مستويات التنظيم النصي*
الأدوار والسلاسل والمدى والمقاطع

ميشال شارول

ترجمة مفتاح بن عروس

جامعة الجزائر 2 - الجزائر

الملخّص

لكي يكون هناك نص قمين بهذا الاسم، يجب أن تحقق الوحدات التي تكونه بعض مقاييس التنظيم. وتتعاضد كل علامات التنظيم النصي لبناء مادة الخطاب، ولكن في مستويات مختلفة. يتعلق الأمر في هذا المقال بدراسة أربعة مستويات من التنظيم النصي: الدور، السلسلة، المدى والمقطع، مما يقتضي عملا تحليليا يتمثل في:

- دراسة تشكل كل مستوى من هذه المستويات.

- تحليل الآثار التي يمكن أن تكون لتمظهر مستوى معين في المستويات الأخرى.

الكلمات المفاتيح:

التنظيم النصي - الأدوار - السلاسل - المدى - المقاطع.

---

* العنوان الأصلي للمقال هو:

"Les plans d'organisation textuelle périodes, chaînes, portées et séquences".

نشر في مجلة: PRATIQUES؛ العدد: 57، مارس 1988. لصاحبه: Michel Charolles.

Résumé

Pour qu'un texte paraisse digne de ce nom, les unités qui le constituent doivent satisfaire à certains critères d'organisation. Les marques d'organisation textuelle concourent toutes à structurer la matière du discours, mais à des plans différents. Il s'agit dans cet article de l'étude de quatre plans d'organisation : La période, la chaine, la portée et la séquence, d'où l'imposition d'un double travail d'analyse :

- Etudier la constitution de chacun de ces plans.

- Analyser les incidences que peut avoir une configuration d'un plan donné sur les autres plans.

Mots-clés:

Organisation textuelle - périodes - chaînes - portées - séquences.

Abstract

To consider that any text is valuable and worthy you must make sure that it's units satisfy certain criteria of the organization. Also all the marks of textual organization contribute to build the speech materials at different levels. It's in article form the study of the four constituants: the period, the chain, the scope, and the sequence. From where the imposition of the double analysis work :

- Study the constitution of the speech levels.

- Analysis the incidents that may have configuration of such level.

Keywords :

Textual organization - periods -chains - the scope - sequences.

إن هـذا العـدد مـن مجلـة "براتيـك" (Pratiques) يـلي العـدد 49 الموسـوم بـ "النشـاطات الإنشـائية" (les activités rédactionnelles). والدراسـات المجموعـة فيـه تتعلـق كلهـا (إلى حـد مـا بصفـة مبـاشرة) بالصعوبـات التـي تعـترض التلاميـذ في مهمـة إنتـاج النصـوص. والإشـكالية العامـة تبقـى هـي نفسـها التـي بُلـورت في النـص الـذي تـم بـه تقديـم العـدد 49 وكذلـك في مقـال كـ غارسـيا - ديـبن «العمليـات الإنشـائية وبيداغوجيـا الكتابـة» في هـذا العـدد. كـما أن التوجهـات اللسـانية والنفسـية والتعليميـة، بصفـة خاصـة، تبقـى كـما هـي، مثـل التركيـز المقصـود عـلى بعـض «مسـائل في اللغـة» تبـدو لنـا، منبهـا جيـدا لظواهـر (البنـاء النـصي) والمواقـع المحبـذة لملاحظـة مهـارات التلاميـذ. ونقـاط الإرسـاء الملائمـة لنشـاطات تعليميـة تهـدف إلى تحسـين هـذه المهـارات.

إن هـذا التركيـز عـلى «مسـائل في اللغـة» لا يلغـي، بطبيعـة الحـال، الانفتـاح عـلى إشـكاليات أكـثر عمومـا مثـل «تنميـط النصـوص» (typologie des textes) (ينظـر بصفة خاصـة العـدد الأخـير مـن مجلـة "براتيـك" "Pratiques" والعـدد 74 مـن مجلـة لانـغ فرنسـاز "Langue Française"). ويبـين مقـال د. كولتيـي و س. مـاسرون و م. ك. فانسـن الموسـوم (طـور تعلـم الدحـض في السـنة الثالثـة) في العـدد 53 مـن مجلـة «براتيـك» جيـدا كيـف تكـون العلاقـة، مـن خـلال التـصرف في القسـم، وفيـما يتعلـق بنمـط خـاص مـن الخطابـات، ممكنـة (وضروريـة) بـين مقاربـة محليـة للظواهـر الخطابيـة وبعـض التحليـلات الأكـثر شـمولا، مثـل عمـل الروابـط.

ومقارنـة بالعـدد 49، فـإن الدراسـات التـي نجدهـا هنا، تتعلـق بصفة خاصة بـ **تنظيم الخطابـات** (organisation des discours) والنـص المـوالي يحـدد بعـض المسـتويات الأساسـية لهـذا التنظيـم، وكذلـك الوحـدات التـي تنتـج منـه. وهـو يقـترح إطـارا يسـمح في حالـة الـضرورة، بإنـزال الإسـهامات المجموعـة فيـما بعـد منازلهـا المناسـبة.

يمـس مقـال ن. برينـد مسـألة تركيب الأمثلـة في النصـوص (montages des exemples dans les textes) ويمـس مقـال ج. كولتيـي وكذلـك مقـال د. بيسـونا مسـألة التنظيـم المقطعـي للخطـاب (الواسـمات مـن نـوع: مـن جهـة/ مـن جهـة أخـرى، والتقسـيم إلى

فقـرات...) وتحلـل م. ج. ريشـلر - بيغـلان، ظواهـر التكـرار التـي تشـير إلى التطابـق الإحـالي بـين مكونـات تنتمـي إلى أقـوال متتابعـة. وفي الأخـير تتعلـق دراسـة أ. غريزيـون بمجـال غـير مطـروق إلى حـد الآن في مجلـة «براتيـك» وهـو تحليـل مسـودات كُتَّـاب. وهـي هامـة بصفـة خاصـة لمقاربـة العمليـات الإنشـائية في «منظـور أدبي»[1].

الاستقلال النسبي للقيود الصورية

لنفـرض أن هنـاك شـخصا يرغـب في كتابـة نـص حـول موضـوع مـا، فإنـه لا يكتفـي بوضـع الأفـكار الواحـدة تلـو الأخـرى، كـما تـأتي في ذهنـه وإن كانـت هـذه الأفـكار تمـس الموضـوع الـذي يتناولـه. ومجـرد الانسـجام الموضوعـاتي (ويفهـم هنـا بالمعنـى الواسـع لاتفـاق المحتويـات) لا يكفـي لضـمان البنـاء النـصي الجيـد.

ولـكي يظهـر نـص قمـين بهـذا الاسـم، يجـب أن تُحقـق الوحـدات التـي تكونـه بعـض مقاييـس التنظيـم. ويتطلـب نشـاط الإنتـاج النـصي بالمقابـل، مهـارات أخـرى، غـير تلـك التـي تتعلـق بوضـع الجمـل التـي تتعلـق بالموضـوع الواحـدة بجانـب الأخـرى. وإذا أراد الشـخص الـذي يكتـب أن يكـون مفهومـا، فإنـه يجـب عليـه أن يرتـب مـا يقولـه بكيفيـة تسـمح للذيـن يتوجـه إليهـم بـأن يؤولـوا بصفـة ميـسرة العلاقـات التـي ينشـئها بـين الأقـوال التـي ينتجهـا، وحتـى في الحـالات التـي لا يرغـب فيهـا أن يكـون مفهومـا فعليـه أن يفهمهـم أنـه لا يرغـب في أن يكـون مفهومـا.

وإذا لم تكـن العلاقـات التـي تنسـج مـن وجهـة نظـره بـين الأشـياء وحـالات الأشـياء التـي يعالجهـا واضحـة، فـإن عليـه أن يوضحهـا (أو يوضـح أنواعهـا). وكذلـك إذا لاحـظ أنـه خـلال بلورتـه لكلامـه، يوشـك النظـام العـام للنـص الـذي ينتجـه أن يخفـى عـلى القـارئ، فمـن المنتظـر منـه أن يوضـح المفاصـل الكـبرى وأن يعـد محصـلات جزئيـة وباختصـار أن يملـك معـالم لمعالجتـه.

إن عمـل التركيـب (montage) هـذا لا يتـم هكـذا لوحـده. فهنـاك عـدد مـن النصـوص تعـاني مـن النقـص في هـذا المجـال إلى حـد أن تأويلهـا يبـدو غـير مفيـد. ويحـدث خاصـة، وبصفـة غالبـة، أن بعـض التلاميـذ ممـن نفـترض تمكنهـم «ذهنيـا» مـن المحتويـات التـي

يعالجونها، لا ينجحون في «التعبير عنها» في نص منسق بكيفية يتعامل معه القارئ (أو المصحح) بيسر[2].

وانطلاقا من هنا، لا نعرف كيف ندافع عن الفكرة التي مفادها أن عمليات مراقبة الإنشاءات اللغوية هي مستقلة تماما عن تلك التي تدخل في مستوى تخطيط المحتويات. وهناك ما يسمح بالتفكير في أن «**العمليات الإنشائية» لها طابع تفاعلي:** فعمليات التخطيط تحدد دائما عمليات الصياغة والعكس[3] . وبقبول هذا في المستوى العام، فيبقى أن **استقلالية نسبية** لعمليات الصياغة النصية لا يمكن تصورها إذا أردنا بطبيعة الحال أن نأخذ في الاعتبار جيدا، النقطتين الآتيتين:

- أن اللغات تملك علامات (أو أنظمة علامات) موجهة لتدل على العلاقات التي تنشئها الوحدات المكونة للخطاب، ومن ثم فهي علامات توفر لمتلق مفترض تعليمات تأويلية خاصة بتحبيذ الفهم.

- أن علامة ما، في نظام علامات، هي فعالة بدرجة كبيرة كلما كانت التعليمات التي تحملها أكثر تخصصا، مثلا في حل قضية ما من قضايا التأويل.

ونفهم بدون صعوبة أن استعمال المنظمات النصية (organisateurs textuels) (بالمعنى الواسع) المتوفرة في لغة ما، (والملائمة لنوع المشاكل التي قد يطرحها استعمالها) تكون خاضعة لقيود مستقلة جزئيا عن المواد التي تعمل على ربطها.

وهناك مثال من بين أمثلة كثيرة ممكنة لتبيان هذه النقطة في الفرنسية الحديثة، وهو مسألة الانفصال في صدر الجملة المصحوب بعائد ضميري، فهي شكل نمطي للموضعة (thématisation) متواتر كثيرا في المنطوق. فمثلا في السؤال والجواب من نوع:

فمثلا في بنية سؤال/جواب من نوع

1- أ: من يريد أن يتزوج(ها) بيار؟	Qui Pierre veut-il épouser ?
ب: بيار، (هو) يريد أن يتزوج ماري	Pierre, il veut épouser Marie

إن انفكاك المكون "بيار" ليس فقط ممكنا تماما لأن بيار ليس محمولا (rhème) في السؤال، ولكن أيضا يقوي اتساق التبادل بوسم استمرارية موضوعاتية وعلى العكس في:

2- أ: من يريد بيار أن يتزوجها؟ Qui Pierre veut-il épouser ?

ب: ماري، بيار يريد أن يتزوجها. Marie, Pierre veut l'épouser.

ولئن كان التبادل، هنا قابلا للتأويل «ذهنيا» (فلا يوجد أي عدم انسجام في مستوى ما قيل)، إلا أنه مختل. وهذا الاختلال، مرة أخرى، لا علاقة له بـ «المحتوى الذهني» للكلام المتبادل، ولكنه يتعلق بمجرد عدم منطقية في تسيير أشكال الموضعة في ثنائية السؤال/الجواب. ومن المؤكد أننا نستطيع أن نناقش ونبرز بصفة خاصة أن الذي لا يستقيم في المثال 2، هو أن **ب**، يقدم ماري على أنها تنتمي إلى «مجال الوعي المفترض الاشتراك فيه» أثناء الحوار. بينما لا يوجد سوى بيار كمشار إليه بواسطة أ على أنه وارد. ولكن، ونحن نقول هذا فإننا نراوح مكاننا لأن السبب الوحيد الذي يسمح لنا بأن نستدل على أن بيار يُفترض أنه معروف هو مسألة أن أ يطرح سؤاله بالصورة التي يطرحها!

ها هو ذا مثال آخر[4] لا يفسح المجال بسهولة لهذا النوع من التداخل بين المستويين الذهني والصوري:

3- لم يعد جان يعزف على القيثار لأنه ضيعه في الميترو.

Jean ne joue plus de guitare parce qu'il l'a perdue dan le métro.

فهذا المثال لا يطرح مبدئيا أي مشكل في القبول بينما المثال:

4- جان ليس قيثاريا لأنه ضيعه في الميترو.

Jean n'est plus guitariste parce qu'il l'a perdue dans le métro.

وإن كان قريبا إلى حد ما من منظور «العمق» فإنه غير مقبول (على الأقل في مستوى المكتوب). و «الحل» الذي مؤداه أن نقول أن الجملة 4 مختلة لسبب

بسيط هو أنها تفرض على من يقرأها أن يقوم باستنتاج، لا يَحُلُّ هنا أي شيء؛ فمن جهة لأن هذا الاستنتاج لا يحصل في هذا النوع على قدرات ذهنية تتجاوز الحد (مما يجعل الكل يفهم)، ومن جهة أخرى فإن هذا «الحل» لا يفسر كيف أن في المثال 4 لا يمكن ترك الاستنتاج الذي مفاده أن الضمير «l'» "هو" يعود على «القيتار الذي يستعمله القيثاري جان ضمنيا».

بينما في:

5- تخلى جان عن القيثار. نشر الجوق إعلانا لضَمِّ موسيقي جديد.

Jean a abandonné la guitare. L'orchestre a passé une petite annonce pour recruter un nouveau musicien.

فإن الاستنتاج (وهو أكثر تعقيدا) الذي مفاده أن الجوق المراد هنا هو الذي ينتمي إليه جان (استنتاج إن لم يكن مفروضا، فهو على الأقل مقترح بقوة بسبب أداة التعريف أمام كلمة جوق) يمكن أن لا يكون مُوَضّحا دون أن يظهر المقطع مضطربا. ومن ثم فمن الضروري الاعتراف فيما يتعلق باستعمال علامات التكرار بوجود قيود «صورية» تمس تخصص العلامات اللغوية (على الأقل فيما يتعلق بالفرق بين عائد ضميري وعائد بواسطة الاسم المُعَرَّف).

إن كل اختلال نصي لا يترجم لدى القارئ بعدم قدرة على التأويل[5] وليس بالضرورة علامة على «عدم فهم» عند من يكتب. وهناك عدد من الأخطاء في وثائق التلاميذ يمكن تفسيرها «ببساطة» بعدم التحكم جيدا في الأشكال اللغوية، بغض النظر إلى حد ما، عما يوجد في ذهن الذي يكتب.

إن هذه الملاحظة العادية جدا فيما يتعلق بمعظم الاختلالات (dysfonctionnements) المحلية (أخطاء إملائية، استعمال سيء لحروف الإضافة (prépositions)...) هي أقل حينما نفكر في وحدات أكبر من الجملة، والسبب حينما يتعلق الأمر بما فوق الجملة، هو أن القيود التي تتحكم في توزيع الأشكال اللغوية تبدو صعبة التحديد، ولا تطبق بالضرورة بالكيفية نفسها في المكتوب وفي

المنطـوق. (انظـر 4).

وباعتبـار أن الاختـلالات النصيـة التـي يمكـن رصدهـا في وثائـق التلاميـذ ليسـت مـن طبيعـة واحـدة، فإنهـا لا تسـتدعي كلهـا نفـس النـوع مـن التدخـل التعليمـي. فمنهـا مـا يفـسر بقصـور في التنظيـم المفهومـي «للـمادة» وبحسـابات سـيئة عـن معـارف المتلقـين وبإهـمال الأخـذ في الحسـبان قـدرات التأويـل لـدى المتلقـين المقصوديـن. ولـكي يتـم تـدارك هـذه الاختـلالات ومعالجتهـا فـإن الرجـوع للتفكـير في المحتويـات، ومقـام التبـادل يكونـان ضروريـين.

وهنـاك بعـض الأخطـاء، كـما رأينـا، تسـتدعي معـارف ومهـارات لغوية: فهي تسـتدعي عمـلا في "نَحْـوِ" علامـات التكويـن والتشـكيل النصيـين وهـو عمـل يمكـن أن يتـم عـلى أمثلـة مصنوعـة أو بمسـاعدة تمارين كتابيـة مبنيـة خصوصـا لاسـتعمال الصيـغ المشـار إلى اختلالهـا (ينظـر هنـا، خاصـة مقـالات: ن. برينـد، ج. تيرغـو و د. كولتيـي.

أربعة مستويات من التنظيم النصي: الدور والسلسلة والمدى والمقطع

تتعاضـد كل علامـات التنظيـم النـصي لبنـاء مـادة الخطـاب، ولكـن في مسـتويات مختلفـة. وسـنميز فيـما يـلي بـين **أربـع مسـتويات مـن التنظيـم النـصي.** ويولـد كل مسـتوى مـن هـذه المسـتويات وحـدة تنظيـم. نسـمي هـذه الوحـدات: الـدور والسلسـلة والمـدى والمقطـع (la période, la chaîne, la portée et la séquence). ومسـتويات التنظيـم هـذه ليسـت مسـتويات بنـاء (niveaux de structuration) بمعنـى أن الوحـدات التـي تحملهـا لا تنـدرج ضمـن بعضهـا لتشـكل عـن طريـق الدمـج التراتبـي (emboitement hiérarchique) وحـدة مـن مرتبـة أعـلى. وتتعايـش الوحـدات القاعدية وتتكـون وتتطـور في كل مسـتوى. غـير أنهـا تؤثـر الواحـدة في الأخـرى كـما سـنبين ذلـك لاحقـا. وسـنبين بصفـة خاصـة كيـف أن ظهـور عنـصر في مسـتوى مـن المسـتويات يمكـن أن يكـون لـه أثـر في تمظهـر وحـدة مـن مسـتوى آخـر.

وعلى هذا الأساس يترتب علينا عمل مضاعف إذ يجب:

- مـن جهـة دراسـة تشـكيل كل مسـتوى مـن هـذه المسـتويات، وبعبـارة أخـرى تحديـد

المبادئ التي تتحكم في تمظهر الوحدات التي تناسبها.

- ومن جهة أخرى تحليل الآثار التي يمكن أن تكون لتمظهر (configuration) من مستوى ما في المستويات الأخرى.

ليس للملاحظات الموالية أي طموح سوى إعطاء نظرة عما نفهمه من عبارة **مستوى التنظيم النصي** وعن الكيفية التي تعالج بها تفاعلات هذه المستويات فيما بينها.

1.2- الدور (la période)

يُعتبر الدور وحدة تلفظ حيث تُكوِّن العناصر أو المكونات (الجملية) علاقات تبعية[6] (rapports de dépendance). ويمثل المقطع الموالي مثالا للدور:

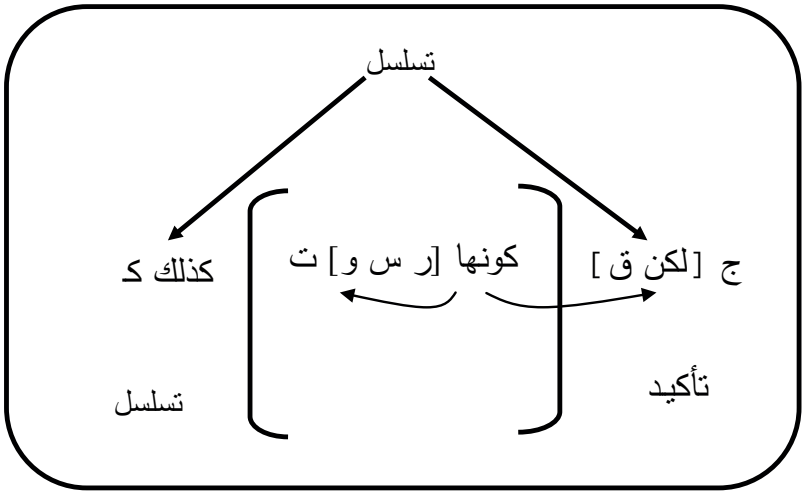
6- «كلمة "أمِّي" (analphabète). تحولت في اللغة الشعبية إلى مرادف لجاهل. غير أن أغلب الأميين لا يظهرون أي حرج من وضعيتهم. وباعتبارهم أميين فليس لهم وعي بكونهم أميين ولا بما يدل عليه هذا بالنسبة لمن هو غير أمي. وكذلك قليلا ما تكون لديهم الرغبة في تغيير أحوالهم»[7].

Le mot "analphabète" est devenu dans la langage populaire, synonyme d'ignorant. Mais la plupart des analphabètes n'éprouvent aucune honte de leur situation. Etant analphabètes, il n'ont pas conscience de l'être et de ce que cela peut signifier pour celui qui ne l'est pas. Aussi ont ils rarement le désir de changer d'état.

وبطبيعة الحال فإن الجمل التي تدخل في تشكيل هذا المقطع هي مترابطة لدرجة أن المجموع يشكل كلا يمكن عزله عن بقية النص. والعلاقات بين هذه الجمل موسومة بروابط العطف وروابط التعليق وكذلك بواسطة بعض البناءات مثل تصدير اسم الفاعل (participe présent antéposé).

تنتمي دراسة ظاهرة التدوير (périodisation) إلى ما يسمى في النحو مجال **العطف والتعليق والانضمام** (juxtaposition) وإلى **التقطيع** (segmentation)

والمورفيمات المستعملة لوسم الربط بين الجمل المكوِّنة، حينما لا تكون محض (روابط تعليق) (ينظر "complétif "que). تشير، في المستوى الدلالي-التداولي، إلى نوع العلاقات التي ينشئها المتكلم إما بين الوقائع التي تحملها الأقوال التي ينتجها تباعا وإما بين الأفعال التلفظية التي تنتج منها هذه الأقوال (ينظر مثلا في "6" كلمة كذلك «aussi» في النهاية التي تشير إلى علاقة تسلسل (consécution). وانطلاقا من هذه العلامات، فإن بعض العلاقات التراتبية يمكن أن تحدد بين الوحدات المكونة للدور. وهذه العلاقات هي معروفة جيدا حينما يتعلق الأمر بظواهر التعليق الكلاسيكية حيث يأخذ مكون جملي ما مكانَ مكون تركيبي في جملة بسيطة وينشئ من ثَمَّ، علاقات تبعية مع المكونات الأخرى للجملة. وعليه فإن هذا النوع من التبعية لا يظهر فقط في حالة التعليق داخل الجملة المركبة. والقيمة الدلالية للروابط يجعل أخرى تنبثق. ومن ثم فإن البنية الدورية (la structure périodique) للمثال 6 يمكن تمثيلها كما يلي:



وهذه النمذجة[8] توضح التكتلات (regroupements) والتقويسات (les parenthésages) داخل الدور محل التمثيل. والمكونات التي تظهر في نفس المستوى (في نفس الخط الأفقي) هي من نفس الرتبة التراتبية (rang hiérarchique) وتحليل المثال 6 في صورة 6َ يطرح عددا كبيرا من المشاكل النظرية والتطبيقية لا نستطيع أن نبسطها

هنـا. وأهـم هـذه المشـاكل مسـألة تراتبيـة العنـاصر. فنحـن نـرى أن 6 تحـل مسـألة تحقيـق كـ (كذلـك قليـلا مـا تكـون لديهـم الرغبـة في تغيـير أحوالهـم)، بربطـه ليـس بالقـول السـابق لـه مباشرة (أي ت) ولكـن بـ ق (غـير أن أغلـب الأميـين لا يظهـرون أي حـرج مـن وضعيتهـم) وهـذا المنحـى التأويـلي يتجـه في اتجـاه الحـدس، ولكـن الحـدس لا يشـكل لوحـده حجـة في هـذا النـوع مـن النقـاش ومـن ثـم فالمسـائل القابلـة للنقـاش ليسـت بالقليلـة.

2.2- السلاسل (chaînes)

تتكـون السلاسـل مـن متواليـات مـن العبـارات المشـتركة إحاليـا[9] . فمثـلا في المثـال الآتي المأخـوذ مـن كانديـد (candide)، تشـكل العبـارات الإحاليـة التـي تعـود عـلى كلمـة كينيغونـد (Cunégonde) (والتـي ميزناهـا في النـص) سلسـلة. والعبـارات التـي تعـود إلى docteur Pangloss تشـكل سلسـلة أخـرى، وهكـذا دواليـك بالنسـبة لـكل العبـارات الإحاليـة المحققـة للإحـالات العائديـة في النـص.

7- في أحـد الأيـام، بينـما كان كينيغونـد يتجـول بالقـرب مـن القـصر، في الغابـة التـي تسـمى «متنـزه» رأى بـين الأشـواك الدكتـور بانغلـوس وهـو يقـدم درسـا في الفيزيـاء التجريبيـة لخادمـة أمـه، وهـي امـرأة سـمراء رائعـة الجـمال ووديعـة. ولأن الآنسـة كينيغونـد كان لديهـا اسـتعداد كبـير لتعلـم العلـوم، رأت، دون أن تـرد النفـس، التجـارب المتكـررة التـي أصبحـت شـاهدة عليهـا. فقـد رأت بوضـوح الحجـة الكافيـة للدكتـور، والآثـار والأسـباب. وعـادت وكلهـا انفعـال وكلهـا تفكـير، وكلهـا رغبـة في أن تصبـح عالمـة، ضانّـة بأنهـا يمكـن أن تكـون السـبب الـكافي للفتـى كانديـد الـذي يمكـن أن يكـون أيضـا سـببها*.

إن مـا يمكـن أن ينتمـي إلى (أو يعطـي) سلسـلة هـو العبـارات المسـتعملة إحاليـا أي كل، وليـس غـير العبـارات الاسـمية (أو الضميريـة) التـي تسـمح بتحديـد شيء (موضـوع خطـاب) مهـما كانـت صـورة وجـوده (كائـن بـشري، حـدث، كيـان مجـرد...) وهكـذا ففـي المثـال 7 لا يحيـل الاسـم "غرفـة" (chambre) ولا يمكـن أن يكـون مصـدر سلسـلة.

لا يظهر في نفس السلسلة سوى عبارات لها نفس الإحالة مثل «كينغوند ...هي... هي» وبالمقابل فإن («raison suffisante» de) "la sienne" وإن كانا عائدين على كينغوند لا يمكن أن يوضعا في السلسلة المبتدئة بالوحدة الأولى. (في هذا المقطع) لاسم العلم «كينغوند» لأن «la sienne» يحدد كيانا مختلفا للفرد كينغوند.

حينما ندرس سلاسل الإحالة، هناك مجموعة من الأسئلة التي تظهر مباشرة:

- ما هي العبارات الإحالية التي يمكن أن تكون في أول الحلقة من السلسلة؟
- ما هي العبارات الإحالية التي يمكن أن تكون في ثاني الحلقة أو في ثالثها أو....؟
- كيف يتم وسم مسألة أن عبارة تشكل حلقة أولى أو ثانية أو ثالثة الخ ...؟

سنرى لاحقا، أن بعض القيود البنوية ذات طبيعة تتعلق بالدور تلقي بثقلها على إمكانيات الاشتراك الإحالي ومن ثَمَّ فهي تؤثر على تشكيل السلاسل. وباستثناء دراسة هذه القيود، يمكن كذلك أن نتساءل لماذا هناك تنوع في صيغ التكرار داخل سلسلة ما. قد يكون لبعض المقاييس الأسلوبية (التحذير من التكرار) أثر ما، ولكن الأمر الأساسي هو في غير هذا الموضع. يمكن بطبيعة الحال أن نفكر أن العودة الضميرية (la reprise pronominale) هي صيغة العودة غير الموسومة. أو على الأقل، أنها مستغلة بانتظام طالما أنه لا يوجد هناك مانع[10]. وهكذا ففي المثال 7، تُفَسر الوحدة الثانية لاسم العلم «كينيغوند» بسهولة نظرا للظهور في السياق السابق مباشرة لشخصية مؤنثة أخرى، واللجوء إلى الإضمار كان بإمكانه أن يكون محل تداخل (غموض) ونرى أن فولتير يرغب في إبعاد القارئ عن هذا النوع من الخطأ ولو كان عابرا[11].

2.3- المدى (la portée)

يفهم من عبارة مدى (portée) كل جزء من النص يكون تأويله مُثَبَّتًا على أنه يجب أن يتم في إطار معين (أو فضاء) من الحقيقة. والعبارات الأولى للمدى هي متنوعة كثيرا. ولنذكر من بينها[12] الصيغ التي تَسْنِد كلاما للآخرين من نوع «بالنسبة لـ أ...»، «حسب أ...»، «أ قال إن ...». والبناءات بواسطة فعل الرأي

(«أ يتخيل أن...») وعلامات فضاء الخطاب («في 1900»)، («في الغابون») أو الأفعال الخالقة للعوالم («ليكن مثلث قائم...») وهاهما مثالان من المدى بواسطة "حسب" [13] :"selon"

8- «حسب المعهد الوطني للبحوث البيداغوجية، إذا كان مليونا فرنسي أميين، فإن 25% فقط يستطيعون القراءة بطلاقة». (عنوان مقال «ليبيراسيون»).

9- «حسب دينسمور، فإن الأفعال مثل "يتمنى" (souhaiter)، أو "يأمل" (espérer) لا تصنع فضاءات (أو عوالم) لأن "يتمنى ج" لا يقتضي "يتمنى ق حينما ج ق" (ج. فوكونيي «فضاءات ذهنية»).

وبغض النظر عن مسألة معرفة ما هي بالضبط العبارات الكفيلة بفتح مدى ما ولماذا؟، فإن القضية الأساسية التي تُطرح هي قضية توسعها. وإذا أخذنا فقط حالة المدى من اليمين وهو الأبسط، فإننا نرى مثلا أن في المثال 8 المدى لـ «حسب م.و.ب.ب» يُغَطي مجموع المقطع (la prodase et l'apodose). وهذا المدى يمكن أن يوسع مثلما هي الحال في َ8:

َ8- «حسب م و ب.ب، إذا كان مليونا فرنسي أميين فإن 25% فقط يمكن أن يقرؤوا بطلاقة لأنهم ... نظرا لـ...»

وفي المقابل، إذا أتممنا المثال 8 هكذا:

ً8 -«حسب م.و.ب.ب إذا كان مليونا فرنسي أميين فإن 25% فقط يمكن أن يقرؤوا بطلاقة. ومن ثَمَّ، فإنهم.....».

إن العنصر المضاف، لا يمكن أن يفسر باعتباره مستمرا في انتمائه إلى مدى "حسب م.و.ب.ب". وعلى هذا الأساس فإن مسألة معرفة ما هي العوامل التي تجعل من مدى، حينما يفتح في بداية قول «ج2»، يمتد أولا، إلى «...، ر، س، ...». سنعود سريعا إلى هذه النقطة لاحقا، ولكن من الواضح جدا، أن ظواهر المدى تشكل أحد الجوانب الهامة للتنظيم النصي (وهي نقطة تنتمي بقوة إلى نحو يتجاوز حدود الجملة).

2.4- المقاطع (les séquences)

تنشأ المقاطع من تقسيم المادة الخطابية[14]. ولكن هناك إنشاء لمقطع حينما يشير الفرد الذي يكتب إلى كيفية تقسيمه لنصه. وفي مستوى المكتوب، يسهل تحديد المقاطع، فهي تماثل التقسيم إلى فقرات الذي هو علامة لسانية مثل غيرها من العلامات، تعطي معنى بنفس مستوى عبارة علائقية ما مثلا.

وتمثل علامات المقطعية إشارات لنشاطات ميتا - خطابية (méta-discursives) لدى من يستعملها، فهي تحدد عملا واضحا لتنظيم التلفظ يهدف بصفة خاصة إلى تسهيل مهمة التأويل.

ويؤدي «تعريف» واسع بهذا الشكل، إلى معالجة كل العبارات التي تصف (حصريا، أو تكامليا) ترتيب القول على أنها علامات مقطعية. وهكذا فإننا نصنف في هذا القسم مورفيمات فضلا عن ذلك «**par ailleurs**» **وأما بالنسبة لـ** «quand à» وبالإضافة إلى ذلك «**en outre**» وإذن «**donc**» (التي تشير في بعض الاستعمالات إلى انتهاء جزء مقدم كاستطراد بالنسبة للموضوع المهيمن في الخطاب السابق) وكذلك العلامات التعالقية من نوع «من جهة/من جهة أخرى» و «من جانب/من جانب آخر» وفي مستوى المنطوق، تلعب هذه المنظمات دورا هاما من حيث إنها تلطف غياب التقسيمات القوية (الوقف الطويل) الذي يُعرَّض دائما المتكلم إلى خطر سلب نزع دوره الكلامي).

وهناك بعض الاتفاقات الإنشائية التي تحث على تراتبية بين المقاطع، كما في المثال:

10- تسبب البرد في موت ستة أشخاص خلال الـ 48 ساعة الأخيرة.

قتل البرد في ستة مرات في فرنسا خلال 48 ساعة الأخيرة. وتبعا لموجة البرد التي حلت ليلة الأحد إلى الاثنين بمنطقة مارنيغ (بوش ديرون) حيث نزل مقياس الحرارة إلى 8 درجات تحت الصفر، توفي ثلاث مسنين في الطريق. وفضلا عن ذلك وُجِدَ متسلقان مُدَرَّبان، شرعا في تسلق الجهة الشرقية لمون بلون، يوم الثلاثاء ميتين من البرد. وقد فاجأ هذين الرجلين الليلُ والبرد الشديد. وقد بلغت درجة

الحـرارة في قمـة الجبـل 40 درجـة تحـت الصفـر.

وفي الأخـير، وجـد شـخص يبلـغ مـن العمـر 68 سـنة يـوم الاثنـين صباحـا، ميتـا مـن البرد في فنـاء منـزل معـزول بالقـرب مـن مانـت لاجـولي (ايفلـين). وقـد أثبتـت التحريـات التـي قـام بهـا الـدرك أن السـيد فالـرو شـعر بتوعـك ليلـة الأحـد وانهـار في فنـاء المنـزل ولم يسـتطع الدخـول إلى البيـت الـذي يسـكنه*.

يشـكل العنـوان لوحـده مقطعـا منفصـلا يشـكل مرجعـا لمجمـوع النـص. تـأتي بعـد ذلـك الفقرتـان اللتـان تشـكلان جسـم المقـال. وفي داخـل الفقـرة الأولى تنشـئ عبـارة **فضـلا عـن ذلـك "par ailleurs"** مقطعـين فرعيـين داخـل المقطـع الثـاني.

حينما ننظر إلى النصوص من هذه الزاوية، فإن كل أنواع الأسئلة تطرح كذلك:

- مـا آثـار المعنـى (المعـاني) التـي تنتـج مـن التقسـيم إلى فقـرات، أو مـن إنشـاء مقاطـع فرعية ؟

- هل هناك قواعد تحكم هذا التقطيع أم هو متروك لإرادة الذي يكتب؟

- ألا تشكل علامات الوقف القوية التي تَسِمُ نهاية دور علامة عن المقطعية؟

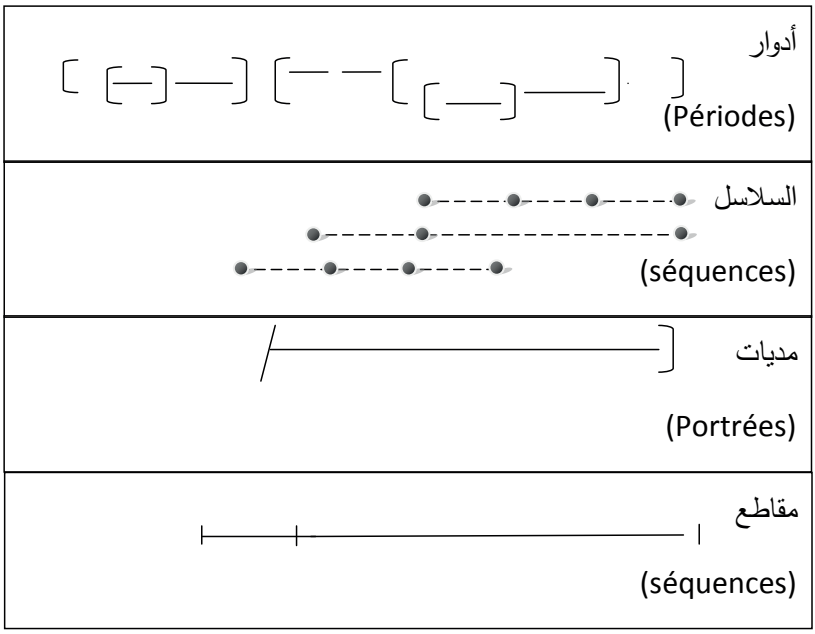
-الخ.

وفضـلا عـن ذلـك، فـإن الملاحظـة التـي مفادهـا أن بعـض المنظـمات النصيـة تقـوم بعمـل مـزدوج، مـع فقـرة (مثلـما هـي الحـال مـع «**وفي الأخـير** en fin» في بدايـة الفقـرة مـن المثـال 10 حيـث يقـترح أن هـذه المنظـمات لهـا وظائـف أخـرى دلاليـة – تداولية غير تلـك التـي تتعلـق بتقسـيم التطـور النـصي). **وتعـدد الوظائـف** (polyfonctionnalité) هـذا ألا يُعتـبر قسـمة لـكل الواسـمات (المعجميـة) للمقطعيـة (وللأخـرى)؟

3- تعايش وحدات التنظيم وتعالقها

مثلـما أشرنـا في بدايـة التقسـيم الثـاني، فـإن مختلـف مسـتويات التنظيـم الخطـابي تتعايـش: فـالأدوار والسلاسـل والمديـات والمقاطـع تنفتـح، تغتنـي وتنتهـي بحسـب تـدرج النـص. ويعطـي التمثيـل اللاحـق فكـرة عـن هـذا التـدرج جنبـا إلى جنـب في نـص

صغـير يتكـون مـن دوريـن وثـلاث سلاسـل ومـدى واحـد ومقطعـين.



في الحقيقـة إن مختلـف مسـتويات تنظيـم النـص ليسـت مسـتقلة إلا بالصـورة التـي ننظـر فيهـا إليهـا عـلى أنهـا يـلي أحدُهـا الآخـر، وهـذا مـا هـو ممكـن بصفـة جيـدة. غـير أن الوحـدات التـي اسـتخرجناها هـي في تفاعـل مسـتمر وهـذا مـا سـنبينه قريبـا. ولعـل الكيفيـة التـي تتفاعـل فيهـا المسـتويات فيـما بينهـا هـي التـي تفـسر كيـف أن وحـدة مـا تتمظهـر كـما هـي.

ومـن وجهـة نظـر وصفيـة، لا شيء يعترضنـا في مسـألة عـزل مسـتوى تنظيـم مـا. ولكـن بمجـرد أن نرغـب في أن نفـسر لمـاذا تحمـل وحـدة مـا أو صيغـة مـا، هـذه العنـاصر وليـس الأخـرى، فحينئـذ نكـون مضطريـن إلى أن ننظـر كيـف أن مختلـف الوحـدات تتحـاد (se déterminent) الواحـدة والأخـرى.

هنـاك مثـال أول بسـيط جـدا (عـلى الأقـل في مسـتوى الملاحظـة) يسـمح لنـا بتوضيـح هـذه النقطـة. مـن المعـروف أن الضمـير- الفاعـل (pronom- sujet) المتعايـش صرفيـا في

جملة رئيسية (principale) لا يمكن أن يشترك إحاليا، مثلا، مع اسم علم يوجد في جملة الصلة التي تأتي بعد، وهكذا ففي المثال 11:

11- (هو) يرى أن جان سيأتي Il pense que Jean viendra

لا يمكن أن يكون لـ «il» نفس الإحالة مع «جان» على عكس ما هو في المثال 12:

12- يرى جان أنه سيأتي Jean pense qu'il viendra.

يكون التفسير بواسطة الاشتراك الإحالي ممكنا، دون أن يكون إجباريا. وهذه الملاحظة تبين جيدا كيف أن تشكيل السلاسل محكوم بواسطة تمظهر الأدوار (la configuration des périodes) التي تندرج فيها العبارات الإحالية[15]. ونرى إذن، بأي معنى يمكن أن نتكلم عن تفاعل بين مختلف مستويات التنظيم النصي.

وإذ أخذنا الآن حالة المديات (les portées)، فقد بينا سابقا، أن توسعها مرتبط بظهور بعض الروابط مثل «ومن ثم» «de fait»: (ينظر ً8). التي لها قوة حصرها، ومن أجل هذا الحصر يمكن أن نسميها "السدادة" (bouchons) في مقابل الروابط المَصَافي (passoires) (ينظر َ8) التي ليست لها هذه القدرة[16]. غير أن الروابط، بكونها أصل التدوير النصي (la périodisation textuelle)، فإننا نرى جيدا، هنا أيضا، كيف أن الدور (la période) يؤثر في المدى (la portée). غير أن المستويين الآخرين يتدخلان أيضا في توسيع هذه الوحدة. وبطبيعة الحال، فإننا إذا قارنا 13 و 14:

13- حسب ماكس، ماري ليست وفية. (فـ) هي تخونه منذ سنوات.

Selon Max. Marie est infidèle. Elle le trompe depuis des années.

14- حسب ماكس، ماري ليست وفية. (هو) يخونها أيضا منذ سنوات.

Selon Max. Marie est infidèle. Il la trompe aussi depuis des années.

فإننا نرى أن في المثال 13، تنحو الجملة الثانية نحو أن تُفْهَم على أنها تابعة لما قاله «ماكس» بينما في المثال 14 فمن غير المعقول أن ترتبط «(هو) يخونها منذ سنوات» بـ "حسب ماكس". فالإثبات يُشْعر به بوضوح على أنه مُتَحَمَّل من

قبل المتكلم، وبعبارة أخرى، كأنها لا تنتمي للمدى (la portée) المبتدأة بـ «حسب أ». غير أن الفرق الوحيد بين 13 و 14 (باستثناء «كذلك: aussi» الذي لا يوجد هنا سوى ليجعل التسلسل أكثر طبيعية) يتعلق بمسألة أن في المثال 13 «هو»، في غياب عناصر أقوى مرشحة لتكون ما يعود عليه الضمير يفهم على أنه يعود على ماكس. وانطلاقا من هذا، يمكننا أن نحتج أنه إذا كان في مدى من الشكل:

i) حسب أ، ج$_1$، ج$_2$

فإن فاعل ج$_2$ يشترك إحاليا مع أ ومن ثَمَّ فالمدى «حسب أ» تقف عند ج$_1$. هذه القاعدة التي تُفسر جيدا لأسباب تركيبية والتي لا نبلورها هنا، تبين، هي أيضا، أن ظواهر التسلسل الإحالي لها تأثير على المديات (les portées)، وفي النهاية يبدو من المعقول أن نخمن أنه مثل 14:

15- «العصر الذهبي» للقراءة الذي وقعنا بالنسبة إليه مرة أخرى في العصر الحجري لم يوجد أبدا. واليوم مثل الأمس، ما يقرب من 30 % من الأطفال يصيرون قراء جيدين وهذا رغما عما عملوه في المدرسة. لأن العناصر الحاسمة في مادة القراءة، هي المحيط العائلي وممارسة القراءة في المحيط وليس الطرائق التعليمية. وحسب ج.فوكومبار، وهو باحث في المعهد الوطني للبيداغوجيا ومفتش التعليم الابتدائي، فإنه إذا لم نجد في الوسط العائلي الظروف المناسبة، فإن المدرسة لا يمكنها سوى أن تمحو أميتك (alphabétiser) وتعلمك كيف تتعامل مع المكتوب دون أن تجعل منك قارئا. إنها تمكنك، بشكل ما، من آلية استبدال هي (الفك).

ويشابه أمر القراءة أمر اللغات الأجنبية. فإذا عشت طويلا في الخارج، أو إذا كان في عائلتك من يتكلم لغتين دون إشكال، فإن لديك كل الحظوظ أن تكون مزدوج اللغة بصفة جيدة (256، «contact»)*.

إذا كانت ج ن منفصلة عن ج ن+1 بواسطة فقرة، فإن، ج ن+1 تفهم على أنها لا تنتمي إلى حقل «حسب أ» مما ينحو نحو إثبات أن التقسيم إلى فقرات (على الأقل) ليس بدون أثر على تمظهر المديات (les portées).

وفيما يتعلق بالتنظيم المقطعي، فإن عددا كبيرا من الفرضيات حول تعالقاته مع الوحدات من مستويات أخرى، بحاجة إلى أن يستثمر، على الأقل في توضيح بعض قواعد «الاستعمال الجيد» التي تقلق غالبا الكتاب. ومن ضمن هذه القواعد تلك التي تمنع لكن (mais) أو روابط أخرى في بداية الفقرة والتي تبدو في الظاهر أنها خارقة للقاعدة غالبا. وفي المنظور الذي ندافع عنه هنا، يبدو أن كيفية جيدة لتناول المسألة هي أن تؤخذ في علاقتها بظواهر التدوير (périodisation).

4- امتدادات نفسية وتعليمية

إذا فكرنا في نشاط الفرد الذي يكتب، فإن مراقبة التطور والتفاعل بين مختلف الوحدات التي استخرجناها يفترض بديهيا، تعبئة قدرات عقلية من مستوى أعلى. وحتى وإن قبلنا أن بعض المهارات المكتسبة لإنتاج بعض الأشكال وتسييرها هي جزئيا أو كليا (؟) مؤلاة (automatisées)، فيبقى أن تبعية عمل مختلف مستويات التنظيم النصي لبعضها يتطلب من الفرد الذي يكتب أن يبلورها منفصلة وأن يراقب تفاعلها في الوقت نفسه.

إن هذا التعقيد الخاص بالنشاط الإنشائي، يفسر بالتأكيد أن لا أحد، وإن كان متدربا جيدا، قادر على أن يكتب من أول وهلة دون شطب أو تصحيح أدنى نص. ونفهم جيدا أيضا الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ حينما يريدون كتابة نصوص في مختلف الاختصاصات. ولا نعد هنا العجز الذي ينشأ من صعوبة الوضعية المدرسية لإنتاج النصوص والذي كان محل دراسة مطولة في العدد (49) من مجلة براتيك. تخدم الملاحظات السابقة وكذلك التي طرحناها في المقدمة فكرة أننا إذا أردنا أن نساعد التلاميذ (أو حتى الكبار)، فمن الملائم، وضع نشاطات ممحورة تماما حول تسيير شكل (أو أشكال) التنظيم النصي، بعد أن تُحَلَّ، بصفة خاصة، بعض المشاكل المرتبطة بتخطيط المحتويات. والمسألة هي أن لا نفرض على التلاميذ عملا إنشائيا بانتظام طالبين منهم أن يسيطروا على كل مكونات نشاط، هو في الأصل معقد.

إن بلورة وتسيير هذه النشاطات يفترضان معا على الأقل:

- معرفة جيدة بالظواهر اللسانية التي تدخل في الحسبان.

- توفر قسط من المهارة التعليمية، بحيث إن التمارين الموضوعة تطرح للتلاميذ مشاكل حقيقية في الكتابة (وليس فقط مسائل النحو المدرسي التي تعوَّد على معالجتها). ونقصد بهذا أن التمارين أو النشاطات المقترحة يجب أن تبنى بكيفية تؤدي بالذي يمارسها إلى اختبار ظواهر التنظيم النصي التي أشرنا إليها سابقا.

وكذلك، يبدو أن تحليل التنويعات أو نسخ من مسودات نصوص الكتاب يكون مثريا، خاصة لمعرفة عمل الكاتب وبصفة عامة، للجمالية الأدبية.

إن الأشكال أو مجموعات أشكال التعبير التي تطرح مشاكل للتلاميذ، (كما يرى ذلك المعلمون في وثائق التلاميذ) بحكم أنها عديدة (وتتنوع بحسب المستويات الدراسية) فإن التمارين التي يمكن أن تقترح أو النشاطات التي يمكن أن تتصور حينئذ هي كذلك متعددة. وتقترح المقالات اللاحقة وكذلك المقالات المجموعة في العدد 49 بعض المسارات التي تمس ظواهر التدوير (périodisation) (ن. برينـد) والمقطعية (séquentialité) (ج. تيرغو، د. كولتيي، د. بوسونا) والتسلسل الإحالي (chaînage référentiel) (م. ج. ريشلر- بيغلن).

وسنقدم مسارات أخرى بلورناها في نفس الاتجاه وتتعلق بتسيير أشكال التكرار حينما يكون هناك احتمال وقوع اللَّبس، سنقدمها في عدد قادم من مجلة براتيك مخصص للشخصية.

فهرس المصطلحات

Activités de planification	عمليات التخطيط
Activités rédactionneles	نشاطات إنشائية
Chaînage référentiel	التسلسل الإحالي
Cohérence thématique	انسجام موضوعاتي
Connecteurs	روابط
Contraintes formelles	قيود صورية
Coréférence	اشتراك إحالي
Détachement	انفصال
Dysfonctionnement locales	اختلالات محلية
Emboitement hiérarchique	دمج تراتبي
Expression relationnelle	عبارة علائقية
Expressions référentielles	عبارات إحالية
Formes de thématisation	أشكال الموضعة
Juxtaposition	انضمام
Malformation textuelle	اختلال نصي
Marque d'univers du discours	علامة فضاء الخطاب
Marques corrélatifs	علامات تعالقية
Niveau de structuration	مستوى بناء
Organisateurs textuels	منظمات نصية
Organisation conceptuelle	تنظيم مفهومي
Organisation des discours	تنظيم الخطابات

Organisation séquentiele	تنظيم مقطعي
Planification des contenus	تخطيط المحتويات
Plans d'organisation textuelle	مستويات التنظيم النصي
Poly fonctionnalité	تعدد الوظائف
Processus rédactionnels	عمليات إنشائية
Rang hiérarchique	رتبة تراتبية
Rapports de dépendance	علاقات تبعية
Rhème	محمول
Segmentation	تقطيع
Séquentialité	مقطعية
Structure périodique	بنية دورية
Thématisation	موضعة
Typologie des textes	تنميط النصوص

الإحـالات

1- لقـد تمـت مناقشـة أعـمال برينـد و ج. تيرغـو و د. بيسـونا في إطـار فرقـة البحـث حـول تحليـل وتعليميـة العمليـات الإنشـائية بجامعـة ران II حيـث قُدِّمـت هنـاك أيضـا الأعـمال المقدّمـة في العـدد 49. وهـذا الفريـق اسـتطاع أن يعمـل في ظـروف عاديـة لأنـه تـم تمويلـه بالاشـتراك مـع مديريـة التعليـم العـالي لجامعـة هـوت بروتـان و M.A.F.P.E.N لـران. وقـد تمكـن مـن الاجتـماع بانتظـام وأسـتدعي باحثـين أجانـب. (أ. غاليـش، ل. لاندكيسـت، ريشـلر- بيغـلان) وشـارك في ملتقيـات ونظـم جامعـة صيفيـة.... وهـذه الحالـة ليسـت معتـادة، في هـذا المجـال، وهـذا يجـب التنويـه بـه.

2- لتحليل نص تلميذ أَخَلَّ في التنسيق ينظر:

- D. COLTIER: Approche du texte explicatif. PRATIQUES N° 51, 1986. P. 14.

3- ينظر:

- M. MOSCATO et G. PIERAUT- LE-BONNEC, ed: LE langage construction et actualisation. Rouen, P.U.R, 1984.

4- المثالان مستوحيان من:

- G. LAKOFF, J. R. ROSSE, 1972, «A note on anaphoric islands and causatives». Linguistic Inquiry (pp 1, 3, 121, 125).

5- ينظر من أجل أمثلة أخرى وتحليلها: م. ج. ريشلر- بيغلان في هذا العدد.

6- إن مفهـوم الـدور (la période) مأخـوذ مـن البلاغـة الكلاسـيكية (ينظـر مثلا ب. ديبرينـز، غرادوس، ص 338-340) غـير أن المعنـى المعطـى هنـا لهـذا المصطلـح واسـع مـن حيـث إنـه لا يسـتند فقـط إلى علامـات التبعيـة بـين الجمـل داخـل الجملـة المركبـة. إن الاسـتعمال الـذي نعطيـه لهـذا المفهـوم قريـب مـن مفهـوم ك. بلانـش، بنفينيسـت، ج. سـتيفانيني، ك. فـان دان آينـد في «Programme et syntaxe: l'approche pronominale et son application en français, S.E.L.A.F, 1987, 2eme ed». الوحـدات التركيبيـة الأولى، المحوبـة بطبيعـة الحـال، بعناصرهـا غـير النوويـة، تتعالـق ببعضهـا في الأقـوال بكيفيـات مختلفـة: تتابـع، عطـف، الـخ (...). والعلاقـات تنظـم في «الـدور» (périodes) أقـوال هـي وحـدات تحليـل الخطـاب، يمكـن أن يكـون للـدور حـدود مـن أنـواع مختلفـة مثـل الفـرق في الوقـف والتنغيـم وإدراج التفخيـم ...» (ص38)، وفي التقديـم الـذي نعطيـه لمختلـف مسـتويات التنظيـم النـصي، ليـس للـدور وضـع خـاص بالنسـبة للوحـدات الأخـرى التـي تشـكل السلسـلة والمـدى والمقطـع.

7- المثـال مأخـوذ مـن M. ZOCK «le fil d'Ariane» تقريـر لليونيسـكو حـول نحـو النـص وتعليـم

اللغـات الأم والأجنبيـة.

8- حول نمذجة من نفس النوع في مثال مختلف ينظر:

- M. CHAROLLES; 1986, «la gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle (PRATIQUES. N° 49, pp. 49 et suivantes).

ينظر أيضا:

- J. M. ADAM, 1986, (cahiers de linguistique Française, N° 7, pp. 295 - 320).

حيـث يحلـل في منظـور قريـب بدايـة أغنيـة لإيـدي ميتشـل «لم يضـع شيء طالمـا أنـك تحبنـي ليـس بقـوة ولكـن قليـلا عـلى الأقـل» وهـي تطـرح مشـاكل هامـة تتعلـق بـ parenthésage. وحـول ظواهـر التراتبيـة (hiérarchisation).

ينظر:

- J. MOESCHLER, 1985: (Argumentation et conversation: «Eléments pour une analyse pragmatique.

- E. ROULER et AL, 1985, «l'articulation du discours en Français و (du discours» Paris, Hatier, LAL) contemporain» (Berne Peter Lang).

اللـذان يتنـاولان نقاطـا أخـرى وخاصـة مـا يتعلـق بتنظيـم المقاطـع المحادثاتيـة ويبينـان بعـض الخصوصيـات للتبـادلات الشـفوية وخاصـة مـا يمـس بنيتهـا الدوريـة.

9- ينظر:

D. SLAKTA, 1982 «sémiologie et grammaire du nom propre» dans «un prince de Bohême» in Balzac, l'invention du Roman (Paris, Belfond).

F. CORBLIN, 1985 «les chaînes de **références**: analyse linguistique et traitement و automatique», 11/ pp. 123 - 143.

M. CHAROLLES, 1987: «contraintes pesants sur la constitution de chaînes de و référence comportant un nom propre» in **<u>la référence</u>** (cahier du centre de recherche sémiologiques) N° 53, pp. 29-55, NEUCHATEL.

* - المثال كما ورد في الفرنسية:

Un jour, Cunégonde en se promenant auprès du château, dans le petit bois qu'on appelait «parc», vit entre des broussailles le docteur Pangloss qui donnait une leçon de physique expérimentale à la femme de chambre de sa mère, petite brune très jolie et très docile. Comme Melle Cunégonde avait beaucoup de dispositions pour les sciences, **elle** observa sans souffler, les expériences réitérées dont **elle** fait témoin; **elle** vit clairement

la raison suffisante de docteur, les effets et les causes, et s'en retourna toute agitée, toute pensive, toute remplie du désir d'être savante, songeant qu'elle pourrait bien être la raison suffisante du jeune candide qui pouvait aussi être la sienne».

10- ينظر:

- B. COMBETTES, 1986, «Introduction et reprise des éléments d'un texte». Pratiques, N° 49, pp. 69-87.

حيث يبين، من بين ما يبين، أهمية ظواهر الموضعة (thématisation) التي تجعل من بعض حالات العودة الضميرية ممكنة ولا يُشعر بالتباسها. حتى في حالة ورود عناصر أخرى مرشحة في السياق المباشر لظاهرة الاشتراك الإحالي (ينظر بصفة خاصة ص 83).

11- من أجل الاستغلال «لغايات أدبية» مسألة الغموض ينظر أعمال أ. غريزيون (ينظر لاحقا).

12- حول هذه العبارات ينظر:

- R. MARTIN, Pour une logique du sens (Paris, Puf, 1983).

G. FAUCONNIER, Espace mentaux (Paris, Minuit, 1984).

13- حول المدى (les portées) بواسطة «حسب» ينظر:

- M. CHAROLLES, 1987 «Spécificité et portée des prises en charges en "selon A"» in pensée naturelle: logique et langage. Hommage a J. B. GRIZE (Revue européenne des sciences sociales, xxv, 77, pp. 243-271).

14- قليلة هي الأعمال المتوفرة حول هذا الجانب من التنظيم الخطابي، ينظر إلى الإحالات والتحاليل لدى ج. تيرغو و د. كولتيي و د. بيسونا فيما بعد.

*- المثال بالفرنسية هو:

Le froid a fait six morts dans les dernières 48 heures.

Le froid a tué à six reprises en France dans les dernières 48 heures. A la suite de la vague de froid qui s'est abattue dans la nuit de dimanche à lundi sur la région de Martigues (Bouches - du - Rhône), où le thermomètre est descendu à – 8 degré, trois personnes âgées, victimes de malaises dans la rue, sont décédées. Deux alpinistes confirmés, qui avaient entrepris samedi l'ascension de la face est du Mont-Blanc du Tacul, ont été par ailleurs retrouvés mardi, morts de froid. Les deux hommes ont été surpris par la nuit et la température particulièrement froide. Il régnait au sommet de la montagne une température de – 40 degrés.

Enfin, un homme de 68 ans avait été découvert lundi matin, mort de froid dans la cour d'une ferme isolée près de Mantes-la-Jolie (Yvelines). L' enquête effectuée par la gendarmerie a permis d'établir que M. Vallereault a été pris de malaise dans la soirée de dimanche et qu'il s'est écroulé dans la cour, ne pouvant regagner la maison où il était logé.

15- يبين تحليل الاشتراك الإحالي في الفرنسية أن القطيعة في علامات الاشتراك الإحالي تتماشى مع التقسيم إلى الأدوار، ك. بلانش بنفينيست و أل. ذكر سابقا ص38.

- M. CHAROLLES, «les connecteurs et la portée des verbes en que» à paraître.

* - النص بالفرنسية هو:

«l'Age d'or de la lecture par rapport auquel nous serions retombés dans l'âge de pierre n'a probablement jamais existé. Aujourd'hui comme hier, environ 30% des enfants deviendront de bons lecteurs et cela en dépit de ce qu'ils auront fait à l'école. Car en matière de lecture, les éléments déterminants sont le milieu familial, les pratiques de lecture de l'environnement et non les méthodes d'apprentissage. Selon J. Foucambert, chercheur à l'Institut national de pédagogie et Inspecteur de l'enseignement primaire si dans le milieu familial on ne trouve pas les conditions favorables, l'école ne peut que vous alphabétiser, vous apprendre à vous débrouiller avec l'écrit, sans pour autant faire de vous un lecteur. Elle vous y dote en quelque sorte d'un mécanisme de remplacement: le déchiffrage. Il en va de la lecture comme des langues étrangères. Si vous avez longtemps vécu à l'étranger, ou si dans votre famille, on parle indifféremment deux langues, vous avez toutes le chances d'être parfaitement bilingue».