مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم الأدبية واللغوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 21

1443 هـ - 2022 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
المقاربة الفعليّة في صفوف تعليم اللّغات الأجنبيّة: التّحديات والآفاق	لبنى الفروي	50-11
التّوجيه الزّمنيّ للنّصّ الشّعريّ ((هيلين، يا له من مطر))	مثنى إسماعيل د. يونس يونس د. بثينة سليمان	70-51
استخدام اللغة في مسرحيات مختارة لأوجين يونسكو	ميري نجار د. الياس خلف	112-71
جماليات الموسيقى والإيقاع في حماسة أبي تمام/ باب الحماسة أنموذجاً	نديم قدسي د. يعقوب بيطار د. تيسير جريكوس	136-113
استراتيجيات رفض خطاب الهيمنة في أغاني المهجر الفرنسية – الأغنية الفرنسية المغاربية كأنموذج	د. نعمة حايك	156-137

المقاربة الفعليّة في صفوف تعليم اللّغات الأجنبيّة: التّحديات والآفاق

الباحثة: لبنى فيصل الفروي
قسم تعليم اللّغة الفرنسيّة
المعهد العالي للغات – جامعة البعث

ملخص المقال

ظهرت المقاربة الفعليّة في تاريخ علوم طرائق التّدريس بنهاية التسعينات. لقد طوّرت وأكملت وأغنت أفكار المقاربة التّواصليَة مشكلة معها امتداد وليس انقطاع واضعة بذلك جذورها في مبادئ المقاربة التّواصلية. اذن أين يكمن الفرق بين المقاربتين؟

تتميّز المقاربة الفعليّة بتطبيقاتها الّتي سمحت بربط اللّغة بالحدث الاجتماعي وذلك من خلال ادخال مفهوم المهمّة في تطبيقات تعليم اللّغات الأجنبيّة. ادخال هذا المفهوم غيّر آلية تفكيرنا بتعريف المهارة المطلوبة لتنفيذ المهمّة الاجتماعيّة. اذن ماهي المهارة العمليّة؟

ومن هنا أصبح الفرد ليس مجرد طالب بل مستخدم للّغة من خلال تنفيذه لمهام اجتماعيَة ليست بالضّرورة فقط لغوية ضمن سياق اجتماعي معيّن يعطيها معناها الحقيقي. بحسب المقاربة الفعليّة، يتطلب من الفرد الّذي يريد تنفيذ المهمّة ليس فقط حشد مهارات تواصليّة لغوية بل أيضا مهارات فردية عامة واستراتيجية.

كلمات مفتاحية: المقاربة التّواصليّة، المقاربة الفعليّة، المهمّة، المهارة، التّحفيز، نوع المادة الخطابيّة.

La perspective actionnelle en classe de langues étrangères : enjeux et perspectives.

Résumé

L'approche actionnelle est apparue au fil de l'histoire de la didactique des langues à la fin des années quatre-vingt-dix. Elle a développé et complété les notions de l'approche communicative en constituant avec elle un continuum et non pas une rupture, une évolution et non pas une révolution. Alors, *de quoi s'agit-t-il la différence entre ces deux approches ?*

L'actionnelle se caractérise par sa pragmatique renouvelée qui permet d'articuler le langage et l'action sociale. Cette articulation se fait par la mise en place de la notion de la *tâche* dans les pratiques de l'enseignement de langues, une notion qui a permis de développer notre réflexion sur la définition de la *compétence* dans l'action sociale. *Qu'est-ce qu'une compétence actionnelle ?*

D'ici, l'individu n'est plus juste un apprenant mais un acteur social, un utilisateur de la langue ayant à accomplir des tâches qui ne sont pas seulement ni nécessairement langagières. Ces tâches se réalisent en fonction d'un contexte social qui leur donne leur pleine signification.

Mots-clés : approche communicative, approche actionnelle, tâche, compétence, motivation, co-culturalité, genre de discours.

1. Introduction : Tâche et perspective actionnelle

Dans les années 1950, la pensée portée sur la langue a été une pensée de type structural. La langue était vue comme un ensemble de structures dont il faut connaître les règles de sa syntaxe pour être capable de l'utiliser. A partir des années 1970, la pensée sur la langue a été orientée par la théorie des actes de parole. Utiliser la langue, ce n'est pas seulement manipuler ses structures grammaticales, mais aussi véhiculer des sens conformes à l'intention de communication dans laquelle on se trouve. Le changement fondamental que l'approche communicative a apporté sur la notion de la langue, c'est que l'on apprend la structure en communiquant non pas l'inverse. Dans les années 2000, avec l'arrivée de la perspective actionnelle, la langue ne sert plus seulement à communiquer, mais elle est un outil pour exécuter une activité sociale (CECR : 2000).

Dans l'approche communicative, l'accent est mis sur « *parler avec l'autre* », elle a pour objectif de former des apprenants capables de communiquer en langue étrangère en tant qu'« *étranger de passage* » (ROSEN E., 2009 : 8). Alors que la centration de l'approche actionnelle est posée sur l'« *agir avec l'autre* » (ROSEN E., 2009 : 8), sur le groupe et sur l'interaction collective. L'actionnel a également modifié le rôle de l'enseignant en tant que correcteur des erreurs orthographiques ou syntaxiques pour qu'il devienne le guide.

La sphère éducative n'est pas une bulle isolée des influences du contexte socio-idéologico-économique. Au cours des années 2000, face aux besoins engendrés par le développement de l'espace économique européen, par l'accentuation de la mondialisation, le patronat européen réclamait des systèmes éducatifs avec une plus grande prise en compte des besoins du marché du travail. L'approche actionnelle qui s'impose comme autre vision du monde et qui ouvre une nouvelle ère dans l'histoire de la didactique des langues vivantes, est créée pour répondre à ces nouveaux besoins de la société européenne : « *faire du citoyen européen un acteur social, solidaire, (inter)actif et capable d'agir avec l'autre en langue étrangère* » (CECR : 2000).

Cette approche à visée socio-culturelle a donné à l'apprentissage des langues un nouvel objectif de nature sociale. La langue ne sert plus seulement à communiquer, mais c'est un outil pour exécuter des tâches sociales qui relève de la vie réelle en langue étrangère. « *Loin d'une attitude parnassienne de l'art pour l'art ou de langue pour la langue, la perspective actionnelle implique une approche fondée sur la réalisation de tâche, il s'agit d'agir avec et dans la langue* » (VELTCHEF C., 2009 : 133).

Certes, il est indispensable que ce mouvement appartenant à l'actualité didactique, vienne avec ses terminologies spécifiques afin de se distinguer et d'identifier son territoire face aux autres

mouvements didactiques précédents. L'évolution de l'approche actionnelle, a été constamment marquée par l'emploi du terme «*tâche*» qui n'est pas laissé au hasard, mais il est en cohérence avec la philosophie de cette tendance par action. Dans la classe de langue, la *tâche* devrait être orientée vers un problème à résoudre et un résultat à atteindre par l'apprenant en tant qu'utilisateur de cette langue.

Adopter une approche actionnelle dans l'enseignement, c'est adopter une approche par tâche, une approche par action, une approche par compétences. C'est développer chez les apprenants non seulement des compétences à communiquer langagièrement : linguistique, pragmatique, discursive et socio-culturelle, mais aussi les entrainer à utiliser leurs compétences générales : *savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre* et leurs compétences stratégiques de type : *savoir sélectionner des documents, savoir analyser des documents, savoir traiter les informations, savoir réorganiser et réutiliser les informations choisies*...

Pour pouvoir former des apprenants capables d'agir dans le monde productif contemporain, pour en faire de vrais acteurs en langue étrangère, la perspective actionnelle doit être appliquée pleinement en classe de langue. Cela implique d'intégrer de nouvelles notions imposées par le paradigme actionnel : la *co-culturalité*, la *compétence actionnelle, la tâche proche de la vie réelle.*

1.1. Interrogations et objectifs de l'article

Dans cet ordre d'idées, la problématique à laquelle ce travail se propose de trouver des éléments de réponse, peut être ainsi formulée : *Comment l'approche actionnelle met en rapport les trois concepts suivants : tâche proche de la vie réelle, classe de langues étrangères et société ?*

Interrogations complémentaires : L'approche actionnelle, dit autrement, l'approche par tâche a éveillé l'intérêt des didacticiens de langues étrangères pour répondre aux questions suivantes :

- *Quels sont-ils les apports didactiques et pédagogiques de l'approche actionnelle dans l'enseignement de langues étrangères ?*

- *Qu'est-ce qu'une tâche dans une perspective actionnelle ? La mise en place de la notion de la tâche dans la classe de langues étrangères est basée sur quels critères ? Quelle est la différence entre l'exercice, l'activité et la tâche ?*

- *Qu'est-ce qu'une compétence dans une perspective actionnelle ? Qu'est-ce qu'un « un savoir-mobiliser » ? Quelle place accorder, en plus de la compétence communicative, aux compétences dites générales individuelles et stratégiques mobilisées dans l'action sociale ? Comment évaluer cette compétence actionnelle ?*

Les principaux objectifs que nous nous assignons dans le cadre de cette recherche peuvent être ainsi sériés :

- Exposer les fondements théoriques et les démarches sur lesquels repose la méthodologie de l'approche actionnelle ;
- Mettre le point sur l'évolution de la notion de la *compétence* dûe à l'application de la notion de la tâche dans l'enseignement des langues étrangères.

1.2. Méthodologie de la recherche

Notre méthodologie de recherche est principalement éclairée par les propositions des spécialistes suivants :

- Les didacticiens (RICHER J.-J., 2016), (CUQ J.P., 2009), (COSTE D., 2009), (MINDER M., 2007) et (PUREN C., 2002).
- Les spécialistes des approches curriculaires (Le BOTERF G., 2011) et (ROEGIERS X., 2010).

2. Qu'est-ce qu'une tâche dans une perspective actionnelle selon le CECR ?

La tâche est définie selon le CECR comme :

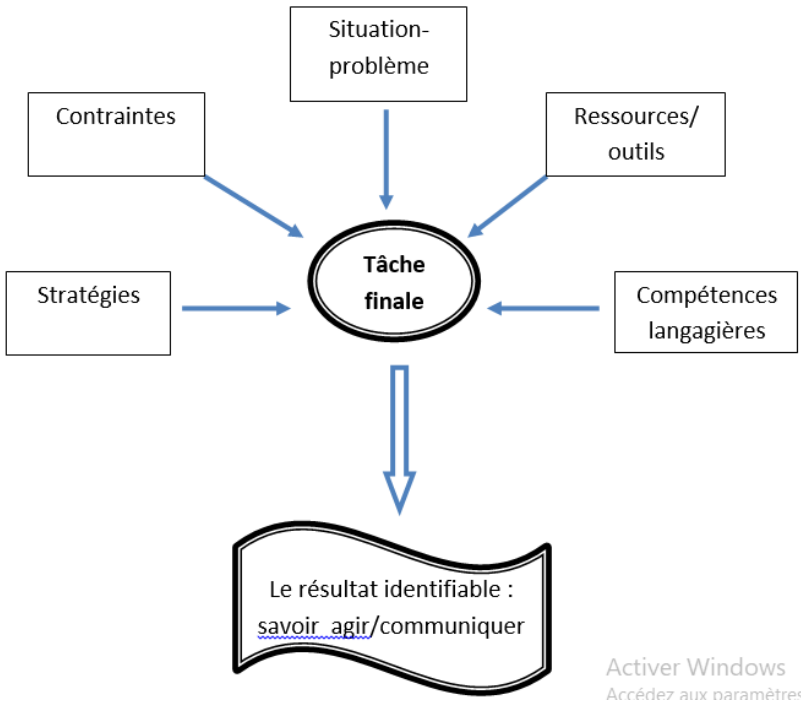
> *« Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir,*

d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien suivant cette définition de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe ». CECRL (2001 :16)

A partir de cette définition, nous constatons que la tâche est formée essentiellement de quatre composantes : 1) **un contexte socioculturel** dans lequel elle se réalise ; 2) **des exigences** imposées par ce contexte ; 3) **un problème à résoudre enseignable** dans lequel on mobilise les compétences individuelles, langagières et stratégiques ; 4) et finalement **un résultat identifiable et évaluable**. Ce dernier pourrait être langagier ou extra-langagier, auquel on va parvenir non seulement à travers les activités langagières mais, en outre, grâce à la mobilisation des stratégies de l'apprenant et de ses compétences générales individuelles.

L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées, dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières ; CECRL (2001 :15)

Dans ce sens, « *toute tâche n'est pas seulement ni nécessairement communicationnelle* » (COSTE D., 2009 : 17), il s'agit de type bien linguistique que cognitif, à titre d'exemple : *l'apprenant qui demande du café dans un restaurant, devrait passer d'abord par plusieurs activités langagières et non langagières pour obtenir le résultat d'avoir du café.* Ce dernier est considéré comme un résultat d'ordre non langagier. Il faut signaler ici que le terme *tâche-problème* devrait être adapté et faisable au niveau des apprenants.



Activer Windows
Accédez aux paramètres pou

2.1. Typologies de la tâche selon le CECRL

Le CECR a distingué trois grands types centraux de la tâche auxquels l'apprenant prend part. Ces trois catégories forment tous

ensemble une continuité. Les deux premières, considérées comme tâches intermédiaires ou micro-tâches, se réalisent en classe et servent finalement à exécuter la dernière catégorie *la tâche finale proche de la vie réelle* ou la macro-tâche.

a) ***Les tâches de pré-communication pédagogique*** : elles sont *« constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes »* (ROSEN E., 2009 : 7). Ce genre de tâches est éloigné de la vie réelle, vise à développer les compétences linguistiques de l'apprenant et se correspond à ce que l'on appelle traditionnellement exercice de grammaire.

b) ***Les tâches pédagogiques communicatives*** : elles ont pour objectif de développer prioritairement les compétences communicatives langagières. Elles reviennent aux approches communicatives (jeux de rôle) et se fondent sur la nature interactive de la classe. Elles sont contextualisées par une situation proposée par l'enseignant pour créer un accès facile au sens. Elles ont un caractère plus complexe que le type précédent et normalement elles portent sur la mobilisation des actes de parole dans un contexte donné. Ce genre de tâche correspond à ce que l'on appelle traditionnellement *activité*.

c) ***Les tâches proches de la vie réelle ou les tâches cibles*** : elles ont un caractère complexe, authentique ou stimulé de la réalité. Elles sont mises en place en fonction des besoins de

l'apprenant hors de la classe. Leur but ne réside pas seulement dans le développement des compétences communicatives mais également dans d'autres niveaux de compétences. Elles ont pour objectif de faciliter l'accès à la vie réelle tant quotidienne que professionnelle. Ce degré d'authenticité pourrait nous conduire à un autre classement de ce concept : la tâche authentique et la tâche-problème à résoudre.

Ajoutons que dans la perspective actionnelle et selon le CECRL, ces trois termes didactiques « *exercice, activité, tâche finale proche de la vie réelle* » relèvent tous pratiquement de la notion de la tâche, mais avec une nuance dans leurs objectifs visés. De la part de COSTE, un exercice à trous peut être une tâche autant que les simulations globales « *dans la mesure où il y a consigne éventuelle, objectif, résultat observable et évaluable* » (COSTE, 2009 : 17).

2.2. Caractéristiques de la notion de « *tâche* »

2.2.1. Action dans la tâche : pédagogie du groupe

La philosophie de l'approche actionnelle s'est développée autour de l'action en situation. Nous remarquons cela à travers les mots choisis pour définir l'approche actionnelle dans le CECRL (2001) : ***utilisateur de langue*** ou ***acteur*** au lieu de *l'apprenant*, ***tâche*** au lieu d'*une activité ou exercice*, ***exécuter*** ou ***accomplir*** une tâche au lieu de ***réaliser*** *un exercice*. Ce lien affirmé entre langage et action à travers le choix terminologique donne à l'apprentissage une dimension sociale où l'action donne une signification à toutes les activités langagières.

Le recours à la notion de l'action imposée par la tâche nous ramène à dépasser un enseignement qui s'intéresse seulement à la dimension communicationnelle langagière vers un enseignement qui met en complémentarité d'une part, les composantes communicationnelles et d'une autre part, les composantes non langagières concernant les opérations cognitives de l'apprenant. Dans cette perspective, la compétence de communication est indissociable de l'action.

> *« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la*

mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (le CECR, 2001 : 15).

L'enfant est génétiquement social, alors son développement cognitif n'est pas seulement le résultat d'actions entre l'individu tout seul et son environnement, mais grâce aux activités de collaboration et d'imitation avec les autres. C'est la société qui favorise le développement cognitif de l'individu. Ce qui se joue dans l'apprentissage, ce n'est pas seulement l'acquisition ni la restructuration de connaissances ; mais le développement de la capacité *apprendre à apprendre, apprendre à comprendre, apprendre à analyser, apprendre à maîtriser les outils de l'environnement, apprendre à auto-évaluer.*

Ainsi, cette approche inscrit l'apprentissage dans une dimension collective et sociale en tant qu'action humaine de l'acteur social : l'apprentissage doit être social et il doit favoriser le travail en groupe et l'interaction en classe. Cette philosophie actionnelle : *On n'apprend pas seul, mais avec et grâce aux autres*, fait appel au courant méthodologique de la pédagogie du groupe où la notion de l'action : réaliser un projet social, prend

toute sa place et son sens dans la complexité de la dimension sociale.

Ce qui confirme ce propos, ce sont les théories de l'action qui sont bien expliquées par SPRINGER C. :

> *« Les théories de l'activité nous invitent à envisager l'apprentissage comme une activité sociale et l'élève comme un acteur social. L'action est vue comme une spécialité humaine de transformation et/ou de représentation du réel. La médiation instrumentale, qu'elle soit matérielle ou idéelle, est essentielle pour agir sur le réel. On part ainsi du postulat que l'activité humaine suppose une volonté, une intention. Elle implique aussi des modalités de coopération, car c'est à travers la relation aux autres que se constitue la conscience individuelle de l'activité. Si l'expérience sociale est bien sûr personnelle, elle ne peut se réaliser et se formaliser qu'à travers la communication et l'interaction avec les autres et grâce à divers instruments et outils ». SPRINGER C. (2009 : 26)*

La pédagogie de groupe est fondée sur la base de l'esprit social de l'être humain qui développe son intelligence grâce aux interactions avec les autres et avec le monde qui l'entoure. Proposer un travail d'apprentissage en groupe permet aux apprenants de développer un rapport au savoir à travers un lien social et cognitif créé entre pairs. L'objectif de cet enseignement

est de pouvoir faire de l'apprenant le tuteur de soi-même : l'autonomie dans l'apprentissage. C'est vrai que l'approche communicative n'ignore pas le travail de groupe, mais elle privilégie des activités comme le jeu de rôle qui prive les échanges de tous enjeux réels.

2.2.2. Motivation dans la tâche

Comme dit FREUD « *apprendre, c'est investir son désir dans un objet de savoir* ». L'individu ne s'implique dans l'action de l'apprentissage que s'il en obtient quelque chose en retour. « *Il n'y a tâche que si l'action est motivée par un objectif ou un besoin personnel ou suscité par la situation d'apprentissage, si les élèves perçoivent clairement l'objectif poursuivi et si cette action donne lieu à un résultat identifiable* » (GOULLIER F., 2006 : 21).

Ainsi, la perspective actionnelle se préoccupe de la tâche proche de la vie réelle puisqu'elle fait appel aux interactions sociales authentiques et qu'elle répond aux pratiques concernant les futurs intérêts de l'apprenant. Cette situation-problème dans la notion de la tâche a une fonction motivante parce qu'elle mobilise le plaisir de chercher et le désir de trouver.

Selon RICHER (2016), la problématique de la motivation pose la question du **sens** que les apprenants accordent aux activités proposées et la question de **l'image de soi** qui se joue dans la possibilité ou non de réussir la tâche demandée. « *Ces deux*

paramètres (sens et image de soi) favorisent le déclenchement du vouloir-agir de l'apprenant » (RICHER, 2016 : 23). C'est pourquoi le choix de la tâche doive être basé sur une étude approfondie des besoins des apprenants.

> *« Les deux prédicateurs directs les plus importants de la motivation à apprendre chez l'élève sont la valeur que celui-ci accorde à la tâche d'apprentissage (valeur perçue) et la perception qu'il a de ses chances de réussir la tâche (espérance de réussir). En bref, un élève ne sera motivé à s'engager dans une tâche d'apprentissage que si celle-ci a du sens pour lui et qu'il croit en ses chances de la réussir ». (Bourgeois 2006 : 235).*

2.2.3. Complexité et progression dans la tâche

La tâche proche de la vie réelle est qualifiée autrement par la « *macro-tâche* ». Son existence nécessite la mise en œuvre de différentes tâches élémentaires appelées « *micro-tâches* » (COSTE D., 2009 : 23). Ces dernières sont considérées comme décomposition de la *macro-tâche*, elles sont un passage obligatoire qui sert à reconstruire progressivement les compétences nécessaires dont l'apprenant a besoin pour exécuter la macro-tâche.

> *« Toute micro-tâche doit être mise en relation avec l'ensemble ou les ensembles dans lesquels son*

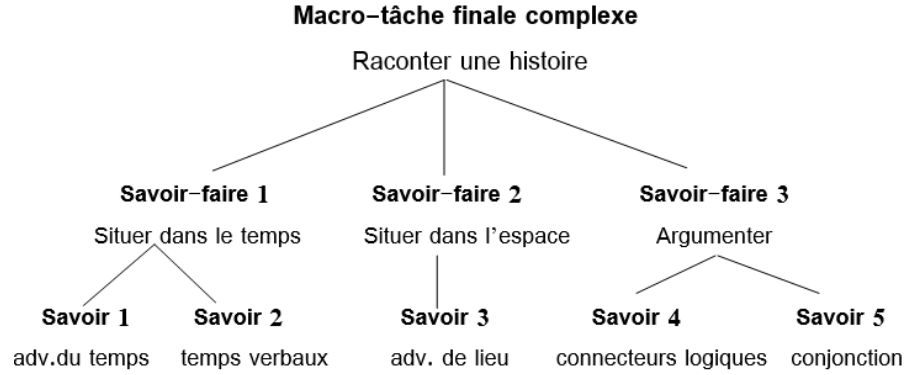
exécution réussie trouvera à s'insérer et pourra être remobilisée ». (COSTE D., 2009 : 18)

La macro-tâche est complexe parce qu'elle est décomposable en micro-tâches, que des compétences diverses entrent en jeux pour la réaliser : langagières, individuelles et stratégiques et qu'elle contient des enjeux de la vie réelle : contraintes de l'environnement, matériaux externes : ordinateurs, réseaux, internet… De ce propos, la tâche finale doit être bien réfléchie, adaptée et faisable selon le niveau des apprenants.

« Des compétences doivent être mises en jeu pour accomplir une tâche, des stratégies auxquelles l'apprenant doit faire appel, de la nature de la tâche elle-même et de sa possible décomposition en étapes ; par exemple, rédiger un texte argumentatif à un niveau C1 peut inclure les tâches suivantes : lire des textes pour se documenter sur un sujet/ lister les idées personnelles sur le thème/ faire un plan du texte/ rédiger et relire ». (BERARD E., 2009 : 40)

Voici un exemple qui montre la progressivité imposée par la macro-tâche : pour que l'apprenant soit capable de *raconter une histoire* (macro-tâche), il lui faut d'abord avoir la capacité de réaliser ces trois micro-tâches intermédiaires : 1. situer dans le temps, 2. situer dans l'espace, 3. argumenter les actions de l'histoire. Pour que l'apprenant sache réaliser ces trois savoir-faire, il doit connaître d'abord les savoirs grammaticaux

élémentaires suivants : adverbes de temps, adverbes de lieu, connecteurs logiques, conjonction, conjugaison au passé composé, conjugaison à l'imparfait.



2.3. Quelles compétences à mobiliser dans la tâche ?

Les tâches combinent divers ordres d'activités langagières et non langagières. Pour que l'apprenant soit capable d'accomplir les tâches demandées, il doit d'abord ***mobiliser*** ses ressources personnelles : la *compétence à communiquer langagièrement* et les *compétences générales individuelles*, dans telle ou telle activité langagière, au moyen des *compétences stratégiques* mises en œuvre par l'apprenant. De plus, la réflexion critique exercée en cours d'action et après la réalisation de l'action sur ce processus de production par cet apprenant développe ses compétences. Avoir une compétence linguistique idéale ne suffit pas pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage ; cette maîtrise implique la capacité d'adapter les productions langagières aux

enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte. Nous avons une valorisation de la dimension cognitive du processus de l'apprentissage que le communicatif néglige.

Selon le CECRL (2001), on a trois catégories de compétences : les compétences communicatives langagières, les compétences générales individuelles et les compétences stratégiques. Nous allons voir en détails la définition et chacune à part par le suivant :

2.3.1. Compétences communicatives langagières

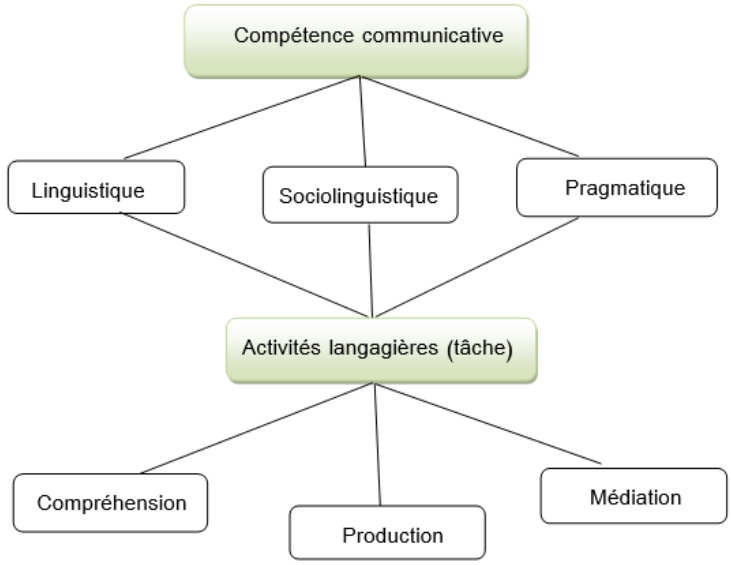
La notion de compétences communicatives langagières est l'un des fondements théoriques de l'actionnel. Elle résulte, selon le CECR, de la combinaison de plusieurs composantes :

- ***Composante linguistique*** : elle recouvre toutes les connaissances relatives au système de la langue qu'il soit phonétique, lexicale et syntaxique.
- ***Composante sociolinguistique*** : elle regroupe les savoirs et « *les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » tels que proverbes populaires, la notion de statut social, dialecte et accent. (CECR, 2000 : 93)
- ***Composante pragmatique*** : elle se compose de trois niveaux : discursif, interactionnel et fonctionnel.

> *« La composante pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/l'apprenant a des principes selon*

lesquels les messages sont : a)organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ; b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ; c) segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique) » (CECR, 2000 : 96).

Cette compétence communicative avec ses composantes se traduit concrètement par une succession d'activités langagières dans lesquelles l'apprenant s'implique en vue de réaliser la tâche demandée. Voir le schéma explicatif ci-dessous :



2.3.2. Compétences générales individuelles

Elles « *ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y*

compris langagières » (CECR, 2000 : 15). Elles se reposent sur les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre. Elles renvoient plus précisément à la connaissance du monde, à l'expérience de l'individu et à ses capacités.

> *« Tout type de tâche requiert que soit activé un ensemble de compétences générales appropriées telles que la connaissance et l'expérience du monde, le savoir socioculturel (sur le mode de vie dans la communauté cible et les différences essentielles entre les pratiques, les valeurs et les croyances dans cette communauté et dans celle de l'apprenant), des attitudes d'apprentissage et des attitudes et savoir-faire de la vie quotidienne » (CECR, 2000 : P.121)*

- **Les savoirs :** ils incluent les connaissances générales du monde (concepts, savoirs disciplinaires, savoirs théoriques…) ainsi que les savoirs langagiers (règles de grammaire, vocabulaires…). Ils répondent théoriquement aux questions du type : *Comment conjuguer aux temps composés ? Quand utiliser les temps composés ? Quelles sont les techniques de base pur faire une synthèse ?*
- **Les savoir-faire :** on peut savoir, en théorie, comment réaliser une synthèse de plusieurs documents et ne pas être capable de le faire en pratique. Le *savoir-faire*, c'est justement être capable de réaliser la synthèse, et non pas savoir comment elle doit être réalisée. Alors, ce n'est pas la même

chose de savoir comment s'exécute un travail (savoirs) et être capable de l'exécuter (savoir-faire). Les *savoir-faire* représentent la capacité de mettre en œuvre les *savoirs* lors d'une tâche à réaliser, d'un problème à résoudre.

- **Les savoir-être :** ils constituent le côté subjectif de l'apprentissage. Beaucoup de gens pensent que l'apprentissage ne concerne que l'intelligence et non les sentiments. Mais un véritable apprentissage, qui aboutit à un vrai changement de comportement, est impensable sans implication des sentiments.

D'après LE BOTERF, traditionnellement, les *savoir-être* se traduisent par les deux mots suivants : ***motivation*** et ***personnalité***. Actuellement, dans la perspective de la pédagogie du groupe imposée par l'actionnel, les *savoir-être* prennent une autre dimension celle ***des savoirs relationnels*** et ***coopératifs*** *: capacité d'écoute, de négociation, de travail en équipe.*

> *« Coopérer c'est faire ensemble, c'est faire en même temps, c'est faire en synchronisé, c'est transmettre des informations, c'est se concerter sur des décisions à prendre, c'est négocier des compromis, c'est se mettre d'accord sur un arbitrage, c'est effectuer un contrôle mutuel ». (LE BOTERF, 2010 : 98).*

Selon RICHER (2016 : 9), cette définition de la coopération fait apparaître l'importance de la question suivante : *comment*

s'impliquer en parlant ? Les *savoir-être* peuvent être également du type : un savoir dire, un savoir se dire dans la mise en œuvre d'un agir coopératif.

- **Les savoir-apprendre** : le *savoir-apprendre*, terminologie proposée par le (CECRL : 17), apparaît également sous deux dénominations dans les travaux des didacticiens comme RICHER et ZARIFIAN : « *apprendre à apprendre* » et les « *savoirs expérientiels* ». Le *savoir-apprendre* se résume par ces trois mots : ***autonomie***, ***responsabilité*** et ***expérience***.

Dans l'approche actionnelle, l'apprenant est lié à une pratique autonome puisque c'est à lui seul de traiter la situation-problème et d'effectuer la production. Il lui appartient de trouver les ressources et les démarches nécessaires à mobiliser pour trouver la solution adéquate correspondant à l'objectif de l'apprentissage. Le choix des outils adéquats pour la tâche à réaliser fait donc partie intégrante de la réalisation de la tâche complexe. L'enseignant joue juste, dans ce processus, le rôle d'observateur et l'apprenant devient l'acteur unique de son apprentissage.

Cette capacité à être autonome s'accompagne nécessairement ***d'une capacité d'initiative***, car la compétence « *résulte d'une démarche propre de l'individu qui accepte de prendre en charge la situation et de se prendre lui-même en charge face à cette situation.* » (ZARIFIAN P., 2001 : 65) et ***du sens de la responsabilité***.

« La prise de responsabilité est bien entendu la contrepartie de l'autonomie et de la décentralisation des prises de décision. Il ne s'agit plus d'exécuter des ordres (de la pertinence desquels on ne se sent pas responsable), mais d'assumer de soi-même la charge de l'évaluation de la situation, de la prise d'initiative, et donc ce qui peut permettre de donner valeur à son propre travail ». (ZARIFIAN P., 2001: 67)

2.3.3. Compétences stratégiques

Selon MORIN « *l'action est stratégie* » (SPRINGER C., 2009 : 27). Les compétences stratégiques relèvent de processus cognitifs mis en œuvre par l'apprenant à fin de réaliser une tâche sociale. Ces processus sont du type : être capable de *choisir les documents convenables pour réaliser la tâche ; de sélectionner et d'analyser les informations choisies de ces documents ; de réorganiser et de réutiliser ces informations ; de planifier le travail ; d'avoir la capacité de déterminer la situation-problème et la résoudre* …

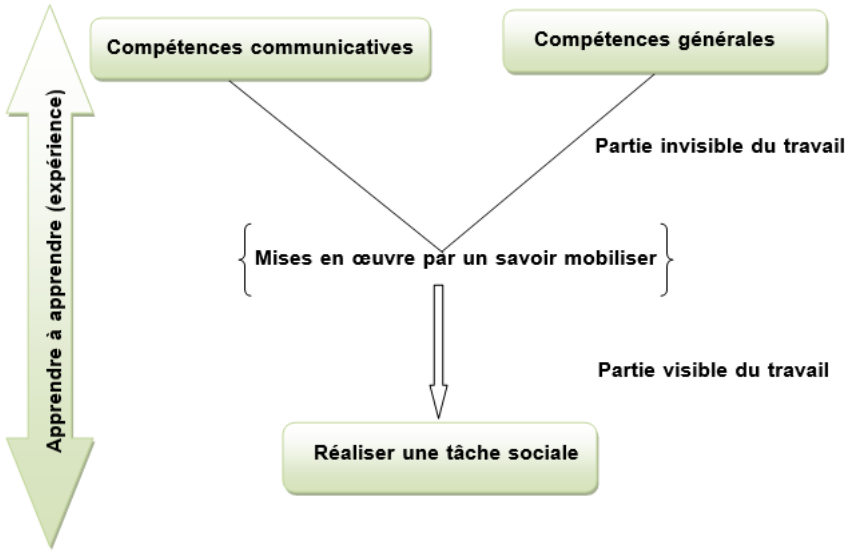
Les stratégies sont considérées comme la charnière entre les ressources personnelles de l'apprenant (les compétences individuelles générales) et ce qu'il peut en faire (le résultat obtenu). Voici une définition des stratégies de production présentées par CECRL et cela bien évidemment vaut pour toutes les autres stratégies :

> *« Les stratégies de production supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes – en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche. » (CECRL, 2001 : 53)*

Ainsi, les stratégies sont le moyen utilisé par l'apprenant pour mobiliser et équilibrer ses ressources afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès. Les compétences stratégiques reçoivent dans le Cadre une définition proche du « *savoir-mobiliser* » défini par Le BOTERF :

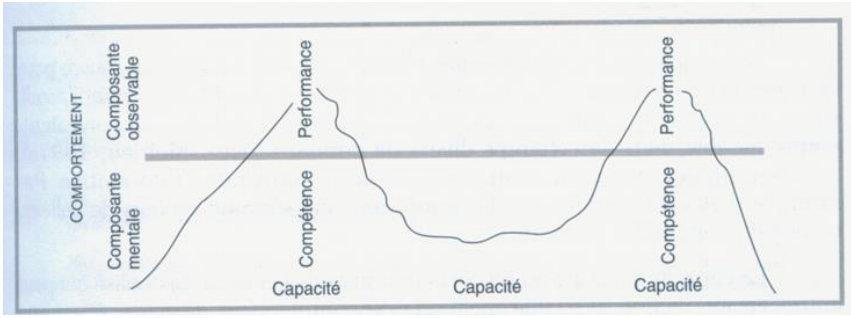
> *« Pour faire face à un événement, pour réaliser une activité ou pour résoudre un problème, le professionnel doit savoir non seulement sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources, mais aussi les organiser. Il doit construire une combinatoire particulière de multiples ingrédients qui auront été triés – consciemment ou non – à bon escient. » Le BOTERF 2013 : 75/76).*

Le schéma suivant recense les composantes de la compétence actionnelle essayant de mettre en relief l'interaction entre ses trois composantes : les stratégies de l'acteur, les compétences générales et communicatives afin de réaliser une tâche en contexte donné.



La compétence reste invisible si elle n'est pas reliée à une action (tâche). Elle est par sa nature inobservable, ce qu'on observe ce sont des manifestations de la compétence : le comportement final de l'action pédagogique. *Quelles sont-elles les composantes de ce comportement ?*

Le comportement est « *l'action d'un sujet qui agit sur le monde afin de réduire des tensions ou des besoins, et de s'adapter aux modifications de l'environnement* » (MINDER M., 2007 : 27). Selon ce dernier, le comportement inclut deux composantes (voir la métaphore de l'iceberg ci-dessous) :



(MINDER M., 2007 : 27)

- La première est une composante mentale (représentation) « *qui concerne les mécanismes internes de traitement de l'information* ». Dans cette composante, on remarque encore deux sous-composantes : la compétence et la capacité. La compétence, c'est l'objet du comportement intellectuel, elle « *n'est pas un simple savoir notionnel mais un savoir dynamique* ». La capacité, c'est « *l'activité mentale transdisciplinaire à mettre en œuvre pour mobiliser la compétence* », « *c'est la variable opération, l'outil qui permet l'acquisition du savoir* ». (MINDER M., 2007 : 27)

- La deuxième est une composante observable (performance) : c'est « *l'action concrète manifestée* », c'est le « *produit* », « *la résultante visible de l'interaction de la compétence et de la capacité* ». (MINDER M., 2007 : 27)

MINDER (2007) a présenté l'interaction de ces trois composantes sous la forme de l'équation suivante : « *Au terme de l'activité, l'apprenant aura amélioré sa compétence X grâce à*

la mobilisation de la capacité Y, et sera capable de la manifester par la performance Z » (MINDER M., 2007 : 30).

Selon MAGER (2005 : 25), définir l'objectif pédagogie d'une performance, c'est poser une question du type : *par quelle action l'apprenant montrera-t-il qu'il a acquis ce qu'on voulait lui faire acquérir ?* Alors, les énoncés de performance commencent généralement par l'expression verbale *être capable* suivie d'un verbe d'action et non d'un verbe d'état : *l'apprenant sera capable de + verbe d'action.*

3. Quelles implications didactiques de la notion de *tâche* dans l'enseignement de langues étrangères ?

3.1. Compétence : Liens entre *compétence* et *action*.

La référence à l'action sociale dans l'approche actionnelle retrouve sa place dans l'application de la notion de tâche dans la classe de langues. Une notion a changé notre réflexion sur la définition de la *compétence*. En donnant une dimension sociale à l'apprentissage, la compétence de communication dans la classe, tout comme dans le monde du travail, est indissociable de l'action sociale caractérisée par la complexité et la collectivité. À travers la tâche, on voit évidemment le lien entre : réalité, action, apprentissage. Alors « *On n'est jamais compétent dans l'abstrait. On est toujours compétent "par rapport à"* ». (ZARIFIAN, 2001:

22). La compétence est donc indissociable de l'action parce que c'est la dernière qui l'actualise, comme le souligne la définition présentée par LE BOTERF « *la compétence se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. […]. Il n'y a de compétence que de compétence en acte.* » (1994 : 16).

La définition de la compétence comme somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être, une ancienne définition qui remonte à la période qui existait à la fin des années 60, n'est plus valable maintenant. De nos jours, et dans l'actionnel, on ne demande plus *qu'est-ce qu'une compétence ?* Mais plutôt *qu'est-ce qu'un agir avec compétence ?* La compétence ne réside pas dans les ressources personnelles à mobiliser : *savoirs, savoir-faire et savoir-être* mais dans la ***mobilisation*** même de ces ressources. La compétence n'est pas un simple savoir personnel coupé de l'action mais c'est un savoir dynamique dédié à la gestion de la situation-problème. C'est l'ensemble des ressources à combiner et à mobiliser pour agir avec dans des situations sociales.

Ainsi, la compétence actionnelle est de l'ordre du « *savoir-mobiliser* » et non du « *savoir, savoir-faire et savoir être* ». L'actionnel vise à former des apprenants qui non seulement aient des compétences mais sachent agir avec compétence dans des situations d'action sociale. Le *savoir-mobiliser*, « *ce n'est pas une ressource. C'est un processus qui appelle et organise les ressources de façon dynamique.* » (LE BOTERF, 2013 : 90).

On confère également aux compétences un caractère individuel. Elles sont singulières et propres au sujet. « *Il ne faut pas oublier que, dans la réalité, la compétence n'existe pas en soi, indépendamment d'un sujet qui la porte et dont elle est indissociable.* » (LE BOTERF, 2011 : 98). *Un agir avec compétence* suppose non seulement ***un savoir agir*** développé en situation de formation mais également ***un vouloir agir*** mis en place par le sens donné à la nécessité d'agir avec cette compétence et ***un pouvoir agir*** rendu possible par l'existence des ressources externes fournies par l'environnement du travail comme facilitateurs du travail : internet, ordinateur, référence… (2011 : 98).

3.2. Progression du contenu : le macro-acte de parole

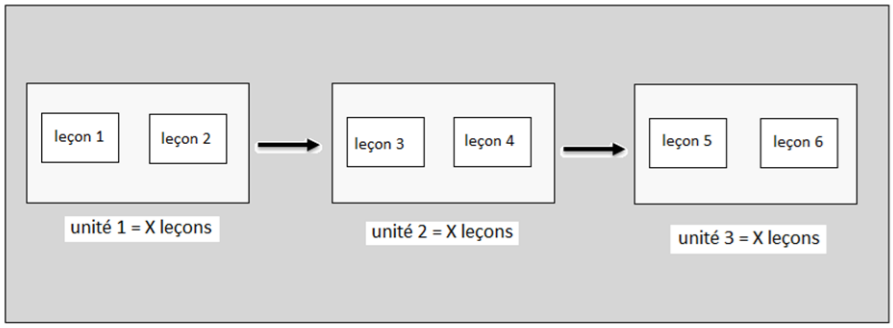
La progression exprime l'idée de la gradation et du groupage des contenus du programme, elle répond à la question suivante : *quels sont les éléments qui doivent venir en premier et quels sont ceux qui doivent les suivre ?* Cette progression n'est pas explicitée dans les programmes, nous pouvons la remarquer le plus souvent dans les tables des matières des manuels. Historiquement, quatre critères de progression ont été, et sont encore, essentiellement utilisés : critère de simplicité/complexité ; critère de fréquence ; critère de productivité morpho-lexicale et finalement critère de la progression notionnelle-fonctionnelle fondée sur des entités sémantiques : actes de parole.

Selon BERARD (2009 : 30), partir de contenus purement formels qui reposent sur une description linguistique pour aboutir aux notions, est une démarche rejetée par l'approche communicative parce qu'elle ne prend pas en compte les conditions réelles d'utilisation de la langue. La langue n'est plus considérée comme un simple code mais comme moyen d'accomplir des actes de parole et par conséquent d'agir sur autrui. Ce sont les actes de parole qui surdéterminent les choix des structures grammaticales et du lexique et non l'inverse. Cette perspective a affecté la manière de penser les progressions : on ne vise plus le développement de la compétence linguistique comme objectif prioritaire, mais le développement d'une authentique compétence de communication.

D'après RICHER (2016 : 18), l'idée qu'a ajouté l'actionnel, c'est qu'il faut mobiliser ces actes de parole en genre de discours (la tâche finale). L'ensemble de textes, activités et exercices dans les manuels FLE post-communicatifs doivent être regroupés selon un critère fonctionnel et servent finalement à réaliser un discours écrit ou oral dans un contexte précis (genre de discours). Avec cette progression notionnelle-fonctionnelle, l'apprenant devient conscient que la grammaire et le lexique enseignés ne sont que des moyens à mobiliser pour atteindre tel ou tel objectif de communication sociale, accomplir tel ou tel acte de parole et non juste de simples règles à mémoriser.

Notre domaine de travail dans l'Institut Supérieur des Langues à l'université Al-Baath, comme formatrice des enseignants de la langue française, m'a fait remarquer que beaucoup d'enseignants syriens ne comprennent pas cette relation entre contenus grammaticaux du programme et leur fonctionnalité ce qui amène le processus de l'apprentissage à rester dans le premier domaine de l'apprentissage : les savoirs.

La progression proposée correspond ainsi à la logique de la langue en situation actionnelle. L'ordonnancement du manuel dans l'approche actionnelle se répartit en trois étapes : organisation des modules, organisation des unités et organisation des leçons. Les modules expriment les objectifs généraux (les macro-actes=les genres de discours), les unités constituent les objectifs spécifiques opérationnels (les savoir-faire langagiers du macro-acte = les micro-actes) et les leçons forment les savoirs linguistiques. En regardant le schéma ci-dessous, on remarque qu'un seul module correspond à plusieurs unités d'apprentissage (module = x unités) et chaque unité se forme de leçons (unité = plusieurs leçons).



Selon MAGER (2005 : 87), l'analyse des besoins et la formulation des objectifs déterminent les contenus d'enseignement/apprentissage : le « *quoi enseigner* ». Dans l'approche communicative et actionnelle les contenus découlent des objectifs ; ils ne doivent pas être plaqués du type cours de grammaire sans relation avec un objectif de communication. Ils doivent être :

1. *pluriels* (linguistique, thématique, discursif, pragmatique ;
2. *justifiés* par l'opérationnalisation des objectifs ;
3. *mobilisables* en vue d'une tâche sociale communicative ;

3.3. De l'interculturalité à la co-culturalité

Sur le plan culturel, l'approche communicative demandent une maîtrise de ce qu'on appelle les *regards croisés* dans une communication interculturelle ponctuelle où chacun respecte la différentiation de l'autre. Dans la perspective actionnelle, la problématique culturelle du monde actuel porte sur l'idée de vivre

et de travailler ensemble sur une longue période. Dans l'actionnel, on passe de l'interculturel au co-culturel qui signifie plutôt « *co-agir et intégrer l'autre en tant que co-acteur social* » (PUREN C., 2009 :162).

> *« Lorsqu''il s'agit non plus seulement de "vivre ensemble", mais de " faire ensemble", nous ne pouvons plus nous contenter d'assumer nos différences : il nous faut impérativement créer ensemble des ressemblances ». Selon lui, « une co-culture, c'est précisément l'ensemble des conceptions partagées que certains acteurs se sont créées ou qu'ils ont acceptées en vue de leur type d'action conjointe dans un environnement social déterminé » (PUREN C., 2009 :162).*

Cette idée de créer ensemble des ressemblances ne signifie pas oublier ou négliger la culture personnelle des apprenants au bénéfice de la culture commune, mais plutôt les engager à « *pratiquer les conceptions communes lorsqu'ils apprennent avec les autres : nous retrouvons là l'idée de convention, qui renvoie à celle de (contrat didactique)* » (PUREN C., 2009 :162-163).

4. Conclusion : Quels Apports ? Quelles limites ?

L'approche actionnelle est une approche par compétences. Elle a pour mission fondamentale de préparer l'apprenant de demain sous toutes ses dimensions affective, cognitive,

intellectuelle et sociale à affronter la vie réelle. Cette approche basée sur la question de la construction des compétences en milieu social a bien influencé le domaine de l'élaboration des programmes qui y sont conçus et rédigés en termes de compétences attendues. Pour le dire autrement, ces programmes font porter l'accent sur l'observation de comportements en contexte sociale (performances) plutôt que sur les savoir eux-mêmes.

Avec l'arrivée de l'approche actionnelle, les didacticiens insistent sur la nécessité d'accorder à l'apprenant, la place qui lui revient dans le processus d'apprentissage : il est le seul tuteur de son apprentissage. Ici sont différents les débats posés sur le rôle actuel de l'école, et de l'enseignant dans cette perspective : la centration totale sur l'apprenant provoque, par contre, un effacement relatif de l'enseignant. *Jusqu'où faut-il aller ?*

L'approche actionnelle a une pédagogie qui peut être pertinente dans la classe de langues, mais ses applications doivent être bien réfléchies, aménagées, adaptées aux différents contextes éducatifs. Pour cela, il faut du temps, des moyens et surtout de bons enseignants qui sont capables de rendre les tâches sociales compliquées des tâches enseignables et évaluables ainsi que adaptables au niveau de leur public et aux contraintes institutionnelles où se réalise la formation.

5. Bibliographie

- BELLIER S., 1998, *Le savoir-être dans l'entreprise*. Vuibert.

- BERARD E., 2009, « Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique », La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, N° 45 janvier. FIPF.

- Bourgeois E., 2006, « La motivation à apprendre », in *Bourgeois E. – Chapelle G., (dir.), Apprendre et faire apprendre*. PUF.

- Conseil de l'Europe, 2000, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

- Conseil de l'Europe, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

- COSTE D., 2009, « Tâche, progression, curriculum », La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, N° 45 janvier. FIPF.

- GOULLIER F., 2006, *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue : cadre européen commun et Portfolios*. Didier.

- LE BOTERF G., 1994, *De la compétence, Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation.

- Le BOTERF G., 2010, *Compétence et navigation professionnelle*. Les Éditions d'Organisation.

- Le BOTERF G., 2010, *Repenser la compétence*. Les Éditions d'Organisation.
- Le BOTERF G., 2011, *Ingénierie et évaluation des compétences*. Eyrolles.

- Le BOTERF G., 2013, *Construire les compétences individuelles et collectives*. Les Éditions d'Organisation.

- LEPLAT J., 1991, « Compétence et ergonomie », in *Amalberti, R., de Montmollin, M., Theureau, J., Modèles en analyse du travail.* Mardaga.

- LESCURE R., 2010, « L'approche actionnelle et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites », in *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*. Colloque international 28-30 octobre 2010 Sofia.

- LICHTENBERGER Y., 1999, « La compétence comme prise de responsabilité », in *Entreprises et compétences : le sens des évolutions, Club Crin, Évolutions du travail face aux mutations technologiques*. ÉCRIN.

- MAGER R.F., 2005, *Comment définir des objectifs pédagogiques?*, DUNOD.

- MINDER M., 2007, *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation – Le cognitivisme opérant*. De Boeck.

- PUREN C., 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », in *Les Langues modernes*, N° 3 juil.-aout-sept. APLV.

- PUREN C., 2009, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, N° 45 janvier. FIPF.

- RICHER J.J., 2016, « Pour une reconceptualisation de la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques », in *Didactique du français sur objectifs spécifique. Nouvelles recherches, nouveaux modèle*. Garant.

- ROSEN E., 2009, « La perspective actionnelle et approche par les tâches », La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, N° 45 janvier. FIPF.

- SPRINGER C., 2009, « La dimension sociale dans le CECR : Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, in *Le français dans le monde, Recherches et applications,* N° 45 janvier. FIPF.

- VELTCHEF C., 2009, « Evaluer par les tâches : une évaluation formative accessible aux enseignants et aux apprenants », in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45 janvier. FIPF.

- ZARIFIAN P., 2001, *Objectif compétence*. Liaisons.

- ZARIFIAN P., 2004, *Le modèle de la compétence*. Liaisons.

- ZARIFIAN P., 2003, *A quoi sert le travail ?* La Dispute.

التّوجيه الزّمنيّ للنّصّ الشّعريّ
((هيلين، يا له من مطر))

طالب دكتوراه: مثنّى علي إسماعيل

قسم اللغة العربيّة – كلّية الآداب – في جامعة تشرين

المشرف : أ.د. يونس يونس . المشرف المشارك : د. بثينة سليمان .

ملخّص البحث

البحث دراسة للأثر الزمنيّ واتجاهات الزمن في النصّ الشعريّ، إذ يدور المعنى التواصليّ في اللغة عامة والشعر خاصة حول المعنى الذي يرمي إليه الشاعر من جهة، والعاطفة التي تولّد الانفعال لدى الشاعر أو المتلقّي من جهة أخرى.

ويعدّ النصّ اللغويّ حدثاً ينقله المرسل إلى المتلقّي، ويحمّله عاطفته وشعوره وتجربته، فيسير المتلقّي سير المرسل متتبّعاً خطواته من البناء الأوّل إلى الخلاصة النهائيّة، ولذا كان النسق الزمنيّ صاحب الأثر الكبير في التهيئة النفسية وكان الاتجاه الزمنيّ عاملاً مهمّاً في نقل التجربة من حيّز إلى آخر.

وفي نصّ "هيلين يا له من مطر" للشاعر العربيّ محمود درويش يظهر الأثر المعنويّ أوّلاً والعاطفيّ ثانياً الذي يتركه الاتّساق الزمنيّ المختلف بين المقاطع، ولا يخفى تباين الأزمنة في تعبيرها عن التجربة الشعوريّة التي تسود النصّ وتمنحه أبعاده الجماليّة ووظائفه الإبلاغيّة.

الكلمات المفتاحيّة: الزمن، الاتجاه ، النصّ ، اللغة ، المعنى ، الشعر.

Chronological direction of the poetic text ((Helen, what a rain))

Summary of the research

The research is a study of the temporal effect and trends of time in the poetic text, as the communicative meaning in the language in general and poetry, in particular, revolves around the meaning to which the poet aims on the one hand, and the emotion that generates emotion in the poet or recipient on the other.

The linguistic text is an event transmitted by the sender to the recipient, and carried by his passion, feeling and experience, so the recipient proceeds from the first construction to the final conclusion, so the chronological pattern with a significant impact on psychological preparation and the temporal direction was an important factor in moving the experience from one space to another

.In the text "Helen What a Rain" by the Arab poet Mahmoud Darwish shows the moral effect first and emotional second, which is left by the different temporal consistency between the passages, and it is no secret that the different times in its expression of the emotional experience that prevails in the text and gives it its aesthetic dimensions and reporting functions

Keywords : Time, direction, text, language, meaning, poetry.

مقدّمة:

اللغة تجسيد للحدث الذي يريد المرسل نقله إلى المتلقّي، والحدث هذا حركة المكان في الزمان، لذا كان الزمان أظهر عناصر اللغة المعبّرة عن الحدث، وكانت دراسته من أهمّ الدراسات اللغويّة التي تعنى بالمعنى الظاهر والمقدّر، وكان التركيب اللغويّ كلمات تترابط في النصّ اللغويّ حاملة المعنى في سياق زمنيّ يسيطر على النصّ ويمنحه دلالاته المتراتبة المتناسقة.

ولا يقف التعبير الزمنيّ عند ألفظ الزمان المعروفة، بل يتعدّاه إلى أزمنة الأفعال والأسماء في الدرجة الأولى، وإلى الزمن السياقيّ الذي تشمله الجملة وتشير إليه في تراكب كلماتها، وإلى الزمن العامّ الذي يشمله النصّ ويشير إليه في تراكب جمله، فيكون الزمن ظاهراً من قرائنه اللفظيّة وقرائنه المعنويّة.

إنّ الشعر الحديث ابن الواقع والبيئة والعصر، وهذا يتطلّب من الشاعر بل يحتّم عليه أن يكون قريباً من فئات الناس معظمهم في هذا العصر الذي نعيش فيه، وهذا يجعل الرموز والدلالات على المحكّ، إذ لا يمكن أن يستخدم الشاعر اللغة المحكيّة الاعتياديّة التي يستخدمها عامّة الناس في تواصلهم اليوميّ، كما لا يمكنه الخروج تماماً على اللغة المفهومة عندهم، لذا وجب عليه استخدام الرمز والصورة المأنوسة القريبة التي يمكن ربطها بالمعنى المراد، كما وجب عليه التدرّج المنطقيّ في الاستعراض الزمنيّ للحدث العامّ وجزئيّاته. ومن هذا المنطلق كان النسق الزمنيّ مهمّاً في تقبّل الفكرة واستيعابها والسير مع خطوات الشاعر نحو الاكتمال الذي تبلغ عند تحققه الفائدة والمتعة، وتتحقق معهما غاية النصّ.

والشاعر العربيّ الفلسطينيّ محمود درويش محمود درويش ابن الواقع وابن الأرض، عاشت قصائده في وجدان الشعب لأنّها لامست أوجاعه ووصلت إلى صميمه بفضل القدرة التعبيريّة التي يتمتّع بها الشاعر، وبفضل العناية التي أولاها للزمن في رتبته الحكائيّة.

ودراسة نصّ لغويّ شعريّ دراسة لغويّة زمنيّة مجرّدة بعيداً عن مقاصده ورموزه يعدّ أمراً لافتاً كونه يوضح أهميّة الزمن عامّة والاتساق الزمنيّ واتجاهاته خاصّة في التركيب اللغوي والمعنى المراد منه، وفي هذا البحث نجد الرابط بين الاتجاه الزمنيّ والتأثير الإبلاغيّ بين المرسل والمتلقّي، في قصيدة (هيلين، يا له من مطر) التي يتنوع النسق الزمنيّ وتتنوّع اتجاهاته كأنها رسالة تأخذ بيد قارئها إلى أبعاد الأفق المستقبليّ، ثم تعود به إلى أعماق الماضي، ثم ترجع به إلى نقطة الحاضر، وتقوده مجدداً في رحلة مستقبليّة جديدة.

ولا غنى لدارس الشعر عن التراكيب اللغويّة والقرائن الزمنيّة التي يلبسها المعنى لباساً حاملاً معبّراً، لذا كان هذا البحث محاولةً للاقتراب من التكنيك الفنّي الذي تعامل به الشاعر مع الزمن في نصّه اللغويّ.

هدف البحث:

يهدف البحث إلى الغوص في عمق النصّ الشعريّ، وتعرّف الاتجاهات الزمنيّة وأثرها في المعنى، وذلك بتفكيك الجمل وتتبّع القرائن الدالّة على الزمن وترتيبه بين الأزمنة العامّة (الماضي، والحاضر، والمستقبل) والأزمنة الدقيقة بعيدة وقريبة، وذلك من أجل معرفة أثر ذلك الترتيب، وتتبع دلالة الاتجاه في رسالة المرسل إلى المتلقّي.

وتهدف الدراسة إلى تعرّف الفرادة التي يتمتّع بها الشاعر محمود درويش في التعامل مع اللغة السرديّة الحكائيّة في النصّ الشعريّ، والتعامل خاصّة مع الزمن وتقليبه بين البعد والقرب، وتوجيهه بين التقدّم والتراجع صعوداً وهبوطاً، لينتج بذلك رسالة موجّهة تحمل عاطفته ورؤاه وفكره إلى المتلقّي الذي يعيش بذلك الحدث كأنّه شاهده.

أقسام البحث:

وتم في هذا البحث التركيز على الدراسة التحليليّة للنصّ الشعريّ بعد توضيح تمهيديّ للبناء التركيبيّ للغة الشعر، حيث تعبّر القصيدة باللغة عن مكنونات الشاعر العاطفيّة والفكريّة.

ثمّ كانت المساحة الأوسع للتحليل الزمنيّ ودراسة أثر الاتجاه الزمنيّ في قصيدة ((هيلين، يا له من مطر)) الذي اختير لما هو عليه من زخم دلاليّ زمنيّ ضارب في القدم ومسافر في المستقبل، كأنّ الدلالات تتبع من الأزل، وتصل إلى الأبد.

وبذلك كان البحث هذا في مقدّمة توضيحيّة ثمّ قسم تعريفيّ معنون بـ (لغة الشعر وبناؤها التركيبيّ) وبعده قسم تحليليّ معنون بـ (الاتجاه الزمنيّ في النصّ) وخلاصة تشمل أوضح ما وصل إليه البحث من نتائج وخلاصات اعتماداً على القصيدة التي أخذت من ديوان الشاعر محمود درويش ((لماذا تركن الحصان وحيداً)) واعتماداً أيضاً على مجموعة من الدراسات والمراجع اللغويّة والأدبيّة.

لغة الشعر وبناؤها التركيبيّ:

إنّ دراسة اللغة المكتوبة تتبع بالدرجة الأولى من المعنى المراد والرسالة التي يوصلها المرسل إلى المتلقّي، ولغة الشعر تعتمد في المقام الأوّل على الإبلاغ ولكنّها لا تكتفي به؛ فالشعر أصوات وكلمات وجمل، ولكنّه في الحقيقة مشاعر وعواطف وتجربة يحوّلها الشاعر إلى نصّ لغويّ تتجلّى به تجربته الخاصّة وينقلها إلى القارئ المتلقّي. وبهذا تكون اللغة الشعريّة وسيلة لتأدية المعنى، وكذلك تكون غايةً فنّيّةً تخلق الفنّ بذاتها.

[1] ولا يمكن حصر لغة الشعر في جانب دون آخر، كما لا يمكن إغفال أهميّة الجانب اللغويّ النحويّ في إبقاء النصّ ضمن إطار المقبول المفهوم عند الطرف الآخر المتلقّي، وإلّا خرج النصّ من إطار الفهم وذهب أدراج الرياح، وكانت غايته التعبيريّة دون جدوى أو فائدة، فنحن "ندرك أهميّة فكرة توظيف العلاقات النحوية على المستوى الدلالي لخلق نماذج الرؤيا الشعرية للعالم، وهذا يكشف خطأ النظرة الأحاديّة التي تحصر الشعريّة في الخواص التصويرية والرمزية للنصّ متجاهلة بقيّة الأبنية المؤسسة للدلالة الكلية، ومن أنشطها البنية النحويّة"[2] التي تضبط النصّ وتضمن الفهم والإدراك وتأمن اللبس، فتغدو اللغة الشعريّة أداة إيصال المعنى كغيرها من اللغات، وتنفرد بعد ذلك بكونها أداة إيصال التجربة والعاطفة دون غيرها من اللغات. فلا بدّ إذن من ربط النحو بالمعنى والتجربة "ولا بدّ من تعانق النحو مع النصّ الأدبيّ والانطلاق من النحو في تفسير النصّ الشعريّ، إذ إنّ النصّ لا يمكن أن يتنصّص إلّا بفتل جديلة من البنية النحويّة والمفردات، وهذه الجديلة هي التي تخلق سياقاً لغويّاً خاصّاً بالنصّ نفسه، وعند محاولة فهم النصّ وتحليله لا بدّ من فهم بنائه النحويّ على مستوى الجملة أوّلاً، وعلى مستوى النصّ كلّه ثانياً."[3]

والنص الشعري ذو خصوصية في الدراسات اللغوية لما فيه من خروقات مقبولة ومحببة عند المتلقي، "فلغة الشعر هي التجربة مجسّمة من خلال الكلمات وما يمكن أن توحيه هذه الكلمات" [4] وعند دراسة لغة الشعر نقف عند الانزياحات المعنويّة بالدرجة الأولى، ولا نغفل عند الغوص في بنية النصّ عن الانزياحات الزمنيّة التي ترفع النسق الشعريّ وتضفي جوّاً من الغرابة على المعنى المألوف وتحيله معنىً جديداً شعريّاً غير مألوف. فالشعر انزياح من المشعور إلى المنثور؛ أي إنّه نقل الشعور الدّائر في قلب الشاعر وعقله إلى كلمات منثورة

[1] ينظر: وهب روميّة، شعرنا القدم والنقد الجديد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996، ص 26.

[2] صلاح فضل، أساليب الشعريّة، ص 138.

[3] محمد حماسة عبد اللطيف، اللغة وبناء الشعر، القاهرة، 1992، ص 71.

[4] السيد الورقي، لغة الشعر الحديث، دار النهضة للطباعة، بيروت، 1984، ص 64.

على اللسان أو على الورق، وهو انزياح آخر من المنثور إلى المشعور؛ أي إنّه نقل من الكلمات المصطفّة عشوائيّاً إلى النظم الشعريّ المنضبط بضوابط الوزن والتقفية والرويّ والإيقاع الموسيقيّ، وهو انزياح أخير من المعبِّر إلى المعبَّر له؛ أي إنّه نقل لإملاءات الشاعر ومكنوناته إلى من يودّ إيصالها إليه قصداً أو عفواً، وبمختصر هو رسالة على مراحل متعددة.

الاتجاه الزمنيّ في النصّ:

إنّ التحديد الزمنيّ قد يغلق أفق النصّ في كثير من الأحيان، لكنّه يفتح دلالات جديدة وآفاقاً واسعة للتأويل والاستيحاء، فيخرج النصّ الذي أُغلق لتوّه إلى معان أرحب وأوسع تفتح بابه على مصراعيه لاستقبال التأويلات الجديدة.

وفي نصّ "هيلين، يا له من مطر" للشاعر الفلسطينيّ محمود درويش نلحظ هجوماً زمنيّاً مكثّفاً بألفاظه وقرائنه المعنويّة، فلو أمعننا في مطلع النصّ لوجدنا ما يقودنا إلى عمق الزمن المسيطر على مسيرة المعنى وأبعاده التخييليّة، فالشاعر يبدأ نصّه بقوله:[1]

التقيت بهيلين يوم الثلاثاء

في الساعة الثالثة

ساعة الضجر اللانهائيّ

لكنّ صوت المطر

مع أنثى كهيلين

ترنيمة للسفر

إنّ البدء بجملة زمنيّة فعليّة قوامها وعمادها الفعل الماضي يتبعه تحديد زمنيّ باستخدام الظرف (يوم) ثمّ تحديد ذلك اليوم مباشرة بقرينة عَلَميّته (الثلاثاء)

[1] محمود درويش، لماذا تركت الحصان وحيداً، رياض الريس للطباعة والنشر، ط 3، بيروت، 2001، ص 125.

والحصر الأكبر بعدها بتحديد الساعة الثالثة، ذلك الغلق كلّه والتحديد المكثّف الذي جعل مساحة النصّ منحصرةً في هذا الركن الزمنيّ الضيّق سرعان ما ينفلت انفلاتاً مطلقاً بتحوّل هذه الساعة إلى لانهاية مطلقة، فهي ساعة الضجر اللانهائيّ، وهنا نعود لاستنطاق النصّ ومعرفة دلالة اليوم والساعة والغوص في قصّة قد تبدو قصة شغف عاشق بتلك الهيلين التي تحمل دون شكّ أبعاداً رمزيّة ودلاليّة أخرى.

إنّ الزمن المحدد في ظهر ثلاثاء يتحدد أكثر بقرينة زمنيّة قد تدلّ للوهلة الأولى على الشتاء، إنها قرينة المطر، مع أنّ المطر قد يكون في فصول أخرى، ولكنّ قرينة المطر تأخذ ذهن المتلقّي إلى فصل الشتاء، وهذا يفتح آفاق النصّ على دلالات الشتاء ودلالات المطر الذي يرمز في الشعر الحديث إلى رموز كثيرة. إن المطر بصوته المطرب وأجواء الحب والحنين التي ينثرها في النفس خاصّةً قرب (هيلين) التي تشارك المطر رمزيّته وتتحوّل معه إلى ترنيمة للسفر.

إنّ الشعر نتاج مشترك بين الشاعر والمتلقّي حيث يترك الشاعر كلماته التي أنتجتها قريحته وولدتها مشاعره ليأتي دور المتلقّي الذي يسوق النصّ الناتج نحو أبعاده التي يراها ومعانيه التي تستنبطها مخيّلته وذائقته فالنصّ الشعريّ "علاقة متشابكة من عناصر الاتصال اللغوية يتّحد فيها السياق مع الشفرة لتكوين رسالة، ويتلاقى الباعث مع المتلقي في تحريك الحياة في هذه الرسالة وبعثها من جديد في تفسيرها واستقبالها"[1] والرمز الزمنيّ الذي يظهر في النصّ الشعريّ يمكن دراسته اعتماداً على الموروث النقديّ لدلالاته المعروفة مسبقاً، ولكنّ ذلك قد لا يعطينا المعنى الذي رمى إليه الشاعر أو المعنى الذي بلغ مدارك المتلقّي؛ فالرمز اللغويّ عامّةً والشعريّ خاصّة والزمنيّ تحديداً رمز تداوليّ قد لا يستمدّ رمزيّته من المعنى المعجميّ ولا التاريخيّ، لأنّه "بعد اقتطاعه من الواقع يغدو فكرة مجرّدة، ومن هنا لا يشترط الترابط الحسّي بين الرمز والمرموز، فإنّ العبرة بالواقع المشترك المتشابه الذي يجمع بينهما، كما يحسّه الشاعر

[1] عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير، كتاب النادي الأدبي الثقافي، ط1، 1985، ص 14.

والمتلقّي" [1] ومن هنا نستطيع إدراك الآفاق الواسعة لكلّ رمز لغويّ وكلّ دلالة زمنيّة يمنحها ظرف أو فعل أو حتّى قرينة معنويّة.

ويتابع الشاعر نصّه بضديّة زمنيّة مبطّنة إذ يقول: [2]

مطر...

يا له من حنين... حنين السماء

إلى نفسها

مطر...

يا له من أنين... أنين الذئاب

على جنسها

فهنا يستمرّ النصّ الشعريّ بفتور زمنيّ هذه المرّة بعد أن كانت الدفقة الزمنيّة ظاهرة مكثّفة تكثيفاً لفظيّاً، وينتج عن ذلك جمود زمنيّ، أو يمكن تسميته زمناً عامّاً دائماً مطلقاً أنتجته الجمل الاسميّة (مطر.. يا له من حنين.. حنين السماء إلى نفسها.. مطر.. يا له من أنين.. أنين الذئاب على جنسها) وهذا القطع الزمنيّ اللفظيّ على الأقلّ يجعل القارئ في دهشة بين تحديد وإطلاق زمنيّ، وهذه الدهشة تجعل المتلقّي يدخل عمق النصّ ويتفاعل معه وينفعل مع عالمه، وكذلك يثير انفعالاته وإيحاءاته وتداعياته النفسيّة.

[1] محمد فتوح أحمد، الرمز والرمزية في الشعر العربي المعاصر، القاهرة، 1977، ط1، ص39.
[2] محمود درويش، لماذا تركت الحصان وحيداً، ص 125-126.

سويتابع عائداً إلى سلطة الزمن قائلاً:[1]

مطر فوق سقف الجفاف

الجفاف المذهّب في أيقونات الكنائس

- كم تبعد الأرض عنّي؟

وكم يبعد الحبّ عنّك؟

يقول الغريب لبائعة الخبز، هيلينَ

في شارع ضيّق مثل جوربها

- ليس أكثر من لفظة... ومطر

إن القارئ في هذا النصّ يقف عند الزمن وتقاطعاته، ولكنّه أيضاً يقف عند المكان، وربّما يكون التعبير الأدقّ في التداخل الزمني المكانيّ، ويتّضح ذلك في أثناء النصّ عند السؤال الإنشائيّ (كم تبعد الأرض عني؟ وكم يبعد الحبّ عنك؟) لتدمج الإجابة الزمان بالمكان، فالمسافة والوقت واحد، وهما (ليس أكثر من لفظة... ومطر) فهنا يظهر الفرق جليّاً واضحاً بين الاستعمال والمعيار، حيث يخرج المضارع من معياريّته الاستمراريّة إلى معنى جديد شعريّ يقف عند نقطة الثبات، ويصبح أقرب إلى الاسميّة من الفعليّة، وكأنّ السؤال المقصود هو (كم بعيدة الأرض عني؟) "فالحقيقة الواضحة هي أنّ ظواهر الكلام بوصفها تحقيقات فرديّة شخصيّة تنحرف بدرجة مؤكّدة عن الوصف العامّ لنظام اللغة، ولا بدّ من وجود فروق بين النظام اللغويّ (المعيار) وظواهر الاستعمال اللغويّ (الأداء)"[2] وهنا نجد معياريّة الفعل المضارع تتلاشى أو تتضاءل على أقلّ تقدير أمام أدائه المعنويّ الاستعماليّ، وهنا ترتفع شعريّ النصّ بخروجه من المألوف زمنيّاً المتخيَّل أوّلاً إلى الغريب المحرِّك الذي يدفع الفكر نحو آفاق الإبداع والخلق، فتخيّل الأرض تبعد باستمرار ليس من المعنى المراد بشيء، بينما تخيّل المسافة الكائنة بين الغريب المُبعد مسافة كبيرة صغيرة لا يمكن إدراكها يجعل المتلقّي في

[1] نفسه، ص 126.

[2] برند شبلنر، ص 68.

حالة من التفكير المستمرّ والبحث الخياليّ في مكامن المعنى وجواهر المقصد، وتقوده في رحلة إلى أبعاد المكان وأبعاد الزمان التي فُتِحت من جديد أفقيّاً وعموديّاً، فحركيّة النصّ تنتج من حركيّة الكلمات واصطفافها ورصّها لإنتاج فكرة مرادة، وكأن النصّ الشعريّ لا ينتج إلا بالزمن وتحت سيطرته، فالشاعر بدا كأنّه حاول الانفلات من سلطة الزمن ليقع تحت سلطة الزمكان، فهو يبحث عن الأرض والحبّ، فيجدهما قريباً جدّاً على بعد لفظة ومطر؛ على بعد مسافة أرض ماطرة أو ربّما غيمة، وعلى بعد زمن نطق لفظة أو ربّما زمن هطول مطر.

إنّ الشعر الحديث واقع تحت تأثير الزمن الحديث بما فيه من تخبّطات وآلام وتناقضات وتحوّلات، لذا كان الشاعر الحديث مرتبطاً بالماضي وموروث الشعر مهما حاول الانعتاق من سلطته، إن الإرث الشعريّ هويّته ومنشأ فنه وإبداعه، وكذلك فإنّه واقع تحت تأثير الحاضر بما فيه من أحداث وآثار وتحدّيات واقعيّة خلقت شعره الحداثيّ وجعلت منه فنّ العصر ومحرّك الوجدان العربيّ في عصرنا هذا عصر الصراعات والتحديات المعرفيّة والثقافيّة إلى جانب التحديات السياسية والعسكريّة والاقتصاديّة، وكذلك الأمر في مسألة ارتباط الشعر الحديث بالمستقبل، فالحلم والأمل من أكبر المؤثرات التي تنتج إبداع الشاعر الحديث، لذا كانت أبرز سمات الأدب والواقعيّ تفاؤله الثوريّ بالمستقبل المشرق.

وقد غدت اللغة الشعريّة الجديدة في العصر الحديث متحررة من وظيفتها التواصليّة الإيصاليّة، أو على أقل تقدير فإنّها تجاوزتها نحو غاية أهمّ هي الخلق والإبداع والتشكيل، فتعددت مستويات النصّ، وتعددت مستويات دراسته في النقد الحديث، وصارت النظرة إلى النصّ الشعريّ خارجة عن المألوف، ومنطلقة إلى العمق أكثر وأكثر.

ولا يخفى ذلك كلّه في هذا النصّ الشعريّ الذي يحوي عناصر اللغة اليوميّة من حوار وإشارات ورموز، إذ يتابع الشاعر قوله:[1]

ويقول الغريب لبائعة الخبز:

هيلينُ هيلينُ! هل تصعد الآن

رائحة الخبز منك إلى شرفة

في بلاد بعيدة...

لتنسخ أقوال ((هومير))؟

هل يصعد الماء من كتفيك إلى

شجر يابس في قصيدة؟

تقول له: يا له من مطر

يا له من مطر!

ويظهر التكرار في نداء الشخصيّة (هيلين هيلين) كأنما الحوار يجري أمام المتلقّي فيدخل الزمن بأبعاده كلّها حيّز الحضور أمام المتلقّي ويندمج الحاضر المتمثّل بالفعل المضارع (تصعد) حضوراً مطلقاً زمن الكلام المرسل وزمن التلقي لتدعّمه لفظة الزمان (الآن) وتجعل من الزمن ملاصقاً الحضور المستمرّ في كلّ لحظة يقرأ متلقٍّ مضامين النصّ والسؤال الحواريّ الذي يدفع الزمن دائماً إلى الأمام وتجدّده تلقائيّاً فتظلّ رائحة الخبز صاعدة إلى شرفة تلك البلاد البعيدة.

ويستمرّ الحوار بأسئلة مشابهة زمنيّاً تجعل الحاضر مسيطراً على جوّ القصيدة العامّ، وتخلق لغتها معاني إبداعيّة جديدة تشكّلت بالعمق الشعريّ الذي لا يستطيع قارئ متبحّر تفادي عواصف معانيه التي تتلاطم وتدير الدفّة يميناً وشمالاً فتتغير المعاني بتغيّر وجهة النظر التي يتّخذها إزاء النصّ، فتتحول اللغة

[1] محمود درويش، لماذا تركت الحصان وحيداً، ص 126-127.

كما سلف من أداة تواصل تعرض على المتلقّي حدثاً لغويّاً مجسّداً حدثاً واقعيّاً إلى أداة خلق وإبداع تجعل النصّ مفتاحاً لصناديق الفكر تخرج منها المعاني الجديدة التي قد يكون المبدع الأوّل أنشأها فعلاً، وقد يكون المبدع الثاني هو المنشئ الحقيقيّ. وهنا يتّحد الزمن الشعريّ فيكون من المهم إسقاط عناصر الزمن المعيش على زمن النصّ دون إغفال مكوّنات الفعل الإبداعيّ الأخرى، "لأنّ زمن الواقع المفتوح اللامغلق اللادائريّ اللانقطيّ لا يمكن إلّا أن ينتج نصّاً مفتوحاً غير كامل، فيتواشج زمن إنتاج النصّ مع زمن الحدث الشعريّ معلناً عن وحدة مفتوحة تختلف سويّات استقبالها بزمن المستقبِل فتتواشج الأزمنة الثلاثة (زمن الشعر، زمن الواقع، زمن التلقّي) مشكّلة الزمن الشعريّ" [1] وهنا نستطيع استنباط الزمن الشعريّ الذي تلخّصه أجوبة هيلين الدائمة (يا له من مطر.. يا له من مطر) وهو الزمن الدائم الذي يجمع الماضي والحاضر والمستقبل في جملة إنشائيّة واحدة توحي بالثبات والاستقرار والقناعة المطلقة بعجب المطر وعظمة دلالاته على مرّ الزمان، إنّها خلاصة الزمن الشعريّ الذي هو "حالة مركّبة تواشجيّة ونسيج تترابط خطوطه وخيوطه عضويّاً بحيث يستحيل تفكيك عناصره إلا اشتراطاً، وبفرض القراءة التحليلية، لذلك لا يمكن أن يعطي معنى مغلقاً لأنّ السلطان الوحيد هو القوّة الحياة الشعر المتقدّمة الباحثة المتسائلة الفاعلة المغيّرة القارئ والقصيدة وسيط لذلك ، وهذا ينفي وجود القصيدة المكتملة تصبح القصيدة الكاملة قائمة أبداً فيما يأتي كل قصيدة دفعة جديدة تضعك في الطريق نحو القصيدة المتكاملة، وهذا لا يتم إلّا إذا كان الزمن مفتوحاً أي ينغلق النصّ ينغلق الزمن وهذا ما يتناقض مع الطبيعة الحياة والواقع والإبداع فليس هناك نص كامل لأنه ليس هناك واقع كامل"[2] وهذا الكمال لا يتحقق إلّا إذا فُتِح النصّ على أبعاد زمنية مسترسلة، ولا يفتح النصّ زمنيّاً إلّا إذا خلا من قرائن الزمن اللفظية

[1] جمال الدين خضور، الزمن النقد الحداثة في الشعر العربيّ، مجلة الموقف الأدبي، عد:325، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1998، ص 39.

[2] نفسه، ص39.

والمعنويّة، وهذا ما لا يمكن تحققه في نصّ لغويّ، لذا كانت القصيدة عالماً مغلقاً متأطّراً بإطار الزمن زمنها الخاصّ.

وبالعودة إلى النصّ نقرأ الشاعر متابعاً:[1]

ويقول الغريب لهيلين: ينقصني

نرجس كي أحدّق في الماء

مائك في جسدي. حدّقي أنت

هيلين في ماء أحلامنا... تجدي

الميتين على ضفتيك يغنّون لاسمك:

هيلين... هيلين! لا تتركينا

وحيدين مثل القمر

والنصّ هنا لا يقف عند حدود الماضي والحاضر، بل يستمرّ التحديد مستقبلاً، وذلك بقرينة النهي الذي يحمل دلالة إيقاف الحدث مستقبلاً، ففعل القول الذي يقوله الغريب متمثلاً بالمضارع (يقول) يشمل أبعاد الزمن التي تتصارع في الحوار المتكرر، فعل القول الحقيقي حدث كان في لحظته مضارعاً حاضراً مستمرّاً في زمن الحكاية، وهو حدث ماض في زمن القصّ كما يمكن تسميته ماضياً مستمرّاً في ذهن المتلقّي الذي يتصوّر القائل في ذهنه مازال مستمرّاً بفعل القول كأنّه يراه أمامه.

وكذلك يأخذ المضارع الذي يأتي على لسان الغريب (ينقصني) ليعطي أبعاداً زمنيّة متباينة؛ فالنقصان لم يبدأ لحظة الكلام كما كان الحال في حدث القول، بل استمرّ من الماضي إلى لحظة الكلام، وهو على ما يبدو مستمرّ إلى المستقبل القريب على أقلّ تقدير، فالنرجس لم يحضر، والنقصان مستمرّ، إلى

[1] محمود درويش، لماذا تركت الحصان وحيداً، ص 127.

المستقبل (كي أحدّق) وكأنّه مستمرّ إلى نقطة مستقبليّة أبعد، إذ إنّه لم يحدّق في الماء تاركاً الأمر لهيلين فاتحاً أبعاد المستقبل باستخدام فعل الأمر (حدّقي) ليكون المستقبل مرتبطاً بالتحديق، وهنا تظهر دلالة الشرط في ارتباط الأزمنة بعضها ببعض، فالمستقبل يولّد الحاضر الجديد دائماً، وهذا يوافق الرأي الذي يقول بأسبقيّة المستقبل على بقيّة الأفعال في التقدّم "لأنّ الشيء لم يكن ثمّ كان، والعدم سابق للوجود، فهو في التقدّم منتظر ثمّ يصير في الحال ثمّ ماضياً فيخبر عنه بالمضيّ"[1] والحاضر الجديد مرتبط هنا بالمستقبل من معنى الشرط، إذ إنّ الحاضر (تجدي، يغنون) لا يتحقق إلّا بمجيء المستقبل (حدّقي) والذي يدعمه أكثر مجيء صيغة مستقبليّة جديدة هي صيغة النهي (لا تتركينا) بما تحمله من معاني القطع والإلغاء، كأن الغريب هنا يخاف المستقبل ويتمسّك بالحضور؛ لأنّ الحاضر أساس ملموس محسوس لحظة الوجود المستمرّة، وهذا يدعم الرأي الآخر الذي يرى أسبقيّة الحال على بقيّة الأفعال "لأنّ الأصل في الفعل أن يكون خبراً، والأصل في الخبر أن يكون صدقاً، وفعل الحال ممكن الإشارة إليه، فيتحقق وجوده، فيصدق الخبر عنه، ولأنّ فعل الحال مشار إليه فله حظّ في الوجود"[2]

إنّ النصّ في بدايته كشف وتوطئة، وهو باقترابه من النهاية نتيجة واستنباط، وهذا كلّه ينعكس على الزمن المسيطر، فنجد فجأة عودة قويّة إلى الماضي في قوله:[3]

ويقول الغريب: كنت أحارب

في خندقيك، ولم تبرئي من دمي

الآسيويّ. ولن تبرئي من دم

مبهم في شرايين وردك. هيلين!

[1] الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 85.
[2] جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر، دار الكتاب العربي، ط 1، بيروت، 1984، ص 9.
[3] محمود درويش، لماذا تركت الحصان وحيداً، ص 128.

كم كان إغريق ذاك الزمان قساة،

وكم كان ((أوليس)) وحشاً يحبّ السفر

باحثاً عن خرافته في السفر!

هنا يظهر الماضي المستمرّ حاملاً عبء التعبير عن أبعاد الزمن، ويبدأ به الزمن الصاعد في التركيب الكبير (كنت أحارب..... ولن تبرئي) فينطلق في رحلة الزمن من الماضي (كنت) بقرينة الفعل إلى الحاضر (أحارب) بقرينة الفعل إلى المستقبل (لن تبرئي) بقرينة (لن) مع المضارع، وهذا الصعود الزمنيّ يعطي النصّ واقعيّة وسلاسة في التعبير عن التسلسل المنطقيّ الذي يريد الغريب منه شرح موقفه واستيائه واستنكاره.

إنّ الماضي يملأ المقطع الشعريّ ويؤسس له أرضيّة فكريّة ورمزيّة، فالجملة (كم كان إغريق ذاك الزمان قساةً!) يرجع بذهن المتلقّي إلى ماض سحيق بدأ بالفعل (كان) وأُتبِع بقرينة تاريخيّة هم اليونان القدماء الإغريق مع قرينة اسم الإشارة البعيد (ذاك) والتي ربّما لو سمح الوزن الشعريّ لأبدلها الشاعر بلفظ (ذلك) لتدلّ لام البعد على امتداد أبعد في الزمن، ولكنّ حرف المدّ (الألف) في لفظ (ذاك) قام بالدور ودلّ على بعد الزمان، لتأتي بعد ذلك قرينة أوضح وهي قرينة اسم العلم (أوليس) أحد القادة المشهورين وصاحب فكرة حصان طروادة في حرب طروادة وملحمتها الشهيرة، وهذه الهودة إلى الماضي السحيق بناء تحتيّ ينطلق سريعاً نحو الطموحات ونحو المستقبل الذي يشغل البطل (أوليس) نصّاً، ويشغل المقصود الذهنيّ في عقل الشاعر أو تأويل المتلقّي معنىً، وذلك في الاستمرار الحاضر في ذاك الزمن الماضي بقرينة المضارع (يحب) المركبة حقيقة مع (كان) ليفتح الزمن الماضي على أبعاده المستقبليّة وطموحاته المقبلة (كان يحب السفر باحثاً عن خرافته في السفر).

إنّ الزمن في هذا النصّ مسيطر بأبعاده كلّها، والتناسق الذي يبدو في القراءة الأولى يتكسّر دائماً في العودة الدائمة إلى الماضي السحيق، فنجد دائماً ذلك كما في قوله:[1]

الكلام الذي لم أقله لها

قلته. والكلام الذي قلته

لم أقله لهيلين. لكنّ هيلين

تعرف ما لا يقول الغريب...

ويظهر هنا الماضي بصيغتي نفي المضارع وقلب زمنه (لم أقله) والماضي (قلته)، ثمّ يظهر بعد ذلك الحاضر بصيغة المضارع المثبت والمنفيّ (تعرف) (لا يقول)، وهذا واضح الدلالة على أهميّة البناء من أبعد نقطة في الماضي إلى الحاضر الذي يسيطر على فكر الشاعر فيرجع من أجله إلى الماضي ويسافر على إثره إلى المستقبل.

وأخيراً تصل عقدة النصّ إلى ذروتها حين ينسف الشاعر على لسان هيلين ذلك الماضي المسيطر بقوله:[2]

حرب طروادة لم تكن

لم تكن أبداً

أبداً...

يا له من مطر

يا له من مطر

[1] نفسه، ص 128.
[2] محمود درويش، لماذا تركت الحصان وحيداً، ص 128- 129.

إن هـذا النفـي المطلـق المؤكـد للماضـي وحـرب طـروادة التـي بنـى عليهـا الغريـب أسـئلته وشـكواه بصـيغة نفـي الكـون (لـم تكـن) وتأكيـدها بـالتكرار (لـم تكـن أبـداً) وتأكيـدها أكثـر بتكـرار لفظـة (أبـداً) دليـل علـى رفـض الماضـي والتمسـك بالحاضـر الـذي يبنـي عليـه الشـاعر آمـال الحيـاة والمطـر الـذي أبـدى كثيـراً إعجابـه به على لسان هيلين.

إنّنـا يجـب أن نأخـذ بظـاهر المعنـى هنـا لأنّ ختـام الـنصّ رسـالة يـودّ الشـاعر إيصـالها، ومعـروف عـن درويـش فكـره الـوطنيّ وحسّـه الثـوريّ وبحثـه عـن الوضـوح، وهـو الـذي تسـاءل: "كيـف أوفّـق بـين شـقّ الطريـق إلـى الكلمـة لتمـارس مفعولهـا بـين الجمـاهير بصـفتها كلمـة ثوريّـة مـن ناحيـة، وبـين متطلّبـات الشـروط الفنّيـة المتطـوّرة لهـذه الكلمـة، ثـمّ إننـي ملـيء بالإحسـاس بـأنّ ((اللعبـة الفنّيـة)) عنـدي مكشـوفة خلـف منـديل شـفّاف"[1] لـذا كانـت هـذه الرسـالة واضـحة للجمـاهير، وكـان الـزمن دالّاً بالمطلق على الفكر والوجدان عند الشاعر الثوريّ.

[1] محمود درويش، شيء عن الوطن، دار العودة، بيروت، 1971، ص 261.

خاتمة ونتائج :

إنّ هذه الدراسة التحليليّة لنصّ لغويّ شعريّ عالي المستوى الفنّيّ تصل بنا إلى نتائج يمكن ذكر أهمّها:

1- إنّ لغة الشعر تشمل وظيفة التواصل ولكنّها تتعدّاها إلى وظيفة أسمى وأرقى هي الوظيفة العاطفيّة الوجدانيّة، إذ إن لغة الشعر تنفرد بإيصال المشاعر والتجربة إلى جانب المعنى والحدث، فهي مخبرة بالحدث، وهي كذلك مخبرة بالمكنون من عواطف.

2- إنّ الأثر الزمنيّ يسيطر على النصّ الشعريّ وينقل التجربة من حيّز إلى آخر موافقاً حركة الزمن صعوداً وهبوطاً، ويحمل الهدوء للمتلقّي حيناً، كما يحمل الصّدمة له أحياناً أكثر.

3- الاتجاه الزمنيّ له الأثر الأكبر في المعنى؛ فلا يعطي اتجاه معنى اتجاه آخر، ولا يترك في الذهن الشعور نفسه، بل إنّ الانتقال من زمن إلى آخر يحمل التجربة إلى بعد تأثيريّ مختلف.

4- يتمتّع الشاعر الفلسطينيّ الراحل محمود درويش بقدرة لغويّة فريدة جعلت من شعره ظاهرة فريدة في الأدب العربيّ الحديث، وكرّست فكرة الأثر الفنيّ للأدب في القضايا الكبرى، فكانت قصيدته سلاحاً مبطّناً بالكلمات والصور والرموز.

5- إنّ القراءة الأولى السطحيّة لها أهمية كبرى في القصائد الموجّهة، فالرسالة تصل إلى أذهان متباينة المستوى، وعليها أن تبلغ كلّ ذهن حقيقة لا ريب فيها.

المصادر والمراجع:

1. برند شبلنر.
2. جلال الدين السيوطي، الأشباه والنظائر، دار الكتاب العربي، ط 1، بيروت، 1984.
3. جمال الدين خضور، الزمن النقد الحداثة في الشعر العربيّ، مجلة الموقف الأدبي، عد:325، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1998.
4. الزجاجي، الإيضاح في علل النحو.
5. السيد الورقي، لغة الشعر الحديث، دار النهضة للطباعة، بيروت، 1984.
6. صلاح فضل، أساليب الشعريّة.
7. عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير، كتاب النادي الأدبي الثقافي، ط1، 1985.
8. محمد حماسة عبد اللطيف، اللغة وبناء الشعر، القاهرة، 1992.
9. محمد فتوح أحمد، الرمز والرمزية في الشعر العربي المعاصر، القاهرة، 1977، ط1.
10. محمود درويش، شيء عن الوطن، دار العودة، بيروت، 1971.
11. محمود درويش، لماذا تركت الحصان وحيداً، رياض الريس للطباعة والنشر، ط 3، بيروت، 2001.
12. وهب روميّة، شعرنا القدم والنقد الجديد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996.

The Use of language in Selected Plays by Eugene Ionesco

Abstract

This paper examines the use of language in selected plays by Ionesco. The disintegration of language is the most significant hallmark of the Theatre of Ionesco. The paper also highlights the difference between the language of traditional theatre and that of absurd theatre. Absurdist dramatists have gone too far to the degree that they have created a new language for the theatre. In his plays, Ionesco dislocates and disarticulates language in a way that makes it a clear manifestation of the absurdity of human condition. The language of the Theatre of the Absurd consists of out-worn clichés and empty dialogues. Ionesco uses many techniques in which he destroys language and fathoms its emptiness. Moreover, absurd language fails to be a means of real communication. As a result, absurd characters utter irrelevant sentences and fail to form real human relationships. They use language as a medium to kill time and to fill the void of their inner life.

key words: absurd, language, disintegration, manifestation, clichés.

استخدام اللغة في مسرحيات مختارة لأوجين يونسكو

طالبة الماجستير: ميري نجا

جامعة البعث– كلية الآداب– –قسم اللغة الإنكليزية

المشرف: د. الياس خلف

الملخص

يدرس هذا البحث استخدام اللغة في مسرحيات مختارة لأوجين يونسكو حيث يعتبر تفكك اللغة أهم سمة مميزة لمسرح يونسكو. كما يسّلط الضوء على الفرق بين لغة المسرح التقليدي ولغة مسرح العبث. فقد عبث كتاب مسرح العبث باللغة لدرجة أنهم خلقوا لغة جديدة للمسرح. يعبث يونسكو باللغة ويفكّكها في مسرحياته بطريقة تجعلها تجسيداً حقيقياً لعبثية الوضع البشري. تتكون لغة مسرح العبث من كليشيهات بالية وحوارات فارغة. يستخدم يونسكو العديد من التقنيات التي يدّمر من خلالها اللغة ويستكشف فراغها. وبالإضافة الى ذلك تفشل لغة مسرح العبث بأن تكون وسيلة للتواصل الحقيقي، لذلك تتفوه شخصيات مسرح العبث بعبارات غير متعلقة ببعضها وتفشل بتشكيل علاقات إنسانية حقيقية. فنجدهم يستعملون اللغة كوسيلة لقتل الوقت وملئ الفراغ النفسي بداخلهم.

الكلمات المفتاحية: عبثي، اللغة، تفكك، تجسيد، الكليشيهات.

The Use of Language in Selected Plays by Eugene Ionesco

This paper explores the use of language in some of Eugene Ionesco's plays. One of the most significant characteristics of the Theatre of the Absurd is its peculiar use of language. In traditional drama, language is celebrated as the dominant element in the play. The playwright uses language as a tool to express the characters' psychological states and their motivations which lead the action of the play and bring the plot into an end. He translates such states of mind into written words or spoken ones so that they can be understood by readers as well as spectators. Moreover, the dramatist uses clear language which demonstrates the setting of the play and his own main concerns. In order to achieve such an end, the playwright uses what is called the language of the

public. In this case, the language of the text becomes more important than what this text tries to reflect.

However, as the Theatre of the Absurd is marked with its wish to turn things upside down, it is worth noting that its madness has a great deal to do with language. Ionesco is totally involved in expressing his own experience or what is called a private sense of being. This is the main purpose of writing his plays. While trying to do so in the so-called rational systems of thought, Ionesco discovers that such a language is futile. That is to say, the feelings he is trying to express cannot be translated in discursive speeches. Moreover, the rule-governed words seem to distort the reality he is trying to reach. This reality is not that of appearances; rather, it is a metaphysical one. In other words, it is an inner reality which every viewer seeks to explore.

Consequently, the modern Man finds himself caught up in a world of chaos and mystery. What distinguishes Man from other creatures is reason and his ability to reflect upon things. However,

when trying to find answers for the main questions about the world, Man becomes aware of the fact that there are no reasons or explanations for what is happening. Sartre makes it clear that "the world of explanations and reasons is not the world of existence" (*Nausea* 121). Here the absurd emerges as a result of disharmony between the rational Man and his irrational world. Thus, Man's endeavor to seek solutions or reasons seems totally absurd.

In this respect, philosophers and writers take different stances toward the absurd. To start with, existential writers such as Camus and Sartre choose to express this sense of senselessness by adhering to the conventional style of writing. They express their thought by using logical devices. Here lies the difference between existentialist writers and absurdist ones. While the existentialist writers, mainly Camus and Sartre, aim to express the "absurd experience" and strive to find solutions for it, absurdist dramatists show this absurdity without trying to search for

solutions. In his book *The Theatre of the Absurd*, Martin Esslin states, "It is the striving for an integration between the subject matter and the form in which it is expressed that separates the Theatre of the Absurd from Existential Theatre" (xx).

Thus, the main concern of this paper is to analyze the language used by Eugene Ionesco in some of his plays. Moreover, it takes into consideration the philosophical thinking during that period and its effect upon absurdist dramatists' style of writing. It is worth mentioning that language in Ionesco's theatre is not a tool for articulating themes. Instead, like the plot and characters, language becomes a concrete manifestation of absurdity. It can be considered one of the consequences of the Second World War.

While striving to communicate their sense of being, absurdist dramatists "find a key to the devaluation and disintegration of language in the Theatre of the Absurd" (Esslin, *The Theatre of the Absurd* 296). Words are not enough to

express our real experience. Here arises a challenge: writers are trying to say something unsayable. Ionesco himself makes it clear that "a work of art is the expression of incommunicable reality that one tries to communicate_ and which sometimes can be communicated. That is its paradox and its truth" (qtd. in Esslin 81).

As a result, Ionesco treats language as one element of theatre. What matters more is the fundamental experience he is trying to express. This experience extends the potentials of theatre and creates a special or new language for it. This is the pure theatre that Ionesco and other dramatists seek to rediscover. Martin Esslin refers to such a kind of theatre whose main characteristic is its "turning away from language as an instrument of the deepest levels of meaning" (*The Theatre of the Absurd* 328).

However, this turning away from language and destroying its mastery cannot be easily achieved for language has always

governed our existence. “In the beginning was the Word,” says Saint John (*Holy Bible: English Standard Version*, 43.1). Thus, the Theatre of the Absurd poses a great challenge in its devaluation of language. However, when we say that language is devalued in Ionesco’s theatre, this does not mean that it is meaningless or merely nonsensical. Moreover, this breakdown of language goes hand in hand with the philosophical thinking and the trends during that period of time. Gradually, language starts to lose its dominance in many ways.

I am going to take George Steiner’s theory on language as a starting point. In a journal article titled “The Retreat from the Word”, Steiner claims that many aspects of reality can be reached outside language. He wants to bring attention to the fact that we should not limit our perceptions to the linguistic or verbal discourse. “There are modes of intellectual and sensuous reality founded not on language, but on other communicative energies

such as the icon or the musical note. And there are actions of the spirit rooted in silence" ("The Retreat from the Word" 187).

He starts his discussion by talking about the supremacy of language which can be regarded as a characteristic of the Greek period. Since then, all fields of life _ literature, science, politics, religion_ have been enclosed or articulated in clear verbal discourse. The whole human experience _ "its recorded past, its present condition and future expectation" _ is summed in language (189). However, Steiner continues his debate and starts explaining how the primacy of words starts to fall down. One of the reasons is the development in mathematics and natural sciences. It is no longer possible to articulate mathematical realities in descriptive language. Such developments have increased the gap between language and reality. Thus, "it is no paradox to assert that in cardinal respects reality now begins outside verbal language" (Steiner 193). The mathematical reality, as he explains, is related to the non-verbal language

Moreover, Steiner talks about other realities which belong to issue of anti-language such as the abstract art (non-objective art) and the atonal music. The paintings of the 18^{th} and 19^{th} centuries have been an attempt to articulate certain concepts in verbal language. The painter gives his/her painting a title which narrows the limits of the perception of such a painting. The spectator sees the painting and gives a descriptive explanation about it. The modern art reacted against the traditional concepts of the previous period. Here is a clear similarity between non-objective art and absurd drama. Ionesco refers to the fact that modern painters have been trying to return or to rediscover a fundamental truth in painting. This truth is higher than the objective one for it addresses the senses not the minds. Vincent Van Gogh, in drawing a painting, makes it clear that he paints what he feels not what he sees. In this case, he addresses the senses of the spectators and plays on their nerves. Thus, reality here stands outside words.

Similarly, Ionesco and other absurdist dramatists aim to shock spectators and arouse their feelings. This goal cannot be achieved by the use of traditional language. The play entails a "reality expressed pictorially, in a language as revealing as that of words or sounds," and that is why "it is after having disarticulated theatrical elements, after having rejected false theatre language, that we must try, as the painters have done, to rearticulate them, purified and reduced to their essences" (Ionesco, "Discovering the Theatre" 16). The same thing is done in atonal music that it becomes impossible to articulate sounds in words. Consequently, to use Steiner's words, "The World of the word has shrunk" ("The Retreat from the Word" 201).

As far as Eugene Ionesco is concerned, I am going to shed light on his deliberate devaluation of language in some of his major plays. Ionesco, more than any other absurdist dramatist, likes to comment on his plays and theorize ideas about his theatre. He expounds his attitude toward language:

But to attack a worn-out language, to try to make fun of

it in order to show its limitations, its inadequacies; to try

to burst it asunder, for all language wear out, coagulate,

become empty; to try to renew it, to reinvent it, or simply

to amplify it, it is the function of every "creator," who by

that very act reaches the heart of things, of a living,

moving reality which is always different and yet always the

same. ("Notes on My Theatre" 133)

Ionesco writes about the incapability of language to express this old and permanent truth. That is why he deliberately devalues and misuses words in an attempt to show us their emptiness. Essentially, Ionesco uses language as a tool to criticize language itself. Language becomes a manifestation of its own absurdity; it

shows us its emptiness. Stephen Halloran, in "Language and the Absurd", states that language is not used for what it might say. Rather, it is used for what it might show. He adds, "language is used to satirize language, to show the hopelessness of using language to deal with serious human problems" (99). As a result, all writers make language disintegrated from reality, using their own special techniques.

Ionesco's first play, *The Bald Soprano*, was born as a result of Ionesco's attempt to learn English. However, learning English does not lead to writing plays, Ionesco says. Rather, the dramatist explains that the English-French Primer he used to memorize certain sentences reminded him of some fundamental truths. Ionesco, then, changes his mind and, in an article titled "The Tragedy of Language: How an English Primer Became My First Play", declares that "my ambition had become greater: to communicate to my contemporaries the essential truths of which the French-English Primer had made me aware" (11). Thus, he

creates his characters based on the characters of the primer. He explains that “the dialogues of the Smiths, the Martins… were really theatre, theatre and dialogue being one and the same thing. I had only to put it in a play” (11).

The Bald Soprano starts in a familial atmosphere: Mr. Smith and Mrs. Smith are having a conversation. Then Mr. Martin and Mrs. Martin arrive to have dinner with the Smiths. They converse about trivial topics, showing the banality of their own life. The Fire Chief arrives and tells some illogical stories. The characters utter irrelevant sentences and their words lose their meanings. The end of the play is like its beginning: the Martins are in the place of the Smiths and the play starts again.

Ionesco’s main concern in all of his plays is to criticize what he calls the petty bourgeois language. Such a language is full of fossilized clichés and slogans. That is why when people speak, they do not reflect something true. This empty language fails to express the inner life of people. Thus, we have to break its

limitations and free ourselves from it in order to free ourselves from the systems of thought celebrated by such a language. Ionesco uses various techniques which all tend to confirm the absurdity of language.

The Bald Soprano is made up of sentence fragments attached to each other in a non-relevant way. The play starts with Mrs. Smith mouthing some axioms and frozen clichés in an exaggerated way. However, Mr. Smith is reading a newspaper and does not engage in the conversation:

Mrs. Smith: There, it's nine o'clock. We've drunk the soup, and eaten the fish and chips and the English salad. The English have drunk English water. We've eaten well this evening. That's because we live in the suburbs of London and because our name is Smith.

Mr. Smith: [continues to read, clicks his tongue]

Mrs. Smith: Potatoes are very good fried in fat; the salad

oil was not rancid. The oil from the grocer at the corner is

better quality than the oil from the grocer across the

street…I prefer not to tell them that their oil is bad.

Mr. Smith: [continues to read, clicks his tongue]. (*The*

Bald Soprano 9)

This continues for two pages, and then Mr. Smith engages in the dialogue. It is worth mentioning that Ionesco deliberately violates the maxims of conversation. Mrs. Smith, here, violates the maxim of quantity. Too much is being said without telling us anything important or even leading the action of the play forward. However, language starts to break itself gradually. The Martins arrive and the conversation is more distorted than before. Spectators become confused and not able to grasp what is taking place on the stage. The characters speak as each one of them is

talking alone. Sentences are not related to one another. The following extract from the play accentuates the situation:

Mr. Smith: Hm. [Silence]

Mrs. Smith: Hm, hm. [Silence]

Mrs. Martin: Hm, hm, hm. [Silence]

Mr. Martin: Hm, hm, hm, hm. [Silence]

Mrs. Martin: Oh, but definitely. [Silence]

Mr. Martin: We all have colds. [Silence]

Mr. Smith: Nevertheless, it is not chilly. [Silence]

Mrs. Smith: There is no draft. [Silence.] (20)

In this respect, it is important to highlight the value of silence in Ionesco's plays. The significance of silence as a means of non-verbal communication was dramatically increasing in the twentieth century in response to the devaluation of language. Ludwig Wittgenstein ends his *Tractatus* by saying that "what we cannot speak about we must pass over in silence" (qtd. in Kane). Likewise, Ionesco gives up speaking at the end of his plays. In his striving to show us the hollowness of language, Ionesco makes us

closer to silence. Characters speak in order to break silence, yet their attempts fail.

By making silence dominate the ending of all his plays, Ionesco refers to the inability of real communication between human beings. In other words, silence is used as a symbol of estrangement and entrapment. The silent characters remain isolated and imprisoned. In *The language of Silence on the Unspoken and Unspeakable in Modern Drama*, Leslie Kane states: "In plays of inaction, when non progression in language and non-progression in time, combined with confined settings, underscore the sensation of entrapment, silent response and muteness reinforce the portrait of man as not merely estranged from his world, but entrapped in the hell of the self" (24). Moreover, as a phenomenon of the Second World War, the silence of Ionesco's drama stands for the silence of humanity toward the horrors of the war. Ionesco normalizes the death scenes at the end of his plays.

The characters, then, narrate ordinary events as unusual ones. For instance, they comment on the scene in which a man ties his shoes up as if it were something extraordinary. By contrast, the clock's indicating the wrong time and moving in the opposite direction are treated as ordinary happenings. These are the modern people of the 20^{th} century. Here Ionesco shows how people become accustomed to the horrible events of the war. Moreover, the contradiction between words and reality is common in absurd drama. Again, the maxim of relevance and quality are violated here. We may ask ourselves about the effect of such violations in speech acts. The answer is that such violations create a comic or a tragic effect upon the spectator. In most cases, the words of characters become laughable objects as anything funny introduced on the stage.

This point leads us to one of the prominent techniques used by Ionesco and other absurdist dramatists: language as an object. We have made it clear that language is used to show us

its emptiness. writers achieve this by making a spectacle out of language. Here, language is like the masks or the clowns of a play. It is being exposed on the stage. In an article titled "A Theatre of Language", Jean Vannier states that "The character's language will therefore find itself for the first time literally exposed upon the stage, prompted to the dignity of a theatrical object, it becomes at the same time a material for possible tragedy or mockery for the spectator" (182). That is why in the avant-garde appears "a theatre of language where man's words are held up to us as a spectacle" (182). What is more shocking is that this object destroys itself by itself and encloses us in the circle of absurdity.

Moreover, Ionesco uses the technique of misapplying the concept of probability. This technique is used by absurdist dramatists in order to make the spectator more confused. It also adds to the comic effect of the play. The doorbell rings and the couples expect that someone is coming. When Mrs. Smith opens the door, she finds that there is no one there. This happens for

many times and characters start arguing about the chances of having someone at the door when the doorbell rings:

Mrs. Smith: I'm not going to open the door again.

Mr. Smith: Yes, but there must be someone there!

Mrs. Smith: The first time there was no one. The second

time, no one. Why do you think that there is someone

there now?

Mr. Smith: Because someone has rung!

Mrs. Martin: That's no reason.

Mr. Martin: What? When one hears the doorbell ring,

that means someone is at the door ringing to have the

door opened.

Mrs. Martin: Not always. You've just seen otherwise!

Mr. Martin: In most cases. Yes.

Mrs. Smith: That is true in theory. But in reality things

happen differently. You have just seen otherwise. (23)

The last sentences said by Mrs. Smith are highly significant. Ionesco indicates that words are not always in accord with meaning. What is being said contradicts what is happening on the stage. That is why we should free words from their rules and go beyond them. This idea can be linked to the words of political speeches. They are true in theory but when it comes to reality, there is no concord between them and reality. People have become sick of what they were being exposed to during the times of war and even after it. They have discovered that nothing has come true in real life or changed their terrible situation.

The next time the doorbell rings, The Fire Chief appears on the stage. The couples implore him to stay with them. The characters are too bored; nothing new happens in their life. The Fire Chief agrees and starts telling them some stories. Again,

language is used here to kill time. This is true of most absurdist plays: the stories are awkward and contradictory, yet the characters seem amused and entertained by them. Time becomes a burden when life has no meaning. It does not even matter whether it is day or night; it is all the same. One of the ways invented by characters to kill time is telling stories in which words are not even related to reality. For example, The Fire Chief tells the story of a mouse which gives birth to a mountain.

However, The Fire Chief leaves and the two couples continue their conversation. Now, what is being said goes wild and characters start uttering sentences that cannot be related to each other in any way. The words are not even sentence fragments or clichés. It seems that each character is alone and mouths any sentence in order not to be silent:

Mr. Martin: Paper is for writing, the cats for the rat.

Cheese is for scratching.

Mrs. Smith: The car goes very fast, but the cook beats

better.

Mr. Smith: Don't be turkeys; rather kiss the conspirator.

Mr. Martin: Charity begins at home.

Mrs. Smith: I'm waiting for the aqueduct to come and

see me at my windmill.

Mr. Martin: One can prove that social progress is

definitely better with sugar.

Mr. Smith: To hell with polishing! (39)

What happens next is even more shocking. Characters do not even say complete sentences. They start shouting words at each other; words are broken and disintegrated in a way that they become totally absurd. Then characters start uttering syllables, consonants and even the letters of the alphabet:

Mrs. Martin: Bazaar, Balzac, Bazooka.

Mr. Martin: Bizarre, beaux-arts, brassieres!

Mr. Smith: A, e, i, o, u, a, e, i, o, u, e, i, o, u, i!

Mrs. Martin: B, c, d, f, g, l, m, n, p, r, s, t, v, w, x, z!

Mrs. Smith: Choo, choo, choo, choo, choo, choo, choo, choo!

Mr. Smith: It's!

Mrs. Martin: Not!

Mr. Martin: That!

Mrs. Martin: Way! (41)

Meanwhile, the lights are off and spectators can only hear the screaming of characters. Then the lights go on to see that the Martins are in the place of the Smiths and the play ends where it started. Thus, the total destruction of language leads to a total collapse of reality. While writing the dialogue of the play, Ionesco discovers the mechanical aspect of human life. The playwright, in "Discovering the Theatre", explains that he did so by "sinking into the banal, by pushing to their utmost limits the most outworn clichés of everyday language" (12). In this respect, he "tried to achieve the expression of strangeness in which all human

existence seems to be bathed" (12). After he had finished writing the play, Ionesco was very proud of himself. He was able to write "something like the tragedy of language," yet he was astonished when spectators laughed while watching the play. Again, Ionesco refers to the stupidity that contaminates all human behavior. People have lost their senses to the degree in which they become merely machines; their words and actions are automatic. However, he talks about some sensitive spectators who have been able to sense the uneasiness in the play.

In "The Tragedy of Language: How an English Primer Became My First Play", Ionesco comments on the text of his play:

> The text of *The Bald Soprano* or of the English (or Russian or Portuguese) primer, composed of ready-made expressions and the most tired clichés, made me aware of the automatic quality of language and human

behavior, “empty talk,” speaking because there is nothing

personal to say, the absence of inner life, the mechanical

aspect of daily existence, man bathing in his social

environment, becoming an indistinguishable part of it. The

Smiths, The Martins can no longer talk because they can

no longer think… (13).

It is worth mentioning that the writings of the Dadaist playwright, Tristan Tzara, foreshadows Ionesco’s use of clichés. Tzara is a French avant-garde poet and one of the founders of Dadaism. Dadaist writings consist mainly of nonsensical dialogue. The same technique of using clichés in the bourgeois conversation is applied by Ionesco in many of his plays. Another influence is that of the German Expressionist, Yvan Goll. In *Methusalem*, the dialogue of the bourgeois conversation consists of clichés and this,

again, anticipates Ionesco's use of this technique which becomes, later, a significant characteristic of absurd writings.

Moreover, the most important influence on Ionesco's writings is that of the Surrealist writers. In one of his interviews, Ionesco admits that he has been largely influenced by Surrealism. Ionesco says: "None of us would have written as we do without Surrealism and Dadaism. By liberating the language, those movements paved the way for us…I was bowled over [by Tristan Tzara] …Then I read all the other surrealists – André Breton, Robert Desnos" (qtd. in Bennet, *The Cambridge Introduction to Theatre and Literature of the Absurd* 32). As far as language is concerned, Roger Vitrac's writings exemplify the problem of language. Two elements, as Esslin mentions in *The Theatre of the Absurd*, anticipate Ionesco's work: "the banality of a cliché-laden language" and "a similar mixture of the parody of the conventional theatre and pure theatre" (277). Ionesco asserts that *The Bald*

Soprano is a parody of theatre as well as a parody of the human behavior.

Eugene Ionesco's second play *The Lesson* is also concerned with language. In writing such a play, Ionesco amazingly challenges conventional linguistic elements and devalues the role of language as a true medium to communicate human relations. When Ronald Hayman asks Ionesco whether it is possible to read the play as an attack on the traditional systems of education, the latter makes it clear that the play is a "game of words" in which "language is empty. It no longer corresponds to anything. A sort of emptiness of language and a refusal of its call to culture" (8). *The Lesson*, written in 1950 and performed in 1951, is a one-act play in which Ionesco offers a shock to those who have expected that there would be no lesson at all. Unlike *The Bald Soprano,* which contains no soprano and no bald person, *The Lesson* is totally a lesson but an unusual one.

The play opens with the Maid receiving an eighteen-year-old Pupil at the apartment of the Professor. A self-confident pupil is being taught by a timid professor about geography, mathematics and philology. However, as the play proceeds, the Pupil becomes less confident and hesitant to answer the Professor's questions. Meanwhile, the Professor starts to agitate and gains control over the Pupil from the sound of his words. The action culminates when the Professor murders his Pupil with an invisible knife manifested by words. The enthusiastic girl falls a victim to the Professor, who gradually turns into an aggressive person. The Maid, who has warned the Professor not to go too far, helps him to get rid of the body. She places a swastika on his arm and announces that this is a daily routine. The Pupil is the Professor's fortieth victim during that day. Another pupil arrives and the opening dialogue of the play starts again.

The limits of language as a tool of communication and its futility to create real human relations are a hallmark of all absurdist

drama and especially of Ionesco. In *The Lesson*, language is the heart of the professor's lecture. He teaches the Pupil about the "fundamental principles of the comparative and linguistic philology of the neo-Spanish Languages" (58). The Professor tells his Pupil that all languages are the same; the distinctions made between them are arbitrary. The Professor says: "The differences are scarcely perceptible to anyone not experienced in detecting them. Thus all words in all languages…are always the same" (62). For example, the word "my country" can have different meanings in different contexts. When an Italian says "my country," s/he means Italy. "My country" in the French language means France, and France in the Oriental becomes the Orient and so on. Here, Ionesco demonstrates that the same word can signify completely different meanings. The problem, to use Esslin's words, is that "words cannot convey meanings because they leave out of account the personal associations they carry for each individual" (*The Theatre of the Absurd* 95).

However, what is more important than the impossibility of communication is the use of language as an instrument of power. The Professor turns from a timid person into an aggressive one. At the beginning of the play, he cannot even utter one sentence without pauses. By contrast, the Pupil speaks confidently and without hesitation:

Professor: Good morning, good morning…You

are…er…I suppose you really are…re…the new pupil?

Pupil: Yes, sir. Good morning, Sir. You see I came at the

right time. I didn't want to be late.

Professor: Good. Yes, that's very good…I don't know

quite how to apologize to you for having kept you

waiting…I was just finishing…You understand, I was

just…er…I do beg your pardon…I hope you will forgive

me… (*The Lesson* 46)

Gradually, the Professor controls language and gains his power from it. In other words, he is the giver of information and the one who assigns meanings to his words. He starts to get nervous and shouts at the pupil: "Silence! What's all this for?" (59). He even becomes more furious and orders the pupil to be quiet and not to talk at all: "Don't show off, airing your knowledge! you'd better just listen" (60). The self-confident Pupil turns into a timid one. She is not able to follow the professor's instructions and says, "I've got a toothache" (61). This scene is of high significance: having a toothache means that the Pupil has lost the ability to speak. Essentially, she has lost the gift of language. In fact, the Pupil has lost her power which she derives from language. In this respect, Ionesco criticizes the use of language as a tool to dominate people.

The Professor does not care about the Pupil's situation which starts to deteriorate and continues his lecture. The pupil

utters the same sentence from time to time and shows her inability to follow the Professor's instructions. Nevertheless, the Professor gets more and more agitated, taking the wrist of the Pupil and twisting it. Then he asks her to pronounce the word "knife". In this passage, Ionesco translates Saussure's concept of the signified and the signifier:

Professor: Ah! [He goes quickly to the drawer and finds

a big imaginary knife; he takes hold of it and brandishes it

exultantly. Here's one, Mademoiselle, here's a knife! It's

a pity this is the only one; but we'll try to make it serve for

all the languages! All you need to do is to pronounce the

word knife in each language, while you stare closely at the

object and imagine it belongs to the language you are

using.

Pupil: I've got the toothache.

Professor: [almost chanting, melodiously]: Come along

then: Say Kni, like Kni, Fff, like Fff…and watch it

carefully…don't take your eyes off it…

Pupil: Kni.

Professor: Fff…Watch it. [He moves the knife in the

pupil's face.]

Pupil: Fff… (70)

This continues for a while and the pupil is in total pain:

Pupil: No! No! No more! That's enough! I've had enough!

Besides, my teeth ache and my feet ache and my

headaches…

Professor: Knife…Watch it…Knife…Watch

it…Knife…Watch it…

Pupil: You make my ears ache, too. What a voice you've

got! How piercing it is! (70)

The Pupil is aching while the Professor is abusing her. The sexual connotations of the discourse are made very clear. The Professor rapes the Pupil and kills her. The Maid comes and shouts at him, saying that this is his fortieth victim. The Professor tries to strike her, but she flies into a fury and attacks him. In doing so, the Maid reminds him that she is not one of his students. Rather, she acquires power over him as she is an archetype, that of a mother. She has warned him that "Arithmetic leads to philology, and philology leads to Crime…" (73). This shows us how language is used as a weapon.

Later, the Maid calms the Professor, telling him that no one will notice the crime. She says that "no one will ask any questions. They're used to it" (74). In this respect, it is important to note that the play is a post-war production. Emerging from the destruction of war, *The Lesson* tries to "break the silence imposed through slavery, colonial exploitation, totalitarianism and genocide

while exhibiting an ambivalent attitude toward language" (Patterson 2). While the themes of totalitarianism and violence are recurrent in Ionesco's plays, *The lesson* deals with such issues in a more complex way.

Ionesco has always been against ideological theatre whose manipulative language is used as a means to enforce a certain ideology. He states: "The theatre is not the language of ideas. When it tries to become the vehicle of ideologies, it can only become their popularizer. It simplifies them dangerously" ("Discovering the Theater" 9). Ionesco has witnessed the German occupation of both Romania and France. He reacts to the Nazi speeches which are used not to communicate reality but to conceal it. The Maid places a Swastika on the professor's arm and says, "Here you are! Put this on, if you're frightened, then you won't have anything to be afraid of. [She puts it round his arm.] …It's political" (74). The ideological armband is used to justify the number of coffins.

The professor-pupil relationship stands for the aggressor-victim relationship. From the beginning of the play, the aggressor is teaching the victim his own language. In the colonial and post-colonial contexts, the language of the colonizer stands for superiority and that of the colonized stands for submission. Ionesco reveals the dangers inherent in language. The Professor's lesson is about comparative linguistics, telling his pupil that all languages are the same. Yet, the only example he gives to make a difference between them is about nations. He uses the word "my country" which, in fact, refers to a national identity. Why does Ionesco choose a word which has national and political connotations?

Ionesco makes it clear that each language stands for a nation and becomes its most powerful weapon. Moreover, each nation has its specific national identity which can be expressed and defended by words. That is why the word "knife" symbolizes a weapon used by the aggressor to kill his victim. The Maid's

claiming, at the beginning of the play, that "of all things, not philology, Monsieur, philology is the worst of all…" (58) summarizes the whole story. This individual rape stands for all the murders committed in the Second World War. What gives Ionesco's theatre its magic is the way in which he manipulates the semantic qualities of the words and makes them fall down in front of the audience. Words, as the Professor tells his pupil, become mere "sounds arranged in a purely irrational way, devoid of all sense" (60).

The theatre of Ionesco achieves a unity between its content and form. Ionesco succeeds in creating such a unity by adopting a new language. He believes that "to renew language is to renew our conception, our vision of the world" and when there is a new expression, there is originality ("Notes on My Theatre" 134). This is the task and the responsibility of every writer. In his striving to reach a higher truth and living a mystical experience, which exceeds the boundaries of traditional language, Ionesco pushes

the theatre into an extreme. By showing us that language is limited, Ionesco destroys words and makes language explode. From the beginning of his career, Ionesco feels that there must be a special language for theatre and he succeeded in discovering it in his absurdist plays.

Works Cited

Primary sources:

---. *The Bald Soprano and Other Plays*. Trans. Donald M. Allen.

New York: Grove Press, 1982.

Secondary sources:

Bennett, Michael Y. *The Cambridge Introduction to Theatre and Literature of the Absurd*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

Esslin, Martin. *The Theatre of the Absurd*. New York: Anchor Books,

1961 ed.

Halloran, Stephen M. "Language and the Absurd." *Philosophy& Rhetoric* 6.2 (1973): 97-108. print.

Holy Bible: English Standard Version. Westle, Swindon: Bible Society,

2014.

Ionesco, Eugene. "Discovering the Theatre." Trans. Leonardo C. Pronko. *The Tulane Drama Review* 4.1 (1959): 3-18. print.

---. Interview by Ronald Hayman. *The Transatlantic Review* no.41

(1972): 5-13. print.

---. "Notes on My Theatre." Trans. Leonard C. Pronko. *The Tulane*

Drama Review 7.3 (1963): 126-159. print.

---. "The Tragedy of Language: How an English Primer Became My
First Play." Trans. Jack Undank. *The Tulane Drama Review* 4.3
(1960): 10-13. print.

Kane, Leslie. *Language of Silence: On the Unspoken and the
Unspeakable in Modern Drama*. London: Associated University
Press, 1984 ed.

Patterson, Jeanette. "Au Pire: Language, Violence and the Totalitarian
Ideology of Origins in Ionesco's La Lecon and C' esaire's Une
Tempete." French Forum 33.1 (2008): 195-213. print.

Sartre, Jean Paul. *Nausea*. Trans. Robert Baldik. London: Penguin
Books, 2021.

Steiner, George. "The Retreat from the Word." *The Kenyon Review*
23.2 (1961): 187-216. print.

Vannier, Jean. "A Theatre of Language." Trans. Leonardo C. Pronko.
The Tulane Drama Review 7.3 (1963): 180-86. print.

جماليات الموسيقى والإيقاع في حماسة أبي تمام باب الحماسة أنموذجاً

طالب دكتوراه: نديم بدر قدسي
اللغة العربية – كلية: الآداب – جامعة: تشرين
الدكتور المشرف: يعقوب بيطار + د. تيسير جريكوس

ملخـــص
يدرس هذا البحث جماليات الموسيقى والإيقاع في حماسة أبي تمام (باب الحماسة أنموذجاً) ، إذ تبدأ الدراسة بتوضيح العلاقة بين الموسيقى والشعر ، ثم تتناول الإيقاع والموسيقى الشعرية في اختيارات أبي تمام الحماسية ، لتنتقل بعدها إلى جماليات الإيقاع الموسيقي في شعر الحماسة ، وأخيراً تعرض الدراسة الدلالات المعنوية لموسيقى القوافي الحماسية ، وذلك من خلال تحليل بعض الشواهد الشعرية في باب الحماسة ، محاولةً تقفي الأثر الجمالي للانطباع الشعري والموسيقي عند المتلقي الذي يعكس الغاية التي أراد أبو تمام إيصالها إليه ، والتي تبين سبب تأليف أبي تمام لكتاب الحماسة .

الكلمات المفتاحية : أبو تمام ، الحماسة ، الموسيقى ، الإيقاع ، الأثر الجمالي

The aesthetics of music and rhythm in the enthusiasm of Abi Tammam The door of enthusiasm is a model

ABSTRACT

This research studies the aesthetics of music and rhythm in Abi Tammam's enthusiasm (the chapter of enthusiasm). Enthusiastic rhymes, through the analysis of some poetic evidence in the chapter on enthusiasm, in an attempt to trace the aesthetic impact of the poetic and musical impression on the recipient, which reflects the goal that Abu Tammam wanted to convey to him, and which shows the reason for Abu Tammam writing the book enthusiasm .

Keywords: Abu Tammam, enthusiasm, music, rhythm, aesthetic effect

مقدمة :

لا يختلف اثنان على أنّ الشعر فنٌ قائمٌ في ذاته كبقية الفنون ، فالقصيدة الشعرية أشبه ما تكون بلوحةٍ يرسمها الشاعر بدقةٍ متناهيةٍ يحرص فيها على أن يكون لكلّ حرفٍ بعدٌ ، ولكل كلمةٍ دلالةٌ ، ولكل تركيبٍ غايةٌ ، ومن هنا غدا الفن الشعري طاقةً إبداعيةً خلّاقةً تتجلى فيها قدرة الشاعر على رسم معالم الجمال . والموسيقى والإيقاع من أهم العلامات التي تميّز حماسة أبي تمام ، ولما كان الشعر ضرباً من الفنون القائمة على الموسيقى والإيقاع ، فإنّ التشكيل الموسيقي في حماسة أبي تمّام أول ما يُقال عنه إنّه يتجاوز الغاية السمعية إلى هدفٍ أبعد ، وهو التشكيل الجمالي للموسيقى الحماسية ، ليقوم الكلام في الشعر مقام الأفعال ، فالنزعة الحماسية وثيقة الصّلة بالأوضاع التاريخية والحضارية التي نشأ الشاعر فيها ، ويغذي هذه النّزعة دافعان : الأول فنّي يتمثل في التأسيس لعالمٍ شعريٍ يطبع به الشاعر شعره بصبغةٍ ذات نهجٍ قويٍ ، والثاني نفسي يتجلى في بحث الشاعر عن تحقيق ذاته في صنع الأمجاد ، والوصول إلى مكانة عزيزةٍ بين أبناء مجتمعه ، ومن أهم ما يؤدي ذلك في الشعر الإيقاع و الموسيقى الشعرية ، ولذلك حاولنا تتبع بعض المعالم الجمالية للموسيقى في باب الحماسة ، فالشعور بالجمال متمم لما يريد الشاعر الحماسي إيصاله للمتلقي من رسائل حماسية مستوحاة من صميم التشكيل الموسيقي للوحة الشعرية .

أهمية البحث وأهدافه :

تنبع أهمية البحث من كونه يدرس علاقة علم الجمال بالموسيقى الشعرية ، وما أهمية هذه العلاقة في الشعر الحماسي ؟ ولكون هذه الدراسة تفضي بنا إلى التعرف على شخصية أبي تمام المؤلف والناقد ، وتنقلنا إلى عالم نستلهم منه آفاق التشكيل الشعري والأثر الموسيقي في المعالم الجمالية بما ينسجم مع حالات التحول الشعوري من الرفض إلى القبول ، وبما يعكس تطلّع الشاعر الحماسي إلى آفاق جديدة ، تعبّر بمجملها عن نظرة أبي تمام للواقع في العصر العبّاسي ورفضه له .

منهجية البحث :

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي ، مع الاستعانة بعلم الجمال ، إذ يعدّ المنهج الوصفي الأكثر استخداماً في دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية ، ومن خلاله سنقوم بتحليل مجموعة من التشكيلات الموسيقية لبعض النصوص الشعرية في باب الحماسة ودراستها . أمّا علم الجمال فيُعرّف بأنّه يبحث العلاقة بين العمل الفنّي وجمهور المتذوقين ، وأنّه نقدٌ للنقد لأنّ النقد يسعى إلى تفسير العمل الفنّي ، وتحسين علاقته بجمهور متذوقيه ، كما أنّ علم الجمال يهدف إلى تفسير هذا التّفسير .

الموسيقى والشعر :

قبل الحديث عن الموسيقى والشعر لابدّ لنا من الإشارة إلى أنّ حديثنا عن الموسيقى والإيقاع في حماسة أبي تمّام لا ينطلق من الاستفاضة في الحديث عن الجوانب الموسيقية والإيقاعية بقدر ما يهدف إلى دراسة هذه الظّواهر الموسيقية جمالياً في شعر الحماسة ، فبحثنا المتواضع أصغر من أن يُلمّ بكل هذه الجوانب ، والتي يحتاج كلّ واحدٍ منها إلى بحث كاملٍ بمفرده ، دون أن نغفل واجبنا في توضيحها ما استطعنا بما يسهل على القارئ استيعاب النواحي الجمالية لموسيقى القوافي الحماسية ، وبداية حديثنا ستكون مع الموسيقى والشعر ، فما هي الموسيقى ؟ وما أثرها في الشعر ؟ وما هي الآثار التي تتركها موسيقى الشعر في المعاني التي يحرص شعراء الحماسة على إيصالها للمتلقي ؟

الموسيقى : لغةٌ من لغات التّعبير ، ونوعٌ من أنواع الفنون التي تهتم بالتأليف و الإيقاع وتوزيع الألحان ، وعلمٌ يدرس أصول ومبادئ النّغم من حيث التّوافق والاختلاف ، وفي الاصطلاح الأدبي هي الإيقاع الناتج عن تجاوز أصوات الحروف في الكلمة وعن تآلف الكلمات في العبارة والمنبعثة من أنغام الأوزان والقوافي في الصياغة الشعرية [1] . والموسيقى أشدّ الفنون تأثيراً في النّفس وأشدّها تمرّداً على التّحليل ، فهي في جوهرها لا تدين بشيء لعالم الملموسات ، ولا لعالم اللغة ، ولهذا يجري تشبيهها بهذا الشيء الذي لا يمكن التّعبير عنه في الشّعر وفن التّصوير باعتبار أنّ تناسق الألفاظ ، وتناسق الألوان

[1] - يعقوب إميل ، وعاصي ميشال ، المعجم المفصل في اللغة والأدب ، دار العلم للملايين ، بيروت ، الطبعة الأولى 1987م ، ص 1216 .

والخطوط يَمُتّان بالقرابة لتناسق النّغمات [1] ، وما من فنٍ يستطيع كما تستطيع الموسيقى أن يعبّر عن المشاعر الكبرى التي تهزّ النّفس الإنسانية ، وهي نفس المشاعر التي نجدها في كلّ العصور وفي كلّ البلاد مهما كان اللباس الذي تلبس به الموسيقى [2] ، ولذلك فالموسيقى ليست هي التي تصدر عن آلةٍ موسيقيةٍ فقط بل هي أيضاً تلك الموسيقى التي تلازم المقولات الإنسانية التي تعبّر عن المشاعر والتي تصدر عن الشعراء لأنّها إيحاء بالإحساس ، ولو سحبنا من القصيدة ما ينتمي للنثر ماذا يبقى ؟ يبقى الغناء ، والتّوافق ، والنّغم الموسيقي ، ولهذا يُقال إنّ الشّاعر – على عكس المتحدّث العادي – يغنّي ، ولهذا فإنّ التّرابط بين الشّعر والموسيقى قائمٌ قياماً متيناً [3] ، وارتباط الشّعر بالموسيقى معروفٌ عند النّقاد العرب منذ القديم بل إنّهم قرنوا الشعر بالموسيقى لإدراكهم أنّ الموسيقى عنصرٌ جوهريٌ في الشّعر لا قوام له بدونها ، وهي أهم عناصر الإيحاء فيه ، وموسيقى الشعر عندهم ترجع إلى الوزن والقافية ، فقد عرّفه قدامة بن جعفر بأنّه : ((كلامٌ موزونٌ مُقفّى .)) [4] ، ويقول ابن رشيق : ((الشعر يقوم من أربعة أشياء وهي اللفظ ، والمعنى ، والوزن ، والقافية ، وهذا هو حدّ الشّعر.)) [5] ، ولا يخرج حازم القرطاجني عن ذلك فيقول : ((الشعر كلامٌ موزونٌ مقفّى من شأنه أن يحبب إلى النّفس ما قصد تحبيبه ، ويكرّه إليها ما قصد تكريهه .)) [6] ، فالوزن هو البحر الذي تسير عليه القصيدة بما يوفّر لها توازناً في جميع العناصر الموسيقية عن طريق نظامٍ محكمٍ دون أدنى اضطرابٍ وبجرسٍ موسيقيٍ من أول القصيدة إلى آخرها بحيث يكون على وتيرةٍ واحدةٍ ، مع انسجام الألفاظ مع بعضها مع بعض من جهة ، ومع الاهتزازات الموسيقية من جهة أخرى بما يمنحها مزيداً من القدرة على الإيحاء ، والتّأثير ، وبذا يختلف الشّعر عن الكلام غير الموزون ، فالشعر إذا خلا من الوزن بطُل أن يكون شعراً والأصح أن

[1] - برتليمي ، جان ، Jean Berthelemy، بحث في علم الجمال ، ترجمة أنور عبد العزيز ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة - نيويورك 1970 ، ص 317 .

[2] - المرجع السابق ، ص 318 .

[3] - المرجع السابق ، ص 274 .

[4] - ابن جعفر ، قدامة ، نقد الشعر ، تحقيق كمال مصطفى ، مكتبة الخانجي ، مصر ، 1963م .، ص 15 .

[5] - ابن رشيق ، العمدة في صناعة الشعر ونقده ، تحقيق النبوي عبد الواحد شعلان ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، الطبعة الأولى 2000م ، ص 193 .

[6] - القرطاجني ، حازم ، منهاج البلغاء وسراج الأدباء ، تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ،الطبعة الثالثة 1986م ، ص 71 .

يسمى عند ذلك قولاً شعرياً [1] ، فنحن نتأثّر بالموسيقى ونستجيب لها ، والشعر تنظيمٌ موسيقيٌ للكلام ، فإذا سمعته الأذن شعرت بالطّرب الذي تشعر به عندما تسمع الموسيقى ، ومن هنا فقد عرف الشعراء منذ القديم بتلازم الإحساس بوجود الموسيقى داخل الشّعر ، لذلك كانت صياغة الشعر العربي منذ القديم في كلامٍ ذي توقيعٍ موسيقيٍ ، ووحدةٍ في النّظم تشدّ من أزر المعنى ، وتجعله ينفذ إلى قلوب سامعيه ، ومنشديه ، وتوحي بما لا يستطيع القول أن يشرحه ، وطرب الإنسان للنغم قديمٌ كعهده بالفنون في عصره الفطري [2] ، فالموسيقى جوهر الشّعر ، وأقوى عناصر الإيحاء فيه ، والموسيقى تنبعث من وحدة الدّافع في الجملة على حسب الشّعور الذي يعبّر عنه ، وتطابق الشّعور مع الموسيقى المعبّرة عنه هو ما يُؤلّف وحدة القصيدة كلّها ، ولا ينبغي أن تكون هذه الموسيقى رتيبة بحالٍ لأنّها تعبيرية إيحائية ، تضفي على الكلمات أقصى ما يُستطاع التّعبير عنه من معنى ، وتتنوع من وزنٍ إلى وزنٍ على حسب الحاسّة الفنية للنغمات عند الشاعر نفسه في القصيدة الواحدة ، فوحدة الإيقاع في تغيّر في نفس التّجربة الشّعرية على حسب ما يكمن فيها من قوى تعبيرية تكشف عن خلجات النّفس ، والكلمات أصوات ، ودلالة الأصوات الموسيقية إيحائية قبل أن تكون تعبيرية وصفية ، والشاعر الحق هو من يستطيع أن يروي من نبع هذه الدّلالات الموسيقية الأصيلة في اللغة [3] ، فمن أولى الأدوات الشعرية ، وأكثرها وضوحاً هو استخدام الصّوت والنّبر ، والواقع أنّ الشّعر يمكن تمييزه بأنّه استخدام الصّوت والنّبر في اللغة [4] ، حيث من الممكن أن يكون يكون الصّوت والإلقاء من المؤثرات الخاصة في جعل الصّورة أكثر قوةً [5] ، ويرى بعض النقاد أنّ موسيقى الشّعر القديم تتميّز بصرامةٍ وجِدّةٍ وصخبٍ ورتابةٍ ، وهي قبل كلّ هذا تكاد لا تتجاوز الأذن ، وكلّ ما تحققه من أثرٍ في نفس سامعها أن تجعله

[1] - عباس ، إحسان ، تاريخ النقد الأدبي عند العرب – نقد الشعر من القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري ، دار الثقافة ، بيروت ، الطبعة الرابعة 1983م ، ص 219 .

[2] - هلال ، محمد غنيمي ، النقد الأدبي الحديث ، نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ، الطبعة السادسة 2005م ، ص 435 .

[3] - المرجع السابق ، ص 445 – 446 .

[4] - جراهام ، جوردون ، فلسفة الفن مدخل إلى علم الجمال ، ترجمة محمد يونس ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، القاهرة ، الطبعة الأولى 2013م ، ص 237 .

[5] - المرجع السابق ، ص 238 .

يستحضر قالباً معيّناً معروفاً ومألوفاً له من قبل ، وأنّها لا تفاجئ المستمع بشيءٍ جديدٍ يهزّه من أعماقه هزّاً عنيفاً ، وأنّهم يتأثّرون دائماً حينما يجدون في العمل الفني ما يلفتهم إلى شيءٍ جديدٍ ، وما يفاجئهم [1] . وإن كنّا لا نميل إلى هذا الرأي ، فموسيقى الشعر القديم ليست كما يراها بعض النقاد قوالب جاهزة ، وهي كذلك إن أصرّ هؤلاء على رؤيتها من هذا الجانب ، ولكن لو وقفنا لحظةً مع إحدى المقطوعات الحماسية كما سنرى لاحقاً فإننا سنشعر أنّ موسيقى الشعر ليست مجرد تفعيلاتٍ جامدةٍ بل هي موسيقى داخلية تجعلنا نهتز معها ، وتنقلنا معها إلى عوالم لا علاقة لبحور الخليل بها ، فالحس الموسيقي أكبر من أن نضع المعاني الشعرية داخل أقفاصٍ من التفعيلات ، أليست تلك الموسيقى الشعرية هي التي غذّت جنوحنا نحو الخيال الشعري ، وهزّنا صعود إيقاعاتها وهبوطها ، مع كلّ استجابةٍ شعوريةٍ للصّور الشّعرية ، فالموسيقى بأنواعها المختلفة من منابع الصّورة الأدبية من اللفظ الرّشيق الذي خفّت حروفه على الأسماع ، وحَلَت في اللسان ، وانسجم بعضها مع بعض ، ومن العبارة التي تلاقت ، ولم تتنافر [2] ، ومن ثَمّ فإنّ الجرس الموسيقي الذي سنسمعه في موسيقى الحماسة ليس مجموعةً من القوالب الجاهزة ، بل هو إحساسٌ ومعنى .

الإيقاع والموسيقى الشعرية في اختيارات أبي تمام الحماسية

تُعدُّ حماسة أبي تمّام من أهم الاختيارات الشّعرية في الأدب العربي ، التي صنّفها أبو تمّام على أساسٍ منهجيٍ إلى عشرة أبوابٍ ، ويبدو أنّ ريادة أبي تمّام لا تقتصر على الجانب المنهجي في الاختيارات فقط ، بل تمتدّ لتشمل الجانب الموسيقي ، فمن المعروف أنّ الحماسة ترجع في معانيها إلى معنى مركزي في الشّعر العربي هو الشجاعة والبطولة ، إذ كان الشّعراء في المقاطع الحماسية يعمدون إلى توسيع هذا المعنى ، وتوليد معانٍ جديدة متنوعة منه ، وكانت الموسيقى الشّعرية منسجمةً مع طبيعة هذه المعاني بما يمكنها من التّأثير في المتلقي ، إذ كان على الموسيقى الحماسية توليد نوع من الشحن النّفسي والعاطفي المتبادل بين الشاعر والمتلقي ، حيث تمثّلت الصّياغة الموسيقية في

[1] - إسماعيل ، عز الدين ، التفسير النفسي للأدب ، مكتبة غريب ، القاهرة ، الطبعة الرابعة ، د ت ، ص 78 .

[2] - صبح ، علي ، الصورة الأدبية تأريخ ونقد ، دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، د ت ، ص 165 .

الشّعر العربي في بحوره وقوافيه التي وصلت إلينا ناضجةً [1] ، ولمّا كانت الموسيقى في الشّعر العمودي مرتبطةً بالأوزان التي أحصاها الخليل بن أحمد الفراهيدي فقد اتّسمت المقاطع الحماسية بأنّها جاءت وفقاً لأنواعٍ معيّنةٍ من الأوزان ، وقد أشار عز الدّين إسماعيل إلى أنّ الخليل ابن أحمد الفراهيدي قد توصّل إلى علاقة الأوزان بالحالة النّفسية نتيجةً لعملية استقراءٍ وجد فيها أنّ الشّعراء حين يُعبّرون عن حالات الحزن إنّما يعبّرون عنها في الأوزان الطّويلة ، وأنّهم حينما يعبّرون عن حالات السّرور والبهجة يختارون لذلك الأوزان القصيرة [2] ، كما أشار إحسان عبّاس إلى أنّه على أساس الوزن ينقسم الشّعر في أنواع مثلما ينقسم على أساس المعاني ، فإنّهم جعلوا لكلّ نوعٍ من أنواع الشّعر نوعاً من الوزن ، فأوزان المدائح عندهم غير أوزان الأهاجي ، وهذه غير أوزان المضحكات [3] . ويبدو أنّ أبا تمّام أدرك هذه الحقيقة فاختار لحماسته أشعاراً ذات أوزانٍ معينةٍ بما يتناسب مع المعاني الحماسية التي سعى إليها ، وإذا عدنا إلى باب الحماسة نجد أنّ هناك سيطرةً شبه تامة لعددٍ من البحور الشّعرية أبرزها البحر الطويل ، فالكامل ، فالوافر ، فالبسيط ، فالمتقارب ، فالسريع ، فالرمل ، مع العلم أنّ سيطرة استخدام البحر الطويل تشكل النسبة الكبرى من باقي البحور، وذلك ليس من قبيل المصادفة ، فإذا علمنا أنّ البحر الطويل على الرغم من كونه قالباً محدداً للتفعيلات إلا أنّه يمكن أن يختزن إيقاعاً ذا نفسٍ طويلٍ ينسجم مع طبيعة الشعر الحماسي ، ويعطي مجالاً أكبر للنّبر [4] في الإيقاع الشعري ، لأنّ موقع النّبر في الإيقاع الشّعري ليس اختيارياً ، بل هو مفروضٌ فرضاً إجبارياً لناظر موقع النّبر على كل تفعيلة ، فالتفاعيل تختزن الإيقاع الشّعري على كل تفعيلة ، لأنّ الإيقاع يختلف تبعاً لحركة النّغم الصّادر عن تأليف الكلام المنثور والمنظوم ، وهو ينتج عن تجاور أصوات الحروف في اللفظة الواحدة ، وعن نسق تزاوج الكلمات فيما بينها ، وعن انتظام ذلك كلّه شعراً في سياق

[1] - هلال ، محمد غنيمي ، النقد الأدبي الحديث ، ص 435 .
[2] - إسماعيل ، عز الدين ، التفسير النفسي للأدب ، ص 72 .
[3] - عباس ، إحسان ، تاريخ النقد الأدبي عند العرب ، ص 220 .
[4] - النّبر لغةً : الهمز وكلّ شيء رفع شيئاً فقد نبره ، ورجلٌ نبّار فصيح الكلام ، انظر لسان العرب م6\ج48 ص4323 والنّبر اصطلاحاً: إبراز أحد مقاطع الكلمة عند النطق ، انظر يعقوب إميل ، وعاصي ميشال ، المعجم المفصل في اللغة والأدب ، ص 1233 .

الأوزان والقوافي [1] ، ولهذا فإنّ المعطيات السابقة تشي بأنّ أبا تمّام كان ناقداً فذاً ومؤلفاً بارعاً في اختياراته الشّعرية من حيث الموسيقى والإيقاع ، ونحن في هذا لا نختلف مع أولئك الذين زعموا بأنّ الشّعراء العرب اختاروا لمواضيعهم أوزاناً خاصةً بكل موضوع كما ذكر محمد غنيمي هلال بقوله : ((ربط بعض الباحثين بين موضوع القصيدة والبحر الذي كانت تنظم فيه في الشّعر العربي ، أي بين موقف الشّاعر في معانيه وعاطفته ، وبين الإيقاع والوزن اللذين اختارهما للتّعبير عن موقفه ، والحقّ أنّ القدماء من العرب لم يتّخذوا لكلّ موضوعٍ من هذه الموضوعات وزناً خاصّاً ، أو بحراً خاصّاً من بحور الشّعر القديمة .)) [2] فأبو تمّام لم يذهب إلى القصائد فيحللها إلى أوزانها ثمّ يجمع منها ما نظم على البحر الطويل أو الكامل أو غيرهما ، بل لقد كانت اختياراته وليدة حسٍّ موسيقيٍ قوي ، إذ استطاع أبو تمّام أن يجمع المقطّعات الشّعرية التي كان يرى فيها الصدق الفني والنّفس الطويل بما يعطي عمقاً صوتياً يكون قادراً على استيعاب أكبر مساحة من الشّعور الحماسي ، وهذا الإحساس ينسجم مع البحور التي ذكرناها سابقاً والتي تمتلك قدرةً أكبر من غيرها من البحور في التعبير عن هذه الأحاسيس ، وبعبارةٍ أخرى المشاعر التي تلامس البعد الإنساني من الشّعور العاطفي ، فالعلاقة هنا والتي ميّزت اختيارات أبي تمّام الموسيقية ليست رهينةً لقوالب جامدة بل هي عمقٌ شعوريٌ لامتداداتٍ نفسيةٍ تبحث في فضاء الشّعر عن عوالم حسيّةٍ يتمّ التراسل فيها بين حاستي البصر والأذن ، واختيارات أبي تمّام كانت إيقاعات من المقاطع الصّوتية ترسل رسائل حماسية من العين بما رآه الشاعر ، إلى المتلقّي عبر الأذن ، ولذلك كان من الضّروري أن تكون هذه الرسائل ذات قدرة على التأثير في المتلقي ، وينقل عبد الرحمن محمد الوصيفي عن الدكتور أحمد كمال زكي قوله : ((وإذا كان من شأن العمل الأدبي أن يلهب الخيال بإثارة الحواس فمن الواضح أنّه يتضمّن دائماً ما يكون في وسعه أن يثير في المتلقي انفعاله ، ولا تحدث هذه الإثارة إلا بمنبّهٍ فنّيٍ هو سمة كلّ أدب .)) [3] لقد أراد أبو تمّام أن يختار الاهتزازات الصّوتية التي تطرق مسامع

[1] - يعقوب إميل ، وعاصي ميشال ، المعجم المفصل في اللغة والأدب ، ص 276 .
[2] - هلال ، محمد غنيمي ، النقد الأدبي الحديث ، ص 441 .
[3] الوصيفي ، عبد الرحمن ، تراسل الحواس في الشعر العربي القديم ، الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق ، 2008، ص 8 .

الشّباب في عصرٍ كانت فيه الأمّة أحوج ما تكون إلى شبابها ، أراد أن يلهب مشاعرهم ويبعث الحياة من جديدٍ في نخوتهم سعياً منه للنهوض بهذه الأمة ، ولم يعمد في المقام الأول إلى أمورٍ شكلية كتحديد بحورٍ وأوزانٍ معيّنةٍ لاختياراته الحماسيّة ، ويمكننا في حماسة أبي تمّام تتبع ثلاثة أنواعٍ من الشعر رأيناها في باب الحماسة ، يمثّل كلّ نوعٍ منها مرحلةً زمنيّةً بعينها من عمر الدولة العباسية ، فقد رأينا شعر البطولة والفخر والعنفوان والتّصدّي للأعداء ، وهو ما يمكن أن يمثّل مرحلة القوّة والازدهار من عمر الدولة العباسية ، وحملت هذه المرحلة معها جرساً موسيقياً خاصاً يتميّز بطابعٍ خاصٍ من الإيقاعات التّصاعدية ، بينما في المرحلة الثانية كنّا نرى شعراً يمتاز بالحكمة والاتزان ، ويمكن أن يكون هذا النّوع من الأشعار مصاحباً للمرحلة الثانية من عمر الدّولة العباسية إذ عاشت الخلافة نوعاً من الاستقرار وامتازت هذه المرحلة بتوقيعٍ موسيقيٍ خالٍ من الانفعال الصارخ لأنّ الإيقاع فيها كان يسير في خطٍّ مستقيمٍ ، أمّا المرحلة الثالثة وهي مرحلة الانحدار وتراجع دور الخلافة العبّاسية ، وبداية تفككها ، فكنّا نراها مع الأشعار التي تعيش على ذكريات الماضي وأيامه الجميلة ، وتصف الأيام الأخيرة من عمر الإنسان ، وفيها كانت الموسيقى تسير ببطءٍ وكأنّها تنحدر نحو الأسفل لتصل إلى أعماق الإنسان ، وهي موجهةٌ إلى الشاعر نفسه قبل الآخرين ، فكانت الإيقاعات فيها تحمل نوعاً من الحزن ، إذاً فموسيقى الشعر الحماسية وإيقاعاتها ليست رهينةً للبحور والأوزان ، بل لقد اختارها أبو تمّام وفقاً لإحساسه ، ومشاعره ، ولم يخترها وفقاً لأوزانها ، وهو ما أضفى عليها جمالاً وزاد من قدرتها على التّأثير ، وهذا ما سنحاول أن نقف عنده مع جمالات الإيقاع الموسيقي في شعر الحماسة .

جماليات الإيقاع الموسيقي في شعر الحماسة :

عندما جمع أبو تمّام حماسته كان يعلم أنّ عليه أن يختار من المقاطع الشّعرية تلك التي تطرق آذان سامعيه فتطربهم موسيقاها ، وتثيرهم إيقاعاتها ، ومن ثَمّ كان على تلك الإيقاعات أن تحمل بين ثناياها معالم جمالية تشدّ السامعين إليها ، وإذا كانت الأوزان قوالب جاهزةً ، وأُطراً سابقةً للقول ، فإنّ الإبداع يكمن في الإيقاع المتحرك الذي يُعدّ مجالاً للتميز والإضافة ، ولتوثيق الصّلة بالدّلالة المراد التّعبير عنها ، والإيقاع مصطلحٌ

يستعمل في النّظر إلى الفنون الجميلة عامةً للدّلالة على نسق الحركة النّاجمة عن العناصر المكوّنة لكلّ فنٍ ، سواء في الرّسم من حيث تناسق الخطوط وتمازج الألوان ، أم في النّحت والزّخارف من حيث الإيحاء والشّكل ، أم في الموسيقى من حيث تآلف الأنغام ، أم في الشّعر والنثر من حيث علاقة الجزء بالكل والأجزاء بعضها ببعض ، ومن هنا فالإيقاعية صفةٌ ملازمةٌ للإبداع الفني ، وهي عنصرٌ أساسيٌ من عناصر الاكتمال ، وخاصةٌ جوهريةٌ تتميز بها الفنون ، وسمةٌ من سمات بقائها وخلودها [1] . ومن هنا يمكننا القول : إننا أمام نوعين من الإيقاع في كتاب الحماسة ، أولهما ما يمكن تسميته بالإيقاع الخارجي ، والذي يتعلق بالأوزان والبحور الشعرية المستخدمة فيها حيث يستخدم شعراء الحماسة عادةً أوزان البحور الواسعة الممتدّة ذات النّفَس الطويل بما يخدم النزعة الحماسية ، وهو ما تكلمنا عنه في معرض حديثنا عن الإيقاع والموسيقى الشّعرية في حماسة أبي تمّام ، وثانيهما ما يُعرف بالإيقاع الداخلي ، وهو محور حديثنا هنا ، حيث تتسم المقطّعات الحماسية بثراء إيقاعها الدّاخلي وتنوّعه وقوته ، ويحرص الشّعراء عادةً على خلق تناغمٍ صوتيٍ بين مكونات الكلام وطبيعة القراءة وفقاً للمعنى المراد ، وهذا ما يُسمى بالإنشاد ، والإنشاد هو قراءة الشعر على حسب ما يتطلبه المعنى ، وهو يقتضي الضغط على بعض المقاطع ، والكلمات في ثنايا البيت ، وطول الصّوت في بعض الكلمات وقصره في الأخرى ، وعلو الصوت أو انخفاضه [2] ، حيث يحدث التنغيم الذي يساعد على إظهار حالات المتكلم ، من إخبارٍ ، أو استفهامٍ ، أو تعجبٍ [3] ، والتنغيم : هو تغير درجات الصّوت ، ولنتأمل معاً قول الشّميذر الحارثي :

بني عمِّنا لا تذكروا الشّعرَ بينَنَا ... دفنتُم بصحراءِ الغُمَيرِ القوافيا

فلَسنا كمن كنْتُم تصيبُونَ سلّةً ... فيَقبَلُ ضيمَاً أو يُحكّمُ قاضيا

وَلكِنّ حُكْمَ السّيفِ فينا مُسَلّطٌ ... فَنَرضى إذا ما أصبحَ السّيفُ راضِيا

وقَدْ ساءني ما جرّتِ الحربُ بينَنَا ... بنِي عمّنا لو كان أمراً مُدانيا

[1] - يعقوب إميل ، وعاصي ميشال ، المعجم المفصل في اللغة والأدب ، ص 276 .
[2] - هلال ، محمد غنيمي ، النقد الأدبي الحديث ، ص 440 .
[3] - عياد ، شكري ، موسيقى الشعر العربي ، دار المعرفة ، القاهرة ، الطبعة الثانية 1978، ص 37 .

فإنْ قُلْتُم إنّا ظَلَمْنَا فَلمْ نَكُـن ظَلمْنَـا و لكِنّـا أسَأنـا التّقاضِيا [1]

تظهر لنا هذه الأبيات وهي من البحر الطويل أنّ الشاعر ينشد الشعر في جماعةٍ هم أبناء عمومته ، وهو في حالةٍ من الانفعال ، فبدأ حديثه لهم بالأمر(لا تذكروا) ومن ثم النفي (فلسنا) وتلاه بالاستدراك مع التقرير (ولكن حكم السيف) ولهذا جاء الإيقاع هنا بنغمةٍ صاعدةٍ مع تنقّل النّبر بين المقاطع الأخيرة للكلمات مع المقاطع ما قبل الأخيرة ليلتحم المقطع الأخير بالكلمة التالية فبدا القول كلّه وحدةً متلازمة الأجزاء ، يحتاج السامع إلى شيءٍ من التّأمل لتمييز أجزائه ، فجاء الإيقاع في الأبيات الثلاثة الأولى تصاعدياً ، وقد ساعد هذا التّصاعد في التّعبير عن حالة التّهديد والوعيد التي أراد الشاعر التّعبير عنها ، لكنّ الخطاب لا يلبث أن يهدأ قليلاً وتنخفض حدّة الشاعر في الإنشاد ، وتبدأ النغمة بالهبوط ، تزامناً مع إرادة الشّاعر تخفيف حدّة لهجته تجاه بني عمومته ، وانطلاقاً من قناعته بأن الأمور ما كان يجب أن تصل لما وصلت إليه بينهم ، وهو في هذا يبتعد قليلاً عن لغة التّهديد والوعيد مما استلزم هبوطاً في الإيقاع ، ولهذا كانت حركة الإيقاع في الإنشاد ذات تأثيرٍ كبيرٍ في المتلقي ، ولما كان الإيقاع دائماً أقوى من النّغمة في التأثير في الأذن كان لارتباط الشاعر التقليدي بالصّورة الوزنية التّقليدية للقصيدة أثره في تكييف المعنى المقصود من موسيقى الشّعر [2] ، وقد ساعد الشاعر صوغه لأبياته على البحر الطويل على إعطائه مساحةً صوتيةً واسعةً تمكّنه من استيعاب حركة الإيقاع صعوداً وهبوطاً لأنّ الفصل في نوعية الإيقاع هو إحساسنا به على أنّ هذا الإحساس كثيراً ما يغمض إذا لم يسنده أساسٌ موضوعيٌ [3] ، كما سمح للنّبر أيضاً في المساهمة في تنوع الإيقاع ، فقيمة النّبر في موسيقى الشّعر العربي هي أن يفسح المجال للشاعر لتنويع الإيقاع أو بتعبيرٍ أكثر تحديداً أنْ يمكّن الشاعر من إحداث التّأثير الذي يريده بإيقاع التّوافق والتّنافر بين عددٍ من العناصر التي تؤلف معاً موسيقية الشّعر [4] ، فالإيقاع إذاً حالةٌ صوتيةٌ تُعبر عن انفعالٍ وجدانيٍ يمكن

[1] - ابن أوس . أبوتمّام حبيب : ديوان الحماسة برواية الجواليقي ،شرح وتعليق أحمد حسن بسج ، دار الكتب العلمية ، بيروت الطبعة الأولى 1998م ، ص 22 – 23 .

[2] - إسماعيل ، عز الدين ، التفسير النفسي للأدب ، ص 71 .

[3] - عياد ، شكري ، موسيقى الشعر العربي ، ص 85

[4] - عياد ، شكري ، موسيقى الشعر العربي ، ص 53 .

ملاحظته من خلال طبيعة الإنشاد الشعري للشعر الحماسي ، ولا تقف جماليات الإيقاع الشعري في كتاب الحماسة عند ذلك ، حيث يمكن لنا أن نلاحظ أنّ الإيقاع في الشعر الحماسي يمتاز بنوعٍ من التّناسب بين الدّلالات الصوتية والانفعالات التي تتراسل معها ، ويشير محمد غنيمي هلال إلى أنّه إذا فقدت الموسيقى التناسب والتساوي بين نغماتها ، كانت مدعاة نفورٍ ، وما الشعر إلا ضربٌ من الموسيقى إلا أنّه تزدوج نغماته بالدّلالة اللغوية [1] ،

ومن ذلك قول ودّاك بن ثُميل المازني :

رويداً بني شيبانَ بعضَ وعيدكُم ... تُلاقُوا غداً خيلي على سفوانِ

تُلاقوا جياداً لا تحيدُ عنِ الوغى ... إذا ما غدَت في المأزَقِ المتداني

عليها الكُماةُ الغرُّ من آلِ مازنٍ ... أُلاةُ طِعانٍ عند كلّ طعّانِ

تُلاقُوهم فتعرفوا كيفَ صبرُهُم ... على ما جنَت فيهم يدُ الحَدثانِ

مقاديمُ وصّالونَ في الرّوع خطوَهُم ... بكلّ رقيقِ الشّفرَتينِ يَمَانِ

إذا استُنجِدوا لمْ يسألوا منْ دعاهُم ... لأيّةِ حربٍ أم بأيّ مكانِ [2]

فكما يتضح لنا من الأبيات وهي من البحر الطويل أنّ الشاعر هنا يطلب من بني شيبان التمهل في تهديدهم لقومه لأنّهم إذا ما فكروا في نزالهم فإنّهم سيلاقون ما لا يستطيعون الصبر عليه ، وجاء الطلب في الشطر الأول من البيت الأول ، ليستقرّ الخطاب بعد ذلك في اتجاهٍ واحدٍ وهو التّحذير ممن سيواجهونهم من قوم الشاعر ، وبناءً على ذلك فإنّ الإيقاع لم يلبث أن تحرك قليلاً نحو الصعود حتى عاد وسار في خطٍّ بيانيٍ مستقيمٍ ، أو ما يمكن أن نسميه بالنّغمة المسطحة ، ولأن المعنى المراد التعبير عنه واحدٌ فقد جاءت الدّلالة الصوتية متناسبةً معه ، وبقي الإيقاع على سويةٍ واحدةٍ دون أدنى تغييرٍ في مستواه أو حركته ويمكن تتبع هذا التناسب بين الدّلالة الصوتية أو الإيقاع ، وبين المعنى الواحد من خلال جملةٍ من الأفعال المكررة التي وردت في الأبيات السابقة والتي تدل على ثبات المعنى مثل (تلاقوا ، تلاقوا ، تلاقوهم) ، ومن مزايا الإيقاع كما رأينا التّنغيم الذي يرتبط إلى حدّ كبير بالألفاظ أو بمعنى آخر باللغة ، وهذا يقودنا إلى أنّ

[1] - هلال ، محمد غنيمي ، النقد الأدبي الحديث ، ص 436 .

[2] - ابن أوس . أبوتمّام حبيب : ديوان الحماسة ، ص 23 .

تكرار الفعل المضارع – وإن كان يدل على الحاضر – يعطي نوعاً من التنغيم بما يشي بالمستقبل ، وهذا مما يفسر أيضاً التناسب بين الإيقاع والمعنى ، فدراسة الإيقاع في الشّعر بمعزلٍ عن المعنى محاولةٌ مشكوكٌ في قيمتها ، بما أنّ المعنى بلا شكٍّ هو العامل المهيمن في اختيار الشّاعر للمؤثرات الإيقاعية التي يحدثها [1] ، فالإيقاع ليس شيئاً في طبيعة الأصوات نفسها ، وإن نسبناه إليها ، إنّما هو في الواقع إيقاعٌ للنشاط النفسي الذي من خلاله ندرك لا صوت الكلمات فقط بل ما فيها من معنى وشعور. [2] إنّ حالة التناسب القائمة بين الدّلالة الصوتية والانفعالات التي تعبّر عنه وتتراسل معها أو بين الإيقاع والمعاني يجعلنا نصل إلى أنّ تنوع الانفعالات والمعاني يتلازم مع تنوع الإيقاع ، حيث يمكننا أن نلحظ في المقطع الحماسي الواحد أكثر من إيقاع ، لكننا لا نعرف إلا وزناً واحداً لكلّ مقطعٍ حماسيٍ ، كما في قول الحُريش بن هلالٍ القُريعي ، وتروى للعبّاس بن مرداس السّلمي :

شَـهِدنَ مـع النّبـيّ مُسَـوَمَاتٍ حُنيناً وهي داميـةُ الحَوامي
ووقـعَةَ خالدٍ شـهِدَت وحَكّتْ سـنَابِكَها علـى البَلدِ الحرامِ
نُـعَرِّضُ للسّيوفِ إذا التقَينـا وجوهَاً لا تُـعَرّضُ لِلطّـــامِ
ولسـتُ بخالـعٍ عنّـي ثيابـي إذا هَـرّ الكُمـاةُ و لا أرامِـــي
ولكنّـي يجـولُ المُهـرُ تحتِـي إلى الغَارات بالعضبِ الحُسامِ [3]

الأبيات من البحر الوافر ، ومع ثبات الوزن نرى هنا تنوعاً في الإيقاع ، حيث بدأ الإيقاع بنغمةٍ مسطّحةٍ مع الإخبار باستخدام الفعل الماضي (شهدن ، شهدت) ، لكن الإيقاع لا يلبث أن يبدأ بالارتفاع مع بدء الضّغط على المقاطع الصوتية ، وبروز حالة الفصل في البيت الثالث من خلال الاعتراض بأسلوب الشّرط بين الفعل ومفعوله ، لكن الإيقاع يتجه بعد ذلك إلى تخفيف حدّته من خلال النغمة الهابطة ، مع بروز حالة الوصف التي سيطرت على البيتين الرابع والخامس ، وربّما كان هذا التّنوع في الإيقاع عاملاً مهماً في إيصال المعاني وفهمها لأنّها كانت تعتمد على الرواية شفاهاً والحفظ

[1] - عياد ، شكري ، موسيقى الشعر العربي ، ص 154 .
[2] - المرجع السابق ، ص 156 – 157 .
[3] - أبو تمّام ، حبيب ابن أوس .: ديوان الحماسة ، ص 25 .

من السّامعين ، مما يخفف من وطأة تحمّل أعباء الحفظ والفهم في آنٍ معاً ، فتغير درجة الصوت ، والضغط على المقاطع الصوتية من خلال النّبر كلّها تعني تغيراً في الإيقاع ، ومن ثمّ تخلق حالةً من الانسجام وإثارةً في الخيال ، وحالةً من الاتحاد بين الشاعر ومن يسمعه ، ولن نقول إنّ تنوع الإيقاع في المقطوعة الواحدة مع وجود الوزن الواحد هو حكرٌ على حماسة أبي تمام ، بل هو حالةٌ طبيعيةٌ في الشعر العربي ، لكننا لا نستطيع أن ننكر أنّها حالةٌ جماليةٌ تُضاف إلى جماليات الإيقاع في كتاب الحماسة .

الدلالات المعنوية لموسيقى القوافي الحماسية :

القافية أحد أركان الشعر الأساسية في شعرنا العربي القديم ، وقد عدّها ابن رشيق من حدّ الشعر فقال : الشعر يقوم من أربعة أشياء وهي : اللفظ ، والمعنى ، والوزن ، والقافية [1] ، والقافية شريكة الاختصاص بالشعر ، ولا يسمّى شعراً حتى يكون له وزنٌ وقافية ، وهذا رأي من يرى أنّ الشعر ما جاوز بيتاً واتفقت أوزانه وقوافيه ، واختلف النّاس في القافية ما هي ؟ فقال الخليل : ((القافية من آخر حرفٍ في البيت إلى أول ساكنٍ يليه من قبله ، مع حركة الحرف الذي قبله فالقافية على هذا المذهب – وهو الصحيح – مرّةً بعض كلمة ، ومرّةً كلمة ، ومرّةً كلمتين .)) [2] كما يشير سيد البحراوي إلى هذا الاختلاف في تعريف القافية فيقول :((تختلف الآراء بكثرة حول تعريف القافية ، حيث يراها الأخفش آخر كلمةٍ في البيت ، ويراها آخرون مساوية للروي أي آخر حرفٍ صحيحٍ (غير معتل) في البيت ، في حين يراها الخليل ، وهو التعريف الأكثر شيوعاً (مجموعة الحروف التي تبدأ بمتحّرك قبل آخر ساكنين في البيت) ، وأيّاً كان التعريف المعتمد لدى العروضي ، فإنّه لا خلاف على ضرورة لزوم ما يتفق على أنّه القافية في نهاية كلّ بيت دون إخلالٍ أو تغييرٍ ، ولذلك فإننا حين نراجع ما يتفق عليه العروضيون على لزوم تكراره في نهاية كلّ بيتٍ نجد أنّ تعريف الخليل بن أحمد هو التعريف الدّقيق بالفعل .)) [3] ويرى إبراهيم أنيس أنّ القافية ليست إلا عدّة أصوات

[1] - ابن رشيق ، العمدة في صناعة الشعر ونقده ، ص 193 .
[2] - المصدر السابق ، ص 243 .
[3] - البحراوي ، سيد ، العروض وإيقاع الشعر العربي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1993 ، ص 86 .

تتكون في أواخر الأشطر أو الأبيات من القصيدة ، وتكرارها هذا يكون جزءاً مهماً من الموسيقى الشعرية ، فهي بمثابة الفواصل الموسيقية يتوقّع السّامع ترددها ، ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الآذان في فتراتٍ زمنيةٍ منتظمةٍ ، وبعد عددٍ معيّنٍ من مقاطع ذات نظامٍ خاصٍ يسمى بالوزن . [1] إذاً فقد عرف الشعر العربي منذ نشأته مكوني الوزن والقافية ذلك أنّ الشاعر العربي القديم لم ينظم قصائده إلا موزونة و مقفّاة إحساساً منه بجمالية القافية ، ومدى تأثيرها في نفس متلقّيها ، ولهذا فإنّه لا يمكن أن نغفل دور القافية في الموسيقى الحماسية ، وأثرها في المتلقي ، فما هي الأبعاد الجمالية التي تجلّت في موسيقى القوافي الحماسية ؟

من المعروف أنّ الشّعر في كتاب الحماسة يمتاز كغيره من أنواع الشعر العمودي بأنّه يجمع جمعاً منظّماً بين المؤالفة والمخالفة بقسمة البيت الشعري إلى شطرين ، يخالف آخر الشطر الأول منهما آخر الشطر الثاني ، كما يخالف أواخر الشطور الأولى التالية له ، في حين تتفق أواخر الشطور الثانية بعضها مع بعض مشكلةً قافية النّص الشعري ، وهذا الاتفاق يعطي نوعاً من الإيقاع الموسيقي الناتج من تكرار القافية ، كما في قول إياس بن قَبيصَة الطّائي :

ما ولَدَتنِي حاصنٌ رَبْعيّةٌ لئِن أنا مالأتُ الهوى لاتّباعِها
ألم ترَ أنّ الأرضَ رحبٌ فسيحةٌ فَهَل يُعجزَنّي بقعةٌ من بقاعِها
ومبثوثةٍ بَثّ الدّبِي مُسبطَرّةً رَدَدتُ على بِطائِها مِن سراعِها
وأقدمتُ والخَطِيّ يخطرُ بينَنا لأعلمَ مَن جَبانُها مِن شُجاعِها [2]

فكما نرى في هذه القطعة الشّعرية من كتاب الحماسة وهي من البحر الطويل ، اختلاف أواخر الشطور الأولى من الأبيات مع اتفاق أواخر الشطور الثانية ، ومن ثمّ فإنّ القافية هي الكلمة الأخيرة من كل بيت (اتباعها ، بقاعها ، سراعها ، شجاعها) فمن اللافت في هذه القافية اتفاقها في الوزن (– – o – – o) والصّوت ، بما يحقق لها نوعاً من التنغيم ، وبعبارةٍ أخرى التناسب في الإيقاع الشعري ، وإذا ما دققنا أكثر في الأبيات نرى أنّ هناك نوعاً من الفصل بين الشطور الأولى للأبيات والشطور الثانية ، أي هناك نوعٌ

[1] - أنيس ، إبراهيم ، موسيقى الشعر ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، الطبعة الثانية 1952 م ، ص 244 .
[2] - ابن أوس ، أبو تمام حبيب ، ديوان الحماسة ، ص 37 .

من السكون في الإيقاع الشعري ، وهذا السكون في الإيقاع بحاجةٍ إلى إعادة الحركة فيه لأنّ هذا التوقف هو بمثابة نوعٍ من الانتظار عند المتلقي ، فيلجأ الشاعر إلى دفع الإيقاع من جديد نحو الأعلى ليبلغ ذروته عند القافية فيتحقق بذلك التكامل بين القافية والإيقاع الشعري ، فالقافية مقوّمٌ ضروريٌ للإيقاع الشعري ، وبهذا يكون الانسجام بين الوزن والصوت في القافية وتكاملهما مع الإيقاع الشعري من جماليات موسيقى القوافي الحماسية ، والتي يمكننا أن نجدها أيضاً في تتبعنا لمدى التوافق والتناسب بين المعنى المعجمي ، والمعنى الشعري للقوافي الحماسية من جهةٍ ، وبين أصوات الكلمات والدلالة الصوتية لها من جهة ثانية ، ومن ذلك ما نراه في قول الأخرم السنبسي ، واسمه قيس بن سعد بن جابر :

ألا إنّ قـُرطَـاً علـى آلــةٍ	ألا إنّني كيـدَه مـا أكيــدُ
بعـيدُ الـولاءِ بعيدُ المَحَــ	ـلّ مَنْ يَنْأَ عنكَ فذاكَ السّعيدُ
وعِزُّ المَحـلّ لنـا بـائــنٌ	بنـاهُ الإلــهُ و مجـدٌ تليــدُ
ومأثرةُ المجدِ كانت لنـا	و أورثنـاهَــا أبونـا لبيــدُ
لنـا بـاحـةٌ ضِبـسٌ نـابُـها	يهـونُ على حامِيِيـها الوعيدُ
بهـا قُضـبٌ هُـندَوانيّــةٌ	وعِيصٌ تزاءرُ فيـه الأســودُ
ثمانـون ألفـاً ولَـم أحصـهم	وَقد بَلَـغت رجمَـهـا أو تزيـدُ [1]

تقودنا هذه المقطوعة الشعرية ، وهي من البحر المتقارب ، إلى نوعٍ من الإحساس بوجد رابطٍ بين قوافيها ، والقوافي هنا هي الكلمة الأخيرة من كل شطر (أكيد، السّعيد، تليد، لبيد، الوعيد ، الأسود، تزيد) بين معانيها المعجمية وبين السياق الشعري الذي وضعت فيه ، و بين أصوات الكلمات وطريقة نطقها ، ويشير عبد الغفار هلال إلى وجود هذا النوع من الدّلالة بقوله: « الدّلالة الصوتية هي ما يكون بين أصوات بعض الكلمات ، وطرائق نطقها ، وبين معانيها من ارتباط » [2] ، فعلى الرغم من تنوع القافية في الأبيات السابقة ما بين اسمٍ وفعلٍ وصفةٍ ، فإننا نجد في البيت الأول أنّ القافية (أَكِيدُ) وهي

[1] - المصدر السابق ، ص 107 . وفي الديوان قرط : رجل من سنبس ، الآلة : الحالة والشدة ، مجد تليد : مجد قديم ، الضّبس : الشكس العسر ، الهندوانية : نسبة إلى الهند ، القضب : السيوف القاطعة ، العيص : الشجر الكثيف الملتف .

[2] - هلال ، عبد الغفار ، علم الدلالة اللغوية ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، الطبعة الأولى 2013 م ، ص 30 .

فعل ترتبط الدلالة الصوتية لها مع معناها فالشاعر لا يفعل فعل غيره ، والتقدير فعله ما أفعله ، والكيد من التدبير في الخفاء ، ولهذا جاءت الدلالة الصوتية للفعل المنفي لتدلّ على نفي حدوث الكيد ، ولو استخدم فعلاً آخر للدلالة على نفي الكيد كقوله على سبيل المثال (ما أفعله) لما انسجمت القافية مع المعاني جمالياً كانسجامها مع استخدام الفعل بصيغته الحالية ، فالكلام الموزون ذو النغم الموسيقي يثير فينا انتباهاً عجيباً ، وذلك لما فيه من توقع لمقاطع خاصة تنسجم مع ما نسمع من مقاطع لتتكون منها جميعاً تلك السلسة المتصلة الحلقات التي لا تنبو إحدى حلقاتها عن مقاييس الأخرى ، والتي تنتهي بعددٍ معينٍ من المقاطع بأصوات بعينها نسميها القافية [1] ، ولو عدنا إلى البيت الثالث لرأينا هذا التوافق بين صوت القافية (ليد) وبين المعنى الذي دلّت عليه وخصوصاً إذا ما نظرنا إلى الكلمة التي سبقتها (مجد) ، فكثيراً ما يقترن هذان اللفظان مع بعضهما البعض ، حتى أصبحا تركيباً نمطياً ، فإذا ذكر لفظ أحدهما ، تبادر للذّهن اللفظ الثاني ، ولو نظرنا إلى البيت الأخير من النص السابق لرأينا أنّ القافية هي الفعل (زيد) وبمجرد أن يذكر هذا الفعل تتبلور في مخيلتنا صورةٌ عن الأعداد ، ومدى قابليتها للزيادة أو النقصان ، ومن ثَمّ فقد عبّرت الدلالة الصوتية للقافية عن معنىً حسابي ، وما أكّد هذا أنّ الشاعر بدأ البيت الشعري بالعدد (ثمانون ألفاً) وهذا ما يُرجّح أنّ هناك نوعاً من التناسب بين أصوات ألفاظ القوافي والمعاني التي سبقتها ، ويمكن تتبع مثل هذا التناسب الدلالي بين أصوات القوافي وبين الدلالة المعنوية لها مع باقي الأبيات في النص السابق ، فالصوت يرتبط بالمعنى ، وطريقة الأداء لها دخلٌ في التعبير عنه ، وإن كان ذلك خاصاً ببعض الألفاظ وطرق أدائها فإنّ له جانباً حيوياً من جوانب دلالة الألفاظ [2] . والصّوت كما نعلم يرتبط بالجانب الموسيقي للنّص الشعري ، فلكلمات القافية صلةٌ بموسيقى البيت ، والقافية في الشعر العربي ذات سلطانٍ يفوق ما لنظائرها في اللغات الأخرى [3] ، ولهذا فإنّ التناسب بين أصوات القوافي الموسيقية ودلالاتها المعنوية أسهم

[1] - أنيس ، إبراهيم ، موسيقى الشعر ، ص 11 .
[2] - هلال ، عبد الغفار ، علم الدلالة اللغوية ، ص 31 .
[3] - هلال ، محمد غنيمي ، النقد الأدبي الحديث ، ص 442 .

إلى حدٍّ كبيرٍ في التّعبير عن المعاني الحماسية التي أراد الشعراء التعبير عنها ، وأعطى بُعداً جمالياً للجرس الموسيقي الناجم عن هذا الانسجام .

النتائج :

وهكذا نستخلص من كل ما تقدم ، وبعد عرض النماذج التطبيقية :

1- ارتباط الشعر بالموسقى ارتباطاً عضوياً يمليه الموقف الشعري ، والحاجة الشّعورية للحس الموسيقي .

2- لم تكن الاختيارات الموسيقية للمعاني الحماسية اعتباطية ، بل عكست ذوق أبي تمام الفني ، وقدمت أوزاناً تنسجم مع المعنى الحماسي الذي سعى إليه أبو تمام .

3- شكّلت الموسيقى الحماسية حالةً جماليةً من خلال التناغم الصوتي بين مكونات الكلام وطبيعة القراءة وفقاً للمعنى .

4- حققت موسيقى القوافي الحماسية نوعاً من التناسب والانسجام بين القافية والإيقاع الشعري بشكلٍ أسهم في توضيح المعاني الدلالية لموسيقى القوافي الحماسية .

المصادر والمراجع :

1- أبو تمّام حبيب بن أوس . : ديوان الحماسة برواية الجواليقي ،شرح وتعليق أحمد حسن بسج ، دار الكتب العلمية ، بيروت الطبعة الأولى 1998م .

2- ابن جعفر . أبو الفرج قدامة : نقد الشعر ، تحقيق كمال مصطفى ، مكتبة الخانجي ، مصر ، 1963م .

3- ابن رشيق القيرواني . أبو علي الحسن : العمدة في صناعة الشعر ونقده ، تحقيق النبوي عبد الواحد شعلان ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، الطبعة الأولى 2000م .

4- إسماعيل . عز الدّين : التّفسير النّفسي للأدب ، مكتبة غريب ، القاهرة ، الطبعة الرابعة .

5- أنيس . إبراهيم : موسيقى الشعر ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، الطبعة الثانية 1952 م.

6- البحراوي . سيد : العروض وإيقاع الشعر العربي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1993م .

7- برتليمي . جان : بحث في علم الجمال ، ترجمة أنور عبد العزيز ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة – نيويورك 1970 م .

8- جراهام .جوردون : فلسفة الفن مدخل إلى علم الجمال ، ترجمة محمد يونس ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، القاهرة ، الطبعة الأولى 2013م .

9- صبح . علي : الصّورة الأدبية تأريخ ونقد ، دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة ، الطبعة الأولى .

10- عباس . إحسان : تاريخ النقد الأدبي عند العرب – نقد الشعر من القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري ، دار الثقافة ، بيروت ، الطبعة الرابعة 1983م .

11- عيّاد . شكري : موسيقى الشعر العربي – مشروع دراسة علمية ، دار المعرفة ، القاهرة ، الطبعة الثانية 1978م .

12- القرطاجني . أبو الحسن حازم : منهاج البلغاء وسراج الأدباء ، تحقيق محمد الحبيب بن الخوجة ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ،الطبعة الثالثة 1986م .

13- هلال . عبد الغفّار : علم الدّلالة اللغوية ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، الطبعة الأولى 2013م.

14- هلال . محمد غنيمي : النّقد الأدبي الحديث ، نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ، الطبعة السادسة 2005م .

15- الوصيفي . عبد الرحمن : تراسل الحواس في الشعر العربي القديم ، الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق ، 2008.

16- يعقوب . إميل و عاصي . ميشال : المعجم المفصل في اللغة والأدب ، دار العلم للملايين ، بيروت ، الطبعة الأولى 1987م .

Sources and references :

1- Ibn Aws. Abu Tammam Habib: Diwan Al-Hamasah according to Al-Jawaliqi narration, explanation and commentary by Ahmed Hassan Bassaj, Dar Al-Kutub Al-Ilmia, Beirut, first edition 1998 AD .

2- Ibn Jaafar. Abu Al-Faraj Qudama: Criticism of Poetry, investigated by Kamal Mustafa, Al-Khanji Library, Egypt, 1963 .

3- Ibn Rashiq al-Qayrawani. Abu Ali Al-Hassan: The Omda in Poetry Industry and Criticism, investigated by the Prophet Abdul Wahed Shaalan, Al-Khanji Library, Cairo, first edition 2000 AD .

4- Ismail. Ezz El-Din: Psychological Interpretation of Literature, Gharib Library, Cairo, fourth edition .

5- Anis. Ibrahim: Music of Poetry, Anglo-Egyptian Library, Cairo, second edition, 1952 AD .

6- Al-Bahrawi. Sayed: The Presentations and the Rhythm of Arabic Poetry, The Egyptian General Book Organization, 1993 .

7- Barthelemy. Jan: Research in Aesthetics, translated by Anwar Abdel Aziz, Franklin Corporation for Printing and Publishing, Cairo - New York, 1970 AD.

8- Graham. Gordon: The Philosophy of Art: An Introduction to Aesthetics, translated by Muhammad Yunus, The General Authority for Cultural Palaces, Cairo, first edition 2013 .

9- Morning. Ali: Literary Picture History and Criticism, House of Revival of Arabic Books, Cairo, first edition .

10- Abbas. Ihsan: History of Literary Criticism among the Arabs - Criticism of Poetry from the Second Century to the Eighth Hijri Century, House of Culture, Beirut, fourth edition 1983 AD .

11- Eid. Shukri: Music of Arabic Poetry - A Scientific Study Project, Dar Al Marefa, Cairo, second edition, 1978 .

12- Carthaginian. Abu al-Hasan Hazem: The Platform for the Righteous and the Siraj of the Writers, investigated by Muhammad al-Habib Ibn al-Khuja, Dar al-Gharb al-Islami, Beirut, third edition, 1986 AD .

13- Hilal. Abdel Ghaffar: Semantics, Dar Al-Kitab Al-Hadith, Cairo, first edition 2013 .
14- Hilal. Muhammad Ghonimi: Modern Literary Criticism, Nahdet Misr for Printing and Publishing, Cairo, sixth edition, 2005 .
15- Wasifi. Abdul Rahman: Correspondence of the Senses in Old Arabic Poetry, The Syrian General Book Organization, Damascus, 2008 .
16- Jacob. Emile and Asi. Michel: The Detailed Dictionary of Language and Literature, Dar Al-Ilm for Millions, Beirut, first edition 1987 .

استراتيجيات رفض خطاب الهيمنة في أغاني المهجر الفرنسية – الأغنية الفرنسية المغاربية كأنموذج

الباحثة: نعمة حايك

قسم اللغة الفرنسية – كلية الآداب – جامعة تشرين

ملخص

يعاني شباب الجيل الثاني من المغاربة في فرنسا من بعض القلق. سبب هذا الشعور بالضيق هو الوصم والقمع اللذين يمارسهما المجتمع الفرنسي. يعكس هذا الوصم الوعي الغربي والطريقة التي أراد الغرب من خلالها استيعاب "الآخر". الهدف من دراستنا هو تسليط الضوء على الاستراتيجيات التي يطالب بها مطربو الجيل الثاني من المغاربة بحقوقهم. يحاولون تفكيك علاقة الهيمنة (المهيمن / المهيمن عليه) التي تميز التاريخ الاستعماري وما بعد الاستعمار. سوف نعتمد كمدونة مجموعة من الأغاني الفرنسية المغاربية المعروفة باسم "أغاني الجيل الثاني من المغاربة". يغنيها عدة مجموعات ومغنين مختلفين وتشمل فترة زمنية متعددة.

كلمات مفتاحية : مابعد الكولونيالية، الهيمنة، الاستشراق، الاستشراق الجديد، الصورة النمطية، المحاكاة

Stratègies de rejet du discours de domination dans la chanson d'expression française de l'exil – la chanson beure comme exemple

Résumé

Les jeunes issus de la deuxième génération maghrébine souffrent d'un certain malaise. Ce malaise est provoqué par la stigmatisation et la répression exercées par la société française. Cette stigmatisation reflète la conscience occidentale et la manière par laquelle l'Occident a voulu appréhender « l'Autre ». L'objectif de notre étude est de mettre en relief les stratégies par lesquelles les chanteurs beurs revendiquent leurs droits. Ces derniers tentent de déconstruire la relation de domination (dominant/dominé) qui marque l'histoire coloniale et post-coloniale. Nous adopterons comme corpus un ensemble de chansons franco-maghrébines qui sont connues sous l'étiquette « chansons beures ». Celles-ci sont chantées par différents groupes et chanteurs. Elles couvrent une période de plusieurs années.

Mots clés : postcolonialisme, domination, orientalisme, néo-orientalisme, stéréotype, parodie

Introduction :

Puisque la chanson est un moyen d'expression des sentiments les plus profonds de l'Être humain, les jeunes issus de la deuxième génération maghrébine ont recours à la chanson pour exprimer leur malaise identitaire dû à la stigmatisation et la répression exercées par la communauté d'accueil.

En effet, ils ont utilisé plusieurs stratégies pour rejeter et déconstruire le discours de domination. Dans le présent article, nous allons mettre en lumière le recours à deux tactiques qui sont " l'image stéréotypée" et " la parodie". .

L'objectif de la recherche :

Nous voudrions montrer dans cet article comment les Beurs ont intégré dans leurs chansons les propos de l'Autre et les stéréotypes enracinés dans l'imaginaire collectif occidental pour les refuser et les mettre en cause.

La méthodologie de l'analyse :

Notre travail s'inscrit dans le cadre des études postcoloniales, nous nous sommes appuyés sur la réflexion de Michel Laronde élaborée notamment dans ses deux livres *Autour du roman beur*[1] et *L'Écriture décentrée* [2] . Laronde s'est inspiré des travaux d'Edward Saïd pour traiter les notions de l'orientalisme et du néo-orientalisme. Ces notions sont considérées comme des concepts clefs dans les études postcoloniales.

Mais, nous devons prendre en considération la différence et la distinction entre «Post-colonialisme » (avec un trait d'union) et « Postcolonialisme »; le premier terme désigne le fait chronologique où le préfixe « post » indique la période ultérieure à la colonisation, tandis que le deuxième a pour sujet principal toute culture effectuée par le processus impérial depuis le moment de la colonisation jusqu'à nos jours. Ainsi, les études postcoloniales abordent les questions qui traitent les rapports de domination (dominant/dominé) qui caractérisent les années 1980. C'est aussi l'étude des moyens de résistance au régime dominant. Autrement dit, c'est la tentative de déconstruire cette relation de domination coloniale qui demeure après la décolonisation.

1. Michel Laronde, *Autour du roman beur*, L'Harmattan, Paris, 1993.
2. Michel Laronde, *L'Écriture décentrée*, Paris, Harmattan, 1996.

I.Rappels theoriques :

I.1.Le discours de domination :

Les jeunes issus de la deuxième génération maghrébine souffrent de l'exclusion et de la répression exercées par la société d'accueil. Cette marginalisation reflète la conscience occidentale et la manière par laquelle l'Occident a voulu appréhender « l'Autre ». Les Occidentaux considèrent qu'ils sont supérieurs aux Orientaux. Cette supériorité est assignée par une forme de mépris et de rejet à l'encontre des immigrés. Ceux-ci se trouvent entre deux pays, le pays d'origine et le pays de naissance ou plutôt d'accueil, sans vraiment n'appartenir à aucun des deux. Dans le pays d'origine, ils sont rejetés et dans le pays d'accueil ils sont aussi rejetés et mal traités. Ainsi il est impossible pour les Orientaux de devenir des autochtones ou être égaux aux Occidentaux.

Nous allons traiter ce discours en recourant à la notion du « néo-orientalisme ». Mais d'abord nous devons clarifier ce qu'on entend par « l'orientalisme ».

I-1-1-L'orientalisme

Nous allons aborder l'orientalisme selon la vision d'Edward Saïd telle qu'elle figure dans son livre *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident.*[3] Edward Saïd a analysé le système de représentations dans lequel l'Occident a essayé d'enfermer l'Orient. Cet ouvrage retrace l'histoire des préjugés populaires anti-arabes et anti-islamiques et comment au cours de l'histoire l'Occident a appréhendé l'Autre. Il a donné plusieurs définitions de ce qu'il veut entendre par l'orientalisme. D'abord, il a commencé par définir le domaine et le champ d'action de l'orientalisme et préciser le l'action de celui qui travaille dans ce domaine :

> « Est orientaliste toute personne qui enseigne, écrit ou fait des recherches sur l'Orient en général ou dans tel domaine particulier (…) et cette discipline est appelée orientalisme. » [4]

3. Edward Saïd, *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*, Paris, Fayard, 1978.
4. *Ibid*., p. 14.

Ensuite, il a expliqué que cette discipline reflète une sorte de distinction ou différence éternelle et existentielle entre l'occident et l'Orient : « un style de pensée fondée sur la distinction ontologique et épistémologique entre l'Orient et l'Occident. » [5]

Dernièrement, Saïd a clarifié que cette notion reflète la conscience dominante des Occidentaux à propos des Orientaux :

> « Institution globale qui traite de l'Orient, qui en traite par des déclaration, des prises de positions, des descriptions, un enseignement, une administration, un gouvernement : bref l'orientalisme est un style occidental de domination, de restriction et d'autorité sur l'Orient. » [6]

Il a aussi montré qu'il y a une forte relation entre le pouvoir et le savoir. En d'autres termes, il a considéré que l'Occident avait réussi à dominer l'Orient à travers son savoir de la culture et la pensée orientale. Cette relation de domination augmente avec l'augmentation de ce savoir :

> « Une fois de plus, c'est la connaissance de ces races sujettes ou des Orientaux qui rend leur administration facile et pleine de profits : le savoir donne le pouvoir, un pouvoir plus grand demande plus de savoir, etc. Selon une dialectique d'information et de contrôle de plus en plus profitable. »[7]

Saïd traduit tout au long de son livre la vision et la conscience européenne et la supériorité occidentale sur l'Orient. Il reproche à l'Occident d'avoir une image péjorative de son adversaire « l'Orient » : « Personne ne va imaginer un domaine symétrique, «l'Occidentalisme ». L'attitude particulière, originale même, de l'orientalisme apparait tout de suite. » [8]

À l'aide de la citation ci-dessus, nous constatons la position extrémiste des Occidentaux qui opposent l'Occident, référence de toutes les valeurs, à un Orient, qui se distingue par sa délinquance et ils n'imaginent pas la possibilité de l'existence

5. *Ibid*., p. 15.
6. *Ibid*., p. 15.
7. *Ibid*., p. 51.
8. *Ibid*., p. 66.

d'un discours mené par les Orientaux et qui traiterait les Occidentaux de la même façon hégémonique.

I.1-2- Le néo-orientalisme

La deuxième génération de l'immigration maghrébine contribue à un certain changement dans la dialectique du concept d'orientalisme et nous conduit à focaliser notre attention sur une nouvelle conception néo-orientaliste.

En effet, à cause de l'immigration de la première génération, les bases du discours orientaliste (Occident/Orient) sont modifiées et devenues (Occident/Occident). Autrement dit, la non-variance géographique (France/France) sert à basculer les pôles classiques du discours de domination orientaliste. Cette non-variance représente un premier mouvement de déconstruction de la binarité du discours orientaliste. D'ailleurs, dans le discours néo-orientaliste, le jeune Beur est à la fois (sujet et objet) : l'Oriental tient le discours et intègre dans son propre discours la conscience orientaliste des Occidentaux. Il devient le Sujet au lieu de l'Occidental et en même temps l'objet. Il est le producteur et le récepteur de ce discours. Ce qui constitue le deuxième renversement du sens classique de l'orientalisme : «Le néo-orientalisme est une inversion moderne de l'orientalisme « classique » en ce que le discours néo-orientaliste sur l'Orient…est tenu par l'Oriental (l'Étranger) en position interne à l'Occident. » [9]

C'est l'Oriental qui parle et non l'Occidental et ce n'est que pour mettre en évidence et rejeter la mentalité coloniale et discriminatoire des Occidentaux ; nous verrons plus loin dans nos analyses que les Beurs mettent en scène dans les paroles de leurs chansons la voix de l'Autre (Occidental) pour la tourner en dérision, ou la rejeter**.**

II-2-Stratégies de subversion

Les jeunes immigrés souffrent d'un certain malaise ; ils essayent, à travers la chanson, de traduire et de manifester leur mécontentement. Ils dénoncent et refusent la domination exercée

9. Michel Laronde, *Autour du roman beur*, *op. cit.*, p. 213.

par le système français. Ces jeunes utilisent des tactiques qui déconstruisent les préjugés.

II-2-1-L'image stéréotypée

Nous allons découvrir à travers ce procédé comment les jeunes issus de la deuxième génération rejettent les croyances établies et ancrées dans l'imaginaire collectif des Français. Commençons notre analyse par un exemple tiré de la chanson « Pris pour cible » du groupe Sniper :

On est catalogué, coupable à chaque fois
Mis à l'écart, fiché ou même montrés du doigt
Présumés jeunes et dans la mauvaise voie
Humiliés dit « hors la loi »
(.....)
Ouais j'ai le look, typique, banlieusard
On va pas cracher dans la soupe
Avec nos dégaines, on est tricard

Dans cet exemple, nous pouvons repérer un stéréotype désignant les immigrés en tant qu'individus « hors la loi ». Nous remarquons aussi leur marginalisation et leur exclusion par l'utilisation de certains termes ou expressions comme : « Mis à l'écart », «fichés », « montré du doigt » et « catalogué ». Dans les derniers vers de la chanson déjà citée, nous retrouvons des connotations défavorables qui traduisent une image péjorative et typique des banlieusards qui manquent de la bienséance.

D'ailleurs, le contexte xénophobe permet d'expliquer le racisme [10] à propos des immigrés :

Regarde c'est grave, ils nous jugent par notre apparence

10. Le racisme est une idéologie qui, partant du postulat de l'existence de races au sein de l'espèce humaine, considère que certains catégories de personnes sont intrinsèquement supérieures à d'autres. http://fr.m.wikipedia.org > wiki > Racisme-Wikipédia, consulté le 15 juin. 2022.

Pour eux jeunes de cité rime seulement avec délinquance
Tout ça pour une couleur, une origine qui ne reflète pas leur France
(.....)
Pourquoi quand j'croise une vieille dame elle s'agrippe à son sac
Pourquoi on me traite de voleur alors que je n'ai encore rien volé

Dans cet extrait, nous révélons la discrimination raciale et même raciste. Cette discrimination est due aux différences ethniques. La mentalité occidentale attribue au Français le rôle du maitre, tandis que les immigrés sont « délinquants ». Par le recours à l'usage de l'expression « jeune de cité », on exprime la tendance des Français à éviter d'appeler ces immigrés par «Arabes ». Ces immigrés sont pour eux censés être des «voleurs» même s'ils n'avaient jamais rien volé.
De plus, dans la chanson « Le petit Beur » de Ridan, nous retrouvons la même idée qui assigne à l'Arabe la caractéristique d'un voleur :
Je suis un petit beur
Mais sois tranquille
J'voudrais pas voler ton argent
Rappelle tes chiens ouvre tes grilles
Tu vois que j'suis qu'un petit enfant
Je suis un petit Beur
Comme disent les autres

Dans la strophe ci-dessus, nous attestons une sorte d'humiliation par l'emploi du terme « Petit» qui reflète un certain mépris. Le terme « Beur » fait allusion à l'étrangeté et à la non appartenance de ces immigrés. C'est vrai qu'ils sont supposés être Maghrébins mais ils ne peuvent pas l'être. D'une part, ils ont vu le jour en France. D'autre part, ils ne sont jamais allés au Maghreb (le pays de leurs ancêtres). Mais malheureusement, malgré leur naissance en France ils ne peuvent pas s'assimiler et s'intégrer en France car ils sont considérés comme des étrangers.
Je voudrais qu'on me dessine un mouton
Être ami avec un renard
Laisse-moi monter dans ton avion
Chez moi ça ressemble à un placard

La référence au *Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry reflète le désir des immigrés de trouver une certaine familiarité avec les Français pour atténuer les tensions entre eux.

Dans une autre chanson « L'erreur est humaine » du groupe Zebda l'image de l'Arabe/voleur est accompagnée de celle du Méchant :

Il vivait là, au milieu des bâtiments
Et racontait à tue-tête des boniments
L'histoire d'un pays qui raconte aux enfants
Que c'est nous les méchants
Il disait c'est un pays où t'es libre, en gros,
Enfin selon la couleur de ton chapeau
Un pays qui veut nous protéger des malheurs
Mais y veut être le gendarme et c'est nous les voleurs

Nous remarquons dans cette strophe comment les Français transmettent à leurs enfants ces préjugés. D'ailleurs, dans la chanson « Retour » d'Idir, nous trouvons l'imagestéréotypée à l'égard des écoliers arabes et comment les écoliers français envisagent les immigrés :

À l'école mes camarades m'appellent bougnoule ou sale arabe
Pardonne-moi d'être grossier
Mais c'est tous des cons
Pour eux si t'as la barbe un peu trop long
C'est que tu poses des bombes
Étranger comme ils disent

Nous avons d'autres traits ou stéréotypes, où l'on traite l'Arabe de « sale » et de «bougnoule ». Le terme « bougnoule » désigne la couleur noire. À partir de 1890, ce terme est utilisé dans le contexte colonial pour désigner tous les indigènes, Arabes ou amazighs. Mais il désigne seulement les Nord-Africains à partir du XX siècle et dans le contexte de la guerre de Libération. À la fin de l'extrait ci-dessus, nous trouvons un autre stéréotype qui est rattaché cette fois-ci au physique de l'Arabe barbu, considéré comme terroriste.

Ces jeunes immigrés ont toujours du mal à s'intégrer. Ils sont considérés comme des minorités qui ne font pas partie de la société française. Dans la chanson « Babylone brûle» du groupe Sniper, nous pouvons toucher ce refus :

Jeune issus de l'immigration comme ils aiment tant le rappeler
Ça fait 30 ans qui font que parler
D'intégration, je me sens pas Français

Les Français ont tendance à rappeler que ces immigrés sont dénués de francité et ils ne peuvent pas rentrer dans le moule de la société d'accueil. Cet exemple représente d'une manière ou d'une autre l'image des Arabes en tant qu'étrangers ou exclus.

Dans les paroles de la chanson « la France : itinéraire d'une polémique » du groupe Sniper, nous lisons les vers suivants :

Nous sommes traités de racistes par les gosses à Hitler
Nous traitant de frisés balançant leurs tracts dans nos concerts
Ils disent que notre rap fout le cancer

Nous constatons que les Arabes sont accusés d'être « racistes ». Mais ils dénoncent et rejettent ce trait en qualifiant les Français de « gosses de Hitler ». (Hitler est le symbole du fascisme). Ils expriment aussi leur indignation concernant l'image stéréotypée qui les présente en tant que « frisés ». Notons, au passage, l'attitude négative des Français vis-à-vis des chansons des immigrés.

Enfin, dans tous les exemples précédents, nous avons trouvé des traits avilissants qui caractérisent les Arabes ; ces traits sont empruntés au vocabulaire ou au discours des Français. Cet emprunt est fait à l'aide de la présence de la modalisation autonymique[11] qui reflète la non-coïncidence du discours à lui–même : « l'énonciateur représente un discours autre dans son propre discours. »[12] Il intègre le stéréotype dans son propre discours pour le mettre en cause. Il prend ses distances par rapport au discours de la discrimination ou de la domination en utilisant de multiples marques de citation, de renvoi à une autre source énonciative comme la formule « comme ils disent ».

11. « Il s'agit de traces d'une activité par laquelle le sujet d'énonciation marque une distance à l'égard de son propre énonce : l'énonciateur dédouble pour ainsi dire son discours pour commenter sa parole en train de se faire. » Dominique Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire.* Belgique, Nathan, 2003, pp. 101-102.
12. *Ibid.,* p. 102.

II-2-2-La parodie

Le refus des jeunes issus de la deuxième génération maghrébine de se laisser enfermer dans le discours de domination français est exprimé à l'aide de plusieurs stratégies. Nous allons examiner la parodie comme l'une des stratégies qui déconstruise ce discours.

Gérard Genette dans son livre intitulé « *Palimpsestes* » [13] aborde la transtextualité ou la transcendance textuelle qui met un texte « en relation manifeste ou secrète, avec d'autres textes. »[14]

Il distingue cinq types de relations transtextuelles et il focalise son attention sur l'hyertextualité qu'il définit comme : « toute relation unissant un texte B (que [il] appellerai[t] hypertexte) à un texte antérieur A (qu' [il]appellerai[t] , bien sûr, hypotexte) sur lequel se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire. » [15]

De plus, Genette classifie les phénomènes hypertextuels en articulant deux critères : le premier critère est la nature de la dérivation d'un texte (transformation ou imitation) et le deuxième critère est la fonction ou le régime, pour reprendre le terme que Genette préfère employer, (ludique, satirique ou sérieux). Il parle aussi de la parodie minimale qui consiste à « reprendre littéralement un texte connu pour lui donner une signification nouvelle.» [16]En extension, il propose de «baptiser parodie, le détournement de texte à transformation minimale »[17] tout en conférant à la parodie une fonction ludique.

De son côté, Daniel Sangsue dans son livre *La parodie* [18] trouve que le détournement d'une citation de son sens n'est pas suffisant, il voit qu'il faut qu'il y ait un certain changement

13. Gérard Genette, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982.
14. *Ibid*., p. 7.
15. *Ibid*., pp. 11-12.

16. *Ibid*., p. 24.
17. *Ibid*., p. 33.
18. Daniel Sangsue, *La Parodie*, Hachette, « contours littéraires », 1994.

entre l'hyertexte et l'hypotexte : « le seul déplacement ne suffit pas, il faut qu'il y ait détournement, que se manifeste un décalage entre le contexte de départ et le contexte d'arrivée de la citation. » [19]

Sangsue précise que ce décalage relève de « l'incongruité » ou de « la discordance » Mais la limitation de la parodie au seul régime ludique suscite chez lui des réserves, il élargit la définition de Genette et trouve que la parodie se définit par : « transformation ludique, comique ou satirique d'un texte singulier. » [20]

D'ailleurs, selon Dominique Maingueneau, dans *Linguistique pour le texte littéraire,* la parodie est une stratégie de « réinvestissement d'un texte ou d'un genre de discours dans un autre. » [21]Il considère que la parodie relève de deux stratégies opposées : la captation ou la subversion. Il trouve que « la captation consiste à transférer sur le discours réinvestisseur l'autorité attachée au texte ou au genre. Dans la subversion, en revanche, l'imitation parodique permet de disqualifier l'autorité du texte ou du genre source. » [22]

En exploitant la notion de parodie, nous allons voir comment les jeunes issus de la deuxième génération maghrébine détournent ou manipulent à leurs avantages les discours hégémoniques qui les entourent. Dans les paroles de la chanson « Le bruit et l'odeur » du groupe Zebda, nous repérons l'expression « le bruit et l'odeur » qui est tirée d'un discours de Jaques Chirac (le discours d'Orléans prononcé le 19 juin 1991) après la modification de ses positions à propos de la situation des immigrés. En effet, c'est Chirac qui avait instauré « le regroupement familial » en 1976, permettant aux immigrés de faire venir leurs familles.

Naturellement, ce discours a choqué les immigrés et c'est bien traduit à travers cette chanson. Le groupe a parodié le discours de Chirac en reprenant littéralement l'expression «le bruit et l'odeur » pour disqualifier ce discours et pour

19. *Ibid*., p. 66.
20. *Ibid.*, pp. 73-74.
21. Dominique Maingueneau, *Linguistique pour le texte littéraire, op. cit*., p. 109.
22. *Ibid*., p. 109.

stigmatiser la pensée raciste de Chirac. Toutefois, ce groupe essaie de clarifier que le bruit dont Chirac a parlé est produit par le marteau-piqueur utilisé par les travailleurs immigrés qui ont construit des villes qu'ils n'habitent même pas :

Le bruit et l'odeur Le bruit et l'odeur Le bruit du marteau-piqueur
Qui a construit cette route ?
Qui a bâti cette ville ?
Et qui l'habite pas ?
À ceux qui se plaignent du bruit À ceux qui condamnent l'odeur
Je me présente

Nous remarquons que l'Autre (le Français) ne condamne pas seulement le bruit mais aussi l'odeur. Nous attestons aussi la référence au roman *Les Misérables* de Victor Hugo. Cette allusion est faite à travers la présence de quelques vers de la chanson de Gavroche :

Si j'suis tombé par terre
C'est pas la faute à Voltaire
Le nez dans le ruisseau
Y avait pas Dolto
Si y'a pas plus d'anges
Dans le ciel et sur la terre
Pourquoi faut-il qu'on crève dans le ghetto ?
Plutôt que d'être issu d'un peuple qui a trop souffert
J'aime mieux élaborer une thèse
Qui est de pas laisser à ces messieurs
Qui légifèrent, le soin de me balancer Des ancêtres

Ce recours au roman de Victor Hugo peut faire allusion à une certaine ressemblance entre la condition sociale au XIX siècle et celle des jeunes issus de l'immigration maghrébine notamment concernant l'injustice sociale. Cette chanson (de Gavroche) est lancée au moment de révolte juste avant la mort de Gavroche. Ce recours peut pousser les Beurs à rejeter la discrimination et le racisme exercés par la société dominante. De plus, nous remarquons la mention de la bataille de Montécassino. Cette bataille a eu lieu entre 1943 et 1944 contre l'armée allemande. En d'autres termes,

c'est une référence à l'Empire colonial français dont les soldats sont issus des colonies françaises d'Afrique du Nord :

On peut mourir au front
Et faire toutes les guerres
Et beau défendre un si joli drapeau
Il en faut toujours plus
Pourtant y a un hommage à faire À ceux tombés à Montécassino

Ces beurs mettent en lumière les sacrifices honorables de leurs ancêtres dans les guerres et ils rappellent qu'il faut leur faire hommage au lieu de les condamner.

Dans la parole de la chanson « Faits divers » du groupe Sniper, nous remarquons une subversion de la devise de la République Française :

Liberté, Egalite, Fraternité n'existe pas

Ce groupe a subverti cette devise pour exprimer leur malaise dû à l'inégalité qui est au coeur de leurs tensions sociales. Lisons maintenant l'exemple suivant :

Quelle liberté d'expression dans c'pays facho
Où on exile ceux qu'en savent trop et assassine les marginaux
Richard le Grand, jugé pour viol, a purgé 2 ans
Mohamed Diamoté, jugé pour viol, a purgé 10 ans
Acte méprisant, regardes un peu, ça devient dangereux
La différence en nous et eux c'est 8 ans
On a beau s'plaindre, mais on fait rien contre ça

Dans cet exemple, l'inégalité et l'injustice judiciaire sont bien claires. Le Beur est condamné pour la même infraction d'une période plus longue qu'un Français. En plus, même si les jeunes immigrés expriment leurs plaintes et leur refus de cette inégalité, on ne les écoute pas. Toutefois, leur liberté est confisquée, notamment en ce qui concerne leur choix aux élections:

On est né sur le sol français contrairement à nos rent-pa
Les élections arrivées, j'ai toujours pas fais mon choix
Par qui je m'sens représenter pas par un seul de ces mecs-là
Donc où est la nécessité d'aller leur donner des voix
T'empêcher le FN de monter, moi c'est comme ça que j'le vois

Sachant que celui pour lequel j'vais voter, va pas changer quoi que ce soit

Malgré la naissance des Beurs en France, ils ne possèdent pas la liberté de vote. On leur permet seulement de donner leur voix au Front National et non à celui qui peut les représenter. Ils mettent en valeur la vanité de ces élections. Le seul cas dans lequel les Beurs sont considérés en tant que citoyens Français, c'est quand les Français peuvent profiter de leurs réalisations et leurs victoires remarquables et notamment dans le domaine sportif :

Par contre, ils sont fiers de nous quand on porte une médaille d'or
Ça sent, ils aiment les étrangers quand ils peuvent en tirer profit
Un étranger devient français quand il marque deux buts pour c'pays
J'ai les yeux bien ouverts, on me fera pas voir ce qui n'est pas
Liberté, égalité, fraternité n'existent pas
Ensuite, il y a cet exemple dans la chanson « Le syndrome du petit Beur » du Ridan :

J'ai en mémoire quelques chansons qui hurlent « aux armes citoyens »
Que l'on apprend du bout des lèvres, que l'on dégaine comme un refrain
Je vous assure, je suis Français, d'ailleurs bien plus que je ne le pense
Même si pour l'autre je reste l'Arabe qui critique la France

Ici, l'expression « aux armes citoyens » est extraite de l'hymen national français **«** La Marseillaise ». Cet hymne reflète les valeurs d'un pays qui prône la liberté. Mais en même temps, ce pays qui chante la liberté de son peuple, enferme une partie de ses habitants et refuse leur intégration. Le recours à cet hymne sert à mettre en cause la mentalité française qui les traite en tant qu'étrangers. L'utilisation du verbe « assurer » exprime la volonté des Beurs de s'intégrer dans le tissu de cette société malgré le refus de « l'Autre ».

Par ailleurs, dans les paroles de la chanson « Madame la République » de Ridan, il y a cet exemple :

Madame la République française aurais-je le droit de dire ce que je pense ?
Si ce n'est pas le cas je le prendrais comme le devoir de ma conscience
Madame la République française qui répondra de ces doléances
Je suis ni pute, ni soumise, je suis un citoyen de France
Je suis ni pute, ni soumise, je suis un citoyen de France

Dans le premier vers, nous notons la privation des immigrés de leur droit d'exprimer ce qu'ils veulent dire au sein d'un pays qui parle des droits de l'Homme. Dans le troisième vers, l'expression « ni pute ni soumise » est le slogan d'un mouvement féministe. Le recours à ce slogan sert à disqualifier la conscience française qui voit les Beurs soit comme soumis soit comme rebelles. Cette expression met en évidence le champ sémantique de la soumission (soumis) ou bien celui d'exclusion « pute » sans ouvrir un autre champ qui concerne par exemple « l'intégration » parce qu'ils n'ont pas accepté de s'assimiler à la société dominante qui essaie d'effacer tous les signes identitaires de ces Beurs.

Le dernier exemple relève de la chanson « Motivés » du groupe Zebda :

Ami entends-tu le vol noir des corbeaux sur nos plaine ?
Ami entends-tu le cri sourd du pays qu'on enchaine?
Ohé, partisans, ouvriers et paysans c'est l'alarme
Ce soir l'ennemi connaîtra le prix du sang et des larmes
C'est nous qui brisons les barreaux des prisons pour nos frères
La haine à nos trousses et la faim qui nous pousse, la misère I
l y a du pays où les gens au creux des lits font des rêves
Chantez compagnons, dans la nuit la liberté vous écoute
Ici chacun sait ce qu'il veut, ce qu'il fait quand il passe
Ami si tu tombes un ami sort de l'ombre à ta place
Ohé, partisans ouvriers et paysans c'est l'alarme
Ce soir l'ennemi connaîtra le prix du sang et des larmes
On va rester motivés pour le face à face
On va rester motivés quand on les aura en face
On va rester motivés, on veut que ça se sache

On va rester motivés... On va rester motivés pour la lutte des classes
On va rester motivés contre les dégueulasses

Dans cette chanson, nous trouvons la reprise intégrale du chant des partisans. Ce chant est l'hymne de la résistance face au régime nazi pendant la Seconde guerre mondiale créé en 1943. Il est considéré comme un appel de résistance lancé par le Général De Gaulle. Ce groupe capte ce chant pour aller dans le même sens que lui revient mais cette fois–ci est lancé par les jeunes immigrés contre le régime Français. C'est un appel à la lutte contre la différence entre les Français et les Beurs.

À l'aide des exemples précédents, nous avons essayé d'expliquer comment la génération issue de l'immigration a utilisé la parodie pour cerner le discours central français afin de le décentraliser et le mettre en doute.

Conclusion :

L'analyse proposée dans cet article nous a donné la possibilité de mettre l'accent sur le malaise identitaire que ressentent les jeunes issus de la deuxième génération maghrébine en France. Nous avons essayé de clarifier les caractéristiques du discours hégémonique et stratégies employées par les Beurs pour dénoncer l'injustice et l'oppression exercées par le système français. Ces tactiques de résistance leur ont permis de renverser le discours de domination et le subvertir en leur faveur pour déconstruire les stéréotypes et les préjugés enracinés dans la conscience française.

Bibliographie :

GENETTE, Gérard(1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Seuil.

LARONDE, Michel(1993). *Autour du roman beur*. Paris : L'Harmattan.

LARONDE, Michel (1996). *L'Écriture décentrée*. Paris : L'Harmattan.

MAINGUENEAU, Dominique (2003). *Linguistique pour le texte littéraire.* Belgique : Nathan.

SAÌD, Edward (1978). *L'Orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*. Paris : Fayard.

SANGSUE, Daniel (1994). *La Parodie.* Paris : Hachette.

http://fr.m.wikipedia.org > wiki > Racisme-Wikipédia, consulté le 15 juin, 2022.

Annexe :

Titre de la chanson	Nom de chanteur ou du groupe	Date de sortie	Lien de chanson
Le petit beur	Rachid	1987	https://www.bide-et-musique.com/song/1920.html
Le bruit et l'odeur	Zebda	1995	https://genius.com/Zebda-le-bruit-et-lodeur-lyrics
Faits divers	Sniper	2001	https://www.paroles.net/sniper/paroles-faits-divers
Pris pour cible	Sniper	2001	https://genius.com/Sniper-pris-pour-cible-lyrics
L'erreur est humaine	Zebda	2002	https://genius.com/Zebda-lerreur-est-humaine-lyrics
Motivés	Zebda	2003	https://www.paroles.cc/chanson,motives,31812
La France: itinéraire d'une polémique	Sniper	2006	https://www.raprnb.com/lyrics/sniper-la-france-itineraire-dune-polemique/
Retour	Idir	2007	https://genius.com/Idir-retour-lyrics
Babylone brûle	Sniper	2008	https://www.paroles.net/sniper/paroles-babylone-brule
Le syndrome du petit beur	Ridan	2012	https://www.paroles.net/ridan/paroles-le-syndrome-du-petit-beur
Madame la République	Ridan	2012	https://www.paroles.net/ridan/paroles-madame-la-republique