الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

معهد: الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

www.centre-univ-mila.dz

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د)

الأخطاء اللغوية ودورها في تعليم اللغات في ضوء منهج التحليل التقابلي
-الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي-
دراسة تقويمية

إعداد الطالبة: سارة مسعوداني

إشراف الأستاذة الدكتورة: وردة مسيلي

الشعبة: دراسات لغوية

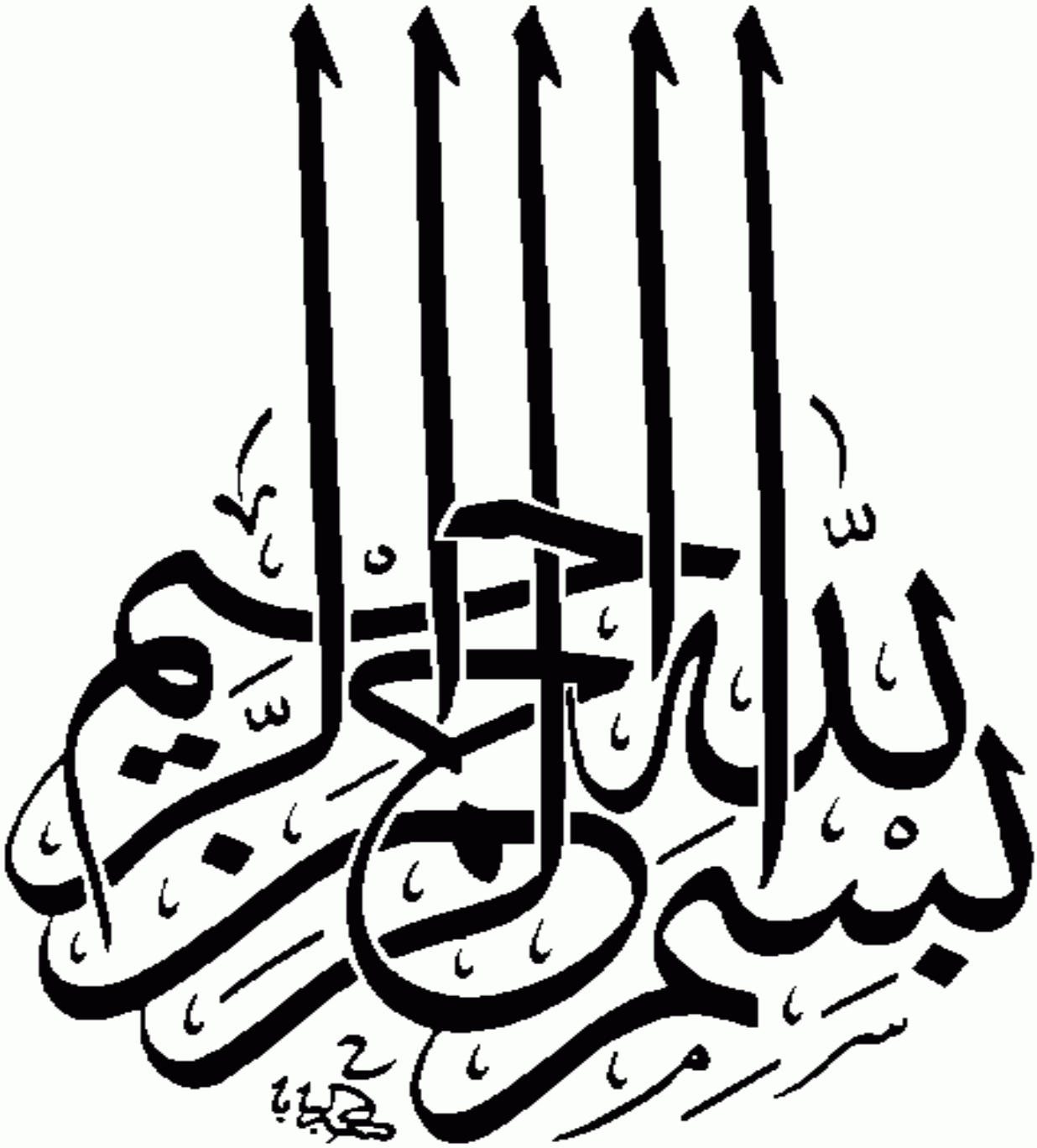
التخصص: تعليمية اللغة العربية

رقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
1	سليم مزهود	أستاذ محاضر _أ_	المركز الجامعي عبد الحفيظ والصوف _ميلة_	رئيسا
2	وردة مسيلي	أستاذ التعليم العالي	المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف _ميلة_	مشرفا و مقرّرا
3	زهيرة قروي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الإخوة منتوري/ قسنطينة 1	ممتحنا
4	صابر كنوز	أستاذ محاضر _أ_	جامعة العربي بن مهيدي/ أم البواقي	ممتحنا
5	محمد الأخضر صبيحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الإخوة منتوري/ قسنطينة1	ممتحنا
6	عمار بشيري	أستاذ محاضر _أ_	المركز الجامعي عبد الحفيظ والصوف _ميلة_	ممتحنا

السنة الجامعية: 2021 /2022

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف -ميلة
ص.ب رقم 26.RPميلة 43000 الجزائر
031 450040🖷031 450041☎

Centre UniversitaireAbdelhafid BOUSSOUF – MILA
BP 26 RP Mila 43000 Algérie
031 450040🖷031 450041☎


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلّم: "من سلك طريقا يلتمس فيه علما، سهّل الله له طريقا إلى الجنة، وإنّ الملائكة لتضع أجنحتها رضا لطالب العلم، وإنّ طالب العلم يستغفر له من في السماء والأرض، حتى الحيتان في الماء، وإنّ فضل العالم على العابد، كفضل القمر على سائر الكواكب، إنّ العلماء هم ورثة الأنبياء، إنّ الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما، إنّما ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر.

صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

اللهم أنت ربي لا إله إلا أنت خلقتني وأنا عبدك وأنا على عهدك ووعدك ما استطعت أعوذ بك من شر ما صنعت، وأبوء لك بنعمتك علي وأبوء بذنبي فاغفر لي فإنّه لا يغفر الذنوب إلّا أنت، أمّا بعد:

بداية الغيث قطرة وأولى قطرات الإنتاج الفكري: الشكر لله عز وجل، الذي أعانني على إكمال هذا العمل المتواضع، شكر نرفعه من صميم الذات إلى كل من هم معنا في إعداد الأطروحة التي أردناها غذاء للعقل وتقوية للطموح، فجزيل الشكر للأستاذة الدكتورة المشرفة: "وردة مسيلي" على توجيهاتها ونصائحها القيمة وسماحة معاملتها معي، وخاصة على صبرها عليّ.

الشكر موصول إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة زاد الله مكانتهم ورزقهم من فضله.

وإلى أساتذة المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف _ميلة_ كل باسمه وجميل وسمه الذين مدوا لي يد المساعدة.

الشكر موصول إلى المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف _ميلة_، الذي احتواني، ومنحني هذه الفرصة العظيمة وشرف الوقوف أمام هذه اللجنة العلمية الموقرة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من تفضل، فأبدى لي نصيحة أو رأيا أو قدّم لي مشورة علمية أفادت البحث.

مقـدمـة

أصبح الخطأ في منظور تعليمية اللّغات مؤشرا مهما من مؤشرات فهم عملية اكتساب اللغة؛ إذ تعدّ عملية معالجة أخطاء التلاميذ جزءا من عملية التّعليم والتعلّم، ومصدرا مهما من مصادر تعديل مسار العملية التعليمية بالنّسبة للمعلم والمتعلم؛ فالخطأ لم يعد دليلا على الفشل والضعف؛ بل أصبح علامة على تطور لغة المتعلّم ونموّها، وقد تنبه الباحثون والمختصون في مجال تعليمية اللغات وتعلمها إلى أهميّة الخطأ في المجال التعليمي "التعلم بالخطأ"، وظهرت العديد من الدّراسات التي اهتمت بدراسة أخطاء المتعلمين وتحليلها واستثمارها في مجال تعليم اللّغات وتعلّمها، وقد تأسّس لهذا الغرض جملة من النّظريات (نظرية التطابق، نظرية التباين نظرية اللغة المرحلية) والمناهج (منهج التّحليل التّقابلي، منهج تحليل الأخطاء) التي اهتمت بدراسة الأخطاء اللّغويّة أثناء اكتساب المتعلّم للّغة الأجنبيّة، من خلال التّنبؤ بهذه الأخطاء ودراستها وتحليلها والكشف عن مصادرها وكيفية علاجها واستثمارها في إعداد مناهج تعليم اللّغات الأجنبيّة للنّاطقين بغيرها.

يعدّ منهج التّحليل التّقابلي من أبرز هذه المناهج التي اهتمت بدراسة الأخطاء اللّغويّة، وأثر اللّغة الأولى في تعلّم اللغة الثّانية (الأجنبية)، وفي ارتكاب المتعلم للأخطاء اللّغويّة نتيجة نقله السّلبي من لغته الأولى أثناء تعلّمه للّغة الثّانية (الأجنبية)؛ ودور الاختلاف بين اللّغات في ظهور الأخطاء اللّغويّة وصعوبة تعلم المتعلّم للّغة الأجنبيّة، وعلى أهمية التّشابه في تسهيل عملية تعلّم المتعلّم للّغة الأجنبيّة، وذلك من خلال إجراء دراسات تُبين مواطن التشابه والاختلاف بين اللّغة الأولى للمتعلم واللّغة الأجنبيّة، واستثمارها في التّنبؤ بالأخطاء اللّغويّة وإعداد مناهج وبرامج تُسهم في تسهيل عمليّة تعلّم اللّغة الأجنبيّة على المتعلّم، وبالتّالي الرّقيّ بالعملية التّعليميّة وتحقيق الهدف المنشود من ورائها، والمتمثّل في إعداد متعلّم قادر على استعمال لغة أجنبيّة سليمة خالية من الأخطاء اللّغويّة.

من خلال ما سلف ذكره، احتل الخطأ اللّغوي مكانة هامة لدى دارسي اللّغات الأجنبيّة والمشتغلين بمجال تعليم اللّغات، وانطلاقا من المعطيات التي سبق ذكرها، وبعد تأمل ومراجعة وقع اختيارنا على هذا المشروع الموسوم: "الأخطاء اللغوية ودورها في تعلّيم اللّغات في ضوء منهج التّحليل التّقابلي _الطور الثّاني والثّالث من التعليم الابتدائي_ دراسة تقويمية"، ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتجيب عن الإشكالية المتمثلة: إلى أيّ مدى تسهم الأخطاء اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة (اللّغة الفرنسيّة) في المدرسة الجزائرية؟ من خلال دراسة هذه الأخطاء في ضوء منهج التّحليل التّقابلي.

وتتفرع عن هذه الإشكالية جملة من التّساؤلات الجزئيّة التي نحصرها فيما يلي:

- ✓ ما أهم الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها التّلاميذ أثناء تعلمهم للغة الفرنسيّة؟
- ✓ ما أهم مصادر وأسباب وقوع التلاميذ في هذه الأخطاء؟
- ✓ هل يتم استثمار الأخطاء اللّغويّة في تعليم اللّغات داخل القسم؟
- ✓ هل يؤثر التّشابه والاختلاف بين نظام اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة على تعلم التّلاميذ اللّغة الفرنسيّة؟
- ✓ هل يعدّ الاختلاف الموجود بين نظام اللّغة العربيّة ونظام اللّغة الفرنسيّة أحد أهم أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء اللّغويّة المختلفة؟

إنّ طبيعة كل دراسة لغوية تتطلب اعتماد منهج بحث لغوي معين أو أكثر من منهج، وقد اقتضت طبيعة دراستنا اعتماد المنهج التّقابلي الذي يناسب معالجة الظواهر اللّغويّة الموجودة في اللّغات المنتمية إلى أصول لغويّة مختلفة كونه يركز في طريقة تحليله على إثبات موطن التّشابه والاختلاف بين اللّغتين المعنيتين بالدراسة.

لم نقتصر في دراستنا على المنهج التقابلي، بل اعتمدنا المنهج الوصفي الذي يعدّ إجراء أوليا يُعتمد عليه في كل دراسة لغويّة، كما استعنا بآلية التحليل في تحليل كل لغة على حدة قبل

الشّروع في التّقابل بينهما، بدءا باللغة العربية ثم الفرنسية، باعتبار أنّ اللغة العربية هي اللغة الأولى، واللّغة الفرنسيّة باعتبارها اللّغة الأجنبيّة (اللغة الثانية)، ولم نستغن عن منهج تحليل الأخطاء في تحليلنا للأخطاء اللغوية التي تتضمنها مدونة الدراسة، والكشف عن أسبابها، وعمّا إذا كانت اللغة الأولى (اللغة العربية)؛ وتحديدا التشابه والاختلاف والتداخل بين العربية والفرنسية هو المسبب الأول لهذه الأخطاء اللّغويّة، كما اعتمدنا المنهج الإحصائي في إحصاء وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لأساتذة اللّغة الفرنسيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي، وحساب النّسب المئوية.

محاولة منّا لفك شفرات البحث وإزالة اللّبس عن القضايا التي يطرحها والسّعي للإجابة عن استفهامات إشكالية البحث تطلّب منا تصميم خطّة بحث مؤلّفة من مقدّمة ومدخل تمهيدي وأربعة فصول وخاتمة.

وقد عرجنا في المدخل التّمهيدي إلى الواقع السّوسيولغوي في الجزائر؛ وتحدثنا فيه عن الواقع اللغوي الجزائري وأهم الظواهر اللغوية المنتشرة فيه من تعدد لغوي وازدواجية وثنائية لغوية، باعتبارها ذات صلة وثيقة بموضوع دراستنا، ولها علاقة مباشرة بواقع تعليم وتعلم اللغة الأجنبيّة في الجزائر.

ووسمنا الفصل الأول الأخطاء اللّغويّة وتعليم اللّغات الأجنبيّة؛ إذ قسمناه إلى ثلاثة مباحث تحدثنا في المبحث الأول عن مفهوم الأخطاء اللّغويّة، والفرق بينها وبين الأغلاط، وأهم أنواع الأخطاء، ومصادرها اللّغوية وغير اللّغويّة، في حين خصّصنا المبحث الثّاني للكلام عن اللّغة الأجنبية؛ إذ تعرضنا فيه لتعريف اللّغة الأجنبيّة وبيّنا الفرق بينها وبين مصطلح اللّغة الثّانية كما تعرضنا فيه لأهم نظريات تعليم اللّغة الأجنبيّة والعوامل المؤثّرة على تعليمها وتعلّمها، ووقفنا في المبحث الثالث على منهج التّحليل التّقابلي ونشأته، وأهم أهدافه وإجراءاته وطريقة توظيفه في تعليم اللّغات داخل القسم.

وتناولنا في الفصل الثاني من الدراسة نظام اللّغة العربيّة واللغة الفرنسية بالوصف والمقابلة، وقسمناه إلى ثلاثة مباحث، قدمنا في المبحث الأول وصفا موجزا لنظام اللغة العربية في المستويات اللّغويّة (الصوتية، الصرفية والتركيبية)، وقدمنا في المبحث الثاني وصفا موجزا لنظام اللغة الفرنسية في المستويات اللّغويّة السّابقة (الصوتي، الصرفي والتركيبي)، وكشفنا في المبحث الثالث عن أوجه التشابه والاختلاف الموجودة بين اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة بالاعتماد على الوصف العلمي الذي قدمناه لنظام اللغتين في المستويات (الصوتيّة، الصرفيّة والتركيبيّة).

وخصصّنا الفصل الثّالث لدراسة محتوى كتب اللغة الفرنسية المدرسية ووصفها وتحليلها وتقييمها وتضمن ثلاثة مباحث، قدمنا في المبحث الأول وصفا موجزا لكتاب اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي، من حيث الشّكل والمضمون، وقدمنا في المبحث الثاني وصفا وتقويما لكتاب اللغة الفرنسية للسنة الرابعة ابتدائي، وتناول في المبحث الثالث وصفا وتقويما لكتاب اللغة الفرنسية للسنة الخامسة ابتدائي.

أما الفصل الرابع، والأخير فخصصناه لتحليل المدونة المكتوبة ونتائج الاستبانة، وقد انتظم في ثلاثة مباحث، حددنا في المبحث الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وقدمنا في المبحث الثاني تحليلا دقيقا للمدونة المكتوبة من خلال استخراج أهم الأخطاء اللّغويّة (الأخطاء الصوتية والصرفية والتركيبية) وتحليلها والكشف عن أهم أسبابها، وخصصنا المبحث الثالث لتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم الابتدائي.

وهناك أسباب ذاتية وأخرى موضوعية دفعتنا بقوة لاختيار موضوع بحثنا:

<u>ذاتيا:</u> تتمثل في ميلنا لهذا النوع من البحوث التعليمية كونها تتعلق بمسألة الخطأ وعلاقته بتعلم وتعليم اللغة التي هي قضية باقية بقاء الحياة؛ خاصة أنّ دراستنا تهدف إلى الكشف عن دور الأخطاء اللغوية في تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية، والتي تعد من اللغات

المهمة في الجزائر، والتي لاحظنا من خلال اطلاعنا على بعض الإحصائيات، ومعايشتنا للواقع اليومي ضعفا ملموسا في استعمالها والتواصل بها نطقا وكتابة.

موضوعيا: ويعود إلى قلة الأبحاث والدراسات المتعلقة بدور الأخطاء اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية في المدرسة الجزائرية، خاصة أنّ دراستنا في ضوء منهج التحليل التقابلي والذي يعدّ من أكثر المناهج فاعلية في إعداد مناهج تعليم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، وإنّ دراسة الأخطاء اللغوية في ضوء هذا المنهج، واستغلال نتائج هذه الدراسة في إعداد مناهج تعليم اللغة الفرنسية من شأنه أن يسهم في الرقي بمستوى تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية، خاصة أنّ الدراسات التي قدمت في هذا السّياق قليلة جدا، وأنّ الموضوع متشعب وأبواب البحث فيه طويلة وعريضة، فالأخطاء متجددة والمقابلة بين اللّغات باب واسع، والحديث فيه ذو شجون، وباب الدراسات فيه مازال مفتوحا، ويحتاج إلى البحث والدراسة من قبل الباحثين والمختصين؛ فلم نصادف أي دراسة للأخطاء اللغوية في ضوء منهج التّحليل التّقابلي؛ فقد كانت أغلب الدراسات مهتمة بظاهرة التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية، وأشهرها دراسة الماجستير التي قدمها الباحث "سمير معزوزن" الموسومة: "التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي –مدينة بجاية أنموذجا– (دراسة وصفية تحليلية)"، ودراسة الماجستير التي قدمتها الباحثة "قدور نبيلة" بعنوان "التّداخل اللّغوي بين العربيّة والفرنسيّة وأثره في تعليمية اللّغة الفرنسيّة في قسم اللّغة العربية وآدابها"، وأطروحة الدكتوراه "مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية)" التي قدمتها الباحثة "يمينة تومي سيتواج"، والتي ساعدتنا كثيرا في تقديم وصف علميّ ومقارنة نظام اللّغتين العربيّة والفرنسيّة.

وتهدف هذه الدراسة إلى:

-الكشف عن دور الأخطاء اللّغويّة في تعليم اللغة الفرنسيّة للنّاطقين باللّغة العربيّة.

-إبراز أهمية تعليم اللّغات الأجنبيّة، باعتبارها تفتح للمتعلّم نافذة على العالم المتقدم، وتسمح له بالتفاعل والاتصال معه في كافة المجالات، بما ينعكس إيجابا على الفرد والمجتمع الجزائري فيتقدم ويواكب التّطور الحضاري.

-محاولة الوصول إلى مجموعة من المقترحات التي يمكن الاستفادة منها في ميدان تعليم اللّغات قدر المستطاع، بالاعتماد على آراء أهل الاختصاص في مجال التّعليم عامة، وتحليل الأخطاء خاصة.

-إماطة السّتار عن الطرائق المثلى لاستثمار الأخطاء اللغوية في تعليم اللغة الفرنسية لتلاميذ المدرسة الابتدائية.

من أجل أنّ نصل إلى النتائج المرجوة من البحث اعتمدنا على مجموعة من المراجع أهمها: "جميل حمداوي" في كتابه "بيداغوجيا الأخطاء"، والرسالة التي قدمها الباحث "خالد عبد السلام" لمناقشة دكتوراه العلوم والموسومة "دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية" كما استندنا إلى الدراسة التي قدمها الباحث "محمد أبو الرب" الموسومة: "الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللغة التطبيقي"، وكتاب "سوزان م جالس ولاري سليكنر" الذي تطرقا فيه إلى "اكتساب اللغة الثانية"، كما اعتمدنا كتاب "أسس تعلم اللغة وتعليمها لدوجلاس براون"، وكتاب "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها" لـ: "نايف خرما وعلي الحجاج" اللذان يعدان من أهم الكتب المترجمة في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.

وتكمن صعوبة إنجاز هذه الدراسة في:

-قلة الدراسات التي تناولت موضوع دور الأخطاء اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، فأغلب الدراسات اهتمت بدراسة الأخطاء اللّغوية التي تحدث أثناء تعلم التّلميذ للّغة العربيّة، فلم نعثر

على دراسات عربيّة تتناول دور الأخطاء اللّغويّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة عموما، وفي تعليم اللّغات الأجنبيّة (الفرنسية والإنجليزية) في الجزائر على وجه الخصوص.

-قلة الدّراسات التّقابلية المنجزة باللّغة العربيّة، وخاصة ما يتعلق بالتّقابل بين العربيّة والفرنسيّة إذ وجدنا صعوبات كبيرة في إيجاد المراجع التي تدرس التّقابل بين نظام اللّغة العربيّة واللغة الفرنسيّة، فأغلب الدراسات كانت بين العربيّة والإنجليزية.

-صعوبة تطبيق المنهج التّقابلي في المقابلة بين اللّغتين العربيّة والفرنسيّة، واستخراج أوجه التّشابه والاختلاف، وفي دراسة الأخطاء اللغوية؛ لأنّ جلّ الدراسات التقابلية -وإن كانت قليلة جدا- اقتصرت على القسم الثاني من الدراسات التّقابلية، والتي يصطلح عليها "تحليل الأخطاء".

-قلة الدراسات التي تناولت دراسة وتحليل محتوى الكتب الفرنسية المدرسية (خصوصا كتاب الفرنسية للسنة الرابعة والسنة الخامسة من التعليم الابتدائي)؛ فأغلب الدراسات تناولت كتاب الفرنسية للسنة ثالثة ابتدائي، وتعدّ دراستنا من الدراسات التي تناولت كل كتب اللغة الفرنسية للمرحلة الابتدائية بالدراسة والتحليل، إلى جانب أنّها أول دراسة تناولت دور الأخطاء اللغوية في تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية وفق منظور تقابلي بين العربية والفرنسية.

لقد قدمنا كل جهدنا ووقتنا لإنجاز المذكرة وتكملتها، فإن أنجزنا ما سعينا إلى إنجازه وأصبنا فيما رأينا ووفقنا فيما عملنا ووفينا فيما قدّمنا فذلك من فضل ربّي، وإن وهنّا أو قصرنا أو أخطأنا فلنا عبرة وسلوة فيما قاله العماد الأصفهاني: "إنّي رأيت أنّه لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غُيّر هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قُدّم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر وهو دليل على استلاء النّقص على جملة البشر"[1] .

[1]: عبد الخطيب الناشر، صالح بن عبد القدوس عصره، حياته، شعره، دار منشورات البصري، بغداد، (د. ط)، 1967م، ص133

ولا يفوتنا هنا أن نتقدّم بجزيل الشّكر لأستاذتنا الدكتورة الفاضلة "**وردة مسيلي**" التي تعهدت بحثنا هذا بالرعاية، فكانت لنا خير أستاذة وخير مشرفة وخير قدوة، فهي التي أنارت لنا طريق البحث بنصائحها القيّمة، المتواصلة لنا، فلها منا خالص الشّكر والعرفان.

مـــــــــدخـــــــل:

الـــوضع السوسيولغوي

في الجزائر

تمـهيد:

إنّ تعليم اللّغات وتعلّمها لا ينفصل عن المحيط الاجتماعي للمتعلّم، فاللّغة ظاهرة إنسانية اجتماعية، وإنّ تعلم التّلميذ للّغة يتعلق بمكانة تلك اللّغة في مجتمعه، ومدى حضورها واستعمالها في واقعه اليّومي، وفي تلبية مختلف المواقف الحياتيّة، وباعتبارنا نخوض في مسألة تعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها في الجزائر، كان لابدّ من عرض الوضع اللّغوي السّائد في الجزائر وأهم اللّغات المستخدمة في البيئة الجزائرية.

أولا: الوضعيّة اللّغويّة في الجزائر:

تعدّ الجزائر من الدول المتعددة اللغات؛ إذ تتميز بتنوع لغوي بارز يضرب به المثل في الدراسات اللّغويّة التي تعالج الوضعيّة اللّغويّة في بلدان المغرب العربي، وإنّ المتتبع للواقع اللغوي في الجزائر يلاحظ أنّه واقع معقد يتّسم بالتّعدد اللّغوي بأشكاله المختلفة (الازدواجية وثنائية لغويّة) نظرا لاستعمال أفراده مجموعة من اللغات؛ ويرى الطاهر لوصيف أنّ: "تحديد الوضعيّة أو المنزلة التي تتمتع بها اللّغة في مجتمع ما من حيث استعمالها وشيوعها، مسألة أساسية لابد منها، فيتم بناءً على ذلك تحديد وضعيتها في التّعليم والتّدريس، فإذا كانت تحتل موضعا محظيا في الاستعمال والشّيوع (Langue Favorisié ou Privilégiée)، انعكس ذلك بالضرورة على وضعها في التّعليم، كأن تتخذ وسيلة التّعلم العلمي والمعرفي العام(Langue véhiculaire de savoirs) أو وسيلة التّبليغ والتّواصل الاجتماعي العام (Langue de communication) أو كلايهما معا"[1]، وإنّ الوضع اللّغوي في الجزائر وضع يتميز بوجهين أساسيين:[2]

[1]: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجيستير، معهد الآداب، جامعة الجزائر، 1994م، ص68.

[2]: ينظر: يمينة تومي سيتواح، التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية)، ص15.

- ✓ وجه ورثه السّلف عن الخلف، ويضم اللّغات الأصليّة للسّكان، وكل التّموجات اللّغويّة المتعلّقة باللّغات المتجاورة، والمتعايشة في المجتمع.
- ✓ ووجه فرضته ظروف راهنة ورهينة (سياسية وتاريخية واستعمارية...)، أدى إلى انحراف المجرى اللّغوي الأصلي للمجتمع.

ويُلخص الباحث لويس جون كاليفي (L. j. k) الوضع اللّغوي السّائد في بلدان المغرب العربي _والذي منه الجزائر_ بأنّه وضع يسوده استعمال أربع لغات أساسية، وهي اللغة العربية الفصحى، واللّغة الفرنسيّة، واللّغة الأم بما فيها الأمازيغيّة، وبعض العاميّات القريبة من العربية الفصحى؛ حيث يقول: "تستخدم في بلدان المغرب الحالي ثلاث لغات، العربيّة والفرنسيّة واللغة الأم، أمّا الأوليان فلغة الثّقافة، وهما لغتان مكتوبتان، وتستخدم الفرنسية أيضا لغة للمحادثة غير أنّ اللغة الأم الحقيقية التي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربيّة أو البربرية، وليست هذه اللغة الأم إلّا في حالات نادرة جدا لغة مكتوبة"[1]، فالجزائر تشهد تنوّعا وتعدّدا لغويّا ساهمت في وجوده ظروف سياسية وثقافية واستعمارية واجتماعية.

وقد لخص صالح بلعيد الوضع اللّغوي السّائد في الجزائر في ثلاثة أنماط لغويّة، وهي:[2]

أ/ لغات ذات انتشار واسع، وتتمثل في العاميّات أو الدراجات العربيّة بكل تنوّعاتها، على الرغم من أنّ كل منها يحتكم لقوائم مشتركة.

ب/ لغات محلية، وتتمثل في الأمازيغية بلهجاتها وتأدياتها المختلفة.

ج/ لغات كلاسيكية، وهي اللّغات الأكاديمية والرّسميّة للبلاد، وهي اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة.

[1]: ينظر: عبد الفتاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط)، 1995م، 104، 142.

[2]: ينظر: صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع9، خريف 2003م، ص137.

ويختلف موقع هذه اللّغات في الجزائر، حيث تستخدم بشكل متفاوت، هذا ما يؤكد وجود تعدّد لغوي واضح في الجزائر، وهو تعدد فرضه الواقع، سواء اعترفت به الجهات الرّسميّة أم لم تعترف به، ويمكن أن نلخص الوضع اللّغويّ للجزائر في ثلاث ظواهر لغويّة، وهي: التّعدد اللّغوي، الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، وفيما يلي عرض مفصل لكل ظاهرة من هذه الظواهر اللّغويّة، وكيفية تجليها داخل المجتمع الجزائري.

ثانيا: التّعدد اللّغوي في الجزائر:

يعدّ التّعدد اللّغوي سنة من سنن الحياة، وحكمة من حكم الله سبحانه وتعالى في خلقه، وقد أشار القرآن الكريم إلى هذه الظاهرة اللّغوية في قوله تعالى: ﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ﴾ (الروم: 22)، فالتّعدد اللّغوي وجد مع الإنسان منذ وجوده، ولا يمكن إنكاره، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تجد مجتمعا يخلو من التّعدد اللغوي.

1/ مفهوم التّعدّد اللّغوي(Miltilinguisme): إنّ التّعدد اللّغوي ظاهرة منتشرة في كل المجتمعات، وهو مصطلح يفضى إلى انتشار مجموعة من اللّغات في مجتمع واحد، واستعمالها من قبل أفراده في مختلف المجالات الحياتيّة، وهو ظاهرة ترتبط بالفرد والمجتمع؛ فـ: "نقول عن دولة أنّها متعددة اللغات حينما يتم التّكلم فيها بلغتين مختلفتين على الأقل، ونقول عن شخص متعدّد اللّغات عندما يكون بإمكانه التّعبير عن حاجياته ومقاصده والتّواصل مع غيره بأكثر من لغة؛ ويمكن إذن لمصطلح التّعدد اللّغوي(Miltilinguisme) أن يحيل إلى استعمال اللّغة أو قدرة الفرد، وعلى الوضعيّة اللّغويّة لمجتمع وأمة كاملة"[1]، أمّا ماكاي (Mackey) فيربط التّعدد اللّغوي بالفرد، ويعرفه قائلا: "التّعدد اللّغوي هو أن يتكلم الشّخص لغتين أو أكثر بإرادة منه

[1]: ينظر: مايكل كلين، التعدد اللغوي ضمن كتاب دليل السوسيولسانيات، تر: خالد الأشهب، ماجدولين النهيبي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2009م، ص649.

وبتمييز اللّغات بعضها عن بعض مدركا وواعيا كأن ينتقل من اللغة الأولى إلى اللغة الثّانية دون أن ينقل بعض أجزاء اللغة الأولى إلى الثّانية"[1]، وانطلاقا من هذه التّعريفات يتضح أنّ التّعدد اللّغوي ظاهرة لغوية ترتبط بالفرد والجماعة، وتتمثل في استعمال كليهما للّغتين أو أكثر في تحقيق العملية التّواصلية، وما يتعلق بها داخل المجتمع أو خارجه.

ويُعدّ العالم العربي وتحديدا الجزائر من البلدان التي تنتشر فيها هذه الظاهرة اللّغويّة بأشكالها المختلفة (الازدواجية اللّغويّة والثّنائية اللّغويّة) بحكم الاحتكاك الموجود بين اللغات والتي تضم العربية الفصحى بلهجاتها، وعامياتها، وما فيها من لغات أصلية ومحلية، ناهيك عن اللغات الأجنبية الموروثة منها، والمستحدثة بفعل العولمة والاتصال مع الآخر، ويمكن تقسيم هذه اللّغات إلى:

1. **اللّغة العربيّة:** أو كما يسميها البعض اللغة الكلاسيكيّة(Langue Classique) أو اللغة الأدبية(Langue littéraire)، وهي اللغة الرسّمية والوطنيّة للدولة الجزائرية منذ دستور1963م، وتعتبر هذه اللّغة لغة الطبقة المثقفة، ووسيلة التّواصل الفكري والإبداع الأدبي، ولغة الثّقافة والاقتصاد والسّياسة والصّحافة والكتب والصّحف الرسمية، ولغة التّعليم الرّسمي في جميع المراحل التّعليمية.

فاللّغة العربيّة لغة نموذجية فرضت وجودها في الاستعمال اللّغوي في الجزائر وسيطرت على جميع القطاعات؛ باعتبارها لغة مكتوبة ومنطوقة تخضع لجملة من القواعد والقوانين، وهذا التّميّز والاختلاف عن اللهجات خلق لها مكانة مهمة في الدولة الجزائرية خاصة؛ حيث انتهجت في سياسة التّعريب، وفي التّعليم ووسائل الاعلام والاتصال دون استثناء[2].

---

[1]: Mackey W. F, Bilinguisme et contacts des langues, Ed Klincksieck, paris, 1976, p18.

[2]: ينظر: لاصب وردية، اللغة الأم والواقع اللغوي الجزائري، مجلة اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دار هومة الجزائر، (د. ط)، 2007م، ص65.

وإنّ المتتبّع لتاريخ اللغة العربية في الجزائر يَلحظ أنّ هذه اللغة لغة متأصلة في الواقع اللّغوي الجزائري؛ حيث كانت تُعلم للصّغار والكبار في مختلف دُور التعليم من مساجد وزوايا وكتاتيب، وقد زادتها الصّبغة الدّينية قوة واستمرارا؛ فبسطت سيادتها، إلّا أنّها لم ترق إلى حد اليوم إلى الاستعمال الوظيفي في التواصل الاجتماعي اليومي؛ إذ بقي استعمالها محدودا ويقتصر على الطبقة المثقفة والإداريين[1]، ويرجع سبب ذلك إلى عدة أسباب التي أهمها الدعوات المتواصلة إلى استعمال العامية، وتفضيلها على اللغة العربيّة، والتي ترجع أصولها إلى الاستعمار الفرنسي الذي عمل جاهدا على القضاء على اللّغة العربيّة، وعلى العلم والتّعلم من خلال استخدام سياسة التجهيل*.

2. **اللّهجة العّامية العربيّة:** يعدّ استعمال العّامية إلى جانب اللّغة العربيّة ظاهرة منتشرة في جميع أنحاء العالم العربي دون استثناء، وتعرف العامية بأنّها: "مجموعة من الصّفات اللّغوية التي تنتمي إلى بيئة لغويّة خاصة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة"[2]، وهي لغة أغلبية سكان الجزائر، فهي أداة التّواصل بين جميع النّاس، وتعتبر لغة الحديث والتّعاملات اليّوميّة، والعاميّات الجّزائريّة كثيرة ومتنوّعة، لا يسعنا الزّمان والمكان لذكرها جميعا، لكن يمكن توزيعها إلى أربع مناطق رئيسيّة، وهي:[3]

- **عاميّات الشّرق الجّزائريّ:** ومن أهم ولايات هذه الجهة نذكر: باتنة، سطيف، برج بوعريريج...

---

[1]: ينظر: ربيحة وزان، أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى _دراسة لسانية اجتماعية_ أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة1، الجزائر، 2018م/ 2019م ص39

*: سياسة التجهيل: سياسة استخدمتها السلطات الفرنسية ضد الشعب الجزائر تقوم في أساسها على إغلاق المدارس الاسلامية والمؤسسات التعليمية حتى عَمّت الأمية في الجزائر.

[2]: إبراهيم انيس، في اللهجات العربية، مطبعة أبناء وهبة حسان، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، (د. ط)، 2003م، ص15.

[3]: ينظر: المرجع نفسه، ص59.

- **عاميّات الوسط الجّزائري:** ومن أهم ولايات هذه الجهة نذكر: بومرداس، البليدة، عين الدّفلة...
- **عاميّات الغرب الجّزائريّ:** ومن أهم ولايات هذه الجهة نذكر: سعيدة، تلمسان، سيدي بلعباس...
- **عاميّات الجنوب الجّزائريّ:** ومن أهم ولايات هذه الجهة نذكر: تمنراست، أدرار إليزي...

3. **اللّغة الأمازيغية (بلهجاتها المختلفة):** أو كما يسميها البعض اللغة البربرية، وهي "لغة سكان يدعون "إيمازيغن" وهم سكان استقروا منذ العصر النّيوليتي* في فضاء جغرافي يمتد من البحر المتوسط إلى النّيجر، ومن المحيط الأطلسي إلى الحدود الليبية المصرية"[1]، وتعدّ اللغة الأمازيغية جزء لا يتجزأ من مكونات الشّخصية الوطنية التاريخية، فاللغة الأمازيغية هي اللغة الرّسمية لسكان شمال إفريقيا منذ القدم، وهي بالنّسبة لسكان القبائل وجبال الأوراس والطوارق اللغة الأولى، وقد تعايشت هذه اللغة مع اللّغة العربيّة عبر الزمن، ولقرون عديدة دون تصادم أو خلاف.

أصبحت هذه اللّغة من بين اللّغات الرّسمية للدولة الجزائرية، حيث صادق البرلمان الوطني يوم 8 أفريل 2008، على ترسيخ الأمازيغية، وعلى ترقية البّعد الأمازيغي بمكوناته اللّغويّة والثّقافيّة والتّاريخيّة الأنثروبولوجية، في تعليم اللغة الأمازيغية في الجزائر، وضمها إلى المسار التّعليمي، وقد شرع في تدريس هذه اللغة في 16 ولاية من الجزائر، سنة1995م.

---

*: العصر النيوليتي: (العصر الحجري الحديث9000_45000 قبل الميلاد)، وهو المرحلة الأخيرة من عصر ما قبل التاريخ الذي عرف فيه الإنسان الاستقرار الدائم في قرى ثابتة من خلال توصله إلى الزراعة، وتدجين الحيوانات، وتطور الفكر الديني.

[1]: مصطفى الغربي، الفرانكفونية والتعريب وتدريس اللغات الأجنبية في المغرب، تر: محمد أسليم، مكناس، المغرب، ط1 1994م، ص13.

وتستخدم هذه اللغة بلهجاتها المختلفة في الجزائر، وتتوزع كالتالي:[1]

- **الشّاوية:** وهي لغة جبال الأوراس، إذ يتحدث بها السّكان الأمازيغ القاطنين في ولايات تابعة لتلك المنطقة، على سبيل المثال: باتنة، أم البواقي، خنشلة، تبسة، وجنوب ولاية سطيف.
- **التّرقيّة:** وهي لغة سكان الطوارق، وهم قبيلة موجودة في الجزائر، ويقطنون في مدينة توقرت.
- **الشّلحيّة:** وهي لغة تستعمل في مناطق متفرقة من التّراب الوطني، فليس لها منطقة محددة كالقبائلية والشّاوية، ومن أكثر المناطق التي تستعمل فيها هذه اللّغة: تيبازة الشّريط المحادي للمغرب الأقصى كمغنية.
- **الميزابية:** وهي لغة سكان بني ميزاب نسبة إلى المنطقة التي يقطنون بها، ويستوطن أهلها في مدينة غرداية، وبعض المدن الإباضية.

وقد بقيت اللغة الأمازيغية بلهجاتها المختلفة مفتقرة إلى لغة الكتابة، إلّا أنّها استطاعت أن تفرض وجودها بفضل قوتها التّعبيرية، وخلقت لنفسها مكانة في المنظومة التّربوية الجزائرية حيث تمت برمجتها في بعض الأطوار التّعليمية، وأصبحت تدرس كتخصص في الجامعات الجزائرية.

4. **اللغة الفرنسية:** تعدّ اللغة الفرنسية أحد أهم اللغات المشكلة للخريطة اللّغويّة في الجزائر وقد تزامن ظهورها في المجتمع الجزائري مع التواجد الكولونيالي الفرنسي في الجزائر الذي امتد من 1830م إلى1962م. وهي على حد تعبير "كاتب ياسين" بمثابة غنيمة حرب لابدّ من الاستفادة منها في خدمة مصالحنا، وأن نتعامل معها على أنّها لغة

[1]: ينظر: ربيحة وزان، أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى _دراسة اجتماعية_، ص36.

دخيلة[1]، وقد عمرت اللغة الفرنسية طويلا في المغرب العربي، وفي الجزائر على وجه الخصوص، حيث انتشرت في جميع أنحاء البلاد، وكان لها تأثير قوي، ومهم في الاستعمالات اللّغويّة فيها.

وتعتبر اللغة الفرنسية اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر، وتستعمل عند قسم كبير من السّكان الجزائريين؛ إذ يعتبرونها بمثابة النّافذة التي يطلون من خلالها على العالم الآخر، وعلى الثّقافة الغربية، بل هناك من جعل منها لغته الأولى[2]، حيث أصبحت لغة تنافس اللغة العربية في عقر دارها، تستعمل في العمل، وفي التّواصل اليومي بين الأسر المثقفة.

أمّا على الصعيد التّعليمي فقد فرضت هذه اللغة وجودها منذ عهد الاستعمار حيث بقيت _ولمدة طويلة_ لغة التعليم، حتى عندما طبقت سياسة التّعريب في الجزائر سنة 1978م وأنشأت المدارس الأساسية، تفوقت اللغة الفرنسية على اللغة العربية، حيث كان الثّلثان من السّكان يُعلَّم باللغة العربية والفرنسية، في حين تُعلَّم اللغة العربية للثلث فقط. هذا وتُعلم اللغة الفرنسية اليوم بدءا من التعليم الابتدائي فالمتوسط فالثانوي، وصولا إلى الجامعة، ويتم توظيفها على نطاق واسع في الشُّعب العلمية والتّقنية في التعليم الجامعي، كما لها حضور قوي في مختلف وسائل الإعلام المرئيّة والمكتوبة، وحتى المسموعة، ويستخدمها بعض فئات المجتمع في تواصلهم اليّومي[3]، فاللغة الفرنسية _شئنا أم أبينا_ لغة لها حضور ومكانة في المجتمع الجزائري، نظرا لارتباطها التّاريخي والثّقافي بمختلف شرائح المجتمع، سواء اعترفت الجهات الرسمية أو لم تعترف، وفي هذا الصّدد تقول خولة طالب الإبراهيمي: "منذ الاحتلال إلى حد اليوم لازالت اللّغة الفرنسيّة تحتل مكانة خاصة لدى طبقات اجتماعية ميسورة من الجزائريين

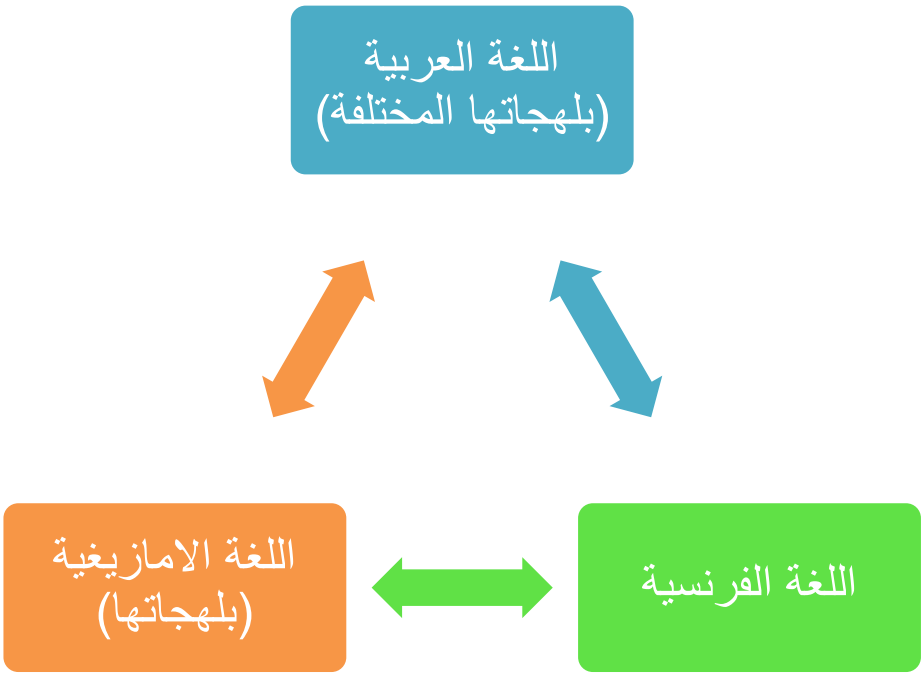
---

[1]: ينظر: لاصب وردية، الواقع اللغوي الجزائري، مجلة اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، 2004م، ص69.

[2]: حسان هشام، زياني فتيحة، الواقع السوسيولساني في الجزائر في ضوء هيمنة اللغة الفرنسية _مقاربة بورديورية_، مجلة تاريخ العلوم، ع10، ديسمبر 2017م، ص109.

[3]: ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

خاصة في المدن الكبرى، حتى أصبحت بالنّسبة لديهم لغة التواصل اليومي والتّميز الثّقافي، كما أنّها لغة المعاملات الإدارية والاقتصادية في الكثير من القطاعات الخدماتية والإنتاجية والصّناعيّة والإعلاميّة؛ إذ احتلت الصحافة باللغة الفرنسية حيّزا كبيرا من القراء حتى بداية التّسعينات"[1]، ويمكن التمثيل لهذا التّفاعل اللّغوي الحاصل بين اللّغات في الجزائر والتّأثيرات المتبادلة بالشّكل التالي :



[1]: Khaoula taleb Ibrahimi, les Algériens et leurs langues: élément pour une proche sociolinguistique de la société Algérienne, 2éme Edition, les Editions El Hikma, Alger, 1997, p40.

ثالثا: مظاهر التّعدد اللّغوي في الجزائر:

من أهم مظاهر التّعدد اللغوي في الجزائر انتشار ما يعرف بالازدواجية اللّغويّة والثّنائية اللغوية، فالمقصود بالازدواجية اللّغويّة؟ وما المقصود بالثّنائية اللّغويّة؟ وكيف تتجلى هاتان الظاهرتان في المجتمع الجزائري.

1/ الازدواجية اللّغويّة (Bilinguisme):

تُعدّ الازدواجية اللّغويّة من الظواهر اللّغويّة التي تنتشر بكثرة في المجتمعات، فهي ليس ظاهرة استثنائية، بل ظاهرة مألوفة وُجدت منذ وجود الإنسان، وميزة أغلب سكان المعمورة، والتي منها الجزائر، فما المقصود بالازدواجية اللّغويّة؟ وماهي أهم مظاهر هذه الظاهرة اللّغويّة في الجزائر؟

أ/ مفهوم الازدواجية اللّغويّة: يذهب الباحثون إلى أنّ مصطلح الازدواجية هو ترجمة للمصطلح الفرنسي (Bilinguisme)، وقد اختلف الدارسون في تعريف هذا المصطلح نظرا لتداخله مع مصطلح الثّنائية اللّغويّة، إلّا أنّ كثيرا منهم يتفق على أنّ الازدواج اللّغوي هو قدرة الفرد أو الجماعة على استعمال نظامين لغويين مختلفين كاستعمال اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة في الجزائر، ويعرفها "عبد الباسط متول" قائلا: "يعني الازدواج اللغوي استخدام لغتين مختلفتين في وقت واحد"[1]، ويذهب "أميل يعقوب" إلى أنّ الازدواج اللّغوي هو: "وجود لغتين مختلفتي الجذر كالفرنسية والألمانيّة أو كالعربيّة والأرمينية مثلا عند مجتمع ما"[2]، وجاء في قاموس " Le petit Rebert" أنّ الازدواجية اللّغوية هي "Personne qui parle deux de langues"[3]؛ أي استعمال

---

[1]: عبد الباسط متولي خضر، أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على النّمو اللّغوي للطفل، دار الكتاب الحديث، القاهرة الكويت، مصر، (د. ط)، 2007م، ص33.

[2]: إميل يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص20.

[3] : Paul Repert, Le petit Rebert, Avenue Rmentier, Paris, 1996, p184.

الفرد للغتين اثنتين، ويرى أندري مارتين(Andrée Martinet) أنّ الازدواجية اللّغويّة عبارة عن: "وضعية لغوية تستعمل فيها لغتان قويتان من حيث التّطور والشّيوع استعمالا متساويا"[1]، وعليه يمكن القول أنّ الازدواجية اللّغويّة هي قدرة الفرد على استعمال نظامين لغويّين مختلفين ويشترط بعضهم في هذا الاستعمال أن يكون استعمالا متساويا وشاملا لمختلف المجلات الحياتية، وإذا ما أسقطنا هذا التّعريف على الواقع اللّغوي الجزائري نجد أنّه ينطبق على مجموعة من الأزواج اللّغويّة بحكم التّعدد اللّغوي الذي تشهده الجزائر.

ب/ الازدواجية اللّغويّة في الجزائر:

يربط أغلب الدارسين الازدواجية اللّغويّة في الجزائر بالزوج اللّغوي (اللغة العربية/ اللغة الفرنسية)، باعتباره من أقوى وأكثر الأزواج اللّغويّة المنتشرة في الجزائر، ونظرا للمكانة القوية التي تحتلها اللّغة الفرنسيّة في السّاحة الثّقافيّة والاجتماعية والاقتصادية والسّياسيّة في الجزائر ونظرا لانتشارها بين المواطنين بحكم وجودها التّاريخي والذي قدر بـ130 سنة، إلّا أنّ تتبع الواقع اللغوي الجزائري يظهر لنا تواجد أنواع أخرى من الازدواج اللّغوي التي لها حضور قوي في الواقع اللّغوي، والتّعليمي في الجزائري، وفيما يلي عرض لأهم هذه الأنواع:

1_ اللّغة العربيّة/ اللّغة الأمازيغيّة: يعدّ هذا النّوع من الازدواج من أشهر أنواع الازدواج اللّغوي الموجود في الجزائر، على الرغم من أنّه لم يعد ظاهر للعيان، بحكم التّعايش السّلمي الذي كان بين اللّغتين العربيّة والأمازيغيّة؛ "فلم يكن السّكان ذووا الأصول العربيّة هم وحدهم الذين يتكلمون العربية، ولكن أيضا السّكان ذووا الأصول الأمازيغية الذين كانوا يشكّلون أغلبية سكان المدن _لا نتوفر إلى حدّ السّاعة على إحصائيات دقيقة تسمح بالجزم_ إنّ أغلب المؤلفين الذين كانوا يكتبون بالعربية كان أصلهم أمازيغيا ...أو نقلا أمازيغيا عربيا على أقل تقدير، ومن جهة ثانية فقد وجدت كذلك مجموعة من السّكان العرب الذين تمت أمزغتهم (Berberisés)، وبهذا

[1] : Andrée Martinet, Les éléments de linguitique générale, Armand collin, paris, 1980, p148.

المعنى يمكن القول أنّ الزوج اللّغوي (عربية/ أمازيغية) كان يجري العمل به على نطاق واسع منذ القرن الخامس عشر"[1]، إلّا أنّ اللغة العربية كانت، ولا تزال لغة المجالات الرّسمية، ولغة التعليم، ولغة استمدت شرعيتها من الدستور، بينما بقيت اللغة الأمازيغية، وإلى أمد بعيد لغة شرّعها التاريخ، لتصبح مؤخرا لغة شرعية دستورية كلغة وطنية[2].

وتجدر الإشارة هنا أنّ هذا النّوع من الازدواجية اللّغويّة ينتشر بكثرة في المناطق التي يتحدث سكانها باللغة الأمازيغيّة؛ لأنّ أغلب النّاطقين بالأمازيغية _إن لم نقل كلهم_ يتكلمون اللّغة العربيّة، بحكم أنّها لغة التّعليم في جميع الأطوار التّعليمية في الجزائر، ولغة العبادة، بها يقرؤون كتاب الله[3]؛ فاللّغة العربيّة بالنّسبة لهم ليست لغة للتّواصل مع العرب فقط، بل هي بالنّسبة إليهم بمثابة لغة ثانية.

2_ اللّغة العربيّة الفصحى/ اللّغة الفرنسيّة: ارتبط ظهور هذا النّوع من الازدواجية بوجود الاستعمار الفرنسي في الجزائر، وتعدّ هذه الازدواجية مظهرا من مظاهر الصراع اللّغوي في الجزائر، بحكم أنّ وجود اللّغة الفرنسيّة لا يرتبط بمرجعية دينيّة أو اجتماعية، أو أهلية عرقية إنّما يرتبط بوجود الاستعمار الفرنسي، وفرض هذه اللّغة بالقوة على السّكان الجزائريين إبان الاحتلال، والأمر الذي جعل اللّغة الفرنسية تنافس اللغة العربية، وتحظى بمكانة تضاهي مكانة اللغة العربية في المجتمع الجزائري، وجعل مفهوم الازدواج اللغوي يرتبط باللغة العربية واللغة الفرنسية.

---

[1]: عبد السلام الشدادي، من أجل بلوة ناجحة في ميدان اللغة، مجلة مقدمات، المغرب، ع7، 1999م، ص8، 9.

[2]: ينظر: ربيحة وزان، أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى _دراسة اجتماعية_، ص28.

[3]: ينظر: محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د. ط) 2003م، ص224.

وقد سارت هذه المزاوجة اللّغويّة (عربية/ فرنسية) في الاتجاه السياسي، وأصبح لها أنصار ودعاة يحمونها، يثبتون وجودها في المجتمع الجزائري بكل مؤسساته، مما أدى إلى ظهور طائفتين اثنتين*:[1]

_تيار عروبي: وهو التّيار المحافظ، المتمسك بالقيم العربية والاسلامية، يدعو إلى اعتماد اللغة العربية وحدها، ويرفض كل ما له علاقة باللغة أو الثقافة الفرنسية، رافضا لكل أنواع الازدواجية اللّغويّة، سواء كان بين العربية والفرنسية، أو بين العربية ولغة أخرى، ويعدّ أحمد طالب الإبراهيمي* من رواد هذا الاتجاه، حيث يقول متحدثا عن الازدواجية اللّغويّة: "...فإذا كان المقصود بذلك هو الازدواجية العقائديّة التي تتخذ اللغة العربيّة أداة التّعامل بين العوام والجماهير الشّعبية، وتجعل من اللّغة الفرنسيّة لغة المدرسة والنّخبة المثقفة، فإنّنا لا نرضى بذلك لأنّ هذه الازدواجية التي يَدَّعي البعض بأنّها تمثل الواقع الثّقافي في الجزائر، وتعتبر عندنا من الاختبارات الأساسية مثل هذه الازدواجيّة لا تستند إلى دليل من المنطق القويم والعقل السّليم"[2] فاللّغة العربيّة حسب هذا التّيار لغة مقدسة، ولغة شرعيّة لا يجب أن تنافسها أيّة لغة مهما كان نوعها.

---

*: تجدر الإشارة هنا أنّ رأي كل من الطائفتين _حسب رأينا_ رأي فيه كثير من الخلط والذاتية، فالتّيار الأول متعصب للعربية ويرفض كل كما له علاقة باللغة الفرنسية أو اللغة الأجنبية، في حين ينتصر التّيار الثّاني للفرنسية على حساب العربية، والحق أنّه يجب استعمال اللغات الأجنبية مع المحافظة على اللغة العربية باعتبارها أحد أهم رموز السيادة الوطنية، ولغة علمية عالمية بامتياز، وإنّ الانفتاح على الآخر من خلال لغته لا يكون بالانسلاخ من اللغة العربية أو تذليلها، ولا يكون بتقديس اللغات الأخرى أيضا، بل يكون من خلال الجمع بين الأمرين والانصهار في بوتقة التّنوع اللّغوي والثّقافي والحضاري، والعمل على تطوير اللغة العربية، فالعيب ليس في اللغة، بل في أصحاب اللغة، فاللغة تحيا بأهلها وتموت بأهلها.

[1]: ينظر: ربيحة وزان، أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى _دراسة اجتماعية_، ص29.

*: وزير سابق للدولة الجزائرية، وابن العلامة محمد البشير الإبراهيمي، وأحد أهم أعضاء فدرالية جبهة التحرير الوطني.

[2]: أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، تر: حنفي عيسى، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، (د. ط)، 1972م، ص162.

_تيار مفرنس: ويرى أنصار هذا التّيار أنّه لابد من الإبقاء على اللّغة الفرنسيّة إلى جانب اللغة العربية، باعتبار أنّ اللّغة الأجنبيّة عموما، واللّغة الفرنسيّة على وجه الخصوص، هي بالنّسبة للجزائر بمثابة المنفذ الذي يمكن من خلاله الانفتاح على العالم، وعلى الحضارة، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ "الجزائر استقلت، ولم يكن للعربيّة وجود في المدرسة الجزائرية، وإنّ اللّغة التي كانت مستعملة، وكان يفهمها الشّعب الجزائري هي اللّغة الفرنسيّة، ويضيفون إلى هذا، أنّ هذه الأخيرة متطورة جدا، وصالحة للفنون والعلوم في حين أنّ العربية لاوجود لها، وهي متأخرة وعاجزة عن إحداث نهضة ثقافيّة وعلميّة في بلادنا"[1]، وإنّ ظهور هذين التّيارين وتمسك كل واحد منها برأي زاد من شدّة الصّراع القائم بين اللّغتين العربيّة والفرنسيّة، وتعدّ هذه الازدواجية اللّغويّة بين العربيّة والفرنسيّة، أحد أهم مظاهر التّداخل اللّغوي في الجزائر، ولها تأثيرات كبيرة على تعليم اللّغات في المدرسة الجزائرية، بحكم التّداخلات القائمة بين اللّغتين والتّأثيرات المتبادلة بينهما، مما انعكس على تعلّم التّلميذ للغات الأجنبية _الفرنسية_، وتعدّ هذه التأثيرات المتبادلة بين اللّغتين والتّداخلات الحاصلة بينهما، وأثرها على تعلّم الطفل للغة الفرنسية موضوع دراستنا.

3_ اللغة الأمازيغية/ اللغة الفرنسية: وينتشر هذا الزوج اللّغوي بكثرة في مناطق القبائل، وتوجد علاقة حميمة بين مستعملي هاتين اللغتين، فكثيرا ما يستخدم متحدثو اللّغة الأمازيغية اللغة الفرنسية في تواصلهم اليّومي، وفي التّعليم والإدارة، ويجيدون استعمالها، وفي هذا الصّدد تقول "صونيا بكال": "يُشكّل المتكلمون باللّغة الأمازيغيّة نسبة 20% أقل تقدير، ثم إنّ الكثير من المتكلمين بهذه اللغة يجيدون اللّغة الفرنسيّة بهذا يمكنني القول بأنّ هذه ازدواجية لغوية"[2]، فكل النّاطقين باللغة الأمازيغية _تقريبا_ يتقنون اللّغة الفرنسيّة، وهذا إن دلّ على شيء؛ فإنّما يدلّ على وجود هذا الزّوج اللّغوي، وانتشاره بقوة في الجزائر، وتحديدا في منطقة القبائل.

[1]: محمد مصاريف، في الثورة والتعريب، الحركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 1981م، ص101.

[2]: بكال صونيا، الازدواجية اللغوية، مجلة اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2004م ص136، 137.

4_ اللّغة العربيّة الدّارجة/ اللّغة الفرنسيّة: تنتشر اللّغة العربيّة الدارجة بكثرة في المجتمع الجزائري، فهي تعدّ لغة التّواصل اليّومي لأغلب سكان الجزائر، وبحكم الوجود الفرنسي في الجزائر نجد أنّ بعض السّكان يُوظّفُون المصطلحات واللّغة الفرنسيّة أثناء تواصلهم اليومي، وفي الأماكن الرّسمية والمواقف الجادة، ويعتقد البعض أنّ هذا يعدّ من قبيل الازدواجية اللّغويّة، إلّا أنّ الباحثة "خولة طالب الإبراهيمي" تنفي وجود هذا النّوع من الازدواج اللّغوي، قائلة: "ليس هناك ازدواجية لغوية بين هاتين اللّغتين، بل يوجد أنصاف ازدواجية، لأنّه يندر الاستعمال الكلي للغة الفرنسية بين هذه الأوساط التي تتحدث اللّغتين، فمناهج الدراسة والسّياسة اللّغويّة غير الواضحة جعلت القليل من يتقن جيدا اللّغة الفرنسيّة"[1]، لكن يمكن أن نستثني هنا بعض أساتذة اللّغة الفرنسيّة الذين نراهم يستخدمون اللّغة الفرنسيّة داخل القسم، واللّغة الدّراجة خارجه بالإضافة إلى خطابات بعض السّياسيّين.

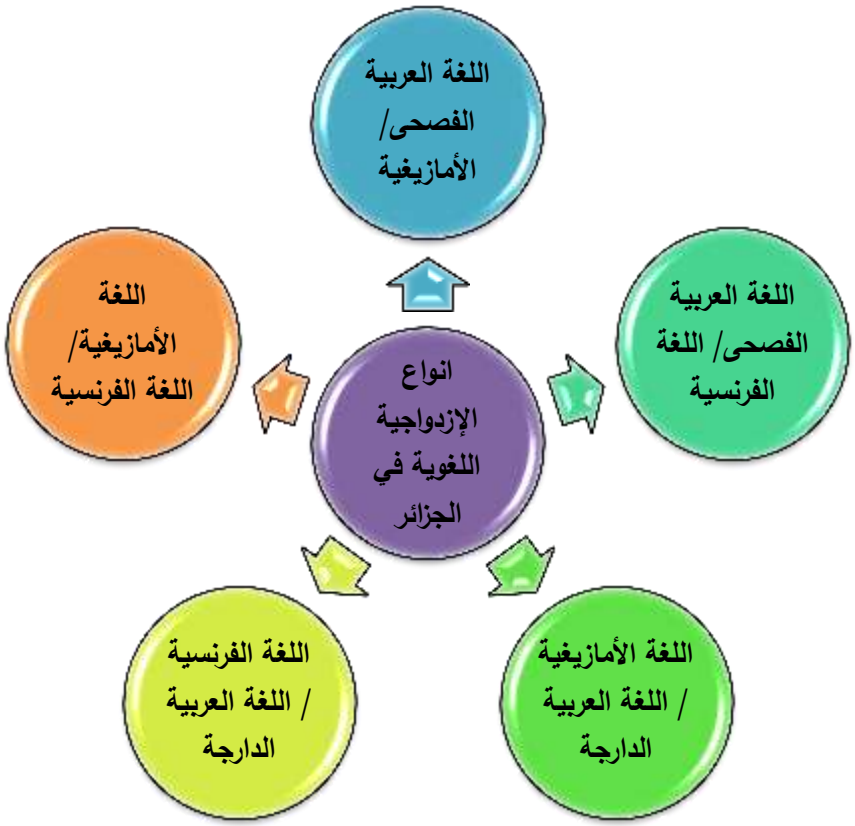
5_ اللغة العربية الدارجة/ اللغة الأمازيغية: وينتشر هذا الزّوج اللّغوي عند السّكان النّاطقين باللّغة الأمازيغية، ويعدّ من أضعف أنواع الازدواج اللّغوي الموجود في الجزائر، بحكم استعماله من قبل فئة قليلة جدا من النّاس، إذ يستخدمه الأمازيغ مع النّاطقين باللغة العربية، كما أنّ عدد النّاطقين باللّغة العربيّة الدراجة أكبر بكثير من عدد النّاطقين باللّغة الأمازيغية، "حيث تقدر نسبة النّاطقين بالأمازيغية في الجزائر ب20% الى 25% كحد أدنى"[2]، فاللغة العربية الدارجة تطغى على اللغة الأمازيغية، حتى أنّ هذه الأخيرة لا تُدَرَّس في جميع المدارس الجزائرية.

وإنّ هذه الأزواج اللّغويّة تُظهر بوضوح أنّ الجزائر بلد يتميز بتنوع ثقافي وتعدّد لغوي كبير، ساهمت في وجوده أسباب تاريخية وعرقية واجتماعية؛ إلّا أنّ ما يهمنا هنا _في دراستنا_

[1]: Khaoula Taleb Ibrahimi, les Algériens et leur(s) langue (s), p50.

[2]: ربيحة وزان، أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى _دراسة اجتماعية_، ص31.

هو الزوج اللّغوي الذي يجمع بين اللغتين العربية والفرنسية، والتأثيرات المتبادلة بينهما، وأثرها على تعليم اللغات في الجزائر، وتحديدا على تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية.



مخطط يبين أنواع الازدواج اللّغوي في الجزائر

2/ الثّنائيّة اللّغويّة(Diglossie):

تعدّ الثّنائية اللّغويّة أحد الظواهر اللّغويّة المنتشرة في جميع المجتمعات دون استثناء فحتى المجتمعات التي تعيش أحاديّة لغويّة بقوة القانون، لم تنج من الوقوع في هذه الظاهرة اللّغويّة، باعتبار أنّ اللغة الواحد تتفرع عنها لهجات وتنوعات لغويّة مختلف تمس أحد أو بعض أو كل المستويات اللّغويّة للغة الأصلية، ما ينتج عنه تنوع لغوي ولهجي يعرف بالثّنائيّة اللّغويّة فما المقصود بالثّنائيّة اللّغويّة؟ وكيف تتجلى هذه الظّاهرة في المجتمع الجزائري؟

أ/ مفهوم الثّنائية اللّغويّة (Diglossie):

يرى بعض الباحثين أنّ ولادة هذا المصطلح كانت على يد العالم الألماني "كارل كرمبارحر"(c. Krubacher) سنة1902م[1]، ويرى البعض الآخر أنّ العالم الفرنسي "وليام مارسيه" (William marcais)، هو الذي وضع مصطلح (Diglossie) سنة 1930م، في أحد مقالاته حيث وصفها قائلا: "هي التّنافس بين لغة أدبية مكتوبة، ولغة عامية شائعة الحديث"[2] ويرى صالح بلعيد أنّ الثّنائية اللّغوية: "هي استعمال خاص وعام للغة واحدة، ضمن جماعة لغويّة واحدة، وفق المقام والحال _سياق المقام_، وقد جاء هذا النّوع في كثير من اللّغات البشريّة التي تستعمل مستويين من اللغة، ويتمثّل ذلك في اللغة العربية التي لها نمط العربية الفصحى المثالية، أو عربية القرآن الكريم، وهذا مستوى عال يحمل الثّقافة التّراثية في مقامها الرفيع كما نجد مستوى أدنى هو المستوى البسيط الذي لا يتكلف فيه النّاطق، بل ينحاز إلى السّهولة والاختزال"[3]، ويرى أندري مارتني(Andrée Martinet) أن الثّنائيّة اللّغويّة: "وضعيّة لغويّة تستعمل فيها لغة قوية ولغة عامية"[4]، ويعرفها "عبد المجيد عيساني" قائلا: الثّنائية اللّغويّة "هي أن يتكلم النّاس في البلد الأول العربية مثلا، والتي تستخدم في المجالات الرّسمية كالحياة والتّعليم والإعلام والبرلمان وكتابة القوانين والثانية لغة محلية (غير عربية) تستخدمها مجموعة من المواطنين للتّواصل فيما بينها"[5]، وعليه يتضح أنّ الثّنائية اللّغوية هي استعمال مستويين لغويين لنظام لغوي واحد، كما هو الحال بالنّسبة للّغة العربيّة ولهجاتها المختلفة، حيث تستخدم الأولى في المجالات الأكاديمية والعلمية وفي التّأليف والكتابة، في حين تستخدم الثّانية في

---

[1]: ينظر: حمزة نايلي دواودة، الازدواجية اللغوية في المجتمع الجزائري المجالات والأسباب، مجلة المقرئ للدراسات اللغوية والنظرية والتطبيقية، م3، ع2، 2020، ص96.

[2]: William marcais, la diglossie arabe, lenseignement public, paris, vol97, 1930, p401.

[3]: صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، (د. ط)، 2008م، ص43.

[4] : Andrée Martinet, Les éléments de linguitique générale, p148.

[5]: عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الجزائر، ط1، 2010م، ص119.

الشّارع والتّواصل اليّومي، وتجدر الإشارة هنا أنّ هذه الظاهرة اللّغويّة ترتبط بجميع لغات العالم دون استثناء؛ حيث تجد في المجتمع الواحد استعمالات مختلفة للغة واحدة.

أمّا في الجزائر فيوجد نوعين من الثّنائية اللّغويّة، وهي الثّنائية اللّغويّة الموجودة بين اللغة العربية ولهجاتها المختلفة، بالإضافة إلى الثّنائية اللّغويّة بين الأمازيغية ولهجاتها المختلفة (الشّاويّة، الميزابية، التّرقية...).

ب/ الثّنائية اللّغويّة في الجزائر:

تتجلى هذه الظاهرة اللّغويّة في الجزائر في اللّغة العربية واستعمالاتها المختلفة، ويذهب "فيرجسون"(Ch/ Ferduson) إلى أنّ الثّنائية اللّغويّة العربية عبارة: "عن وضعية لغوية ثابتة نسبيا، يوجد فيها فضلا عن اللّهجات* الأساسية، نمط آخر مختلف في اللّغة، ويتعلم الناس هذا النّمط بطرق التّعلّم الرّسمية، ولكنّه لا يستعمل من قبل أي قطاع من قطاعات الجماعة المحليّة المخاطبة أو المحادثة العادية"[1]، وإذا ما طبقنا هذا التّعريف على الواقع اللّغوي الجزائري وتحديدا على اللغة العربية، نجد حضورا للثّنائيّة اللّغويّة، حيث تستعمل اللّغة العربيّة على مستويين اثنين:

- ✓ **المستوى الأعلى:** أو كما يسميه "عبد الرحمان الحاج صالح" مستوى التعبير الإجلالي أو التّرتيلي، ويقصد به ذلك المستوى الذي تستعمل فيه اللغة العربية الفصحى التي تعدّ لغة المقامات التّواصلية الرسمية[2]، بحكم أنّها لغة الدين، والقانون، والحكومة، فاللّغة العربيّة كما يقول "إميل بديع يعقوب": "لغة القرآن الكريم والتّراث العربي، والتي تستخدم في المعاملات

*: اللهجة: مجموعة من الصّفات اللّغويّة التي تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصفات اللّغويّة جميع أفراد هذه البيئة.

[1]: Charles Ferguson, Diglossia in Word, n2, tome 15, 1959, p336.

[2]: ينظر: أحمد برماد، أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم اللغة والآداب، ع19، جانفي 2018م، ص59.

الرّسميّة، وفي تدوين الشّعر والنّثر والإنتاج الفكرّي"[1]، واللّغة العربية المقصودة هنا هي اللّغة العربيّة الفصحى أو بعبارة أخرى هي اللّغة العربيّة الكلاسيكّية.

- ✓ **المستوى الأدنى:** وهو خلاف المستوى الأول، فإذا كان المستوى الأول رسمي فصيح، فإنّ هذا المستوى هو: مستوى غير رسمي، يقوم على استعمال اللغة لأغراض الحياة اليومية[2]، وهو مستوى أوسع من المستوى الرّسمي كونه يتضمن اللّهجات العربية العامية، ويرى "عبد الرحمان الحاج صالح" أنّ الفرق بين هذين المستويين اللّغويّين يكمن في أنّ: "كلا المستويين كان فصيحا خلافا لما نحن عليه اليّوم إذ زاغت لغة التّخاطب العفوي عن كلا الوجهين الإجلالي والاسترسالي الفصيحين بخروجهما عن أصول العربية الإعرابية والتّصريفية والتّركيبية في أغلب أحوالها"[3]، كما تظهر الثّنائية اللّغويّة بين اللغة الأمازيغية ولهجاتها المختلفة، إلّا أنّ انتشارها وتأثيرها محدود جدا إذا ما قورنت بالثّنائية اللّغويّة الموجودة بين العربيّة ولهجاتها المختلفة.

[1]: إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت_لبنان، ط1، 1985م، ص144

[2]: ينظر: أحمد برماد، أزمة التّداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية، ص59.

[3]: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، (د. ط)، 2007م، ص70.

الفـــصـــل الأول:

الأخـــطاء اللّـــغـــويـّـــة

وتعليم اللّغات الأجنبيّة

المبحث الأول: الأخطاء اللّغويّة

يعدّ الخطأ الخطوة الأولى نحو التّعلم، فمن الخطأ نتعلم بل إنّ الحياة كلها وجدت بسبب الخطأ؛ فقد كان سبب وجود الإنسان على هذه الأرض خطأ ارتكبه سيدنا آدم وأمنا حواء في الجنّة، وهذا إن دلّ على شيء فإنّه يدلّ على أنّ الخطأ فطرة أودعها الله سبحانه وتعالى في عباده، وأنّ الوقوع فيه شيء ضروري للحياة، ولا يمكن الاستغناء عنه، وفي هذا الصّدد يقول أناتول فرانس(Anatole France): "الجهل والخطأ ضروريان للحياة مثل الماء والخبز.."[1]، وإذا كانت الحياة كلها مبنية على الخطأ فكيف لنا أن نطلب من المتعلّم ألّا يخطأ؟ بل وكيف لنا أنّ نهمل الخطأ في العمليّة التعليميّة التّعلّميّة؟

وإذا كانت البيداغوجيا القديمة تنظر إلى الخطأ نظرة سلبيّة و"تعاقب المتعلمين عقابا صارما محملة إياهم مسؤولية أخطائهم المرتكبة ...، وكان النّجاح مرتبطا بمدى ابتعاد المتعلم عن الأخطاء التي تعيب العمل المنجز، وتسئ إلى أصالة الإنتاج، وتحطّ مما يحرزه التلميذ من أداءات وتطبيقات وواجبات وأنشطة"[2]؛ فإنّ البيداغوجيا الحديثة والمعاصرة، أولت الخطأ عناية كبيرة، ونظرت إليه نظرة ايجابية، وجعلت منه منطلقا للعملية التّعليمية، ورأت أنّه: "سلوك تربوي عادي وطبيعي، بل وهو فعل بنوي وتكويني مفيد مثمر، وأنّه أساس العلم والتّكوين وبناء التّعلمات. فمن الأخطاء يتعلم الإنسان، بل إنّ تاريخ العلم عند الابستمولوجي* غالستون باشلار (Gaston Bacheled)، هو تاريخ الأخطاء بالمفهوم الايجابي لا بالمفهوم السّلبي."[3]

---

[1]: جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، (د. م)، ط1، 2015م، ص4.

[2] : المرجع نفسه، ص5.

*: الابستمولوجيا: مصطلح استخدم أول مرة من قبل الفيلسوف جيمس فريدريك فيرير (James Frederick Ferrier) لوصف فرع من فروع الفلسفة المعنية بطبيعة، ونطاق المعرفة، وتفسيرها بإيجاز، وكيفية الحصول عليها، وما هي الصلة بينها وبين الحقائق الموجودة من حولها.

[3]: جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص5.

وتجدر الإشارة هنا أنّ الحديث عن الأخطاء اللّغويّة ودورها الفعال والايجابي في العملية التّعليمية، مرتبط بظهور الابستمولوجيا المعاصرة على يد مجموعة من العلماء أشهرهم "غاستون باشلار"(G. Bachelard) في مجال الفيزياء، و"جان بياجيه "(J.Piaget) في مجال علم الحياة بالإضافة إلى "كوهيري" (Coherry) و"روبير بلانشي" (R. Blanché) في مجال الرياضيات فقد كانت لجهود هؤلاء العلماء دور محوري في تغير النّظرة السّلبية للعلماء وللباحثين للخطأ فأخذ الخطأ اللغوي بداية من القرن العشرين(ق20م) مكانة مهمة في السّاحة العلمية، وأصبح ينظر إليه على أنّه قيمة نافعة، وأصبحت الأخطاء التي يرتكبها المتعلّمون محلّ دراسات علمية وبيداغوجية، ومنطلقا لكثير من الاستراتيجيات ونظريات التّعلّم والتّعلّيم عموما، وتعليم اللّغات وتعلّمها(الأصلية والأجنبية) على وجه الخصوص.

أولا/ الخطأ اللّغوي (L'erreur Linguistique):

تعدّ الحمولة الإشكالية للخطأ أحد أهم الأسباب التي تفضي إلى صعوبة تحديد مفهومه حيث نجد تداخلا كبيرا بينه، وبين مجموعة من المصطلحات الأخرى، ولعلّ أشهرها اللحن* عموما، والغلط خصوصا، فكثيرا ما يخلّط الباحثون بين الخطأ والغلط على وجه الخصوص فيستخدمونه بمعنى واحد، إلّا أنّ هناك فروقا دقيقة بين المصطلحين، ومن هنا نطرح التّساؤلات التّالية: ما هو الخطأ؟ وما هو الغلط؟ وما الفرق بينها؟ وما المقصود بالخطأ اللّغوي؟

*:اللحن: وهو الخطأ والميل في القرآن الكريم، وهو نوعان لحن جلي واضح يطرأ على الألفاظ فيخل بالقراءة سواء أخل بالمعنى أو لم يخل، وهو ظاهر يسهل التعرف عليه من علماء القراء، ولحن خفي وهو لحن يقع في أحكام التجويد، وما يتعلق به، كأن يترك الإدغام والإظهار والقلقة ويضيع بعض صفات الحروف وغيرها من أحكام التجويد، وسمي بالخفي؛ لأنّه لا يُعرف إلّا من أهل الاختصاص (علماء القراءة).

1/ تعريف الخطأ اللّغوي(L'erreur Linguistique)

أ/ لغة: تتفق المعاجم العربية على أنّ الخطأ هو خروج عن الصواب، ومجانبة الصحيح؛ حيث جاء في لسان العرب لابن منظور(ت:711) في مادة (خ. ط. ي): "الخطأ والخطى: ضدّ الصواب وقد أخطأ، وفي التنزيل: ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُم بِهِ وَلَٰكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ ۚ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا﴾ (الأحزاب: 05)عداه بالباء؛ لأنّه في معنى عثرتم أو غلطتم... وأخطأ الطريق عدل عنه، وأخطأ الرامي الغرض: لم يصبه،... والخطأ: ما لم يتعمد، والخِطْءُ: ما تعمّد، وأخطأ يخطئ إذا سلك سبيل الخطء عمدا أو سهوا، يقال خِطِئ بمعنى أخطأ، وقيل: خِطِئَ إذا تعمدّ، وأخطأ إذا لم يتعمّد"[1]

وجاء في "معجم الوسيط": "و خطا: أذنب، أو تعمدّ الذنب، والخطأ خطى وغلط جاء (من الصواب)، وخطأ تخطيئة نسبة إلى الخطأ، والخطأ ما لم يتعمّد من الفعل وهذا الصواب وأخطئه والخطأ الكثير الأخطاء أو الخطايا"[2]؛ وعليه يتضح من خلال هذه التعريفات أنّ كلّ خروج عن الصواب دون قصد وتعمدّ، فإذا تعمدّ الشّخص مجانبة الصواب والوقوع في الخطأ سمي خِطَئاً.

ولم تخرج المعاجم اللّغويّة الحديثة عن المفهوم اللّغوي الذي ورد في المعاجم القديمة حيث يرى "أحمد مختار عمر" أنّ الخطأ هو منطلق للوصول إلى الحقيقة، وأنّه خروج غير متعمد عن الصّواب، حيث يقول: "الخطأ(مفرد) ج: أخطاء (لغير المصدر): مصدر خطئ التّجربة والخطأ مبدأ للتّوصّل إلى الحل الصّحيح أو النّتيجة المقنعة عن طريق استخدام الوسائل أو النّظريات لتعليل الخطأ أو تصحيحه، وهو ارتكاب بغير تعمد، وعكس الصواب الخطأ"[3] والواقع يؤكد لنا أنّ الخطأ ذو أهمية بالغة في الكشف عن كثير من الحقائق، وانبثاق العديد من

[1]: ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، (د. ط)، (د. ت)، ص1193.
[2]: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (خ. ط. ي)، القاهرة، مجمع اللغة العربية، ط2، (د. ت)، ص 819، 820.
[3]: أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصر، مج1، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005م، ص659.

النّظريات الحديثة، ولعلّ نظرية تحليل الأخطاء (Analyse des erreurs)* خير دليل على مكانة الخطأ، وعلى أهمية دراسته وتحليله في الكشف عن أسباب صعوبات التّعلم من خلال معرفة مصدر هذه الأخطاء، وكيفية علاجها.

إنّ الخطأ مفهوم واسع لا يقتصر على الجانب الفكري المنطقي فحسب؛ بل يتعداه إلى الجانب الأخلاقي؛ حيث يُعرّف الخطأ من النّاحية الأخلاقيّة بأنّه: ارتكاب "أفعال مشينة ومعيبة وسيئة، مثل الإثم والذنب وارتكاب المعاصي والسّيئات والكبائر"[1] ، ويسمى في هذه الحالة بالخطأ الدّيني، وهو نوعان: خطأ ديني متعمد جزاءه العقاب والتأنيب، وخطأ ديني غير متعمد سببه السّهو أو النّسيان أو الإهمال، وتجدر الإشارة هنا أنّ الخطأ الديني أشدّ وقعا، وخطرا على الفرد، والمجتمع من الخطأ اللّغوي؛ ولعلّ الانحلال الأخلاقي والفساد الذي يشهد مجتمعنا اليّوم خير دليل على خطورة التّهاون في ارتكاب الخطأ الديني، فالدّين والخلق هما أساس رقي الأمم وتقدمها، وبهما يرقى الفكر والعقل، وفي هذا الصّدد يقول أحمد شوقي:

إنّما الأمم الأخلاق ما بقيت **** فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

إذا أصيب القوم في أخلاقهم **** فأقم عليهم مأتما وعويلا[2]

أمّا في اللّغة الأجنبية؛ فإنّ فكلمة الخطأ (Erreur) أصل للكلمة اللّاتينية "erreur" التي اشتقت من "errar" التي تعني "errer ça et la"؛ أي المشي في مغامرة، الابتعاد، والدخول في عالم الخيال والمجاز والابتعاد عن الحقيقة والواقع، وقد ترجمت إلى اللّغة العربيّة بعدّة مقابلات

*: تحليل الأخطاء(Error Analysis): فرع من فروع علم اللغة التطبيقي، ويقصد به الدراسة العلمية التّحليلية للأخطاء اللغوية التي يرتكبها دارسو اللغات أثناء إنتاج اللغة الأولى أو الثّانية كلاما وكتابة، ومحاولة التعرف على أسباب تلك الأخطاء و طرق معالجتها.

[1]: جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص9.

[2]: أحمد شوقي، الشوقيات ج1، دار الكتب العلمية، القاهرة، مصر، ط1، 1946م، ص12.

أهمّها: ظلّ، انخدع، تاه، شرد، وكثيرا ما تقابل كلمة (erreur) في اللغة العربية بـ: غلطة وخطأ وتيه[1]، وهو المعنى الذي اصطلحت عليه المعاجم اللّغوية العربية.

ب/ اصطلاحا: إذا كان التّعريف اللّغوي لمصطلح الخطأ يطرح إشكالية كبيرة؛ فإنّ تحديده اصطلاحيا يطرح إشكالية أكبر؛ نظرا لنسبيّته وتباين دلالته من ثقافة إلى أخرى من جهة واختلاف التّخصصات العلميّة والفكريّة لمن يُعرفه من جهة ثانية، وعموما يعتبر الخطأ من المفاهيم التي تتمتع بمكانة خاصة داخل المنظومة التربويّة التّعليميّة، والفكريّة، وقد وردت العديد من التّعاريف له، سنحاول ذكر أهمها فيما يلي:

- ✓ يقال بالأضداد تفهم المعاني وتتضح، و"الخطأ (Erreur) هو مقابل الصّدق والصّواب والحق واليقين... والخطأ عائق ابستمولوجي يَحول دون تقدّم المعرفة العلميّة، وبناء اليّقين المنطقي الصّحيح، ولاسيّما إذا بُني الخطأ على الظّن، والوهم، والافتراض، والاحتمال، والاعتقاد، والرأي الشّخصي، دون الاحتكام إلى مقاييس التّجربة العلمية الصحيحة"[2]، وهو مرادف لمصطلح اللّحن* قديما، وقد حثّ الشّرع الإسلامي على الاجتهاد في طلب العلم، ونظر إلى الخطأ نظرة ايجابية، فجعل للخطأ الاجتهادي أجرا واحدا، وجعل للاجتهاد الذي يثمر الصّواب أجرين اثنين فـ: "عن أبي قيس مولى عمر بن العاص، عن عمرو بن العاص أنّه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: «إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر»"[3]، وهذا إن دلّ على شيء؛ فإنّه يدلّ على أنّ الخطأ ليس عيبا، ولا ينبغي النّظر إليه نظره سلبية، بل لابد أن نتعلم من أخطائنا، وأنّ ندرك أنّ بناء معارف عملية جديدة متجدّدة

---

[1]: ينظر، خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية، دكتوراه علوم في الأرطوفونيا جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2011م/ 2012م، ص176.

[2]: جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص9.

*: اللحن: هو خروج على السنن المألوفة في اللغة العربية، وقد عدّه العرب عيبا وقبحا لغويا، ينبغي عدم الوقوع فيه.

[3]: البخاري، صحيح البخاري، الباب الحادي والعشرون، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، دار ابن كثير، بيروت ط1، 2002م.

لا يكون إلا بالاستفادة من الأخطاء السّابقة، فكما يقول كار بول (Carl paul): « يتوقف نمو المعرفة على التّعلم من أخطائنا»[1]؛ فمن الخطأ نتعلم ونَتقدّم.

✓ أمّا عبدو الراجحي، فاعتبر أنّ: كل خروج أو انحراف عن قواعد اللغة المتعارف عليها عند أهل الاختصاص هو خطأ لغوي، وميز بين نوعين من الأخطاء اللّغويّة: الخطأ في اللغة الأولى، والخطأ في اللّغة الثّانية، وعرّفهما بقوله: هو "انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللّغة كما يستعملها الكبار وذلك في اللّغة الأولى، وانحراف متعلم اللّغة الأجنبية عن نمط قواعد هذه اللّغة"[2].

فالخطأ ليس متعلقا بلغة معينة، ولا بمكان ولا بزمان، فجميعنا نخطئ سواء في اكتساب اللّغة الأولى أو تعلم اللّغة الثّانية، فالخطأ مرحلة أساسيّة في عملية الاكتساب اللغوي* عموما وفي اكتساب المعارف والمهارات خصوصا، ومما يجدر التّنبيه إليه هنا أنّ ليس كل انحراف أو اختراق لقواعد اللغة يسمى خطأ؛ بل لابد أن يكون هذا الاختراق أولا: منتظما؛ أي يقع فيه المتعلم بشكل مكرر ومبالغ فيه، وثانيا: أن يقع فيه بدون قصد أو إدراك منه.

✓ أمّا هنري فراي(Frei henri) فقد تناول مفهومين مختلفين للخطأ: أ/ **مفهوم معياري (خطأ معياري)** ويقصد به: "كل خرق للقواعد النّحويّة والمعايير التي وضعها النّحويون"[3] ، فأي مخالفة لقاعدة من قواعد اللغة يعدّ خطئا لغويّا، وحتى وإن كان ذلك الخطأ لا يؤثر على المعنى الذي يقصده المتكلّم.

---

[1]: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص178.

[2]: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د. ط)، 1995م، ص50

*: الاكتساب اللغوي (Language acquisition): هي العلمية غير الشّعورية، وغير المقصودة التي يتعلم بها الطفل اللغة الأم؛ حيث يتم ذلك في مواقف طبيعية ودون وعي منه، ودون أن يكون هناك تخطيط مسبق، ودون تلقي أي نوع من الدروس المنظمة في قواعد اللغة؛ وإنّما يعتمد على نفسه في عملية تعلم اللغة، مستعينا بتلك القدرة التي زوده الله تعالى بها، والتي تمكنه من اكتساب اللغة في أقصر فترة وبمستوى رفيع.

[3]: بوساحة فريدة، محاولة في تحليل الأخطاء النحوية من خلال التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الرابعة المتوسط، رسالة ماجيستير في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب واللغات، قسنطينة، 1990م، ص25.

ب/ مفهوم وظيفيّ(خطأ وظيفي): ويعني به: "أنّ صحة التّركيب وعدم صحته ترجع إلى مطابقته لوظيفة معينة، فكلّ ما يخلّ بوظيفته يعتبر خطأ"[1]؛ فإذا أدّى التّركيب اللّغوي وظيفته الأساسية؛ وهي ايصال المعنى إلى المتلقى؛ فإنّه يعتبر تركيبا صحيحا حتى وإن خالف بعض القواعد المعيارية، باعتبار أنّ الوظيفة الأسمى للغة هي التّواصل؛ فالأخطاء المعيارية تتعلق باللغة المكتوبة، أمّا الأخطاء الوظيفيّة فتتعلق باللّغة المنّطوقة؛ فيمكن أن تجد تركيبا صحيحا لغويّا؛ لكنّه خاطئ وظيفيا، وهذا ما يسميه "سيبويه" (ت:180هـ) بمستقيم كذب، والعكس صحيح؛ بمعنى أن يكون التّركيب صحيحا وظيفيا لكنّه خاطئ لغويّا، وهو ما يسميه "سيبويه" بالمستقيم القبيح، حيث يقول في "**باب الاستقامة من الكلام والإحالة**" : "فمنه مستقيم حسنُ ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب، فأمّا المستقيم الحسن فقولك: أتيتك أمس وسآتيك غداً. وأمّا المحال فأن تنقض أول كلامك بآخره فتقول: أتيتك غدا، وسآتيك أمس وأمّا المستقيم الكذب فقولك: حملت الجبل، وشربت ماء البحر ونحوه، وأمّا المستقيم القبيح فأن تضع اللّفظ في غير موضعه، نحو قولك: قد زيدا رأيت، وكي زيدا يأتيك، وأشباه ذلك، وأمّا المحال الكذب فأن تقول: سوف أشرب ماء البحر أمس"[2]، ويعدّ هذا التّقسيم تقسيما شاملا جامعا لكل أشكال الكلام في اللّغة العربيّة.

إنّ هذه التّعريفات، وأخرى تعدّ تعريفات عامة وواسعة للخطأ؛ حيث تحدّثت عن الخطأ بمفهومه الواسع على أنّه اختراق أو تجاوز للصواب دون قصد، أو أنّه اختراق للقواعد النّحويّة والمعايير التي تحكم استعمال اللّغة، وسنحاول فيما يلي التّحدث عن الخطأ من النّاحية البيداغوجيّة والتّربوية، باعتبار أنّنا نهدف من خلال هذه الدراسة إلى الكّشف عن كيفية توظيف الأخطاء في عملية التّعليم عموما، وفي تعليم اللّغات خصوصا.

---

[1]: بوساحة فريدة، محاولة في تحليل الأخطاء النّحوية من خلال التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الرابعة المتوسط، ص25.

[2]: أبي بشر عمرو بن عثمان بن قمبر، الكتاب،ج1، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1998م ص25، 26.

2/ الخطأ من النّاحية البيداغوجيّة:

ارتبطت الأخطاء في المجال التّربوي التّعليمي بالمتعلّم بالدرجة الأولى باعتباره الركن الأساسي والفّعال في العملية التّعليمية التعلمية؛ حيث حدد الخطأ في هذا المجال بأنّه: "إجابة المتعلم المتعذّرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السّلوك الذي يقوم به التّلميذ أو المتدرب ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعيّة السّياقيّة" [1] ، فإذا عجز المتعلم عن إعطاء إجابة مناسبة لسؤال ما، أو أعطى استجابة لا تناسب الوضعيّة المشكلة التي يكون فيها وخالف المطلوب وقع في الأخطاء واعتبر مخطئا؛ ولعلّ سبب ذلك راجع إلى: "قصور لدى المتعلم في فهم واستيعاب التعليمات المعطاة له من طرف المدرس يترجم سلوكيا بإعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المترقبّة"[2]، ولعلّ اعتبار المتعلّم هو المسؤول الوحيد عن الخطأ؛ فيه نوع من الظلم وعدم الإنصاف بحقه؛ فالتّعلم والتّعليم عملية تفاعليّة معقدة، ومركبة بين ثلاثة أطراف أساسية هي: المعلم والمتعلم والمحتوى، ويمكن أنّ يكون المعلّم أو المحتوى سببا في وقوع المتعلّم في هذه الأخطاء، كما لا ننسى أيضا أنّ المتعلّم يعيش في أحضان أسرة ومجتمع يمكن أن تكونا سببا في وقوعه في الخطأ؛ فالإنسان ابن بيئته، ويتأثر بها شاء أم أبى.

إنّ الأخطاء الّتي يرتكبها المتعلّم أثناء تعلّمه للغة واكتسابه للمعارف ليست شيئا معيبا بل على العكس، فهي مؤشّر ايجابي على تقدّم العمليّة التّعليميّة التّعلميّة؛ فهي بالنّسبة للمتعلّم بمثابة الإجراء والوسيلة التي تعينه على التّحقق من الفرضيات التي يضعها حول وظيفة اللّغة التي يتعلّمها، وهي بالنّسبة للمعلّم مؤشر على مدى استجابة المتعلّمين للمعارف والمعلومات التي يتلقونها، ومن خلالها يتعرف على الصّعوبات التي تواجههم، وعلى أسبابها وكيفيّة علاجها.

---

[1]: جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص10.

[2]: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللّغة العربيّة الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص177، 178.

هذا ويؤكد كوردر(Corder) أنّ الأخطاء اللّغويّة بمثابة استراتيجية فعّالة في اكتساب اللغة الأولى، وفي تعلم اللّغة الثّانية[1]؛ فقد كانت منطلقا للعديد من النّظريات التي اهتمت بتعليم اللّغات وتعلّمها كنظرية التّحليل التّقابلي، ونظرية تحليل الأخطاء.

وإنّ الاهتمام بالأخطاء اللّغوية وبدورها الفّعال والايجابي في العملية التّعليمية، لم يظهر إلّا مع المقاربات العلمية الحديثة، التي اعتبرت أنّ الخطأ بداية للتّعلم، ومؤشرُ على تطور العلم والمعرفة ورأت أنّه: "وسيلة لإظهار العمليات العقلية التي لا نستطيع الولوج إليها، وهو دليل على الشيء الذي يواجه تفكير المتعلم في حل مشكلة معينة، وهو مؤشر انتقالي لدورة معينـة"[2]، فقد قَلَبَت البيداغوجيا الحديثة النّظرة السّلبية للخطأ إلى نظرة ايجابية؛ فقد ظلت البيداغوجيا التّقليدية وإلى وقت طويل تنظر إلى الخطأ نظرة سلبيّة. واعتبرته جريمة لا تغتفر وسلوكا مشوّشا وساقطا وسوء فهم، وجب إقصاؤه وعدم السّماح له بالظهور بأي شكل من الأشكال فيما ينتجه المتعلّم من كلام أو كتابة، وكان المتعلم يتلقى عقابا جسديا معتبرا عند ارتكابه له[3]، وقد كانت لهذه النّظرة القاسية أثر سلبي على نفسية المتعلمين، وزرعت فيهم الخوف، وفقدان الثّقة بالنّفس ما أدى إلى تخلّي بعضهم عن التّعلم بصفة نهائية، ولكن _وللأسف_ وعلى الرغم من تأكيد البيداغوجيا الحديثة على الدور الايجابي للخطأ في اكتساب اللغة وتعلمها، وفي عملية التّعليم والتّعلم عموما، مازال ذلك التّصور الخاطئ والسّلبي سائدا في الثّقافة التّربوية في المدرسة الجزائرية لدى المعلمين والمتعلمين في مختلف الأطوار التّعليمية.

انطلاقا مما سبق ذكره يتضح لنا أنّ الخطأ مفهوم زئبقي واسع لا يمكن الإمساك به ومصطلح أثار ضجّة كبيرة بين البّاحثين على اختلاف تخصّصاتهم وتوجّهاتهم، واختلفت النّظرة

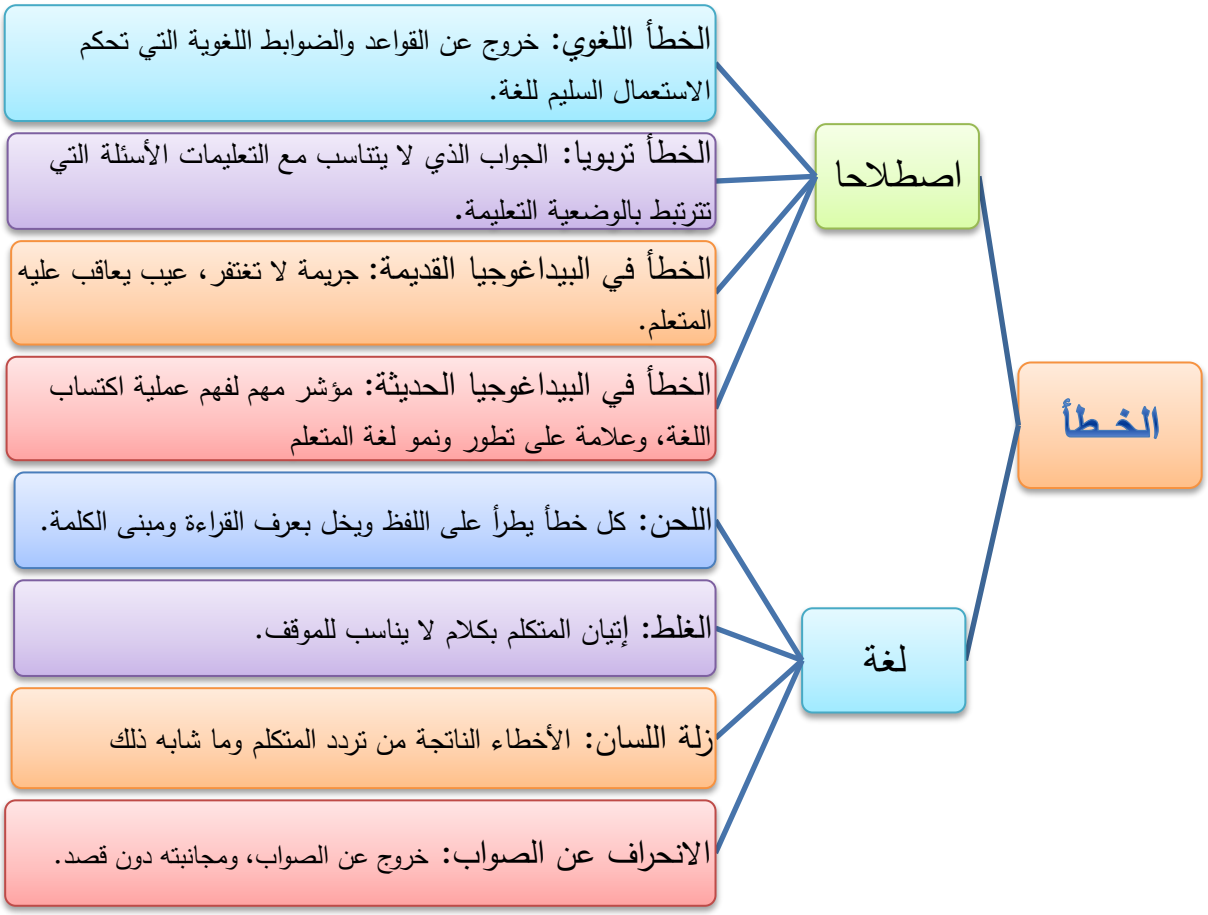
---

[1] : Corder, Que signifie les Erreurs des Apprenants, Revue langages, n57, France, 1980, p13.

[2] : Paula Mariarista, Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du Français langues étrangère, Master 2 "didactique des langues "étrangères et TICE", Université lumière LYON2, France, 2006, p13.

[3]: ينظر: خالد عبد السّلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص178.

إليه عبر اختلاف العصور، وعموما يمكن أن نلخص أهم ما جاء في مفهوم الخطأ في المخطط التالي:



3/ تعريف الغلط (La Faute)

أ/ **لغة:** جاء في "لسان العرب" لابن منظور(ت:): الغلط: " أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصّواب فيه، وقد غلط في الأمر يغلط غلطا وأغلطه غيره، ويقول العرب: غلط في منطقه، وغلط في الحساب غلطا، وقال اللّيث: "الغلط كل شيء يعيا الانسان عن وجه صوابه من غير تعمد"[1] ؛ أي أنّه يكون عفويا من غير قصد أو تعمد، ويكون ماديا كالغلط في الحساب، ومعنويا كالغلط في الكلام، وجاء في "مقاييس اللغة" لابن فارس(ت:): "الغين، واللام

[1]: ابن منظور، لسان العرب، مج11، مادة(غلط)، دار صادر، بيروت، ط1، 1990م، ص71.

والطاء، كلمة واحدة، وهي الغلط: خلاف الإصابة، يقال: غلط، يغلط، غلطا، وبينهم أغلوطة أيُّ شيء يغالط بعضهم بعضا"[1]؛ فالغلط إذا كالخطأ خروج عن الصّواب انحراف عنه، وهذا ما جعل كثيرا من الباحثين يظن أنّ الخطأ والغلط مصطلحين مترادفين.

ب/ اصطلاحا: يعرف الغلط عند أبي هلال العسكري(ت:) بأنّه: "وضع الشيء في غير موضعه، ولذلك يجوز أن يكون صوابا في نفسه، في حين أنّ الخطأ لا يكون صوابا على الإطلاق"[2]؛ وعليه فالغلط انطلاقا من هذا التّعريف لا يكون دائما مجانبا للصّواب، بل يحتمل الصّواب والخطأ معا؛ أي أنّ الكلام يمكن أن يكون صحيحا من النّاحية اللّغويّة إلّا أنّه لا يناسب المقام الذي يكون فيه المتكلم، فكما يقال: "لكل مقام مقال" وقد أكّد العرب على هذا المبدأ فـ: "لكل مقام عندهم مقال يختص به بعد كمال الإعراب والإبانة"[3]، فإذا خالف المقال المقام اعتبر في هذه الحالة غلط، حتى وإن كان التّركيب خاليا من الأخطاء اللّغويّة، وهذا يقودنا إلى القول أنّ الغلط يرتبط بالأداء اللّغوي، ولا يكون سببه بالضّرورة مخالفة القواعد النّحويّة، بل يمكن أن يكون ناتجا عن أسباب نفسيّة أو اجتماعية أو سوء تقدير من المتكلم للمقام الذي يكون فيه، ومن جهة أخرى يمكن أن يكون الغلط خطأ إذا خالف القواعد اللّغويّة على عكس الخطأ الذي تكون فيه نسبة الصّواب معدومة تماما.

وقد أكدّ ابن جني(ت:392هـ) على أنّ الغلط في أغلب الأحيان لا يكون نتيجة الانحراف عن القاعدة اللّغويّة، بل إنّ سببه نفسي عاطفي؛ فالعرب كانت تتكلم العربيّة سليقة ولم تكن لها قواعد لغويّة تتّبعها لتخالفها، إلّا أنّ الهوى والنّفس مالت بهم عن الصّواب فوقعوا في الغلط، وفي هذا الصّدد: «كان أبو علي يقول: «إنّما دخل الغلط في كلامهم؛ لأنّهم ليس لهم

---

[1]: أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج4، مادة(غلط)، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر بيروت، (د. ط)، 1979م، ص390.

[2]: أبي هلال العسكري، الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، (د. ط)، (د. ت)، ص55.

[3]: طارق ثابت، الاكتساب اللغوي وقضاياه عند ابن خلدون، المؤتمر الدولي: " ابن خلدون: علّامة الشرق والغرب"، كلية الآداب واللغات، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، أكتوبر، تشرين الأول2012م، ص13.

أصول يراجعونها، ولا قوانين يعتصمون بها، وإنّما تهجم بطباعهم على ما ينطقون به، فربما استهواهم الشيء فزاغوا به عن القصد»»[1]، ولعلّ هذا الكلام يؤكد لنا أنّ الغلط والخطأ مصطلحين مختلفين اختلاف اللّيل والنّهار، وأنّ هناك فروقاً دقيقةً بينهما.

ثانيا/ الفرق بين الأخطاء والأغلاط(Les erreurs et Les fautes)

لا يخفى على مطلع أنّ هناك تداخلا كبيرا بين مصطلحي الخطأ والغلط وتقاربا دلاليا واضحا بينهما، ما جعل الكثير من الباحثين يرادف بينهما ويجعل لهما معنى واحداً، وعلى الرغم من أنّ هذا التّوجه يحمل نسبة من الصّواب بحكم أنّ التّرادف أنواع*، فليس كل ترادف بين الكلمات هو ترادف كلي بالضرورة؛ إذ يمكن أن يكون هناك شبه ترادف بين الكلمات "وذلك حين يتقارب اللّفظان، تقاربا شديدا لدرجة يصعب معها بالنّسبة لغير المختصين التّفريق بينهما، ولذا يستعملهما الكثيرون دون تحفظ، مع إغفال الفرق، ويمكن التّمثيل لهذا النّوع في العربية بكلمات مثل: عام وسنة وحول"[2]، ولعلّ الخطأ والغلط يدخلان ضمن شبه التّرادف، ومع ذلك فقد أكّد بعض اللّغويين وأهل الاختصاص أنّ هناك فروقا دقيقة بين الخطأ والغلط، أنّ كل ما يمكن أن نحتفظ به هو اعتبارهما يتقاطعان في معنى الخروج عما هو صادق، والجدول التالي يبرز أراء بعض اللّغويين والمختصّين في التّفريق بين مصطلحي الخطأ والغلط.

[1]: ابن جني، الخصائص، ج3، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 2003م، ص11.

*:أنواع الترادف: اختلف العلماء قديما وحديثا في وجود الترادف وفي تحديد أنواعه، ومن هذه الأنواع نذكر: الترادف الكامل شبه الترادف، التقارب الدلالي، الاستلزام، استخدام التعبير المماثل، الترجمة، وتعد هذه الأنواع من أشهر أنواع الترادف التي تحدث عنها المحدثون في كتابتهم (للاستزادة في موضوع الترادف ينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، من ص220 إلى231).

[2]: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، دار عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1988م، ص220.

اسم اللغوي أو المتخصص	الخطأ(L'erreur)	الغلط(La faute)
أبو هلال العسكري	*هو إصابة خلافة ما يقصد؛ حيث يريد المتكلم شيئا، ويقوم بشيء آخر دون قصد منه، ويكون في الفعل والقول، ولا يكون صوابا أبدا[1].	*وضع الشّيء في غير موضعه ويجوز أن يكون صوابا[2].
أحمد أوزي	*فعل ذهني يعبر عما هو خاطئ حقيقة والعكس صحيح، وعنصر يجب تغيره، وهذا التّغير يكون بتغير الحالة النّفسية ذاتها، ولا يكون بتغير الألفاظ بأخرى، ولا يستوجب العقاب. *الخطأ مقابل للصواب، ويقترن به ويلازمه، ولا يعرف الواحد منها إلّا من خلال الآخر[3].	* يتعلق بما هو أخلاقي قانوني شرعي فهو ذو دلالة أخلاقية وقانونية، كونه يشير في أغلب الأحيان إلى الخطيئة والذنب أو الاستجابة المضادة للقانون والأخلاق، وهو من هذا المنطلق يستوجب العقاب[4].

[1]: ينظر: أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ص55

[2]: ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]: ينظر: جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص12.

[4]: ينظر: المرجع نفسه، ص13.

كوردر(Corder): يعد كوردر أهم من فرَّق بين الخطأ والغلط	*"مطرد؛ أي أنّه يحدث غالبا بشكل متكرر، ولا يتعرّف عليه المتعلم بصفته خطأ، بل يدمج في هذه الحال صيغة خاطئة معينة (من وجهة نظر اللغة الهدف) في نظامه اللّغوي"[1]، وهذا من وجهة نظر المدرس والباحث، أمّا من وجهة نظر المتعلم "الذي كوّن كينونته منتظمة تسمى اللّغة البينية[*]، فإنّ كل شيء يشكل جزءا من نظام اللغة البينية هو في الحقيقة ينتمي إليها بالضرورة فلا وجود، بالتّالي لأخطاء في ذلك النظام"[2]؛ أي أنّه لا يدرك تلك الأخطاء بل هي جزء من نظام اللغة عنده؛ وبالتالي فهي أخطاء بالنسبة إلى معيار خارجي فقط(المعلم، الباحث، نظام اللغة).	*الأغلاط "هفوات لسان؛ أي أنّها حوادث تحدث مرّة واحدة فقط بشكل عام، فالمتكلّم الذي يقع في غلط قادر على أن يتعرّف عليه بصفته غلطا ويصحّحه لو كان ذلك ضروريا"[3]، وهو ليس مطرد؛ بل يحدث نادرا ويستدركه المتكلم في أغلب الأحيان فيصححه. *كل كلام يتفوه به المتكلم، ولا يكون مناسبا للمقام والموقف الذي يكون[4].

[1]: سوزان م جالس، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، مقدمة عامة، ج1، تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، (د. ط)، 2009م، ص128.

[*]: اللّغة البينية(interim langue): وتسمى أيضا باللغة المرحلية واللغة المتوسطة ويعرفها سيلنكر "منظومة لغوية مستقلة تنتج من محاولة المتعلم انتاج اللغة الثانية بالصورة المتعارف عليها لدى متحدثيها"، أو بتعبير آخر هي نظام لغوي بين اللغة الأولى واللغة الهدف ينتج عن محاولة المحاولة المتعلم الوصول إلى اللغة الهدف، عن: باري ماكلافن، نظريات تعلم اللغة الثانية، تر: عبد العزيز العبدان، عالم الكتب، الرياض، (د. ط)، 1417هـ، ص96.

[2]: سوزان م جالس، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، مقدمة عامة، ج1، ص128.

[3]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]: ينظر: عبد الله بن يحي الفيفي، تحليل الأخطاء اللغوية للمتعلمين، المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجا، مجلة جامعة أم القرى، لعلوم اللغات وآدابها، ع18، ربيع الأول، يناير1437هـ/ 2017م، ص201.

دوجلاس براون(D. B)	* كل انحراف عن القواعد النّحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم، ويعدّ بمثابة المؤشر الذي يعكس قدرة اللغة المرحلية لدى المتعلم[1].	*عبارة عن هفوات تعبر عن تفشي المتحدث في الإفادة من نظام لغوي يعرفه معرفة صحيحة، أو هو كل خطأ أدائي يكون ناتجا عن تخمين عشوائي غير ممنهج[2]، وهو ظاهرة طبيعية فالجميع يرتكب الأغلاط في اللغة الأم أو في اللغة الثانية.

يتضح جليّا من خلال الجدول السّابق أنّ هناك جدلا كبيرا واختلافا واسعا بين العلماء والباحثين في التّفريق بين مصطلحي الخطأ والغلط، إلّا أنّهم يجمعون ويتفقون على أنّ الغلط والخطأ مصطلحين مختلفين، وأنّ بينهما فروقا دقيقة؛ فالغلط لا يمكن أن يكون موضوع الدراسة ولا يمكن أن تؤسّس عليه نظرية تعليمية؛ فالغلط مجرد هفوة أو زلّة لسان ناتجة عن عوامل نفسية أو جسدية كالقلق والحزن أو التعب...، كما أنّه عرضي وغير منتظم فغالبا ما يتداركه المتعلم بنفسه، ويصححه دون الحاجة إلى المساعدة من أي طرف خارجي، على خلاف الخطأ الذي يتميز بالانتظام والاطراد وخرقه للقواعد اللّغويّة، وتكرّره بين المتعلمين، والأخطر من ذلك أنّ المتعلم في كثير من الأحيان لايدركه، ويعتبره جزءا من نظام اللغة، وهو ما ينبغي أنّ تؤسس عليه نظريات، ومناهج تستغل في تعليم اللغة الأصلية واللغات الأجنبية.

وإذا كان التّفريق بين الأغلاط والأخطاء من النّاحية النّظرية قد خلق جدلا واسعا بين الباحثين؛ فإنّ التّفريق بينهما ميدانيا كما يرى "كوردر"(corder) "واحدة من الصعوبات التي تواجه الباحث؛ فالحكم على أخطاء المتعلم يحتاج إلى دراسة وتحليل دقيقين، ولا يكفي رصدها فقط"[3]، فلا توجد طريقة، ولا سبيل دقيق يمكّننا من خلاله أن ندرك ما في ذهن المتعلم من

---

[1]: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت (د.ط)، 1994م، ص204.

[2]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]: عبد الله يحيى الفيفي، تحليل الأخطاء اللّغويّة في المدونات اللّغويّة للمتعلمين المدونة اللغويّة لمتعلمي اللغة العربية نموذجا ص207.

المعارف اللّغويّة، كما أنّ الظروف المحيطة بالمتعلم يمكن أن تكون سببا في ظهور الأخطاء اللّغويّة في الأداء اللّغوي*(Performance) للمتعلم على الرغم من سلامة كفايته اللّغوية*(Compétence)، وبالتّالي يصعب الحكم عمّا إذا كان ما وقع فيه المتعلم نابع من ذاته، وبهذا يكون ما وقع فيه من قبيل الغلط، أو أنّ سببه نقص المعرفة اللّغويّة فيكون ما وقع فيه خطأ لغوي.

وعموما فإنّ ما يهمنا في دراستنا هذه هي الأخطاء اللّغويّة، وتحديدا الأخطاء اللّغوية التي تتعلق بتعلم اللغات الأجنبية، والتي يكون سببها التّداخل اللّغوي بين اللغة الأصلية للمتعلم واللغة الهدف (الأجنبية) المراد تعلمها، والتي يكون سببها تأثير اللغة الأصلية للمتعلم نتيجة النّقل السّلبي بين اللغتين (حسب منهج التّحليل التقابلي)، والذي يكون هو الآخر ناتجا عن التّشابه، والاختلاف الموجود بين اللّغتين في المستويات اللّغويّة المختلفة.

ثالثا/ أهمية الأخطاء اللّغويّة:

يُعدّ الخطأ اللّغويّ اليوم ذا أهمية كبرى في عملية التّعليم والتعلم، كيف لا وقد أصبح منطلقا للعديد من النّظريات وأسسا توضع من خلاله المناهج التّعليمية خاصة تلك التي تتعلق بتعليم اللغات للناطقين بغيرها، وقد أولى العلماء والباحثين الخطأ اللّغوي عناية كبيرة خاصة في السّنوات الأخيرة، نظرا لأهميته وخطورته في آن واحد، فالخطأ اللّغوي: "كالخطأ في الحياة يمكن أن يكون قاتلا"[1]، فقد أدرك العلماء أهمية الأخطاء اللّغويّة في تنمية وتطوير العمليّة التّعليميّة التّعلمية، ويعدّ كوردر(Corder) من بين الأوائل الذين أشاروا إلى أهمية دراسة الأخطاء اللّغويّة وتحليلها، ويمكن أنّ نلخص هذه الأهمية في النّقاط التّالية:

---

*: الأداء اللغوي(Performance): مصطلح جاء به تشومسكي في نظريته التّوليدية التّحويليّة ويقصد به: الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين.

*:الكفاية اللغوية(Compétence): ويعرفها تشومسكي بأنّها: قدرة المتكلم المستمع المثالي على إنتاج عدد غير متناه من الجمل تقود عملية التكلم، انطلاقا من عدد محدود من القواعد اللغويّة.

[1]: أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي (بحوث ودراسات)، دار الأصدقاء، المنصورة، 2006م، ص5.

- المساهمة في تطوير المواد والوسائل التّعليميّة، وجعلها أكثر فاعلية ونجاعة.
- وضع برامج علاجية تمكّن المتعلم من إتقان اللغة الهدف، وتساعد المعلم على تدريس اللّغات تدريسا فعالا وناجحا، وتحسين طرائقه و تطويرها[1].
- الكشف عن جوانب النّظام اللّغوي الذي يستخدمه المتعلم في مراحل محددة من تعلّمه للغة.
- تزويد المعلم بالطريقة المنهجية التي تساعده في الكشف عن مدى تقدّم المتعلم نحو الهدف اللّغوي المرجو، وتحدّد له كم بقي لتحقيقه.
- تساعد الباحث في الكّشف عن آلية ناجحة في تعليم اللّغات واكتسابها، وتعينه على وضع الاستراتيجيات والإجراءات التي ينبغي على المتعلم توظيفها أثناء تعلّمه للغة.
- تعتبر الأخطاء الأداة التي يستخدمها المتعلم لاختبار فرضيّاته حول اللغة التي يتعلمها، والحصول على تغذية راجعة حول طبيعة هذه الأخطاء، وبالتالي الإسهام في بناء نظامه اللّغوي.
- تعدّ الأخطاء اللّغويّة استراتيجية فعّالة يوظفها المتعلم في تعلّم اللّغات الأجنبيّة ويستغلها الطفل في اكتساب اللغة الأصليّة[2].

إذا فدراسة الأخطاء اللّغوية مهم جدا، وله أثر فعال وايجابي في ترقية وتطوير العمليّة التّعليميّة، فهو يفيد المعلم والمتعلم والباحث، ويساعد على وضع المناهج وابتكار الطرائق التعليميّة المناسبة، وهذا ما يؤكد لنا أنّ الأخطاء اللّغويّة ليست مجرد عيوب في لغة المتعلم، بل على العكس، هي بمثابة مصدر مهم للكشف عن العوائق، والمشكلات التي تحول دون تحقيق الهدف المرجو من العملية التّعليميّة التّعلميّة.

---

[1]: ينظر: منى العجرمي، هالة حسنى بيدس، تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، مج: 42، مل: 1، 2015م، ص1091.

[2]: ينظر: عبد الله يحيى الفيفي، تحليل الأخطاء في المدونات اللّغويّة للمتعلمين، المدونة اللّغويّة لمتعلمي اللغة العربية نموذجا ص202.

رابعا/ مصادر الأخطاء اللّغويّة

إنّ عملية التّعليم عموما وتعليم اللّغات خصوصا عمليّة صعبة ومعقدّة، تتأثر بمجموعة من العوامل والظواهر الداخلية والخارجية؛ فاللّغة ظاهرة إنسانية لسانيّة اجتماعية لا يمكن عزلها عن المجتمع وباقي المؤثرات الخارجية، وإنّ عملية اكتسابها وتعلّمها سيتأثر لا محالة بعوامل لغوية وأخرى غير لغوية، ومن هذا المنطلق وانطلاقا من مجموعة من الدّراسات التي قام بها الباحثون في مجال تعليم اللغات وتعلّمها، صنف العلماء مصادر الأخطاء اللّغويّة إلى مصادر وأسباب لغويّة، ومصادر وأسباب غير لغويّة.

أ/المصادر والأسباب اللّغويّة: وهي التي ترجع إلى اللّغة سواء كانت اللّغة الأولى أو اللّغة الثّانية، وتنقسم على هذا الأساس إلى:

1/ الأخطاء اللّغويّة التي يعود أصلها إلى اللّغة الأولى(النقل عن لغة أخرى): تتميز المراحل الأولى من تعلم اللغة الثانية(الأجنبية) بالنقل عن اللغة الأم؛ لأنّ المتعلم في هذه المرحلة يكون جاهلا بنظام اللغة الثانية، فيلجأ إلى نظام لغته الأم. وقد أكدّت دراسات "بلومفيد وكراشن" (L. Bloomfield, krashen) أنّ تعلم اللّغة الثّانية في المدرسة يتأثر بمكتسبات اللّغة الأولى مما يؤدي وقوع المتعلم في أخطاء لغويّة كثيرة، وإنّ هذا التّأثير قد يكون سببا في تحجر* لغة المتعلم في مرحلة ما من مراحل تعلم اللّغة الثّانية؛ حيث تؤكد الدّراسات أنّ المكتسبات الفلسفيّة التي اكتسبها الفرد طوال سنواته الأولى من المحيط المدرسي والأسري والاجتماعي تعدّ بمثابة القاعدة التي ينطلق منها المتعلم في تعلم اللغة الثانية[1]، وفي هذا الصّدد يقول أهل الاختصاص: "أنّ

*: التحجر(Fossilization): لفظ يطلق في ميدان اكتساب اللغة الثانية وحده، مجردا من أي وصف، ويقصد به: التّحجر اللغوي، الذي هو أبرز سمت اللغة المرحلية، ومنهج من مناهج البحث. والتّحجر: هو توقف النمو اللغوي لدى المتعلم في مرحة من مراحل تعلمه اللغة الثانية أو الأجنبية، في صيغ وأنماط وأبنية لغوية معينة، توقفا جزئيا أو كليا، مؤقتا أو نهائيا.

[1]: ينظر: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، 181.

اللّغة الأم أو اللّغة الأولى تؤثر بكيفية ملحوظة وعميقة في تعلم اللغة الثّانية، وأنّه ليس من المعقول الاعتقاد أنّ هناك فراغا لغويّا لدى التلميذ منذ بداية تعلّمه اللّغة الأجنبيّة"[1].

وإنّ الكشف عن هذه الأخطاء اللّغويّة يتطلب من المعلم معرفةً جيّدةً ودقيقةً باللّغة الأولى للمتعلّم حتى يتمكنّ من تحليلها وعلاجها والكّشف عن مصدرها، فاللّغة الأولى بمثابة بصمة في عقل المتعلّم لا يمكن بأي حال من الأحوال تجاهل تأثيراتها الايجابية والسّلبية في تعليم اللّغة الثانية، لذلك لابدّ من العناية بها في العمليّة التّعليميّة، ومحاولة استغلالها استغلالا ايجابيّاً في ايجاد حلول تعين على تعلم اللّغة الثّانية، وفي علاج الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها متعلمو اللّغات الأجنبية، فاللغة الأولى هي التي: "كوّنت العالم اللغوي للتلميذ، وهي التي جعلته يستحوذ على بنيات اللغة، وهي التي ستساعده على التّمكن من أداة لغوية أخرى"[2]، فإذا كانت اللغة الثانية تلون الوجود في نظر المتعلم؛ فإنّ اللغة الأولى هي التي كونت ورسمت له هذا الوجود.

2/الأخطاء التّطورية*الناتجة عن اللغة الثّانية بحد ذاتها (النقل داخل اللغة الواحدة):

تُؤكد الدّراسات أنّ المتعلّم بعد أن يكتسب قدرا معينا من نظام اللّغة الجديدة، سيتخلى تدريجيا عن النّقل من لغته الأولى وتأثيراتها المختلفة، ليمارس ظاهرة أخرى لا تقل أهمية وتأثيرا عن ظاهرة النّقل من اللّغة الأولى، وهي "ظاهرة النّقل من داخل اللّغة الواحدة _أو التّعميم داخل اللّغة الهدف _ وهذا يعتبر منطقيا من أساسيات نظرية التّعلم؛ فالدّارس يتقدّم في اللغة الثانية ومن ثم تبدأ خبرته السّابقة ومعلوماته الحاليّة في تقديم تراكيب داخل اللّغة الهدف نفسها"[3] ويؤدي ذلك إلى ظهور مجموعة من الأخطاء اللّغويّة، والتي يكون سببها هذه المرة بنية اللغة

---

[1]: محمد اسماعيل صيني، إسحاق أمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982م، ص63

[2]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

*: الأخطاء التّطورية: تدّل على محاولة الدارس بناء افتراضات حول اللغة الهدف (الأجنبية) انطلاقا من تجربته المحدودة في قاعة الدرس أو الكتاب المدرسي.

[3]: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص215.

الهدف نفسها، فعادة ما يقوم المتعلم ببناء افتراضات خاطئة حول نظام اللغة الهدف معتمدا في ذلك على تجربته اللّغوية المحدودة فيها، وقد عدد الباحثون هذه الافتراضات الخاطئة فيما يلي:

- **المبالغة في التّعميم (Overgnéralization)**

ويعرّف التّعميم بأنّه: "استعمال الاستراتيجيات السّابقة في مواقف جديدة، وفي تعلم اللغة الثّانية فإنّ بعض هذه الاستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللغة، أمّا بعضها الآخر فقد يكون مظللا وغير قابل للتّطبيق"[1]، ويتجسد التّعميم غالبا في "الحالات التي يأتي فيها الدارس ببنية خاطئة على أساس تجربته مع أبنية أخرى في اللغة المدروسة"[2]، ومن أبرز الأمثلة على التّعميم المثال الذي أورده "داود عبدو" عن متعلمي اللغة العربية من النّاطقين بغيرها، حين يعمّمون النّفي باستخدام أداة واحدة فقط (لا النافية) دون غيرها، حيث يستعمل المتعلم "لا النّافية في جميع الحالات فيقول مثلا: أنا لا أكلت – والأكل لا طيب"[3]، وتعميم قاعدة الجمع المؤنث السّالم، فيجمعون أسبوع على أسبوعات، وكذلك هو الحال بالنّسبة لقاعدة جمع المذكر السّالم؛ فيقولون جاء الأستاذون بدل جاء الأساتذة...، وسبب ذلك هو استعمال قانون قاعدي واحد بدل اثنين، فبدل أن يستخدم المتعلم قانون جمع المذكر السالم وقانون جمع التكسير؛ فإنّه يستخدم قانون جمع المذكر السّالم فقط، ويعمّمه على الكلمات المذكّرة.

- **الجهل بقيود القاعدة(Ignorance of rule restrictions)**

لكل قاعدة مجموعة من القيود يجب مراعاتها عند توظيفها؛ أيّ أنّ أيّة مخالفة لهذه القيود أو الميل عنها يؤدي إلى الوقوع في مجموعة من الأخطاء اللغوية، إلا أنّ المتعلم _ وفي كثير من الأحيان_ عندما يتعلم قاعدة ما من القواعد اللغوية "كثيرا ما يتجاهل بعض قيودها وشروطها

---

[1]: محمد اسماعيل صيني، إسحاق محمد أمين، التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، ص121.

[2]: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، السعودية (د. ط)، 1436هـ، ص235.

[3]: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى، ص188.

أو أنّه يعمل على تطبيقها في سياقات لا تنطبق عليها"[1]، وربما يرجع سبب ذلك إلى سوء فهمه للقاعدة اللّغوية أو حفظه الأصم لها دون فهم وتوظيف، وفي هذه الحالة يمكن القول أنّ المعلم هو المسؤول الأول عن وقوع المتعلم في هذا النّوع من الأخطاء؛ لأنّه لا يقدم للمتعلم تطبيقات للقاعدة اللّغويّة المدروسة، ولا يتأكد من قدرة المتعلم على توظيفها، ويكتفي بالتّنظير لها بعيدا عن التّطبيق، وهذا ما نلاحظ في أغلب الأقسام التعليمية، ولعلّ سبب ذلك راجع إلى كثافة البرامج التعليمية، فيهتم المعلم بإنهاء البرنامج على حساب الفهم والتّطبيق، ومن الأمثلة على هذا النّوع من الأخطاء: استعمال متعلمي اللغة العربية النّاطقين بغيرها لا النّافية في جميع حالات النّفي، وفي جميع الأزمنة، حيث يقول المتعلم مثلا: لا يذهب، لا ذهب، لا إذهب...

التطبيق الناقص للقواعد(Incomplète use of rules)

يظهر هذا النّوع تحديدا في المستوى التركيبي عند تركيب الجمل؛ حيث "نلاحظ حدوث تراكيب يمثل التّحريف فيها درجة تطور القواعد المطلوبة لأداء جمل مقبولة"[2]، فبدل أن يستخدم المتعلم القاعدة بشكل كامل، يطبقها بطريقة مشوّهة ومحرّفة، ويوظفها بشكل ناقص، ففي حالة الاستفهام مثلا يستخدم أداة الاستفهام؛ لأنّه يعلم أنّها ضرورية، لكن لا يعلم كيف يوظفها في مكانها المناسب وفي السّياق المناسب، فيقول: " تتخرج سنة كم، بدل: في أي سنة تتخرج؟".

وهذا ناتج عن عدم إلمامه بأطراف القاعدة أو بعض خصائصها خاصة تلك التي يعتبرها غير منطقية وثانوية –في رأيه–، ومن أمثلة ذلك: تطبيق قاعدة الاسم الموصول في اللغة العربية، حيث ينجح معظم المتعلمين في اختيار الاسم الموصول المناسب، إلا أنّهم يخطئون ويعجزون عن وضعه في المكان المناسب، فلو طلب منهم وضع الاسم الموصول للجملة:

[1]: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى، ص188.

[2]: محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد أمين، التّقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 125.

"الكتب ....قرأتها جديدة"، كانت إجاباتهم على النّحو التّالي: "الكتب الذين قرأتها جديدة"، وهذا راجع إلى تجاهلهم لخصوصية كل اسم من الأسماء الموصولة[1].

- **الافتراضات الخاطئة (False assumptions)**

الافتراضات الخاطئة نوع من الأخطاء التّطورية التي تنتج "عن فهم خاطئ لأسس التّمييز في اللغة الهدف، ويعزى هذا أحيانا إلى سوء التّدرج في تدريس الموضوعات"[2]، وربما يرجع سببها–أحيانا أخرى– إلى سوء عرض وتلقين المعارف والقواعد للمتعلم، مثل تطبيق "قاعدة الجمع من نماذج مثل سيارة _سيارات_، طاولة _طاولات_، فيفترض المتعلم أنّ علامة الجمع تنتهي دائما بـ: الألف والتاء (ات)، فيأخذ في تطبيقها على الكلمات مثل: (صحة: صحات كرسيّ: كرسيّات)"[3]، ويعد الافتراض الخاطئ من أكثر أنواع الأخطاء شيوعا بين متعلمي اللغات خاصة في المراحل الأولى من تعلم نتيجة لجهل المتعلم بخصوصية بعض القواعد، وعدم جوازها في كل الحالات؛ فلكل قاعدة خصوصية يجب مراعاتها عند استعمال اللغة.

- **القياس الخاطئ على قاعدة سابقة**

يعدّ القياس الخاطئ من أهم الأسباب التي تجرّ المتعلم إلى الوقوع في أخطاء لغويّة كثيرة، ففي كثير من الأحيان يلجأ المتعلم إلى تطبيق قاعدة لغوية ذات خصوصية على وضعيات لغوية مختلفة لا يصحّ فيها تطبيق هذه القاعدة، ومن الأمثلة على ذلك ما ذكره "داود عبدو" من "تطبيق متعلّمي اللغة العربية كلغة أجنبية" لقاعدة التأنيث من نماذج مثل: كبير– كبيرة، طويل – طويلة، فيقيس عليها، فيؤنث أحمر على أحمرة، وأصفر على أصفرة وقس على ذلك[4].

---

[1]: ينظر: رضا الطيّب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص238.

[2]: محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد أمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص126.

[3]: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى، ص188.

[4]: ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب/ المصادر والأسباب غير اللّغوية:

تعدّ الأسباب غير اللّغوية من أبرز المصادر التي تؤدي إلى وقوع متعلم اللغات الأجنبية(الثانية) في الأخطاء اللّغويّة، وعلى الرغم من أنّها لا تتعلق بالنّظام اللّغوي وقواعده، إلّا أنّها تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على عملية تعلم اللغة، وعلى سلامة الملكة اللّغويّة للمتعلم، وأثرها البالغ في ظهور الأخطاء اللغوية، وقد عدّد المختصون هذه المصادر والأسباب اللّغويّة في ما يلي:

1/ بيئة المتعلم(The environnement)

تعدّ بيئة المتعلم أحد أهم المصادر الكبرى للأخطاء اللغوية، وبيئة المتعلم مفهوم واسع ومركب يشمل "الفصل الدراسي، مادة التعلم، والمدرس في حالة التعلم المدرسي، أو الموقف الاجتماعي في حالة التعلم الذاتي بدون معلم"[1]، وقد أكّد الباحثون واللّغويون قديما وحديثا أنّ "الظروف الدراسية المرتبطة بالمادة الدراسية وطريقة تنظيمها وتقديمها، والمعلم وأسلوب شرحه وأسلوب تعامله مع المتعلمين وغيرها من وضعيات البيئة الدراسية"[2]، تؤثر بشكل كبير في اكتساب المعارف والمعلومات، وفي تكوين الملكة اللّغويّة للمتعلم، وقد كان العرب قديما يرسلون أبناءهم إلى القبائل العربية الأصلية لاكتساب لغة سليمة خالية من اللّحن والخطأ، وهذا ما يعرف بالانغماس اللّغوي* الذي يعدّ أهم الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في تعليم اللغات الوطنية والأجنبية.

---

[1]: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص215.

[2]: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربة الفصحى، ص193.

*: الانغماس اللغوي(Bain linguistique): مصطلح خاص بتعلم أية لغة من اللغات(الأولى أو الأجنبية)؛ إذ لا بدّ أن يعيشها هي وحدها لمدّة معينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة.

فلا يمكن أن نتجاهل تأثير البيئة اللّغويّة في ظهور الأخطاء اللّغويّة في لغة المتعلّم، إلى جانب تأثيراتها الايجابية في اكتسابه وتعلمه للغة، لذا وجب العناية بها، العمل على خلق بيئة لغوية مناسبة تزيد من فاعلية اكتساب اللغات وتعلمها، وبالتالي التّقليل من الأخطاء اللّغويّة.

2/ المعلم(teacher):

إذا كان المتعلم هو محور العملية التّعليمية التّعلميّة والمحرك الأساسي لها، فإنّ المعلم هو قائد هذه العملية ورائدها، وعليه تتوقف جودة العملية التّعليمية، فـ: "على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة، وحصول ملكته"[1]، وقد حَمّلت العملية التّعليمية التربوية للمعلم مسؤولية تعليم المعارف والعلوم للمتعلمين، وجعلتها من الأدوار الكبرى له، فـ: "يقوم بتعليم المتمدرسين المعلومات والمهارات بالتّوضيح والإلقاء والشّرح والأسئلة والتوجيه والمناقشة وغيرها من وسائل العلم"[2]، والأهم من ذلك أنّه قدوة للمتعلمين في سلوكهم وتفكيرهم ويؤثر بشكل كبير في بناء شخصياتهم، وصاحب رسالة مقدسة، فكما يقول الغزالي رحمه الله: "من علم وعلَّم فهو الذي يدعى عظيما في ملكوت السّماوات"[3]، فمهمة المعلم إذا لا تتوقف على نقل المعارف والمعلومات بل هي مهمة تربية وتعليم وتكوين أجيال المستقبل.

وحتى يتمكن المعلم من القيام بهذه المهمة الخطرة، ويكون قادرا على تحمل أعبائها لابدّ أن يتوفر فيه شرطين أساسين هما: القدوة الحسنة والحذق في العلم؛ و"الحذق في العلم والتّفنّن فيه والاستلاء عليه، إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن

---

[1]: عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، ط1، 2004م، ص 713.

[2]: يوسف يونس، اتجاهات أساتذة التعليم العربي في الثانوية المزدوجة (عربية _ فرنسية)، نحو المراقبة التربوية للمفتشين دراسة ميدانية بثانوية التعليم المزدوج بالنيجر، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر 2005م/2006م، ص59.

[3]: أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، دار الكتب العربية، بيروت، (د. ط)، (د. ت)، ص69.

المتناول حاصلا"[1]، فالمعلم لا بد أن يكون على قَدر المسؤولية التي أوكلت إليه، وأن يكون مهيئاً علميا وبيداغوجيا، وأن يمتلك الملكة اللّغويّة السّليمة، وليس هذا فحسب؛ بل لابدّ أن تنعكس هذه الملكة في أدائه اللّغوي، فلا فائدة من هذه القدرات اللّغوية إذا كان المعلم عاجزا عن توظيفها توظيفا سليما داخل قاعة الدرس، وقد أكدّ "ابن خلدون" على ذلك حينما أشار إلى الفرق بين الكفاءة اللّغوية والأداء اللّغوي، حينما تحدّث عن عجز النّحويين وجهابذة اللغة عن توظيف مكتسباتهم اللّغويّة في استعمال اللغة، حينما قال: "وكذلك نجد كثيرا من جهابذة النّحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيها الصواب وأكثر من اللّحن، ولم يجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظور والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول أو لا المرفوع من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة العربية"[2]؛ وكذلك هو الحال بالنّسبة للمعلم اللغة الأجنبية، فإذا عجز عن عكس قدرته اللّغويّة في أدائه اللّغوي، وقع في مجموعة من الأخطاء كانت سببا مباشرا أو غير مباشر لوقوع المتعلم في مجموعة من الأخطاء اللّغويّة، بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الأسباب نذكر منها على سبيل التّمثيل لا الحصر:

- ✓ الشرح الخاطئ لبعض قواعد اللغة وتراكيبها اللغوية.
- ✓ استعمال طريقة تعليمية غير مناسبة، وعدم مراعاة مبدأ التدرج* والفروق الفردية بين المتعلمين.
- ✓ عدم مراعاة التّسلسل المنطقي للمفاهيم والقواعد اللّغويّة.

[1]: الجيلاني بن التهامي مفتاح، فلسفة الإنسان عند ابن خلدون، درا الكتب العلمية، الجامعة الإسلامية العالمية، بيروت، لبنان ط1، 2011م، ص196.

[2]: عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر بيروت، ط1، 2004، ص637.

*: مبدأ التدرج: من أهم مبادئ تعليم المواد التعليمية وفي تسطير البرامج التعليمية، وذلك من خلال الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، والاهتمام بتواتر المفردات من خلال اختيار الألفاظ الأكثر استعمالا وشيوعا في محيط المتعلم.

- ✓ الاعتماد على التّنظير دون التّطبيق، فلا يقدّم للمتعلمين أمثلة وتطبيقات تدعم التّنظير الذي قدّمه لهم.
- ✓ جهل المعلم لبعض المعلومات في اللغة، وعدم قدرته على تحكمه فيها[1].
- ✓ تقديمه لبعض المعلومات الخاطئة في شكل تعريفات أو كلمات أو تعميمات نحوية مظلّلة[2].

إنّ هذه الأسباب والهفوات التي يقع فيها المعلم تدفع في كثير من الأحيان بالمتعلّم إلى تقديم افتراضات خاطئة عن اللغة الثانية، وتكوين ملكة لغوية مشوّهة تؤدي به إلى الوقوع في أخطاء لغوية كثيرة ومتنوعة، أو كما يسميها ستنسون(Tenson1974) الأخطاء الاستقرائية.

3/ الكتاب المدرسي(course The book)

يعدّ الكتاب المدرسي من أقدم وأهم الوسائل التعليمية في العمل التربوي، وإذا كان المحتوى هو الركن الثالث من أركان العملية التّعليميّة إلى جانب المعلم والمتعلم، فإنّ الكتاب المدرسي هو "المعجم أو الإناء الذي يحوى المادة التّعليمية التي تعمل على تغيير سلوك المتعلم"[3]، فهو المصدر الأساس للغة التلميذ ومعارفه وخبراته، وهو المعول عليه في تكوين الرصيد المعرفي واللّغوي للتلميذ في اللغة الثّانية، خاصة في المراحل الأولى من تعلمها، حيث يكون فيها المتعلم في مرحلة التلقي وتكوين الرصيد اللغوي.

إنّ الكتاب المدرسي وسيلة مهمة في تعليم اللّغات الوطنية والأجنبية، إلا أنّ المحتوى الذي يحمله بين طياته قد يكون أيضا سببا في وقوع المتعلم في مجموعة من الأخطاء اللّغويّة "كتلك المعلومات والتراكيب والتمارين المقدمة بشكل غير دقيق، أو خاطئ أو مظلل تجعل المتعلمين يبنون عليها تصوراتهم ونماذجهم اللّغوية، وقد يحفظونها عن ظهر قلب، ويقيسون

[1]: ينظر خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى، ص193.

[2]: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص219.

[3]: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، (د. ط)، 2000م، ص85.

عليها تعابيرهم الشّفوية والكتابيّة معتقدين أنّها صحيحة"[1]، وإذا كان تعلمهم مَبنيّا على أخطاء فمن الطّبيعي أن يكون استعمالهم للغة استعمالا خاطئا، والأخطر من ذلك اعتقادهم أنّهم على صواب تأصّل الخطأ في كلامهم واستعمالهم للغة مما سيجعل التّخلص منه فيما بعد أمرا صعبا أو مستحيلا في كثير من الأحيان خاصة إذا تأخر اكتشاف الخطأ، وأصبح جزءا من الملكة اللّغويّة لديهم، لذا "وجب الاهتمام به لأداء وظيفته المتمثّلة في تبليغ المعرفة ودعم المكتسبات وتقويمها وأداة للتثقيف وحصول الملكة اللّغويّة"[2]، مع أن التّجربة الطويلة في ميدان تعليم اللّغات عموما، واللّغات الأجنبيّة خصوصا تؤكد أنّ تحقيق النجاح في تعليم اللغة يعتمد بشكل كبير على استعمال آلات، ووسائل سمعية لإسماع نص الدرس، وأخرى بصرية تساعد على فهمه وبالتالي على توظيف الحاسوب في العملية التعليمية؛ لأنّه يوفر إمكانيات هائلة في ميدان تعليم اللغات، وقد أجمع الباحثون على أنّ حوسبة المنهاج أضحى أمرا ضروريا فلا خير يجنى من منهاج لغوي غير محوسب[3].

انطلاقا مما سبق يتضح لنا أنّ العملية التّعليمية التّعلمية عملية صعبة ومعقدة تتداخل فيها مجموعة من الأطراف، وتتأثر بعوامل داخلية وأخرى خارجية يمكن أن تكون سببا في وقوع المتعلم في مجموعة من الأخطاء اللّغويّة، ما جعل عملية تحديد أسباب وقوع هذه الأخطاء اللّغويّة تحديدا دقيقا أمرا في غاية الصعوبة؛ إلا أنّ هذا لا يلغي أهمية الجهود والأبحاث التي يقوم بها الباحثون والمختصون على اختلاف توجهاتهم وآرائهم في محاولة تحديد مصادر هذه الأخطاء وكيفية علاجها، بل على العكس من ذلك تماما، فقد كان لهذه الدراسات والأبحاث الأثر البالغ في تفسير الكثير من الأخطاء اللّغويّة وعلاجها، وفي وضع مناهج لغويّة أكثر نجاعة وفاعلية في تعليم اللّغات الأجنبيّة في كثير من البلدان العربيّة والغربيّة، مما سَهّلَ عملية

[1]: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى، ص194.

[2]: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص85

[3]: ينظر: محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان، الدار العربية للعلوم، الرباط، ط1، 2010م ص43.

تعليم كثير من اللّغات للنّاطقين بغيرها، وهذا أمر يدعو إلى الاجتهاد أكثر للوصول إلى نتائج أكثر فاعلية ونجاعة فكما يقال: "فإنّ رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة"، ولعلّ هذه الدراسات هي بمثابة الخطوة الأولى نحو النّجاح في تعليم اللغات وتعلّمها.

خامسا/ أنواع الأخطاء اللّغوية

اختلف العلماء والباحثون حول أسس ومعايير تحديد أنواع الأخطاء، نظرا لاختلاف توجهاتهم الفكرية ومنطلقاتهم في التّعامل مع مفهوم الخطأ، ما أدى إلى ظهور أنواع كثيرة للأخطاء، فهناك من يقسّمها وفق مستويات اللغة(صوتية، صرفية، نحوية، دلالية)، وهناك من يقسمها اعتمادا على مبادئ علم اللغة النّفسي* وهناك من يقسمها إلى أخطاء كلية وجزئية* وفق معيار إعاقتها للفهم.

ولما كان موضوع دراستنا متعلقا بالأخطاء اللّغويّة في ضوء منهج التّحليل التّقابلي، الذي كان اهتمامه "منصبا على أبنية اللّغة، وأنظمتها الثّلاثة الرئيسة، وهي النّظام الصّوتي، والنّظام الصّرفي، والنّظام النّحويّ، دون التّطرق إلى النّظام الدلاليّ* (أو نظام المعاني)"[1]، فسنسلّط الضّوء على الأخطاء اللّغويّة التي تتعلق بالمستويات اللّغويّة المذكورة، باعتبار أنّ سبب وقوع

*: علم اللغة النفسي(Psycholinguistique): فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، يبحث في اللغة على أنّها ظاهرة نفسية سيكولوجية_ ينتجها الإنسان دون غيره من الكائنات_ من الكشف عن العلائق التي تربط اللغة بالجانب النفسي لمتكلميها على اختلاف أجناسهم وثقافاتهم وأعمارهم وعاداتهم وتقاليدهم(ينظر: مازن الوعر: دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة، ط1، 1989م، ص74، 75).

*: الأخطاء الكلية: وهي الأخطاء التي تعوق عملية الاتصال إعاقة واضحة، حيث يعجز المتلقي عن فهم رسالة المرسل، إذ تؤثر في التنظيم الكلي للجملة، ومن أمثلتها: الترتيب الخاطئ للكلمات نحو: أَحبّ المدرسة التلميذ تلك، أو استخدام أدوات الربط في غير محلها، نحو: قد فارس رأيت، أما الأخطاء الجزئية: فهي الأخطاء التي تؤثر في عنصر واحد من عناصر أو مكونات الجملة، لذلك لا تعوق الاتصال عادة، نحو تصريف الأفعال، حيث نجد أنّ السامع قد يفهم رسالة المتكلم بسهولة على الرغم من وجود أخطاء عديدة فيها(ينظر: اسماعيل صيني، إسحاق محمد أمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص165.)

*: لم يتم التّطرق إلى المستوى الدلالي في هذا المنهج: يرجع إلى تأثر رواد هذه المنهج منهجيا بالمدرسة السّلوكية في علم النّفس، خصوصا على مبدئها الأساسي المتمثل في وصف ظاهر اللغة فحسب دون النّفاذ إلى باطنها.

[1]: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت (د. ط)، 1988م، ص84.

المتعلق في الخطأ حسب هذا المنهج راجع إلى الاختلاف، وأنّ "اللغات يختلف بعضها عن بعض من حيث كل من الأنظمة الثلاثة المذكورة سابقا"[1]، وعليه فإنّ أنواع الأخطاء اللّغوية وفق هذا الاتجاه تتمثل في:

1/ الأخطاء الصوتية: يعدّ الصوت اللبنة الأولى للغة، فاللغة في أشهر تعريف لها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]، فاللغة وبإجماع علماء اللغة على اختلاف توجهاتهم ومناهجهم قديما وحديثا، أصوات، ولكل لغة من لغات العالم أصوات تتميز بها عن غيرها من اللغات.

والصوت كما يرى إبراهيم أنيس: "ظاهرة طبيعية ندرك أثرها قبل أن ندرك كنهها؛ فقد أثبت علماء الصوت بتجارب لا يتطرق إليها الشّك أنّ كلّ صوت مسموع يستلزم وجود جسم يهتز، على أنّ تلك الهزّات قد لا تدرك بالعين في بعض الحالات"[3]، ومما لاشك فيه أنّ تعلّم لغة ما مهما كانت لغة أولى أو ثانية(أجنبية) يبدأ باكتساب العادات النّطقية لهذه اللغة والاعتياد على نطقها نطقا صحيحا سليما؛ فإذا تمكّن المتعلم من أصوات اللغة سهل عليه اكتساب وتعلم باقي مستويات اللغة، باعتبار أنّ المستوى الصوتي هو الأساس الذي تبنى عليه باقي مستويات اللغة الأخرى؛ فالصوت لا يعطى للغة شكلا فحسب، بل إنّه أساس المبنى والمعنى، ومما هو معروف ومتفق عليه أنّ الطفل يتعلم لغة بيئته، ويكتسبها عن طريق سماعها واستعمالها في مختلف المواقف الحياتية، في حين يتعذر عليه نطق أصوات اللغة الثانية(الأجنبية)، حيث يجد صعوبة في نطق الأصوات التي لا توجد في لغته الأم، وفي تكيّف جهازه الصوتي مع اللغة الجديدة، ما يؤدي إلى وقوعه في مجموعة من الأخطاء الصوتية، هذه الأخطاء "التي تنجم عن التّفاعل الخاطئ بين الأصوات التي تمثل مادة الكلمة وما يعتريها من حذف، أو إضافة

---

[1]: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص85.

[2]: أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، دار الكتب المصرية، مصر، ط2، 1955م، ص33.

[3]: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها، مصر، (د. ط)، (د. ت)، ص5.

أو تبديل، كإطالة صامت قصير أو تقصير صائت طويل"[1]، وهي في اللغة العربية عبارة عن تلك "الأخطاء التي تقع في أصوات اللغة العربية وحركاتها وما يعتريها من حذف وإضافة وإبدال وغيرها"[2]، وقد أشار "الجاحظ"(ت:255هـ) إلى هذا النّوع من الأخطاء في كتابه "البيان والتبيين" إلى هذا النّوع من الأخطاء عندما قال: "كان أبو مسلم إن أراد أن يقول: قُلتُ لك، قال كُلتُ لك"[3]، وقد أكدت الدراسات والأبحاث التي قام بها الباحثون والمختصون في مجال تعليم اللغات أنّ الأخطاء الصوتية من أكثر أنواع الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها متعلم اللّغات الأجنبية حيث يجد المتعلم صعوبة كبيرة في اكتساب النّظام الصوتي للغة الثّانية، نظرا لاختلاف نظامها الصوتي عن نظام لغته الأم.

2/ الأخطاء الصرفية: كل لغة إنسانية مهما كان أصلها أو نوعها لغة مركبة من مجموعة من المستويات اللّغويّة، ومما لا شك فيه أنّ اكتساب هذه اللغة أو تعلمها مرهون بتعلم هذه المستويات مجتمعة، ويعدّ المستوى الصرفي أحد أهم المستويات اللّغويّة، فالصرف بؤرة النّظام اللّغوي ونقطته المركزية، وإنّ الخطأ في هذا المستوى "خطأ مفصلي، إذ يترتب عليه أخطاء متعددة في المستويات الصوتية، والنّحويّة، والدّلالية، والمعجمية، والإملائية"[4]، فعلم الصرف أو كما يصطلح عليه باللغة الأجنبية (Morphologie) "علم نفيس القدر جليل الشأن لا يقل أهمية عن علم النحو"[5]، فكل منهما يكمل الآخر، فإذا كان علم النحو يدرس الكلمة داخل

---

[1]: منى العجرمي، هالة حسنى بيدس، تحليل الأخطاء اللغوية لدراسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/ الجامعة الأردنية، ص 1091.

[2] : جاسم علي جاسم، دراسات لغوية، الجاحظ عالم اللغة التطبيقي، مجلة دراسات اللغوية والأدبية، ع2، ديسمبر2012م ص6.

[3]: أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7 1418هـ/1998م، ص73.

[4]: سهى نعجة، جميلة أبو مغنم، تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ع10، م11، تشرين الأول 2012م، ص181.

[5]: أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي، شذا العرف في فنّ الصرف، تح: محمد بن عبد المعطي، دار الكيان، الرياض (د. ط)، (د. ت)، ص14.

التركيب، فإنّ علم الصرف يبحث في: "تّفسير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف وإبدال وإفراد وتثنية وجمع"[1]، وإنّ إتقان أيّه لغة مهما كانت مرهون لا محالة بالتّمكن من نظامها الصرفي(المستوى الصرفي للغة)، فالصرف ميزان اللغة.

وإلّا أنّنا نجد أنّ متعلمي اللغة الأولى يواجهون صعوبة كبيرة في إتقان هذا الجانب من اللغة، وتزداد هذه الصعوبة لدى متعلمي اللغة الأجنبية نظرا لاختلاف النّظام الصرفي للغتهم الأولى عن اللغة الأجنبية، فيرتكبون مجموعة من الأخطاء تسمى الأخطاء الصرفية، "والخطأ الصرفي هو كل خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها الأولية، أو ما يلحق هذه البنية من أجزاء صرفية كالسّوابق، واللّواحق، والحشو، وكذلك الخطأ في تحقيق التفاعل السّليم بين هذه العناصر كاختيار بنية لغوية خاطئة، أو حذف عنصر لغوي، أو زيادة عنصر، أو الخطأ في ترتيب هذه العناصر"[2]، مما يؤدي إلى ضعف النّظام اللّغوي وخلل في عملية التّواصل.

3/ الأخطاء النّحوية(التركيبية): تُعرّف "الجمعية الأمريكية للنّطق واللغة والسّمع"، والتي يطلق عليه اسم (آشا) اللغة بأنّها: "نظام معقد وديناميكي من الرموز المتفق عليها يستخدم في شتى أنواع التّفكير والتّواصل"[3]، وهذا التّعريف يشير إلى فكرة النّظام، فاللغة نظام مركب ومعقد ولكل مستوى من المستويات اللّغويّة نظام معين يحكمه، "ونجد لكل لغة على مستوى التركيب تحديدا عاداتها في ترتيب المفردات وتتابعها داخل الجمل المفيدة"[4]، وإنّ التّحكم في النّظام اللغوي للغة الهدف مرهون بالتّحكم بهذا المستوى، وكلّما طالت مدّة التّحكم في هذا المستوى كلما طالت مدة التّمكن من اللغة الهدف.

---

[1]: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، الأردن، (د. ط)، 2006م، ص176.

[2]: سهى نعجة، جميلة أبو مغنم، تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، ص181.

[3]: محمد عايد القضاة، فاطمة محمد العمري، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجا، مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، مج42، مل1، 2015م، ص1174.

[4]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويؤكد أصحاب الدراسات التّقابلية على أنّ التّمكن من النّظام اللغوي للغة المراد تعلّمها يتوقف على درجة تعقيد هذا النّظام، فكلّما كان النّظام اللّغوي للغة الهدف معقدا كلما كانت صعوبة التّحكم فيه، والتّمكن منه أصعب والعكس صحيح، فيصعب على المتعلم تعلم هذه اللغة خاصة ما تعلق منها بالجانب التّركيبي، فيقعون في كثير من الأخطاء التّركيبيّة النّاتجة عن صعوبة وتعقدّ نظام هذه اللّغة، حيث أثبتت الدراسات التّقابلية أنّ الأخطاء النّحوية التي تظهر في خطابات التّلاميذ، والتي يرجع سببها إلى تأثير اللغة الأصلية[1]؛ أخطاء قليلة جدا مقارنة بالأخطاء التي يرجع سببها إلى صعوبة النّظام اللّغوي.

[1]: ينظر: أوسعدي عنتر، تحليل الأخطاء اللغوية في ضوء منهج التحليل التقابلي وبيان أهميته في العملية التعليمية التعلّمية مجلة الممارسات اللغوية، م9، ع1، سبتمبر 2018، ص64.

المبحث الثاني: تعليمية اللّغات

يقال: "من ازداد لسانا ازداد إنسانا"[1]، ومن "أراد أن يفقه لغته فليتعلم لغة أجنبية"[2]، و "من تعلم لغة قوم أمن مكرهم"[3]، إنّ هذه الأقوال وغيرها تعدّ بمثابة دعوة صريحة إلى تعلم اللغات الأجنبية، وتأكيد مباشر على أهميتها، فقد أضحى تعلم اللغات الأجنبية اليوم ضرورة ملحة وحاجة أساسية ومطلبا ضروريا من ضروريات الحياة، ومن كان يتطلع لمستقبل أفضل لا بد له من تجاوز لغته الأولى إلى لغات ثانية، وقد أدركت الأمم والشّعوب قديما وحديثا أهمية تعلم اللّغات، وأصبحت تسابق الزمان وتتنافس في تعليمها وتعلمها والكشف عن سبل تعليمها وتطوير مناهجها، فما المقصود باللّغة الأجنبيّة؟ وما الفرق بينها وبين اللّغة الثّانية؟ وفيم تتمثل أهمية تعلم اللّغات الأجنبيّة؟ وماهي أهم النّظريات التي تم اعتمادها في تعليم اللّغات الأجنبيّة؟

أولا/ اللّغة الأجنبيّة (La langue étrangère)

1/ تعريف اللغة الأجنبية:

لا يوجد اتفاق بين الباحثين حول إعطاء تعريف واضح ومحدد للّغة الأجنبيّة، حيث اختلف في تعريفها، ومن هذه التّعريفات نذكر:

- ✓ اللّغة الأجنبيّة أو كما يسميها بعض الباحثين اللغة الثانية (seconde langue) "هي كل لغة أجنبيّة يتعلمها الفرد بعد لغته الأصلية لغة الأم، وتتميز بأنّ لها مقاما ثانويا في تخطيط السّياسة اللّغويّة، يلجأ إليها لتنمية التّفاهم الدولي واكتساب

[1]: كريمة شريف، الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة –دراسة سوسيو أنثروبولوجية وتقويمية لتعليم اللغة الإنجليزية في الطور المتوسط–، أطروحة دكتوراه في الانثروبولوجيا، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2012م/ 2013م ، ص17.

[2]: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 15.

[3]: ابن هشام، السيرة النبوية ج1، ضبط وشرح وتصحيح: شلبي وآخرون، دار المعرفة، بيروت، لبنان، (د. ط)، (د. ت) ص219

المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية، كما تحظى اللغات الأجنبية بوضع متميز على مستوى ديداكتيكي"[1].

- ✓ ويعرفها ستيفان كيسكس(Steven. K) بأنّها: "كل نظام لغوي اكتسبه الإنسان أو تعلمه بعد لغته الأولى الأم، ويمكن أن يطلق عليها اللغة الثّانية أو اللغة الإضافية"[2].
- ✓ اللّغة الأجنبيّة هي اللّغة التي يتعلمها مجموعة من الأشخاص الذين لا يمتلكون هذه اللّغة كلغة أم، كتدريس الفرنسيّة للأجانب أو للنّاطقين بغيرها.
- ✓ اللّغة الأجنبيّة هي: "اللغة الثّانية التي يتعلمها الطالب تَعلّما رسميا على إحدى موضوعات المناهج المدرسة، ويختلف السّن الذي يقدم فيه تعليم اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التّربوية والظروف السّياسية"[3].
- ✓ اللّغة الأجنبيّة هي: "اللغة التي يكتسبها الإنسان في المراحل التعليمية المختلفة أو أثناء التعامل المباشر مع أبناء تلك اللغات"[4].

وعليه وانطلاقا من التّعريفات السّابقة؛ فإنّ اللغة الأجنبية هي كل لغة (اللغة الثانية) يكتسبها الفرد أو يتعلمها تعلما رسميا بعد لغته الأولى (الأم)، ويسميها البعض اللغة الثانية* كونها ثاني لغة يتعلمها الفرد بعد لغته الأولى، ولم يتفق العلماء حتى الآن حول السّن المناسب لتعليم اللغات الأجنبية، ولكن يفضل تعلمها في المراحل الأولى من حياة الطفل وتحديدا بعد

---

[1]: عبد الحفيظ تحريشي، صعوبات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها في الجامعات الجزائرية _جامعة بشار أنموذجا_، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع18، جوان 2017م، ص13.

[2]: ستيفان كيسكس، تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم مقاربة "اللغة الثنائية"، تر: وليد العناتي، مجلة تبيّن، ع5/18، خريف 2016م، ص168.

[3]: محمد أحمد عمايرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل، عمان، (د. ط)، 2001م، ص55.

[4]: محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار أنباء، القاهرة، (د. ط)، (د. ت)، ص24

*: اللغة الثانية: مصطلح واسع لا يقصد به اللغة ذات الترتيب الثاني فقط، بل تضم كل اللغات التي يتم تعلمها بعد اللغة الأولى، فهي تشمل اللغة الثانية، والثالثة، والرابعة...

اكتسابه للغة الأولى؛ لأنّ الطفل في هذه المرحلة يمتلك قدرات تؤهله لاكتساب وتعلم اللغة بسرعة أكبر مقارنة بالراشد.

وتحتل بعض اللّغات الأجنبيّة مكانة ثانوية في التّخطيط اللّغوي للبلاد، ويتم تعليمها في المدارس والكليات، كما هو الحال بالنّسبة للغة الفرنسية في الجزائر، والتي تعدّ "اللغة الثّانية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة الجزائرية بعد اللّغة العربيّة تعلما رسميا مدرسيا؛ أي تكتسب عن طريق التعلم"[1]، وتبقى اللغة الفرنسية دائما لغة أجنبيّة، ولا يمكن اعتبارها لغة وطنية في الجزائر، فهي لا تؤدي الدور الاجتماعي الطبيعي في حياة الأفراد في المجتمع الجزائري فاستعمالها لا يتجاوز حدود جدران المدرسة.

2/ اللّغة الأجنبيّة واللّغة الثّانية:

كثيرا ما يرد مصطلح اللّغة الأجنبيّة واللّغة الثّانية على وجه التّبادل في مجال تعلم أو اكتساب لغة أخرى غير اللّغة الأولى، وعلى الرغم من أنّ الاهتمام يجب أن يكون منصبا على دراسة الطرائق والأساليب التي من خلالها يمكن للفرد تعلم لغة أو أكثر غير لغته الأولى سواء كان ذلك عن طريق تعلم مدرسي ممنهج (في المدرسة)، أوعن طريق تعلم طبيعي مباشر (الانغماس في بيئة اللغة الهدف)، إلّا أنّ التّفريق بين مصطلحي اللغة الأجنبية واللغة الثانية أمر ضروري وغاية في الأهمية خاصة بالنّسبة لأهل الاختصاص.

فإذا كان بعض الباحثين يرون أن اللغة الثّانية واللّغة الأجنبيّة مفهومان لهما نفس المدلول؛ فإنّ البعض الآخر يرى أنّ هناك فرقا كبيرا بين تعلم اللغة كلغة أجنبية وبين تعلمها كلغة ثانية، ويمكن أن نصنف هذا الاختلاف وفق ثلاث معاير أساسية هي:

[1]: ينظر: أحمد محمد عمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ص55.

أ/ معيار البيئة: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ اللغة الثانية مصطلح يطلق على اللغة التي "يتعلمها الدارس في بيئتها كالعربي الذي يتعلم الانجليزية في بريطانيا أو الولايات المتحدة حيث تكون هذه اللغة مستعلمة في وطن الدارس، وفي الإدارة الحكومية، أو في مجال الأعمال (كالإنجليزية في الهند)"[1]، فالإنجليزية ليست اللغة الأم (الأولى) في الهند إلّا أنّ استعمالها بشكل واسع فيها جعل منها بمثابة اللغة الوطنية، إلّا أنّها انجليزية مهنّدة؛ أي انجليزية مشبّعة بالثقافة الهندية.

فمصطلح اللغة الثانية يطلق في حالة إقامة الدارس في بيئة اللغة الهدف، أين يفرض عليه استعمالها دون غيرها من اللغات، حيث تكون هي الوسيلة الوحيدة للاتصال والتفاعل الثقافي، وبهذا يكون تعلمه لها تعلما طبيعيا مباشرا.

أمّا مصطلح اللغة الأجنبية فيطلق على "أية لغة تتعلمها في بيئتك أنت"[2]، كتعلم اللغة الانجليزية والفرنسية والإسبانية أو أيّ لغة أخرى غير العربية في البلاد العربية، وهذا النّوع من التعلم، وينطوي على درجات متفاوتة من التّفاعل الثّقافي، ويختلف باختلاف أهداف الدارسين ودوافعهم، فمنهم من يتعلمها من أجل الاتصال، ومنهم من يتعلمها لرغبة في الالتحاق بتخصص ما...[3]، وغالبا ما يكون هذا التّعلم منمّطا تحكمه مناهج، ومعاير وشروط معينة.

ب/ معيار الوظيفة(حسب الوظيفة أو الدور الذي تؤديه): ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ تعلم اللغة الثانية مصطلح يستخدم "عندما تصبح اللغة التي يراد تعلمها من أجل الدراسة والتّعلم فقط في مراكز خاصة أو تصبح اللغة المشتركة بين عدة لهجات محلية، وغالبا ما تكون أساسية

[1]: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص164.

[2]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]: ينظر: المرجع نفسه، ص165.

للحياة اليومية والحياة الوظيفية والمعاملات الرّسمية في البلاد التي يتعلم فيها الدارس"[1]، بمعنى أن تكون مستعملة متداولة في المجتمع، وفي حياة الفرد، بل ويمكن أن تنوب عن اللغة المحلية وتجاريها في الاستعمال في الحياة اليّومية، أو تكون مستعملة بدرجة مساوية لها.

أمّا اللغة الأجنبية فهي: "اللغة التي تعلم في المدارس كمقرر دراسي، أي كمادة من مواد الدراسة، ويكون الهدف من تعليمها تزويد الدارسين بالقدرة والكفاءة اللّغويّة* التي تُمكنهم من استخدامها في واحد من الأغراض المتعددة، كقراءة الآداب أو الأعمال الفنية..."[2]، أي أنّ استعمالها يكون ضيقا ومحدودا جدا، وتكون الغاية من تعلمها نفعية براغماتية محددة، تتعلق في أغلب الأحيان بالجانب العلمي الأكاديمي التّربوي، أكثر من الجانب التّواصلي.

ج/ معيار الكفاءة (القدرة): حيث يرى "ميشال زكريا" أنّ "لتعليم لغة ثانية يجب أن تحاول إبراز قدر الإمكان كفاية لغوية"[3]، فهناك فرق كبير بين تعلم لغة ثانية وتعلم لغة أجنبية، "فالمواطن الفرنسي مثلا ذو معرفة ضمنية لا شعورية بقواعد لغته، بينما تكون معرفة الأجنبي بقواعد اللغة الفرنسية معرفة مباشرة"[4]، فهو يوظّف قواعد اللغة الفرنسية بصورة واعية كلّما أراد أن يعبر بها وعليه فإنّ اكتساب لغة ثانية مشروط بالضرورة باكتساب العادات الكليّة لهذه اللغة، وهذا لا يتم إلّا عن طريق انغماس المتعلم في بيئة هذه اللغة، أمّا تعلم اللغة الأجنبية فإنّه يكون عبر تعلم

---

[1]: هاديا خزنة كاتبي، اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، مجلة جامعة دمشق، ع2، م28 2012م، ص431.

*:الكفاءة اللغوية (La competence): هي "القدرة التي يملكها المتحدث والمستمع للغة معينة لكي ينتج، ويفهم عدد غير محدود من الجمل الصحيحة نحويا، وتدلّ الكفاءة في الواقع على المعرفة الضمنية للغة، أي النظام المستبطن للقواعد الذي يشكل مجموعة القواعد النحوية لتلك اللغة" عن: رولان دورون، فرنسواز يارو، موسوعة علم النفس، تع: فؤاد شاهين، منشورات عويدات، لبنان، المجلد (F. p)، 1997، ص220.

[2]: هاديا خزنة كاتبي، اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، ص431.

[3]: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، (د. ط) 1984م، ص69.

[4]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

واكتشاف قواعد هذه اللغة من خلال المعطيات اللّغويّة التي يُزود بها المتعلم، وغالبا ما تكون في المدرسة ومراكز خاصة ووفق مناهج معينة.

ولمّا كان جوهر اهتمام تعليمية اللغات هو الكشف عن الطريقة المثلى والوسيلة الأنجع في تعليم وتعلم اللغة الثانية(اللغة الأجنبية)، وباعتبار أنّ عملية تعلم اللغات التي لها وجود محلي واللغات التي ليس لها وجود محلي في بيئة المتعلم، عملية متماثلة في الجوهر، ومختلفة في الأهداف والغايات والظروف المحيطة بالعملية التعليمية فقط، فإنّنا سنستخدم مصطلحي اللّغة الأجنبيّة واللّغة الثّانية بمفهوم واحد، فكل لغة تُعلم بعد اللغة الأولى –مهما كانت هذه اللّغة– يدخل تحت مسمى تعلم اللّغة الأجنبيّة أو اللّغة الثّانية، وباعتبار أنّ دراستنا محصورة في المستوى التعليمي الأول(التعليم الابتدائي)، فإنّ مصطلح اللّغة الأولى هنا ينطبق على اللّغة العربيّة الفصحى، في حين يشير مصطلح اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية إلى اللّغة الفرنسيّة باعتبارها أول لغة أجنبيّة يتعلّمها الطّفل في المدرسة الجزائرية.

ثانيا/ العوامل المؤثرة في تعلم اللّغة الأجنبيّة:

يتأثر تعلم اللّغة الأجنبيّة بعوامل مختلفة يكون لها دور حسّاس وأساسي في تسهيل أو تعسير وتسريع أو بطء عملية اكتساب اللّغة الأجنبيّة، وتختلف هذه العوامل فمنها ما هو داخلي كالعوامل الشّخصية، ومنها ما هو خارجي كالعوامل الاجتماعية والثّقافيّة والبيئة التّعليميّة، ومما لا شك فيه أنّ معرفة هذه العوامل والاهتمام بها من شأنه أن ينير الطريق للمعلم والمتعلم نحو الطريق الأسهل في اكتساب اللغة الأجنبية، ومن أبرز هذه العوامل نذكر:

أ/ العوامل الذاتية: وتتمثل في كل المؤثرات النّفسية الداخلية التي تؤثر على اكتساب اللغة، وقد اهتم مجال علم النّفس السّلوكي بهذا النّوع من العوامل، واعتبر أنّ اكتساب اللغة مجموعة من التّغيرات التي تطرأ على المتعلم نتيجة تأثيرات داخلية أهمها:

1/ النّضج: النّضج عملية مركبة مستمرة "تحدث فيها تغيرات في الشّكل وتتبعها تغيرات في السّلوك، ويحدث ذلك بسبب نمو تكوين وراثي وليس مجرد تعلم أو تدريب"[1]، وهو عامل مهم من عوامل اكتساب اللغة وتعلمها، بل لا يمكن أن تكون هناك عملية تعلم دون اكتمال قدرات الفرد النّفسية[2]. وهذا ما يبرر وجود سن معينة للدخول المدرسي؛ حيث يرتبط التّعلم والنّضح ارتباطا وثيقا جعل الفصل بينهما أمرا شبه مستحيل؛ "إذ ما انفك النّضج يتقاطع مع التّعلم حتى أوشك أن يكون هو وإياه من حيث إنّهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السّوية"[3]، فكلما زاد العمر كلما تطور الجهاز العصبي للطفل وأصبح ناضجا وزادت قدرته على التّفكير، فالنّضج الجسمي* أساسي للنضج العقلي* ويرتبط به ارتباطا وثيقا. وقد فرق جون بياجه(J. Piaget) بين هذين النوعين[4]، وأكد على أهمية كل منها في عملية التعلم.

2/ الاستعداد: يعدّ الاستعداد عملية مستمرة تحدث في جميع مراحل النّمو، وبشكل متدرج ويرتبط بالنّمو العضوي والعقلي والوجداني والاجتماعي للمتعلم، ويُعرف كارول(Carol) الاستعداد تعريفا إجرائيا بقوله: "هو كمية الوقت الذي يحتاجه الفرد لتعلم المهمة، والاستعداد اللّغوي يعني مدى ما لدي من إمكانيات تيسر عملية تعلم اللغة"[5]، حيث يصل الفرد إلى مستوى

---

[1]: حسين مصطفى عبد المعطي، هدى محمد قناوي، علم نفس النمو، م2، دار قباء، القاهرة، (د. ط)، (د. ت)، ص60.

[2]: ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، (د. ط)، 2000م، ص52.

[3]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

*:النّضج الجسمي(العصبي): ويقصد به نمو أعضاء الجسم وتطورها واكتمالها ليتمكن الفرد من القيام بوظائف مختلفة، كدرجة نمو عضلات اليد والأصابع والجهاز العصبي الذي يمكن الفرد من الكتابة والرسم.

*: النّضج العقلي: ويقصد به نمو الوظائف العقلية للفرد كالتفكير، والتحليل الذي يساعده على التعلم، وحل المشكلات التي تواجهه، وهو يتعلق بالجهاز العصبي للفرد وتطوره ونموه الجسمي.

[4]: ينظر: محمود ميلاد، علم نفس نمو الطفل المعرفي، دار الإعصار العلمي، عمان، ط1، 1436هـ/ 2015م، ص117.

[5]: رشدى أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة ط1، 1420هـ/ 2000م، ص68.

من النّضج يمكنه من تحصيل خبرات ومهارات مختلفة ومتنوعة، ومما لاشك فيه أنّ الاستعداد لتعلم لغة أجنبية يختلف عن الاستعداد لتعلم مهارة أخرى، فاستعدادات المتعلم لتعلم اللغة الأجنبية أمر معقد ومهم وله خصائصه ومميزاته "فهناك اختبارات لا بأس بها للقابليات اللّغويّة والذين يحققون علامات عالية غالبا ما يتعلمون اللغة في نصف الوقت الذي يستغرقه الشّخص العادي وثلث الوقت الذي يستغرقه الشّخص البطيء"[1]، وقد أكدّ ابن خلدون على أهمية النّمو الجسدي والنّفسي في تأهيل المتعلم لعملية التّعلم، حيث يقول: "ويراعى في ذلك قوة عقله وقدرات استعداده لقبول ما يرد عليه"[2]، فلكل مرحلة عمرية طاقات وقدرات استيعابية معينة يجب مراعاتها عند تلقين المعارف "وإذا القيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كَلَّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه تكاسل عنه وانحراف عن قبوله وتمادى في هجرانه، وإنّما ذلك من سوء التعليم"[3]؛ وعليه فاكتساب اللغة يتوقف على عامل الاستعداد الذي يجب مراعاته عند وضع برامج ومناهج تعليم اللغات.

3/ الدافعية(La Motivation): تعدّ الدافعية من أهم العوامل النّفسية الاجتماعية التي يعتمد عليها في تفسير نجاح عملية تعلم اللّغات الأجنبية، وإنّ لهذا العامل "إغراء بديهي، إذ من المقبول أن يقال بأنّ الأفراد الذين لديهم دافعية يستعملون لغة أخرى أسرع وبدرجة أكبر بالإضافة إلى وجود دراسات هائلة قدّمت أدلّة إحصائية تشير إلى أنّ الدافعية مؤشر على نجاح تعلم اللغات"[4] فالدافعية مصطلح يشير إلى "حالة داخلية من التّوتر عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه أكثر إلى الموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، مع الاستمرار في هذا النّشاط حتى يتحقق التعلم"[5]، أو بتعبير آخر فإنّ الدوافع عبارة عن "قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوكه

---

[1]: أحمد محمد عمايرة، بحوث في اللغة والتربية، ص213.

[2]: عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الواحد الوافي، لجنة البيان العربي، بيروت، ط2، 1968م، ص1110.

[3]: المرجع نفسه، ص1110، 1111.

[4]: سوزان. م. جالس، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، ج2، تر: ماجد الحمد، ص593.

[5]: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص112.

وتوجهه لتحقيق غاية معينة، أو أهداف يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية)"[1]؛ إذ يمكن القول أنّ الدافعية بمثابة المحرك للنّشاط الإنساني بشكل عام، فالإنسان الذي لا يمتلك دافع للقيام بشيء معين يتهاون فيه ولا يقوم به.

أمّا إذا عدنا إلى العملية التعليمية فنجد أنّ للدافعية دور فعال وأساسي في تحقيق أهداف العملية التعليمية "من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية على نحو فعال"[2]، واهتم بها علماء التّربية اهتماما كبيرا، حيث نجد أنّ غاردنر ولا مبرت(Gardner / lambert) يؤكدان على دور الدوافع في زيادة المردود التعليمي، ويقسّمانها إلى نوعين أساسيين ضروريين في تعلّم اللّغات، وهما: الدافعيّة الوسيلية (Instrumental Motivation)، وهي الدوافع التي يكون هدفها من تعلّم اللّغة الأجنبيّة "تحقيق أهداف محددة، مثل تحسين الوضع الوظيفي أو الدراسي، أو قراءة المواد العلمية والنّفسية والتّخصّصية، أو الترجمة أو غير ذلك"[3]، وهذا النّوع من الدوافع مؤقت يستخدم لقضاء حوائج قصيرة المدى وتزول بمجرد تلبية هذه الحاجة أو الرغبة، أمّا الدافعية التكاملية (Intégrative Motivation) "فتشير إلى رغبة متعلم اللغة الأجنبية في الاندماج في ثقافة اللغة الأجنبية، واعتبار نفسه عضو كامل العضوية في المجتمع الذي يستخدم تلك اللغة الأجنبية لغة أصلية له"[4]؛ فالدارس الذي تحركه الدوافع التكاملية يتجاوز اتباع الرّغبة والحاجة إلى الرغبة في إتقان اللغة وخلق التّكامل بين ثقافته وثقافة الآخرين، وقد أكدت الدراسات أنّ الدراسين الذين تحركهم الدافعية التّكاملية يكونون أكثر قدرة ونجاحا في

[1]: فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، مكتبة مؤمن قريش، عمان، ط1 1429هـ/ 2008م، ص277.

[2]: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1988م، ص207.

[3]: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص75.

[4]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها، ص76.

اكتساب اللغة[1]، مقارنة بالدراسين الذين تحركهم دوافع عرضية ذرائعية وسيلية، لذلك لابد من إحاطة المتعلم بالدوافع والمثيرات الفعالة من أجل نجاح العملية التعليمية التعلمية، وتحديها لاكتساب اللغة الأجنبية.

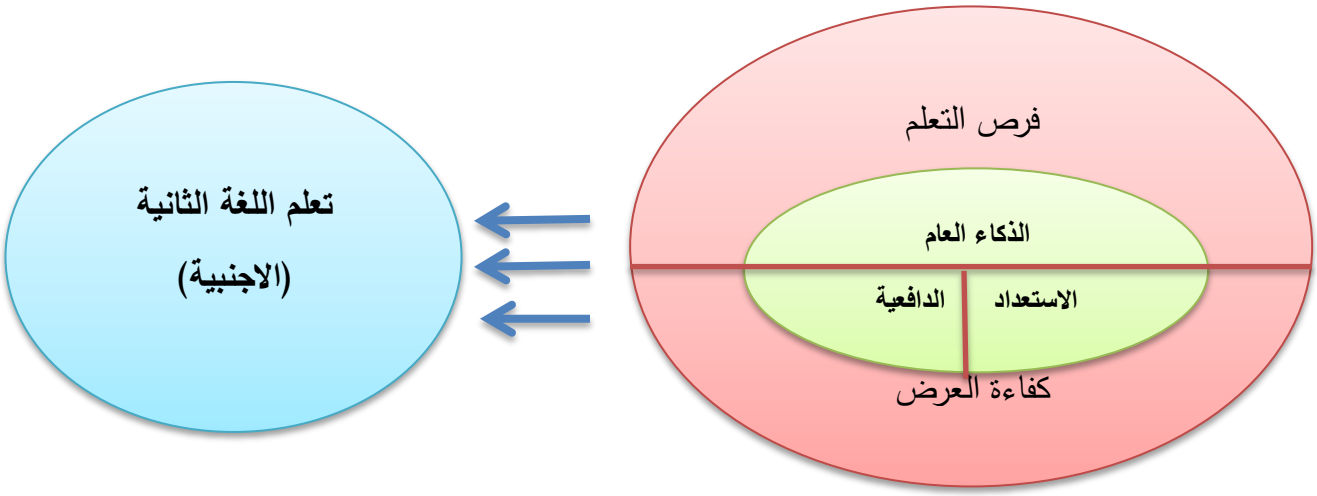
4/ الذكاء العام (I. Q): يعتبر الذكاء من أهم المفاهيم المتداولة بين المختصين في علم النّفس وعلوم التربية، وشرطا أساسيا لإجادة أي مهمة عقلية معقدة كانت أو بسيطة، ويرى ألفريد بينيه (Alfred. b) أنّ الذكاء "هو في المقام الأول مجموعة من المعرفة تترجم نحو العالم الخارجي ويشمل الفهم والاختراع"[2]، أمّا وكسلر(Wiksler) فيرى أنّ الذكاء هو "القدرة الكلية للفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتفاعل الناجح في البيئة"[3]، وقد أكدت الدراسات التي قام بها الباحثون على أهمية الذكاء في تعلم اللغة فالأطفال الأذكياء يكونون أكثر قدرة على اكتساب اللغة وتعلمها مقارنة بالأطفال الأقل ذكاء.

[1]: ينظر: رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي القاهرة، ط1، 1420هـ/ 2000م، ص68.

[2]: حبال ياسين، تقنين اختبار الذكاء –المقياس الثالث– على تلاميذ السنة أولى ثانوي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس، جامعة وهران2، 2016م/ 2017م، ص18.

[3]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وإنّ هذه العوامل ترتبط فيما بينها ارتباطا وثيقا، ويمكن تلخيص هذا الارتباط في المخطط التالي:



حيث يوضح المخطط السّابق التّفاعل الحاصل بين المتغيرات الخارجية (فرص التعلم+ كفاءة العرض)، والمتغيرات الداخلية (الذكاء والاستعداد والدافعية)، حيث تزيد الخبرة التعليمية من دافعية المتعلم، وتستثمر استعداداته، وتنمى ذكاءه، وقد يحدث العكس ويتوقف تعلم اللغة الثانية على مدى فاعلية هذه المتغيرات، وهذا ما جعل من عملية تعلم اللغات الأجنبية عملية عقلية معقدة[1]، تتأثر بكل ما هو محيط بها سواء أكان هذا التأثير داخليا أم خارجيا سببا في نجاح تعلّمها أم في فشله.

5/ تقدير الذات: يعدّ تقدير الذات عاملا أساسيا للنّشاط الإنساني بصفة عامة، ويمكننا القول أنّه "لا يوجد نشاط معرفي ناجح، ولا نشاط وجداني ناجح دون أن يكون وراءه درجة ما من تقدير الذات، والثّقة بالنّفس، ومعرفة النّفس، والثّقة بقدراتك الخاصة على هذا النّشاط"[2]، ويعرف كوبر سميث(Cooper smithe) تقدير الذات بأنّها: "عبارة عن تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل

[1]: ينظر: رشدى أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، نظريات وتجارب، ص251.

[2]: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص131.

على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السّلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنّه قادر وهام وكفء وناجح، أي أنّه حكم الفرد على درجة كفاءته الشّخصية"[1]، ويتلخص تقدير الإنسان لذاته انطلاقا من خبراته ومعاملات الآخرين له، ومن محيطه وأسرته، وقد أكدت الدراسات التي قام بها الباحثون على أهمية هذا العامل في تعلم اللغة الثانية، وأنّ للمعلم دورُ كبير في خلق هذا العامل لدى المتعلم؛ حيث تؤكد "هايدي" أنّ المعلم "يمكنه أن يؤثر تأثيرا إيجابيا على أداء الطالب اللغوي وعلى تكوينه العاطفي"[2]، وأنّ المدرس الذي يستطيع التأثير على طلابه بهذا الشكل هو بالتأكيد مدرس ناجح مدرك للأهداف التعليمية والخصائص الشّخصية لمتعلميه، وهذا من أهم شروط المعلم والتعليم الناجح.

ب/ العوامل الاجتماعية والثقافية: إذا كانت العوامل الذاتية (الشخصية) ذات أهمية كبيرة في اكتساب المتعلم للغات وتعلّمها، فإنّ العوامل الاجتماعية والثّقافية لا تقلّ أهمية عنها، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعة، ولا يمكنه أن يعيش بمعزل عن الآخرين، ولا بمعزل التّغيرات التي تحدث من حوله، وإنّ هذه المؤثرات الخارجية تؤثر على تفكير وعلى قدراته وعلى رغباته، تأثيرا ايجابيا وسلبيا، يمكنه أن تكون أحد أسباب نجاحه أو فشله في تعلم اللغة الثانية، ويمكن أن نلخص هذه العوامل في النّقاط التالية:

1/ الأسرة: تعدّ الأسرة الخلية الأساسية في جسم المجتمع، والبيئة الأولى التي يولد فيها الطفل وينمو ويكبر، ولها تأثير كبير في تكوين شخصيته؛ وفي هذا الصّدد يؤكد رينبد كوينيج(R. Koenig) "أّن الميلاد البيولوجي للفرد ليس هو الأمر الحاسم في وجوده واستمراره؛ وإنّما العامل الحاسم هو الميلاد الثّاني أي تكوينه كشخصية اجتماعية ثقافية تنتمي إلى مجتمع بعينه وتدين

[1]: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص111.

[2]: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص131، 132.

بثقافته ذاتها والأسرة ككل هي صاحبة الفضل في تحقيق هذا الميلاد الثاني"[1]، وهي المؤسسة الأولى التي يتلقى فيها الطفل اللغة، ولها دور كبير ومهم في تكوين الرصيد اللغوي والثقافي للطفل، ويظهر هذا التأثير من خلال:[2]

- المستوى الثقافي والدراسي للوالدين وللإخوة داخل الأسرة، والذي يؤثر على لغة التواصل داخل المنزل، وعلى الرصيد اللّغوي المستعمل، فكلّما كان المستوى الثّقافي والدراسي للوالدين والإخوة عاليا كلما كان الجو أكثر ملائمة للتعلم.
- الوضع الاقتصادي للأسرة: فالطفل الذي ينشأ في أسرة مرتاحة اقتصاديا أو غنية ليس كالطفل الذي ينشأ في أسرة معدومة أو فقيرة؛ لأنّ التعلم يحتاج إلى توفر مجموعة من الوسائل التعلمية كالقصص والكتب وأشرطة الفيديو والحاسوب وغيرها من الوسائل التي يكون لها دور فعّال في تدعيم فرص التّعلم، وهذه الوسائل ليست في متناول الجميع وتتوقف على الوضع الاقتصادي للأسرة، وهذا من شأنه أن يكون عائقا أو سببا من أسباب ضعف المستوى اللّغوي والدراسي للمتعلم.

2/ المدرسة: تعدّ المدرسة من أهم المؤسسات التّربويّة التي أنشأها المجتمع لتربية أبنائه وتعليمهم، وهي المؤسسة الاجتماعية الثّانية بعد الأسرة من حيث الأهمية، وهي بمثابة مجتمع مصغر يضم داخله مجموعة من الأنشطة والعلاقات الاجتماعية المتعددة[3]، ولها دور أساسي

[1]: مليكة بن زيان، الأنماط التربوية الأسرية ودورها في تربية النشء على المواطنة، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ع10 2015م، ص218.

[2]: ينظر: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية في المدرسة الجزائرية ص113

[3]: ينظر: نجاة يحياوي، المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر، مجلة العلوم الانسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع37/36، نوفمبر 2014م، ص58.

في تكوين شخصية الطفل؛ وهي المكان الذي يزاوله فيه المتعلم تعليمه ويتلقى فيه المعارف والمعلومات، ولها دور أساسي في تعليم الطفل اللغة الثانية، وذلك من خلال:[1]

- تأثير شخصية المعلم: بمواقفه واتجاهاته نحو العلم والتعلم والمدرسة، ومزاجه وطبائعه وكيفية تعامله مع المتعلمين.
- تأثير تكوينه العلمي والبيداغوجي، وخبراته وتجاربه في قدرته على إيصال المعارف إلى المتعلمين وإقناعهم بأهمية التعلم في حياتهم.
- تُمكنّه من اللغة التي يتعلمها فكيف لمعلم اللغة أن يعلم شيئا لا يملكه فـ: "فاقد الشيء لا يعطيه"؛ إذ يوجد الكثير من المعلمين الذين لم يتلقوا تكوينا متخصصا في اللغة وفي الجانب البيداغوجي واستراتيجيات التعلم، وهذا من شأنه أن يؤثر على نوعية النّماذج اللّغويّة، وعلى قدرته على الشّرح والتّوضيح، وعلى الاستعمال السّليم للغة.

3/ وسائل الإعلام: تعدّ الوسائل السّمعية البّصرية من أهم الوسائط التي لها دور كبير في تعلم اللغة، وتعدّ التلفزة من أشهر هذه الوسائل، والتي تؤثر على العقل والقلب، ولها سلطان كبير عليهما، وإنّ أمر اللغة جزء لا يتجزأ من هذا التّأثير باعتبار أنّ البرامج تبث باللغة، فاللغة ترافق جميع البرامج دون استثناء[2]، وهي بذلك تقوم بدور لا يستهان به في مجال تعليم اللغات ويتوقف ذلك على:

- نوعية القنوات التّلفزيونية المشاهدة ولغة البرامج التي يتقبلها المتعلمون ويشاهدونها، كما يتوقف أيضا على عدد السّاعات التي يمضيها الطفل في مشاهدة هذه البرامج، وممّا لا شك فيه أنّ لهذه البرامج تأثيرا على لغة المتعلّم وتطوّر مدركاته ومعارفه وثراء رصيده

[1]: ينظر: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص113.

[2]: ينظر: يمينة تومي سيتواج، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية) ص207، 208.

اللّغوي، تأثيرا سلبيا أو ايجابيا[1]، وهذا يتوقف على مدى اهتمام الأسرة بنوعيه هذه البرامج وطبيعة اللغة المستعملة فيها.

وتبقى كلها مجرد عوامل ومعطيات نفسية تربوية واجتماعية وثقافية تؤثّر بقوة على شخصية المتعلم سلبا وايجابا؛ حيث تتدخل في تشكيل بنيته الفكرية الأولى وتُنمّي لديه النّظرة نحو الآخرين ونحو لغته وتعلمه ونحو المدرسة ككل، مع العلم أنّ تعلم لغة جديدة في وسط مدرسي وفي ظروف اصطناعية، وغير طبيعية وبمنهاج دراسي متدرج، وحسب زمن محدد يُنمّي لدى المتعلمين أفكار وتصورات بعضها واقعي وبعضها الآخر وهمي قد تشوش إدراكاتهم وانتباههم وهو ما جعل كثيرا من الباحثين يولون أهمية كبيرة للكثير من الأمور التي يجب أخذها بعين الاعتبار.

4/ الثّقافة:

تحتل الثّقافة مكانة مهمة جدا في مجال تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها، فلا يمكن بأي حال من الأحوال تعلم اللغة بمعزل عن الثّقافة؛ "فاللغة (أية لغة) ليست مجرد ضوضاء أو أصوات تلقى في الهواء، وإنّما هي قوالب من الكلم تَحمل في طياتها وتَنتظم في أحشائها ثقافات أهاليها وأفكارهم، وتُنبئ عن أنماط سلوكهم"[2]، وقد لخّص "حسام الدين" هذا الارتباط الوثيق بين اللغة والثّقافة وأهميته في إدراك المعاني والمفاهيم وتحقيق العملية التّواصلية بقوله: "إذا كانت اللغة الوعاء الذي يحمل كل خبرات الجماعة وتجاربها من خلال ألفاظها وتعبيراتها، فإنّنا لا نستطيع أن نفهم هذه الألفاظ والتّعبيرات إلا بدراسة ثقافة الجماعة اللّغويّة"[3]، وقد أدرك العلماء والباحثين قديما وحديثا أهمية هذه العلاقة في مجال تعليمية اللغات عموما وتعليم اللغات الأجنبية

[1]: ينظر: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص113.

[2]: كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، (د. ط)، 1999م، ص39.

[3]: كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة: دراسات لغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية، دار غريب للطباعة والنشر مصر، ط1، 2001م، ص14.

خصوصا، فحضور الثّقافة في مجال تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها ضرورة حتمية خاصة، وأنّ "تعلم اللغات الأجنبية حتم لا ينازعه أحد، وتَعرُّف ثقافات الأقوام الآخرين ضرورة إنسانية في هذا الزّمن الذي يتسابق الناس فيه إلى الأجود والأفضل، ولا يكون ذلك إلا بالتّثاقف* وتبادل المعارف والخبرات"[1]، فأي محاولة لتعلم لغة أجنبية لابد أن تقترن باكتساب وتعلم ثقافة تلك اللغة، هذا وأكدت الدراسات والنّظريات التي اهتمت بتعليم اللغات الأجنبية _وتحديدا منهج التّحليل التقابلي_ على أهمية الجانب الثّقافي في تعليم اللغات الأجنبية؛ فالجانب الثّقافي من أهم الأهداف الرئيسية في تعلم اللغة الأجنبية، فقد اعتبر معيار الثّقافات من المعايير الخمسة التي حددت لتعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث أنّ العلاقة بين إجادة اللغة والدخول إلى ثقافة هي "علاقة طردية؛ فليس من السّهل تدريس اللغة الأجنبية بعيدا عن ثقافتها إذ "تعتبر اللغة الوسيلة التعبيرية الأولى التي يعبر بها الإنسان عما يجول في خاطره من أفكار ومن هنا؛ فإنّ اللغة هي النّاطق الرسمي باسم الثّقافة؛ وبها يمكن للإنسان أن يشرح للآخرين وجود التميز الثّقافي لدى أمته، وشعبه، ويتعرف أيضا على الثّقافات الأخرى الموجودة في هذا العالم"[2].

فتعلم اللغة الأجنبية، لا يعني اكتساب نظام اللغة الهدف (صوتي، صرفي، نحوي ودلالي) فحسب؛ بل "إنّ تعلم لغة أجنبية يعني _في بعض جوانبه_ اكتساب «ذات» ثانية، وقد أبرز «جيوار»"Jewar" فكرة الأنا اللغوية ليؤكد على الطبيعة الوجدانية في تعلم لغة ثانية وعلى ضرورة اجتياز حدود الآنا الحواجز القائمة في سبيل تعلم اللغة الثانية، وقد أشار آخرون

*: التثاقف(acculturation): هو تكيّف شخص مع ثقافة أجنبية يكون على علاقة بها، وبتعبير أدق هو العملية التي يكتسب الفرد أو الجماعة عن طريقها خصائص ثقافة أخرى، من خلال التفاعل والاتصال المباشر.

[1]: كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، ص39.

[2]: حنين فارس خندقجي، المحتوى الثقافي والأنماط اللغوية (المعجمية والصرفية والنحوية) في: كتاب "الكتاب في تعلم العربية" وكتاب "تعليم العربية للناطقين بغيرها_الكتاب الأساسي_" _(دراسة تحليلية مقارنة)، رسالة ماجيستير في برنامج اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة بيرزيت، فلسطين، 2018م، ص3.

إلى هذه الطبيعة الوجدانية بسبب الإطار الاجتماعي الكبير للغة، ذلك أنّ تعلم لغة ثانية ليس إلا تعلم ثقافة ثانية"[1]، ومما لا شك فيه أنّ فهمه وإدراكه للفروق الثّقافية الموجودة بين اللغات ضرورة حتمية؛ فالنّاس ليسوا قوالب متشابهة، والفروق بين الجماعات، والثّقافات حقيقة واقعة وعلى متعلم اللغة أن يدرك هذه الفروق، ويقدرها عند استعماله للغة الهدف[2]، فاللغة وعاء الثقافة، وفهم كثير من معاني اللغة يتوقف على فهم وإدراك ثقافة مجتمع تلك اللغة.

وقد أكدت العديد من الدراسات على التأثير الكبير للاختلاف الثّقافي على تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، وقد أظهرت الدراسة التي قام بها "جاردنر" و"لامبرت (Gardner/ Lampert) حول أثر الاتجاهات في تعلم اللغة وتَوصّلا إلى تحديد الدافعية: بأنّها تنشأ عن اتجاهات معينة، أهمها ما يعرف بخاصية الجماعة، وهو الموقف الذي يتخذه المتعلم من الجماعة الثّقافية التي يتعلم لغتها، إذ ظهر أنّ الكندي النّاطق بالانجليزية لديه دافعية قوية لتعلم الفرنسية، وذلك لموقفه الايجابي من الكندي الناطق بالفرنسية، "والموقف من تعلم لغة ما يتفرع عن مواقف الدارسين من ثقافته، ودرجة تعصّبهم العرقي وتفضيلهم للغتهم الأم"[3]، فلكل لغة خصوصيتها، وهذه الخصوصية لابد أن تراعى أثناء اكتساب المتعلم للغة الأجنبية، وفي هذا الصّدد يقول (مارك توين) "Mark. T" متحدّثا عن اللغة الفرنسية أنّها: "معقدّة كل التّعقيد حتى أنّك لا تدري حين تبدأ جملة ما أتخرج منها حيا أم لا"[4]، وهذه إحدى ميزات اللغة الفرنسية، وهي ميزة تنفرد بها عن باقي اللغات، وهي في نظر أهلها شيء عادي؛ لكنّها في نظر النّاطقين بغيرها ميزة وسمة، ومصدر صعوبة للنّاطقين بغيرها.

---

[1]: حنين فارس خندقجي، المحتوى الثقافي والأنماط اللغوية (المعجمية والصرفية والنحوية) في: كتاب "الكتاب في تعلم العربية" وكتاب "تعليم العربية للناطقين بغيرها_الكتاب الأساسي_" _(دراسة تحليلية مقارنة)، ، ص 156.

[2]: ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص154.

[3]: المرجع نفسه، ص155.

[4]: المرجع نفسه، ص152.

فالمعلومات، والمعارف الثّقافية هدف أساسي من أهداف أي مادة تعليمية لتعلم اللغة الأجنبية، وعامل مهم من عوامل نجاح عملية تعلم اللغة واستخدمها؛ فاكتساب اللغة بمعزل عن ثقافتها يعتبر اكتسابا ناقصا؛ لأنّه لا يكفي لتحقيق عملية التّواصل والتّفاهم والاندماج مع أفراد الشّعب؛ فالنجاح في تحقيق أهداف العملية التواصلية متوقف على الحصيلة الثقافية التي يتعلمها متكلم اللغة؛ فالقدرة على التفاعل مع الناطقين باللغة لا يعتمد فقط على إتقان مهارات اللغة فحسب، بل تحتاج أيضا إلى فهم ثقافة أهل اللغة وعاداتها وآمالها وتطلّعاتها، ولهذا فإنّ حضور الثّقافة في برامج ومناهج تعليم اللغة الأجنبية عنصر أساسي لتحقيق التواصل الفعال والحقيقي باللغة الأجنبية، فالثّقافة كما تؤكد العديد من الدراسات في ميدان تعليم اللغات الأجنبية هي الهدف النّهائي من أي مقرر لتعليم لغة أجنبية، ومما لا شكّ فيه أنّ اللغة العربية باعتبارها من اللغات السّامية واللغة الفرنسية باعتبارها من اللغات الهندوأوروبية فوارق، وخصوصيات ثقافية (دينية واجتماعية وسياسية وفكرية...) على معلم ومتعلم ومُعدّ برامج تعليم اللغة الفرنسية مراعاتها أثناء وضع المحتويات التعليمية الخاصة بتعليم اللغة الفرنسية للناطقين باللغة العربية.

ففهم اللغة واستعمالها وتوظيفها بشكل سليم يتطلب فهم ثقافة تلك اللغة، ولا يتوقف فقط على الجانب اللغوي؛ فأحيانا كثيرة نجد أنّ الفهم الخاطئ للجمل والتراكيب واستعمال التلميذ للتعابير الخاطئة يرجع في الأصل إلى الاختلاف الثّقافي الموجود بين اللّغتين العربية والفرنسية ويظهر هذا جليا في استخدام الأمثال والحكم والتراكيب المجازية، والتي لاحظنا أنّها لا تحضر في بداية تعلم التلميذ للغة الفرنسية _في مرحلة التعليم الابتدائي_، ولهذا فإنّ هذا النّوع من الأخطاء؛ والتي يرجع أصلها إلى الاختلاف الثّقافي تظهر بقوة في المراحل المتّقدمة من تعلم اللغة الفرنسية وخاصة عند اختيار تخصص اللغات الأجنبية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية أين تستخدم اللغة الفرنسية بكثرة، وفي أغلب المواقف الحياتية داخل وخارج المؤسّسة التّعليمية.

ثالثا/ نظريات تعلم اللّغات الأجنبيّة:

إنّ عملية تعلم اللّغات الأجنبيّة عملية معقدة وليست أمرا هيّنا، ولا توجد طريقة محددة لتعليمها وتعلّمها و"لا يستطيع أحد أن يخبرك كيف تتعلم لغة أجنبيّة دون أن تحاول أنت محاولة حقيقة، فتعلم لغة ثانية عملية مركبة تتضمن عددا لا حصر له من المتغيرات"[1]، وقد اهتم الباحثون والمختصون بتعليم اللغات اهتماما كبيرا، وحاولوا الكشف عن كنهها، ووضعوا نظريات "التعليم العامة ونظريات تعلم اللغة الأصلية الخاصة"[2]، وفي الحقيقة؛ فإنّ هذه النّظريات عبارة عن "مجموعة محاولات يقوم بها العلماء والمختصون لدراسة ظاهرة التعلم التي تعتبر من أهم ظواهر حياتنا، إذ يقوم هؤلاء العلماء بتنظيم ما يتوصلون إليه من آراء حول حقائق التعلم وتبسيط هذه الحقائق وشرحها والتّنبؤ بها"[3]، وتنطلق هذه النّظريات في أساسها فكرة رئيسية مفادها: أنّ عملية التعلم واحدة بالنّسبة لجميع أطفال العالم، وبالتالي فإنّه لا يوجد إشكال في تطبيقها على أيّة لغة من اللغات، فـ "مراحل السّلوك اللغوي واحدة بالنّسبة إلى جميع الأطفال ولا تختلف مهما كانت اللغات التي يكتسبونها من المحيط"[4]؛ فالطفل قادر على استخدام أكثر من لغة واحدة، ويستطيع أن يستعمل لغة غير لغته الأولى(الأم)، إلّا أنّ هذا الاستعمال يبقى متفاوتا من حيث درجة الإتقان وسرعة الاكتساب، وسنعرض فيما يلي أهم النّظريات الحديثة التي وضعها العلماء لتعليم اللغات الأجنبية، والتي كان لها منعرج حاسم في تطوير مناهج تعليم اللغات وتعلمها.

---

[1]: الحفيظ تحريشي، صعوبات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها في الجامعات الجزائرية –جامعة بشار أنموذجا–، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع18، جوان 2017، ص13.

[2]: نايف خرما، علي الحجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص76.

[3]: المرجع نفسه، ص52.

[4]: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط5، 2003م ص123.

1/ نظرية التطابق(Matching Theory): ويرى أصحاب هذه النّظرية "أنّ اكتساب اللغة الأولى، وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان في الأساس، ولذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأولى على تعلم اللغة الأجنبية"[1]؛ أي أنّه لا يوجد فرق بين اكتساب الطفل للغته الأولى، وتعلمه للغة الأجنبية.

وإنّ هذا الرأي تنقصه الكثير من الدّقة العلمية، لأنّه يساوي بين عملتي الاكتساب والتعلم اللّتان تختلفان كل الاختلاف، ويتجاهل العوامل النّفسية، وتأثير السّن؛ فتعلم الطفل يختلف عن تعلم الراشد، وقد أكدّ سكوفيل (scofille) على تأثير عامل السّن في تعلم اللغة؛ حيث يقول: "إنّ أفضل وقت للتّعلم يكون في السّنوات الأولى من عمر الطفل، وبعد مضي اثنتي عشرة الأولى من عمره سيجد أي إنسان صعوبات في قابلية تعلم أو اكتساب لغة جديدة"[2]، كما أنّها تتجاهل الظروف الاجتماعية المحيطة بالمتعلم.

في حين تثبت دراسات أخرى أنّ هناك تأثيرا للغة الأولى على اللغة الأجنبية، وإنّ هذا التأثير يظهر بوضوح في الأخطاء التي يرتكبها المتعلم، والتي تتراوح بين 25% و50%، وهذا ما تنبأ به التّحليل اللّغوي المقارن بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية؛ فكما يقول الجاحظ فإنّ: "كل واحدة من اللّغتين تجذب الأخرى، وتأخذ منها وتعرض عليها"[3]؛ وبالتّالي فإنّ التأثير بين اللغتين موجود ولا يمكن إنكاره، ومن هنا يظهر أنّ الموقفان متناقضان؛ الأول ينفي أي تأثير للغة الأولى على اللغة الثانية، وهذا الموقف فيه كثير من التّخبط والخلط بسبب خطأ في تنظيم تجاربه التي اعتمد عليها، وفي طريقة إجرائها، أمّا الموقف الثاني فيبدو أنّه الأقرب إلى الصواب، فقد أثبتت دراسات التحليل اللغوي المقارن وجود تأثير سلبي للغة الأولى في تعلم اللغة

---

[1]: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص77.

[2]: خالد عبد العزيز الدامغ، السّن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي، مجلة جامعة دمشق، ع1و2 م27، 2011، ص765.

[3]: الجاحظ، كتاب الحيوان، دار الكتب العلمية، بيروت، (د. ط)، 2003م، ص75.

الأجنبية، ويظهر ذلك في الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغات الأجنبية من الكبار، فمهما تَمكّن الفرد من اللغة الثانية؛ فإنّه لن يستطيع أن يؤديها كما يستعملها أهلها الأصليين[1]، فهما بلغت درجة إتقان المتعلم للغة الأجنبية (الثانية) إلّا أنّها تبقى ناقصة وغير كاملة؛ لأنّها سبقت بلغة قبلها، وهذا ما يؤكده ابن خلدون بقوله: "إنّ الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل، فلا تحصل إلّا ناقصة ومخدوشة"[2]، ويمثل لذلك بقوله: "وانظر إذا تقدم له شيء من العجمة كيف يكون قاصرا في اللّسان العربي أبدا فالأعجمي الذي سبقت له اللغة الفارسية لا يستولي على ملكة اللّسان العربي، ولا يزال قاصرا فيه ولو تَعلّمه وعَلّمه"[3]، إلّا أنّه يستثني من ذلك متعددي اللّغات الذين يتعلمون هذه اللّغات في آن واحد، ففي هذه الحالة يمكنهم امتلاك الملكة التّامة في كلتا اللّغتين.

2/ نظرية التباين (Theory of variation): ظهرت هذه النّظرية كرد فعل على النّظرية السّابقة، وترى أنّ: "اكتساب اللغة الأجنبية يتحدّد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللّغوية الخاصة باللغة الأولى التي يتم تعلّمها (أي اللغة الأصلية)، فالتّراكيب والصيغ اللّغويّة التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأولى يتم تمثّلها وتعلّمها بسهولة، وتسمى هذه العملية بالنّقل الايجابي* (Transfer positive). أمّا الصيغ والتّراكيب المختلفة، فإنّها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الثّانية (الأجنبية)، وتسبب حدوث الأخطاء اللّغويّة نتيجة النّقل السّلبي*(Transfer négative)

---

[1]: ينظر: كريمة شريف، الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة –دراسة سوسيو أنثروبولوجية وتقويمية لتعليم اللغة الانجليزية في الطور المتوسط، ص33، 34.

[2]: ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الواحد الوافي، لجنة البيان العربي، بيروت، ط2، 1968م، ص1151.

[3]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

*: النّقل الايجابي: عندما يساعد على تيسير العملية التعليمية، عندما يسهل على المتعلم تعلم اللغة(ب) بمساعدة اللغة (أ) أو العكس تعلم اللغة (ب) يعمق تعلم اللغة (أ).

* النقل السّلبي: عندما يعوق أو يعرقل عملية التعلم، تعلم اللغة (أ) يعرقل تعلم اللغة (ب)، أو تعلم اللغة (ب) يحدث اضطرابا في تعلم اللغة (أ)(محمود محمد قدوم، محمد حسن السماعنة، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الاول لتعليم العربية، دار كنوز المعرفة، 2014، عمان، ص17)

أو التّداخل بين اللغتين(Intrérence)"[1]؛ أيّ أنّ مُتعلم اللغة الأجنبية لا ينطلق في تعلّمه للغة من فراغ إنّما ينقل شيئا من لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية، وهذا النّقل يمكن أن يكون سلبيا أو ايجابيا، وقد فسّر كارل جيمس (Carl james) هذا النّقل بين اللغتين قائلا: "إنّ الذي يتعلم لغة أجنبية عندما يتكلم باللغة الأجنبية ينقل في ذهنه النّص من لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية قبل أن يبدأ في الكلام، ولا بدّ أن يترك هذا النّقل أثره في اللغة الأجنبية نتيجة لقانون النّقل السّابق"[2]، ويرجع سبب هذا النّقل إلى وجود نقاط تشابه واختلاف بين اللغتين، وعليها تتوقف صعوبة وسهولة نجاح المتعلم في تعلم اللغة الأجنبية، فكلّما زاد الاختلاف بين اللغتين كلما زاد نسبة حدوث النّقل السّلبي بينهما، و ازدادت صعوبات تعلم اللغة الأجنبية والعكس صحيح.

وقد سادت هذه النّظرية في تعليم اللغات منذ ظهورها في القرن الماضي، وعُدّت منهجا في دراسة التداخل بين اللغات، والكشف عن سبل تعليمها وتعلمها، ويُعدّ لادو(Lado) أول من قام بوضع عملية تقابل بين اللّغات؛ حيث قابل بين اللغة الانجليزية بوصفها اللغة المتعلمة والإسبانية بوصفها اللغة الأولى، وقد بنى نظريته هذه على مجموعة من الفرضيات، أهمّها:

أ/ مفتاح السّهولة والصعوبة في تعلم اللغة الأجنبية يَكمن في الموازنة بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية، واستخراج أوجه التشابه والاختلاف بينهما[3]؛ فـ "تلك العناصر التي تشابه لغة الدراس الأصلية تكون سهلة بالنّسبة له في حين تصعب عليه المجالات التي تختلف عما في لغته"[4].

ب/ إنّ أكثر المواد فاعلية في تعليم اللغات هي المواد التي تقوم على أساس من الدراسة الوصفية العلمية للغتين، للاستفادة منها في تعليل التداخل بين اللغتين من جهة، واستغلالها في

[1]: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص77.

[2]: صلاح الدين حسين، التقابل اللغوي وأهميته في تعليم اللغة لغير متكلميها، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ع12، 1404هـ/ 1984م، ص111.

[3]: ينظر: كريمة شريف، الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة –دراسة سوسيو أنثروبولوجية وتقويمية لتعليم اللغة الانجليزية في الطور المتوسط، ص35.

[4]: محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص119.

التنبؤ بالصعوبات التي يمكن أن تواجه متعلمي هذه اللغة من جهة ثانية[1]؛ فالمعلم الذي يدرك أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين يكون أقدر على الكشف عن سبب المشكلات التي يواجهها متعلمو اللغات، ويحاول إيجاد حلول لتجنبها أو علاجها، وفي هذا الصّدد يقول بوليتسر(Politzer) متحدثا عن دور المعلم: "حيث إنّه يساعد في التنبؤ بمشكلات الدارسين والتركيز عليها خصوصا عند تعلم اللغات التي لم تمر بتجارب كبيرة ومنتظمة في تدريسها"[2] وهذا من شأنه أن يذلّل كثيرا من الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغات الأجنبية، ويجنّبهم كثيرا من الأخطاء اللّغويّة.

3/ نظرية تحليل الأخطاء(Errors Analysis Theory): ظهرت هذه النظرية أواخر السّتينيات وبداية السّبعينيات من القرن الماضي، كرد فعل على نظرية التّباين اللّغوي، التي عجزت عن تفسير الأخطاء الخارجة عن نطاق التّداخل اللّغوي.

وتندرج نظريّة تحليل الأخطاء ضمن حقل علم اللّغة التّطبيقي*، وقد عدّها الباحثون الخطوة التالية للتّحليل التّقابلي[3]، كَونه يعتمد على التّحليل التّقابلي "في تصنيف الأخطاء وتحليلها وتفسير أسباب حدوثها...، ولعلّهما يتكاملان في إفادة تعليم اللغات، فمنهج التقابل اللّغوي افتراضي ويقتصر على التّنبؤ، وعلى احتمال الوقوع في الخطأ، أمّا تحليل الأخطاء فينطلق من الخطأ ذاته"[4]، وكما هو واضح من اسم هذه النّظرية؛ فإنّ تحليل الأخطاء "نوع من

---

[1]:ينظر: كريمة شريف، الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة –دراسة سوسيو أنثروبولوجية وتقويمية لتعليم اللغة الانجليزية في الطور المتوسط، ص34.

[2]: محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص119.

*: اللّسانيات التّطبيقية(linguistique appliquée): هو فرع من فروع اللسانيات، يُعنى بتطبيق النّظريات اللّغوية ومعالجة المشكلات المتعلقة باكتساب اللغة الأولى والثانية وتعليمها، كما يُعنى هذا الحقل بالتحليل التقابلي بين اللغات للإفادة منه في تحسين ظروف تعليم اللغات وتعلمها.

[3]: ينظر: منى العجرمي، هالة حسني بيدس، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات، ص1090.

[4]: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص253.

التّحليل اللّساني يركز على الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم، على عكس التّحليل التّقابلي تكون المقارنة هنا بين الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم في إنتاج اللّغة الهدف وبين صيغة اللغة الهدف نفسها"[1]، وتؤكد هذه النّظرية على أنّ الخطأ مرحلة أساسية في عملية التّعلّم، وأنّ "المحلّل سيتعرف على الأخطاء، وأنّ تلك الأخطاء تعدّ بمثابة الرّايات الحمراء، كونها تقدم دليلا على وجود نظام أي دليلا على حالة لمعلومات متعلم اللّغة الثّانية"[2]، وتقوم هذه النّظرية على عدة مراحل وخطوات أساسية وهي[3]:

1) وصف هذه الأخطاء، وتصنيفها إلى أخطاء صوتيّة ونحويّة وصرفيّة أو أخطاء إضافة أو حذف أو إبدال أو ترتيب.
2) ثم البحث عن أسباب تفسيريّة لهذه الأخطاء، هل هي ناتجة عن تداخل مع اللغة الأولى؟ أو تداخل مع اللغة الأجنبية ذاتها؟ أو هي أخطاء سببها الموقف التّعليمي أو الموقف التّواصلّي الذي يكون فيه المتعلّم؟

فالأخطاء حسب هذه النّظرية دليل على حدوث عملية التّعلم وشرط أساسي له، وسببها لا يتوقف على عوامل لغويّة فحسب، بل توجد الكثير من العوامل والمؤثّرات غير اللّغويّة التي تكون سببا مباشرا في وقوع متعلم اللّغة الأجنبية في الأخطاء كالعوامل النّفسيّة والاجتماعية، والثّقافية، وطريقة التّدريس والمناهج، وغيرها من المؤثرات غير اللّغويّة.

4/ نظرية الجهاز الضّابط (Control Device Theory): ظهرت هذه النّظرية على يد "ستيفن كراشن"(S. Krashen)، واهتمت بالعلاقة بين التّعلم التّلقائي(Spotanous Learning) والتّعلم

[1]: سوزان م جالس، لاري سيلنكر، اكتساب اللغة الثانية، مقدمة عامة، ج1، ص128.
[2]: ينظر: المرجع نفسه، ص127.
[3]: ينظر: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص78.

الموجه (Guided learning)[1]، ويرى أصحاب هذه النّظرية أنّ هناك طريقتين لتعليم اللغة الأجنبية:[2]

1) **الطريقة الأولى:** وهي التي يكون فيها اكتساب اللغة لاشعوري، يقوم على استخدام اللغة في المواقف التّواصلية الحقيقية الهادفة؛ أي استخدام اللغة في تلبية الأغراض الحياتية (طبيعية)، وفي هذه الحالة يكون التّركيز منصبا على الأثر الذي سيحدثه استخدام اللغة في المجتمع والمحيط العام، وهذا النّوع من التعلم يكون من خلال العيش مع أهل اللغة الأصليين، والانغماس المباشر في بيئة اللغة الأجنبية، والاستعمال المباشر لها في مختلف المواقف الحياتية.
2) **الطريقة الثانية:** وهي التي تكتسب فيها اللغة بطريقة إرادية، أكاديمية ممنهجة يحكمها نظام تعليمي وبرامج تربوية معينة؛ حيث يرى أصحاب هذه الطريقة أنّ على التلميذ أن يتمكن أولا من قواعد اللغة الأجنبية، بعيدا عن التّواصل المباشر؛ لأنّ التّواصل اللّغوي سيكون تحصيل حاصل؛ لأنّه يعتمد في أساسه على معرفة قواعد اللغة، وهذا النّوع من التعلم يكون في المدارس والكليات، وتحكمه مناهج وبرامج محددة، ويشرف عليه معلم متمكن، ويبذل فيه المتعلم جهدا كبيرا في ضبط اللغة، وتصحيح أخطائه وعلاجها.

5/ نظرية اللّغة المرحليّة(Interim language Theory): تؤكد هذه النّظرية أنّ لكل متعلم من متعلمي اللغات الأجنبية لغة أجنبية خاصة به تسبق الوصول إلى التّمكن الكامل من اللغة الأجنبية، ويطلق على هذه اللغة المرحلية، ويطلق عليها البعض اسم اللغة البينية أو اللغة الانتقالية.

[1]: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص78.

[2]: ينظر: المرجع نفسه، ص78، 79.

واللّغة المرحليّة (البينية) "مصطلح وضعه لاري سلينكر (L/ Selinker) سنة 1972م وأطلقه على نظام الكفاية اللّغويّة لمتعلم اللّغة الثّانية، وهو يقوم على افتراض أنّ هذا المتعلم يطوّر نظاما لغويا مستقلا عن اللّغتين الأولى والثّانية مع أنّه يظهر أحيانا بعض تأثيراتهما، وهو يمثل مرحلة انتقالية بين النّظامين في طريق الوصول إلى التّمكن من بناء نظام اللغة الثانية"[1] وتختلف وظائف الكلمات والتّراكيب اللّغوية في هذه اللغة عن اللغة الأجنبية، حيث يكون لها مقاصد أخرى عند المتعلم باختلاف أهدافه وغاياته من تعلم اللغة الأجنبية، سواء أكانت اللغة بالنّسبة له أداة تواصلية في الحياة أو لغرض التدريب على اللّغة من أجل الوصول إلى المزيد من التّعلم، حيث ينظر إلى تعلم اللغة الأجنبية على أنّها سلسلة من العمليات الانتقالية من مرحلة إلى أخرى تقرب الطالب من اللّغة الأجنبيّة[2]، وقد ساهمت هذه النّظرية في ظهور منهج آخر يدعو إلى تعليم اللغة الأجنبية لأغراض محدودة وخاصة، تعتمد على اتجاهات المتعلم وأهدافه مثل: تعلم اللغة الفرنسية بغرض دراسة الطب في فرنسا.

[1]: ستيفان كيسكس، تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم، مقاربة اللغة «اللغة الثانية»، ص168.

[2]: ينظر: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص79.

المبحث الثالث: منهج التحليل التقابلي

يعدّ موضوع المقارنة اللّغويّة من أقدم المواضيع التي حازت على اهتمام وعناية العلماء واللغويين والباحثين قديما وحديثا، وقد فرق البّاحثون بين نوعين من المقارنات: مقارنة تحدث داخل اللغة الواحدة، أو كما يسميها البعض "المقارنة الداخلية" وهدفها: "اختيار الأنواع اللّغويّة التي تقدم في التعليم، وهذه المقارنة جوهرية في تعليم اللغة لأبنائها ولغير أبنائها على السواء"[1] وهذا النّوع مهم جدا في بناء المناهج الخاصة بتعليم اللّغات لأبنائها وفق تدرج علمي ومنطقي يسهل على المتعلمين اكتساب اللغة، أمّا المقارنة الثّانية –والتي تعد من أكثر أنواع المقارنة انتشارا في العالم نظرا لأهميتها في تعليم اللغات للنّاطقين بغيرها عموما وتعليم اللغات الأجنبية للناطقين بلغات معينة خصوصا؛ لأنّها تقارن بين اللغة الأجنبية ولغة المتعلم الأصلية، ويعدّ هذا النّوع من المقارنة أوسع من المقارنة الأولى، ويطلق عليها الباحثون "المقارنة الخارجية"، ويقصد بها تلك المقارنة التي "تجري بين لغتين أو أكثر، وهي مطلوبة في تعليم اللغات لغير أبنائها والمصطلح المقابل لهذه المقارنة هو التحليل التقابلي (CA Contrastive Analysis)"[2] أو كما يسميه البعض بعلم اللغة التقابلي.

وإنّ المتتبع لتاريخ الدراسات اللّغوية، وخصوصا ما تعلق منها بتعليم اللغات وتعلمها يلاحظ أنّ معظم الدراسات اللّغوية قديما، وحتى وقت قريب اهتمت بالتّعرف "على أثر اكتساب لغة الأم في السّنوات الأولى من عمر الطفل على محاولة تعلم اللغة الأجنبية في وقت لاحق والمداخلات التي يمكن أن تحصل، والأخطاء المتواصلة التي يمكن أن يرتكبها الدارس بسبب ذلك"[3]، وقد رأى علماء تلك الفترة أنّ أفضل الطرائق للتنبؤ بالصعوبات التي تواجه المتعلم هي مقارنة اللغات، وقد اصطلحوا على تسميتها بـ: "التحليل اللغوي المقارن" أو "التحليل التقابلي"

[1]: عبده الراجحي، علم اللغة التقابلي وتعليم اللغة العربية، ص43.

[2]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص84.

فما هو –إذن– التحليل التقابلي؟ ما هي أهم المصطلحات التي تتداخل مع هذا المصطلح؟ وما هو جوهره؟ وما هي أهم مبادئه وإجراءاته وأهدافه؟

أولا/ مفهوم التحليل التقابلي (Contrastive Analysis)

يعدّ التّحليل التقابلي أو كما يسميه البعض التّقابل اللّغوي أو علم اللغة التقابلي: أقدم "فروع علم اللغة، وموضوع البحث فيه هو المقابلة بين لغتين اثنتين أو أكثر أو لهجتين أو لغة ولهجة؛ أي بين مستويين لغويين متعاصرين بهدف إثبات الفروق بين المستويين"[1]، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي.

وقد تعدّدت التّعريفات التي ساقها الباحثون للتحليل التقابلي، إلّا أنّها جميعا تصب في إطار الدّلالة على المقابلة، وأن جوهر التّحليل التقابلي هو المقابلة بين اللّغات؛ حيث يعرفه جاسم علي جاسم بأنّه: "التّحليل الذي يقوم على دراسة لغتين مختلفين –أو من فصيلة واحدة– أو أكثر في مجال الأصوات أو النحو، أو الصرف أو الدلالة، أو المعاجم، وغير ذلك، لتبيان أوجه التشابه والاختلاف، للاستفادة منها في تعليم اللغة لغير النّاطقين بها*"[2]، ويطلق عليه أحيانا مصطلح "المقارنة الخارجية"(comparaison externe)؛ لأنّه يجري بين لغتين أو أكثر والتي تعد من الأسس المطلوبة والمساعدة على تعليم اللغات للناطقين بغيرها؛ فالتحليل التقابلي: "طريقة لمقارنة اللغات بقصد تحديد الأخطاء المبدئية من أجل الوصول إلى الهدف النّهائي ألا وهو فصل ما نحتاج أن نتعلمه عمّا لا نحتاج أن نتعلمه في موقف تعلم اللغة الثانية"[3]، فتعليم

---

[1]: فريدة مولوج، التحليل التقابلي "أهدافه ومستوياته"، المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية، رفاد للدراسات والأبحاث م1، ع2، www.refaad.com ، 2019م، ص145.

*: تعليم اللغة للناطقين بغيرها: ويطلق هذا المصطلح على كل الدارسين الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأم، إذ أنّهم ناطقون بلغات أخرى غير اللغة الجديدة.

[2]: جاسم علي جاسم، دراسة تقابلية بين اللغة العربية والماليزية على مستوى العدد، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض،م15، ع2، ص6.

[3]: سوزان م جالس، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية ج1، ص117.

اللغات وتعلّمها عموما، وتعليم اللغة الأجنبية خصوصا (وتحديدا اللغة الانجليزية) كان الباعث الأول، والسّبب الرئيس وراء ظهور منهج التّحليل التقابلي.

وتجدر الإشارة أنّ الباحثين كثيرا ما يُخلطون بين علم اللغة التقابلي وعلم اللغة المقارن لكنّهما في الحقيقة مختلفان تماما، فـ "علم اللغة المقارن يقارن بين اللغات المنتمية إلى أسرة لغوية واحدة، ويهتم في المقام الأول بالاستخدام الأقدم للوصول إلى اللغة التي خرجت عنها كل هذه اللغات"[1]، فهو إذا ذو هدف تاريخي بحت أساسه كشف الماضي البعيد والتّعرف على الأصل القديم الذي تنحدر منه اللغات، أمّا علم اللغة التقابلي "فلا شأن له بهذه الاهتمامات التاريخية، ودراساته ذات هدف تطبيقي في تعليم اللغات"[2]؛ إذا فهدفه تعليمي بحت ويضيف "سليمان ياقوت" إلى هذا الاختلاف اختلافا آخر، مفاده أنّ علم اللغة المقارن يقارن بين اللغات التي تنتمي إلى أرومة واحد، أمّا علم اللغة التقابلي، فيقابل بين لغات من أرومة مختلفة حيث يقول: "يقصد بعلم اللغة التقابلي(Contrastive linguistique) المقارنة بين لغتين ليستا مشتركتين في أرومة واحدة، كالمقابلة بين الفرنسية والعربية مثلا أو بين الانجليزية والعبرية مثلا آخر، أمّا إذا كانت المقارنة بين لغتين من أرومة واحدة كالعربية والعبرية مثلا، وهما من الأصل السّامي، فهذا يدخل في مجال علم اللغة المقارن(Comparative linguistique)"[3]، لكنّهما يشتركان في أنّ كل منها فرع من فروع علم اللغة التطبيقي، و كما أنّ علم اللغة التقابلي يمكن أيضا أن يقارن بين لغتين من أرومة واحدة لتحقيق هدف تعلمي، كالمقارنة بين اللغة العربية واللغة العبرية وهما من أرومة واحدة (اللغات السامية).

[1]: محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، طبعة جديدة ومنقحة، (د. ت)، ص25.

[2]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]: أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، دار المعرفة، الإسكندرية، (د. ط)، 1985م، ص45.

ثانيا/ نشأته:

ترجع نشأة التّحليل التقابلي إلى الاعتقاد الذي كان سائدا بين البّاحثين في فترة زمنيّة سابقة مفاده أنّ: "اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية يتأثر بأنظمة اللّغة الأم للدراس، وكان يعتقد إنّ هذا التّأثير مباشر وسلبي في الغالب، وأنّه ناتج عن تدخل أنظمة اللّغة الأم في أنظمة اللغة الهدف"[1]، وتعد المدرسة السلوكية (Behaviourism) والمدرسة البّنائية (structal school) المصدر الأساسي لهذا الاعتقاد؛ حيث يرى رواد هاتين المدرستين "أنّ الصّعوبة في تعلم اللغة الثانية تكمن في تشابه أنظمة اللغة الأولى مع أنظمة اللغة الثانية وتداخلها، وعليه فبالإمكان معرفة المشكلات التي تواجه متعلم أيّة لغة من خلال تصنيف التّقابلات اللّغويّة من كلتا اللغتين"[2]، وقد كان اهتمام هاتين المدرستين منصبا على ثلاثة من أنظمة اللّغة هي: "النّظام الصوتي، النّظام الصرفي والنّظام النّحوي، دون التّطرق إلى النظام الدلالي(أو نظام المعاني) ولما كان الأمر كذلك فقد كانت إحدى الفرضيات العامة التي بنى عليها هؤلاء اللّغويّين دراساتهم هي أنّ اللغات يختلف بعضها عن بعض من حيث كل من الأنظمة الثلاثة المذكورة سابقا، وإنّ هذا الاختلاف يمكن إنّ يكون محدودا إذا كانت اللّغات مشتقة من أصل واحد"[3]، وتزداد الصّعوبة إلى أن تبلغ منتهاها عندما تكون اللّغات من أسر لغويّة مختلفة.

يعدّ علم اللغة التّقابلي أحد أهم فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة* الحديثة، إلّا أنه لا يوجد اتفاق بين البّاحثين في تاريخ ظهور هذا العلم؛ إذ يرى البعض أن: "إرهاصاته بدأت في إنجلترا حينما

---

[1]: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية "دراسة نظرية تطبيقية"، مجلة جامعة الإمام، مج7 ع28، شوال 1430هـ، ص193.

[2]: فريدة مولوج، التحليل التقابلي "أهدافه ومستوياته"، ص146.

[3]: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص85.

*: اللّسانيات التطبيقية (Linguistique Appliquée): هو فرع من فروع اللسانيات (علم اللغة)، وهذا الفرع يعنى بتطبيق النّظريات اللّغويّة ومعالجة المشكلات المتعلقّة باكتساب اللغة الأولى والثّانية وتعليمها، كما يعنى هذا الحقل بالتّحليل التّقابلي بين اللّغات للإفادة منها في تحسين ظروف تعلم اللغات وتدريسها.

شرع اللّغويون بمقارنة بعض الأنماط النّحوية الإنجليزية مع تلك التي في اللّغة اللاّتينيّة"[1]، ثم بلغ ذروته ونضجه في ستينيات القرن الماضي، أصبح يستخدم بصورة فعالة في تفسير مشكلات تعلم وتعليم اللّغات الأجنبيّة، وفي تجنب الأخطاء اللّغويّة النّاتجة عن ذلك، وتُعدّ الولايات المتحدة الأمريكية[2] المهد الذي ولد فيه هذا العلم وطبق فيه لأول مرة.

في حين يرى البعض الآخر أنّ نشأة هذا العلم كانت خلال فترة الحرب العالمية الثانية(1939م-1945م)، حيث ظهرت الحاجة الملحة "لتعلم وتعليم اللغات الأخرى كلغات ثانية، حيث "كانت جيوش الولايات المتحدة الأمريكية تقاتل على جبهات مختلفة، وفي أماكن متعددة من العالم، فأحسّ قادة تلك الجيوش وضباط المخابرات بالحاجة الماسة إلى فهم لغات الشّعوب التي يقاتلونها على أراضيها بل والتّخاطب بها إن أمكن"[3]، ومن هنا جاءت فكرة مقارنة اللّغات (اللغة الأم واللغة الأجنبية) بهدف كشف التّشابه والاختلاف، واستغلالها في تسهيل عملية تعلم اللّغة الأجنبيّة، وتُعدّ الدّراسات "التي قام بها العالم الأمريكي "تشالز فريز (charles Fries) في مجال تعليم اللغة الانجليزية لغير الناطقين بها في جامعة ميتشيجان بالولايات المتحدة سنة1954م"[4]، والتي قام فيها باستخدام المنهج التقابلي في تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، التّجربة التطبيقية الأولى لهذا المنهج، ثم تلته بعد ذلك جهود لمجموعة من العلماء أشهرهم العالمان "أوجان"(hougen) و"وانيرش"(weinreich).

وقد لاقى هذا المنهج نجاحا كبيرا في أوروبا وأمريكا خاصة في مطلع القرن العشرين(20م)، ولعب دورا كبيرا في تطوير طرائق تعليم اللغات، وأصبح يعتمد عليه في وصف اللغات ومقارنتها مع لغات أخرى، مما أسهم في التّعرف على مواطن الاختلاف والتشابه بينها

[1]: عبد الرحمان بوزنون، أثر توظيف التحليل التقابلي في ترقية المناهج التعليمية، مج7، ع2، جوان2018م، ص168.

[2]: ينظر: المرجع نفسه، ص168_169.

[3]: فريدة مولوج، ، التحليل التقابلي "أهدافه ومستوياته"، ص146.

[4]: ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

من جهة، وساعد الخبراء والمختصين في التنبؤ بالمشكلات اللّغويّة التي يمكن أن تعترض الدارسين عند تعلم اللغات، خاصة تلك اللغات التي لم يكن فيها خبرات وتجارب كبيرة تساعد على تعليمها من جهة ثانية[1].

وتجدر الإشارة هنا أنّ دراسات العرب القدامى التي "اهتمت بمشكلات تعلم الأصوات وتعليمها كانت بمثابة النّواة الأولى لنشأة هذا الفرع الجديد من فروع علم اللغة التطبيقي"[2]، وتعدّ الدراسات التي قام بها سيبويه(ت:180هـ) والجاحظ(ت:255هـ) والسيوطي(ت:911هـ) في مجال تعليم اللغة من أهم البوادر التي مهدت الطريق إلى نشوء هذا العلم، فالمطلع على كتاب "البيان والتبين" وكتاب "الحيوان" للجاحظ يجد أنّه قد تناول العديد من القضايا اللّغويّة كالترجمة وتعليم اللغات وعلم اللغة التقابلي...، كما نجده يُفصّل في مسألة مشكلة تعليم اللغات ومحددا أهم أسس هذا العلم من توصيف للغة، وتَبيين أسباب هذه المشكلات وشرحها، وكيفية علاجها[3] وغيرها من الدراسات التي لم تف حقها من الدراسة في يومنا هذا، وهذا إن دلّ على شيء؛ فإنّما يدلّ على أنّ هذا العلم كان موجودا من حيث المبدأ والتأسيس، لكنّه كان غائبا باسمه.

ثالثا/ فرضية التحليل التقابلي:

يقوم التّحليل التقابلي الذي يستمد جذوره من النّظريتين السّلوكية والبنائية على فرضية أساسية مفادها: "أنّ الحاجز الأساسي الذي يحول دون اكتساب اللغة الثانية هو تدخل أنظمة اللغة الأولى مع أنظمة اللغة الثانية، وإنّ فحص كلتا اللغتين فحصا بنائيا علميا قد يتمخض عنه تطبيق للتقابلات اللّغويّة بينهما مما يمكّن اللغوي من التّنبؤ بالمشكلات التي قد تواجه متعلم أي

[1]: ينظر: حاجة رفيزة بنت حاج عبد الله، بسمة أحمد الدجاني، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الملاوية: التعريف والتنكير نموذجا، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج41، مل:7، 2004م، ص437.

[2]: فريدة مولوج، التحليل التقابلي "أهدافه ومستوياته"، ص147.

[3]: ينظر: المرجع نفسه، ص147، 148.

لغتين"[1]، أو بتعبير آخر على دراسة التأثيرات المتبادلة بين اللغة الأم واللغة الثّانية المراد تعلمها؛ حيث ساد الاعتقاد في تلك الفترة لدى اللّغويّين ومعلمي اللّغات الأجنبية فكرة مفادها أنّ: "اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية يتأثر بأنظمة اللغة الأم للدارس، وكان يعتقد أنّ هذا التأثير مباشر وسلبي في الغالب، وأنّه ناتج عن تدخل أنظمة اللغة الأم في أنظمة اللغة الهدف"[2]، وقد أدى هذا الافتراض إلى ظهور نوعين من الدراسات التّقابلية، أحدهما نظري اهتم "بدراسة اللغات دراسة نظرية بهدف الوصول إلى فهم حقيقي لطبيعة اللغة الانسانية، وثانيهما تطبيقي، نشأ لخدمة الدراسة وطريقة التّدريس، ومما يرتبط بهما من منهج ومواد تعليمية وأنشطة صفية ووسائل تقويم، لهذا أطلق عليه بعض الباحثين: التّحليل التّقابلي التّطبيقي Applied Contrastive Analysis"[3]، ويعدّ هذا الأخير هو موضوع دراستنا كونه يهتم بتعليم اللّغات وتعلّمها، وباعتباره ذا أهمية بالغة في إعداد المناهج، وتأليف الكتب التي لها دور كبير في تعليم اللغات الأجنبية للنّاطقين بها، وللنّاطقين بغيرها.

وقد حدد "عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي" الفرضيات التي يستند عليها التّحليل التّقابلي _وتحديدا الاتجاه الحاد فيه_ في ستة فرضيات أساسية، يمكن تلخيصها في النّقاط الآتية:[4]

1) اللغة عادة سلوكية آلية يكتسبها الإنسان عن طريق التّقليد والتّكرار والحفظ والتّعزيز مثلها مثل السّباحة وقيادة السّيارة، فـ: "اللغة عادة، وتعلم اللغة يتضمن تأسيسا لمجموعة من العادات"[5]، وهذا ما تقول به النظرية السلوكية.
2) أنّ تعلم لغة أجنبية يتطلب بناء عادات لغوية جديدة، تحل محلّ عادات اللغة الأم(اللغة الأصلية للمتعلم)؛ "فاللغة الأصلية هي المصدر الرئيس للخطأ في إنتاج واستقبال اللغة

[1]: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص182.
[2]: عبد العزيز ابن إبراهيم العصيلي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية "دراسة تطبيقية"، ص193.
[3]: المرجع نفسه، ص198.
[4]: ينظر: المرجع نفسه، ص199، 200، 201.
[5]: سوزان م جالس، اكتساب اللغة الثانية، ج1، ص118.

الثانية"[1]، لكن هذا لا يعني أنّها تنفي وجود مصادر أخرى ثانوية للخطأ، لكنّها تجعل من اللغة الأم المصدر الرئيس مقارنة بالمصادر الأخرى للخطأ(النفسية، الاجتماعية...).

3) الاختلاف بين اللغتين(اللغة الأولى واللغة الثانية) هو مقياس للسّهولة والصعوبة في تعلم اللغة الثانية؛ فكلما كثرت الاختلافات بينهما كلما زادت صعوبات تعلم اللغة الهدف وكثرت الأخطاء والعكس بالعكس، ومن هذا المنطلق يرى الباحثون أنّ: "ما ينبغي أن يفعله الفرد عند تعلم لغة ثانية هو أنّ يتعلم التراكيب المختلفة عن لغته الأولى، وأما التراكيب المشابهة فيمكن أن تُهمل بسهولة، إذا لم تكن سببا في حصول تعلم جديد"[2] لكن تجدر الإشارة هنا أن مسألة الصعوبة والسهولة مسألة نفسية لغوية، فالتشابه بين اللغتين لا يعني بالضرورة سهولة التعلم، والاختلاف لا يعني صعوبة التعلم[3]، بل يمكن أن يكون العكس هو الصحيح.

4) إذا عُرفت الاختلافات بين أنظمة لغة الدارس الأم وأنظمة اللغة الهدف، سهل علينا توقع أخطاء الدارسين، وتفسيرها بعد وقوعهم فيها؛ فتفسير الأخطاء يعتمد على "النّظر إلى الاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الثانية"[4]؛ فالاختلاف سبب الصعوبة ومصدر الأخطاء اللّغويّة التي يرتكبها المتعلمون.

5) أنّ نتائج الدراسات التقابلية تعين واضعي المناهج، ومؤلفي الكتب المدرسية على اختيار المواد التعليمية وترتيب محتوياتها، كما تعين الطلاب النّاطقين بلغات أخرى من خلال تحديد مواطن الاختلاف بين لغتهم الأم واللغة الهدف، وهذا سيخفف من صعوبة تعلم اللغة عليهم.

---

[1]: سوزان م جالس، اكتساب اللغة الثانية، ج1، ص118.

[2]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]: ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص47.

[4]: سوزان م جالس، اللغة الثانية ج1، ص118.

6) أنّ هذه المناهج ستعين المعلم حتما في تغيير طريقة التدريس، وتساعده على اختيار الطريقة الأنجع في تعليم اللغة، كما تعينه في تنويع الأنشطة الصفية وتحسين أدائه، بما يتناسب مع نوعية طلابه، وخلفيّتهم اللّغوية من جهة، ومن جهة ثانية؛ فإنّها توجه الدارس إلى العناصر التي يجب عليه الاهتمام بها حتى يتمكن من اكتساب اللغة.

رابعا/ أهدافه:

يعدّ تعليم اللغات وتعليمها الهدف الأساسي والرئيس وراء ظهور التحليل التقابلي، ويتضح هذا الهدف جليا في التّعريفات التي وضعها الباحثون له، فالتّحليل التقابلي، وفي أبسط تعريف له: "هو مقارنة بين أنظمة لغة الدارس الأم وأنظمة اللغة الهدف، وتحديد مواطن التشابه والاختلاف بينهما في الجوانب الصوتية والصرفية والنّحوية والدلالية والثّقافية، والهدف منه الوقوف على مواطن السّهولة ومواطن الصعوبة في تعلم اللغة الهدف"[1]، وإنّ هذا التّعريف يحمل بين طياته مجموعة من الأهداف التي يسعى التّحليل التقابلي إلى الوصول إليها، وقد حدّدها الباحثون في ثلاثة أهداف أساسية متكاملة فيما بينها، لا يمكن الاستغناء عن أحدها، وهي على الترتيب كالتالي:

1/ فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات[2]:

تسعى الدّراسات التّقابلية إلى الكشف عن جوانب التّشابه والاختلاف بين الأنظمة اللغوية للغتين المتقابلتين؛ نظام اللغة الأولى للمتعلم (اللغة الأم)، ونظام اللغة الثانية (اللغة الهدف أو اللغة المنشودة) التي يتعلمها الطالب، وتستغل هذه الأوجه في التنبؤ بالصّعوبات التي يمكن أن تواجه الدارسين عند تعلمهم اللغة الأجنبية، وفي إعداد وتأليف كتب ومواد تعليمية مناسبة

[1]:عبد العزيز العصيلي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية، ص198.

[2]: يوكي سوريادارما، المقارنة بين علم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء، journal lisanu ad_dhod، April 2015 ،vol,02 ،No.01، ص68.

وإعداد اختبارات لغوية، وغيرها من مجالات العملية التعليمية التي تلعب دورا كبيرا في اكتساب اللغة وتعليمها وتعلمها[1]، وتُسهل على المعلم والمتعلم تحقيق الهدف الأساسي من عملية التعليم والذي هو –في هذه الحالة– اكتساب الملكة اللّغويّة السّليمة، وامتلاك القدرة على التّواصل اللّغوي السّليم الخالي من الأخطاء اللّغويّة.

2/ التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية، ومحاولة تفسير هذه المشكلات[2]:

ويبنى هذا الهدف أساسا على الافتراض العلمي القائل أنّ: "«مشكلات» تعلم لغة أجنبية تتوافق مع حجم «الاختلاف» بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية؛ إذ كلما كان الاختلاف كبيرا كانت المشكلات كثيرة"[3]؛ فعندما يتم التّعرف على أوجه الاختلاف الموجودة بين النّظامين اللّغويّين للغة الأولى(الأم) واللغة الثانية (الأجنبية)، يمكن التّنبؤ "بالمشكلات" التي تنتج عن التطبيق العملي الفعلي أثناء عملية تعليم اللغة الهدف هذا من جهة، ومن جهة ثانية يمكن "تفسير" طبيعة هذه المشكلات، وتحديد الأسباب اللّغويّة أدت إلى ظهورها.[4]

وقد أكد لادو "Lado" على أهمية التّحليل التّقابلي في التّنبؤ بالمشكلات اللّغويّة التي تواجه متعلمي اللغة الأجنبية، وأنّه وسيلة فعالة في التّغلب على هذه المشكلات والصعوبات حيث يقول: "من خلال المقارنة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية يكمن السّر في مدى الصّعوبة أو السّهولة في تعلم اللغة الأجنبية"[5]، ثم يضيف قائلا: "نفترض أنّ الطالب الذي يحتك باللغة الأجنبية سيجد بعض الظواهر سهلة تماما، وبعضها صعبة، فالعناصر التي تشابه لغته الأم تُعدّ

[1]: ينظر: حاجة رفيزة بنت حاج عبد الله، بسمة أحمد الدجاني، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الملاوية: التعريف والتنكير نموذجا، ص436.

[2]: يوكي سوريادارما، المقارنة بين علم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء، ص68.

[3]: عبدو الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص48.

[4]: ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5]: حاجة رفيزة بنت حاج عبد الله، بسمة أحمد الدجاني، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الملاوية: التعريف والتنكير نموذجا، ص436.

سهلة بالنّسبة له، أمّا العناصر المختلفة عن لغته الأم فتمثل صعوبة"[1]، ومن هذا المنطلق يكون الاختلاف بين اللغات هو أساس وضع التّنبؤات التي يضعها التّحليل التّقابلي، بحكم أنّ الاختلاف مصدر الصّعوبة، وسبب المشكلات التي تحول دون اكتساب اللغة الهدف (الأجنبية).

فالتّقابل بين النّظامين اللّغويّين العربي والانجليزي –مثلا– يشير إلى وجود اختلافات بنائية كثيرة بينهما في المستويات اللّغوية جميعا، ولعلّ أبسطها: مثلا أنّ كلمة العم والخال في اللغة العربية لهما مقابل واحد في اللغة الانجليزية، كما توجد بعض ألفاظ القرابة في اللغة العربية ليس لها مقابل على الاطلاق[2]، ومن هنا يتوقع أن يواجه المتعلم الانجليزي الذي يتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية (الثانية)، مشكلة في استعمال لفظ "العم" و"الخال"؛ فيستخدم لفظا واحد (إمّا العم أو الخال)، بحكم أنّ لهما مقابل واحد في لغته الأم، وهو (Uncle).

3/ الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية[3]:

وعليه يتوقف تحقيق الهدفين السّابقين، فهو ثمرة طبيعية للهدفين السّابقين، "فإذا توصلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللّغتين، وحددنا ما نتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف أمكننا أن «نطور» مواد دراسية تواجه هذه المشكلات ابتداء"[4]؛ إذ يتم تحديد العناصر اللّغوية وإعداد مواد تعليمية وفق للمقابلة اللغوية بين اللغات، هذه المواد التي تلقن للمتعلم، ويتم تدريبه عليها تدريبا مكثفا، خاصة تلك التي تختلف عن لغته الأم، وهذا قد ساهم في اجتناب كثير من الأخطاء اللّغوية التي كان يقع فيها متعلمو اللغات الأجنبية.

---

[1]: حاجة رفيزة بنت حاج عبد الله، بسمة أحمد الدجاني، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الملاوية: التعريف والتنكير نموذجا، ص436.

[2]: ينظر: عبدو الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص48.

[3]: يوكي سوريادارما، المقارنة بين التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، ص68.

[4]: عبدو الراجحي، علم التطبيقي وتعليم العربية، ص48، 49.

خامسا/ إجراءاته:

يقوم التحليل التقابلي بين اللغات وفق مجموعة من الخطوات والإجراءات، وقد جعلها "راندال ويتمان" (Randall Whitman) في أربعة خطوات أساسية، وهي:[1]

أ/ الوصف(Description): وبقصد به تقديم وصف واضح ودقيق للنّظامين اللّغويّين للغتين المتقابلتين، وذلك اعتمادا على أدوات النّحو الشّكلي*، وإنّ هذا الوصف لا يقدمه أي شخص وإنّما يقوم به لغوي أو مدرس اللغة؛ لأنّه يتطلب معرفة بالنّظام اللّغوي للغتين معرفة جيدة.

ب/الاختيار(Le choix): ويعدّ الاختيار مرحلة مهمة من أهم مراحل التحليل، والمقصود به اختيار وانتقاء أشكال لغوية معينة(جزئيات لغوية أم قواعد، أم تركيب) لمقارنتها بنظائرها في اللغة الأخرى؛ لأنّه من المستحيل أن نقارن كل جزء من اللّغتين، وقد أكدّ "ويتمان" أنّ عملية الاختيار تتأثر بالافتراضات الشّعورية واللّاشعورية للمحلّل، وتؤثر على الافتراضات التي سيضعها فيما بعد حول التّشابهات، والاختلافات بين النّظامين اللّغويين المتقابلين.

ج/ التقابل ذاته: ويعدّ هذا الإجراء مشابها للاختيار، كونه يقوم على وضع المحلّل(الباحث) لمخطط لأحد النّظامين اللّغويّن، والذي لابد أن يتناسب مع نظام اللغة الأخرى، ثم يشرع في تحديد العلاقة بينهما اعتمادا على خبرته ومعلوماته في اللّغتين.

[1]: ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص184، 185.

*: النّحو الشّكلي: نحو تأسس على يد المدرسة الوصفية الشكلية، التي كانت تنظر إلى النحو بوصفه علما تصنيفيا هدفه استقراء الصيغ الأساسية في اللغة بحسب المنقول من الكلام، فلم يكن هناك معيار الصواب والخطأ في اللغة.

د/ أن يضع تصورا للتّنبؤ بالأخطاء أو الصّعوبات بناء على الإجراءات الثلاثة الأولى: ويرى "ويتمان" أن هذا التنبؤ يمكن التوصل إليه من خلال وضع تدرج هرمي للصعوبات*، أمّا "روبرت لادو" (R. lado) فحصر إجراءات التحليل التقابلي في سبعة خطوات أساسية، وهي على الترتيب كما يلي:[1]

-الحصول على أفضل وصف بنيوي للغتين المعنيتين، مع توحيد طريقة الوصف (أي توحدي منهج التحليل)، ويرى اللغويون داعيا لتحديد منهج معين لمقارنة الأبنية (أي النماذج والتراكيب) فأي منهج حين يستعمل بانتظام يمكن أن يفي بالغرض.

- تلخيص موجز لكل الأبنية بنية بنية.

- المقارنة الفعلية لأنماط البنية في اللغتين.

- حصر أوجه التشابه بين اللغتين.

- حصر أوجه الاختلاف بين اللغتين.

- التّنبؤ بالصعوبات المتوقع حدوثها نتيجة الاختلاف بين النّظامين.

- تشخيص المشكلات واقتراح الحلول لها.

ولعلّ الإجراءات التي وضعها "روبرت لادو" (R. lado) أقرب إلى الموضوعية والعلمية مقارنة بالإجراءات التي أشار إليها "ويتمان" (Randall Whitman)، فالمتأمل للإجراءات التي

---

*: التدرج الهرمي للصعوبات: "فكرة اقترحها ثلاثة من العلماء هم: "ستكويل" و"بووين" و"مارتن" يتمكن من خلالها اللغوي أو مدرس اللغة من التنبؤ بالصعوبات التي تكتنف بعض جوانب اللغة الثانية، ورغم أنهم وضعوا تدرجا للصعوبات في الانجليزية والاسبانية، فإنّهم زعموا أنّه يمكن تطبيق هذه الفكرة على كل اللغات، وقد اقترح ستكويل ورفاقه ثماني درجات من الصعوبات التي توجد في التقابلات بين الأنظمة الصوتية" (دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص185).

[1]: حاجة رفيزة بنت حاج عبد الله، بسمة أحمد الدجاني، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الملاوية: التعريف والتنكير نموذجا، ص437.

أشار إليها "ويتمان" يلمس بوضوح ذاتية التّحليل التقابلي، ويجعل منه في درجة دون الوصف العلمي الذي ينبغي أن يكون، والذي يعدّ أساس الدّراسات اللّسانية الحديثة.

سادسا/توظيف التحليل التقابلي في تعليم اللغة داخل القسم:

اختلف العلماء حول إمكانية توظيف التّحليل التقابلي في تعليم اللغات داخل الأقسام التعليمية، فظهرت لذلك ثلاثة اتجاهات هي:

1/المؤيدون: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ التّحليل التّقابلي ضروري للمعلمين، وواضعي المناهج والمواد التعليمية[1]، لأنّه يمكّنهم من التّنبؤ بالأخطاء اللّغويّة التي يمكن أن يقع فيها متعلم اللغات، وقد أكدت الدراسة التي قام بها نياموسيو(Nyamosyo 1994) على الطلاب الكينيين أنّ: "طريقة التحليل التقابلي ستكون مفيدة في إبراز المشكلات الصعبة التي تواجه الطلاب"[2]، لذا يجب توظيفه داخل الأقسام، وفي تعليم اللغات عموما.

2/ المعارضون: يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ التّحليل التّقابلي لا يمكنه أن يتنبأ بالأخطاء اللّغويّة، خاصة على المستوى النّحوي، لكنّه يفيد في توضيحها، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ المبرر الوحيد لوجود التّحليل التقابلي يَكمن في: "قوته التّوضيحية بدلا من قابليته لتوقع أو تنبؤ الأخطاء أو الصعوبات في اللغة الثانية"[3]، هذا وتؤكد الدراسة التي قام بها وتمان وجاكسون(Whitman, Jackson1972) على 2500 طالب ياباني لاختبار "نظرية التحليل التقابلي في النّحو الانجليزي وإمكانيته في التنبؤ أو توقع المشكلات التي تواجه النّاطقين غير الأصليين في اللغة الانجليزية"[4]، أنّ التداخل بين اللغات له دور ضئيل جدا في تعليم اللغات

---

[1]: ينظر: جاسم علي جاسم، زيدان علي جاسم، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي، دمشق، ع83 84، جمادى الآخر 1422هـ، سبتمبر 2011م، ص244.

[2]: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]: فريدة مولوج، التحليل التقابلي "أهدافه ومستوياته"، ص147.

[4]: جاسم علي جاسم، زيدان علي جاسم، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، ص244.

وأنّه ليس أساس الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها دارسي اللغات، وهي بذلك تنفي فاعلية التّحليل التقابلي في تعليم اللغات.

3/ المعتدلون: ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ التّحليل التّقابلي وحده غير كاف، وأنّه لا بد من الدّمج بينه وبين تحليل الأخطاء بغية الوصول إلى نتائج أفضل في تعليم اللغات، ويعدّ جيمس(James,1980) من رواد هذا الاتجاه، ويقول متحدثا عن هذين المنهجين: "...كل طريقة (التّحليل التقابلي وتحليل الأخطاء) لها دورها الحيوي في تفسير مشكلات التّعلم، ويجب على كل منهما أن تُتَمّم الأخرى بدلا من كونها منافسا لها"[1]، ولعلّ هذا الاتجاه أقرب الاتجاهات إلى الصواب، والحكمة؛ لأنّ التّكامل بين المناهج من شأنه أن يرقى بالعملية التعليمية، فلا يوجد منهج يخلو من العيوب، وإنّ التّكامل بين المناهج هو الطريقة الوحيدة للوصول إلى منهج أكثر نجاعة في تعليم اللغات، وفي تخفيف عيب كل منهج.

[1]: جاسم علي جاسم، زيدان علي جاسم، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، ص244.

الفصل الثاني:

اللغة العربية واللغة الفرنسية _مقارنة وتقابل_

المبحث الأول: اللغة العربية

أولا/ تعريف اللغة العربية:

تعدّ اللغة العربية إحدى اللّغات العالمية التي تنتمي إلى "مجموعة من اللّغات تسمى اللغات السامية*"[1]، وهي أرقى لغات هذه المجموعة من حيث المبنى والمعنى والاشتقاق والتركيب والدلالة، ويطلق مصطلح اللغة العربية على اللغة الفصحى التي كانت تستعمل في الأدب الجاهلي، والتي تستعمل اليوم في وسائل الإعلام والاتصال، وفي التعليم، وفي شتى المجالات العلمية، والفنون الأدبية في العالم العربي، وهي "اليوم واحدة من اللغات الستّ* التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة، وكما تعتبر بتراثها الضخم إحدى أهم اللغات الحية في العالم"[2] وهي إحدى أكثر اللغات انتشارا في العالم؛ إذ يستخدمها أكثر من 467 مليون نسمة، وقد انبهر المستشرق الفرنسي" إرنست رينان"(R. Ernest) بهذا الانتشار السّريع لها، وعبر عن هذا الانبهار قائلا: "إنّ انتشار اللغة العربية ليعتبر من أغرب ما وقع في تاريخ البشر، كما يعتبر من أصعب الأمور التي استعصى حلها، فقد كانت هذه اللغة غير معروفة بادئ ذي بدء، فبدت فجأة على غاية من الكمال فليس لها طفولة ولا شيخوخة، ظهرت أول أمرها تامة مستحكمة، ولا أدري هل وقع مثل ذلك من لغات الأرض قبل أن تدخل في أدوار مختلفة، فإنّ العربية _ولا

---

*: اللغات السامية: "تسمية أطلقها اللغوي الألماني شلوستر (Schlozer) على اللغات الشرقية سنة 1781م، عن: إسرائيل ولفنسون، تاريخ اللغات السامية، مطبعة الاعتماد، مصر، ط1، 1929م، ص2.

[1]: كيس فريستيغ، اللغة العربية تاريخها ومستوياتها وتأثيرها، تر: محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1 2003م، ص19.

*: اللغات الست التي تعتمدها هيئة الأمم المتحدة هي: العربية، الصينية، الانجليزية، الفرنسية، الروسية، والإسبانية.

[2]: علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس_ لبنان، (د. ط) 2010م، ص45.

جدال_ قد عمت أرجاء كبرى للعالم"[1]، كما تؤكد الإحصائيات العالمية "أنّ اللغة العربية تحتل المكان الثالث بين اللغات المستخدمة في الإذاعات الأجنبية بعد الانجليزية والفرنسية"[2]، وفيما يلي خريطة تظهر توزع اللغة العربية في العالم.

وعلى الرغم من أنّ اللغة العربية لغة طبيعية كغيرها من اللغات الأخرى التي تكتسب وتتعلم، إلّا أنّها تختلف عن بقية اللغات الأخرى، وقد أقرّ الغرب بهذا التّميز والاختلاف، ويظهر ذلك في كلمة "فريجسون(Ferguson)" التي وردت في مقاله عن اللغة العربية بدائرة المعارف البريطانية: "إنّ اللغة العربية اليوم، سواء بالنّسبة إلى عدد متحدّثيها، أو إلى مدى تأثيرها، تعتبر

[1]: سيد منور نينار، تأثير اللغة العربية في لغات الهند، تر: قاضي عبد الله الرشيدي الندوي، وزارة الثقافة والفنون والتراث الدوحة، قطر، ط1، 2011م، ص5، 6.

[2]: أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي، بحوث ودراسات، دار الأصدقاء للطباعة، المنصورة، (د. ط)، 1427هـ/ 2006م، ص10.

إلى حد بعيد أعظم اللغات السّامية جمعاء، كما ينبغي أن ينظر إليها كإحدى اللغات العظمى في عالم اليوم"[1]، وتتجلى صحة هذا القول في نظرنا إلى مكانة اللغة العربية في مختلف الجوانب الدينية والاستراتيجية واللّغويّة والتّاريخية، فهي بحق لغة تجاوزت كل حدود الزمان والمكان، وخلقت لنفسها مكانة مهمة بين اللغات العالمية.

وقد أخذت اللغة العربية مكانة مرموقة بين لغات العصر، حيث ازداد الاهتمام بها وبتعليمها وتعلمها، ولعلّ سبب ذلك راجع إلى ما تتميز به عن غيرها من لغات العالم، فاللغة العربية تتميز بـ:

1/ أنّها لغة استوعبت التّراث العربي والاسلامي، وحافظت عليه، فهي اللغة التي اختارها الله سبحانه وتعالى لتكون لغة التنزيل، ويكفيها شرفا أنّها لغة القرآن الكريم، وقد عبر "أنور شحنه" عن هذه الخاصية قائلا: "منذ العصور الوسطى، واللغة العربية تتمتع بعالمية جعلت منها إحدى لغات العالم العظمى على نفس المستوى الذي حظيت به كل من اليونانية واللاتينية والانجليزية والفرنسية والاسبانية والروسية. ولا يعزى هذا إلى عدد متكلّميها فحسب، بل أيضا إلى المكانة التي تشغلها في التاريخ والدور الذي لعبته فيه"[2]، فكانت بذلك وعاء ثقافة وحضارة واسعة النّطاق منقطعة النّظير، وكان لها أثر عميق في النّفوس على مختلف العصور.

2/ تميزها وتفردها بمجموعة من الخصائص اللّغويّة في مختلف المستويات الصّوتية والصّرفية والنّحوية والدّلالية، الأمر الذي جعل منها لغة تتماشى مع مستجدات كل زمان ومكان فاستحقت أن تكون لغة عظيمة، وقد عبر "رافائيل"(Raphael) عن هذه الطّاقة والعظمة بقوله: "إنّني أشهد من خلال خبرتي الذاتية أنّه ليس ثمة من بين اللغات التي أعرفها (وهي 9 لغات)، لغة تكاد تقرب من العربية سواء في طاقتها البيانية، أم في قدرتها على أن تخترق

[1]: رشدى أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج3، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (د. ط)، 1402هـ/ 1982م، ص15,

[2]: المرجع نفسه، ص16.

مستويات الفهم والإدراك، وأن تنفذ إلى المشاعر والأحاسيس، تاركة أعمق الأثر فيها، وفي هذا الصّدد فليس للعربية إلّا أن تقارن بالموسيقى"[1]، وهذا القول لم ينبع من العدم، وإنّما هو نتيجة لإدراك واع لطبيعة اللغة العربية، ووعي كبير بتفردها وتميزها مقارنة باللغات الأخرى.

3/ تميزها بخاصية الاشتقاق والتّوليد، ما جعل منها لغة مرنة طيعة قادرة على استيعاب المصطلحات الحديثة، فشرحت صدرها لكل العلوم، وفتحت بابها أمام كل وافد وجديد، وقد عبر إرفنج(Irving) عن أهمية هذه الخاصية، ودورها الكبير في ثراء اللّغة العربيّة قائلا: "إنّ جذور العربية الشتى، وما يمكن أن يطرأ عليه من تغيرات، تعزّ على الحصر تجعل من اللّغة العربيّة إحدى اللّغات العظمى في العالم أجمع، ومن أجل هذا فهي جديرة بأن تعلم، وأنّها بحق إحدى اللغات الكلاسيكية، وتقف بجدارة على نفس مستوى كل من اليونانية والسنسكريتية*"[2]، وقد أدركت الأمم والشّعوب في مختلف أنحاء العالم أهمية هذه اللغة، وأصبحت تتسابق في تعليمها وتعلمها لأبنائهم، وما المعاهد والمؤسسات التي أنشأت في مختلف أنحاء العالم لتعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، إلّا دليلا على الاهتمام والانبهار باللّغة العربيّة، ومدى أهمتها في عالم اليوم.

وعلى الرغم من الاهتمام والانتشار التي تحظى به اللّغة العربيّة في العالم، إلّا أنّها _وللأسف_ تعاني من إجحاف كبير من قبل أبنائها الذين انبهروا باللّغات الأجنبيّة، وانصرفوا عنها إلى تعلم لغات غيرهم، فاللغة العربية في نظرهم لغة عاجزة عن استيعاب عالم اليوم، وما يعتريه من تطورات وتغيرات في مختلف المجالات، ولا تستطيع أن تجاري اللّغات الأخرى (كاللغة الانجليزية)، متناسين أنّ العجز صفة للعاقل وليس سمة أيّة لغة، وإنّما العجز هو سمة

---

[1]: رشدى أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج3، ص17.

*: السنسكريتية: هي لغة عريقة استخدمت قديما في الهند والدول المجاورة لها، وهي منقرضة في عالم اليوم.

[2]: رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 1420هـ/ 2000م، ص37.

أبنائها الذين عجزوا عن استغلال طاقاتها الكامنة وفشلوا في تطويرها، فاللّغة تحيا بحياة أبنائها وتتطور على أيديهم.

ثانيا/ نظام اللغة العربية:

1/ المستوى الصوتي:

تعدّ الأصوات اللّبنة الأولى للغات، وأساس كلامها المركب، والركيزة الأساسيّة للتّنوع الأدائي، وتتميز جميع أصوات اللّغات عن بعضها البعض في جميع لغات العالم دون استثناء بعاملين رئيسيين هما:[1]

- ✓ نقطة التقاء طرفين من أعضاء النّطق (النّطق السّلبي، والنّطق الايجابي) ليستمر خروج الهواء بينهما، وهو ما يصطلح عليه بمخارج الأصوات (point of articulation).
- ✓ كيفية حدوث هذا الالتقاء، وهو ما يعرف بصفات الأصوات (articulation Manner).

وإنّ التّحكم في هاتين الخاصيّتين، والتّمكن منها هو أساس إتقان أي لغة من اللّغات البشريّة، فلكل لغة من اللغات حروف وأصوات تتميز بها، ويعدّ المخرج والصفة بطاقة تعريف وهوية الحرف التي تميزه عن سائر الحروف، ولا يمكن التّصرف فيها؛ فأي تصرف في مخرج الصوت و الحرف أو صفاته سيؤدي لا محالة إلى تغير صوتي في حروف اللّغة، وبالتّالي إلى تشوه في الأداء وتغير أو إخلال في المعاني، وتغير في دلالات الكلمات والجمل.

[1]: صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (د. ط)، (د. ت) ص142.

أ/**أصوات اللّغة العربيّة:** للّغة العربيّة تسعة وعشرون* (29) صامتا، حددها سيبويه (ت: 175هـ) وشيوخه، وهي على الترتيب:[1]

1/ الهمزة ورمزها: (ء)، 2/الألف ورمزها: (ا)، 3/الهاء ورمزها: (هـ)، 4/ العين ورمزها: (ع) 5/ الحاء ورمزها: (ح)، 6/ الغين ورمزها: (غ)، 7/ الخاء ورمزها: (خ)، 8/الكاف ورمزها: (ك) 9/ القاف ورمزها: (ق)، 10/ الضاد ورمزها: (ض)، 11/ الجيم ورمزها: (ج) 12/ الشين ورمزها (ش)، 13/ الياء ورمزها: (ي)، 14/اللام ورمزها: (ل) 15/الراء ورمزها: (ر)، 16/ النون ورمزها: (ن)، 17/ الطاء ورمزها: (ط) 18/الدال ورمزها: (د) 19/ التاء ورمزها: (ت) 20/الصاد ورمزها: (ص)، 21/ الزاي ورمزها: (ز)، 22/السين ورمزها: (س)، 23/الظاء ورمزها(ظ)، 24/الذال ورمزها(ذ) 25/التاء ورمزها: (ت)، 26/ الفاء ورمزها: (ف) 27/ الباء ورمزها:(ب) 28/الميم ورمزها: (م)، 29/ الواو ورمزها: (و)، وتسمى هذه الحروف بالحروف الجامدة أو الصامتة أو الصوامت* (Les Consonnes).

*: اختلف علماء العربية في عدد الحروف الهجائية، حيث ذهب بعضهم إلى أنّها 28حرفا، وذلك باعتبار الهمزة والألف حرفا واحد، لأنّ الألف المتحركة تسمى همزة، وتنطق نطق الهمزة، ويعد الخليل بن أحمد الفراهيدي رائد هذا المذهب، في حين يذهب ابن جني وسبويه وطائفة من العلماء الآخرين إلى اعتبار الألف حرفا والهمزة حرفا، وأنّ حروف اللغة العربية 29 حرفا.

[1]: ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، (د، ط)، 1994م، ص51، 52.

*: الصوامت(Les Consonnes): هي التي يحدث عند النطق بها انسداد جزئي أو كلي في موضع من جهاز النّطق.

كما تتميز اللغة العربية بثلاث مصوتات أو ما يسمى بالحروف الصائتة* (les voyelles) وهي:[1]

_ الفتحة ورمزها (ـَـ) ويقابلها في الكتابة الفنولوجية العالمية (a).

_ الضمة ورمزها (ـُـ) ويقابلها في الكتابة الفونولوجية العالمية (u).

_ الكسرة ورمزها (ـِـ) ويقابله في الكتابة الفنولوجية العالمية(I). ومن اللّغويين من يضاعف عددها إلى ستة مصوتات _باعتبار أنّ المصوتات الثلاث الأولى عبارة عن حركات قصيرة_ وذلك بإضافة حروف المد المناسبة لكل حركة، وتسمى حينئذ بالحركات الطويلة، وهي على الترتيب: الفتحة الممدودة (ـآ) ورمزها بالكتابة الفنولوجية /a:/، الضمة الممدودة(ـو) ورمزها بالكتابة الفنولوجية /u:/، والكسرة الممدودة(ي) ورمزها بالكتابة الفنولوجية /I:/(تمد الواو والياء بشروط)، ويؤكد أهل الاختصاص في المجال الصوتي أنّه "من غير الممكن أن ينطق الإنسان بحرف صامت دون أن يصحبه حرف صائت به، يخرج"[2]، كما أنّ لها دورا كبيرا في تحديد معنى الكلمات والجمل.

_تصنيف أصوات اللغة العربية:

أ/ حسب مخارجها*: تحدّث علماء العربية قديما وحديثا عن مخارج الأصوات العربية، ويعدّ الخليل بن أحمد الفراهيدي(ت:175هـ)، وتلميذه سبويه (ت:180هـ)، وابن جني (ت392هـ) من

*: الصوائت(les voyelles): وهي "الأصوات التي يجر معها الهواء طليقا لا يعترض طرقه شيء حتى يخرج من الفم" عن: صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (د. ط)، (د. ت) ص142.

[1]: ينظر: يمينة تومي سيتواح، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية) ص57.

[2]: المرجع نفسه، ص57.

*: المخرج: هو محل خروج الحرف الذي ينقطع عند الصوت تحقيقا أو تقدير؛ فإذا انقطع الصوت عند خروجه كان محققا وإذا لم ينقطع كان مقدرا، وقد اختلف اللغويون القدماء والمحدثين في عددها، فعدّها أكثر القدماء ستة عشر مخرجا، في حين عدّها أكثر المحدثين عشرة مخارج.

أشهر اللّغويين القدامى الذين برزوا في مجال الصوتيات، فقدموا وصفا وافيا شاملا جامعا مانعا وقد أثبتت الدّراسات الحديثة التي تعتمد على التّقنيات الدّقيقة على أنّ هذا الوصف وصف دقيق وهو وصف تجاوز حدود الزمان والمكان، وسنورد في هذا السّياق تقسيم "ابن جني" باعتباره من أشهر التّقسيمات التي تعكس قوة ملاحظة هذا العالم الفذ وحدّة ذكائه، حيث يقول "ابن جني" في هذا الصدد: اعلم أنّ مخارج الحروف ستة عشر:[1]

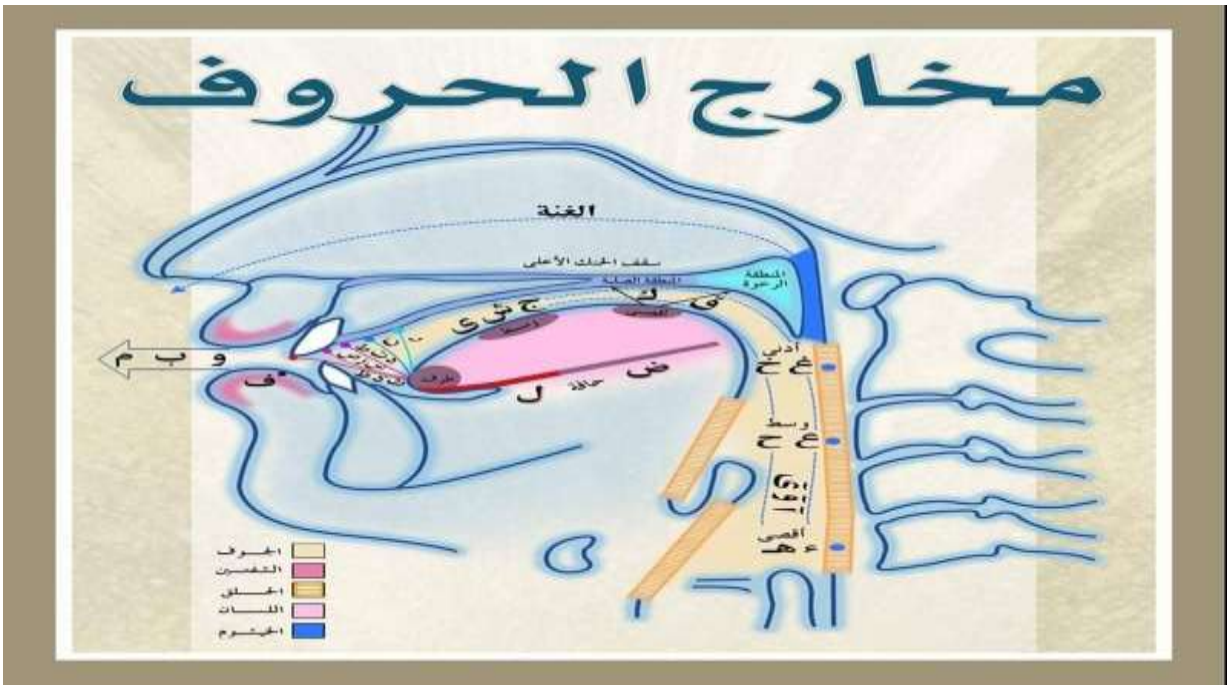
1) أولها من أسفل الحلق وأقصاه مخرج الهمزة والألف والهاء.
2) ومن وسط الحلق مخرج العين والحاء.
3) ومما فوق ذلك مع أول الفم مخرج الغين والخاء.
4) ومما فوق ذلك من أقصر اللّسان مخرج القاف.
5) ومن أسفل ذلك وأدنى إلى مقدّم الفم مخرج الكاف.
6) ومن وسط اللّسان، بينه وبين وسط الحنك الأعلى، ومخرج الجيم والشين والياء.
7) ومن أول حافة اللّسان وما يليها من الأضراس مخرج الضاد _إلّا أنّك إذا شئت تكلفتها من الجانب الأيمن، وإن شئت من الجانب الأيسر_.
8) ومن حافة اللّسان من أدناها إلى منتهى طرف اللّسان، من بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى مما فويق الضّاحك والنّاب والرباعية والثنية، مخرج اللّام.
9) ومن طرف اللّسان بينه وبين ما فويق الثنايا مخرج النون.
10) ومن مخرج النون غير أنّه أدخل في ظهر اللّسان قليلا لانحرافه إلى اللام مخرج الراء.
11) ومما بين طرف اللّسان وأصول الثنايا مخرج الطاء والدال والتاء.
12) ومما بين الثنايا وطرف اللّسان مخرج الصاد والزاي والسين.
13) ومما بين طرف اللّسان وأطراف الثنايا مخرج الظاء والذال والثاء.
14) ومن باطن الشفة السفلى وأطراف الثنايا العلا مخرج الفاء.

[1]: أبي الفتح عثمان بن جني، سرّ صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي، (د. ب)، (د. ط)، (د. ت)، ص47، 48.

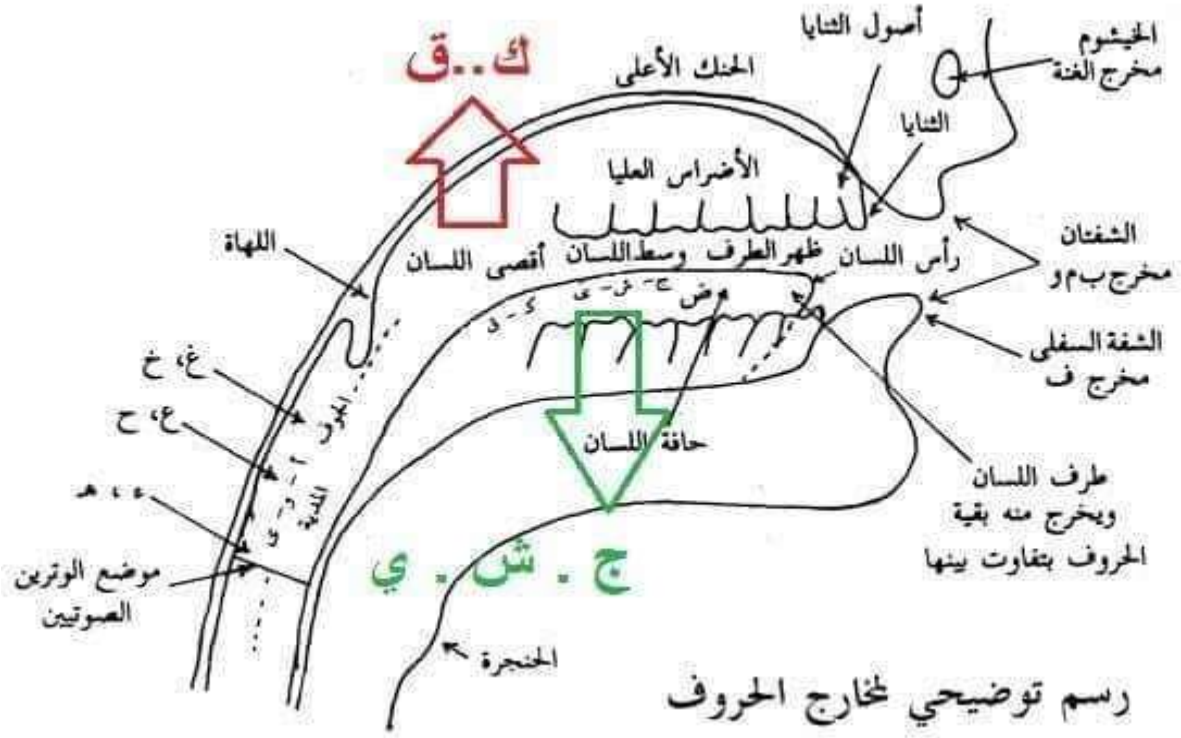
15)ومما بين الشّفتين مخرج الباء والميم والواو.

16)ومن الخياشيم مخرج النون الخفيفة ويقال الخفيفة، أي السّاكنة، فذلك ستة عشر مخرجا.

وقد أكدّ "كمال بشر" (1987م) على دقة هذا التّقسيم، وعلى تطابقه مع الدراسات اللّسانية الحديثة للأصوات العربيّة، وأكدّ أنّه تقسيم يعكس دهاء وحذق "ابن جني(ت: 392هـ)" في مجال الأصوات، وتمكّنه من اللّغة العربيّة، حيث علقّ قائلا: "والحق إنّ النّتائج التي وصل إليها هذا العالم في ذلك الوقت الذي كان يعيش فيه لتعدّ مفخرة له، وللفكر العربي في هذا الموضوع"[1] ولا يوجد ما هو أدلّ على صدق هذه المقولة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات الحديثة في مجال الأصوات، والتي أجريت باستخدام آلات وتقنيات حديثة ودقيقة، والتي أكدت على دقة ما توصل إليها علماؤنا العرب قبل عصور من الزمن، وفيما يلي رسمين توضيحين لمخارج الحروف العربية:



[1]: عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللغات (دراسة تقابلية)، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية قسم الدراسات النحوية واللغوية، جامعة أم درمان الإسلامية، 2010م، ص81.



ب/ صفاتها*:

1 /الصفات المتقابلة (المميزة): وهي الصّفات التي "من شأنها التّمييز بين الأصوات المتشاركة في المخرج الواحد"[1]؛ فالأصوات (ث/ ذ/ ظ) لها مخرج واحد، ولكن اختلاف الصفات المصاحبة لها في تكوّنها في مخرجه، جعل لها جرسا مختلفا ومميزا في السّمع، ولذلك سميت هذه الصّفات بالصّفات المميزة، وهي:[2]

---

*: صفات الحروف: هي الكيفية التي يوصف بها الحرف عند حلوله في المخرج، وبه تتميز الحروف المتحدة في المخرج بعضها عن بعض، وهي في اللغة العربية قسمان صفات مميزة (المتقابلة)، وصفات محسنة (التي لا مقابل لها).

[1]: غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات اللغة العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004م، ص101.

[2]: ينظر: فخري محمد الصالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة، الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، (د. ط)، (د. ت) ص22، وجمال الدين إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصفات _دراسة منهجية وتدريبات واختبارات_ مكتبة طالب العلم جمهورية مصر العربية، ط1، 1433هـ/ 2012م، ص(127إلى 164).

_الشدّة والرخاوة:

والشدة: انحباس الصوت، ثم ينطلق مع انطلاق الهواء في قوة، وهي في اللغة العربية خمسة أصوات وهي: **(د، ق، ك، ج، ت)**، وضدها **الرخاوة:** ويقصد بالرخاوة جريان الصوت في ضعف، والحروف الرخوية(الاحتكاكية): (هـ، ح، غ، ع، س، ص، ض، ز، ظ، ت، ذ، ق).

_الجهر والهمس:

والجهر: خروج الصوت مجهورا قويا واضحا، وحروفه مجموعة في قولهم: "عظم وزن قارئ غض ذي طلب جد"؛ أي: عظم ميزان قارئ فتى اجتهد في الطلب، وضده **الهمس** وهو: جريان النفس عند النطق بالحرف لضعف الاعتماد على مخرجه، وحرفه مجموعة في قولهم: "حثه شخص فسكت".

_الإطباق والانفتاح:

ويقول سيبويه متحدثا عن هاتين الصفتين: "ومنها المطبقة والمنفتحة، فأما المطبقة فالصاد والضاد والطاء والظاء، ولمنفتحة كل ما سوى ذلك من الحروف؛ لأنّك لا تطبق لشيء منهن لسانك، ترفع إلى الحنك الأعلى"[1]، ويقال أنّه لولا صفة الإطباق لما استطعنا التّفريق بين الطاء والتاء والضاد والدال و لصارت الطاء تاءً، والضاد دالا.

_الاستعلاء والانخفاض:

ويقصد الاستعلاء العلو والارتفاع، وهو "ارتفاع جزء كبير من اللّسان إلى الحنك الأعلى عند النّطق"[2]، وحروفه مجموعة في قولهم: "خصّ ضغط قظ"، ويقابله الانخفاض (الاستفال) وهو: "انخفاض اللسان إلى قاع الفم عند النّطق بالحرف"[3]، وحروفه كل الحروف ماعدا حروف الاستعلاء.

---

[1]: سبويه(أبو بشر عمرو بن عثمان)، الكتاب، ج4، تح: عبد السلام محمد هارون، القاهرة، (د. ط)، (د. ت)، 436.

[2]: جمال الدين إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصفات _دراسة منهجية وتدريبات واختبارات_، ص148.

[3]: المرجع نفسه، ص150.

_الإذلاق والإصمات:

ويقصد بالإذلاق هنا "خفة الحرف وسرعة النّطق به لخروجه من ذلق اللسان أي طرفه أو من طرف إحدى الشفتين أو منهما معا"[1]، وحروفه مجموعة في قولهم: "فرّ من لب"، وضده الإصمات*، وحروفه خمسة وعشرون حرفا الباقية بعد حروف الإذلاق؛ حيث يمنع "انفراد أصول هذه الحروف، في كلمة تزيد عن ثلاثة أحرف"[2]، وذلك لثقل النّطق بها مجتمعة، فالعرب كانت تميل إلى الأخف والأسهل في النّطق.

2/الصّفات المحسنة: أو كما يسميها البعض الصفات التي لا ضد لها، ويقصد بالتّحسن في هذا النّوع من الصفات "أنّها تعطي الصوت جرسه الخاص به، من غير أن يكون لها سمة التّفريق"[3]؛ فهي لا تميز الحرف عن غيره، وإنّما تُحسّن الأصوات التي تتصف بها، وهي ثماني* صفات، وهي:[4]

_الصفير: وهو صوت زائد يخرج من بين الثّنايا وطرف اللّسان عند النّطق بأحد حروفه وحروفه ثلاثة وهي: الصاد، الزاي والسين.

_القلقلة: وهي اضطراب اللّسان عند النّطق بالحرف حتى يسمع له نبرة قوية، وحروفها خمسة مجموعة في قولهم: "قطب جد".

---

[1]: جمال الدين إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصفات _دراسة منهجية وتدريبات واختبارات_، ص148.، ص163.

*: الإصمات: سمي بهذا الاسم لثقل النّطق بحروفه، كونها تخرج من غير طرف اللّسان والشّفتين.

[2]: جمال الدين إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصفات _دراسة منهجية وتدريبات واختبارات_، ص164.

[3]: غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات اللغة العربية، ص117.

*: من العلماء من يضيف صفة الاستطالة ضمن الصفات المحسنة، وهي صفة يختص بها حرف الصاد، ويقصد بالاستطالة امتداد الصوت من أول حافة اللسان إلى آخرها.(عن: غانم قدوري الحمد، المدخل إلى أصوات اللغة العربية، (الهامش) ص118.

[4]: ينظر: جمال إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصفات _دراسة منهجية وتدريبات واختبارات_، ص168_180.

_اللين: وهو لغة بمعنى السّهولة، وهو إخراج الحرف من مخرجه بسهولة، وعدم كلفة على اللّسان، وحرفاه اثنان هما: الواو والياء الساكنتان المفتوح ما قبلهما.

_الانحراف: وهو في اللغة بمعنى الميل والعدول، وهو الميل بالحرف بعد خروجه من مخرجه عند النّطق به حتى يتصل بمخرج آخر، وحرفاه اثنان هما: اللام والراء.

_التكرير: وهو في اللغة بمعنى إعادة الشيء مرة بعد مرة، وهو ارتعاد رأس اللسان _اهتزازها_ عند النّطق بالحرف، وحرفه واحد هو الراء.

_التفشي: وهو في اللغة بمعنى الانتشار، وهو كثرة انتشار خروج الريح بين اللسان والحنك الأعلى وانبساطه في الخروج عند النّطق بالحرف.

_الغنة: وحروفها الميم والنون تنوينا، والغنة صوت مركب يخرج من الخيشوم، لا دخل للسان في حدوثه، ويحدث نتيجة انسداد الفم، وبقاء المجرى الأنفي مفتوحا لخروج الهواء.

_الاستعلاء: وهو "صفة بعض الأصوات الخلفية، وهي القاف والغين والخاء؛ وهي الأصوات التي يرتفع فيها اللّسان بجزئه الخلفي نحو اللهاة، ليخرج الصوت غليظا مفخّما، دون مبالغة في تغليظ الصوت"[1]، وحروفه مجموعة في قولهم: "خُصّ ضَغْطٍ قِظْ"

والجدول التالي يلخص وصف اللّسانيين العرب لأصوات اللغة العربية:[2]

الباء	صامت، شفوي، مجهور، انفجاري، مرقق.	**الزاي**	صامت، لثوي، مجهور، احتكاكي، مرقق.
الميم	صامت، شفوي، أنفي، متوسط، مرقق.	**السين**	صامت، لثوي، مهموس، احتكاكي، مرقق.
الفاء	صامت، شفوي، أسناني، مهموس، احتكاكي، مرقق.	**الصاد**	صامت، لثوي، مهموس، احتكاكي، مفخم.

[1]: محمود عكاشة، أصوات اللغة، مكتبة دار المعرفة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، ط2، 1428هـ/ 2007م، ص78.

[2]: فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، دار إيتراك، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص108، 109.

الثاء	صامت، أسناني، مهموس، احتكاكي، مرقق.	**الجيم**	صامت، لثوي، حنكي، مجهور، مركب مرقق.
الذال	صامت، أسناني، مجهور، احتكاكي، مرقق	**الشين**	صامت، لثوي، حنكي، مهموس، احتكاكي مرقق.
الظاء	صامت، أسناني، مجهور، احتكاكي، مفخم.	**الياء**	شبه صائت، حنكي وسيط، مجهور، مرقق.
التاء	صامت، أسناني لثوي، مهموس، انفجاري، مرقق.	**الخاء**	صامت، حنكي، قصي، مهموس، احتكاكي
الدال	صامت، أسناني لثوي، مجهور، انفجاري، مرقق.	**الغين**	صامت، حنكي قصي، مجهور، احتكاكي.
الضاد	صامت، أسناني لثوي، مجهور، انفجاري، مفخم.	**الكاف**	صامت، حنكي قصي، مهموس، انفجاري مرقق
الطاء	صامت، أسناني لثوي، مهموس، انفجاري، مفخم.	**الواو**	شبه صائت، حنكي، قصي، شفوي، مجهور مرقق
اللام	صامت، أسناني لثوي، مجهور، متوسط، جانبي، يكون مرققا ومفخما	**القاف**	صامت، لهوي، مهموس، انفجاري.
النون	صامت، أسناني لثوي، أنفي، مجهور، متوسط، مرقق.	**العين**	صامت، حلقي، مجهور، احتكاكي، مرقق.
الراء	صامت، لثوي، مجهور، متوسط، مكرر، يكون مفخما ومرققا.	**الحاء**	صامت، حلقي، مجهور، احتكاكي، مرقق.
الهاء	مهموس، رخوي، منفتح، مستفل، حلقي	**الهمزة**	مجهور، شديد، منفتح، مستفل، حلقي

_المقطع "syllabe":

تعدّ فكرة تجزئة الكلام إلى مقاطع فكرة أصيلة عند العرب، ويرجع تاريخ ظهور هذه الفكرة إلى تلك المرحلة الطويلة التي عاشت فيها العربية لغة شفهية تعتمد في نقل صنائع أهلها ومنجزاتهم على المشافهة والسّماع، وقد ساهمت هذه الطبيعة في تنقية أصوات العربية من كل ما يحدّ من انسيابها أو يقف دون توارد مقاطعها في إيقاع موسيقي جذاب[1]، والمقطع في أبسط تعريف له عبارة عن "أصوات متتالية تتم على أساس التباين الكائن بين الصوامت، كما أنّه توزيع منتظم للطاقة الصوتية"[2]، وتختلف المقاطع باختلاف اللّغات، فالمقاطع في اللغة العربية غير المقاطع في اللغة الفرنسية، ويعود ذلك إلى الاختلافات الصوتية التي تتميز بها كل لغة.

_النّبر "Accent":

يعرف تمام حسان النّبر بأنّه: "ازدياد وضوح جزء من أجزاء الكلمة، وهذا النّشاط يؤدي إلى زيادة في السّمع عن بقية ما حوله من أجزائها"[3]، ويعرفه أحمد مختار عمر بأنّه: "تتابع من المقاطع يتميز واحد منها، وهو المقطع المبتور باحتوائه على قدر كبير من ضغط الرئة بالنّسبة للمقاطع الأخرى"[4]؛ والنّبر حسب هذه التعريفات هو تميز إحدى المقاطع المتتابعة نتيجة ضغط المتكلم على الحرف مع ارتفاع الصوت أثناء النّطق بالكلمة، بهدف الوضوح السّمعي للصوت أو مقطع صوتي إذا ما قورن بصوت من الأصوات المجاورة له.

---

[1]: ينظر: المهدي بوروبة، ظواهر التشكيل الصوتي عند النحاة واللغويين العرب حتى نهاية القرن الثالث الهجري، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تلمسان، 2002م، ص271.

[2]: سمير شريف استيتية، الأصوات اللغوية، رؤية صوتية ونطقية وفيزيائية، دار وائل للنشر، الجزائر، ط1، 2006م ص300.

[3]: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 170.

[4]: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، البلد، (د. ط)، 1997م، ص200.

_التّنغيم"intonation":

يعدّ التّنغيم من الحقائق المتواجدة في مختلف لغات العالم، والتي اختلف العلماء في تعريفها؛ حيث يعرفه "تمام حسان" بأنّه: "ارتفاع الصوت وانخفاضه أثناء الكلام"[1]، في حين يرى "عاطف مذكور" أنّ التّنغيم: "تنوع الصوت بين الارتفاع والانخفاض أثناء الكلام نتيجة لتذبذب الوترين الصوتيين فيتولد عن ذلك نغمة موسيقية"[2]، ويتضح من خلال هذه التعريفات أنّ التنغيم ظاهرة ترتبط بارتفاع وانخفاض الصوت أثناء نطق الكلمات مما يؤدي إلى اختلاف الموقع السّمعي، وإلى اختلاف المعنى، ويشير "توفيق محمد شاهين" إلى أهمية التّنغيم في اللغة، وفي تغيير المعنى قائلا: "هو الذي يحدّد المعنى، ويدلّ على الغرض المطلوب، ويضفي على اللغة كمالها"[3]، فكلمة "نعم" تختلف عند الإجابة ويختلف تنغيمها عند الاستفهام أو التعجب وقس على ذلك، وتجدر الإشارة هنا التّنغيم لا يقتصر على الكلمة الواحدة بل يتعداها إلى التركيب؛ فقولك (السّلام عليكم) عند التّحية لها تنغيم خاص يختلف عن التّنغيم عند النّطق بها في حالة الغضب.

2/ المستوى الصرفي:

يعدّ هذا المستوى ثاني مستوى من المستويات اللّغويّة التي لها دور كبير في اكتساب وتعلّم اللغة الأصلية والأجنبية، وتعدّ دراسة الكلمة، وما يطرأ عليها من تغيرات على مستوى المعنى والمبنى موضوع هذا المستوى.

ولما كانت الكلمة: "اللّفظ الدال على معنى مفرد كرجل وبيت، والمراد باللّفظ الصوت المشتمل على بعض الحروف سواء أدلّ على معنى كرجل وبيت وأم لم يَدل ك: لجر مقلوب

[1]: تمام حسان، مناهج البحث اللغوي، مطبعة النجاة الجديدة، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، (د. ط)، 1979م ص198.

[2]: محمود السعران، علم اللغة العام، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، (د. ط)، (د. ت)، ص135.

[3]: توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مكتبة وهبة، مصر، (د. ط)، 1980، ص125.

رجل، وتيب مقلوب بيت"[1]، فقد اختلف القدماء والمحدثون في تقسيمها، حيث قسمها القدماء إلى اسم وفعل وحرف، في حين انتهج المحدثون تقسيما آخر أوسع وأشمل من هذا التّقسيم، ويعدّ تمام حسان* من أشهر المحدثين الذين اتبعوا منهجا جديدا ومغايرا في تقسيم الكلمة العربية حيث قسّم الكلمة العربية إلى ستة أقسام هي: الاسم، الفعل، الصفة، الضمير، الخالفة، الأداة وسنفصل الحديث في كل نوع من هذه الأنواع فيما يلي:

أ/ الاسم: وهو "ما يدلّ على معنى مستقل بالفهم، وليس الزمن جزءا منه"[2]، كمحمد وفرس وحمامة ودار وحنطة وماء، وهو خمسة أنواع:[3]

- **الاسم المعين:** وهو ما يسميه النّحاة اسم الجثة، وهو الاسم الذي يسمى طائفة من المسميات الواقعة في نطاق التّجربة كالأعلام والأجسام والأغراض المختلفة.
- **اسم الحدث:** ويشمل كل ما يدخل تحت مسمى اسم المعنى من مصدر واسم المصدر واسم المرة واسم الهيئة، وتتميز هذه الأسماء باشتراكها جميعا في الدلالة إمّا على الحدث أو عدده أو نوعه.
- **اسم الجنس:** وهو نوعان اسم الجنس الجمعي كعرب وترك ونيق وبجع، واسم الجمع كإبل ونساء.

---

[1]: محمد أسعد النادري، نحو اللغة العربية، كتاب في قواعد النحو والصرف، الدار النموذجية، المكتبة العصرية، بيروت، ط2 1418هـ، 1997م، ص5.

*: اتبع تمام حسان في تقسيمه للكلمة العربية منهجا يعتمد على تقسيم الكلام تقسيما يأخذ بعين الاعتبار المعنى والمبنى معا فالطريقة المثلى في تقسيم الكلام _حسب رأيه_ هي التي تأخذ بعين أساس الاعتبارين (المبنى والمعنى) مجتمعين، إذ يبنى على طائفة من المباني ومعها طائفة من المعاني.(ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص87.)

[2]: محمد علي السراج، اللباب في قواعد اللغة وآلات الأدب، لنحو والصرف_ البلاغة والعروض_ اللغة والمثل، تح: خير الدين شمس باشا، دار الفكر، دمشق، ط1، 1983م، ص11.

[3]: ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص90، 91.

- **الميميات:** وهي مجموعة من الأسماء المشتقة التي تبدأ بميم زائدة، والتي لا يعدّ المصدر الميمي* منها، وهي اسم الزمان واسم المكان واسم الآلة، نحو: مُقامٌ، مُستخرَج، مستقرٌّ
- **الاسم المبهم:** وهي مجموعة الأسماء لا تدلّ على معين، وإنّما تدلّ في العادة على الجهات والأوقات والموازين والمكاييل والمقاييس والأعداد أو غير ذلك، نحو: فوق تحت، قبل، بعد، أمام، وراء، حين، وقت، أوان...

ب/ الفعل[1]: وهو ما دلّ على معنى في نفسه مقترن بزمان كـ: جاء ويجيء وجيء، وهو ثلاثة أنواع:

- ✓ **الفعل الماضي:** وهو ما دلّ على معنى في نفسه مقترن بالزمن الماضي، نحو جاء واجتهد وتعلم، وعلامته قبول تاء التأنيث السّاكنة نحو قولك كتبت، وتاء الضمير نحو قولك كتبت وكتبتما....
- ✓ **الفعل المضارع:** وهو كل فعل يدلّ على معنى في نفسه واقترن بزمان الحال والاستقبال، نحو قولك يجئ ويجتهد ويكتب...، ومن علاماته قبول: السّين، سوف، لم، ولن، نحو قولك: سوف نأتي، وسنتكلم، لم أذهب، ولن أذهب...
- ✓ **فعل الأمر:** وهو "ما يطلب به إنشاء فعل المستقبل، وهو نوعان أمر بالصّيغة وأمر باللام*"[2] نحو قولك: اذهب، ولتذهب.

---

*: لا يعدّ المصدر الميمي واحدا من الميميات؛ لأنّه يتفق مع المصدر في دلالته على ما يدل عليه المصدر، ولا توجد أيّة صعوبة في تمنعه من أن يكون أحد أبنية المصادر المتعددة.

[1]: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، موسوعة في ثلاثة أجزاء، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005م، ص8، 23.

*: أمر بالصيغة وهو ما يطلب به إنشاء الفعل عن الفاعل المخاطب نحو: أنصر، أمّا الأمر باللّام فيكون بدخول اللّام الموضوعة للطلب على المضارع الغائب معلوما كان أو مجهولا، نحو: ليعمل محمد، وليكرم زيد، وعلى مجهول المتكلم والمخاطب نحو: لأمدح، ولتُكرم يارجل.

[2]: جرجى شاهين عطية، سلم اللسان في الصرف والنحو والبيان، دار الريحاني، بيروت، ط4، (د. ت)، ص29.

ج/ الصفة[1]: الصفة كلمة تدلّ على موصوف بالحدث، وهي في اللغة العربية مبنى صرفي عام تتدرج تحته خمسة أنواع من الصيغ التي تشترك معها في المعنى الصرفي العام –الدلالة على موصوف بالحدث–، وتختلف عنها في المعنى الصرفي الخاص لصيغ الصفة، وهي:

- **صفة الفاعل:** وتدلّ على اتصاف الفاعل بالحدث على سبيل الانقطاع والتّجدد.
- **صفة المفعول:** وتدلّ على اتصاف المفعول بالحدث على سبيل الانقطاع والتّجدد.
- **صفة المبالغة:** وتدلّ على اتصاف الفاعل بالحدث على سبيل المبالغة.
- **صفة التفضيل:** وتدلّ على اتصاف الفاعل بالحدث على سبيل تفضيله على غيره ممن تتصف بنفس الصفة.
- **الصفة المشبهة:** وتدل على اتصاف الفاعل بالحدث على سبيل الدوام والثّبوت.

د/ الضمير: وهو "ما يكنى به عن متكلم أو مخاطب أو غائب، فهو قائم مقام ما يكنى به عنه"[2]، وهو سبعة أنواع: متصل ومنفصل، مستتر وظاهر، مرفوع ومنصوب ومجرور، ويكون مبنيا على الدوام.

أمّا المعنى الصرفي الذي يؤديه الضمير فهو عموم الحاضر أو الغائب* دون خصوصهما، والحضور قد يكون حضور تكلم نحو: أنا ونحن، أو حضور خطاب نحو: أنت

---

[1]: فاضل مصطفى السّاقي، تمام حسان، أقسام الكلام العربي من حيث الشّكل والوظيفة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1977م ص221، 222.

[2]: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص81.

*: وقد عبر ابن مالك عن هذا المعنى الصرفي بقوله: **وما لذى غيبة أو حضور كأنت وهو سمّ بالضمير**، عن: جمال الدين ابن مالك، ألفية ابن مالك، دار الآثار، القاهرة، ط2، 2003م، ص7.

وفروعها، أو حضور إشارة كهذا وفروعها، أمّا الغيبية فهي إمّا شخصية كما في "هو" وفروعها أو موصولية كما في "الذي" وفروعه[1].

هـ/ الخالفة[2]: يطلق النّحاة مصطلح الخالفة على تلك الكلمات التي يطلقها المتكلم للإفصاح عن موقف انفعالي أو تأثيري، وهي شبيهة بما يسمى في اللغة الانجليزية بـ: **Exclamation** ويعدّ الإفصاح عن الجانب الانفعالي أو التأثيري في الكلام يعدّ الوظيفة الأساسيّة للخالفة وبقسمها تمام حسان إلى أربعة أنواع:

- ✓ **خالفة الإخالة (اسم الفعل):** وهو عدة أنواع اسم فعل ماض نحو: هيهات بمعنى بعد شتان بمعنى افترق، سرعان بمعنى أسرع، ومضارع نحو: أف بمعنى أتضجر، آه بمعنى أتوجع، أخ بمعنى أتألم، وأمر نحو: آمين بمعنى استجب، حيّ بمعنى أقبل، رويدك بمعنى تمهل...الخ.
- ✓ **خالفة الصوت (اسم الصوت):** نحو: غرغرة، شهيق، زفير، دبيب...الخ.
- ✓ **خالفة التّعجب:** أو كما يسميها النّحاة صيغة التّعجب على وزن "ما أفعله" أو "أفعل به".
- ✓ **خالفة المدح أو الذّم (فعل الذم أو المدح):** نحو: نعم وبئس.

و/ الظرف: هو "كل كلمة تدلّ على معنى صرفي عام هو الظرفية الزمانية أو المكانية"[3] أو بتعبير آخر هو اسم ينتصب على تقدير (في)*، ويذكر لبيان زمان أو مكان، وهو نوعين:[4]

---

[1]: ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص108.

[2]: ينظر: فاضل مصطفى الساقي، تمام حسان، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، ص251، 252.

[3]: المرجع نفسه، ص258.

*: يشترط في الظرف أن يكون على تقدير "في" فإن لم يكن على تقديرها فلا يعتبر ظرفا، بل يصبح كسائر الأسماء حسب ما يطلبه العامل، فقد يكون مبتدأ أو خبرا أو فاعلا، أو مفعولا به، أو غير ذلك.

[4]: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص429.

- **ظرف زمان:** وهو ما يدلّ على وقت وقع فيه الحدث، نحو: إذا، متى، أيان، ليلا، نهار نحو قولك: سافرت ليلا.
- **ظرف مكان:** وهو ما يدلّ على مكان وقع فيه الحدث، نحو: حيث، أين، أنى، تحت فوق...، كقولك: وقفت تحت المطر.

وتجدر الإشارة هنا أنّ الظروف من بين المباني التي لا صيغة لها، كونها لا تنتمي إلى أي نوع من أنواع التّقسيمات الصرفية الثلاثة: الاسم والصفة والفعل.

ز/ الأداة: يعرف "فاضل مصطفى السّاقي" الأداة بأنّها: "كلمة تؤدى وظيفة نحوية عامة، وهذه الوظيفة تتضح بالتّعبير عن المعنى النّحوي العام للجمل والأساليب"[1]، ويعدّ التّعليق الوظيفة الأساسية لها بل، وإنّ التّعليق بالأداة من أشهر أنواع التّعليق المستخدمة في اللغة، فكل الجمل في اللغة العربية دون استثناء –ماعدا جملة الإثبات وجملة الأمر بالصيغة_ تُربط أجزاءها بالأداة، والأدوات عدّة أنواع، إلّا أنّ "تمام حسان" يرى أنّ جميع الأدوات تندرج تحت قسمين لا ثالث لهما هما:

- ✓ **الأدوات الأصلية:** ويشمل هذا النّوع جميع حروف المعاني، كحروف الجّر، والنّسخ والعطف...
- ✓ **الأدوات المحولة:** وهي عدة أنواع: **ظرفية:** وهي التي تستعمل الظروف في تعليق الجمل الاستفهامية والشّرطية، **اسمية:** نحو استعمال الأسماء المبهمة في تعليق الجمل مثل: كم وكيف في الاستفهام والتّكثير والشّرط أيضا، **فعلية:** وتكون عن طريق تحويل الأفعال التامة إلى صورة الأداة بعد القول بنقصانها، مثل: كان وأخواتها، كاد وأخواتها... **ضميرية:** كنقل من، وما ورأى إلى معاني الشّرط والاستفهام والمصدريّة والتّعجب...

[1]: ينظر تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، اللغة العربية معناها ومبناها، ص123، 132.

3/ المستوى التركيبي(La syntaxe): ويعدّ هذا المستوى من أهم المستويات اللّغويّة ويهتم "بدراسة العلاقات التي تحكم الوحدات اللّسانية داخل الجملة أو النّص، نحو التّقديم والتّأخير، والإطلاق والتقييد والوصل والفصل، والتوكيد والاستفهام، والنّفي، ونحو ذلك مما يكون له الأثر الواضح في بيان أغراض، ومقاصد المتكلم"[1]، وقد أكد "ابن خلدون (ت: 808هـ)" على أهمية هذا المستوى، وعلى ضرورة التّمكن منه في تحقيق عملية التّواصل إفادة السّامع، ويظهر ذلك جليا في قوله: "اعلم أنّ اللغات كلها ملكات شبيهة بالصّناعة؛ إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة ونقصانها؛ وليس بالنّظر إلى المفردات، وإنّما بالنّظر إلى التراكيب"[2]، فعلى الرغم من أنّ النّحاة العرب القدامى قد أولوا الكلمة المفردة عناية كبيرة _على حساب الجمل_ إلّا أنّهم لم يهملوا التركيب؛ لأنّهم أيقنوا أنّ التّواصل هو الوظيفة الأساسية للغة، وأنّ التعبير عن الأفكار لا يكون إلّا بالجمل، فالإنسان كما يقول "فندريس" "يفكر بواسطة الجمل"[3]، فالتّمكن من اللغة والقدرة على استعمالها وتوظيف معانيها وبيانها كما ذكر "ابن خلدون"، مرهون بالقدرة على استعمال الجمل.

---

[1]: عبد القادر بن زيان، البنية المقطعية دراسة تقابلية بين اللسان العربي والفرنسي، مجلة سيميائيات، ع4، سبتمبر 2011م ص78.

[2]: عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ج2، الدار التونسية، المؤسسة الوطنية، الجزائر، 1984م، ص722.

[3]: جوزيف فندريس، اللغة، تع: عبد الحميد الدواخري، محمد القصاص، مكتبة الانجلومصرية، القاهرة، (د. ط)، (د. ت) ص91.

وتعدّ الجملة بأنواعها المختلفة موضوع هذا المستوى اللّغوي، وسنعرض فيما يلي لمفهوم الجملة العربية عند القدامى والمحدثين، وإلى أهم أنواعها وأقسامها.

1/ مفهوم الجملة:

أ/ عند القدماء: اعتمد النّحويون العرب القدامى في تعريفهم للجملة على عدة معايير وأسس ما أدى إلى ظهور عدد كبير من التّعاريف، ما جعل إعطاء تعريف جامع مانع لها أمرا في غاية الصعوبة؛ بل إنّنا كما يقول "محمود نحلة" لا يمكن أن نعرف الجملة تعريفا دقيقا مطلقا وإنّما نعرفها معرفة حدسية فقط، ولا نستطيع أن نعبر تعبيرا دقيقا أو نضع المعايير الضابطة لهذا الحدس[1]، وقد ازدادت هذه الصّعوبة نظرا للتداخل القائم بين الجملة والكلام، فالمتتبع لمصطلح الجملة في التّراث العربي القديم يجد تداخلا كبيرا بين مصطلح الجملة والكلام، خاصة أنّ سبويه صاحب "الكتاب" والذي يلقب بـ"قرآن اللغة العربية"، لم يذكر مصطلح الجملة؛ لكن هذا لا يعني أنّه لم يستخدم مفهوم الجملة، إنّما كان يعبر عنها باستخدام مصطلح الكلام، فكان إذا قال: "الكلام المستغنى" وهو يحدد الكلام المستغنى هكذا "ما استغنى عنه السّكوت" يقول: "ما يستغنى عنه السّكوت وما لا يستغنى عنه"[2]؛ أي التّركيب المفيد الذي يحسن السّكوت عنه لكن تجدر الإشارة هنا أنّ الجملة والكلام _بغض النّظر عن استخدام للباحثين لهما بشكل مترادف_ مفهومان مختلفان كل الاختلاف، ولا يمكن القول أنّهما مترادفان، فالجملة: "قول مؤلف من مسند ومسند إليه، وليست مرادفة للكلام"[3]؛ فهي أعم منه؛ إذ لا يشترط فيها الإفادة، على عكس الكلام الذي يشترط فيه الإفادة، فالكلام في أبسط تعريف له هو: "اللّفظ المفيد فائدة

[1]: تجاني حبشي، الجملة النظامية والجملة النصية دراسة وصفية تحليلة، مجلة اللغة العربية، م21، ع47، 2019، ص241.

[2]: عبد الرحمان الحاج صالح، الجملة في كتاب سبويه، مجلة مجمع اللغة العربية، ج78، ماي 1996م، ص99.

[3]: محمد أسعد النادري، نحو اللغة العربية، كتاب في قواعد النحو والصرف مفصلة موثقة مؤيدة بالشواهد والأمثلة، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 1418هـ/ 1997م، ص957.

يحسن السّكوت عليها"[1]، ولهذا تجدهم يقولون جملة الشّرط وجملة الجواب، وجملة الصّلة، ولا يقولون كلام الشرط وكلام الصلة...، فكل ذلك _جملة الشّرط، والجواب والصّلة_ ليس مفيدا وعليه فإنّ كل كلام هو جملة، وليت كل جملة* كلاما.

إذا عدنا إلى تعريف الجملة عند القدماء نجد أنّ المبرد(ت: 285هـ) أول من استعمل مصطلح الجملة حينما تحدثّ عن الفاعل قائلا: "هذا باب الفاعل، وهو الرّفع وذلك قولك: قام عبد الله وجلس زيد. وإنّما كان الفاعل رفعا؛ لأنّه هو والفعل جملة يحسن عليها السّكوت، وتجب بها الفائدة للمخاطب..."[2]؛ ويتضح من خلال تعريفه للجملة أنّه يرادف بين الكلام والجلمة حيث نجده يشترط في الجملة الإفادة، وأن يحسن السّكوت عنها.

ويعرف ابن جني(392هـ) الجملة قائلا: "وهي على ضربين جملة مركبة من مبتدأ وخبر وجملة مركبة من فعل وفاعل"[3]؛ فالجملة عنده مركب إسنادي (مسند+ مسند إليه)، وقد يكون هذا المركب الإسنادي مركبا فعليا مكون من فعل وفاعل _جملة فعلية_، أو من مبتدأ وخبر _جملة اسمية_، ويعدّ هذان التّركيبان من أشهر أنواع الجملة عند القدماء، أمّا ابن هشام (ت:761هـ) فيرى أنّ الجملة: "عبارة عن الفعل والفاعل كـ: قام زيد، والمبتدأ وخبره كـ: زيد قائم أو ما كان بمنزلة أحدهما نحو: ضرب اللص أقائم الزيدان"[4].

---

[1]: فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية: تأليفها وأقسامها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2007م، ص10.

*: تكون الجملة كلاما إذا أفادت إفادة تامة، نحو قولك: حضر المدعوون، ولا تكون كلاما إذا لم تفد إفادة تامة نحو قولك: إنّ تجتهد في الامتحان، دون ذكر جواب الشرط، فإذا ذكرنا جواب الشرط(تنجح)، أصبحت الجملة كلاما.

[2]: أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، المقتضب، ج1، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ط1415،1هـ/ 1994م، ص147.

[3]: ابن جني، اللمع البهية في قواعد اللغة العربية، تح: حسين محمد محمد شريف، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر القاهرة، (د. ط)، 1979م، ص110، 111.

[4]: جمال الدين ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج2، تح: مازن المبارك، محمد علي حمد الله، مر: سعيد الأفغاني، دار الفكر، دمشق، ط1، 1963م، ص418.

وعليه يتضح من المفاهيم السّابقة أنّ الجملة عند القدماء هي مركب إسنادي(مسند+ مسند إليه)، يؤدي معنى تام يفيد السّامع، وهي نوعان جملة اسمية وجملة فعلية.

تجدر الإشارة هنا أنّ الجملة قد تتضمن أكثر من مسند ومسند إليه، وهو ما يسمى بالفضلى، والمقصود بالفضلى أنّه يمكن الاستغناء عنها، لكن هذا لا يعني أنّ كل ما هو فضلى يمكن الاستغناء عنه، فكل زيادة في المبنى حتما تقابلها زيادة في المعنى، لكن يبقى المسند والمسند إليه الركنيين الأساسيين للجملة العربية، واللّذين لا يمكن الاستغناء عنها، ويشكلان باتحادهما ما يصطلح عليه "الجملة".

ب/ عند المحدثين: اهتم المحدثون على اختلاف توجهاتهم ومناهجهم بتحديد مفهوم الجملة حيث بلغ عدد التّعريفات التي قاموا بصياغتها ما يربو عن ثلاثمائة تعريف، حيث ذكر فريز(Fries. c) سمة 1952م، أنّه ترجم "أكثر من مائتي تعريف للجملة مختلفة بعضها عن بعض تواجه الباحث الذي يتعدى لبحث تركيب الكلام الانجليزي، ثم ذكر يونج (W. yung) من بعد سنة 1950م أنّ عددها يزيد عن ثلاثمائة تعريف"[1]، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على مكانة الجملة في الدراسات اللّسانية واللّغويّة الحديثة.

وإنّ المتتبع للتعريفات التي ساقها المحدثون للجملة يجد أنّها لا تختلف في جوهرها عن التّعريف الذي وضعه القدماء للجملة، حتى أنّ كثيرا منهم لا يفرق بين الكلام والجملة ويرادف بينهما، حيث نجد "عباس حسن" يعرف الجملة والكلام قائلا: "الكلام أو الجملة هو ما تركب من كلمتين أو أكثر وله معنى مفيد مستقل"[2]، ويوافقه في ذلك النّحوي "عبدو الراجحي" الذي يعرف الجملة قائلا: "الجملة في تعريف النّحاة هي الكلام الذي تركب من كلمتين أو أكثر، وله معنى

[1]: محمود أحمد نحلة، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، الاسكندرية، (د. ط)، (1988م)، ص11.

[2]: عباس حسن، النحو الوافي، ج1، دار المعارف، مصر، ط3، (د. ت)، ص15.

مفيد مستقل"[1]، ويوافق هذين التّعريفين التعريف الذي وضعه رائد البينوية التوزيعية "بلومفيد"(L. Bloomfield) الذي رأى أنّ "الجملة بناء مستقل لا يدخل أبدا في بناء أكبر منه"[2]، فالجملة وفق هؤلاء اللّغويين تركيب إسنادي مستقل يدلّ على معنى مفيد، وهي مرادفة للكلام، وهذا ما ذهب إليه أغلب النّحاة اللغويين القدامى، وعليه يمكن القول أنّه وعلى الرغم من اختلاف أراء العلماء والباحثين في تعريف الجملة قديما وحديثا، إلّا أنّ أغلبهم يتفقون على أنّ الجملة تركيب إسنادي مكون من مسند ومسند إليه، اللّذان يُعدّان عمدة الجملة، وقد كان هذا التّعريف أساس أغلب _إن لم نقل كل_ الدراسات اللّسانية القديمة والحديثة.

2/ **أركان الجملة:** درس النّحاة أركان الجملة دراسة عميقة، وقد بيّن سبويه أنّ الجملة العربية سواء كانت اسمية أو فعلية "تتكون من ركنين أساسين هما المسند والمسند إليه"[3]، ولا بد للجملة من احتوائهما، ويمكن تعريف هذين الركنين كالتالي:[4]

أ/ **المسند:** وهو ما حكمت به على الشيء، وهو الفعل في الجملة الفعلية، والخبر في الجملة الإسمية.

ب/ المسند إليه: هو ما حكمت عليه بشيء، وهو في المبتدأ في الجملة الاسمية، والفاعل، وما ينوب عنه(نائب الفاعل) في الجملة الفعلية.

---

[1]:عبد الراجحي، في التطبيق النحوي والصرفي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (د. ط)، 1992م، ص77.

[2] :Bloofeild, L, Language, librairie, larouss, Paris, 1980, p170.

[3]: محمد بن الحسن الإستربادي، شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، ج1، تح: حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، يحي بشير مصطفى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط1، 1966م ص33، 34.

[4]: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، دار ابن الهيثم، القاهرة، ط1، 2005م، ص9.

3/ مكونات الجملة:

انطلق أغلب النّحاة قديما وحديثا في تقسيمهم للجملة العربية من العلاقة الإسنادية التي تضبطها، باعتبار الإسناد هو "الرابطة الحقيقية الجامعة بين أجزاء الجملة التي لا غنى لأحدهما عنه، وهو لا يستقر إلّا في اسمين أو في فعل واسم"[1]، وفيما يلي عرض لأهم تقسيمات القدماء والمحدثين المركب الإسنادي (الجملة):

أ/ عند القدماء: قسّم النّحويون القدامى المركبات بناء على النّسبة القائمة بين عناصرها إلى ثلاثة مركبات أساسية، وهي[2]:

- **مركب إسنادي:** وهو كل مركب كان بين جزئيه إسناد أصلي*، ويشمل هذا المركب كلّا من الجملة الإسمية والجملة الفعلية.
- **المركب التّقييدي:** وهو ما كان بين جزئيه نسبة تقييديّة؛ بأن يكون أحد الجزأين قيدا للآخر، فإذا كان هذا القيد بالإضافة كان التّركيب إضافيا، وإذا كان القيد بالوصف كان المركب مركبا توصيفيا، ويضاف إلى هذين النّوعين المصدر والمشتقات مع مرفوعاتها بحكم أنّ الإسناد فيها غير تام.
- **المركب غير الإسنادي وغير التّقييدي:** وهو ما دون القسمين السّابقين، ويشمل: الجار والمجرور، المركب التّضميني: (وهو ما تضمن حرفا مضافا أو حرف جر نحو: بيت بيت)، المركب المزجي نحو قولك: حضرموت، والمركب الصوتي نحو قولك: سبويه.

---

[1]: محمد بن الحسن الاستربادي، شرح الرضي على الكافية، ج1، ص33، 34.

[2]: ينظر: محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية: مكوناتها– أنواعها–تحليلها، مكتبة لسان العرب، مكتبة الآداب، القاهرة (د. ط)، 2001م، ص39، 40.

*: الإسناد في اللغة العربية نوعان: إسناد أصلي: كإسناد الفعل إلى الفاعل، والخبر إلى المبتدأ، وإسناد تبعي: وهو إسناد يكون بالتبعية في الإبدال والعطف بالحروف.

ب/ عند المحدثين: قسّم المحدثون المركبات على المستوى النّحوي بناء على الواقع اللغوي الذي تمليه إليه عناصر المركبات، على النّحو التالي:[1]

- **المركب الفعلي:** وهو كل مركب يبدأ بفعل تام سواء أكان مبنيا للمعلوم أو للمجهول متعديّا أو لازما؛ ولا يكون إلّا إسناديّا؛ إذ يتركب من الفعل ومتطلباته الإجبارية والاختيارية، ويرمز إلى هذا المركب بـ: (م. ف).
- **المركب الإسمي:** ويرمز إليه عادة بـ: (م. س)، وهو كل مركب يبدأ باسم، بشرط ألّا يكون هذا الاسم مشتقا(يعمل عمل فعله)، أو مضافا، أو مصدرا عاملا عمل فعله، وهو ينقسم بدوره إلى أربعة أقسام هي: **مركب إسمي إسنادي**، ويرمز إليه بـ: (م س إ) نحو قولك: الشّمس طالعة، **مركب إسمي إضافي**، ويرمز إليه بـ: (م س ض)، نحو قولك: خاتم ذهب، وتقدير الكلام خام من ذهب، **مركب إسمي تمييزي**، ويرمز إليه بـ: (م س ت)، نحو قولك: أكلت رطلا عسلا، وأخيرا **مركب إسمي نعتي**، ورمزه (م س ن)، نحو قولك: الكتاب الجديد.
- **المركب وصفي(م. ص):** ويراد به المركب المبدوء بمشتق محض(اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة، واسم التفضيل)، ويمكن أن نرمز له بـ: (م ص)، وهو نوعان: **مركب وصفي إسنادي**، نحو قولك: محمد مشرق وجهه، و**مركب وصفي إضافي**: نحو قولك: الجندي معتدل القامة.
- **مركب الخالفة:** وهو كل مركب يبدأ باسم الفعل*، نحو: دونك الكتاب، ورويدك المهمل.

---

[1]: ينظر: محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية: مكوناتها– أنواعها–تحليلها، ص40، 125.

*: اختلف البصريون والكوفيون في اسم الفعل من الناحية الصرفية؛ حيث ذهب البصريون إلى أنّه اسم حقيقة: ومدلوله لفظ الفعل، وقبل مدلوله الحدث والزمان كالفعل لكن بالوضع،؛ وأنّه فعل استعمل استعمال الأسماء، في حين ذهب الكوفيون إلى اعتباره فعل حقيقة، وقيل هو قسم برأسه يسمى الخالفة، وقد أخذ المحدثون بهذا الرأي وسموه، خالفة الإحالة، عن: (ينظر: محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية: مكوناتها– أنواعها تحليلها، ص90.)

- **المركب المصدري:** وهو ما كان مكونا من مصدر ومفعوله، وقد أخرج النّحويون هذا المركب من دائرة الجمل، باعتبار أنّ الإسناد فيه ليس أصيلا، وعدّه بعض النّحويين من المركبات التّقييدية، ومن الأمثلة على هذا المركب قولك: أريد إحسان السّباحة، وتقدير الكلام: أريد أن أحسن السّباحة.
- **المركب الموصولي:** ويراد به الموصول الاسمي أو الموصول أو الحرف الموصول مع صلته يمثل هيئة تركيبية لها سماتها الخاصة.
- **المركب الظرفي:** وهو الهيئة التركيبية المبدوءة بما يدلّ على زمان أو مكان إنجاز الحدث، ويكون على معنى (في)، وصدر هذا المركب يسمى عند النّحويين ظرفا أو مفعولا فيه، وهو نوعان:

✓ **مركب إضافي إضافته غير لازمة،** وصدر هذا المركب له ألفاظ معينة منها: لحظة ساعة، يوم، أسبوع...، وهي ظروف تستعمل مضافة إلى مفرد، وبعضها يجوز إضافته إلى مركب اسمي إضافي، أو مركب اسمي إسنادي، أو مركب فعلي، أو مركب موصولي، نحو زرت جدتي يوم العيد.

✓ **مركب ظرفي إضافي إضافته لازمة:** أي أنّ صدره لا يستقل بنفسه، ولا يستعمل إلّا مضافا، ومن ذلك: حيث، إذ، إذا، عند، لدى، لدن، مع، منذ، من.

- **مركب الجار والمجرور:** وهو الهيئة التركيبية التي تبتدأ بحرف من حروف الجر المختلفة، وينقسم إلى قسمين: **مركب مبدوء بحرف لا يستغنى عنه:** وهو ما يعرف بحرف الجر الأصلي*، **مركب مبدوء بحرف جر يمكن الاستغناء عنه:** وهو ما يسمى بحرف الجر الزائد*.

---

*: حرف الجر الأصلي: هو الحرف الذي يحتاج إلى متعلق، والذي لا يستغنى عنه مطلقا، نحو قولك: دخلت إلى القسم.

*: حروف الجر الزائد: وهي الحروف التي لا تحتاج إلى متعلق، ويمكن الاستغناء عنها في الإعراب، حيث يُأتي بها للتوكيد وهي ثلاثة أحرف: من، الباء، اللام، نحو قولك: ما جاء من أحد.

3/ أنواع الجملة العربية: قسّم العلماء العرب القدامى الجملة إلى:

أ/ من حيث الدلالة: وتنقسم إلى:[1]

-جملة خبرية، جملة انشائية*، جملة طلبية، وضابط ذلك هو أن تحتمل التّصديق أو التّكذيب فإن احتملت أحداهما كانت جملة خبرية نحو قولك: قام زيد، ما قام زيد.

وإن لم تحتملها، فإمّا أن يتأخر وجود معناه عن وجود لفظه أو يقترنا، فإن تأخر فهو الطلب (جملة طلبية)، وإن اقترنا، فهو الإنشاء كقولنا: لعبدك، أنت حر.

ب/من حيث التركيب: قسّم جمهور النّحاة الجملة من حيث التركيب إلى نوعين هما:[2]

-**جملة اسمية:** وهي التي تبدأ باسم أو بضمير مثل: العلم نور، نحن مجاهدون.

-**جملة فعليه:** وهي التي تبدأ بفعل، نحو: حضر الرجل، يكتب الطالب.

ومن النّحاة من جعلها ثلاثة أنواع، حيث أضاف إلى النّوعين السّابقين الجملة الظرفية المصدرية بالظرف أو الجار والمجرور، ويعدّ "ابن هشام الأنصاري"(ت761هـ) هو رائد هذا الاتجاه، أمّا "الزمخشري"(538هـ) فيرى أنّ الجمل أربعة أنواع، حيث يضيف إلى الأنواع الثلاثة السّالفة الذكر الجملة الشرطية المتكونة من أسلوب الشّرط[3]، وتعدّ هذه التّقسيمات من أشهر التّقسيمات التي كان، ومازال اللّغويون يتبعونها في دراستهم للجملة العربية.

---

[1]: جمال الدين ابن هشام الانصاري، "شرح شذور الذهب"، تح: محي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث القاهرة، مصر (د. ط)، ص32.

*: اختار ابن هشام أن يكون الكلام خبرا وإنشاءا فقط، حيث يدخل الطلب في الإنشاء، ويعبر الطلب من الأساليب الانشائية.

[2]: فؤاد نعمة، ملخص قواعد اللغة العربية، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط19، (د. ت)، ص19.

[3]: ينظر: جمال الدين ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ص421.

4/ أنواع الجملة عند المحدثين: قسّم المحدثون الجملة العربية إلى عدّة أنواع، فمنهم من اتبع التّقسيم الذي وضعه القدماء، ومنهم "عباس حسن" الذي نجد أنّه قد اتبع منهج ابن هشام في تقسيمه للجملة، إلى ثلاثة أنواع هي:[1]

_الجملة الأصلية: وهي التي تقتصر على ركني الإسناد، نحو قولك: الشّمس مشرقة.

_الجملة الكبرى: وهي كل جملة تتكون من مبتدأ كان خبر جملة اسمية أو فعلية، نحو قولك: العطر رائحته طيبة.

_الجملة الصغرى: وهي الجملة الواقعة خبرا في جملة كبرى، وقد تكون اسمية أو فعليه.

أمّا "إبراهيم عبادة" فيقسم الجملة العربية في كتابه "الجملة العربية (دراسة لغوية نحوية)" إلى ستة أنواع، هي:[2]

-**الجملة البسيطة:** وهي الجملة المركبة من مركب إسنادي واحد، وتؤدي فكرة مستقلة، سواء كانت جملة فعلية أو إسمية، نحو: الشمس مشرقة، جاء زيد.

_الجملة الممتدة: وهي الجملة المكونة من مركب إسنادي واحد، وما تعلق بعنصريه أو بأحدهما من مفردات أو مركبات غير إسنادية، نحو قولك: الشّمس طالعة بين النجوم، أجالس ابنك رغبة في البقاء؟

_الجملة المزدوجة: وتسمى أيضا الجملة المتعددة، وهي ما تركب من مركبين إسنادين مستقلين أو أكثر؛ حيث يكون كل مركب مستقلا عن الآخر ومساو للثّاني في الأهمية، وإنّما يرتبطان

[1]: عباس حسن، النحو الوافي، ج1، ص16.

[2]: ينظر: محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية (دراسة لغوية نحوية)، ص136_148.

بالعطف فقط، حيث يجوز أن يكون كل واحد منهما أن يكون جملة بسيطة مستقلة بمحورها عن الأخرى، نحو قولك: رأس الأمر الإسلام، وعموده الصلاة، وذروة تساميه الجهاد.

_الجملة المركبة: واسمها معبر عن معناها، فالجملة المركبة هي كل جملة مركبة من مركبين إسنادين يرتبط أحدهما بالآخر، ويتوقف عليه؛ حيث يكون أحدها فكرة مستقلة(جملة بسيطة) في حين يؤدي الثاني فكرة ناقصة غير مستقلة لا تكتمل، ولا يكون لها معنى إلّا بوجود المركب الثاني، ويرتبط هذين المركبين وفق عده علاقات منها: السّببية، الشّرطية، تأكيد القسم، زمانية أو مكانية، غائية، سببية، الاستدراك أو الاستثناء، أو المصاحبة والمعية، وتشبيهية.

_الجملة المتداخلة: وهي الجملة المركبة من مركبين إسناديين بينهما تداخل تركيبي.

_الجملة المتشابكة: وهي كل جملة تشتمل على مركبات إسنادية، وقد تلتقي فيها الجملة المركبة بالجملة المتداخلة بالجملة المزدوجة، نحو قولك: من يتصدق يبتغي وجه الله يتقبل الله صدقته ويجزل له الثواب.

المبحث الثاني: اللغة الفرنسية

أولا/ تعريف اللغة الفرنسية:

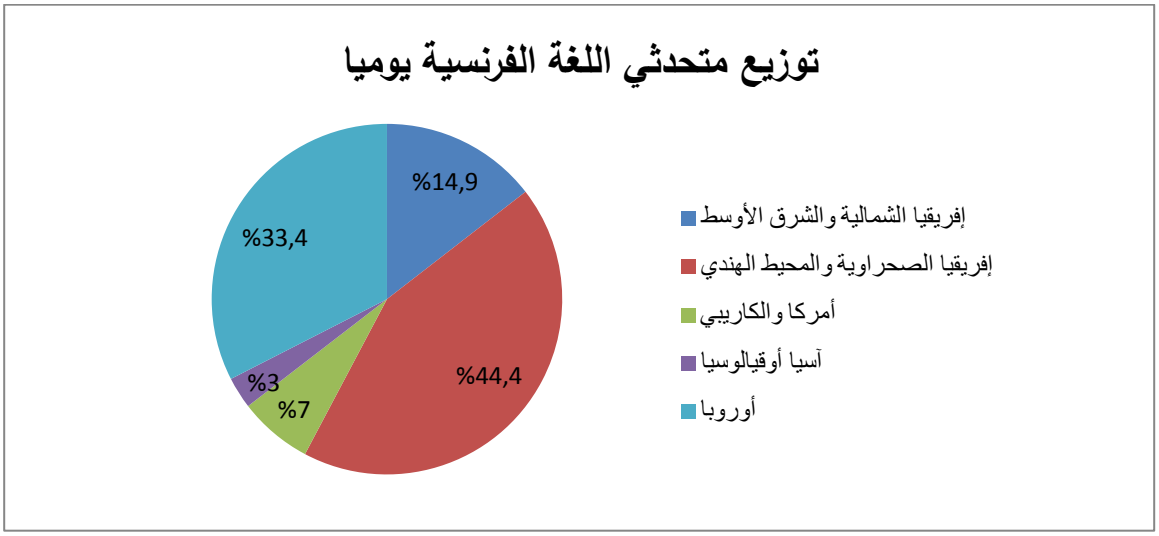
تعدّ اللغة الفرنسية إحدى أهم اللغات الرومانسية التي تنحدر من الأصل اللاتيني، وهي فرع من عائلة اللغات الهندوأوروبية*، وتعتبر "خامس لغة الأكثر محكية في العالم بعد الصينية الانجليزية، الإسبانية، والعربية"[1]، حيث بلغ عدد متحدثيها الأصليين (أي لغة رسمية أساسية) حوالي 80 مليون فرد، في حين بلغ عدد مستعمليها كلغة ثانية حوالي190مليون شخص عبر العالم، أي ما يعادل 270 مليون شخص في العالم، وهي نسبة معتبرة تدلّ على ثقلها ومكانتها المرموقة.

وتعدّ اللغة الفرنسية اللغة الوحيدة المتواجدة في القارات الخمسة (آسيا، إفريقيا أوروبا، أمريكا الشمالية، أمريكا الجنوبية، قارّة أوقيانوسيا) إلى جانب اللغة الانجليزية، وتعدّ القارة الإفريقية أكثر القارات التي تنتشر فيها هذه اللغة، ويظهر ذلك جليا من خلال الشكل الموالي[2]:

*: الهند أوروبية (Indo-European): تسمية أطلقها باحثون لغويون أوروبيون في القرن التاسع عشر على عدد كبير "من اللغات القديمة البائدة والوسيطة والحديثة في رقعة جغرافية شاسعة تمتد من الهند إلى أوروبا" عن: محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، (د. ط)، (د. ت)، ص181.

[1]: فرانسين كيمينير، أليكساندر وولف، ملخص عن كتاب اللغة الفرنسية في العالم، تر: ليلى هلالي بكر، تقرير المنظمة الدولية الفرنكوفونية، دار غاليمارد، 2018م، ص4.

[2]: ينظر: المرجع نفسه، ص7.



كما نجد أنّ اللغة الفرنسية من أكثر اللّغات التي يتم تعليمها وتعلمها في العالم حيث تحتل "المرتبة الثانية بين اللغات الأجنبية المستعملة في العالم، وهي اللغة الثانية بعد الانجليزية من حيث الاستعمال في المنظمات والمؤسسات الدولية، وكذلك هي لغة العمل في منظمة الأمم المتحدة واللغة الرسمية فيها مع عدة لغات أخرى(الانجليزية، الاسبانية الروسية، العربية، والصينية)"[1]، وإنّ هذه المكانة جعلت منها لغة مطلوبة في مجال التعليم والتعلم، حيث أصبح التّحدث بها واستعمالها (سماعا ونطقا وقراءة وكتابة) ضرورة في حياة كل فرد يريد الحصول على وظيفة، خاصة أنّ أغلب الوظائف اليوم إنْ لم نقل كلها تتطلب إتقان مهارات اللغات الأجنبية، واللغة الفرنسية أحد هذه اللغات باعتبارها اليوم "مهارة مطلوبة في العالم الأكاديمي والمهني"[2]، فقد فرضت نفسها في جميع الأماكن والسّياقات، فهي[3]:

- لغة رسمية في 32 دولة وحكومة، وفي معظم المنظمات الدولية.
- لغة يتعلمها أكثر من 80 مليون فرد في 36 بلد ووطن.

[1]: بشير محمد آدم عبد الله، تعلم اللغات الإنجليزية في السودان (الانجليزية والفرنسية)، مجلة تحرير، مجلة كلية التربية جامعة الخرطوم، (د. ع)، 25/ 2/ 2014م، ص19.

[2]: فرانسين كيمينير، أليكساندر وولف، ملخص عن كتاب اللغة الفرنسية في العالم، ص7.

[3]: ينظر: المرجع نفسه، ص4.

- لغة ثانية لحوالي 50 مليون شخص في العالم.
- لغة وسائل أعلام دولية وعالمية معروفة.
- اللغة الرابعة على الشّبكة العنكبوتية ومواقع التواصل الاجتماعي.
- لغة ذات ثقل ومكانة كبيرة في المجال الاقتصادي والديمغرافي والسّياسي، وفي التّبادلات التّجارية الدولية على مختلف الأصعدة(الوطنية، الإقليمية، والعالمية).

ثانيا/نظام اللغة الفرنسية:

1/ المستوى الصوتي:

اللغة الفرنسية ككل اللغات، لغة تقوم على الحروف، والحروف أصوات لها صفات ومخارج، ومما لا شكّ فيه أنّ امتلاك اللغة، والتّمكن منها لا بد أن ينطلق من التّحكم في أصوات اللغة والنّطق الصحيح لها، كيف لا والصوت سنفونية المعنى ولحن الإحساس.

اللغة الفرنسية لغة تنحدر من الأصل اللاتيني، وتستعمل في العادة ستة وعشرين حرفا وهي بحسب الترتيب الألفبائي كما يلي:[1]

(a) (b)(c) (d) (e) (f) (g) (h) (I) (j) (k) (l) (m) (n) (o) (p) (q)(r) (s) (t) (u) (v) (w) (x) (y) (z).

وهي كاللّغة العربية تنقسم الحروف فيها إلى قسمين صوامت وصوائت(les consonnes et les voyelles)، إلّا أنّ الصوائت فيها عبارة عن حروف تعرض الحركات على عكس اللّغة العربيّة التي تجمع فيها الصوائت بين الحركات والحروف، والصوائت(les voyelles) في اللغة الفرنسيّة ستة وهي:(a, e, i, o, u, y).

[1]: ينظر: يمينة تومي سيتواح، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية) ص58.

وتتميز اللغة الفرنسية على خلاف اللغة العربية بالحروف المركّبة، وهي نوعين:

_ صوائت مركبة(les voyelles composées): وهي حروف مركبة من صائتين، وعند النّطق بها هي حرف واحد، مثل(au, ai, ou, eu, ain, in…).

_صوامت مركبة(les consonnes composées) منها: (ph, gn, sh, ch…).

وسنورد فيما يلي أهم المميزات، والخصائص الصوتية، والنّطقية لصوائت، وصوامت اللغة الفرنسية:[1]

أ/ صوائت(les voyelles)**:** وهي الحروف التي تنطق بنفسها، وهي خمسة: a, e, i, u, o وهناك من يقول بأنّها ستة صوائت بإضافة (y)، والذي يعدّ صائتاً، ونصف صامت في آن واحد، وهي عدة أنواع:

_صوائت بسيطة(Les voyelles Simples): وهي a, *e, i, o ,u و y في بعض الأحيان.

_صوائت مركبة(Les voyelles Composes): وهي مجموعة من الصوائت التي تنتج صوتا بسيط، ويكون نطقها بانبعاث واحد للصوت، وهي ثمانية صوائت، نلخصها في الجدول التالي:

[1]: j. Calvet, C. Chompret, Grammaire Francaise Cours moyen, Gigord Editeur, Paris, 1931, p4_8.

*: للصوت (e) ثلاثة أنواع وهي: أخرس(muet)، حيث ينطق خفيفا كقولك (rose, tulipe)، ومغلق (fermé) وينطلق مغلقا عندما يكاد الفم أن ينغلق عند النطق كما في قولك: (vérité)، وأخيرا يكون مفتوحا (ouvert)، عندما يكون الفم مفتوحا تقريبا عند النطق به، كما في قولك: (père)، ينظر: j. Calvet, C. Chompret, Grammaire Francaise Cours moyen, p4.

الصائت المركب	طريقة نطقه
Ai	وتنطق مثل (é) مفتوحة في: Parlais
Ai	وتنطق مثل (è) مغلقة في: je parlais
Ao	وتنطق مثل (a) في: Laon
Au	وتنطق مثل(o) في: épauler
Ei	وتنطق مثل (è) مفتوحة في: reine
Eau	وتنطق مثل (o) في: beau
Eu	وتنطق مثل (u) بسيط في: gagneur
Ou	دائما تنطق مثل (u) الألماني مثل: loup

_صوائت مضعفة: وهي مجموعة الصوائت التي تسمع صوتين وتنطق بانبعاث واحد للصوت وتبدأ بعضها بالحرف (i) نحو:(diabe)ia ,(miel)ie ,(mieux)ieu وينتهي أغلبها بالصائت(i) نحو: oi(roi).

وقد صنف الباحثون والمختصون هذه الصوائت من حيث النّطق إلى:[1]

_صوائت الأمامية(voyelles antèrieurs)، وهي:

i→vie, y→sure, e→dé, Φ→deux, a→le, ε→sept, oe→fleurs, ε′→vent

oé→un, α→chat, α→âme.

_صوائت خلفية(voyelles posterieurs):

α→sang, o→botte Ô →onze, o→dos, u→coup.

[1] :Maurice Grevisse, le bon usage, grammaire française 11eme edition, Duculot, 1980, p34_55.

ب/ صوامت(Les consonnes): وقد صنفها الباحثون إلى:[1]

1 _حسب طريقة النّطق:

انفجارية(occlusives ou explosives)	الشفتين، وهي:P (pas), B (bas)
	الأسنان، وهي:T (table), D (deuse)
	غشاء الحنك، وهي :K (cas), G (gras)
	الفم، وهي: M (maison), N (neuf)
صوامت احتكاكية(consonnes fricatives sprinantes ou (continues	الشفاه والأسنان، وهي:F (faire), V(vrais), S(sept), Z(rose)
	الجزء الأمامي للحنك، وهي: sh, ch (chat, shampooing), J(journal)
	جانبي اللسان وهي:L(lit). N(peigne)
	اهتزاز اللسان، وهي: R(rose)
صوامت أنفية (nasales)	M= mon, n= nom, g= vigne

2 _حسب موضع النّطق:

موضع النّطق	الصوامت
الصوامت الشّفوية(les consonnes Bilabiales)	P(cape), b (robe), m (marine)
الصوامت الشّفوية الأسنانية (les consonnes labiodentales)	F(font), v(vont)
الصوامت الأسنانية (les consonnes dentales)	T(terme), d(dimanche), s(salle), z(zéro), l(line), n(nid)
الصوامت النّطعية (les consonnes pré palatals)	Ch (char), j(jane), n(peigne)

[1]: mourice Grevisse, le bon usage, grammaire française 11eme edition, p34_55.

الصوامت الحنكية الحلقية (les consonnes post palatales)	K(cas), g(gare)
الصوامت الطبقية (les consonnes uvulaires)	R(rat)

3 _**حسب الأوتار الصوتية:** تنقسم الصوامت الفرنسية حسب عمل الأوتار الصوتية أو توقفها عن العمل إلى صنفين:

- الصوامت المهموسة(les consonnes sourdes ou non voisées)، وعددها ستة صوامت، وهي: ch, s, f, k, t, p
- الصوامت المجهورة(les consonnes sonores ou voisées)، وهي:

[R], [P], [n],[m], [j], [z], [g], [d], [b], [L]

ج/ أنصاف الصوامت(semi consonnes)

يتخذ مجرى الهواء الفم بطريقة مماثلة لنطق لصوائت، لكن الهواء يمر بسرعة مما يحدث احتكاكا شبيها بما يحدث في حالة نطق الصوامت، وموضع نطق أنصاف الصوامت الثلاثة في الفرنسية شبيه بالصوامت المناسبة لها، وهي:

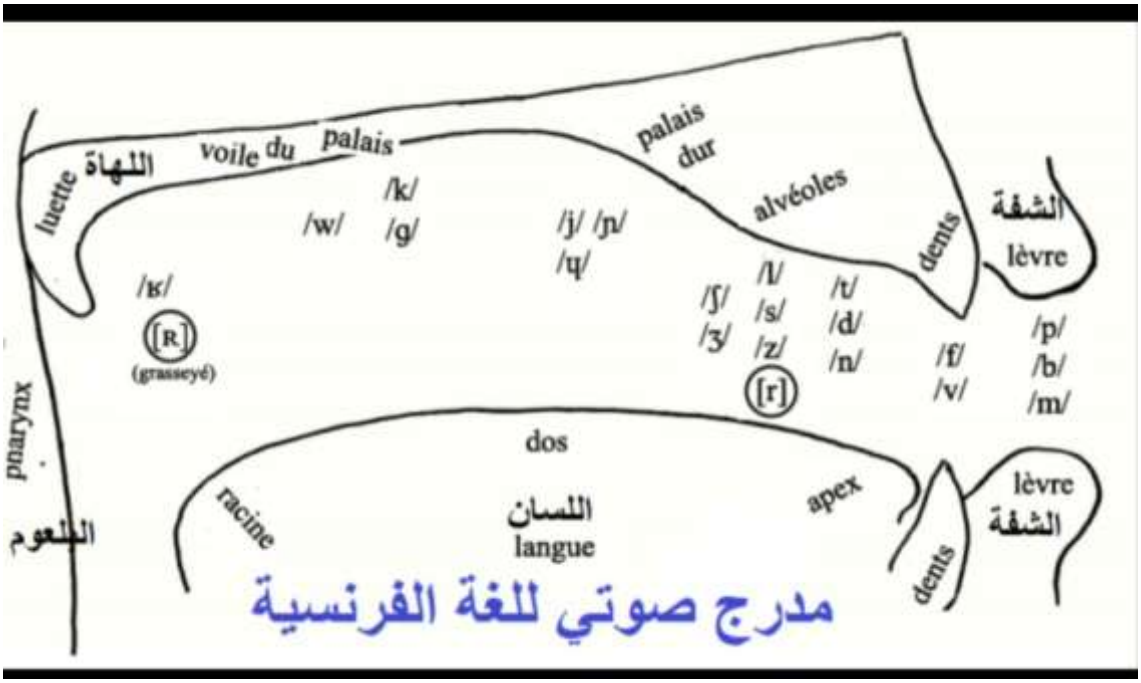
j→i→mieux.

w→o→moi

y→u→huit.

وتعدّ كل أنصاف الصوامت مجهورة، ونظرا لطبيعتها الانتقالية، فهي عادة قصيرة.

وفيما يلي رسم توضيحي لمخارج الأصوات الفرنسية:



2/ المقطع "La Syllabe":

"Les lettres en s'unissant pour les mots constituent des groupes que l'on appelle syllabe est une lettre ou un groupe de lettre qui se prononcent d'une seule émission de voix dans fer il ya une syllabe"[1]

فالمقطع انطلاقا من هذا التعريف، عبارة عن حرف أو مجموعة من الحروف التي تنطق دفعة واحدة، نحو قولنا **(fer)**، والتي تحتوي على مقطع واحد.

[1] : Cabvet(J), Chompert (C), grammaire française cours cours moyen, Huitiéme edition, J. de Gigord, rue cassette, paris, 1931, p9.

2/ المستوى الصرفي: ويهتم هذا المستوى بدراسة الكلمة الفرنسية المفردة، والتي يعرفها (Grevise Grosse) بقوله:[1]

"On définit le mot comme une suite de sons, ou des lettres, si on envisage la langue écrite, qui a une fonction des phrase donnée"

الكلمة هي تتابع لمجموعة من الأصوات أو الحروف في اللغة المكتوبة، والتي تؤدي وظيفة محددة داخل الجملة، وتنقسم الكلمة في اللغة الفرنسية إلى ثمانية أنواع، ويطلق عليها النحويون (**Les catégories grammaticales**)، وهي:

أ/ الاسم (Le Nom): وهو كلمة تستخدم لتّسمية شخص، حيوان أو شيء.

"Le nom est une mon qui sert à désigner, à nommer une personne, un animal ou une chose , comme : pécheur, poison, poêle".[2]

وينقسم الاسم في اللغة الفرنسية إلى عدة أنواع، وهي:[3]

1/ حسب المعنى إلى(selon le sens):

_اسم مادي (محسوس) (le nom concrets): وهو الاسم الذي يدلّ على الكائنات الحية أو الأشياء، نحو:...cheval, plante

_اسم مجرد (le nom abstrait): وهو الذي يعبر عن أفكار أو سلوكيات، نحو: navire, fermeté...

2/ من حيث الشكل (selon la forme) إلى:

_اسم بسيط(le nom simple): وهو الاسم المتكون من كلمة واحدة مثل:timbre

---

[1]: Maurice Grevisse, Grosse André, Nouvelle grammaire française, 3éme 2dition, duclot, Bruxelle, 1995, p54, 55.

[2]: J. calvet, C. Chompert, Grammaire Française, cours moyen , p30.

[3] : Jean Dubois, Larousse Grammaire, imprimé en Espgne par Unigraf SL (Madrid), Rue du Montparnasse, Paris, 2014, p8.

_اسم مركب(le nom composé): وهو الاسم الذي يتكون من كلمتين أو أكثر مثل: portemanteau, timbre-poste, résidence secondaire…

3/ وهناك من يقسمه إلى:

_اسم مشترك(le nom commun): وهو الذي يسمى الكائنات والأشخاص التي تشترك مجموعة من الصفات كقولنا في العربية القوارض، الثّديات، وفي الفرنسية نحو: le fauteuil de salon

_اسم علم (le nom propre): كأسماء الأشخاص والأشياء نحو: louise, le Sénégal, Lausanne.

4/ من حيث الجنس إلى مذكر ومؤنث (masculin/féminin): يعرف الاسم المؤنث في اللغة الفرسية بأداة التعريف (la) وأداة التنكير (une)، أمّا الاسم المذكر فيعرف بأداة التعريف (le) وأداة التّنكير (un).

كما يمكن أن نستدلّ على جنس الاسم في اللغة الفرنسية من خلال بعض الخواتم (suffixes) التي تظهر في آخره، وقد لخص "جون دي بوا" (Jean Dubois,) هذه النّهايات في الجدول الموالي:[1]

Suffixes de noms masculins	Exemples	Suffixes de noms féminins	Exemples
-age	-le nettoyage	-ade	-une baignade
-ail	- le travail	-aie	-une cerisaie
-ain	-un romain	-aille	-une canaille
-ament	-le firmament	-aine	-une quinzaine
-eau	-un bordereau	-aison	-une salaison
-ement	-l'étonnement	-ance	-la croyance

[1] : Jean Dubois, Larousse Grammaire, p10.

-er	-un boucher	-ande	-une réprimande
-ier	-un prunier	-ée	-une visée
-illon	-un raidillon	-ie	-de la charcuterie
-in	- un ravin	-ille	-une brindille
-is	-du hachis	-ise	-la franchise
-isme	-le racisme	-ison	-une garnison
-oir	-le terroir	-itude	-la solitude
-teur	-un alternateur	-oire	-une écumoire
		_sion	-la passion
		_té	-la beauté
		_tion	-une attention
		_trice	-une motrice
		-ure	-la culture

_ وعادة ما يتم تحويل الأسماء في اللغة الفرنسية من المذكر إلى المؤنث بإضافة الحرف(e) في آخر الكلمة، وتعدّ هذه القاعدة أشهر، وأسهل قواعد التّأنيث في اللغة الفرنسية لكن توجد حالات خاصة لا تصلح معها هذه القاعدة، ونذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر:[1]

_الأسماء التي تنتهي بـ (e) في الأصل تؤنث بإضافة (esse) مثل:

_ ogre= ogresse, tigre= tigresse

[1] : jean Dubois, Larousse orthographe, imprimé en Espagne par Unigraf SL (Madrid), Rue du Montparnasse, Paris, p46_49.

_الأسماء التي تنتهي بـ (t) أو (n) تؤنث بتضعيف (t) و(n) وإضافة (e) في آخرها، مثل:

_ jean= jeanne, paysan= paysanne, muet= muette, cadet= cadette

_ توجد حالات خاصة أين ينتهي الاسم بلواحق معينة(suffixe)، ويؤنث الاسم في هذه الحالات وفقا لكل لاحقة، ومن أمثلة ذلك نذكر:

_agneau= agnelle , fou=folle, Andalou= Andalouse, comte= comtesse…

5/ ومن حيث العدد الى مفرد وجمع(pluriel/singulier):[1]

يكون الاسم في اللغة الفرنسية مفردا (singulier)* أو جمعا(pluriel)، ويدلّ المفرد على شيء واحد، أمّا الجمع فيدلّ على مجموعة من الأشياء (من اثنين فما فوق) وعلامته النهاية (s)، مثل:

_ **un** chat(singulier) ; **des** chats(pluriel), **la** femme ; **les** femmes

_ في بعض الأحيان نستخدم مجموعة من الكلمات المفردة للدلالة على مجموعة من الأشياء ويُعدّ هذا من قبيل الجمع في اللغة الفرنسية مثل:

_le bétail, la foule, la flotte marchande.

ب/ الفعل(Le Verbe): وهو كلمة تعبر في كثير من الأحيان عن حدث معين، أو بتعبير آخر:

"Le verbe : est un mot qui exprime une existence, une manière d'être, ou plus souvent une action."[2]

---

[1] : Jean Dubois, Larousse Grammaire, p11.

*: يتحدد المفرد في اللغة الفرنسية بأداة التعريف (le, la) وأداة التنكير(un, une)، أمّا الجمع فيتحدد بأداة التعريف (les) وأداة التّنكير (des).

[2]: J. calvet, C. Chompert, Grammaire Francais, cours moyen, p63.

_تصنف أفعال في اللغة الفرنسية إلى ثلاثة مجموعات وفقا لنهاياتها المصدرية، وهي:[1]

- الصنف الأول (1er groupe)، وتنتهي بـ: er (parler)
- الصنف الثاني (2ème groupe)، وتنتهي بـ:ir (finir)
- الصنف الثالث (3ème groupe)، وتعدّ أفعال هذه المجموعة أفعال غير منتظمة، فليس لها نهايات محددة، فمنها ما ينتهي بـ: er(aller), ir(partir), oir(pouvoir), re(prendre)

_وينقسم الفعل في اللغة الفرنسية من حيث المبنى إلى:[2]

- فعل مبني للمعلوم(active)، مثل: je suis marché
- فعل مبني للمجهول (passive)، مثل: je m'appelle
- فعل ضميري (pronominal)، مثل: se lever

وينقسم من حيث الزمن إلى: ماض (passe) ومضارع(présent) ومستقبل(futur)، ولكل نوع من هذه أزمنة بسيطة وأخرى مركبة، وهذا حسب صيغة الفعل (mode)، ويمكن أن نلخصها في الجدول التالي:[3]

[1]: Jean Dubois, Larousse conjugaison, imprimé en Espagne par Unigraf SL (Madrid), Rue du Montparnasse, Paris, p10.

[2]: ينظر: المرجع نفسه، ص64.

[3]: ينظر: سعيدة كحيل، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الفرنسية نحو تأسيس نظري وعملي لدرس الترجمة، مجلة اللغة العربية، ع18، ص131_139.

صيغة الفعل(mode)	الماضي(passe)	المضارع(présent)	المستقبل(futur)
المثبت(indicatif)	_ ماضي بسيط (passe simple) _ماضي ناقص(imparfait) _ماضي أتم(le plus que parfait) _ماضي مركب(le passe compose)	_الحاضر (présent)	_مستقبل بسيط(futur simple) _مستقبل سابق (futur antérieur)
الشرط (conditionnel)	_conditionnel passe	_conditionnel présent	
صيغة المتعلق (subjonctif)	_l'imparfait de subjonctif(المتعلق الماضي الأتم) _le passe compose de subjonctif (المتعلق الماضي المركب)	_Subjonctif présent	
الأمر (impératif)	_l'impératif passe	_l'impératif présent (المتعلق الحاضر)	
صيغة المشترك (le participe)	_le participe passe(اسم المفعول)	_le participe présent(اسم الفاعل)	

_بالإضافة إلى الأفعال العادية يوجد في اللغة الفرنسية نوع آخر من الأفعال يعرف بالأفعال المساعدة(**les auxiliaire**) ، وهما فعلان أساسيان هما:[1]

- الفعل كان (**être**): ويستخدم في الأزمنة البسيطة والأزمنة المركبة المبنية للمجهول ومع الأزمنة المركبة مع الفعل الضميري(v. pronominal)، وبعض الأفعال اللازمة(v. intransitif).
- والفعل يملك (**avoir**): ويستخدم في الأزمنة المركبة للأفعال المتعدية(v. transitif) أمّا مع الفعل الأفعال المتعدية فعادة كما يستخدم معها في صيغة المبني للمعلوم.

ج/الضمير(Le pronom): كلمة تحل محل الاسم من أجل تفادي التّكرار، وتنقسم الضمائر في اللغة الفرنسية إلى عدة أنواع هي:[2]

_الضمائر الشخصية(Personnelles):(il, elle, eux, se, le, la, lui…)

_ضمائر الملكية (Possessifs): (le mien, le tien, le sien…).

_ضمائر الإشارة(Démonstratif): (ce, ceci, cela, ceux…)

_ضمائر الموصول (Relatif): (qui, que, lequel…).

_ضمائر الاستفهام والتعجيب (Interrogatifs et Exclamatifs): (qui, quoi…).

_ضمائر التنكير(Indéfinis): (aucun, nul, chacun…).

[1] : Jean Dubois, Larousse Grammaire, p95.

[2]: المرجع نفسه، ص46

د/النعت (الصفة)(l'adjectif qualificatif):

"L'adjectif : est un mot qui s'ajoute ou nom, pour indiquer une qualité de l'être désigné par ce mot, ou pour le déterminer plus."[1]

وتنقسم إلى أنواع هي:[2]

_صفات الملكية (L'adjectif possessif) نحو: (mon, ton, mes, tes)

_صفات الإشارة (l'adjectif Démonstratif) نحو: (cet, ce, ceux)

هـ/الظرف(L'adverbe): الظرف كلمة متغيرة تضاف إلى كلمة من أجل تغير معناها.

"L'adverbe : est un mot invariable que l'on joint à un autre mot pour modifier les sens."[3]

وهو عدة أنواع:[4]

_ظرف الهيئة(adv de maniere) مثل:(bien, juste, heureusement…)

_ ظرف الزمان(adv de lieu) مثل: (hier, souvent, toujours, avant…)

_ظرف المكان (adv de temps) مثل:(derrière, dessous, delà, par ou)

_ظرف الكمية (adv de quentité) مثل:(trop, suffisamment, à peine…)

_ ظرف الاستفهام (adv d'interrogation) مثل: (quant, comment, pourquoi...)

_ ظرف الرأي (adv de opinion) مثل: وهو نوعان: ظرف التأكيد (adv d'affirmation) نحو: (peut-être, oui…assurément…) وظرف النفي (adv de négation) نحو: (ne…que. ne…rien…)

---

[1]: J. calvet, C. Chompert, Grammaire Francais, cours moyen, p42.

[2]: Mourice Grevisse, le bon usage grammaire francaise, 11éme édition, p366.

[3]: J. calvet, C. Chompert, Grammaire Francais, cours moyen, p109.

[4]: Jean Dubois, Larousse Grammaire, 11éme édition, p124_128.

و/ حرف العطف(La conjonction): وهي الحروف التي تربط بين الكلمات والجمل وهي في اللغة الفرنسية نوعان:[1]

_حروف تنسيق (La conjonction de coordination): وهي التي تربط بين الكلمات التي لها نفس الطبيعة أو الوظيفة، وهي:

- **الواو (et)**: للربط والجمع (liaison, addition)
- **أو (ou)**: للتخيير (alternative)
- **لا(ni)**: للربط ونفي التخيير (liaison, alternative négative)
- **لكن(mais)**: للاستدراك والتّضاد(opposition)
- **لام التعليل(or)**: للتّعليل (argumentation)
- **إذْ (car)**: للتفسير (explication)
- **لأجل (donc)**: للسبب أو النتيجة (conséquence, conclusion)

_حروف التبعية(la conjonction de subordination): وهي الحروف التي تربط بين التوابع، وتختلف أنواعها باختلاف هذه التوابع، وهي:

- **حروف السبب(la cause)**: parce que, puis que…
- **حروف الهدف(le but)**: afin que, pour que, de pour que…
- **حروف الزمن(le temps)**:quant, lorsque, dès que…
- **حروف الاستثناء(la concession)**: bien que, quoi que…
- **حروف الشرط(la condition)** : si, pourvu que…
- **حروف المقارنة(la comparaison)**: de même que, comme…

[1] : Jean Dubois, Larousse Grammaire, 11éme édition, p132, 133.

- **حروف النتيجة(la conséquence):** tellement que…

ح/حرف الجر(La préposition): وهي نوعان:[1]

- كلمات بسيطة(des mots simples)، مثل:…avec, chez, contre, de, depuis
- أسماء مفعول قديمة (d'anciens participes ou adjectifs)، مثل: attendu, concernant, durant, excepté…
- عبارات الجر(des locutions prépositives)، مثل: à cause de, afin de, à travers, grâce à…

ط/ال التعريف (l'article): وهي كلمة صغيرة متغيرة تسبق الاسم، تبين الجنس أو العدد أو إذا كان معرفة أو نكره، وهو عدة أنواع هي:[2]

_أداة التعريف(l'article défini) _أداة التنكير(l'article indéfini) _أداة (l'article partitif)

_وتنقسم من حيث الشكل إلى ثلاثة أنواع:

- **عادي (normal)**
- **(élidée)**
- **(contractée)**

[1] : Jean Dubois, Larousse Grammaire, 11éme édition, p129.

[2]: المرجع نفسه، ص48.

كما تتغير بتغير جنس، وعدد الاسم الذي يدخل عليه، والجدول الموالي يوضح هذه التغيرات من خلال مجموعة من الأمثلة التّوضيحية:

	Singulier		Pluriel	
Article	**Masculin**	**Féminin**	**Masculin**	**Féminin**
Défini normal	Le monde	La terre	Les astres	Les planètes
Défini élide	L'univers ; l'horizon	L'Aurore, l'habileté		
Défini contracte	Au monde (à+ le)	A la terre De la terre	Aux hommes (à+ les), Des cieux (de+ les)	Aux femmes (à+ les) Des femmes (de+ les)
indéfini	Un monde	Une terre	Des mondes	Des terres
Partitif	Boire du the	Boire de la tisane	Manger des épinards	Manger des confitures

3/ المستوى التركيبي:

ويهتم هذا المستوى بدراسة الجملة الفرنسية، والتي تعدّ عنصرا أساسيا في التواصل والتّحاور، باعتبارها مجموعة من الكلمات المترابطة التي تؤدي معنى مفيد، حيث يعرفها "جون دي بوا" (Jean Dubois)، قائلا:

"la phrase est l'élément fondamental du discours ; d'une combinaison de groupe de mots, elle est douée de sens.[1]"

ويتفق "موريس"(M. Grevisse) مع "جون دي بوا"(Jean Dubois) في تعريفه للجملة حيث يرى أنّ الجملة وحدة الاتصال اللغوي، وهي الحد الأدنى من التّسلسل الصوتي الذي يرسل من خلاله المتكلم رسالة ما إلى المستمع؛ حيث يقول:

[1] : Jean Dubois, Larousse Grammaire, 11éme édition, p1.

"la phrase est l'unité de communication linguistique : c'est la suite phonique minimale, sur laquelle un locuteur adresse un message à un auditeur [1]"

وتعدّ هذه التّعريفات من أشهر أبسط التعريفات التي وضعها اللغويون للجملة الفرنسية والتي تتفق مع التّعريفات التي وضعتها الدراسات اللسانية الحديثة للجملة العربية، والتي تشير إلى أنّ الجملة الوسيلة الأساسية للتفاهم بين بنى البشر، وتبادل الأفكار والمعلومات بينهم.

أما بالنّسبة إلى أركانها وأنواعها وأقسامها، فيمكن الاستدلال عليها من خلال الرجوع إلى النّظام التركيبي للجملة العربية عند المحدثين، كونها تتقاطع مع الجملة العربية في هذه العناصر، مع الإشارة إلى أنّهما يختلفان في ترتيب العناصر، فترتيب العناصر في الجملة الفرنسية يكون (فاعل+ فعل)، أمّا في اللغة العربية فتركيب الجملة يكون (فعل+ فاعل).

كما تتميز الجملة الفرنسية بالتكميلية المتمثلة في les proposition و les subordonnée والتي تُميز الجملة الفرنسية المركبة، والتي أهمها:[2]

_subordonnée relative(الموصولية): toute le monde regarde à la télévision le match q**ui a lieu ou grande stade de France.**

_ subordonnée complétive introduit par "que" : Henri espère q**ue son équipe va gagner le match.**

_ subordonnée de temps(الزمنية) : le père d'Henri regarde toujours le match à la télévision **quand son fils joue.**

_ subordonnée de cause(السببية) :le match s'arrête **parce qu'il pleut.**

_ subordonnée de but(الهدف) : de nombreuses équipes de télévision sont présentes **pour que le monde entier puise suivre le match.**

[1]: Maurice Grevisse, le bon usage grammaire francaise, p22.

[2] : y. delatour, d. jennepin, Grammaire pratique du Français, M. Léon Dufour, B. Teyssier, Edition Hachette, 2008, p6.

_ subordonnée de condition (الشّرطية) : **si l'équipe d'Henri gagne le match**, elle participera à la finale.

_ subordonnée d'opposition(المعارضة) : **Bien qu'il pleuve**, le match continue.

المبحث الثالث: المقابلة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية (التشابه والاختلاف)

إنّ المقارنة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، واستخراج أوجه التّشابه والاختلاف بينهما صوتيا وصرفيا وتركيبيا أصبحت عملية ضرورية في تأليف المواد التعليمية، والتّعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم في تعلمه للغة الأجنبية وفهمها لها من جهة، وتنجب مشكلة النّقل المبدئي من نظام لغته الأم من جهة ثانية، فمن المستحيل كما يرى "الجاحظ" (ت255هـ) أن يستعمل الإنسان أكثر من لغة واحدة دون أن تتأثر اللغة الأخرى، وقد عبر عن هذا التأثر قائلا: "واللغتان إذا التقيتا في اللّسان الواحد، أدخلت كل واحدة منهما الضيم على صاحبتها"[1] وهذا مما هو من صميم التّحليل التقابلي، وسنحاول فيما يلي الإشارة إلى أهم نقاط التّشابه والاختلاف الموجودة بين اللغتين العربية والفرنسية، على المستويات اللغوية الثلاثة (الصوتية الصرفية والتركيبية).

أولا/ أوجه التشابه:

إنّ انتماء اللغة العربية واللغة الفرنسية إلى مجموعتين لغويتين مختلفتين(تنتمي الأولى إلى الأسرة السّامي وتنتمي الثانية إلى الأسرة الهندو أوروبية) لا ينفي وجود عناصر مشتركة بينهما، فكل منهما لغتان إنسانيتان تستخدمان للتواصل، وتحتويان على أصوات لغويّة، نظام لغوي بمستويات صوتية، وصرفية ونحوية، إلّا أنّ القول بوجود تشابه تام بين هذه العناصر أمر فيه الكثير من المبالغة، وفلا بد من وجود فروق دقيقة تظهر من خلالها أنّ هذه العناصر تنتميان إلى لغتين مختلفتين، ويبقى هذا التشابه بين اللغتين في المستويات اللّغويّة المختلفة نسبيا فقط، ولا يعدّ تشابها تاما.

[1]: الجاحظ، البيان والتبيين ج1، تح: عبد السلام المسدي، مؤسسة الخانجي، القاهرة، (د. ط)، (د, ت)، ص368.

1/ على المستوى الصوتي:

_كل من اللغتين العربية والفرنسية يحتوى على صوامت وصوائت.

_التشابه في بعض الحروف مثل: ب← B، ت←T، س← S.

_تشترك اللغتان في أنّ كلا منها تحتوى على الصوامت، فالمثلث الصوتي المتكون من الحروف الثلاثة: فتحة، ضمة، كسرة (ـَ، ـُ، ـِ)، لها ما يقابلها في اللغة الفرنسية.[1]

2/ على المستوى الصرفي:

_ تقسم الكلمة في اللغتين إلى اسم وفعل وحرف.

_تشترك اللغتان في احتواء نظامهما على قواعد التذكير والتأنيث، وتشتركان في تأنيث وتذكير بعض الكلمات نحو(رجل= homme، امرأة=femme ، صبي= garçon، بنت=fille)، لكن تبقى لكل نظام خصوصية، وقواعد محددة في تحويل الكلمات من المذكر إلى المؤنث والعكس.

_تشترك اللّغتان في احتواء نظامهما على قواعد الإفراد والجمع، مع اختلاف، وخصوصية قواعد الإفراد والجمع في كل لغة، وتميز العربية عن الفرنسية بالمثنى.

_تشترك اللّغتان في احتوائها على قاعدة التّعريف والتّنكير، وتشتركان في تعريف بعض العناصر اللّغوية نحو الضمائر الشخصية(les pronoms personnels)، أسماء الأعلام(les noms propres) الأسماء الموصولة(les pronoms relatifs)، ضمائر الإشارة(les pronoms demonstrative).

[1]: يمينة تومي سيتواج، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية)، ص59.

_ تستعمل اللّغتان أدوات لتعريف الكلمات لكن تختلف نوعية هذه الأدوات؛ فالعربية تستخدم الأداة (ال) أمّا الفرنسية تستخدم (le, la, les).

_تحتوي كلا اللّغتين على الفعل والمصدر، وتعتمدان على الفعل في اشتقاق المصدر والوصول إليه، مع خصوصية القواعد المعتمدة في هذا الاشتقاق التي تتعلق بنظام، وطبيعة كل لغة.

_تشترك اللّغتان في احتوائها على الأزمنة التالية: الماضي (le passé)، المضارع (le present)، الأمر (imperative) ، المستقبل (le future).

_ تشترك اللّغتان في احتواء كل منها على الصيغ المشتقة التالية: اسم الفاعل (le participe présent)، واسم المفعول (le participe passé).

3/ على المستوى التركيبي:[1]

_تشترك اللغة العربية واللغة الفرنسية في أنّ لهما وظيفة أساسية هي التّواصل والإبلاغ.

_مفهوم الجملة في العربية والفرنسية مفهوم واحد، حيث تجمع جميع التعريفات على أنّ الجملة أصغر وحدة تحمل معنى مفيدا، سواء تكونت هذه الوحدة من كلمة واحدة أو من عدة كلمات.

_تنقسم عناصر الجملة في اللّغتين إلى قسمين: عناصر أساسية، وهي: المسند والمسند إليه وعناصر ثانوية، وهي المكملات أو الفضلات.

_الإسناد أحد الأركان الأساسية للجملة في اللغتين؛ فالجملة أصلا عملية إسنادية، إلّا أنّ ترتيب هذه العناصر يخضع لطرق وقواعد وقوانين خاصة بكل لغة من اللغتين، لتؤدي الغرض المقصود، وتدلّ على معنى مفيد.

[1]: ينظر: عبد الحميد عليوة، الجملة البسيطة في اللغتين العربية والفرنسية، دراسة تقابلية ، رسالة ماجستير في اللغة العربية عنابة، 1990م، ص157_190.

_تشترك الجملة العربية والفرنسية في أنّ لهما جانبين: الجانب الوظيفي، والذي هو التواصل وهذا الجانب تشترك فيه الجملة في كل لغات العالم دون استثناء، وجانب تركيبي، وفيه أشياء مشتركة، ومختلفة عن اللغات تبعا لخصائص كل لغة.

_ تلجأ اللّغتان إلى طرق متشابهة حينما تريدان تغيير وضع جملة خبرية في زمن معين؛ حيث تلجأ الفرنسية إلى فعل الكون(être/ avoir) (الرابطة)، في حين تلجأ العربية إلى إدخال أدوات جديدة كالأفعال النّاقصة، مثل: كان وأخواتها، التي تدخل على الجملة الإسمية، ومن أمثلة ذلك:

- ✓ التكنولوجيا ضرورية(في الحاضر) = la technologie est importante
- ✓ كانت التكنولوجيا ضرورية(في الماضي)= la technologie était importante
- ✓ ستكون التكنولوجيا ضرورية(في المستقبل)=la technologie sera importante

_ومن أوجه الاتفاق أيضا بين الجملة في اللغتين، نذكر:[1]

- مرتبة المبتدأ في الجملة العربية، والفاعل في الجملة الفرنسية، هي الصدارة.
- يرد الفعل بعد الفاعل في الجملة الفرنسية، ويرد بعد المبتدأ في حالة كون الخبر جملة فعلية.

_ "أمّا من حيث التركيب ففي كلتا اللّغتين تخضع العناصر اللّغويّة إلى ضوابط تسهم في ربط العلاقات بينها على الرغم من اختلاف النّمط التّركيبي لكل منهما، فالعربية تتركب من (فعل+ فاعل+ مفعول به)، بينما تتركب الفرنسية من (فاعل + فعل+ مفعول به)، وفضلا عما ذكرناه فاللغتان تحويان ظواهر لغوية عديدة متشابهة، نذكر منها ظاهرة اللّزوم التي يتطلب ثبوتها وتحقيق معناها وجود عنصرين لغويين اثنين في التّركيب اللّغوي هما: "الفعل والفاعل" في

[1]: ينظر: يمينة تومي سيتواح، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية) ص373.

التّركيب اللّغوي العربي، ويقابلهما في التّركيب اللّغوي الفرنسي (Le verbe et Le sujet) وهما معا يشكّلان ما ينعت بالعمليّة الإسناديّة في نظر النّحويّين العرب والفرنسيّين على حد سواء؛ لذا فهما طرفا الإسناد فيها: الفعل مسند ويقابله في الفرنسية(Le prédicat)، والفاعل مسند إليه، يقابله (Le sujet).

ثانيا/ أوجه الاختلاف:

مما لا شك فيه أنّ هناك اختلافات كثيرة بين نظام اللّغة العربيّة ونظام اللّغة الفرنسيّة باعتبار أنّهما لغتان من أرومتين مختلفتين؛ حيث "تنتمي اللّغتان العربيّة والفرنسيّة إلى أصلين مختلفين؛ حيث تتحدر الأولى من الأصل السّامي والثّانية من الأصل اللاتيني الروماني (Langue romane latine)"[1]، وإنّ هذا الاختلاف في الأصل يعدّ بمثابة الاختلاف الأول والاختلاف المركزي التي تتبني عليه باقي الاختلافات، فلكل عائلة لغوية خصائصها، ومميزاتها التي صنفت وفقها اللّغات التي تنتمي إليها، لكن هذا لا ينفي وجود أشياء مشتركة بين هذه اللّغات التي تنتمي إليها، فقد أشار "شليجل"(Schlegel) أنّ اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة تندرجان تحت ما ينعت بـ: "اللّغات المتصرّفة"*؛ لأنّه من حيث البنية الصرفيّة تتغير معاني الكلمات فيهما بتغير مبانيها"[2]، وهذا من ناحية التّصنيف الوصفي للغتين.

أمّا من حيث النّظام فإنّ الاختلاف بين اللّغتين العربيّة والفرنسيّة شاسع واسع، ويشمل جميع المستويات اللّغويّة، وفيما يلي عرض لأهم الاختلافات اللّغويّة الموجودة بين اللغة العربية

---

[1]: سعيدة كحيل، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الفرنسية نحو تأسيس نظري وعملي لدرس الترجمة، ص126.

*: اللغات المتصرفة(Les langue Flexionnelles): هي اللغات التي تصيبها تغيرات في المستوى الصوتي والمستوى الصرفي والمستوى التركيبي، فتتغير صيغها وأبنيتها مع إضافة السّوابق واللّواحق أو الدواخل للكلمة، ويترتب عن ذلك تغير في معنى الكلمة.

[2]: على عبد الواحد الوافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د. ط) 2003م، ص57.

واللغة الفرنسية، على المستويات اللّغويّة الثلاثة التي اهتم بها التّحليل التقابلي (الصوتي الصرفية، والتركيبية).

1/ على المستوى الصوتي:

_ اختلاف الأنظمة الصوتية الخاصة بكل لغة، حيث:

- تتكون اللغة العربية من 29حرفا، منها ما هو صامت، مثل (أ، ب، ج،...)، وثلاثة صوائت قصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة)، وثلاثة صوائت طويلة (ألف المد(الفتحة الطويلة)، واو المد(الضمة الطويلة)، وياء المد(الكسرة الطويلة).
- بينما تحتوى اللغة الفرنسية على ستة وعشرين (26) حرفا، منها عشرون صامت مثل: (b, c, d, f...)، وستة صوائت وهي: (a, e, o, u, i, y).
- الحركات في اللغة العربية هي الكسرة والضمة والفتحة، بينما الحركات في اللغة الفرنسية تقابل المصوتات؛ فالكسرة تقابلها المصوتات: (i)، (e)، (é)، والضمة تقابلها المصوتات: (ou)، (u)، (o)، بينما تقابل الفتحة بالمصوتين: (e)، (a).
- لا تحتوى اللغة العربية على الحروف المركبة، بينما تتميز اللغة الفرنسية باحتوائها على الحروف المركبة، ومنها صوامت مركبة مثل:(sh, ch, ph...)، وصوائت مركبة مثل: (an, en, on, ai, ou...).
- تحتوى اللغة العربية على حروف صائتة طويلة (الألف، الواو، الياء)، وهي غير موجودة في اللغة الفرنسية[1].

[1]: ينظر: يمينة تومي سيتواح، التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية)، ص59.

- للعربية ثلاثة حروف العّلة فقط، وهي الألف، والواو، والياء، أمّا في الفرنسية فهي كثيرة جدا: (a, e, i, o, u, w, y)، كما أنّ بعض هذه الحروف يمكنه أن يجتمع مع حرف أو حرفين مع تأدية نفس الصوت مع اختلاف كبير في الدلالة[1]*.
- تتميز اللغة الفرنسية بالأحرف الكبيرة(Majuscule)، والأحرف الصغيرة (miniscule).
- تكتب اللغة العربية من اليمين إلى اليسار، في حين تكتب أحرف، وكلمات اللغة الفرنسية من اليسار إلى اليمين.
- يتطابق المنطوق والمكتوب في اللغة العربية(توجد حالات خاصة نحو الشمس، انطلقوا...)، بينما لا يتطابق المنطوق مع المكتوب في اللغة الفرنسية /garçon garson, fie/ fille, monsieur/ mesieu
- لكل صوت في اللغة العربية مقابل كتابي واحد، بينما تتميز الفرنسية بوجود عدة مقابلات كتابية لصوت واحد، وقد عبر "دوسوسير" عن هذه الظاهر قائلا: "وقد يطول بنا الحديث أن نحن حاولنا أن نقيم جدولا نرتب فيه ما في الكتابة من اضطرابات وخلل ومن أتعسها رسمتهم للصوت الواحد بعلامات عديدة، فإنّك تجد لصوت الجيم في الفرنسية ثلاثة صور، وهي ...j, g, ge ولصوت الزاي صورتين..، ولصوت السين ثماني صور، وهي: s, c, ç, nation, chasser, sç, dix"[2]، وتعدّ هذه الميزة من أسباب صعوبة تعلم التلميذ للغة الفرنسية، ووقوعه في كثير من الأخطاء الكتابية أثناء استعماله للغة الفرنسية.

---

[1]: ينظر: نوار عبيدي، المنطوق والمكتوب في اللغة الفرنسية كما يراها دوسوسير في كتابه دروس في اللسانيات العامة، مجلة الآداب واللغات والعلوم والإنسانية، م4، ع7، جانفي 2021م، ص8.

*: فالصائت (o) على سبيل المثال له عدة أشكال بمعاني مختلفة، نحو: (eau, au)، فالأولى بمعنى الماء، والثانية بمعنى حرف الجر "إلى" أو "نحو".

[2]: ينظر: فرديناند دوسوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة صالح قرمادي وآخرون، الدار العربية، ليبيا، تونس، ط1 1985م، ص55.

_وجود فونيمات* في إحدى اللغتين واختفاؤها في اللغة الأخرى:[1]

- فعند المقارنة بين أصوات اللّغتين العربية والفرنسية، نلاحظ عدم وجود فونيمات في اللغة الفرنسية تناظر الفونيمات العربية التالية: (ع، ح، ق، خ، ص، ض، ط، ظ، ث، ذ هـ)، ومن جهة أخرى نجد أنّ اللغة العربية لا تحتوى على فونيمات تقابل الفونيمين الفرنسيين (v) و(p).
- تجاور بعض الأصوات في اللغة الفرنسية، لإنتاج أصوات جديدة، كتجاور (ph) لإنتاج الصوت (f)، وتجاور (sh, ch) لإنتاج صوت (الشين)، وغياب هذه الظاهرة في اللغة العربية.
- وجود فونيم الهاء في اللغة الفرنسية كتابة (h)، وغيابة نطقا؛ إذ ينطق في بعض الكلمات فقط مثل: (سياج=haie).
- وجود ظاهرة التّفخيم في اللغة العربية، وغيابها في اللغة الفرنسية.

_انعدام البدائل الصوتية للحروف المتشابهة بين اللغتين:[2]

تحتوى اللغة العربية واللغة الفرنسية على فونيم الراء(r)، ويعدّ هذا الفونيم ظاهريا موجودا في كلتا اللغتين، إلّا أنّ فونيم الراء(r) الفرنسية يقابل الفونيمان (ر) و(غ) في اللغة العربية ويرجع ذلك إلى كون هذا الفونيم ينطق راء في وسط فرنسا وجنوبها، بينما ينطق غينا في باريس.

*: الفونيم: مصطلح صوتي يطلق على أصغر وحدة صوتية تستعمل في بناء الكلام، وتؤثر فيه؛ بحيث لايمكن استبدالها بفونيم آخر دون تغير في المعنى.

[1]: ينظر: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص167.

[2]: ينظر: المرجع نفسه، ص170.

_ اختلاف مواقع الفونيمات بين اللغتين:[1]

تشترك اللّغتان العربية والفرنسية في الفونيم (هـ) (h)، إلّا أنّهما يختلفان في أنّ الكلمات العربية يمكن أن تختم بالصوت (هـ) مثل: عنده، مكتبه...، بينما يتعذر ذلك في اللغة الفرنسية فالصوت (h) لا يقع في آخر الكلمة الفرنسية.

_الاختلاف المميز للفونيمات المتشابهة بين اللغتين بحكم وضعيتهما الوظيفية: فكثيرا ما نجد أصواتا متشابهة بين اللغات، إلّا أنّ تغير الوضعية الوظيفية لصوت من الأصوات يؤدي إلى انقلابه إلى صوت آخر، مخالف تماما للصوت الأول، مما يصنع الفارق بين الفونيمات المتشابهة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، ومن أمثلة ذلك نذكر:[2]

- الاختلاف بين السّين و(s): فالسّين في اللغة العربية فونيم وظيفي، يتحوّل إلى الصّاد عند تفخيمه ما يؤدي إلى تغير معنى الكلمة، في حين نجد أنّ الصوت (s) في الفرنسية لا تكون وظيفية(الألفون)، ولا تؤدي إلى تغير معنى الكلمة التي ترد فيها إلّا في الحالات التالية:_تصبح (z) إذا وقعت بين حركتين (صائتين)، مثل:maison.

_كما يتحول الحرف (c) إلى (s) إذا وقع بعده أحد الصوائت: (e, i, y)، مثل: lycée, ycle merci, c

- الاختلاف بين التاء و(t): فالتاء في الفرنسية تنطق تاء وطاء، ولا يؤدي تغير النّطق إلى تغير المعنى فقولك (tableau) بالتاء أو بالطاء لا يغير من معنى الكلمة، على عكس التاء العربية التي تتميز بأنّها وظيفية، حيث يؤدي تفخيمها إلى تحولها إلى حرف الطاء ما يؤدي إلى تغير معنى الكلمة، فتاب غير طاب، وطرب غير ترب، وقس على ذلك.

---

[1]: ينظر: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص172.

[2]: ينظر: أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (د. ط) (1985هـ)، ص 19.

_الاختلاف بين الحروف المشابهة في المخرج:

- الاختلاف بين الدال و(d) في المخرج: فالدال العربية يعتمد فيها على طرف اللسان على باطن الثنايا العليا، ومقدمة اللثة، على خلاف الدال (d) الفرنسية التي تحدث عند التقاء الجزء الأمامي من اللسان بكل الأسنان العليا.
- الاختلاف بين النون و(n): فالنون العربية حرف أنفي لهوي يحدث عند التقاء ذلق اللّسان بالأسنان، في حين نجد أنّ النون (n) الفرنسية صوت أفقي أسناني أمامي مجهور حافي.
- الاختلاف بين الراء و(r) في المخرج: فالراء العربية صوت لثوي مكرر؛ يحدث عند التقاء طرف اللسان باللثة مع التكرار، أما الراء (r) الفرنسية، فتتميز بأنّها صوت لهوي يحدث عند التقاء ظهر اللسان باللهاة.

_الاختلاف في النبر[1]: تختلف اللغة العربية عن الفرنسية في موضع النّبر من الكلمة، ولكل منهما قانون خاص بمواضع النّبر، ينبغي مراعاته حتى، وإن لم يكن الالتزام به أمرا لازما.

_الاختلاف في العادات التّنغيمية[2]: تختلف العادات التّنغيمية، واستعمالاتها بين اللّغتين العربية والفرنسية، إذا توجد الكثير من الظواهر العربية التي ترتبط ارتباطا قويا بالتّنغيم، نحو التّنويع في الأساليب، فالتّنغيم من شأنه أن يغير الأسلوب من الخبر إلى الإنشاء، ومن الاستفهام إلى التّعجب، وغير ذلك.

وكثيرا ما يقع متعلمو اللّغات الأجنبية في أخطاء صوتية كثيرة لاعتقادهم بوجود تشابه تام بين أصوات اللغتين الأجنبية والأم؛ "ففي المقارنات الصوتية يشار إلى انعدام بعض أصوات اللغة الأجنبية في اللغة الأم، لكن هذه الإشارة غير كافية؛ إذ لا يطمئن إلى اشتراك اللغة الأم

[1]: ينظر: أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي _دراسة تطبيقية_، ص206.

[2]: ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

واللغة الهدف في بعض الأصوات؛ لأنّ البدائل الصوتية قد تختلف من لغة إلى أخرى، ويؤثر اختلاف مواقع الأصوات من لغة على أخرى، وينعكس ذلك على تعليم القراءة وعلى فهم المسموع"[1]، فالتشابه بين الأصوات لا يكون تماما إلّا نادرا، بل هو تشابه شكلي جزئي، وقد أكدت الدراسات التّقابليّة التي أجريت بين اللغات هذه الاختلافات أسهمت كثيرا في مساعدة متعلمي اللغات الأجنبية في تفادى هذه الأخطاء الصوتية من خلال إعداد مواد تعليمة تراعي هذه التشابهات والاختلافات الصوتية بين اللغة الأم واللغة الأجنبية.

2/ على المستوى الصرفي:

_الضمائر الشّخصية (Les pronoms personnels):

تختلف الضمائر في اللغة الفرنسية عن اللغة العربية؛ فالصيغة الواحدة في الفرنسية تقابل صيغتين أو ثلاث في العربية، وذلك فيما يأتي:

- ✓ في المخاطب المفرد، المذكر أو المؤنث: أنتَ، أنتِ= tu.
- ✓ في المخاطب الجمع أو المثنى، المذكر أو المؤنث: أنتم، أنتن، أنتما= vous.
- ✓ في الغائب المذكر، المثنى أو الجمع: هم، هما= ils.
- ✓ في الغائبة المؤنثة، المثنى أو الجمع: هن، هما= ells.

_النّكرة والمعرفة: تنحصر أنواع المعرفة في اللغة العربية في خمسة أنواع، وقد حددها "ابن مالك" في ألفيته قائلا: وغيره معرفة كهم وذي وهند وابني والكلام الذي[2]

[1]: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص174.

[2]: محمد محي الدين عبد الحميد، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ج1،دار التراث، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط20 1980م، ص87.

وهي، انطلاقا من قول "ابن مالك ت: 672هـ" على الترتيب: الضمائر بأنواعها (المتكلم، المخاطب، الغائب)، أسماء الإشارة (هذا، هذه...)، أسماء العلم(محمد، علي...) الأسماء المعرفة بـ: (الشمس، النجوم)، الأسماء الموصولة (الذي، التي...)، وكل منها قسم مستقل بذاته، وما دون ذلك يعد في حكم النكرة.

أمّا في اللغة الفرنسية، فالكلمة المعرفة هي كل كلمة تسبق بإحدى أدوات التعريف (le, la, les)، بالإضافة الى الضائر الشخصية (je, tu, elle...)، وضمائر الملكية (le mien, le tien...)، وضمائر الإشارة (ce, celui...)[1]، وضمائر الربط (dont, que, qui...) أما الكلمة الفرنسية النكرة، فهي الكلمة التي تسبق بإحدى أدوات التنكير (un, une, des).

_التّذكير والتّأنيث:[2]

تختلف اللغتان في تذكير الأشياء وتأنيثها أو حتى إهمال هذا الجانب في بعض الأحيان، والاعتماد على السّياق في تحديد جنس المفردة؛ فغالبا ما يقوم المتعلم بإسقاط خلفيته اللّغويّة على مفردات اللغة الفرنسية (اللغة الهدف) تذكيرا وتأنيثا فيقع في الخطأ[3]، فلكل لغة خصوصيتها، ولكل لغة علامات تأنيث خاصة بها، حيث نجد أنّ:

_ اللغة العربية تتميز بعلامات تأنيث مشهورة: وهي تاء التأنيث(راضية، رقية...)، والألف المقصورة (حبلى) والممدودة(سمراء، صفراء)، ويعدّ هذا النّوع من التّأنيث تأنيثا لفظيا، كما يوجد

[1]: ينظر، ياقوت أحمد سليمان، في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، ص108.

[2]: ينظر: عبد الرحمان بوزنون، أثر توظيف التحليل التقابلي في ترقية المناهج التّعليمية، مجلة تعليميات، م7، ع2، جوان 2018م، ص175.

[3]: ينظر: محمد عايدة القضاة، فاطمة محمد العمري، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجا مجلة دراسات العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، م42، ملح: 1، 2015م، ص1173

نوع آخر من التأنيث يعرف بالتأنيث المعنوي، حيث تكون الكلمة مؤنثة معنى دون أن تحمل علامات التأنيث، نحو: سعاد، عين....

_أمّا في اللغة الفرنسية فتعدّ كل الأسماء المختومة بالحرف (e) أسماء مؤنثة، ماعدا إذا سبق الحرف (e) بالحرفين (g) و(m) ففي هذه لحالة يصبح الاسم مذكرا، وتعدّ هذه القاعدة أشهر قواعد التأنيث في اللغة الفرنسية، وتوجد حالات استثنائية نذكر منها:

- الأسماء التي تنتهي بـ: (aille, ade, itude, te, ure, ise, ere, ie, esse, ette, ance, elle, aison, tion)، عادة تكون مؤنثة.
- الأسماء التي تنتهي بـ: (ier, eau, art, at, ard, et, age, isme, is, ment, oir, eau)، عادة تكون مذكرة.
- توجد بعض الكلمات الفرنسية تجمع بين التّذكير والتّأنيث، مثل: Professeur
- توجد أسماء خاصة بالمذكر وأخرى خاصة بالمؤنث، نحو: (femme/homme), (père/ mère), (file/ garcon)

_ ترد علامات التأنيث في الكلمة العربية في طرف الكلمة فقط، أمّا علامات تأنيث الكلمة الفرنسية فتكون من ناحيتين: الأولى في طرف الكلمة، وهي الحرف (e)، أمّا الثانية فتأتي قبلها وتتمثل في أداة التعريف (la) للمؤنث، و(le) للمذكر، و(les) للجمع لنوعيه، أو أداة التنكير (une) للمؤنث، و(un) للمذكر، و(des) للجمع بنوعيه[1].

[1]: ينظر: أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي _دراسة تطبيقية_، ص108.

_الفعل والمصدر:

✓ **المصدر**[1]: يشتق المصدر في اللغة العربية من الأفعال المجردة ثلاثية كانت أو رباعية ويزاد عليها الخماسية في حالة الاسم.

أمّا في اللغة الفرنسية فتوجد ثلاثة أنواع من المصادر تبعا للأفعال:

_أفعال المجموعة الأولى التي تنتهي ب (er)، مثل: manger

_أفعال المجموعة الثانية التي تنتهي ب(ir)، مثل: finir

_أفعال المجموعة الثالثة التي تنتهي ب: (r)، (ir)، و(re)، مثل: aller, partir .prendre

_العدد (المفرد والمثنى والجمع):

تتميز اللغة العربية عن اللغة الفرنسية (واللغات الهندو أوروبية عموما)، بوجود المثنى في حين تعبر عنه اللغة الفرنسية بكلمة (deux) قبل الكلمة، وقد فصل "فندريس" (Vendryes) القول في اللغات التي بها مثنى، والتي لا يوجد بها قائلا: "فمن اللغات ما كان فيها أو مازال فيها مثنى أبقى عليه الزمن التاريخي فترة طويلة أو قصيرة على حسب اللغات، ثم أبعد عنها جميعا تقريبا شيئا فشيئا، ففي الهند تجد المثنى في السنسكريتية هندية كانت أو كلاسيكية، وذلك على عكس البراكرتية والبيالية اللّتين فقدتاه، وكانت الفارسية القديمة والزّندية تستعملانه في صرامة، ولا يوجد منه أثر في اللغة الفهلوية، ولا يوجد المثنى في الآرمينية، ولا

[1]: أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي _دراسة تطبيقية_، ص108.

في اللاتينية منذ أقدم تاريخ نعرفه لهما"[1]، وباعتبار أنّ اللغة الفرنسية ذات أصل لاتيني، فهي لم تعرف المثنى منذ نشأتها.

_أزمنة تصريف الأفعال:

تتميز العربية بثلاثة أزمنة هي الماضي والمضارع(الحاضر والمستقبل)، بالإضافة إلى الأمر، بينما تحتوى الفرنسية على مجموعة كبيرة من الأزمنة إلى درجة أنّ الفرنسيين أنفسهم لا يستعملونها كلها، وهي:

- ✓ الماضي التام"le plus que parfait"
- ✓ الماضي البسيط"le passé simple"
- ✓ الماضي المركب"le passé compose"
- ✓ الماضي المستمر"l'imparfait"
- ✓ المستقبل البسيط"le future simple"
- ✓ المستقبل القريب"le future proche"
- ✓ الأمر"impératif"
- ✓ الشرط الماضي"conditionnel passé"
- ✓ الشرط الحاضر"conditionnel présent"
- ✓ الحاضر "le present de l'indicatif"

_ تتميز الأفعال العربية بثباتها بالمحافظة على صورتها الأصلية عند تصريفها في الأزمنة المختلفة، بينما لا تحافظ بعض الأفعال الفرنسية (خاصة أفعال المجموعة الثالثة) على صورتها الأصلية، وكأنّها تنقطع تماما عن جذره الأصلي، نحو الفعل (aller) الذي يتحول

[1]: أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي _دراسة تطبيقية_، ص129.

إلى: (je vais, tu vas, il va)، عند تصريفه في الحاضر (le présent de l'indicatif).

3/ على المستوى التركيبي:

_أسلوب بناء الجملة في اللغتين العربية والفرنسية[1]: الجملة العربية تتكون من جملة اسمية أو جملة فعلية، بينما الجملة الفرنسية ليس لها إلّا شكل واحد فقط، وهو (sujet+ verbe+ complément).

_إذا أردنا أن ننسب شيئا لآخر في اللغة العربية، نستعمل المضاف والمضاف إليه، ويأتي المضاف إليه أولا، مثلا: باب السيارة، مشيئة الله...، أمّا في اللغة الفرنسية فلا بد من استعمال الرابط بين المضاف والمضاف إليه، أو ما يعبر عنه في اللغة الفرنسية بـ: (préposition de coordination ou un lien pour avoir un complément de nom)[2].

_تتكون الجملة الخبرية في اللغة العربية من مسند ومسند إليه، ولا وجود لرابطة بينهما، في حين تحتاج الجملة الفرنسية إلى رابطة تجمع بين المسند والمسند إليه، وعادة ما يكون الفعل (être) نحو: الطفل لطيف(L'Enfant est gentile)[3].

_التوزيع[4]: وتتضح هذه الخاصية من خلال المثال التالي (ثلاث سيارات←troit voiture/ عشرة كتب←dix livres)، فاللغة العربية تستخدم المعدود في صيغة الجمع من ثلاثة إلى عشرة، ويبقى المعدود مفردا بعد العشرة، وفردا مع بقية الأعداد، وهذا التّوزيع لا يتوافق مع اللغة الفرنسية؛ ففي اللغة الفرنسية يرد المعدود في صيغة الجمع في كل الحالات _ماعدا الرقم

[1]: ينظر: عبد الرحمان بوزنون، أثر توظيف التحليل التقابلي في ترقية المناهج التعليمية، ص 176.

[2]: ينظر: المرجع نفسه، ص175.

[3]: ينظر، عبد الحميد عليوة، الجملة البسيطة في اللغتين العربية والفرنسية، دراسة تقابلية ، 162.

[4]: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص178.

واحد_، ومن أمثلة ذلك: (ثلاث سيارات=trois voitures / عشرة كتب=dix livres / ثلاثون كتابا=trente livres).

_نظم الكلام[1]: تختلف اللّغتان في نظم الصفة والموصوف، فالصفة في اللغة العربية تأتي بعد الموصوف، نحو قولك: قرأت كتابا مفيدا، أمّا في اللغة الفرنسية، فإنّ الصفة تسبق الموصوف نحو قولك: un grand homme، وتأتي بعده في بعض الحالات، نحو قولك: un homme grand

_الرابطة[2]: الرابطة في اللغة الفرنسية تعبر عن الزمن، وتحقق العملية الإسنادية، أمّا الأفعال النّاقصة في اللغة العربية، فلا يؤثر عدم وجودها في تحقيق العملية الإسنادية.

_تلزم عناصر الجملة الفرنسية ترتيبا محددا ولا تحيد عنه إلّا في بعض الحالات، وعادة ما يكون الشّكل: (مسند+ رابطة+ مسند إليه)، أما في اللغة العربية، فإنّ الخبر قد يتقدم على المبتدأ في مواضع كأن يكون المبتدأ مشتملا على ضمير يعود على الخبر أو ما يتعلق به نحو: في البيت أهله.

_التّطابق بين المسند والمسند إليه[3]: يتطابق المسند والمسند إليه في الجملة الفرنسية في العدد فقط (الإفراد والجمع)، أمّا في اللغة العربية فيتطابق المسند والمسند إليه في النّوع (مذكر ومؤنث)، والعدد(الإفراد، التّثنية، والجمع)، وتوجد حالات لا يتطابقان فيها في العدد، كما هو الحال في الجملة الفعلية (جلس الرجال، يلعب الأطفال)، فلا يوجد في هذه الحالة تطابق في العدد، وقولك: جلس النّسوة، فلا يوجد تطابق في العدد والنوع.

فالفعل في اللغة العربية يطابق الفاعل في التذكير، إذا وقع في أول الجملة، فالمتأمل للأمثلة التالية: (كتب الولد الدرس، كتب الولدان الدرس، كتب الأولاد الدرس) يلاحظ أنّ الفعل

[1]: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص179.

[2]: ينظر، عبد الحميد عليوة، الجملة البسيطة في اللغتين العربية والفرنسية، دراسة تقابلية ، ص161، 162.

[3]: ينظر، المرجع نفسه، ص169.

لم تتغير صيغته (المفرد)، على الرغم من أنّ الفاعل قد ورد مفردا، ومثنى، جمعا، وكذلك هو الأمر بالنّسبة للتأنيث، فالمطابقة التي تحدث بين الفعل الواقع في أول الجملة، والفاعل، تخالف تماما ما هو مستعمل في اللغة الفرنسية، حيث يكون التّطابق بين الفعل والفاعل في الإفراد والجمع، ومن أمثلة ذلك: (L'Enfant joue au ballon/ les enfant jouent au ballon)[1].

_التقديم والتأخير[2]: تتميز الجملة العربية بإمكانية التّقديم والتّأخير بين عناصرها، بينما تلزم الجملة ترتيبا واحد، ونموذج واحد لا تحيد عنه.

_المكملات[3]: تأتي المكملات في الجملة العربية بعد الفعل والفاعل، وقد تتقدّم وتتأخر، وفقا لقواعد وقوانين معينة، فقد يكون المكمل ضميرا متصلا، نحو: (كتبت الدرس←كتبته) أمّا في اللغة الفرنسية فإنّ المكملات تأتي دائما بعد الفعل، نحو: (Le garçon écrit la leçon).

_البناء للمجهول[4] **(la voix passive)**: تشترك اللّغتان في الأغراض المعنوية المرجوة من البناء للمجهول، وتختلفان في الجانب التركيبي وطرق بناء الجملة للمجهول، فاللغة الفرنسية: تغير صيغة الفعل، وتُقدم المفعول به المباشر، وتُأخر المسند إليه، فيصبح مكملا، أمّا اللغة العربية: فتغير صيغة الفعل، وتحذف المسند إليه (الفاعل)، ويُقام المفعول به مقام الفاعل، ومن الأمثلة على البناء للمجهول في اللغتين، نذكر:

_أكل الولد الطعام(جملة مبنية للمعلوم)← أُكل الطعام(جملة مبنية للمجهول)

_l'enfant mange la pomme (v. active)→ la pomme est mangé par l'enfant (v. passive).

---

[1]: ينظر: الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، ص181، 182.

[2]: ينظر، عبد الحميد عليوة، الجملة البسيطة في اللغتين العربية والفرنسية، دراسة تقابلية، ص162، 163.

[3]: ينظر، المرجع نفسه، ص168، 169.

[4]: ينظر، المرجع نفسه، ص120، 121.

_اختلاف اللغتين في التّصريح بالعلامة التي تربط بين المسند والمسند إليه (أو بين المبتدأ والخبر):

فاللغة الفرنسية تختلف عن اللغة العربية في أنّ اللغة العربية لا تصرح بعلامة الربط في حالة الإسناد، وفي هذا الصّدد يقول "عثمان أمين" : "إنّ الإسناد في اللغة العربية يكفي فيه إنشاء علامة ذهنية بين (موضوع) و(محمول) أو مسند إليه ومسند، دون التّصريح بهذه العلامة نطقا وكتابة، في حين أن هذا الإسناد الذهني لا يكفي في اللغات الهندوأوروبية إلّا بوجود لفظ مسموع أو مقروء يشير إلى هذه العلاقة في كل مرة"[1]، وهذا ما يجعل النّاطقين باللغة العربية يقعون في أخطاء حذف الرابطة أو ما يعرف بالفعل المساعد (être/ avoir) أثناء استعمالهم للجملة الفرنسية.

_ اختلاف اللغتين في التركيب الإضافي:[2]

فاللغة الفرنسية تستخدم الرابطة (de) بين المتضايفين (livre de samir)، أو ما اشتق منه حسب التّذكير والتّأنيث والإفراد والتّثنية والجمع في المضاف[3]، في حين نجد أنّ اللغة العربية تكتفي بوضع المضاف والمضاف إليه دون اعتماد أي رابط، نحو "نجوم الليل"، "باب القسم"...الخ، وهذه الطريقة مألوفة لأبناء تلك اللغة، ولكنّها غريبة بالنّسبة لغير أبنائها، وبحكم هذا الاختلاف نجد أنّ التلاميذ يخطئون كثيرا في استخدام التّركيب الإضافي في اللغة الفرنسية.

---

[1]: ينظر: محمد عايدة القضاة، فاطمة محمد العمري، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجا ص1174

[2]: ينظر: المرجع نفسه، ص1175

[3]: ينظر: أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية في مدخل لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية القاهرة، (د. ط)، 2002م، ص67.

_اختلاف اللّغتين في تقديم الصفة على الموصوف أو تأخيرها:

تتقدم الصفة على الموصوف في الجملة الفرنسية في بعض الحالات، على خلاف الجملة العربية التي ترد فيها الصفة المفردة دائما متأخرة عن الموصوف، وهذا ما يؤدي، وبحكم هذا الاختلاف إلى وقوع التلميذ في أخطاء نحو قوله (une voiture belle) قياسا على الجملة العربية (سيارة جميلة) والصّواب أن يقول: (une belle voiture).

وتعدّ هذه التشابهات والاختلافات من أشهر التّشابهات والاختلافات الموجودة بين نظام اللغة العربية ونظام اللغة الفرنسية، والتي أكدّ عليها المختصون في مجال الدراسات التقابلية والتي يمكن أن تكون سببا في وقوع المتعلم في الأخطاء اللّغوية أثناء محاولة تعلمه لإحدى اللغتين كلغة أجنبية، وسنحاول في الفصول المتبقية من البحث أن نشير إلى أثر هذه الاختلافات والتشابهات على تعلم وتعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية من خلال مساءلة أساتذة اللغة الفرنسية في هذه المرحلة التعليمية، ومن خلال دراسة، وتحليل الأخطاء اللغوية التي يقع فيها تلاميذ هذه المرحلة التعليمية أثناء استعمالهم للغة الفرنسية نطقا وكتابة.

الفصل الثالث: الكتب الفرنسية المدرسية (دراسة وصفية تحليلية وتقييمية)

المبحث الأول/ وصف الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي وتحليله:

أولا/ شكل الكتاب وحجمه:

يندرج كتاب اللغة الفرنسية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي ضمن سلسة كتب المواد التّعليمية الأخرى التي تُعنى بجميع المراحل التعليمية، وقد أُعيد تنقيحها وتحويرها وفقا لإصلاحات المنظومة التعليمية للجيل الثّاني المخصص لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، ابتداءً من الموسم الدراسي 2017/ 2018، وقد مسّ هذا الكتاب في مادة اللغة الفرنسية تغيرا جذريا من حيث المحتوى نوعا وكيفا.

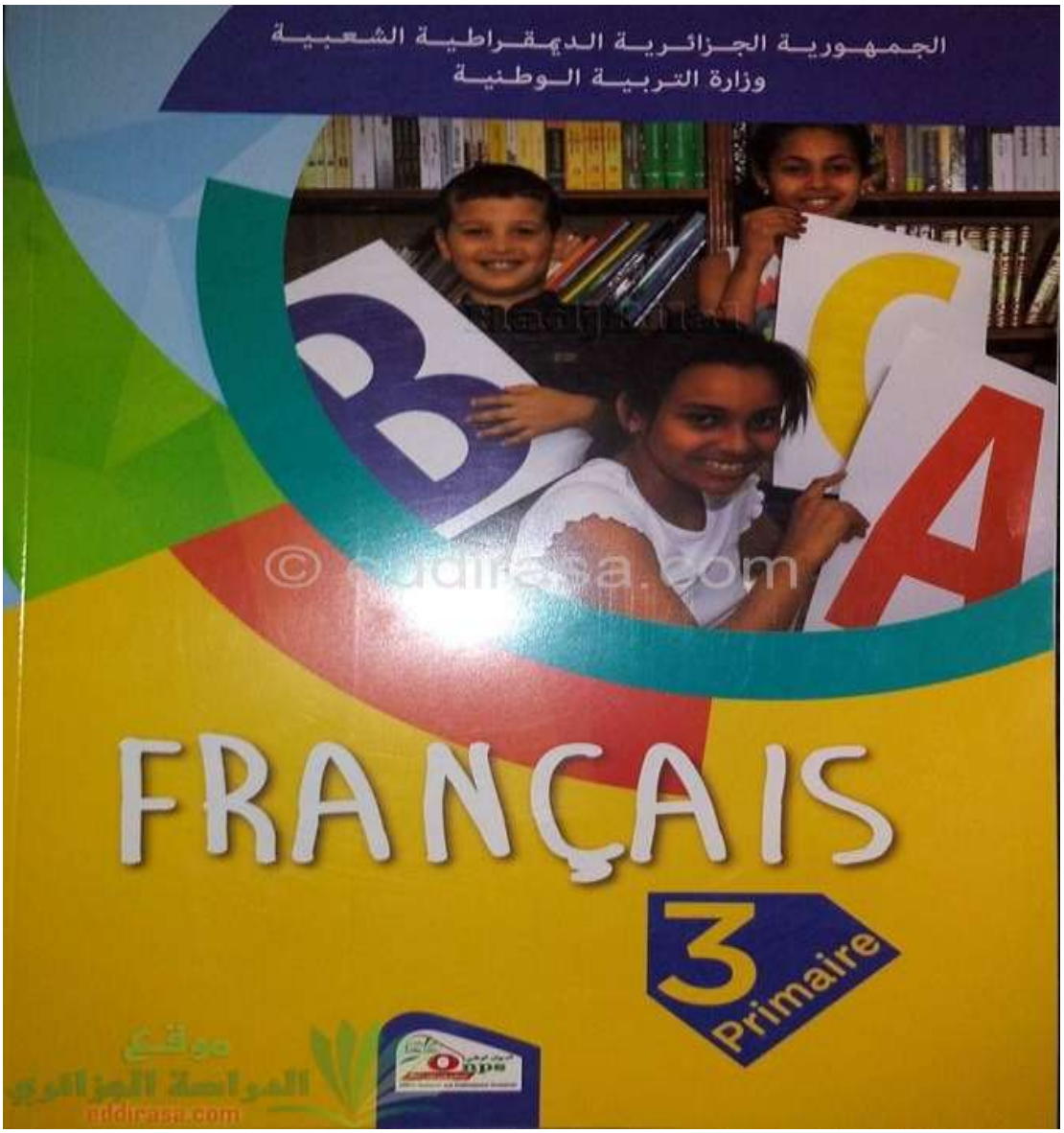
وقد قام بالإشراف على إعداد هذا الكتاب أربع أساتذة[1]. فغلافه من الورق المقوى وأوراقه ملتصقة فيما بينها التصاقا متينا، ويجمع بين الألوان البرتقالي، الأحمر، الأخضر، والأزرق بتدرجاته المختلفة، ورسمت على واجهته صورة لمجموعة من الأطفال في مكتبة يحملون حروف اللغة الفرنسية (**A/ B/ C**)، وقد كتب أعلى الصفحة _الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية_ ، وكتب أسفل صورة التلاميذ بالنّط العريض والكبير وباللّون أبيض _فرنسية_ (**FRANCAIS**)، وكتب أسفل العنوان بالنط المتوسط، وباللّون البرتقالي: ثالثة ابتدائي (**3Primaire**)، وكتب على حافة الواجهة _الديوان الوطني Onps*_[2]. والكتاب مدعم بورق واق، ويحوي مئة اثنتا عشرة صفحة (112) مرقمة في أسفل حافة الصفحة، وبألوان مختلفة.

[1]: الأساتذة: ليلى مجاهد (Leila. M)، مولود فرحات(Mouloud. F)، محمد شرباوي(Mohamed. GH)، محمد قوادري (Mohamed. K).

* : Onps : Office national des publication scolaires.

[2]: ينظر: ليلى مجاهد وآخرون، كتاب الفرنسية، سنة ثالثة ابتدائي، واجهة الكتاب، الديوان الوطني (Onps) للمطبوعات المدرسية، (ط. م)، 2018/ 2019.

يتميز كتاب اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي بغلاف جذاب يستوقف المتعلم، ويشدّ نظره، ويلائم خصائصه، ومرحلته العمرية، والأهم من ذلك أنّه يتميز بخفة وزنه، فلا يخفى على أحد المشكلات المرضية التي سببها ثقل المحافظ للأطفال _ففي أغلب الأحيان نجد أنّ المحفظة ثقيلة جدا ما يؤدي إلى انحناء ظهر الطفل، وهذا مشكل كبير_، كما يتميز هذا الكتاب باشتماله على النّصوص اللّغويّة المرفقة بالصور التوضيحيّة التي تساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب، فالطفل في هذه المرحلة العمرية يرتبط بالمحسوسات أكثر من المعنويات.



ثانيا/ محتوى الكتاب[1]:

يضم كتاب اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي مجموعة من الأنشطة اللّغويّة التي لها دور كبير في اكساب المتعلم مهارات اللغة الفرنسية المختلفة، وقد تمثلت هذه الأنشطة في القراءة، التّعبير الشّفوي، التّواصل، المحفوظات، الكتابة، والمطالعة، بالإضافة إلى نشاط الإدماج الذي يُجنّد فيه المتعلم معارفة، ومكتسباته في إنجاز مشاريع تتعلق بكل محور من المحاور التي يتناولها الكتاب المدرسي، والمتأمل لكتاب اللغة الفرنسية للسنة الثالثة يلاحظ أنّ كل نص من نصوص المحاور ينتهي بأنشودة أو محفوظة، وقد اختتم الكتاب بمجموعة من الصفحات تتضمن أسماء بعض الحيوانات، والخضر، والفواكه مرفقة بصور لها، مرتبة ترتيبا ألفبائي، تحت عنوان "l'ordre Alphabétique"، وتليها بعض الصفحات تتضمن مجموعة من الأنشطة اللّغويّة، والتّمارين التي تهدف إلى تدريب المتعلم على ترتيب الكلمات ألفبائيا، ليختم الكتاب بعرض أزمنة الأفعال، وأوقات اليوم "Le temps"، وكتابة الأرقام حرفيا وكيفية توظيفها"les moments de la journée"، وقد تم إرفاق كل واحدة منها بأمثلة، وصور توضيحية.

وينقسم الكتاب كما جاء في مقدمته إلى أربعة أقسام رئيسة، وتندرج تحت كل قسم من هذه الأقسام ثلاث وحدات، وهي كما يلي:

أ/ القسم الأول: ! Projet n1 : Vive l'école

ويحتوى هذا القسم على نصوص التّعبير الشّفوي والقراءة والكتابة، والمحفوظات والمطالعة، والهدف من هذا القسم هو وضع المتعلم في المحيط العام للمدرسة من خلال تزويده بمجموعة من الإرهاصات والمفاهيم الأولية التي تُعرّفه على المحيط المدرسي، وكل ما يتعلق

[1]: ينظر: ليلى مجاهد وآخرون، كتاب الفرنسية، السنة ثالثة ابتدائي، ص1_5، 106 _112.

بهذا المحيط من أصدقاء وأساتذة وطاقم إداري. ويعدّ موضوع هذا القسم من الكتاب المدرسي من الموضوعات التي لها أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع؛ وفيما هو متفق عليه أنّ المدرسة كانت، ولا تزال الممر الذي ينتقل عبره الإنسان من الحياة الضيقة (الحياة الأسرية) إلى الحياة الاجتماعية بأوسع معانيها، فأول انطلاقة للفرد من المنزل تكون مباشرة نحو المدرسة لتكون هذه الأخيرة منطلقا له نحو المحيط الاجتماعي، ونحو العالم الخارجي؛ فالمنزل يُعدّ الفرد للمدرسة، والمدرسة تُعدّه للمجتمع[1]؛ وعليه فلا بد من خلق تكامل بين هذه المؤسسات الاجتماعية الثلاثة، ولعلّ المدرسة وباعتبارها مؤسسة تربوية وتعليمية المؤسسة الأقدر على القيام بهذه المهمة الشّاقة؛ من خلال توعية الفرد وتربيته تربية صالحة، وترسيخ قيم التّسامح والتّعاون والأخوة بين المتعلمين، وغيرها من القيم والمعارف التي تساعد على بناء فرد ومجتمع سليم، وقد اشتمل هذا القسم على الموضوعات التالية:

- ✓ مرحبا ...إلى اللقاء: Bonjour !...Au revoir
- ✓ اسمي نذير Je m’appelle Nadir
- ✓ أحب المدرسة j’aime l’école

ويعدُّ مضمون هذه الموضوعات مناسبا جدا لهذه المرحلة التعليمية من حياة المتعلم ولاستعداداته الفطرية والعقلية، ومراعية لطاقاته الاستيعابية وخصائص مرحلته العمرية، باعتبار أنّ هذه السنة (الثالثة ابتدائي) هي أول سنة يتعلم فيه المتعلم اللغة الفرنسية، ولاشك أنّ الاهتمام سيكون منصبا على اكسابه القدرة على التّواصل مع أصدقائه ومحيطه عن طريق تعليمه أهم المفردات اللّغوية التي تساعده على تحقيق هذا التّواصل، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ: "أهم ما يطرحه تعليم اللّغات من المشاكل يكمن في اختيار المادة اللّغويّة، والبنى، والأساليب التي يحتاج

[1]: ينظر: الطاهر بوغازي، علاقة الكتاب المدرسي بالقيم التربوية، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي24 و25 نوفمبر2007م، الجزائر، ص255.

إليها في حياته اليومية وحياته المهنية"[1]، إلّا أنّنا ومن خلال اطلاعنا على موضوعات هذا الكتاب لاحظنا أنّ أغلب مواضيعه مناسبة جدا، ورُعي فيها كل الخصائص العمرية، والجسدية والعقلية للمتعلم، حيث تتميز المادة اللّغويّة للكتاب بالتّنوع، والتّشويق مما خلق لدى المتعلم رغبة، وإقبالا كبيرين على تعلم هذه اللغة.

ب/ القسم الثاني: Projet n2:En Famille!

ويهدف هذا القسم إلى تعريف المتعلم على أفراد العائلة، وكيفيه مناداة كل فرد من أفرادها باللغة الفرنسية، باعتبار أنّ العائلة هي المنبت الأول للمتعلم، والمزرعة الأولى التي ينشأ فيها الطفل، فالأسرة هي المؤسسة الأولى المسؤولة عن التنشئة العلمية الصحيحة للطفل، ولها دور كبير في صناعة العلماء منذ طفولتهم.

كما يتدرب المتعلم من خلال محاور هذا القسم على ثقافة الحوار مع عائلته، التي تعدّ الحضن الدافئ الذي يرعاه، ويُكوّنه نفسيا واجتماعيا وثقافيا، وقد تناول هذا القسم الموضوعات التالية:

- ✓ نحن عائلة Nous sommes une famille
- ✓ ماذا تريد أن نأكل؟ Qu'est-ce que tu veux manger ?
- ✓ كم عمرك؟ Tu as quel âge ?

ج/ القسم الثالث:Projet n3: Tu connais les animaux?

- ✓ في المزرعة A la Ferme
- ✓ أين كلبي؟ où est mon chien?

[1]: عبد الرحمان الحاج صالح، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهميته في الاهتمام بمدى استجابته لحاجته في العصر الحاضر الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر 2007م، الجزائر، ص31.

✓ ماذا تفعل؟ Qu'est –ce que tu fais?

ويهدف هذا القسم على تعرف المتعلم على أسماء الحيوانات، وأصنافها والأماكن التي تعيش فيها، وكما يتعرف على أهمية هذه الكائنات في الحفاظ على التوازن البيئي والطبيعي الفريد، فالإنسان لا يستطيع أن يعيش دون مساعدة الحيوانات؛ فالدور الذي تؤديه في حفظ التوازن الطبيعي، يُعد خدمة مُقدّرة للإنسان، فضلا عن الأغذية المختلفة، مثل اللّحوم والألبان والبيض...، كما يتعلم المتعلم من خلال هذا القسم كيف يحتك بها، وكيف يتعايش معها ويؤدي المعلم دورا كبيرا في غرس ثقافة الاهتمام بالحيوان في نفوس المتعلمين؛ باعتبارها كائن حي كبقية الكائنات الحية الأخرى يحتاج إلى اهتمام ورعاية، وإنّ هذا الاهتمام له دور كبير في الحفاظ على التوازن البيئي.

د/ القسم الرابع: Projet n 4: A la compagne!

ويحتوي هذا القسم على المواضيع التالية:

✓ أنا ذاهب إلى الجبل Je vais à la compagne

✓ سوف نغرس شجرة Nous planterons un arbre

✓ يوم جميل في الجبل Quelle belle journée à la compagne!

ويهدف هذا القسم إلى تعريف المتعلم على أهم النّباتات الموجودة في محيطه من أشجار وأزهار، وأنواعها وأهميتها في حياة الإنسان؛ حيث تشكل النباتات الدعامة الوحيدة الأكثر أهمية للحياة على الأرض، باعتبارها الكائن الوحيد الذي يُمكنه تحويل الطاقة الضوئية الشّمسية إلى غذاء، بالإضافة إلى قدرتها على إنتاج أهم العناصر التي تساعد على عملية التّنفس والمتمثل في الأكسجين، ناهيك عن أنّ النّبات مصدر مهم للمنتجات الغذائية التي يستخدمها العالم ككل وعلى المعلم أن يحرص على توعية المتعلم بأهمية النبات في حياته، ويعلم المتعلم ثقافة الاهتمام بكل أنواع النباتات والأشجار، باعتبارها أحد مصادر عيشه، وقد أشار هذا القسم إلى

موضوع مهم جدا، والمتمثل في الاعتناء بعملية التشجير، والتي لها دور كبير في المحافظة على التوازن البيئي، وحماية الإنسان من الأخطار البيئية المختلفة كالتّصحر، الاحتباس الحراري، الجراد...وغيرها، ويمثل الجدول التالي برنامج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة المأخوذ من الكتاب:[1]

Phonème	**Texte de lecture**	**Comptine**	**Point de langue**
(a /i), (m/n)	Bonjour ! Au revoir !	Comptine1 : «Mon ami Anis» Comptine2 : «l'alphabet»	_Utiliser le présentatif : C′est verbe (à l'orale) : aller Le pronom : je La phrase déclarative.
(e/é), (t/d)	Je m'appelle Nadir.	Comptine : «c'est demain jeudi»	_Utiliser le présentatif : Voici verbe (à l'orale) : s'appeler _Les pronom : je/ Tu/ Elle. _La phrase interrogative. _le nom commun. _les articles indéfinis : un/ une
(o/u), (l/r)	Jaime l'école.	Comptine : «Bonjour Monsieur le soleil ! Madame la lune»	_verbe (à l'orale) : aimer / adorer _Pronoms : Je / Tu/ Il. _Les articles définis : le/ la. _la phrase exclamative. _La ponctuation : le point d'exclamation

[1]: ليلى مجاهد وآخرون، كتاب الفرنسية، السنة الثالثة ابتدائي، ص4، 5، 6، 7.

(ou), (u), (p), (b)	Nous sommes une famille.	Comptine : «la famille tortue»	Dire une énumération avec : Il y a. _Pronom : nous verbe(à l'orale) : être. _La phrase : la majuscule, le point. _ le sujet de la phrases négative. _la négation : ne…pas.
(oi), (oin), (f/v), (ph)	Qu'est-ce que tu veux manger ?	Comptine : «il faut se laver les mains». Comptine : «AH ! le Goumand».	_Dire des phrase avec «il faut» _Verbe (à l'orale). _verbe de la phrase négative. _la négation : ni…ni. _led deux points, les guillelets.
(c-k-g-gu-qu), (an/ on/ ion)	Tu as quel âge ?	Comptine : «nous allons au bois».	Localisation : adverbe de lieu. _Verbe(à l'orale) : avoir. _L'adjectif qualificatif. _le singulier et le pluriel des noms. _Les articles : le, la, les. _Les complément d'objet direct.
(s/z), (eau/au/eu/oeu)	A la ferme.	Comptine1 :«les animaux de la ferme» Comptine2 :«A la campagne»	Le synonyme. _verbe (à l'orale) : devoir. _Pronom : Ils. _Le substitut grammatical(Il/ Nom propre)

			__Le complément d'objet indirect. _Nom au pluriel : des _la marque du pluriel : s, x
(ch-h), (j- ge), (en/ ien)	Où est mon chien ?	Comptine1 :«le chat a dit» Comptine2 :«Mon petit chien»	_L'antonyme. _Verbe (à l'orale) : pouvoir et venir. _le substitut grammatical(Elle/ Nom propre). _Le féminin du nom : en «ienne»
(ui/oui), (in/ein/ ain/ un)	Qu'est-ce que tu fais ?	Comptine : «Dans la salle de bain». Une devinette : «le poussin».	_ Verbe (à l'orale) : faire. _Le substitut grammatical (Il/ GN). _L'adverbe de temps. _Le féminin du nom : en «eur», «euse», «trice».
(gn/w), (è-ai-ei-et-ê -é-er-ez-ier)	Je vais à la campagne.	Comptine1 :«Quelle heure est-il ?» Comptine2 :«les cinq sens, sophie Arnoud, Nathan, 1980» Comptine3 : A la campagne , Maurice Genevoix, Casterman ,1980.	_Futur (à l'Oral) : verbe aimer. _le substitut grammatical (elle/ GN) _Le complément de temps. _Le féminin du nom en : ier, er.
(x), (an/ am/ on/om/ in/ im/ en/ em)	Nous planterons un arbre.	Comptine1 :«le jardinier» Comptine2 :«Trois framboises rouges».	_Futur (à l'orale) : Verbe planter. _Le substitut grammatical (Ils/

		Comptine3 : «Mon petit chien»	Nom Propre/ G N) _Le complément de lieu. _Ecrire m devant : m, p, b.
(s=ss,ç,c+) ,(ill-eil_euil-euille-ouil-ouille-ia-io-ail-ail-aille-y)	Quelle belle journée à la campagne !	Comptine1 :«dans la salle de bain».	_Passé composé (à l'orale) : auxiliaires être/ avoir. _Le substitut grammatical (Elles/ Nom propre/ GN). _Le complément de manière.

ثالثا/ تقييم محتوى الكتاب: (بالاعتماد على مساءلة أستاذة اللغة الفرنسية)

تقييم محتوى الكتاب	ممتاز	جيد جدا	جيد	حسن	مقبول	ملاحظات
تحقيق الكتاب للأهداف التي وضع لأجلها.			X			
أهداف الكتاب واضحة ودقيقة		X				
تتوفر في مادة الكتاب الدقة العلمية			X			
المادة مرتبة ترتيبا علميّا (مراعة التدرج في عرض المادة العلمية، تقديم الأفكار بشكل منظم وميسر)			X			
الكتاب مقسم تقسيما منهجيا (تقسيم الدروس والمحاور)		X				
الكتاب مناسب للمرحلة				X		يتضمن الكتاب

العمرية للتلميذ ويراعي خصائصه النفسية وقدراته العقلية والحسية الحركية						كمّا معرفيا ضخما يتطلب جهد ووقت أكثر حتى يتسنى للتلميذ استيعابه، وهذا ما لا يتماشى والزمن المخصص لتعلم اللغة الفرنسية (3ساعات أو أقل)
يراعي البعد الديني للمتعلم					X	لا يشير الكتاب إلى البعد الاسلامي ولا يظهر أنّه كتاب موجه لتلميذ ينتمي إلى الدين الاسلامي.
يراعي القيم الاسلامية والأخلاقية للمتعلم					X	نسبيا فالكتاب يتضمن بعض الألفاظ التي لا تتماشى وقيم

					الدين الاسلامي.	
يراعي البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية للمتعلم				X	لايعكس محتوى الكتاب الثقافة الاجتماعية والثقافية للتلميذ بشكل واضح فهو تقريبا ترجمة حرفية للمناهج الغربية.	
يهتم بالمهارات اللغوية والكفايات الضرورية لتحقيق العملية التواصلية في مختلف المواقف الجوانب الحياتية.			X			
مراعاة لغة الكتاب لمستوى المتعلم وقدراته العقلية			X		يتضمن بعض الموضوعات والأفكار المعقدة بالنسبة لعمر التلميذ.	
تميز محتوى الكتاب بالتشويق الجذاب	X					

مصداقية محتوى الكتاب وتماشيه مع التطورات الحياة الاجتماعية للمتعلم	X					
احتواء الكتاب على الهوامش التوضيحية للمصطلحات والمفاهيم الجديدة الصعبة على المتعلم					X	
احتواء الكتاب على الانشطة التربوية المتنوعة	X					
احتواء الكتاب على قاموس بالمصطلحات وأسماء الأماكن والأشياء الضرورية.					X	غالبا لا يحتوى الكتاب على قاموس ويقتصر على تسمية بعض الأشياء المقرونة بالأحرف الفرنسية (l'alphabet) في نهاية الكتاب
مراعاة ارتباط مادة الكتاب وأجزاء منها ببقية المواد المقررة في المنهاج الدراسي مع مواد أخرى(الكفاءة العرضية).		X				

المبحث الثاني/ وصف الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي وتحليله:

أولا/ شكل الكتاب وحجمه:

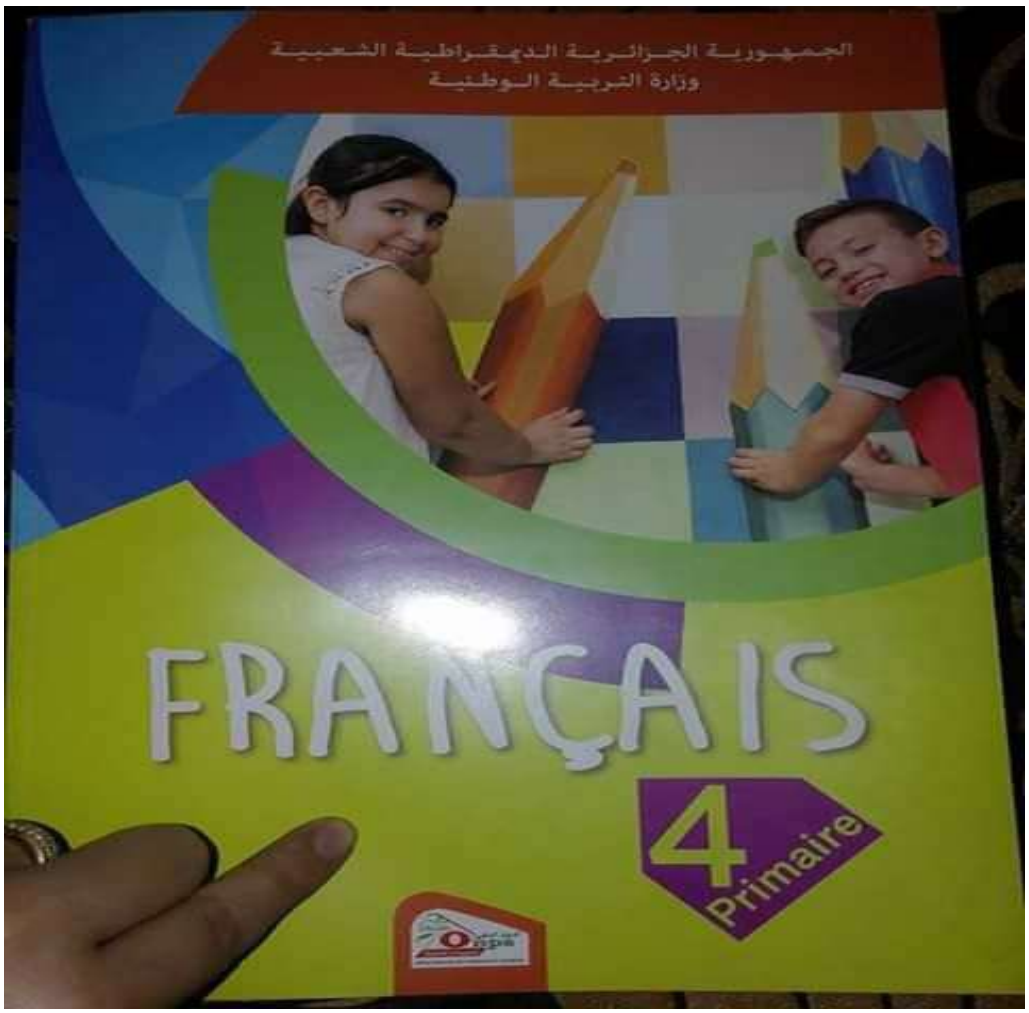
يندرج كتاب اللغة الفرنسية للسنة الرابعة ابتدائي ضمن سلسلة كتب المواد التعليمية الأخرى التي يعنى بجميع المراحل التعليمية، وفقا لإصلاحات المنظومة التعليمية للجيل الثاني المخصص لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من الموسم الدراسي 2017م/2018م، وقد مسّ هذا الكتاب في مادة اللغة الفرنسية تغيرا جذريا من حيث المحتوى نوعا وكيفا.

وقد قام بالإشراف على إعداد هذا الكتاب أربعة من الأساتذة*، ويتميز الكتاب بغلاف من الورق المقوى الأملس، ممزوج بألوان مختلفة: أخضر وبنفسجي وأزرق وبرتقالي، وكتب وسط أعلى الصفحة باللّون الأبيض "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية" وتحتها على اليمين صورة لطفلين (تلميذ وتلميذة) يحملان أقلام ملونة والفرحة بادية على وجهيهما، وخلفهما جدارية بمربعات ملونة بألوان زاهية، وقد حددت هذه الصورة بقوس ملون بالأخضر، وكتب في أسفل الصورة اسم المادة بأحرف لاتينية كبيرة متفرقة "FRANCAIS" باللون الأبيض، وفي الجانب الأيمن للزاوية السّفلى للكتاب توجد بطاقة بنفسجية مكتوب عليها "4Primaire" باللّون الأخضر، ويظهر في أسفل الصفحة شعار الديوان الوطني للمطبوعات المدرسة Onps.

وهي واجهة جميلة، وجذابة تتميز بألوان زاهية ورسومات ملفتة للنّظر، خاصة بالنّسبة لتلاميذ هذه المرحلة التّعليمية الذين يهتمون بالمحسوسات، والملموسات، ويتأثرون بها، مما يزيد انجذابهم، ورغبتهم في الاطلاع على المزيد من محتويات هذا الكتاب.

*: ليلى مجاهد، عامر سرباح، حميد تاقمونت، محمد بن دحمان.

يحتوي الكتاب على 103 صفحة مرقمة في أسفل حافة كل صفحة بخط متوسط بلون أسود.



ثانيا/ محتوى الكتاب:

ويضم هذا الكتاب مجموعة من الأنشطة اللّغويّة من قراءة، تعبير شفوي، تواصل محفوظات، كتابة، ومطالعة إلى جانب أنشطة الإدماج، وهي أنشطة ضرورية لاكتساب المهارات اللّغويّة المختلفة للغة الفرنسية، وتساعد المتعلم على التّحكم في اللّغة الفرنسيّة، وتمكّنه مع مرور الوقت من التّواصل بهذه اللغة وتوظيفها في مختلف مجالات الحياة، خاصة أنّ موضوعات الكتاب ترتبط بواقع المتعلم ومختلف الحالات التّواصلية التي يمكن أن يصادفها في

حياته المدرسية والاجتماعية، والملاحظ لهذا الكتاب يجد أنّ كل محور من محاوره مختوم بأنشودة أو محفوظة تليها صفحة بعنوان "تقويم آخر" "Notre test" تحتوي على مجموعة من التّمارين والأنشطة لاختبار مكتسبات المتعلم حول ذلك المحور.

وقد اختتم الكتاب بصفحة عليها صورة لفتاة مبتسمة تلوح بيدها، وكتب أعلى الصورة "A bientôt! Bonnes vacances"،" إلى اللقاء! عطلة سعيدة"، وقد افتتح الكتاب بصورة مشابهة لها، حيث تضمنّت صورة لطفل يلوح بيده، وقد كتب أعلى الصورة " Bonne année scolaire mes camarades" عام دراسي سعيد أصدقائي.

ويضم هذا الكتاب ثلاثة أقسام رئيسية، ويندرج تحت كل قسم من هذه الأقسام ثلاثة محاور[1]، وهي كالتالي:

أ/ القسم الأول: projet n01: c'est notre quartier!

ويهدف هذا القسم إلى اكساب المتعلم القدرة على وضع صورة لحيّه الذي يقطن فيه وتعليمه كيفية التّعايش مع الناس والجيران، وتزرع في قلبه المحبة، والمودة لأهله وجيرانه وأصدقاءه، ومنها زيارة الجيران، والحفاظ على نظافة حييه، كما تعلمه طبيعة الحياة وضرورياتها فتعلمه التّسوق وآداب التّعامل والتّعايش، ويعدّ موضوع هذا القسم من أهم المواضيع ومن أكثرها قربا إلى حياة المتعلّم كونه يُمثّل أحد روتينيات الحياة، ويتجسد في حياة الطفل اليومية، كما أنّها تغرس في نفوس المتعلمين المحبة والمودة اتجاه محيطهم الاجتماعي وتعلهم آداب التّعامل والاحترام، و يظهر هذا جليا من خلال محاور التي تضمنها هذا القسم، والمتمثلة في:

[1]: ينظر: ليلى مجاهد وآخرون، كتاب الفرنسية، سنة رابعة ابتدائي، الدوان الوطني للمطبوعات المدرسية (Onps)، ط1 2017/ 2018م، ص4_9.

- ✓ أين تسكن؟ Tu habites où?
- ✓ سأزور المجاهد je vais chez Madjid
- ✓ في المتجر .Au magasin

وهي مواضيع تضرب في صميم الحياة لاجتماعية واليومية للمتعلم.

ب/ القسم الثاني: Projet n02:c'est la fête!

واهتم هذا القسم بموضوع العيد وطريقة الاحتفال ببعض الأيام المهمة في حياة الفرد والمجتمع، ويهدف هذا القسم إلى تعريف المتعلم على بعض الأيام والأعياد التي يحتفل بها الناس وعلى طريقة الاحتفال بها، وأسباب هذه الاحتفالات، وعلى الكلمات التي تقال عند تهنئة الأشخاص بتلك المناسبات والأعياد؛ والتي من أهمها الأعياد الدينية مثل عيد الفطر وعيد الأضحى، التي تعدّ من أيام تبادل المحبة، والتسامح بين الناس، ومسح الأحقاد، والقضاء على النّزاعات بين الأفراد، بالإضافة إلى عيد الميلاد الذي يعدّ أهم يوم في حياة أي إنسان، حيث تضمن هذا القسم العناوين التالية:

- ✓ عام سعيد Bonne année!
- ✓ اليوم العيد Aujourd'hui, c'est Laid!
- ✓ عيد ميلاد سعيد Joyeux anniversaire!

ج/ القسم الثالث: Projet n03: A la mer!

وتضمن هذا القسم المحاور التالية:

- ✓ أتعرف مغامرة قطرة الماء الصغيرة؟ Tu connais l'aventure de la petite goutte d'eau?
- ✓ في المسبح A la piscine!
- ✓ ماذا حدث؟ Que s'est-il passé?

جاء هذا القسم بعنوان في البحر، وقد تضمن الحديث عن الموضوعات المرتبطة بالماء والبحر، والهدف من هذا القسم هو تنمية خيال المتعلم، وتنمية قدرته على التفكير وضع رسومات للقصص التي يعيشها في حياته اليومية أو الأشياء التي يريد القيام بها، والتي من أجملها وأحبّها إلى الطفل الذهاب إلى البحر، وزيارة المسبح والاستمتاع، كما يتعرف المتعلم من خلال هذا القسم على معنى البحر أسماء الأماكن المائية المختلفة.

والجدول التالي عرض موجز لمحتوى برنامج اللغة الفرنسية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي:[1]

Texte de lecture	Comptine	Point de langue
Tu habites oÙ ?	**Comptine:** «Je te dis bonjour»	_les articles définis et indéfinis (un/ une - le/ la). _les pronoms de conjugaison. _le verbe «être» au présent de l'indicatif. _la phrase déclarative. _la ponctuation : le point. _le nom commun/ le nom propre.

[1]: ينظر: ليلى مجاهد وآخرون، كتاب الفرنسية، سنة رابعة ابتدائي، ص4_ 9.

		_le féminin des noms en : e. _les homophones : et/ est. _Ecoute et discrimination phonique et graphique : [wa] [oin][io] .
Je vais chez Madjid	**Comptine 1:** «A la salade» **Comptine2:** «Piroutte, Cacahouète»	_verbe «avoir» au présent de l'indicatif. _les articles : le/ la/ les - un/ une/ des. _le substitut grammatical «il» : (il/ nom propre). _la phrase interrogative. _les homophones : a/ à. _le féminin des noms en : eur/ teur/ ier. _ Ecoute et discrimination phonique et graphique : [s], [z].
Au magasin		_les synonymes. _les verbes à l'écrit: «être/ avoir» au présent. _ les indicateurs de lieu. _ les substitut grammatical : (Elle/ Nom propre). _Les possessifs au pluriel. _La phrase interrogative. _Le pluriel des noms en «s». _Les homophones : sont-son. _Ecoute et discrimination phonique et graphique :[X].
Bonne année!	**Comptine1:** «Voici le jour de Lan» **Comptine2:** pour la fête, Jacqueline Pierre 1984.	_Noms d'action: le suffixe «age». _Verbe à l'Oral : «faire» au présent.

		_Verbe à l'écrit :«aimer» au présent. _la phrase simple : Le sujet. _l'adjectif qualificatif. _Les démonstratifs. _Le substitut grammatical : (Il/ G.N). _la phrase exclamative. _La ponctuation : Le point d'exclamation. _Le féminin de l'adjectif qualificatif : en «e». _Ecoute et discrimination phonique et graphique : [K] [g].
Aujourd'hui, c'est laid!	**Comptine:** «Bateau sur l'eau» **Comptine:** «Les animaux en fête»	_Préfixe de négation: «dé». _Les antonymes. _Il faut + verbe à L'infinitif. _La phrase simple : Le verbe. _Les indicateurs de temps . _Le substitut grammatical : Elle/ G.N. _La phrase impérative. _La ponctuation : les deux poits, La virgule. _verbe à Loral «pouvoir» au présent. _Verbe à Loral :«chanter» au présent. _Féminin de l'adjectif qualificatif: eux/ euse -F/ ve. _Ecoute et discrimination phonique et graphique :[f][v]- ph.

Joyeux anniversaire!	**Comptine:** «Bon anniversaire!»	_Les antonyms. _Dire et écrire les chiffres: (0-20). _Verbe à l'Oral :«venir» au présent. _Verbe à l'Oral :«inviter» au présent. _Les indicateurs de temps (présent/ futur). _Les substitus grammaticaux (Ils/ noms propres). _Le complément d'objet direct. _L'accord Nom/ Adjectif au pluriel : en «s». _La ponctuation : les tirets et les guillemets. _ Ecoute et discrimination phonique et graphique :[j][ch].
Tu connais l'aventure de la petite goutte d'eau?	**Comptine1**: je suis un pirate. **Comptine2** :Mon beau bateau.	_Préfixe de négation: «in/ im». _verbe à l'Oral : «devoir» au présent. _Verbe à l'écrit : «chanteur» au futur simple. _Le complément d'objet indirect. _Phrase affirmative/ Phrase négative : (ne…pas). _ Les substituts grammaticaux : «Ils _Elles/ G.N». _Pluriel des noms en «x» (noms en «eu», «eau», «ou»). _Ecrire m devant : m ,b, p.

		_ Ecoute et discrimination phonique et graphique : phonétique : an/ am , on/ om.
A la piscine !	**Comptine:** A la piscine.	_Les homographes. _Nom d'action: le suffixe «ment». _Verbe à l'écrit : «aimer» au futur simple. _le complément de temps. _La double négation : ni…ni. _L'accord Sujet/ Verbe (au singulier). _le pluriel des noms en «ail». _ Ecoute et discrimination phonique et graphique : phonétique : [n][ɛ̃] [p].
« Que s'est-il passé ?»	**Comptine**: Les poissons dans l'eau. BD : Chien méchant.	_Les homographes. _Préfixe de répétition : «re». _Les verbes (à l'écrit) : avoir et être au futur simple. _Accord Sujet / verbe (au pluriel). _Le complément de lieu. _Le pluriel des noms en «al». _ Ecoute et discrimination phonique et graphique :[j]

ثالثا/ تقييم محتوى الكتاب :

تقييم محتوى الكتاب	ممتاز	جيد جدا	جيد	حسن	مقبول	ملاحظات
تحقيق الكتاب للأهداف التي وضع لأجلها.			X			
أهداف الكتاب واضحة ودقيقة.		X				
تتوافر في مادة الكتاب الدقة العلمية.				X		
المادة مرتبة ترتيبا علميّا (مراعاة التدرج في المادة العلمية، ارتباط الوحدات بعضها ببعض، تنظيم الأفكار وتقديمها بشكل ميسر للتلميذ).			X			تكرار لبعض المواضيع التي وجدت في كتاب السنة الثالثة.
الكتاب مقسم تقسيما منهجيا (تقسيم الدروس والوحدات).		X				
الكتاب مناسب للمرحلة العمرية للمتعلم ويراعي خصائصه النفسية وقدراته العقلية والحسية الحركية.			X			
يراعي البعد الديني للمتعلم.					X	لا يظهر البعد الديني الاسلامي

						بوضوح في الكتاب المدرسي.
يراعي القيم الاسلامية والأخلاقية للمتعلم.					X	يخالف بعض القيم من خلال احتواءه على مواضيع وتعابير لا تتماشى والقيم الاسلامية.
يراعي البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية للمتعلم.				X		لا يخالف البيئة لكن لا يعكس الطبيعة الاجتماعية والثقافية للتلميذ.
يهتم بالمهارات اللغوية والكفايات الضرورية لتحقيق العملية التواصلية في مختلف المواقف الجوانب الحياتية.			X			المواقف التواصلية التي يتضمنها الكتاب

						لاتتماشى وواقع التلميذ فالواقع مخالف تماما لما يرسمه الكتاب.
مراعاة لغة الكتاب لمستوى المتعلم وقدراته العقلية.		X				
تميز محتوى الكتاب بالتشويق الجذاب.	X					
مصداقية محتوى الكتاب وتماشيه مع التطورات الحياة الاجتماعية للمتعلم.		X				
احتواء الكتاب على الهوامش التوضيحية للمصطلحات والمفاهيم الجديدة الصعبة على المتعلم.					X	لا يحتوى الكتاب على هوامش توضيحية بل يضطر المعلم إلى شرح الكلمات والمفاهيم

						الغامضة للتلميذ.
احتواء الكتاب على الأنشطة التربوية المتنوعة.	X					
احتواء الكتاب على قاموس بالمصطلحات وأسماء الأماكن والأشياء الضرورية.					X	لا يحتوى الكتاب على قواميس لتوضيح أسماء الأماكن والأشياء بل يقوم لمعلم غالبا بهذا الدور.
مراعاة ارتباط مادة الكتاب وأجزاء منها ببقية المواد المقررة في المنهاج الدراسي مع مواد أخرى(الكفاءة العرضية).		X				

المبحث الثالث/ وصف الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي وتحليله:

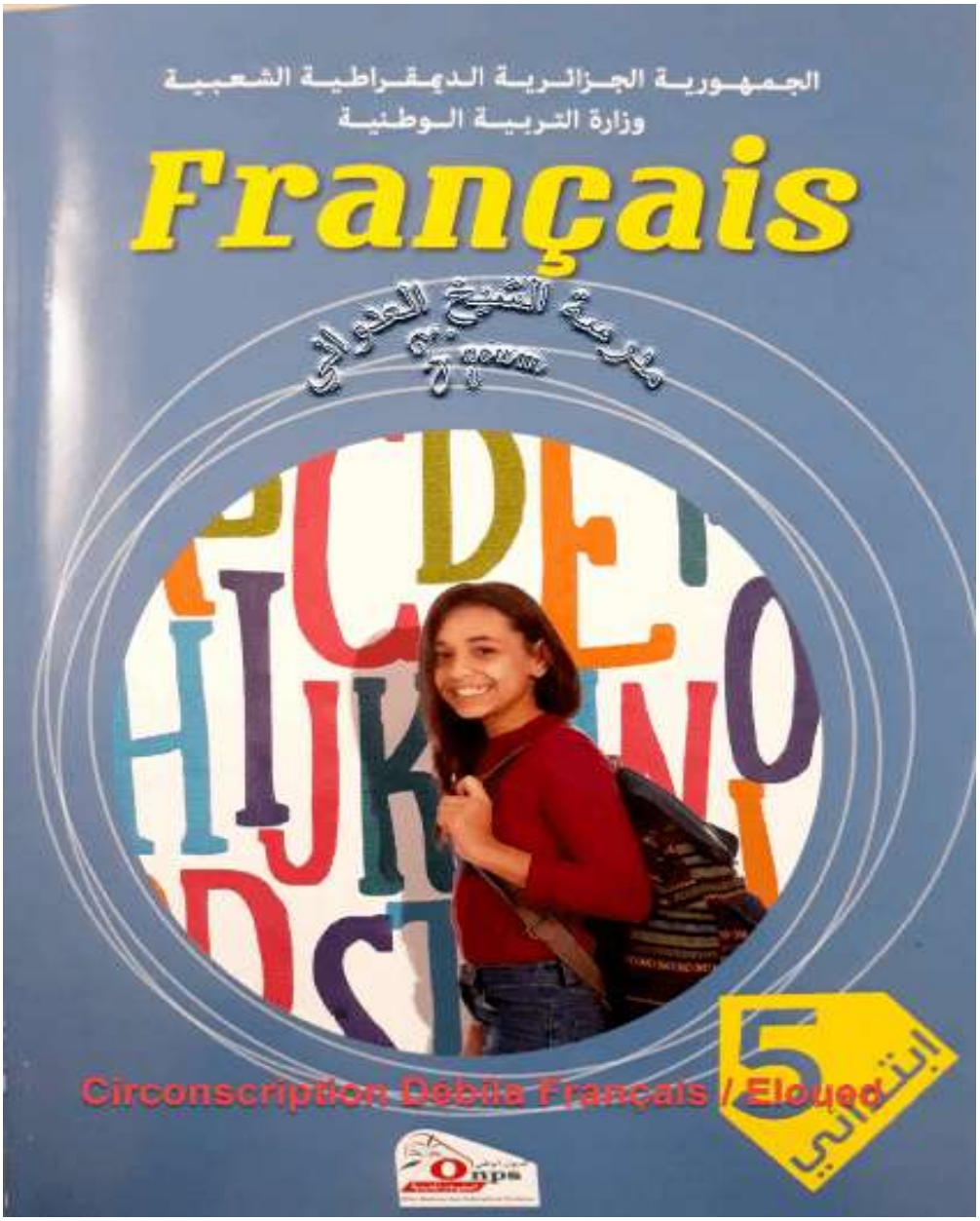
أولا/ شكل الكتاب وحجمه:

يندرج هذا الكتاب ضمن سلسلة كتب المواد التعليمية الأخرى التي تعنى بجميع المراحل التعليمية، وفقا لإصلاحات المنظومة التّعليمية للجيل الثاني المخصص لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وقد مسّ هذا الكتاب في مادة اللغة الفرنسية تغييرا جذريا من حيث المحتوى نوعا وكيفا للسنة الخامسة ابتدائي.

قام بالإشراف على إعداد هذا الكتاب ثلاثة من الأساتذة*، ويتميز هذا الكتاب بغلاف من الورق المقوى الأملس، باللون الأزرق القاتم، وقد كتب في أعلى الصفحة "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية" وكتب تحتها باللّون الأصفر اسم المادة بأحرف لاتينية صغيرة متفرقة "Français"، وتظهر في وسط الصفحة صورة لتلميذة تحمل محفظة والفرحة بادية على وجهها، وخلفها جدارية كتب عليها مجموعة من الأحرف اللاتينية بألوان مختلفة وأحيطت هذه الصورة بخطوط دائرية رمادية، وكتب في أسفل الصفحة على اليسار في مضلع باللون الأصفر عبارة "**5 ابتدائي**"، ويظهر في أسفل الصفحة شعار الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية "Onps".

يحتوى الكتاب على 104 صفحة مرقمة في أسفل وسط الصفحة بخط متوسط ولون أبيض.

* : ليلى مجاهد، مولود فرحات، كهينة كدادوش.



ثانيا/ محتوى الكتاب:

أ/ القسم الأول: Projet n01: AU ZOO!

يهدف هذا القسم إلى تعريف المتعلم على أهم الحيوانات المتواجدة في حديقة الحيوانات المتوحشة منها والأليفة، النّادرة منها والمتواجدة بكثرة، وتعرفهم على أماكن عيشها وغذائها وأماكن عيشها، وقد خصص الحديث عن نوعين من أهم الحيوانات المميزة والنادرة والموجودة

في الجزائر أولها الغزال، فجاء عنوان الوحدة الأولى" Pauvre petite gazelle ! "، وثانيها الفنك فجاء عنوان الوحدة الثانية "C'est un vrai fennec ? "، اللّذان يعدان من أهم الحيوانات النادرة وخصوصا منها الفنك، الذي يعدّ رمزا تاريخيا للثقافة الجزائرية بصلابته وتماسكه في المحن حيث أصبح اسمه يستعمل في كثير من الجوائز السينمائية* والرياضية، وقد تضمن هذا القسم المحاور التالية:

- ✓ غزال صغير مسكين! Pauvre petite gazelle
- ✓ هل هو فنك حقيقي؟ C'est un vrai fennec ?

ب/ القسم الثاني: Projet n02: c'est un lieu exceptionnel!

وتضمن هذا القسم محورين اثنين هما:

- ✓ سنذهب إلى المتحف Nous allons au musée
- ✓ أحب السفر مع عائلتي J'aime voyager en famille

جاء هذا القسم بعنوان "إنّها أماكن استثنائية" " **c'est un lieu exceptionnel !**"، وتناول الحديث عن السّفر باعتباره من أهم التجارب التي يقوم بها الإنسان في حياته، ومن أهم الأماكن التي يستمتع الإنسان بزيارتها نذكر المتحف، ذلك المكان التاريخي الذي يُعد ذاكرة الشعوب الحية وتراث الإنسانية الخالدة، بالإضافة إلى تلك الرحلات التي يقوم بها الإنسان رفقة عائلته وأهله، الأماكن تزداد جمالا بوجود الأهل والأصدقاء، فيدرك التلميذ خلال هذا السّن أهمية الأماكن وأهمية الأهل في آن واحد، ويتعرف على تاريخ كل مكان وأهميته.

*: كجائزة الفنك الذهبي التي تقام للسنيما العربية والعالمية، وهو شعار في الجزائر، حيث أصبح علامة للمنتخب الوطني فيلقب اللاعبون بالأفناك.

ج/ القسم الثالث: Projet n03: Qu′est- ce qu une catastrophe naturelle?

جاء هذا القسم بعنوان "ما المقصود بالكارثة الطبيعية" " Qu′est- ce qu une catastrophe naturelle?"، وتضمن محورين اثنين هما:

- ✓ عندما أكبر Quand je serai grand
- ✓ أنّه فيضان C′est une inondation

والهدف منه هو تعريف المتعلم على أهم الكوارث الطبيعية، ذلك الدمار الناتج عن قوى طبيعية، أو يكون ناتج عن أفعال يقوم بها الإنسان(كالتلوث، والاحتباس الحراري)، والتي ينتج عنها في كثير من الأحيان خسائر مادية وبشرية وخيمة، وقد أعطى الكتاب نموذجا عن تلك الكوارث الطبيعية كالفيضانات، باعتبارها أحد الكوارث لطبيعية التي لها أضرار مادية وبشرية وخيمة، والجزائر من البلدان التي تعاني من هذه الكارثة الطبيعية، فيتعرف المتعلم من خلال هذا القسم على هذه الظواهر الطبيعية، ويدرك خطورتها والأسباب التي أدت إلى حدوثها، ويحرص المعلم في هذه الوحدة على غرس الثقافة البيئية لدى المتعلم حتى يكون مدركا ومهيأ نفسيا وجسديا لمثل هذه الكوارث الطبيعية.

د/ القسم الرابع: Projet n04: Protégeons la nature!

يعتبر هذا القسم مكملا للقسم السّابق، كونه يتحدث عن كيفية حماية البيئة التي نعيش فيها، وجاء بعنوان "حماية الطبيعة" " Protégeons la nature! "، وذلك من خلال الإشارة إلى أهم الأخطار التي تهدد الأرض؛ حيث يهدف هذا القسم إلى توعية المتعلم بخطورة الأفعال التي يقوم بها على بيئته، وعلى حياته، من خلال الإشارة إلى مشكلة التّلوث بأنواعه المختلفة (الأرضي، الجوي، والمائي)، والذي يعدّ الإنسان المتسبب الأول فيه، والذي ينتج عنه أضرار وخيمة تنعكس سلبا على الفرد والمجتمع، كما يؤكد في هذا القسم على ضرورة الحفاظ على الماء وعدم تبذيره؛ وهي موضوعات مهمة جدا، وتعكس الواقع الذي نعيشه اليوم، والظواهر

والآفات المنتشرة فيه، والتي من أهمها ظاهرة تبذير الماء، وقد تجسّدت هذه الموضوعات في محورين أساسين هما:

- ✓ لماذا أرضنا في خطر؟ Pourquoi notre terre est-elle en danger?
- ✓ لا تبذروا الماء ! Ne gaspillons pas l′eau

والجدول التالي عرض موجز لمحتوى برنامج اللغة الفرنسية لتلاميذ السنة خامسة ابتدائي:[1]

Texte de lecture	**Comptine**	**Point de langue**
Pauvre petite gazelle!	La gazelle, de kaddour M´Hamsadji, fleurs de novembre, 1969.	_les adjectifs cardinaux. _Le sujet (Pronom personnel/ GN). _Le verbe de la phrase, le complément d'objet direct , la phrase négative : ne…plus. _les verbes pronominaux au présent de l'indicatif s'appeler, se reposer. _Le féminin «e», les adjectifs de couleurs, les accents.
Cest un vrai fennec?	_«Le fennec», Gabriel Camps, Encyclopédie berbère, 1997. _«Le dromadaire», Alphonse Daudet, Tartarin de Tarascon, 1872.	_Les adjectifs ordinaux _Le verbe d'Etat , l'adjectif attribut, le complément d'objet indirect , la phrase négative : ne…rien, ne…jamais. Les pronoms-substituts : Ils/ elles. _Les verbes : être, avoir au présent.

[1]: ليلى مجاهد، مولود فرحات، كهينة كدادوش، كتاب الفرنسية، سنة خامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (Onps)، ط1، 2019/ 2020م، ص4_ 7.

		_L'accord de l'adjectif attribut, le féminin : eur, euse, trice. Homophones : a/ à, on/ ont.
Nous allons au musée	_Le grand muse	_le vocabulaire de la visite: se déplacer. _le complément de lieu, les déterminants. _le verbe d'action, les verbes du 1er et du 2ème groupes au présent de l'indicatif : accompagner/ choisir. _le féminin : ien/ ienne, ion/ ionne. _les homophones : son/ sont.
J'aime voyager en famille.	_Monsieur le cordonnier. La petite étoile.	_Les synonymes. _les antonymes. _Le complément de temps, les déterminants démonstratifs, les verbes des trois groups, au passé compose. _L'accord du participe passé. _Le féminin : elle, ette. _Les homophones : ce, se. _Le tréma.
Quand je serai grand.	Quand je serai grand.	_Les noms composés. _Le complément de but (place et fopme), l'infinitif après un verbe/ une préposition (à, de, pour, sans.) _Les verbes du 1er et du 2ème groupes, être/ avoir : futur simple.

		_Le féminin : ère/ ière. _Les homophones : et/ est.
C´est une inondation.	«Gouttes, Goutelettes», Rondes; chansons et comptines, Scarabéa, 2005.	_Les adverbes de manière: ment, emment. _Le complément de manière, la coordination : mais. _Les verbes du 1er et du 2ème groupes : l'imparfait. _Le pluriel : s. _les lettres muettes , les sons : ouil, euil, ui.
Pourquoi notre terre est-elle en danger?	_«Pourquoi les déchets sont-ils dangereux?», Emmanuelle Paroissien, L'écologie, Fleurus, 2009.	_Le suffixe: tion. _La coordination: car _La phrase complexe avec «parce que». _Les verbes du 3ème groupe, et avoir/ être : l'imparfait, le pluriel : x , le redoublement des consonnes, les sons : eil, iel, io, ia.
Ne gaspillons pas l'eau !	«Pourquoi ne faut-il pas gaspiller l'eau?» D'après Stéphanie Ledu, L'écologie, Milan, 2011.	_Le suffixe: ée. _Le pronoms compléments: le, la, les, l´, La coordination: donc Il faut, il ne faut pas. _L'impératif pour donner un conseil. _Le pluriel : al, ail. _Les homophones : ou, où. _La ponctuation : La virgule, les deux points.

ثالثا/ تقييم محتوى الكتاب:

تقييم محتوى الكتاب	ممتاز	جيد جدا	جيد	حسن	مقبول	ملاحظات
تحقيق الكتاب للأهداف التي وضع لأجلها.			X			
أهداف الكتاب واضحة ودقيقة		X				
تتوافر في مادة الكتاب الدقة العلمية			X			تكرار العناصر اللغوية والموضوعات التي تلقاها المتعلم في السنوات السابقة بكثرة.
المادة مرتبة ترتيبا علميّا (مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب، علاقة الوحدات بعضها ببعض الاهتمام بعرض الأفكار الجديدة، وكيفية تقديمها بشكل منظم ميسر للمتعلم)		X				

الكتاب مقسم تقسيما منهجيا (تقسيم الدروس ومواضيع الكتاب)		X				
الكتاب مناسب للمرحلة العمرية للمتعلم ويراعي خصائصه النفسية وقدراته العقلية والحسية الحركية		X				
يراعي البعد الديني للمتعلم					X	
يراعي القيم الاسلامية والأخلاقية للمتعلم					X	
يراعي البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية للمتعلم					X	
يهتم بالمهارات اللغوية والكفايات الضرورية لتحقيق العملية التواصلية في مختلف المواقف والجوانب الحياتية.		X				
مراعاة لغة الكتاب لمستوى المتعلم، وقدراته العقلية.		X				
تميز محتوى الكتاب بالتشويق الجذاب.	X					
مصداقية محتوى الكتاب وتماشيه مع تطورات الحياة الاجتماعية للمتعلم		X				

احتواء الكتاب على الهوامش التوضيحية للمصطلحات والمفاهيم الجديدة الصعبة على المتعلم					X	لا يحتوى الكتاب على الهوامش التوضيحية ويلجأ المعلم إلى القيام بهذه الوظيفة عندما يتعذر على المتعلم استيعاب أو فهم شيء ما.
احتواء الكتاب على الأنشطة التربوية المتنوعة.	X					
احتواء الكتاب على قاموس بالمصطلحات وأسماء الأماكن والأشياء الضرورية.					X	
مراعاة ارتباط مادة الكتاب وأجزاء منها ببقية المواد المقررة في المنهاج الدراسي مع مواد أخرى(الكفاءة العرضية).		X				

رابعا/ ملاحظات حول كتب الفرنسية للمرحلة لتعليم الابتدائية:

من خلال اطلاعنا على محتوى كتب الفرنسية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي (كتاب السنة الثالثة والرابعة والخامسة) لاحظنا ما يلي:

-الاعتماد على البرامج الغربية المستوردة في إعداد محتوى الكتب المدرسية الفرنسية، وهي برامج لا تراعي الثقافة العربية والقيم الاجتماعية والثقافية والفلسفية للمجتمع الجزائري (الأفكار العقيدة العادات والتقاليد...)، والتي تعدّ من أهم معايير إعداد المحتويات التّعليمية؛ باعتبارها جزء لا يتجزأ من هوية المجتمع.

-عدم مراعاة شروط اختيار المحتوى، فالمحتوى لا يتماشى وحقائق الواقع الذي سيطبق فيه هذا المنهاج، وأبسط مثال على ذلك أنّ: الوقت المخصص للمنهاج في الأسبوع الدراسي في المدرسة الجزائرية لا يتماشى، وكثافة الدروس؛ مما يجعل المتعلم لا يستفيد شيئا.

-سوء انتقاء المادة المعرفية، وعدم مراعاتها لمستوى المتعلم وقدراته العقلية، والفكرية نتيجة غياب منهجية واضحة ودقيقة في وضع العناصر المعرفية، التي لاحظنا؛ أنّها معارف ضخمة يصعب على المتعلم استيعابها في هذه المرحلة التعليمية.

-اتباع النّظام الغربي بما فيه من سلبيات وايجابيات، وإسقاطه المباشر على المنظومة التربوية التعليمية في الجزائر، دون الأخذ بعين الاعتبار معطيات الواقع الجزائري وخصوصياته، مما انعكس سلباً على رغبة المتعلم في تعلم اللغة الفرنسية.

-الكتب الفرنسية الخاصة بمرحلة التعليم الابتدائي للسنوات الثلاثة (السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي)، تقتصر على ايصال المعارف، والمعلومات إلى التلميذ وحفظها استرجاعها، مما أدى إلى قتل روح الإبداع لدى التلاميذ، وغياب المنافسة بينهم؛ والتّي تعدّ من أهم أهداف العملية التّعليمية اليوم، فالعملية التعليمية ليس مجرد حشو لذاكرة المتعلم

بالمعلومات، كما أنّها لا تنحصر في تمرير المواد والمضامين؛ وإنّما هي إقامة أسس متينة وصحيحة تجعل من المتعلم مصدر المعلومة ومنتجها.

-كثافة البرنامج مع ضيق الوقت المخصص لتعليم اللغة الفرنسية، إلى جانب احتواء البرنامج -حسب رأي أساتذة اللغة الفرنسية- تفوق مستوى التلميذ، وقدراته العقلية، والمعرفية، والفكرية ويتطلب شرحها، وتدريسها وقتا وجهدا كبيرين.

-احتواء الكتب على وضعيات إدماجية تراعي معايير اختيار المحتوى، والمرحلة العمرية للتلميذ، تتميز بالتّشويق وتجذب المتعلم.

-احتواء الكتاب على صور توضيحية، تساعد المتعلم على فهم استيعاب، مواضيع المحاور والنّصوص التعليمية، وتجذبه انتباهه، خاصة أنّ التلميذ في هذه المرحلة التعليمية يرتبط بالمحسوسات والأشياء المادية الملموسة.

-ضعف الثّروة اللّغويّة، فقد لاحظنا -كما أكّد لنا أساتذة اللغة الفرنسية- كثيرا من النّقائص التي تتعلق بكمية المفردات المستخدمة ونوعيتها، وقد أكد "عبد الرحمان الحاج صالح" على هذا النّقص قائلا: "إنّ اطلاعنا على الحصيلة اللغوية من المفردات التي تقدم للطفل في المدارس الابتدائية أظهر لنا _معشر اللسانيين في المغرب العربي_ عيوبا ونقائص في هذه الحصيلة لا يكاد يتصورها المربي. فمن حيث الكم تقدّم للطفل غالبا كمية كبيرة جدا من العناصر اللّغويّة لا يمكن بحال من الأحوال أن يأتي على جميعها، ولذلك تصيبه ما نسميه بالتّخمة اللغوية، وقد يكون ذلك سببا في توقف آليات الاستيعاب الذهني والامتثالي، وهذا ما نلاحظه في تنوع المفردات في النّص الواحد مع وجود صعوبات أخرى تخص غرابة التراكيب بل غرابة المفاهيم"[1].

[1]: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م، ص205.

–تميز مناهج اللغة الفرنسية بالتعقيد واحتوائها على مواضيع يصعب تطبيقها على أرض الواقع نظرا لقلة الوسائل التعليمية التّوضيحية المعتمدة في تعليمها للمتعلم.

الفصل الرابع:

تحليل المدونة ونتائج الدراسة الميدانية

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

أولا/ المنهج المتبع في الدراسة: يعدّ اختيار منهج الدراسة من الخطوات الأساسية في أي دراسة أو بحث علمي أكاديمي، وإنّ التّوصل إلى نتائج بحثية (في أي علم من العلوم الإنسانية أو العلمية) تتسم بالموضوعية والصدق والدّقة العلميّة، وتعميم نتائجها مرهون بتوظيف الباحث المنهج العلمي الملائم لموضوع الدراسة، والذي يكون قادرا على تحليل المشكلة في أبعادها المختلفة، وتفسيرها تفسيرا ملائما يحقق الهدف الذي وجدت لأجله الدراسة.

ولأنّ دراستنا تروم إلى الكشف عن دور الأخطاء اللّغويّة في تعليم اللغات في ضوء منهج التّحليل التقابلي _وتحديدا في تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية_، فإنّ المنهج الذي نراه مناسبا لمثل هذه الدراسة، هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على "مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة"[1]، وذلك بتوظيف أدوات البحث الميداني المختلفة، والتي من بينها الاستبانة.

كما اعتمدنا المنهج التقابلي للمقابلة بين نظام اللغة العربية ونظام اللغة الفرنسية في المستويات اللّغويّة المختلفة (الصوتية والصرفية والتركيبية)، واستخراج أوجه التشابه والاختلاف الموجودة بين النّظامين اللّغويين، والذي اعتمدنا عليها في تفسير والتّنبؤ بكثير من الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها متعلم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية.

كما اعتمدنا منهج تحليل الأخطاء في دراسة وتحليل وتصنيف الأخطاء اللّغويّة التي شملتها المدونة المكتوبة (كتابات لتلاميذ)، كما استعنا بالمنهج الإحصائي لحساب النّسب

[1]: بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث، الكويت، ط1، 2000م، ص54.

المئوية وتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لعينة الدراسة؛ والمتمثلة في أساتذة اللغة الفرنسية لمرحلة التعليم الابتدائي.

ثانيا/ مجالات الدراسة: يتفق الباحثون على وجود ثلاثة مجالات أساسية في مجال البحوث الإنسانية والاجتماعية، وهي:

_المجال البشري: ويتمثل في الفئة البشرية التي ستجرى عليها أو معها الدراسة، وقد تمثلت في دراستنا في (853) تلميذا، واستبانة موجه إلى 115 أستاذا من أساتذة اللغة الفرنسية بالتعليم الابتدائي.

_المجال الزماني: وهو الفترة الزمنية المستغرقة في إجراء الدراسة الميدانية، وقد امتدت دراستنا لمدة شهرين (02)، وتحديدا من 31مارس إلى 31ماي 2021، والتي راقبنا فيها العملية التّعليمية داخل الأقسام، وتتبعنا فيها طريقة تعليم وتعلم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية لتلاميذ الطور الثاني والثالث* من التعليم الابتدائي.

_المجال المكاني: ويتمثل في الحيز الجغرافي الذي تجرى فيه الدراسة الميدانية، والذي تنتمي إليه أعضاء مجتمع الدراسة، وقد تمثل المجال الجغرافي لدراستنا في بعض الابتدائيات المتواجدة في ولاية ميلة وضواحيها، وتحديدا: شلغوم العيد، فرجيوة، ميلة، بوقرانة.

* : تقسم أطوار مرحلة التعليم الابتدائي وفق المنهاج الجديد والتّعديلات الأخيرة التي مسّت المنظومة التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي إلى ثلاثة أطور تعليمية وهي: الطور الأول، ويضم الأقسام التحضيرية وأقسام السنة أولى ابتدائي، والطور الثاني ويضم أقسام السنة الثانية والثالث ابتدائي، وأخيرا الطور الثالث، ويشمل أقسام السنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي، وبحكم أنّ دراستنا تتعلق بالأخطاء اللّغوية التي تحصل أثناء تعليم وتعلم التلميذ للغة الفرنسية؛ فقد اقتصرت على الطورين الثاني والثالث فقط؛ لأنّ الطور الأول يقتصر على تعلم التلميذ اللغة العربية وحدها.

ثالثا/ عينة الدراسة

يعتبر اختيار العينة مرحلة ضرورية في إنجاز البحوث الميدانية، وكلما كان هذا الاختيار موفقا كانت النتائج المتوصّل إليها دقيقة، فالعينة هي "مجموعة صغيرة من مجتمع البحث والتي يمكن من خلال دراستها إلقاء الضوء على المجتمع البحثي الذي تم اختيارها منه"[1].

وقد تجسدت العينة التي اعتمدنا عليها في دراستنا الميدانية خلال السنة الجامعية 2020/ 2021 من ستة ابتدائيات، وقد شملت تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، بولاية ميلة وضواحيها، وقد كان اختيارنا لها نابعا من كثرة انتشار الأخطاء اللّغويّة لدى متعلمي المرحلة الابتدائية، باعتبارها المرحلة الأولى التي يتلقى فيها الطفل للغة الأجنبية (اللغة الفرنسية)؛ إذ لا يملك أيّة معرفة بهذه اللغة، فيلجأ في كثير من الأحيان إلى النّقل من لغته الأولى (اللغة العربية)، ما يؤدي إلى ارتكاب كثير من الأخطاء اللغوية، وقد وقع اختيارنا على ولاية ميلة وضواحيها، باعتبارها من أكثر الولايات التي يعرف أبناؤها ضعفا كبيرا في تعلم واستعمال اللغة الفرنسية، نظرا لقلة استعمال هذه اللغة في المحيط الاجتماعي للمتعلم، وهذا ما أدى إلى تدنى مستوى المتعلمين في اللغة الفرنسية، فقليلا ما نجد متعلما يتقن استعمال اللغة الفرنسية _وإن وجد_ نجد أنّ استعماله لها يكون مكلّلا بالأخطاء اللّغويّة المختلفة.

وقد وقع اختيارنا على ستة من المدارس الابتدائية، يقع ثلاثة منها في مدينة شلغوم العيد (مدرسة العمري ماضي، مدرسة نعون عبود، مدرسة عبان رمضان)، وواحدة في مدينة بوقرانة (تروش السعيد)، وواحدة في وسط مدينة ميلة(حياة الشباب)، وواحدة في مدينة فرجيوة (ناطوري الدراجي).

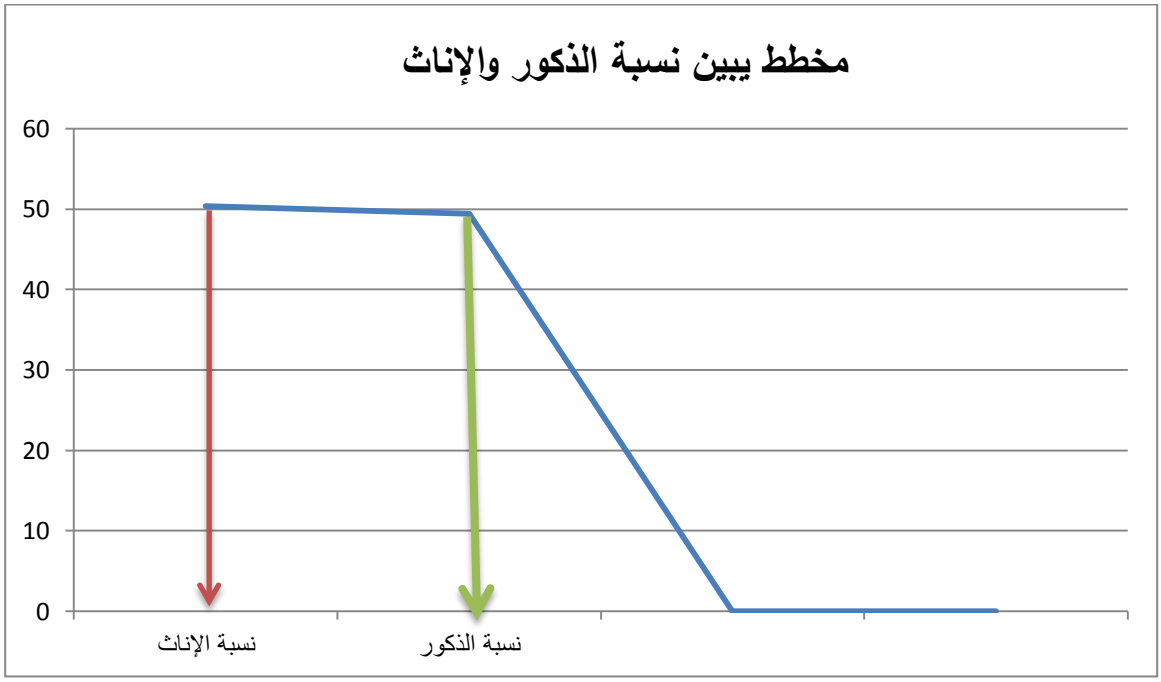
[1]: عامر مصباح، منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د. ط)، 2008م ص211.

وتتكون هذه العينة من تلاميذ الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي (السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي)، والذي بلغ عددهم (853) تلميذا وتلميذة، ولقد اخترنا مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها المرحلة الأولى التي يتلقى فيها المتعلم اللغة الفرنسية في الجزائر، وهي المرحلة الأساسية التي تبنى عليها باقي مراحل تعلم اللغة، فبداية الخطأ اللغوي وولادته تكون ابتداء من هذه المرحلة، وإنّ علاجه لابد أن ينطلق من هذه المرحلة حتى لا يتأصل، ويترسخ في ملكة المتعلم اللّغوية، وفي استعماله للغة الفرنسية، فارتئينا أن نتتبع الخطأ منذ ولادته ونتعرف على أسبابه، ونحاول الوصول إلى طرق علاجه، من خلال متابعة الأخطاء اللّغويّة التي يرتكبها المتعلم من السنة الثالثة إلى السنة الرابعة وصولا إلى السنة الخامسة، وقد تشكلت العينة من واحد وعشرين(21) قسم موزعة على ستة(06) مدارس، وقد تراوح سن أفراد العينة ما بين (7 إلى 11سنة)، والجدول التالي يبين توزيع عدد التلاميذ، وجنسهم في الابتدائيات الستة:

الابتدائية	المستوى	عدد الأقسام	الذكور	الإناث	المجموع
نعمون عبود	سنة ثالثة	01	20	16	36
	سنة رابعة	01	16	16	32
	سنة خامسة	01	13	16	29
لعمري ماضي	سنة ثالثة	01	19	15	34
		02	14	17	31
	سنة رابعة	01	17	17	34
		02	13	21	34
	سنة خامسة	01	12	17	29
		02	15	14	29

عبان رمضان	سنة ثالثة	01	19	14	33
		02	17	19	36
		03	18	18	36
	سنة رابعة	01	15	15	30
		02	18	13	31
		03	12	19	31
	سنة خامسة	01	17	17	17
		02	17	19	36
تروش السعيد	سنة ثالثة	01	19	17	36
	سنة رابعة	01	19	13	32
	سنة خامسة	01	16	16	32
حياة الشباب	سنة ثالثة	01	11	11	22
		02	11	12	23
	سنة رابعة	01	12	18	30
	سنة خامسة	01	17	18	35
ناطوري الدراجي	سنة ثالثة	01	14	12	26
	سنة رابعة	01	23	13	36
	سنة الخامسة	01	9	17	26
المجموع		21 قسم	423	430	853

ويمكن التّمثيل لتوزيع نسبة الذكور والإناث لأفراد العينة بالمخطط التالي:



ويظهر من خلال المخطط أنّ هناك تقارب كبير بين نسبة الذكور والإناث في المدارس حيث قدر عدد الذكور بـ: 423 تلميذ، في حين قدر عدد الإناث بـ: 430 تلميذة.

رابعا/ وسائل جمع البيانات:

إنّ البحث في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية يتطلب من الباحث الاستعانة بمجموعة من الوسائل والأدوات بهدف جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة، ومما لاشك فيه أنّ اختيار الباحث لهذه الأدوات يرتبط بالدرجة الأولى بطبيعة المشكلة التي يعالجها والأهداف التي يريد الوصول إليها، فيختار أداة أو مجموعة من الأدوات دون غيرها، ومن هذا المنطلق، ونظرا لطبيعة موضوع دراستنا ارتأينا أن نعتمد في دراستنا الأدوات التالية:

1/الملاحظة العملية التعليمية داخل القسم:

قمنا بحضور مجموعة من الحصص والدروس المقدمة باللغة الفرنسية منذ بداية شهر أفريل، وحتى نهاية شهر ماي(60 يوما) في مجموعة من الابتدائيات المتواجدة في ولاية ميلة وضواحيها، في أقسام السنة الثالثة والرابعة والخامسة، لنتابع سيرورة الوحدات التعليمية المقدمة لتلاميذ هذه الأقسام، ونكشف عن أهم الأخطاء اللّغويّة التي يرتكبها المتعلمون في المستويات اللّغويّة المختلفة (الصوتية، الصرفية، والتركيبية)، للكشف عن مدى صحة التنبؤات التي جاء بها التّحليل التقابلي حول أثر التشابه، والاختلاف بين اللغات في ظهور الأخطاء اللغوية لدى متعلم اللغة الأجنبية، وعن إسهامها في تسهيل أو تصعيب عملية تعلم اللغة على المتعلم والتأكد من مدى صحة التنبؤات التي يضعها هذا المنهج.

وقد كان تركيزنا منصبا على تشخيص الأخطاء اللّغويّة الصوتية باعتبارها من أكثر أنواع الأخطاء اللّغويّة التي اهتمت بها الدراسات التقابلية، والتي تظهر بكثرة أثناء تعلم الطفل للغات الأجنبية، آخذين بعين الاعتبار الأخطاء اللّغويّة الأخرى التي أكدّ عليها هذا المنهج والمتمثلة في الأخطاء الصرفية، والتركيبية، والتي لاحظنا أنّها تظهر بوضوح أكثر عند تلاميذ السنة الخامسة ثم السنة الرابعة على الترتيب، مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة؛ بحكم أنّ السنة الثالثة أولى المراحل التي يتلقى فيها الطفل اللغة الأجنبية (اللغة الفرنسية)، حيث يكون الاهتمام فيها منصبا على تعليم الطفل حروف وأصوات اللغة الأجنبية والتدرب على نطقها نطقا سليما، وهذا ما جعل الأخطاء الصوتية أكثر الأخطاء المنتشرة في هذه المرحلة التعليمية.

وقد تضمنت عملية المتابعة، والملاحظة الجوانب المتعلقة بالأخطاء اللّغويّة التي يرتكبها التلاميذ داخل القسم، وفي كراريس القسم –بحكم أنّنا لا نستطيع أن نحضر جميع الدروس المقدمة من بداية العام إلى نهايته، بالإضافة إلى أنّ بعضا منها يتضح أكثر في النشاطات اللّغويّة المكتوبة (خاصة الأخطاء الصرفية والتركيبية)–، والطريقة التي يوظفها المعلم في تلقينه

للمادة اللّغويّة للمتعلم، وأثرها في الإسهام أو الحد من وقوع المتعلم في هذه الأخطاء، وكيفية علاجه لهذه الأخطاء وتعامله مع أصحابها.

2/ المدونة المكتوبة:

وقد تمثلت في مجموعة من المعطيات اللّغويّة، والتي اعتمد في تحديدها على كتابات التلاميذ في السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، الذين ينتمون إلى الابتدائيات السّتة التي أجريت فيها الدراسة الميدانية، والتي تحصلنا عليها عن طريق الاتصال المباشر بأساتذة اللغة الفرنسية، وقد تمثلت هذه الكتابات في مجموعة التمارين والتطبيقات والتقويمات التي أنجزها التلاميذ في مختلف الحصص الفرنسية المبرمجة، وقد تميزت المدونة بتنوعها وشمولها لمختلف المواضيع، والمستويات اللّغويّة للغة الفرنسية (تمارين حول موضوعات الصوتية والقواعد الصرفية والنحوية).

وقد قمنا باستغلال هذه المدونة المكتوبة تحديدا في الكشف عن:

-أهم الأخطاء اللّغويّة المنتشرة والمتكررة بين تلاميذ السّنوات الثلاثة السّابقة (الثالثة، الرابعة والخامسة ابتدائي) أثناء استعمالهم للغة الفرنسية.

-الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى وقوع التلميذ في هذه الأخطاء اللّغويّة.

-مدى تأثير اللغة العربية على تعلم اللغة الفرنسية، وطبيعة هذا التأثير ايجابيا كان أم سلبيا.

-دور التشابه والاختلاف الموجود بين اللّغتين العربية والفرنسية في ظهور هذه الأخطاء.

3/ الاستبانة: تعدّ الاستبانة أحد أهم الوسائل التي يعتمد عليها في الكشف عن دور الأخطاء اللّغوية التي يتنبأ بها التّحليل التقابلي في تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية، باعتبارها تتضمن مجموعة من الأسئلة التي يطلب من المفحوصين الإجابة عنها انطلاقا من خبرتهم

وعلاقتهم الوطيدة بمجال موضوع الدراسة؛ وعليه قمنا بإعداد استبانة تتضمن مجموعة من الأسئلة موجهة إلى أساتذة اللغة الفرنسية في ابتدائيات ميلة، وضواحيها التي شملتها، والتي لم تشملها (نظرا لأنّ عدد معلمي اللغة الفرنسية في الابتدائيات التي قمنا بزيارتها غير كاف)عينة الدراسة.

_استبانة خاصة بالأساتذة:

وقد قمنا بتوجيه هذا الاستبيان إلى أساتذة اللغة الفرنسية في المدارس السّتة التي شملتها الدراسة، ونظرا لعدم توفر العدد الكافي من معلمي اللغة الفرنسية في هذه المؤسسات، قمنا بتوزيع هذه الاستبانة على أساتذة اللغة الفرنسية في المدارس الابتدائية التابعة لولاية ميلة، وقد أخذنا بعين الاعتبار الآراء، والملاحظات التي قدموها لنا؛ باعتبارهم من أهم الأعضاء الفاعلين في العملية التعليمية، وأكثرهم معايشة للواقع التعليمي داخل القسم وخارجه، فإجاباتهم وملاحظاتهم مصدرها الواقع، الخبرة والتّجربة والممارسة والميدان، وهذا ما يحقق عنصر المصداقية والموضوعية في نتائج الدراسة.

ولقد احتوت الاستبانة على 14 سؤالا، بالإضافة إلى معلومات تتعلق بالمعلم (كالجنس والخبرة والمؤهل العلمي)، وفي الأخير اختتمنا الاستبانة بـ: "ملاحظات أخرى" يرى المعلم من خلال خبرته أو ممارسته لمهنة التعليم أنّها ضرورية، ويمكن أن تفيدنا في الكشف عن دور الأخطاء اللّغوية التي يتنبأ بها التّحليل التقابلي في تحسين عملية تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية.

وقد قمنا بتوزيع 130 استبانة، تحصلنا على 115 منها فقط، وحاولنا من خلال الأسئلة الموجودة في الاستبانة أن نحيط بموضوع دراستنا، وذلك من خلال معرفة أهم العوامل والمؤثرات الداخلية والخارجية التي يمكن لها أن تساعدنا على دراسته، وقد انحصرت أسئلة الاستبانة في معرفة الجانب اللّغوي والتعليمي للعملية التعليمية، وأثر بعض العوامل غير اللّغويّة على هذه

العملية التعليمية، وعلى اكتساب وتعلم التلميذ للغة الفرنسية، وقد تنوعت فمنها أسئلة الاستبانة بين أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة، بالإضافة إلى أسئلة لإبداء الرأي حول فكرة معينة.

المبحث الثاني: الأخطاء اللّغويّة من خلال المدونة المكتوبة

أولا/ الأخطاء اللّغويّة عند تلاميذ السنة الثالثة الابتدائي:

بعد حضورنا لمجموعة من الدروس مع تلاميذ هذه المرحلة التعليمية، توصلنا إلى أن السنة الثالثة من التعليم الابتدائي هي أصعب مرحلة في تعليم وتعلم التلميذ للغة الفرنسية، وهي أكثر مرحلة يقع فيها التلاميذ في الأخطاء اللّغويّة التي يرجع أصلها إلى تأثر التلميذ بلغته الأولى (اللغة العربية)، وتعدّ الأخطاء الصوتية أبرز أنواع هذه الأخطاء، وتليها بقية الأخطاء بتركيز أقل، وهذا أمر بديهي جدا بحكم أنّ جميع الدروس في هذه السنة تهتم وتركز على اكساب التلميذ النّظام الصوتي للغة الفرنسية، وفيما يلي عرض موجز ودقيق لأهم الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ نتيجة تأثرهم بنظام لغتهم الأولى (اللغة العربية).

1/ الأخطاء الصوتية:

إنّ المتتبع للأخطاء اللغوية التي يرتكبها تلاميذ السنة الثالثة أثناء تعلمهم للغة الفرنسية يلاحظ أخطاء متكررة في الجانب الصوتي للغة الفرنسية نطقا وكتابة، ونظرا لكثرتها وتنوعها سنوضحها من خلال استخدامنا لمجموعة من الجداول تبين الخطأ والصواب، وتوضح أسباب وقوع المتعلم في هذا النّوع من الأخطاء.

_أخطاء في الصوائت:

الصوت	الخطأ	الصواب
[O] ←[y]	Coube	Cube
[O] ←[i]	Momocha	Mimicha
[E]←[i]	Rapéde	Rapide
[I] ←[u]	Qi	Qui
[Y] ←[o]	Batu	Bateau
[Y] ←[∅]	Pu	Peu

يعدّ نطق الصوائت الفرنسية (les voyelle : a, o, i, u, e, y)، وكتابتها من بين أكثر الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الثالثة أثناء تعلمهم للغة الفرنسية، ولعلّ التّقارب الكبير الموجود بين مخارج هذه الصوائت من بين أهم الأسباب التي تجعل التّلميذ يجد صعوبة كبيرة في نطقها وكتابتها والتّفريق بينها من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ الاختلاف الكبير الموجود بين الصوائت العربية والصوائت الفرنسية يضيف إلى صعوبة تقارب مخارجها صعوبة أخرى فإذا كانت اللّغة العربية تتميز بستّة مصوتات (الفتحة، الضمة، الكسرة، الألف، الواو، الياء) فإنّ اللغة الفرنسية تتميز بعدد كبير من المصوّتات المفتوحة والمغلقة، ويعدّ هذا التّفاوت الصوتي من أقوى الأسباب التي تؤدي بالمتعلم إلى الدمج بين اللغتين، وبالتالي الوقوع في الخطأ، وانطلاقا من ملاحظتنا للعملية التعليمية داخل القسم تُبيّن لنا أنّ لطريقة المعلم دورا كبيرا في وقوع المتعلم في هذا النّوع من الأخطاء؛ لأنّه لا يملك خلفية حول اللغة الأولى للمتعلم (اللغة العربية)، تلك الخلفية اللّغويّة التي تمكّنه من اكتشاف التّداخلات، والأخطاء الصوتية التي يقع فيها المتعلم، نتيجة عدم مراعاته للخصوصيات الصوتية الخاصة بكل لغة من اللغات.

ومما هو بدهي وطبيعي فإنّ التلميذ _وخاصة في المراحل الأولى من تعلم أي لغة أجنبية_ يتأثر وينقل العادات اللّغويّة للغة الأولى في تعلمه للغة الأجنبية، وفيما يلي نماذج

لبعض الأخطاء اللّغويّة الحاصلة بين المصوتات العربية الثلاثة (الفتحة، الضمة والكسرة) ومقابلاتها في اللغة الفرنسية:

أ/ أخطاء في الفتحة:

الصوت	الخطأ	الصواب
[e] ←[a]	La chenson	La chanson
[a]←[e]	Tachnologie/ Appalle	Technologie/ Appelle

للفتحة العربية مقابلين اثنين في اللغة الفرنسية، وكثيرا ما يجد التلاميذ صعوبة في تأدية هذه الصوائت والصوائت الأخرى ويخلطون بينها _والأمثلة في الجدول توضح هذه الأخطاء والتداخلات_، ولعلّ طريقة المتعلم في تعليم التلاميذ لهذه الحركة، والتي تعتمد على تأدية هذه الصوائت منفردة بعيدا عن السّياقات، وبعيدا عن تأديتها داخل الكلمات المختلفة أحد أهم أسباب صعوبة هذه الحركات على التّلاميذ، وأسباب عدم قدرتهم على التّفريق بينها، ناهيك عن أنّ هذه الحركات جديدة على التلاميذ، وبعيدة كل البعد عن الصوائت العربية التي ألفوها، والتي غالبا ما يقيسون عليها خاصة في هذه المرحلة المتقدمة من تعلم اللغة الأجنبية، والتي يكون فيه التلاميذ كالصفحة البيضاء في اللغة الفرنسية.

ب/ أخطاء في الضمة:

للضمة العربية مقابلات كثيرة في اللغة الفرنسية أهمها (eu, e, o, ou, au, aux) ولهذا؛ فإنّ التلميذ كثيرا ما يلتبس عليه الأمر، ويعتقد أنّ تلك الحروف السّابقة لها نفس النّطق ولا يوجد بينها اختلاف، وهذا ما يجعله يقع في أخطاء نطقية، فهذه المصوتات هي واحد بالنسبة للناطقين بالعربية وتقابل الضم، إلّا أنّها في اللغة الفرنسية تختلف كل الاختلاف، وإنّ تغيرها يُحدث تغيرا لفظيا ومعنويا للكلمة التي ترد فيها، وكثيرا ما يقع التلميذ في أخطاء من هذا النّوع

لأنّه يعتقد أنّ هذه المصوتات تكافئ الضمة في لغته الأولى فيغيرها تغيرا عشوائيا نطقا وكتابة والجدول التالي يضم بعض الأمثلة عن تلك الأخطاء:

الصوت	الخطأ	الصواب
[ou]←[o]	Technoulougie	Technologie
[o]←[eu]	Minor	Mineur
[eu]←[au]	Feute	Faute
[ou]←[o]	Kilou	Kilo
[o]←[y]	Joupe	Jupe
[y]←[u]	Urs	Ours

يظهر من خلال الأمثلة الواردة في الجدول التأثير العميق للغة العربية (اللغة الأولى للمتعلم) في تعلم التلميذ للغة الفرنسية (اللغة الأجنبية)، وهذا التأثير أدى به إلى الخلط بين الضمة واستعمالاتها، بحكم تنوع مقابلاتها في اللغة الفرنسية وتنوع طرق تأديتها، وهذا الاختلاف خلق صعوبة لدى التلميذ فصعب عليه تأدية هذا الصائت وتوظيفه ونطقه داخل الكلمات فالاختلاف الموجود بين اللغة العربية واللغة الفرنسية يعدّ السّبب الأول في هذه الأخطاء، وقد أكد معلمو اللغة الفرنسية أنّ هذا الاختلاف الصوتي من أصعب الاختلافات التي يعسر على التلميذ استيعابها، والأخطاء فيها كثيرة ويصعب علاجها، وتتطلب جهدا ووقتا كبيرين.

ج/ أخطاء في الكسرة:

للكسرة العربية ثلاثة مقابلات في اللغة الفرنسية، وهي (e) (é) (i)، ومن أشهر الأخطاء التي يرتكبها التّلميذ في استعماله لهذه المصوتات نذكر:

الصوت	الخطأ	الصواب
[i]←[é]	Mitre	Métre
[e]←[é]	l’ecole	l’école
[e]←[ai]	m’eder	m’aider
[i]←[ez]	Vous parli	Vous parlez

غالبا ما تظهر هذه الأخطاء في الكتابة، ويعود ذلك إلى قرب مخارج هذه الأصوات فالصوتين (é) (i) هما بالنّسبة للتلميذ صوت واحد فلا فرق عنده بين (ci, cé)، وكذلك هو الحال بالنّسبة للصوتين(é, e) اللّذان يظن التلميذ أنّهما صوت واحد، وغالبا ما يغيب الصوت (é) في كتابته للكلمات، فتجده يعوض الصوت (é) في كل الكلمات بالصوت (e) نطقا وكتابة، يرجع سبب ذلك بالدرجة الأولى إلى طريقة المعلم التي عادة ما تكون سببا في تكوين المتعلم افتراضات خاطئة حول هذه الأصوات المتقاربة، فعادة لا يركز المعلم على هذه الأمور ويتجاوزها ما يؤدي إلى تكوين التلميذ لمفهوم خاطئ حولها يستمر مع المتعلم إلى مراحل متقدمة، وقد وجدنا هذا النّوع من الأخطاء بكثرة لدى تلاميذ السنة الخامسة، وسندرج أمثلة حول ذلك.

_أخطاء في الصوامت:

الصوت	الخطأ	الصواب
f ← v	fillage /Fa/falise	village/Va/valise
B ←p	La Boussette	La poussette
P←b	Bleure	Pleure
V ←f	Le chou-vleur	Le chou-fleur

يتضح من خلال الجدول أنّ المتعلم يقوم باستبدال بعض الأصوات بأخرى قريبة منها في المخرج، ويتضح جليا أنّ تلك الأصوات التي يقوم باستبدالها هي الأصوات التي يصعب عليه نطقها بحكم غيابها في اللغة العربية (اللغة الأولى)، ولتغلّب على صعوبة نطقها يلجأ إلى استخدام الأصوات القريبة منها والموجودة في لغته الأولى؛ حيث يلجأ المتعلم إلى تعويض الصوت (v) وهو غير موجود في اللّغة العربيّة، بالصوت (f) الذي يشابه صوت (الفاء) الموجود في اللّغة العربيّة، وكذلك هو الحال بالنّسبة للصوت (p) الذي يعوضه المتعلم بالصوت (b) المشابه للصّوت العربيّ (الباء)، فالمتعلم غالبا ما يفكر بلغته الأولى، ويلجأ إليها في تعلم اللغة الفرنسية، وقد أكدّ المعلمون أنّ نسبة وقوع المتعلمين في هذا النّوع من الأخطاء كبيرة جدا خاصة عند تلاميذ هذه المرحلة، ويرجع ذلك إلى اعتمادهم بكثرة على اللغة العربية، فغالبا ما يلجأ المتعلم إلى تعويض الفونيمات التي لا يجدها في لغته الأولى بفونيمات أخرى مشابهة أو قريبة لها في لغته الأولى (اللغة العربية)، وكما يلجأ المتعلم أيضا إلى تعويض بعض الوحدات الصوتية الفرنسية بأخرى قريبة منها أو مشابهة لها في اللغة العربية، ومن أمثلة ذلك نذكر:

الصوت الفرنسي	الصوت العربي المشابه له	ينطق الحرف نطقا عربيا داخل الكلمة أو يتبدل بصوت عربي قريب منه
[D]	الدال[د]	Démocratie ينطقها (ديمقراطية) نطقا عربيا
[r]	الراء[ر]	Camarade/ phrase ينطقها (كمراد فراز) نطقا عربيا
[n]	النون[ن]	Ananas ينطق الكلمة تماما مثل العربية أناناس
[s]	السين[س]	Ramassé ينطق (رماسي) نطقا عربيا
[s]	الصاد[ص]	Soleil ينطقها نطقا عربيا
[t]	التاء[ت]	Stylo يعرب الكلمة وينطقها نطقا عربيا
[t]	الطاء[ط]	Tomate/ tableau ينطق الصوت (ت=t) تماما كالطاء العربية
[C]	القاف[ق]	Démocratie ينطقها المتعلم ديموقراطي بالقاف
[h]	الهاء[ه]	Hectare ينطقها المتعلم هكتار بالهاء العربية
[G]	الغين [غ]	Gaz ينطقها المتعلم (غاز)
[P]	الباء [ب]	Parler(بارلي) ينطقها المتعلم
[V]	الفاء [ف]	Télévision ينطقها المتعلم تلفيزيون
[v]	الباء[ب]	Février ينطقها المتعلم (فيبري)

إنّ المتأمل للجدول السّابق يلاحظ أنّ التلميذ لا يفرق بين الحروف العربية والحروف الفرنسية والمتقاربة في المخرج، ويظن أنّها متشابه تماما، فينطق الحروف الفرنسية، والسّابقة نطقا عربيا وهذا خطأ؛ لأنّ هناك اختلافاً وظيفيّاً ونطقيّاً دقيقا بين الأصوات السّابقة، ولا يوجد تشابه كلي بين تلك الأصوات _كما يَظنّ المتعلّم_؛ فالدال العربي ينطق باعتماد طرف اللسان على باطن الثنايا العليا، ومقدمة اللّثة، في حين نجد أنّ نطق الصوت (d) الفرنسي يكون بالتقاء الجزء الأمامي للسان مع كل الأسنان العليا، وكذلك هو الحال بالنّسبة لصوت (r) الذي يختلف عن الراء العربية؛ فالأول يعدّ من الحروف اللّثويّة الأسنانية في حين يعدّ الثاني حرفا لهويا مكررا، وكذلك هو الحال مع بقية الأصوات الأخرى* المذكورة في الجدول، وهذا التّشابه الخارجي الموجود بين الأصوات العربية والفرنسية يعدّ من أكبر أسباب وقوع المتعلم في أخطاء صوتية عند نطقه لأصوات وكلمات فرنسية، وتزداد نسبة وقوع المتعلم في الخلط بين هذه الأصوات المتشابهة عندما تستعمل هذه الأصوات داخل الكلمات والسّياقات المختلفة نتيجة تأثرها بالأصوات المجاورة لها.

ولعلّ الأخطاء الصوتية التي ذكرناها سابقا ترجع في الأساس إلى التأثيرات المتبادلة بين اللغة العربية، واللغة الفرنسية، وأوجه التّشابه والاختلاف الموجودة بينهما، وإنّ تلك الأخطاء تحدث غالبا في بداية تعلم التلميذ اللغة الفرنسية، وقد لاحظنا أنّ المتعلم مع مرور الزمن يتأثر باللغة الفرنسية في حد ذاتها فيقع في أخطاء صوتية يعود سببها إلى تأثره بقواعد لغوية فرنسية تلقّاها من قبل، ويرجع سببها إلى تعميم إحدى هذه القواعد أو النّقل الخاطئ لها أو تطبيقها في غير محلها، وغيرها من الأسباب، وفيما يلي نماذج عن أهم تلك الأخطاء:

---

*: (ن/n): الأول صوت عربي أنفي لثوي يلتقي فيه ذلق اللسان مع الأسنان، أما الثاني فصوت فرنسي أفقي أسناني أمامي مجهور ، حافي ، وتجدر الإشارة هنا أنّ هناك حالة تتساوي فيها النون العربية المخففة والنون الفرنسية، ونلمس ذلك في بعض الكلمات نحو: كلمة (ناول) العربية، و(Ranimer) الفرنسية، وكذلك الصوتين (السين والصاد/c): فالسن العربي صوت وظيفي يتحول إلى صاد عند تفخيمه، في حين نجد (c) الفرنسي يصبح وظيفا ويتحول إلى حرف آخر هو (z) عند وقوعه بين متحركين، وكذلك بالنّسبة لـ: (الطاء والتاء/ t).

_استبدال صوت فرنسي بصوت آخر مشابه له، نحو استبدال ((c) بـ(s)، و(b) بـ(p)...) وغيرها من الأصوات المتقاربة داخل اللغة الفرنسية، ومن أمثلة ذلك:

الصوت	الخطأ	الصواب
S← c	Garson	Garçon
P← b	Pocoup	Beaucoup
I← u	La rie	La rue
K ←q	katre	Quatre
K←c	Kamarade	Camarade
B←p	Bour/ brobleme	Pour/ problème
Z← s	Fraize	Fraise
F←ph	Frase/ téléfone	Phrase/téléphone
S←c	serises/ le sitronnier	Cerises/ le citronnier
S←ss	La clase	La classe

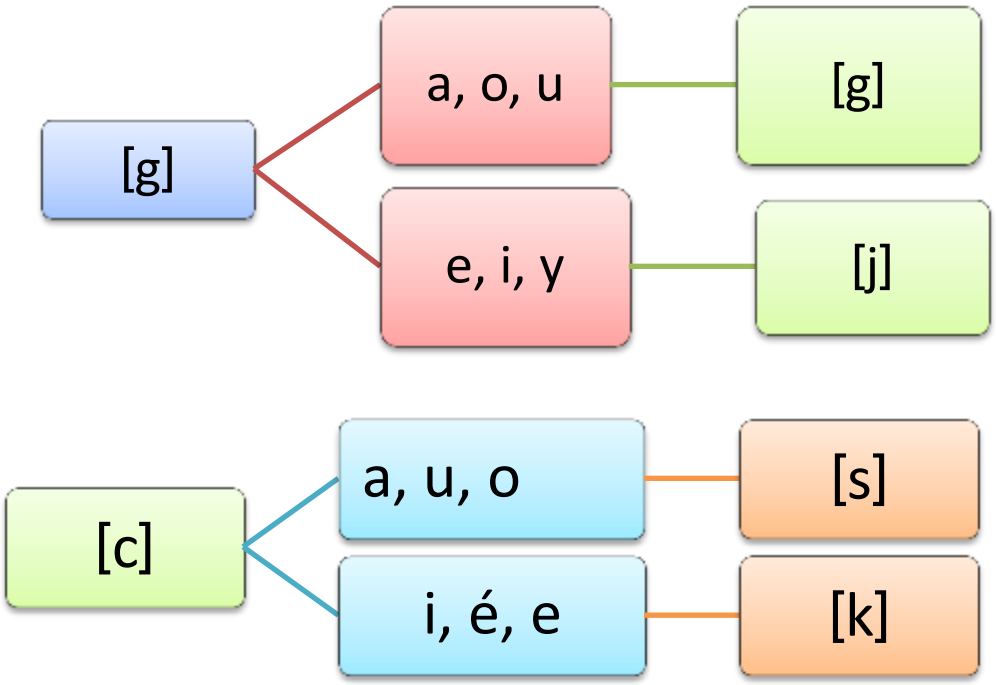
كما قد أشرنا من قبل _من خلال النّماذج السّابقة_ فإنّ التلاميذ يقعون في أخطاء صوتية نتيجة النّقل السّلبي من لغتهم الأولى، ويتضح من خلال الجدول أعلاه وجود أخطاء أخرى ناتجة عن تأثير اللغة الأجنبية (الفرنسية) في حد ذاتها، وهذا ما تؤكده أساسيات نظرية التّعلم، التي تقرّ أنّ المتعلم بعد أن يكتسب جزء من نظام اللغة الجديدة، يبدأ في توظيف تلك المكتسبات في تقديم أشكال وتراكيب لغويّة جديدة، وهذا ما يعرف بالأخطاء التّطورية الناتجة عن اللغة الثانية في حد ذاتها، حيث يتضح من خلال الأمثلة الواردة في الجدول أنّ المتعلم لا يفرق بين الأصوات القريبة داخل اللغة الفرنسية نحو (s/c)، (f/ ph)، (z/s)...الخ، حيث يبادل بينها نطقا، وكتابة نظرا لتقارب مخارجها، وتستمر هذه الأخطاء مع المتعلمين إلى مراحل متقدمة خاصة من النّاحية النّطقية، أمّا من حيث الكتابة فإنّها تتلاشى مع مرور الزمن نتيجة

تطور رصيده اللغوي، وتوظيفه للكلمات التي تحتوي على هذه الحروف، وحفظها بفضل توظيفه المستمر لها.

_أخطاء ناتجة عن التأديات الصوتية المختلفة للصامت الواحد:

الصوت	التأديات المختلفة	أمثلة
[c]	ينطق [s]	(découpe) ينطقها المتعلم (ديسوب) والصحيح (ديكوب)
	تنطق [k]	(ça) ينطقها المتعلم (ka=ك) والصواب أن تنطق (صَ=sa)
[s]	تنطق [z]	(Soeur) ينطقها المتعلم (زوغ=zoeur) والصواب (سُوغ)
[g]	تنطق [j]	Le guidon ينطقها المتعلم (جويدن=juidon) والصواب أنّها تنطق (قويدون).

تتميز الأصوات السّابقة _(c/ s/ g)_ بتغير نطقها طبقا لقواعد محددة في اللغة الفرنسية، فالصوت (c) ينطق أحيانا (s) إذا جاء بعد أحد الصوائت (a, u, o)، وينطق (k) إذا جاء أحد الصوائت (i, é, e)، أمّا الصوت (g) فينطق (j) إذا جاء بعد أحد الصوائت (i, y ,e)، وينطق (g) إذا جاء بعد أحد الصوائت (a, o, u)، ويمكن إيجاز ذلك في المخططين التاليين:



أمّا بالنّسبة للصامت (s) فينطق (z) إذا وقع بين متحركين، وينطق (s) في باقي الحالات الأخرى، ونلاحظ من خلال الجدول أنّ التلاميذ _وعلى الرغم من أنّ المعلم يستعمل طريقة فعالة في التّفريق بين طريقة نطق هذه الصوامت من خلال استخدام المخططات السّابقة والتأكيد على الحالات التي يختلف فيها نطق الصامت_ إلّا أنّ كثيرا من التلاميذ لا يتقنون القاعدة الصوتية السّابقة إتقانا تاما، وهي أخطاء عادية، ويمكن التّغلب عليها بمرور الزمن من خلال التّدريب الصوتي المستمر، وتجدر الإشارة في هذا الصّدد إلى أنّ هذه الأخطاء هي جزء من عملية التعلم، ودليل على أنّ المتعلم يكتسب اللغة؛ حيث تؤكد الدراسات في مجال التعلم على أنّ الأخطاء تمر عبر عدّة مراحل تكون فيها غير منتظمة في مرحلة ما، ومنتظمة في مرحلة أخرى، لتصبح غير منتظمة في مرحلة أخرى، وهكذا حتى يتم التّخلص منها.

_أخطاء نطق الأحرف الصامتة (les lettres muettes)*(المطابقة بين المنطوق والمكتوب):

الكلمة	الخطأ في النطق	الصواب
Le projet	ينطقها التلميذ (Le projete) بالصوت (t) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (Le projet) دون نطق الحرف(t)؛ لأنّه حرف صامت في هذه الحالة.
Un Fruit	ينطقها التلميذ (un Fruite) بالصوت (t) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (Un Fruit) دون نطق الحرف(t)؛ لأنّه حرف صامت في هذه الحالة.
Le riz	ينطقها التلميذ (Le rize) بالصوت (z) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (Le riz) دون نطق الحرف(z)؛ لأنّه حرف صامت في هذه الحالة.
Un mot/ départ	ينطقها التلميذ (Un mote/ départe) بالصوت (t) في آخر الكلمتين.	الصواب أن تنطق (Un mot/ départ) دون نطق الحرف(t) لأنّه حرف صامت في هذه الحالة.
Pied	ينطقها التلميذ(Piede) بالصوت (d) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (Pied) دون نطق الحرف(d)؛ لأنّه حرف صامت في هذه الحالة.

*: الحرف الصامت (le lettre muettes): هو الحرف الذي يكتب في الكلمة ولا ينطق، ويمكن أن يكون في أول الكلمة نحو: (homme)، ويكمن أن يكون في وسط لكلمة، نحو: (rhyme)، ويكمن أن يرد في آخر الكلمة _وهذا هو الغالب في الكلمات الفرنسية_، نحو: (gris, blanc...)، ونظرا لجهل المتعلمين بهذه القاعدة؛ فإنهم ينطقونها أثناء نطقهم للكلمة، وبالتالي يصبح نطقهم خاطئا.

Trop	ينطقها التلميذ (Trope) بالصوت (p) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (Trop) دون نطق الحرف(p)؛ لأنه حرف صامت في هذه الحالة.
Prix	ينطقها التلميذ (Prixe) بالصوت (x) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (Prix) دون نطق الحرف(x)؛ لأنّه حرف صامت في هذه الحالة.
Beaucoup	ينطقها التلميذ (Beaucoupe) بالصوت (p) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (Beaucoup) دون نطق الحرف(p)؛ لأنّه حرف صامت في هذه الحالة.
Bras	ينطقها التلميذ (Brase) بالصوت (s) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (Bras) دون نطق الحرف(s)؛ لأنّه حرف صامت في هذه الحالة.
Poing	ينطقها التلميذ (poinge) بالصوت (g) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (poing) دون نطق الحرف(g)؛ لأنّه حرف صامت في هذه الحالة.
Banc	ينطقها التلميذ (bance)بالصوت (c) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (banc) دون نطق الحرف(c)؛ لأنّه حرف صامت في هذه الحالة.
Homme	ينطقها التلميذ (homme) بالصوت (h) في أول الكلمة.	الصواب أن تنطق (omme) دون نطق الحرف(h)، لأنّه حرف صامت يكتب ولاينطق في أغلب الكلمات الفرنسية.
Ils mangent	ينطقها التلميذ (Ils mangente)	الصواب أن تنطق (Ils

	بالصوت (ent) في آخر الكلمة	(mange) دون نطق الحرف(ent)؛ لأنّه صامت يكتب ولا ينطق.
Confortable	ينطقها التلميذ (confortable) بالصوت (e) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (confortabl) دون نطق الحرف(e)؛ لأنّه حرف صامت لا ينطق في هذه الكلمة.

تتميز اللغة الفرنسية بالحروف الصامتة (**les lettres muettes**)، وهي حروف تكتب ولا تنطق، وهذه الخاصية تغيب في اللغة العربية، فكل ما يكتب في اللغة العربية ينطق _ما عدا همزة الوصل فإنّها تكتب ولا تنطق، وكذلك هو الحال بالنّسبة (ال) الشّمسية؛ فإنّها تكتب ولا تنطق_؛ فالمنطوق في اللغة العربية يطابق المكتوب، ولهذا نجد أنّ التلميذ يتأثر بهذه الخاصية أثناء قراءته للكلمات الفرنسية، فينطق كل حروف الكلمة، فيقع في أخطاء نحو(bance, confortable, poinge…)، والقاعدة تقول أنّ الصوامت الفرنسية (b, c, d, g, l, p, s, t, x, z) إذا جاءت في نهاية الكلمة لا تنطق، كما نجد أنّ التّلميذ ينطق الصوت (h) وهو حرف صامت في الفرنسية غالبا فيقع في أخطاء نحو (homme)، وكذلك هو الحال بالنّسبة للصائت "le voyelle"(e) الذي يكتب غالبا* ولا ينطق، ولعلّ تأثر التلميذ باللغة العربية، وجهله بقاعدة الحروف الصامتة (les lettres muettes) في اللغة الفرنسية جعلته يرتكب هذه الأخطاء النّطقية بدرجة كبيرة، فقد لاحظنا أنّ الأخطاء النّطقية التي تتعلق بنطق الأحرف الصامتة(les lettres muettes) مرتفعة جدا لدى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية.

*: توجد حالات استثنائية ينطق فيها الصائت(e)، نحو الكلمات الصغيرة والضمائر(ce, de, que, ne, de…).

_أخطاء في نطق المقاطع الفرنسية"syllabe":

الصوت	الخطأ	الصواب
[n]←[gn]	La vigne ينطقها المتعلم (فيقن) Le rossignol ينطقها المتعلم (لو غوسيقنول)	والصحيح أن تنطق (ny) ونقول (فيني) والصحيح أن تنطق (ny) نقول (لو غاسينول)
[ui]←[oi]	Poisson ينطقها المتعلم بويصون.	والصحيح أن تنطق (wa) نقول (بواصون).
[oi]←[ui]	Louisa ينطقها المتعلم لواز.	Louisa والصحيح أن تنطق (wi) لويزا.

عادة ما يلجأ المعلم في تعليم التلاميذ الكلمات الفرنسية إلى تقسيم الكلمة إلى مقاطع حتى يسهل على التلميذ النّطق بها نطقا صحيحا خاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة _خاصة بالنسبة للكلمات الطويلة_، فيقسم كلمة (vi/gne) إلى مقطعين و(ro/ssi/gnol) إلى ثلاثة مقاطع، مع تقديم أمثلة تدعيمية حول المقطع(gn) نحو: (gno, gnoi, gnet...) وتقسيم كلمة (lo/ui/sa) إلى ثلاثة مقاطع، وكلمة (poi/sson) إلى مقطعين، وتقديم أمثلة قصيرة حول المقطعين(ui/oi) نحو: (nui, suis, lui, toi, quoi...)، وقد لاحظنا أنّ هذه الطريقة فعالة جدا، وتساعد التلاميذ كثيرا على النّطق السليم للكلمات، كما لاحظنا أنّ كل المعلمين يستخدمون هذه الطريقة، ومع ذلك فقد بقي عدد من التلاميذ يرتكبون أخطاء في نطق الصوت(gn) والصوتين (ui, oi)، وهذا راجع في الأصل إلى الاختلاف الموجود بين اللغتين العربية والفرنسية، وهذا يقودنا إلى الأخذ برأي فرضية التّحليل التقابلي التي تقول بأنّ: هناك تناسبا طرديا بين حجم الاختلاف الموجود بين اللغة الأولى واللغة الأجنبية، وصعوبة تعلم

التلميذ للغة الأجنبية؛ فكلما كان الفرق كبيرا بين اللّغتين كلما زاد صعوبة تعلم التلميذ للغة الأجنبية، وكلما زادت نسبة وقوعه في الأخطاء اللّغويّة المختلفة.

_أخطاء ناتجة عن الربط بين الأصوات أو ما يعرف في اللغة الفرنسية بـ: "La Liaison":

تتميز اللغة الفرنسية بما يعرف بالربط بين الأصوات عند النّطق وقراءة الكلمات والجمل وغالبا ما يؤدي هذا الربط إلى تغير في نطق الكلمات، وهذه الخاصية غير موجودة في اللغة العربية، ونظرا لجهل التلاميذ بهذه القاعدة _بحكم غيابها في اللغة العربية_ فإنّهم لا يطبقون هذه القاعدة أثناء نطقهم للكلمات، أو قراءتهم للجمل، ومن أمثلة ذلك نذكر:

-les enfant→les enfant (لي زونفون/لي أنفون)

-les oiseaux→les oiseaux(لي زوازو/لي وازو)

- les hommes→les hommes(لي زووم/لي أووم)

-les étoiles→les étoiles(لي زيتوال/لي إتوال)

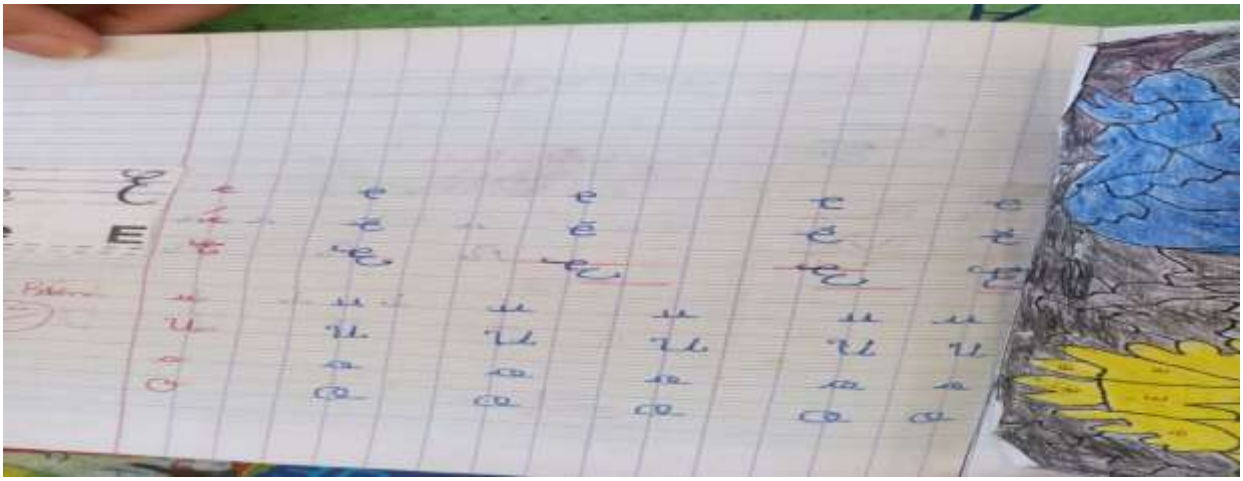
فالأصل في نطق هذه الكلمات هو الربط بين آخر حرف من أداة التعريف (les) وأول حرف من الكلمة.

_أخطاء في كتابة الأصوات الفرنسية:

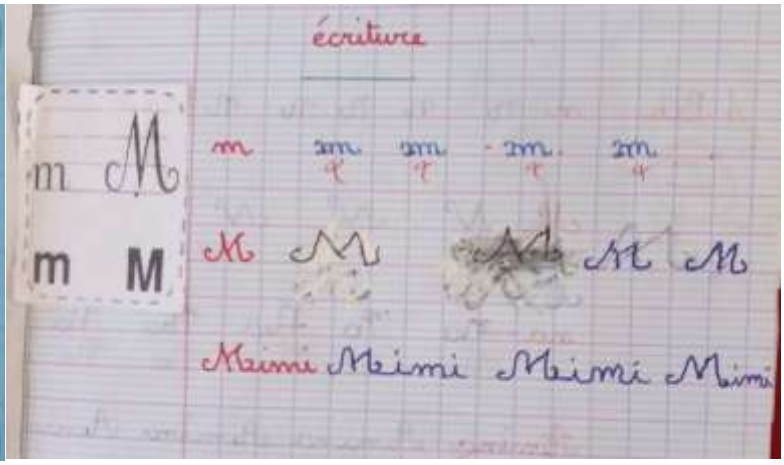
الصوت	الخطأ	الصواب
[A].	يبدأ التلميذ في كتابة هذا الصوت من اليمن إلى اليسار، ولا يتقيد بموضع النقطة التي تحدد بداية كتابة الحرف، والتي تكون من اليسار إلى اليمين، فيكتبه بهذا الشّكل: **[A].**	الصواب أن يبدأ في كتابته من اليسار إلى اليمين، أي من موضع النقطة، بالشكل التالي: **[A].**
[M].	يكتب من اليمين إلى اليسار، كالتالي: .**[M]**	الصواب أن يكتب من اليسار إلى اليمين، كالتالي: **[M].**
[E].	يكتب من اليمين إلى اليسار ويتجاهل موضع النّقطة التي تحدد الاتجاه الصحيح للكتابة، فيكتبه التالي: .**[E]**	الصواب أن يكتب من اليسار إلى اليمين ويلتزم بموضع النّقطة، كالتالي: **[E].**

تتميز الأحرف الفرنسية بتنوع طرق كتابتها، ففي الفرنسية نوعين من الأحرف: أحرف صغيرة (Minuscule) وأحرف كبيرة (Majuscule)، وهذا الخاصية غير موجودة في اللغة العربية، كما تتميز اللغة الفرنسية؛ بأنّها تكتب من اليسار إلى اليمين، وهذا ما زاد من نسبة وقوع التلاميذ في الأخطاء، فعلى الرغم من اعتماد المعلم طريقة مناسبة جدا لتعليم التلميذ كتابة الأحرف الفرنسية باستخدام نقطة الانطلاق، واعتماد كراريس الخط التي تساعد كثيرا على تعلّم

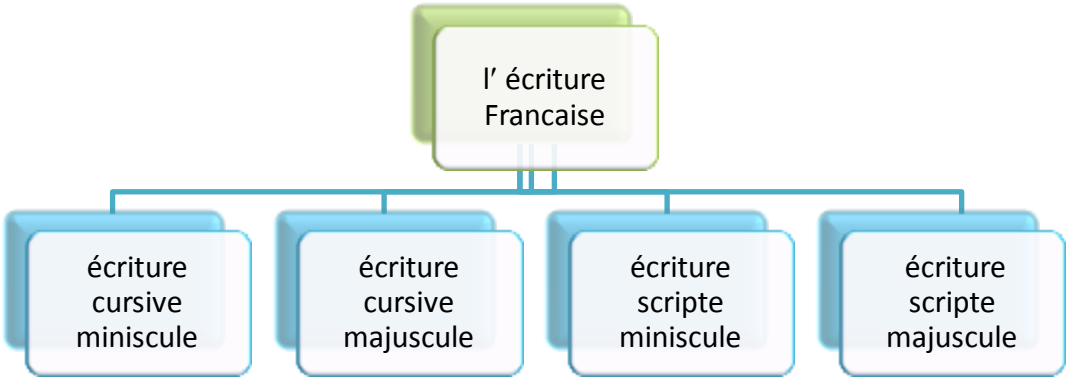
كتابة الحروف، إلّا أنّنا لاحظنا أنّ تأثير اتجاه الكتابة العربية ظاهر بوضوح في كتابات التلاميذ للغة الفرنسية، فنجدهم ينطلقون في كتابتهم من اليمين إلى اليسار، بل إنّ أغلبهم لا يكتب الحرف وإنّما يرسمه(يصوره)؛ لأنّه يجد صعوبة في كتابته، وربما يرجع سبب ذلك أيضا إلى اعتياد يد التلميذ على الكتابة من اليمين إلى اليسار إذ يجد صعوبة كبيرة في تكييف أصابع يده للكتابة في الاتجاه المعاكس.



كما لاحظنا أنّ أغلب التلاميذ يجدون صعوبة في كتابة الأحرف الصغيرة والكبيرة (majuscule/ minuscule)، وعلى الرغم من اعتماد الأستاذة لطريقة ممتازة في التفريق بين الأحرف الكبيرة والصغيرة وطريقة كتابتها، وهي طريقة تقوم على المقابلة بين الأشكال الكتابية المختلفة للحرف الواحد (majuscule/ minuscule) إلّا أنّ التلميذ يخلط بينها، ويجد صعوبة كبيرة في كتابتها، والتفريق بينها، وفي مواضع كتابتها، وكما ذكرنا سابقا فإنّ غياب هذه التّنوع في كتابة الأحرف في اللغة العربية من الأسباب الرئيسية لصعوبة تقبل المتعلم لهذه الكتابة وإخفاقه في إتقانها خاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة الفرنسية، بل إنّ بعضها يستمر مع التلميذ إلى مراحل متقدمة؛ حيث نجد هذه الأخطاء في كل الأقسام الابتدائية من السنة الثالثة وصولا إلى السنة الخامسة _لكن تقتصر على التلاميذ الذين لديهم مستوى ضعيف في اللغة الفرنسية غالبا_.



وفيما يلي مخطط موجز لأنماط كتابة الأحرف الفرنسية التي يجب على المتعلم استيعابها وفهمها والتفريق بينها:



وانطلاقا من الأمثلة السّابقة (الأخطاء الصوتية على مستوى الصوامت والصوائت) يتضح لنا أنّ جلّ الأخطاء الصوتية التي وقع فيها التلاميذ _ إن لم نقل كلها_ هي ناتجة في الأصل عن تأثر التلاميذ بنظام اللغة العربية (لغتهم الأولى)؛ فأغلب الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ ناتجة عن عدم قدرتهم على التّفريق بين طبقات الأصوات العربية، والأصوات الفرنسية أمّا بالنّسبة للصوائت؛ فقد كان سبب الخطأ فيها هو كثرة الصوائت البسيطة في اللغة الفرنسية

بالإضافة إلى عدم قدرة التلاميذ على التفريق بين الصوائت المركبة، والصوائت البسيطة باعتبار أنّ اللغة العربية تحتوي على الصوائت البسيطة فقط، ما جعل من فكرة تقبل الصوائت المركبة أمرا جديدا، وصعبا بالنّسبة للتلاميذ.

2/ الأخطاء الصرفية:

تعدّ الأخطاء الصرفية ثاني أكثر الأخطاء اللّغويّة التي يرتكبها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بعد الأخطاء الصوتية، ومن خلال الدراسة الميدانية، وبعد الاطلاع على كتابات المتعلمين تبين لنا أنّ معظم هذه الأخطاء يتعلق بالأسماء، والأفعال، والتذكير، والتأنيث والجمع والإفراد، وغيرها من المواضيع الصرفية التي تدرس في هذه المرحلة، وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه الأخطاء:

_ أخطاء في التذكير والتأنيث (الجنس):

الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب
La soliel	Le soliel	Une arbre	Un arbre
La café	Le café	Un période	Une période
La vélo	Le vélo	Le lune	La lune
La stylo	Le stylo	une ballon	Un Ballon
La ciel	Le ciel	Le robe	La robe
La chapeau	Le chapeau	Le capacité	La capacité
Le classe	La classe	Une tapis	Un tapis
Une tableau	Un tableau	//////////////////////	//////////////////////

نلاحظ من خلال المعطيات الموضحة في الجدول عدم قدرة التلاميذ على التّفريق بين الكلمات من حيث الجنس (التذكير والتأنيث)، فمعظم التلاميذ يضعون علامة التذكير (Le, Un) أمام أسماء مؤنثة، ويضعون علامة التأنيث (La, Une) أمام أسماء مذكرة، وإنّ المتأمل

لهذه الأخطاء يلاحظ أنّ سببها الرئيسي هو أنّ التلاميذ يعتمدون في تصنيف هذه الكلمات إلى مذكرة ومؤنثة على مقارنتها باللغة العربية، فما يجده مؤنثا في اللغة العربية يؤنثه في اللغة الفرنسية والعكس، والحقيقة أنّ هناك كثيرا من الكلمات تكون مذكرة في اللغة العربية، ومؤنثة في اللغة الفرنسية والعكس صحيح؛ فالكلمات (soliel, cafe, vélo, ciel, tableau…) مؤنثة في اللغة العربية نقول(شمس، قهوة، دراجة، سماء، سبورة....)، ومذكرة في اللغة الفرنسية، إلّا أنّ المتعلم يضيف إليها علامة التأنيث (La, Une) ظنا منه أنّها تطابق الكلمات العربية في التأنيث، ونفس الشيء بالنّسبة للكلمات (Lune, classe, période…) المذكرة في اللغة العربية، نقول: (قمر، قسم، زمن...)، ومؤنثة في اللغة الفرنسية، فما يجب على التلميذ أنّ يفهمه، وما يجب على المعلم تأكيده للتلاميذ هو أنّه ليس من الضروري أنّ تكون الكلمة الفرنسية المؤنثة مؤنثّة في العربية، والكلمة المذكرة في الفرنسية مذكرة في العربية، فليس من الضروري أن يتطابق المفهوم بين اللغتين من حيث الجنس، فلكل لغة مميزات، وقواعد خاصة.

وتجدر الإشارة هنا أنّ أخطاء التلاميذ في هذا الجانب (الجنس: التذكير والتأنيث) لا تتوقف عند عدم القدرة على التفريق بين الكلمات والمؤنثة والمذكرة فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى عدم القدرة على تحويل الكلمة من المذكر إلى المؤنث، فقد لاحظنا أنّ أغلب التلاميذ يواجهون مشكلة تحويل الكلمات من المذكر إلى المؤنث؛ حيث وجدنا أنّ أغلب التلاميذ يعمّمون قاعدة التأنيث بإضافة الصائت (اللاحقة أو العلامة) (e) إلى آخر كل الكلمات المذكرة على الرغم من تلقيهم لقواعد التحويل من المذكر إلى المؤنث الخاصة بكل نوع من أنواع الكلمات ومن أمثلة هذه الأخطاء نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

المذكر	الخطأ في التأنيث	الصواب
Un dessinateur	Une dessinateure	Une dessinatrice
Le chien	Le chiene	La chienne
Le gardien	La gardiene	La gardienne
Un infirmier	Une infirmiere	Une infirmière
Le couturier	Le couturière	La couturière

يتضح من خلال الأمثلة(Une dessinateure, Le chiene, La gardiene, Une infirmiere) أنّ التلميذ يعمّم قاعدة التأنيث بإضافة الصائت (e) إلى آخر الكلمات على كل الكلمات عند تحويلها إلى المؤنث، وإنّ هذا النّوع من الأخطاء يرجع إلى تأثير اللغة الأجنبية (الفرنسية)؛ حيث يوظف التلميذ القواعد الفرنسية التي تعلمها سابقا في غير مواضعها، وإنّ المتأمل للأمثلة يلاحظ أنّ التلميذ يركز عند تحويل الكلمة من المذكر إلى المؤنث على آخر الكلمة، ويغيب عنه أنّ تغيير جنس الكلمة لا بدّ أن يصحبه تحويل أداة التّعريف أو التّنكير(le, un) التي تسبق الكلمة أيضا إلى المؤنث؛ فنجده عندما يريد تحويل كلمة (Le couturier) إلى المؤنث يقول (Le couturière) والصحيح (La couturière) بتغير أداة التعريف الخاصة بالكلمات المذكرة (le) إلى أداة التعريف (la) الخاصة بالكلمات المؤنثة، ويعود سبب هذا الخطأ إلى التّطبيق النّاقص للقاعدة؛ إذ يطبق المتعلم جزءا من القاعدة ويتجاهل أو يغيب عنه الجزء المتبقي منها.

_ أخطاء في الإفراد والجمع (العدد):

الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب
Des noyaus	Des noyaux	Les journals	Les journaux
Les oiseaus	Les oiseaux	Des chevals	Des chevaux
Des pneu	Des pneus	Les gomme	Les gommes
Les camion	Les camions	Des classe	Des classes
Les cahier	Les cahiers	Les question	Les questions

تختلف قواعد الجمع والإفراد بين اللغة العربية واللغة الفرنسية اختلافا كبيرا فلكل لغة خصائصها ومميزاتها، إلّا أنّ هذا الاختلاف لا يؤثر كثيرا على التّلميذ؛ فالأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في هذا الصّدد كانت أغلبها إن لم نقل كلها عبارة عن أخطاء تطورية ناتجة عن تأثر التلميذ بالقواعد اللغة الفرنسية التي تعلمها مسبقا؛ حيث وجدنا أنّ التلميذ عند تحويل الكلمة من المفرد إلى الجمع يقع في خطأين اثنين: الأول يتمثل في أنّه يسهو كثيرا عن وضع علامة الجمع (s) إلى آخر الكلمة على الرغم من أنّه يضع الأدوات الدالة على الجمع؛ حيث نجد أنّهم يكتبون الكلمات(des pneu, les gomme, des classe, les cahier, les question) دون أن يضعوا علامة الجمع (s) التي تفرق بين الجمع والمفرد في الفرنسية، أمّا الخطأ الثاني والذي يقع فيه كثير من التّلاميذ _وهو موجود في مختلف المراحل التعليمية الابتدائي والمتوسط وحتى الثانوي_ هو تعميم قاعدة الجمع بإضافة الحرف (s) إلى آخر الكلمة؛ إذ نجده يحوّل الكلمات (noyau, journal, cheval) بإضافة حرف (s) إلى آخرها فيقول (des noyau, les journals, des chevals)، والصحيح هو (des noyaux, les journaux, des chevaux)؛ وتجدر الإشارة هنا أنّ سبب وقوع التّلاميذ في هذا النّوع من الأخطاء (النوع الثاني) هو تطبيقه لقاعدة الجمع القياسي التي يتعلمها التلاميذ، التي تجعلهم يجمعون جميع الأسماء الفرنسية بإضافة الحرف (s) إلى آخرها، ولكن يجدر التّنويه هنا إلى أنّ هذا النوع من الأخطاء طبيعي جدا، وهو لا يحدث عند تعلم اللغة الأجنبية فقط، بل هو خطأ يحدث حتى عند

متعلمي اللغة الأصلية أيضا (النّاطقين الأصلين باللغة الفرنسية)، ويوجد هذا النّوع من الأخطاء أيضا في لغتنا العربية، حيث نجد أنّ التلاميذ يعمّمون قاعدة الجمع القياسي الخاصة بالمؤنث السالم على كل الأسماء المؤنثة فتجدهم يجمعون "مادة" على "مادات" وأسبوع على "أسبوعات" قياسا على سيدات، معلمات.

_ أخطاء في التعريف والتنكير:

- ✓ la camion(X) →le camion(√)
- ✓ camion(X) →un camion(√)
- ✓ le chanson(X) →la chanson(√)
- ✓ chanson(X) → une chanson(√)
- ✓ _le phrase(X) →la phrase (√)→ les phrase(√)
- ✓ phrase(X) → une phrase(√)
- ✓ phrases(X) →des phrases(√)

من أشهر أخطاء التّعريف والتّنكير التي يقع في التلاميذ في هذا المستوى هو استغناؤهم عن أدوات التّنكير الفرنسية أثناء استخدام الكلمات، ولعلّ سبب ذاك راجع إلى غياب أداة التنكير في اللغة العربية، فاللغة العربية تعبر عن التّنكير معنويا، بغياب أداة التعريف (ال)، ولذلك نجد أغلب التلاميذ يكتب الكلمات الفرنسية النّكرة دون استخدام أدوات التّنكير(un, une, des) قياسا على اللغة العربية هذا من جهة؛ نحو الكلمات(camion, chanson, phrase, phrases)، كما لاحظنا أنّ بعض المتعلمين يخطئون في استعمال أدوات التعريف (la, le, les) وربما يرجع ذلك إلى عجزهم على تفريق الكلمات المذكرة من الكلمات المؤنثة، فيقولون: le camion, la chanson, la) بدل (la camion, le chanson, le phrase) .(phrase

_ أخطاء في تصريف الأفعال:

الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب
Vous partera	Vous parterons	Elle as	Elle a
Il es	Il est	Vous avons	Vous avez
Tu est	Tu es	Je voulis	Le veux
Vous aimeras	Vous aimerez	Tu vouloiras	Tu voudras
j´alle	Je vais	Tu alles	Tu va
Tu a	Tu as	Nous fairons	Nous faisons

من الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ بكثرة أثناء تعلم اللغة الفرنسية، أخطاء تصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة؛ ويتضح جليا من خلال الأمثلة الواردة في الجدول أنّ التّلميذ يعاني صعوبة في حفظ علامات التّصريف التي تختلف باختلاف الضمائر(les pronoms) والأزمنة (Les temps et les modes) وفئات الأفعال (les groupes des verbe)؛ خاصة أفعال المجموعة الثالثة التي تُعدّ من الأفعال المتغيرة (irréguliers)، والتي لا تثبت على حال _على عكس لغته الأولى (اللغة العربية) التي لها علامات محددة وواضحة_ والتي يجد فيها التلاميذ، وحتى المتمكّنين في اللغة الفرنسية صعوبة في حفظها مثل الفعل (aller) و(vouloir) و(faire) وغيرها من الأفعال المتغيرة؛ وهذا ما يجعل المتعلم يقع في كثير من الأخطاء الصرفية، وإنّ السبب الرئيسي في هذه الأخطاء راجع في الأصل إلى طبيعة النّظام الصرفي الخاص باللغة الفرنسية الذي يتميز بكثرة الأزمنة وتنوع فئات الأفعال.

3/ الأخطاء التركيبية:

تعدّ الأخطاء التّركيبية من أقل الأخطاء التي يرتكبها تلاميذ السنة الثالثة، ويرجع ذلك إلى أنّ التركيز في هذه السّنة يكون منصبا على الجانب الصوتي والصرفي للغة الفرنسية، ومع ذلك فقد لاحظنا وجود مجموعة من الأخطاء التي يعود سببها إلى تأثر التّلميذ باللغة العربية ومنها:

_ أخطاء في تركيب الجملة:

يعدّ الخطأ في تركيب الجملة الفرنسية من أشهر الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الفرنسية في المستويات التعليمية الأولى من تعلمه للغة الفرنسية، والتي تستمر بعضها إلى مراحل متقدمة من تعلم اللغة، وينتج هذا الخطأ في الأصل عن اختلاف قالب الجملة العربية عن قالب الجملة الفرنسية _فكما سبق وذكرنا_ فإنّ الجملة الفرنسية تبدأ بالفعل ثم الفاعل ثم المفعول به إن وجد (s+ v+ c)، في حين تتميز الجملة العربية؛ بأنّها تبدأ بالاسم، وتبدأ بالفعل في حالات أخرى، ومما هو معروف فإنّ المتعلم يتأثر بلغته الأولى (اللغة العربية)، فقياسه الخاطئ على قالب الجملة العربية يؤدي به إلى الخطأ، فنجده في أغلب الأحيان يقدم الفعل على الاسم في الجملة فالفرنسية وهذا خطأ، والأمثلة على ذلك كثيرة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

-Elle regarde des image(√)→regarde elle des images(X).

-Omar a un vélo(√)→a omar un vélo(X).

-je mange le gâteau(√)→je mange legâteau(X).

وإنّ المتأمل للمثال الأخير يلاحظ أنّ الخطأ لا يتوقف على مخالفة قالب الجملة الفرنسية فحسب، بل إنّ كثيرا من التلاميذ يخطئون في استعمال أداة التعريف (ال)، فيجعلونها ملتصقة

بالكلمة، ويعود ذلك إلى تأثرهم بـ: "الـ" التعريف العربية التي ترد ملتصقة بالكلمة المعرفة، على خلاف اللغة الفرنسية التي لا تلتصق فيها أداة التعريف بالكلمة.

_ أخطاء في استخدام الأفعال لمساعدة (L'auxiliaire : être et avoir):

الخطأ	الصواب
J'oublie le livre	J'ai oublié le livre
Papa venu	Papa est venu

تتميز اللغة الفرنسية باستخدامها للأفعال المساعدة (être et avoir)، وتظهر هذه الأفعال بكثرة عند استخدام الأزمنة المركبة في اللغة الفرنسية كـ" passe compose, l'imparfait..."، ونلاحظ من خلال الأمثلة الواردة في الجدول أنّ التلميذ لا يوظف هذه الأفعال المساعدة أثناء استخدامه للجمل الفرنسية، ويعود سبب ذلك لتأثره باللغة العربية التي لا تستعمل هذا النّوع من الأفعال؛ حيث يظهر جليا من خلال الأمثلة أنّ الجمل"(J'oublie le livre و Papa venu) هي ترجمة حرفية للجملتين العربيتين "نسيت الكتاب"، "جاء أبي" على الترتيب؛ وعليه يمكن القول أنّ الاختلاف الموجود بين اللغة العربية، واللغة الفرنسية هو سبب وقوع التلميذ في النّوع من الأخطاء التركيبية، فمن مميزات اللغة العربية عن الفرنسية صياغتها لجملة اسمية خالصة على عكس الفرنسية التي تحتاج إلى فعل مساعد للربط ليكتمل المعنى ويكون سليما نحو: (الطاولة كبيرة←La table est grande).

_ أخطاء في التّقديم والتأخير:

الخطأ	الصواب
Un vélo grand	Un grand vélo
C'est un arbre petit	C'est un petit arbre
Une maison jolie	Une jolie maison

من بين الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ تأخير الصفة، وتقديم الموصوف قياسا على الجملة العربية؛ فالصفة في الجملة العربية تأتي بعد الموصوف؛ فنقول "زهرة جميلة"، و"شارع واسع" وقس على ذلك، على عكس اللغة الفرنسية التي تسبق فيها الصفة الموصوف، ولهذا نجد أنّ التلميذ أثناء استعماله للصفة في الجملة الفرنسية يجيز ما تسمح به لغته الأولى (اللغة العربية)؛ فنجده يقدم الموصوف ويأخر الصفة، فيقع في مجموعة من الأخطاء نحو قوله:

(Un vélo grand) وتَمثّل الخطأ هنا في تقديم الموصوف (un vélo) على الصفة (grand)، قياسا على الجملة العربية (دراجة كبيرة) التي تُقدّم فيها الصفة على الموصوف.

_ أخطاء في استخدام أسلوب النفي:

الخطأ	الصواب
La tourtine ne court vite	La tourtine ne court pas vite
La souris ne mange le fromage	La souris ne mange pas le fromage
Fadia ne lave les fruits	Fadia ne lave pas les fruits
Faiza ne boit le café et le jus	Faiza ne boit ni café ni jus
Omar ne mange ni pain et fruits	Omar ne mange ni pain ni fruits

أكدّ المعلمون على أنّ أغلب التلاميذ يجدون صعوبة في استخدام أسلوب النّفي في اللغة الفرنسية، ما يؤدي بهم إلى الوقوع في مجموعة من الأخطاء، والتي يعود سببها في الأصل إلى اختلاف أسلوب النّفي في اللغة العربية عن اللغة الفرنسية؛ فمما هو معروف فإنّ قاعدة النّفي في الجملة العربية تكون من خلال إضافة أداة النّفي إلى أول الجملة كقولنا: لا تلوث البيئة لا تلعب بالنار، وغيرها، في حين تعتمد اللغة الفرنسية على المتلازمتين (ne...pas)، ونلاحظ من خلال الأمثلة الواردة في الجدول أنّ المتعلم يستغني عن العنصر الثاني من عناصر النّفي في الجملة الفرنسية (pas) ويبقى على العنصر الأول (ne) قياسا على القاعد العربية، فبدل أن يقول " La tourtine ne court pas vite "، يقول "La tourtine ne court vite ".

كما يتضح من خلال آخر مثالين:

(Faiza ne boit le café et le jus /Omar ne mange ni pain fruits) أنّ التلميذ يستغني أيضا عن الأداة (ni) التي تستعمل في حالة النّفي المتعدّد، الذي تعبر عنه اللغة الفرنسية بكتابة الأداة (ni) قبل كل كلمة يقع عليها فعل النّفي، وهذا يرجع أيضا إلى تأثر التلميذ باللغة العربية التي تكتفي باستخدام أداة نفي واحدة في حالة النّفي المتعدد كقولنا: لا أحب العنب واللبن.

_ أخطاء الترجمة الحرفية للجمل:

الخطأ	الصواب	الترجمة العربية
Terminé l'exercice	Je termine l'exercice	أكملت التمرين
Non d'argent	Nous n'avons pas d'argent	ليس لدينا نقود

لاحظنا من خلال حضورنا لبعض الحصص التّعليمية أنّ كثيرا من التلاميذ أثناء تواصلهم مع المعلم أو استعمالهم للجملة الفرنسية، يلجؤون إلى الترجمة الحرفية عن اللغة العربية؛ ما يؤدي بيهم إلى ارتكاب مجموعة من الأخطاء، والتي من بينها التّخلي عن بعض أجزاء الجملة الفرنسية كالتّخلي عن الفاعل والاكتفاء بالفعل والمفعول به، نحو: " terminé l'exercice"، أو التخلي عن الفعل والفاعل معا نحو: "non d'argent"، وإنّ هذه الأخطاء طبيعية جدا خاصة بالنّسبة لتلاميذ السنة الثالثة كونها المرحلة الأولى التي يتعلم فيها التلميذ اللغة الفرنسية؛ إذ تكون غايته في بداية التعلم تحقيق الوظيفة التّواصلية بغض النّظر عن صحة التّعبير، كما أنّ قلّة تَمكّنه من القواعد الفرنسية، وقلّة رصيده اللّغوي لها دور كبير أيضا في ظهور هذا النّوع من الأخطاء، فجهل المتعلم بالقاعدة أو قلة رصيده يجعله يلجأ إلى الترجمة الحرفية لأبسط عبارة عربية تحقق له العملية التّواصلية داخل القسم.

وانطلاقا مما سبق ذكره، واعتمادا على ما قدّمه لنا الأساتذة من ملاحظات، ومعلومات حول طبيعة وأسباب الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية، نستنتج أنّ تلاميذ هذه المرحلة يقعون في جميع الأخطاء اللّغويّة (الصوتية والصرفية والتركيبية)، وأنّ السّبب الرئيسي لوقوع التلميذ في هذا النّوع من الأخطاء _خصوصا في هذه المرحلة التعليمية_ يرجع في الأصل إلى تأثر التلميذ باللغة العربية وقواعدها المختلفة، وتحديدا الاختلافات الموجودة بين العربية والفرنسية في المستويات اللّغويّة المختلفة، ليأتي بعد ذلك تأثير اللغة الأجنبية في حد ذاتها كثاني عامل مسبب للأخطاء اللّغوية بعد تأثير اللغة العربية.

ومن جهة أخرى فقد توصلنا إلى أنّ هناك تدرّجا واضحا _وهذا ما أكده أساتذة اللغة الفرنسية_ في نسبة نوعية الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في هذه السنة، حيث تظهر الأخطاء الصوتية بكثرة لتليها الأخطاء الصرفية ثم الأخطاء التركيبية؛ وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذا التدرج في نسبة نوعية الأخطاء في هذه المرحلة التعليمية طبيعي جدا ومتوقع، بحكم أنّ التركيز في هذه المرحلة يكون منصبا بالدرجة الأولى على اكتساب المتعلم النّظام الصوتي، ثم اكتساب الرصيد اللّغوي وتوظيف الكلمات بالدرجة الثانية ليتمكن أخيرا من تركيب جملة صحيحة قصد التواصل بها، ويمكن التمثيل لهذا التدرج في الأخطاء اللغوية بالمخطط التالي:

مخطط يوضح تدرج الأخطاء اللّغويّة عند تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي

ثانيا/ الأخطاء اللّغويّة عند تلاميذ السّنة الرابعة ابتدائي:

1/الأخطاء الصوتية:

قبل الخوض والحديث عن أهم الأخطاء الصوتية التي تنتشر بكثرة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، تجدر الإشارة أنّ أغلب الأخطاء الصوتية التي تتعلق بالصوامت والصوائت الفرنسية التي رأيناها عند تلاميذ السنة الثالثة مزال أغلبها منتشرا بين تلاميذ السنة الرابعة وتجنبا للتكرار والإعادة سنكتفي بالإشارة إليها فقد دون التفصيل فيها، وفي أسبابها.

أ/ أخطاء على مستوى الصوائت (Les voyelle):

الصواب	الخطأ	الخطأ
Pigment	Pigmant	**[a]←[e]**
Allumettes	Allomettes	**[O]←[y]**
Bours	Burs	**[y]←[u]**
Feu	Fu	**[y]←[∅]**
Enrichir	Enréchir	**[é] ←[i]**
Supérette	Superette	**[e] ←[é]**
Chez	Chi	**[i] ← [ez]**
Les airs	les eres	**[e] ← [ai]**

تظهر نتائج الجدول السّابق عدم قدرة التلاميذ على التفريق بين الصوامت الفرنسية والخلط بينها، ويعود سبب ذلك بالدرجة الأولى إلى أنّ للصائت الواحد في اللغة الفرنسية عدّة مقابلات فالضمة تقابلها (e, o, eu, ou, au, aux)، والفتحة يعبر عنها بالصوائت (a, e) والكسرة يعبر عنها بالصوائت (i, é, e)، على عكس الصوائت العربية التي لها مقابل واحد ومحدد، ويعدّ هذا التّعدد الذي تتميز به الصوائت الفرنسية، والاختلاف الموجود بين الصوائت العربية والصوائت الفرنسية أحد أهم أسباب ارتكاب التلاميذ لهذه الأخطاء الصوتية، فنجد أنّ التلميذ ينتقى الصائت الأقرب إلى الصائت الموجود في لغته الأولى، ويستعمله مع جميع الكلمات، فنجده يميل إلى استخدام الصائت (e) مقابلا للضمة والصائت(a) مقابل للفتحة والصائت(i) كمقابل للكسرة، وهذا راجع إلى النّقل السّلبي من اللغة العربية، وعلى الرغم من محاولات المعلمين التّغلب على هذه المشكلات من خلال الشّرح وتكثيف التّمارين التي تتعلق بتوظيف المقابلات المختلفة للصوائت الفرنسية، إلّا أنّ أغلب التلاميذ عاجزون عن الاستعمال الصحيح لهذه الصوائت، بل إنّ من يُوظف المقابلات المختلفة للصوائت يُوظفها بطريقة خاطئة

لينتقل التأثير من اللغة العربية في اللغة الفرنسية، إلى تأثير اللغة الفرنسية في ذاتها؛ حيث نجد التلميذ لا يفرق بين مواضع استخدام المقابلات المختلفة للكسرة في الفرنسية، فيقع في أخطاء نحو (chi, ni, enréchie, ligumes) بدل (chez, nez, enrichir, légumes)، وكذلك هو الحال بالنّسبة للضمة والفتحة.

ب/ أخطاء على مستوى الصوامت (Les consonnes):

_التداخل بين الأصوات العربية والفرنسية المتقاربة في المخرج:

الكلمة	طريقة نطق التلميذ لها
Vélo(ف/f)	ينطقها المتعلم فيلو (felo) والصواب أن تنطق بالصوت (v).
Révielle(ف/ v)	ينطقها المتعلم (rafaye) بالفاء، والصواب أن تنطق بالصوت (v).
Mauve(ف/v)	ينطقها المتعلم موف(maufe) بالفاء، والصواب أن تنطق بالصوت (v).
Valise(ف/v)	ينطقها المتعلم فاليزا (falisa) والصواب أن تنطق ب(v)
Portable(ب/ p)	ينطقها المتعلم بورطابل (bortable) والصواب أن تنطق بالصوت (p).
La prise(ب/ p)	ينطقها المتعلم بريزة بالباء(brisato) والصواب أن تنطق بالصوت (p) دون التاء في آخر الكلمة.
Lampe(ب/ p)	ينطقها المتعلم لامبة بالباء (lamba)، والصواب أن تنطق بالصوت (p)، دون تاء في آخر الكلمة.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ التلاميذ ينطقون الكلمات بطريقة عفوية وبطريقة عربية كما تعودوا عليها في لغتهم الأولى، وفي حياتهم اليومية، وهذا ما أدى إلى تداخل كبير

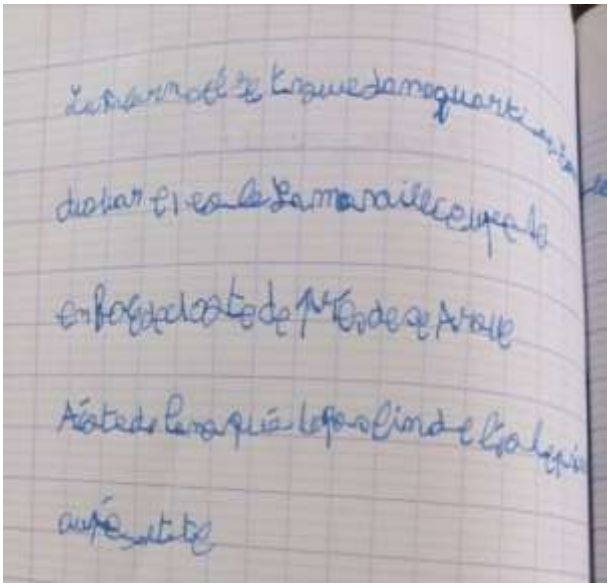
بين الصوتين (ب/p) والصوتين (ف/v)، وقد وسبق وذكرنا أنّ سبب ذلك يرجع تقارب مخارج هذه الأصوات وغياب الصوتين (p/ v) في العربية، التي تجعل التلميذ يستبدلها بالصوتين الموجودين في اللغة العربية، وهذا راجع إلى تأثّر التلميذ باللغة العربية (لغته الأولى)، ولعلّ تداول هذه الكلمات بكثرة في المحيط الاجتماعي للمتعلم بهذا النّطق الخاطئ أحد العوامل التي ساهمت في صعوبة تجاوز المتعلم لهذه الأخطاء الصوتية؛ فقد أكّد المعلم أنّ أغلب هذه التداخلات قد تمّ علاجها في السّنة الثالثة ابتدائي، وأنّه أصبح قادرا على نطق الأصوات الغائبة في اللغة العربية كـ (p/ v)، وإنّ هذه الأخطاء النّطقية والتّداخلات تقتصر عند تلاميذ هذه المرحلة على الكلمات المتداولة بطريقة خاطئة في المحيط نحو (لامبة، بريزة، بورطابل...)، إلّا أنّه قادر على نطق الكلمات الأخرى الجديدة عليه، والتي تحتوي على الصوتين (p/ v) (savoir, finir, tapis, parce que) وهذا يؤكد لنا أنّ صعوبة نطق الأصوات التي لا يكون لها وجود في اللغة الأولى للمتعلم ينتج أيضا عن تأثر المتعلم بالنّطق الخاطئ للأصوات الفرنسية في محيطه الاجتماعي؛ وهذا التأثر والتداول الخاطئ للكلمات بالنّطق الخاطئ أشدّ عسرا من غياب الفونيمات؛ لأنّ المتعلم تعوّد عليها، وأصبحت جزءا من نظامه اللغوي.

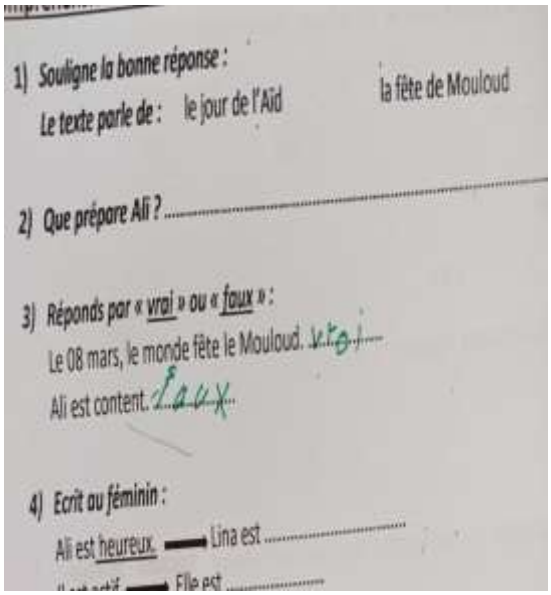
ومن هنا نستنتج أنّ المحيط الاجتماعي له أثر كبير على تعلم المتعلم للغة الأجنبية، وقد يكون من أسباب زيادة صعوبات تخطي المتعلم للاختلافات اللّغويّة، والتي تكون سببا في وقوع المتعلم في أخطاء نطقية فادحة.

_ أخطاء في كتابة بعض الأحرف الفرنسية واستبدالها بأحرف عربية قريبة منها في الكتابة:

يصعب على التلميذ في هذه المرحلة التعليمية خصوصا في السنة الثالثة ابتدائي كتابة بعض الأحرف الفرنسية، باعتبارها بعيدة جدا عن الأحرف العربية من حيث الشكل؛ فالعربية تكتب من اليمين إلى اليسار والفرنسية تكتب من اليسار إلى اليمين، لذلك نجد بعض التلاميذ يبدأ في كتابة الحرف الفرنسي من اليمين إلى اليسار هذا من جهة، ومن جهة أخرى نجد أنّ

التلميذ عندما يعجز عن كتابة بعض الأحرف الفرنسية يقلبها إلى أقرب حرف عربي قريب لها من حيث الشكل، ويحدث ذلك بكثرة مع الحرف (f) الذي يكتبه التلميذ (ألف (أ))، والصور التالية تظهر هذه الأخطاء الكتابية.





_أخطاء في نطق الأصوات المنفردة المتقاربة من حيث النّطق:

الأصوات	الكلمة	نطقها بطريقة خاطئة	الصواب
(f← v)	Positive	ينطقها التلميذ (بوزيتيف) بالفاء (Positife)	والصواب أن تنطق(Positive) بالصوت (v)، ويعود سبب الخطأ إلى غياب الصوت (v) في اللغة العربية فيعوضه التلميذ بالصوت(ف/f) الموجود في العربية.
	Sportive	ينطقها التلميذ(سبورتيف) (Sportife)	والصواب أن تنطق (sportive) بالصوت (v)، ويعود سبب الخطأ إلى غياب الصوت (v) في اللغة العربية

			فيعوضه التلميذ بالصوت(ف/f) الموجود في العربية.
(s← c)	Raconterai	Rasonterai ينطقها التلميذ (غاسونتغي)	والصواب أنّ تنطق (غاكونتغي=rakonterai) بالكاف (k)، ويعود سبب هذا الخطأ إلى الخلط في المواضع التي تنطق فيها (c) (s) والمواضع التي ينطق فيها (c) (k).
(z←s)	Aussi	Auzi ينطقها التلميذ (أوزي)	والصواب أنّ تنطق (أوسيaussi) بالصوت (s)، ويعود سبب هذا الخطأ إلى اعتقاد التلميذ أنّ (s) تنطق (z) نتيجة تطبيقه الخاطئ للقاعدة أو جهله للقاعدة.
(s←z)	Cousin	ينطقها التلميذ (كوسين) بالصوت (s)	والصواب أن تنطق (Cousinكوزن) بالصوت (z)، ويعود سبب هذا الخطأ إلى جهل (أو تطبيقه الخاطئ للقاعدة) التلميذ بالمواضع التي تنطق فيها (z) (s).
	Voisines	ينطقها التلميذ (فواسين) بالصوت (s).	والصواب أنّ تنطق (voisines) بالصوت (z)، ويعود سبب ذلك إلى جهل التلميذ بالمواضع التي تنطق فيها (s) (z).
(j←g)	Organisons	ينطقها التلميذ (أوغجانيزون	والصواب أنّ تنطق (organisons) بالصوت (ga)، ويعود سبب الخطأ

		Orjanisons) بالصوت (j).	إلى جهل التلميذ المواضع التي تنطق فيها (g) (j).
(k←c)	Curieux	ينطقها التلميذ (كيغيو Kurieux) بالصوت (k).	والصواب أنّ تنطق (curieux) بالصوت (s)، ويرجع سبب الخطأ إلى جهل التلميذ أو نسيانه للحالات التي ينطق فيها الصوت (c) (k).

_أخطاء تتعلق باختلافات المقابلات الكتابية للفونيم الواحد (في اللغة الفرنسية):

الفونيمات **Phonèmes (j'entends)**	شكل كتابته **Graphèmes (j'écris)**	الخطأ	الصواب
[s]	S ss c ç t(tion) z	//////// Tase Un médesin garson compétision siz	Sac Tasse Un médecin garçon compétition six
[z]	S Z	Maizon	Maison Gazelle
[ɛ]	Ai ei è ê	////////// Orailles légerement vetement	Maison Oreilles légèrement Vêtement
[e]	E er et es ez	Delicate mange e des corne vous parle	Délicate Manger et Des cornes Vous parlez

Cadeau Que Karim Chromer	Kadeau Kue ////////// Kromer	C qu k ch	[K]
Jeune ce paysage	////////// Ce paysaje	J Ge	[ʒ]

يعدّ اختلاف المقابلات الكتابية للفونيم الواحد في اللغة الفرنسية من أهم أسباب وقوع التلميذ في كثير من الأخطاء الكتابية أثناء استعماله للغة الفرنسية؛ حيث نجد أنّ للفونيم [s] عدة مقابلات كتابية (s, c, ss, ç, tion)، وغالبا ما يميل التلميذ إلى استخدام المقابل الكتابي الأصلي للفونيم؛ فنجده يكتب جميع الكلمات التي تحتوي على الفونيم [s] بالحرف (s)؛ فيقع في أخطاء نحو (tase, garson...)، وكذلك هو الحال بالنّسبة للفونيم [e] الذي له المقابلات الكتابية (e, er, es, ez...)، فتجد التلميذ يكتب جميع الكلمات التي تحتوي على الصوت [e] بالحرف(e)، فيقع في أخطاء نحو (mange, vous parle...)، وهكذا مع بقية الفونيمات التي لها مقابلات كتابية مختلفة _كما هو موضح في الجدول_، ومن هذا المنطلق وانطلاقا مما لاحظناه داخل القسم، واعتمادا على ملاحظات الأستاذة في هذا الصدد، يمكن القول أنّ التشابه الفونيمي للمقابلات الكتابية المختلفة الذي تتميز به اللغة الفرنسية هو السّبب الأول وراء وقوع التلميذ في هذا النّوع من الأخطاء، وليس لها علاقة بالتشابه، والاختلاف الموجود بين العربية والفرنسية؛ فقد أكّد لنا أساتذة اللغة العربية أنّ مثل هذه الأخطاء متواجدة أيضا في اللغة العربية خاصة بين الأصوات [س] و[ص] وبين: [ض] و[ظ]؛ والتي يبادل التلميذ بينها نطقا، وكتابة نظرا لقربها الصوتي (الفونيمي)، فيقع في أخطاء نحو (ضهر، عضم، ظيف، صورة الفاتحة مصرور)، والصواب (ظهر، عظم، ضيف، سورة الفاتحة، مسرور).

_أخطاء نطق الأحرف الصامتة (les lettres muettes) (المطابقة بين المنطوق والمكتوب):

الكلمة	الخطأ في النطق	الصواب
L'enfant/ le sport	ينطقها التلميذ (L'enfant/ le sport) بنطق (t) في آخر الكلمتين.	الصواب أن تنطق (L'enfant/ le sport) دون نطق الصوت (t).
Souhaiter	ينطقها التلميذ (Souhaiter) بالصوت (h) في وسط الكلمة.	الصواب أن تنطق (Souhaiter) دون نطق الصوت(h).
Mes amis	ينطقها التلميذ (Mes amis) بالصوت (s) في آخر الكلمة.	الصواب أن تنطق (Mes amis) دون نطق الصوت(s).
Sons	ينطقها التلميذ (Sons)، بالصوت (s)	الصواب أن تنطق (Sons) دون نطق الصوت(s).
Magnifique	ينطقها التلميذ (Magnifique) بالصوت (g)	الصواب أن تنطق (Magnifique) دون نطق الصوت (g).
Les lions	ينطقها التلميذ (Les lions) بالصوت (s)	الصواب أن تنطق (Les lions) دون نطق الصوت(s).
Il faut	ينطقها التلميذ (Il faut) بالصوت (t)	الصواب أن تنطق(Il faut) دون نطق الصوت(t).
Grand	ينطقها التلميذ(grande) بالصوت(d)	الصواب أن تنطق (grand) دون نطق الصوت(d).

يتضح من خلال الجدول أنّ أغلب التّلاميذ ينطقون كل حروف الكلمة قياسا على اللغة العربية التي يتطابق فيها المنطوق مع المكتوب، فتجدهم ينطقون الأحرف الفرنسية الصامتة (les lettres muettes)، فكما سبق وذكرنا؛ فإنّ اللغة الفرنسية تتميز ببعض الحروف الصامتة التي تكتب ولا تنطق، وغالبا ما تكون هذه الحروف في آخر الكلمة، ونظرا لتأثر التلميذ

بلغته الأولى _مطابقة المنطوق للمكتوب_ ونظرا لجهله بالقواعد التي تتعلق بالحروف الصامتة (les lettres muettes) والكلمات التي لا تخضع لهذه القاعدة، فإنّه يقع في أخطاء نطقية كثيرة من هذا النّوع، وتجدر الإشارة هنا أنّ هذه الأخطاء _حسب ما أكّده لنا أساتذة اللغة الفرنسية_ تختفي تدريجيا مع مرور الزمن، ومع بداية تَعوّد التلميذ على اللغة الفرنسية؛ إلّا أنّ هذا الاختفاء النّطقي يصاحبه أيضا اختفاء في كتابة الأصوات الصامتة، فعندما يطلب من التلميذ كتابة بعض الكلمات التي تحتوي على حروف صامتة اعتمادا على إملاء المعلم لها فإنّه يكتب الكلمة كتابة خاطئة فيحذف الحرف الصامت؛ لأنّ التلميذ يكتب ما يسمع تماما _وهذا أيضا ناتج عن تأثره باللغة العربية التي تكتب كما تنطق تماما_، ومن بين هذه الأخطاء الكتابية التي يقع فيها التلاميذ نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

الكلمة	طريقة كتابة التلميذ لها	الصواب
Homme	Omme يكتبها بحذف الحرف (h)	Homme تكتب بالحرف الصامت (h)
Souligne	Souline يكتبها بحذف (g)	Souligne تكتلب الجرف الصامت(g)
Puis	Pui يكتبها بحذف الحرف (s)	Puis تكتب بالحرف الصامت(s)
Cahier	Caier يكتبها بحذف الحرف (h)	Cahier تكتب بالحرف الصامت (h)
Heureux	Eureux يكتبها بحذف الحرف (h)	Heureux تكتب بالحرف الصامت (h)
Madjid	Majid يكتبها بحذف الحرف(d)	Madjid تكتب بالحرف الصامت(d)

_أخطاء تتعلق بالأصوات المركبة المتقاربة في النطق والكتابة:

الأصوات	الخطأ	الصواب
(on/ om)	Ponpon	Pompon
	Moutom / chatoms	Mouton/ chatons
(an/ am)	Mamam	Maman
	Chanbera	Chamber
(oin/ io)	Mois	Moins

تظهر هذه الأخطاء بكثرة في كتابات التلاميذ، وهي ناتجة في الأصل عن عدم قدرتهم على التّفريق بين الصوتين (on) و(om) المتقاربة في النّطق، عندها سماع الكلمة أو نطقها فالمتعلم عند سماعه للكلمات التي تتضمن الصوتين (on/ om) لا يميز بينها فيسمع (Pompon) (Ponpon) فيسمع كلمة (mouton) بالصوت(on) ويكتبها كتابة خاطئة والعكس صحيح، وكذلك هو الحال بالنّسبة للصوتين (an/ am) و(oin/ io) اللّذان يخلط التلميذ بينهما فيقع في أخطاء صوتية وكتابية نحو(Mamam /Mois)؛ وغالبا يعجز المعلم عن اكتشاف هذه الأخطاء النّطقية التي يقع فيها التّلاميذ عند استعمالهم لهذه الأصوات المتقاربة في النّطق والكتابة، ويتوصل إليها في أغلب الأحيان من خلال كتابات التلاميذ، وعلى الرغم من أنّنا لاحظنا أنّ المعلم يبذل جهدا كبيرا في علاج هذه الأخطاء، وتنبيه التّلاميذ إلى الفروق الدقيقة الموجودة بين هذه الأصوات نطقا وكتابة، إلّا أنّ التلاميذ يرتكبونها مرة أخرى، ولعلّ سبب وقوع المتعلم في هذه الأخطاء راجع في الأصل إلى التشابه والتقارب الموجود هذه الأصوات في اللغة الفرنسية (اللغة الأجنبية)، ومن هذا المنطلق يمكن القول أنّ التشابه داخل اللغة الأجنبية في حد ذاتها يمكن أن يكون هو مصدر الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم اللغة الأجنبية، وأحد الأسباب المعيقة لاكتساب اللغة الأجنبية وتعلّمها.

_أخطاء ناتجة عن الخلط بين الأصوات المركبة والأصوات المنفردة المتشابهة في النّطق:

خطأ	صواب
Frase	**Ph**rase
l'éléfant	l'éléphant
Kronique	**Ch**ronique

تتميز اللغة الفرنسية بخاصية تجاور الأصوات من أجل إنتاج أصوات جديدة، في حين تغيب هذه الظاهرة في اللغة العربية، وهذا ما يجعل المتعلم يميل إلى استخدام الأصوات المفردة قياسا على اللغة العربية التي تستعمل الأصوات المفردة فقط؛ إذ نجد التلاميذ يكتبون جميع الكلمات التي تحتوي على الصوت (ph) باستخدام الحرف (f)، فيقعون في أخطاء نحو (frase, l'éléfant)، فالتلميذ لا يوظف الصوت المركب (ph)، كذلك هو الحال بالنّسبة للكلمات التي تحتوي على الصامت (ch)_في الحالات التي ينطق فيها[k]_ فيكتبها التلميذ بالصوت (k)، فيقعون في أخطاء نحو(kronique)، ويعود سبب ذلك إلى تأثره بلغته الأولى التي لا تستخدم هذا النّوع من الأصوات المركبة.

	الخطأ	صواب
(ش)(Ch/ k)	Technique ينطقها المتعلم (تيكشيك)	والصواب أن تنطق(تكنيك) بالكاف [teknique]
	orchidée ينطقها المتعلم (أورشيدي)	والصواب أن تنطق (أوركيدي) بالكاف [orkidée].
	Chronique ينطقها المتعلم (شرونيك).	والصواب أن تنطق (كرونيك) بالكاف [kronique].

تحتوي اللغة الفرنسية على الصوت المركب (ch) الذي يشابه الصوت العربي (الشين) في النّطق، ونظرا لهذا التّشابه النّطقي بين الصوت العربي والصوت الفرنسي (ش/ch)، نجد أنّ

المتعلم يتقبل هذا الحرف المركب وينطقه بكل سهولة في الكلمات الفرنسية نحو: (chapeau, chameau, chaque jour...)، وهذا يؤكد لنا أنّ التشابه في هذه الحالة عامل مساعد على تعلم التلميذ اللغة الفرنسية.

وتجدر الإشارة هنا أنّ الحرف (ch) له مقابلين صوتيين، فأحيانا ينطق (ش=ch) وأحيانا أخرى ينطق (ك=k)، حيث توجد مجموعة معينة من الكلمات الفرنسية ينطق فيها الصوت (ch) كافا (k)، إلّا أنّ جهل التلميذ بهذه الكلمات، جعله يُعمّم قاعدة نطق الصوت (ch) شينا على كل الكلمات التي تحتوى على الحرف (ch) _على نحو الكلمات الواردة في الجدول أعلاه_، ومن هنا نستنتج أنّ التّشابه الموجود بين أصوات اللغة في بعض الأحيان لا يساعد على تعلم اللغة الثانية؛ فعلى الرغم من أنّ الصوتين (الشين والكاف) موجودين في اللغة العربية إلّا أنّ التأديات المختلفة للصوت الواحد في الفرنسية جعل من عملية اكتساب النّظام الصوتي الفرنسي عملية صعبة، وهذه الصعوبة لا تتعلق بالأصوات المركبة فحسب؛ بل بالأصوات المنفردة كالتّأديات المختلفة التي يتميز بها الصوت (s) التي ينطق أحيانا (s= savoir) وأحيانا (z= oiseau) والصوت(g) الذي ينطق أحيانا (g= garçon) وأحيانا (j= générale).

_أخطاء الربط (La liaison):

_le hommes→L′homme

_la adolescence→L′adolescence

_la adulte→L′adulte

_le oignons→L′oignon

من أكثر الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ السنة الرابعة أخطاء الربط (La liaison)، ولعلّ سبب ذلك راجع إلى أنّ هذه الخاصية غير موجودة في اللغة العربية هذا من جهة، ومن جهة

أخرى نلاحظ أنّ أخطاء الربط التي وقع فيها التلاميذ هذه المرة كان أغلبها متعلقا بالكلمات التي تبتدئ بساكن، ومما هو معلوم أنّ اللغة العربية "لا تبتدئ بساكن ولا تقف على متحرك" على عكس اللغة الفرنسية التي تبدأ فيها بعض الكلمات بصائت(ساكن)، والقاعدة الفرنسية تقول أنّه عند اقتران أداة التعريف (la, le) بالكلمات التي تبتدئ بصائت أو الصامت (h) يحذف الصائتين (e, a) من أداتي التعريف (la, le) وتعوض بـ (L′)، تجنبا لالتقاء الساكنين، وهذا ما يغفل عنه أغلب التلاميذ فتجدهم يقعون في أخطاء نحو(la adulte, le hommes...)، ولعلّ سبب هذا الخطأ يرجع بالدرجة الأولى إلى الاختلاف بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، وبالدرجة الثانية إلى جهل المتعلم بقاعدة الربط، وضرورة عدم التقاء السّاكنين في اللغة الفرنسية.

2/الأخطاء الصرفية:

_الخلط بين قواعد التأنيث وقواعد الجمع عند تحويل الأسماء إلى المؤنث:

الكلمة	مؤنثها	
	الخطأ	الصواب
Un nag**eur**	Une nageurs	Une nag**euse**
Un serv**eur**	Une serveus	Une serv**euse**

تختلف قواعد التأنيث في اللغة الفرنسية باختلاف نوع الكلمات (أسماء، صفات) ونهاياتها، حيث نجد أنّ تأنيث الصفات يختلف عن تأنيث الأسماء حسب نهايات كل منها وكذلك هو الحال بالنّسبة لعملية الجمع، وهذا التّعدد والتّنوع في قواعد الجمع والتأنيث أدى إلى وقوع التلاميذ في أخطاء الخلط بين قواعد الجمع وقواعد التأنيث؛ فتجده عندما يطلب منه تأنيث كلمة ما نحو(Un nag**eur**) يقوم بإضافة علامة الجمع (s) إلى آخرها وتأنيث أداة التّنكير(un)، وقيس على ذلك، ويعود ذلك إلى التّطبيق الخاطئ لقواعد التأنيث نتيجة تداخل المعارف والقواعد الفرنسية في ذهن التلميذ نظرا لقلة تمكّنه واستيعابه لها

بسبب كثرتها وتعقدها، وكثرة الاستثناءات والخصوصية التي تتميز بها أغلب القواعد الصرفية في اللغة الفرنسية.

_أخطاء في المطابقة بين العدد والمعدود في التذكير والتأنيث:

خطأ	صواب	الترجمة العربية
Deuxe filles	Deux filles	بنتان اثنتان
Dixe livers	Dix livers	عشرة كتب

يتضح من خلال الجدول أنّ التلاميذ يطابقون بين العدد والمعدود في التذكير والتأنيث قياسا على اللغة العربية التي يتطابق فيها العدد والمعدود(من العدد واحد إلى ثلاثة يتطابق العدد والمعدود) في التذكير والتأنيث، فنقول ولدان اثنان، وبنتان اثنتان وقيس على ذلك، على عكس اللغة الفرنسية التي لا يتطابق فيها العدد والمعدود من حيث الجنس إلّا في حالة واحدة، وهي الحالة التي يكون فيها العدد "واحد"، نحو: (un paysan→une paysanne)، ويمكن أن نرجع سبب وقوع التلاميذ في هذا النّوع من الأخطاء إلى سببين اثنين: الأول راجع إلى تأثر التلاميذ بلغتهم الأولى والتّرجمة الحرفية عنها، والثاني راجع إلى جهل المتعلم بقاعدة المطابقة بين المتتابعين (الصفة والموصوف، العدد والمعدود، المضاف والمضاف إليه...) في التذكير والتأنيث في جميع الحالات.

_أخطاء تأنيث الأسماء التي المختومة بـ: (eur, teur, ier):

الاسم المذكر	الاسم المؤنث	
	الخطأ	الصواب
Un chanteur	Une chantrice	Une chanteuse
Un nageur	Une nageure	Une nageuse
Un dessinateur	Une dessinateure	Une dessinatrice
Un vendeur	Une vendrice	Une vendeuse
Un directeur	Une directeuse	Une direrctrice
Un docteur	Une doctrice	Une doctoresse
Le pâtissier	La pâtissiere	La pâtissière

تخضع الأسماء المختومة بالنهايات (teur/ eur/ ier) إلى قواعد خاصة أثناء تحويلها من المذكر إلى المؤنث، ولكل نوع من أنواع هذه الأسماء قاعدة محددة تختلف عن الأخرى، إلّا أنّنا لاحظنا أنّ التلميذ يقع في أخطاء كثيرة عند تحويله لهذه الكلمات إلى المؤنث، فنجده تارة يُعمّم قاعدة التأنيث بإضافة الحرف (e) إلى آخر الكلمات المختومة ب(teur/ eur)، فيقع في أخطاء نحو (Une nageure/ Une dessinateure)، وتارة يخلط بين قاعدة تحويل الأسماء المختومة ب(teur) و(eur) نظرا لتشابه النّهايات، فنجده يطبق قاعدة التأنيث الخاصة بالأسماء المختومة ب(teur) على الأسماء المختومة ب (eur) والعكس صحيح فيقول (une vendrice) والصواب (une vendeuse) ويقول (chantrice) والصواب (une chanteuse)؛ لأنّ التلميذ لا ينتبه إلى الحرف (t) الذي يسبق (eur)، وأحيانا نجد أنّ المتعلم يطبق القاعدة بشكل صحيح لكن يُغفل بعض التّغيرات الطفيفة نحو وضع العلامة (l'accent grave) على الصائت (e) عند تحويل الكلمات المختومة ب(ier) إلى المؤنث، كما نجد أنّ هناك بعض الكلمات التي لها نفس النّهايات، ولكنّها لا تخضع لنفس القاعدة، والتي كثيرا ما

يطبق عليها التلميذ القاعدة الأصلية فيقع في أخطاء نحو (Une doctrice/Une chantrice والصواب (Une doctoresse /Une chanteuse)، ويمكن أن نرجع هذه الأخطاء إلى كثرة قواعد التأنيث التي يصعب على التلميذ حفظها، كما يمكن أن نرجعها إلى التشابه الموجود بين نهايات الكلمات مع اختلاف قواعد التأنيث التي تخضع لها.

_أخطاء في استعمال المشترك اللفظي (Les homophones)*:

Les homophones	الخطأ	الصواب
Et/ est	La ciel **et** nuageux **est** sembler.	La ciel **est** nuageux **et** sembler.
	Voici tania **est** lina	Voici tania et lina
Son/ sont	Amina et **sont** frère **son** partis à Oran.	Amina et **son** frère **sont** partis à Oran
	Sont père et sa mère **son** venus	**Son** père et sa mère **sont** venus
a/ à	Ella va **a** l'école	Ella va **à** l'école
	Elle **à** une voiture	Elle **a** une voiture

تعدّ ظاهرة المشترك اللّفظي أو ما يعرف بـ: (Les homophones) من أكثر الظواهر التي تتميز بها اللغة الفرنسية، إذ نجد كثيرا من المشتركات اللّفظية نحو(a/ à, et/ est, son/ sont)، وقد لاحظنا أنّ التلميذ في هذه المرحلة التعليمية يجد صعوبة كبيرة في التفريق بين هذه

*: les homophone: sont des mots qui se prononcent de la même façon, et que la connaissance des règles de la grammaire permet de différencier, souvent, ils n'appartiennent pas à la même classe grammaticale.

المشتركات اللّفظية حيث يوظفها بشكل خاطئ؛ إذ يتضح من خلال الأمثلة الواردة في الجدول أنّ المتعلم لا يفرق بين الفعل (est) وحرف العطف (et) فيضع الفعل (est) في مكان الحرف (et) والعكس، وكذلك هو الحال بين الفعل ((avoir (a) وحرف الجر (à)، وبين الفعل (sont) وضمير الملكية (son)، وقد لاحظنا أنّ التلميذ يوظّف هذه الكلمات توظيفا عشوائيا مصدره جهل بطبيعة هذه الكلمات ووظيفتها الصرفية (فهو لا يفرق بين الفعل والاسم وحرف الجر وضمائر الملكية...)، ناهيك عن تأثير التّقارب اللّفظي والكتابي لهذه الكلمات، وكل هذه الأمور جعلت من أخطاء التلاميذ في استخدام المشترك اللفظي "Les homophones " كثيرة ومتكررة وعليه يمكن القول أنّه _وعلى الرغم من أنّ المعلم يتحمل مسؤولية كبيرة في ظهور هذا النّوع من الأخطاء الصرفية لدى التلاميذ؛ لأنّ عدم قدرة التلاميذ على تفريق الاسم من الفعل ومن الأداة راجعة في الأصل إلى قلة فهمه واستيعابه للدروس والمعارف السّابقة_؛ فإنّ التشابه الموجود داخل اللغة الفرنسية في حدّ ذاته هو المصدر الأساسي لهذا الخطأ الصرفي؛ وعليه نستنتج أنّ التّشابه والاختلاف الذي يعيق ويسهل عمليه تعلم اللغة الأجنبية، لا يكون صادرا عن اللغة الأولى فحسب، بل قد يكون مصدره التشابه، والاختلاف الموجود داخل اللغة الأجنبية (اللغة الثانية) (الهدف) في حد ذاتها.

_الخلط بين الاسم والفعل (عدم القدرة على التفريق بينهما):

الكلمة	الخطأ	الصواب
Dire	Nom	Verbe
Omar	Verbe	Nom
Ecrire	Nom	Verbe
Maison	Verbe	Nom

من خلال اطلاعنا على بعض كراريس المتعلمين الخاصة بالنّشاطات والتمارين التي تُنجز داخل القسم لاحظنا، أنّ كثيرا من التلاميذ عاجزون عن التفريق بين الاسم والفعل؛ فعندما

يطلب المعلم من التلاميذ تصنيف مجموعة من الكلمات إلى اسم وفعل، نجد أنّ التلاميذ يصنفونها تصنيفا عشوائيا، وخاطئا _ويتضح ذلك جليا من خلال الأمثلة الواردة_ وهذا يدل على أنّ التلاميذ لا يفرقون بين الاسم والفعل؛ ويرجع ذلك إلى جهلهم بمميزات الفعل والاسم في اللغة الفرنسية، فلكل واحد منها خصائص تميزه عن الآخر، والتي من خلالها نستطيع أن نصنف الكلمات إلى اسم وفعل، ولعل قلة التمارين والتطبيقات التي تتعلق بهذا الموضوع نتيجة قلة الزمن المخصص لتعليم اللغة الفرنسية _خاصة خلال جائحة كورونا_ زاد من نسبة ارتكاب التلميذ لهذه الأخطاء نتيجة قلة استيعابه للمادة المعرفية المقدمة له من قبل المعلم بسبب ضيق الوقت مع كثافة البرنامج.

_أخطاء تصريف الأفعال في الأزمنة البسيطة:

الفعل	خطأ	صواب	خطأ	صواب
Venir	je venis	Je venus	Il verira	Il viendra
inveter	tu invete	Tu invetes	Tu invetera	Tu inveteras
Pouvoir	Elle pouvoit	Elle peut	Nous pourrons	Nous pourrons
Avoir	Je avois	j’ai	Elle auras	Elle aura

سبق وأشرنا إلى أنّ اللغة الفرنسية تتميز بتنوع وثراء نظامها الصرفي وكثرة الأزمنة التي تصرف فيها الأفعال، ولهذا تعدّ أخطاء تصريف الأفعال من أكثر الأخطاء الصرفية التي يعاني منها التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية؛ حيث لاحظنا أنّ هذه الأخطاء تتكرر مع تلاميذ السنة الثالثة والسنة الرابعة والسنة الخامسة (وسنشير إليها لاحقا)؛ حيث نلاحظ أنّ التلميذ يخلط في تصريف الأفعال في الأزمنة البسيطة، ولعلّ سبب ذلك راجع بالدرجة الأولى إلى تنوع الأفعال في اللغة الفرنسية (les groupe des verbe) _هذا التّنوع الذي يغيب في اللغة

العربية_ والذي يرفق تنوع في بنية الفعل _خاصة أفعال المجموعة الثالثة_ بتغير الضمائر المسند إليها والزمن الذي يصرّف فيه، ويظهر ذلك جليا مع الفعلين (venir et pouvoir) اللّذان يظن التّلميذ أنّهما من أفعال المجموعة الثانية ((2éme groupe(ir)) فيطبق عليهما قاعدة تصريف المجموعة الثانية، ويعتمد النهايات الصرفية الخاصة بهذه المجموعة (les terminaisons : is, is, it, issons, issez, issent)، وكما نلاحظ أنّ التلميذ لا يميز بين النّهايات الصرفية الخاصة بكل زمن فتجده يخلط بين علامات الحاضر (les terminaisons du présent) وعلامات المستقبل (Les terminaison du futur simple)، وتجدر الإشارة هنا أنّ هذه الأخطاء لا ترجع فقط إلى كثرة العلامات الصرفية واختلافها، ولا إلى الاختلافات الموجودة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية فحسب؛ فقد لاحظنا أنّ الوقت المخصص لتعليم التلميذ هذه الخصائص الصرفية ضيق جدا وغير كاف، وإنّ مثل هذه الدروس تحتاج إلى الدربة والميران والتكرار وكثرة التطبيقات، وهذا ما لاحظنا غيابه في الأقسام التعليمية، خاصة إثر جائحة كورونا التي أحدثت تغيرا جذريا على البرنامج الزمني فأصبح الوقت المخصص للحصة أقل مما كان عليه قبل الجائحة (45 دقيقة لكل حصة مقياس حصتين في الأسبوع، وقبل ذلك كانت مدة الحصة الواحدة ساعة ونصف بمقياس حصتين في الأسبوع والفارق الزمني بين التوقيت القديم والتوقيت إثر جائحة كورنا كبيرا جدا؛ حيث خصمت ساعة ونصف من مدة الوقت المخصص لتعليم اللغة الفرنسية) وهذا ما زاد الطين بلة، وكان له انعكاس سلبي على مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية.

_أخطاء في كتابة الكلمات الفرنسية:

تكتب الكلمات الفرنسية بطريقين، فأحيانا تكتب الحروف منفصلة وتسمى (écriture scripte)، وأحيانا تكتب متصلة وتسمى (écriture cursive)، كما أنّ أول حرف من الكلمة المنفردة أو الكلمة في بداية لجملة لابد أن يكتب الحرف الكبير (majuscule)، على عكس

اللغة العربية التي لها طريقة كتابة واحدة والأحرف فيها من نوع واحد فلا يوجد ما يسمى بالأحرف الكبيرة والصغيرة، ولذلك نجد أنّ التلاميذ يقعون في كثير من الأخطاء الكتابية أثناء توظيفهم للكلمات الفرنسية، فيكتبون الكلمات ملتصقة من اليمين إلى اليسار على نحو الكتابة العربية، كما أنّهم لا يستخدمون الحرف الكبير (Majuscule) في بداية الكلمات والجمل، والتي تعدّ من أهم خصائص، ومميزات الكتابة في اللغة الفرنسية*، ولعلّ سبب هذه الأخطاء راجع في الأصل إلى تأثّر المتعلم بنظام الكتابة العربية الذي يختلف عن نظام الكتابة الفرنسية، والأمثلة على هذه الأخطاء كثيرة ومتنوعة، والجدول الموالي يوضح بعض هذه الأخطاء.

الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب
Karim	Karim	**j**e m'appelle	**Je** m'appelle
Alger	Alger	**l**e président	**Le** Président

3/الأخطاء التركيبية:

_أخطاء المطابقة بين الفعل والفاعل في الجنس والعدد:

الخطأ	الصواب	المقابل العربي
Les enfant joue	Les enfant jouent	يلعب الأطفال.
Les filles joue	Les filles jouent	تلعب البنات.

*: تتميز اللغة الفرنسية بخاصية استعمالها للحرف الكبير "ماجيسكيل" (Majuscule) في مواضع ومع كلمات محددة أهمها:
_بداية الجملة وبداية أبيات الشعر أسماء العلم (أسماء الأشخاص والدول) نحو: (Berlin, Mohamed,).
_الأسماء المستخدمة كألقاب(Surnoms) : (Alexnder le Grand).
_أسماء الجرائد(Journaux) والأعمال الفنية(d'oeuvres artistiques): (Les Misérables/ البؤساء).
_عناوين المقالات(L'imagier des animaux de la ferme) ، والكلمات التي تشير إلى مناصب مدنية في الدولة، نحو: (Le Président).
_المختصرات، نحو: (FLN: جبهة التحرير الوطني/ خطوط السكة الحديدية الفرنسية: SNCF)، وغيرها من المواضع الأخرى التي يتوجب فيها كتابة الحرف كبير (Majuscule).

تعدّ أخطاء المطابقة بين المسند والمسند إليه في الجملة الفرنسية (sujet et verbe) من بين أكثر الأخطاء التركيبة المنتشرة بين تلاميذ هذه المرحلة؛ ففي الجملة الفعلية الفرنسية التي فعلها لازم يتطابق الفعل والفاعل في العدد (مفرد وجمع)، لكنّهما لا يتطابقان في الجنس (التذكير والتأنيث)، على عكس الجملة الفعلية العربية التي يتطابق فيها الفعل والفاعل في الجنس دون العدد، ونجد أنّ التلاميذ يتأثرون بالجملة الفعلية العربية عند استخدام الجملة الفرنسية في المطابقة فيقعون في أخطاء نحو (Les enfant joue)، والتي تقابلها في اللغة العربية (الأطفال يلعبون)، وهذا الاختلاف في المطابقة بين المسند والمسند إليه في الجملتين العربية والفرنسية يعدّ السبب الرئيسي لهذا النّوع من الأخطاء.

_أخطاء في التقديم والتأخير:

كتقديم الفعل على الفاعل والصفة على الموصف والمضاف على المضاف إليه قياسا على اللغة العربية، بينما لا يجوز ذلك في اللغة الفرنسية، ومن أمثلة هذه الأخطاء نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

الخطأ	الصواب	المقابل العربي
Explique le professeur la leçon.	le professeur explique la leçon.	يشرح المعلم الدرس
C’est une voiture belle	C’est une belle voiture	إنّها سيارة جميلة

_أخطاء ناتجة عن اختلاف قالب الجملة العربية عن قالب الجملة الفرنسية:

الخطأ	الصواب	المقابل العربي
Aime l'enfant les bonbon.	l'enfant aime les bonbon.	يحب الأطفال الحلوى
Ecoute salim la maitresse.	salim coute la maitresse.	يستمع سليم إلى المعلمة
Porte mes habits neufs.	Je porte mes habites neufs.	أرتدي ثيابا جديدة

سبق وذكرنا أنّ من أهم الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى وقوع في أخطاء تركيبة أثناء استخدامه للجملة الفرنسية راجع في الأصل إلى تأثّره الكبير بقالب الجملة العربية الذي يختلف عن قالب الجملة الفرنسية، حيث يميل أغلب التلاميذ إلى استخدام قالب الجملة العربية عند التعبير باللغة الفرنسية، فيبدؤون الجملة بالفعل ثم المفعول به، فيقعون في أخطاء نحو(Aime l'enfant les bonbon.)، تقديم الفعل على الفاعل قياسا على الجملة العربية التي تبتدأ بفعل وهذا لا يجوز في الجملة الفرنسية التي لها قالب أساسي ورئيسي ووحيد وهو (sujet+ verbe+ complément) على خلاف اللغة العربية التي تبدأ بالاسم (وتسمى جملة اسمية) و تبدأ بالفعل (وتسمى جملة فعلية)، ولها خاصية التقديم والتأخير بين عناصر الجملة المختلفة مع الحفاظ على المعنى.

_أخطاء في استعمال الجملة الخبرية (la phrase déclarative):

خطأ	صواب
Le balcon bleu	Le balcon est bleu
Le garçon gentil	Le garçons est gentil

يعدّ الاختلاف المميز للجملة الخبرية العربية عن الجملة الخبرية الفرنسية من بين أهم الاختلافات التي تؤدي بالتلاميذ إلى الخطأ في استعمال وتركيب الجملة الخبرية الفرنسية؛ حيث

نلاحظ أنّ التلاميذ عند استخدام الجملة الخبرية في اللغة الفرنسية يكتفون بذكر المسند والمسند إليه نحو(le garçon gentil)، دون ذكر الرابطة، والتي تتمثل هنا في الفعل المساعد (être) وقياسا على الجملة الخبرية العربية التي تتكون من مسند ومسند إليه فقط _الرابطة هنا معنوية وهي عملية الإسناد_، نحو قولنا (ولد لطيف، جو بارد...)؛ فتأثر التلميذ باللغة العربية واضح جدا في هذا المثال، وقد انعكس هذا التأثير سلبا على استخدامه للجملة الفرنسية نتيجة الاختلاف بين بعض خصائص اللغتين؛ فاللغة العربية تستخدم نوعين من الروابط منها ما هو ظاهر (لفظي؛ نحو: حروف العطف، الأسماء الموصولة...)، ومنها ما هو خفي (معنوي نحو: الإسناد، التعدية، الإضافة...)، على عكس اللغة الفرنسية التي تستخدم الروابط اللفظية فقط، ويعدّ هذا الاختلاف من أكثر أسباب وقوع التلاميذ في استعمال التراكيب الفرنسية، والتي يعاني المعلمون كثيرا في علاجها في لغة المتعلم.

_أخطاء في استخدام الأساليب الإنشائية (التعجب والاستفهام):

تختلف الجملة الفرنسية عن الجملة العربية في صياغة بعض الجمل الإنشائية التي تتبنى على التّنغيم في أدائها، كالجملة الاستفهامية، حيث تختص فيها بتغيير ترتيب عناصر الجملة، ويقدّم فيها الفعل على الفاعل، على خلاف العربية التي تكتفي بالتّنغيم دون تغيير عناصر الجملة أو تستخدم أداة الاستفهام، وهذا التمييز والاختلاف جعل التلميذ يقع في أخطاء نحو:

الجملة الفرنسية الخاطئة	المقابل العربي لها	الجملة الصحيحة
_Tu as visite le zoo ?	_هل زرت حديقة الحيوانات؟ _زرت حديقة الحيوانات؟	_As-tu visite le zoo ?
_ Nous avons préparé le gâteaux ?	_هل حضرتم الحلوى؟ _حضرتم الحلوى؟	_Avons-nous prépare le gâteaux ?

ومن جهة أخرى إذا طلب من التلميذ وضع علامات الوقف المناسبة للجمل، يخطأ في وضع العلامة المناسبة التي تتماشى وأسلوب الجملة؛ ويعود ذلك إلى عجز التلميذ عن فهم الجملة والمعنى المقصود وإذا ما كان تعجباً أو استفهاماً أو إخباراً خاصة الجمل المبنية على التّنغيم، ومن أمثلة ذلك نذكر:

_Vous avons une piscine dans le quartier.(X)→ vous avons une piscine dans le quartier ?(√).

_elle a de chance. (X)→elle a de chance !(√)

_Ah oui, c'est joli blouson.(X)→ Ah oui ! c'est joli blouson !(√)

_ كما يضع علامات الوقف (من فاصلة واستفهام، وفاصلة منقوطة) بطريقة عربية، نحو:

_Aujourd'hui ، Yacine est content.→ Aujourd'hui, Yacine est content.

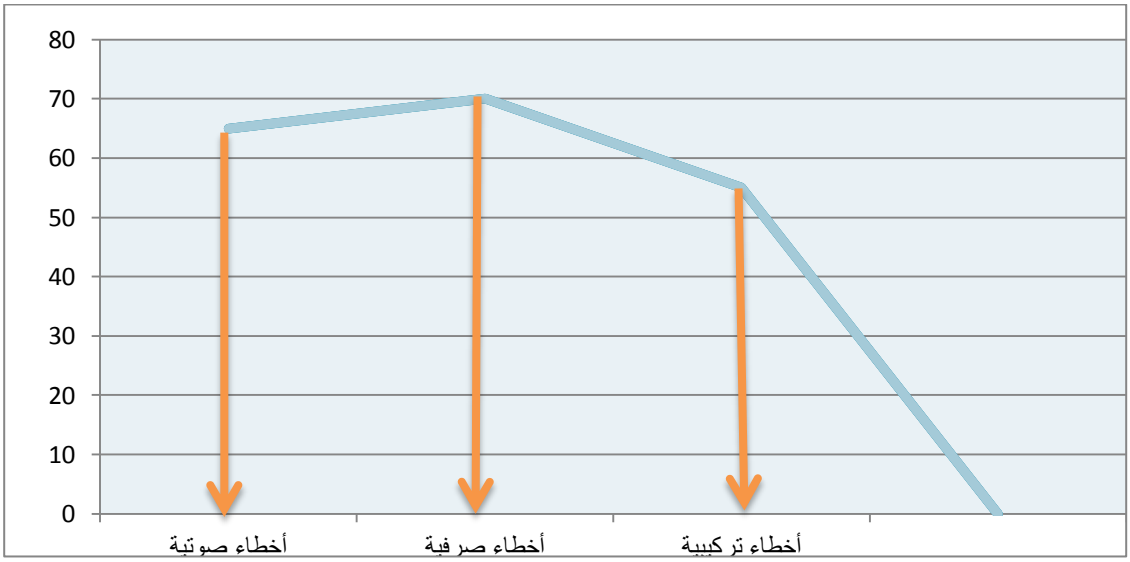
_qu'est -ce que c'est ؟ → qu'est -ce que c'est ?

_ أخطاء ناتجة عن المعادلة بين الفعل العربي والفعل الفرنسي:

_Salma s'habille son vêtement(X)→ Salma s'habille (√)

تطلب بعض الأفعال العربية مفعولا به عند توظيفها في الجملة، في حين نجد أنّ الأفعال الفرنسية المعادلة لها لا تطلب مفعولا به وتكتفي بفاعلها، ولهذا فإنّ التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية يعادلون بين الفعل العربي والفعل الفرنسي فيجعلون للفعل الفرنسي مفعولا به، ويعود سبب ذلك إلى القياس الخاطئ على الجملة العربية، تلبس سلمى ثيابها (Salma s'habille son vêtement)، والصحيح (Salma s'habille)

ويكمن التمثيل لنسبة تدرج الأخطاء اللغوية في هذه المرحلة التعليمية بالمخطط التالي:



مخطط يوضح تدرج الأخطاء اللّغويّة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

ثالثا/ الأخطاء اللّغوية عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي:

تعدّ أخطاء هذه المرحلة التعليمية إعادة وامتدادا لجلّ الأخطاء اللّغويّة _خاصة الأخطاء الصرفية والتركيبة_ التي أشرنا إليها سابقا عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي مع بعض التّطورات والتّغيرات والإضافات البسيطة، ويعود سبب ذلك إلى التقارب والتشابه الكبير الموجود بين برنامج اللغة الفرنسية للسنتين الرابعة والخامسة، وإنّ تركيزنا في هذه المرحلة على الأخطاء التي لم تظهر عند تلاميذ المراحل التعليمية السابقة (سنة ثالثة وسنة رابعة ابتدائي)، لا يعني أنّ بعض الأخطاء التي أشرنا إليها في المراحل السابقة لا تظهر عند تلاميذ هذه المرحلة، لكنّها قليلة جدا إذا ما قورنت بالأخطاء التي سنخصص الحديث عنها عند تلاميذ هذه المرحلة التعليمية (تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي).

1/الأخطاء الصوتية:

_ أخطاء تتعلق بالصوائت:

تجدر الإشارة في البداية إلى أنّ الأخطاء الصوتية المتعلقة بالصوائت تستمر مع التلميذ إلى مراحل متقدمة من تعلم اللغة الفرنسية _لكن بنسبة أقل مقارنة بالسنوات الأخرى_ ، وتعدّ من الأخطاء التي يصعب علاجها نظرا للاختلاف والتنوع الكبير للصوائت الفرنسية(a, o, i, e, u, ou, é, è, y, ei...) في مقابل الصوائت العربية التي تنحصر في الضمة والفتحة والكسرة مما يجعل التلميذ يخلط بين هذه الأصوات عند النّطق بها، فكما سبق وذكرنا فإنّ للصائت العربي عدة مقابلات في اللغة الفرنسية، وقد لاحظنا أنّ التلميذ يميل إلى استخدام الصوائت البسيطة والمشهورة(a, o, i)، ويبتعد عن الصوائت المركبة مما يؤدي به إلى الوقوع في أخطاء كثيرة نحو:

الفتحة
- orenge→orange→a
- avac→avec→e

الضمة
- vélou→vélo→o
- pour→pur→ou

الكسرة
- vista→veste→e
- cli→clé→é

_ أخطاء ناتجة عن تداخلات صوتية بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، والجهل بخصائص بعض الأصوات الفرنسية:

الكلمة	الخطأ في النطق	الصواب	التعليل
Problème	ينطقها التلميذ Broblème	Problème	بسبب غياب الصوت (p) في اللغة العربية، فيعوضه التلميذ بالصوت (B)، كما أنّ الاستعمال اليومي الخاطئ للكلمة فيقلده التلميذ وينطق الكلمة بالصوت (b).
Télévision	ينطقها تليفيسيون	Télévisionتليفيزيون	جهل أو نسيان التلميذ أنّ الصوت (s) صوت وظيفي وأنّه عند الوقوع بين صائتين بنطق (z)
Attention	Attention أطونتيون	Attentionأطونسيون	جهل المتعلم بأنّ (tion) تنطق (سيون)
Heureux	Heureux	Heureuxأوغو	ينسى التلميذ أنّ الصوت(h) يكتب ولا ينطق
La neige	La neige ينطقها التلميذ (لا ناڤ)	La neige (لاناج)	يخلط التلميذ بين المواضع التي تنطق فيها (g) (j) وبين المواضع التي تنطق فيها (G)

le matin	Le matine ينطقها التلميذ (لو ماتين)	le matin(لوماتن)	جهل المتعلم بأنّ (in) تنطق (un)؛ حيث نجده ينطقه الكلمة حرفيا كما هو الحال في اللغة العربية التي لا تتميز بهذه التغيرات النطقية.
Maintenant	Maintenante ينطقها التلميذ (مانتونونت)	Maintenant والصواب أن تنطق (مانتون).	جهل التلميذ بأنّ الصوت (t) لاينطق في آخر الكلمة.
Chez	Chez ينطقها التلميذ (شاز)	Chez والصواب أن تنطق (شي).	جهل التلميذ أنّ الصوت (z) لاينطق في آخر الكلمة.

يستمر هذا النّوع من الأخطاء الصوتية مع التّلميذ إلى مراحل متّقدمة من تعلم اللغة الفرنسية؛ فالتّقارب النّطقي الشّديد بين بعض أصوات اللغة العربية، وأصوات اللغة الفرنسية يجعل من التّلميذ يميل إلى العربية دون شعور منه، نظرا لتعوّده على الصوت العربي، فتجده يستبدل الأصوات الفرنسية بأصوات عربية قريبة منها في النّطق، فنجده يستبدل الصوت (B) بالصوت (p) الذي يقابل في العربية (الباء)؛ لأنّ الصوت (p) غير موجود في العربية وقس على ذلك؛ فيقول (Broblème) والصواب (problème) هذا من جهة، ومن جهة أخرى؛ فإنّ جهل التلميذ ببعض خصائص الأصوات الفرنسية، وطريقة نطق الكلمات تؤدي به إلى ارتكاب أخطاء نطقية كثيرة؛ نحو (La neige)، والصواب أنّ الصوت (g) ينطق(j)؛ كما نجد أنّ التلميذ يخطئ في نطق الكلمات الفرنسية نتيجة تأثره بطريقة نطق وقراءة الكلمات العربية التي يتطابق فيها المنطوق مع المكتوب، على خلاف الفرنسية التي ليس كل ما يكتب فيها ينطق فتجده يقول (maintenant)(Cheze)، والصواب أن يقول (chez, maintenant)؛ فالقاعدة تقول أنّ الأصوات (t, z) لا تنطق عند ورودها في آخر الكلمات الفرنسية.

_الخلط بين الأصوات المركبة، وعدم القدرة على التفريق بينها نطقا وكتابة:

الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب
Une feille	Une feuille	L’abielle	L’abeille
La citreuille	La citrouille	Le douil	Le deuil
La ceil	La ciel	La boutielle	La bouteille
La briache	la brioche	Un porteil	Un porail

تعدّ الأخطاء الصوتية التي تتعلق بالأصوات المركبة نطقا وكتابة من بين أكثر الأخطاء المتداولة بين التلاميذ، ويعود سبب ذلك بالدرجة الأولى إلى غياب هذا النوع من الأصوات المركبة في اللغة العربية، بالإضافة إلى القرب الكتابي والصوتي لهذه الأصوات؛ وتظهر هذه الأخطاء عند استعمال التلميذ للأصوات المركبة (euil/ eil)؛ حيث لاحظنا أنّ التلميذ يبادل بين هذه الأصوات نطقا وكتابة فتجده يكتب (Une feille/ L’abielle) والصواب(L’abeille /Une feuille)، كما يخلط بين (euil/ ouil) فتجده يكتب (La citreuille) والصواب (La citrouille)، وكذلك هو الحال بالنّسبة للصوتين (ia/ io)، فتجده يكتب (La briache) والصواب(la brioche)، وتعدّ هذه الأخطاء من أكثر الأخطاء التي يصعب علاجها، والتي تستمر مع التلميذ إلى مراحل متقدمة من تعلم اللغة الفرنسية، والتي يَتطلب التخلص منها تدريبات مكثفة وثراء الرصيد اللّغوي للتلميذ في اللغة الفرنسية مع حفظ طريقة كتابتها؛ والتي تأتي نتيجة حتمية لكثرة توظيفها واستعمالها في الكتابات والخطابات المختلفة.

2/الأخطاء الصرفية:

_ أخطاء في توظيف المشابهات اللفظية (les homophones):

Les homophones	خطأ	صواب
_ont : verb (avoir). **_on** : pronom sujet.	_les enfant **on** des tickets pour entrer au zoo.	_les enfant **ont** des tickets pour entrer au zoo.
	_ **ont** ne peut pas garder un fennec à la maison.	_**On** ne peut pas garder un fennec à la maison.
_Ce : déterminant (pronom) démonstratif. **_Se** : pronom personnel.	_tu connais **se** garçon ?	_tu connais **ce** garçon ?
	_ Il **ce** prépare à passer son examen.	_ Il **se** prépare à passer son examen.
_Et :préposition invariable. **_Est** :verbe être**.**	_massinissa **est** youcef jouent au ballon.	_massinissa **et** youcef jouent au ballon
_a : verbe avoir **_à** : préposition	_Maman donne **a** farid de la pâte **a** modeler.	_Maman donne **à** farid de la pâte **à** modeler.
	_Le fennec **à** deux grandes orielles.	_Le fennec **a** deux grandes orielles.

_tu veux des oranges **ou** des bananes ?	_tu veux des oranges **où** des bananes ?	_**ou** : un mot de liaison indique le choix _**où** :un adverbe interrogatif indique le lieu.
_**où** est l'arrosoir ?	_**ou** est l'arrosoir ?	

يتضح من خلال الأمثلة الواردة في الجدول أعلاه أنّ التلاميذ يخطئون في استعمال المشابهات اللفظية؛ حيث يستخدمون الفعل (**ont : avoir**) في مكان (**on**) والعكس ويستخدمون ضمير الإشارة (**ce**) في مكان الضمير (**se**)، والعكس، ويستخدمون الفعل (**est : être**) مكان حرف الربط (**et**)، والفعل (**a : avoir**) مكان حرف الجر(**à**) والعكس ويحدث الشيء نفسه مع أداة الاختيار(**ou**) وأداة الاستفهام(**où**)، وكما سبق وذكرنا_ فإنّ سبب هذا الخطأ راجع إلى عدم قدرة التلاميذ على التفريق بين وظائف وطبيعة هذه الكلمات وتأثّره بالتشابه اللفظي والكتابي الموجود بين كل زوج من المتشابهات اللفظية، لكن لاحظنا هناك بعض التلاميذ يفرقون بين وظائف هذه الكلمات لكن مع ذلك نجدهم يرتكبون نفس الخطأ؛ ومن هنا تبين لنا أنّ سبب وقوع المتعلم في هذا النّوع من الأخطاء والتداخلات داخل اللغة الفرنسية يعود في الأصل إلى قلّه رصيده اللغوي الذي يجعله يقف عاجزا عن فهم الجملة التي سيوظف فيها هذه المشابهات فيلجأ إلى الاختيار العشوائي، فمما هو معلوم فإنّ السّياق والمعنى هو الذي يحدّد لك نوع وطبيعة الكلمة التي ستوظفها، وهذه مشكلات لا ترجع إلى طبيعة اللغة، ولا إلى التشابه والاختلاف؛ وإنّما ترتبط بقدرة التلميذ، ومدى ثراء رصيده اللّغوي، وقدرته على الفهم والاستيعاب.

_أخطاء في توظيف صفات الملكية (L'adjectif possessif)

الخطأ	الصواب
Je fais **mes** toilette.	Je fais **ma** toilette.
Je boit **me** lait.	Je boit **mon** lait.
Je brosse **ma** dents, puis je prends **me** cartable.	Je brosse **mes** dents, puis je prends **me** cartable.
Il lit la lettre de **sa** tant Nadine et **ses** oncle Rachid.	Il lit la lettre de **sa** tant Nadine et **son** oncle Rachid.

يتضح من خلال المدونة المكتوبة الخاصة بتلاميذ السنة الخامسة، أنّ أغلب التلاميذ غير قادرين على توظيف صفات الملكية توظيفا سليما، حيث يجد التلاميذ صعوبة في اختيار الصفة المناسبة، ويعود سبب ذاك بالدرجة الأولى إلى عدم تقبل التلميذ لهذا النّوع من الصفات والتي لا يجد لها مقابل في اللغة العربية، ففهي اللغة العربية يوجد نوع واحد من الصفات، في حين تتميز اللغة الفرنسية بأنواع كثيرة من الصفات (صفات الاشارة، صفات الملكية، الصفات الاستفهامية...)، وهذا التّنوع والكثرة جعل التلميذ يخلط بين هذه الصفات، ويقف حائرا في مواضع استخدام كل منها، نتيجة النسيان، وقلة الفهم وكثرة القواعد، فقد لاحظنا أنّ هناك تنوعا كبيرا وشمولية في منهاج السنة الخامسة وهو تنوع لا يراعى فيها الطاقات الاستيعابية للتلميذ والوقت المخصص للمادة (ثلاث ساعات أسبوعيا)، وهي مدة قليلة جدا لا تتناسب وكثافة البرنامج، ولا تراعي خصائص المرحلة العمرية للتلميذ في هذه المرحلة التعليمية التي تكون فيه قدراته الاستيعابية، والفكرية، وطاقته الجسدية محدودة جدا.

_أخطاء في استخدام أدوات التّنكير (un, une, des):

خطأ	صواب
Uns chats gris	**Des** chats gris
Uns forts pluies	**Des** forts pluies

تتميز اللغة الفرنسية باستخدامها لعلامات التّنكير (un, une, des) وأدوات التعريف (le, la, les)، وقد لاحظنا أنّ أغلب تلاميذ السنة الرابعة لا يواجهون مشكلة في استخدام أدوات التعريف الفرنسية (le, la, les)، إلّا أنّهم يرتكبون كثيرا من الأخطاء عند استعمالهم لأدوات التّنكير الفرنسية، وتحديدا الأداة (des)؛ فتجدهم عند تنكير كلمة ما في حالة الجمع يضفون الحرف (s) إلى الأداة (un)، ويعود سبب هذا الخطأ إلى القياس الخاطئ على أدوات التعريف الفرنسية؛ إذ يعتقد لتلاميذ أنّ أداة التعريف (les) هي عبارة عن الأداة (le+ s= les)، ويطبق هذا على أداة التّنكير في حالة الجمع (un+ s= uns) ويوظف هذا مع جميع الكلمات النّكرة في حالة الجمع، ويعدّ هذا الخطأ من أكثر الأخطاء التّطورية الشائعة بين المتعلمين في مختلف المراحل التّعليمية، والذي يعود سببه في الأصل إلى تأثر التلاميذ بالقواعد السّابقة في تلقاها في اللغة الهدف، والتي يصعب على المعلم علاجها، فعلى الرغم من محاولات المعلم المتكررة في علاج هذا الخطأ عن طريق الأمثلة والتكرار؛ فإنّ التلميذ يقع في نفس الخطأ بعد مرور مدة معينة(أيام او أسابيع)؛ وهذا إن دلّ على شيء؛ فإنّما يدلّ على أنّ التّلميذ بدأ يتحرر من لغته الأولى تدريجيا، ليصبح مصدر وقوعه في الخطأ نابعا من داخل اللّغة الأجنبية نفسها(اللغة الفرنسية)، ولعلّ هذا التأثير من التأثيرات السّلبية التي يصعب علاجها مقارنة بتأثير اللغة الأولى.

_أخطاء التذكير والتأنيث (الصفات):

الكلمة	الخطأ	الصواب
Blanc	Blance	Blanche
Rouge	Rougee	Rouge
Heureux	Heureusse	Heureuse
Comédien	Comédiene	Comedienne
Beau	Beaux	Belle
Vieux	Vieuse	Vieille
Violet	Violete	Violette

تتميز اللغة الفرنسية بتعدد وتنوع قواعد التأنيث باختلاف نهايات الكلمات، ونوعها (أسماء وصفات)، وغالبا ما يجد التّلميذ صعوبة كبيرة في حفظ، وتذكر هذه القواعد، فنجده أحيانا يعمّم قاعدة التأنيث بإضافة الحرف(e) إلى آخر الكلمة فيقع في أخطاء نحو (Blance , Rougee, Comédiene)، والصواب أن يقول (Blanche, Rouge, Comédienne) وأحيانا أخرى يخلط بين القواعد الأخرى نتيجة كثرتها واختلافها، فيقع في أخطاء نحو (Heureusse) والصواب أن يقول (Heureuse)، وقد لاحظنا _كما أكدّ لنا أيضا أساتذة اللغة الفرنسية_ أنّ نسبة هذه الأخطاء ترتفع أكثر عند تحويل بعض الصفات التي تتغير جذريا عند تحويلها إلى المؤنث نحو الصفات (Beau , Vieux, Violet)، والتي كثيرا ما يخفق التّلميذ في تأنيثها فيقول (Beaux, Vieuse, Violete) والصواب أن يقول (belle, vieille, violette)، ويمكن أن نُرجع سبب هذه الأخطاء بالدرجة الأولى إلى تعدد قواعد التأنيث في الفرنسية، وهي خاصية تميز اللغة الفرنسية، وتعدّ من أسباب صعوبة تعلميها وتعلّمها، كما يمكن أن نرجعها إلى التّطبيق الخاطئ للقواعد نظرا لعدم تمكّن التلميذ من هذه القواعد نتيجة عدم قدرته على تذكرها والتمييز بينها، ويدخل هذا تحت ما يعرف بالأخطاء التّطورية الناتجة

عن تأثر التلميذ بالقواعد التي اكتسبها في تأنيث بعض الكلمات الفرنسية، وتطبيقها في غير محلها.

_أخطاء الجمع والإفراد:

الكلمة	الخطأ	الصواب
Une pluie	Un pluies	Des pluies
Un fotre pluie	Des fortes pluies	De fortes pluies
Un festival	Des festivaux	Des festivals
Un Chacal	Des chacaux	Des chacals
Un rail	un raux	Des rails
Le travail	Le travails	Les travaux

يتضح من خلال الجدول أنّ التلميذ غير متمكن من قواعد تحويل الكلمات من المفرد إلى الجمع، حيث نجد أنّه يخلط بين قواعد تحويل الأسماء من المفرد إلى الجمع فيقع في أخطاء نحو (Des festivaux) والصواب (Des festivals)، وتزاد هذه الأخطاء مع الكلمات التي تستثنى من القاعدة (الحالات الشّاذة) فتجده يطبق القاعدة على كل الكلمات دون استثناء لأنّه يتعذر عليه حفظها، ولعلّ سبب ذلك راجع إلى صعوبة نظام اللغة الفرنسية الذي يتميز بكثرة قواعد التّحويل، وكثرة الحالات الشّاذة التي تتضمنها كل قاعدة، وإنّ هذه الكثرة مع ضيق الوقت المخصص لتعليم اللغة الفرنسية في هذه المرحلة التّعليمية خاصة إثر جائحة كورونا _ساعة ونصف أسبوعيا_ تنعكس سلبا على أداء المعلم (يلجأ إلى السّرعة على حساب الفهم)وعلى استيعاب المتعلم(يتلقى كَمًّا كبيرا من المعلومات في وقت قصير فتختلط عله المعلومات، ويعجز عن استيعابها)؛ كما لاحظنا أنّ تركيز التلميذ على الكلمة، وعلى القاعدة التي يجب تطبيقها جعلته يسهو ويهمل أداة التعريف والتّنكير التي تسبق الكلمة، والتي يجب

تحويلها إلى الجمع، فيقع في أخطاء نحو (un pluies) **والصواب** (Des pluies)، وتجدر الإشارة في هذا الصّدد إلى هذا النّوع من الأخطاء الصرفية (أخطاء الإفراد والجمع) يظهر بكثرة عند تلاميذ هذه المرحلة التعليمية(التعليم الابتدائي)، ويستمر معهم إلى مراحل متقدمة من تعلم اللغة الفرنسية(التعليم المتوسط، التعليم الثانوي، وحتى الجامعي).

_أخطاء تصريف الأفعال* في الماضي المركب(Le passe composé):

خطأ	صواب
Je suis aller	Je suis allé(e)
Nous sommes arriver	Nous sommes arrivés
vous êtes rentrer	Nous êtes rentrés
Nous avons arrivés à 8h	Nous sommes arrivé à 8h

نلاحظ من خلال الأمثلة الواردة في الجدول أنّ التّلاميذ يجدون صعوبة كبيرة في تصريف الأفعال في الماضي المركب؛ حيث يطبقون قاعدة تصريف الفعل في الماضي المركب التي تتكون (**الماضي المركب=الفعل المساعد** "أو"+ **اسم المفعول =passe compose L'auxiliaire (être ou avoir) au présent+ participe passe**) تطبيقا ناقصا فيضعون الفعل المساعد (être/avoir) ويُبقون على الفعل المراد تصريفه كما هو، نحو(Je

*: تجدر الإشارة هنا أن أخطاء تصريف الأفعال في هذه المرحلة التعليمية لا تتوقف على أخطاء تصريف الأفعال في الماضي المركب فحسب، بل إنّ أخطاء تصريف الأفعال في الزمن المضارع (le present) والمستقبل (le futur) موجودة أيضا إلّا أنّها قليلة إذا ما قورنت بأخطاء التصريف في الماضي المركب، ويعود ذلك إلى سببين اثنين وهما: أنّ الماضي المركب من الأزمنة الصعبة كونه زمن مركب ولا توجد أزمنة مركبة في اللغة العربية وهذا يخلق صعوبة لدى التلميذ، كما أنّه مبرمج بكثرة على تلاميذ هذه المرحلة التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ الأزمنة البسيطة مثل المضارع قد تم تناولها من قبل التلميذ بكثر في السّنوات السابقة، فنجده تعود عليها وجلّ الأخطاء التي تكون عند تصريف أفعال المجموعة الثالثة نظرا لعدم انتظامها.

suis aller) والصحيح (je suis allé(e))، ولعلّ سبب ذلك راجع إلى كثرة الأزمنة في اللغة الفرنسية وتنوعها، وعدم وجود هذا النّوع من الأزمنة المركبة في اللغة العربية، ومن جهة أخرى نلاحظ أنّ التلميذ يقع في أخطاء انتقاء الفعل المساعد المناسب (être/ avoir) فنجده يقول (Nous avons arrivés) والصحيح (Nous sommes arrivé)، وهذا يدخل ضمن الجهل بقيود القاعدة، ويعدّ المعلم هو المسؤول الأول عن هذا النّوع من الأخطاء؛ لأنّه لا يؤكد للتلميذ على الحالات التي يستخدم فيها الفعل المساعد(avoir)، والحالات التي يستخدم فيها الفعل المساعد (être)*، والتي تعد من أوائل القواعد التي يجب على التلميذ إدراكها حتى يتمكّن من استخدام جميع الأزمنة المركبة بطريقة سليمة.

_أخطاء تصريف الأفعال في الماضي غير التام (l'imparfait) :

الفعل	الخطأ	الصواب
Avoir	Tu aurais	Tu avais
Etre	J'été	J'étais
Tomber	nous tomberais vous tomberaiez	Nous tombaions Vous tombaiez
Remplir	Je remplirais	Je remplissais

يتفرع الزمن الماضي في الفرنسية إلى عدة أنواع (passe simple, passe compose, l'imparfait, plus que parfait)، وتختلف مواضع استخدام كل فرع من هذه الفروع كما تختلف النّهايات الخاصة بكل نوع من هذه الأنواع عند تصريف الفعل، ويعدّ الماضي غير التام من الأزمنة التي تستخدم بكثرة، والتي يجد التلميذ صعوبة في تصريف

*: توجد حالات خاصة ومعدودة يستخدم فيها الفعل (être) كفعل مساعد عند تصريف الفعل في الأزمنة المركبة، وهي:
1_أفعال الدالة على الحركة (les verbs des movement)، وهي (14) فعل: (revenir, arriver, sortir, entrer, dexendre, monter, partir, rester, passer, tomber, aller, retourner, mourir, naitre)
2_ الأفعال الشخصية (les verbes pronominal): (se lever→je me suis levé (ée))
3_ المبني للمجهول(le voix passive): (Les pommes sont mangées par pierre)

الأفعال فيها، نظرا لخصوصية علاماته، وغالبا ما يخلط التلميذ بينها وبين تصريف الفعل في المستقبل (le futur)، على الرغم من استعماله السليم لعلامات الماضي غير التام، فنجد أخطاء نحو(vous tomberaiez , Je remplirais)، ولعل سبب ذلك راجع إلى القرب الكتابي والنّطقي لعلامات التّصريف(les terminaison) بين (le futur) و(l'imparfait) إلى جانب عدم تمكّن التلميذ من عملية تصريف الأفعال نتيجة كثرة الأزمنة وتنوع علامات التّصريف في اللغة الفرنسية، ومن هذا المنطلق يمكن القول أنّ صعوبة النّظام الصرفي للغة الفرنسية من أهم أسباب صعوبات تعلم التلميذ للغة الفرنسية؛ فهو نظام معقد يصعب على التلميذ تعلمه، ويرتكب أثناء محاولته اكتسابه له أخطاء كثيرة، ومعقدة يصعب على المعلم علاجها.

_أخطاء تصريف الأفعال الشخصية (les verbes pronominaux):

الفعل	الخطأ	الصواب
s'appeler (au présent)	Je s'appelle	Je m'appelle
	J'appelle	Je m'appelle
	Nous s′appellons	Nous nous sappellons
Se reposer (au présent)	Tu se reposes	Tu te reposes
	Elle elle repose	Elle se reposer
	Il repose	Il se repose

تتميز اللغة الفرنسية عن اللغة العربية بما يعرف بالأفعال الشّخصية، ولهذه الأفعال طريقة خاصة أثناء عملية التّصريف، بحكم أنّها تتكون من عنصرين (se+ verbe= verb pronominaux)، فالإضافة إلى صعوبة عملية التصريف في اللغة الفرنسية التي يواجهها التلميذ أثناء تصريفه للأفعال العادية في اللغة الفرنسية بحكم تعدد الأزمنة واختلاف علامات

التّصريف وتعدد الأفعال(les groupes des verbes)؛ فإنّ الأفعال الشّخصية تضيف صعوبة أخرى بحكم خصوصيتها؛ فتصريف الفعل الشّخصي يتطلب وضع العلامات الصرفية المناسبة مع تغيير العنصر(se) بتَغيُّر الضمائر، وهذا ما يؤدي بالتلميذ إلى الوقوع في كثير من الأخطاء الصرفية، فنجده أحيانا ينسى العنصر (se) الذي هو عنصر أساسي في الفعل الشّخصي(verbe pronominaux)، فيقع في أخطاء نحو (j'appelle)، وأحيانا أخرى نجد أنّ التلميذ يُبقي على العنصر(se) كما هو مع كل الضمائر نحو(tu se reposes)، وأحيانا نجده يغير العنصر(se) بتحويله إلى الضمير نفسه الذي يتم تصريف الفعل معه قياسا على الضميرين (nous, vous)، فيقع في أخطاء نحو (elle elle repose)؛ ولعلّ سبب هذه الأخطاء يعود بالدرجة الأولى إلى غياب هذا النّوع من الأفعال في اللغة العربية، وكما يمكن أن يرجع إلى تأثر التلميذ بتصريف الأفعال الفرنسية السّابقة، والتي هي أفعال بسيطة غير مركبة كما هو الحال بالنّسبة للأفعال الشّخصية.

_أخطاء المطابقة بين اسم المفعول والفعل المساعد (L'accord du participe passé)*:

الخطأ	الصواب
Elle est tombé	Elle est tombée
Elles ont répondu**es**	Elles ont répondu
Nous sommes parti	Nous sommes parti**s**
Elles sont parti	Elles sont parti**es**

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ تلاميذ السنة الخامسة لا يُفرّقون بين الحالات التي يجب فيها المطابقة بين الفعل المساعد واسم المفعول في النّوع والعدد، فالقاعدة الفرنسية

* : le participe passé conjugué avec l'auxiliaire être, s'accorde en genre et en nombre avec le sujet, comme: sortir, partir…, le participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir ne s'accorde pas en genre et en nombre avec le sujet, comme : elle a mangé, nous avons mangé.

تقول أنّ المطابقة بين الفعل المساعد واسم المفعول في الجنس والعدد لازمة إذا كان الفعل المساعد(être)، ولا يتوجب ذلك مع الفعل المساعد(avoir)؛ إلّا أنّنا نجد كثيرا من التلاميذ يغفلون المطابقة بين اسم المفعول والفعل المساعد في التأنيث نحو(Elle est **tombé**) وأحيانا في العدد (Nous sommes **parti**)، ويعود سبب ذلك إلى التّطبيق النّاقص للقاعدة فنجد المتعلم يُوظّف الفعل المساعد (être) لكن لا يراعي قاعدة المطابقة بينه وبين اسم المفعول، وأحيانا أخرى يستعملون المطابقة في غير محلها، أي يطابقون بين اسم المفعول والفعل المساعد (avoir)، نحو قولهم: (Elle a répondu**e**)، ويعود سبب ذلك إلى التطبيق الخاطئ لقاعدة المطابقة؛ فالقاعدة تقول أنّه في حالة كان الفعل المساعد (avoir) لا تكون مطابقة بين اسم المفعول والفعل المساعد في الجنس والعدد.

3/الأخطاء التركيبية:

_أخطاء الإسناد أثناء استعمال الجملة الفرنسية:

الخطأ	الصواب	المقابل العربي
Le professeur venu	Le professeur est venu	حضر المعلم
Livre Mohamed	Le livre de Mohamed	كتاب محمد
Les étoiles belles	Les étoiles sont belles	النجوم جميلة

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنّ التلميذ يخطئ كثيرا في تركيب الجملة الفرنسية عندما يريد التّعبير عن شيء معين؛ حيث يظهر بوضوح تأثره الكبير بقالب الجملة العربية أثناء استعماله للجملة الفرنسية، حيث نجد أنّه يطبق قواعد الإسناد العربية أثناء استعماله للجملة الفرنسية، فمما هو معلوم فإنّ الإسناد في الجملة العربية يكون لفظيا ومعنويا، على خلاف الجملة الفرنسية التي يكون الإسناد فيها لفظيا، ويعتمد في أغلب الأحيان على استخدام الفعلين المساعدين (**être/ avoir**)؛ وهذا الاختلاف جعل المتعلم يتخلى عن الرابط اللّفظي بين المسند

والمسند إليه في الجملة الفرنسية قياسا على الجملة العربية، لذلك نجده يقع في أخطاء نحو (**Le professeur est venu**) والصواب (**professeur venu**)، والأمر نفسه بالنسبة للتركيب الإضافي نحو (**كتاب محمد**) فلا يوجد رابط بين الكلمتين في الجملة، فتجد التلميذ يقول (**Le livre de Mohamed**) والصواب (**Livre Mohamed**)؛ حيث نجد أنّ التلميذ في كثير من الأحيان يتورط في تقديم وتأخير ما لا يجوز تقديمه وتأخيره، وحذف ما لا يجوز حذفه وهذا مرده إلى تأثره بقواعد التركيب الخاصة بلغته الأولى، كما يرجع أيضا إلى جهله بقواعد اللغة الأجنبية (اللغة الفرنسية).

_أخطاء في كتابة الجملة الفرنسية:

_**b**ouzid est le gardien du zoo (X)→ **B**ouzid est le gardien du zoo (√)

_il nourrit les perroquets (X)→ **I**l nourrit les perroquets (√)

_**l**a gazelle est une bête fragile (X)→**L**a gazelle est une bête fragile(√)

تتميز الجملة الفرنسية بأنها تبدأ بحرف كبير، فأول حرف في الكلمة في الجملة الفرنسية لابد أنّ يكتب كبيرا (majuscule) إلّا أنّ أغلب التلاميذ يغفلون عن هذه القاعدة الكتابية التي تتميز بها الجملة الفرنسية، وعلى الرغم أنّ هذا الخطأ لا يغيّر من معنى الجملة، ولا يمس الجانب الدلالي لها إلّا أنّه شيء أساسي تتميز به الجملة الفرنسية عن الجملة العربية التي تكتب فيها الجملة بنفس الطريقة سواء كانت في أول الكلام أو في وسطه أو في آخره، ويعدّ هذا الاختلاف أحد أهم أسباب وقوع المتعلم في الأخطاء الكتابية في الجملة الفرنسية، كما يمكن أن يكون سبب هذا الخطأ تهاون التلميذ أو جهله بهذه الخاصية الكتابية في اللغة الفرنسية، نظرا لكثرة القواعد واهتمامه بمضمون الجملة والقواعد الصرفية والنّحوية أكثر من القواعد الكتابية.

_أخطاء في كتابة الأعداد بالفرنسية:

1129 : mille cent neuf vingt(X)→mille cent vingt neuf(√)

من أهم النّشاطات التي يُدرب المعلم التلاميذ عليها: نشاط كتابة وقراءة الأعداد باللغة الفرنسية، وقد لاحظنا من خلال هذا النّشاط أنّ المتعلم يقرأ هذه الأرقام قراءة عربية، هذه القراءة التي تختلف عن القراءة الفرنسية، ويترجم هذه القراءة حرفيا إلى اللغة الفرنسية؛ حيث نلاحظ من خلال كتابته للعدد (1129) بالحروف الفرنسية أنّها ترجمة حرفية للقراءة العربية (ألف ومئة وتسعة وعشرون)؛ فقابل هذه القراءة العربية بترجمة فرنسية حرفية(**mille cent neuf vingt**)، ويعود سبب هذا الخطأ إلى اختلاف ترتيب نطق الأعداد في اللغة العربية عن اللغة الفرنسية، وانطلاقا من هذا المثال نستنتج أنّ الاختلاف الموجود بين اللغة الفرنسية واللغة العربية أحد أهم أسباب وقوع التلاميذ في الخطأ.

_ أخطاء تحديد وظائف الكلمات داخل الجملة:

_ Maman(**Verbe**) prépare(**Sujet**) la galette(**COD**)(X) → maman(sujet) prépare(**verbe**) la galette(**COD**)(√)

يعدّ تحديد الوظائف النّحوية للكلمات داخل الجملة من أشهر التّطبيقات والأنشطة التي يُدرب المعلم التلاميذ عليها، ليتعرف التلميذ على وظائف الكلمات داخل الجملة، وعلى الأركان الأساسية للجملة الفرنسية، ويقابل هذا النّشاط في اللغة العربية بالإعراب الذي يحدد الوظيفة النّحوية للكلمة _مع نوع من الخصوصية تتعلق بطريقة الإعراب والاهتمام بالحركات الإعرابية التي تغيب في اللغة الفرنسية_؛ وقد لاحظنا أنّ التلاميذ يخطئون في تحديد وظائف الكلمات داخل الجملة الفرنسية، إذ نجد أنّهم يحددون أول كلمة في الجملة على أنّها فعل (Maman) وثاني كلمة على أنّها الفاعل (prépare)، وثالث كلمة على أنّها مفعول به مباشرا (la galette)، قياسا على ترتيب وظائف عناصر الجملة العربية التي تكون على الترتيب

(الفعل + فاعل+ مفعول به)؛ وهذا يدلّ على أنّ التلميذ لم يتحرر بعد من قالب الجملة العربية وأنّ الاختلاف الموجود بين قالب الجملة العربية، وقالب الجملة الفرنسية يعدّ سببا رئيسا في وقوع التّلميذ في هذا النّوع من الأخطاء اللّغوية.

_أخطاء في ترتيب عناصر الجملة عند الإجابة عن السؤال.

_Que prepare Ali ? ماذا يعد علي؟→prépare Ali un gâteaux(X) →

يَعدّ علي حلوى→Ali prépare un gateaux(√)

يتضح من خلال الأمثلة أنّ المتعلم يعتمد قالب الجملة العربية عند الإجابة عن السؤال المطروح فيقدم الفعل على الفاعل، على خلاف الجملة الفرنسية التي يَتقدم فيها الفاعل على الفعل دائما، فالتلميذ يفكر باللغة العربية، ويترجم إلى اللغة الفرنسية، وأثناء ذلك لا ينتبه إلى هذه الفروقات الموجودة بين اللّغتين التي تقتضي ترتيبا معيّنا لعناصر الجملة، والذي يجب أن يتماشى وطبيعة وخصائص اللغة الفرنسية.

_ تصريف فعلين متتالين داخل الجملة:

تسمح اللغة الفرنسية بتتالي الأفعال داخل الجملة الواحدة؛ حيث يُصرّف الفعل الأول ويبقى الفعل الثّاني على طبيعته (à l'infinitif)، على عكس اللغة العربية التي يُصرّف فيها الفعلين معا عند ورودهما متتالين في الجملة؛ ولهذا نجد أنّ أغلب التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية يرتكبون كثيرا من الأخطاء في هذه النّاحية نتيجة القياس الخاطئ والتّرجمة الحرفية عن اللغة العربية، فيقعون في أخطاء نحو:

_ je veux **parle**(**X**)→ أريد أن أتكلم →je veux **parler**(√).

_ je voudrais **mange**(**X**)→ أريد أن آكل→je voudrais **manger**(√).

_أخطاء في استخدام أسلوب النّفي:

الخطأ	الصواب
Elle **ne** boit **pas** vite	Elle **ne** boit **plus** vite
Je **ne** jette **pas** les papiers par terre	Je **ne** jette **jamais** les papiers par terre
Non merci, je **ne** veux **pas**.	Non merci, je **ne** veux **rien.**
Ne recommencer **plus**	**Ne plus** recommencer.
Ne recommencer **rien**	**Ne plus** recommencer.

تعدّ العبارات (ne…plus, ne…rien, ne…jamais) من بين أساليب النّفي التي تستخدم في اللغة الفرنسية في مواضع ومواطن خاصة، وتعدّ هذه الأساليب أكثر صعوبة وخصوصية من أسلوب النّفي العام الذي يعتمد على (ne…pas)، ويتضح من خلال الجدول أنّ أغلب التلاميذ يعتمدون أسلوب النّفي (ne…pas) ويعمّمونه على كل الجمل المراد نفيها فبدل أن يستخدم المتعلم العبارة (ne…rien) في نفي الجملة (Non merci, je veux.) والعبارة (ne…plus) في نفي الجملة (Elle boit vite)، ونجده يستخدم أسلوب النّفي الذي يعتمد على الأداتين (ne…pas).

ومن جهة أخرى نجد أنّ جلّ استعمالات عبارات النّفي السّابقة هو استعمال خاطئ لا يراعي معنى الجمل ولا يتماشى معها، فتجد أن المتعلمين يرتكبون أخطاء نحو (ne recommencer rien)، ولعلّ سبب وقوع المتعلم في هذا النّوع من الأخطاء يرجع في الأصل إلى الجهل بقيود القاعدة (الحالات التي تستخدم فيها عبارات النّفي المختلفة)، وبالدرجة الثانية إلى محدودية قدرات المتعلم، وقلة رصيده اللغوي وضعف فهمه لمعنى الجمل التي تمكنه من اختيار العبارة المناسبة لنفي الجملة، ولعلّ هذا ما يبرّر مليه إلى استخدام أسلوب النّفي العام الذي يعتمد على (ne…pas).

_الخلط بين المفعول فيه (ظرف المكان) والمفعول به المباشر (COI/ CCL):

_Je vais à l'école.

(S) (V) (c.c.L)

يخطأ الكثير من التلاميذ في تحديد وظائف الكلمات داخل الجملة، وتزداد نسبة هذه الأخطاء نظرا لوجود بعض التّشابهات الموجودة داخل اللغة الفرنسية في حد ذاتها، فالتلميذ يعتقد أنّ كل كلمة تأتي بعد الفعل، وتكون مسبوقة بالأداة (à) هي مفعول به غير مباشر (COI)؛ فالأداة (à) تأتي أيضا قبل الكلمة الدالة على المكان، وفي هذه الحالة تكون وظيفة هذه الكلمة (complément de lieu) مفعولا فيه ظرف مكان؛ وترد هذه الأخطاء بكثرة عند تلاميذ هذه المرحلة، ويعود سببها إلى تعميم القاعدة، واهتمام التلميذ بالشكل وإهمال المعنى، فلو اهتم التلميذ بالمعنى لتفطّن أنّ كلمة (l'école) تدلّ على المكان، وبالتالي فهي مفعول فيه ظرف مكان، وليست مفعولا به غير مباشر.

وانطلاقا من تحليلنا لهذا الخطأ نصل إلى نتيجتين أساسيتين: الأولى، وهي أنّ التّشابه داخل اللغة الأجنبية نفسها يعدّ من معيقات تعلم اللغة الفرنسية، ومن أسباب وقوع المتعلم في الأخطاء اللغوية، وثانيا: أنّ وقوع الأخطاء اللّغويّة لا يعود دائما إلى الأسباب اللّغويّة بل في كثير من الأحيان يمتلك المتعلم القاعدة، ويفهمها لكن عجزه عن فهم المعنى(نظرا لقلة قدراته وطاقاته الاستيعابية) يؤدي به إلى التّطبيق الخاطئ للقواعد، وبالتالي الوقوع في الخطأ.

_ أخطاء في استعمال حروف الجر:

الخطأ	الصواب	المقابل العربي للجملة
Je suis **à** la place.	Je suis **sur** la place.	أنا في السّاحة.
Je l'ai vu **dans** la télévision.	Je l'ai vu **à** la télévision.	رأيته في شاشة التلفاز.
Se déplacer **à** voiture.	Se déplacer **en** voiture.	يتنقلّ بالسّيارة.
Se déplacer **en** moto.	Se déplacer **à** moto.	يتنقّل بالدراجة.

يعدّ استعمال حروف الجر (les préposition) أحد أهم المشكلات التي يعاني منها تلاميذ هذه المرحلة التعليمية، ومصدرا رئيسيا لحدوث الأخطاء نظرا لعدم قدرة التّلاميذ على فهم معاني هذه الحروف، واختلافات حالات اللّزوم والتّعدية بين الأفعال العربية والفرنسية؛ فجهل معاني حروف الجر الفرنسية يتجلى في الخلط بين (dans/ à) فكلاهما يقابل في ذهن الناطق بالعربية حرف الجّر(في)، و(avec) الذي يقابل في العربية الحرفين (مع/ باء الجرّ)، وبناءً على هذا الفهم الخاطئ تحدث الأخطاء نحو: (Se déplacer à voiture) والصواب (Se déplacer **en** voiture، وغيرها من الأخطاء الناتجة عن الخلط، والتداخل بين حروف الجر العربية وحروف الجر الفرنسية، والأمثلة في الجدول تظهر أشهر هذه الأخطاء.

_أخطاء في استخدام المضاف:

ويتجلى ذلك بوضوح من خلال النّقل المباشر من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية؛ حيث يطبق التّلميذ قاعدة الإضافة الخاصة باللغة العربية عند استعماله للإضافة في اللغة الفرنسية فيقع في أخطاء نحو:

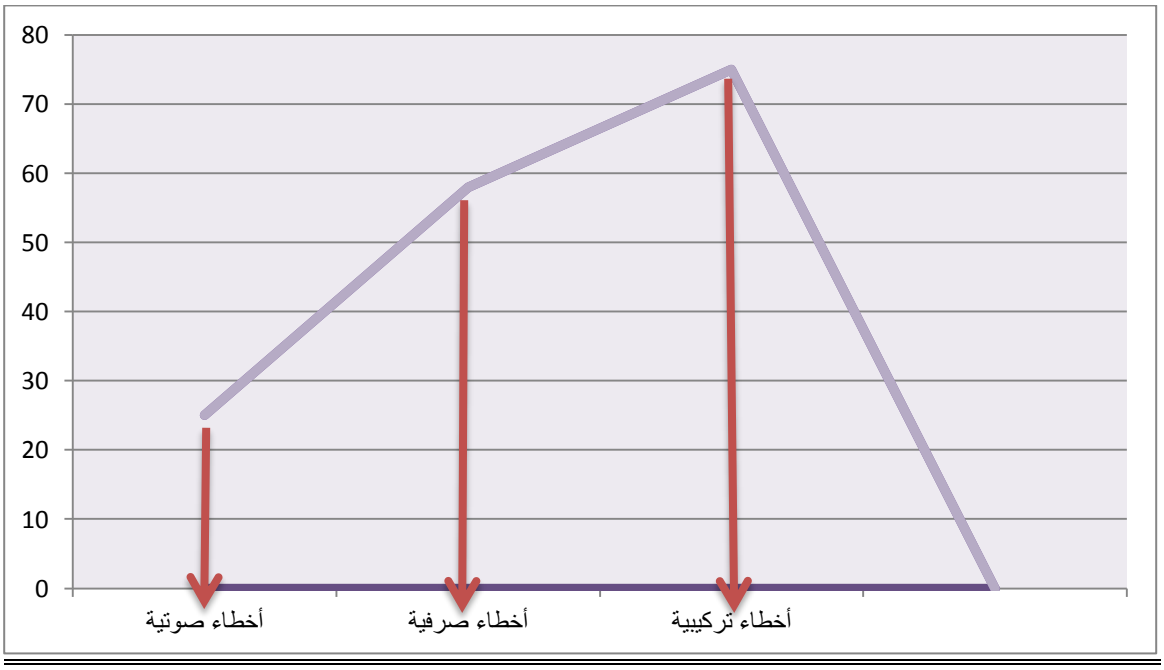
الخطأ	الصواب
Dans la rue de ville (في شارع المدينة)	Dans la rue de la ville (في الشارع المدينة)
Vous avez travaillé dans société (أنتم تعملون في شركة النسيج)	Vous avez travaillé dans la société (أنتم تعملون في الشركة النسيج)

يتضح من الجمل السّابقة أنّ التلميذ يطبق قواعد الجملة العربية عند إنشاء وتركيب واستعمال الجملة الفرنسية، ففي اللغة العربية لا يجوز القول (في الشارع المدينة) بتعريف كلمة (الشارع) على عكس اللغة الفرنسية التي يجوز فيها تعريف المضاف (شبه جملة= حرف جر +اسم)، فالمضاف في الجملة العربية يرد نكرة في حين يرد المضاف إليه معرفة، وهذا ما جعل التلاميذ يقعون في أخطاء نحو (Dans la rue de ville) التي هي ترجمة حرفية للجملة العربية (في شارع المدينة)، والصواب أن يقول (Dans la rue de la ville)؛ لأنّ المضاف والمضاف إليه في الفرنسية يتطابقان في التّعريف والتّنكير، وقد أثبتت الدراسات أنّ هذه الأخطاء تحدث أيضا عند متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية*، فالتلميذ غالبا ما يتأثر بلغته الأولى، ويَعتمد على النّقل الحرفي أثناء محاولته التّعبير باللغة الأجنبية، ويغفل الاختلافات الخصائص التي يجب مراعاتها عند استخدام كل لغة من اللغات.

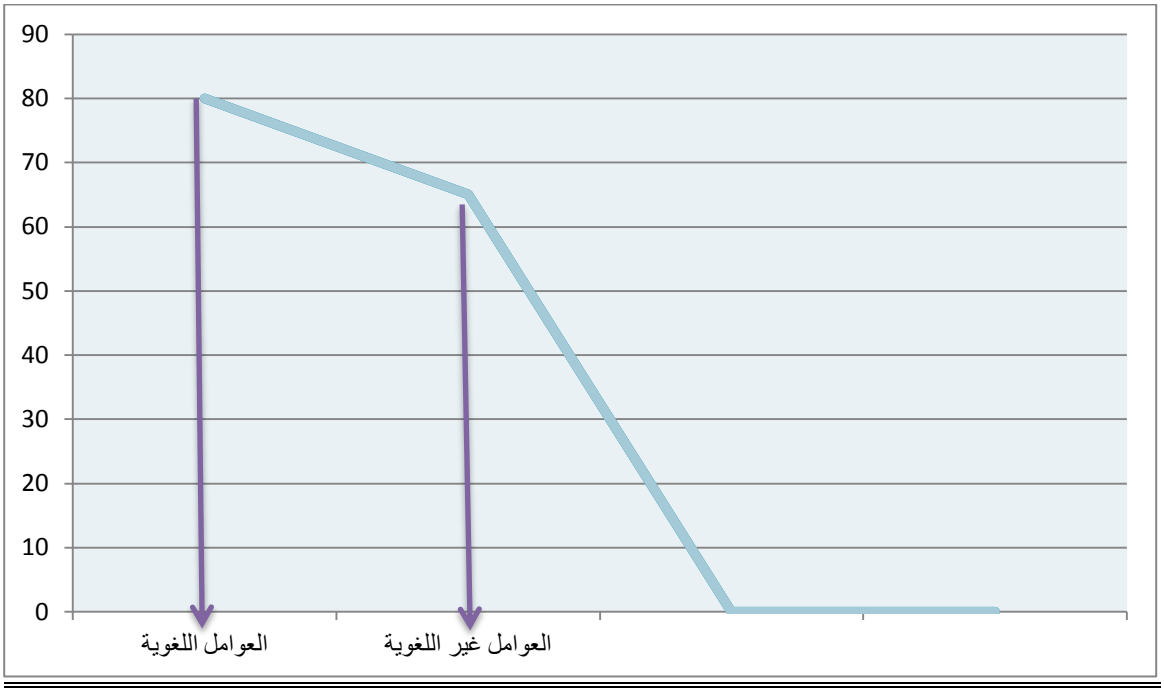
*: حيث نجد أنّ الناطق باللغة الفرنسية أثناء تعلمه للغة العربية يقع في أخطاء في الإضافية أثناء استعماله للجملة العربية نتيجة تأثره بلغته الأولى، نحو: (أعمل في الشركة النسر قياسا على الجملة je travaille dans le société al Nasr) وقس على ذلك.

استنتاج:

من خلال دراستنا وتحليلنا لأخطاء تلاميذ السنة الخامسة اتضح لنا أنّ هناك تدرجا طبيعيا وايجابيا وواضحا في أخطاء التلاميذ، حيث نلاحظ انخفاضا ملحوظا في نسبة الأخطاء الصوتية، مع ظهور متوسط للأخطاء الصرفية وكبير نوعا ما في الأخطاء التركيبية، ومن جهة أخرى لاحظنا أنّ نسبة تأثير اللغة العربية في ارتكاب هذه الأخطاء تراجع كثيرا مقارنة بالمراحل السّابقة (مرحلة السنة الثالثة والسنة الرابعة ابتدائي)، فجلّ الأخطاء التي وقع فيها متعلمو اللغة الفرنسية في هذه المرحلة يعود غالبها إلى تأثّر التلميذ بالمكتسبات القبلية في اللغة الفرنسية، والتي يرجع أغلبها إلى القياس الخاطئ لقواعد الفرنسية السّابقة، بالإضافة إلى تأثير العوامل غير اللغوية كالمحيط الاجتماعي للتلميذ وقدراته الفكرية والعقلية، ويمكن التّمثيل لهذه النتائج بالمخططين التاليين:



مخطط يظهر تدرج الأخطاء اللغوية في عند تلاميذ السنة الخامسة



مخطط يظهر نسبة تأثير العوامل اللغوية وغير اللغوية في ظهور الاخطاء اللغوية عند تلاميذ المرحلة السنة الخامسة ابتدائي

المبحث الثالث: تحليل نتائج الاستبانة

أولا/ وصف أسئلة الاستبانة:

أ/ معلومات عامة:

_الأسئلة من 1الى3 توضح لنا ملامح العينة والمعلومات المتعلقة بها، وتمثلت في:

- ✓ السؤال الأول(01): متعلق بالجنس.
- ✓ السؤال الثاني(02): متعلق بالخبرة المهنية المكتسبة في التعليم.
- ✓ السؤال الثالث(03): متعلق بالشهادات والمؤهلات العلمية المتحصل عليها.

ب/ أسئلة الاستبانة:

_ السؤالين رقم (1 و2): نحاول الكشف من خلالها على مدى تأثير اللغة الأولى على تعلم اللغة الثانية (اللغة الأجنبية)، وطبيعة هذا التأثير، وعما إذا كان معلم اللغة الفرنسية يستخدم اللغة العربية (باعتبارها لغة أولى) أثناء تعليمه للغة الفرنسية (باعتبارها لغة أجنبية/ لغة ثانية).

_ السؤال رقم (03): يتعلق بمستوى التلميذ الجزائري في اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبارها أولى مراحل تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية.

_الأسئلة رقم (4، 5، 6): تتعلق بالخطأ ودوره في العملية التعليمية، وأهميته في تعليم اللغات الأجنبية، وأهم الأخطاء اللّغوية التي يرتكبها متعلمو اللغة الفرنسية في المراحل الأولى من تعلمهم للغة الفرنسية، وكذا أهم الأسباب التي تؤدي إلى وقوعهم في مثل هذه الأخطاء، وعمّا إذا كان سببها راجع إلى التّداخل اللّغوي الذي ينتج عن التّشابهات والاختلافات الموجودة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية _والتي تنادي بها فرضية التحليل التقابلي_، أم يعود سببها إلى عقم المحتوى التّعليمي المقدّم للمتعلم في هذه المرحلة التعليمية، أم يرجع إلى صعوبة اللغة الفرنسية

في حد ذاتها باعتبارها لغة تتميز بنظام لغوي معقد، وباعتبارها لغة جديدة على أُذُن التلميذ الجزائري.

_**الأسئلة (7، 8، 9، 10)**: ووجهت خصيصا للكشف مدى صحة ما تدعو إليه فرضية التّحليل التقابلي، من خلال الكشف عن أثر التشابهات والاختلافات الموجودة بين اللغات وتحديدا بين اللغة العربية واللغة الفرنسية على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية، الصرفية والتركيبية)، في تسهيل أو تصعيب عملية تعلم اللغة الفرنسية، بالإضافة إلى تحديد أهمية المقابلة بين اللغات (تحديدا المقابلة بين العربية والفرنسية) في استخراج هذه التشابهات والاختلافات الصوتية والصرفية والتركيبية في إعداد مناهج تعليم اللغة الفرنسية للتلميذ الجزائري وفي التّغلب على الأخطاء اللّغويّة النّاتجة عن التّداخلات اللّغويّة الموجودة بين العربية والفرنسية.

_**السؤالان (11، 12)**: ويتعلقان بأثر الاختلاف الثّقافي الموجود بين اللغة العربية واللغة الفرنسية على تعلم التلميذ للغة الفرنسية، ومدى مراعاة مناهج اللغة الفرنسية في الطور الابتدائي لهذا الاختلاف الثقافي من جهة، ومدى مراعاتها للثقافة العربية الجزائرية من جهة ثانية.

_**السؤال (13)**: ونحاول من خلال هذا السؤال الكشف عن تأثير عامل السّن في تعليم اللغة الأجنبية، من خلال الكشف عن السّن الأنسب للبدء بتعلم اللغة الأجنبية للتلميذ.

_ **السؤال (14)**: وخصصناه للكشف عن أهم العوامل الخارجية (غير اللغوية) المؤثرة على تعلم التلميذ للغة الأجنبية (تحديدا اللغة الفرنسية)، باعتبارها عوامل لها تأثير مباشر وغير مباشر على اكتساب وتعليم للغة الأجنبية (الفرنسية) للتلميذ.

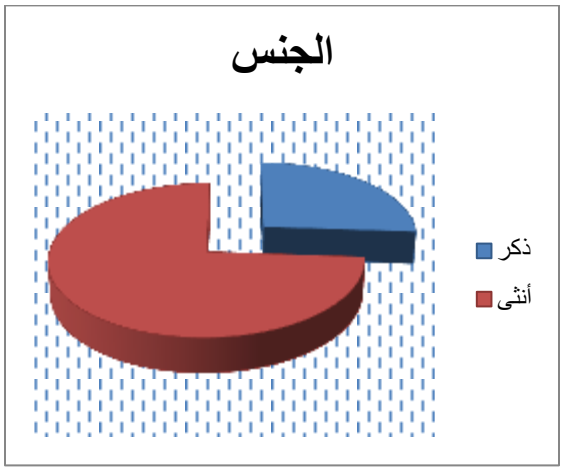
واختتمنا هذه الاستبانة بسؤال مفتوح يتضمن ملاحظات يراها المعلم ضرورية حول موضوع الدراسة.

ثانيا/ تحليل نتائج الاستبانة:

أ/ معلومات شخصية:

1/ الجنس:

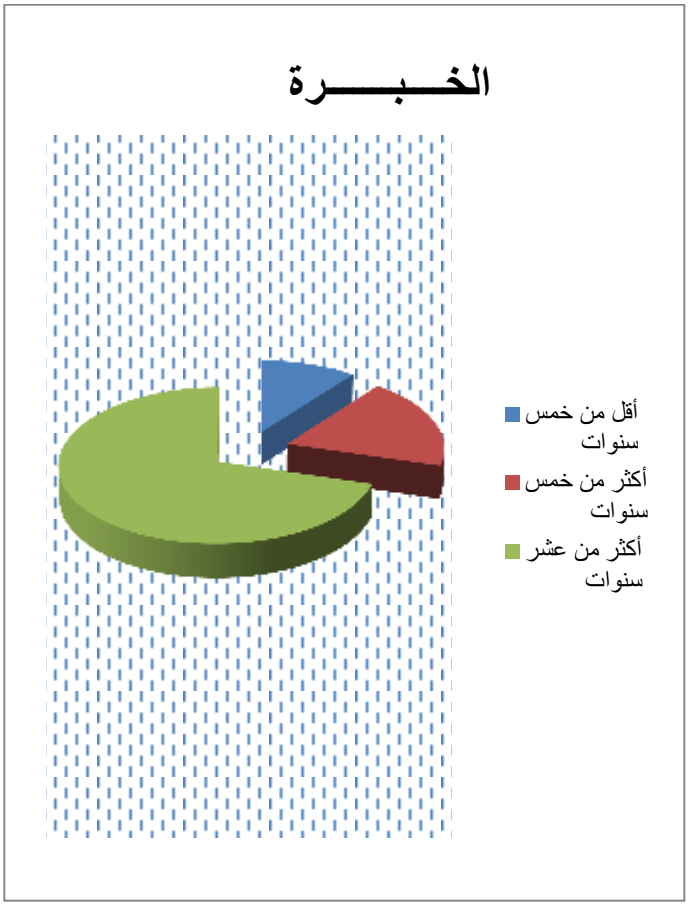
الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	30	26,08%
أنثى	85	73,91%
المجموع	115	100%



قراءة وتعليق: يتضح من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة (73,91%) من أفراد العينة إناث، وهذا يدلّ على ميل الإناث وتوجههنّ-بصفة عامة- إلى مهنة التعليم، وخاصة في السّنوات الأخيرة حيث سيطرت المرأة على قطاع التربية والتعليم في الجزائر، وربما يعود ذلك إلى استجابة هذه المهنة لتطلعات المرأة، وطبيعتها الفطرية وعاطفتها التي تؤهلها إلى ممارسة عملية التربية والتعليم في آن واحد، في حين بلغت نسبة الذكور المزاولين لهذه المهنة (26,08%) وهي نسبة قليلة جدا إذا ما قورنت بنسبة الإناث.

2/ الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	12	%10,43
أكثر من خمس سنوات	22	%19,13
أكثر من عشر سنوات	81	%70,43
المجموع	115	%100



قراءة وتعليق: يتضح من خلال نتائج الجدول السّابق سيطرة المعلمين الذين تفوق خبرتهم عشر سنوات على العينة المستهدفة؛ إذ قدرت نسبتهم بـ: (70,43%)، وهذا يؤكد لنا أنّ أغلبية المعلمين يمتلكون خبرة معتبرة في مجال تعليم اللغة الفرنسية؛ وتعدّ هذه النّسبة أحد المؤشرات الإيجابية على نجاح العملية التعليمية، باعتبار أنّ الخبرة لها مكانة وأهمية كبيرة في العملية التّعليمية، ولها دور كبير في تفوق التلاميذ وتميزهم عن أقرانهم، فكلما كانت خبرة المعلم أكبر كلما كانت معرفته قوية بالمحتوى التعليمي، وبالطريقة الأنسب لإيصاله للمتعلم (التمكن من المادة التعليمية وطرق التدريس)، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية؛ "فتجربة المعلم تبقى المحدد الأساسي والجوهري لنجاح أي ممارسة تعليمية"[1]، في حين بلغت نسبة المعلمين

[1]: بطافي رشيدة، مقاربة في تعليمية الترجمة الفورية، دار المغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط1، 2003م، ص11.

الذين يمتلكون خبرة مهنية تقل عن خمس سنوات (10,43%)، وقدرت نسبة المعلمين الذين تفوق خبرتهم المهنية خمس سنوات بـ:(19,13%).

3/ المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ماجيستير فرنسية	20	%17,39
ليسانس فرنسية	70	%60,86
ماستر فرنسية	25	%21,73
المجموع	115	%100

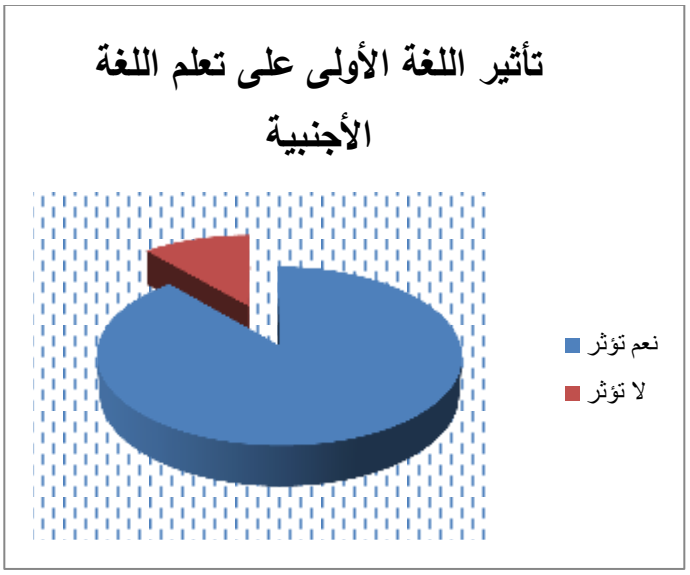
قراءة وتعليق:

يبين الجدول أعلاه أنّ أغلب أساتذة العينة متحصّلون على شهادة ليسانس في اللغة الفرنسية حيث قدرت نسبتهم بـ:(60,86%)، وهي نسبة طبيعية إذا ما قورنت بخبرة الأساتذة باعتبار أنّ أغلبهم التحق بسلك التّعليم في مرحلة مبكرة اعتمادا على أول شهادة جامعية تمنح لهم، والتي تتمثل في شهادة اللسانس، بينما قدرت نسبة الأساتذة الحائزين على شهادة الماستر بـ: (21,73%)، وقدرت نسبة الحائزين منهم على الماجيستير بـ: (17,39%).

ب/ تحليل أسئلة الاستبانة:

1/ تأثير اللّغة الأولى على تعلّم اللّغة الأجنبيّة

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	102	%88,70
لا	13	%11,30
المجموع	115	%100



قراءة وتعليق:

أكدّ المعلمون من خلال إجابتهم أنّ للغة الأولى تأثيرا جوهريا وكبيرا على تعلّم التلميذ للغة الأجنبية، حيث بلغت نسبة الإجابة بـ: "نعم" بـ: (88,70%)، فالتّلميذ حسب ما يراه المعلمون يلجأ في كثير من الأحيان إلى لغته الأولى أثناء تعلمه للغة الأجنبية، خاصة في المراحل الأولى (مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها أول مرحلة تعليمية يتلقى فيها الطفل اللغة الأجنبية _اللغة الفرنسية_) من تعلم هذه اللغة، وقد أكّد المختصون في مجال تعليم اللغات الأجنبية على هذا التأثير، وأكدوا على أنّ التلميذ يعتمد بشكل كبير على لغته الأصلية (الأولى) أثناء تعلمه للغة الأجنبية، وقد أكدّ لادو "Lado" هذه الفكرة في كتابه الموسوم "اللسانيات عبر الثقافات" "Linguistics Across cultures" قائلا: "يميل الأفراد نحو نقل الصيغ والمعاني وتقييماتها من لغتهم وثقافتهم الأصليتين إلى اللغة والثقافة الأجنبيتين، ويتم ذلك على مستوى الإنتاج عندما يحاولون أن يتكلموا اللغة ويمارسوا الثّقافة، وكذلك على مستوى الاستيعاب "réception"، عندما يحاولون أن يتّمكنوا من اللغة والثّقافة، ويفهموهما كما يستخدمها

المتكلمون الأصليون"[1]؛ في حين ذهب بقية المعلمين بما يقدر (11,30%) إلى الإجابة بـ: (لا)، حيث يرون أنّ اللغة الأولى للتلميذ تؤثر بشكل كبير على تعلمه للغة الأجنبية إلّا أنّ هذا التأثير يكون غالبا في بداية التعلم ويختفي مع مرور الزمن، وأنّ اللغة الأجنبية في حد ذاتها هي التي يكون لها تأثيرات لاحقة في تعلم التلميذ لها، وأكدّ بعض الباحثين هذه الفكرة و"خلصوا إلى القول أنّ أثر اللغة الأم ليس بالأثر الطاغي، كما كان يعتقد، بل إنّ هناك أثرا ينبثق من اللغة الأجنبية ذاتها، أي من المراحل المتلاحقة لتعلم تلك اللغة، بحيث تؤثر كل منهما فيما يلي سلبا وايجابا"[2]، ناهيك عن بقية العوامل الأخرى (غير اللغوية) النّفسية والاجتماعية والثّقافية والتي يكون لها دور مفصلي في تعلم التلميذ للغة الأجنبية الهدف، هذا وقد اختلف المعلمون حول طبيعة هذا التأثير فمنهم من يرى أنّ للغة الأولى تأثيرا ايجابيا على تعلم التّلميذ للغة الأجنبية، ومنهم من يرى أنّ لها تأثيرا سلبيا، ومنهم من يرى أنّ لها تأثيرا مزدوجا ايجابيا وسلبيا فإذا كانت اللغة الأولى للمتعلم قريبة من حيث الأصوات والحروف من اللغة الأجنبية المراد تعلمها، كان التأثير ايجابيا وسَهّلَ على المتعلم استيعاب، ونطق الأصوات، والحروف، واكتساب اللغة الأجنبية، والعكس صحيح، إذا كانت هناك تباعد واختلاف كبير بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية المراد تعلمها في مختلف المستويات اللّغوية صعب على المتعلم تعلم هذه اللغة واستيعابها، وهذا مما يؤكد عليه التحليل التقابلي.

هذا ويؤكد كمنز (cummins1979) من خلال إحدى فرضياته أنّ هناك تأثيرا متبادلا بين اللغتين الأولى والأجنبية (الثانية)؛ حيث يرى أنّ اللغتين الأولى والأجنبية تعتمد إحداهما على الأخرى، وبتعبير آخر؛ فإنّه يرى أنّ الكفاءة في اللغة الثانية مرتبطة بالمستوى اللغوي الذي وصل إليه المتعلم في اللغة الأولى، ويضيف إلى هذه الفرضية فرضية أخرى يذهب فيها إلى أنّ المتعلم لابد أن يصل إلى حد أدنى من النّمو في لغته الأولى حتى يسهل تقديم اللغة الأجنبية

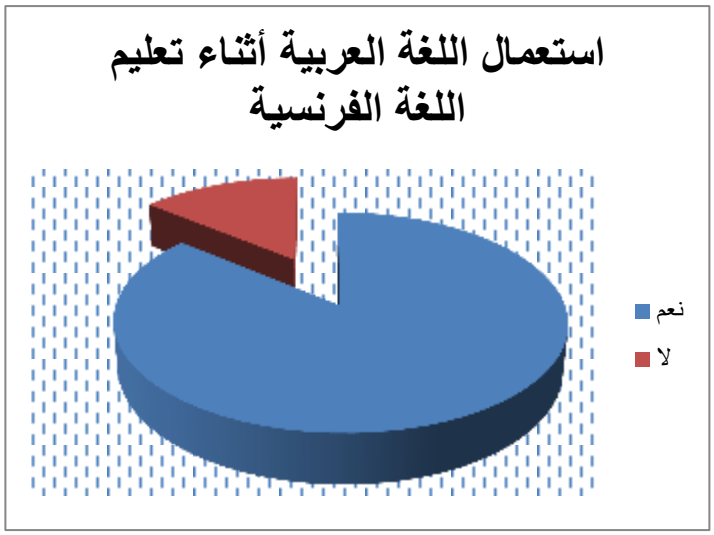
[1]: سوزان .م. جالس، اللغة الثانية، ج1، ص107.

[2]: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص87، 88.

ويكون هذا التّقديم مثمرا؛ فإذا لم يتحقّق الحد الأدنى المطلوب في اللغة الأولى؛ فإنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال تعلم اللغة الأجنبية بالكفاءة المطلوبة نظرا لانعدام الدعم الثّابت من اللغة الأولى[1]، وعليه يمكن القول: أنّ للغة الأولى تأثيرا كبيرا على تعلم اللغة الأجنبية، وهو تأثير لا يمكن إنكاره على الأقل في السّنوات الأولى من تعلم اللغة الأجنبية، فهي في عقل التلميذ بصمات لا تمحى؛ ولذلك فإنّه يتوجب على المعلم أن يراعي هذه البصمات، ويعتني بها ويستفيد منها في تعليمه للغة الأجنبية(الفرنسية)، فهذه العادات يمكن لها أن تلعب دورا كبيرا في تسهيل عملية اكتساب التلميذ للغة الفرنسية، فهي اللغة التي كونت العالم اللغوي للتلميذ، وهي من جعلته يَتَعوَّد على بنيات اللغة المختلفة.

2/ استخدام اللغة العربية أثناء تعليم اللغة الفرنسية

الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	99	%86,08
لا	16	%13,92
المجموع	115	%100



قراءة وتعليق:

تظهر إحصائيات الجدول أنّ ما نسبته (86,08%) من معلمي اللغة الفرنسية يلجؤون إلى استعمال اللغة العربية (أحيانا الدارجة) أثناء تعليمهم للغة الفرنسية، ونظرا لصعوبة التعامل

[1]: مكاي سيجوان، مكاي وليم، التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم محمد القعيد، محمد عاطف مجاهد، مادة شؤون المكتبات جامعة الملك سعود، السعودية، (د. ط)، 1994م، ص133.

مع التلاميذ بهذه اللغة، باعتبارها لا تحظى بالاستعمال في الحياة اليومية للتلاميذ، فيلجأ المعلم إلى استخدام اللغة العربية باعتبارها اللغة الأولى للتلميذ من أجل توضيح بعض الكلمات والمفاهيم التي يتعذّر على التّلميذ استيعابها وفهمها، خاصة وأنّ بعض الكلمات المستعلمة في اللغة الفرنسية تستعمل في الحياة اليومية على أنّها فرنسية معرّبة مثل كلمة "طابلة"، والتي تقابلها في الفرنسية كلمة table"، وكلمة "طوموبيل، وطاكسي، والتي يقابها في الفرنسية TAXI" وغيرها من الكلمات والمفاهيم، مما يجعل معنى الكلمة قريب إلى التلميذ، فتصبح مهمة المعلم هنا تصحيح النّطق فقط، إلّا أنّهم في الوقت ذاته يؤكدون على أنّه لا يجب الإفراط في استعمال اللغة الأولى للمتعلم حتى لا يتعود المتعلم عليها، وأنّ اللّجوء إليها يجب أن يكون آخر حل، في حين ذهبت ما نسبته (13,92%) من المعلمين إلى أنّهم لا يستعملون اللغة العربية أثناء تعليمهم اللغة الفرنسية؛ لأنّه كلما كانت درجة تعرض التلميذ للغة الفرنسية أكبر ووحيدا دون استعمال أي لغة أخرى كلما زاد تعلم التلميذ لها، وازدادت دافعيته نحو تعلّمها، وإنّ على المعلم ألّا يعوّد التلميذ على استعمال اللغة العربية، وأن يلجأ إلى وسائل أخرى بديلة إذا تعذّر عليه ايصال المعنى إلى المتعلم مثل الرسم واستخدام الصور والتّمثيل؛ فمعلم اللغة يجب أن يكون معلما وممثّلا ورسّاما في نفس الوقت، وتبقى العودة إلى اللغة الأولى آخر حل يلجأ إليه معلم اللغة.

3/ مستوى التلميذ الجزائري في اللغة الفرنسية

مستوى التلميذ	التكرار	النسبة
ممتاز	0	%0
جيد	2	%1,73
حسن	19	%16,52
متوسط	85	%73,91
ضعيف	9	%7,82
المجموع	115	%100

قراءة وتعليق:

يتضح من خلال ملاحظتنا للجدول، أنّ نسبة كبيرة _والتي قدرت بـ: (73,91%) _ من معلمي اللغة الفرنسية يذهبون إلى أنّ مستوى التلميذ الجزائري في اللغة الفرنسية هو مستوى متوسط، ويرجع ذلك _حسبهم_ إلى عقم البرنامج التربوي الخاص باللغة الفرنسية المطبق في الجزائر، كونه ينتج أشخاصا متقنين لقواعد اللغة الفرنسية إتقانا تاما، ولكنّهم عاجزون عن التّواصل بها واستخدامها، كونه برنامج تكثر فيه القواعد بينما يخصص أقل من ساعة لحصة التعبير الشّفهي والتواصل باللغة، وهذا خطأ فادح؛ فاللغة أولا وقبل كل شيء استعمال؛ "فحيوية

اللغة تقاس بالإضافة إلى كثرة استعمالها في التّخاطب اليومي العفوي"[1]، وهذا الاستعمال مرتبط بالدرجة الأولى بالاهتمام بمهارتي الاستماع والكلام.

في حين أنّ نسبة (16,52%) من المعلمين ترى أنّ مستوى التلميذ في اللغة الفرنسية هو مستوى حسن، وتمثل هذه النسبة نسبة التلاميذ الذين يمتلكون دافعية ورغبة في تعلم اللغة الفرنسية، والتي عادة ما يكون منشأها بيت المتعلم والوالدين الذين يزرعون في المتعلم حب تعلم اللغة الفرنسية نتيجة استعمالهم لها في التواصل اليومي، فلا يخفى على أحد أنّ للغة الفرنسية مكانة اجتماعية وتربوية كبيرة في المجتمع الجزائري، في حين أنّ نسبة (7,82%) ترى أنّ مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية مستوى ضعيف نظرا لعجز المتعلم عن استعمالها في أبسط الأمور الحياتية داخل المدرسة وخارجها، فالتلميذ لا يضطر إلى استعمالها في تواصلاته اليومية كونها مغيبة في بيئته _خاصة في المناطق النائية والمدن الصغرى_، كما أنّ الوقت المخصص لتعليمها وتعلمها غير كاف لفهمها واستيعابها، ناهيك عن عدم استجابتها للمتطلبات الثقافية والاجتماعية والبيئية، في حين قدرت نسبة المعلمين الذين يرون أنّ مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية مستوى جيد بـ:(1,73%)، وهي نسبة ضعيفة جدا إذا ما قورنت بنسبة بقية المستويات الأخرى، وقد اتفق المعلمون على أنّ نسبة التلاميذ الذين يمتلكون مستوى ممتاز في اللغة والفرنسية تقدر بـ: (0%)، خاصة في المراحل الأولى من تعلم اللغة الفرنسية؛ لأنّ المتعلم في مرحلة استقبال أكثر من مرحلة إنتاج للغة، وإنّ الحكم على مدى تميز التلميذ في لغة ما يتوقف على قدرته استعمال هذه اللغة في مختلف المواقف الحياتية والتربوية.

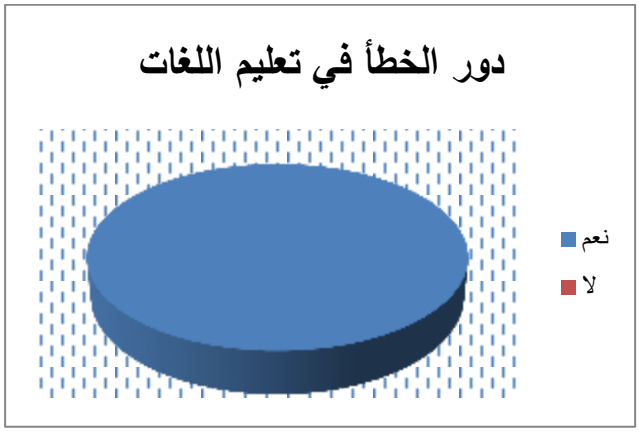
وعليه يمكن القول أنّه، وعلى الرغم من المجهودات والإمكانات التي تسخرها الدولة الجزائرية في سبيل الرقي بمجال التعليم عموما وتعليم اللغات خصوصا إلّا أنّ المستوى غير

[1]: ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث (أثر اللسانيات في النهوض لمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ع4، الجزائر، ص29.

مرضي اطلاقا، وقد عبر عبد الرحمان الحاج صالح (ت: 2017م) عن ذلك قائلا: "إنّ المستوى غير المرضي لتعليم اللغات في الجزائر، جعلها تنفرد ببعض المشاكل التي لا تعرفها باقي البلدان العربية"[1]، ومما لاشك فيه أنّ المدرسة تتحمل جزءا كبيرا من مسؤولية هذا المستوى التعليمي، إلّا أنّها ليس المسؤول الوحيد عن هذا المستوى؛ فالعملية التعليمية عملية مركبة معقدة تتداخل فيها مجموعة من الأطراف (معلم، متعلم، محتوى تعليمي)، والعوامل الخارجية(البيئة المجتمع، الأسرة...)، فالعيب "لا يكمن في المادة التدريسية فحسب، ولا في المدرس فحسب، ولا في طريقة التدريس فحسب، ولا في ظروف التعلم فحسب، ولا في اللغة فحسب، ولا في المحيط الاجتماعي الذي تجري فيه العملية التعليمية فحسب؛ ولكنّها نتيجة لوضع تترابط فيه هذه العوامل جميعا"[2]، و إنّ الرقي بالمستوى التعليمي _وتحديدا مستوى اللغة الفرنسية_ مرهون بمدى القدرة على التنسيق والربط بين هذه العوامل جميعا.

4/ دور الخطأ في تعليم اللغات

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	115	%100
لا	0	%0
المجموع	115	%100



[1]: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيةج1، ص185.

[2]: نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص6.

قراءة وتعليق:

تشير نتائج الجدول السّابق إلى أنّ جميع معلمي اللغة الفرنسية يتفقون على أهمية الخطأ في عملية تعلم اللّغات؛ حيث قدرت نسبة الإجابة بنعم بـ: (100%)، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على أهمية الخطأ في العملية التعليمية عامة، وعملية تعليم اللغات خاصة من جهة وعلى وعي المعلمين بأهمية الخطأ، ومكانته في عملية تعلم التلميذ للغة الأجنبية من جهة ثانية حيث أكدّ أغلب المعلمين من خلال إجاباتهم على أنّ وقوع المتعلم في الخطأ دليل على أنّه يتعلم، وعلى أنّه يتجاوب مع المعطيات اللغوية التي تقدّم له، وأنّ الخطأ بمثابة مرشد للمعلم إلى أهم الصعوبات التي تواجه التلميذ، وأهم المفاهيم والمعارف التي تعذّر عليه فهمها، بل إنّ من المعلمين من يوظف الخطأ في عملية تعليمه للغة الفرنسية_ حيث يَتعمد ارتكاب الخطأ_ وذلك حتى يختبر مدى فهم التلميذ للقاعدة اللّغوية أو المعرفة التي تلقاها، وعمّا إنّ كان يفهمها أم يحفظها فقط، بل إنّ بعضا من الخبراء والمهتمين بتعليم اللغات الأجنبية من يقوم بجمع مسودات تلاميذهم بعد كل اختبار ليصل إلى عقل المتعلم، وما يفكر به وطريقة فهمه للسؤال حتى يستطيع تصحيح الخطأ وتصويبه؛ "فالخطأ اللغوي قد وجد ولا سبيل إلى إنكاره، لكن ينبغي أن يكون مادة جديدة للمدارسة والنّقاش؛ فالأخطاء اللّغويّة تقدم تغذية راجعة* غنية، فهي تمدّ المعلم بمعرفة مدى حيوية مادته التّعليمية وطرائقه المتبعة، كما ترفد مصمّمي مناهج التعليم بمعين خصب من المعلومات"[1]؛ وعليه يتضح أنّ الخطأ عنصر أساسي في عملية تعلم اللغة

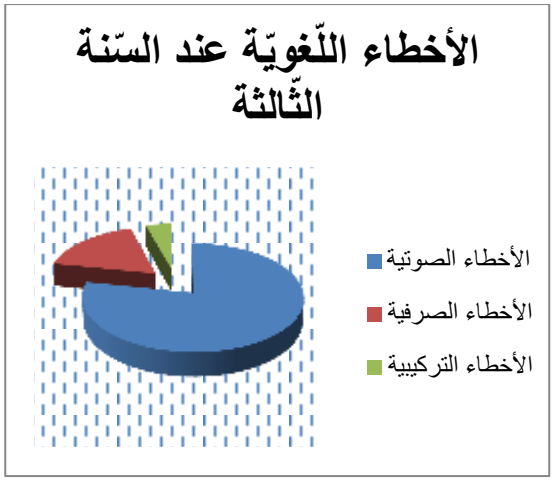
*: التغذية الراجعة: أحد المفردات العلمية التي تحتل أهمية كبيرة في العملية التعليمية، ويعرفها الباحثون بأنّها: "عبارة عن استجابة ضمن نظام بعيد للمعطى: (الاستجابة التي يقدمها المتعلم) جزءا من النتائج، وعرفها علماء التربية وعلماء النفس بأنّها المعلومات التي تقدم معرفة بالنتائج عقب إجابة الطالب" عن: بولحبال مربوحة نوار، قيقة رفيق، التّغذية الراجعة ودورها في تحقيق أهداف حصة التربية البدنية والرياضية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي ع20، ديسمبر 2016م، ص69.

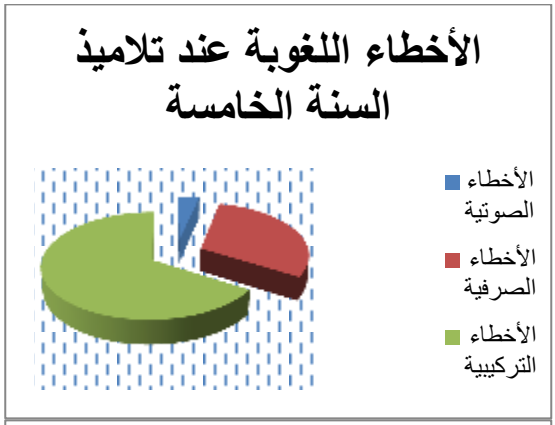
[1]: منى العجرمي، هالة حسنى بيدس، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات، ص1087.

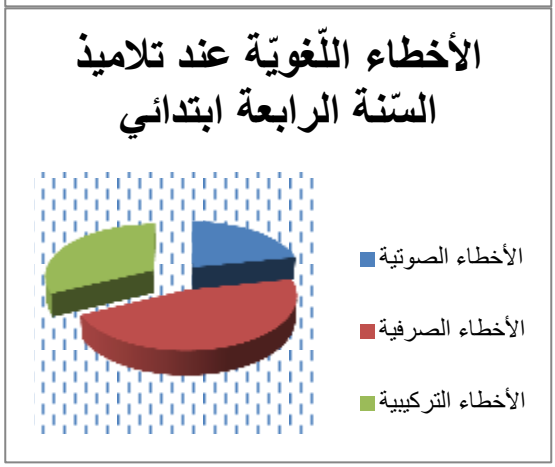
ولا يمكن الحديث عن عملية تعلم أو عن وجود تقدّم في عملية التّعلم لولا وقوع المتعلم في الخطأ.

5/ أهم أنواع الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها متعلمو اللغة الفرنسية:

أنواع الخطأ		التكرار	النسبة
السنة الثالثة ابتدائي	أخطاء صوتية	90	%78,26
	أخطاء صرفية	20	%17,39
	أخطاء تركيبة	5	%4,35
	المجموع	115	%100
السنة الرابعة	أخطاء صوتية	25	%21,73
	أخطاء صرفية	53	%46,08
	أخطاء تركيبية	37	%32,17
	المجموع	115	%100
السنة الخامسة ابتدائي	أخطاء صوتية	4	%3,47
	أخطاء صرفية	35	%30,43
	أخطاء تركيبية	76	%66,08
	المجموع	115	%100







قراءة وتعليق:

يتضح من خلال نتائج الجدول السّابق أنّ هناك تناسبا طرديا بين نوع الخطأ، والمرحلة التعليمية للتلميذ؛ إذ نلاحظ أنّ نسبة الأخطاء الصوتية مرتفعة جدا (78,26%) عند تلاميذ السنة الثالثة، ثم تليها الأخطاء الصرفية بنسبة(17,39%) ثم الأخطاء التركيبية بنسبة (4,35%)، ويرجع ذلك إلى أنّ التركيز في هذه المرحلة التعليمية يكون منصبا على تعليم التلميذ الجانب الصوتي للغة الفرنسية، فمن الطبيعي جدا أن تكون نسبة هذه الأخطاء مرتفعة جدا لدى هؤلاء التلاميذ، خاصة أنّ أصوات هذه اللغة تختلف عن أصوات اللغة العربية، وتعدّ أصواتا غريبة وجديدة بالنّسبة للتلميذ، في حين أكدّ معلمو اللغة الفرنسية أنّ تلاميذ السنة الرابعة يعانون بالدرجة الأولى من الأخطاء الصرفية بنسبة (46,08%)، ثم تليها الأخطاء التركيبية بنسبة(32,17%)، ثم الأخطاء الصوتية بنسبة(21,73%)، فالتلميذ في هذه المرحلة يبدأ بتشكيل الكلمات ويَتعوّد على الأصوات الفرنسية، ويبدأ في تشكيل الرصيد اللغوي والتّعرف على الكلمات وتركيبها ونوعها لذلك تكون أكثر أخطائه صرفية، ثم تركيبية؛ لأنّه يبدأ بتركيب الجمل والعبارات، أمّا بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة؛ فإنّ أكثر الأخطاء المنتشرة لديهم هي الأخطاء التركيبة بالدرجة الأولى بنسبة (66,08%) ثم تليها الأخطاء الصرفية بنسبة(30,43%)، ثم الأخطاء الصوتيّة بنسبة ضعيفة جدا (13,47%)؛ فأغلب التلاميذ _ماعدا ذوي المستوى الضعيف_ يتمكنّون من نطق أصوات اللّغة الفرنسيّة نطقا سليما بعد السّنة الرابعة ابتدائي، إلّا أنّهم يواجهون مشكلات تركيبية وصرفية نتيجة قلة رصيدهم اللغوي من جهة، وضعف فهمهم لبعض قواعد اللغة الفرنسية الخاصة بالتصريف وتركيب الجمل وغيرها من القواعد الصرفية والنّحوية التي تُميز اللغة الفرنسية من جهة ثانية.

6/ أهم أسباب وقوع الأخطاء اللغوية:

أهم أسباب الأخطاء اللغوية	التكرار	النسبة
التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية	43	%37,39
المحتوى التعليمي غير ملائم	40	%34,78
صعوبة اللغة الفرنسية	26	%22,60
أسباب أخرى	6	%5,21
المجموع	115	%100

قراءة وتعليق:

يُرجع أساتذة اللغة الفرنسية من خلال نتائج الجدول السّابق أسباب وقوع المتعلم في الأخطاء اللغوية المختلفة بالدرجة الأولى إلى التداخل اللغوي الحاصل بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، وقد بلغت النسبة في ذلك (37,39%)، وتتفق هذه النتائج مع "المسلمات التي شاعت مؤخرا في أوساط التربويين واللغويين أنّ أكثر الأخطاء الحاصلة في عملية تعلم لغة ثانية ترجع إلى التداخل بين اللغة الأولى واللغة الثانية التي يسعى إلى تعلمها"[1]، ويرجح المعلمون سبب هذا التداخل إلى الاختلاف المتواجد بين نظام اللغة العربية ونظام اللغة الفرنسية في المستويات اللغوية المختلفة. فعندما يريد التلميذ أن يتعلم اللغة الفرنسية _أو أيّة لغة أجنبية أخرى_ فإنّه

[1]: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2 1985م، ص54

يسهل عليه تعلم بعض قضايا اللغة في حين يصعب عليه تعلم أخرى، وعادة ما تكون القضايا التي يصعب عليه تعلمها هي تلك القضايا اللغوية التي تختلف عما هو موجود في لغته الأولى فاللغة الأولى تؤثر وبشكل عميق على تعلم التلميذ للغة الأجنبية (اللغة الفرنسية). وهذا ما تؤكد عليه فرضية التّحليل التّقابلي التي ترى أنّ الحاجز الأساسي الذي يحول دون اكتساب المتعلم للغة الثانية هو تدخل أنظمة اللغة الأولى(اللغة العربية) مع أنظمة اللغة الثانية (اللغة الفرنسية) وتحديدا النّقل السّلبي من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية الذي يؤدي بشكل عام إلى وقوع المتعلم في أخطاء لغوية كثيرة[1] أثناء استعمالهم للغة الثانية (اللغة الفرنسية).

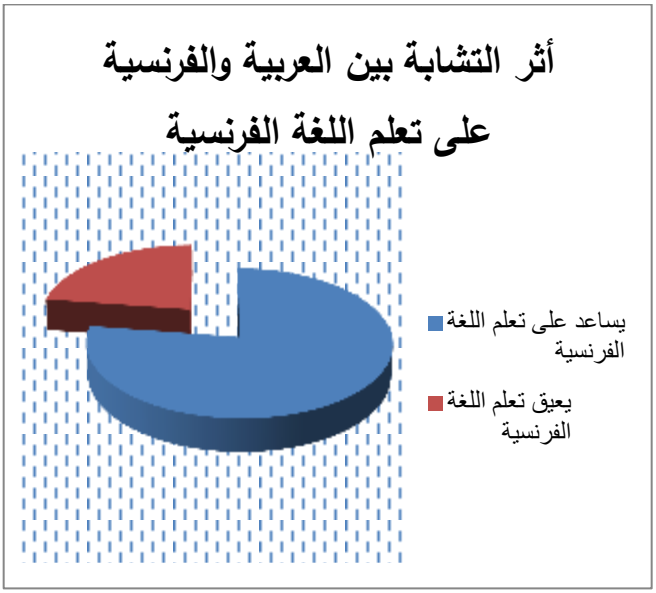
ويرجع البعض الآخر أسباب وقوع التلميذ في الأخطاء اللّغوية إلى المحتوى التعليمي بنسبة (34,78%)، حيث يرون أنّ المادة التعليمية المقدمة للتلميذ في هذه المرحلة غير مناسبة وتحتاج إلى كثير من الدّقة، كونها لا تستجيب لحاجات المتعلم اللّغوية والنّفسية والاجتماعية، ولا تراعى فيها الطاقة الاستيعابية للتلميذ؛ الدليل على ذلك أنّ الكتاب المدرسي للسنة الرابعة تتدرج فيه نصوص لعمالقة الكّتاب في اللغة الفرنسية كـ: "مولود فرعون"، واللغة التي يستخدمها هؤلاء الكتاب الكبار لغة تَفوق قدرات المتعلم وطاقته الاستيعابية؛ فالمحتوى التّعليمي لابد أن يوضع وفق معايير ومقاييس علمية دقيقة تراعى فيها كل تلك الجوانب. أمّا بقية المعلمين فقد ذهب بعضهم إلى اعتبار سبب وقوع التلميذ في الأخطاء اللّغوية إلى صعوبة اللغة الفرنسية (صعوبة النظام اللغوي) بنسبة (22,60%) باعتبارها لغة جديدة على المتعلم من جهة ونظرا لتعقد نظامها اللغوي وكثرة القواعد والأزمنة وغير ذلك، وذهب الباقي (5,21%) إلى أنّ وقوع هذه الأخطاء راجع إلى أسباب أخرى خارجية أهمها الأسرة والمحيط الاجتماعي للتلميذ، وأخرى

[1]: ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص182، 183.

داخلية أهمها الرغبة ومدى قابلية* "Aptitude" التّلميذ لتعلم هذه اللغة؛ حيث تؤكد الدراسات على أنّ النجاح في عملية تعلم اللغة الثانية (اللغة الأجنبية) يرتبط بشكل كبير بمدى قابلية تعلم هذه اللغة، وقد أكدّ سيكهان "Skehan"(1989م) أنّ "القابلية هي بانتظام المتنبئ الأفضل بالنّجاح في تعلم اللغات"[1]؛ فالقابلية اليوم _على الرغم من إهمال الدارسين والباحثين لها قديما_ تعدّ عاملا مميزا من عوامل تعلم اللغة الأجنبية التي يجب على كل من يهتم بعملية تعلم اللغات وتعليمها الاهتمام بها.

7/ أثر التشابه بين اللغتين العربية والفرنسية على تعلم التلميذ للغة الفرنسية

الإجابة	التكرار	النسبة
يساعد على تعلم اللغة الفرنسية	89	%77,39
يعيق تعلم اللغة الفرنسية	26	%22,60
المجموع	115	%100



*: القابلية "Aptitude": تعد القابلية أحد أهم العوامل التي تؤثر بشكل مباشر على تعلم اللغات الأجنبية، وقد بدأ الاهتمام بها في السّنوات الأخيرة، ويعد ج. ب. كارول "J. B. Carroll"، من أكثر الباحثين الذين ارتبط اسمهم بدراسات القابلية في تعليم اللغات الأجنبية، فهو من أسس لما يعرف عند سيكهان"Skehan": "النّظرة القياسية ذات الأربع مكونات للقابلية اللّغوية والمتمثلة في: القدرة على التشفير الفونيمي، القياسية البنوية، القدرة الاستقرائية على تعلم اللغات، الذاكرة والتعلم"، والتي لها دور كبير ومهم في تعلم اللغة الأجنبية" (للاستزادة ينظر: سوزان. م. جلس، لاري سلنكر، اللغة الثانية، ج2، ص533_534).

[1]: سوزان .م. جالس، لاري سلينكر، اللغة الثانية، ج2، ص533.

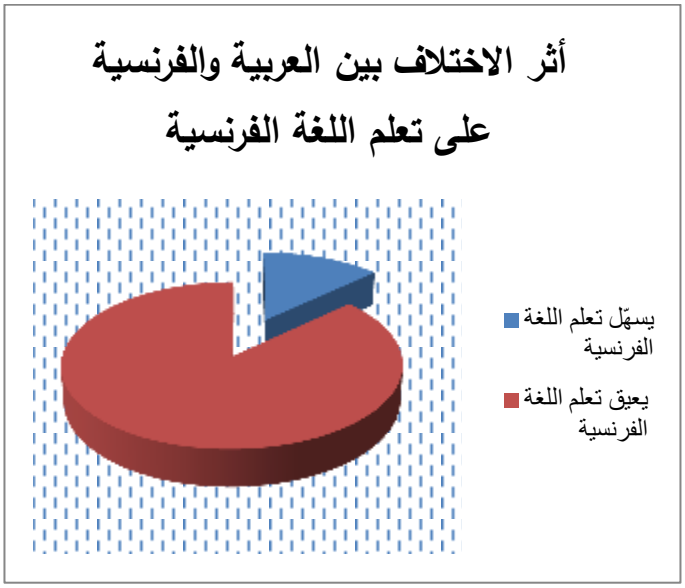
قراءة وتعليق:

تظهر نتائج الجدول السّابق أنّ نسبة (77,39%) من المعلمين يؤكدون على أنّ التّشابه اللّغوي الموجود بين نظام اللغة العربية ونظام اللغة الفرنسية يساعد على تعلم التلميذ للغة الفرنسية "فالصيغ المتشابهة يسهل تعلمها؛ لأنّ المتعلم سيقوم بنقل البنية كما هي دون الحاجة إلى التفكير في التوزيع الصحيح"[1]، في حين قدرت نسبة المعلمين الذين يرون أنّ التشابه يعيق عملية تعلم اللغة الفرنسية بـ: (22,60%)، حيث يرون أنّه لا يوجد تشابه كلي بين اللغات، وإنّ هذا التشابه الموجود بين اللغتين العربية والفرنسية، وهو تشابه سطحي، وأنّه في الأصل توجد فروق دقيقة، وأنّ المتعلم في أغلب الأحيان لا ينتبه إلى هذه الفروق، ما يؤدي به إلى الوقوع في الخطأ والزّلل هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنّهم يرون أنّ التشابه الذي يكون مساعدا على تعلم اللغة هو التشابه الموجود بين اللغات التي تنتمي إلى أصل واحد اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية، أمّا فيما يتعلق باللغة العربية واللغة الفرنسية فهما لغتان من أصلين مختلفين (الأولى من الأصل السّامي، والثانية من الأصل اللاتيني)، فحتى وإنّ وجد تشابه بينهما؛ فإنّه تشابه ضعيف جدا(نسبي وليس تام)، ولا يمكن الاعتماد عليه في تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها.

[1]: وليد عناتي، اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة، عمان، ط1، 2003م، ص120.

8/ أثر الاختلاف بين اللغتين العربية والفرنسية على تعلم التلميذ للغة الفرنسية

الإجابة	التكرار	النسبة
يسهل تعلم اللغة الفرنسية	15	%13,04
يعيق تعلم اللغة الفرنسية	100	%86,96
المجموع	115	%100



قراءة وتعليق:

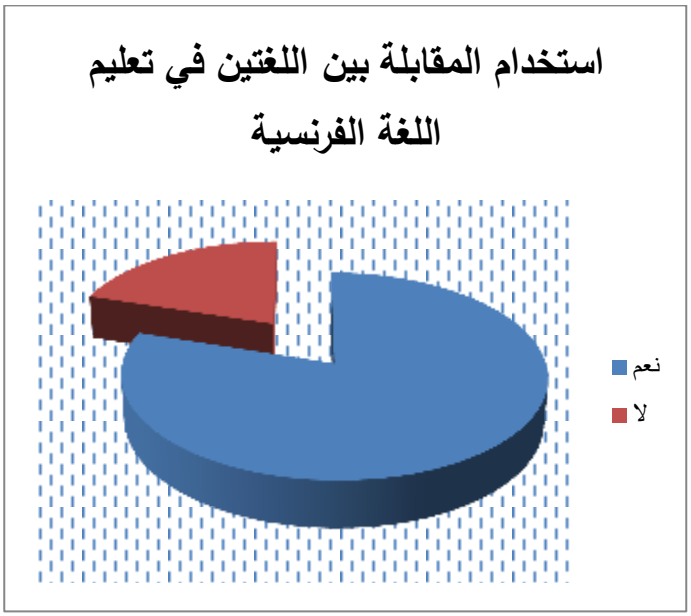
تشير نتائج الجدول أعلاه أنّ نسبة كبيرة من معلمي اللغة الفرنسية _ما يقدر بـ: (86,96%)_ يؤكدون على أنّ الاختلاف بين اللغة العربية، واللغة الفرنسية من أكثر العوامل التي تعيق تعلم التلميذ للغة الفرنسية؛ فالصيغ المختلفة بين اللغتين عادة ما تكون أصعب، لأنّ مهمة المتعلم ستتعدى رحلة التعريف _كما في الصيغ المتشابهة_ إلى مرحلة التمييز، ثم التنظيم، ثم التوظيف، هذا وقد أكدت الخبراء والمختصون من خلال دراساتهم على أنّ "صعوبات تعلم أي لغة أجنبية تتوافق مع حجم الاختلاف بين: اللغة الأم للمتعلم واللغة الأجنبية الهدف؛ إذ كلما كان الاختلاف كبيرا كانت الصعوبات كثيرة"[1]، وقد أكّد أهل الاختصاص أنّ تحديد هذه الاختلافات له دور كبير في الكشف عن الصعوبات والمشكلات التي تعيق تعلم التلميذ للغة الأجنبية وتوضيح أسباب وقوعه في الأخطاء اللّغويّة المختلفة، في حين ذهبت فئة أخرى من المعلمين _وهي فئة قليلة (13,04%)_ إلى أنّ الاختلاف ليس معيقا لتعلم، وتعليم اللغة الفرنسية، فعلى الرغم من أنّ الاختلاف يعدّ أحد العوامل التي تعيق العملية التعليمية، إلّا

[1]: وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص120.

أنّه يظل عاملا بسيطا يمكن التّغلب عليه إذا ما قورن بعوامل أخرى لها تأثير أهم من تأثير الاختلاف على عملية التّعلم، ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر التّواصل الفّعال بين الأستاذ والتّلميذ.

9/ استخدام المقابلة بين اللغتين في تعليم اللغة الفرنسية

الاجابة	التكرار	النسبة
نعم	92	%80
لا	23	%20
المجموع	115	%100



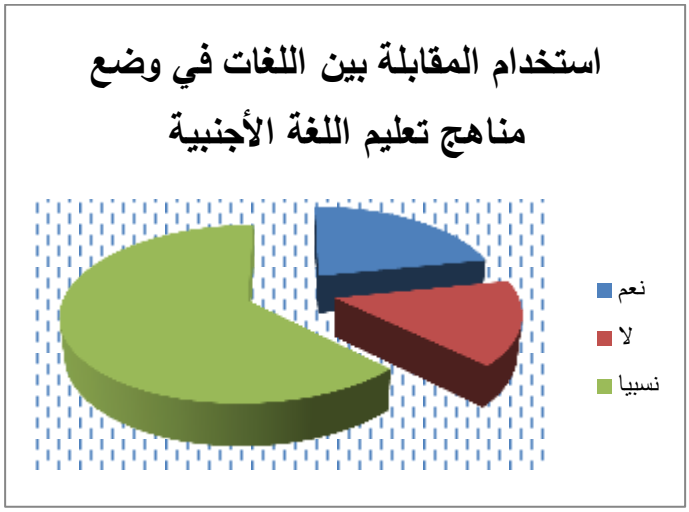
قراءة وتعليق:

تظهر نتائج الجدول أنّ (80%) من المعلمين يؤكدون على أهمية المقابلة بين اللغات في تعليم اللغة الفرنسية، وأنّهم يستخدمونها أثناء تعليمهم للغة الفرنسية داخل القسم؛ فهي تساعد كثيرا على ايصال المعلومات للتلميذ، وعلى استيعابه للمفاهيم والمعارف، وقد أكدّ أحد المختصين في مجال الدراسات التقابلية على أهمية المقابلة (وتحديدا التحليل التقابلي) في تحسين عملية تعلم اللغات الأجنبية قائلا: "للتحليل التقابلي قيمة تتعاظم يوما بعد يوم داخل قاعة الدرس بوصفها تقنية مفيدة لتقديم المواد اللغوية للمتعلمين، ومميزة لطريقة التعلم، ويُفترض أنّ لغة التعلم الأم تمثل عنصرا قويا في تعلم اللغة الثانية، وأنّه لا يمكن تجاهلها أو إقصاؤها

من العملية التعليمية"[1]، فتعلم أي لغة بعد اللغة الأولى لا يمكن أن يتم بمعزل عن اللغة الأولى للمتعلم، وتعد المقابلة المنطلق الأول لكل شخص يريد تعليم أو تعلم لغة ثانية مهما كان نوع هذه اللغة، في حين أكدّ (20%) من المعلمين أنّهم لا يستخدمون المقابلة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية أثناء تعليمهم للغة الفرنسية؛ حيث يرون أنّ المقابلة تُعوّد التلميذ الاتكال على لغته الأولى واللّجوء المستمر لها، وهذا اللّجوء يؤدي به في كثير من الأحيان إلى ارتكاب أخطاء لغوية كثيرة، يصعب على المعلم معالجتها خاصة؛ وأنّ المقابلة المعتمدة من قبل المعلم والمتعلم مقابلة عشوائية غير ممنهجة، وليست مبنية على أسس علمية.

10/استخدام المقابلة بين اللغات في وضع مناهج تعليم اللغة الأجنبية

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	25	%21,74
لا	18	%15,65
نسبيا	72	%62,61
المجموع	115	%100



قراءة وتعليق:

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى نسبة (21,74%) من المعلمين يؤكدون على أهمية الدراسات التقابلية بين اللغات في إعداد مناهج تعليم اللغة الأجنبية؛ نظرا للدور البارز الذي تقوم به هذه البحوث والدراسات "في توفير مادة علمية متنوعة لسانية ثرية بمختلف الدلالات والاصطلاحات التي تجعل هذه المواد العلمية، وما تحتويه من مخزون لغوي مكتنز قريبة

[1]: وليد عناتي، اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص113.

ومأنوسة عند المتعلّم، وبالتالي تنشأ متعلما قادرا على تحقيق آماله بأيسر سبيل وأدق مسلك"[1] فالمقابلة تسهم _حسب هؤلاء المعلمين_ في إعداد مناهج تراعي لغة المتعلم الأولى، وطبيعة تفكيره مما يُسَهّل عليه عملية تعلم اللغة الأجنبية، في حين ذهب (15,65%) من المعلمين إلى أنّه لا يمكن أبدا اعتماد المقابلة في إعداد مناهج تعليم اللغات، وإنّ اعتمادها لا يجب أن يتخطى حدود قاعة الدرس، حيث تستخدم فقط كوسيلة مساعدة للمعلم في ايصال المعلومات والمعارف التي يتعذر على المتعلم فهمها، وعلى المعلم ايصالها _إلّا باللجوء إلى المقابلة بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية_، وأنّ هذا النّوع من المقابلة في إعداد المناهج لا يكون نافعا إلّا بين اللغات التي تنتمي إلى أصل واحد _كالمقابلة بين اللغة العربية واللغة العبرية_ حيث تكون التشابهات كثيرة وقريبة بين اللغات، ووجوه الاختلاف قليلة، أمّا دون ذلك فالمقابلة تكون فاشلة ولا قيمة لها، ويمكن الرد على هذا التوجه بما ذهب إليه الباحث اللّساني المعروف "أحمد حساني" حينما قال متحدثا عن أهم مرتكزات اللسانيات التقابلية: "تعدّ المقابلة بين لغتين لا تنتميان إلى سلالة واحدة، مرتكزا أساسيا للسانيات التقابلية؛ فالمقابلة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية لغرض تعليمي أو ترجمي، هي أكثر إثارة ومردودية من المقابلة بين الفرنسية والإسبانية أو بين العربية والعبرية"[2]؛ وعليه فإنّ المقابلة بين اللغات التي تنتمي إلى سلالات مختلفة أكثر قيمة علمية وتعليمية من المقارنة بين اللغات التي تنتمي إلى أصل واحد.

أمّا (62,61%) من المعلمين فيذهبون إلى أنّ اعتماد نتائج المقارنة بين اللغات في إعداد المناهج يجب أن يكون نسبيا فقط؛ لأنّ تعليم اللغات وتعلمها ليس قضية لسانية بحتة بل قضية مركبة تتدخّل فيها العديد من الجوانب اللّغوية والنّفسية والاجتماعية والثّقافية التي يجب

---

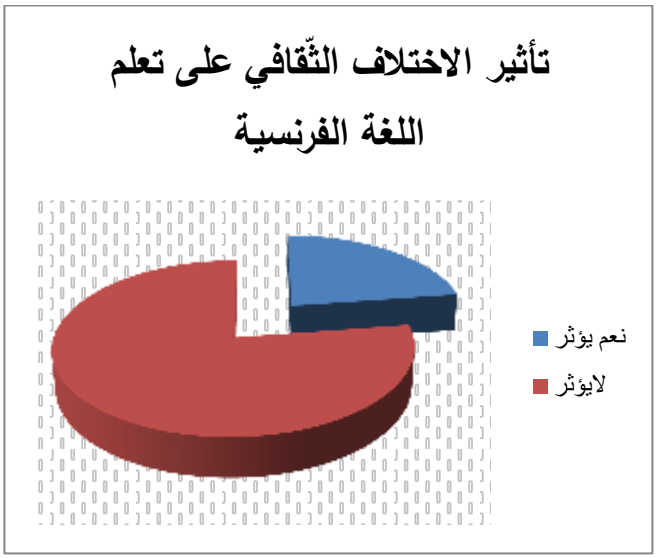
[1]: عبد الرحمان بوزنون، أثر توظيف التحليل التقابلي في ترقية المناهج التعليمية، مجلة تعليميات، ص162.

[2]: أحمد حساني، المركزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها _مقارنة لسانية تطبيقية تقابلية نصيّة_، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية حول الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، م1، دار كنوز المعرفة، عمان 22_24/04/ 2014م، ص16.

مراعاتها عند إعداد المناهج، فعملية المقارنة بين اللغات هي إحدى الإجراءات التي يمكن أنّ تسهم وبشكل كبير في إعداد مناهج أكثر ملائمة لتعليم اللغة الأجنبية، إلّا أنّ الاعتماد عليها وحدها غير كاف، فإعداد المناهج عملية مركبة ومعقدة لابد أن تراعى فيها مجموعة من الأسس النّفسية والتّربوية والفلسفية والاجتماعية والثّقافية؛ فالمحتوى التعليمي في الأصل "لابد أن يرتبط بحياة التلميذ، وواقعه واحتياجاته، واهتماماته، ويحدث من خلال تفاعل التلميذ مع كل ما يحيط به في بيئته، وينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته، ويحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم في البيت، المدرسة، الحي، النادي، الطبيعة"[1]؛ فالوظيفة الأولى للغة هي التواصل، ولابد أن يحقق المحتوى التعليمي هذه الوظيفة من خلال مراعاته للمرحلة العمرية للمتعلم وبيئته الاجتماعية.

11/أثر الاختلاف الثّقافي بين اللغتين العربية والفرنسية على تعلم اللغة الفرنسية

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	26	%22,61
لا	89	%77,39
المجموع	115	%100



[1]: حسن شحاته، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2008م ص32.

قراءة وتعليق:

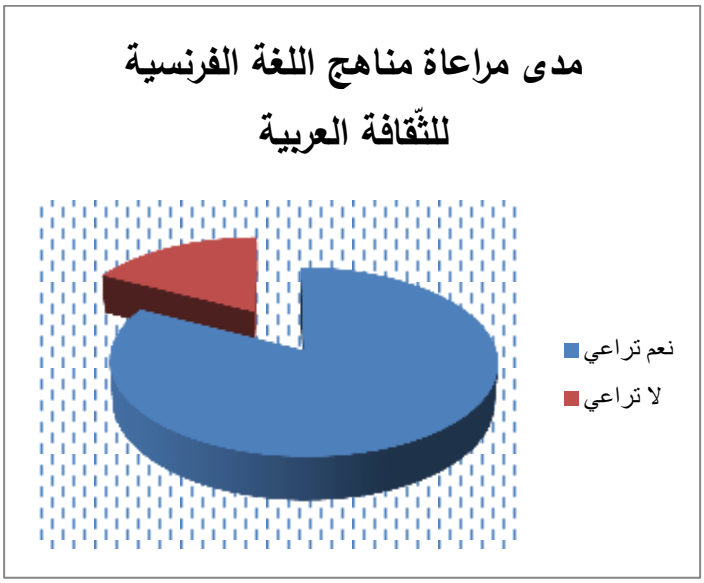
يؤكد أغلب المعلمين (77,39%) من خلال إجابتهم على أنّ الاختلاف الثّقافي الموجود بين اللغة العربية واللغة الفرنسية لا يؤثر على تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها، خاصة في المراحل المتقدمة من تعلم اللغة الفرنسية؛ لأنّ عملية تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر _خاصة مرحلة التعليم الابتدائي_ تهتم بإتقان المتعلم لقواعد اللغة الفرنسية في المستويات اللغوية المختلفة بالإضافة إلى ذلك فإنّهم يؤكدون على أنّ المناهج المقدمة للمتعلم يمكن تحويرها حتى تتلاءم وثقافته وعاداته وتقاليده، وبالتالي فإنّ هذا الاختلاف لا يكون له تأثير كبير إلّا في حالة التخصص في اللغة مستقبلا في الجامعة أو في حالة اختيار تخصص الترجمة بين اللغات المختلفة، فهنا يكون الجانب الثقافي مؤثرا وبشكل كبير؛ فمثلا تجد بعض العبارات في اللغة الفرنسية تخالف تماما ما هو موجود في اللغة العربية _خاصة في جانب الأمثال والحكم_ ففي العربية يقال "أثلجت صدري" في حين تعبر اللغة الفرنسية عن نفس الحالة بطريقة معاكسة تماما بالمثل: "ça me réchauffe le cœur" بمعنى "هذا يدفئ قلبي"، ويرجع ذلك إلى اختلاف البيئة العربية الحارة عن البيئة الفرنسية الباردة.

في حين يذهب (22,61%) من المعلمين إلى أنّ الاختلاف الثّقافي بين اللغتين العربية والفرنسية يؤثر على تعلم التلميذ للغة الفرنسية، ويعلّل أصحاب هذا الاتجاه قولهم بأنّ اللغة ثقافة وأنّه مهما حاولنا الانسلاخ من ثقافة اللغة؛ فإنّه من المستحيل بما كان أن تنسلخ اللغة عن ثقافتها في بعض الجزئيات والعناصر _خاصة في دلالة بعض الكلمات وبعض الأمثال_ "فمعيار الثقافات من المعايير الخمسة التي حددت لتعليم اللغات الأجنبية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أنّ العلاقة بين إجادة اللغة والدخول إلى ثقافة هي علاقة طردية؛ فليس من السّهل تدريس اللغة الأجنبية بعيدا عن ثقافتها، إذ تعتبر اللغة الوسيلة التّعبيرية الأولى التي يعبر بها الإنسان عما يجول في خاطره من أفكار، ومن هنا فإنّ اللغة هي النّاطق الرسمي باسم

الثقافة"[1]، ومما لا شك فيه أنّ اكتساب اللغة بمعزل عن الثّقافة أمر غير ممكن؛ فاللغة مرآة الثقافة، ويمكن اعتبارهما وجهين لعملة واحدة فلا يمكن أن تصل إلى الأولى بمعزل عن الثانية وإنّ المتأمل للكتب المدرسية عبر المراحل التعليمية في الجزائر يلاحظ أنّ اللغة الفرنسية تعلم كقوالب لغوية فارغة من محتوياتها الثقافية، فشخصيات الحوار في النّص الفرنسي في كتاب اللغة الفرنسية الجزائري بأسماء عربية، وتحديد الأهداف بعيد كل البعد عن كشف هوية الآخر الثقافية، وهذا وإن بدا للوهلة الأولى شيئا ايجابيا، فإنّه في الحقيقة يعدّ أحد أهم أسباب التداخل اللغوي الثقافي عند التلميذ، كونه يكون سببا في خلق وضعية فكرية ملتبسة عند التلميذ لا يفرق فيها بين لغته وثقافته ولغة وثقافة الآخر[2]، فإنّه لابدّ على معدّي المناهج والمختصين في مجال تعليم اللغات الأجنبية تسليط الضوء على الاختلاف الثّقافي بين اللغات _اللغة العربية واللغة الفرنسية_ ومراعاته أثناء إعداد المناهج والكتب المدرسية.

12/ مدى مراعاة مناهج اللغة الفرنسية للثقافة العربية

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم تراعي	95	%82,61
لا تراعي	20	%17,39
المجموع	115	%100



[1]: حنين فارس خندقجي، المحتوى الثقافي والأنماط اللغوية (المعجمية والصرفية والنحوية) في: كتاب "الكتاب في تعلم العربية" وكتاب "تعليم العربية للناطقين بغيرها_الكتاب الأساسي_" _(دراسة تحليلية مقارنة)، رسالة ماجيستير في برنامج اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة بيرزيت، فلسطين، 2018م،

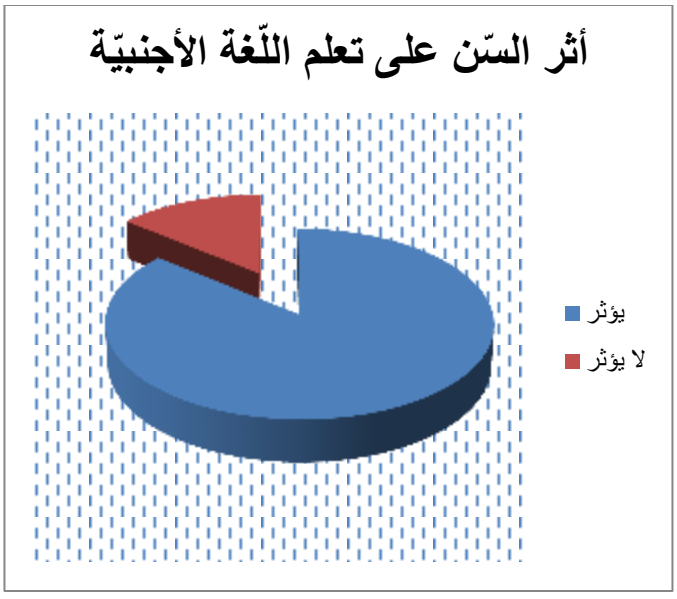
[2]: ينظر: سعيدة كحيل، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الفرنسية نحو تأسيس نظري وعملي لدرس الترجمة، ص160.

قراءة وتعليق:

تشير نتائج الجدول السّابق إلى أنّ (82,61%) من معلميّ اللّغة الفرنسيّة يؤكدون على أنّ مناهج اللغة الفرنسية المقدّمة للتّلاميذ في هذه المرحلة التّعليميّة (مرحلة التعليم الابتدائي) مراعية للثّقافة العربيّة الجزائرية، فمحتوى الكتب المدرسية يتضمن مواضيع تعكس الثقافة العربية والأمازيغية من أعياد دينية وطنية، وغيرها من المواضيع التي تعكس الثّقافة الجزائرية، في حين ذهب (17,39%) من المعلمين إلى أنّ مناهج تعليم اللّغة الفرنسيّة لا تراعي الثّقافة العربية الجزائرية فهي لا تتماشى وواقع المتعلم وحياته اليّوميّة، فالطفل الذي يعيش في بيئة صحراوية ويمشي حافيا، ويستحم مرة في الأسبوع، يصطدم بكلمات وعادات (الاستحمام يوميا، وتغير الملابس قبل النوع، والخروج إلى الحديقة...) غير موجودة أصلا في ثقافته (مثل: الكحول(الخمر))، وهذا من شأنه أن يخلق له مجموعة من الصّعوبات لذا يجب مراعاة الثقافة وبيئة المتعلم.

13/ أثر عامل السّن على تعلم اللّغة الأجنبيّة

الإجابة	التكرار	النسبة
يؤثر	99	%86,08
لا يؤثر	16	%13,92
المجموع	115	%100



قراءة وتعليق:

تظهر نتائج الدراسة أنّ نسبة كبيرة من معلمي اللّغة الفرنسيّة(86,08%) يؤكدون على أنّ عامل للسّن أحد أهم العوامل التي لها تأثير كبير على اكتساب وتعلم الإنسان للّغة الأجنبيّة وأنّه كلّما كانت عمر المتعلّم أقلّ كلما كانت قدرته على اكتساب وتعلم اللّغة الأجنبيّة أقوى وأسرع، والعكس صحيح، فكلّما كبر الإنسان ضعفت ذاكرته وكثرت مشاغله وقل تركيزه وضَعُفَت قدرته على الاستيعاب والحفظ، وقد اهتم البّاحثون والمختصّون كثيرا بقضيّة السّن وأثرها على تعلّم اللّغة الأجنبيّة، وظهر هذا الاهتمام فيما يعرف بفرضيّة الفترة الحرجة* في تعليم اللّغات، وقد أكدّ أغلب المعلّمين أن تعليم الطفل اللّغة الأجنبيّة في سن مبكّرة لها نتائج ايجابية وتكون أسهل وأسرع؛ فالطفل في هذه المرحلة العمريّة يمتلك مرونة معرفية* "Cognitive flexibilité" تُمكّنه من تعلم أية لغة بسرعة كبيرة فـ: "مرونة الدّماغ قبل سن البلوغ، هي التي تَمكّن الطفل من اكتساب اللّغة، وفيما بعد يصبح إتقان النّظام اللّغوي وخاصة النّظام الصوتي"[1] كما تؤكد الدراسات (وإجابات المعلمين أيضا) أنّ أحسن فترة لتعليم الطفل اللغة الأجنبية هي الفترة الممتدة بين الثالثة والخامسة من عمره؛ حيث يسهل على الطفل في هذه الفترة اكتساب

---

*: المرونة المعرفية (Cognitive Flexibilité): ويقصد بها القدرة على الذهنية على التحول بين مفهومين أو عدة مفاهيم في آن واحد، واي القدرة على الانتقال من مهمة إلى أخرى ومن سلوك إلى آخر، وتختلف هذه المرونة باختلاف عامل السّن، ويعد الأطفال أكثر مرونة معرفية مقارنة بالكبار.

*: الفترة الحرجة (Période critique): وهي مرحلة عمرية محددة بيولوجيا يكون اكتساب اللغة فيها أسهل وأسرع، ومقارنة ببقية المراحل العمرية الأخرى؛ فإذا تجاوز المتعلم هذه المرحلة العمرية صعب عليه اكتساب اللغة، وقد اختلف الباحثون في تحديدها فهناك من ذهب إلى أنّها تمتد من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة، وهناك من ذهب إلى أنّها تتوقف عند سن المراهقة (13سنة)، وهناك من ذهب إلى أن هذه الفترة خاصة بتعلم اللغة الأصلية للطفل، والآراء في هذه القضية متعددة ومتنوعة، لكن تجدر الإشارة هنا أنّه لا يوجد حتى الآن اتفاق حول السّن الأنسب لتعلم اللغة الاجنبية وتبقى تلك الآراء والنتائج نسبية (للاستزادة حول الموضوع ينظر: خالد عبد العزيز الدامغ، السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي، مجلة جامعة دمشق، م27، ع1، 2، 2011م، ونايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ص73، 75.).

[1]: نايف خرما، علي الحجاح، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص74.

النّظام اللّغوي الأجنبيّ خاصة النّظام الصّوتي؛ إذ تكون له قدرة كبيرة على التقاط الأصوات والقواعد اللّغويّة، ويكون نطقه لها نطقا سليما، "أمّا بعد هذا السّن، فيصبح دماغ الطفل غير مرن المرونة المناسبة"[1]، وتصبح قدرته على تعلم اللّغة أضعف، وعلى نطق الأصوات أصعب.

في حين ذهب (13,92%) من المعلّمين إلى أنّ السّن لا يؤثر على تعلم اللّغة الأجنبيّة وأنّ كلّا من الكبير والصغير يستطيع تعلم أيّة لغة يريد تعلّمها، وأنّ ما يحتاج إليه هو الإصرار والرّغبة والمثابرة والصّبر، فالكبير يمتلك من القدرات والمميزات ما يمكّنه من تعلم أيّة لغة أجنبية، في حين نجد كثيرا من صغار السّن يعجزون عن تعلم اللغة الأجنبية والعكس صحيح فصغر السن لا يُسهّل تعلم اللغة وكبر السن لا يُعيق تعلم اللّغة، فكل منهما يمتلك من المميّزات التي تُخوّله أن يتعلم أيّة لغة كانت فـ: "فالطفل يمتاز على البّالغ في بعض الجوانب، ويمتاز البّالغ على الطفل في جوانب أخرى"[2]؛ ففي الوقت الذي تتحمل فيه ذاكرة الراشد عددا كبيرا من الكلمات في آن واحد، يصعب على الطفل أن يستوعب بضع كلمات في ساعة واحدة[3]، وقس على ذلك؛ فالعبرة ليست بالعمر، وإنّما بالرغبّة والمثابرة في التّعلّم.

[1]: باري ماكلافن، نظريات تعلم اللغة الثانية، تر: عبد العزيز العبدان، عالم الكتب، الرياض، السعودية، (د. ط)، 1417هـ ص155.

[2]: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، (د. ط)، (د. ت)، ص78.

[3]: ينظر المرجع نفسه، ص79.

14/أهم العوامل التي تؤثر على تعلم اللّغة الفرنسيّة

العوامل التي تؤثر على تعلم اللغة الفرنسية	التكرار	المجموع
الأسرة ومستواها التّعليمي	54	%46,95
المستوى المعيشي	18	%15,65
البيئة الجغرافية	43	%37,39
المجموع	115	%100

قراءة وتعليق:

أكدّ المعلمون من خلال إجابتهم على أنّ الأسرة هي المؤثر الأول على تعلم التلميذ للغة الفرنسية بنسبة (46,95%)، فهم يؤكدون على أنّ الأسرة هي المنبت الأول للطفل، وأنّ لها دورا كبيرا في تكوين الملكة اللغوية للتلميذ، فهي أول من يتولى العناية بلغة الطفل، ويعدّ المستوى التّعليمي للأسرة من بين أكثر المستويات التي تلعب دورا كبيرا في ذلك؛ فالأسرة المتعلمة لها دور فعال في رفع مستوى التّحصيل الدراسي في اللغة الأجنبية، نظرا لتميز الوالدين فيها بالوعي بأهمية اكتساب اللغات الأجنبية وتعلمها وأهمية التّحدث بها، والتّمكن من استعمالها في مختلف المواقف الحياتية، كما تساعد الأسرة المتعلمة التلميذ على اكتساب الكفاية

التّواصلية* باللّغة الأجنبيّة من خلال اعتمادها على الاتصال وإحداث التّفاعل البّناء بينها وبين أفراد أسرتها، فقيمة اللّغة ترتبط بعدد متكلميها، وكلّما اتسع نطاق اللغة وزاد عدد الأشخاص الذي يتفاعل معهم المتعلم عن طريق هذه اللّغة كلما زاد نفعها العلمي الفعلي للمتعلم[1]، والمتمثل في اكتساب القدرة التواصلية بهذه اللغة في مختلف المواقف الحياتيّة.

ثم تليها البيئة التي يعيش فيها التّلميذ بنسبة (37,39%)، إذ تلعب البيئة (المحيط الاجتماعي) دورا مهما في اكتساب الطفل للغة، وقد أكدّ الأساتذة أنّ التلميذ الذي يقطن في المدن الكبرى(الجزائر، وهران، عنابة...) والتي تستعمل فيها اللّغة الفرنسيّة في الحياة اليوميّة والتّواصلات المختلفة أكثر قدرة على تعلّم اللّغة الفرنسيّة مقارنة بالتّلميذ الذي يقطن في المناطق النّائية أو المدن الداخليّة والصغرى التي لا تستعمل فيها اللغة الفرنسية، ويتماشى هذا الرأي مع ما يعرف بفكرة الانغماس اللّغوي* فكلما كانت اللغة الهدف مستعملة في محيط المتعلّم كلما تمكن من تعلم هذه اللّغة، واستعمالها فكما سبق وأشرنا فإنّ حيوية اللّغة تقاس باستعمالها، وقد أكدت الدراسات التي قام بها المختصون في مجال تعليم اللّغات على أهمية الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغات الأجنبيّة، فـ: "اللغة لها بيئة ووسط تنمو وتتطور فيه بشكل سلس ومطرد في شكل حمام لغويّ متعدّد الأحوال بين رسميّ وتفاعليّ وتعامليّ، يكون فيه المتعلّم كالمغمور

*: الكفاية التواصلية(La Competence communicative): وهي قدرة المتعلم على استخدام اللغة والتعبير بها بطلاقة في مختلف المواقف التواصلية التي يتعرض لها، مع قدرته على من استيعابها وفهم كل الرسائل الاتصالية التي توجه إليه بنفس اللغة، وهي تشمل اللغة المنطوقة والمكتوبة، وقد عرفها دل هيمز (Dell Hymes): بأنّها: "قدرة الفرد على ايصال الرسائل الاتصالية وتفسيرها، وإدراك معانيها لدى المتحدثين في مواقف معينة" (عن: صالح عياد الحجوري، محمد إبراهيم الجراح إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTEL) للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ع25، جوان 2016م، ص100.)

[1]: ينظر: مصطفاوي مصطفى، سعيدي محمد، مساهمة المستوى الثقافي للأسرة في اكتساب وتعلم اللغات، مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، م6، ع15، سبتمبر2018م، ص32، 33.

*: الانغماس اللغوي: "طريقة ومنهج جديد يساعد على تعليم اللغة؛ هذه الطريقة أي الانغماس اللغوي تعني أن المهارة لا تنمو ولا تتطور إلّا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغة إلّا تلك اللغة التي يراد اكتسابها" عن: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، ص193.

أو المغموس في حمام من لغة وأصوات كلما زادت معطيات هذا الانغماس اللغوي ازدادت احتمالات انتعاش التّحصيل العلمي وتطوره عنده"[1]، فمما هو متفق عليه أنّ اكتساب اللغة ونموها يعتمد بالدرجة الأولى على المحاكاة والتّقليد والاستعمال والممارسة*، ولهذا فإنّه كلما تعددت خبرة الفرد واتسع نطاق بيئته ازداد نموه اللّغوي، كما أنّ المحصول اللغوي والمعنوي للمتعلّم يتأثر كثيرا بمدى اختلاطه بالبّالغين والرّاشدين[2]، ناهيك عن التأثيرات الأخرى للبيئة على تفكير التلميذ ورؤيته للّغة الفرنسيّة وحبه لتعلمها، حيث أكدّ المعلمون أنّ بعض التلاميذ لا يحبون تعلم اللّغة الفرنسية ويرفضون تعلمها ظنا منهم أنّ تعلمها حرام، وأنّها لغة الكفار وغيرها من الأفكار السّلبية التي يَرثها التلميذ عن مجتمعه ومحيطه، وهذا ما يؤدي إلى كره المتعلم لهذه اللغة، فيرفض تعلمها، ويرفض تقبل أي شيء له علاقة بها، ويكون من الصّعب على المعلم أن يغيّر هذه النّظرة التي غرسها المجتمع في نفس التّلميذ.

في حين ذهب بعض المعلّمين إلى أنّ المستوى المعيشي يعتبر عاملا ثانويا من العوامل التي تؤثر على تعلم التّلميذ للغة الأجنبيّة، فنسبة تأثيره على تعلم الطفل نسبة ضعيفة جدا _(15,65%)_ إذا ما قورنت بنسبة تأثير بقية العوامل؛ فالمستوى المعيشي يمكن أن يحرم المتعلم من مجموعة من الوسائل التعليمية التي تساعد كثيرا على تعلم اللّغة الأجنبيّة، وبأسرع وقت ممكن إلّا أنّ هذه الوسائل لن يكون لها أهمية إذا لم يكن التلميذ يرغب في تعلم هذه اللغة فكثيرا ما نجد أطفالا أغنياء ومحاطين بكل الظروف الملائمة ويمتلكون كل الوسائل اللّازمة التي تمكّنهم من تعلم اللغة إلّا أنّهم لا يستطعون تعلم ربع ما يتعلمه بعض الأطفال الفقراء

---

[1]: عبد الرحمان بوزنون، أثر توظيف التحليل التقابلي في ترقية المناهج التعليمية، ص162.

*: إنّ للمحيط الذي يعيش فيه المتعلم دور كبير في اكتساب اللغة وتعدّ المحاكاة والتقليد والممارسة من الآليات التي تساعد على اكتساب اللغة وتكوين الملكة اللغوية خاصة في المراحل الأولى من حياة الانسان لذلك كان العرب قديما يرسلون أبنائهم إلى البادية _وتحديدا إلى القبائل العربية الأصيلة_ وذلك لإيمانهم بأنّ أحسن وسيلة لاكتساب اللغة هي الانغماس في بيئة اللغة وممارسة اللغة مع أبناء اللغة، وذلك لتوفر أهم شروط اكتساب الملكة اللغوية من استعمال وتكرار وممارسة.

[2]: مصطفاوي مصطفى، سعيدي محمد، مساهمة المستوى الثقافي للأسرة في اكتساب وتعلم اللغة، ص32.

فالمستوى الاقتصادي له دور كبير في التنشئة الاجتماعية للتلميذ، وفي النّمو النفسي والاجتماعي له، "فالشّخصية وحدة متكاملة يؤثر كل جانب فيها على الجوانب الأخرى، فالأسرة ذات الدخل المتوسط والضعيف لا تستطيع القيام بواجباتها، فلا يكون الغذاء الكافي، ولا الملبس المناسب، وهذا يجعل التلميذ يشعر بالنقص والخجل وعدم القدرة على المشاركة في القسم"[1] وعلى خلاف الأسرة الغنية، ولكن كما سبق وذكرنا تبقى هذه الآراء نسبية وغير مطلقة بحكم وجود استثناءات ونظرا لاختلاف شخصيّة المتعلّمين ودرجة ذكائهم وميولاتهم.

[1]: منى زعيمة، الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم (العلاقة ما بين خطاب الوالدين والتعلمات المدرسية للأطفال)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس المدرسي، جامعة منتوري قسنطينة، 2012م/ 2013م، ص54.

خـاتمـــة

إنّ موضوع الأخطاء اللّغويّة موضوع شائق شائك يمس جميع المجالات الحياتيّة للإنسان، ويصعب السّيطرة عليه وتَزداد صعوبة الأمر إذا كان متعلقا بدراسة الأخطاء اللغوية التي تحدث عند اكتساب وتعلّم اللّغات وتعليمها، والتي تتحكم فيها عدة مؤثرات فطريّة وبيولوجيّة (جسميّة) وعقليّة (قدرة، ذكاء، ذاكرة...) واجتماعية وثقافية، وبيئية...، وتصبح هذه الصعوبة أضعافا مضعفّة إذا تعلق الأمر بتعلم اللغات الأجنبية وتعليمها للنّاطقين بغيرها، في مرحلة عمرية جدّ متقدمة، وفي بيئة اجتماعية يقل فيها استعمال هذه اللّغة الأجنبيّة.

وتجدر الإشارة –ههنا– أنّنا كما قالت "خولة طالب الإبراهيمي" لما دخلنا مضمار البحث في موضوع الأخطاء اللّغويّة ودورها في تعليم اللّغات في ضوء منهج التّحليل التقابلي "كركوب البحر" لا نعلم النّتائج التي سنصل إليها، خاصة أنّ دراسة هذه الأخطاء اللّغويّة كان في ضوء منهج التّحليل التّقابلي من خلال المقابلة بين اللّغتين العربية والفرنسية التي يتطلب إنجازها تقديم وصف دقيق علمي ومنطقي لنظام هاتين اللّغتين، غير أنّه ساعدتنا في ذلك مجموعة من الدراسات التي أنجزت سابقا في مجال موضوع التّداخل اللّغوي بين العربيّة والفرنسيّة، والتي استفدنا منها في إعداد بحثنا من النّاحية العلميّة والمعلوماتيّة المنهجيّة.

انطلاقا من معايشتنا لهذه الدراسة طوال أربع سنوات كاملة، ومن خلال ما اطلعنا عليه في موضوع دراستنا، وبعد معاينتنا للمدونة المكتوبة المتمثّلة في تحليل أخطاء التّلاميذ اللّغويّة (الصوتيّة والصرفيّة والتركيبيّة) أثناء توظيفهم للّغة الفرنسيّة نطقا وكتابة، والذي اتبعناه بعينات أخرى تمثلت في توجيه استبانات إلى أساتذة اللّغة الفرنسيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي، نظرا لارتباطهم بموضوع الدراسة، وبعد أن أدرك البحث منتهاه وغايته، توصلّنا إلى مجموعة من النتائج، والتوصيات نلخصها فيما يلي:

أ/النتائج:

_نتائج عامة:

- يعدّ الخطأ في عملية تعلم اللّغة الأجنبيّة الكاشف الأول والرئيس عن مواطن الضعف والقوة التي تتميز بها المحتويات التّعليمية ومدى نجاعتها، ناهيك عن أهميته في الكشف عن أهم عيوب ونقاط ضعف الطرائق التّعليمية المعتمدة في تعليم اللّغات الأجنبيّة.
- إنّ الوعي المبكر بالاختلاف اللّغوي في إدراك وجود التّفاوت في البنى الصّوتيّة والصّرفيّة والتّركيبيّة بين اللّغتين هو إدراك نموذجي لكل متعلّم، ومن شأنه أن يخفف من حدة صعوبات تَعلّم اللّغة، ومن نسبة الأخطاء اللّغويّة.
- إنّ الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيها متعلم اللّغات الأجنبيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي ناتجة في الأصل عن تأثره بلغته الأولى.
- إنّ التّشابه بين اللّغات لا يعني دائما سهولة التّعلّم، وإنّ الاختلاف لا يعني دائما صعوبة التعلّم؛ فالسّهولة والصعوبة مسألة نفسية لغويّة، أمّا التّشابه والاختلاف فمسألة لغويّة فتعلم اللّغة عملية تتجاذبها مجموعة من الأطراف والمؤثّرات اللّغوية وغير اللّغويّة، ولكل منها دور فعال ومحوري في سهولة وصعوبة تعلّم التّلميذ للّغة الأجنبيّة.
- الاختلاف الموجود بين اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة على المستويات اللّغويّة المختلفة مصدر أساسي لأغلب أخطاء التّلاميذ خاصة في المراحل الأولى من تَعلّم الفرنسيّة؛ إذ إنّ التّلميذ يواجه صعوبة أكبر في تعلم اللّغة الفرنسيّة كلما كانت وجوه الاختلاف كبيرة بين اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة، وتتضاءل هذه الصّعوبة كلما زادت وجوه الشّبه بين اللّغتين.
- تعدّ الأخطاء التّطورية الناتجة عن تأثر التلميذ بالقواعد الفرنسية السّابقة أشدّ صعوبة وخطورة على لغة التّلميذ، مقارنة بالأخطاء الناتجة عن تأثره باللّغة العربيّة؛ إذ يصعب

كثيرا علاجها؛ لأنّها تصبح مع مرور الزمن جزءا من نظام لغة التلميذ، أمّا الأخطاء الناتجة عن تأثره بلغته الأولى فقد كانت ناتجة عن لجوء التلميذ إلى لغته الأولى بحكم افتقاره لنظام اللّغة الفرنسيّة.

- يمكن أن تكون الأخطاء اللّغوية التي يتم التوصل إليها من خلال تحليل الأخطاء المتعلمين مصدرا قويا لوضع فرضيات وتنبؤات في المقابلة بين اللّغات وإعداد المناهج التربوية.
- يتلاشى تأثير اللغة الأولى (الاختلاف والتشابه الموجود بين اللغة العربية واللغة الفرنسية) في ظهور الأخطاء اللّغويّة تدريجيا مع مرور الزمن ليظهر تأثير آخر يكون سببا في وقوع المتعلم في الأخطاء اللّغويّة، ويتمثل في تأثير اللغة الفرنسيّة (اللغة الأجنبية) في ذاتها.
- يحصر التّحليل التّقابلي أهم أوجه التّشابه والاختلاف بين اللّغات من أجل تسهيل عمليّة تعليم اللّغات للنّاطقين بغيرها، حيث تستثمر هذه الاختلافات والتشابهات في التنبؤ بالأخطاء اللّغويّة، وفي إعداد المناهج الخاصة بتعليم اللّغات للنّاطقين بغيرها.
- تسهم نتائج التّحليل التقابلي في تفسير كثير من مشكلات التّداخل التي تحدث بين اللّغة العربيّة واللغة الفرنسيّة، من خلال توفير مادة لغوية تساعد المتعلم على تجنب كثير من الأخطاء اللّغويّة التي تتعلق بتأثير اللغة الأولى (اللغة العربية) على اللّغة الأجنبيّة (اللغة الفرنسية) على المستويات اللّغوية المختلفة.
- تؤكد نتائج الدراسة الميدانية أنّ التلميذ يتخلص تدريجيا من تأثير اللّغة العربيّة ليقع في أخطاء أخرى تطورية تنتج عن تأثر التّلميذ بالمعارف السّابقة التي تلقاها في الفرنسية والتي من أشهرها اعتماد قاعدة التّعميم والتّطبيق النّاقص للقواعد كتعميم قاعدة الجمع بإضافة الحرف (s) إلى آخر الكلمة، وتعميم قاعدة التأنيث بإضافة الحرف (e) إلى آخر الكلمة المؤنثة، والتّطبيق النّاقص لقاعدة النّفي الفرنسيّة.

- عدم توظيف نتائج الأبحاث اللّسانية التّعليمية في تأليف الكتب الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية، فلم نلحظ وجود أثر لنتائج الدراسات التقابلية في إعداد مناهج وكتب اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم الابتدائي في المدرسة الجزائرية، ويعدّ هذا الفصل بين البحث النظري والبحث التطبيقي من أخطر ما تصاب به العلوم؛ لأنّ العلم إذا قطع عن الواقع ولم تختبر نتائجه على المستوى التطبيقي، فستبقى مجرد فلسفة[1]، وتبقى هذه الدراسات مجرد حبر على ورق، ولا جدوى منها.
- للمعلم دور فاعل في علاج الأخطاء بمستوياتها المختلفة فيجب عليه الإلمام بالنظام اللّغوي الفرنسي وتحديدا الجانب الصوتي من النظام، حتى يقف على أرضية صلبة حين يدرس ذلك المنحى، وكما تؤكد نتائج الدراسة على أنّ معرفته لطبيعة الأخطاء الصوتية التي قد يقع فيها مجموعة من متعلمي اللغة الفرنسية، أو التنبؤ بها تسهل عليه تدريس الأصوات الفرنسية فما يخطئ فيه مجموعة من المتعلمين قد لا يكون عائقا للتعلم لدى فئة أخرى.
- للغة الأولى تأثير كبير على تعلم اللّغة الأجنبيّة، وهو تأثير لا يمكن إنكاره على الأقل في السّنوات الأولى من تعلم اللّغة الأجنبيّة، فهي في عقل التلميذ بصمات لا تمحى ولذلك فإنّه يتوجب على المعلم أن يراعي هذه البصمات، ويعتني بها ويستفيد منها في تعليمه للغة الأجنبية(الفرنسية)، فهذه العادات يمكن لها أن تؤدي دورا كبيرا في تسهيل عملية اكتساب التلميذ للغة الفرنسيّة، فهي اللغة التي كونت العالم اللغوي للتلميذ، وهي من جعلته يتعود على بنيات اللغة المختلفة.
- عقم البرنامج التربوي الخاص باللغة الفرنسية المطبق في الجزائر، كونه ينتج أشخاص متقنين لقواعد اللغة الفرنسية إتقانا تاما، ولكنّهم عاجزون عن التّواصل بها واستخدامها

[1]: ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، ط1، 2007م، ص179.

كونه برنامج تكثر فيه القواعد بينما يخصص أقل من ساعة لحصة التعبير الشّفهي والتواصل باللغة، وهذا خطأ فادح؛ فاللغة أولا وقبل كل شيء استعمال.

_على المستوى الصوتي (أخطاء صوتية):

- إنّ تأثر التّلاميذ باللغة العربية في المستوى الصوتي أكثر منه في المستويات الأخرى لأنّه يصعب على المتعلم أن يُخضع جهاز نطقه لنطق نظام صوتي آخر.
- يعدّ التشابه الموجود بين عناصر اللغوية داخل اللغة الأجنبية نفسها من أكثر الأسباب التي تؤدي إلى وقوع التلاميذ في الأخطاء اللّغوية، وخصوصا الصوتية منها، كالتشابه الصوتي مع الاختلاف الكتابي للأصوات (s, c, ss, tion, ç) فكلها تنطق (s) لكنّها أشكال الكتابة تختلف.
- تسهم بعض التّشابهات اللّغويّة الموجودة بين نظام اللغة العربية واللغة الفرنسية في تسهيل عملية اكتساب وتعلم التلميذ للغة الفرنسية، لكنها في بعض الأحيان تكون من أكثر الأسباب التي تؤدي إلى وقوعه في كثير من الأخطاء اللّغوية؛ لأنّ التّشابه بين اللغات ليس تشابها كليا كما يعتقد التلميذ، وهذا الاعتقاد الخاطئ يؤدي به إلى الوقوع في أخطاء نحو نطق الأصوات العربية والفرنسية المتشابهة نطقا عربيا بحتا، فينطق (س/s)، (ت/t) (د/ d)، وقس على ذلك.
- يؤدي افتقار اللغة العربية إلى بعض الأصوات الموجودة في اللغة الفرنسية، وتحديدا الصوتين [v]، [p] إلى ارتكاب التلميذ لكثير من الأخطاء الصوتية نتيجة عدم قدرته على نطقه لها، أو لجوئه في كثير من الأحيان إلى استبدالها بأصوات أخرى قريبة منها في النّطق متواجدة في اللغة العربية فينطق [v] فاءا وينطق[p] باءا.
- يؤدي التّشابه الموجود بين بعض الأصوات العربيّة والأصوات الفرنسيّة إلى ارتكاب التّلميذ لأخطاء صوتية فادحة، نتيجة عدم تنبه التلميذ إلى الفروق الدقيقة بين هذه

الأصوات؛ فالتّشابه ليس كليا، وتوجد فروق دقيقة يجب مراعاتها أثناء نطق هذه الأصوات، خاصة بالنّسبة للصوامت (b, t, f, r, n, d...)، وبعض الصوائت، نحو: [u] و[e].

- يعاني التّلميذ من صعوبات كبيرة فيما يتعلق باستخدام الصوائت الفرنسية نظرا لاختلافها نوعا وعددا عن الصوائت العربية، وتزداد هذه الصعوبة بالنّسبة للصوائت المركبة نحو(ou, ei, au, ai,...) نظرا لغياب مقابل لها في اللغة العربية؛ حيث تجد التلميذ إمّا يستخدم الصوائت البسيطة قياسا على اللّغة العربيّة، وأحيانا يستعمل الصوائت المركبة بشكل عشوائي غير واع، وهذا ما ينجر عنه أخطاء صوتيّة كثيرة تؤثر على الجانب التركيبي والدلالي للكلمات والجمل.
- عزوف التّلاميذ عن استعمال الأحرف الفرنسيّة المركبة(ph, ch, sh...)، واعتمادهم على الأحرف البسيطة، بسبب غياب هذا النوع من الحروف في اللغة العربية.
- انتشار أخطاء نطق الأحرف الفرنسيّة الصّامتة (les lettres muettes)، قياسا على نطق جميع الأصوات في اللّغة العربيّة بحكم عدم استعمال العربيّة للأحرف الصامتة إلى جانب مطابقة المنطوق فيها لما هو مكتوب، وهذا ما يغيب في الفرنسيّة التي يخالف نطق بعض الكلمات فيها المنطوق لأصوات الكلمة المكتوبة.

_على المستوى الصرفي(أخطاء صرفية): وأحصينا على هذا المستوى الأخطاء اللغوية التالية:

- شيوع مشكلتي التّذكير والتّأنيث، والتّعريف والتّنكير بين أفراد العينة؛ حيث أن معظم الأخطاء في كتاباتهم تتعلق بهذه الناحية الصرفية؛ ويعود سبب ذلك إلى مطابقة التّلميذ بين الكلمات العربيّة والفرنسيّة من حيث التّذكير والتّأنيث، فما يجده مذكرا في العربيّة يذكره في الفرنسيّة وقس على ذلك.

- تعزى الأخطاء المتعلقة بالتّعريف والتّنكير إلى الاختلاف بين اللّغتين العربيّة والفرنسيّة فالعربية لا تستخدم أداة للتّنكير وتستخدم أداة التّعريف (ال) في تعريف الأسماء على خلاف الفرنسية التي تستخدم أدوات للتعريف (le, la, les) وأخرى للتنكير(un, une, des) وتختلف باختلاف جنس وعدد الكلمة المراد تعريفها أو تنكيرها.
- تنتشر أخطاء الجمع بشكل كبير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ويعود سبب ذلك بالدرجة الأولى إلى اختلاف قواعد الجمع العربية عن قواعد الجمع الفرنسية؛ حيث تتشعب قواعد الجمع الفرنسية وتكثر فيها الاستثناءات والحالات الخاصة، إلى جانب ضرورة ربط الكلمات المراد جمعها بأدوات تعريف وتنكير خاصة، مما جعل التلميذ يسهو ويخلط كثيرا عند تطبيقها أو استعمالها نطقا وكتابة.
- أخطاء تصريف الأفعال الفرنسية نظرا لثراء النّظام الصرفي الفرنسي واختلاف الصيغ الصرفية (les modes)، حيث نجد أنّ أغلب التّلاميذ يصرفون الأفعال حسب الأزمنة الموجودة في اللّغة العربيّة مستعينين باللّواصق (les terminaisons) التي تقترن بالأفعال في اللّغة الفرنسيّة (passé, present, futur)؛ لأنّ هذه التّقسيمات غير موجودة في اللّغة العربيّة.
- عدم القدرة على استخدام الزمن المناسب للتّعبير المناسب، إذ يميل أغلب التّلاميذ إلى استخدام الزمن الحاضر(Le présent).
- تنوع الأفعال الفرنسيّة (les groupes des verbes : 1+2+3 groupe)، واختلاف طريقة تصريف كل فعل باختلاف نوع الفعل مع اختلاف الزمن المصرف فيه، مما أدى إلى وقوع المتعلّم في أخطاء فادحة نتيجة عجزه عن حفظ العلامات الخاصة (les) بكل زمن ما أدى إلى الخلط بينها، خاصة مع أفعال المجموعة الثالثة (3éme groupe) التي تعتبر أفعال غير مستقرة(irrégulier).

- أخطاء صرفية ترجع إلى ميل التلميذ إلى استخدام الأزمنة البسيطة (present, future, passé simple) بحكم تواجدها في اللغة العربية، والعزوف عن استعمال الأزمنة المركبة (passe composé)؛ حيث يجد التّلميذ صعوبة كبيرة في استعمال هذا النوع من الأزمنة المركبة.
- الخلط والخطأ في توظيف المشترك اللفظي داخل الجملة الفرنسية نظرا لقلة استيعاب التلميذ للمفاهيم وعدم قدرته على التفريق بينها ويعود سبب ذلك إلى صعوبة، وتعقيد نظام اللغة الفرنسية التي يكثر فيها استعمال المشتركات اللفظية.

_على المستوى التركيبي(أخطاء تركيبية): ولاحظنا انتشار الأخطاء اللّغويّة التالية:

- تتميز الجملة العربية عن الجملة الفرنسية بإمكانية التّقديم والتّأخير بين عناصرها، وهذا ما أدى إلى ارتكاب التلميذ الكثير من الأخطاء عند تركيب الجملة الفرنسية، كتقديم الفعل على الفاعل.
- يقع التّلاميذ في أخطاء تركيب الجملة الفرنسية نتيجة تأثرهم بقالب الجملة العربية (فعل+ فاعل+ مفعول به) الذي يختلف عن قالب الجملة الفرنسية(sujet+ verbe+ complément).
- الاستغناء عن المفعول به (le complément) عند استعمال الجملة الفرنسية قياسا على الجملة العربية، نتيجة عدم قدرة التّلميذ عن التفريق بين الفعل المتعدي والفعل اللازم؛ فبعض الأفعال العربية لا تعادل الأفعال الفرنسية من حيث التعدي واللزوم.
- الاستغناء عن الأفعال المساعدة (être/ avoir) عند استعمال الجملة الفرنسية قياسا على الجملة العربية التي لا تستخدم هذا النوع من الأفعال في الجملة.
- تخلي التلاميذ عن الرابطة (de) التي تربط غالبا بين المضاف والمضاف إليه في اللغة الفرنسية، وعدم المطابقة بين المتضايفين قياسا على قاعدة المضاف والمضاف إليه في

العربية التي لا يستخدم فيها هذا النّوع من الروابط بين المتّضايفين، ولا تطابق بين المتضايفين في التّعريف والتّنكير (المضاف نكرة، والمضاف إليه معرفة)، على خلاف الفرنسية التي تطابق بين المتضايفين في التّعريف والتّنكير.

- يؤدي اختلاف الرتبة بين العربيّة والفرنسيّة إلى وقوع التلاميذ في كثير من الأخطاء التركيبية أثناء استعمال الجملة الفرنسيّة منها: تقديم الفعل على الفاعل والصفة على الموصوف، والمضاف على المضاف إليه، والمعدود على العدد قياسا على لغتهم.
- يتأثر التّلميذ بقاعدة النّفي العربيّة في المراحل الأولى من تعلمه لقاعدة النّفي في الفرنسيّة فيقع في أخطاء التّطبيق النّاقص للقاعد؛ فيحذف أداة النفي (pas) ويبقى الأداة (ne) قياسا على قاعدة النّفي العربية التي تعتمد على أداة واحدة لنفي الجملة.
- تعميم قاعدة النّفي (ne.....pas) الفرنسية في نفي كل الجمل الفرنسية، بسبب تأثر التلميذ بالقواعد السابقة التي تعلمها في الفرنسية.
- التّرجمة الحرفية للجمل من العربية إلى الفرنسية مما أدى إلى ارتكاب أخطاء الحذف والتّقديم والتّأخير بين عناصر الجملة الفرنسية، كحذف بعض العناصر اللّغويّة الأساسية في الجملة الفرنسية (كالأفعال المساعدة)، وتقديم الفعل على الفاعل.
- استخدام حروف الجر وحروف العطف استخداما خاطئا، مما يؤدي إلى اختلال معنى الجملة، نتيجة عدم قدرة التّلميذ على التفريق بين دلالات هذه الأحرف في الفرنسية والعربية، بسبب اعتماده على الترجمة الحرفية للتركيب العربية إلى الفرنسية.

ب/التوصيات:

- ضرورة إجراء دراسات تقابلية تحدد أهم أوجه التشابه والاختلاف الموجودة بين اللغة العربية والفرنسية، واستثمارها في إعداد مناهج خاصة بتعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية.
- إنّ مثل هذه الدراسات (الدراسات التقابلية بين اللغات) تقتضي التّخصص، والبحث الجّاد المبني على الفكر الموضوعي، وبهذا الصدد ندعو إلى بذل جهود مكثفة في مثل هذه الدراسات التقابلية بين اللغة العربية والفرنسية مع أخذ بعين الاعتبار الصلات الثقافية والموجودة بين اللغتين، ولتوفير الدراسات بينهما، فقد عانينا كثيرا في ايجاد المراجع التي تدرس التقابل بين اللغة العربية واللغة الفرنسية.
- ضرورة المزاوجة بين التحليل التقابلي ومنهج تحليل الأخطاء في دراسة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم اللغة الأجنبية، واعتماد النتائج المتوصل إليها من خلال هذا النوع من الدراسات في إعداد مناهج تعليم اللغات الأجنبية للنّاطقين بغيرها.
- ضرورة إجراء دراسات تقابلية تهتم باستخراج أهم أوجه التشابه الموجودة داخل اللغة الأجنبية في حد ذاتها، والاستفادة منها في إعداد البرامج التّعليمية الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية للناطقين بغيرها، ففي كثير من الأحيان يكون التّشابه الموجود داخل اللغة الأجنبية في حد ذاتها هو مصدر الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم.

وتجدر الإشارة في الأخير أنّنا، ومن خلال تأملنا للممارسة الصفية، والتّثبت من واقعها أنّه على الرغم من الجهود والدراسات التي أجريت في مجال الدراسات اللّغوية، والتي أكدت على أهمية الخطأ في العملية التعليمية وعلى ضرورة النّظر إليه بشكل ايجابي، لاحظنا أنّ المنظور السّلبي إلى الخطأ مازال سائدا إلى يومنا هذا عند كثير من المدرسين، ومن هنا لابدّ من تجاوز هذه النظرة التّقويمية الضيقة إلى نظرة إيجابية أكثر انفتاحا في التّعامل مع الخطأ البيداغوجي على أساس أنّه ظاهرة إنسانية طبيعية وعادية، وأنّه أساس التعلم وبناء الشخصية؛ فالخطأ جزء

من عملية التعلم، ومما على الأستاذ إدراكه واستيعابه أنّ المتعلم في أي مرحلة تعليمية عند ارتكابه للخطأ –حتى وإن لم يقل لمن حوله– يبذل جهدا كبيرا، ويقوم بمجموعة من العمليات التي يسعى من خلالها الى تقديم منتوج لغوي ومعرفي يرضى أستاذه، وأن أبسط شيء يقدمه الأستاذ (وكل مختص في العملية التعليمية) لتلميذه في هذه الحالة هو أن يدرك، ويقدّر هذا الجهد الذي يبذله تلميذه، من خلال الوقوف عند تلك الأخطاء ودراستها، والكشف عن أهم أسبابها لمساعدة تلميذه على تقديم منتوج لغوي سليم وتشجيعه إلى أن يخطو خطوات أكبر نحو ما هو أرقى وأصوب، وأنّه من واجبنا نحن كمربين ومسؤولين على مستقبل أمتنا أن ننتشل أبنائنا من ظلام أخطائهم إلى أنوار الحقيقة والصواب؛ فالخطأ أساس الحياة ومن أسس التّقدم والرقي وليس عيبا، وما يجب أن ندركه ويدركه أبناؤنا أنّ آراءنا، وأفكارنا في تجدد مستمر فما هو خطأ اليوم قد يصبح حقيقة في الغد، وإنّ جزءا كبيرا من حقيقة الأمس أصبح اليوم خطأ لأنّه لم يتوافق ومعطيات الحاضر.

وأخيرا آمل أن تكون دراستنا هذه بداية حقيقية للنبش ونفض الغبار عن التّساؤلات الكثيرة والمتعددة حول دور الأخطاء اللّغويّة في تعليم اللغات في ضوء منهج التحليل التقابلي، والتي لا تزال مكدسة وتحتاج إلى إفراز علمي يمكنّها من فك أسرارها ورموزها، فنحن لا ندعي أنّنا توصلنا إلى أحكام مطلقة، ولا أنّنا فصلنا الكلام في الخصائص اللّغوية والثّقافية جميعا، ولا أحصينا جميع الأخطاء اللغوية التي مردها التشابه والاختلاف بين اللغة العربية واللغة الفرنسية بل قمنا بانتقاء الأخطاء والأفكار التي تقتضيها طبيعة دراستنا، ويبقى عمل المتخصصين في هذا المجال طلبا علميا مشروعا؛ لأنّه يذلّل الصعوبات، ويعزز من عملية تعلم وتعليم اللغات الأجنبية (الفرنسية) في الجزائر في جميع المستويات التعليمية.

ملخـص

يبرز موضوع الأخطاء اللّغويّة ودورها في العملية التعليمية عند الحديث عن تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، ليحتل مكانا واضحا في مجال الدراسات اللّسانية الحديثة؛ إذ أصبح موضوع دراسة الأخطاء اللّغويّة وتحليلها أحد الموضوعات الرئيسة التي تدرس تحت علم اللغة التّطبيقي، وتحديدا في مجال تعليمية اللّغات، وتأتي هذه الدراسة لمعالجة إشكالية دور الأخطاء اللغوية في تعليم اللغات في ضوء منهج التّحليل التقابلي، وتحديدا دور الأخطاء اللّغويّة في تعليم اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبارها أول مرحلة يتلقى فيها التلميذ الجزائري اللغة الفرنسية؛ باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى في الجزائر، وللإجابة عن هذه الإشكالية كان لابد من وضع خطة منهجية تتألف من مدخل تمهيدي متبوع بأربعة فصول، مسبوقة بمقدمة تذيلها خاتمة؛ إذ:

مهدنا للموضوع بمدخل نظري حول الوضع السوسيولغوي في الجزائر قدمنا فيه تصورا موجزا للوضع اللّغوي السائد في الجزائر، من خلال إظهار الهجين اللغوي الذي يميز البنية اللّغوية، ووقفنا فيه على أهم الظواهر اللّغويّة من تعدد لغوي وازدواجية لغوية وثنائية لغوية باعتبارها لها تأثير مباشر وقوي على العملية التعليمية، وتحديدا على عملية اكتساب وتعلم التلميذ للغات الأجنبية.

الفصل الأول من الدراسة خصصناه للحديث عن الأخطاء اللّغويّة وإبراز مكانتها في المجال التّعليمي، كما تطرقنا فيه إلى موضوع تعليم اللّغات الأجنبية، وأهم المناهج التي تستعمل في تعليم هذه اللغات، وخصصنا الحديث فيه عن منهج التحليل التقابلي، باعتباره من أهم المناهج التي كانت ولايزال لها دور كبير في تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها، وإعداد مناهج تربوية ملائمة، ومحتويات الكتب الخاصة بتعليم اللغات للناطقين بغيرها.

ومادام موضوع دراستنا متعلقا بدراسة دور الأخطاء اللغوية في تعليم اللغات في ضوء منهج التحليل التقابلي، وتحديدا تعليم اللغة الفرنسية للناطقين باللغة العربية، كان لا بد من تخصيص الفصل الثاني من الدراسة لتقديم وصف علمي دقيق لنظام اللغة العربية ونظام اللغة

الفرنسية على المستويات الصوتي، الصرفي والتركيبي، ومن ثمت المقابلة بين هاتين اللغتين على المستويات السابقة (الصوتي، الصرفي والتركيبي)، واستخراج أهم أوجه التّشابه والاختلاف لموجودة بينها، مع العلم أنّنا لم نتوصل إلى إحصاء كل التشابهات والاختلافات الموجودة بين نظام اللغتين، نظرا لعظمة نظام كل لغة من اللغتين العربية والفرنسية.

أمّا الفصل الثالث فتناول وصف وتقويم الكتب المدرسية الفرنسية للسنوات التعليمية الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي؛ حيث قدمنا فيه وصفا مفصلا لكتب اللغة الفرنسية من حيث الشّكل والمحتوى، مع إبراز أهداف كل محور من المحاور التي تضمنها كل قسم من أقسام كل كتاب من كتب اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم الابتدائي، واختتمنا هذا الفصل بتقديم ملاحظات تقييمية تقويمية عامة لكتب اللغة الفرنسية.

أمّا الفصل الأخير، فخصصناه لتحليل المدونة المكتوبة ونتائج الاستبانة، وقد انتظم في ثلاثة مباحث، حددنا في المبحث الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وقدمنا في المبحث الثاني تحليلا دقيقا للمدونة المكتوبة من خلال استخراج أهم الأخطاء اللّغويّة (الأخطاء الصوتية والصرفية والتركيبية) وتحليلها والكشف عن أهم أسبابها، وخصصنا المبحث الثالث لتحليل نتائج الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم الابتدائي.

وأخيرا لا يمكن إلّا القول: أنّ الخطأ ظاهرة بشرية فطرية تذكر الإنسان أنّ الكمال ليس من خصائص البشر، بل إنّ كمال البشر في كونه يخطأ، وإنّ كمال الإنسان يقاس بنضج عقله وكماله، وأنّ ذلك لا يتأتى إلّا من خلال الاعتراف بالخطأ، وتقبلنا له وسعينا الدائم نحو إصلاحه وعلاجه، واستثماره بشكل ايجابي في سبيل التّقدم والتّطور العقلي والمعرفي في شتى المجالات العلمية والفكرية.

الكلمات المفاتيح: الأخطاء اللغوية؛ تعليمية اللغات؛ التحليل التقابلي؛ اللغة الأولى اللغة الأجنبية

Abstract:

The issue of linguistic errors and their role in the educational process emerges when talking about teaching and teaching foreign languages, occupying a clear place in the field of modern linguistic studies, where the topic of studying and analyzing linguistic errors has become one of the main topics studied under applied linguistics, specifically in the field of language education.

This study comes to address the problem of the role of linguistic errors in teaching languages in the light of the contrastive analysis approach, specifically the role of linguistic errors in teaching the French language in the primary education stage, as it is the first stage in which the Algerian student receives the French language; Where: French was the first foreign language in Algeria, and to answer this problem, it was necessary to develop a methodological plan consisting of an introductory introduction followed by four chapters, preceded by an introduction followed by a conclusion; where:

We paved the topic with a theoretical introduction on the sociolinguistic situation in Algeria, in which we presented a brief conception of the prevailing linguistic situation in Algeria, by showing the linguistic hybrid that characterizes the linguistic structure, and we found in it the most important linguistic phenomena of linguistic plurality, bilingualism and bilingualism, as it has a direct and strong impact on the process. educational, specifically on the process of acquiring and learning foreign languages for the pupil.

The first chapter of the study we devoted to talking about linguistic errors and highlighting their place in the educational field. Great in learning and teaching foreign languages, preparing appropriate educational curricula, and the contents of books on teaching languages to non-native speakers.

The third chapter dealt with the description and evaluation of French textbooks for the third, fourth, and fifth years of primary education. In it, we

provided a detailed description of the French language books in terms of form and content, highlighting the objectives of each of the axes included in each section of each of the French language books in the primary education stage, and we concluded this chapter by providing general evaluation notes for French language books.

As for the last chapter, we devoted it to analyzing the written blog and the results of the questionnaire. It was organized into three sections. In the first section, we identified the methodological procedures for the field study. In the second section, we presented a careful analysis of the written blog by extracting the most important linguistic errors (sound, morphological, and syntactic errors), analyzing them, and revealing the most important causes, and we devoted the third topic to analyzing the results of the questionnaire directed to French language teachers in the primary education stage.

Finally, it can only be said that error is an innate human phenomenon that reminds man that perfection is not one of the characteristics of human beings, but rather that the perfection of human beings lies in the fact that they make mistakes, and that the perfection of man is measured by the maturity and perfection of his intellect, and that this can only be achieved through acknowledgment of error, and our acceptance of it and our constant endeavor, Towards reforming and treating it and investing in it positively in order to achieve progress and mental and cognitive development in various scientific and intellectual fields.

Keywords: Language errors; teaching languages; Contrastive analysis first language; foreign language.

أ/ مصطلحات باللغة الانجليزية

_ اكتساب اللغة (Language acquisition)

_ التعلم التلقائي (Spontaneous Learning)

_ التعلم الموجه (Guided learning)

_ المدرسة السلوكية (Behaviourism)

_ صفات الأصوات (articulation Manner)

_ نظرية التباين (Theory of variation)

_ نظرية الجهاز الضابط (Control Device Theory)

_ نظرية اللغة المرحلية (Interim language Theory)

_ نظرية تحليل الأخطاء (Errors Analysis theory)

_الافتراضات الخاطئة (false assumptions)

_التّطبيق الناقص للقواعد (Incomplète use of rules)

_الجهل بقيود القاعدة (Ignorance of rule restrictions)

_الدافعية (Motivation)

_الدافعية التكاملية (Intégrative Motivation)

_الدافعية الوسيلية (Instrumental Motivation)

_الكتاب المدرسي (course The book)

_المبالغة في التّعميم (Overgnéralization)

_المدرسة البنائية (structal school)

_المعلم (teacher)

_البيئة (The environment)

_علم الصرف (Morphologie)

_نظرية التطابق (Matching Theory)

_ التحليل التقابلي (Contrastive Analysis(CA))

_ التحليل التقابلي التطبيقي (Applied Contrastive Analysis)

ب/ مصطلحات باللغة الفرنسية

_ النتيجة (la conséquence)

_ "المقارنة الخارجية" (la comparaison externe)

_ الأداة (l'article)

_ الأحرف الصامتة (les lettres muettes)

_ الاختيار (Le choix)

_ الغلط (La Faute)

_ حروف الجر (Les préposition)

_ ظرف الاستفهام (L’adverbe d’interrogation)

_ ظرف الرأي (L’adverbe de opinion)

_ ظرف الزمان (L’adverbe de lieu)

_ علم اللغة التقابلي (La Contrastive linguistique)

_ علم اللغة المقارن (La Comparative linguistique)

_ المشترك اللفظي (homophone)

_اسم بسيط (le nom simple)

_اسم علم (le nom propre)

_اسم مادي (محسوس) (le nom concrets)

_اسم مجرد (le nom abstrait)

_اسم مركب (le nom composé)

_اسم مشترك (le nom commun)

_الأخطاء اللغوية (les erreurs Linguistiques)

_الأداء اللّغوي (Le performance linguistique)

_الاسم (Le Nom)

_التعجب (L′exclamation)

_التنغيم	(L'intonation)
_الخواتم	(Les suffixes)
_الضمائر الشخصية	(Les pronoms Personnelles)
_الضمير	(Le pronom)
_الظرف	(L'adverbe)
_الفعل	(Le verbe)
_الكفاية اللّغوية	(La compétence)
_ اللغة الأجنبية	(La langue étrangère)
_اللغة الأدبية	(La langue littéraire)
_اللغة العربية	(La langue arabe)
_اللغة الفرنسية	(La langue française)
_اللغة الكلاسيكية	(La Langue Classique)
_المستوى التركيبي	(La syntaxe)
_المقطع	(La Syllabe)
_النبر	(L'Accent)
_النعت (الصفة)	(l'adjectif qualificatif)
_الوصف	(la Description)
_أنصاف الصوامت	(les semi consonnes)

_الأفعال المساعدة	(les auxiliaire)
_الجمع	(le pluriel)
_ حرف العطف	(La conjonction de coordination)
_ التضاد/ التعارض	(la concession)
_حروف التبعية	(les conjonctions de subordination)
_ الزمن	(le temps)
_ السبب	(la cause)
_ الشرط	(la condition)
_ المقارنة	(la comparaison)
_ الهدف	(le but)
_حروف التنسيق	(Les conjonctions de coordination)
_صفات الإشارة	(les adjectifs Démonstratifs)
_صفات الملكية	(Les adjectifs possessifs)
_الصوامت	(Les consonnes)
_الصوامت المركبة	(les consonnes composes)
_الصوائت	(les voyelles)
_الصوائت الأمامية	(les voyelles antérieurs)

_الصوائت البسيطة	(Les voyelles Simples)
_الصوائت الخلفية	(Les voyelles postérieurs)
_الصوائت المركبة	(Les voyelles Composes)
_ الاستفهام والتعجيب	(L′interrogatif et L’exclamation)
_ضمائر الملكية	(les pronom Possessifs)
_ضمائر الموصول	(Les pronoms Relatif)
_ظرف الكمية	(L’adverbe de quantité)
_ظرف المكان	(L’adverbe de temps)
_ظرف الهيئة	(L’adverbe de manière)
_فعل ضميري	(Le verbe pronominal)
_المذكر والمؤنث	(Le masculin/Le féminin)
_المفرد	(Le singulier)
_ تحليل الأخطاء	(L’Analyse des erreurs)
_ضمائر الإشارة	(Les pronoms Démonstratif)
_ضمائر التنكير	(Les pronoms indéfini)
_الضمائر الشخصية	(Les pronoms personnels)

قـائمـة

المصـادر و المراجـع

قائمة المصادر والمراجع:

1_القرآن الكريم، رواية حفص.

2_أبو عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري، صحيح البخاري، الباب الحادي والعشرون، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، دار ابن كثير، بيروت، ط1، 2002م.

3_عبد الملك ابن هشام، السيرة النبوية ج1، ضبط وشرح وتصحيح: شلبي وآخرون، دار المعرفة، بيروت لبنان، (د. ط)، (د. ت).

أولا/ المصادر:

1_أحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي، شذا العرف في فنّ الصرف، تح: محمد بن عبد المعطي، دار الكيان، الرياض، (د. ط)، (د. ت).

2_أبي بشر عمرو بن عثمان بن قمبر(سيبويه)، الكتاب،ج1، تح: عبد السلام محمد هارون مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1998م.

3_جمال الدين ابن مالك، ألفية ابن مالك، دار الآثار، القاهرة، ط2، 2003م.

4_جمال الدين ابن هشام الانصاري، "شرح شذور الذهب"، تح: محي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث، القاهرة، مصر، (د. ط).

5_جمال الدين ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج2، تح: مازن المبارك، محمد علي حمد الله، مر: سعيد الأفغاني، دار الفكر، دمشق، ط1، 1963م.

6_أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط7، 1418هـ/1998م.

7_أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، كتاب الحيوان، دار الكتب العلمية، بيروت، (د. ط) 2003م.

8_محمد بن الحسن الإستربادي، شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، ج1، تح: حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، يحي بشير مصطفى، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ط1، 1966م.

9_عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، تح: عبد الواحد الوافي، لجنة البيان العربي، بيروت ط2، 1968م.

10_عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ج2، الدار التونسية، المؤسسة الوطنية، الجزائر 1984م.

11_عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، ط1، 2004م.

12_أبو عباس محمد بن يزيد المبرد، المقتضب، ج1، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ط1415،1هـ/ 1994م.

13_أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، دار الكتب المصرية، مصر، ط2 1955م.

14_أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج3، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط2، 2003م.

15_أبو الفتح عثمان ابن جني، اللمع البهية في قواعد اللغة العربية، تح: حسين محمد محمد شريف، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، القاهرة، (د. ط)، 1979م.

16_أبو الفتح عثمان بن جني، سرّ صناعة الإعراب، تح: حسن هنداوي، (د. ب)، (د. ط) (د. ت).

ثانيا/ قواميس ومعاجم:

1_أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصر، مج1، عالم الكتب، القاهرة، ط1 2005م.

2_حسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، ج4، مادة(غلط)، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، (د. ط)، 1979م.

3_مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (خ. ط. ي)، القاهرة، مجمع اللغة العربية، ط2 (د. ت).

4_ابن منظور(محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري)، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، (د. ط)، (د. ت).

5_ ابن منظور(محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري)، لسان العرب مج11، مادة(غلط)، دار صادر، بيروت، ط1، 1990م.

6_أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، تح: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة (د. ط)، (د. ت).

ثالثا/ المراجع باللغة العربية:

1_ إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة نهضة مصر ومطبعتها، مصر، (د. ط)، (د. ت).

2_إبراهيم انيس، في اللهجات العربية، مطبعة أبناء وهبة حسان، مكتبة الآنجلو مصرية القاهرة، (د. ط)، 2003م.

3_أحمد حساني، المركزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها _مقارنة لسانية تطبيقية تقابلية نصيّة_، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية حول الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، م1، دار كنوز المعرفة، عمان، 22_24/04/ 2014م.

4_أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، (د. ط)، 2000م.

5_أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي دراسة تطبيقية في مدخل لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، (د. ط)، 2002م.

6_أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، دار المعرفة، الإسكندرية (د. ط)، 1985م.

7_ أحمد شوقي، الشوقيات ج1، دار الكتب العلمية، القاهرة، مصر، ط1، 1946م.

8_ أحمد محمد عمايرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل، عمان، (د. ط)، 2001م.

9_ أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، عالم الكتب، البلد، (د. ط)، 1997م.

10_ أحمد مختار عمر، علم الدلالة، دار عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1988م.

11_أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي، بحوث ودراسات، دار الأصدقاء للطباعة المنصورة، (د. ط)، 1427هـ/ 2006م.

12_إسرائيل ولفنسون، تاريخ اللغات السامية، مطبعة الاعتماد، مصر، ط1، 1929م.

13_إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت_ لبنان، ط1 1985م.

14_إميل بديع يعقوب، موسوعة علوم اللغة العربية، ج1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ط1، 2006م.

15_عبد الباسط متولي خضر، أثر تعلم لغة أجنبية في سن مبكرة على النمو اللغوي للطفل دار الكتاب الحديث، القاهرة، الكويت، مصر، (د. ط)، 2007م.

16_بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة، دار الكتاب الحديث الكويت، ط1، 2000م.

17_تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، (د، ط) 1994م.

18_تمام حسان، مناهج البحث اللغوي، مطبعة النجاة الجديدة، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، (د. ط)، 1979م.

19_توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مكتبة وهبة، مصر، (د. ط)، 1980م.

20_جرجى شاهين عطية، سلم اللسان في الصرف والنحو والبيان، دار الريحاني، بيروت، ط4 (د. ت).

21_جمال إبراهيم القرش، دراسة المخارج والصفات _دراسة منهجية وتدريبات واختبارات_ مكتبة طالب العلم، جمهورية مصر العربية، ط1، 1433هـ/ 2012م.

22_جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، (د. م)، ط1، 2015م.

23_الجيلاني بن التهامي مفتاح، فلسفة الإنسان عند ابن خلدون، درا الكتب العلمية، الجامعة الإسلامية العالمية، بيروت، لبنان، ط1، 2011م.

24_ أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج1، دار الكتب العربية، بيروت، (د. ط)، (د. ت).

25_حسن شحاته، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1، 2008م.

26_حسين مصطفى عبد المعطي، هدى محمد قناوي، علم نفس النمو، م2، دار قباء، القاهرة (د. ط)، (د. ت).

27_حنفي بن عيسى، محاضرات في النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر، ط5، 2003م.

28_عبد الخطيب الناشر، صالح بن عبد القدوس عصره، حياته، شعره، دار منشورات البصري، بغداد، (د. ط)، 1967م.

29_عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر الجزائر، (د. ط)، 2007م.

30_رشدى أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ج3 وحدة البحوث والمناهج، سلسلة في تعليم اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (د. ط) 1402هـ/ 1982م.

31_رشدى أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1420هـ/ 2000م.

32_رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1420هـ/ 2000م.

33_رشيدة بطافي، مقاربة في تعليمية الترجمة الفورية، دار المغرب للنشر والتوزيع، وهران ط1، 2003م.

34_رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مكة المكرمة، السعودية، (د. ط)، 1436هـ.

35_سمير شريف إستيتية، الأصوات اللغوية، رؤية صوتية ونطقية وفيزيائية، دار وائل للنشر الجزائر، ط1، 2006م.

36_صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه، الجزائر، (د. ط)، 2000م.

37_صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة، الجزائر، (د. ط)، 2008م.

38_صالح سليم عبد القادر الفاخري، الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، (د. ط)، (د. ت).

39_عامر مصباح، منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د. ط)، 2008م.

40_عباس حسن، النحو الوافي، ج1، دار المعارف، مصر، ط3، (د. ت).

41_عبده الراجحي، في التطبيق النحوي والصرفي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (د. ط) 1992م.

42_عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (د. ط)، 1995م.

43_علي عبد الواحد الوافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د. ط)، 2003م.

44_علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس_ لبنان، (د. ط)، 2010م.

45_غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات اللغة العربية، دار عمار للنشر والتوزيع عمان، ط1، 2004م.

46_فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية: تأليفها وأقسامها، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2 2007م.

47_فاضل مصطفى الساقي، تمام حسان، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة مكتبة الخانجي، القاهرة، 1977م.

48_فاطمة الهاشمي بكوش، نشأة الدرس اللساني العربي الحديث، دار إيتراك، القاهرة، مصر ط1، 2004م.

49_عبد الفتاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، القاهرة، (د. ط)، 1995م.

50_فخري محمد الصالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة، الوفاء للطباعة والنشر المنصورة، (د. ط)، (د. ت).

51_فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، مكتبة مؤمن قريش، عمان، ط1، 1429هـ/ 2008م.

52_فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، الأردن (د. ط)، 2006م.

53_فؤاد نعمة، ملخص قواعد اللغة العربية، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ط19، (د. ت).

54_كريم زكي حسام الدين، اللغة والثقافة: دراسات لغوية لألفاظ وعلاقات القرابة في الثقافة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2001م.

55_كمال بشر، كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، (د. ط) 1999م.

56_لاصب وردية، اللغة الأم والواقع اللغوي الجزائري، مجلة اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، دار هومة، الجزائر، (د. ط)، 2007م.

57_ مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس للدراسات والترجمة، ط1، 1989م.

58_عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، الجزائر ط1، 2010م.

59_عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط1، 1988م.

60_محمد إبراهيم عبادة، الجملة العربية: مكوناتها– أنواعها–تحليلها، مكتبة لسان العرب مكتبة الآداب، القاهرة، (د. ط)، 2001م.

61_ محمد أحمد عمايرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل، عمان، (د. ط)، 2001م.

62_ محمد أسعد النادري، نحو اللغة العربية، كتاب في قواعد النحو والصرف، مفصلة موثقة مؤيدة بالشواهد والأمثلة، المكتبة العصرية، بيروت، ط2، 1418هـ/1997م.

63_محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار الأمان، الدار العربية للعلوم الرباط، ط1، 2010م.

64_محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د. ط)، 2003م.

65_محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن، (د. ط) (د. ت).

66_محمد محي الدين عبد الحميد، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ج1،دار التراث، دار مصر للطباعة، القاهرة، ط20، 1980م.

67_محمد مصاريف، في الثورة والتعريب، الحركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط2 1981م.

68_محمود أحمد نحلة، مدخل إلى دراسة الجملة العربية، دار النهضة العربية، الاسكندرية (د. ط)، (1988م).

69_محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982م.

70_محمود السعران، علم اللغة العام، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت (د. ط)، (د. ت).

71_محمود عكاشة، أصوات اللغة، مكتبة دار المعرفة، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي القاهرة، مصر، ط2، 1428هـ/ 2007م.

72_ محمود فهمي حجازي، مدخل الى علم اللغة، دار أنباء، القاهرة، (د. ط)، (د. ت).

73_محمود ميلاد، علم نفس نمو الطفل المعرفي، دار الاعصار العلمي، عمان، ط1 1436هـ/ 2015م.

74_مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، موسوعة في ثلاثة أجزاء، دار ابن الهيثم القاهرة، ط1، 2005م.

75_ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، (د. ط)، 1984م.

76_ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، ط2، 1985م.

77_ نايف خرما، علي الحجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت (د. ط)، 1988م.

78_وليد عناتي، اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة عمان، ط1، 2003م.

رابعا/ مراجع مترجمة

1_أحمد طالب الإبراهيمي، من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية، تر: حنفي عيسى الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د. ط)، 1972م.

2_باري ماكلافن، نظريات تعلم اللغة الثانية، تر: عبد العزيز العبدان، عالم الكتب، الرياض السعودية، (د. ط)، 1417هـ.

3_جوزيف فندريس، اللغة، تع: عبد الحميد الدواخري، محمد القصاص، مكتبة الانجلومصرية القاهرة، (د. ط)، (د. ت).

4_دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، 1994م.

5_رولان دورون، فرنسواز يارو، موسوعة علم النفس، تع: فؤاد شاهين، منشورات عويدات لبنان، المجلد (F. p)، 1997.

6_ستيفان كيسكس، تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم مقاربة "اللغة الثنائية"، تر: وليد العناتي مجلة تبيّن، ع5/18، خريف 2016م.

7_سوزان م جالس، لاري سيلنكر، اكتساب اللغة الثانية، مقدمة عامة، ج1، تر: ماجد الحمد جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، (د. ط)، 2009م.

8_سوزان. م. جالس، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، ج2، تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، (د. ط)، 2009م.

9_سيد منور نينار، تأثير اللغة العربية في لغات الهند، تر: قاضي عبد الله الرشيدي الندوي وزارة الثقافة والفنون والتراث، الدوحة، قطر، ط1، 2011م.

10_فرانسين كيمينير، أليكساندر وولف، ملخص عن كتاب اللغة الفرنسية في العالم، تر: ليلى هلالي بكر، تقرير المنظمة الدولية الفرنكوفونية، دار غاليمارد، 2018م.

11_فرديناند دوسوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة صالح قرمادي وآخرون، الدار العربية، ليبيا، تونس، ط1، 1985م.

12_كيس فريستيغ، اللغة العربية تاريخها ومستوياتها وتأثيرها، تر: محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2003م.

14_مايكل كلين، التّعدد اللغوي ضمن كتاب دليل السوسيولسانيات، تر: خالد الأشهب ماجدولين النهيبي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2009م.

15_مصطفى الغربي، الفرانكفونية والتعريب وتدريس اللغات الأجنبية في المغرب، تر: محمد أسليم، مكناس، المغرب، ط1، 1994م.

16_مكاي سيجوان، مكاي وليم، التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم محمد القعيد، محمد عاطف مجاهد، مادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، السعودية، (د. ط)، 1994م.

خامسا/ مراجع باللغة الأجنبية:

1_Andrée Martinet, Les éléments de linguitique générale, Armand collin paris, 1980.

2_Bloofeild, L, Language, librairie, larouss, Paris, 1980.

3_Charles Ferguson, Diglossia in Word, n2, tome 15, 1959, p336.

4_Corder, Que signifie les Erreurs des Apprenants, Revue langages, n57 France, 1980 .

5_Granguillaume Gilbert, les enjeux d'une politique, actes du colloque de l'association, mémoire de la médite ânée, Sorbonne, 2001.

6_j. Calvet, C. Chompret, Grammaire Francaise Cours moyen, Gigord Editeur, Paris, 1931.

7_Jean Dubois, Larousse conjugaison, imprimé en Espagne par Unigraf SL (Madrid), Rue du Montparnasse, Paris .

8_Jean Dubois, Larousse Grammaire, imprimé en Espgne par Unigraf SL (Madrid), Rue du Montparnasse, Paris, 2014.
9_jean Dubois, Larousse orthographe, imprimé en Espagne par Unigraf SL (Madrid), Rue du Montparnasse, Paris.

10_Khaoula taleb Ibrahimi, les Algériens et leurs langues: élément pour une approche sociolinguistique de la société Algérienne, 2éme Edition, les Editions El Hikma, Alger, 1997.
11_Mackey W. F, Bilinguisme et contacts des langues, Ed Klincksieck paris, 1976.
12_Maurice Grevisse, Grosse André, Nouvelle grammaire francais 3éme 2dition, duclot, Bruxelle, 1995 .
13_Maurice Grevisse, le bon usage, grammaire française 11eme edition Duculot, 1980.
14_Paula Repert, Le petit Rebert, Avenue Rmentier, Paris, 1996.
15_Paula Mariarista, Erreurs et apprentissages : le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du Français langues étrangère, Master 2 "didactique des langues "étrangères et TICE", Université lumière LYON2, France, 2006

16_William marcais, la diglossie arabe, l'enseignement public, paris vol97, 1930 .
17_y. delatour, d. jennepin, Grammaire pratique du Français, M. Léon Dufour, B. Teyssier, Edition Hachette, 2008.

سادسا/ الوثائق والمنشورات التربوية:

1_ليلى مجاهد، عامر سرباح، حميد تاجمونت، محمد بن دحمان، كتاب الفرنسية، سنة رابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (Onps)، الجزائر ط1، 2017/ 2018م.

2_ ليلى مجاهد، مولود فرحات، كهينة خدادوش، كتاب الفرنسية، سنة ثالثة ابتدائي، الديوان الوطني (Onps) للمطبوعات المدرسية، الجزائر، (د. ط)، 2018/ 2019.

3_ليلى مجاهد، مولود فرحات، كهينة خدادوش، كتاب الفرنسية، سنة خامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية(Onps) ، الجزائر، ط1، 2019/ 2020.

سابعا/ مجلات ودوريات:

1_أحمد برماد، أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم اللغة والآداب، ع19، جانفي 2018م.

2_بشير محمد آدم عبد الله، تعلم اللغات الإنجليزية في السودان (الانجليزية والفرنسية)، مجلة تحرير، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطون، (د. ع)، 25/ 2/ 2014م.

3_تجاني حبشي، الجملة النظامية والجملة النصية دراسة وصفية تحليلة، مجلة اللغة العربية م21، ع47، 2019.

4_جاسم علي جاسم، دراسات لغوية، الجاحظ عالم اللغة التطبيقي، مجلة دراسات اللغوية والأدبية، ع2، ديسمبر 2012م.

5_جاسم علي جاسم، دراسة تقابلية بين اللغة العربية والماليزية على مستوى العدد، مجلة الدراسات اللّغويّة، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض،م15، ع2.

6_جاسم علي جاسم، زيدان علي جاسم، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، مجلة التراث العربي دمشق، ع83، 84، جمادى الآخر 1422هـ، سبتمبر 2011م.

7_حاجة رفيزة بنت حاج عبد الله، بسمة أحمد الدجاني، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الملاوية: التعريف والتنكير نموذجا، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، م: 41، مل: 1 2014م.

8_حسان هشام، زياني فتيحة، الواقع السوسيولساني في الجزائر في ضوء هيمنة اللغة الفرنسية _مقاربة بورديورية_، مجلة تاريخ العلوم، ع10، ديسمبر 2017م.

9_عبد الحفيظ تحريشي، صعوبات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها في الجامعات الجزائرية –جامعة بشار أنموذجا–، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع18، جوان 2017م.

10_حمزة نايلي دواودة، الازدواجية اللغوية في المجتمع الجزائري المجالات والأسباب، مجلة المقرى للدراسات اللغوية والنظرية والتطبيقية، م3، ع2، 2020، ص96.

11_خالد عبد العزيز الدامغ، السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي مجلة جامعة دمشق، م27، ع1، 2، 2011م.

12_عبد الرحمان الحاج صالح، الجملة في كتاب سبويه، مجلة مجمع اللغة العربية، ج78 ماي 1996م.

13_عبد الرحمان الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث (أثر اللسانيات في النهوض لمستوى مدرسي اللغة العربية)، مجلة اللسانيات، ع4، الجزائر.

14_عبد الرحمان بوزنون، أثر توظيف التحليل التقابلي في ترقية المناهج التعليمية، مجلة تعليميات، جامعة يحي فارس، لمدية، ع14، جوان، ديسمبر 2018م.

15_سعيدة كحيل، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة الفرنسية نحو تأسيس نظري وعملي لدرس الترجمة، مجلة اللغة العربية، ع18، (د. ت).

16_عبد السلام الشدادي، من أجل بلوة ناجحة في ميدان اللغة، مجلة مقدمات، المغرب، ع7 1999م.

17_سهى نعجة، جميلة أبو مغنم، تحليل الأخطاء الصرفية للناطقين بغير العربية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ع10، م11، تشرين الأول 2012م.

18_صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، ع9، خريف 2003م.

19_صالح عياد الحجوري، محمد إبراهيم الجراح، إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTEL) للمستويات والمهارات والكفايات، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ع25، جوان 2016م.

20_صلاح الدين حسين، التقابل اللغوي وأهميته في تعليم اللغة لغير متكلميها، مجلة معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ع12، 1404هـ/ 1984م.

21_صونيا بكال، الازدواجية اللغوية، مجلة اللغة الأم، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر 2004م.

22_عبد الله بن يحي الفيفي، تحليل الأخطاء اللغوية للمتعلمين، المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجا، مجلة جامعة أم القرى، لعلوم اللغات وآدابها، ع18، ربيع الأول يناير 1437هـ /2017م.

23_عبد العزيز ابن إبراهيم العصيلي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية "دراسة تطبيقية" مجلة جامعة الإمام، مج: 7، ع38، شوال 1430هـ.

24_عنتر أوسعدي، تحليل الأخطاء اللغوية في ضوء في ضوء منهج التحليل التقابلي وبيان أهميته في العملية التعليمية التعلّمية، مجلة الممارسات اللغوية، م9، ع1، سبتمبر 2018م.

25_فريدة مولوج، التحليل التقابلي "أهدافه ومستوياته"، المجلة الدولية للدراسات اللغوية والأدبية العربية، رفاد للدراسات والأبحاث، م1، ع2، www.refaad.com ، 2019م.

26_عبد القادر بن زيان، البنية المقطعية دراسة تقابلية بين اللسان العربي والفرنسي، مجلة سيميائيات، ع4، سبتمبر 2011م.

27_لاصب وردية، الواقع اللغوي الجزائري، مجلة اللغة الأم، دار هومة، الجزائر، 2004م.

28_ محمد عايد القضاة، فاطمة محمد العمري، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: العربية للناطقين بغيرها أنموذجا، مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، مج42، مل1، 2015م.

29_مربوحة نوار بولحبال، قيقة رفيق، التّغذية الراجعة ودورها في تحقيق أهداف حصة التربية البدنية والرياضية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي ع20، ديسمبر 2016م.

30_مصطفاوي مصطفى، سعيدي محمد، مساهمة المستوى الثقافي للأسرة في اكتساب وتعلم اللغة، مجلة الحكمة للدراسات الأجنبية واللغوية، م6، ع15، سبتمبر 2018م.

31_مليكة بن زيان، الأنماط التربوية الأسرية ودورها في تربية النشء على المواطنة، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، ع10، 2015م.

32_منى العجرمي، هالة حسنى بيدس، تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات، الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، العلوم الانسانية والاجتماعية، مج: 42، مل: 1، 2015م.

33_ نجاة يحياوي، المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر، مجلة العلوم الانسانية جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع37/36، نوفمبر2014م.

34_ نوار عبيدي، المنطوق والمكتوب في اللغة الفرنسية كما يراها دوسوسير في كتابه دروس في اللسانيات العامة، مجلة الآداب واللغات والعلوم والانسانية، م4، ع7، جانفي 2021م.

35_ هاديا خزنة كاتبي، اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، مجلة جامعة دمشق، ع2، م28، 2012م.

36_ يوكي سوريادارما، المقارنة بين علم اللغة التقابلي وتحليل الأخطاء، journal lisanu ad_dhod، April 2015، No.01، vol,02.

ثامنا/ رسائل وأطروحات:

1_عبد الحميد عليوة، الجملة البسيطة في اللغتين العربية والفرنسية، دراسة تقابلية، رسالة ماجستير في اللغة العربية، عنابة، 1990م.

2_حنين فارس خندقجي، المحتوى الثقافي والأنماط اللغوية (المعجمية والصرفية والنحوية) في: كتاب "الكتاب في تعلم العربية"، وكتاب "تعليم العربية للناطقين بغيرها _الكتاب الأساسي_" _(دراسة تحليلية مقارنة)، رسالة ماجيستير في برنامج اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب جامعة بيرزيت، فلسطين، 2018م.

3_خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2011م/ 2012م.

4_ربيحة وزان، أثر الواقع اللغوي للمجتمع الجزائري في تعليمية اللغة العربية الفصحى _دراسة اجتماعية_، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللغة والأدب العربي، تخصص: علوم اللسان العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة1، الجزائر، 2018/ 2019، ص28.

5_الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجيستير، معهد الآداب، جامعة الجزائر، 1994م، ص68.

6_فريدة بوساحة، محاولة في تحليل الأخطاء النحوية من خلال التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الرابعة المتوسط، رسالة ماجيستير في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب واللغات قسنطينة، 1990م.

7_كريمة شريف، الأسس الأنثروبولوجية والثقافية للغة –دراسة سوسيو أنثروبولوجية وتقويمية لتعليم اللغة الانجليزية في الطور المتوسط، أطروحة دكتوراه في الأنثروبولوجيا، جامعة أبي بكر بلقاسم، تلمسان، 2012م/ 2013م.

8_عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللغات (دراسة تقابلية)، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية، قسم الدراسات النحوية واللغوية، جامعة أم درمان الإسلامية 2010م.

9_منى زعيمة، الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم (العلاقة ما بين خطاب الوالدين والتعلمات المدرسية للأطفال)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس المدرسي، جامعة منتوري قسنطينة، 2012م/ 2013م.

10_المهدي بوروبة، ظواهر التشكيل الصوتي عند النحاة واللغويين العرب حتى نهاية القرن الثالث الهجري، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تلمسان، 2002م.

11_ياسين حبال، تقنين اختبار الذكاء –المقياس الثالث– على تلاميذ السنة أولى ثانوي أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس، جامعة وهران2، 2016م/ 2017م.

12_يمينة تومي سيتواج، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية)، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الدولة في علم الترجمة، جامعة الجزائر، 2006م/ 2007م.

13_يوسف يونس، اتجاهات أساتذة التعليم العربي في الثانوية المزدوجة (عربية _ فرنسية) نحو المراقبة التربوية للمفتشين، دراسة ميدانية بثانوية التعليم المزدوج بالنيجر، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر، 2005م/2006م.

تاسعا/ ملتقيات وندوات:

1_عبد الرحمان الحاج صالح، الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهميته في الاهتمام بمدى استجابته لحاجته في العصر الحاضر، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر 2007م، الجزائر.

2_طارق ثابت، الاكتساب اللّغوي وقضاياه عند ابن خلدون، المؤتمر الدولي: "ابن خلدون: علّامة الشرق والغرب"، كلية الآداب واللّغات، جامعة النّجاح الوطنية، فلسطين، أكتوبر، تشرين الأول2012م.

3_الطاهر بوغازي، علاقة الكتاب المدرسي بالقيم التربوية، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي24 و25 نوفمبر2007م، الجزائر.

4_محمود محمد قدوم، محمد حسن السماعنة، الأنساق اللّغويّة والسّياقات الثّقافية في تعليم اللغة العربية، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، دار كنوز المعرفة، عمان، 2014م.

فهـرس الموضـوعات

المحتـــويـــــــــات	الصفحـــة
بسملـــــــــــــــــة	
شكـــــــر وعرفـــــــان	
مقـــــــدمـــــــــــة	أ_ ح
مدخل: الوضع السوسيولغوي في الجزائر	**10 _ 28**
أولا: الوضعية اللغوية في الجزائر	**10**
ثانيا: التّعدد اللّغوي في الجزائر	**12**
1/ مفهوم التّعدد اللغوي	**12**
_اللغة العربية	**13**
_اللهجة العامية العربية	**14**
_اللغة الأمازيغية (بلهجاتها المختلفة)	**15**
_اللغة الفرنسية	**16**
ثالثا: مظاهر التّعدد اللّغوي في الجزائر	**19**
1/ الازدواجية اللّغويّة	**19**
أ/ مفهوم الازدواجية اللّغويّة	**19**
ب/ الازدواجية اللّغويّة في الجزائر	**20**
2/ الثنائية اللّغويّة	**25**
أ/ مفهوم الثّنائية اللّغويّة	**26**
ب/ الثنائية اللّغويّة في الجزائر	**27**
الفصل الأول: الأخطاء اللّغويّة وتعليم اللّغات الأجنبيّة	**30 _ 102**
المبحث الأول: الأخطاء اللّغويّة	**30 _ 61**
أولا/ الخطأ اللّغوي	**31**
1/ تعريف الخطأ اللّغوي	**32**
2/ الخطأ من النّاحية البيداغوجيّة	**37**
3/ تعريف الغلط	**39**

ثانيا/ الفرق بين الأخطاء والأغلاط	**41**
ثالثا/ أهمية الأخطاء اللّغويّة	**45**
رابعا/ مصادر الأخطاء اللّغويّة	**47**
أ/المصادر والأسباب اللّغويّة	**47**
1/ الأخطاء اللّغويّة التي يعود أصلها إلى اللّغة الأولى(النقل عن لغة أخرى)	**47**
2/الأخطاء التّطورية الناتجة عن اللغة الثّانية بحد ذاتها (النقل داخل اللغة الواحدة)	**48**
ب/ المصادر والأسباب غير اللّغوية	**52**
_بيئة المتعلم	**52**
–المعلم	**53**
_الكتاب المدرسي	**55**
خامسا/ أنواع الأخطاء اللّغوية	**57**
1/ الأخطاء الصوتية	**58**
2/ الأخطاء الصرفية	**59**
3/ الأخطاء النّحوية(التركيبية)	**60**
المبحث الثاني: تعليمية اللغات	**87 _62**
أولا/ اللغة الأجنبية	**62**
1/ تعريف اللغة الأجنبية	**62**
2/ اللغة الأجنبية واللغة الثانية	**64**
ثانيا/ العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الأجنبية	**67**
أ/ العوامل الذاتية	**67**

1/ النضج	**68**
2/ الاستعداد	**68**
3/ الدافعية	**69**
4/ الذكاء العام	**71**
5/ تقدير الذات	**72**
ب/ العوامل الاجتماعية والثقافية	**73**
1/ الأسرة	**73**
2/ المدرسة	**74**
3/ وسائل الإعلام	**75**
4/ الثقافة	**76**
ثالثا/ نظريات تعلم اللّغات الأجنبية	**80**
1/ نظرية التطابق	**81**
2/ نظرية التباين	**82**
3/ نظرية تحليل الأخطاء	**84**
4/ نظرية الجهاز الضابط	**85**
5/ نظرية اللغة المرحلية	**86**
المبحث الثالث: منهج التحليل التقابلي	**88_ 102**
أولا/ مفهوم التحليل التقابلي	**89**
ثانيا/ نشأته	**91**
ثالثا/ فرضية التحليل التقابلي	**93**

رابعا/ أهدافه	**96**
خامسا/ إجراءاته	**99**
سادسا/ توظيف التحليل التقابلي في تعليم اللغة داخل القسم	**101**
الفصل الثاني: اللغة العربية واللغة الفرنسية_ مقارنة وتقابل_	**104_ 176**
المبحث الأول: اللغة العربية	**104_ 135**
أولا/ تعريف اللغة العربية	**104**
ثالثا/ نظام اللغة العربية	**108**
1/ المستوى الصوتي الوظيفي	**108**
_ تصنيف أصوات اللغة العربية	**110**
_المقطع "syllabe"	**118**
_النبر "Accent"	**118**
_التنغيم"intonation"	**119**
2/ المستوى الصرفي	**119**
3/ المستوى التركيبي(La syntaxe)	**125**
المبحث الثاني: اللغة الفرنسية	**136_ 156**
أولا/ تعريف اللغة الفرنسية	**136**
ثانيا/نظام اللغة الفرنسية	**138**
1/ المستوى الصوتي	**138**
_ المقطع "La Syllabe"	**143**
2/ المستوى الصرفي	**144**

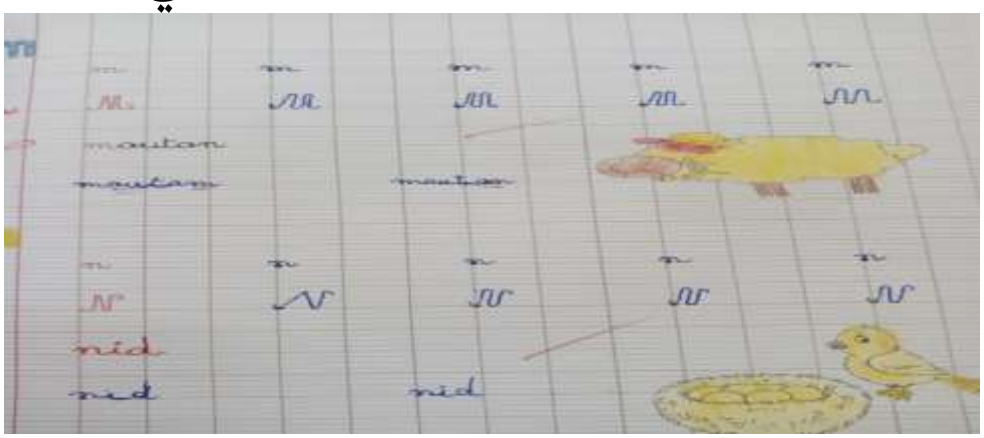
3/ المستوى التركيبي	154
المبحث الثالث: المقابلة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية (التشابه والاختلاف)	**176_157**
أولا/ أوجه التشابه	**157**
1/ على المستوى الصوتي	**158**
2/ على المستوى الصرفي	**158**
3/ على المستوى التركيبي	**159**
ثانيا/ أوجه الاختلاف	**161**
1/ على المستوى الصوتي	**162**
2/ على المستوى الصرفي	**167**
3/ على المستوى التركيبي	**172**
الفصل الثالث: الكتب الفرنسية المدرسية (دراسة وصفية تحليلية تقييمية)	**216 _178**
المبحث الأول/ وصف الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي وتحليله	**190 _178**
أولا/ شكل الكتاب وحجمه	**178**
ثانيا/ محتوى الكتاب	**180**
ثالثا/ تقييم محتوى الكتاب	**187**
المبحث الثاني/ وصف الكتاب المدرسي للسنة الرابعة ابتدائي وتحليله:	**203 _191**
أولا/ شكل الكتاب وحجمه	**191**
ثانيا/ محتوى الكتاب	**192**
ثالثا/ تقييم محتوى الكتاب	**200**
المبحث الثالث/ وصف الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي وتحليله	**216 _204**

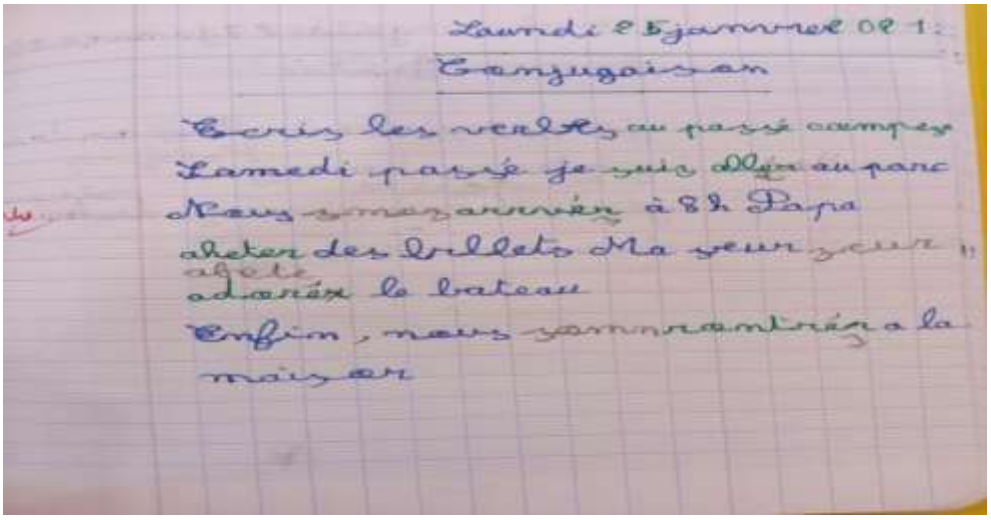
أولا/ شكل الكتاب وحجمه	204
ثانيا/ محتوى الكتاب	205
ثالثا/ تقييم محتوى الكتاب	211
رابعا/ ملاحظة عامة حول كتب اللغة الفرنسية لمرحلة التعليم الابتدائي	214
الفصل الرابع: تحليل المدونة المكتوبة ونتائج الدراسة الميدانية	218_ 340
المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية	218_ 227
أولا/ المنهج المتبع في الدراسة	218
ثانيا/ مجالات الدراسة	219
ثالثا/ عينة الدراسة	220
رابعا/ وسائل جمع البيانات	223
1/ملاحظة العملية التعليمية داخل القسم	224
2/ المدونة المكتوبة	225
3/ الاستبانة	225
المبحث الثاني: الأخطاء اللغوية من خلال المدونة المكتوبة	228_ 307
أولا/ الأخطاء اللغوية عند تلاميذ السنة الثالثة الابتدائي	228
1/ الأخطاء الصوتية	228
2/ الأخطاء الصرفية	247
3/ الأخطاء التركيبية	253
ثانيا/ الأخطاء اللغوية عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي	258
1/الأخطاء الصوتية	258

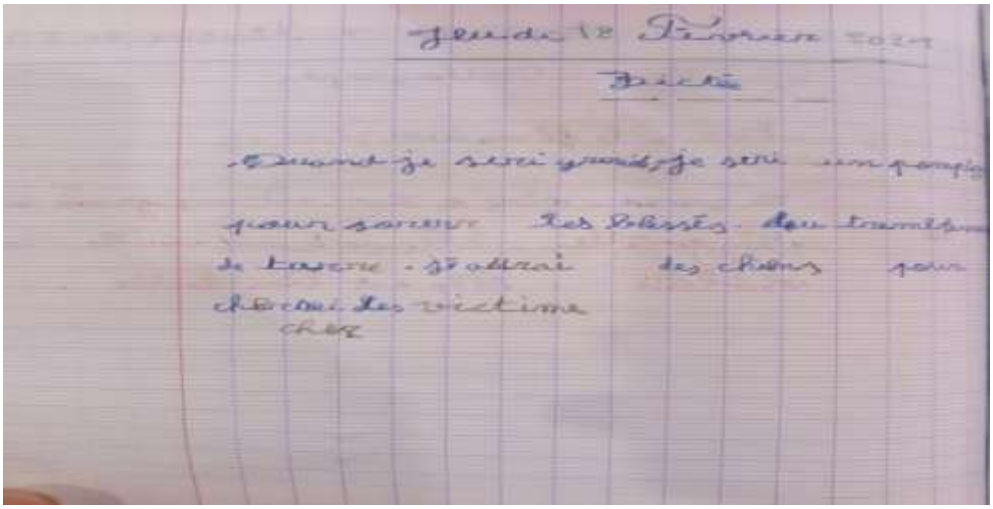
2/الأخطاء الصرفية	271
3/الأخطاء التركيبية	278
ثالثا/ الأخطاء اللّغوية عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي	**283**
1/الأخطاء الصوتية	284
2/الأخطاء الصرفية	288
3/الأخطاء التركيبية	298
المبحث الثالث: تحليل نتائج الاستبانة	**340 _308**
أولا/ وصف أسئلة الاستبانة	**308**
أ/ معلومات عامة	308
ب/ أسئلة الاستبانة	308
ثانيا/ تحليل نتائج الاستبانة	**310**
أ/ معلومات شخصية	310
ب/ تحليل أسئلة الاستبانة	313
خاتمـــة	**352 _342**
توصيـــــــــات الدراســـــــــــــــــــــة	**351**
ملخـــــــــص الدراســـــــــــــــــــــة	**354**
مسرد المصطلحات باللغة الأجنبية	**358**
قائمـــــــــة المصادر والمراجـــــــع	**383 _365**
فهـــــــــــــرس الموضوعـــــــــات	**385**
المـــــــــــلاحـــــــــــــــــــــــــــق	**393**

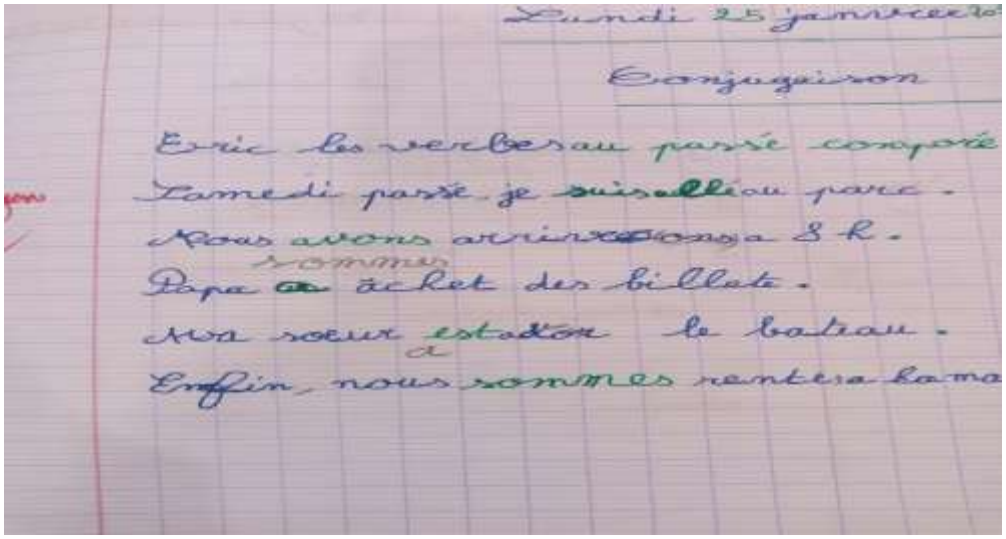
الملاحق

ملاحق سنة ثالثة ابتدائي









Lundi 25 janvier

Conjugaison

Eric les verbes au passé composé

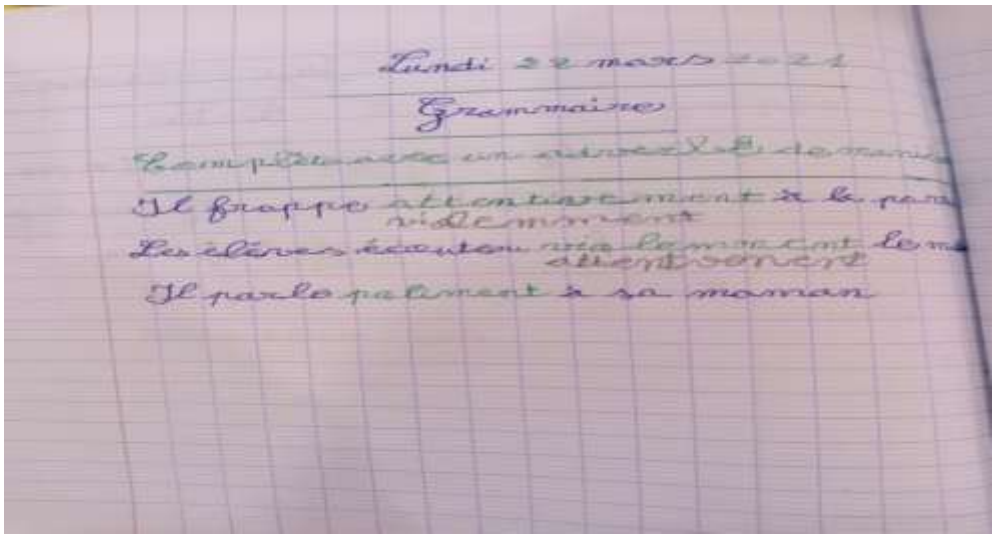
Samedi passé, je suis allé au parc.

Nous avons arrivé sommes à S.R.

Papa a acheté des billets.

Ma soeur est allée le bateau.

Enfin, nous sommes rentrés à la ma



Lundi 22 mars 2021

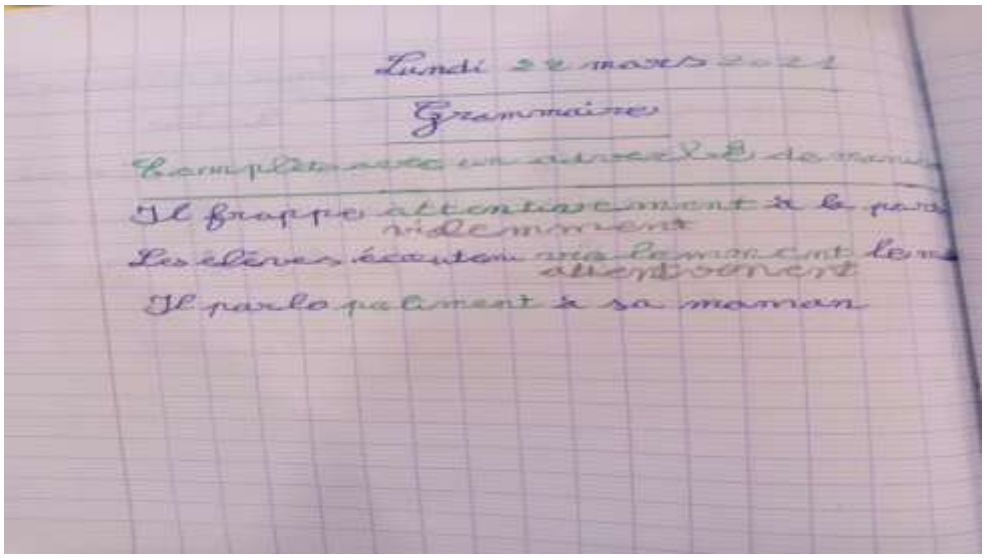
Grammaire

Remplir avec un adverbe de manière

Il frappe attentivement à la porte
vidéo

Les élèves écoutent attentivement le ma
vidéo

Il parle poliment à sa maman



Lundi 22 mars 2021

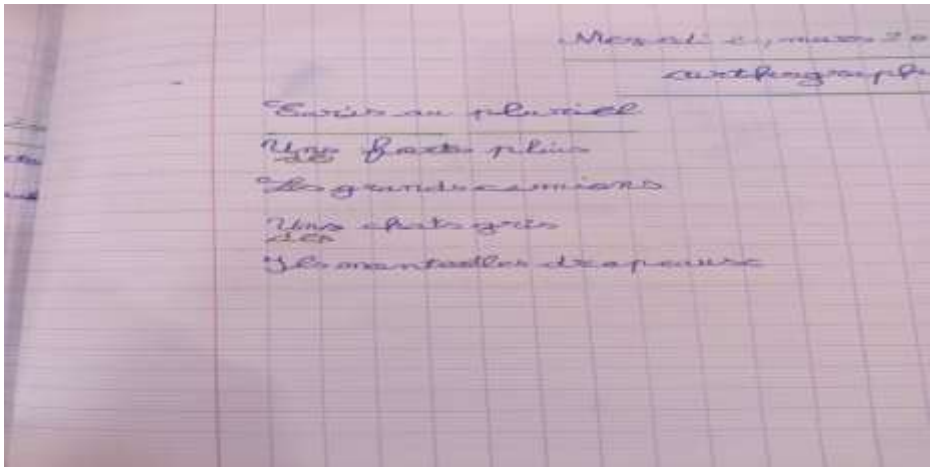
Grammaire

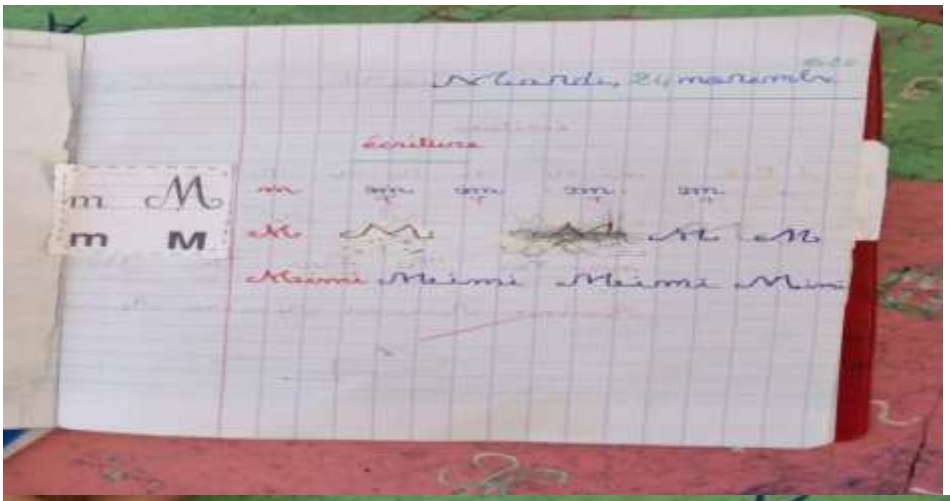
Remplir avec un adverbe de manière

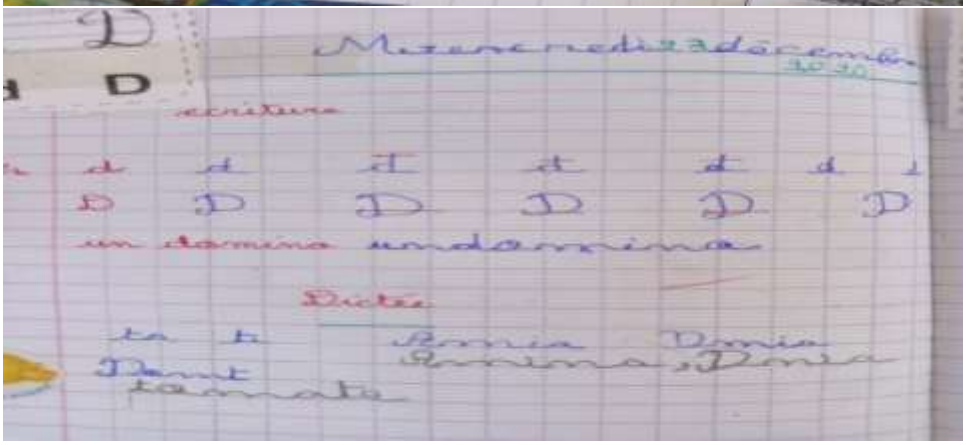
Il frappe attentivement à la porte
vidéo

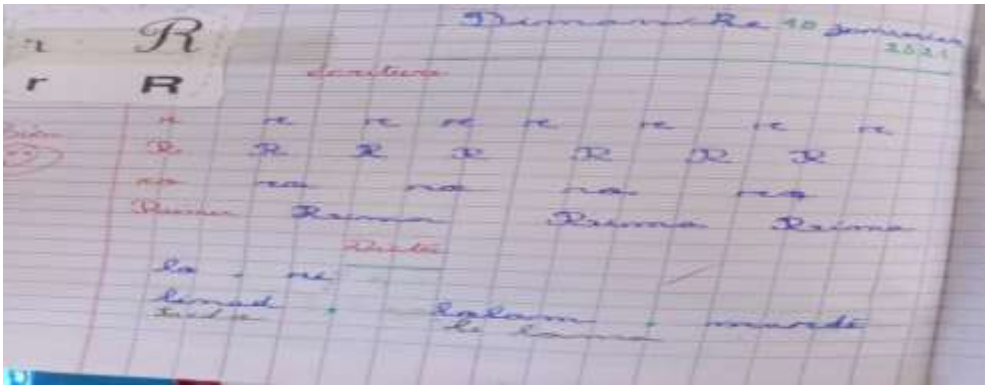
Les élèves écoutent attentivement le ma
vidéo

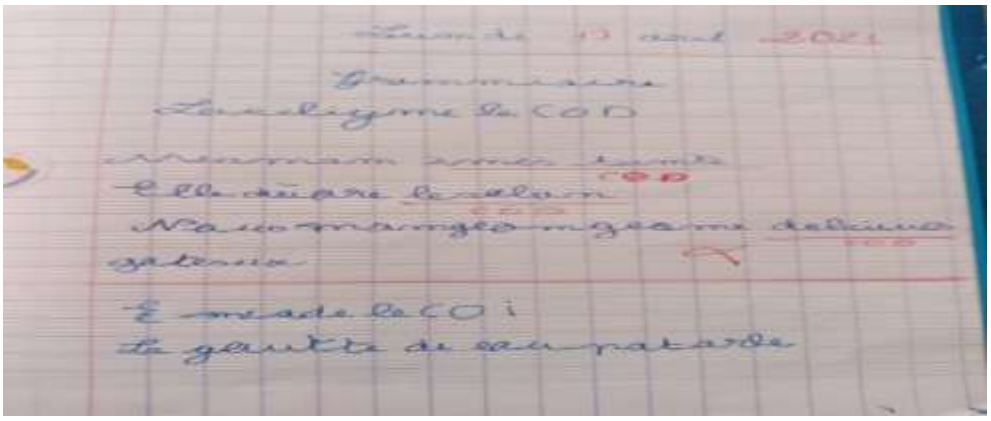
Il parle poliment à sa maman

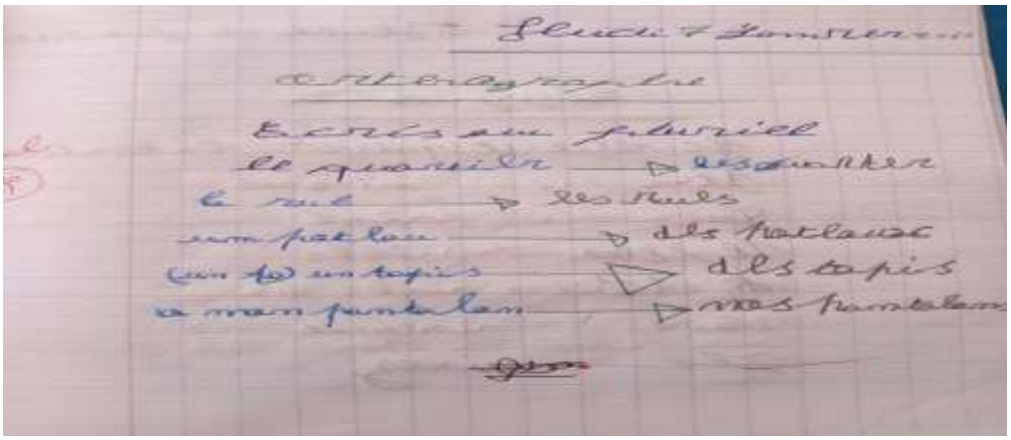

Ecrire au pluriel
Une fraise plus
Un grand canard
Une chaise grise
Le manteau de la peur

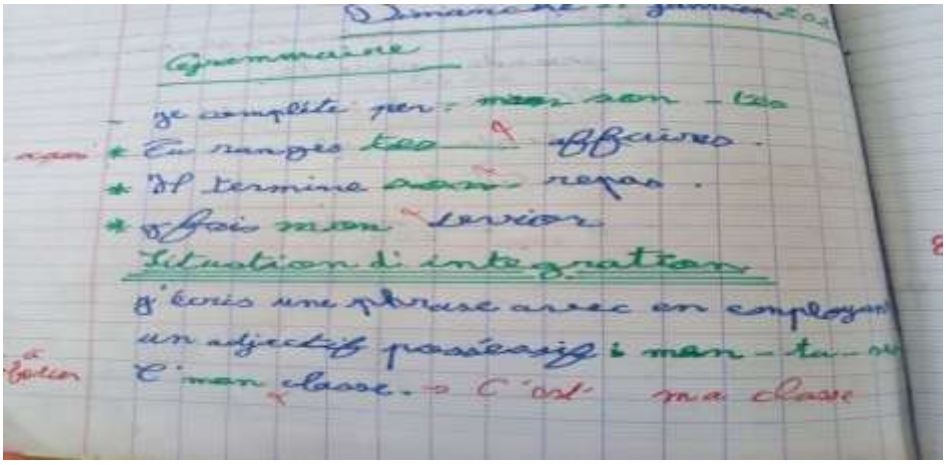

écriture
m M
m M
Maimi Maimi Maimi Mimi


D
D
écriture
un domino un domino
Dictée









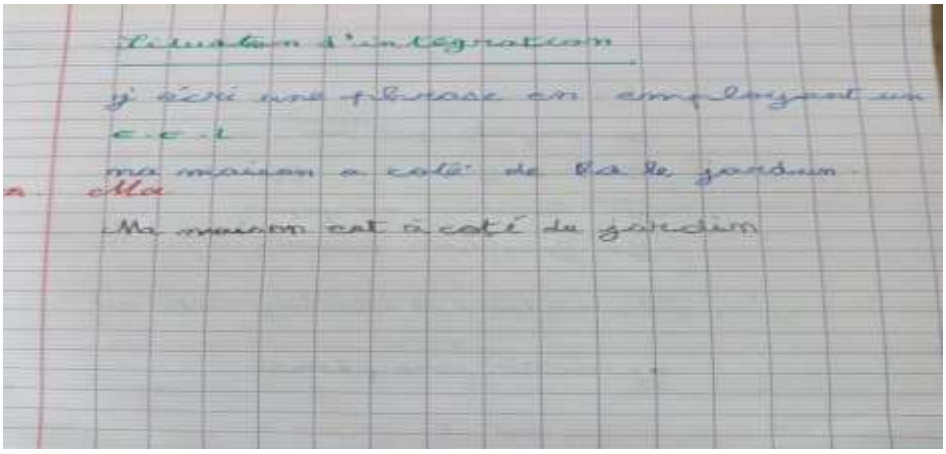
Grammaire

- je complète par : mes son - ta
* Ou ranges tes affaires.
* Il termine son repas.
* Où sont mes devoirs

Situation d'intégration

j'écris une phrase avec en employant un adjectif possessif : mon - ta - ses

C'mon classe. → C'est ma classe

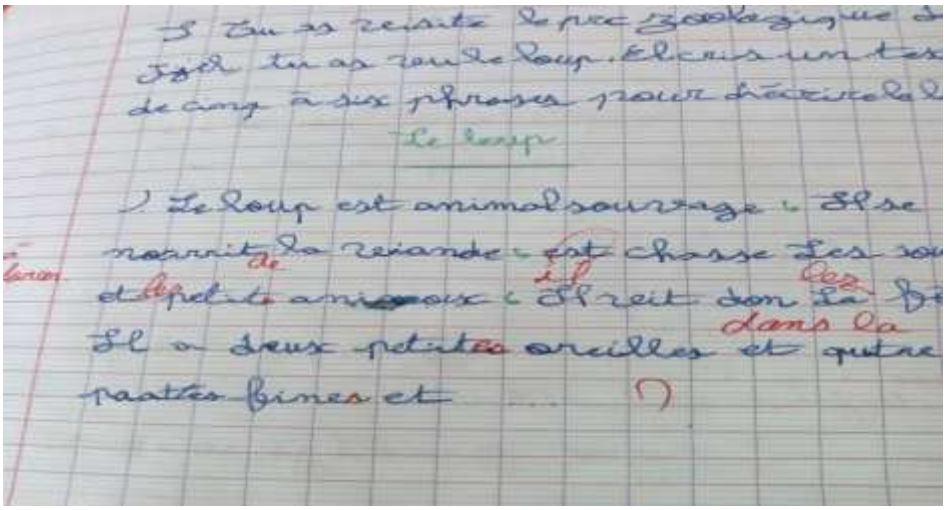


Situation d'intégration

j'écri une phrase en employant un c.c.l

ma maison a coté de la le jardin.

Ma maison est à coté du jardin

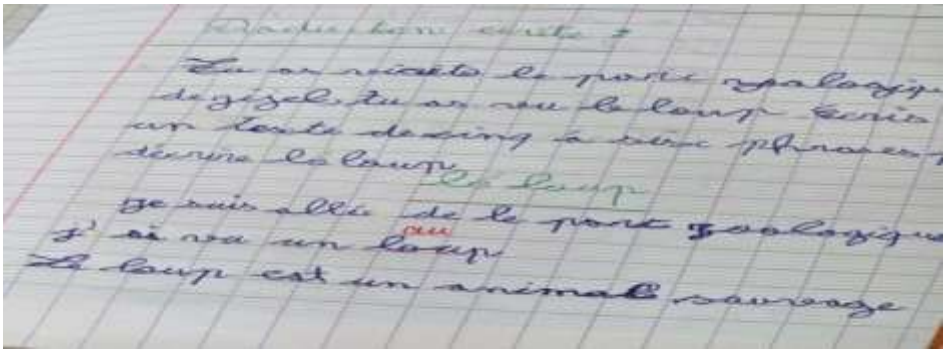


J'ai visité le parc zoologique d'Alger, j'ai vu le loup. Elle a un texte de cinq à six phrases pour décrire le loup

Le loup

Le loup est animal sauvage. Il se nourrit de la viande. Il est chasse les petits animaux. Il vit dans la forêt

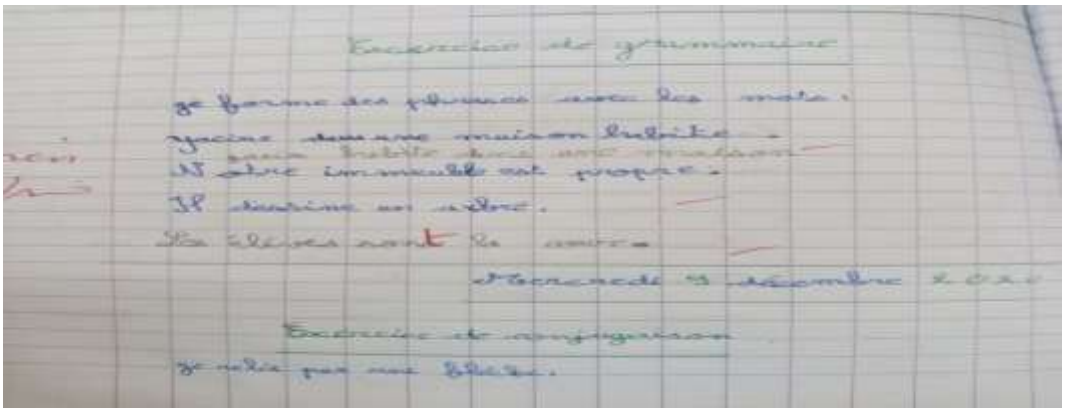
Il a deux petites oreilles et quatre pattes fines et ...

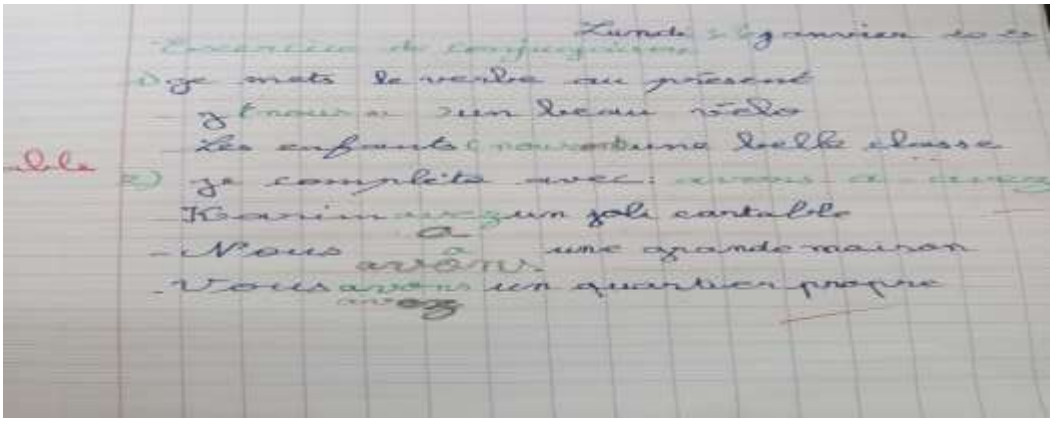


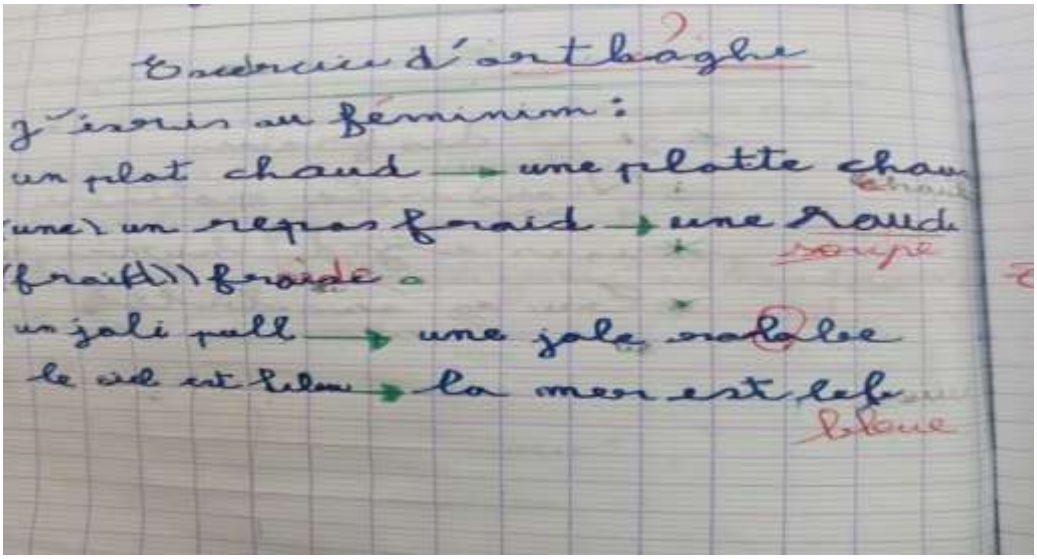
Je suis allé de le parc zoologique d'Alger j'ai vu un loup

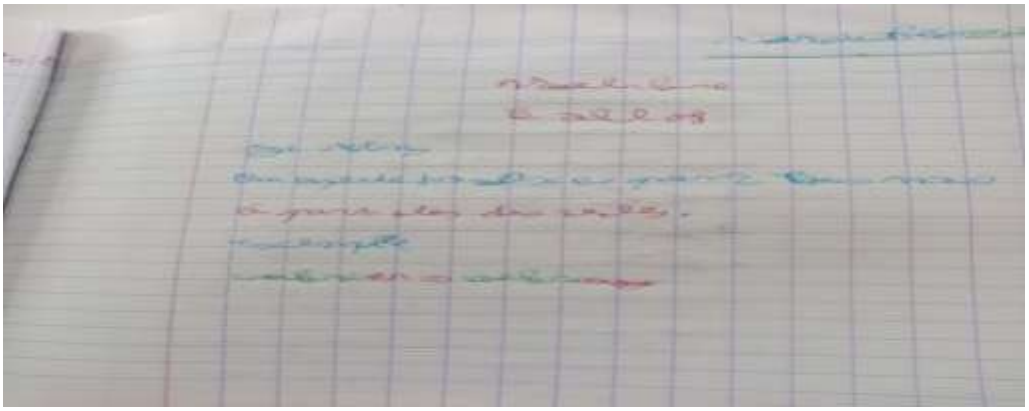
Le loup est un animal sauvage

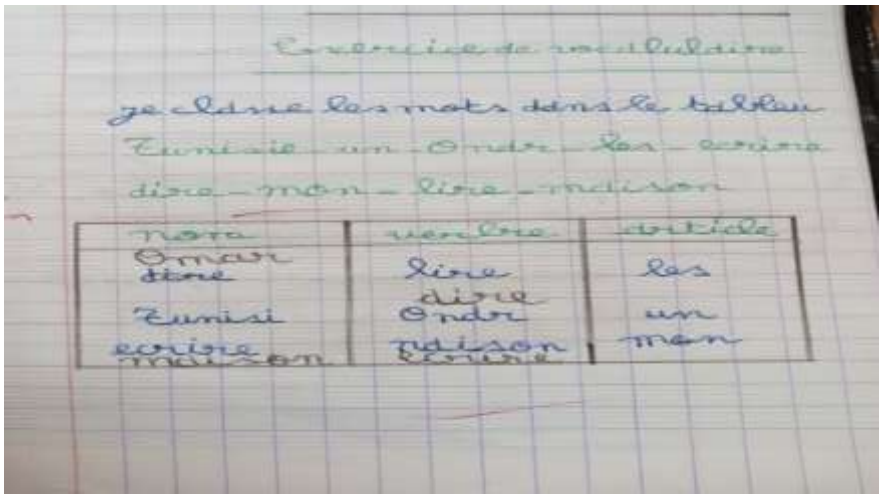
ملاحق سنة رابعة ابتدائي









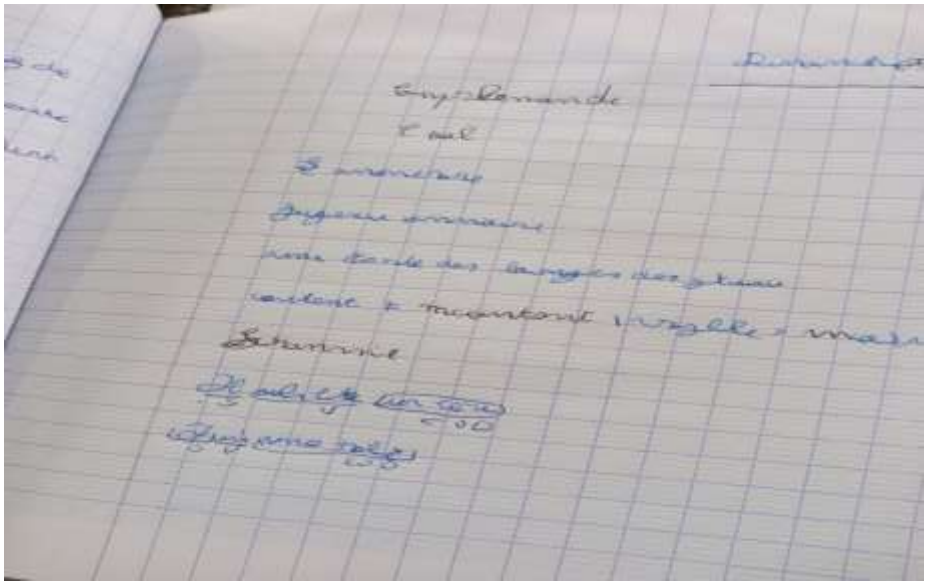

Exercice de vocabulaire

je classe les mots dans le tableau

Zunisi un Ondr les ecrire

dire mon lire maison

nom	verbe	article
Omar	lire	les
dire	dire	
Zunisi	Ondr	un
ecrire	maison	mon
maison		


Compréhension

Paul

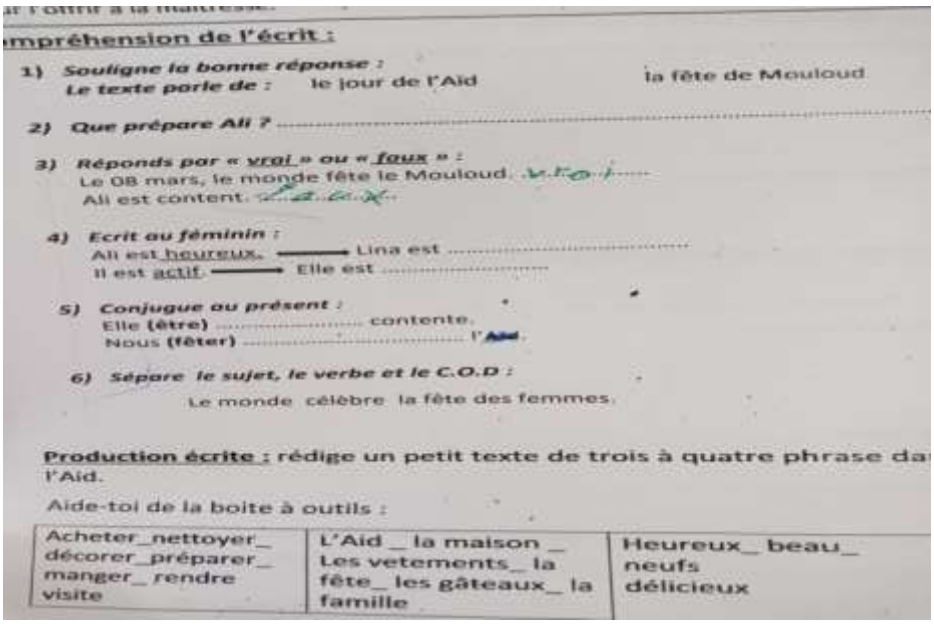
Samedi

Jaime aimer

Dans école des langues des gâteaux

ensuite + maintenant

Samedi


mpréhension de l'écrit :

1) *Souligne la bonne réponse :*
Le texte parle de : le jour de l'Aid la fête de Mouloud

2) *Que prépare Ali ?* .....

3) *Réponds par « vrai » ou « faux » :*
Le 08 mars, le monde fête le Mouloud. V.F.
Ali est content. F.

4) *Ecrit au féminin :*
Ali est heureux. ⟶ Lina est .....
Il est actif. ⟶ Elle est .....

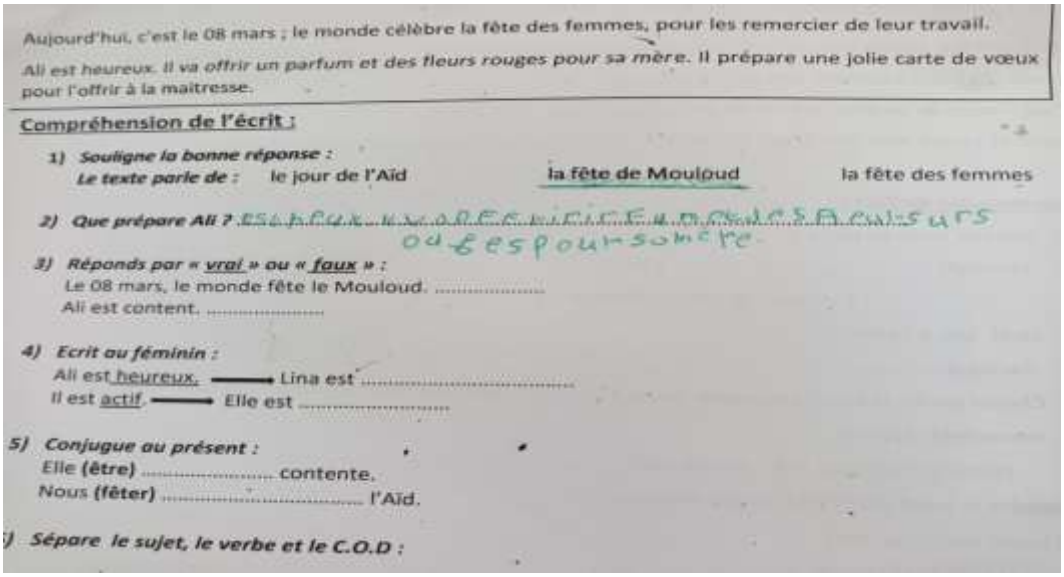
5) *Conjugue au présent :*
Elle **(être)** ..... contente.
Nous **(fêter)** ..... l'Aid.

6) *Sépare le sujet, le verbe et le C.O.D :*
Le monde célèbre la fête des femmes.

Production écrite : rédige un petit texte de trois à quatre phrase da
l'Aid.

Aide-toi de la boite à outils :

Acheter_nettoyer_ décorer_préparer_ manger_ rendre visite	L'Aid _ la maison _ Les vetements_ la fête_ les gâteaux_ la famille	Heureux_ beau_ neufs délicieux



Aujourd'hui, c'est le 08 mars ; le monde célèbre la fête des femmes, pour les remercier de leur travail.

Ali est heureux. Il va offrir un parfum et des fleurs rouges pour sa mère. Il prépare une jolie carte de vœux pour l'offrir à la maitresse.

Compréhension de l'écrit :

1) ***Souligne la bonne réponse :***
Le texte parle de : le jour de l'Aïd — la fête de Mouloud — la fête des femmes

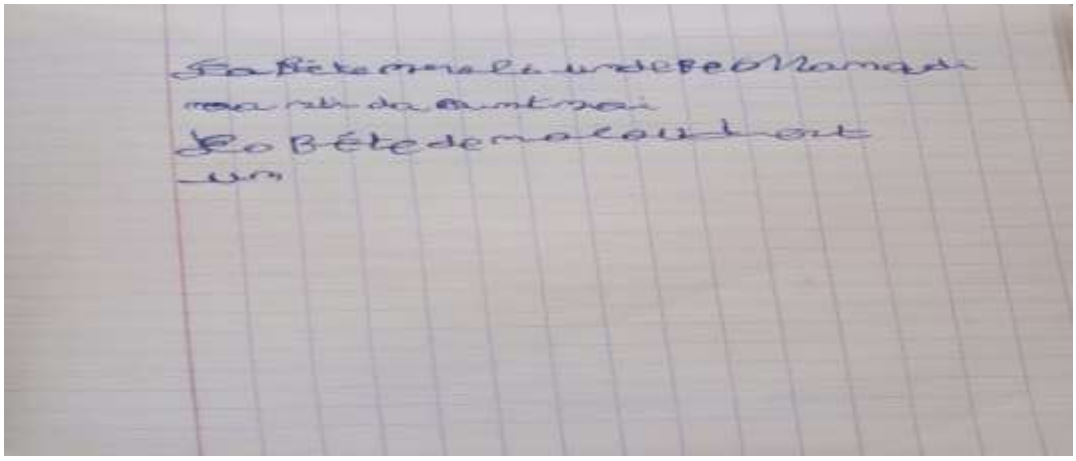
2) ***Que prépare Ali ?*** Il prépare une carte de vœux, des fleurs ou des parfums

3) ***Réponds par « vrai » ou « faux » :***
Le 08 mars, le monde fête le Mouloud. .....
Ali est content. .....

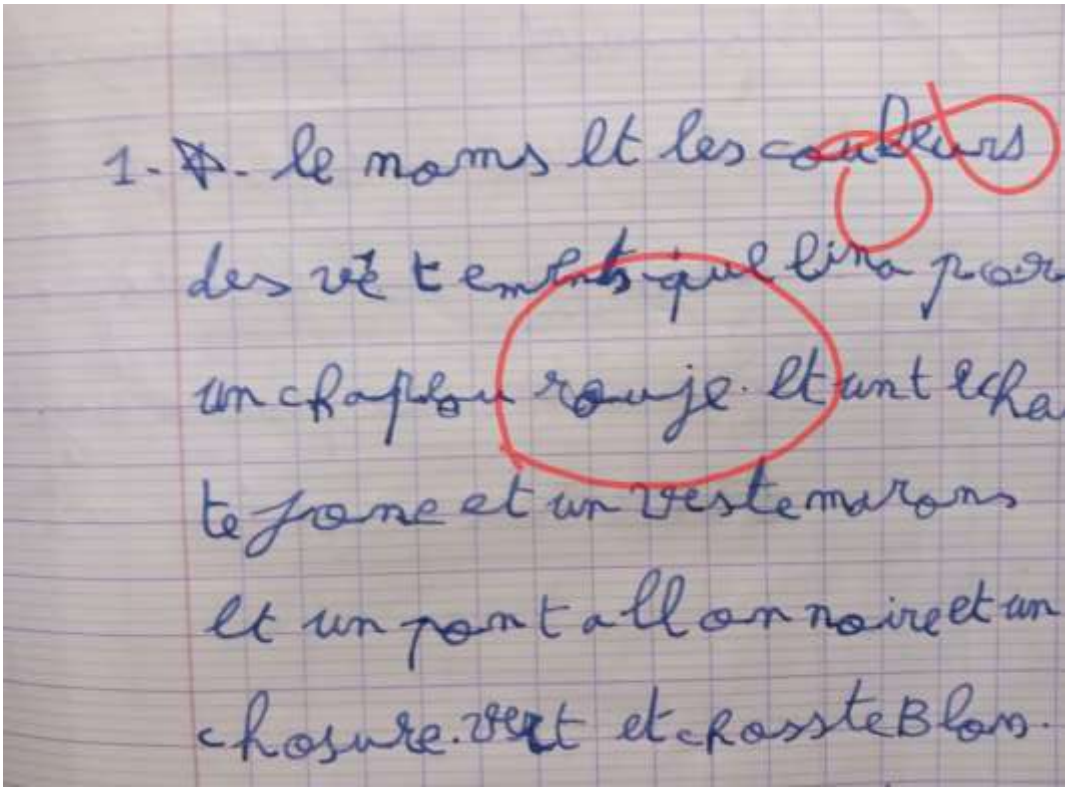
4) ***Ecrit au féminin :***
Ali est heureux. ⟶ Lina est .....
Il est actif. ⟶ Elle est .....

5) ***Conjugue au présent :***
Elle **(être)** ..... contente.
Nous **(fêter)** ..... l'Aïd.

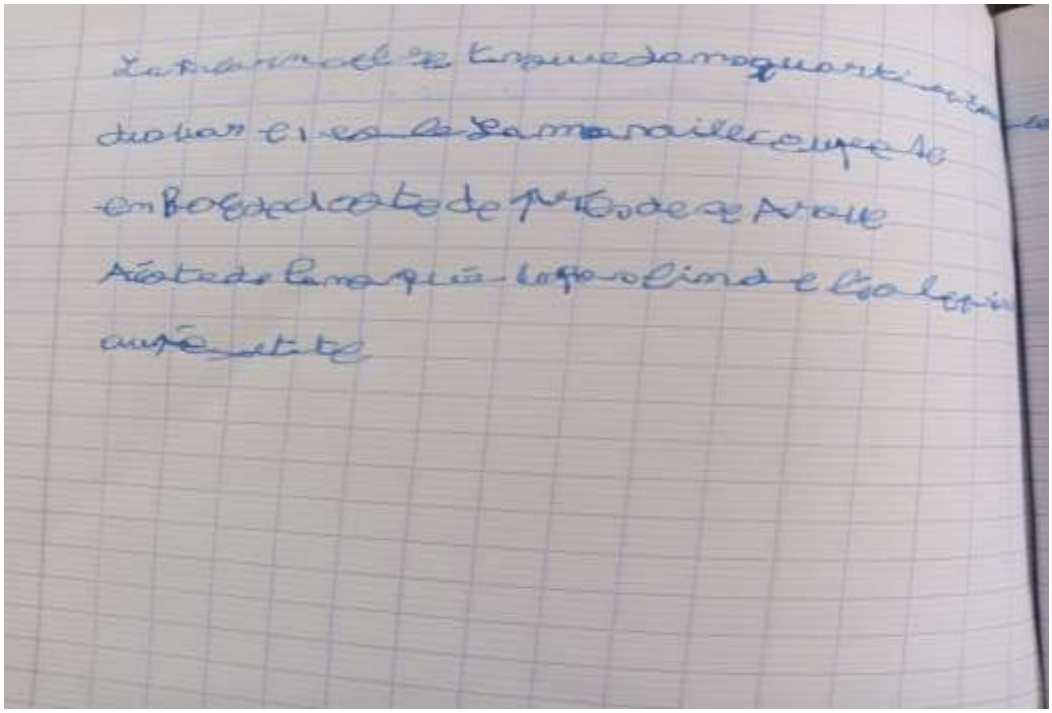
Sépare le sujet, le verbe et le C.O.D :



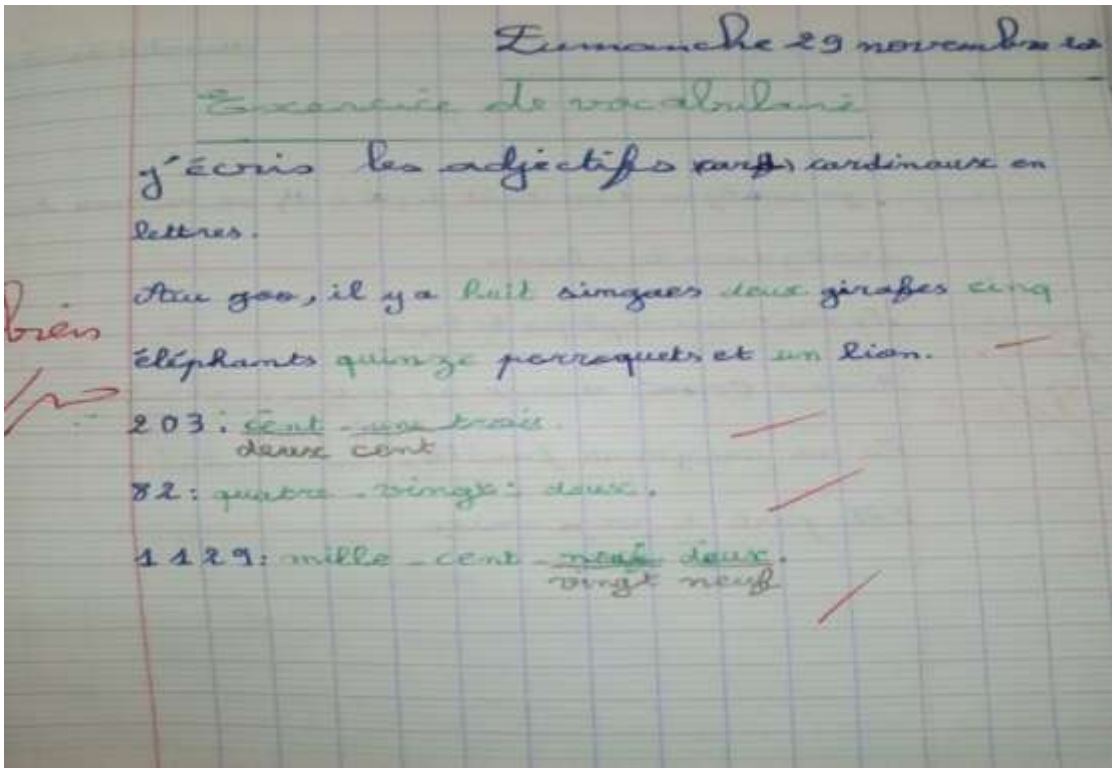
La fête de la femme le 8 mars
on la fête dans notre
La Bête de ma cousine est
un

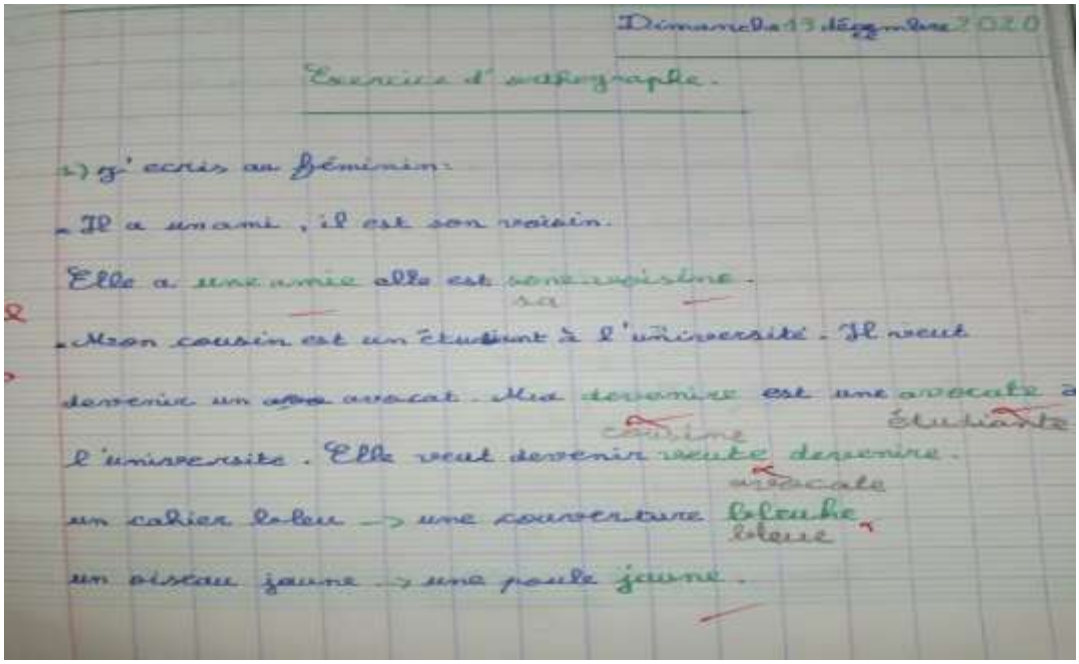


1- A- le noms et les couleurs
des vêtements que Lina porte
un chaperon rouge. Et ont elle
te jone et un vestemarons
et un pantallon noire et un
chosure. Vert et chasse Blon.



ملاحق سنة خامسة ابتدائي





Dimanche 13 décembre 2020

Exercice d'orthographe.

1) j'écris au féminin:

- Il a un ami, il est son voisin.

Elle a une amie elle est sa voisine.

- Mon cousin est un étudiant à l'université. Il veut devenir un ~~ab~~ avocat. Ma cousine est une avocate étudiante à l'université. Elle veut devenir veute devenire.

un cahier bleu → une couverture bleue

un oiseau jaune → une poule jeune.

Exercice d'orthographe

1) j'écris au féminin:

un menteur → une menteuse.

un serveur → une serveuse.

un boulanger → une boulangère.

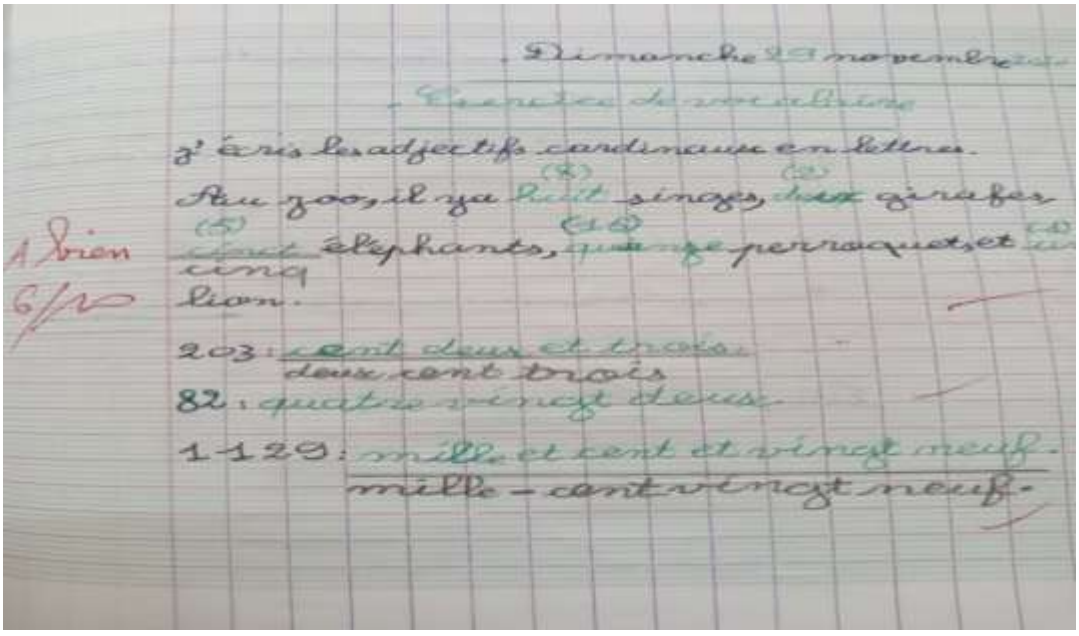
un acteur → une actrice.

un laitier → une laitière.

un aviateur → une aviatrice.

un chanteur → une chanteuse.

2) j'écris au masculin:



Dimanche 29 novembre

Exercice de vocabulaire

j'écris les adjectifs cardinaux en lettres.

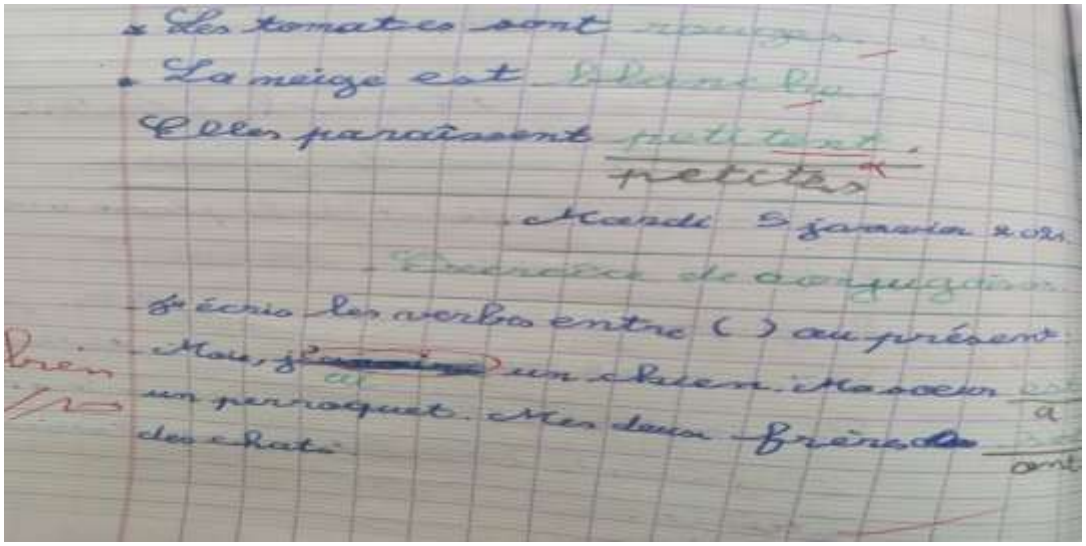
Au zoo, il y a huit singes, deux girafes cinq éléphants, une neuf perroquets et cinq lion.

203: deux cent trois

82: quatre-vingt deux

1129: mille cent vingt neuf.

mille cent vingt neuf.

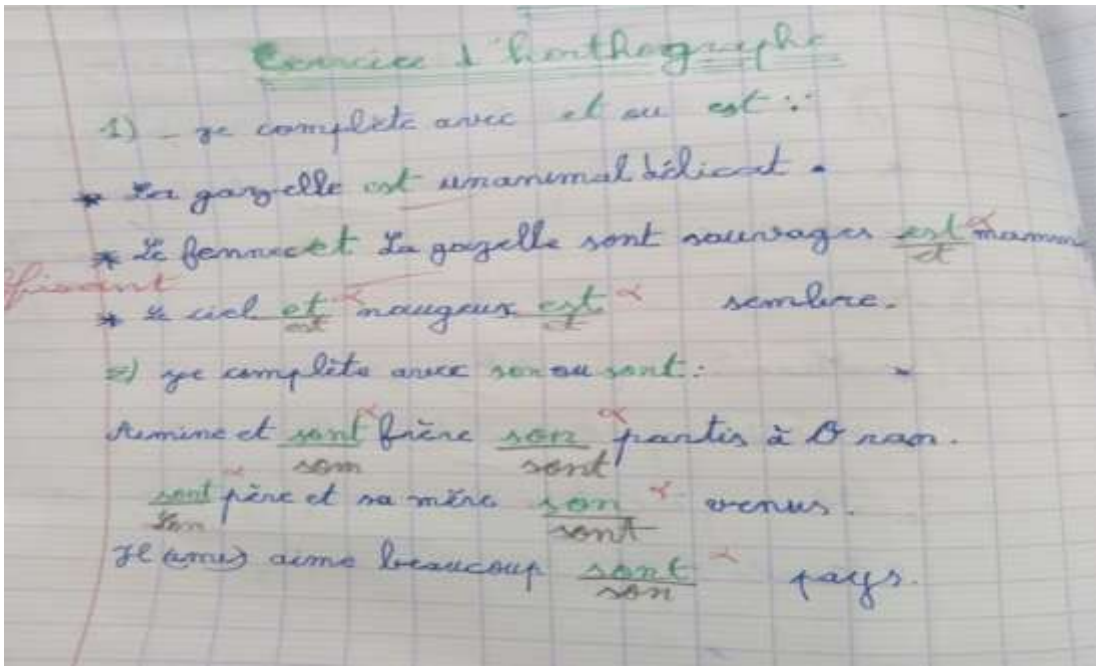


* Les tomates sont rouges.
* La neige est blanche.
Elles paraissent petites.

Mardi 5 janvier 2021

Exercice de conjugaison

- Je écris les verbes entre ( ) au présent.
- Moi, j'ai un chien. Il s'appelle Bobi. Il a un perroquet. Mes deux frères ont des chats.



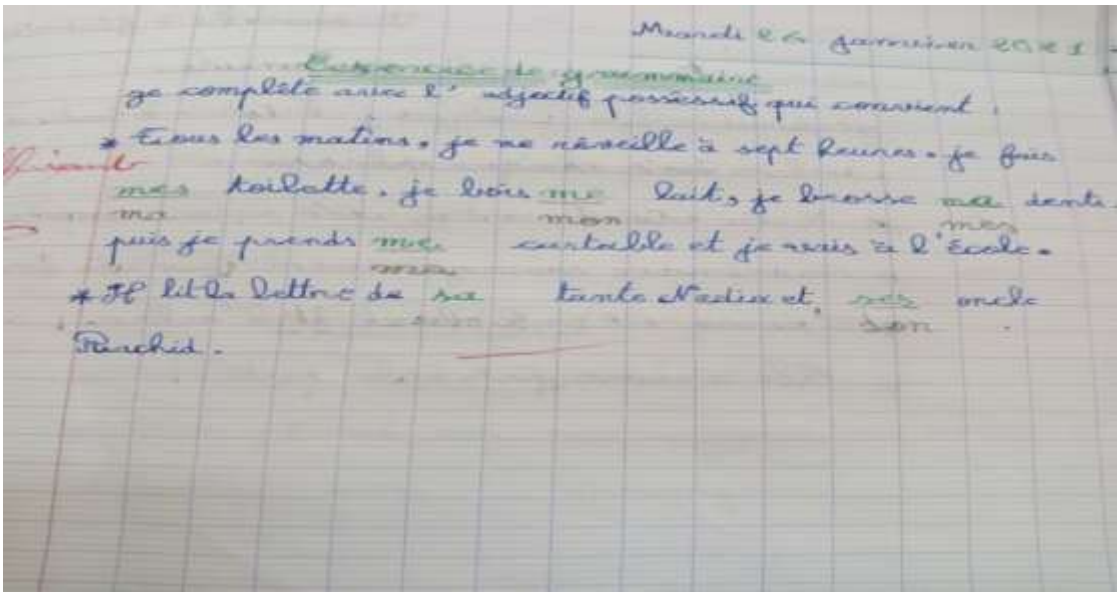
Exercice d'orthographe

1) - je complète avec et ou est :

* La gazelle est un animal délicat.
* Le fennec et la gazelle sont sauvages.
* Le ciel est nuageux et semble.

2) je complète avec son ou sont :

Asmine et son frère sont partis à Oran.
Son père et sa mère sont venus.
Il aime beaucoup son pays.

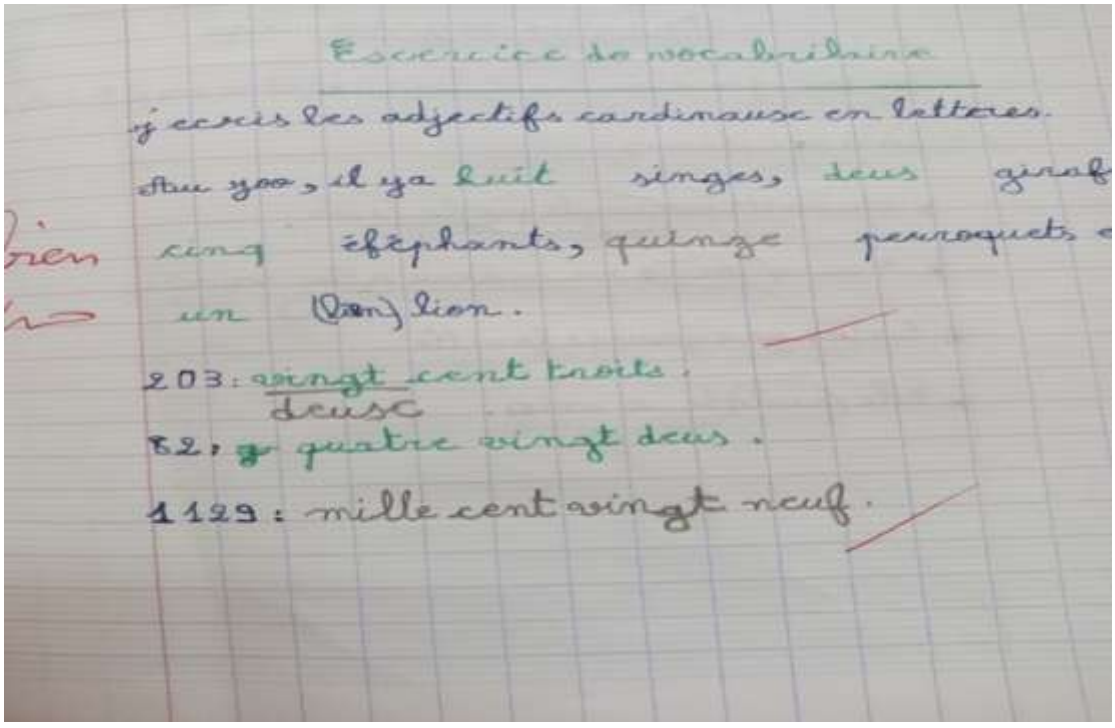


Mardi 12 janvier 2021

Exercice de grammaire

je complète avec l'adjectif possessif qui convient :

* Tous les matins, je me réveille à sept heures. je fais ma toilette, je bois mon lait, je brosse mes dents puis je prends mon cartable et je vais à l'école.
* Il lit la lettre de sa tante Nadia et son oncle Rachid.



Exercice de vocabulaire

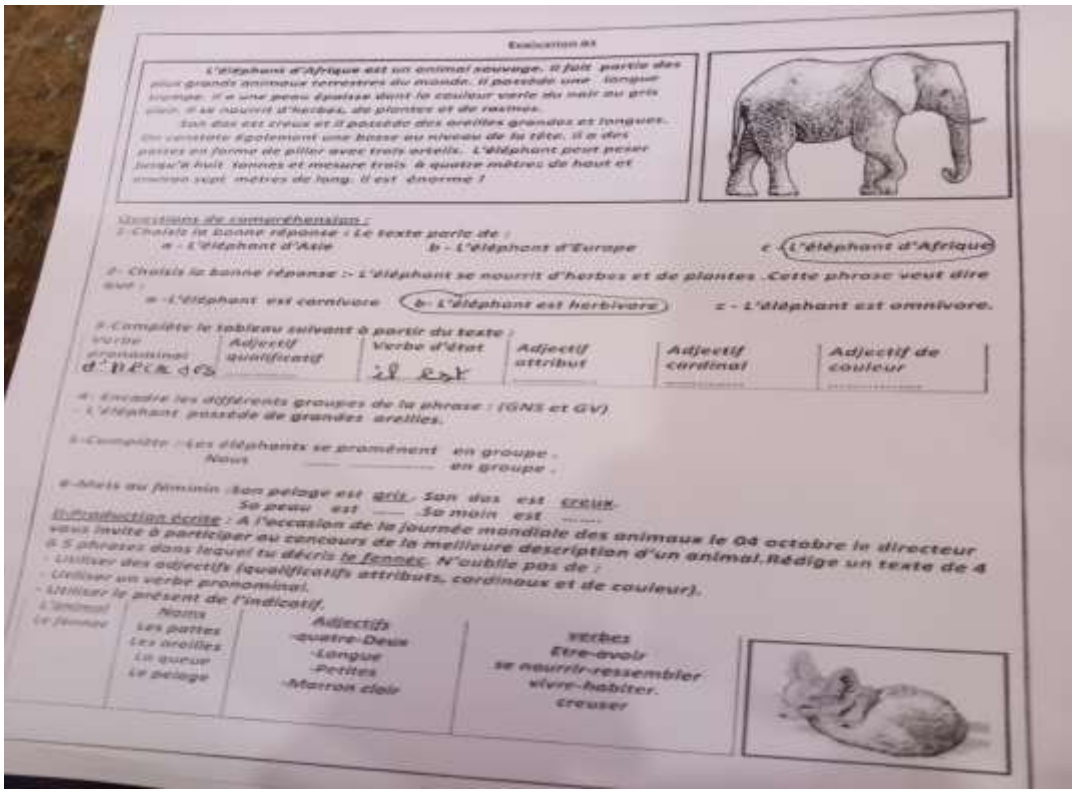
j'écris les adjectifs cardinaux en lettres.

Au zoo, il y a huit singes, deux girafes
cinq éléphants, quinze perroquets
un lion.

203 : deux cent trois.

82 : quatre vingt deux.

1129 : mille cent vingt neuf.



L'éléphant d'Afrique est un animal sauvage. Il fait partie des plus grands animaux terrestres du monde. Il possède une longue trompe. Il a une peau épaisse dont la couleur varie du noir au gris clair. Il se nourrit d'herbes, de plantes et de racines.
Son dos est creux et il possède des oreilles grandes et longues. On constate également une bosse au niveau de la tête. Il a des pattes en forme de piller avec trois orteils. L'éléphant peut peser jusqu'à huit tonnes et mesure trois à quatre mètres de haut et environ sept mètres de long. Il est énorme !

Questions de compréhension :

1- Choisis la bonne réponse : Le texte parle de :
a - L'éléphant d'Asie b - L'éléphant d'Europe c - L'éléphant d'Afrique

2- Choisis la bonne réponse :- L'éléphant se nourrit d'herbes et de plantes .Cette phrase veut dire que :
a -L'éléphant est carnivore b- L'éléphant est herbivore c - L'éléphant est omnivore.

3-Complète le tableau suivant à partir du texte :

Verbe pronominal	Adjectif qualificatif	Verbe d'état	Adjectif attribut	Adjectif cardinal	Adjectif de couleur
s'nourrit		il est			

4- Encadre les différents groupes de la phrase : (GNS et GV)
- L'éléphant possède de grandes oreilles.

5-Complète : Les éléphants se promènent en groupe .
Nous ____ en groupe .

6-Mets au féminin :Son pelage est gris . Son dos est creux.
Sa peau est ____ .Sa main est ____.

Production écrite : A l'occasion de la journée mondiale des animaux le 04 octobre le directeur vous invite à participer au concours de la meilleure description d'un animal.Rédige un texte de 4 à 5 phrases dans lequel tu décris ta femme. N'oublie pas de :
- Utiliser des adjectifs (qualificatifs attributs, cardinaux et de couleur).
- Utiliser un verbe pronominal.
- Utiliser le présent de l'indicatif.

	Noms	Adjectifs	verbes
L'animal	Les pattes	-quatre-Deux	Etre-avoir
La femme	Les oreilles	-Longue	se nourrir-ressembler
	La queue	-Petites	vivre-habiter.
	Le pelage	-Marron clair	creuser

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتـــب التفتيـــش
إرسال رقم 2021/274

ميلة يوم 2021/03/30

مدير التربية

إلى السادة مديري /

- إبتدائية العمري الماضي – شلغوم العيد
- إبتدائية عبان رمضان -شلغوم العيد
- إبتدائية نعمون عبود – شلغوم العيد
- إبتدائية ناطوري الدراجي - فرجيوة
- إبتدائية تروش السعيد – بوقرانة
- إبتدائية حياة الشباب - ميلة

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/نائب رئيس قسم اللغة و الادب العربي معهد الأداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف – ميلة رقم: // بتاريخ :2021/02/28

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **مسعوداني سارة** بمعهد الأداب و اللغات المركز الجامعي ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من 2021/04/04 إلى غاية 2021/05/31.

إن الطالب المعني بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية ميلة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف –ميلة–

التخصص: تعليمية اللغة العربية

استبانة موجهة إلى الأساتذة:

في إطار استكمال إنجاز أطروحة دكتوراه الطور الثالث الموسومة: "**الأخطاء اللغوية ودورها في تعليم اللغات في ضوء منهج التّحليل التّقابلي _الطور الثّاني والثّالث من التّعليم الابتدائي_ دراسة تقويمية**" ونظرا إلى أنّ هذه الدراسة الميدانية تهدف إلى إبراز دور الأخطاء اللغوية في تعليم اللغات في ضوء منهج التحليل التقابلي"؛ وتحديدا في تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية، وأملا منا في الكشف عن أهمية الأخطاء في تعليم اللغات عموما، وفي تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية خصوصا، يشرفنا كثيرا أن نطلب منكم مساعدتنا بملء هذه الاستبانة بشكل موضوعي وصريح، والتي تخدم في الأساس غرضا علميا بحتا.

اعلموا حضرتكم أنّ كل ما ستقدمونه من معلومات سيعالج في سرية تامة دون ذكر للأسماء أو نحو ذلك.

تقبلوا منا فائق عبارات الشكر والاحترام، وشكرا مسبقا على تعاونكم

ملحوظة: ضع العلامة (×) في الخانة المناسبة لها _بعد ذلك_ أكمل الإجابة عن الأسئلة الأخرى عاديا.

أ/ معلومات عامة:

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

الخبرة المهنية:

_ أقل من (05) خمس سنوات ☐ _أكثر من (05) خمس سنوات ☐

_ أكثر من (10) عشر سنوات ☐

المؤهل العلمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجيستير ☐

ب/الأسئلة:

س1/هل تؤثر للغة الأولى على تعلم اللغة الأجنبية؟

نعم ☐ لا ☐

_إذا كانت الإجابة بنعم ما طبيعة هذا التأثير ايجابي أم سلبي؟

ايجابي ☐ سلبي ☐

علل:.....

.....

س2/ هل تستخدم اللغة العربية أثناء تعليمك للغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

س3/ انطلاقا من خبرتك في مجال تعليم اللغة الفرنسية ما هو تقديرك لمستوى التلميذ الجزائري في اللغة الفرنسية؟

ممتاز ☐ جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

س4/ هل ترى للخطأ أهمية ودورا في عملية التعلم عموما وتعلم اللغات خصوصا؟

نعم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

.....

س5/ مما لاشك فيه أنّ المتعلم يقع في مجموعة من الأخطاء اللغوية أثناء تعلمه للغة الفرنسية، فما أكثر أنواع الأخطاء اللّغويّة التي يقع فيه المتعلم؟ (رتب من 1 إلى 3)

بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة:

أخطاء صوتية ☐ أخطاء صرفية ☐ أخطاء نحوية (تركيبية) ☐

بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة:

أخطاء صوتية ☐ أخطاء صرفية ☐ أخطاء نحوية (تركيبية) ☐

بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة:

أخطاء صوتية ☐ أخطاء صرفية ☐ أخطاء نحوية (تركيبية) ☐

س6/ انطلاقا من خبرتك في مجال تعليم اللغة الفرنسية ماهي أهم أسباب وقوع المتعلم في هذه الأخطاء؟

_التداخلات الموجودة بين اللغة العربية واللغة الفرنسية ☐

_المحتوى التعليمي غير ملائم للمرحلة التّعليمية ☐

_صعوبة اللغة الفرنسية(صعوبة النّظام اللّغوي) ☐

س7/ هل ترى أن التشابه (صوتي، صرفي، وتركيبي) الموجود بين نظام اللغتين العربية والفرنسية يساعد على تعلم اللغة الفرنسية أو العكس؟

_يساعد على تعلم اللغة الفرنسية ☐ _ يعيق تعلم اللغة الفرنسية ☐

_لماذا؟.....

.....

س8/ هل ترى أن الاختلاف الموجود بين اللغة العربية واللغة الفرنسية يسهّل تعلم اللغة الفرنسية أو العكس؟

_ يسهل تعلم اللغة الفرنسية ☐ _يعيق تعلم اللغة الفرنسية ☐

_علّل:.....

.....

س9/ هل تستخدم المقابلة بين اللغة العربية والفرنسية أثناء تعليمك للغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐

_لماذا؟.....

.....

س10/ هل ترى أنّ المقابلة بين اللغات واستخراج أوجه التشابه والاختلاف المجودة بينها واعتمادها في إعداد مناهج تعليم اللغات الأجنبية من شأنه أن يسهم الرقي بعملية تعليم اللغات الأجنبية، وتجنب الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم اللغة الأجنبية (المقابلة بين اللغة العربية والفرنسية على سبيل المثال)؟

نعم ☐ لا ☐ نسبيّا ☐

_علّل:.....

.....

س11/ هل ترى أن الاختلاف الثقافي بين اللغتين العربية والفرنسية أحد أسباب صعوبات تعلم اللغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐

_علّل:.....

.....

س12/ هل ترى أن مناهج تعليم اللغة الفرنسية تراعي الثقافة العربية، وتعكسها(العادات والتقاليد، الدين، الثقافة الجزائرية)؟

نعم ☐ لا ☐

_علّل:.....

.....

س13/ هل ترى أنّ للسّن تأثيرا على اكتساب المتعلم للغة الأجنبية (اللغة الفرنسية)؟ وما هو السن الأنسب _في رأيك_ لتعلم اللغة الأجنبية؟

نعم ☐ لا ☐

علّل:.....

.....

س14/ هل ترى أن للعوامل التالية تأثيرا على تعلم المتعلم للغة الفرنسية (رتب من 1 إلى 3)

_الأسرة ومستواها التعليمي ☐

_المستوى المعيشي (الغنى والفقر) ☐

_البيئة الجغرافية (المدينة والريف/ الإقامة في: الشّمال، الجنوب، الشّرق، الغرب) ☐

_ ملاحظات أخرى ترونها ضرورية:

.....

.....

.....