ظاهرة المد والياء: فتحها وحذفها في قراءة "ورش عن نافع" دراسة فونولوجية تحليلية وصفية

*ايمان "محمد أمين" خضر الكيلاني**

ملخـــص

لا شك في أن العربية تميزت بقواعد صوتية صارمة، كما ان الدراسات العربية التي رصدت الظاهرة الصوتية تعد الثانية في قدمها بعد السنسكريتية، وقد تمثلت هذه الدراسات في علمي العروض، والقراءات القرآنية.

- أما الأول فقد أبدعته سليقة العربي القديم من خلال الحياة البدوية نفسها عبر الحقب المتتالية التي صقلت الذوق الموسيقي العام.
- وأما الثاني فقد جاء مغايراً تماماً لما عرفه العرب وتعشقته أذواقهم من قواعد صوتية ينظمون بها شعرهم، وان تميز هذا الجديد بموسيقية خاصة أبهرتهم وشهدوا لها.

نزل القرآن على سبعة أحرف ليشكل كل حرف قراءة موسيقية خاصة تظهر إعجازه وتفرده. فكان التحدي الأكبر الذي عجز أهل البلاغة والشعر عن أن يأتوا بآية من مثله.

نزل القرآن الكريم بقواعده الصوتية إلهياً دقيقاً، وقد وصف العرب القدماء هذه الظواهر الصوتية في القراءات، وبينوا عللها وفق ما اهتدوا إليه في زمانهم، وهو جهد عظيم معجب. وهذا البحث يحلل ظاهرة المد في قراءة "ورش عن نافع"، ويرصد مواطن الاتفاق والاختلاف بينه وبين القراء، كما يحلل المد في فواتح السور، والهاء المتصلة بالفعل المجزوم، وميم الجمع المتبوعة بهمزة.

ثم يحلل ظاهرة فتح ياء الإضافة ومواطنها في قراءته، ثم ظاهرة حذف الياءات الزوائد المتصلة بالفعل، والمتصلة بالاسم، ثم حذف الياء التي هي لام الفعل، ثم الياء التي هي إشباع حركة الكسر على حرف أصلي. وتخلص الباحثة في كل ظاهرة منها إلى قواعد جزئية، فقاعدة عامة تفسر الظاهرة الصوتية تفسيراً وظيفياً. ومن هنا كانت مصادر البحث محدودة تنحصر في كتب القراءات السبع، ومصحف ورش، وقراءة ورش مسجلة عن أشرطة بصوت القارئ المتقن الشيخ الحصري. كما اعتمدت الباحثة على جهدها الخاص في تفسير تلك الظواهر وفق منهج وصفي تحليلي.

الكلمات الدالة:

الإشمام Diphthongisation: هو الحركة المركبة المزدوجة المكونة من حركتين متتابعتين في مقطع واحد لتؤديا وظيفة فونولوجية واحدة.

الوقف Pause: لزوم الوقف صوتياً على الفاصلة القرآنية.

الوصل Linkins: هو قراءة الفاصلة القرآنية متصلة بما بعدها.

الصوت المشبع A fully articulated sound: هو الحركة الطويلة من الكسر، والفتح، والضم.

الصائت Vowel: هو الحركة الطويلة والقصيرة من ضم، وفتح، وكسر.

الصامت consonant: الصوت الساكن.

نصف الحركة Semi - vowels: هو صوت تتوافر فيه بعض خصائص الحركات، وبعض خصائص الصوامت.

الحركة The smallest unit for measuring vowel length in attajweed: هي أصغر حركة منطوقة في العربية.

الحركة الطويلة A naturally long vowel equal to two units: مقدارها حركتان.

الحركة المطولة A lengthened vowel to six units: وهي أطول منها في المألوف، وتساوي ست حركات.

---

* قسم اللغة العربية، كلية العلوم والآداب، الجامعة الهاشمية. تاريخ استلام البحث ٢٠٠٣/٨/٢٩، وتاريخ قبوله ٢٠٠٤/٣/٢٢.

ظاهرة المد

المد يختص بحروف المد واللين، وهي الألف، والياء المكسور ما قبلها، والواو المضموم ما قبلها والمد فيهن متفق عليه، ومختلف فيه.

أما ما يسميه أجدادنا الأبرار حروف المد واللين فهو ما يطلق عليه في المصطلح الصوتي الحديث " أنصاف الحركات"و هي مجموعة من الأصوات التي تتوافر فيها بعض خصائص الحركات وبعض خصائص الصوامت. أما اشتراكها مع الحركات في بعض الخصائص، فذلك واضح من كون الحركات وأنصاف الحركات واضحة سمعياً. واتفاقها مع الحركات كذلك واضح من كون الفرق بين مجموعتين، من ناحية وضع اللسان مع الحنك، إنما هو درجة في اقتراب اللسان أو ابتعاده عن الحنك. وبيان ذلك في أن الفرق بين الياء التي في (ميسرة) وياء المد التي هي حركة خالصة، إنما هو الفرق في البعد بين اللسان والحنك الصلب، فالمسافة بينهما عند نطق ياء ميسرة أقصر من تلك التي تكون بينهما عند نطق ياء المد. وكذلك الشأن في الفرق الذي بين الواو في مولد وواو المد، فالفرق بينهما فرق في اقتراب اللسان أو ابتعاده عن منطقة الحنك اللين (الطبق)، فعند نطق واو مولد يكون ظهر اللسان أقرب إلى الطبق، من قربه إليه عند نطق الواو التي هي حركة خالصة، ونعني بها واو المد.وتكون طبيعة الموجة الصوتية التي لنصف الحركة قريبة، بل مشابهة لموجة الحركة. ثم إن الحركات وأنصاف الحركات مجهورة جميعاً، ولها جميعاً حجرات رنين جيدة، ودرجات رنين عالية متميزة.

وأما اشتراكها مع الصوامت فله وجوه متعددة، من جملتها أن أنصاف الحركات تعتل كالصوامت، ان تلتئم مع الحركة لتشكل مقطعاً، فكما يقبل الصامت أن يكون مع حركة مقطعاً، يقبل نصف الحركة أن يكون مع الحركة مقطعاً، فنقول: أن، أخ، شاء، وهلمجرا ونقول: أي، أو، كي، أي، شيء، وهلمجرا."[1]

"ولا شك في أن مصطلح الحركة في الدراسات اللغوية القديمة استعمل للدلالة على الحركات القصيرة فقط، وهو في تلك الدراسات لا يشمل الحركات الطويلة وليس هذا مسوغاً كافياً لرفض المصطلح إذا استعمل للدلالة على مضمون الحركات القصيرة: الفتحة والضمة والكسرة، والحركات الطويلة (الألف والواو والياء) في وقت واحد."[2]

ويستشهد سمير استيتية على رأيه هذا بما ذهب إليه ابن جني من وصف صوتي دقيق لحقيقة هذه التي حسبت حروفاً وهي واقعاً صورة طويلة من الحركات القصيرة: "... وان الألف فتحة مشبعة، والياء كسرة مشبعة، والواو ضمة مشبعة. "[3]

كما ان إدراك أجدادنا لفكرة الإشباع هذه يشهد له تحليلهم للعروض وتفعيلاته التي لا تستوي أحياناً إلا بإشباع الحركة، وهو ما ينصون عليه في دراستهم للقوافي، وأيضاً في داخل البيت الشعري، بل إن تصويرهم الضمة في النظام الكتابي على شكل "واو" صغيرة فوق الحرف يشير بجلاء إلى إدراكهم للعلاقة بينهما صوتياً.

و"ما دام العلماء العرب ومنهم ابن جني قد أدركوا أن حروف المد" الألف والواو والياء "هي في حقيقتها إطالة للحركات القصيرة، وما دام هذا الإدراك يعني أنهم قد لمسوا الفرق الكمي بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة، ما دام هذا كله وارداً، فإن من مقتضيات منهجهم تسمية حروف المد هذه حركات، وإن لم يكونوا هم أنفسهم فعلوا ذلك."[4]

وأحسب أن للنظام الكتابي واضطلاع العرب القدماء بمهمة تعليم الناشئة أصوله في بداية عهد التدوين والتعليم، دوره في توجيههم إلى أنها حروف، ذلك لأن الساميات جميعها ما عدا الاثيوبية كانت تصور الصوامت ولا تصور الصوائت إلا ما كان منها في حكم الصامت، أما ما كان منها للمد فلا تصوره.[5] وأما العربية الشمالية لغة القرآن الكريم فصارت تصور الصوائت الطويلة ولا تصور الحركات القصيرة، إلى أن جاء الدؤلي فابتكر صوراً للحركات القصيرة حفاظاً على اللسان العربي من اللحن والزلل، كما ابتكرت بعد ذلك علامات الترقيم الخاصة بالقرآن الكريم.

"وكما يقع الصامت في الكلمة فيؤدي وظيفة مغايرة للوظيفة التي تؤديها الحركة، يقع نصف الحركة نفس الوقع الذي يقعه الصامت في الكلمة، فكما نقول: أمن وقعود ومضرب ومرسم، فنقول (على التوالي): أين، وقيود، ويضرب، وميسم.

من أنصاف الحركات أنها أصوات تقريبية approximants بمعنى أنها تنتج عن تضييق غير كاف لإحداث الاحتكاك. والصوت الذي هذه صفته يقبل التحول إلى صوت آخر. وهذا أمر نلحظه في العربية على نطاق واسع جداً، فإن أصل "قيمة" هو: قوْمة ثم أصبحت قيْمة ثم صارت قيمة، أي على النحو الذي ننطق. وإذا صح هذا التصور وهو صحيح على ما نتصور، فإن الواو نصف حركة، تكون قد تحولت إلى ياء نصف حركة ثم تتحول الياء التي هي نصف حركة إلى حركة خالصة، وهي الكسرة، فاجتمعت

الكسرتان فأصبحتا ياء مد، وعلى ذلك يكون نصف الحركة الخلفي وهو الواو، قد تحول إلى نصف حركة أمامي وهو الياء أولاً. ثم تحول نصف الحركة إلى حركة خالصة ثانياً".[٦]

شرح الأول: المتفق عليه من المد

اتفقوا على تمكين المد في حروف المد واللين إذا اتى بعدها همزة في كلمة، مشدداً أو غير مشدد، نحو: (جآء)، و(شآء)، و(الملآئكة)، و(أولئك)، و(هآؤم) (الحاقة: ١٩) و(الضآلين) (الفاتحة)، و(الصآخة) (عبس: ٣٣)، (خبير، ويعملون) في الوقف، وفواتح السور ما اعترض فيه منها التقاء ساكنين، و(محياي) (الأنعام: ١٦٢) في الوقف والوصل في قراءة من سكن الياء فيه.

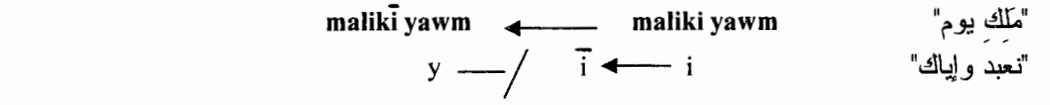
لا خلاف في تمكين المد في حرف المد في هذين الضربين، زيادة على ما فيه من المد الذي لا يوصل إليه إلا به".[٧]

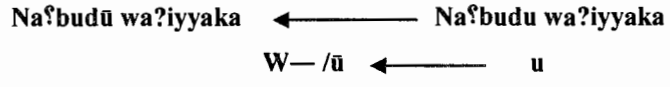
شرح الثاني: وهو المختلف فيه من المد

"اختلفوا في المنفصل، وهو أن يكون حرف المد آخر كلمة، والهمزة أول كلمة أخرى، نحو قوله تعالى: (بمآ أنزل إليك ومآ أنزل من قبلك) (البقرة:٤) و(في أنفسكم) و(يآ أيها الناس) و(هؤلاء) وشبهه".[٨]

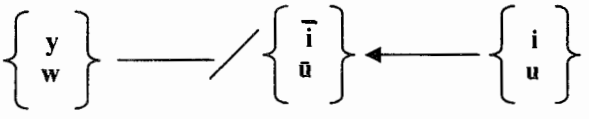
"وأطول القراء مداً في الضربين ورش وحمزة، ومدهما متقارب" (٣) فحمزة والمصريون، عن ورش عن نافع يمططون اللفظ، ويمكنون المد والتشديد، ويزيدون أدنى مد في حروف المد واللين نحو قوله تعالى: (يؤتون الزكاة) (المائدة: ٥٥) و(في سبيل الله) (النساء: ٧٦) و(الميعاد) (آل عمران:٩... ويشبعون الحركات حيث كانت، نحو قوله تعالى (الرحيم. مالك يوم الدين، إياك نعبد وإياك نستعين) (الفاتحة: ٣، ٤، ٥) و(الميتة والدم ولحم الخنزير) (المائدة: ٣) و(الموقوذة والمتردية) (المائدة: ٣) وشبه ذلك.[٩]

فهو يشبع الكسرة حتى يولد منها ياءً، ويشبع الضمة حتى يولد منها واواً.[١٠]





القاعدة العامة

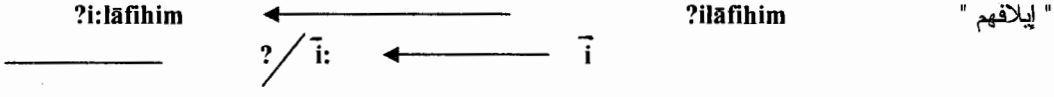


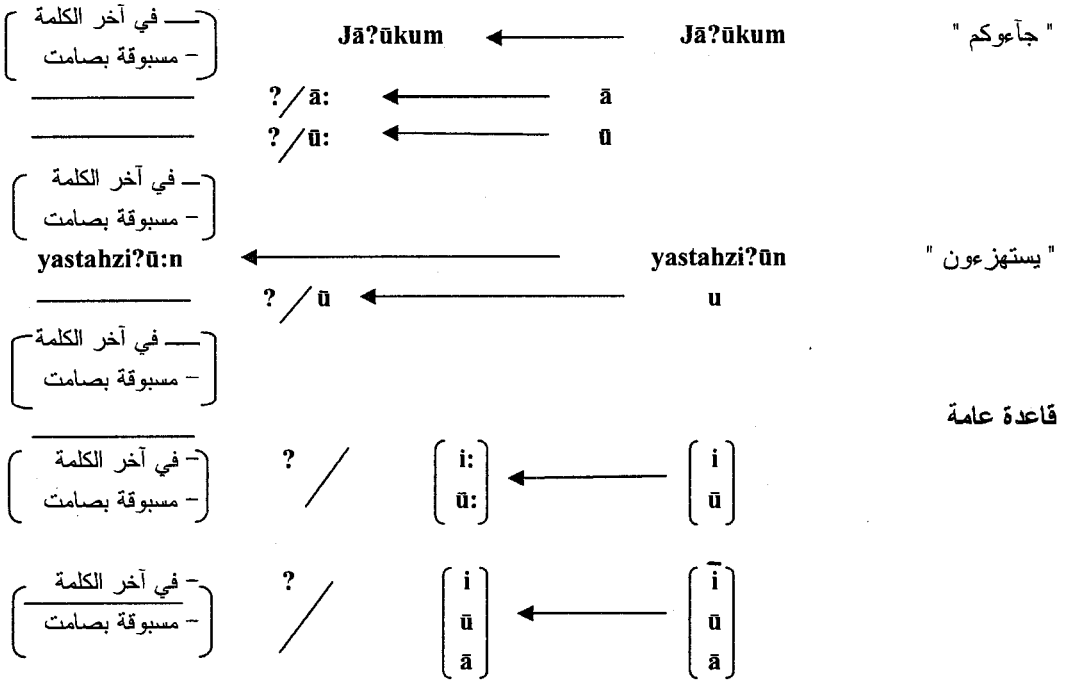
ما انفرد به ورش من مد:

روى المصريون عن ورش في المد أصلين تفرد بهما، ولم يتابعه أحد من القراء عليهما.

أولهما: مد حرف المد واللين إذا تقدمته الهمزة في أول كلمة، أو وسطها، محققة كانت، أو ملقى حركتها على ساكن قبلها، أو مبدلةً، في اسم كانت أو فعل أو حرف، نحو: (ءآمن، وءآدم، ومن أوتي) و(أورثوا) (الشورى: ١٤) و(لإيلاف قريش إيلافهم) (قريش: ١، ٢) و(جآءوكم) و(يستهزءون) و(هؤلآء ءآلهة) (الأنبياء: ٩٩) و(إي وربي) (يونس: ٥٣) وشبهه.

فكانوا يأخذون له بزيادة المد في ذلك. هكذا نصوص المتقدمين منهم، وكذلك قال ابن شنبوذ وغيره من الأئمة عنهم، واستثنوا من ذلك إذا كان ما قبل الهمزة حرفاً ساكناً صحيحاً نحو القرآن والظمآن، ومسئولاً ومذءوماً[١١]، وشبهه.[١٢]



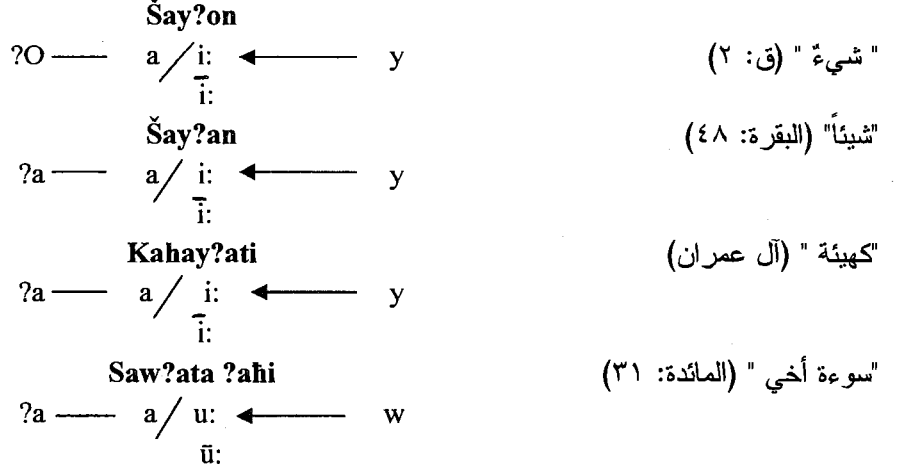


وليس جميع أصحاب ورش سواء في طول المد. "منهم من أخذ فيه لورش بالمد الطويل المفرط، وعلى ذلك المغاربة، وقد قرأت على غير واحد منهم فرأيتهم يفضلونه في المد على ما أخذ فيه الهمزة، نحو (جآء) ومنهم من زاد في التمكين على نحو ما يزيد مع تأخر الهمزة.[١٣]

فمقدار المد عند غير المصريين والمشارقة[١٤] أربع حركات،أما عند المغاربة فبمقدار ست حركات أو أكثر.

الأصل الثاني: الياء والواو إذا انفتح ما قبلهما، وأتى بعدهما همزة في كلمة، ويسميهما القراء حرفي اللين، نحو (شيء، شيئاً، وكهيئة، واستيئسوا، وسوءة أخي، وسوءاتكم، وسوءاتهما وشبهه).

فكانوا يأخذون لورش بزيادة التمكين للمد في ذلك، فمنهم من يفرط / ومنهم من يتوسط، واستثنوا من ذلك (موئلاً) (الكهف: ٥٨) و(الموءودة) (التكوير: ٨) فلم يزيدوا في تمكينه. زاد أبو محمد مكي وغيره (سوآتكم، وسوآتهما) قال: يمد ما بعد الهمزة ولا يمد ما قبلها[١٥]



والذي يلحظ من خلال التحليل الصوتي لهذه الكلمات أنه لا يكفي أن يكون حرف اللين مسبوقاً بفتحة متبوعاً بهمزة لاحقة ليمد، بل لا بد من إضافة شرط ثالث وهو أن تكون حركة الهمزة اللاحقة داخلة في عين الاعتبار، ولعل هذا السبب الذي من أجله لم يمد ورش (الموؤدة) و(موئلاً).

(الموءودة) Almaw?ūdatu

فقد جاء حرف اللين (w) مسبوقاً بفتحة لكنه متبوع بـــ (?ū).

(موئلاً) Maw?ilan: فقد جاء حرف اللين (w) مسبوقاً بفتحة لكنه متبوع بـــ (?i) فلا يجوز عند ورش مد حرف اللين (w) إذا كان متبوعاً بـــ (?u) أو (?i)، وإنما يمد إذا كان متبوعاً بـــ (?a) فقط.

أما (y) فيمد حيث يكون متبوعاً بـــ (?u) أو (?a) والله أعلم.

- **فالقاعدة العامة هي:**

?u ——— a / i: ⟵ y
?a i:
?a ——— a / u: ⟵ w
ū:

وهذا نظير ما ذكرناه سابقاً من تحول نصف الحركة إلى حركة خالصة، فاجتمعت الكسرتان وأصبحتا ياء مد، أو واو مد.

وعلى هذا فإننا لا نرى أن السبب في عدم مد (موئلاً) و(الموءودة) هو أن سكون الواو عارض وأصلها الحركة في (وال)، ولجأ كما يرى بعض القراء.[١٦]

مد فواتح السور

يمد ورش حروف فواتح السور في حالتين:

ما كان مكوناً من حرفين* نحو:

(هآ وحآ، ويآ، وطآ) فهذا لا إشباع مد فيه، إنما هو التمكين الذي لا يخلو منه حرف المد فقط، إلا أن أبا عبدالله الطرفي حكى عن قوم أنهم أخذوا لورش خاصة فيه بالإشباع اتباعاً لما التقى فيه ساكنان، ولم أر ذلك لغيره.[١٧]

ولا نرى أن العلة في مد ورش في تلك الحروف السابقة لالتقاء الساكنين، كما يرى أجدادنا الأبرار من القراء[١٨]، وإنما العلة في وجود الهمزة في هذه الحروف فهي هاء، حاء... والأصل أن يمد كل حرف لين ومد متبوع بهمزة[١٩] وحين وقف وحذف الهمزة زالت علة المد الطويل، وأبقى المد مشبعاً على أصله فلم يقصر الحركة لتبقى دليلاً على المحذوف، كما لم يمد الألف مداً طويلاً مطولاً كما لو كانت الهمزة موجودة.

"طـــــه" (طه: ١) tāhā

أصلها

t α hā ⟵ t α? hā?

——— ā / Ø ⟵ ?
α

القسم الثاني الذي خالف فيه ورش القراء هو ما كان هجاؤه ثلاثة أحرف، ثانيه حرف الياء المسبوق بفتحة، وذلك (عين) في كهيعص (مريم: ١) و(عسق) (الشورى: ٢) لا غير، وقد اختلف المتأخرون في مده فمنهم من يمده لورش وحده ولا يمده لسائر القراء ومنهم من يمده للجماعة بأن سوى بينه وبين حرف المد.[٢٠]

يقول صاحب "الإقناع":

ولا أعلم أحداً ترك مد (عين) لورش، وإنما ذلك لأنه يمد (شيئاً) وبابه، فمده لشيء يوجب مده لعين.

فأما سائر القراء فلا مد عنهم في (شيء) وبابه، فمن كان مذهبه من المتعقبين ترك المد في الوقف لما اجتمع فيه ساكنان لم يمد (عين) لأن حروف التهجي في حكم الموقوف عليها، ومن ان مذهبه المد في الوقف مد (عين) فاعلمه.[٢١]

"عين" ?ayn

——— a / [i: i:] ⟵ y

* هكذا قال فيها مكي وأبو عمر في تقسيمهما حروف فواتح السور، ولا نراها إلا ثلاثة أحرف، ثالثها همزة محذوفة.

الهاء المتصلة بالفعل المجزوم:

واختلفوا في الهاء المتصلة بالفعل المجزوم في مثل قوله: (يؤده) (آل عمران: ٧٥) وفي (نصله) (النساء: ١١٥) في وقفها واشمامها الكسر والضم وذلك في ستة عشر موضعاً: قوله: (يوده إليك) و(يؤده إليك) (٧٤) و(نؤته منها) (١٤٥ – مكرر في الآية) وفي سورة النور: (ويخش الله ويتقه فأولئك) (٥٢) وفي سورة النمل: (فألقه إليهم) (٢٨) وفي سورة الزمر: (يرضه لكم) (٨) وفي عسق: (نوته منها) (١٨) وفي الزلزلة: (خيراً يره ومن) و(شراً يره) و(العاديات) (٨، ٩) و(العاديات: ١) وفي سورة البلد: (أن لم يره و~ أحد) (٧) وفي سورة طه: (ومن يأتهِ مؤمناً) (٥٧) وفي الأعراف والشعراء: (أرجه وأخاه) (٣٦) هذان مهموزان غير مهموزين.[٢٢]

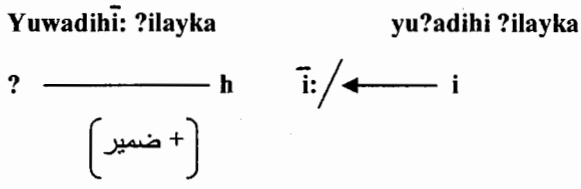
والإشمام هو ما يعرف بـــ "الحركة المركبة المزدوجة diphthong فهي وحدة صائتة واحدة مركبة من حركتين متتابعتين في مقطع واحد، لتؤديا وظيفة فونولوجية واحدة، ويتم إنتاج الحركة المركبة هذه، بأن يبدأ اللسان بنطق حركة مفردة، ثم ينطلق إلى حركة أخرى فيشم بذلك حركة بحركة، أو يدمج حركتين، لتكونا وحدة واحدة مركبة. وتسمى الحركة المركبة أيضاً الحركة المزدوجة.[٢٣]

واختلفت الرواية عن نافع في ذلك...، وقال ورش: كل ذلك ممدود إلا قوله (يرضهُ~ لكم) فإنه غير ممدود... وقال أحمد بن صالح عن ورش وقالون: (يرضهُ لكم) الهاء مقبوة مقصورة غير ممدودة.[٢٤]

على هذا يكون ورش لم يمد الهاء المتصلة بالفعل المجزوم إلا إذا كانت متبوعة بخمسة أصوات هي:

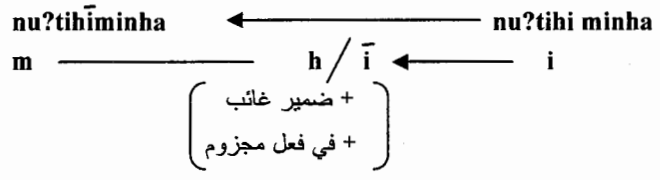
W,f,J,m,?

أما الهمزة المتبوعة فيتفق في مدها بمقدار ست حركات مع بقية القراء "يؤدهِ إليك":

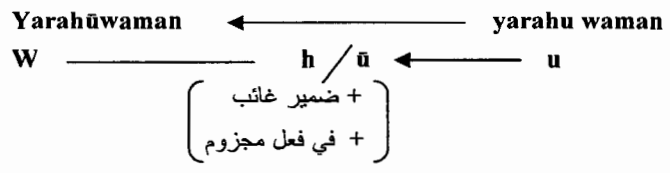


لكنه يخالف القراء في الأربعة الباقية.

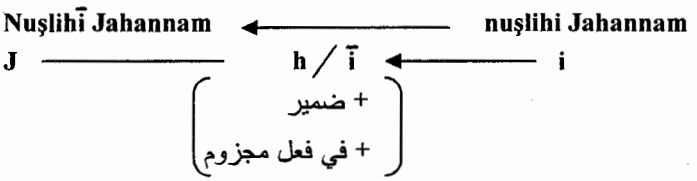
"نؤته منها"



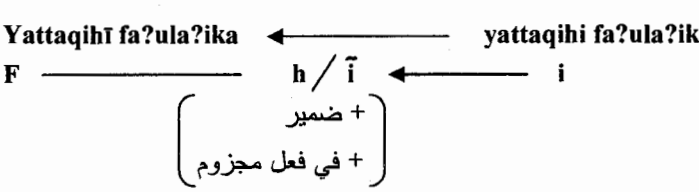
"يَرَهُ ومَن"



"نصلِهِ جهنم"



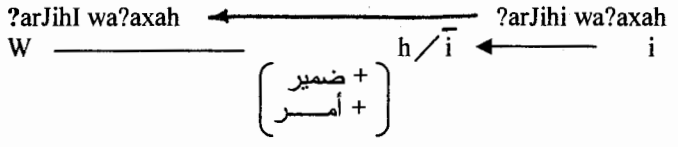
"يَتَّقِهِ فَأُولئك"



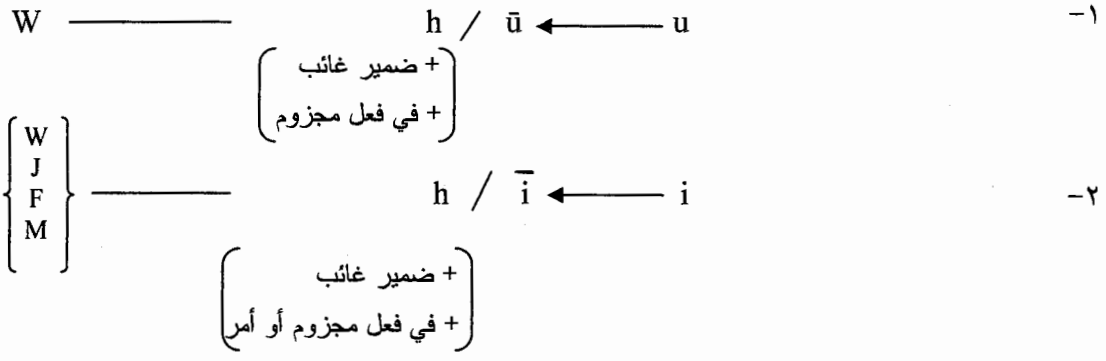
ويلحظ مما سبق أن ضمة الهاء الضمير المتصل بالفعل المجزوم لا تشبع إلا إذا كانت متبوعة بالواو فقط، ولذلك لم تشبع في قوله تعالى "يرضه لكم" في حين ان كسرة الهاء، الضمير المتصل بالفعل المجزوم تشبع إذا تلتها الواو، والجيم والفاء، والميم على حد سواء.

مثال الهاء المكسورة المتبوعة بالواو:

" أَرْجِهِ وَأَخاه "



- **قاعدة عامة:**

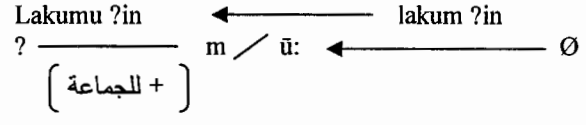


ميم الجمع المتبوعة بهمزة

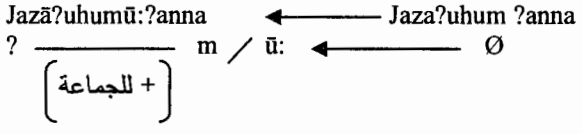
عقد سيبويه في كتابه باباً تناول فيه ثبات الياء والواو والهاء التي هي علامة الاضمار وحذفهما، وتطرق إلى بعض لهجات العرب التي تشبع الحركة على ميم الجمع ضمن ذلك مثل، عليكمو، وأنتمو[٢٥] غير أن هذه الظاهرة في قراءة ورش عن نافع مشروطة بأن تكون متبوعة بالهمزة، وقد يكون إشمام الهمزة بالفتحة سبباً لضم الميم وإشباعها فيما قبلها.و يضم ورش كل ميم متبوعة بهمزة ويمدها [٢٦]

مثال: "إن في ذلك لآية لكم~ وإن كنتم مؤمنين" (آل عمران: ٤٨)

(لكم إن)



(جزاؤهم أن...) (آل عمران: ٨٦)[٢٧]



ظاهرة فتح ياء الإضافة

ذهب سيبويه ومن بعده من اللغويين العرب إلى أن مخرج الياء من وسط اللسان، بينه وبين الحنك الأعلى، وهو نفسه مخرج الجيم والشين.[٢٨] والياء والواو عند سيبويه لينتان، لأن مخرجهما يتسع لهواء الصوت أشد من اتساعه في غيرهما.[٢٩] ثم يقول إن

من الأصوات " الهاوي": وهو حرف اتسع لهواء الصوت، مخرجه أشد من اتساع مخرج الياء والواو، لأنك تضم شفتيك في الواو وترفع في الياء لسانك قبل الحنك، وهي الألف.

وهذه الثلاثة أخف الحروف لاتساع مخرجها، وأخفاهن وأوسعهن مخرجاً "الألف، ثم الياء، ثم الواو. "فسيبويه حدد مخرج الياء الذي اشتركت فيه مع الجيم والشين، وهو بذلك يتحدث عن حرف اللين (نصف الصامت) أما النص الأخير فهو يتحدث فيه عن الياء (صوت المد) الذي هو عبارة عن كسرة طويلة، واصفاً إياها بالخفاء، لأن مخرجها متوسط الاتساع مقارنة بالألف والواو."[٣٠]

وعليه فإن "... الياء اللينة تجمع بين صفتين: الأولى تتعلق بالصوامت وهي قبولها للحركة كما في (يأكل) و(يؤكل) والثانية خاصة بالصوائت، وهي قابليتها للمد وجريان الصوت معها كما في (بيت)، ويمكن القول ان سلوك الياء والواو إذا كانا حرفي لين، يختلف عنه إذا كانا حرفي مد، وقد أدرك علماء اللغة العربية، وعلماء التجويد ذلك جيداً"[٣١]... اعلم أن نافعاً، في رواية ورش عنه، كان يفتح كل ياء إضافة، واختلف القراء فيها في جميع القرآن، مما ثبت خطه في المصحف، وعدّة ما اختلف القراء فيه من ياءات الإضافة، مائة وخمس وسبعون ياء، فتحها ورش عن نافع، إلا ثلاثاً وعشرين، فإنه أسكنها، في البقرة (اذكروني أذكركم) وفي الأنعام (وان هذا صراطي مستقيماً) (١٥) وفي الأعراف (معي بني إسرائيل) (١٠٥) و(إني اصطفيتك) (١٤) وفي براءة (معي عدواً) (٨٤) وفي إبراهيم (وما كان لي عليكم من سلطان) (٢٤) وفي الكهف (معي) في ثلاثة مواضع (معي صبراً) (٦٦، ٧١، ٧٤) وفي مريم (من ورائي وكانت) (٤) وفي طه (هارون أخي. أشدد) (٢٩، ٣٠) وفي الأنبياء (ذكر من معي وذكر) (٢٤) وفي الفرقان (يا ليتني اتخذت) (٢٧) وفي الشعراء (إن معي ربي) (٦٢) وفي النمل (ما لي لا أرى) (٢٠) وفي القصص (معي ردءا) (٣٤) وفي العنكبوت (إن أرضي واسعة) (٥٦) وفي صاد (ولي نعجة) (٢٢) ومنها (ما كان لي من علم) (٦٨) وفي غافر (ذروني أقتل موسى) (٢٦) وفيها (ادعوني أستجب) (٦٠) وفي الزخرف (يا عباد لا خوف) (٦٨) وفي نوح (بيتي مؤمناً) (٣٠) فذلك ثلاث وعشرون ياءً، أسكنها ورش من الياءات التي اختلف فيها جميع القراء الذين ذكرنا، وفتح ما عدا ذلك مما اختلفوا فيه وهو ثابت في الخط.[٣٢]

ويورد ابن مجاهد بعض المواطن التي فتح فيها ورش ياء المتكلم، أو امتنع عن فتحها وهي:

١- يفتح نافع ياء المتكلم في رواية ورش إلا قوله "إن معي ربي"[٣٣] (الشعراء: ٦٢).

٢- وفتح نافع في رواية ورش: (تؤمنوا لي فاعتزلون)[٣٤] (الدخان: ٢١).

٣- "وليؤمنوا بي لعلهم"؛ إذ لم يذكرها صاحب الإقناع ضمن ما سكن ورش، وهذا يعني أنه فتحها كما ذكر ابن مجاهد[٣٥].

٤- وقرأ نافع رواية أحمد بن صالح عن ورش، وقالون (أوزعني أن) بفتح الياء... وروى محمد بن عبدالرحيم عن مواس عن ورش عن نافع (أوزعني) ساكنة وقرأ الباقون (أوزعني ساكنة)[٣٦].

فعلى هذا تكون ثمة أصوات إذا تلت ياء الإضافة سكنت أبداً، وأصوات إذا تلتها سكنت في مواطن وفتحت في مواطن أخرى، ولا تفسير لها إلا الاختلاف اللهجي ولذلك نجد الكلمة ذاتها مثل (أوزعني أن) يفتحها بعضهم نقلاً عن ورش، ويسكنها آخرون.

فقد جاءت الياء مفتوحة في كل القرآن إلا في ثلاثة مواطن سكنت فيها وهي "اذكروني أذكركم" و"ادعوني أستجب" و"ذروني أقتل موسى".

وقد حصرنا الأصوات التي إذا تلت ياء الإضافة سكنها ورش في مواطن مخصوصة معينة، ولا يسكن الياء مع غيرها من الأصوات، وهي تسعة أصوات تجمعها خصيصة واحدة وهي الشدة بمعنى أنها تحتاج إلى مجهود عضلي كبير، لا بمعنى أنها وقفية، وهي: ؟ ,Ş, m, ?, l, n, r, w

قاعدة عامة

ص ——— y / a ——— Ø

[+ شديد] [+ متكلم]

ظاهرة حذف الياءات الزوائد

"... الياءات الزوائد، وهي عند علماء القراءة الياءات المتطرفة الزائدة في التلاوة على رسم المصاحف القرآنية، ولكونها زائدة في التلاوة على الرسم عند من أثبتها من القراء سميت زوائد، وهي تقابل عندهم ياءات الإضافة التي تقدمت في الباب السابق، وتفترق الياءات من أربعة أوجه:

الأول: أن الياءات الزائدة تكون في الأسماء والأفعال نحو: الداعي، ويسري، ولا تكون في الحروف، بخلاف ياءات الإضافة فإنها ثابتة فيها.

الثاني: أن الياءات الزائدة محذوفة من المصاحف العثمانية، بخلاف ياءات الإضافة فإنها ثابتة فيها.

الثالث: أن الياءات الزوائد الخلاف فيها بين القراء بالإثبات والحذف، بخلاف ياءات الإضافة، فإن الخلاف فيها بينهم بالإسكان والفتح.

الرابع: أن الياءات الزوائد أصلية وزائدة، فقد تكون لاماً للكلمة، بخلاف ياءات الإضافة، فإنها لا تكون إلا زائدة.[٣٧]

وجملة ما اختلفوا فيه من الياءات المحذوفات من الخط لكسر ما قبلهن إحدى وستون، منها اثنتان وثلاثون حشو، وتسع وعشرون فواصل... فأثبت ورش منهن في الوصل سبعاً وأربعين[٣٨]، وعلى هذا تكون ياءات الإضافة نوعاً من الياءات الزوائد وليست كلها.

١. حذف ياء الإضافة المتصلة بالفعل:

وهي ياء الإضافة المسبوقة بنون الوقاية، وذلك في مثل:

(فارهبون. وآمنوا) (البقرة: ٤٠، ٤١) و(فاتقون. ولا تلبسوا) (البقرة: ٤١، ٤٢) و(ولا تكفرون. يا أيها) (البقرة: ١٥٢، ١٥٣) و(واتقون يا أولي الألباب) (البقرة: ١٩٧).

وهذه مواطن حذف ياء الإضافة اختلف فيها القراء، وورش كان يثبت الياء في قوله (الداع إذا دعاني) إذا وصل ويحذفها في الوقف[٣٩].

وكذلك في قوله تعالى: (واخشون ولا تشتروا) (المائدة: ٤٤) كان يحذفها في الوصل والوقف.[٤٠]

وقوله: (وقد هدانِ ولا أخاف) (الأنعام: ٨٠) حذفها في الوصل والوقف.[٤١]

وقوله: (ومن اتبعن وقل) (آل عمران: ٢٠) فقد وصل ورش بياء ووقف بغير ياء.[٤٢]

وقوله: (ولا ينقذون. إني إذاً) (يس: ٢٣، ٢٤) أثبتها ورش في الوصل.[٤٣]

وقوله: (يا قوم اتبعون أهدكم) (غافر: ٣٨) قرأها ورش بغير ياء في الوصل والوقف.[٤٤]

وقوله: (ثم كيدون فلا تنظرون) (الأعراف: ١٩٥) قرأها ورش بغير ياء في الوصل والوقف.[٤٥]

وقوله: (ولا تتبعن أفعصيت) (طه: ٩٣) قرأه ورش ياء في الوصل ووقف بغيرها.[٤٦]

وقوله: (أن يكذبون. قال) (القصص: ٣٤، ٣٥) أثبتها ورش في الوصل.[٤٧]

وقوله: (ربي أكرمن. وأما) (الفجر: ١٥، ١٦) و(ربي أهانن. كلا) (الفجر: ١٦، ١٧) أثبتها ورش في الوصل.

وقد أفرد سيبويه باباً لما يحذف من الأسماء من الياءات، وأضاف إليها الياء المضافة إلى الفعل، فقال: " هذا باب ما يحذف من الأسماء من الياءات في الوقف التي لا تذهب في الوصل ولا يلحقها تنوين وتركها في الوقف أقيس وأكثر، لأنها في هذه الحال، ولأنها ياء لا يلحقها التنوين على كل حال، فشبهوها بياء قاضي، لأنها ياء بعد كسرة ساكنة في إسم.

وذلك قولك: هذا غلام وأنت تريد، هذا غلامي، وقد أسقانْ، وأسقِنْ، وأنت تريد: أسقاني واسقني، لأن "ني" اسم، وقد قرأ أبو عمرو: "فيقولُ ربي أكرمَنْ " و"ربي أهانَنْ " على الوقف، وقال النابغة:

إذا حاولت في أسد فجوراً ... فإني لست منك ولست منْ

يريد: مني. سمعنا ذلك مما يرويه عن العرب الموثوق بهم.[٤٨]

ويلحظ من الأمثلة السابقة أن ورش قد جمع بين لغتين؛ فتارة كان يحذف الياء وتارة أخرى كان يثبتها في الوصل، ويحذفها في الوقف رغم أن الحروف التي تلتها هي نفسها مثل الواو والهمزة والفاء.

فالقراء حين حذفوا ياءات الإضافة المتصلة بالاسم المنادى، إنما أخذوا بأجود اللغات وأفضل الأوجه، وأكثرها استعمالاً[٤٩] لأن "المستحسن في هذه الياء أن تحذف من المنادى"[٥٠] ومعظم القراءات وافقت أجود اللغات. يقول ابن يعيش: "متى أضافوا المنادى إلى ياء النفي، ففيه لغات أجودها حذف الياء، والاكتفاء منها بالكسرة"[٥١].

وقد لحظنا من خلال الأمثلة السابقة أن ياء الإضافة تحذف إذا وليها أحد الحروف التالية: واو، ياء، همزة، فاء، قاف، وكاف. وهذا الحذف سواء في الوصل والوقف معاً، أو في الوقف حسب، ولا نقول هذه كل الأصوات التي تقصر عندها الحركة الطويلة (ي) أو تحذف، وإنما هذه النتيجة بنيت على الأمثلة التي أوردها بعض أصحاب كتب القراءات التي هي موطن اختلاف.

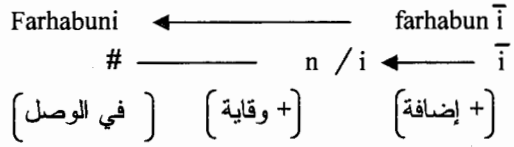
وعلى أي حال ينبغي لنا أن نبين وجهة نظرنا في ما ذهب إليه القدماء من الحذف، والإثبات في الوصل والوقف في ياء الإضافة، فنرى أن الحذف دائم في حال الوقف، أما حركة الكسر على نون الوقاية فليست إلا دليلاً في الرسم على أن هناك ياء للإضافة بعدها، فوظيفة الكسرة عليها ليست صوتية عند الوقف، وإنما هي دليل على حركة كسر ينبغي أن تنطق عند الوصل، فالكسرة تصبح ذات وظيفة صوتية في حال الوصل.

أما ما نظر إليه القراء على أنه حذف لياء الإضافة في الوصل فلا نرى أنه كذلك، وإنما هو قصر للحركة الطويلة، وليس حذف لياء الإضافة المسبوقة بكسر، وليست الكسرة على نون الوقاية إلا حركة الكسر الطويلة المتجسدة بياء الإضافة.

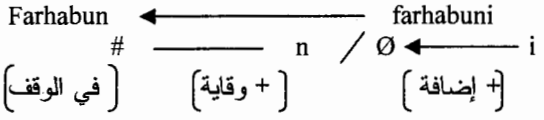
وعلى هذا لا يكون هناك حذف في الوصل والوقف، وحذف في الوقف وإنما هو حذف في الوقف دائماً، وقصر في الوصل. ولنأخذ بعض الأمثلة المنقولة عن ورش من النمطين مبينين رأيهم من خلال ما بين الأقواس لنرى مدى صحة ما ذهبنا إليه.

"فارهبون.وآمنوا" (حذف في الوصل والوقف)

التحليل

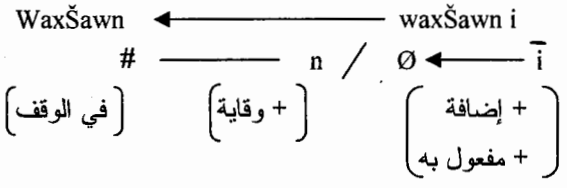


فالحركة الطويلة (i) لم تحذف لكنها قصرت

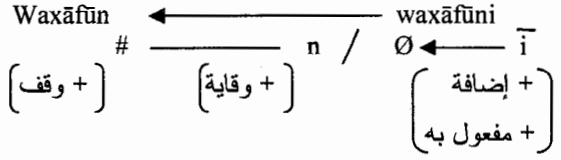


(واخشون ولا تشتروا) (وصل بياء وحذفها في الوقف)

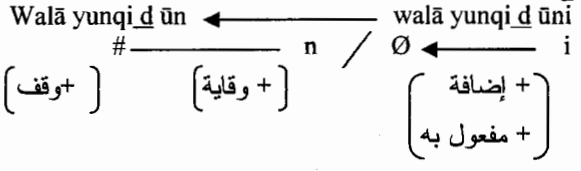
وعلى هذا يكون قد قرأ حركة الكسر مشبعة على أصلها فلم يقصرها عند الوصل، أما عند الوقف فحذفها



(وخافون إن كنتم) (وصل ووقف بغير ياء)



(ولا ينقذون. إني)" وصل بياء ووقف بغير ياء walā yunqidūni بقيت على أصلها في حال الوصل



وعلى هذا يكون الاختلاف في قصر الحركة الطويلة (i) أحياناً، وتركها طويلة على أصلها أحياناً أخرى، وهو من باب الجمع بين لغتين، أما الوقف فلا خلاف أنه بحذف الحركة برمتها سواء كانت طويلة أو قصيرة.

وقد يتبادر إلى الذهن أن في عبارة القراء (قرأ بغير ياء في الوصل والوقف) إرهاصاً إلى أنه لا يقصد حذفها، وإنما قصر الحركة لكننا لا نجد لهذا التعبير معنى إلا أنه حذف الياء في الوصل والوقف، لأنها أصلاً تحذف في الوقف وهذا بدهي عند علماء

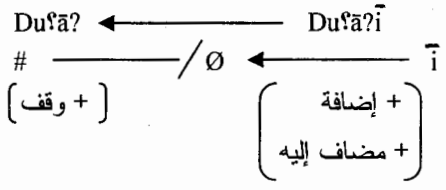
القراءات، كما ان في أقوالهم دليلاً قاطعاً على أن المراد الحذف مثل: ".... واختلف عن نافع فأثبتها في الوصل في رواية إسماعيل بن جعفر وابن جماز وحذفها في الوصل والوقف. والياء الأخرى هي لام الفعل،لم يختلفوا في أن الياء ساقطة في اللفظ، وأن الوقف عليها بغير ياء لمن كانت قراءته بالضاد. [٥٢]

٢. حذف ياء الإضافة المتصلة بالاسم:

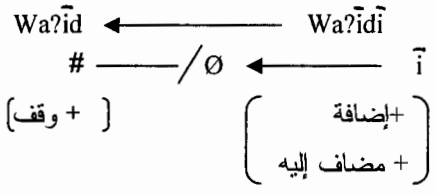
وهي مواطن أثبت فيها القراء الياء في الوصل والوقف، أو قصروا الحركة الطويلة في الوصل وحذفوها في الوقف، أما ورش فقد أثبت فيها الياء في الوصل وحذفها في الوقف. وذلك في قوله تعالى:

١- (وتقبل دعاء)[٥٣]
٢- (فكيف كان نكير) (الحج: ٤٤)[٥٤] أثبتها ورش حيث وقع.[٥٥]
٣- (وخاف وعيد) (إبراهيم: ١٤)[٥٦]
٤- (ونُذُر) (القمر: ١٦، ١٨، ٢١، ٣٠، ٣٧، ٣٩)[٥٧]

"دعاء"



"وعيد"

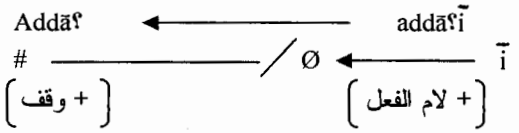


٣. حذف الياء التي هي لام الفعل:

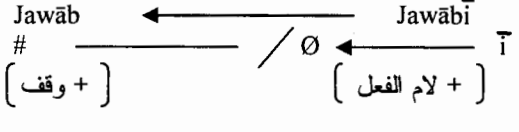
وهي الياء التي تكون أصلية في الكلمة، فقد أثبتها ورش دائماً في الوصل وحذفها في الوقف مخالفاً القراء الذين يقصرونها في الوصل، ويحذفونها في الوقف، أو يثبتونها في الوصل والوقف معاً، وذلك في مثل قوله تعالى:

١- (يوم يدع الداع) (القمر: ٦) و(مهطعين إلى الداع) (القمر: ٨)
٢- (جابوا الصخر بالواد) (الفجر: ٩)[٥٨]
٣- (سواء العاكف فيه والباد) (الحج: ٢٥)[٥٩]
٤- (وجفان كالجواب) (سبأ: ١٣) [٦٠]
٥- (يوم التلاق) (غافر: ١٥)

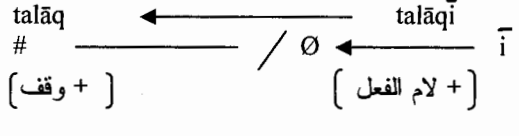
(الداع) (فاعل)



(كالجواب) فواعل

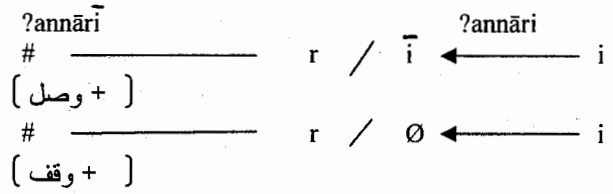


(التلاق) (تفاعل)



وردت في ثلاث صيغ: (فاعل، وفواعل، وتفاعُل)

٤. الياء التي هي إشباع حركة الكسر على حرف أصلي:
وذلك في آية واحدة (النار) (الأخدود: ٥) حيث أثبت الياء في الوصل وحذفها في الوقف.



نتائج البحث

يمكن تلخيص قواعد المد في قراءة ورش بالمعادلات الصوتية التالية، التي يلحظ فيها تحويل الكسرة إلى كسرة طويلة، والطويلة إلى مطولة، ونصف الحركة "y" إلى حركة صريحة طويلة أو مطولة، ونصف الحركة "w" إلى حركة صريحة طويلة أو مطولة نظراً لما يسبقها وما يتبعها.

١. [Y, W] ——— / [ī, ū] ← [i, u]

٢. ——— (– في آخر الكلمة، – مسبوقة بصامت) ? / [i:, ī:] ← [ī]

٣. [?u, ?a] ——— a / [i:, ī:] ← [y]

٤. [? a] ——— a / [u:, ū:] ← [w]

أما قواعد المد في فواتح السور فتتلخص في حذف الهمزة منها، وتحويل نصف الحركة إلى حركة صريحة، والكسرة إلى طويلة ومطولة، والضمة إلى طويلة، وبشروط تتضح في المعادلات التالية:

١. # ——— ā, ᾱ / Ø ← ?

٢. ——— a / i:, ī: ← y

٣. ? ——— h / i: ← i
[+ ضمير]

٤. w ——— h / ū ← u /
(+ضمير غائب، + في فعل مجزوم)

٥. [W, J, F, m] ——— h (+ضمير غائب، + في فعل مجزوم) ī ← i

أما القاعدة المطردة في قراءة ورش في ميم الجماعة المتبوعة بهمزة فهو تحويلها من السكون إلى الضمة الطويلة المطولة.

$$? \text{———} m \;/\; __ \text{———} \bar{u}: \leftarrow \text{———} \emptyset$$
$$[+ \text{للجماعة}]$$

أما فتح ياء الإضافة فإنه يفتحها، غير أنه يسكنها في مواضع خاصة حين تكون الياء متبوعة بأحد الأصوات الوقفية التي ترهق العضلات لشدتها وهي:

$$\text{ص} \text{———} y \;/\; a \leftarrow \text{———} \emptyset$$
$$[+ \text{شديد}] \quad [+ \text{متكلم}]$$

وتحكم هذه الظاهرة المعادلة:

١- $$\begin{bmatrix} W \\ y \\ ? \\ q \\ k \end{bmatrix} \text{———} n \;/\; \emptyset \leftarrow \text{———} \bar{i}$$
$$[+ \text{وقاية}] \qquad \begin{bmatrix} + \text{إضافة} \\ + \text{مفعول به} \end{bmatrix}$$

٢- تحذف ياء الإضافة المتصلة بالفعل مطلقاً عند الوقف سواء كانت قصيرة أو طويلة.

$$\# \text{———} n \;/\; \emptyset \leftarrow \text{———} i \;\; \bar{i}$$
$$[+ \text{الوقف}] \qquad [+ \text{وقاية}]$$

٣- في حال الوصل يجمع ورش بين لغتين فيقصر الحركة أو يدعها طويلة على الأصل.

$$\# \text{———} n \;/\; i \leftarrow \text{———} i$$
$$[+ \text{وصل}] \qquad [+ \text{وقاية}] \;/\; i$$

- أما ياء الإضافة المتصلة بالاسم، فقد أثبتها ورش في الوصل وحذفها في الوقف، وكذلك الياء التي هي لام الفعل فيخالف فيها ورش جمهور القراء فيثبتها في الوصل في حين يقصرونها، ويحذفها في الوقف، فتجمعهما بذلك قاعدة واحدة.

$$\# \text{———} / \bar{i} \leftarrow \text{———} \bar{i}:$$
$$[+ \text{وصل}] \qquad \begin{bmatrix} + \text{مضافة إلى الاسم} \\ \text{أو} + \text{لام الفعل} \end{bmatrix}$$

$$\# \text{———} / \emptyset \leftarrow \text{———} i$$
$$[+ \text{وقف}] \qquad \begin{bmatrix} + \text{مضافة إلى الاسم} \\ \text{أو} + \text{لام الفعل} \end{bmatrix}$$

- أما الياء التي هي إشباع لحركة الكسر على الحرف الأصلي فيثبتها في الوصل ويحذفها في الوقف، وذلك في موطن واحد في المصحف الشريف.

$$\# \text{———} r \;/\; \bar{i} \leftarrow \text{———} i$$
$$[+ \text{وصل}]$$

$$\# \text{———} r \;/\; \emptyset \leftarrow \text{———} i$$
$$[+ \text{وقف}]$$

ويلحظ عموماً أن ورش يميل إلى تطويل الحركات وتمكينها أكثر من بقية القراء.

الأبجدية الصوتية المستخدمة في البحث

الصوت	رمزه	وصفه
ب	b	رئوي، خارج، وقفي، شفوي، مجهور
م	m	رئوي، خارج، استمراري، أنفي، شفوي، مجهور
و	w	رئوي، خارج، استمراري، شفوي، مجهور
ف	f	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، شفوي أسناني، مهموس
ث	t̲	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، بين أسناني، مهموس
ذ	d̲	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، بين أسناني، مجهور
ظ	ḏ	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، بين أسناني، مجهور، مطبق
ت	t	رئوي، خارج، وقفي، خلف أسناني، مهموس
د	d	رئوي، خارج، وقفي، خلف أسناني، مجهور
ر	r	رئوي، خارج، استمراري، لثوي، مكرر، مجهور
س	s	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، صفيري، لثوي، مهموس
ش	Š	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، صفيري، لثوي، غاري، مهموس
ص	Ṣ	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، صفيري، لثوي، مطبق، مهموس
ز	z	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، صفيري، لثوي، مجهور
ط	ṭ	رئوي، خارج، وقفي، لثوي، مطبق، مهموس
ض	ḍ	رئوي، خارج، وقفي، لثوي، مطبق، مجهور
ل	L	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، جانبي، لثوي، مجهور
لام مفخمة	ɬ	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، جانبي، لثوي، مفخم، مجهور
ن	n	رئوي، خارج، استمراري، أنفي، لثوي، مجهور
ج	J	رئوي، خارج، مركب، لثوي غاري (حنكي متقدم)، مجهور
ي	y	رئوي، خارج، استمراري، حنكي متقدم، مجهور
خ	X	رئوي، خارج، استمراري، حنكي متأخر، مهموس
ك	k	رئوي، خارج، وقفي، حنكي متأخر، مهموس
غ	g	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، حنكي متأخر، مجهور
ق	q	رئوي، خارج، وقفي، لهوي، مفخم، مهموس
ع	ʕ	رئوي، خارج، وقفي، استمراري، احتكاكي، حلقي، مجهور
ح	ħ	رئوي، خارج، وقفي، استمراري، احتكاكي، حلقي، مهموس
أ	ʔ	رئوي، خارج، وقفي، حنجري، لامجهور ولا مهموس (انفجاري)
هـ	h	رئوي، خارج، استمراري، احتكاكي، حنجري، مهموس

الصوائت

الصائت	رمزه	وصفه
كسرة	i	حركة أمامية، مغلقة، غير مدورة، قصيرة
كسرة ممالة	e	حركة أمامية، نصف مغلقة، غير مدورة، قصيرة
	ɛ	حركة أمامية، نصف مفتوحة، غير مدورة، قصيرة
فتحة	a	حركة أمامية، مفتوحة، غير مدورة، قصيرة
فتحة مفخمة	ɑ	حركة خلفية، مفتوحة، غير مدورة، قصيرة

فتحة ممالة نحو الضم	ɔ̈	حركة خلفية، نصف مفتوحة، مدورة، قصيرة
ضمة ممالة	o	حركة خلفية، نصف مغلقة، مدورة، قصيرة
ضمة	u	حركة خلفية، مغلقة، مدورة، قصيرة

ملاحظة: وضع شرطة فوق كل صائت من الصوائت السابقة يعني أنها طويلة مثل (ī– ū) ووضع نقطتين رأسيتين من يمين الصائت يجعلها طويلة مطولة مثل (ī: – ū:).

هوامش البحث

(١) استيتية، الأصوات اللغوية، ط١، ٢٠٠٣م، ص ١٦٢، ١٦٣.
(٢) استيتية، المشكلات اللغوية، ص ٦٣.
(٣) ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج١، ص ٢٣.
(٤) المشكلات اللغوية، مرجع سابق، ص ٦٤.
(٥) انظر: عبابنة، اللغة النبطية، ط١، ص ١٦٣.
وانظر: كمال، دروس في اللغة العبرية، ص ١٩. والحمد، اللغة العبرية، ط١، ص١٩.
(٦) الأصوات اللغوية، مرجع سابق، ص ١٦٣.
(٧) الإقناع، ج١، ص٤٦٠، ٤٦١.
(٨) السابق نفسه.
(٩) الإقناع، ج١، ص٥٥٢، وانظر: الكشف، ج١، ص٣٣.
(١٠) الكشف، ج١، ص٣٣.
(١١) الحرف الثاني في النور (٣٩) والثالث في الإسراء (٣٤، ٣٦) والفرقان (١٦) والأحزاب (١٥)، والرابع في الأعراف (٤١٨)، الحصري رقم (١٦).
(١٢) الإقناع، ج١، ص٤٧١، ٤٧٢ .
(١٣) السابق نفسه.
(١٤) وهم من البغداديين والخراسانيين والأصبهانيين، انظر: الإقناع، ج١، ص٥٦٠، ٥٦١.
(١٥) الإقناع، ج١، ص ٤٧٦، ٤٧٧، وانظر: الكشف، ج١، ص ٤٩، ٥٠.
(١٦) الكشف، ج١، ص٥٠، ٥٦.
هكذا قال فيها مكي وأبو عمر في تقسيمهما حروف فواتح السور، ولا نراها إلا ثلاثة أحرف، ثالثها همزة محذوفة.
(١٧) الإقناع، ج١، ص ٤٧٨
(١٨) السابق، الصفحة نفسها.
(١٩) انظر: السابق، ج١، ص ٤٦٠.
(٢٠) انظر الإقناع، ج١، ص ٤٧٨، ٤٧٩.
(٢١) السابق، ج١، ص ٤٧٩، ٤٨٠.
(٢٢) السبعة، ص ٢٠٨.
(٢٣) الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية، ص ٢٣٠.
(٢٤) السابق، ص ٢٠٨، ٢٠٩.
(٢٥) انظر: سيبويه، الكتاب، ج٤، ص ١٨٩ – ١٩٢.
(٢٦) انظر الإقناع، ج٢، ص ٥٩٥.
(٢٧) الحصري، رقم (٤).
(٢٨) انظر الكتاب، ج٤، ص ٤٣٣، وابن يعيش، ج ١٠، ص ٢١، شرح المفصل، ج١، ص ٢١، وسر صناعة الإعراب، ج١، ص ٤٧.
(٢٩) الكتاب، ج٤، ص ٤٣٥، ٤٣٦.
(٣٠) العمري، تحليل الظواهر الصوتية، ص ١١٣.
(٣١) السابق، ص ١١٤، وانظر، الحمد، الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، ط١، ص ٣٥٧.

(٣٢) الكشف، ج١، ص ٣٢٥.
(٣٣) السبعة، ص ٤٧٢.
(٣٤) السابق، ص ٥٩٣.
(٣٥) السبعة، ص ٥٩٧.
(٣٦) السابق، الصفحة نفسها.
(٣٧) حاشية الإقناع، ج١، ص ٥٤٥.
(٣٨) الإقناع، ج١، ص ٥٤٥، ٥٤٦ (لم يذكر هذه المواطن التي أثبت ورش فيها الياء في الوصل).
(٣٩) السبعة في القراءات، ص ١٩٨.
(٤٠) السابق، ص ٢٥١.
(٤١) السابق، ص ٢٧٥.
(٤٢) السابق، ص ٢٢٣.
(٤٣) السابق، ص ٥٤٤، والإقناع، ج٥، ص ٧٤٤.
(٤٤) السابق، ص ٥٧٣.
(٤٥) السابق، ص ٢٩٩.
(٤٦) السابق، ص ٤٢٣.
(٤٧) الإقناع، ج٢، ص ٧٢٥.
(٤٨) الكتاب، ج٤، ص ١٨٥ – ١٨٦.
(٤٩) المبرد، ج٤، ص ٢٤٥.
(٥٠) الفارسي، الحجة في علل القراءات السبع، ج ٢، ص ٤٥٤.
(٥١) شرح المفصل، ج٢، ص ١١.
(٥٢) السبعة، ص ٢٧٥.
(٥٣) السبعة، ص ٢٧٥.
(٥٤) السابق نفسه.
(٥٥) الإقناع، ج٢، ص ٧٠٧.
(٥٦) السبعة، ص ٣٦٣.
(٥٧) السابق نفسه.
(٥٨) السبعة، ص ٦١٧.
(٥٩) السابق نفسه.
(٦٠) السابق نفسه.

أهم المصادر والمراجع

مصحف ورش.
ابن الباذش، أبو جعفر، السبعة في القراءات، ت. عبدالمجيد قطاش، ١٤٠٧ هـ، دار الفكر، ط ١، دمشق.
ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، ت. حسن هنداوي، ١٩٩٣، ط ٢، دار القلم، دمشق.
ابن مجاهد، السبعة في القراءات، ت. شوقي ضيف، ١٩٧٢ م، دار المعارف، القاهرة.
ابن يعيش، موفق الدين، بيروت، عالم الكتب، د. ت.
استيتية، سمير شريف، ٢٠٠٣م، الأصوات اللغوية، رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، ط١.
استيتية، سمير شريف، د.ط.،د.ت.، المشكلات اللغوية في الوظائف والمصطلح.
الحمد، غانم، ١٩٨٦م، الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، ط١، مطبعة الخلود، بغداد.
الحمد، فايز فارس، ١٤٠٧هـ، ١٩٨٧ م، اللغة العبرية، دروس وتدريبات، بيروت، مؤسسة الرسالة، إربد، دار الأمل، ط١، ص ١٩.
سيبويه، عمرو بن قنبر، الكتاب، ت. عبدالسلام هارون، بيروت، عالم الكتب.

عبابنة، يحيى، 2002 م، اللغة النبطية، دراسة صوتية صرفية دلالية في ضوء الفصحى واللغات السامية ، دار الشرق للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
العمري، أمل شفيق، تحليل الظواهر الصوتية في قراءة ابن محيصن المكي، رسالة ماجستير، إشراف: رسلان بني ياسين، 2001 م، جامعة اليرموك، قسم اللغة العربية.
الفارسي، أبو علي، 1983 م، الحجة في علل القراءات السبع، ت. علي النجدي، ناصف ورفاقه، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
القيسي، أبو محمد مكي بن أبي طالب، الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، ت. د. محيي الدين رمضان، 1401 هـ/ 1981 م، مؤسسة الرسالة، ط2، بيروت.
كمال، ربحي، 1982، دروس في اللغة العبرية، بيروت، عالم الكتب، د.ط.
المبرد، أبو العباس، ت. محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، د.ط.، د.ت.

Vowel Lengthening Phenomenon in Warsh's Reading of Nafi': Phonological Analytical Descriptive Study

Iman Al-Kilani *

ABSTRACT

It is certain that the Arabic phonetic scholarship was far more successful in terms of descriptive accuracy than that of the Greeks and the Romans. Yet, the Indian influence on the Arab's phonetic work may be doubted, though it has been suggested.

The Arabic phonetic scholarship manifested itself not only in the study of the metrical theory, but also in the Qur'anic recitation. The former was created by the nomad's intuition acquired and enhanced as a repercussion of nomadism itself, that shaped up the general rhythmic sense. The latter , on the other hand, marked by its peculiar and miraculous rhythmicity, was uncustomary and a challenge to the prevailing phonetic approach in composing and appreciating poetry. There is no wonder, since it was associated with the revelation of the Holy Qur'an, which has its own peculiarity and reflects divine and accurate phonological phenomena.

The study analyses vowel lengthening phenomenon is Warsh's Reading of Nafi', and depicts the points of agreement and those of departure from other readers. It also analyses vowel lengthening at the beginnings of the same Qur'anic Chapters, the /haa'/ attached to the verbal jussive case, and the plural marker/ mi: m/ followed by the glottal stop/?/. It, moreover, investigates the objective case of the possessive marker to either the noun or the verb, the ellipting of the /jaa'/ that functions as a part of the verb root, and the conversion of the high front unrounded lax phoneme/i/into its tense counterpart/I:/.

The researcher concludes, through analyzing each phenomenon, by putting forward some partial rules, and a general rule which functionally explains these phonological phenomena. For this reason, the research resources are restricted to the books on the Seven Readings, and to Warsh's version of the Holy Qur'an recorded and recited by Al-Hussary. The phenomena were explained according to a descriptive analytical approach.

* Department of Arabic Language, Faculty of Sciences and Arts, Hashemite University, Zarqa, Jordan. Received on 29/8/2003 and Accepted for Publication on 22/3/2004.

Teaching French Language: Two Centuries of Deviation

*Najib Al-Rabadi**

ABSTRACT

The present study is meant to be a contribution to the field of French language teaching. It focuses on the problematic application of traditional methods in teaching French language traditionally by a considerable number of teachers neglecting the recent methods.

The paper studies the origin of what might be called "deviation" in teaching French language for approximately two centuries: the adoption and application of the deductive method neglecting the empirical method.

Moreover, the paper raises the problematic questions to enable teachers to take into consideration the importance of this «deviation».

Since language is an instrument in communication and social interaction and not a "repertoire" and a group of rules and exceptions, the present study also aims at encouraging teachers to adopt teaching strategies based on the communicative approach.

* Department of French Language, Faculty of Arts, University of Jordan. Received on 23/7/2003 and Accepted for Publication on 9/5/2004.

Paris, 10è éd. 1878.
3- F.P.B. et F.I.C., Grammaire Française, Cours moyen et Cours supérieur, Alfred Mame et Fils, Tours, Poussièlgue Frères, Paris, 1883.
4- Jean Mangam, Langue Française, Cours moyen et supérieur, Georges Maurice, Paris, 1889.
5- E. Rotgès, Cours de Langue Française, Cours élémentaire, Librairie Classique Eugène Belin, Paris, 1900.
6- Brunot et Bony, Méthode de langue française, Cours moyens et Cours supérieur, Armand Colin, 1908.
7- Maquet, Flot et Roy, Cours de Langue Française, Cours moyen et supérieur, Hachette, Paris, 1ère éd. 1912.
8- J. Raffin, Le Français par la langue maternelle, Cours élémentaire, Editions de l'Enseignement, Marseille, 2è éd. 1925.
9- F. Launay, Le Français à l'Ecole Primaire, Cours élémentaire, Armand Colin,1931.
10- Lucien Dumas et Paul Colin, Le Nouveau Livre Unique de français, Cours moyen et supérieur, Hachette, 1957.
11- A. Hamon, Grammaire Française, Hachette, 1964.
12- A. Souché et J. Grunenwald, Grammaire Française, Cours complet, Fernand Nathan, 1966.
13- L. Legrand, E. Satre, E. Richard, Grammaire pour l'expression, Cours élémentaire 1ère année, Fernand Nathan, 1973.

Français langue étrangère (FLE):

1- Nicole Mc Bride , Georgette Romary, Frère jacques 3, Lecture et Exercices, Niveau primaire, Hachette, 1972.
2- G. Mauger avec la collaboration de J. Lamaison et M-A Hameau, Cours de langue et de civilisation françaises I, Hachette, Paris, 1971, 1ère ed.1953.
3- T.Sabbagh et G.Tchamitch, (Lire et Ecrire): grammaire française (4 niveaux: de 7 à 12 ans), Dar El-Machreq Sarl, Beyrouth, 1992-1994.
4- Ch. D. Béchara, La Grammaire Moderne, implicite et explicite, Niveau CE 3è et 4è année, Dar Al-Kitab Allubnani, Beyrouth, 1973.
5- Ch. D. Béchara, Le Français Fondamental dans la Lecture Moderne et le Langage, Niveau primaire, Dar Al-Kitab Allubnani, Beyrouth, 1981: (Une série de livres de 5 niveaux: CE 1 à 5).
6- Michèle Verdelhan, Michel Verdelhan, Philippe Dominique, Sans Frontières, 3 niveaux, CLE international, Paris, 1982.
7- Pierre Gibert, Philippe Greffet et Danielle van Zundert, Bonne Route, Hachette, Paris, 1988.
8- J. Blanc, J. M. Cartier, P. Lederlin, En Avant la Musique, CLE international, Paris, 1984.

Manuels latins:

1- P. Crouzet, Grammaire Latine, pour toutes classes (1er 2 cycles) de l'enseignement secondaire, Edouart Privat, Toulouse, Henri Didier, Paris, 30è éd. 1940.
2- Abbé H. Petitmangin, Grammaire Latine (complète), J. De Gigort, Paris, 9è éd. 1923.

قرنان من "الجنوح" في تدريس اللغة الفرنسية

*نجيب الربضي**

ملخص

هذا البحث الذي يندرج في مجال تدريس اللغة الفرنسية يركز على قصور الطريقة التقليدية وعدم كفايتها في تدريس اللغة الفرنسية التي لا تزال تمارس وتطبق من قبل عدد غير قليل من المدرسين بالرغم من تطور أساليب التدريس.

فمن جهة، يتناول البحث تحديد جذور ما يمكن أن نسميه "الجنوح" في تدريس اللغة الفرنسية لمدة استمرت ما يقارب القرنين من الزمن؛ أي تبني واعتماد الطريقة الاستقرائية التحليلية والعزوف عن الطريقة التطبيقية في التدريس.

ومن جهة أخرى، يستعرض البحث نقاط الضعف التي من شأنها أن تلفت نظر المدرسين إلى خطورة المشكلة وحثهم على تبني استراتيجية ترتكز على تعليم مهارات الاتصال، انطلاقاً من مفهوم اللغة باعتبارها وسيلة اتصال وتفاعل اجتماعي وليست مجموعة من القواعد والشواذ.

* قسم اللغة الفرنسية، كلية الآداب، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث ٢٠٠٣/٧/٢٣، وتاريخ قبوله ٢٠٠٤/٥/٩.

connaissent pas encore ces constructions et qui n'ont aucune connaissance intuitive de cette langue. Nous faisons cette comparaison entre les apprenants, natifs et étrangers, parce que certains manuels de langue étrangère, tels que (FLE2 et la série de FLE3) procèdent de la méthode traditionnelle de langue maternelle à l'instar de tous les FLMs; (à partir de FLM1 jusqu'à FLM13, sauf FLM6 et FLM13). Cependant, il est certain que la différence qui doit exister entre une méthode de FLM et une méthode de FLE, ne se dément pas.

Les manuels scolaires traditionnels se montrent donc incapables de fournir une description satisfaisante pour couvrir les deux aspects essentiels de l'apprentissage d'une langue: l'expression orale et l'expression écrite qui devraient être adaptées à la situation de communication et à l'intention de communication.

NOTE

(1) Zita Tarvydiene, dans son article "Développement de la réflexion critique en classe", publié dans " Le français dans le monde", no 317, Septembre-Octobre, 2001, démontre la nécessité "d'apprendre (aux apprenants) à apprendre", vu l'impossibilté d'enseigner aux apprenants tout ce que réserve la potentialité de la langue étrangère dans la vie de tout les jours. Pour parvenir à cet objectif, l'auteur invite les enseignants à donner à leurs élèves, entre autres, la possibilité de réfléchir pendant le cours, à accepter toutes leurs idées avec tact, à encourager les initiatives des timides, etc... Il en va de même pour la compréhension écrite.

(2) (J-CI. Chevalier,1968,p.400).

(3) (Christiane Puren.1988,p.40).

(4) (cité par Chervel.1977,p.91).

(5) (J-CL.Chevalier, Histoire de la syntaxe.1968,p.137).

(6) (Beauzée, Article Méthode.E.M.II,p.544).

(7) (Œuvres de Du Marsais, Imprimerie de Pougin, 1797, O.C. an VIII, p. 138)

(8) (Chervel 1977, p.88).

(9) (J.Dubois, Grammaire structurale du français : nom et pronom, 1965-1967,p.21

(10) cité par E.Roulet,Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues, 1972, p.20).

(11) Linguistique et enseignement de français, 1970,p.86

(12) (E.Roulet,1972,p.24).

(13) F.Brunot et Bony, » Méthode de langue française », cours moyens et cours supérieur, Aramnd Colin, 1ère édition 1908).

(14) (Mitterand,Observations sur les prédéterminants du nom, in Etudes de linguistique appliquée,2,1963,p.126).

(15) (J-CL. Chevalier, Histoire de la syntaxe, 1968, p.658).

(16) J. Peytard et E. Genouvrier, *Linguistique et enseignement de français*, 1970, p. 108-109.

BIBLIOGRAPHIE

J-CI. Chevalier, Histoire de la syntaxe, Thèse d'Etat, Genève, Librairie Droz, 1968.

Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan, 1988.

A. Chervel, Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français..., Payot, Paris, 1977.

Nicolas Beauzée, Article Méthode, Encyclopédie Méthodique, Paris, 1789. Grammaire générale, Paris, Imprimerie de Barbou, 1767.

Du Marsais, Œuvres de Du Marsais, Imprimerie de Pougin, 1797, O.C. An VIII.

J. Dubois, Grammaire structurale du français: nom et pronom, 1965-1967.

E. Roulet, Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues, 1972.

J. Peytard et E. Genouvrier, Linguistique et enseignement de français, 1970.

Claude Germain, Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, CLE international, 1993.

H. Mitterand, Observations sur les prédéterminants du nom, in Etudes de linguistique appliquée, II , 1963.

Zita Tarvydiene, " Développement de la réflexion critique en classe", in " Le français dans le monde", no 317, Septembre-Octobre, 2001.

Liste des manuels scolaires dépouillés

Français langue maternelle, (FLM):

1- M. Noël et M. Chapsal, Nouvelle Grammaire Française, Maire-Nyon, Roret, Hachette, Delalain, Paris, 36è éd. 1843, 1ère éd. 1823.

2- A. Boniface, Exercices Grammaticaux, Delalain Frères,

rappeler les définitions inadéquates, telle que celle du sujet, par exemple, qui ne s'applique pratiquement que sur les noms sujets animés: l'enfant mange; mais l'enfant, dans l'enfant reçoit une gifle, n'est pas vraiment le sujet: il ne fait pas l'action; ou de rappeler la fausseté de l'analyse logique qui découpe la phrase suivante: je ne sors pas quand il pleut, en principale et en subordonnée: je ne sors pas, séparée du reste de la phrase, c'est isoler une affirmation et par conséquent, c'est contraire à la pensée du locuteur, donc ce n'est pas logique.

L'approche traditionnelle, très ancienne, a maintenu longtemps la didactique du français dans une théorie savante, rationnelle, en s'appuyant sur une méthode dogmatique. Elle repose sur l'exposé de l'enseignant suivi des répétitions de l'élève. Ceci suppose un rapport hiérarchique où l'enseignant est détenteur d'un pouvoir et d'un savoir absolu. L'élève, lui, a un rôle d'être un simple récepteur passif. Toute l'action pédagogique se base exclusivement sur le discours de l'enseignant; l'apprenant doit apprendre à écrire et à parler selon un modèle déjà prescrit, c'est à dire imiter, tant qu'il peut, le style et la langue d'un écrivain dont l'œuvre est étudiée dans la classe.

A cause de sa nature dogmatique et académique, on a pris conscience, grâce à l'évolution des sciences du langage, de la nécessité de cesser sa pratique en classe. Car avec les exigences de la vie scolaire changeante, cette démarche n'assure pas le savoir-faire, ni l'amélioration de l'expression à la fois orale et écrite.

Il est temps aujourd'hui de préparer et de former les enseignants de la langue française (les nouveaux diplômés en particulier) pour mettre en pratique ce que comportent les nouvelles méthodes qui se réclament de l'approche communicative. Ces méthodes accumulent les avantages rapportés par les méthodes précédentes. Nous y trouvons ainsi, entre autres:

- *le parler* de la méthode directe, imposée en France en 1902, qui, contrairement à la méthode traditionnelle, exclut catégoriquement le recours à la langue maternelle dans le cours de langue;
- *les exercices structuraux* (qui, désormais, seront situationnels à la différence de ceux de la méthode audio-orale américaine) de la méthode structuro globale audio-visuelle (SGAV), considérés comme le résultat pédagogique de l'Analyse en Constituant Immédiat.

De plus, nous y trouvons surtout une nouvelle vision didactique qui répond aux nouveaux besoins des apprenants: ce ne sont plus les structures grammaticales qui déterminent le contenu à enseigner mais *les besoins langagiers* auxquels sont subordonnés les énoncés linguistiques, le lexique et les structures. Apprendre une langue seconde, ce n'est plus seulement comprendre, parler, lire et écrire des phrases mais adapter ces phrases et ces énoncés à la situation de communication et à l'intention de communication. Autrement dit, il faut avoir une connaissance des formes linguistiques utilisées dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, en fonction de l'intention de communication (persuader, donner un ordre, faire une demande, ...).

Selon cette méthode communicative, *l'enseignant* n'ayant plus le rôle central, est l'organisateur des activités de classe, l'analyste des besoins et intérêts des apprenants. Ces derniers deviennent *des partenaires, communicateurs actifs et responsables de leur propre apprentissage* et, leurs *erreurs* étant naturelles sont tolérées. Le travail se fait sur des *documents authentiques* qui portent sur la culture et la vie quotidienne des natifs. La procédure de l'enseignement de *grammaire* s'effectue par le passage de l'implicite à l'explicite avec des exercices de jeux de rôle, de simulations et de résolution de problème.

Conclusion

De ce qui précède, nous constatons que deux raisons résident derrière cette lacune des manuels scolaires: la première est théorique, la deuxième, didactique.

La première raison, qui est d'ailleurs un problème de fond, réside dans la conception même du concept de la langue, définie comme un ensemble de règles et d'exceptions. Cette définition n'est plus valable aujourd'hui avec celle qui considère la langue comme moyen de communication ou mieux encore comme instrument d'interaction sociale.

La deuxième raison, qui va de pair avec la première, ou plutôt qui réalise la finalité de la première, réside dans la stratégie de l'apprentissage: l'*écrit* est l'objectif visé et, le *parler* est délaissé des auteurs des manuels traditionnels. D'autre part, ces derniers n'introduisent pas les constructions de groupes de mots, d'une manière ordonnée, et ne montrent pas les relations syntaxiques entre les éléments à l'intérieur de chaque groupe. Si les natifs, qui utilisent couramment ces constructions, devraient connaître la manière dont elles sont combinées, à plus forte raison, les apprenants étrangers, qui ne

qui a une bonne expérience dans la rédaction des manuels scolaires, écrit à ce propos:

> *«Chacune des séries est définie par son contenu sémantique (démonstratifs, possessifs, etc.) et étudiée à sa place alphabétique, c'est- à- dire dans le désordre absolu du point de vue linguistique».*[14]

Autrement dit, les manuels scolaires traditionnels répartissent les déterminants en Articles et Adjectifs (les articles: le, un, du, etc.; les adjectifs: ce, mon, etc.). Il suffit de constater, cependant, grâce à la recherche linguistique, que *le, ce, mon, etc.* ont des propriétés communes; alors que *le, un, du* sont très différents. Il serait préférable donc de regrouper les articles et les adjectifs, dits possessifs, démonstratifs, sous le terme « déterminants », car tous, ils déterminent les noms. Ainsi on exclut les termes traditionnels *article* et *adjectif* et, ce dernier deviendrait le «qualificatif» tout court, car il fait partie de l'expansion du nom. A ce stade, nous séparons les déterminants (le, un, du, ce, mon, etc.) des qualificatifs. Sous les «qualificatifs», nous classons le complément de nom, la relative et l'épithète. Cette nouvelle classification facilite la tâche des enseignants et des élèves. Cette vision des choses rejoint la démarche de regroupement de F. Brunot, confirmée dans son ouvrage «La pensée et la langue», 1926).

Influencés par la conception de Beauzée, les auteurs des manuels scolaires adoptent visiblement une présentation analytique des phrases déjà construites dont l'intérêt pédagogique serait moins important que si l'on avait poursuivi la méthode de Du Marsais que J-CL. Chevalier décrit dans ces lignes:

> *«Du Marsais est plus proche d'un apprentissage par l'habitude, qui dégagera peu à peu les principes de la raison. Il est proche de l'empirisme lockien. Pour Du Marsais, l'enfant reconstituera, pièce à pièce, par l'expérience, la voie de nature: il faut donc que le maître commence par frapper les sens de l'élève, puis le sillon creusé, en montre les causes et les raisons».*[15]

Les idées de Du Marsais ont trouvé apparemment, de l'écho à l'étranger

(aux Etats-Unis en particulier) dont certaines caractéristiques nous sont parvenues par des méthodes, dites modernes; il s'agit d'abord de mettre l'élève dans une situation authentique, c'est- à- dire l'apprentissage par l'habitude, ainsi il pourra, par la suite, dégager des principes de la raison, qui sont en l'occurrence les règles grammaticales.

Par ailleurs, J. Peytard et E. Genouvrier ont bien montré la non pertinence de la démarche traditionnelle, basée sur l'analyse des mots isolés classés selon les parties du discours. A partir de ce texte:

> *«Jean - tu as vu la jolie paire de gifles qu'il a reçues!*
> *Pierre - oui*
> *Jean - il n'a eu que ce qu'il méritait!*
> *Pierre - peut être. Il y a du pour et du contre: moi non plus je n'aime pas apprendre mes leçons par cœur.»*

Les deux linguistes révèlent les remarques suivantes:

1. *pour la délimitation du mot:*
   - *de est-il un mot au même titre que gifles?*
   - *combien de mots y a-t-il dans par cœur, ou dans avec plaisir?*
   - *quels sont les mots dans il n'a eu que ce que?*

2. *pour la distinction entre les différentes parties du discours:*
   - *tu est-il un pronom au même titre que il?*
   - *jolie et mes ont-ils les mêmes caractéristiques pour les ranger dans la même classe adjectivale?*
   - *le pour et le contre sont-ils des noms; lorsqu'on définit le nom comme un mot "qui sert à désigner, à nommer les êtres et les choses"?*

3. *pour la délimitation de la phrase, lorsqu'elle est définie grammaticalement et logiquement:*
   - *oui et peut-être sont-ils des phrases ou des mots?*
   - *cette analyse logique veut-elle que (il n'a eu que ce) soit une proposition principale et (qu'il méritait) une relative, en dépit du plus simple et bon sens?* [16]

Au cours du 19e s. et au début du 20e s, les élèves avaient l'habitude d'analyser grammaticalement les mots isolés (sujet, objet, etc.) et logiquement les propositions (proposition principale, subordonnée). Il suffit de

de la phrase française, ne les intéressait pas. Or, ce dont ont besoin les apprenants, qu'ils soient natifs ou étrangers, sont bien les règles de formation de la phrase. Là, nous touchons le point faible des méthodes traditionnelles.

Le critère de la sémantique

Les règles et les définitions, qui sont d'ailleurs brèves et concises, sont présentées dans les manuels selon un point de vue, principalement, logico sémantique. Or, le système grammatical est trop complexe pour que l'on puisse le décrire par le biais d'un seul critère. Il est donc insuffisant car il nous offre des règles et des définitions non adéquates.

L'enfant dans *l'enfant a reçu une gifle*, ne fait pas l'action; la définition du «sujet» que donnent les manuels scolaires traditionnels est, par conséquent, imprécise; *la course* n'est ni objet, ni chose, ni idée, ni personne, ni lieu mais une action; la définition traditionnelle du verbe (= *un mot qui désigne une action ou un état*) sera donc mise en cause. Nous pouvons multiplier les exemples qui démontrent l'incohérence des définitions et des règles dans les manuels. Le critère sémantique nous conduit aux autres critères qui sont souvent mélangés. Les recherches linguistiques nous ont révélé que ce mélange de critères est à l'origine d'une incohérence terminologique.

La classification des parties de discours

La classification des classes de mots et leurs sous-classes se montrent également inadéquates et incohérentes. Ces classes de mots sont présentées sous des critères divers souvent sans homogénéité entre eux:

- critère notionnel: le nom, le verbe, l'article.
- critère fonctionnel: l'adjectif, le pronom, l'adverbe, la conjonction.
- critère positionnel: la préposition, l'interjection.

Il en va de même pour les sous-classes:

- critère sémantique: personnel, qualificatif, défini, indéfini, etc.
- critère syntaxique: transitif, intransitif, attributif.

La plupart du temps, deux critères participent conjointement à la définition d'un seul terme:

- critère sémantico-fonctionnel: un pronom personnel, un adjectif qualificatif, etc.
- critère syntaxico-notionnel: verbe transitif, etc.

Par ailleurs les parties du discours sont souvent classées morphologiquement en mots variables qui ont une flexion (le nom, le verbe, l'adjectif, le pronom) et en mots invariables (l'adverbe, la préposition, la conjonction, l'interjection). Cette classification, que nous devons à la grammaire traditionnelle, correspond mieux à la réalité linguistique.

Cette hétérogénéité des critères appliqués pour la dénomination des termes grammaticaux, met donc les apprenants et les enseignants dans l'embarras et ne leur fournit pas les éléments pertinents pour qu'ils puissent se faire une stratégie d'apprentissage et de réflexion.

De plus, la présentation des informations grammaticales, effectuée en chapitres selon les classes de mots: le Nom, l'Article, le Verbe, etc.., montre, comme le note E. Roulet, un cloisonnement et une dispersion dommageables à ces informations:

> «*Les manuels traditionnels sont caractérisés par un cloisonnement et une dispersion dommageables des informations grammaticales. Cela tient à ce qu'ils suivent généralement, dans la disposition des chapitres, la division selon les parties du discours: article, substantif, adjectif...*»[12]

F. Brunot, en 1908, se rendant compte du problème de cette présentation et des conséquences négatives sur l'apprentissage de la langue, a proposé une méthode nouvelle qui consisterait à regrouper les phénomènes linguistiques selon un classement exclusivement sémantique. Par exemple, sous le titre "la qualification " les auteurs introduisent les éléments grammaticaux qui peuvent servir à qualifier:

- *un adjectif (un homme brave)*
- *un adverbe (un homme bien)*
- *un nom en apposition (le style Louis XV)*
- *un complément de nom (le livre du garçon)*
- *une proposition (un chapeau qui me plaît).*[13]

Mais ce n'était pas la bonne voie pour la simple raison qu'elle est exclusivement basée sur un critère sémantique.

La séparation entre les articles et les adjectifs possessifs, démonstratifs, etc. a longtemps empêché les grammairiens de voir le système de relation entre le nom et les déterminants et les prédéterminants. H. Mitterrand,

d'écrire ».

Les exemples

Les types de phrases présentées comme exemples ne correspondraient pas au langage courant que les élèves entendent habituellement autour d'eux. Ces exemples sont souvent empruntés aux grands écrivains français: ils appartiennent à un registre bien soutenu. Certains auteurs, fiers de donner ce type d'exemples, consacrent à la fin de leurs manuels, à l'index, une liste des noms d'écrivains à qui ils les ont empruntés.

Le lexique

Un certain nombre d'auteurs ne se rendent pas compte de l'évolution du vocabulaire qui, évolue rapidement en fonction de l'évolution de la société et de tout ce qui en découle. Il y a des mots qui naissent, d'autres qui ne sont plus en usage ou remplacés par d'autres. Il en va de même pour les locutions.

Le système oral et le système écrit

Les différences grammaticales, lexicales et phonétiques, entre le système de l'écrit et celui de l'oral, ne se démentent pas. Un postulat presque universel nous apprend que l'*écrit* n'a jamais été complètement identique au *parler*. Il suffit de prêter, aujourd'hui un peu d'attention à ce que l'on dit, soi-même, ou autour de soi:

-- Ils n'ont pas fait leur travail .....système écrit
=> Ils...ont pas fait leur boulot .....système oral
-- Tu n'as pas de feu?.....système écrit
=> T'..... as pas *du* feu?.....système oral
-- Donne-le-moi !.....système écrit
=> *Donne-moi-le ! (peu fréquent)....système oral, etc.*

Les recherches linguistiques modernes ont d'ailleurs montré que la langue parlée s'organise en un système qui, à des degrés divers, est différent de celui de la langue écrite. C'est ce qu'a montré J. Dubois qui écrit:

> *«L'étude systématique et parallèle des mêmes énoncés dans le code parlé et sans le code graphique met en évidence la dissymétrie des deux systèmes et leur fonctionnement relativement autonome».* [9]

Thèmes secondaires

Les auteurs des manuels scolaires traditionnels réservent souvent une place importante à des thèmes secondaires au détriment de l'aspect systématique de la langue et des choses essentielles qui permettent l'évolution des élèves dans la maîtrise de la langue et dans l'acquisition de la communication orale. Par exemple, les auteurs du 20è s. ne traitent pas d'une manière satisfaisante, de la construction de différents types de groupes de mots, malgré l'apparition du terme « groupe de mots » au début du 20è siècle. Comment construire un groupe nominal complexe, tel que, *le petit enfant brun qui jouait*, n'était pas la chose à laquelle ils ont pensé. Ce qui les intéressait le plus, c'est les aspects sémantiques et morphologiques; c'est d'éviter les fautes d'orthographe et de respecter la norme dogmatique de la grammaire, comme le notent L.F et A.P. Nilsen, dans leur ouvrage « A Transformational Approach to Composition:

> « *L'étudiant étudie tout ce qu'il doit éviter, mais il n'apprend pas ce qu'il doit faire* ».[10]

Peytard et Genouvrier, qui ont beaucoup travaillé sur la linguistique et l'enseignement du français, notent à propos des thèmes essentiels qui sont sacrifiés par les manuels traditionnels:

> *«La tradition normative conduit ainsi à des excès, à une grammaire atomistique où l'essentiel_quand il est aperçu_se noie dans l'accessoire, à des erreurs graves, aussi bien qu'à une pédagogie contraignante et souvent inefficace: le plus souvent en dehors des réalités de la langue contemporaine et partant, des véritables besoins de l'élève.»*[11]

La syntaxe

Ceci nous amène à un point capital qui est la base de toute description linguistique; il s'agit de la syntaxe. Les auteurs des manuels scolaires, en général, privilégient la morphologie:

> *" Mettez au pluriel, au singulier, au féminin, au masculin";*
> *"Faites l'accord (avec les noms, les adjectifs, les verbes, etc.)";*
> *"Conjuguez les verbes soulignés"; etc.*

au détriment de la syntaxe: la manière de combiner des éléments dans, par exemples, le groupe nominal, le groupe verbal ou les différentes constructions (générales)

Cependant, si l'on examine pédagogiquement les manuels scolaires traditionnels

(qui constituent notre corpus), on constate un certain nombre de remarques qui nous montrent que ces manuels ne servaient pas, d'une manière efficace, les objectifs pour lesquels ils avaient été rédigés.

Mais avant de les citer, analysons comme exemple la leçon 20, prise du manuel « Mauger I », p. 56-57, méthode utilisée dans les années 70 en Jordanie et en Irak. Le déroulement des leçons suit une procédure organisée et précise: les mêmes phases se succèdent d'une manière élaborée: grammaire = texte = prononciation (transcription phonétique) = exercices.

La leçon commence par la phase *Grammaire:*

«LE FUTUR (de l'indicatif)

Aujourd'hui je commence la leçon 20. Demain je commencer ai la leçon 21.

On écrit: INFINITIF + AI, AS, A, ONS, EZ, ONT.

On prononce: je commenc(e) rai.

1er groupe	2ième groupe	futur du verbe être
Je commence rai	je fini rai	je ser ai
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	futur du v. avoir
.....	.....	j'aur ai
.....	.....	.....

Cette phase grammaticale, encadrée et séparée du texte, traite uniquement de la morphologie des verbes au futur simple.

La deuxième phase représente le texte de la leçon, intitulé «*Une grande nouvelle*». Il s'agit d'un texte fabriqué en rapport avec le thème grammatical, en l'occurrence le futur simple. Les verbes au futur sont encadrés: «*Nous partirons dans un mois...*», «*Je serai correspondant*», etc.

Les questions posées par les personnages du texte (à l'intérieur du texte), telles que: «*Visiterons-nous la Tour Eiffel et Notre Dame?*», «*Et le petit chat, dit Hélène, partira-t-il aussi?*», ainsi que les questions de compréhension, introduites dans la phase *Conversation*, appartiennent généralement au *système écrit* de la langue. Elles sont toutes du même type: l'inversion; et les autres types de questions qui sont plutôt oraux (l'intonation et la formule *est-ce que*) sont inexistants.

Par ailleurs, dans la phase *Exercices*, nous trouvons les exercices suivants:

1. Conjuguez au futur...
2. Conjuguez au présent, au futur et au passé composé: *partir pour Paris*.
3. Mettez les verbes: a) au présentb) au passé composé...
4. Mettez les phrases de l'exercice III: a) au futur forme affirmative; b) au futur forme négative; c) au futur forme interrogative.
5. Faites des phrases avec: *nouvelle, bateau, avion, chat,...*
6. Répondez par écrit:

Etes-vous journaliste? Partirez-vous pour Paris en juillet? ...

Comme nous pouvons le constater, la syntaxe est recherchée dans les exercices V et VI: réemployer quelque vocabulaire dans des phrases pour V et répondre par écrit aux questions indiquées pour VI.

D'autre part, l'objectif visé dans les quatre premiers exercices est la forme des signes linguistiques, en l'occurrence la conjugaison des verbes. De plus, l'auteur ajoute à l'intérieur du texte le genre à côté des noms: «Voyagerons-nous en avion (m) ou en bateau (m)? ». La morphologie et la syntaxe occupent donc la place primordiale dans cette leçon, comme d'ailleurs dans toutes les leçons de la méthode.

En revanche, la langue orale est inexistante dans les leçons et est reportée au second plan: nous trouvons les dialogues rejetés dans la phase *Révisions et Variétés* (p. 70 – 71), qui regroupe les leçons 20, 21, 22, 23, 24, 25. Autrement dit, le *parler* ne fait pas partie intégrante de la leçon. En un mot, la priorité est donnée aux activités morphologiques et syntaxiques.

Grâce à la recherche linguistique, nous esquissons ci-après un ensemble de remarques que nous avons constatées lors de notre dépouillement des manuels scolaires traditionnels de la période entre 1843 et 1970, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité:

Le parler

Les auteurs des manuels scolaires traditionnels donnent la priorité absolue à la langue écrite et sacrifient la langue parlée. On aurait l'impression en lisant un manuel, que la langue est reconnue seulement sur une seule face de la médaille et l'autre face est considérée comme effacée. Pourtant les auteurs, presque tous, définissent la grammaire comme «*l'art de parler et*

apparemment d'accord sur tous les thèmes linguistiques sauf sur la méthode d'enseignement. Le premier est pour la méthode pratique, empirique, qu'il appelle la "Routine"; le second, pour la méthode de la Raison, c'est à dire il faut partir des règles. Beauzée écrit à propos de cette discordance:

> *«Nous ne différons, M. Du Marsais et moi, que par la routine, dont il regarde l'exercice comme indispensablement préliminaire aux procédés raisonnés par lesquels je débute».*[6]

Dans les manuels scolaires que nous avons dépouillés, il apparaît que c'est la conception de Beauzée qui emporte le débat. Presque tous les manuels du 19è s. jusqu'à 1970 commencent les leçons par les règles de grammaire, ensuite les exemples, à l'exception de la «Méthode de langue française» de Brunot et Bony (FLM6) qui procède inversement: les exemples d'abord et les règles par la suite.

Plus précisément, les manuels scolaires de cette période suivent la démarche:

Règles-Exemples-Exercices. Les auteurs commencent par la définition du thème grammatical, ensuite ils donnent l'exemple correspondant et enfin, ils passent aux exercices. Brunot et Bony, eux, commencent par les exemples, ensuite l'explication, puis la définition et enfin les exercices. La méthode Brunot-Bony se situe donc entre la

conception de Beauzée et celle de Du Marsais qui, sans doute, influencé par l'empirisme de Locke, commence par les exercices, la Routine:

«et lorsqu'ils (les jeunes gens) *seront en état de concevoir les raisons de la construction, on ne leur apprend point d'autres que celle de la nature et leurs propres lumières leur feront saisir la vérité»*[7]. Avant donc que soit dévoilée la Raison, il faut imposer l'opération de Routine, qui est capitale.

Les méthodes modernes ne sont pas, dans le fond, loin de cette vision Du Marsaise.

Au 19è s, ce sont les professeurs qui éditaient les livres de grammaire dans des conditions assez archaïques. Linguistiquement et pédagogiquement, ils étaient apparemment peu instruits. Vraisemblablement, ils n'avaient pas suffisamment étudié l'analyse des grammairiens du 18è s. et s'étaient contentés d'en copier les grands principes tels qu'ils étaient. Ils ont dû choisir le chemin le plus court et le plus facile, mais le moins rentable et le moins efficace.

Il est très facile d'emprunter la définition d'un thème grammatical, de copier ou de créer des exemples et d'adapter, éventuellement, quelques lignes d'explication. Ceci arrangerait tout le monde:

l'auteur (n'a pas besoin de faire un effort supplémentaire tout en gagnant de l'argent);

l'enseignant, (il suffit d'expliquer la règle en donnant les exemples et ne s'efforce pas à aller plus loin);

les élèves (récitent bien la règle par cœur et ont de bonnes Notes); et, éventuellement

les parents (étant donné que leur enfant passe, chaque année, à une classe supérieure). Mais à quel prix?

L'objectif des auteurs et des éditeurs n'était pas vraiment d'enseigner la langue comme moyen de communication, ni évidemment, de montrer son fonctionnement-on en était encore loin-mais d'apprendre uniquement à écrire correctement, si l'on suit le raisonnement de Chervel:

> *«Mais le public a bien changé depuis l'ancien régime. Ce n'est plus la réflexion sur la langue qui l'intéresse. Son souci majeur, c'est désormais l'accession en bon usage écrit, et surtout à une orthographe correcte».*[8]

La grammaire traditionnelle

Les manuels scolaires traditionnels ne constituent pas vraiment des auxiliaires satisfaisants pour l'apprentissage de l'expression orale, ni même de l'expression écrite qui représentent les deux objectifs principaux de l'enseignement des langues vivantes (H. Besse, 1985, p.27). Cependant, la grammaire traditionnelle était très riche en informations grammaticales: il suffit de rappeler l'éloge qu'a fait Chomsky en faveur de la grammaire générale de Port-Royal, auquel nous rajoutons l'apport des grammairiens du 18è s, qui ont fondé la grammaire française.

Il n'est pas de notre propos de rejeter catégoriquement tout ce que cette méthode avait apporté. Elle a quand même le mérite de prendre en compte la forme et le sens,

comme le note Claude Germain (1993, p. 106). Le pédagogue allemand, Martin Hartmann, estimait également que les résultats obtenus étaient cependant loin d'être négligeables puisque 20% environ des lycéens seraient sortis avec une connaissance estimable d'une LVE (langue vivante étrangère) et ceux des filles étaient plus satisfaisants. (cité par Chr. Puren, 1988, p. 87).

Depuis, la langue française commence peu à peu à se libérer de ce

«colonialisme» latin et devient par la suite, c'est- à - dire au 17è siècle, la « maîtresse» de sa mère et la plus brillante parmi les langues modernes. Les rôles donc s'inversent de position et on enseignait même le latin «à la française». Mais un certain nombre de «chromosomes» pédagogiques de la «mère» sont restés dans la veine de la «fille» pendant un certain temps. Ce type particulier de confrontation, voire de contradiction, a fait stimuler le génie des grammairiens philosophes de Port-Royal qui auront fondé la base d'une réflexion linguistique. Cette spéculation philosophique de la grammaire, qui a fait couler un fleuve d'encre, reste, de nos jours, un «puits inépuisable» de toute recherche linguistique. Il est vrai que leur objectif ne visait pas la pédagogie, mais plutôt, une description linguistique d'un point de vue logique. Ceci n'a pas empêché la pédagogie d'en puiser et de définir certains thèmes grammaticaux conformément à ces réflexions, tels que le statut du verbe «être», le sens comme critère de test qui prévaut sur les autres, la définition du rôle de la proposition qui rend la syntaxe autonome, etc. Cette influence est très marquée dans les manuels que nous avons dépouillés.

Le français a hérité de la pédagogie du latin:

> *«la récitation des paradigmes, les exercices de substitution à l'intérieur de types de phrases,l'emploi des dialogues et l'apprentissage des proverbes.»*[2]

Les exercices de substitution et l'emploi des dialogues restent, de nos jours, de l'actualité pédagogique dans les manuels scolaires, ainsi que l'apprentissage des proverbes.

«De Vallange, dans son ouvrage *Art d'enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent*, 1730, cherchera à solliciter leur goût et proposera d'enseigner la grammaire, en particulier, par la manipulation de gâteaux appelés *fours grammaticaux*, et destinés bien sûr à être au fur et à mesure consommés par les jeunes élèves...

De Vallange propose aussi pour l'apprentissage de la grammaire d'utiliser des jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, l'imprimerie, la musique. C'est «la grammaire musicale» qui enseigne le latin en chantant et les doigts de la main c'est la «grammaire digitale» que l'on apprend en badinant sur les doigts».[3]

L'esprit pédagogique de De Vallange n'est pas donc différent de celui d'aujourd'hui, à part les moyens de figurations qui sont maintenant plus sophistiqués: les bandes dessinées, les images en couleurs, les cassettes, la vidéo, etc.

L'enseignement de la grammaire latine par le chant et le poème se transpose à la grammaire française:

Pierre-Léon Chavignaud dont la *Nouvelle Grammaire Française* mise en

vers connaît 12 éditions de 1841 à 1858, malgré ses remplissages et ses chevilles:

> *"le nom sert à nommer la personne ou la chose on le voit figurer soit en vers soit en prose on en distingue deux: le propre et le commun ils vont être indiqués et connus de chacun".*[4]

La méthode empirique et la méthode analytique

Traditionnellement, pour enseigner une langue, il y a eu deux méthodes connues: on part, soit des règles grammaticales à la pratique, soit de la pratique aux règles. C'est ce qui se faisait pour l'apprentissage du latin: soit on met l'enfant dans un milieu latin, c'est-à-dire la priorité est donnée à la pratique, soit on lui impose avant tout les règles grammaticales. Pour l'enseignement du français, la question des deux méthodes existait déjà au 15è siècle, comme le note J-CL. Chevalier,

certains grammairiens:

> *«estiment que les conversations, les échanges autour de centres d'intérêt, les confrontations avec la vie française sont les meilleures moyens de s'apprivoiser à une langue, les autres pensent qu'il n'est pas de savoir sans principes et sans organisation et que tout système, même provisoire, est préférable à l'absence de système, que les analogies, les rapprochements, les hiérarchisations sont le meilleur cadre à l'apprentissage, puisqu'ils proposent à la mémoire de modèles simples, au lieu de la noyer dans une masse constamment changeante».*[5]

La première conception peut être liée à l'oral, la deuxième, à l'écrit.

Au 18è s, Du Marsais et Beauzée étaient

Dirasat, Human and Social Sciences, Volume 31, No. 3, 2004

Le "déraillement" de l'enseignement du français: deux siècles de mauvaise voie

Najib Al-Rabadi *

ABSTRACT

Le présent article représente une contribution dans le domaine de l'enseignement du français. Il met l'accent sur les insuffisances de la méthode traditionnelle encore largement exercée par un bon nombre d'enseignants dans leur cours de français malgré l'évolution des méthodes.

Dans un premier temps, il va mettre au point l'origine de ce que nous pourrions appeler le '*déraillement*' de l'enseignement du français:

il s'agit de l'adoption de la méthode analytique au détriment de la méthode empirique.

Dans un deuxième temps, il va passer en revue les insuffisances tangibles afin de permettre aux enseignants de se rendre compte de l'ampleur du problème et de les inciter à adopter une autre stratégie basée sur l'approche communicative déjà mise en route, qui se réclame du concept de la langue en tant que 'moyen de communication'.

INTRODUCTION

Il n'est pas de notre propos d'introduire dans cet article les nombreux avantages de l'approche communicative, ni d'évoquer l'intérêt du «développement de la réflexion critique chez les apprenants »[1]. Car ceci mériterait une autre recherche.

L'idée qui nous a conduit à entreprendre ce travail réside dans la pratique défectueuse, menée actuellement par un bon nombre d'enseignants jordaniens qui ont entre les mains des méthodes très récentes mais qui suivent encore la procédure traditionnelle.

Cette recherche met en évidence la problématique du choix de la méthode adoptée: analytique ou empirique? Elle évoque également les points faibles constatés dans les manuels scolaires traditionnels.

Dans ces manuels, il s'est avéré que

- l'accent est mis sur l'*écrit* et le *parler* est délaissé.
- les *exemples*, le *lexique* et les *thèmes* ne se reflètent pas sur les besoins langagiers des élèves.
- aucune différence entre *le système écrit* et *le système oral* n'est évoquée.
- la *syntaxe* est "bouffée" par la morphologie.
- L'hétérogénéité dans la classification des *parties de discours* ne se dément pas.
- Les définitions données sont soumises à un seul critère: la *sémantique*.

Pour pouvoir répondre à ces deux objectifs, nous avons travaillé sur un corpus de quelques échantillons représentatifs que sont des manuels scolaires (français langue maternelle FLM), enseignés dès la première moitié du 19é siècle jusqu'à une période relativement récente (1840 – 1970), et dont la liste se trouve dans les notes. Le corpus représente également quelques échantillons des manuels de français langue étrangère (FLE).

Mais avant d'aborder ces deux sujets, indiqués ci-dessus, il nous semble important de rappeler une réalité historique concernant l'esprit pédagogique de la période antérieure car elle justifierait notre approche sur ce "déraillement".

Le français et le latin

Avant 1530, la grammaire française était dominée par la langue latine, et selon les termes de J-CL. Chevalier, celle-ci était la «maîtresse» et le français, l' «esclave».

* Department of French Language, Faculty of Arts, University of Jordan. Received on 23/7/2003 and Accepted for Publication on 9/5/2004.