar KHICHANE. (1999). Formation des professeurs de l'enseignement fondamentale (français). Alger : Direction de la formation, Envoi No 1.
8- 8- Jean-Louis Dufays, Louis GEMENNE, Dominique LEDUR. (2005). Pour une lecture littéraire. Bruxelles : De Boeck Université.
9- 9- Segy (1999). cité par Jarno-El Hillali. (2011). la ponctuation comme un art dans l'écriture . Paris : Grevisse.
10- 10- Annie Dumont,. (2003). Réponses à vos questions sur la dyslexie. Paris : Solar.

Sites web

1- Stringfixer.com/fr/Samuel_Orton, (consulté le 05/02/2022 à 13h46)
2- Troubles des apprentissages. Dictionnaire pratique, Tom Pousse, Paris. Partiellement disponible en ligne, URL : < https://books.google.fr/books?id= PY4MCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl= fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v =onepage&q&f=false > (consulté le 05/01/2022 à 13h52).

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 276-287**

Pour une analyse sémiotique de la culture à travers le logo des universités algériennes

For a semiotic analysis of culture through the logo of Algerian niversities

Dre. Samia Ilhem NOUADRI *

Centre universitaire de Barika (Algérie)

samiailhemnouadri@cu-barika.dz

Dre. Nassima BELAZREG

Université de Biskra (Algérie)

n.belazreg@univ-biskra.dz

Résumé:

Dans cette étude, nous nous intéressons aux logos des universités algériennes parce que nous estimons qu'ils sont un moyen de communication pertinent à l'ère de la mondialisation et des nouvelles technologies. A travers cette contribution, nous voulons d'abord définir le terme "logo" et aborder les principes de sa conception. Ensuite, nous tenterons de réaliser un panorama des travaux en sémiotique. Car, nous considérons que le logo est un moyen de communication porteur de signification. Puis, nous présenterons notre corpus constitué de quelques logos des universités algériennes et nous parlerons de la participation des autres signes historiques et culturels dans la transmission du message.

Informations sur l'article

Received *02/11/2021*

Accepted *01/06/2022*

Mots-clés:

- ✓ *Universités*
- ✓ *Lgos*
- ✓ *Sémiotique, signes*
- ✓ *Communication*

Abstract :

In this study, we are interested in the logos of Algerian universities because we believe that they are a relevant means of communication in the era of globalization and new technologies. Through this contribution, we first want to define the term "logo" and address the principles of its design. Then, we will try to carry out an overview of the work in semiotics. Because, we consider that the logo is a means of communication carrying meaning. Then, we will present our corpus made up of some logos of Algerian universities and we will talk about the participation of other historical and cultural signs in the transmission of the message.

Article info

Reçu *02/11/2021*

Acceptation *01/06/2022*

Keywords:

- ✓ *Universities*
- ✓ *Logos*
- ✓ *Semiotics, Signs*
- ✓ *Communication*

* **Auteur expéditeur :** Samia Ilhem NOUADRI

Introduction

Dans cette recherche, nous allons nous baser sur un corpus qui se compose de logos des universités algériennes. Le choix du corpus est représentatif parce que nous considérons que la communication interculturelle à l'ère de la mondialisation prend en compte les aspects culturels pour attirer l'attention de l'énonciataire. Le logos des universités en général renferment l'intention d'attirer l'attention des autres acteurs internationaux par le moyen du logos qui est un signe renfermant un signifié culturel comme référent d'une instance scientifique. Il y a donc dans le logos un aspect culturel qu'on veut transmettre et un aspect pragmatique, visant l'énonciataire (l'internaute scientifique). D'où la problématique suivante : Les logos des universités, qu'elles soient algériennes ou étrangères, ne véhiculent-ils pas une identité culturelle de l'institution ? Comment se manifeste l'énonciation à travers les logos des universités algériennes ?

Dans cette étude, nous nous intéressons aux logos des universités algériennes parce que nous estimons qu'ils sont un moyen de communication pertinent à l'ère de la mondialisation et des nouvelles technologies. A travers cette contribution, nous voulons d'abord définir le terme "logo" et aborder les principes de sa conception. Ensuite, nous tenterons de réaliser un panorama des travaux en sémiotique. Car, nous considérons que le logo est un moyen de communication porteur de signification. Puis, nous présenterons notre corpus constitué de quelques logos des universités algériennes et nous parlerons de la participation des autres signes historiques et culturels dans la transmission du message. Dans cette étude, nous nous intéressons aux logos des universités algériennes parce que nous estimons qu'ils sont un moyen de communication pertinent à l'ère de la mondialisation et des nouvelles technologies. A travers cette contribution, nous voulons d'abord définir le terme "logo" et aborder les principes de sa conception. Ensuite, nous tenterons de réaliser un panorama des travaux en sémiotique. Car, nous considérons que le logo est un moyen de communication porteur de signification. Puis, nous présenterons notre corpus constitué de quelques logos des universités algériennes et nous parlerons de la participation des autres signes historiques et culturels dans la transmission du message. Dans ce travail, nous allons nous focaliser sur les travaux de C.S. Peirce et également les travaux de Per Age Brandt (2018) qui souligne que la sémiotique est une manière de pratiquer les sciences de l'homme et elle est aussi "l'étude des manifestations du sens" dans la communication mais surtout le sens exprimé sous de multiples formes de "l'expression de la culture". Cette dernière est liée d'emblée à l'être humain du moment que les êtres humains partagent des idées et des émotions, ils partagent donc du "sens" ou "des formes d'interprétation de la vie" et des "actions » (Per Age Brandt : 2018). Nous nous inspirons des travaux de Per Age Brandt qui soutient que : « *tout signe est déictique. […] Tout signe contient une composante énonciative qui véhicule un proto-signe*. » (Per Age Brandt, 2018).

1. Le "logo" : un moyen de communication

Le terme " logo " est défini selon le de la façon suivante :

> *Logo est un acronyme pour logotype. Il correspond à la représentation symbolique et officielle d'une marque et d'une entreprise et fait partie de son identité visuelle. Le logo est utilisé pour identifier la marque et la distinguer de ses concurrents. Il porte également des valeurs et le secteur d'activité de l'entreprise qu'il représente et rapproche les consommateurs. Bien qu'il ne soit pas obligatoire, le logo est un outil de communication essentiel. [...] le logo doit être facile à lire et à connaître. Le graphique évolue au fil du temps, afin de suivre les progrès de la marque et de s'adapter au marché.* (Site du journal le net).

Il existe sept types de logo : les Monogrammes ; les Mots-symboles (ou logotypes) Semblables aux lettres simples, les styles booléens sont basés uniquement sur le nom de l'entreprise ; Symboles et graphiques Symboles et pictogrammes : Un pictogramme est essentiellement une image ; Logos abstraits ; les Mascottes : Combinaison de plusieurs éléments ; les Emblèmes. Les premiers ne

doivent contenir que les initiales du créateur de l'entreprise tels que : IBM, NASA, etc. Les concepteurs misent sur la simplicité pour accrocher les récepteurs.

Les deuxièmes, les logotypes sont aussi basés sur le nom de l'entreprise. Bien sûr, il doit être allié à une typographie audacieuse avec une police remarquable.

Le pictogramme est plutôt une image Le logo de la marque "apple" est une image l'oiseau de "Twitter". D'ailleurs Hilda Morones soutient que :

> *Ces entreprises ont tellement bien progressé sur le marché que leurs slogans sont devenus créatifs et immédiatement reconnaissables. Au final, la marque n'a d'égal que sa propre image. C'est pourquoi ce type de logo n'est pas le plus facile à réaliser pour les entreprises qui débutent sur le marché. [...] L'élément le plus important à considérer si vous choisissez un logo avec un diagramme, il n'est pas surprenant que l'image que vous choisissez. Cette photo sera liée à votre entreprise pour toujours*. (Hilda, Morones, 2016).

L'entreprise de la boisson gazeuse "pepsi" ainsi qu'"adidas" a opté pour un logo abstrait. Hilda Morones dit à ce propos :

L'avantage de créer un logo abstrait est que vous avez la possibilité d'exprimer symboliquement ce que votre entreprise propose en tant que services ou produits, sans prendre en compte les reliques culturelles associées à une image particulière. Vous pouvez ajouter du sens et susciter des émotions à travers les couleurs et les formes que vous choisissez. La destination de Nike, par exemple, augmente Mouvement et liberté. (Ibid.).

Le logo de la mascotte est un logo qui contient un personnage montré dans l'image de dessin animé. "L'amulette est en quelque sorte un ambassadeur de la marque qu'elle symbolise.

L'emblème est le dernier type d'emblème, représenté par l'emblème, le sceau et les armoiries. Ceci est choisi par les écoles et les institutions gouvernementales. "Ces logos ont généralement un aspect traditionnel, ce qui leur donne un caractère très spécial."

Exemple : l'emblème de l'Algérie

L'emblème de l'Algérie est *République algérienne démocratique et populaire* adopté en 1976. Il est représenté par une forme circulaire qui englobe plusieurs symboles :

- En haut, le soleil se levant sur une montagne, -au centre, une main d'orfèvrerie symétrique autour du majeur, les trois doigts centraux unis, les deux doigts des extrémités terminés en bec de colombe portant un rameau d'olivier,
- En bas, le croissant et l'étoile ;
- A droite, l'urne électorale surmontée de trois épis différenciés et de feuilles de chêne ;
- A gauche, une branche d'olivier avec fruits, superposée d'une palme et surmontée de toits et de cheminées d'usine et de derricks de forage pétroliers ;

Alors, nous avons évoqué ci-dessus le logo des établissements étatiques qui se caractérisent par le recours à l'emblème et au sceau. Qu'est-ce que le sceau :

Le sceau de la république algérienne démocratique et populaire est :

- Les épis de blé représentent la révolution agricole et l'agriculture à travers laquelle l'Algérie devait assurer l'autosuffisance alimentaire ;

- Au milieu se trouve une fatima ou cinquième main : une main de forme symétrique dorée autour du majeur, les trois doigts centraux unifiés et les doigts aux deux extrémités se terminent par un bec de colombe portant un rameau d'olivier ;
- Les montagnes représentent le Masque des Aurès et autres tribus et symboles géographiques de la résistance armée contre la France pendant la guerre d'Indépendance ;
- Le soleil représente les nouveaux jours qui attendaient les Algériens au lendemain de l'indépendance ;

Le terme "Université" est le symbole de la science, de la connaissance et de la recherche scientifique. C'est elle qui forme les cadres de l'Etat ou l'intelligentsia du pays. Elle est le lieu de la Nomenclatura. Et c'est elle qui octroie les diplômes.

Elle est un lieu sacré de l'apprentissage de la vie scientifique et en même temps un lieu de préparation des jeunes à affronter la vie professionnelle. Elle jouit d'une place privilégiée au sein de la société car elle symbolise le progrès humain.

C'est pourquoi, l'université doit en plus de l'en-tête où apparaît le sceau de l'Etat algérien, elle doit posséder son propre logo qui doit apparaître sur les documents officiels et les diplômes. Il est obligatoirement utilisé par le personnel enseignant et non enseignant de l'université. Les couleurs et les formes s'inspirent de l'histoire et de la culture locale du pays ou de la ville où se trouve l'université.

Le nom de l'université en Algérie porte souvent par le nom d'un chahid (Martyr) à l'aide d'une typographie spécifique. Les couleurs du logo de l'université algérienne sont généralement des couleurs du drapeau national, le blanc, le vert et le rouge.

> *En effet, l'origine du drapeau algérien se trouve dans le premier exemplaire accordé au mouvement national fondé par Masali Al-Hajj. ... le drapeau algérien blanc représente la pureté tandis que l'étoile verte, le croissant de lune et l'étoile à cinq branches sont des éléments représentatifs de l'Islam.*

D'après ce que nous venons de faire, une brève présentation du "Logo" en tant que moyen de communication qui renferme un message linguistique (ici le nom d'un chahid accompagné du nom de la ville) et d'un message iconique. De ceci, il en découle que le" logo" est un signe.

Doit contenir les principaux éléments de la problématique, ses branches, l'importance du sujet.

1.1. L'emblème de l'université : Ancrage théorique et positionnement

D'après la présentation du logo, nous déduisons que le logo universitaire s'aligne plutôt de l'emblème parce qu'il combine un message linguistique qui est ici le nom de l'université et une image qui comprend et véhicule des valeurs. L'ensemble du logo devient un " objet significatif" et c'est la sémiotique qui s'attèle à expliquer les "significations produites par l'homme dans un contexte donné.

Comme l'ont bien montré les travaux du linguiste F. De Saussure et L. Hjmeslev, le signe unit un "signifiant" et un "signifié".

Plus tard, L. Hjemslev introduit les deux plans correspondant au "signe" : le plan du contenu et le plan de l'expression qui sont eux aussi indissociables et inséparables. En plus, l'analyse d'un plan de l'expression influe sur l'analyse de l'autre et vice versa. C'est-à dire que tous les signes agissent les uns sur les autres et vivent dans une interaction globale afin de produire un seul sens.

En somme, la sémiotique est la science qui s'attèle par son analyse à expliquer la manière avec laquelle se manifeste la "signification" comme l'affirme Kehret-Ward, 1988 ; Arès et al., 2011 :

« *La théorie qui décrit les signes et étudie les mécanismes par lesquels un système de signes produit du sens.* » (Franck Celhay, 2014)

Il en va de soi que le "logo" renferme des signifiants visuels mobilisés exprès par les concepteurs pour communiquer et interagir auprès de publics cibles tels que : les couleurs, les formes et la typographie. En fait, le "le logo" de par son statut, il occupe une place d'autorité même dans l'administration parce qu'il s'impose comme une instance énonciative dictant les règles du secteur en question. En effet, la sémiotique par ses analyses tente d'expliquer comment l'être humain mobilise les signes qu'ils soient psychologiques, historiques et culturels pour construire du sens. Cette science, on pourrait même l'envisager comme étant une science qui se penche à décortiquer le phénomène culturel à travers les signes convoqués. D'ailleurs, c'est pour cela que E. Benveniste et A.J. Greimas envisagent la culture comme médiation entre l'homme et la réalité. En somme, pour les deux linguistes, la "culture" est : « *[…] souvent un ensemble de pratiques sociales signifiantes* » (F.Celhay, 2014 :5). Autrement dit, la sémiotique est la science qui permet de comprendre « *le sens et la signification chez l'homme tel que la signification de la culture* ». D'ailleurs, A.J. Greimas le précise que le monde humain se caractérise par les "significations" produites par l'être humain. De plus, C.Lévi-Strauss (1988 :121-229) dans sa théorie sur l'anthropologie culturelle souligne que la culture a un effet sémiotique et symbolique (elle veut signifier ; elle veut préciser). C'est bien elle, en effet, qui, « en sémiotisant, produit ces ensembles signifiants que nous appelons « culture » ou « discours social » pour leur donner « forme, sens et contenu.

Chez C.S. Peirce, C.P. I. 541 : D. p.117 cité par N. Everaert-Desmet (1990 : 27) le processus sémiotique est triadique qui met en relation un signe ou représentamen, un objet et un interprétant comme le signale N. Everaert-Desmet par ce passage : « *La « sémiosis », ou la production de la signification, est un processus triadique, qui met en relation un signe ou représentamen (1er), un objet (2ème) et un interprétant (3ème).* » (N. Everaert-Desmet, 1990 : 27).

Cette discipline à la recherche de la signification, à l'aide de signe qui selon C.S. Peirce (cité par N. Everaert-Desmet (Ibid.) est généré par un contexte qui tente de produire un effet sur le récepteur, c'est-à-dire, de la sémiotique en contexte et de la sémiotique en action.

C'est ce qui fait la distinction de la sémiotique de C.S. Peirce, elle est triadique et pragmatique par rapport à la sémiotique issue du structuralisme européen et à la sémantique formelle (N. Everaert-Desmet (1990 :29).

Autrement dit, chaque phénomène perceptible par l'être humain, « un chat qui miaule », ou « un cri lointain ». D'après C.S. Peirce cité par N. Everaert-Desmet :

> […] *il convient d'exercer trois facultés : l'observation, la discrimination et la généralisation.* […] *Parmi les phénomènes, Peirce distingue trois catégories, qu'il désigne à l'aide des nombres, un, deux, trois, ou 'firtness, secondness, thirdness'. (En français : priméité, secondéité, tiercéité)* (Ibid. p. 32-33).

Pour ce qui est de la première catégorie. D'après N. Everaret-Desmet (1990 :33), la priméité est un état de l'être humain qui n'a aucun rapport avec un autre état du monde. Nous empruntons l'exemple de l'auteure quand elle choisit « *la rougéité* ». En d'autres termes, la « *rougérité* » existait bien avant, elle n'est pas causée ni par la peine, ni par la fièvre ni par une brûlure. La « *rougéité* » est une potentialité liée à la vie émotionnelle. Tandis que pour la « secondéité », cet état est lié à un facteur. C'est un état relatif, c'est-à-dire, qui dépend de quelqu'un ou de quelque chose. C'est un état qui correspondant à la vie pratique et il est une conséquence à un état de fait (N. Everaert-Desmet (1990 :34). Puis, la « tiercéité » fait la médiation entre « la priméité » et la « secondéité ». Elle est une catégorie du général comme la « priméité » et elle est nécessaire et elle

est le résultat de la « prédiction ». Donc, elle correspond surtout à la vie intellectuelle N. Everaert-Desmet (1990 :35-36).

1.2. « Le logo » comme « signe »

Dans cette étude, nous considérons d'envisager « le logo » comme « signe ». Ce signe renferme plusieurs signes, ce qui signifie plusieurs interprétants. Le « logo » en tant que discours social s'adressant à la communauté locale et internationale (puisque certains logos inscrivent le nom de l'université dans deux langues : soit arabe/français, soit arabe/anglais). De cette façon, il produit du « sens » grâce à un réseau de signes exploités par le concepteur pour capter l'attention de tous les interprétants. Nous allons montrer dans un tableau ci-dessous qu'en fait le logo est un processus qui incite le letmotiv de la pensée de se déclencher parce qu'il exige des compétences culturelles.

Ajoutons Per Age Brandt (2018) qui souligne que la sémiotique est "l'étude des manifestations du sens" dans la communication mais surtout le sens exprimé sous de multiples formes de "*l'expression de la culture*". Cette dernière est liée d'emblée à l'être humain du moment que les êtres humains partagent des idées et des émotions, ils partagent donc du "sens" ou "des formes d'interprétation de la vie" et des "actions". Nous nous inspirons des travaux de Per Age Brandt qui soutient que : « *tout signe est déictique. […] Tout signe contient une composante énonciative qui véhicule un proto-signe*. » (Per Age Brandt : 2018).

Dans les logos des universités algériennes, l'affichage du nom de l'université en langue arabe, ou langue française ou en langue anglaise (L'université Mohamed Khider- Biskra) est selon la théorie de Per Aage Brandt est une forme énonciative ou le proto-signe qu'il définit comme :

> *Il contient une composante énonciative, c'est-à-dire qu'il annonce –qu'il pointe- par son expression, ou signifiant, au nom de quelque instance, vers un contenu qui fait sens dans un contexte partagé. Ce contenu peut être configuré de beaucoup de manières. La configuration du contenu est même l'un des défis majeurs de l'analyse sémiotique*. (Ibid.).

Dans la « baptisation de l'université algérienne avec le nom d'un martyr de la révolution du 1er Novembre 1954, le nom du Chahid relatif à la ville est un « proto-signe, c'est-à-dire comme le signale Per Aage Brandt : « *ces proto-signes sont déjà des porteurs de sens* ». Bien évidemment, le nom du chahid évoque que c'est un homme qui a marqué son nom dans la guerre de libération nationale et que l'histoire cite pour que les étudiants apprennent le passé glorieux des Chouhada.

Cette phrase ou l'expression : l'université Mohamed Khider Biskra est accompagnée bien évidemment de formes, de couleurs et des symboles dont l'Algérie la patrie en est fière et tous les responsables doivent montrer qu'ils sont fiers de leur histoire et de leur culture. La partie iconique est aussi un « proto-signe ». De notre côté, en nous inspirant de la théorie de Per Aage Brandt, qui dit que :

> *un signe est une expression déictique plus ou moins complexe et comporte donc une instance d'énonciation qui véhicule un proto-signe, qui à son tour peut être iconique, symbolique, diagrammatique ou une combinaison de ces trois types de proto-signes.* (Ibid.).

2. Analyse sémiotique des logos

La première phase de notre étude a consisté à mener une étude sémiotique des logos de plusieurs universités algériennes pour ce faire, nous avons mobilisé des concepts de sémantique, et nous avons expliqué dans notre revue de la littérature en plus des concepts de sens et de contenu correspondants.

Celles-ci devraient nous permettre d'étudier le phénomène d'interaction possible entre le contenu verbal et visuel de chaque logo. Nous avons choisi de travailler sur les logos des universités suivantes : université Hadj Lakhdar de Batna, Université Hamma Lakhar d'El-Oued, Université Tahri Mohamed de Bachar, Université Kasdi Merbahde Ouargla, Université des Frères Mentouri de Constantine, université Abou Baker Balkaid de Tlemcen, Université de Ghardaia et Université Abbas Laghrour Khenchela.

2.1. La typographie

En ce qui concerne la typographie, l'utilisation de lettres minuscules devrait indiquer la présence d'une marque indiquant la proximité de la marque avec son public cible (Blanchard, 1980, 1998).

2.1.1. La forme

Le cercle signifie unité, complétude, illumination, cycle de vie et de renaissance, roue de la vie, et dans de nombreuses traditions religieuses, œil qui voit tout et sait tout.

Le cercle est le symbole le plus répandu et le plus universellement important. C'est l'une des premières formes que les humains ont dessinées. Il n'a ni commencement ni fin, ce qui en fait un symbole universel d'éternité, de perfection, de théologie et d'infini, ... Il représente les cycles du monde naturel. Un signe d'unité, cercle C'est la forme privilégiée d'égalité, comme en témoigne l'exemple de la table ronde du roi Arthur. Le cercle, qui est peut-être la forme la plus importante, est omniprésent dans la nature, tandis que le carré est une invention humaine. Le cercle représente l'union de la terre et du caractère sacré. Le cercle est un symbole que l'on retrouve dans toutes les cultures et à travers De tous âges. Il représente le soleil, sans lequel il n'y aurait pas de vie sur Terre. (Ibid.).

2.1.2. Les couleurs

Les logos du corpus se composent principalement des couleurs du drapeau national et des couleurs du soleil du pays : Le blanc, le vert, le bleu et le rouge et le jaune. Ils expriment l'identité d'une institution ouverte, humaine et algérienne dédiée à la recherche et à la diffusion des connaissances. Ces couleurs sont presque réparties équitablement, blanc, vert, rouge, il s'agit essentiellement du blanc (couleur de l'arrière-plan qui évoque la paix) qui correspond la paix. Le blanc suggère la pureté, la propreté et la perfection. Elle est considérée comme une couleur froide, qui apporte brillance et paix. C'est aussi un symbole d'innocence et de virginité. Le vert, qui représente le paradis et l'environnement. La couleur de l'espoir et du vert porte bonheur. Invite au calme et au confort. C'est un symbole de croissance, de santé, de fraîcheur et de nature. Il représente la stabilité et l'équilibre. Il peut également symboliser le bonheur, l'harmonie, la réussite, l'énergie, l'optimisme, la jeunesse, le calme, la sérénité. Pour, la couleur rouge c'est une couleur qui symbolise le sang, le feu, (sang des martyres). Cette couleur est représentative en termes de besoins : le besoin de chaleur, le besoin de survivre, et de se maintenir en vie, mais aussi le besoin de se reproduire et celui de s'activer et de travailler.

Dans l'ensemble sont des couleurs froides peu lumineuses qui rappelle le sentiment de calme, ce choix est guidé par le souci de représenter le réel et non plus la recherche de l'harmonie.

La majorité des logos utilisent comme signifiant le mot université et le nom d'Echahid, C'est l'élément central du système d'identité visuelle s'inscrit plus dans la simplicité et la modernité avec des caractères Arabe et latins. Le choix de l'écriture plutôt que du dessin répond à la volonté d'exprimer du sens mais aussi à une pratique largement partagée par les grandes universités du monde. Les mots « université », « Algérie et « Echahid X » disent l'essentiel. Les deux sont lisibles et compris dans le monde entier. Le rôle de l'université est aussi de faire connaître l'histoire glorieuse de l'Algérie. L'émetteur est reconnu immédiatement. Le mot « université » est entièrement en majuscules comme l'écriture manuscrite (travail intellectuel mouvant) et selon un symbole typographique appliqué à un nom commun. Le mot "Algérie" en majuscules.

3. Les possibles interprétatifs

Au premier regard, les quelques logos du corpus nous ont prouvé que sa conception n'est pas dépourvue de créativité et de connaissances. Car, le logo de l'université est une "instance énonciative" qui marque par le choix du nom du "chahid" de la région et par le choix de la forme, des couleurs et des symboles ses priorités et ses visions lointaines ou ses perspectives.

L'homme en vivant en société a appris à combiner les signes afin de produire des significations, de communiquer avec l'autre, peut-être d'une autre culture. Mais, parfois ce sont les signes culturels qui permettent aux individus des autres continents de partager des émotions et des habitudes.

A titre d'exemple, les couleurs telles que le jaune et le rouge sont des couleurs chaudes qui peuvent transmettre des significations chaleureuses et amicales. Par métonymie, ces couleurs peuvent aussi se référer au sud-algérien (El-oued, Ghardaïa, Adrar, Illizi.) et surtout à l'Afrique (Cavassilas, 2007).

3.1. Université-de Ghardaïa

Contenu linguistique et iconique

La forme, couleur, symbole et repère culturel

D'abord, presque tous les logos des universités algériennes ont une forme ronde. Cette forme nous fait penser au soleil, qui est une création divine, tout comme les étoiles. La particularité de cette figure réside dans la représentation de l'harmonie et de la perfection. C'est aussi une forme qui n'a ni début ni fin. Selon les sources mentionnées dans la référence, le cercle est le principal symbole de la perfection. C'est une forme dans laquelle toutes les lignes sont centrées. Ensuite, pour la couleur nous avons remarqué qu'il ya une variété de couleurs, (blanc, vert, rouge, bleu, marron), elle représente les couleurs du drapeau national comme elles représentent Le tapis typique de la région. Il est tissé sur une trame très fine-de-style -géométrique à dominante rouge (Attachement intense à la culture et aux traditions de Mzab) symbole de la région. Enfin, le point de repère culturel, la construction de la tour qui représente l'ancrage culturel dans les origines de Wadi Bani Mzab. De plus, les rayons du soleil représentent le rayonnement de la culture Mzab. La carte verte de l'Algérie est au milieu d'un grand livre ouvert, et ses pages sont encore vierges. La carte de l'Algérie représente le patriotisme.

3.2. Université Kasdi Merbah Ouargla

La forme est un cercle, les couleurs de drapeau (vert, rouge, blanc, noir.) L'université Kasdi Merbah, porte le nom de Kasdi Merbah son vrai nom Abdallah Khalef, est un militaire et homme d'État algérien. Ancien patron de la Sécurité militaire, 1980. Il était un symbole de courage et de patriotisme membre du Front de libération nationale pendant la guerre d'Algérie. Kasdi Merbah a créé un parti politique appelé "Le mouvement algérien pour la justice et la démocratie" (Majd). Après l'indépendance, Kasdi Merbah a occupé des postes de coordinateur des services de sécurité, puis de secrétaire général du ministère de la Défense nationale avant d'entrer au gouvernement en tant que vice-ministre de la Défense nationale, puis ministre de l'Industrie lourde, de l'Agriculture et enfin de la Santé. À la suite des émeutes d'octobre 1988, après la révision constitutionnelle qui a conduit à la création du cabinet du Premier ministre, le président Chadli bin Jadid l'a nommé pour la première fois premier ministre. Comme repère culturel la présence d'un livre vert ouvert. Ici, il n'y a pas de carte mais le choix de la couleur verte est fort. Donc, le vert prime avec un peu de rouge et le message linguistique en noir. Ce sont les couleurs nationales et donc, l'ancrage dans les origines.

3.3. Université Abbas Laghrour de Khenchla

La forme est un cercle, les couleurs de drapeau (vert, rouge, blanc.) L'université Abbas Laghrour porte le nom d'Echahid Abbas Laghrour. Il est né le 23 juin 1926 au Douar de N'Sigha près de la ville-de Khenchela en Algérie. Participe-aux préparatifs pour la guerre de libération dans la région des Aurès. Il était un symbole de lutte et de courage. L'état et le peuple algérien, sanctifier et glorifier les martyres de l'Algérie symbole de loyauté et de fidélité sorte d'ancrage dans l'histoire révolutionnaire de l'Algérie. Comme repère culturel, le logos se repose sur un livre blanc avec deux grandes lettres en arabe (face à face) la première lettre en vert symbolise le paradis c'est-à-dire Echahid Abbas et la deuxième en rouge c'est l'université qui symbolise la jeunesse algérienne, la rencontre des deux émettent des rayonnements qui exprime l'espoir et la science. (L'enracinement dans l'histoire et les origines.

3.4. Université de Batna1 El hadj Lakhdar

La forme est un cercle, les couleurs de drapeau (vert, rouge, blanc.) L'université El hadj Lakhdar, porte le nom du Moudjahid Hadj Lakhdar comme symbole de lutte armée pendant la guerre et lutte civile après la guerre son vrai nom Abidi Mohamed Tahar, né en 1916 au sein d'une famille modeste dans le petit village d'Ouled Chlih dans la commune d'Oued Chaaba, située à 10 kilomètres au Sud-est de Batna. L'un des points à retenir de la vie de Hadj Lakhdar réside dans le fait qu'il a été, dès l'indépendance, au service de la communauté, à travers des actions de bienfaisance dont on peut citer sa contribution à la réalisation du complexe des sciences islamiques et de la mosquée du 1er novembre 1954, sans oublier sa participation à l'implantation de l'aéroport International de Batna et à la réalisation de l'université de Batna 1 qui porte aujourd'hui son nom. Comme repère culturel, le logos se repose sur :

- Livre-ouvert : Le savoir,
- Une-table-Ordinateur : le progrès
- Microscope : la recherche scientifique
- Construction

- Signe du militaire en vert : Ce signe représente Les Forces terrestres algériennes qui sont la composante terrestre de l'Armée nationale populaire. Elles ont pour mission, la défense et la sauvegarde de l'intégrité du territoire national. Nous remarquons aussi dans ce logos l'ancrage dans l'histoire révolutionnaire.

3.4. Université Abou Baker Belkaid Tlemcen

La forme est un cercle, les couleurs principales de ce logo Vert, rouge et sablé. L'université porte le nom de Abou Bekr- Belkaid (1934-1995) qui a consacré 45 années de sa vie au service de la libération de la patrie, du développement économique et social, de la promotion de la science, des arts et de la culture au bénéfice de tous et enfin toujours, à l'ancrage irréversible de la démocratie et de la modernisation dans son pays.il-fut l'un des plus actifs bâtisseurs".S'étalant particulièrement sur son action militante durant la guerre de Libération. Comme repère culturel ce logos repose sur le Coran au milieu et le Minaret en haut symboles religieux ; il constitue en premier lieu un symbole de victoire, de puissance et de domination. Selon Mustafa Isen: « Des minarets hauts (…) sont courants pour imposer aux autres religions la grandeur de l'islam. », décoration musulmane propre à la culture musulmane (Zaouïa El belkaidia)

Le minaret une expression pratique des sens de l'unicité « El tawhid », de la préservation du patrimoine culturel matériel et immatériel que représente cet élément principal constitutif des mosquées.

3.5. Université frères Mentouri Constantine

La forme est un cercle, les couleurs principales de ce logo le bleu et le vert. L'université porte le nom des frères Mentouri Mahmoud a été condamnée par contumace lors du procès des étudiants de Lyon, avant de rejoindre les rangs de l'ALN en 1956 dans la Wilaya I, où il tombera au champ d'honneur en 1957, à l'âge de 26 ans, avec le grade de commandant. Bachir est aussi entré en clandestinité et rejoint l'armée des frontières-Est en février 1957, et sera parmi les médecins qui ont créé les structures de santé de la Révolution", dira, dans son intervention, notre ami et collègue,

Mahmoud Boussoussa, un des anciens journalistes d'El Moudjahid. Mohamed Salah, se met, pour sa part, dès l'âge de 15 ans, à la disposition de la cause nationale de l'OCFLN de Constantine.

La grande tour au centre du logo, s'impose, elle représente l'université de Constantine.

En bas nous remarquons une loupe qui représente la recherche scientifique. La plume signifie que la science s'écrit pour laisser des traces.

Conclusion

En somme, cette étude nous a permis de constater qu'en effet un logo est un signe ou plus précisément un proto-signe. Autrement dit, plusieurs signes sont exploités dans sa conception. Mais, ce sont surtout des signes partagés par l'ensemble de la communauté, qui sont des signes culturels. Car, les concepteurs des logos des universités algériennes ont eu recours à l'histoire glorieuse de l'Algérie dans sa lutte contre le colon français. Ajouté à cela, d'autres symboles et repères apparaissent dans les logos des universités**.** Mais chaque université conçoit son logo en fonction de la culture de la ville où se trouve située l'université**.** En conséquence, les logos des universités algériennes montrent une diversité culturelle riche.

Bibliographie

1- EVERAERT-DESMEDT. **N.,** le processus interprétatif, introduction à la sémiotique de CH.S. Peirce, Pierre-Mardaga, 1990.

2- FONTANILLE, Jacques, « Sémiotique du discours », Ed. PULIM, Limoges, 1998.

3- Jean-Michel Adam et Marc Bonhomme, L'argumentation publicitaire, Ed ARMAND COLIN, octobre 2012.

4- JOLY, Martine, « L'image et les signes : Approche sémiologique de l'image fixe », Coll. Armand colin Cinéma », éd. Nathan, Paris, 2005.

5- MARTINE Joly, L'image et les signe, Ed. Nathan, Université France, 1998.

6- MARTINE Joly. Introduction à l'analyse de l'image. Ed. Nathan, Université, France, 1998.

7- PEIRCE, Charles Sanders, « Ecrit sur le signe », éd. Seuil, Paris, 1978.

8- PER AAGE BRANDT, Qu'est-ce que la sémiotique ? ACTES SEMIOTIQUES. N°121.2018. Disponible sur :

https://www.google.com/search?ei=2KnrXobgIsSO1fAP_7qZwA0&q=la+forme+circulaire+en+architecture&oq=la+forme+circulaire&gs_lcp=CgZwc3

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 288-298**

Pratiques évaluatives et formation en classe de FLE au CEIL. Université de Sétif – Algérie

Evaluative practices in FLE class training at CEIL. Sétif University – Algeria

Lydia CHAOUI
Université BATNA 2, Algérie
lydia.chaaoui@gmail.com

Pr Gaouaou MANAA
Centre Universitaire BARIKA
Mana5_m@yahoo.fr

Résumé:

Faisant partie intégrante du métier d'enseignant, l'évaluation constitue un acte pédagogique essentiel dans les situations d'enseignement-apprentissage et cela afin de vérifier le niveau linguistique des étudiants lors d'une acquisition réelle dans le but de lancer une formation ou bien clôturer une formation en prenant en compte ses difficultés.
Pour notre étude, il s'agit d'une classe de langue étrangère réservée à un public adulte formé d'étudiants de filières différentes, souvent arabisées totalement ou partiellement, et que ce type d'enseignement doit les préparer soit à améliorer leur niveau général soit à leur dispenser un enseignement leur permettant de suivre une spécialisation en Algérie (enseignements en français) ou à l'étranger, notamment en France.

Informations sur l'article

Received *31/10/2021*
Accepted *01/06/2022*

Mots-clés:
- ✓ *Evaluation formative*
- ✓ *Oral, écrit,*
- ✓ *Tests de langue*
- ✓ *Savoir-faire communicatifs*

Abstract :

As an integral part of the teaching profession, evaluation constitutes an essential educational act in teaching-learning situation to check student's linguistics acquisition level in order to begin or to finish a training session; we have to take account evaluation's difficulties.
For our study, this is a foreign language class reserved for an adult audience made up of students from different fields, often fully or partially Arabized, and that this type of education must prepare them either to improve their general level. Either to provide them with an education allowing them to follow a specialization in Algeria (lessons in French) or abroad, notably in France.

Article info

Reçu *31/10/2021*
Acceptation *01/06/2022*

Keywords:
- ✓ *Formative Oral*
- ✓ *Written assessment*
- ✓ *Language tests*
- ✓ *Communicative skills*

Introduction

Une question incontournable se pose de prime abord : Qu'est-ce que l'évaluation ?

On peut tenter une définition de l'évaluation scolaire en s'interrogeant sur ses buts. Jean Cardinet, en définit quatre, fondamentaux :

- *améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève*
- *informer sur sa progression l'enfant et ses parents*
- *décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société*
- *améliorer la qualité de l'enseignement en général.* » (Cardinet, J. 1988).

Il précise qu'il ne peut s'agir d'évaluer de la même façon dans tous les cas. L'évaluation, en effet, même si elle porte sur le même objet, à savoir une production d'élève, comporte des fonctions différentes : pédagogique, sociale et institutionnelle.

Évaluer consiste donc essentiellement à fournir des informations à différents destinataires : élève(s), professeur lui-même, parents, administration scolaire, autres professeurs, société... surtout en vue de prendre des décisions : proposer des activités d'apprentissage, de soutien ou de remédiation ; décerner un diplôme ou certifier de la maîtrise de compétences ; transformer les méthodes et les modalités de l'enseignement ; etc.

Nous retiendrons également la définition de l'évaluation proposée par G. de Landsheere *« Estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit. »* (De Landsheere, G. 1992).

Les procédures d'évaluation constituent l'une des lacunes dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie.

Dans les pratiques scolaires de l'évaluation, enseignants et apprenants assimilent souvent évaluation et notation. Depuis longtemps, de nombreuses interrogations ont intrigué les chercheurs en sciences de l'éducation :

- Qu'est-ce qu'évaluer ?
- Pourquoi évaluer ?
- Que faut-il évaluer ?
- Quand évaluer ?
- Quelle(s) fonction(s) peut (peuvent) remplir les évaluations ?
- Comment évaluer efficacement ?

Ces questions qui se posent d'une façon permanente, expriment le désir profond de ces chercheurs de donner une autre conception à l'acte d'évaluation pour qu'il devienne selon l'expression de L. Porcher : *« un outil de régulation et d'optimisation de l'enseignement »*. (Porcher, L, cité par Martinez, P. 1996. p. 102).

Pendant des décennies, l'apprentissage des langues étrangères s'est fait en privilégiant l'écrit : on s'appuyait sur un manuel de style littéraire (et selon les niveaux, d'extraits de textes littéraires) couplés avec l'étude de points grammaticaux.

Aujourd'hui, les tenants de l'approche communicative mettent l'accent sur la compétence de communication et se démarquent des précédentes méthodes par la prise en compte des besoins et des motivations de l'apprenant d'une part – dont dépend en majeure partie l'élaboration du contenu du programme – et des divers paramètres de la communication d'autre part. On ne néglige pas pour autant l'aspect linguistique, mais on accorde également de l'importance aux autres composantes de la communication.

Selon Canale, La compétence est constituée des règles de fonctionnement de la langue intériorisée par le sujet.

> *Savoir une langue consiste non seulement à connaître son système linguistique mais aussi à montrer une compétence de communication, c'est-à-dire à savoir s'en servir en fonction du contexte social*. (Bachmann, Lindenfeld, Simonin, 1981).

Ainsi, pour Canale :

- La compétence linguistique réfère à la maîtrise du code de la langue.
- La compétence sociolinguistique réfère à la maîtrise de l'usage approprié de la langue dans différents contextes sociaux.
- La compétence discursive réfère à la cohésion et à la cohérence du langage (lien grammatical et lien logique)
- La compétence stratégique réfère à l'adresse mise en œuvre dans les interactions et plus spécialement à l'influence du message sur l'auditeur.

Il ajoute qu'il nous faut en effet considérer la composante linguistique, mais aussi les composantes sociolinguistique, discursive, stratégique ou interactive). On vise ainsi d'autres habiletés et on ouvre plus largement l'éventail des connaissances à acquérir par rapport aux approches précédentes. Il s'agit ensuite d'évaluer ces connaissances et les habiletés langagières des apprenants au cours du programme (évaluation formative) et en fin de programme, terminer par une (évaluation sommative).

La prise en compte de l'évaluation de la compétence linguistique et de ses relations avec les compétences sociolinguistique, discursive et stratégique rend plus complexe l'étape de l'évaluation.

1. Qu'est-ce qu'évaluer ?

La compétence d'un élève, si on la rapporte à l'évaluation de ses comportements et de ses productions, représente l'ensemble de ce qu'il est capable, potentiellement, d'accomplir. Sa performance représente, elle, l'actualisation partielle de sa compétence, dans un contexte et une production définis.

Évaluer consistera donc à juger de la compétence d'un élève à travers sa performance, à extrapoler sa compétence à partir de comportements observables et/ou d'un produit réalisé

1.1. Un modèle de l'évaluation (G. Delacôte, 1996)

L'acte d'évaluation peut s'inscrire dans un triangle dont les sommets figurent les trois pôles entre lesquels s'affrontent le plus souvent les différentes conceptions, les différentes pratiques l'évaluation.

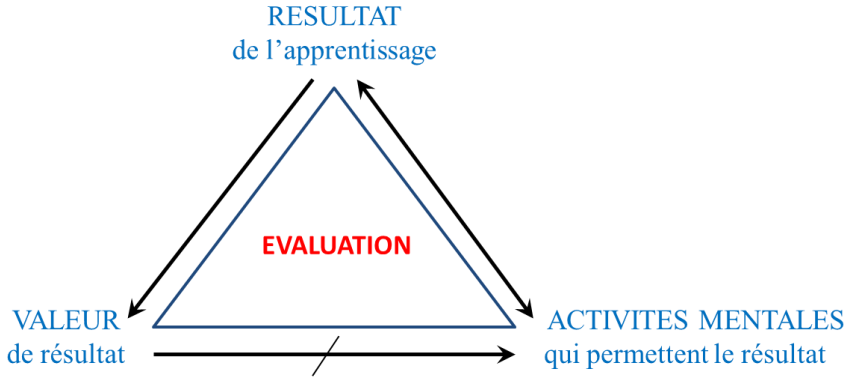


Figure N° 1. Un modèle de l'évaluation (G. Delacôte, 1996)

Le résultat de l'apprentissage est un produit ou un comportement qui montre ce que l'apprenant sait et sait faire au moment et dans les conditions où il est évalué. Il est, le plus souvent, un indicateur des apprentissages réalisés.

Le jugement émis par l'évaluateur porte principalement sur la présence et la maîtrise de savoirs et de compétences et l'information évaluative produite sur ce résultat est de l'ordre de la réussite ou de la non-réussite en fonction des critères retenus.

1.2. En classe de Français Langue Etrangère

Faisant partie intégrante du métier d'enseignant, l'évaluation constitue un acte pédagogique essentiel. Il est impossible de parler d'enseignement sans parler d'apprentissage, comme il est impossible de parler d'apprentissage sans cerner l'évaluation de cet apprentissage.

Il importe de préciser au début que l'évaluation peut viser les performances, soit le processus d'apprentissage. Dans cette optique, bon nombre de recherches considèrent que les pratiques évaluatives des enseignants démotivent lorsqu'elles sont centrées exclusivement sur la performance. En effet, les travaux de Stanley Hall (1995) ont affirmé que la motivation intrinsèque diminue, au fil du temps, à cause du recours abusif aux notes et récompenses : l'apprenant travaille uniquement pour la note et non pas pour le plaisir que lui procure l'apprentissage.

Soit une classe de français langue étrangère (F.L.E), où des apprenants adultes non francophones cherchent à apprendre le français en immersion. Apprentissage et enseignement de la langue y sont fondés sur l'interaction. L'apprenant est donc sensé apprendre à communiquer en communiquant, la langue étrangère étant à la fois objet et outil d'apprentissage.

Pour notre étude, il s'agit d'une classe de langue étrangère réservée à un public adulte formé d'étudiants de filières différentes, souvent arabisées totalement ou partiellement, et que ce type d'enseignement doit les préparer soit à améliorer leur niveau général soit à leur dispenser un enseignement leur permettant de suivre une spécialisation en Algérie (enseignements en français) ou en France.

2. Evaluation et formation sont-elles compatibles en classe de F.L.E ?

Dans ce contexte, un défi de taille est en face de l'enseignant : faire de l'évaluation une composante d'un enseignement qui favorise la motivation. La difficulté majeure de cet enseignement consiste en ce que l'évaluation formative, outil quotidien de progression, devrait porter sur l'activité communicative comme sur l'acquisition de savoirs linguistiques.

Cette phase coïncide avec une nouvelle tendance dans les pratiques d'enseignement de plus en plus centrées sur l'apprenant en tant que partenaire actif et autonome. En écho avec cette rénovation, l'acte d'évaluation s'est orienté, cette fois-ci, vers le processus d'apprentissage.

> *L'objectif est de prendre des décisions/actions au moment opportun : pour continuer l'apprentissage ou le réguler par un enseignement correctif. Outre l'évaluation formative, l'enseignant dispose d'outils d'évaluation sommative qui se traduisent, le plus souvent, par une simple certification attestant de l'assiduité aux cours et/ou par des diplômes*.

Le ministère français de l'Education nationale a confié au CIEP (Centre international d'Etudes Pédagogiques), la mission d'élaborer un test d'évaluation des niveaux de compétence en français langue étrangère. Les services culturels et linguistiques rattachés aux différentes ambassades de France à l'étranger sont habilités à délivrer des diplômes : DELF et DALF (Diplôme d'étude en langue française et Diplôme approfondi en langue française), ainsi que le plus récent TCF (Test de connaissances en français), internationalement reconnus et présents dans 136 pays, y compris l'Algérie.

Les nouvelles tendances éducatives sont de plus en plus centrées sur l'autonomie de l'apprenant et son droit de réussir ses apprentissages. La piste à suivre est celle qui privilégie une évaluation centrée sur le processus d'apprentissage.

Quel que soit le type d'évaluation, l'essentiel est de concevoir que l'objet que l'enseignant veut évaluer (efficacité de la langue apprise en milieu naturel) est différent de l'objet évalué (utilisation de la langue enseignée en milieu institutionnel).

Comment, finalement, éviter l'éternelle dichotomie entre milieu guidé et non guidé ?

3. Pratiques évaluatives

Le dispositif de formation observé comprend des classes de langue, réparties en trois niveaux : débutant, intermédiaire et avancé.

Le niveau de l'étudiant est déterminé après passage d'un test d'évaluation (oral et écrit).

Le groupe classes, constitué de 15 à 20 étudiants, est hétérogène du point de vue de la langue maternelle, de l'âge, des intérêts, des objectifs, du degré de motivation et du type d'immersion auquel l'apprenant est exposé (famille d'accueil, cité universitaire, quartier de résidence, statut professionnel, etc.) Il convient d'ajouter à ces facteurs le niveau atteint pour chacune des quatre aptitudes classiques en langue (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale).

Dans le but de développer ces aptitudes, l'enseignant établit des séquences d'une vingtaine de minutes chacune, articulées autour d'activités différentes telles que : grammaire, lecture d'articles de presse, conversation, écoute d'informations, exposés, élaboration de textes…

Nous adoptons une typologie des activités évaluatives en fonction de leur nature (orale ou écrite) et du type de savoir-faire impliqués (linguistique ou communicatif). Nous relevons ainsi les différentes manifestations des résultats de l'évaluation.

En exercices, inclus ou pas dans les tests, l'évaluation de la mise en œuvre des savoir-faire concernant l'utilisation du système linguistique (syntaxe, morphologie, lexique) est facilement réalisable. Nous noterons que c'est l'évaluation « mesure » qui domine.

Toutefois l'échelle de notation utilisée assez couramment relève plutôt de l'appréciation (A – B – C ou : bien, assez bien …) sont bannies délibérément les notes au-dessous de C : un mauvais résultat peut, à la limite, se solder par un C-, les D – E, ne sanctionnant que l'absence d'effort ou d'assiduité.

Cette attitude laisse déjà transparaître le rejet de toute mesure arrêtée sur l'état de l'interlangue de l'apprenant. D'après Martinez, il s'agit du

> *propre système d'expression transitoire de (l'apprenant) car il s'agit bien d'un système évolutif, avec sa logique propre, qui est en perpétuelle recomposition au fur et à mesure que l'apprenant avance dans ses expériences langagières et en fonction d'une intériorisation, consciente et inconsciente à la fois, des règles de la langue seconde*. (Martinez, P. 1996 : 33).

S'inscrivant dans la fameuse approche communicative, la conduite didactique témoigne ici de la volonté d'encourager avant toute chose les apprenants en évaluant leurs seuls progrès et efforts. Il est donc évident que le rapport établi entre les partenaires de l'interaction sous contrat didactique modifie les perceptions et les pratiques d'évaluation/formation.

Quand ce savoir-faire linguistique est mis en situation (écoute de la radio ou de la télévision : Fr. /Inter, TV 5, la 5, Arte …) l'évaluation du résultat global commence à être malaisée car il faut à ce moment-là prendre en compte une quantité d'autres savoir-faire (essentiellement culturels et communicatifs).

Dans un tel contexte, faire une évaluation formative sans avoir choisi d'instrumentation particulière relève davantage d'une évaluation intuitive qu'objective. L'étudiant qui a réalisé la tâche demandée de façon opérationnelle est félicité et celui qui n'y est pas parvenu est encouragé à poursuivre ses efforts.

Le problème se fait plus aigu dans l'évaluation des savoir-faire communicatifs eux-mêmes, c'est-à-dire des actes langagiers authentiques, propres à une culture et/ou des habitudes sociales, impliqués dans une situation simulée : jeux de rôle (pour savoir demander, exiger, s'excuser, répliquer) ou débats (pour défendre un point de vue, prendre son tour de parole…)

La pertinence des stratégies utilisées par les apprenants, comme la répétition, l'évitement et la reformulation, n'est pas transparente et ne laisse qu'une impression positive ou négative de l'intervention de l'apprenant.

Dans ce cas-là, l'évaluation est nécessairement instantanée, intuitive, orale et se concrétise par la modalité gestuelle, faciale ou manuelle, la modalité vocale et bien sûr la modalité verbale (y compris les rires, onomatopées et phatiques).

Dans ce dernier cas, l'enseignant ponctue la prestation de tel ou tel apprenant d'un « très bien », « bien » ou alors signale implicitement des difficultés « ça m'intéresse ce que tu as dit et ça me permet de vous signaler qu'il vaut mieux dire … dans cette situation » ou encore « c'est bizarre non ? » Ou « je ne suis pas sûr qu'on dise ça, qu'est-ce que vous en pensez, les autres ? »

4. Les tâches de l'évaluation en classe

Dans l'évaluation démystifiée (1997 – ESF) Charles Hadji (Hadji, C. 1989) énumère les quatre grandes tâches de l'évaluateur :

- déclencher des comportements à observer, interpréter ;
- observer et interpréter ;
- communiquer les résultats de son analyse et son appréciation finale ;
- remédier aux difficultés analysées.

Serait-il judicieux d'appliquer ce modèle général de l'évaluation à l'évaluation spécifique des productions orales des apprenants algériens ?

Nous en revenons au même constat : le système linguistique reste plus facilement appréciable (à l'écrit ou à l'oral) que l'usage de la langue au niveau pragmatique, le non – natif connaissant une nette difficulté à élaborer la réplique. Selon le dictionnaire de linguistique Larousse :

> *l'aspect pragmatique du langage concerne les caractéristiques de son utilisation (motivations psychologiques des locuteurs, réactions des interlocuteurs, types socialisés du discours, objet du discours etc.) par opposition à l'aspect syntaxique (propriétés formelles de constructions linguistiques) et sémantique (relation entre les entités linguistiques et le monde).* (Le Larousse).

Pour évaluer l'usage que fait l'apprenant de la langue étrangère, il convient tout d'abord de réfléchir à la première tâche de l'évaluateur : déclencher des comportements langagiers présents dans l'usage da natif en situation. Pour déclencher ces comportements langagiers, au sens de Charles Hadji, il

faudrait imaginer comment un apprenant étranger (Algérien) en milieu exolingue devrait se comporter dans des situations autres que celles de la classe, donc extérieures à elle.

Dans notre situation d'apprentissage/enseignement, le référent est la langue (syntaxe, morphologie, lexique) mais également son actualisation en situations. Il y aurait donc presque autant de référents que de situations, d'individus, de relations interpersonnelles…

5. Apprentissages et évaluation

La fonction remplie par l'école est [...] celle d'une présentation des savoirs, immédiatement suivie de leur évaluation. Mais entre les deux, le temps essentiel de l'appropriation se trouve comme escamoté, laminé.

Sans vouloir forcer le trait, on ne peut nier que cela peut correspondre à une réalité trop fréquente. Il pose de façon aiguë la question de ce qui est exactement évalué lorsqu'un temps trop court sépare le moment de la présentation des savoirs, souvent abusivement tenu comme un moment d'apprentissage, et celui de l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative d'ailleurs.

Une séance d'apprentissage est un moment de contact de l'élève avec un objet d'apprentissage, parfois de premier contact. Il est rare qu'elle soit également un moment d'appropriation, tout simplement parce que celle-ci nécessite, outre l'acquisition des savoirs, leur consolidation et leur assimilation. Et seuls le temps et l'exercice le permettent. Il en résulte, qu'à suivre de trop près le repérage des objets d'apprentissage proposés, l'évaluation court le risque de se tromper de cible. Il faut noter fort justement que :

Lorsque, après une leçon qui porte sur une notion nouvelle, suivie de deux ou trois exercices d'application, l'enseignant décide d'une évaluation notée, il ne se rend pas compte que, au moins pour une fraction de la classe, ce moment, dit d'évaluation, est souvent le premier où les élèves sont vraiment... en situation d'apprentissage ; autrement dit le premier où ils ont à mobiliser de façon personnelle, des connaissances qui ne leur ont été antérieurement que présentées.

On n'évalue donc que la capacité d'attention de l'élève, l'efficacité de sa mémoire immédiate, le poids relatif du conflit entre ses représentations spontanées et ses représentations « apprises », ou tout autre facteur de ce type. Il semble, par conséquent, nécessaire de différer le moment de l'évaluation pour lui assurer une validité et une cohérence suffisantes.

Dans ce sens, il faudrait être plus que circonspect face à des pratiques comme celles du contrôle en cours de formation qui, souvent, consiste à évaluer (de façon sommative) des apprentissages maîtrisés, certes, mais insuffisamment ou momentanément, parce que l'évaluation intervient trop tôt dans le processus d'assimilation.

Comment alors peut-on atteindre un objectif authentique avec un déclencheur artificiel ?

Mettre en place des déclencheurs efficaces est possible dans les classes de débutants : au début de l'apprentissage, il est aisé de définir quelques comportements langagiers nécessaires à la « survie » de l'apprenant (demander un renseignement de sorte qu'on lui réponde, s'excuser, se présenter, décrire, etc.) Pour la réalisation de l'aspect communicatif à un niveau plus avancé, ceci reste insuffisant puisque le vrai déclencheur se trouve, lui, en milieu non guidé, c'est-à-dire en dehors de la classe.

Il s'avère absolument impossible d'aborder en classe les différentes situations auxquelles les apprenants peuvent être confrontés et de prévoir la réaction verbale adéquate. Nous leur offrons qu'un bagage linguistique et culturel relativement efficace pour comprendre certains comportements, certaines habitudes qui leur sont étrangers « *utilisation de matériaux sociaux* » (Galisson, R. 1980), documents didactisés, photos, cartes…

Contrairement à la situation de classe, en milieu non guidé, l'évaluation passe par le regard et le comportement de l'interlocuteur natif ainsi que par l'auto-évaluation.

Ainsi, un locuteur potentiel à Biskra, vivant dans un milieu arabophone, n'aura pas beaucoup d'occasions de s'exprimer, d'écouter, d'échanger des propos avec d'autres interlocuteurs, c'est pourquoi il lui sera difficile, d'abord d'apprendre, ensuite de vérifier ses connaissances par son auto-évaluation. L'enseignant n'est plus présent pour interpréter. Il peut au mieux intervenir lorsque l'apprenant revient, en classe, sur une situation qu'il a vécue.

Lorsqu'il est en classe, l'apprenant se retrouve dans un groupe dont l'objectif commun est l'acquisition de la langue étrangère ; lorsqu'il sort de la classe, c'est pour mettre en pratique ce qu'il a acquis. Comme un apprenti, il va tester la théorie, essayer, tenter, recommencer, s'interroger et faire progresser ses compétences grâce à cette complémentarité.

6. Enfin, les difficultés de l'évaluation

Il n'est peut-être pas inutile de terminer en rappelant quelques problèmes, souvent évoqués, liés à l'évaluation du travail des élèves.

6.1. Fidélité

La fidélité de l'évaluation est très fréquemment remise en question. En effet, c'est un lieu commun de signaler que les enseignants ne formulent pas les mêmes jugements devant le même produit à évaluer.

Il faut ajouter que, dès que l'on veut évaluer des attitudes par exemple, la subjectivité de l'évaluation et les jugements de valeur propres à l'évaluateur interviennent de façon plus importante encore.

De même, tous les évaluateurs n'utilisent pas l'échelle d'évaluation dont ils disposent de manière identique. Certains l'utilisent dans sa totalité, de 0 à 20 ; d'autres la restreignent, n'allant pratiquement jamais en-deçà de 5 ou au-delà de 15. L'écart-type n'est donc pas le même selon les évaluateurs : certains, en ne donnant que des notes moyennes le restreignent ; d'autres, au contraire, en accordant des notes extrêmes, obtiennent un écart-type plus important.

On peut toutefois observer que :

D'une manière générale, les matières les plus normées (dictées, exercices de mathématiques) et les outils les plus fermés (questionnaire à choix multiples) donnent lieu à une fidélité meilleure et à une utilisation plus large de l'échelle de notes (on peut atteindre 0 ou 20). En revanche, en dissertation, version, travaux de synthèse, c'est plus rare.

6.2. Validité

Le problème de la validité de l'évaluation est l'un des plus épineux qui soit.

Non seulement un test valide doit mesurer ce qu'il prétend mesurer, mais, en outre, il ne doit pas mesurer quelque chose d'autre.

Or des " variables parasites " viennent presque toujours interférer dans les pratiques d'évaluation. Quelques-unes de ces variables sont bien connues :

le favoritisme (ou son contraire)	les élèves qui renvoient une image gratifiante au professeur sont surévalués, les autres souvent défavorisés ;
l'effet d'ancre	Une copie est surévaluée lorsqu'elle est corrigée après une mauvaise, et inversement ; la fatigue : au fur et à mesure des corrections, à cause de la fatigue du correcteur, la moyenne des notes attribuées a tendance à baisser, les écarts de notes entre copies sont plus importants. Ce phénomène est particulièrement visible dans les circonstances où un enseignant doit corriger un grand nombre de copies (plus de 30).
la stéréotypie	lorsqu'un enseignant a " établi " son jugement sur un élève, il a tendance à se conformer à ce jugement ; l'effet de halo : la sympathie pour un candidat, sa façon de s'habiller, de s'exprimer, l'écriture, la présentation d'une copie etc., peuvent influencer l'évaluateur.

D'autres variables encore peuvent entrer en ligne de compte lors d'une évaluation, celles qu'Y. Abernot appelle les « variables choc » et les « variables de débordement ».

Les « variables choc » sont représentés par les éléments sur lesquels les enseignants sont intraitables, ce qu'ils souhaitent rencontrer, ou au contraire ne jamais voir, dans une production d'élèves.

Ces variables peuvent donc être positives (idée développée par l'élève et qui « plaît » tout particulièrement à l'enseignant) ou négatives (si tel ou tel élément, des abréviations par exemple, apparaît dans un devoir, l'enseignant refuse de corriger ou note très sévèrement, en tout cas très en-dessous de la valeur « réelle » du travail fourni).

Les « variables de débordement » sont celles qui sont prises en compte dès que leur nombre dépasse un certain seuil, comme la goutte d'eau qui fait déborder le vase : la ponctuation, les accents, l'écriture... Si certaines peuvent constituer, parfois, des critères d'évaluation, d'autres, en revanche, sont plus difficiles à accepter comme tels.

Faire entrer, dans une évaluation sommative des savoirs et des savoir-faire d'un élève, des paramètres comme par exemple le délai de remise d'un travail ou encore le comportement de cet élève, fausse tout particulièrement la validité de cette évaluation. Or beaucoup d'élèves en difficulté sont évalués sur des paramètres qui ne recouvrent pas toujours leurs capacités effectives, tant il est vrai qu'ils cumulent les « handicaps », cognitifs, procéduraux et comportementaux. A trop faire intervenir des variables de débordement, on se prive des moyens d'assurer les conditions de la réussite.

6.3. Sensibilité

Une évaluation sensible doit être adaptée au produit à évaluer. Il n'est pas toujours nécessaire de noter un travail de 0 à 20. Dans certains cas, une évaluation dichotomique est suffisante : réussi / non réussi ; dans d'autres, un élargissement de l'échelle d'évaluation peut être souhaitable : 40, 50... 100. C'est d'ailleurs ce qui se passe lorsque l'échelle de 0 à 20 est subdivisée par ½ ou ¼ de point : d'une échelle à 21 degrés on passe ainsi à une échelle à 81 degrés si les notes sont calculées au ¼ de point !

Si tous les problèmes évoqués - et ce sont loin d'être les seuls - peuvent donner à croire que les enseignants évaluent « n'importe comment », il ne faut pas perdre de vue que la grande majorité ont le sentiment d'évaluer honnêtement le travail de leurs élèves. L'évaluation est l'une des pratiques les plus sensibles du métier d'enseignant, l'une des plus difficiles aussi. Et c'est malheureusement aussi celle pour laquelle ils sont le moins préparés.

> *D'une manière générale, la note comporte toujours une auto-évaluation de l'enseignant. Ainsi l'enseignant consciencieux ne peut que s'interroger sur l'adaptation de ses méthodes et du contenu de son enseignement lorsque la majorité des notes est systématiquement inférieure à la moyenne. Il ne sera pas le seul à s'interroger, car les notes sont aussi un indice de ce qui se passe dans la classe et donne lieu à une évaluation extérieure. Les parents, l'administration s'inquiéteront de notes systématiquement trop hautes ou trop basses.*
>
> *L'image que l'enseignant veut se donner et donner aux autres est donc une variable parasite, sans rapport avec la qualité des productions des élèves, mais qui institue la distribution normale des notes comme règle : peu de très mauvaises notes, beaucoup de moyennes et peu d'excellentes. L'enseignant qui s'en éloigne risque de se faire une réputation parfois injuste et toujours difficile à vivre*. (Y. Abernot, 1993).

Il faut ajouter que, dès que l'on veut évaluer des attitudes par exemple, la subjectivité de l'évaluation et les jugements de valeur propres à l'évaluateur interviennent de façon plus importante encore.

De même, tous les évaluateurs n'utilisent pas l'échelle d'évaluation dont ils disposent de manière identique. Certains l'utilisent dans sa totalité, de 0 à 20 ; d'autres la restreignent, n'allant pratiquement jamais en-deçà de 5 ou au-delà de 15. L'écart-type n'est donc pas le même selon les évaluateurs : certains, en ne donnant que des notes moyennes le restreignent ; d'autres, au contraire, en accordant des notes extrêmes, obtiennent un écart-type plus important.

On peut toutefois observer, avec Y. Abernot que

> *D'une manière générale, les matières les plus normées (dictées, exercices de mathématiques) et les outils les plus fermés (questionnaire à choix multiples) donnent lieu à une fidélité meilleure et à une utilisation plus large de l'échelle de notes (on peut atteindre 0 ou 20). En revanche, en dissertation, version, travaux de synthèse, c'est plus rare*. (Ibid.).

7. Conclusion

On ne peut que se réjouir du dynamisme de la recherche en évaluation.

Les études et expériences se sont multipliées dans beaucoup de pays, y compris l'Algérie, à la faveur de stimulations diverses. En particulier, à tous les niveaux d'apprentissage des langues étrangères : anglais, français, allemand, espagnol, italien…etc. On essaie de les évaluer : (lire – écouter – parler – écrire) ainsi que les critères de compétences (linguistique –

C'est une démarche intégrée à un apprentissage où l'apprenant peut mesurer le chemin parcouru et celui restant à faire.

Nous terminerons cette contribution en disant que, comme tout système, le système éducatif algérien ne peut prétendre à sa santé, et encore moins à sa performance, qu'à la condition de mieux asseoir, dans la transparence, l'équité et la constance des procédures d'évaluation concernant l'enseignement/apprentissage du FLE.

Bibliographie

1- Cardinet, J. : (1988), Pour apprécier le travail des élèves, De Boeck, 2ème édition.
2- De Landsheere, G. : (1992), Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Presses Universitaires de France, 2ème édition revue et augmentée.
3- Porcher, L, cité par MARTINEZ, P : « La didactique des langues étrangères » 1996. Paris, PUF, Octobre 2004. Coll. Que Sais-je ? P 102
4. G. Delacôte, « *Savoir apprendre, Les nouvelles méthodes* ». Paris : Editions Odile Jacob, 1996.
5- Hadji C. « *L'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils*. Paris : ESF Éditeur, 1989.
6- Galisson. R – 1980 « *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris, Nathan, Clé international.
7- Abernot, Y. « *L'évaluation scolaire* » in J. Houssaye (Ss la dir. de) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, E.S.F. Éditeur, 1993, pp. 240-241

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 299-308**

Rôle du résumé et du compte rendu pour le développement des compétences rédactionnelles : cas des étudiants de la 1ère année PES de français de l'ENS Bou Saâda

Role of the summary and report for the development of writing skills: case of students of the 1st year PES of French at ENS Bou-Saâda

Abd elawahid MENNADI

ENS Bou Saâda (Algérie)

Wahid.mennadi@yajoo.fr

Résumé:

L'objectif de notre recherche est de comprendre l'impact des techniques de contraction dans la production écrite, plus précisément le résumé et le compte rendu. Dans une approche didactique et pédagogique, nous comptons par ce travail évaluer l'apport d'un enseignement spécifique des deux techniques dans la production de textes par des étudiants de la première année professeur de l'enseignement secondaire.

Informations sur l'article

Received *01/11/2021*

Accepted *28/09/2022*

Mots-clés:

- ✓ *La production écrite*
- ✓ *Le résumé*
- ✓ *Le compte rendu*
- ✓ *Amélioration, impact*

Abstract :

The objective of our research is to understand the impact of contraction techniques in written production, more specifically summary and report. In a didactic and pedagogical approach, we intend through this work to evaluate the contribution of a specific teaching of the two techniques in the production of texts by students of the first year of secondary education.

Article info

Reçu *01/11/2021*

Acceptation *28/09/2022*

Keywords:

- ✓ *Written production*
- ✓ *The summary*
- ✓ *The feedback*
- ✓ *Improvement, Impact*

Introduction

L'enseignement- apprentissage de l'écrit a été le moyen le plus utilisé pour toute forme d'expression. On a toujours eu besoin de moyens et autres techniques pour le transfert des méthodes adéquates aux apprenants quant à l'acquisition des savoirs. L'écrit, à cet effet, joue un rôle important dans les différentes institutions de formation.

Après cinq ans de formation, les étudiants de la cinquième année professeur de l'enseignement secondaire de français sont appelés à rédiger un rapport de fin d'étude. Ces apprenants ont développé leurs compétences durant la durée de formation. Les contenus consacrés à la production écrite sont répartis sur les 3 premières années (trois modules :

Pratiques et techniques de l'écrit 1 (première année)
Pratiques et techniques de l'écrit 2 (deuxième année)
Pratiques et techniques de l'écrit et de l'oral (troisième année)

Dans cet article nous essayerons de répondre à la question suivante : quel est l'apport d'un enseignement spécifique du résumé et du compte rendu dans le développement des compétences scripturales des étudiants de la première année professeur de l'enseignement secondaire l'ENS de Bou Saâda ?

1. Place de l'écriture dans les différentes méthodologies d'enseignement –apprentissage

1.1. La méthodologie grammaire-traduction

Appelée aussi méthode traditionnelle, cette méthodologie met l'accent sur l'enseignement de la grammaire. « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thème et en version » (C. Germain, la production écrite, 1999 p. 4)

1.2. Méthodologie audio-orale :

Cette méthodologie s'appuie sur deux théories : le béhaviorisme et le structuralisme. Les activités de production écrite « *...se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution...* » C. Germain, la production écrite, 1999, p. 5)

1.3. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

C'est une méthodologie qui favorise l'oralet met l'accent sur la communication. L'écrit est mis au deuxième plan « … la langue étant considérée avant tout comme un moyen de communication orale. Dans cette perspective, la dictée de mots reste l'exercice traditionnel de production écrite » (C. Germain, la production écrite, 1999, p. 9)

1.4. L'approche communicative

La langue est considérée comme un outil de communication et d'interaction sociale. Quant à l'écrit : « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » (S. Moirand, Situations d'écrit ,1979 p. 9)

2. 2. Les modèles de production écrite

On regroupe les modèles de production écrite en deux grands types : « les modèles « linéaires » qui proposent des étapes marquées et séquentielles, et des modèles récursifs, de type non linéaire » (C. Germain, *la production écrite*, 1999 p. 25)

2.1. Les modèles linaires

ROHMER était l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite en LM. Son modèle répartit la tâche en trois étapes : « *[…]* Se subdivise en trois grandes étapes : la pré écriture, l'écriture et la réécriture » (C. Germain, la production écrite, 1999 p26).

2.2. Les modèles non linéaires

2.1.1. Le modèle de Hayes et Flower

Ce modèle est élaboré à partir de la technique de réflexion à haute voix « *think aloud* ». Il comprend trois composantes : l'environnement, la mémoire du scripteur et le processus d'écriture.

2.2.2. Les modèles de Beraiter et Scardamalia

Ce modèle propose deux descriptions (appelées modèles par les auteurs) en analysant les comportements des scripteurs (enfants et adultes) pendant l'acte de production écrite.

- connaissances expressions :(comportements des scripteurs inexpérimentés)
- connaissances transformation :(comportements des scripteurs habiles)

2.2.3. Le modèle de Dechenes

C'est un modèle qui met la lecture des textes en relation avec la production écrite. « *Le modèle de production écrite comprend deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur*. » (C. Germain, la production écrite, 1999 p.32)

La première variable, à savoir la situation d'interlocution, « inclut tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture et en particulier :

1. la tâche à accomplir
2. l'environnement physique
3. le texte lui-même
4. les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur.
5. Les sources d'information externes » (C. Germain, la production écrite, 1999 p.32*)*

La deuxième variable : *les processus psychologiques* « se décomposent à son tour en cinq éléments correspondant à cinq grandes étapes :

1. La perception activation
2. La construction de la signification
3. linéarisation
4. La rédaction-édition
5. La révision » (C. Germain, la production écrite, 1999 p.34)

Les modèles non linéaires montrent que le processus d'écriture se déroule selon un ensemble d'opérations, avec des allers-retours entre plusieurs éléments des différentes tâches mentales.

3. Les modèles de production en langue seconde

3.1. Le modèle de Moirand

Le modèle de Sophie Moirand est différent des modèles précédents, puisqu'il s'intéresse aux paramètres de la production écrite pour comprendre les exigences de la lecture. « Moirand propose un modèle de production écrite où l'on distingue les composantes suivantes :

a- Le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire »
b- Les relations scripteur / lecteur (s)
c- Les relations scripteur / lecteur (s)/ document
d- Les relations scripteur / document / contexte extra-linguistique » (C. Germain, la production écrite, 1999 p.32)

On constate que ce modèle est intéressant parce qu'il met l'accent sur les interactions sociales entre l'auteur et les lecteurs c'est-à-dire le contexte dans lequel le texte est produit.

4. Le français aux écoles normales supérieures

Il faut rappeler que les nouveaux bacheliers, qui sont le fruit del'éducation nationale, ont réussi leur baccalauréat dans la langue officielledu pays, la langue arabe. A leur arrivée à l'ENS, ils se retrouvent dansune autre situation où le français est l'outil du savoir, de larecherche et de la communication.

Au département de langue française les étudiants durant leur cursus vont recevoir des apprentissages dans une langue qui leur était depuis longtemps une langue « étrangère ». L'université pour la majorité de ces étudiants, est considérée comme un point de départ. Elle constitue une étape de vie, certes difficilement accessible, mais très importante.

La maîtrise de l'écrit en langue française est une compétence qui rentre dans le cadre des objectifs visés par l'enseignement et l'apprentissage d'un ensemble de tâches. Toute acquisition d'une compétence requise doit, il faut le noter, prendre forme dès les débuts de scolarisation de chaque apprenant :

Le recours à l'écrit en situation d'apprentissage est une évidence didactique qui repose sur la prééminence des activités d'écriture […]. *Cette domination de l'écrit est établie à la fois par le nombre des recherches sur l'écrit et les apprentissages de l'écrit dans le champ didactique* […]. (I. De lcambre, 2002).

La formation des enseignants de français aux écoles normales supérieures (préparation d'un diplôme de professeur de l'enseignement primaire / professeur de l'enseignement moyen / professeur de l'enseignement secondaire) est basée des contenus liés à l'oral et à l'écrit.

Dans le tableau ci-dessous nous allons mettre l'accent sur les modules liés à l'enseignement de l'écrit durant les cinq ans de formation des professeurs de l'enseignement secondaire à l'ENS Bou-Saâda.

Année	Module	coefficient	Volume horaire	Techniques rédactionnelles enseignées
Première année	Pratiques et techniques de l'écrit 1 (cours + TD)	2 / 14	90 h / 630 h	Résumé Compte rendu Synthèse de documents
Deuxième année	Pratiques et techniques de l'écrit 2 (cours + TD)	2 /15	90 h / 675 h	Compte rendu critique Commentaire Prise de notes
Troisième année	Pratiques et technique de l'oral et de l'écrit (cours+ TD)	2 / 14	90 h / 630 h	Dissertation La fiche de lecture

Nous constatons que l'enseignement de l'écrit occupe une place importante durant le cursus (volume horaire et coefficients des modules), quant aux différentes techniques rédactionnelles de contraction, elles sont programmées au cours des trois premières années.

4.1. Les techniques rédactionnelles de contraction

4.1.1. Le résumé

Est une technique rédactionnelle de contraction enseignée aux étudiants de la première année « *c'est la contraction d'un texte au quart de sa longueur environ. Il suit le cours et l'enchainement des idées du texte et reformule le type du discours du texte initial* » (C. Charnet, Rédiger un résumé un compte rendu une synthèse, 2015, p. 9).

4.1.2. Le compte rendu

C'est une activité rédactionnelle de réduction de textes qui consiste à

la contraction de d'un texte, au tiers de sa longueur environ. Il met en relief l'idée principale et toutes les idées qui s'y rapportent. Il reconstitue la structure logique de la pensée de l'auteur sans suivre systématiquement l'ordre du texte. Il rend compte à la troisième personne- quel que soit le type du discours- des pensées de l'auteur. L'objectivité reste de rigueur. (C. Charnet, Rédiger un résumé un compte rendu une synthèse, 2015, p. 9)

Ainsi, la rédaction d'un compte rendu ou d'un résumé nécessite la connaissance de la structure du texte de base. Ce qui implique la mise en œuvre des compétences scripturales qui selon Dabène, représente « L'ensemble des composants dont la maîtrise permet l'exercice d'une activité » (M. Dabene 1991, « un modèle didactique de la compétence scripturale » p.10) mais aussi la capacité de repérer le type de texte, à comprendre son contenu, à le contracter et la reformulation de ses idées.

5. Cadre expérimental

Nous allons analyser les résumés et les comptes rendus produits par 18 étudiants de la 1ère année professeur de l'enseignement secondaire au département de langue française à l'ENS Bou Saâda (année universitaire 2021-2022).

5.1. Participants

Ces 18 apprenants ont suivi en première année une unité d'enseignement intitulée « pratiques et techniques de l'écrit » il s'agit d'un module annuel qui propose l'étude approfondie des différentes techniques rédactionnelles : résumé, compte rendu, synthèse de documents, commentaire.

5.2. Procédure et matériel expérimental

Nous avons demandé aux apprenants de rédiger le résumé et le compte rendu d'un texte proposé en donnant les consignes suivantes :

A- « Résumez le texte» (Confère annexe)

B- « *Faites le compte rendu du texte* »

5.3. Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation a été menée par l'enseignant chargé de cours pendant trois heures (une heure trente pour la rédaction du résumé et la même durée pour le compte rendu.

5.4. L'approche d'analyse

Afin de tenter d'évaluer les produits des apprenants, nous avons analysé les textes écrits en nous basant sur la grille EVA3 adaptée selon les besoins de l'expérimentation. Les 36 copies (18 x 2) ont été étudiées selon les critères suivants :

a. *L'analyse topographique* qui vise le volume du texte (nombre de mots).
b. *L'analyse pragmatique* qui visele procédé de contraction.
c. *L'analyse sémantique* qui vise *le* procédé de reformulation.

6. Principaux résultats

6.1. L'analyse topographique

Nous nous sommes intéressées au respect du volume (le nombre de mots), règle essentielle dans toutes les activités rédactionnelles de compression (résumé, compte rendu, synthèse de documents…).

A. Le résumé

- Les étudiants qui ont respecté le volume : 6
- Les étudiants qui n'ont pas respecté le volume : 12

Sur les 18 textes produits par les apprenants, 06 répondent à la norme de la longueur (1 / 4 du texte de base) alors que les 12 autres la négligent, soit 67 %.

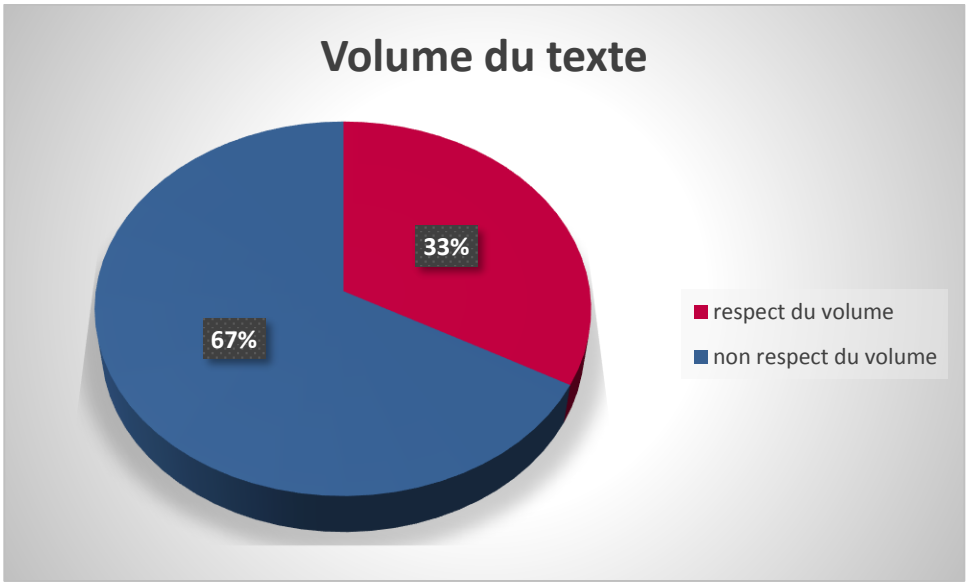


Figure 1 : volume du texte (le résumé)

B. Le compte rendu

- Les étudiants qui ont respecté le volume : 8
- Les étudiants qui n'ont pas respecté le volume : 10

Sur les 18 textes produits par les apprenants, 08 répondent à la norme de la longueur (1 / 3 du texte de base) alors que les 10 autres la négligent, soit 56%.

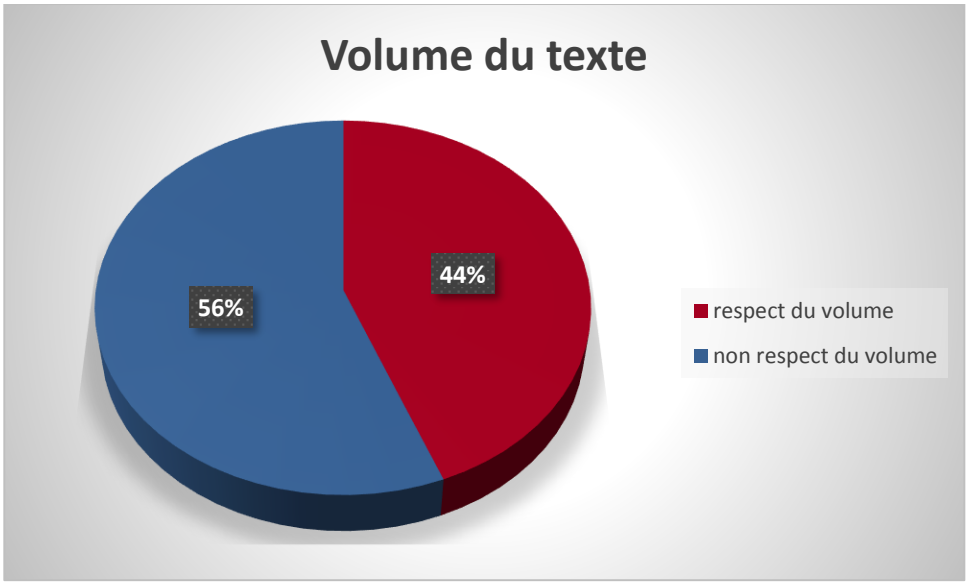


Figure 2 : volume du texte (le compte rendu)

6.2. L'analyse pragmatique

La règle prise en compte a été la contraction du texte (pour les deux consignes). En effet, elle vise à choisir l'information essentielle dans le texte de base par l'apprenant et sa capacité de la garder et de supprimer les passages considérés comme secondaires (explication, exemples, etc.).

A. Le résumé

- Les étudiants qui ont contracté le texte de base : 13
- Les étudiants qui ont échoué : 05

Sur les 18 étudiants, 13 ont contracté le texte selon les normes et les 05 autres soit 28% n'ont pas réussi l'exercice.

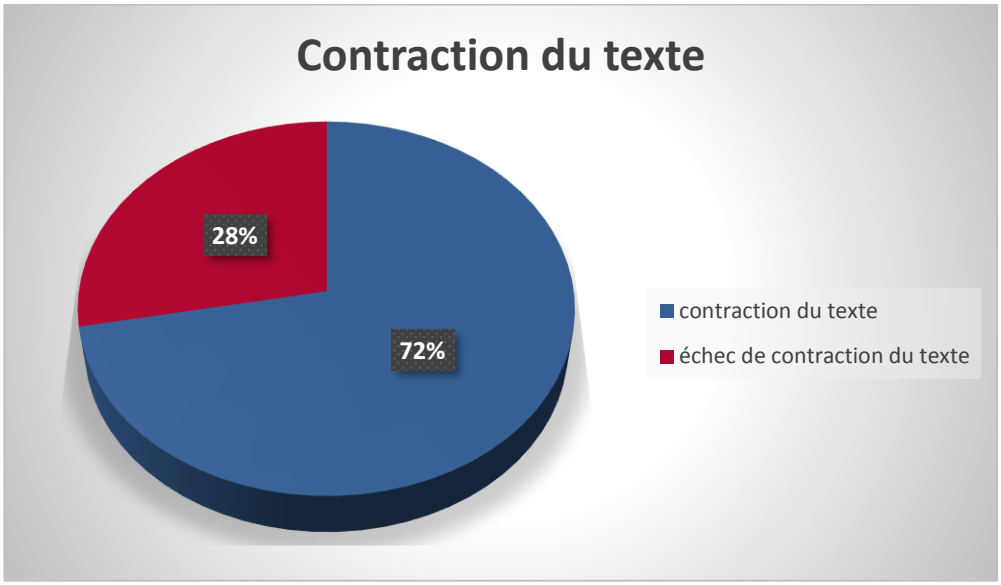


Figure 3 : contraction du texte (le résumé)

B. Le compte rendu

- Les étudiants qui ont contracté le texte de base : 15
- Les étudiants qui ont échoué : 03

Sur les 18 étudiants, 15 ont contracté le texte selon les normes et les 03 autres soit 17% n'ont pas réussi l'exercice.

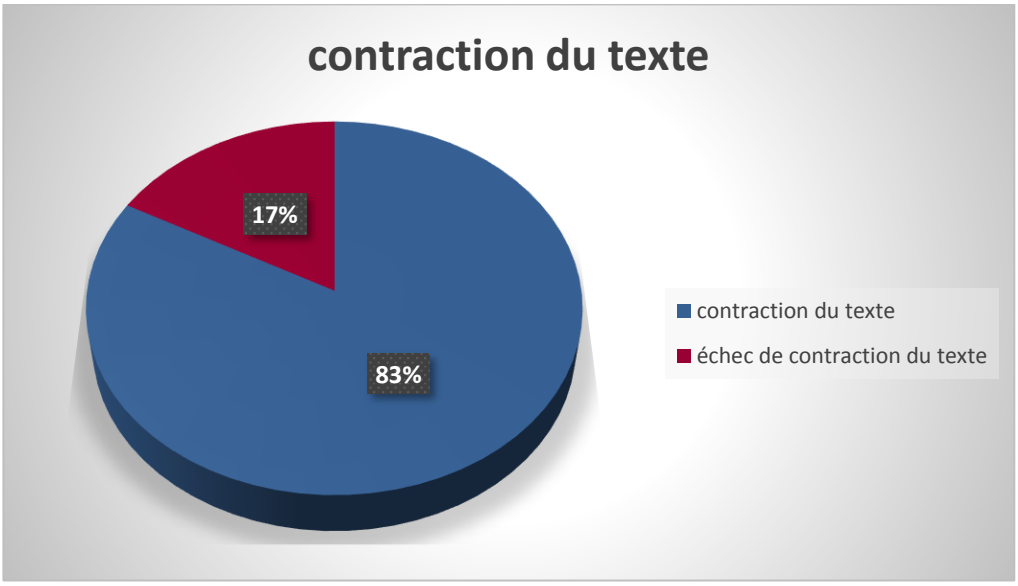


Figure 4 : la contraction (le compte rendu)

6.3. L'analyse sémantique :
La reformulation est la règle la plus importante à respecter par les apprenants, cette technique fait appel à leur bagage lexical et leur maîtrise des règles grammaticales.

A. Le résumé
- Les étudiants qui ont reformulé le texte de base : 07
- Les étudiants qui ont réemployé les phrases de l'auteur : 11

Sur les 18 étudiants, 7 ont reformulé les phrases du texte proposé. Quant aux 11 autres, soit 61%, ils ont repris des passages du texte de base.

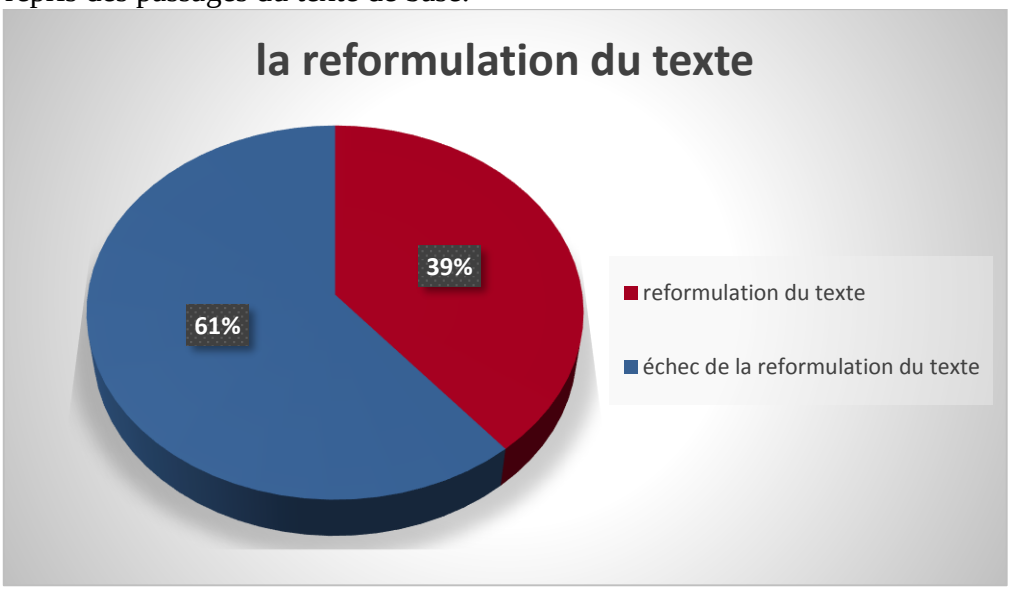


Figure 5 : *la reformulation (le résumé)*

B. Le compte rendu
- Les étudiants qui ont reformulé le texte de base : 08
- Les étudiants qui ont réemployé les phrases de l'auteur : 10

Sur les 18 étudiants, 8 ont reformulé les phrases du texte proposé. Quant aux 10 autres, soit 56%, ils ont repris des passages du texte de base.

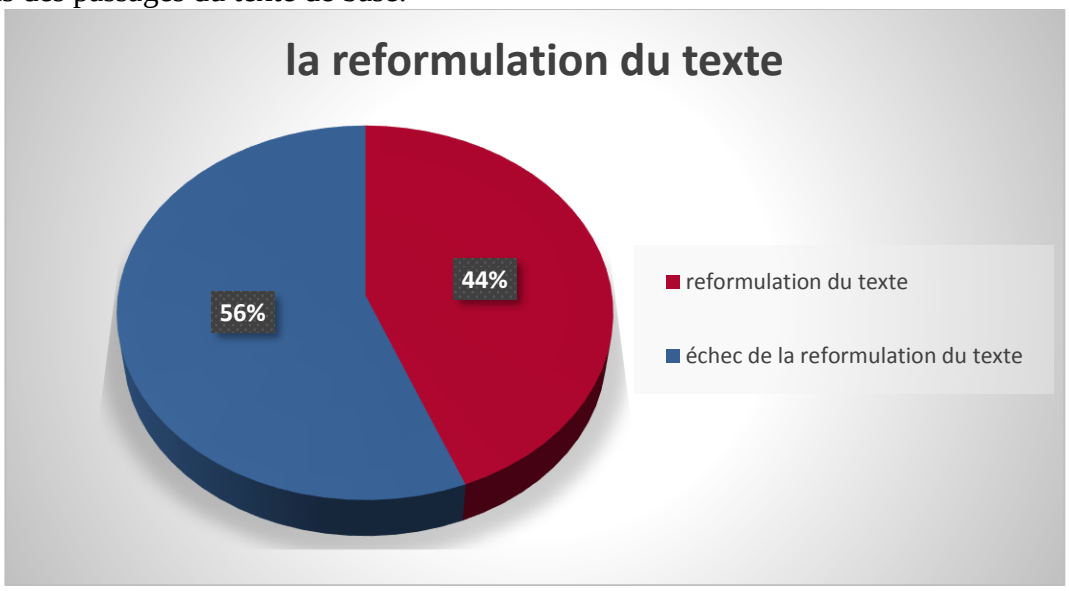


Figure 6 : la reformulation (le compte rendu)

Conclusion

Nous avons analysé les résumés et les comptes rendus produits par des étudiants de 1ère année professeurs de l'enseignement secondaire. Les résultats obtenus démontrent qu'il est indispensable de développer chez ces apprenants de français (futurs enseignants) des savoirs- faire afin de surmonter les difficultés qui entravent ces activités de contraction de texte. En effet, pour rédiger un résumé ou un compte rendu selon les normes rédactionnelles, les étudiants doivent avoir un seuil de maitrise de la langue (bagage lexical, connaissances des règles grammaticales) et une connaissance des règles propres à chacune de ces techniques scripturales.

À la suite de ces résultats, nous pouvons donc dire que les étudiants rencontrent des difficultés surtout la reformulation des informations du texte de base (61 % pour le résumé et 56 % pour le compte rendu), une tâche qui nécessite une compétence rédactionnelle. L'autre difficulté c'est de ne pas respecter le volume (56 % pour le résumé et 67% pour le compte rendu) pour la surmonter les apprenants doivent s'entrainer davantage à ce genre d'exercices.

Il existe des aspects aussi indispensables que ceux évoqués dans notre article tel que la notion de ponctuation, la pertinence de l'information et la cohérence du texte pour que nous puissions réfléchir à des pistes de remédiations et d'élaborer des aides efficaces afin que les étudiants de la 1ére année professeur de l'enseignement secondaire maitrisent ces techniques rédactionnelles de contraction.

Bibliographique

1- Charnet Claire, Robin. Jacqueline (2015), Rédiger un résumé un compte rendu une synthèse, Hachette.

2- Dabene, Michel (1991), « un modèle didactique de la compétence scripturale » Repères n° 04.

3- Germain, Claude (1999), la production écrite, CLE international.

Articles

1- Chali Ouahiba & Sebane Mounia Aicha, (2017) « Analyse des procédés de contraction et de reformulation dans la production d'un résumé d'un texte explicatif de spécialité : cas des étudiants de 2ème année "génie des procédés" », Didactiques, Volume (06), N° (02) Décembre, pp.86-97

Annexe

Ecole normale supérieure de Bou Saâda

Département de langue française

Première année professeur de l'enseignement secondaire

Pratiques et techniques de l'écrit 1

Texte :

Si les scientifiques ne peuvent prédire ni le jour ni le lieu où la terre tremblera demain, en revanche, ils sont en mesure de déterminer avec précision quels points du globe sont menacés par les risques sismiques. C'est la tâche des géologues, des sismologues, des géotechniciens. En France les séismes majeurs sont exceptionnels, toutefois, des régions comme le Sud-Est et le Sud-Ouest sont affectées de loin en loin, par des secousses telluriques aux effets dévastateurs. Aussi s'est-on appliqué très tôt à en limiter les effets.

Les travaux de chercheurs comme Haroun Tazieff, le célèbre volcanologue, ont enrichi, affiné les connaissances qui permettent d'agir efficacement : en évaluant le danger sismique sur un site donné ; en préconisant des méthodes de construction d'édifices qui puissent subir le choc des ondes sismiques.

L'évaluation de la menace, c'est le rôle de la cinquantaine de stations d'observation reparties sur le territoire. Les sismographes y enregistrent les moindres pulsations de la planète et leurs informations, traitées dans les plus brefs délais, sont retransmises au monde entier. La prévention, c'est la tâche du génie sismique – ingénieur, architecte, urbaniste- qui connait depuis une vingtaine d'années un âge d'or. Les travaux des spécialistes français ont abouti à l'élaboration de règles appliquées dans certains pays, en Yougoslavie notamment […]

France informations, n° 136 ,1990 DR

Questions :

1- Résumez le texte.
2- Faites le compte rendu du texte.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 309-318**

Toponymes entre usages et représentations. Le cas de quelques communes et une ex-commune de la wilaya de Tlemcen

Toponyms between uses and representations. The case of some municipalities and an ex-municipality of the wilaya of Tlemcen

Houria HAKKAK

Université de Tlemcen (Algérie)

Houria.hakkak@univ-tlemcen.dz

Résumé:

Le présent article porte sur l'usage et les représentations que se font les jeunes tlemceniens de certains toponymes de leur wilaya. En fait, certaines communes et ex-communes sont dotées de doubles dénominateurs, anciens et nouveaux. Les anciens sont hérités de la période coloniale, alors que les nouveaux sont décrétés par le gouvernement indépendant. Ainsi, notre objectif de recherche est de mettre en évidence leur usage par les jeunes, ainsi que les motivations qui président à leur choix, tout en tentant de comprendre la(es) raison(s) de la survie des anciens noms.

Informations sur l'article

Received *03/11/2021*

Accepted *01/06/2022*

Mots-clés:

- ✓ *Toponymes*
- ✓ *Usages*
- ✓ *Représentation*

Abstract :

This article deals with the use and representations made by young tlemcenians of certain toponyms of their wilaya. In fact, some municipalities and former municipalities have double denominators, old and new. The old ones are inherited from the colonial period, while the new ones are decreed by the independent government. Thus, our research objective is to highlight their use by young people as well as the motivations that preside over their choice, while trying to understand the reason(s) for the survival of the old names.

Article info

Reçu *03/11/2021*

Acceptation *01/06/2022*

Keywords:

- ✓ *Toponyms*
- ✓ *Uses*
- ✓ *Representation*

Introduction

La fonction dénominative ou référentielle du toponyme est loin d'être son exclusive fonction. En effet, nommer un lieu constitue un acte délibéré par lequel le baptiseur veille à imprimer son pouvoir sur le territoire et par-delà sa marque culturelle et identitaire. Les noms changent en changeant de main. Cet article, loin de chercher à prouver ce qui relève de l'évidence, porte sur l'usage et des représentations que se font les jeunes tlemceniens de certains noms des communes et d'ex-communes de leur wilaya. En effet, après l'indépendance, dans une démarche d'une réappropriation linguistique, culturelle, voire identitaire, on assiste à un dé-baptême/re-baptême massif des noms de lieux donnés durant la période coloniale comme le montre le Journal Officiel de la république algérienne du mardi 7 décembre 1965. Cette action a ciblé les lieux dont les noms ont été changés ou modifiés, mais aussi ceux qui sont nés sous cette période. Il leur a été attribué des noms français qui n'ont rien avoir, dans la majorité des cas, avec la culture algérienne. Le constat de l'usage de certains toponymes donnés durant ladite période en dépit de leur dé-baptême est à l'origine de cette réflexion. L'objectif de cette recherche est de mettre au clair cet usage, les circonstances de l'emploi des toponymes officiels, ceux baptisés sous le régime colonial, ainsi que les représentations que se font les jeunes de ces toponymes. Dans un processus solidaire, nous tentons de comprendre les raisons pour lesquelles certains toponymes donnés pendant la colonisation sont tombés en désuétude, alors que d'autres sont encore en usage. Nous tentons donc de répondre aux questions suivantes : quel usage font les jeunes des anciens et des nouveaux toponymes ? Que préfèrent-ils ? Quelles sont les motivations auxquelles répond leur choix toponymique ? La motivation identitaire, culturelle est-elle prégnante ?

Pour répondre à ces interrogations, nous commençons par présenter brièvement les choix théoriques et l'outil de recherche, avant de passer à la présentation des toponymes et à l'analyse du questionnaire.

1. Choix théoriques et outil de recherche

Cette recherche se veut interdisciplinaire, parce qu'elle s'inscrit au carrefour de l'onomastique et de la sociolinguistique urbaine. Si l'onomastique s'intéresse entre autres aux origines étymologiques des noms propres et à leur changement, changement de forme et changements liés à la méthodologie (Fabre, 1998), la sociolinguistique urbaine s'en occupe aussi mais sous un angle différent. Bulot souligne que : « La mise en mots de l'espace dévolu à la ville mais de fait assumé par le locuteur comme donnant sens à son identité (individuelle, sociale et, partant, linguistique) passe par deux niveaux de signalétique : langagière qui renvoie aux pratiques des locuteurs et linguistique pour ce que les traces inscrites donnent de latitude (ou non) de choix d'interaction ». (Bulot et Veschambre, s.d., p.6). Les traces qui relèvent du deuxième niveau sont multiples : odonymes, enseignes, graffitis, etc.

Dans cette perspective, une enquête de terrain par questionnaire destiné aux jeunes tlemceniens a été effectuée en septembre 2019. Le choix des jeunes comme public cible n'est pas anodin. En effet, il s'agit de la génération de la postindépendance, celle qui représente l'écrasante majorité de la population. Ledit questionnaire se subdivise en trois parties. La première vise à recueillir des informations d'ordre général tels que l'âge, le sexe, le lieu de naissance, le lieu de résidence et le niveau d'instruction. Les circonstances de l'usage des anciens toponymes et des nouveaux toponymes font l'objet de la deuxième partie. La troisième partie porte sur les préférences toponymiques des enquêtés et les motivations de leur choix. L'échantillon est réparti à part égale

entre jeunes hommes et jeunes femmes âgés entre 17 ans et 40 ans qui sont natifs de diverses communes de la wilaya de Tlemcen comme le montre le tableau suivant :

	Participant	Age	%
Masculin	25	17ans-25ans	44%
		26ans-40 ans	6%
Féminin	25	17ans-25 ans	48%
		26 ans-40ans	2%
Total	100		100%

Tableau 1 : Répartition par sexe et par âge

Nous commençons par la présentation des toponymes avant de passer à leur usage et aux préférences toponymiques des jeunes.

3. Présentation des toponymes

Dans le cadre de ce travail, nous nous sommes intéressée aux toponymes d'origine française donnés durant la période coloniale, notamment ceux qui ont subi un changement radical ou ceux qui sont nés sous cette période. Nous avons écarté les toponymes d'origine algérienne qui ont subi des modifications phonétiques durant la période coloniale et dont la prononciation exacte a été restituée après l'indépendance comme Marnia (ancien nom) / Maghnia (nouveau nom) ou sidi Abdellys (ancien nom) /Sidi Abdelli (nouveau nom), et ceux qui se sont substitués à d'autres toponymes algériens comme Zaouia de Sidi Ben Amar (ancien nom) / Fellaoussene (nouveau nom) ou Ouled Deddouche (ancien nom) / Béni Ouarsous. Les toponymes français retenus sont Négrier, Bréa, Eugène- Etienne, Lamorcière, Turenne, Montagnac, Lavayssière, Nemours et Port-Say. Ils correspondent respectivement à Chetouane, Abou Tachfine, Hennaya, Ouled Mimoun, Sabra, Remchi, Aïn Youcef, Ghazaouet et Marsa Ben M'Hidi.

Un retour sur l'histoire de ces toponymes, anciens et nouveaux, comme le montre le tableau ci-dessous, souligne que les noms donnés durant la période coloniale rendent hommage à des militaires (généraux, officiers, caporaux) qui ont participé dans des batailles contre les autochtones (Négrier, Lamoricière, Montagnac, Lavayssière et Nemours), aussi à des militaires de renom du XVIIème siècle (Turenne), du XIXème siècle qui n'ont pas participé dans la conquête d'Algérie (Bréa), des hommes politiques natifs d'Algérie qui ont occupé des postes politiques (Eugène-Etienne) et des explorateurs-entrepreneurs (Louis Jean-Baptiste Say). Les noms baptisés à l'indépendance dans un contexte de décolonisation témoignent d'une volonté de retour aux sources, de valorisation de la culture algérienne par la récupération des noms qui existaient avant la colonisation (Ouled Mimoun, Hennaya, Sabra, Remchi, Aïn Youcef et Ghazaouet), l'attribution de noms qui rendent hommage aux martyrs de la guerre de libération nationale (Marsa Ben M'Hidi), mais aussi qui font référence à l'histoire prestigieuse de Tlemcen, notamment la dynastie zianide (Abou Tachfine et Chetouane).

Toponymes avant l'indépendance	Toponymes après l'indépendance
Négrier. Le centre de population Négrier est créé par arrêté du 11 janvier 1849. (Les Archives nationales d'outre-mer, Négrier (Algérie), 3 septembre 2014). Son nom est donné en hommage au général de	**Chetouane**. La ville est rebaptisée Chetouane, dérivé du terme arabe chitae qui signifie hiver, en mémoire des sultans zianides qui passaient l'hiver dans cette région de champs cultivés et de vergers à

la Division de Constantine, François, Marie, Casimir de Négrier. (Louis Abadie, 1994, cité dans HABIB Hadj Mohammed, 2013, p.75)	l'époque. (Ghiteri, Sidi Mohammed, 2017, p.278)
Bréa. Le centre de population Bréa est créé par arrêté du 11 janvier 1849. (Archives nationales d'outre-mer, 2014 (2 septembre)). Son nom est donné en hommage au général Jean Baptiste Fidèle Bréa tué en juin 1848 en France lors des journées de Juin 1848. (Wikipédia, 2018 (28 décembre))	**Abou Tachfine**. La ville est rebaptisé Abou Tachfine pour rendre hommage au prestigieux sultan de la dynastie zianide Youcef Abou Tachfine.
Eugène Etienne. Le centre de population Hennaya est créé en 1851 pour être érigé en commune par décret du 26 janvier 1874. En 1922, il reçoit le nom d'Eugène-Etienne, en hommage à son porteur, né à Oran et fils d'un soldat français qui a participé à la conquête de l'Algérie. Il a occupé plusieurs postes politiques dont ceux de Ministre de la guerre en 1905 et de Sénateur d'Oran en 1920. (André Lecoq, 1941, cité dans Habib, 2013, p.95 et Archives nationales d'outre-mer, 2015 (20 avril)).	**Hennaya**. Le nom Hennaya peut renvoyer à un aqueduc, un ouvrage romain impressionnant qui est destiné à l'adduction d'eau pour la consommation d'une ville. En effet, cet ouvrage peut s'allonger sur une centaine de kilomètres. La plupart des aqueducs étaient construits sous la surface (de 0,5 à 1 mètre en-dessous), mais lorsqu'ils atteignaient les vallées et les environs des villes, ils prenaient la forme de grandes arches qui s'élevaient au-dessus du sol. (Roma Vitam, s.d.). Ces aqueducs ont laissé beaucoup de vestiges en Europe et en Afrique du Nord dont les plus remarquables en Afrique du Nord sont ceux du djebel de Zaghouane qui alimentaient Carthage à Tunis, appelés « les hennaya de Zaghouane ». (Institut national du patrimoine, 2019). Le nom Hennaya peut donc faire références aux vestiges romains d'aqueduc existants sur les lieux. D'autant plus que le minaret, seul vestige de la vieille mosquée de Sidi Yahia construite sous les Zianides (1236-1554) contient des pierres romaines. (Wikipédia, 2019 (15 Juillet)).
Lamoricière. Le centre de colonisation d'Ouled Mimoun créé en 1858 est rebaptisé Lamoricière en 1869 (Archives nationales d'outre-mer, 2015 (23 Avril)) en mémoire du Général Juchault de Lamoricière mort en 1865. Ce dernier a participé à plusieurs expéditions et batailles dont l'expédition d'Alger 1830, de Bougie 1833 et de Constantine 1837. Il devient maréchal de camp et reçoit la division d'Oran en 1840 avant de regagner la France en 1846 et occuper plusieurs postes politiques. (André Lecoq, 1941, cité dans Habib, p.107).	**Ouled Mimoun.** Le nom Ouled Mimoun est donné par référence à la tribu d'Ouled Mimoun qui fait partie de la tribu arabe de Beni Amer venue d'Egypte pendant la migration des Beni Hilal au Moyen Âge. Elle ne s'est installée dans la vallée de l'Oued Isser et aux environs du village actuel qu'au XIIIème siècle. (Boyer, 1977, p. 39-85.).

Turenne. Le centre de colonisation de Aïn Sabra crée en 1894 est rebaptisé Turenne en 1895 pour rendre hommage à Henri de La Tour d'Auvergne vicomte de Turenne, un des meilleurs généraux de Louis XIII puis de Louis XVI. (André Lecoq, 1941, cité dans Habib, p.136). Le centre devient une commune par décret du 21 octobre 1921. (Les Archives nationales d'outre-mer, 2015 (22 avril)).	**Sabra.** Le douar de Ain Sabra est rebaptisé Sabra puis Turenne durant la période coloniale. A l'indépendance, la ville est rebaptisé Sabra. Le premier nom, d'après la légende, est donné en hommage à une femme qui a fait preuve de patience et d'endurance. Elle a préféré voir son enfant assassiné que de se laisser déshonorer par des soldats turcs. (Nedjaraoui, 2009, cité dans Hbib, 2013, p.137).
Montagnac. Montagnac est le nom qu'a pris, par décret du 21 août 1888, le centre de population de Remchi crée en 1879. Et ce en hommage à l'officier François Joseph Lucien de Montagnac tué lors de la bataille de Sidi Brahim en 1845. Le centre est promu en commune par arrêté du 27 décembre 1956. (Archives nationales d'outre-mer, 2015 (21 avril) et Nedjraoui, 2009, cité dans Habib, 2013, p.83).	**Remchi.** Le nom de Remchi existait avant la création du centre de population de Remchi. Il y avait un douar tout près de la ville actuelle qui portait le nom de Rmacha. Les habitants du douar installés dans la ville créée de peur des inondations la baptisèrent Remchi en mémoire des frères Rmacha qui se sont distingués par leur bravoure auprès de l'Emir Abdelkader. Le nom est restitué après l'indépendance. (Habib, 2013, p.90-91).
Lavayssière. Lavayssière est un centre de population crée en 1885. Le nom de Lavayssière est substitué à celui de Sidi Youcef en 1900 en mémoire du caporal Jean Laveyssière, un survivant des combats de Sidi Brahim en 1845. Le nouveau nom est officialisé par décret du 28 décembre 1915. Ce n'est qu'en 1950 que le centre se voit accordé le statut de commune. (Archives nationales d'outre-mer, 2016 (28 juin)).	**Aïn Youcef**. Avant la colonisation, la région où se trouve le village actuel se nommait Sidi Youcef (Dictionnaire des communes d'Algérie, 1903, p.189) en référence au marabout Sidi Youcef. A l'indépendance, le nom est restitué, mais en substituant au titre « sidi » le nom commun « aïn » qui veut dire « source » et ce relativement aux eaux souterraines dont regorge la région. (Nedjraoui, 2018, p.93).
Nemours. La ville de Nemours dont le nom est donné en hommage à Louis Charles Philippe Raphaël d'Orléan, duc de Nemours, est créée en 1846 au lieu-dit Djemaâ Ghazaouat, poste de colonisation fondé spontanément en 1844. Le prince avait participé à une expédition contre la ville de Constantine entre 1836-1837. En 1841, il est sous le commandement du général Bugeaud avant de regagner la France. (Hamdoun, 2001, p.1-2 et Archives nationales d'outre-mer, 2015 (21 avril)).	**Gazaouet.** Avant la colonisation, la région ou se trouve la ville actuelle se nommait Djemaa el Ghazaouet (troupe d'envahisseurs) en référence aux brigands naufrageurs qui habitaient les lieux. Après l'indépendance, la ville est rebaptisée Ghazasouet. (Hdia, 2013, p.111-120).
Port-Say. Port-Say est le nom donné au comptoir maritime pour rendre hommage à son fondateur, Louis Jean-Baptiste Say.	**Marsa** Ben M'Hidi. Après l'indépendance, la ville est rebaptisée Marsa ben M'Hidi pour rendre hommage au martyr de renom Larbi Ben M'Hidi.

Ce dernier, issu d'une famille d'entrepreneurs, est un explorateur, mais aussi un économiste nantais qui a préféré démissionner de la Marine en 1877 pour réaliser son rêve, celui de créer un port sur les côtes méditerranéennes du Maroc. Devant le refus des autorités gouvernementales, il se dirige vers l'Algérie, à quelques centaines de mètres de la frontière marocaine, pour créer un port, puis une ville financée par ses propres moyens. La ville est promue en commune de plein exercice par arrêté du 4 décembre 1956. (Taillemite Étienne, 1955 et Archives nationales d'outre-mer, 2015 (22 avril)).	

Tableau 2 : Les anciens et les nouveaux toponymes

Sur les 9 toponymes français proposés aux jeunes comme le montre le tableau ci-dessous, 3 uniquement sont identifiés par 98%, à savoir Bréa, Négrier et port-Say, les autres sont méconnus par la majorité, 90% des enquêtés. 10% déclarent connaître un quatrième ancien toponyme sans pour autant l'utiliser. Les toponymes donnés à l'indépendance sont connus par la majorité des enquêtés 96%. 4% affirment ne pas connaître Abou Tachfine et Marsa ben M'hidi. Nous pouvons déduire à partir de ces résultats que les anciens toponymes toujours en usage sont ceux dont les villes étaient créées sous le régime colonial, c'est-à-dire il n'y avait pas de douars autochtones à proximité comme pour le reste des villes.

	Anciens noms												**Nouveaux noms**		
	Bréa, Négrier et Port-Say			**Turenne**			**Nemours**			**Montagnac**					
	M	**F**	**T**	**M**	**F**	**T**	**M**	**F**	**T**	**M**	**F**	**T**	**M**	**F**	**T**
%	50%	48%	98%	4%	00%	4%	2%	00%	2%	2%	00%	2%	50%	46%	96%

Tableau3 : Les toponymes identifiés (M : sexe masculin, F : sexe féminin, T : total)

Les circonstances de l'usage desdits toponymes, anciens et nouveaux, font l'objet de la partie suivante.

4. Les circonstances de l'usage des anciens et des nouveaux toponymes

Nous nous sommes intéressée à l'utilisation des anciens et des nouveaux toponymes oralement dans différents milieux comme la famille, entre amis, avec des habitants de la wilaya de Tlemcen, ceux des autres wilayas, au travail, à l'université, mais aussi à l'écrit dans des documents à caractère officiel (lettres et dossiers administratifs) et à caractère personnels (dans les e-mails et sur les réseaux sociaux). Les résultats dévoilent comme le montre le tableau ci-dessous que les anciens toponymes sont utilisés à l'oral dans la vie courante par 98% des enquêtés. Pour l'écrit, 86% (42% femmes et 44% hommes) déclarent utiliser ces toponymes notamment sur les réseaux sociaux et dans les e-mails, alors que 14% ne jamais les utiliser. L'utilisation des nouveaux toponymes passe de 60% (26% femmes et 34% hommes) à l'oral, notamment quand il s'agit de s'adresser à un habitant d'une autre wilaya afin d'assurer une communication efficace, à 92% (48% homme et 44% femme) à l'écrit, notamment dans les documents à caractère officiel (58%), les e-mails et les

réseaux sociaux (34%) toujours pour assurer une communication efficace. Deux enquêtés font l'exception en avouant utiliser respectivement Chetouane et Marsa Ben M'Hidi dans les différentes situations proposées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces résultats confirment par des pourcentages précis des constats, que l'utilisation des anciens toponymes demeure prépondérante dans le quotidien des jeunes, celle des nouveaux toponymes est tributaire de l'efficacité de la communication.

	Oral			Ecrit		
	M	F	T	M	F	T
Anciens noms	50%	48%	98%	44%	42%	86%
Nouveaux noms	34%	26%	60%	48%	44%	92%

Tableau4 : l'usage des toponymes à l'oral et à l'écrit

Nous abordons maintenant les préférences toponymiques des jeunes et les motivations de leur choix, notamment leur éventuelle relation avec l'identité culturelle.

5. Préférences toponymiques et identité culturelle

L'enquête a cherché, enfin, à savoir parmi les toponymes identifiés par les enquêtés, ceux que ces derniers préfèrent être utilisés par tous les Algériens et soient officialisés, ainsi comment ils perçoivent ce choix, notamment s'ils voient dans lesdits toponymes des marqueurs ou des vecteurs de la culture algérienne. La majorité des enquêtés exprime leur préférence pour les anciens toponymes 70% (32% hommes et 38% femmes), parce qu'ils sont faciles à prononcer et en usage depuis longtemps par toutes les tranches d'âge des habitants de la wilaya de Tlemcen. Toutefois, ils doutent de leur relation avec la culture autochtone, mis à part 6% (2% hommes et 4% femmes). En effet, certains confondent le nom Bréa avec son homonyme le nom commun en arabe dialectal « bréa » qui veut dire une enveloppe ou une lettre, d'autres pensent qu'ils sont d'origine amazigh ou encore turque. La majorité affirme méconnaitre leur origine. Peu d'enquêtés affichent leur préférence pour les nouveaux noms 18% (12% hommes et 6% femmes). Les motifs de ce choix varient entre le reflet de la culture et l'identité algérienne, sa valorisation 6%, la facilité de mémorisation 2%, la facilité de transcription desdits toponymes en arabe classique et la communication efficace 8% (identifiés et utilisés par tous les Algériens). Les préférences du reste des enquêtés, soit 12% (6% hommes et 6% femmes), oscillent entre certains anciens toponymes et d'autres nouveaux toponymes. 10% des enquêtés préfèrent Bréa, Négrier et Marsa Ben M'hidi et 2% Bréa, Port-Say et Chetouane. 2% des enquêtés uniquement attribuent aux anciens toponymes une valeur culturelle par rapport à 8% pour les nouveaux toponymes bien qu'ils ignorent leur origine. En effet, ils soutiennent que ces toponymes ont une consonance arabe sans pour autant connaitre leur sens ou les personnages qu'ils commémorent. On peut voir dans ces résultats les symptômes d'un déficit dans la transmission de la culture algérienne qui se fait non seulement par la transmission des valeurs et des normes, mais aussi par celle de la langue dont les noms propres, anthroponymes et toponymes, tiennent une place importante.

	Anciens noms			Nouveaux noms			Anciens et nouveaux noms		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
	32%	38%	70%	12%	6%	18%	6%	6%	12%
Motivations	-Facilité de prononciation.			- Reflet de la culture et l'identité			- 2% attribuent aux anciens noms une valeur		

	- En usage depuis longtemps par tous les Tlemceniens - 6% pensent qu'ils sont marqueurs culturels.	algérienne. - La valorisation de la culture algérienne - La facilité de mémorisation - La facilité de transcription en arabe classique	culturelle par rapport à 8% pour les nouveaux toponymes.

Tableau 5 : Préférences toponymiques et motivations

Conclusion

L'enquête menée dans le cadre de cette étude a permis d'esquisser une description de l'usage et des représentations de quelques anciens et nouveaux toponymes chez les jeunes tlemceniens. En effet, des anciens noms, ces derniers ne gardent en mémoire que les noms dont les villes étaient créées durant la période coloniale loin des douars d'autochtones. Ils recourent principalement à ces toponymes dans presque toutes les situations de la vie quotidienne sans pour autant penser qu'ils soient d'origine française. L'utilisation des nouveaux toponymes se réduit essentiellement aux documents à caractère officiel ainsi que pour assurer une communication efficace avec les habitants des autres wilayas. La question de culture ou d'identité quant aux préférences toponymiques des jeunes est insignifiante. Elles sont tributaires de l'habitude et de l'efficacité de la communication. Tous ces résultats conduisent à souligner un problème de mémoire et de transmission de la culture chez les jeunes. D'ailleurs, comme le soutient Paveau, le nom propre constitue un « véritable nom de mémoire dans lequel se sédimentent les valeurs associées aux évènements, aux sentiments et aux savoirs partagés. » (Paveau, 2006, p.143-144). Dans cette optique, elle souligne que la mémoire : « n'est pas seulement conservation et transmission ; elle est aussi modification, falsification et disparition. Comme le montre H. Wienrich, l'oubli et la mémoire entretiennent des liens intimes, surtout dans la dimension collective puisque 'l'oubli a aussi une signification publique qui, dans des situations extrêmes de la vie politique, peut s'exprimer comme un oubli tantôt décrété, tantôt proscrit.' (1999 [1997] :11). » (Paveau, 2006, p.110)

La résistance de certains noms à « l'oubli décrété », en l'occurrence, insinue que les nouveaux noms, en particulier Abou Tachfine et Chetouane, ne correspondent pas aux attentes des usagers, notamment à leur spécificité linguistique et culturelle d'ordre synchronique. Ce qui nous conduit à s'interroger sur les nouveaux rebaptêmes qui ont touché des noms du terroir algérien comme Koudia (ancien nom) / Hay Roustimyne (nouveau nom) ou encore Oudjlida (ancien nom) / Yaghmoracen Ibn Ziane (nouveau nom).

Bibliographie

1- Abou Tachfine. (2018, 28 décembre). Dans Wikipédia. https://fr.wikipedia.org/wiki/Abou_Tachfine : consulté le 12/08/2019.
2- Archives nationales d'outre-mer. (2015, 20 avril). Hennaya (Algérie). Repéré à http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/geo.php?ir=&lieu=Eug%C3%A8ne-%C3%89tienne : consulté le 03/06/2019.
3- Archives nationales d'outre-mer. (2015, 21 avril). Nemours (Algérie). Repéré à

http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/geo.php?ir=&lieu=Nemours+%28Alg%C3%A9rie%29 : consulté le 03/06/2019.
4- Archives nationales d'outre-mer. (2015, 23 avril). Lamoricière (Algérie). Repéré à http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/geo.php?lieu=Lamorici%C3%A8re+%28Alg%C3%A9rie%29 : consulté le 03/06/2019.
5- Archives nationales d'outre-mer. (2016, 28 juin). Lavayssière (Algérie). Repéré à http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/geo.php?ir=&lieu=Lavayssi%C3%A8re+%28Alg%C3%A9rie%29: consulté le 03/06/2019.
6- Archives nationales d'outre-mer. (2014, 2 septembre). Bréa (Algérie). http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/geo.php?ir=&lieu=Br%C3%A9a+%28Alg%C3%A9rie%29.
7- Archives nationales d'outre-mer. (2014, 3 septembre). Négrier (Algérie). http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/geo.php?ir=&lieu=N%C3%A9grier+%28Alg%C3%A9rie%29 : consulté le 03/06/2019.
8- Archives nationales d'outre-mer. (2015, 21 avril). Montagnac (Algérie). Repéré à http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/geo.php?ir=&lieu=Montagnac+%28Alg%C3%A9rie%29 : consulté le 03/06/2019.
9- Archives nationales d'outre-mer. (2015, 22 avril). Port-Say, (Algérie). Repéré à http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/geo.php?ir=&lieu=Port-Say+%28Alg%C3%A9rie%29 : consulté le 03/06/2019.
10- Archives nationales d'outre-mer. (2015, 22 avril). Turenne (Algérie). Repéré à http://anom.archivesnationales.culture.gouv.fr/geo.php?ir=&lieu=Turenne+%28Alg%C3%A9rie%29 : consulté le 03/06/2019.
11- Boyer, Pierre (1977). Historique des Béni Amer d'Oranie, des origines au Senatus Consulte. *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n°24, 39-85.
(Doi : https://doi.org/10.3406/remmm.1977.1420) : consulté le 08/06/2020.
Bulot, Thierry et Veschambre, Vincent, (s.d.). Sociolinguistique urbaine et géographie sociale : hétérogénéité des langues et des espaces. Repéré à eso.cnrs.fr › emergence-d-un-espace-public-en-milieu-rural-article, consulté le 23/03/2019.
12- Dictionnaire des communes de l'Algérie, villes, villages, hameaux, douars, postes militaires, bordjs, oasis, caravansérails, mines, carrières, sources thermales et minérales, comprenant en outre les villes, villages, oasis du Touat, du Gourara, du Tidikelt et de la vallée de l'Oued-Saoura. (1903). Alger : P. Fontana. https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5790528z.texteImage#, consulté le 27/03/2019.
13- Fabre, Paul (1998). Le changement en onomastique. Ecole doctorale de l'université de Bourgogne, textes rassemblés par Gérard Taverdet. Association bourguignonne de Dialectologie et d'Onomastique.
14- Ghiteri, Sidi Mohammed (2017). *Etude des toponymes. Cas d'étude : la poésie el melhoune*. (Traduit de l'arabe par Hakkak H.). Thèse en dialectologie, Univesrsité Abou Bakr Belkaïd, Tlemcen, Algérie. Repéré à http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/14235: consulté le 04/09/2019.
15- Habib, Hadj Mohammed (2013). *Les toponymes amazighs dans la région de Tlemcen. Etude de sites.* (Traduit de l'arabe par Hakkak H.). Thèse en dialectologie, Univesrsité Abou Bakr Belkaïd, Tlemcen, Algérie. Repéré àhttp://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/5620, consulté le 22/03/2019.
16- Hamdoun, Mohammed (2001). Ghazaouet (Nemours). Paris : L'Hartmattan.

17- Hdia, Sarah (2013). Le toponyme Ghazaouet à travers l'histoire. (Traduit de l'arabe par Hakkak H.) In Yermech, W. et Benramdane, F. (dir.), *Le nom propre maghrébin de l'homme, de l'habitat, du relief et de l'eau* (p.111-120). https://ouvrages.crasc.dz/pdfs/2013-nom-propre-maghrbin-ar-hedia-sara.pdf: consulté le 03/06/2019.
18- Henaya. (2019, 15 Juillet). Dans Wikipédia.
https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Hennaya&oldid=160927058 : consulté le 03/06/2019.
19- Institut national du patrimoine. (2019). Zeghouane : sites et monuments ».
http://www.inp.rnrt.tn/index.php?option=com_content&view=article&id=213%3Azaghouanar&catid=1%3Asites&Itemid=6&lang=fr : consulté le 03/06/2020.
20- Journal officiel de la république algérienne et démocratique. (1965, 7 décembre).
https://www.joradp.dz/FTP/Jo-Francais/1965/F1965100.pdf : consulté le 03/03/2019.
21- Nedjraoui, Fatima Zohra (2018). *Etude étymologique des noms de lieux habités. Approche linguistique diachronique (cas d'étude : Tlemcen).* (Traduit de l'arabe par Hakkak H.). Thèse en dialectologie, Univesrsité Abou Bakr Belkaïd, Tlemcen, Algérie. Repéré à http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/12770: consulté le 03/09/2019.
22- Paveau, Marie-Anne (2006). Les Prédiscours. Sens, mémoire, cognition. Paris : Presses Sorbonne nouvelle.
23- Roma Vitam. (s.d.). Les aqueducs romains. https://www.romae-vitam.com/aqueducs-romains.html : consulté le 05/08/2019.
24- Taillemite Étienne (1955). Llabador (Francis). — Port-Say et son fondateur : Louis-Jean-Baptiste Say (1852-1915). *Revue d'histoire des colonies*, tome 42, 147, 271-272. Repéré à www.persee.fr/doc/outre_0399-1385_1955_num_42_147_1240_t1_0271_0000_2 : consulté le 29/08/2019.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 319-327**

Vers l'intégration de l'aspect interculturel dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Cas du cycle secondaire algérien

Towards the integration of the intercultural aspect in the teaching / learning of foreign languages. Case of the Algerian secondary cycle

Warda SABEG *
Université Batna 2 - Algérie -
warda.sabeg@univ-tebessa.dz

Pr Salah FAID
ENS Bou Saâda - Algérie -
faidsalah@yahoo.fr

Résumé:

Cet article traite de l'importance d'aborder l'étude de la culture étrangère dans le cycle secondaire et de l'intégrer réellement à l'enseignement de F.L.E. En effet, une langue étrangère ne doit pas être écartée de son contexte culturel ; c'est pour cette raison que la découverte d'une langue s'effectue aussi par la découverte du ou des pays où cette langue est parlée.

Dans les instructions officielles algériennes, l'aspect culturel est évoqué mais sur le train pédagogique, la priorité est donnée à l'acquisition de compétence linguistique et il est le plus souvent absent et s'il apparait, ce n'est qu'en fin de liste après les objectifs communicationnels et linguistiques. Or, la classe de langue est souvent un lien bien loin des réalités culturelles de la langue, alors qu'apprendre une langue, ce n'est pas seulement apprendre des mots, c'est également s'approprier des codes culturels.

Il est donc indispensable que le pays étranger soit rendu réel et ne reste pas un endroit de « pure fiction » et l'enseignant doit donc intégrer des données culturelles au travail linguistique afin de donner un enseignement plus « vrai » de la langue.

Informations sur l'article

Received *02/11/2021*
Accepted *01/06/2022*

Mots-clés:
- ✓ *Culture*
- ✓ *Compétence*
- ✓ *Interculturel,*
- ✓ *Altérité*
- ✓ *Manuel scolaire*
- ✓ *Cycle secondaire*

Abstract :

This research focuses on the importance of approaching the study of foreign culture in primary school and actually integrating it into the teaching of F.L.E. Indeed, a foreign language should not be excluded from its cultural context; It is for this reason that the discovery of a language is also effected by the discovery of the country or countries where that language is spoken.

In the official Algerian instructions, the cultural aspect is mentioned but on the educational train, priority is given to the acquisition of linguistic competence and it is most often absent and if it appears, it is only at the end. list after communication and linguistic objectives. However, the language class is often a link far removed from the cultural realities of the language, while learning a language is not only about learning words, it is also about appropriating cultural codes.

It is therefore essential that the foreign country be made real and not remain a place of "pure fiction" and the teacher must therefore integrate cultural data into linguistic work in order to give a more "real" teaching of the language.

Article info

Reçu *02/11/2021*
Acceptation *01/06/2022*

Keywords:
- ✓ *Culture*
- ✓ *Intercultural*
- ✓ *Competence*
- ✓ *Otherness*
- ✓ *Textbooks*
- ✓ *Secondary cycle*

**** L'éditeur correspondant :*** Warda SABEG

Introduction

D'aussi longtemps que nous nous souvenons, la façon dont d'autres gens vivent dans d'autres pays nous a toujours passionnée et nous a encouragée à apprendre les langues. Parmi nos souvenirs concernant notre propre apprentissage de la langue française, c'est à dire nos souvenirs de cours de français, ceux qui nous ont le plus marqués sont ceux dans lesquels le professeur intégrait la culture de cette langue et ceux qui nous étaient difficiles sont ceux dans lesquels le professeur n'abordait pas l'aspect culturel lié à celle-ci.

Alors nous nous sommes vite réalisés qu'il était important de donner un sens à tous les apprentissages et qu'il aurait été plus motivant si l'enseignant intégrait des donnés culturelles au travaille linguistique afin de donner un enseignement plus « vrai » de la langue, car une langue ne peut se former et vivre que si elle est l'expression linguistique d'une culture. Aussi, il faut savoir qu'

> *en langue, il ne suffit pas que les apprenants acquièrent seulement et séparément des savoirs (des lettres, des sons, des mots de vocabulaire, etc.), des savoir-faire (accorder un verbe, conjuguer un verbe, mettre un mot au pluriel, etc.) ou des savoir-être (avoir l'habitude de voir ce qu'on a écrit, etc.). Ce n'est pas cela qui fera qu'ils pourront utiliser la langue pour communiquer*. (S. FAID, 2018 : pp.93-94).

Mais les expériences les plus enrichissantes sont celles que nous avons pu vivre lors de nos séjours en France où nous avons pu découvrir le mode de vie de familles françaises et nous avons ainsi perçu de plus près la culture française et nous nous sommes rendus compte alors que pour réussir l'apprentissage d'une langue, il ne s'agit pas seulement de rester chez soi et de répéter sa liste de verbes irréguliers mais de découvrir le monde à travers la langue et que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales de français, mais doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données et leur « *enseigner les formes décontextualisées à apprendre par cœur, c'est oublier qu'une langue est un réseau sémantique et culturel permanant, modulable en fonction des choix du locuteur* » : (M-C, Fougerouse, 2001 : p.125).

Pourtant, cet aspect culturel a des difficultés à s'intégrer dans la pédagogie. Il est soit quasiment inexistant, soit « *il tend encore à demeurer ce qu'il a été longtemps une sorte de supplément d'âme pour un enseignant strictement linguistico-linguistique* » (L. Porcher, 1994 : p.5).

Et bien que différentes sciences, telles que la sociologie, la psycho-cognition, les sciences de la communication affirment que toute rencontre avec l'Autre implique un partage de système symbolique de la langue d'ordre culturel et que toutes les réflexions en didactique de langue étrangère admettent que la langue et la culture sont intimement liées et que l'approche des langues étrangères permet d'entrer en contact avec « *des individus appartenant effectivement à une autre société* » (J-C. Beacco, 2002 : p.15).

En Algérie, bien que l'institution éducative veule rendre l'enseignement de F.L.E. un moyen pour aider l'apprenant à s'ouvrir sur le monde en associant l'aspect fonctionnel de la langue avec sa dimension culturelle, il est rare de constater dans la réalité des classes, une approche de la

civilisation étrangère dans les séances de langue ou des possibilités pour lier les apprentissages linguistiques aux contenus culturels et l'on contenue de nos jours à procéder comme si ces deux aspects étaient séparés.

Nous sommes alors surpris, quand nous rentrons dans une classe d'entendre des enfants parler français alors qu'ils sont incapables de localiser la France sur une carte. Les enseignants, eux, visent avant tout la maitrise de la langue. Une bonne partie d'eux s'imaginent qu'il faut pour cela d'abord maitriser la grammaire et négliger ainsi l'aspect culturel qui leur semble externe ou non pertinent pour ce projet, alors que « *l'enseignant de français, langue seconde ou étrangère, doit se rappeler que tout texte écrit ou oral exploité en salle de classe est porteur de sens culturel* » (D. Luissier, 2006 : p.115).

Il semble donc exister réellement une tendance à séparer forme et contenu et à étudier la langue en dehors de son contexte culturel et c'est infiniment dommageable car, non seulement, on rend moins attractif son enseignement en terme de motivation pour les apprenants, mais, de plus, on réduit très sensiblement les aptitudes des apprenants dans leur compréhension de la langue cible dont « *le cours… constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie…* » (M. Denis, 2000 : p.62).

Ce travail aura donc pour but de voir si la dimension culturelle est présente, chaque fois que les élèves sont amenés à utiliser une langue étrangère à l'intérieur de la classe de langue, car nous constatons qu'elle est souvent trop prise à la légère dans ces classes, alors qu'unir étroitement langue et culture dans l'enseignement/apprentissage d'une langue parait à l'évidence un objectif de premier plan comme le confirme Salah FAID

> *l'ouverture vers d'autres cultures serait conséquemment approuvée et stimulée si bien que l'apprenant prendra conscience des valeurs et des attitudes culturelles. Sans pour autant négliger l'aspect de l'identité personnelle, cet apprenant n'ayant pas à se modifier ou transformer en réplique d'un locuteur natif.* (S. FAID, 2020 : p.234).

Cela nous incite à poser les questions suivantes auxquelles nous devrions répondre :

- Ya-t-il réellement une prise en charge de l'aspect culturel du français, langue étrangère, dans nos classes de langue ?
- À quel point l'aspect culturel de langue est valorisé par les instructions officielles ;
- Les manuels scolaires proposés apportent- ils des références culturelles ? et quelle place est accordée aux considérations culturelles dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant ?

Les hypothèses que nous retenons dans notre enquêté seraient :

- Si l'introduction d'éléments culturels dans l'enseignement /apprentissage d'une L.E est importante pour motiver les enfants, susciter leur curiosité et contextualiser l'enseignement de la langue, l'aspect culturel de la langue française occupe une place de plus en plus importante dans le discours politique, dans ses composantes référentielles (instructions officielles) et pédagogiques (programmes et guide d'accompagnement).
- Si l'on ne peut pas apprendre réellement une langue sans être sensibilisé à la culture qui est associée et si l'aide aux élèves en difficultés passe par un apport culturel, il est donc du devoir de tout enseignant d'intégrer la découverte de la culture dans l'apprentissage de la langue.

Nous avons donc décidé de nous intéresser à ce sujet dans l'enseignement des langues au cycle secondaire, car à ce niveau d'apprentissage, l'apprenant est censé avoir acquis une certaine aptitude lui permettant d'être un usager autonome de l'outil linguistique et il est évident qu'il n'appréhende pas une culture nouvelle vierge de tout savoir culturel, il dispose déjà d'un système culturel d'origine

Il s'agit aussi de partager le désir aussi bien des apprenants qui aiment voir s'intégrer l'aspect culturel aux séances de langue que des enseignants qui manquent d'information quant à la manière de l'aborder en classe. Pour ce faire, nous tenterons de conduire notre travail selon les phases suivantes :

1- Dans une première partie, nous définissons les concepts méthodologique d'analyse afin d'éviter tout débat terminologique. Notamment les notions de civilisation, de culture, de compétence culturelle. Nous précisons également ce que préconisent les instructions officielles et les auteurs du manuel à propos de la compétence culturelle.
2- Dans une deuxième partie, nous dégageons les potentialités culturelles offertes par le manuel scolaire.
3- Dans la troisième partie, nous tentons de savoir comment ces potentialités sont exploitées par le biais des questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants du secondaire.
4- La quatrième partie tente de lancer les jalons de propositions émanant de cette analyse pouvant aboutir à un enseignement / apprentissage du FLE prenant en charge et réhabilitant les questions culturelles devant conduire l'apprenant à une meilleure compétence culturelle.

1. La culture

La délimitation du tissu définitoire du concept de la culture montre la richesse de son champ de référence et la multiplicité des définitions recensées. Dans une tentative de définition de la culture, Beate Collet affirme que

> *Mais quelle 'culture' parle-t-on : de la 'culture familiale' par rapport à la 'culture scolaire', des cultures fondées sur l'appartenance sociale ('culture populaire') ou des cultures se référant à des héritages et des pratiques venant d'ailleurs…mais pourquoi pas aussi 'culture juvénile' ou 'culture d'enseignants' ?* Beate Collet (2001 : p.181).

Les questions posées par l'auteur montrent que les difficultés d'y donner une définition claire et précise résident dans cette mosaïque des plans (social, linguistique, …) où ce concept semble être défini et d'où il est issu.

Pour notre propos, nous choisirons de retenir la définition parue dans une publication UNESCO :

La culture est un système de valeurs dynamiques formé d'éléments acquis, avec des postulats des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux. (UNESCO, 1977 : p. 90).

2. L'interculturel

Le terme « interculturel » désigne l'échange culturel entretenu entre les différents sujets-parlants appartenant à des communautés distinctes. Nous proposons une définition de l'interculturel formulée par le Conseil de l'Europe :

> *L'emploi du mot 'interculturel' implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme 'culture' on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde*. (Conseil de l'Europe, 1986 : p.41).

Bien que cette définition soit explicite, nous croyons qu'il faut y ajouter la formulation d'Asgarally,

> *l'interculturel est la forme civilisée que devrait prendre la rencontre avec l'Autre. Non pas l'incompréhension de l'Autre mais la reconnaissance que l'Autre existe, l'acceptation de sa différence et l'attention portée à ce qu'il peut apporter au patrimoine humain*. Asgarally (2005 : p.35).

De ce point de vue, nous pouvons dire que l'interculturel se base essentiellement sur le statut accordé à l'Autre et la participation de tout un chacun à la conservation de l'homogénéité et de l'harmonie existant entre les partenaires du patrimoine universel. Le projet de l'interculturel est, selon Demougin Françoise,

> *d'éviter à la fois l'(assimilation) à l'(ancienne et le communautarisme), de préférence au multiculturel semblant exclure l'idée d'échanges, le co-culturel vise quant à lui davantage à mettre en avant une dimension pragmatique féconde tendant pourtant, et c'est un reproche qu'on peut lui adresser, à une co- neutralisation des idées et des oppositions*. (Demougin, F. 2008 : p.410).

d'une part et d'exclure les clichés et les préjugés négatifs qu'ont les locuteurs de l'Autre d'autre part.

2.1. Compétence interculturelle

Selon Michel Saint-Onge,

> *la compétence est un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance).* (Michel S-O., cité par Guillet, 1991 : p.201).

Cet ensemble cohérent de connaissances fait l'objet des schèmes définitoires des procédés auxquels l'individu se réfère dans l'identification des problèmes et de leur résolution. Dans le domaine de

l'enseignement-apprentissage, Morin définit la compétence (1995 : p.130) comme : « *l'aptitude générale d'un élève qui démontre l'atteinte des objectifs d'un programme et qui le rend apte à s'intégrer au marché du travail ou à entreprendre des études universitaires.* ». Cette définition nous donne le profil de sortie que devrait avoir un élève à la fin d'une formation.

En guise de complément à cette définition, nous avons choisi celui de Legendre (1993 : p.223) qui, dans une acception plus large, considère la compétence comme le : « *résultat cumulatif de l'histoire personnelle d'une personne et de son interaction avec le monde extérieur* […] *Capacités à affronter et de maîtriser le monde, de formuler des buts et de les atteindre.* » Legendre insiste sur le projet de l'être, celui basé sur l'expérience humaine. La capacité de prédire, de dire et même de faire est l'esprit-moteur de l'accomplissement des tâches voulues accomplir et des projets voulus réaliser. Il le qualifie, dans le domaine de la didactisation des savoirs, d'

un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. (D. Coste, 1998 : p.8).

La lecture des travaux faits sur la notion de compétence interculturelle nous révèle que ce concept revêt divers vocables. Pour certains auteurs (Bennett et Geoffroy, 1998), cette notion est liée à « *la compétence d'intercompréhension* », pour d'autres (Cossette et Verhas, 1999), il s'agit de « *développer une compétence à la communication interculturelle* ». La nécessité de former les enseignants et les apprenants à l'interculturel passe par le rajustement des représentations qu'ont ces derniers de la culture cible, de son existence et de son particularisme.

Selon M. Abdallah-Prétceille,

> *la compétence interculturelle s'appuie sur une mise en perspective d'une relation intersubjective, elle renvoie à une culture en acte et non à une définition culturelle. Si l'Autre est au cœur de la communication, la notion prioritaire n'est pas celle de culture mais celle d'altérité.* (M. Abdallah-Prétceille, 1998 : p.51).

De là procède que la culture de soi (relativisation de sa propre vision du monde) est la voie royale qui mène à la compréhension de la culture de l'Autre. Le développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants nécessite l'implication de toute forme de relativisme représentationnelle et de distanciation opérationnelle des mécanismes d'interprétation.

2.2. Interculturalité et enseignement de FLE

L'existence a fait naître la sociabilité des individus et a fait apparaître le besoin de communiquer linguistiquement et culturellement. Ce dernier règne sur les politiques linguistiques1 et éducatives de l'ensemble des pays ; le respect mutuel est devenu une nécessité indéniable. Faire de l'interculturel une finalité d'un enseignement quelconque semble l'une des préoccupations d'un système éducatif.

De ce point de vue, Johanna Lasonen affirme, dans son article Réflexion sur l'interculturalité par rapport à l'éducation et le travail, en parlant d'universitaires en situation d'apprentissage, que

> *L'internationalisation de l'éducation devrait impliquer le développement d'une compétence interculturelle chez les étudiants et les enseignants… La tâche de l'éducation internationale est de guider les citoyens vers des interprétations culturelles continues, ce qui fait partie de la compétence culturelle*. (Johanna, L. citée par Kheir Abdelkader, 2009 : p.51).

En soutenant l'avis de l'auteur, A. Séoud (1997 : p.137) affirme que « *(…) [L'interculturalité] autre façons de mettre fin à la rupture entre l'école et la vie, de continuer l'une par l'autre.* » Pour lui, l'interculturalité et l'école sont les deux revers pour la même médaille. Ce passage obligé est considéré comme le lieu de naissance d'un nouvel esprit d'un système éducatif.

En effet, parler de l'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE, c'est parler avant tout de la mise en place des supports pédagogiques adéquats pour cette dimension ainsi que l'élaboration des activités didactiques basées sur la compétence de la reconnaissance de soi et de l'Autre. Lesquelles activités devraient être fondées, nous semble-t-il, sur des contenus culturels (les droits de l'homme, l'histoire d'un pays, les traditions,) permettant la connaissance de la culture de l'Autre.

3. Manuel scolaire

Le livre scolaire occupe une place primordiale à l'école. Il est abordé en conseil de cycle mais sans que les manuels utilisés en amont et en aval soient toujours connus, et sans que des critères de choix objectifs soient mis en œuvre. Il convient de s'interroger sur le rôle que peut jouer le manuel au service de l'école du XXIème siècle. C'est un outil au service d'un projet éducatif. Il est difficile de concevoir l'outil si les buts ne sont pas identifiés. Les aspects techniques et culturels de la numérisation des supports ont un impact sur le livre scolaire. Il a été conçu pour servir le projet de l'école. Le manuel scolaire reste un outil de référence, il permet d'élargir et d'approfondir les contenus essentiels directement corrélés aux programmes.

La sélection des manuels scolaires doit relever d'un choix de l'équipe pédagogique de l'école3. Le manuel scolaire doit être un outil de médiation entre l'enseignant, les élèves et les parents, son utilisation doit être diversifiée : Le manuel est un déclencheur en proposant des situations de découverte, des situations problèmes débouchant sur un questionnement. C'est un moyen de documentation pour la recherche d'informations. Le manuel est une référence pour trouver les différentes connaissances, capacités et attitudes à travailler. Il sert à l'entrainement en proposant des exercices graduels. Le manuel contient une évaluation formative en laissant le libre choix des critères de réussite.

4. Manuel scolaire et culture

> *Depuis maintenant une vingtaine d'années, la culture s'est imposée comme un objet à part entière de l'enseignement-apprentissage des langues et comme un objet de recherche d'une discipline : la didactique des langues que beaucoup de ses spécialistes appellent d'ailleurs désormais pour cette raison -didactique des langues-cultures-*.

Vu le temps sacrifié aux objectifs linguistiques, la problématique culturelle vient de s'imposer au sein du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Son existence a envahi le domaine de la didactique des langues. Ces dernières années, nous assistons à une forte demande

sociale en matière d'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères soutenue par un nomadisme planétaire croissant. Devant cette situation excessive pour l'apprentissage des langues-cultures étrangères, les pédagogues et les didacticiens se trouvent incapables de satisfaire les attentes du public. Ces raisons centrent une réflexion sur la nécessité de donner des réponses assez claires aux questions posées en matière d'enseignement de la culture : comment l'enseigner ? Avec quels outils ? Avec quels documents et pour quels objectifs ? Au cours de ces trente dernières années, Christian PUREN une véritable discipline s'est construite avec :

- *Son domaine* : l'enseignement-apprentissage des langues cultures et les différents acteurs qui y interviennent.
- *Son objet d'étude* : le double processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues et des cultures
- *Son projet* : l'amélioration permanente de ce processus
- *Sa problématique* : l'étude de l'interactivité entre enseignant, apprenants, finalités et objectifs, contenus, outils, environnement et méthodologies.
- *Ses concepts* : lexiculture, interculturel, transculturel, etc.

En effet, langue-culture est un couple inséparable, il constitue l'objet d'un contrat formé par l'école en réponse à la demande de la société. Trois facteurs devront se rencontrer en vue d'accéder à la maîtrise de l'objet langue-culture : enseignant, apprenant, groupe- classe. Ces trois modes opératoires constituent les trois processus pour la construction et l'organisation méthodologique de la discipline :

Le mode didactologique ou théorique : il s'agit de planifier les situations d'enseignement-apprentissage et de concevoir des modèles pour la réalisation de matériels didactographiques. De plus, Le mode didactographique : il conduit à la réalisation de matériels (méthode, manuel, outils pour la classe…), afin de faciliter le processus d'enseignement-apprentissage des langues et des cultures et le mode didactique ou pratique : il permet la mise en œuvre de principes ou de modèles didactologiques et d'usage de matériels didactologiques en les adaptant à la particularité de chaque classe de langue- culture.

La didactique des langues et des cultures est une discipline d'observation et d'intervention dans un but descriptif, analytique, interprétatif, compréhensif et surtout l'optimisation et la transmission du savoir et de savoir-faire en matière d'enseignement- apprentissage du FLE.

Pour faciliter la promotion du processus d'enseignement- apprentissage des langues et des cultures, la didactique des langues et des cultures développe son champ et ses moyens d'action. Par contre, le souci de la didactique des langues-cultures est : « *Comment arriver à bien choisir les supports didactiques qui peuvent être représentatifs aux yeux des apprenants d'une culture étrangère ?* ». D'une manière générale, la didactique des langues et des cultures s'appuie sur les différentes approches et disciplines qui répondent à certaines exigences. D'ailleurs, la suite de ces notions nous amère à clarifier certains points sur l'émergence d'une didactique culturelle des langues. Nous étudierons donc cette nouvelle approche de PUREN.

Conclusion

A la lumière de ce que nous avons réalisé en classe, nous pouvons affirmer qu'intégrer l'aspect culturel dans l'enseignement des langues présentes des avantages incontestables. Les apprenants du

secondaire étaient motivés, curieux comme ils ne l'avaient jamais été dans d'autres disciplines. La découverte des cultures étrangère donne, de plus un sens à l'étude de la langue, c'est dire que « *dans l'enseignement - apprentissage du FLE par exemple, l'apprenant en est, tant du point de vue linguistique que culturel, sollicité à s'inscrire dans sa relation à l'Autre* » (S. FAID, 2018 : p.98).

Cependant, cet apprentissage est loin d'être facile à mettre en œuvre en classe.il faut tout d'abord trouver un thème qui intéresse les apprenants afin de mobiliser leur attention et il est indispensable de lier ce sujet à des apprentissages linguistiques.

Bibliographie

1- Beacoo, Jean-Claude. (1996) « Enseignement de civilisation en classe de langue et méthodologie circulante ». *Echos*, no78-79, pp 123-128.
2- FAID, Salah. (2018). BD *et processus de compréhension/ La question des pratiques en FLE*. Beau Bassin : Editions Européennes Universitaires.
3- FAID, Salah. (2020). « La notion de compétence dans le contexte du français langue étrangère, un concept incontournable » Dans la revue *Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne* (دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية), vol. 05, n°01 – mai 2020.
4- L'enseignement de la civilisation. L. Porcher :
Lfe.ens_Lyon.fr/publication/…de…/NRP_RF108_1.pdf.Consulté le 23-12-2019.
5- L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui :
https://books.google.dz/books?lsbn=2862722464geneviéve-Dominiquedesalins-2001,Ruth Johanston. Consulté le 22-12-2019.
6- Lanchec. J-Y. (1976). *Psycholinguistique et pédagogique des langues*. Vendôme ; Presses universitaires de France.
7- Luissier, D. (2006). « L'enseignement /apprentissage d'une compétence de communication interculturelle ». In A.B. Boucher et A. Pilote (Eds), *Guide du passeur culturel*. Québec, AQPF/ Québec français. 115p.
8- Myriam, Denis. (2000). « Le point didactique ». Dialogues et cultures, n° 44.

ASJP Algerian Scientific Journal Platform
Revue Cahiers du Laboratoire la Poétique Algérienne
ISSN : 1112-9727 EISSN : 2676-1661
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/459

Volume : 07, n°02 (2022) **pp. 328-336**

Vers une (re)transcription des rites africains dans Verre Cassé et Mémoires de porc-épic d'Alain MABANCKOU

Towards a (re) transcription of African rites in Broken Glass and Porcupine Memories by Alain MABANCKOU

Feyrouz SOLTANI *
Université Mohamed KHIDER, Biskra. Associée au Laboratoire Sémiotique et pratiques discursives.
(Algérie)
feyrouz.soltani@univ-biskra.dz

Dalila BELKACEM
Université Mohamed BEN AHMED, Oran2.
(Algérie)
Belkacem-dalila@yahoo.fr

Résumé:

Cette réflexion se veut une lecture de Verre Cassé et Mémoires de porc-épic d'Alain MABANCKOU. En effet, l'accent sera mis sur la transcription des rites, composante fondamentale de la tradition orale africaine, dans des fictions métissées. Mais, comment sont-ils réécrits les rites africains ? Quelle (s) fonction (s) ont-ils ? En somme, le recours aux origines peut-il condamner un écrit à visée cosmopolite?

Informations sur l'article

Received *03/11/2021*
Accepted *01/06/2022*

Mots-clés:
- ✓ *Rites africains*
- ✓ *Transcription*
- ✓ *Pratiques*
- ✓ *Religieuses/sociales*

Abstract :

This reflection is intended as a reading of Broken Glass and Porcupine Memories by Alain MABANCKOU. Indeed, the emphasis will be on the transcription of rites, a fundamental component of African oral tradition, in mixed fictions. But, how are the African rites rewritten? What function (s) do they have? In short, can recourse to origins condemn writing with a cosmopolitan aim?

Article info

Reçu *03/11/2021*
Acceptation *01/06/2022*

Keywords:
- ✓ *African Rites*
- ✓ *Transcription*
- ✓ *Religious / social practices*

* **Auteur expéditeur :** Feyrouz SOLTANI

Introduction

(S') écrire au pluriel dans un texte culturel, voilà l'équation, plutôt la mission que s'est donnée l'écrivain ponténégrin Alain MABANCKOU grâce à des écrits hybrides. Ses fictions sont traversées par des indices se rapportant au continent noir où la tradition orale est maîtresse. Pour garantir la transmission de ce patrimoine, l'auteur s'empare de la richesse du legs ancestral rassemblant des mythes, des contes, des légendes et des rites qui expriment la pensée d'un peuple dont la civilisation est millénaire.

Entre autres, nous limiterons notre analyse à un seul volet de la tradition orale africaine, à savoir les rites dans *Verre Cassé* (2005) et *Mémoires de porc-épic* (2006). Effectivement, l'accent sera mis sur la dynamique transcriptrice et la visée de la reproduction des rites africains. Considérés comme vecteur culturel, les rites sont porteurs de valeurs religieuses et sociales. Ils s'inscrivent dans la mémoire collective des africains. C'est pourquoi, l'œuvre romanesque de cet auteur exploite et réexploite, sans cesse, les ressources que fournit le rite. Ainsi, l'oralité est son moule et la fiction est sa toile de fond. Via le processus de la mise sur papier de cette oralité, l'auteur nous fait découvrir la vénération et la sacralisation des rites par les communautés africaines.

À travers cette étude, nous voulons mettre en lumière les enjeux des rites africains transcrits dans des textes métissés. Nous interrogerons la transcription des rites, la manière dont ils sont intégrés dans ces deux œuvres et leur rôle dans la vie de l'homme Noir. Pour ce faire, nous décèlerons les scènes représentant des rites par des personnages fonctionnant, non seulement, comme des griots qui tiennent le lecteur en haleine, mais aussi qui reflètent le multiculturalisme de l'auteur.

1. Hommage aux rites africains

Parmi les éléments mis en œuvre par la production littéraire contemporaine : le rite. Loin des exclusions et dans un monde qui favorise la pluralité, le rite ne peut être conçu indépendamment de ses deux aspects : religieux et social. Si nous remontons à son origine, le terme « rite » vient du

> *(latin. Ritus, rite, cérémonie religieuse, usage, coutume).* (GARDES-TAMINE & HUBERT, 2002, p. 319). [Il veut dire un] *« ensemble des règles établies pour la célébration d'un culte ; ex. le rite romain. Dans les sociétés archaïques, cet ensemble strictement codifié de paroles proférées, de gestes accomplis et d'objets manipulés doit se suivre scrupuleusement selon l'ordre prescrit (rituel), condition d'entrer en contact avec les forces ou les êtres surnaturels dont on recherche la puissance agissante.* (Ibid.p.319).

Le rite se résume, donc, dans les gestes et les paroles qui accompagnent une cérémonie religieuse. Il a une dimension spirituelle puisque, durant ses pratiques, l'homme cherche à établir un contact avec l'autre monde, celui des esprits, des invisibles et des morts.

Dissiper la confusion entre rite et rituel s'avère nécessaire. Pour cela, nous nous référons à l'ouvrage de Luc BENOIST intitulé *Signes, symboles et mythes*. BENOIST souligne que *« mythe et rite sont en effet les expressions complémentaires d'une même destinée, le rituel étant son aspect liturgique et le mythe sa réalisation à travers les épisodes d'une histoire vécue.»* (BENOIST, 2009, p. 100). Le rituel est attaché aux pratiques religieuses avant de se transformer en pratiques sociales qui se voient comme coutumes, tandis que le rite renvoie aux règles régissant une cérémonie religieuse.

Souvent, les rites et les rituels sont étudiés par l'ethnologie et l'anthropologie. Mais, ils sont réécrits en littérature comme vecteur culturel d'une société donnée. Les rites sont reliés au cérémonial, au

religieux, au surnaturel, voire au magique dans la vie courante et même dans la création littéraire. Ils sont, également, une pratique collective qui reflète la pensée des peuples et leurs civilisations.

Le recours aux rites est éminent dans la littérature africaine. L'Histoire millénaire du continent noir prouve l'abondance des rites appartenant à la tradition orale d'un peuple colonisé pour de longues années et dont l'identité culturelle était bafouée par le colonisateur. Cette littérature orale « *est incontestablement la plus ancienne, la plus endogène, la plus diversifiée, la mieux répandue dans les masses africaines d'hier, comme dans celles d'aujourd'hui.*» (KESTELOOT, 2001, p. 14). C'est pourquoi, les auteurs africains ont le souci de la transcrire dans le but de garantir sa survivance. En fait, ce legs oral peut être considéré comme une affirmation identitaire.

Alain MABANCKOU intègre dans ses œuvres des termes et des expressions appartenant aux langues populaires africaines. Aussi, il recourt au registre familier et argotique afin de créer des textes plurilinguistiques. De plus, la dualité entre les deux civilisations africaine et occidentale traverse son écriture romanesque, où il est question de la mise en œuvre de l'Afrique qui prend plusieurs formes dans le but de transcrire la tradition orale et de dévoiler des réalités sociopolitiques de l'ère actuelle. En se référant à ses origines, l'auteur voit dans les éléments mémoriels africains une source inépuisable pour écrire ses œuvres. Malgré son immigration, il ne cesse d'intégrer des repères africains dans ses textes. Le Congo, son pays natal, est identifiable dans presque tous ses romans.

Verre Cassé, publié en 2005 est l'une des œuvres de MABANCKOU qui a remporté plusieurs prix littéraires. Nous lisons dans son incipit une allusion à la tradition orale africaine où l'auteur parle du griot et insiste sur le passage de l'oral à l'écrit pour transcrire l'Histoire africaine puisque « *l'époque des histoires que racontait la grand-mère grabataire était finie, que l'heure était désormais à l'écrit parce que c'est ce qui reste, la parole c'est la fumée noire.*» (MABANCKOU, 2005, pp. 11-12). Il souligne le rôle décisif du griot dans la conservation de la tradition orale africaine en le comparant à une bibliothèque comme le montrent ces mots d'HAMPATÉ BÂ : *« en Afrique quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle.»* (Ibid, p. 12) . Mais, l'Escargot Entêté, le patron du bar, commente : *« ça dépend de quel vieillard, arrêtez vos conneries, je n'ai confiance qu'en ce qui est écrit.»* (Ibid, p. 12). Selon l'auteur, l'écrit prime sur l'oral. Il rend hommage à la littérature orale africaine, tout en interpellant lecteurs et auteurs par des clins d'œil, comme le montre l'extrait ci-dessus, qui incite à mettre sur papier le legs ancestral qui risque de disparaître avec le temps.

Mémoires de porc-épic, édité en 2006 et couronné par le prix Renaudot la même année, est débordant de passages révélant des cérémonies religieuses et des pratiques rituelles chez les peuples africains. MABANCKOU souligne l'importance, voire la vénération des rites par les Noirs, ce qui suscite la curiosité des scientifiques occidentaux, comme le raconte le protagoniste narrateur : « *d'ailleurs une fois des Blancs sont venus ici pour observer cette pratique en vue de la raconter dans un livre, ils s'étaient présentés comme étant des ethnologues*. » (MABANCKOU, 2006, p. 141). Cela veut dire que la culture africaine est une matière riche, qui nécessite une investigation et une transposition de l'oral à l'écrit parce qu'elle est un patrimoine commun. Pour l'auteur ponténégrin, on doit la faire connaître aux autres afin d'assurer son avenir. En réalité, « *beaucoup de peuples d'autres contrées s'inspiraient de ces coutumes pour la gloire des aïeux*. » (Ibid, p. 143), ce qui est un indice de transmission de la culture du continent noir. Transcrire, donc, signifie conserver et communiquer à long terme.

2. Les rites chez MABANCKOU : entre pratique religieuse et réalité sociopolitique

Comme le rite est lié aux pratiques religieuses, les différentes religions monothéiques sont présentes dans les productions littéraires. Pour MABANCKOU, l'intégration des pratiques religieuses relevant des trois voies vers Dieu sont fortement présentes dans ses œuvres, notamment le christianisme. Au Congo, les chrétiens représentent plus de la moitié de la population. De ce fait,

l'emploi d'un vocabulaire relatif à cette religion est très remarquable dans *Verre Cassé* et *Mémoires de porc-épic.*

Dans *Verre Cassé,* les exemples traitant la foi et les pratiques religieuses chrétiennes ne manquent pas. Et ce, d'une manière explicite ou implicite. À titre d'exemple, lorsque les nègres du président-général des armées cherchent une formule spécifique pour que cet homme politique énonce son discours, chacun d'eux propose une formule, mais elles sont toutes refusées par le chef des nègres. L'un de ces nègres propose celle-ci :*« Jésus en mourant sur la croix a dit "Mon Dieu, Mon Dieu, pourquoi m'avez-vous abandonné".»* (MABANCKOU, 2005, p. 143). Un autre extrait du récit de Mouyeké parle des miracles du Christ en les comparant à ceux des sorciers. En décrivant Mouyeké, le protagoniste narrateur le montre comme

> *un type qui se prétend descendant des grands sorciers capables d'arrêter la pluie, de régler la chaleur du soleil, d'anticiper la saison des récoltes, de lire les pensées dans la tête des autres, de réveiller les âmes mortes comme le Christ qui avait dit solennellement à un malheureux cadavre déjà refroidi "Lazare, réveille-toi et marche", et, au sujet de cette résurrection, faut dire aussi que ce malheureux cadavre de Lazare avait vraiment une peur bleue du Christ et surtout de Dieu*[…] *Il paraît que les miracles du Christ se discutent encore de nos jours et que ça n'a jamais fait l'unanimité même entre les croyants.* (Ibid, pp. 118-119).

Les questions religieuses sont encore traitées selon la pensée de Mouyeké tout en se référant au Livre saint comme le montrent ces mots : *« il est bien écrit dans le Livre saint "Tu ne tueras point ", et c'est ainsi que s'exprime ce Mouyeké, il est toujours en train de critiquer la Bible de Jérusalem.»* (Ibid, p. 120). De plus, nous pouvons déceler, à partir des propos du personnage Verre Cassé, sa foi chrétienne lorsqu'il parle des derniers moments de sa mère : *« j'ai encore la rage quand je réalise que ma mère a dû gober des gorgées d'eau avant de rendre l'âme, sans avoir le temps de dire "notre Père qui êtes aux Cieux".»* (Ibid, p. 208). Cette dernière phrase est une prière chrétienne adressée à Dieu considéré comme père de tous les hommes. Selon le Nouveau Testament, cette prière est enseignée par Jésus à ses apôtres.

Dans le récit de l'Imprimeur, l'un des habitués du bar " *Le crédit a voyagé*", l'origine de la religion chrétienne dans les pays africains est explicitement déclarée :

> *Je n'étais pas n'importe qui et que c'est pas n'importe quels nègres qui pouvaient embaucher comme ça les Blancs qui les ont quand même colonisés, christianisés, foutus dans les cales des navires, flagellés, piétinés, des Blancs qui ont brûlé leurs dieux, des Blancs qui ont anéantis leurs rebelles, rasé leurs empires.* (Ibid, p. 67).

Les propos de ce personnage révèlent des réalités historiques camouflées ou détournées par les colonisateurs européens. L'auteur dévoile comment les Blancs ont détruit tous les éléments de la culture africaine dès qu'ils ont mis leurs pieds en Afrique. Ces derniers ont employé toutes sortes de discrimination des noirs pour anéantir leur identité et les faire apostasier de leur religion. Malgré les traumatismes de l'Histoire coloniale, l'Imprimeur raconte son expérience personnelle lorsqu'il s'est rendu à Paris, d'avoir embauché des Blancs en dépit des crimes de leurs ancêtres.

Le même personnage soulève le problème de la mauvaise exploitation des maisons de Dieu, notamment par les Marie-couche-toi-là (à leur tête son épouse) qui

> *prétendent aller à l'église prier alors que c'est pour croiser leurs petits amants* […] *Ces mégères sont convaincus que si Dieu existe Il pardonne tout, quel que soit le péché et quelle que soit la personne qui fait des*

> *conneries interdites par la Bible de Jérusalem, je te dis que ça fornique grave dans ces églises du quartier.* (Ibid, pp. 43-44).

Les lieux de pratiques religieuses sont devenus des endroits de péché où tout est permis entre les heures des prières. De même, plusieurs hommes de gouvernement le savent mais ils ne réagissent point. Au lieu de s'opposer à ces comportements indignes, « *certains membres financent ces maisons saintes de fornication, mais c'est pas de vraies églises ça.* » (Ibid, p. 44). Il s'agit de révélations qui dénoncent la prostitution dans les lieux saints devant le silence des responsables. Verre Cassé se méfie de telles pratiques qui salissent les maisons de Dieu et incite au respect des éléments relevant de la religion chrétienne.

3. De l'alter ego aux rites d'initiation

À l'instar d'un conteur, MABANCKOU rend hommage à la tradition orale africaine dans *Mémoires de porc-épic*. Il construit un récit hybride qui fait balancer le lecteur d'un genre à un autre, ce qui rend floue la classification générique de cette œuvre. De surcroît, le texte en question est une réécriture d'une fable occidentale et d'un conte africain d'une façon homogène qui révèle une considérable manipulation des techniques d'écriture linguistiques et stylistiques.

D'une part, l'auteur s'inspire d'ÉSOPE et de LA FONTAINE dans la mesure de donner la parole à un porc-épic qui se confie à un baobab. D'autre part, il écrit la diégèse de *Mémoires de porc-épic* en s'inspirant d'un conte africain, selon lequel chaque être humain a un double dans la nature. C'est un second Soi qui assure une vie double à une personne quelconque qui la diffère des autres. Une croyance africaine relie le destin de cette personne à son double (alter ego ou autre Soi-même) : les deux meurent le même jour. C'est selon cette idée que l'histoire de cette œuvre fut inventée, comme le déclare l'auteur dans un entretien réalisé en 2008 :

> *L'histoire du double est inspirée de la mythologie qui est la nôtre et qu'on retrouve d'ailleurs dans la plupart des contes et légendes d'Afrique* […]. *Dans ce roman, j'ai cherché à remettre en selle les espèces de conceptions que nous avions à l'époque et qui peut-être fondent même l'imaginaire de l'enfant noir africain. C'est un hommage que je rends à la tradition orale.* (DE GRIGNAN, 2009).

Le thème du double « *a ses origines dans le passé le plus reculé de l'humanité et de ses croyances.*» (AZIZA et al.1978, p. 61). Il est l'un des éléments de la tradition africaine, il se rapporte à la psychologie et aux états de l'âme de l'être humain. Le double peut être « *un autre personnage, un ange gardien ou un Moi social et il peut avoir plusieurs formes comme le narcissisme ou la surestimation, le dédoublement paranoïaque ou l'inconscient* ». (Ibid.pp.61-62) .

Pour les peuples africains, le porc-épic est l'un des animaux autour duquel plusieurs histoires sont dites par les griots, mais aussi par les mères qui racontent, la nuit, à leurs enfants, ce type d'histoires. Cela dit que les personnages animaliers dans les récits peuvent servir à transmettre des moralités utiles à la vie des humains. Donc, les récits d'animaux, utilisés comme des symboles appartiennent à l'imaginaire collectif des africains.

Le porc-épic qui n'a pas de nom, est désigné tout au long du récit par le pronom (je). C'est un double nuisible : «*j'ai moi-même été pendant longtemps le double de l'homme qu'on appelait Kibandi.*» (MABANCKOU, 2006, p. 11). Sachant qu'il y a « *des doubles pacifiques* […] *qui protègent l'être humain.* » (Ibid, p. 15), les doubles nuisibles sont « *les plus agités des doubles, les plus redoutables, les moins répandus aussi.*» (Ibid, p. 15). Ils sèment le mal et ils sont au service de leurs maîtres. Ainsi, ce porc-épic joue le rôle de double nuisible de Kibandi. C'est pourquoi, il «*devra quitter le monde animal afin de vivre non loin de l'initié, il remplira sans protester les*

missions que celui-ci lui confiera.» (Ibid, p. 17). Quant à Kibandi, le dédoublement lui permet de trouver son alter ego grâce au processus de l'initiation.

Dans la pensée africaine, l'animal est sacré, notamment durant les rites religieux. Il est question de certains animaux symboliques comme le chat, le lion, le porc-épic, etc. À ce titre, la vénération de l'animal remonte à la nuit des temps. Pour l'anthropologue Philippe DESCOLA, la représentation que les sociétés humaines ont de l'animalité se fait en fonction de leur conception de la nature (SYLVESTRE, 2009). Ainsi, les relations entre les deux espèces diffèrent selon le cadre individuel et collectif des cultures à travers le monde.

Chez les communautés africaines, les thèmes de double et d'initiation sont intimement liés aux animaux et aux rites. Durant les pratiques religieuses, le processus de l'initiation permet à l'être humain de passer d'un état à un autre par un certain nombre d'actions et de rites afin de s'approprier de nouvelles connaissances et qualités qui s'accompagnent par des gestes secrets et mystiques à la fois :

> *Ce passage s'accompagne donc d'une dégradation physique ou morale spontanée (transes, état dépressif, possession) ou infligée (mutilation, flagellation, etc). Ajoutée à la discrétion qui entoure ces cérémonies, elle a pour effet de faire croire à des pratiques atroces inavouables.* (AZIZA et al.1978 p. 1.)

L'initiation est un thème central dans *Mémoires de porc-épic*. L'auteur donne de l'importante au processus de transmission chez Kibandi. Ce dernier a « *quelque chose* » (MABANCKOU, 2006, p. 183). Ce sont des pouvoirs qui ne sont pas chez les autres habitants du village. Quand il était enfant, Kibandi était sujet d'un rituel de transmission. Le père a transmis à son fils ses pouvoirs en lui faisant boire un breuvage initiatique appelé « *mayamvumbi* ». Selon cette croyance, « *la transmission d'un tel double est plus compliquée, plus restreintes, elle s'opère au cours de la dixième année*.» (Ibid, p. 16). Ainsi, le liquide en question *«l'initié le boira régulièrement afin de ressentir l'état d'ivresse qui permet de se dédoubler, de libérer son autre lui-même.*» (Ibid, p. 17).

Les rites de transmission sont transposés depuis des pratiques religieuses vers des pratiques sociales qui exploitent les animaux comme des doubles. C'est exactement, l'état de possession dont parle MABANCKOU dans cette œuvre : un jeune garçon possède un porc-épic dans le sens spirituel. Ce binôme sème le mal un peu partout dans un village africain où se déroule l'histoire.

4. Quand la magie escorte le rite

Les peuples africains sacralisent la magie et croient à ce type de phénomènes qui se passent dans le continent de la savane et de la brousse, comme le précise Xavier GARNIER dans son ouvrage *La magie dans le roman africain* :

> *La brousse fonctionne dans les contes traditionnels africains comme un immense réservoir de forces brutes. La magie, en tant que force, s'enracine dans la brousse. Les contes auraient pour fonction de capter cette force magique, la domestiquer et la mettre au service de l'ordre social.* (GARNIER, 1999, p. 159).

Derrière la dimension magique instaurée dans la fiction africaine, il y a tout un système de symboles. D'ailleurs, le recours à la magie dans la narration interpelle, logiquement, deux univers : celui du visible et celui de l'invisible. Le premier évoque le monde des animaux et des humains qui ont des pouvoirs magiques. Quant au deuxième, il regroupe les esprits, les démons et les morts appartenant à l'au-delà. Ce deuxième monde est au service du premier par le processus de l'initiation et par le phénomène de la sorcellerie.

Dans *Verre Cassé*, MABANCKOU mêle rites, croyances voire magie. Une des scènes les plus représentatives est celle lorsque le personnage Verre Cassé est amené par ses ex-beaux-parents *« chez un guérisseur, un féticheur, ou plutôt chez un sorcier nommé zéro faute pour que celui-ci chasse le diable tenace qui habitait en* [lui], *pour qu'il* [lui] *ôte l'habitude de* [se] *dorer sous le soleil de Satan.*» (MABANCKOU, 2005, p. 163). Verre Cassé objecte complètement cette idée. Mais, il était ramené forcément par des membres de sa belle-famille. Le personnage éponyme décrit minutieusement les comportements de ce sorcier :

> *Nous sommes finalement arrivés au faîte d'une colline, devant la vieille cabane de zéro faute, de l'autre côté de la rivière Tchinouka, et le sorcier qui nous avait vus venir de loin a dit "mécréants, enlevez vos chaussures de merde, chassez vos mauvaises pensées, vous êtes ici chez moi, vous êtes dans le royaume des ancêtres"* […] *Ils ont crié haro sur le baudet et m'ont dit d'arrêter ma comédie au risque d'attirer la divine colère pendant que s'opérait la transmission entre les ancêtres et Zéro faute.* (Ibid, pp. 164-165).

Dans les pages qui suivent, nous constatons que les personnages croient aveuglement à ce féticheur et à la scène de transmission comme le montrent leurs interventions. La belle-mère supplie : *« Dieu fasse que nos ancêtres nous pardonnent les délires de mon beau-fils, je ne savais pas que Satan pouvait mettre de tels blasphèmes dans la bouche d'une créature de Dieu.»* (Ibid, p. 167). Tandis que, le beau-frère dit *: « il n'est pas une créature de Dieu, lui c'est l'Antéchrist en personne.»* (Ibid, p. 167). Les autres membres de la belle-famille de Verre Cassé ont parlé dans le même sens. Quant à sa femme, elle lui adresse ces mots : *« Verre Cassé, je te demande de présenter immédiatement tes excuses à Zéro faute ainsi qu'aux ancêtres qui nous regardent en ce net moment, c'est à cause de toi qu'il n'y a pas la transmission.»* (Ibid, p. 167).

Vu que Verre Cassé a traité Zéro faute de tous les noms et il lui a manqué de respect, ce dernier refuse de le soigner et il les chasse tous de sa cabane en hurlant : *« sortez de mon lieu saint avant que je ne vous jette à tous un mouvais sort.»* (Ibid, p. 169). Donc, les extraits relevés ci-dessus montrent clairement que la magie joue un rôle primordial dans la vie des africains, même chez l'élite de la société, à croire la déclaration de ce sorcier : *« est-ce que vous savez au passage que j'ai aidé le maire de cette ville à se faire réélire à vie, et ne parle même pas du succès des étudiants aux examens*.» (Ibid, p. 169). En fait, l'auteur nous peint un tableau très illustratif de la foi absolue chez les africains aux pouvoirs des sorciers ; une croyance qui persiste jusqu'à nos jours.

GARNIER considère la magie comme une force bénéfique qui doit être utilisée pour le bien de la société. Au contraire, chez Kibandi et son alter ego, ce pouvoir est utilisé dans le sens maléfique qui entraîne plusieurs meurtres pour des raisons futiles : insultes, maltraitance ou moqueries. Ces assassinats sont commis par le porc-épic exécuteur des ordres de son maître (Kibandi). La magie est incarnée par la figure de ce garçon présenté comme le destin fatal de certains habitants. Donc, la force magique est devenue dans ce récit synonyme de la mort. C'est dans ce sens que GARNIER a divisé le recours au thème de la magie dans l'écriture romanesque africaine en trois axes : la force, la figure et l'événement. Ainsi, la force veut dire le pouvoir de la magie présenté par un personnage de la fiction. Ce dernier accomplit des actions qui structurent la trame narrative. En se référant à cette réflexion, nous déduisons que dans *Mémoires de porc-épic*, Kibandi est la figure qui incarne le mal étayé par ses pouvoirs magiques dont résultent de nombreux meurtres.

L'intégration des scènes qui montrent la croyance des africains aux pouvoirs des sorciers est très remarquable dans le récit du porc-épic. À titre d'exemple, quand Tante Etaleli s'est rendue dans la cabane d'un féticheur nommé Tembé-Essouka pour savoir qui a assassiné sa fille. Tembé-Essouka lui déclare : « *les quatre témoins et l'homme injustement accusé vont sortir de cette case et attendre*

dehors, je vais vous révéler, à vous madame, qui a mangé votre fille.» (MABANCKOU, 2006, p. 100). L'attitude et les comportements de ce dernier sont soigneusement décrits :

> *Le féticheur plongé dans une méditation interminable, les yeux fermés, et quand il les rouvrit Tante Etaleli crut que le féticheur n'était pas un aveugle, il la fixa droit dans les yeux, poussa un aboiement à l'instar d'un chien batéké, le feu s'éteignit d'un seul coup, il se mit ensuite à compter les osselets de son chapelet, à murmurer un chant que Tante Etaleli ne comprenait pas.* (Ibid, p. 100).

En fait, la sorcellerie est ancrée dans l'esprit des africains. Cette pratique basant sur le surnaturel, est considérée comme l'explication de tout ce qui les intrigue. MABANCKOU l'incorpore dans les deux œuvres parce qu'elle est un élément indissociable de la tradition orale africaine.

Aussi, les rites funéraires en Afrique, particulièrement au Congo, sont représentés dans *Mémoires de porc-épic* avec beaucoup de rigueur. Ces pratiques mortuaires sont traversées par des prières et des supplications des ancêtres lors de l'enterrement. Il est question du rite de la danse du cadavre durant lequel des phénomènes de transe, de possession, d'initiation et de transfert de pouvoirs magiques du défunt à son héritier caractérisent ce climat spirituel. Également, le deuil s'accompagne par la danse et la musique. Tandis que, le cadavre dans son cercueil porté sur les épaules de quatre gaillards réagit à travers des mouvements afin de désigner son meurtrier.

Le rite de la danse du cadavre suscite la curiosité des ethnologues européens, notamment quand les habitants de Séképembé découvrent le meurtrier de l'un des villageois. D'ailleurs, les Blancs « *demandèrent à porter eux-mêmes le cercueil sur leurs épaules parce qu'ils étaient persuadés que quelque chose ne tournait pas rond dans cette pratique.*» (MABANCKOU, 2006, p. 143), mais lorsque

> *le cercueil se mit à bouger à l'avant par petits bonds de bébé Kangourou, les ethnologues qui étaient derrière crièrent.* […] *Le cadavre s'excita, accéléra son rythme, entraîna les anthropologues sociaux dans un champ de lantanas, les ramena au village, les poussa jusqu'à la rivière, les ramena de nouveau au village avant d'arrêter sa course effrénée devant la case du vieux Mouboungoulou.* (Ibid, pp. 144-145).

Par une description minutieuse de cette pratique rituelle, l'auteur souligne que « *l'épreuve du cadavre qui déniche son malfaiteur est redoutée par tout le monde, c'est un rite répandu dans la région, chaque fois qu'il y a un mort ici les villageois s'empressent d'y recourir, il n'y a pas de mort naturelle dans leur esprit.*» (Ibid, p. 140). Cette dernière phrase prouve que le rite est le moyen par lequel s'appréhendent les fondements de la vie sociale et religieuse au sein du continent noir.

Ainsi, les rites représentés dans ces deux œuvres ne sont que quelques-uns parmi une diversité caractérisant la tradition orale africaine. Transcrire des rites africains donne plus d'acuité à l'écriture romanesque de MABANCKOU qui véhicule une vision du monde africain, particulièrement congolais. C'est pourquoi, la création littéraire chez cet auteur se fait à l'aune de sa culture ancestrale considérée comme une source inépuisable qui nécessite d'être revalorisée.

Conclusion

Au terme de cette analyse de *Verre Cassé* et *Mémoires de porc-épic*, nous notons que MABANCKOU revisite la tradition africaine à travers des scènes reflétant le vécu des peuples africains. L'intégration des rites africains, voire des rituels dans ces deux œuvres s'explique par l'attachement de l'auteur à ses origines qui s'illustre par la volonté de conserver la culture noire, sujet qui lui tient à cœur. C'est grâce à la transcription des rites, présentés sous forme de pratiques

religieuses et sociales et qui fonctionnent comme un vecteur culturel, que l'auteur rend hommage à ses ancêtres.

Pour faire le point, la transposition des rites s'est réalisée par le biais de personnages qui amènent le lecteur vers un univers spirituel plein de mystères. Ce sont des personnages qui incarnent, à la fois, le local et l'universel. De plus, l'auteur recourt à une pratique langagière particulière qui use des emprunts aux langues populaires africaines et qui détourne les normes de l'écriture traditionnelle. Par ces techniques, le passage de l'oral à l'écrit génère des textes hybrides. Mais, la nécessité de la reformulation de la conception de l'africanité à l'ère de la mondialisation s'avère nécessaire. Dans cette perspective, l'écrivain franco-congolais dénonce le repli sur Soi de ses prédécesseurs. Et, par la pluralité de son écriture teintée de cosmopolitisme, MABANCKOU transmet sa verve narrative comme l'une des voix majeures de la littérature francophone contemporaine.

Bibliographie

Livres

1- AZIZA, C. & OLIVIERI, C. & SCTRICK, R. (1978). Dictionnaire des types et caractères littéraires. Paris: Fernand Nathan.
2- AZIZA, C. & OLIVIERI, C. & SCTRICK, R. (1978). Dictionnaire des symboles et des thèmes littéraires. Paris: Fernand Nathan.
3- BAKHTINE, Mikhaïl. (1978). Esthétique et théorie du roman. Paris : Gallimard.
4- BENOIST, L. (2009). Signes, symboles et mythes. Paris: PUF.
5- CLAVARON, Y. (2011). Poétique du roman postcolonial. Paris : Publications de l'université de Saint-Etienne.
6- CHEVRIER, J. (2005), La littérature nègre. Paris : Armand Colin.
7- CHEVRIER, J. (2008), La littérature africaine. Paris : Flammarion.
8- DABLA SEWANOU, J-J. (1986). Les nouvelles écritures africaines. Paris : L'Harmattan.
9- GARDES-TAMINE, J. & HUBERT, M-C. (2002). Dictionnaire de critique littéraire. Paris: Armand Colin.
10- GARNIER, X. (1999). La magie dans le roman africain. Paris: PUF.
11- KESTELOOT, L. (2001). Histoire de la littérature négro-africaine. Paris: Karthala-AUF.
12- MABANCKOU, A. (2005). Verre Cassé. Paris: Seuil.
13- MABANCKOU, A. (2006). Mémoires de porc-épic. Paris: Seuil.
14- MATESO, L. (1986). La littérature africaine et sa critique. Paris : A.C.C.T et Khartala.
15- RICARD, A. (1995). Littératures d'Afrique noire. Paris : CNRS et Karthala.
16- THOMAS, Dominic. (2013). Noirs d'encre. Colonialisme, immigration et identité au cœur de la littérature afro-française. Paris : La Découverte.
17- VILLANOVA (de), R. & VERMES, G. (2006). Le métissage interculturel. Paris : L'Harmattan.

Sites web

1-DE GRIGNAN, A. N. (2009). *L'écrivain congolais Alain Mabanckou veut "foutre le bazar" dans la communauté black en France*.
http ://www.100pour100culture.com/archives/23/mabanckou/index.html : consulté le 02/07/2021
2-SYLVESTRE, J.-P. (2009). *Humanité et animalité dans la pensée humaniste, homme et animal, la question des frontières*. http://doi.org/10.3917/quae.camos.2009.01.0085 : consulté le 13/8/2021.