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

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

معهد: الآداب واللغات

قسم: لغة وأدب عربي

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: L28 /2018

www.centre-univ-mila.dz

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

أثر اللغة الانتقالية في تعليم اللغات
ـ ابتدائيات ومتوسطات ولاية ميلة أنموذجا ـ

إعداد الطالبة: الويزة بوحمارة

إشراف الدكتور: سليم مزهود

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: تعليمية اللغة العربية

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
1	أد/ وردة مسيلي	أستاذة التعليم العالي	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف- ميلة-	رئيسا
2	د/ سليم مزهود	أستاذ محاضر(أ)	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف- ميلة-	مشرفا ومقرّرا
3	د/ عمار بشيري	أستاذ محاضر(أ)	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف- ميلة-	ممتحنا
4	د/ عبد الغاني قبايلي	أستاذ محاضر(أ)	المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف- ميلة-	ممتحنا
5	أد/ ذهبية بورويس	أستاذة التعليم العالي	جامعة الأمير عبد القادر- قسنطينة-	ممتحنا
6	أد/ عبد الناصر بن طناش	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأمير عبد القادر- قسنطينة-	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022م/2023م

بسم الله الرحمن الرحيم

دعـــاء

قال الله تعالى:﴿ فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِن قَبْلِ أَن يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾

سورة طه الآية 114

شكروعرفان

الحمد لله حمدا طيبا مباركا فيه؛ لأنه وفقني وهداني إلى درب العلم والمعرفة

وأعانني على إتمام هذه الدراسة فلولاه ما كان ليتمّ ذلك.

اعترافا مني لذوي الفضل بفضلهم عليّ، وانطلاقا من وفائي وتقديري واحترامي أتقدّم بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف **سليم مزهود** على النصح والتوجيه، التشجيع والتحفيز.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدّم بالشكر إلى كلّ من كان له فضل في إخراج هذه الأطروحة إلى النور .

كما أشكر كلّ أعضاء لجنة المناقشة على تجشّمهم عناء قراءة هذه الدراسة.

الطالبة الويزة بوحمارة

مقدمة

مقدمة:

تعد اللغة أداة التواصل في المجتمع بأشكاله المختلفة؛ إذ لولاها لصعب على الفرد أن يعبر عما يتبادر في ذهنه من أفكار وتصورات، وفي قلبه من اختلاجات عاطفية وأحاسيس نفسية للآخرين، فاللغة وليدة المجتمع؛ وسبب في تطوره وازدهاره، أو ضعفه وتقهقره واضمحلاله، فالمجتمع يرتبط باللغة ارتباطا وثيقا، وإذا تزعزع هذا الارتباط سيتأثّر كلاهما تأثّرا سلبيا، وكلّما زادت متانة هذا الارتباط، زادت قوتهما على أصعدة مختلفة.

مما لا شكَّ فيه، أن اللغة تعد ميزة إنسانية يختص بها بنو البشر على اختلافهم وتعددهم، لذا تعددت اللغات البشرية نظرا لاختلاف المجتمعات التي تتواصل بها، من هذا المنطلق استلزم على الفرد تعلّم لغات أجنبية أخرى كي يفهم لغة الآخر، خاصة في ظل ما نعيشه اليوم من انفجار معلوماتي ، وتسارع معرفي كبير تحتّم علينا مواكبته، كي نفهم بدقة ورويّة ما يحدث حولنا من أحداث وتطورات عالمية، تمس ميادين كثيرة، من ذلك ميدان التربية والتعليم.

استنادا إلى ما تم ذكره، لا مناص من القول إن التعليم عموما وتعليم اللغات الأجنبية خصوصا، أضحى الشغل الشاغل لأهل الاختصاص بغية تحسينه وتطويره بما يتماشى وتغيرات العصر، لذا كثرت الأبحاث والدراسات التي تعنى بهذا الشأن عظيم الأهمية، لما له من تأثيرات كبيرة على بقية القطاعات الأخرى، لذا يحدث إصلاح تربوي بين الفينة والأخرى من أجل تطبيق أحد ث الأبحاث والدراسات في المجال التربوي والتعليمي، من ذلك آخر ما تم تجسيده من إصلاحات وتغييرات، بما يعرف الآن: "بيداغوجيا المقاربة بالكفايات" في جيلها الثاني، قصد تخريج متعلّم كفء، يجيد استخدام ما تعلّمه في حياته العملية الميدانية.

تجدر الإشارة، إلى أن الطفل يولد وهو باستطاعته اكتساب لغته الأم (العربية) بطريقة غير شعورية؛ أي بلا وعي ولا قصد منه، فيتدرج في تقليد كلام من يحيطون به، انطلاقا من البسيط إلى المعقّد (أصوات، مفردات، جمل)؛ بمعنى يبني ويؤسس نظام لغته الأم في مرحلة الاكتساب (السنوات الست الأولى).

تتّسع دائرة اهتمامات الطفل عند دخوله إلى المدرسة الابتدائية، فيتعلّم اللغة العربية الفصحى وفق طرائق وأساليب وإستراتيجيات معينة يقوم بها المعلم، ووفق ظروف تختلف اختلافا كليا عن مرحلة الاكتساب، بعدها تأتي مرحلة الاستعداد لتعلّم اللغة الثانية (الفرنسية) بطريقة واعية مقصودة، وهي عملية تأتي بعد اكتمال ملكة الطفل في لغته الأم لكن أثناء تعلّم الطفل للغة الثانية يمر بمرحلة تدعى: "**اللغة الانتقالية**" **(Inter langue)** وهي أن متعلّم اللغة الثانية يؤسس لنفسه نظاما لغويا خاصا به، ليس هو نظام لغته الأولى، ولا هو نظام اللغة الثانية، بل يتوسطهما ؛ إذ يعمل المتعلّم على تكوين نظام لغته الانتقالية من خلال التعلّمات اللغوية المحيطة به، وهذه اللغة ضرورية في تعلّم اللغة الثانية، وهي علامة ومؤشّر على مرور المتعلّم بمراحل تطورية في تعلّمه اللغة الثانية لأن العادات اللغوية التي اكتسبها في لغته الأم تتدخل أثناء عملية تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، مع وجود عوامل مؤثّرة أخرى كالبيئة التعليمية التعلّمية، والعوامل النفسية والاجتماعية... التي تسهم في تشكيل نمط نظام اللغة الانتقالية.

توجد العديد من الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع منها: أهمية هذا الموضوع في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها، ونقص الدراسات والأبحاث التي تعنى بهذا الأمر المهم إضافة إلى محاولة تسليط الضوء على إيجابيات الأخطاء اللغوية الصادرة من المتعلّم، كي يتم توجيهها من طرف المعلم في إطارها الصحيح.

تماشيا مع ما تم ذكره، جاءت هذه الدراسة الموسومة "**أثر اللغة الانتقالية في تعليم اللغات – ابتدائيات ومتوسطات ولاية ميلة أنموذجا**–"، كي تسلّط الضوء على كيفية تأثير اللغة الانتقالية في تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية، وعليه فالإشكال المطروح: ما هو مدى تأثير اللغة الانتقالية في تعليم اللغة الفرنسية؟ وما هي تجلياتها؟.

وتتفرع عن هذا الإشكال مجموعة من التساؤلات الجزئية نذكر منها: كيف تؤثّر اللغة الأولى على اللغة الثانية؟ واللغة الثانية على اللغة الانتقالية؟ وهل توجد عوامل أخرى تتحكّم في هذا التأثير؟.

للإجابة عن هذه التساؤلات، وردت مجموعة من الفرضيات نذكرها كالآتي:

– يمكن أن تؤثّر اللغة الانتقالية على تعليم اللغات الأجنبية بشكل إيجابي، كما يمكنها أن تفعل عكس ذلك.

_ يتجلّى تأثير اللغة الانتقالية في تعليم اللغات الأجنبية على المستويات الآتية: (المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي).

إن الأهداف المرجوة من هذه الدراسة ترجع إلى: التعرف على تجليات تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية، ومعرفة النظام اللغوي الذي وقر في ذهن المتعلّم، من خلال رصد الأخطاء اللغوية المختلفة الصادرة من متعلّم السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ومتعلّم السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ومتعلّم السنة الثالثة من التعليم المتوسط، والكشف كذلك على العوامل التي تسهم في تعليم اللغة الثانية بالطريقة المثلى، والوصول إلى العوامل التي تحد من هذا التعليم لنصل من خلال ذلك إلى الطرائق والآليات الفعالة لتجنبها.

إن المنهج الذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة هو المنهج الوصفي مع آلية التحليل الذي يعتمد على وصف الوقائع العلمية وتحليلها، مع الاعتماد أحيانا على المنهج الإحصائي.

وردت خطة هذه الدراسة وفْق التقسيم الآتي: مقدمة ثم مدخل ثم أربعة فصول؛ تتضمن فصلين نظريين وفصلين تطبيقيين، ثم خاتمة.

عالج المدخل الموسوم: " مرتكزات لغوية ومعرفية ومصطلحية"؛ تعريف اللغة (لغةً واصطلاحا)، وخصائص اللغة ووظائفها، ثم مكونات عملية الاتصال، وأخيرا مهارات اللغة.

فيما يخص الفصل النظري الأول من هذه الدراسة، فموسوم: "تعليمية اللغة الأولى واللغة الثانية"، وقد احتوى على مبحثين؛ إذ تطرق المبحث الأول إلى مفهوم اللغة الأولى (لغة واصطلاحا)، ومراحل اكتساب اللغة الأولى، ونظريات اكتساب اللغة، وأهمية اللغة الأولى، أما المبحث الثاني فيتحدث عن تعريف اللغة الأجنبية، والازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية

كما أنّه تطرّق إلى العوامل المؤثّرة في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها والإستراتيجيات المتّبعة لتعلّم اللغة الثانية، إضافة إلى أهداف تعلّم اللغة الثانية، وطرائق تعليم اللغات الأجنبية، كما تناول بالدراسة نظريات تعلّم اللغات الأجنبية.

أما فيما يتعلّق بالفصل الثاني النظري فعنوانه: "أهمية اللغة الانتقالية في تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها "، وقد احتوى على ثلاثة مباحث، أما المبحث الأول فتناول بالدراسة مفهوم اللغة الانتقالية (لغة واصطلاحا)، وكذا دور الأخطاء في تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها، ثم خصائص اللغة الانتقالية، تليها مراحل تطور اللغة الانتقالية، ومصادر الأخطاء اللغوية إضافة إلى اللغة الانتقالية والسياق، وأهمية تحليل الأخطاء اللغوية، وأما المبحث الثاني فتناول الواقع اللغوي في المدرسة الجزائرية، والواقع اللغوي الجزائري واكتساب الطفل للغة وكذا النظام التربوي في المدرسة الجزائرية، والمبحث الأخير تطرق إلى المنهج التقابلي (مفهومه، وأهدافه، وفرضياته، ونقده)، ومنهج تحليل الأخطاء (تعريفه، ومراحل تحليل الأخطاء، ونقده)، وأخيرا التكامل بين المنهجين.

أما الجانب التطبيقي فتكون من فصلين؛ الفصل الأول موسوم: "إجراءات الدراسة الميدانية" وينقسم إلى أربعة مباحث؛ إذ تطرق المبحث الأول إلى المجال الزمكاني للدراسة ومنهجيتها وإجراءات التعرف على الأخطاء اللغوية، ثم مدونة الدراسة، وتقديم عينة الدراسة إضافة إلى أهم الملحوظات التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني، أما المبحث الثاني فقد ضم في طياته الأخطاء اللغوية التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وأما المبحث الثالث فدرس الأخطاء اللغوية التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وأما المبحث الرابع فقد فسر الأخطاء اللغوية التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وأما الفصل الثاني من الجانب التطبيقي؛ فموسوم: "تحليل الأخطاء اللغوية الكتابية وفق منهج تحليل الأخطاء "؛ إذ إن المبحث الأول منه تناول بالتحليل الأخطاء اللغوية الكتابية الصادرة عن تلاميذ الثالثة الابتدائية، وتطرق المبحث الثاني إلى الأخطاء اللغوية الكتابية الصادرة عن تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية، أما المبحث الثالث فدرس الأخطاء

اللغوية الكتابية الصادرة عن تلاميذ الثالثة المتوسطة إضافة إلى المبحث الرابع الذي تناول تحليل مقابلة المعلمين وفي الأخير خاتمة احتوت على أهم نتائج الدراسة وأبرز الاقتراحات التي تتعلّق بموضوع الدراسة.

حري بنا الإشارة إلى أبرز الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع اللغة الانتقالية أو بالأحرى موضوع الأخطاء اللغوية، وتناولته من زوايا مختلفة، لذا سوف تستعرض هذه الدراسة جملة من هذه الدراسات والأبحاث مع الإشارة إلى أبرز ملامحها.

- أطروحة أحمد بن سليمان بن عبد الله الشيبان (د.ت) بعنوان: "النمو اللغوي في اكتساب التراكيب لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية"، التي تهدف إلى الكشف عن النمو اللغوي الانتقالي العام والخاص لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية، في الصيغِ الصرفية والتراكيب النحوية، ومقارنة هذا النمو بتنظيم محتوى المواد اللغوية المقدمة لعينة الدراسة، والكشف عن المعوقات المختلفة للنموِ اللغوي الانتقالي، وفق المنهج الوصفي الاستقرائي المقارن، وكان من أبرز نتائجها: أنّ متعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لا يسيرون في اكتسابهم التراكيب اللغوية، وفق ترتيب معين، وهو ترتيب القواعد والمسائل والقضايا النحوية التي يدرسها المتعلّمين في محتويات النحو، بل يوجد اختلاف بينهم نظرا لوجود الفروقات الفردية.
- دراسة الماجستير التي أعدتها منال نبيل قاسم السعدي اليافعي، بعنوان: "الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية؛ طلبة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر أنموذجا" (2016م)، والتي تهدف إلى تتبع الأخطاء التركيبية ووصفها وتحليلها، والبحث عن الحلول العملية التي من شأنها أن تساعد على تجنب الصعوبات المختلفة التي تعترض عمليتي التعليم والتعلّم، معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الأخطاء وتحليلها، مع الاستعانة بالمنهج الإحصائي عند الضرورة، واقتصرت عينة الدراسة على أربعين (40) طالبا، وتمثّلت أبرز النتائج المتحصل عليها في استحالة حصر مصادر الأخطاء التركيبية في سبب واحد، بل هناك

أسباب تجعل المتعلّم يقع في الخطأ التركيبي، من بينها: جهل المتعلّم بالقاعدة أو التعميم الخاطئ، أو نقل قواعد اللغة الأم إلى اللغة الثانية...

يلْحظُ – من خلال ما أنف ذكره من الدراسات السابقة– أنّها ارتكزت على دراسة مستوى لغوي أو مستويين لغويين على الأكثر، في حين دراستنا حاولت أن تشمل المستويات اللغوية جميعها بالدراسة.

من بين الكتب التي تم الاعتماد عليها كثيرا في إنجاز هذه الدراسة نذكر:

- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها.
- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ت: عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان.
- محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.
- سوزان م جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ت: ماجد الحمد. إن أهم النتائج المتوقّعة من دراستنا، تتمثّل كالآتي:
  - التعرف على المراحل المختلفة للغة الانتقالية.
  - اكتشاف مصادر الأخطاء اللغوية التي تصدر من متعلّم اللغة الثانية.
  - التعرف على العوامل التي تسهم بظهور الأخطاء اللغوية، ومحاولة إيجاد الحلول الممكنة التي تسمح بتعليم اللغة الثانية وتعلّمها كما ينبغي.

واجهتني أثناء إعداد هذه الدارسة مجموعة من الصعوبات، بعضها كان متعلّقا بالمصادر والمراجع، وبعضها الآخر متعلّق بالدراسة الميدانية نظرا لظروف وباء كورونا التي حتّمت علينا الالتزام بمجموعة من الضوابط والالتزامات في المؤسسات التعليمية.

في الأخير بعد إتمام هذه الدراسة، أشكر الله جل وعلا الذي وفقني لذلك، ثم الشكر الجزيل للدكتور المشرف سِليم مزهود على كل مجهوداته من أول خطوة إلى غاية كتابتي هذه الكلمات، فقد كان نعم السند بتوجيهاته ونصائحه التي رافقتني طيلة إعداد هذه الدراسة فجزاه الله تعالى عني خَير الجزاء، كما أشكر كل من ساعدني وسهل لي الولوج إلى المؤسسات التربوية من مديرين ومعلمين، كما أود أن أشير إلى أني بذلت ما استطعت من

جهد بغية إتمام هذا الموضوع كما ينبغي، وحاولت الإحاطة بجوانبه جميعها، والكمال لله سبحانه.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أجدد شكري الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الدراسة، وتكبدهم عناء الاطلاع عليها.

والله ولي التوفيق

مدخل: مرتكزات لغوية ومعرفية ومصطلحية

تمهيد:

لطالما شغلت اللّغة بال الإنسان على مر الزمن، ونالت اهتمامه جلّه، فقد كانت ولا تزال مجالا خصبا للبحث، لذا عكف الباحثون والدارسون على اختلاف تخصصاتهم وميولاتهم على دراستها، في محاولة لكشف كنهها وخباياها، فكانت المحصلة تنوعا في الأبحاث وتباينا في الرؤى والتوجهات.

تحتل اللّغة مكانة مهمة في حياة الإنسان، وترتبط به ارتباطا وثيقا، فهي بوابة خروجه من وحدته وانعزاله إلى عالمه الاجتماعي، بكل ما يحويه هذا العالم من نظم وأفكار وعادات وتقاليد... فمن خلال اللّغة يتطبع الفرد بطابع مجتمعه، وبها يتفرد ويختلف عن بقية أقرانه لذا تعد اللّغة وسيلة محورية لتكوين شخصية الفرد وتمييزه عن غيره، وكذا صقل مواهبه وتحقيق طموحاته وآماله؛ إذا إن أهم شيء اكتشفه الإنسان وسعى لمعرفة حقيقته وأسراره هو "اللّغة" هذا البحر البديع الظاهر والخفي في الآن نفسه، عرفنا كثيرا عنه، ولا يزال الطريق طويلا أمامنا للغوص فيه واكتشاف درره وجواهره، خاصة ما يحدث في دماغ الإنسان من عمليات لغوية في غاية الدقّة.

أولا- تعريف اللّغة:

1. لغة:

قبل الخوض في غمار اللّغة ومحاولة تعريفها عند بعض علمائنا العرب والغرب في جانبها الاصطلاحي، لابد علينا أولا أن نعرج ونعرف عن كيفية ورود هذا المصطلح في كتاب الله عزّ وجل، وكذا في تراثنا العربي، لكي نفهم معناها اللّغوي بدقّة.

أ- القرآن الكريم:

لم يرد مصطلح اللّغة في القرآن الكريم صريحا بحروفه جميعها، بل جاء بصيغة اللّغو قال عزّ في علاه: ﴿ ***والذين هم عن اللّغو معرضون*** ﴾ (المؤمنون3)، وقال أيضا:﴿ ***وإذا مرّوا باللّغو مرّوا كراما*** ﴾ (الفرقان 72)، وقوله:﴿ ***وإذا سمعوا اللّغو أعرضوا عنه*** ﴾ (القصص55).

تعني الآيات السابقة الذكر في مجملها: الإعراض عن الكلام غير المستحب الذي لا خير فيه لما فيه من باطل وكذب وبهتان؛ إذًا اللّغو ورد بمعنى غير راقي، يعني بمعنى منحط ووضيع ، وورود في الآيات الكريمة يدل على جزء من الكلام وليس جلّه (خيره وشره).

ب- كتب النحاة:

فيما يخص كتب النحاة، فقد ورد معنى اللّغة، وهو يحيل إلى ثلاثة معان: الأول اللّهجة نحو قولهم: لغة طيء، ولغة تميم...، والثاني كلام مخصوص لا يقاس عليه كقولهم: لغة أكلوني البراغيث...، والثالث بمعنى المعجم، كقولهم مثلا الجزم ومعناه في اللّغة كذا وكذا...[1]

ج- المعاجم:

أما في المعاجم العربية فقد جاءت في معجم لسان العرب لابن منظور(711هـ) كالآتي:« لغا في القول يلغى، واللّغة: اللّسن، وهي فُعلَةٌ من لَغوت أي تكلّمت، التهذيب: لغا فلان عن الصواب وعن الطريق إذا مال عنه»[2].

وفي المنجد وردت« لَغَا يَلْغُو لَغْوًا بكذا: تكلّم به، لغَا الشّيء: بطل، لغَا عن الطريق: حاد، اللّغة ج لُغًى ولغات ولُغون: الكلام المصطلح عليه بين كل قوم»[3].

---

[1]- ينظر: باقر جاسم محمد، حول اللغة وسوء التفاهم، مجلة آداب البصرة، العدد55، 2011م، ص2.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، تح: خالد رشيد القاضي، ج12، مادة (لَغو)، دار صبح، بيروت، لبنان، ط1، 2006م، ص290.

[3]- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط19،(د. ت)، ص726.

من خلال ما سبق ذكره، نجد أن اللّغة في معناها اللّغوي عند" ابن منظور" تحيل إلى اللّسن مفرد لسان وتعني الكلام، وعند " لويس معلوف" تشير إلى الكلام المتواضع عليه بين الناس، أما اللّغو فمن معانيه الخروج عن الطريق، والصواب.

إن ما سقناه سابقا للفظ اللّغة في القرآن الكريم، وكيفية وروده في كتب النحاة وبعض المعاجم العربية، يحيلنا إلى أن هذا المصطلح قد تطور معناه مع مرور الزمن، فلقد كان يحمل معنا وضيعا ثم تطور وأصبح يحمل معنا عزيزا وراقيا لتدل على اللهجة نحو قولنا اللّغة الجزائرية واللّغة التونسية ونعني بها اللّهجة، ثم تطور إلى اللّسان، مثل قولنا: اللّسان العربي واللّسان الفرنسي؛ أي اللّغة العربية، واللّغة الفرنسية، والأمر نفسه مع بقية اللّغات...

2. اصطلاحا:

أما في الجانب الاصطلاحي فقد تعددت التّعريفات المقدمة للّغة وتباينت بين العلماء سواء أكانوا علماء العرب أم علماء الغرب، لذا سنتطرق إلى أبرزها، ونحاول إعطاء استنتاج مجمل لها يبين أهم خصائصها.

غني عن البيان أن العرب أبدعوا في مجالات وعلوم شتى، منها الجانب اللغوي، فقد برز علماء أفذاذ درسوا اللغة العربية من جوانبها المختلفة، من بين هؤلاء العلماء" ابن جني" (ت392 هـ) صاحب الكتاب الشهير "الخصائص"، أورد تعريفا شهيرا للّغة في هذا الكتاب نص قوله: « أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[1].

نلحظ من خلال هذا التعريف، أنه تعريف جامع ومانع في الوقت نفسه للّغة؛ إذ حوى على ثلاثة جوانب مهمة لها وهي:

- **اللّغة أصوات:** أي الطبيعة الصوتية (جانبها الصوتي)، فكل لغة تتكون من مجموعة من الأصوات تكون اللّبنة الأساس في تشكيلها؛ إذًا الأصوات هي مادة اللّغة وهي العناصر

[1]- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، ج1، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2005م، ص33.

الأولى المشكّلة لها، فلولا هذا الجانب ما جاءت المستويات الأخرى (صرفية، نحوية ودلالية)؛ أي الجانب الأدائي للّغة الذي نسعى إلى امتلاكه.

- **يعبر:** تحيل إلى الوظيفة التواصلية لها؛ إذ عن طريقها نعبر عن أفكارنا ومشاعرنا وأحاسيسنا، يعني مكنوناتنا الداخلية العقلية والقلبية التي تخفى عن الآخرين، تظهر من خلال التعبير والتواصل بها.
- **كل قوم عن أغراضهم:** يكشف هذا الجانب طبيعتها الاجتماعية فكل مجتمع له لغته الخاصة به.

أما التعريف الثاني الذي سنورده هو للعلامة "ابن خلدون" (ت808هـ) قال في مقدمته: « اعلم أن اللّغة في المتعارف، هي عبارة المتكلّم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني ناشئةٌ عن القصد لإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللّسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم»[1].

يظهر جليا من تعريف" ابن خلدون" للّغة، أنّه طبع بنظرة اجتماعية تداولية؛ إذ إنّه حوى على وظيفتها، والقصدية منها وجانبها الاجتماعي، فوظيفتها الأساسية هي التواصل والقصدية منها تتجسد من خلال الإنجاز الفعلي لها، ويتأتى بالكلام أو بالأحرى القوة الإنجازية للفعل كما ورد عند فلاسفة وعلماء اللّغة المحدثين أمثال " جون سيرل"، أما جانبها الاجتماعي فهو واضح بيّن فاللّغة وليدة المجتمع ومرآة عاكسة له تؤثّر فيه وتتأثّر به.

هذا من ناحية بعض علمائنا العرب، أما من الناحية الأخرى، عند علماء الغرب سنورد تعريف"سابير"(Sapir) (1884م- 1939م)، وفردنان دوسوسير(F. De Saussure) (1857م- 1913م)، واللساني" تشومسكي" (chomsky) (ولد سنة 1928م) للّغة.

عرفها "سابير" (Sapir) بقوله:

[1]- ولي الدين عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش، ج2، دار البلخي، دمشق، ط2، 2004م، ص367.

« of language. Language is purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotion, and desires by means of system of voluntarily produced symbols»[1].

فترجمة التعريف هو أن " اللّغة هي طريقة إنسانية بحتة وغير غريزية لتوصيل الأفكار والعواطف والرغبات عن طريق نظام من الرموز المكتسبة طواعية (اعتباطيا)".

إنّ اللّغة عند سابير بشرية خالصة، والهدف منها هو التواصل، يعني توصيل الأفكار والمشاعر والأحاسيس بين الأفراد، عن طريق النظام اللغوي الذي يختاره ويتّفق عليه المجتمع فهي عنده غير غريزية.

لذا نجد في تعريفه يركز على أبرز خصائص اللّغة وأهمها، ويجمع بين كل الحدود[2]:

- **الأنثروبولوجي:** لأنّ اللّغة تختص وتقتصر على البشر دون سواهم عبر تاريخهم الطويل، وهي التي تنقل أفكارهم وانفعالاتهم المختلفة بين بعضهم البعض.
- **النفسي:** كونها منتجة إراديا وتعبر عما تريده النفس البشرية.
- **البنوي:** لأنّها تشتمل على نظام من الرموز، فهي تنطوي على نظام وبنية.

في حين نجد تعريف دوسوسير (De Saussure) لها هو كالآتي:

[1]- Edward Sapir , language : an introduction to the study of speech, New yourk, brace and company, 1921, p07.

[2]-ينظر: باقر جاسم محمد، حول اللغة وسوء التفاهم، ص2.

اللّغة نظام من الرموز والإشارات المتعارف عليها، وهي النتاج الاجتماعي المخزون في دماغ كل فرد من أفراد مجتمع ما[1].

من هذا المنطلق، فاللّغة عند "دوسوسير"[2] هي نظام من القواعد المتعارف عليها، والتي تمتلكها الجماعة اللّغوية؛ يعني موجودة في الذهن الجماعي، تستخدمها الجماعة للتواصل والتعبير عن احتياجاتها المختلفة.

أما" تشومسكي" (chomsky) فعرفها في كتابه " البنى النحوية" قائلا: « سأعتبر من الآن اللّغة مجموعة (محدودة أو غير محدودة) من الجمل، كل جملة فيها محدودة في طولها، قد أنشئت من مجموعة من العناصر. فجميع اللّغات الطبيعية في صيغتها المنطوقة أو المكتوبة هي لغات بهذا المفهوم، طالما أن كل لغة طبيعية لها عدد محدود من الفونيمات... مع وجود عدد كثير غير محدود من الجمل»[3].

فاللّغة حسبه، تتكون من جمل محدودة وجمل غير محدودة في الطول، تبنى الجمل المذكورة سابقا من مجموعة محددة من العناصر، هذه العناصر هي في الواقع غير متناهية وهي تساعد في الإبداع الخلاق للغة؛ معنى ذلك إذا كانت لدينا العناصر المحددة التالية (فعل وفاعل ومفعول به) فالجمل التي يمكن أن توضع من خلال هذه العناصر لا حصر لها؛ أي غير متناهية، فالطفل يبدع في تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل انطلاقا من مجموعة من الكلمات، فهو يستخدم اللّغة استخداما ابتكاريا إبداعيا.

---

[1]– ينظر: فردنان دي سوسير، علم اللغة العام، ت: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، الأعظمية، بغداد، (د. ط)، 1985م، ص42.

[2]– نجد دوسوسير يميز بين ثلاثة معان: الأول اللّسان(Langue)، الذي يشير إلى اللّغة بوصفها نظاما يشترك فيه المتحدثون في الجماعة اللسانية، إنّه يختص بما يفرد لغة ما عما سواها. ولذلك يمكن أن نستعمله في الإشارة إلى العربية أو الفرنسية... والثاني هو اللغة (Language)، فإنّه يشير إلى الظاهرة اللغوية بوصفها قدرة إنسانية شاملة للأفراد الأسوياء، والثالث هو الكلام (Parole) ويشير إلى فعل الإنجاز أو الأداء اللغوي الملموس من شخص بعينه، ينظر: باقر جاسم محمد، حول اللغة وسوء التفاهم، ص2، 3.

[3]– نعوم تشومسكي، البنى النحوية، تر: يوئ يل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987م، ص17.

إنّ ما سقناه سابقا، من تعريفات للغة عند علماء اللغة العرب والغرب، رغم اختلاف الرؤى وزوايا النظر، يحيلنا إلى الاستنتاجات الآتية:

- اللّغة خاصية إنسانية.
- وظيفة اللّغة الأساسية هي التواصل.
- مدى ارتباط اللّغة بالمجتمع (اجتماعية اللغة).
- الإبداعية في اللّغة.
- القوة الانجازية لها.
- اللغة نظام تتكون من مجموعة من الأصوات (الرموز والإشارات).
- تحمل معنى.
- اللّغة مكتسبة.

ثانيا- خصائص اللّغة:

تتميز اللّغة البشرية بمجموعة من الخصائص نذكر من بينها[1]:

- تعبِر اللّغة البشرية عن تجارب الإنسان وخبراته ومعارفه.
- يتكون نظام العلامات اللسانية في اللّغة على أساس التواضع والاصطلاح.
- يفهم الإنسان ماهية العلامات اللّسانية التي تكون نظامه اللّساني، وهو يستخدمها عن قصد لتحقيق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه.
- يستخدم الإنسان اللّغة كتعبير عن الأشياء الحسية الموجودة في الواقع، والحقائق المجردة التي ليس لها مرجع حسي في الواقع.
- يستخدم الإنسان اللّغة للدلالة على أحداث بعيدة عن المتكلّم، أثناء إنتاجه الفعلي للغة سواء بعيدة زمنيا أم مكانيا.

[1]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط2، (د. ت)، ص70، 71.

- يتكون النظام اللغوي من وحدات صغيرة قابلة أن تصبح أكبر، عن طريق القواعد التركيبية.
- تتميز اللغة بخاصية الاستبدال؛ أي أنّ المتكلّم باستطاعته استبدال كلمة بأخرى في ملفوظ معين إذا تغيرت المواقف.
- تتضمن اللغة البشرية نظاما من القواعد موجود بالقوة في ذاكرة المجتمع اللغوي، لا يمكن للفرد المتكلّم – المستمع أن يغيره أو يعدله.
- تتنوع الألسنة الخاصة بكل مجتمع لغوي، بتنوع الجماعات التي تستخدمها بفعل عاملي الزمكان.

ثالثا– وظائف اللّغة:

يتّفق جمهور علماء اللغة المحدثون، على أنّ وظيفة اللغة الأساس هي التواصل، إلّا أنّ بعضهم يرفض تقييد اللغة بالتواصل، فالتواصل أحد وظائفها، بيد أنه ليس الوظيفة الوحيدة لذلك نجد "هاليداي" (Halliday) (1925م– 2018م) قد قدم أفضل عرض لوظائف اللّغة وحدد لها سبع وظائف مختلفة[1]:

1. **الوظيفة النفعية:** هذه الوظيفة هي التي يطلق عليها (أنا أريد) فاللغة تسمح للفرد أن يعبر عن حاجاته، ورغباته الذاتية، وما يريد أن يتحصل عليه من الوسط الاجتماعي؛ أي يتعامل الفرد مع بيئته الاجتماعية لينتفع منها.

2. **الوظيفة التنظيمية:** تعرف هذه الوظيفة باسم (افعل كذا، ولا تفعل كذا)، وتسمح بتوجيه سلوك الآخرين لتفنيد الطلب أو النهي، فهي تضبط الأحداث وتتحكّم فيها.

3. **الوظيفة التفاعلية:** وهي وظيفة (أنا وأنت) تستخدم للتفاعل مع الآخرين في الوسط الاجتماعي وتسمح باستمرار الروابط الاجتماعية فهي تحمل على المحافظة على قنوات

[1]– ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص14، 15.

الاتصال بين الأفراد باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع أن يعيش منعزلا عن غيره، فتستخدم اللّغة في المناسبات والاحترام والتأدب مع الآخرين.

4. الوظيفة الشخصية: اللغة مرآة تعكس السمات الشّخصية للفرد، فبواسطتها يعبر عن رؤياه الفريدة، ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، وبذلك يثبت هويته وكيانه الشّخصي، ويقدّم أفكاره للآخرين[1].

5. الوظيفة الاستكشافية: تسمى الوظيفة (الاستفهامية)، ويستخدمها الفرد للحصول على المعلومات وليعرف البيئة المحيطة به حتى يستكمل النقص عن هذه البيئة، ويعرف الأشياء الغامضة والمبهمة عنها.

6. الوظيفة التخيلية: تتمثّل في إبداع الصور والخيال، وما ينسجه الفرد من أشعار وحكايات وقصص وروايات، قد يستخدمها بغية الاستمتاع واللهو كما في الشعر والغناء أو يتخيل أحلاما لا تتحقّق في واقعه فيهرب منه، متخيلا عالما ساحرا خاصا به وحده، يحلق فيه بحرية بعيدا عن عالمه الحقيقي.

7. الوظيفة الإخبارية (الإعلامية): يستطيع الفرد باللغة أن ينقل المعلومات والأخبار إلى مسافات بعيدة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية خصوصا بعد الثورة المعلوماتية والتكنولوجية الكبيرة كما يمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة إقناعية، تحث الجمهور على سلعة معينة، أو العدول عن نمط سلوكي غير محبب.

جدير بالذكر، أن هذه الوظائف لا تعني أنّها منعزلة عن بعضها البعض، فوظيفة واحدة بإمكانها أن تؤدي عددا من الوظائف في وقت واحد، علاوة على ذلك، هناك من أضاف الوظيفة الرمزية، لذا لا يمكن أن نكتسب ونتعلّم لغة معينة دون أن نعلّم الوظائف التي تؤديها

---

[1]- نجد رومان جاكبسون قد حدّد ست وظائف للغة نذكر منها: الوظيفة المرجعية، والوظيفة التعبيرية(الانفعالية)، والوظيفة الشعرية، الوظيفة الإفهامية...إلخ، ينظر: رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988م، ص28، 29، 30.

اللغة البشرية، فمن صميم ذلك أن نعرف المواقف والمقامات المختلفة التي نستخدم فيها اللّغة، لكي نفهم ونؤدي اللّغة على الوجه الصحيح واللائق بها، يعني هذا توجد مجموعة من القواعد والأصول التي تضبط وتحكم الاستخدامات المختلفة للغة بين أفراد المجتمع، لذا تتنوع هذه الوظائف وتختلف باختلاف الأفراد وأعمارهم ومقاماتهم ومراتبهم الاجتماعية (وظائفهم ومستواهم)... فالتنوع يستدعي معرفة اللّغة والتحكّم فيها وفق ما أسلفنا الذكر.

رابعا- مكونات عملية الاتصال:

كما أشرنا سابقا من خلال تعريفات اللّغة ووظائفها، أن الوظيفة الرئيسة لها هي التواصل فالتواصل هو الهدف الأساس والأسمى من عملية الاتصال، لذا كي تؤدي الرسالة الغرض الرئيس لها وتؤتي ثمارها وهو التبليغ والتأثير في المتلقي، لابد من توافر مجموعة من الأركان المهمة، وهي كما ذكرها رومان جاكبسون (Roman Jakopson) (1896م-1982م)[1]:

- المرسل (Destinateur)
- المرسل إليه (Destinataire)
- الرسالة (Missage)
- السياق (Contexte)
- السنن (Code)
- القناة (Contact)

1. المرسل (Destinateur): هو مصدر الاتصال؛ إذ يقوم بإرسال الرسالة إلى المتلقي بغية التأثير فيه، فهو مالك المعلومات والمهارات والأفكار والخبرات...، ويجب أن تتوفّر فيه مجموعة من الشّروط: كحسن انتقاء الكلمات ونبرة الصوت...

2. المرسل إليه (Destinataire): هو متلقي الرسالة، فعندما يستقبلها يقوم بتحليلها وفك رموزها بغية فهمها؛ إذاً التفاعل مع الرسالة هو السِمة الأساس للمتلقي.

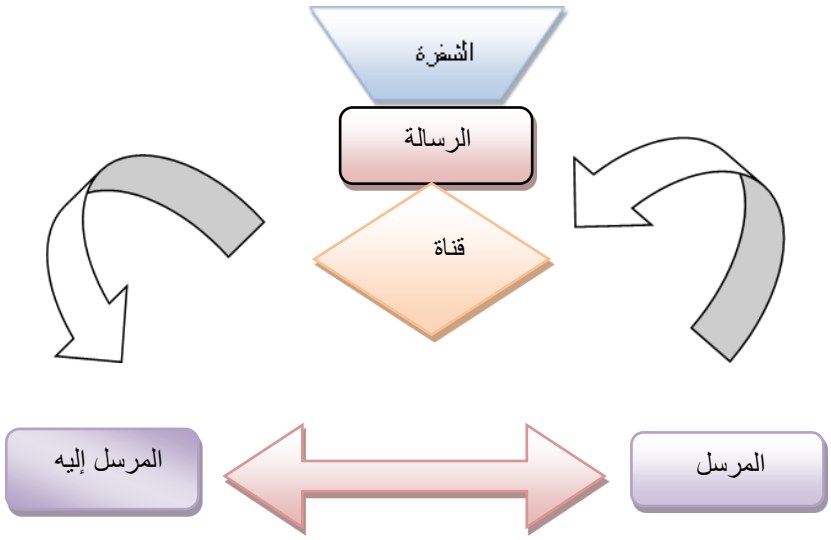
[1]- ينظر: رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، ص27.

3. **الرسالة (Missage):** هي المعلومات والأفكار والحقائق التي يرسلها المرسل إلى مستقبل الرسالة، قد تكون مكتوبة، أو منطوقة(لغوية)، وقد تكون غير لغوية(إشارات المرور...).

4. **السياق (Contexte):** لكل رسالة مرجع تعود إليه، وكل خطاب له سياقه الخاص به تجسيدا للمقول الشهيرة " لكل مقام مقال"، فلا بد أن ترد الرسالة وفق ملابسات معينة كي نفهم مغزاها والمراد منها.

5. **السنن(الشفرة) (Code):** هي اللّغة المشتركة بين الطرفين(المرسل والمرسل إليه).

6. **القناة (Contact):** هي الوسيلة التي تتم من خلالها الرسالة، وهي متنوعة سمعية سمعية بصرية...



مخطط رقم(1): يوضّح عناصر عملية الاتصال.

خامسا- مهارات اللّغة:

نلحظ أن نظرة الباحثين وأهل الاختصاص إزاء اللّغة قد تغيرت مع مرور الزمن خاصة في شقّها التعليمي التعلّمي، لهذا نجدهم يأخذون بعين الاعتبار أثناء دراستها طبيعتها ووظائفها، فالوظيفة الأساس لها كما أسلفنا الذكر سابقا هي التواصل فغاية الفرد أن يتواصل مع من يفهمه ويتفاعل معه، لذا ظهرت المهارات اللغوية لكي تحقق هذه الوظيفة الأساس على أكمل وجه، من هنا فاللّغة أم لأربع مهارات وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لذا سنتطرق إلى هذه المهارات بإيجاز.

1. **تعريف المهارة:**

أ- **لغة:** جاء في معجم لسان العربِ قوله:« المهارة هي الحذق في الشّيءِ، والماهر: الحاذق بكل عملٍ، وأكثر ما يوصف به السابح المجيد والجمع مهرة»[1].

أما في القاموس المحيط« الماهر الحاذق بكل عمل والسابح المجيد، وقد مهر الشّيء وفيه وبه»[2].

في المضمار نفسه، تعني المهارة الأداء المتقن للشّيء وإجادته، ولا يتأتى ذلك، إلّا عن طريق، قلّة الجهد المبذول، وتأديته في أقل زمن ممكن والسرعة في العمل.

ب- اصطلاحا: تعرف المهارة اللغوية بأنّها الأداء المتقن للّغة، استماعا، وتحدثا، وقراءة وكتابة، وهي مهارات مكتسبة وليست فطرية، وتعتمد على التدريب، والتكرار والممارسة حتى نصل إلى مرحلة الإتقان[3].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج13، مادة(م. ه. ر)، ص199.

[2]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج2، (د. ط)، 1978م، ص135.

[3]- ينظر: إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص13.

1. 1. **مهارة الاستماع:** هي أول المهارات اللغوية، ومفتاح لتعلّم بقية المهارات اللّغوية الأخرى، فكما يقول ابن خلدون "السمع أبو الملكات اللسانية"[1]، فعندما يولد الطفل أول حاسة يستخدمها هي حاسة السمع، ووردت كلمة السمع في القرآن الكريم في مواضع كثيرة، هذا يدل على عظم مكانته في حياة الإنسان، قال تعالى: ﴿ ***وهو الذي أنشأ لكم السَّمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون***﴾ (سورة المؤمنون، الآية78)، لذا لابد أن نولي اهتماما بالغا بمهارة الاستماع كونها بوابة إتقان المهارات المتبقية، عن طريق انتقاء الشّيء الذي نسمعه؛ أي نهذّب أسماعنا ونربيها، وهنا يظهر الدور الكبير الذي تؤديه الأسرة خاصة الأم كونها أكثر الأشخاص احتكاكا بالطفل، فعليها أن تحرص على اختيار المفردات التي تتحدث بها مع طفلها، وتعمل مع بقية الأسرة على هذا الجانب ، لكي تكون الطفل على القاعدة الأساس قبل خروجه إلى المجتمع وأن تعرف كي تتعامل مع ابنها عندما يتعلّم ألفاظا غير جيدة من الخارج، وتنتقي له البرامج الهادفة التي يشاهدها، والتي تكون مناسبة لعمره...
1. 2 . **مهارة التحدث:** لكي يكون الإنسان متحدثا جيدا لابد عليه أولا أن يكون مستمعا جيدا؛ لأن الوصول إلى إتقان مهارة التحدث أو التعبير الشفوي، يتطلّب الصبر كونها عملية طويلة لا تخلوا من الصعاب والعقبات، مما يستدعي على متعلّم اللغة أن يمارسها ويتمرن عليها[2] . وذلك يتأتّى من خلال إشراك المتعلّم في المناقشات والإجابة على أسئلة المعلّم؛ أي التفاعل الإيجابي البناء في العملية التعليمية التعلّمية...

علاوة على ذلك، وكما سبق الذكر عن طريق الكلام يعبر الإنسان عما في نفسه، من خواطر وهواجس أو ما يجول في فكره من أفكار وآراء، فلكي نؤدي مهارة الكلام بشكل جيد يتطلب ذلك منا أن نستمع ونقرأ جيدا؛ لأن الكلام أو التحدث يعود المتعلّم على النطق السليم للّغة، ويساعده على السرعة في التفكير، والتّعبير وإزالة الخجل في المواقف المختلفة فهو

[1]– ولي الدين عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص368.

[2]– ينظر: أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ص43.

يعوده على المواجهة، والكلام مؤشّر صادق نعرف من خلاله المستوى الثقافي والأخلاقي للمتحدث.

1. 3 . **مهارة القراءة:** من بين التعريفات التي قدمت للقراءة نذكر: تعد القراءة عملية اتصالية معقّدة، يتفاعل من خلالها عقل القارئ ومعلوماته اللغوية وخبراته مع النص المقروء في سياق معين[1].

وفق هذا المنحى، تتيح القراءة للقارئ أن يتفاعل مع نصه عن طريق عمليات عقلية معقّدة جدا؛ إذ تسمح له فهم وإدراك المعاني المقروءة، مما يسهم في إكسابه معلومات وأفكار وخبرات ومهارات جديدة، من فوائدها كذلك أنها تعزز ثقة الإنسان بنفسه، وتحقّق له الاستمتاع والتعرف على أفكار الآخرين.

ندرك الأهمية الكبيرة التي تحقّقها القراءة، انطلاقا من أول آية نزلت على رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلّم، قال عز في علاه: ﴿***اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ***﴾ (العلق، الآية 1-5) فَبالقراءة ينتقل الفرد من ظلَام الجهل إلى نور العلم، وعن طريقها تتبدد الصعاب وتتكشّف الطريق واضحة بينة أمامنا، لكي نسلك النهج القويم، والطريق المستقيم، لذا نجد الله سبحانه وتعالى يحثّنا إلى السعي في تدبر معاني القرآن الكريم، لنتعلّم ونفهم ما ينفعنا ويعيننا من خلاله في أمر دنيانا وآخرتنا.

تنقسم أنواع القراءة من حيث الأداء إلى قراءة جهرية وقراءة صامتة، ومن حيث الأغراض إلى نقدية، تحليلية...

[1]- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، ط1، 2006م، ص338.

1. 4. **مهارة الكتابة:** تعدّ الكتابة (الخط) مهارة حركية بالدرجة الأولى، فهي تعين المتعلّم على التدريب حتى تصل العلاقة بين عينيه ويده درجة تمكّنه من كتابة الحروف منفردة ومتشابكة بطريقة سهلة وواضحة[1].

وعليه، الكتابة هي قدرة المتعلّم على كتابة الأفكار والمعلومات التي في ذهنه، على شكل رموز وإشارات، باستخدام يده، مراعيا أثناء كتابته لمجموعة من النقاط كالانتباه والدقّة والنظافة...فعن طريق الكتابة ينفّس الفرد عن مكنوناته الداخلية، وهي وسيلة مهمة لحفظ التراث ونقل المعلومات والمعارفَ من جيل إلى جيل، لذا تعددت أنواع للكتابة منها: الوظيفية، الإبداعية...

ينبغي الإشارة إلى أنّ المهارات اللغوية الأربع تتكامل مع بعضها البعض، فلكي نتعلّم لغة معينة، لابد أن نولي اهتماما كبيرا لهذه المهارات؛ إذاً ما نتعلّمه نظريا يجب علينا أن نجسده واقعيا بالتدريب والممارسة الميدانية كي نتقنها، ونؤديها بشكل سليم.

من خلال ما عرضناه آنفا، نصل إلى القول إن ثقافة الأمم، والمصير المشترك للجماعة يكمنان في اللغة، فاللغة تمثّل هوية ا لأفراد، فهي التي تجمعهم وتوحدهم لأنّ الإنسان ابن بيئته يؤثّر فيها ويتأثّر بها، لذا تعد اللغة مرآة صادقة للشعوب وهي عبارة عن سجل نرصد من خلاله التاريخ ونتتبع العصور الغابرة لنتعرف على الحضارات المندثرة، ونتعرف كذلك على عادات وتقاليد الشّعوب التي عمرت لسنين طويلة في محاولة العيش، والتكيف مع البيئة القاسية.

[1]- ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، (د. ط)، 1991م، ص313.

الفصل الأول: تعليمية اللغة الأولى واللغة الثانية

الفصل الأول: تعليمية اللغة الأولى واللغة الثانية

تمهيد:

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وميزه بمجموعة من المميزات والقدرات، بغية تجسيد غاية وجودية عظمى، تتمثّل في تحقيق العبودية، قال عزّ في علاه: ﴿ ***وما خَلَقْتُ الْجِنَّ والإِنْسَ إِلا لِيَعْبُدُونِ***﴾ (الذاريات56)، لذا هيأه منذ الصغر كي يكتسب ويتعلّم أنماطا من السلوك من محيطه، تكون نافعة له في دنياه وآخرته، ولا يتأتّى له ذلك كلّه، إلّا من خلال التفاعل مع المجتمع الذي يعيش في كنفه عن طريق اللّغة.

المبحث الأول: تعليمية اللّغة الأولى (La première langue)

تمهيد:

تعدّ اللّغة وسيلة مهمة لصبغ الفرد بالصبغة الاجتماعية، فهي لا تؤدي دورا رئيسا في حياته الاجتماعية فحسب، بل حتى في سلوكه، وإحساسه وتفكيره الشّخصي[1]؛ أي نحن نفهم العوالم المحيطة بنا بواسطة اللّغة، وتتحدد شخصيتنا وتتشكّل معالمها من خلالها؛ إذاً مفتاح العلاقات الاجتماعية يبنى وفق اللّغة، فالتواصل جوهر أساس في بناء العلاقات وتنمية الروابط الأخوية سواء أكان ذلك على المستوى الأسري أم العملي.

I. مفهوم اللّغة الأولى (première langue):

اختلفت الرؤى وتعدّدت المصطلحات العلمية التي وضعت "للّغة الأولى" شأنها في ذلك شأن المصطلحات العلمية الأخرى في بلادنا العربية، يكاد يؤدي بنا هذا إلى حدوث فوضى

1 – ينظر: م. م لويس، اللغة في المجتمع، تر: تمام حسان وإبراهيم أنيس، دار إحياء الكتب العربية، (د. ط)، 1959م، ص31.

مصطلحية كبيرة، وإذ كنا لا نبالغ، فقد حدثت فعلا... لهذا تنوعت التعريفات التي تشرح معناها وتوضح ماهيتها.

ويشير مصطلح اللّغة الأولى إلى أول نظام لغوي يكتسبه الفرد في مراحل طفولته الأولى وهذا النظام يكون عادة متصلا بلغة الوالدين، ولغة المجتمع الذي يعيش في كنفه الطفل منذ الصغر[1]. تعرف كذلك، بأنّها اللّغة التي يكتسبها الطفل في مراحله الأولى دون تكلّف أو عناء؛ إذ إنها تكتسب وتستخدم بشكل طبيعي ضمن الجماعة اللّغوية التي ينتمي إليها، لذا فهي التي تحدد هويته وتبرز شخصيته وانتماءه إلى وطنه، وعليه، تأخذ صبغة الرسمية إذا كانت تلقى في المحيط المدرسي[2].

كما أشرنا سابقا، نلحظ أنّ اللّغة الأولى يطلق عليها عدّة مصطلحات أخرى نحو: اللّغة الأم (Langue mère)، بمعنى أنها أول لغة يحتك بها الطفل عند خروجه إلى هذا العالم وهي التي يتلقاها من أمه، ولغة المنشأ (Langue d´origine)، يعبر عن لغة المجتمع الذي نشأ وترعرع فيه الطفل، يعني اللغة التي اكتسبها من محيطه، اللغة الأصلية (Langue original)، نسبة للأصل الذي ينتمي له الفرد، اللغة الرئيسة (La langue principale) يشير إلى اللغة التي يستعملها أفراد المجتمع ويتواصلون بها... وغيرها من المصطلحات ذات الصلة.

إنّ اللّغة الأولى في المجتمع الجزائري تتمثّل في اللغة العربية الفصحى والعامية بأشكالها المختلفة (عربية، دارجة)؛ فاللّغة الأولى في التعليم هي العربية الفصحى، وهي اللغة الرسمية الأولى، ولهجاتها المختلفة والمتنوعة تابعة لها.

---

[1]– ينظر: ستيفان كيسكس، تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم، مقاربة اللغة الثنائية، تح: وليد العناتي، مجلة تبين، العدد5/18، 2016، ص168.

[2]– ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص 92.

II. مراحل اكتساب اللغة الأولى(étapes de l'acquisition de la première langue):

يكتسب الطفل في مرحلة طفولته لغة المحيط الذي يعيش فيه بشكل طبيعي ودون تعليم معنى ذلك أن أي طفل يمكنه اكتساب لغة مجتمعه في فترة معينة وبسهولة، شريطة سلامة جهاز النطق والسمع، من هذا المنطق وبسبب وجود الفروق الفردية بين الأطفال (Différences individuelles) تتفاوت بينهم سرعة اكتساب اللّغة، لكن أطفال العالم جميعهم يمرون بهذه المراحل نفسها.

قبل عرض مراحل اكتساب اللّغة الأولى عند الطفل، لابدّ أولا من التنبيه إلى نقطة جوهرية، وهي اختلاف مشارب الباحثين ومناهجهم عند تناولهم هذا الموضوع، مما أدى إلى اختلاف تصنيفهم لهذه المراحل، فاللّغويون يقسمونها وفقا لتقسيمهم مستويات التحليل اللغوي يعني المستويات الآتية: (الصوتي، والصرفي، والنحوي والمعجمي). أما علماء النفس فيصنفونها إلى مراحل دون تمييز واضح بين المستويات اللّغوية، فيقسمونها مثلا إلى: مرحلة الصراخ، ومرحلة المناغاة، ومرحلة الكلمة الأولى...[1]، لذا سوف نمزج في دراستنا هذه بين تقسيم اللغويين وتقسيم علماء النفس، لكي نحصل على مراحل متكاملة واضحة وبينة.

أولا: اكتساب الأصوات:

يحدث الصوت اللّغوي نتيجة دفع الجهاز التنفسي للهواء إلى الخارج عبر القصبة الهوائية، ثم مروره بالحنجرة التي تصدر الصوت الأساس، الذي يتشكّل-لاحقا- في التجاويف الفموية والأنفية، وما تحويه من أعضاء النطق المختلفة، هذه الصورة تحدث بهذه الكيفية عند الكبار، لكنها عند الأطفال لا تكون بهذه الصورة المكتملة، بل يتطلّب ذلك مرور فترة زمنية معينة؛ لأنها تنمو وتتطور تدريجيا[2].

يمكن التمييز في هذه المرحلة بين العديد من مراحل اكتساب المستوى الصوتي منها ثلاث مراحل أساس، وهي:

---

[1]- ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص219.

[2]- المرجع نفسه، ص220.

1. مرحلة الصراخ:

يعد الصراخ أول صوت يخرجه الطفل بعد ولادته مباشرة، ويشير إلى أن الطفل بدأ بالتنفس، وهو عبارة عن فعل منعكس، يعني ردة فعل، يتحول بعدها صراخ الطفل إلى عملية إرادية لكي يعبر عن حاجاته الانفعالية، وينقسم الصراخ إلى نوعين هما:

- الصراخ النفسي: إذ يكون فيه صراخ الطفل سريعا جدا عند الولادة، ويكون بنسبة (60) صرخة في الدقيقة، ويعود ذلك إلى سرعة التنفس عند الطفل ثم تقل مع مرور الزمن لتصل إلى(40) صرخة في الدقيقة.
- النوع الثاني من الصراخ هو صراخ ممزوج براحة، وهذا الصراخ يعبر به الطفل عن الراحة الجسدية والنفسية والفسيولوجية ومصدره هو الحنجرة[1].

اختلف العلماء في تفسير صرخة الطفل بعد الولادة، منهم من رأى أنها تعبر عن رفض الطفل لهذا العالم الجديد بعدما كان مرتاحا مطمئنا في بطن أمه، ومنهم من رأى بأنها عبارة عن صرخة للتشبث بالحياة، والبعض فسرها فيزيولوجيا يعني احتياج الطفل للأكسجين وبعضهم الآخر يرى بأنها تعبير عن الألم... في المجمل هذه الصرخة التي حيرت عقول العلماء يشترك فيها الأطفال جميعهم، وهي دلالة على سلامة الطفل، وأنه حي يرزق، وإثبات على وجوده لينطلق في حياته الجديدة...

2. مرحلة السجع:

السجع هو عبارة عن أصوات ذات مقطع واحد نحو(مو، وو، دو...)، نجد أن معظم الأطفال يبدأون بإصدار هذه الأصوات بين الشهر الثالث والخامس من العمر، ويوجد عاملان يسهمان في تقدم لغة الأطفال في هذه الفترة من العمر: الأول يتمثل في أن الأطفال أنفسهم يقومون بإصدار عدد كبير من الأصوات، فعندما تسمعهم يرددونها تشعر عندئذ أن لديهم رغبة حقيقية في إصدارها، والاستمتاع بها...أما العامل الثاني فهو التعزيز الذي يقوم

[1]– ينظر: نبيل عبد الهادي وحسين الدراويش ومحمد صوالحة، تطور اللغة عند الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية، عمان، ط 1، 2007م، ص122.

به أفراد الأسرة عند صدور هذه الأصوات، فمقدار الاستحسان والمرح والسرور الذي يبدو على وجوه الراشدين، يترك أثرا كبيرا على سير النطق الصحيح للأصوات عند الطفل[1].

3. مرحلة المناغاة:

هي إصدار أصوات أكثر تعقيدا من السجع، وفي الوقت نفسه لا تشبه الصراخ تماما هذه الأصوات تكون غير مفهومة وغير واضحة المعاني، وتبدأ حوالي الشهر السادس من العمر والمناغاة كالابتسام، تظهر وكأنها استجابة فطرية غير متعلّمة، بيد أنها تعبير إرادي عند الطفل[2].

من خلال ما أنف ذكره، يمكن القول إن المناغاة هي الكيفية التي يستعذب فيها الطفل إصدار الأصوات ويحاول محاكاتها، لذا تعد هذه المرحلة بوابة تعلّمه للّغة، لذا سوف نعقد مقارنة بسيطة بين المناغاة والصرا خ كي نفهم الخطوة التي تعداها الطفل في محاولته اكتساب اللغة الأولى[3]:

- تمتاز المناغاة بالإيقاعية والانسجام، ومن خلال هذه الإيقاعية يحاول الطفل محاكاة الأصوات التي يسمعها.
- لا يتّضح للصراخ أي أثر للأصوات المقطعية، بينما المناغاة عبارة عن لغة مقطعية.
- يخدم الصراخ الأغراض البيولوجية والفسيولوجية للطفل، بينما المناغاة تعبر عن حالة أكثر تحضرا.
- الصراخ يعبر عن حالات غير سارة بينما المناغاة تعبر عن حالات سارة.
- الصراخ تعبير غير إرادي، بينما المناغاة تعبير إرادي عند الطفل.

---

[1]– ينظر: شفيق فلاح علاونة، سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2009م، ص239، 240.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، ص241.

[3]– نبيل عبد الهادي وحسين الدراويش ومحمد صوالحة، تطور اللغة عند الأطفال، ص123، 124.

جدير بالذكر، أنّ هناك مراحل أخرى يجتازها الطفل كي يكتسب الأصوات، أشار إليها أهل الاختصاص، وما ذكرناه سابقا من مراحل تعد أبرزها.

ثانيا- اكتساب الصرف:

بينت الدراسات أنّ الطفل عند اكتسابه للكلمة لا يقوم بحفظ شكلها الظاهر أو صيغتها السطحية آليا فحسب، وإنما يعتمد على فهم معناها وإدراك وظائفها الصرفية والتركيبية وأوضح دليل على ذلك، هو أنّ الأطفال يقعون في أخطاء متشابهة في مراحل عمرية معينة بالرغم من أنهم يسمعون لغة سليمة من محيطهم، وهذه الأخطاء تكون منتظمة، لذا فالتدرج في اكتساب المورفيمات والصيغ الصرفية في لغة الطفل يرتبط بجوانب نمو معرفية نفسية نحو: اكتساب المحسوس قبل المجرد، والقريب قبل البعيد، والمباشر قبل غير المباشر... كما ترتبط أيضا بجوانب تواصلية وظيفية، وهذا يوضح مدى أهمية المورفيم في التواصل[1].

ثالثا- اكتساب النحو:

كما أشرنا آنفا، فالطفل يكتسب الأصوات ثم الكلمات؛ يعني ذلك، أنه لا يصدر الجملة مباشرة، بل يمر بمراحل؛ إذ يبدأ بالكلمة بعدها الكلمتين... وهكذا إلى أن يصل إلى الجملة.

1. مرحلة نطق الكلمة الواحدة: يصدر الطفل كلمته الأولى بين الشهر العاشر والشهر الثالث عشر، وفي الشهور التالية تكون لغته متكونة من كلمة مفردة (في شكل كلمة واحدة) ويظهر الأطفال توحدا في مفرداتهم المبكرة، لكن كلماتهم المبكّرة تكون انتقائية؛ إذ إنهم يكتسبون بداية الكلمات التي تمثّل الأشياء التي يمكنهم فعلها؛ بمعنى هذه الكلمات تكون متمركزة حول ذاتهم، والتي تؤدي إلى تغيير أو حركة، وتعبر عن حاجاتهم ورغباتهم، لذا فالكلمة عندهم في هذه المرحلة تعبر عن جملة في نظرهم[2].

2. مرحلة نطق الكلمتين: تمثّل الخطوة التالية في ارتقاء لغة الطفل؛ إذ يستخدم فيها كلمتين لا كلمة مفردة، وهذه المرحلة هي امتداد للمرحلة السابقة، ويصل الأطفال إليها في حوالي

[1]- ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص230، 233.

[2]- ينظر: جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت، (د. ط)، 1990م، ص95، 96.

الشهر الثامن عشر إلى الشهر العشرين، وفي هذه المرحلة تظل اللّغة أبسط من لغة الكبار فتكون بطيئة في البداية ومع الوقت تصبح سريعة وأكثر انتقائية، وتضم الأسماء والأفعال الصفات، وكذلك الأدوات والضمائر...[1]

3. مرحلة نطق ثلاث كلمات: يصدر الطفل من خلالها ثلاث كلمات، وهي مرحلة مكملة لسابقتها، بيد أن لغته في هذه المرحلة تقترب من الكمال، وتصبح أكثر وضوحا؛ إذ يبدأ فيها الطفل باستخدام الكلمات الوظيفية تدريجيا إلى جانب كلمات المحتوى، خاصة الضمائر وأسماء الإشارة بالإضافة إلى حروف الجر، لكنه يجد بعض الصعوبات نحو: تصريف الأفعال واستعمال أدوات التعريف والتنكير، والجمع بنوعيه المذكّر والمؤنث... تبدأ هذه المرحلة في منتصف السنة الثالثة، وتستمر حتى السنة الرابعة[2].

4. مرحلة نطق الجملة كاملة: في هذه المرحلة يصبح بإمكان الطفل إنتاج جمل كاملة سليمة، تحوي مفردات معجميةً وأدوات وظيفية، وبخاصة الضمائر والأسماء الموصولة وفيها يبدع الطفل جملا لمً يسمعها من قبل حتى لو كانت بسيطة، ويختلف الباحثون في تحديد بداية هذه المرحلة لكنهم يتّفقون على أنها تنتهي في نهاية السنة الرابعة[3].

عرضنا فيما مضى مراحل اكتساب اللغة الأولى عند الطفل، هذه المراحل كلّها مكملة لبعضها البعض، ولا يمكن فصل واحدة عن أخرى، ولقد جاءت النظريات المختلفة لتفسر كيفية هذا الاكتساب، ولتتطرق لقضايا أكبر سنعرضها في العنصر الموالي.

III. نظريات اكتساب اللغة (Théories de l'acquisition du language):

قبل الخوض في غمار النظريات والإبحار فيها، لابد علينا أولا أن نعرف الاكتساب والتعلّم والتّعليم ونفرق بين هذه المصطلحات لنعرف معناها بدقة.

---

[1]– ينظر: جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص96.

[2]– ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص238.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص239.

1. تعريف الاكتساب(Acquisition) :

أ- لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور قوله: « كَسَبَ، يَكْسِبُ كَسْباً... يُقال: كَسَبْتُ زَيْداً مالاً، وأَكْسَبْتُ زَيْداً مالاً، أي أعنته على كسبه، أو جعلته يكسبه، فإن كان من الأَول، فتُريد أنك تصل إلى كل معدوم وتناله، فلا يتعذّر لبعده عليك، وإن جعلته متعديا إلى اثنين، فتريد أنّك تعطي الناس الشيء المعدوم عندهم، وتوصله إليهم»[1].

مما سبق، نجد أن الاكتساب هو أن يتحصل الفرد على الشّيء الذي ينقصه وينالَه ويكون ذلك من خلال الأشخاص المحيطين به، سواء أكان ذلك من أفراد الأسرة أم المجتمع الذي يعيش فيه الفرد بكل أطيافه وتنوعه.

ب- اصطلاحا: من بين التعريفات المقدمة له نجد:

- اكتساب اللّغة معناها العملية التي تتم بطريقة لا شعورية(طبيعية) دون الحاجة إلى تعليم[2].
- يطلق على عملية الاكتساب التعلّم الطبيعي، والتعلّم الضمني والتعلّم بشكل لا إرادي.

هذه المصطلحات والمفاهيم كلّها تشير إلى أن عملية اكتساب اللّغة تتم بطريقة غير واعية؛ إذ تكون لعملية التقليد والمحاكاة دورا أساسا فيها[3].

من هذا المنطلق، تتم عملية اكتساب اللّغة وبالتحديد اللّغة الأم بطريقة لا إرادية؛ يعني عن طريق المحاكاة والتقليد، وبشكل طبيعي دون الحاجة إلى تعليم أو تلقين؛ إذ تتم هذه العملية في مدة زمنية معينة، ويمر بها أطفال العالم جميعهم على اختلافهم.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج12، مادة(ك. س. ب)، ط1، 2006م، ص83.

[2]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، (د. ط)، 1988م، ص15.

[3]- ينظر: خالد عبد السلام، آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد15، (د. ت)، ص227.

2. بين التعلّم والتعليم (Apprentissage et l´enseignement):

2. 1. تعريف التعلّم والتعليم:

أ- لغة: في القاموس المحيط للفيروز أبادي ورد قوله: "علِمه كسمعه علما بالكسر عرفه وعلّمه العلم تعليما، وأَعْلَمَه إياه فتعلّمه، وعلِم به شعر والأَمر أَتْقَنه"[1]، كما جاء في لسان العرب لابن منظور « علِم علْما وعِلْم (...) وتقول علِم وفقه أي تعلّم وتفقه، والعلم نقيض الجهل»[2]، التعليم في اللّغة يعنَي: الشعور بالشيء ومعرفَته من أجل إتقانه.

ب- التعلّم اصطلاحا: تعددت التعريفات التي سيقت للتعلم نذكر منها:

- التعلّم هو عبارة عن تغير دائم في سلوك الفرد؛ إذ يكتسب الفرد من خلاله على خبرات ومهارات جديدة، تساعده في إدراك ومعرفة المحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه بشكل عميق، من حيث هو كائن مكلّف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون[3].
- يمكن تعريفه من خلال منظورين: نفسي وبيئي، أما الأول فهو: زيادة في البناء الإدراكي لدماغ الفرد، أو هو زيادة كهروكيميائية في السيالات العصبية المرمزة التي تمر عن طريق الدماغ لتستقر في مخزون الذاكرة، القصيرة أو الطويلة المدى بحسب اختصاصاتها الإدراكية وتحددها طبيعة المعارف أو الخبرات أو المواقف التي يتعرض لها الفرد، في حين المفهوم الثاني للتعلّم فهو مجموع المعارف والخبرات والقيم والميول والمهارات الجديدة التي يتحصل عليها الفرد نتيجة عمليات التّعليم[4].
- هو نتاج عملية التعليم؛ ويعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة والتبصر، نحو اكتساب المعارف والاتجاهات والميول والقيم والمهارات؛ إذاً هو محصلة التعليم والتدريب

---

[1]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج4، فصل العين، باب الميم، ص151.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ج9، مادة (ع. ل. م)، ص362.

[3]- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص45، 46.

[4]- ينظر: محمد زياد حمدان، نظريات التعلّم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، الجمهورية العربية السورية، (د. ط)، 1997م، ص76.

والذي يؤدي إلى حدوث تعديل أو تغيير في سلوك المتعلّم، هذا التغيير يكون دائما نسبيا في سلوك المتعلّم الناجم عن الخبرة والمران[1].

في هذا المضمار، التعلّم هو تغيير يحدث للإنسان ويؤدي به إلى تعديل سلوكه وهذا هو الهدف الأسمى من التعلّم، نحن نتعلّم لكي نتغير ونحسن من سلوكنا نحو الأفضل وعملية التعلّم عملية معقّدة تخضع للعديد من العوامل التي تسهم في التحصيل الجيد للمعارف والخبرات والمهارات... هذا من ناحية، من الناحية الأخرى الله خلق الإنسان وهيأه عضويا ونفسيا للتفاعل مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، والتعلّم يجعله دائما يتطور ويتكيف نحو الأفضل بصورة دائمة لكي يفهم بشكل أفضل الكون والمراد من خلقه وليتعايش مع محيطه.

ج- التعليم اصطلاحا: سيقت له العديد من التعريفات:

- التّعليم هو العملية المنظّمة التي يمارسها المعلّم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف وخبرات ومهارات إلى المتعلّمين الذين هم بحاجة إليها[2].
- هو"عملية ديناميكية متفاعلة لا تنحصر في نطاق المقومات المادية بل تتناول ما وراءها أيضا من مقومات عقلية وروحية ونفسية بما في ذلك القدرة على الإدراك والوعي والاستيعاب والتفكير والتحليل وإعادة تركيب المكونات وتشكيل الخصائص والسمات"[3].

إن ما ذكرناه سابقا، يحيلنا إلى أن التّعليم هو سبيل إلى تحقيق الأهداف، وحل المشكلات المختلفة التي تقف حجر عثر في طريق الفرد وتمنعه من الوصول إلى مبتغاه وطموحاته وآماله، كما أنه عملية تؤدي إلى إشباع الدوافع وتحصيل ما يفيدنا في حياتنا في الدنيا والآخرة من خلال كل ما من شأنه أن يثري رصيدنا الفكري من معلومات ومعارف وخبرات أو العملي من مهارات...

---

[1]- ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص126.

[2]- ينظر: سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب القاهرة، ط1، 2013م، ص47.

[3]- علي أبو المكارم، التعليم والعربية (رؤية من قريب)، دار الكتب المصرية، ط1، 2006م، ص21.

2.2. الفرق بين الاكتساب والتعلّم: من بين هذه الفروق نجد:

- الفرق بين "اكتساب اللغة وتعلّم اللغة" يكمن في أن الاكتساب يحدث في الطفولة أما تعلّم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة حيث يكون الأداء اللغوي قد تكون، وحين تكون العمليات العقلية التي نضجت أو قاربت النضج؛ ومعنى ذلك أن الذي يتعلّم اللّغة هو غير ذلك الطفل الذي كان يكتسب اللغة؛ إذ حدث تغير كيفي في وظائف الأعضاء وفي النشاط النفسي[1].
- الاكتساب يتم بطريقة تلقائية غير واعية والتعلّم هو عملية واعية.
- يتلقى الطفل لغته الأم بشكل طبعي متّصل متدرج ومثقّف مع نموه الجسمي والمعرفي والعاطفي في حين أن متعلّم اللغة يتعلّمها بواسطة مواد تعليمية مصنوعة[2].

2. 3.الفرق بين التعلّم والتعليم: نذكر من بينها:

- التعلّم عملية قد تكون مقصودة أو غير مقصودة في حين أن التّعليم هو عملية مقصودة.
- التعلّم قد يكون عشوائيا أو منظما أما التعليم فهو عملية منظمة مخطط لها مسبقا.
- التعلّم هو عملية يعتمد فيها المتعلّم على ذاته في التحصيل في حين التعليم يعتمد على المعلّم في التحصيل.
- التعلّم لا يشترط فيه عمرا معينا في حين أن التّعليم يشترط ذلك.
- التعلّم ليس له وقت محدد في حين أن التّعليم له زمن معين.

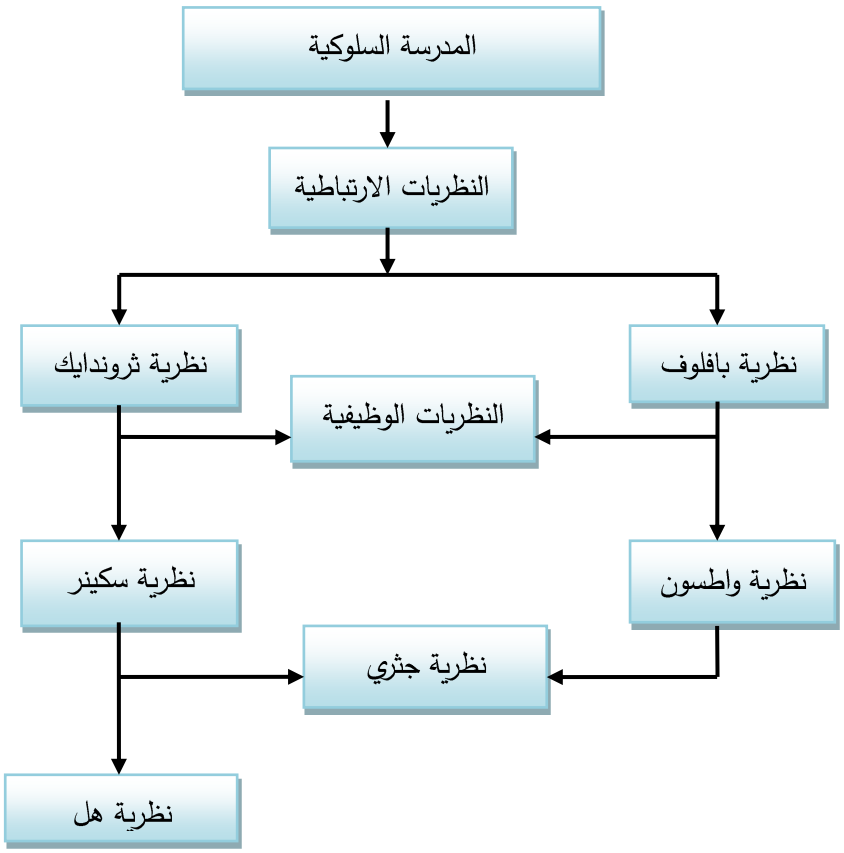
يكتسب الأطفال كما أشرنا سابقا قواعد لغتهم الأم دون بذل أدنى جهد منهم لتعلّمها، بل يحدث ذلك بطريقة تلقائية لا شعورية، تمتد فترة هذا الاكتساب عادة منذ الولادة حتى حوالي السنة الخامسة من العمر، وقد أدت هذه العملية العجيبة والمحيرة بالعلماء إلى محاولة سبر أغوارها لمعرفة حقيقتها والكيفية التي تحدث بها، لذا ظهرت كثير من النظريات والدراسات التي تحاول فهمها وتوضيح أسسها، هذه النظريات تلاقت في بعض الجوانب لكنها تباينت

[1]– ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د. ط)، 1995م، ص22.

[2]– ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص263.

تباينا كبيرا في أخرى، ولعل أبرز تباين يظهر جليا واضحا للعيان هو الاتجاه السلوكي الذي يرى أن الطفل يولد صفحة بيضاء، والبيئة هي التي تسهم في تشكيله كيفما شاءت، والاتجاه المعارض لهذه الفكرة هو الاتجاه الفطري الذي يرى أن الطفل يولد وهو مزود بجهاز اكتساب اللغة؛ يعني الطفل لديه معرفة فطرية محددة تساعده في الاكتساب الجيد للغة.

أولا- المدرسة السلوكية (الاتجاه السلوكي):



مخطط(2): يشير إلى أهم النظريات السلوكية

يرى أتباع هذه المدرسة أنّ البيئة الاجتماعية والأشخاص والمواقف التي ترافق عملية اكتساب الطفل للغة الأم، تشكّل قيمة كبيرة وأهمية عظيمة في هذه العملية، فهم يعتقدون أنّ الطفل أثناء تفاعله مع محيطه الاجتماعي يقلّد ما يسمعه، لذا يقوم هؤلاء الأشخاص بدورهم وهو تعزيز الجوانب المناسبة من اللّغة، وعليه، فأصحاب النظريات التّابعة لهذه المدرسة

يعتقدون أن تعلّم اللّغة يُحدث تعلّما؛ أي سلوكا آخرا، معنى ذلك أنّ اللغة في منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنسانيَ، لهذا تسمى أحيانا نظريات التعلّم[1].

نجد أتباع هذه المدرسة يركزون على"**المثير**" و"**الاستجابة**" و"**التعزيز**"، هذا الثلاثي يفسرون من خلاله العمليات التعليمية التعلّمية[2]. يمكن أن نجمل بعض الاستنتاجات من هذه المدرسة قبل أن نذكر بعض زعمائها وأهم نظرياتهم، من هذه الاستنتاجات نذكر[3]:

- يعدّ المعلّم هو الركن الأساس والسند الحقيقي في عملية التّعليم، وهو محورها؛ إذ يقوم بتهيئة بيئة التعلّم لتشجيع المتعلّم لتعلّم السلوك المرغوب فيه، ويعمل على تعزيزه، إذا ما يقوم به المعلّم إزاء المتعلّم يعدّ مثيرا، فالسؤال الذي يطرحه والوسائل التي يستخدمها نحو: الصور...تمثّل مثيرات؛ لأنها تدفع المتعلّم للتفاعل فردت فعل التلميذ وإجابته وتفاعله يعدّ استجابة.
- التعزيز عند السلوكيين غير كاف لوحده؛ إذ لابدّ له من التكرار والممارسة الفعلية للغة.
- يقصي السلوكيون العقل في التعليم؛ لأنّه غير ملموس، فعندهم لا حرج من فعل ذلك ولا يمكننا تحديده أو الإشارة إليه، لذا فالتعلّم من وجهة نظرهم هو عملية آلية تختص بتكوين عادات لغوية يكتسبها المتعلّم، والكلام نشاط حركي فقط، ويتلخص السلوك عندهم في المبدأ المعروف: مثير– استجابة– سلوك.
- ينبغي أن يكون المنهج واضحا، ويتمثّل في وثيقة رسمية كالكتاب المدرسي مثلا.
- يقوم التقويم على كمية المعلومات والاستجابات الحاصلة.

تنقسم نظريات هذه المدرسة إلى نظريات ارتباطية ونظريات وظيفية.

---

[1]– ينظر: شفيق فلاح علاونة، سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، ص250.

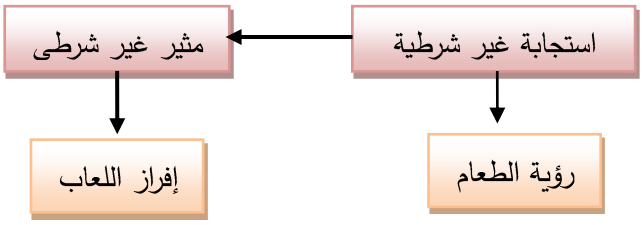
[2]– التعليمية هي« مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة»، أنطوان صياح، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 2008م، ص18.

[3]– ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص74، 75، 76.

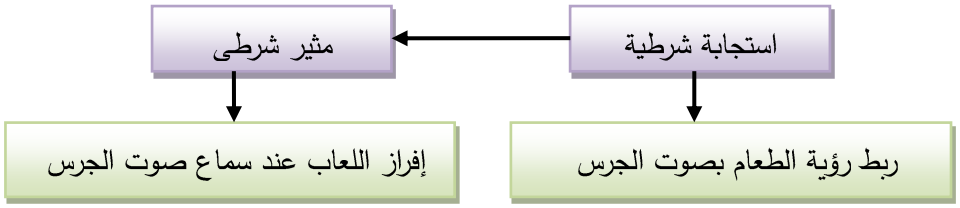
1. نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف (Ivan Petrovich Pavlov) (1849م-1936م):

تقوم نظرية بافلوف على الربط بين المثير والاستجابة ويمكن أن نلخص نظريته كالآتي[1]:

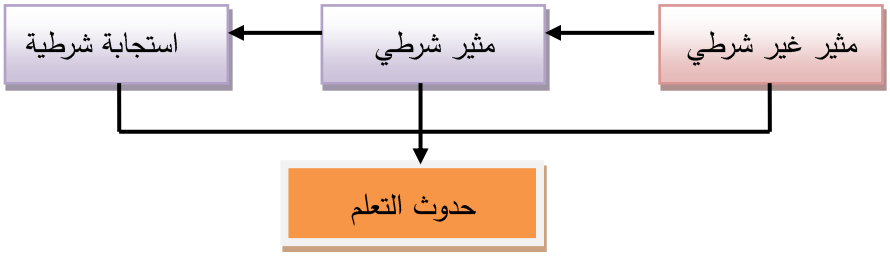
- **المرحلة الأولى:**



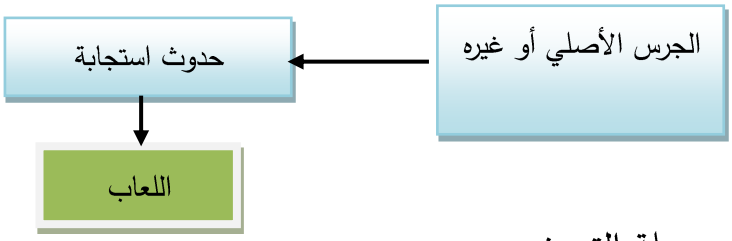
- **المرحلة الثانية:**



- **المرحلة الثالثة:** عندما ربطنا بين:

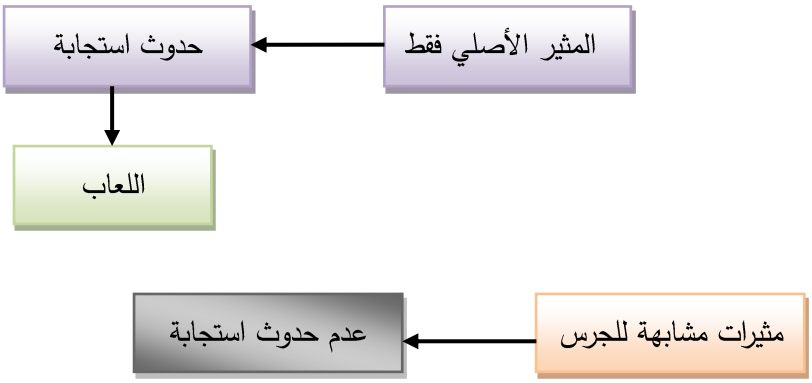


- **المرحلة الرابعة:** تعميم المثير



- **المرحلة الخامسة:** مرحلة التمييز

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص54.



مخطط رقم(03): يحيل إلى مراحل نظرية بافلوف.

2. نظرية الارتباط لثورندايك(Thorndike)(1874م-1949م):

تقوم نظرية ثورندايك على الارتباط بين المثير(الموقف) والاستجابة، ويرى ثورندايك أن المثير هو العامل الخارجي الذي يتعرض له الكائن الحي، أو هو أي تغير يحدث داخل الكائن عن طريق عامل خارجي، في حين أن الاستجابة فهي رد الفعل الذي يحدث في الكائن بفعل العوامل الخارجية، هذه الردود قد تكون ظاهرة أو غير ظاهرة، وتوجد عدة عوامل تتعلّق بهذا الارتباط نذكر منها: الاستعداد أو الظروف التي ترغّب المتعلّم وتجعله يميل إلى الاستزادة من المعلّم كي يتعلّم، والتدريس، والمران؛ أي تعديل وزيادة الارتباط والأثر أو الاستمرار في التعليم إذا ما صاحبه إشباع أو قبول من المتعلّم، بعدها نقل الارتباط إلى موقف جديد، وأخيرا انتشار هذا الأثر في مواقف تعليمية أخرى[1].

مما سبق يتّضح لنا بجلاء، أن نظرية ثورندايك تقوم على مبدأ الارتباط، يعني التعلّم يحدث نتيجة حصول علاقات بين الانطباعات الحسية للفرد ودوافع سلوكه، والتعلّم عنده يحدث عن طريق المحاولة والخطأ، وهو يتأتى نتيجة توافر مثير واستجابة، يمكن أن نقوي الاستجابة عن طريق التعزيز سواء أكان ماديا أم معنويا، من أجل التعود على توليد الاستجابة الصحيحة.

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص53.

3. نظرية تعميم الاستجابة لواطسن(John Broadus Watson) (1878م-1958م):

ترى هذه النظرية أن السلوك الملاحظ على الفرد، والذي يحدث نتيجة اشتراطات خاضعة للبيئة، هذا السلوك المحسوس، يعد المرجع الوحيد لفهم واقع الفرد، والبيئة في نظر واطسن هي الوحيدة التي تصنع هذا السلوك؛ معنى ذلك كلّه اقتران المنبهات البيئية المشروطة الجديدة بالأخرى غير المشروطة القديمة هو المؤشّر الموضوعي الوحيد لشخصية الفرد وتعلّمه[1].

وعليه، فنظرية واطسن شبيهة بنظرية بافلوف، فهو يرجع السلوك الإنساني بما في ذلك التعلّم، إلى البيئة والمنبهات الحسية، لذا الشخصية عنده مجموعة من الانعكاسات المشروطة المتعلّمة من البيئة.

4. نظرية الاشتراط الإجرائي لسكينر(Skinner) (1904م-1990م):

إن السلوك أو الاستجابة عند سكينر لا ينتزعها مثير غير شرطي، كما عند بافلوف ولكن عندما يقع الإجراء أو السلوك المطلوب، فإنه يمكن تقويته وفقا لمبدأ الاشتراط الإجرائي ومبدأ التعزيز؛ لأن السلوك عنده محكوم بنتائجه[2].

بناء على ذلك يمكن القول، إن سكينر يفرق بين نوعين من الاستجابة التي تحدث نتيجة المثيرات، أما الأولى فهي الاستجابة التي تحدث كرد فعل لمثير معين نحو: البكاء الذي يحدثه البصل في العين، في حين الاستجابة الثانية هي التي تحدث دون وجود مثير محدد يرتبط باستجابة محددة، وهذه هي التي يطلق عليها اسم "الإجراءات" والتي تعرف عن طريق آثارها الناجمة عن البيئة وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها، نحو: قيادة السيارة أو ركوب الدراجة أو المشي بهدف الوصول إلى وجهة محددة... هذه كلّها استجابات أو إجراءات متشابهة، وليس هناك داع لوجود مثير محدد يحدثها؛ يعني هذا كلّه أن النظرية الإجرائية بتبنيها هذا الافتراض، لم تقل بأن الاستجابات التلقائية لا يوجد لها مسببات، بل إن

[1]- ينظر: محمد زياد حمدان، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلّم في التربية، ص38.

[2]- ينظر: زيد سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص115.

ما تقوله هو أنّه توجد أسباب أخرى للسلوك، بالإضافة إلى المثيرات التي ترتبط مباشرة بالاستجابات[1].

وعليه، فالاستجابة عند سكينر قد تحدث دون مثير، هذه الاستجابة هي تلقائية، كما نجد في هذه النظرية التعزيز أو التدعيم وعند سكينر يوجد تدعيم إيجابي حافز إيجابي(الجائزة) وآخر سلبي(العقاب) فالعقاب يساعد في فعالية عملية التعلّم وفق منظوره.

5. نظرية الاقتران لادوين آر جثري(Edwin R Guthrie)(1886م-1959م):

يتمثّل إسهام جثري من خلال نظريته المعروفة باسم "الاقتران" بأنّه استطاع أن يترجم نظرية تداعي الأفكار التي نادى بها الفلاسفة التجريبيون في بريطانيا إلى مثير واستجابة في التعلّم، هذه النظرة لاقت الاستحسان، ومكّنته من نيل مكانة مميزة بين علماء النفس فمبدأ الاقتران عنده يقوم على: مجموعة من المثيرات التي تصاحب حركة ما، تكرار هذه المثيرات ينتج عنه حدوث تلك الحركة؛ إذاً فالاقتران هو الارتباط الوثيق بين المثير والاستجابة فالزمن حسبه لابدّ أن يرتبط ارتباطا وثيقا بين المثير والاستجابة[2].

إذاً، فجوهر نظرية "جثري" تقوم على ملازمة المثير والاستجابة؛ لأن المثيرات التي تتزامن معها استجابات معيّنة تميل غالبا عند حدوثها مرة أخرى إلى حدوث الاستجابات نفسها.

6. نظرية الحافز لهل (Clark Leanard Hull) (1884م-1952م):

سعى "هل" لوضع نظريته في التعلّم، وفق تصوراته الخاصة، لذا قامت محاولاته على الافتراض القائل إن التعلّم عملية متدرجة متزايدة، لذا نظريته عرفت بأنّها عامة شاملة في مجالها؛ إذ إنها تلتقي مع نموذج المثير والاستجابة عند ثورندايك، لكنّه اعتمد أكثر على الصيغ الرياضية، كما أنه اقترب من أصحاب النظريات الأخرى وخصوصا الجشتالت إذاً تقوم نظرية "هل" على قوة العادة يعني التعلّم عنده هو اكتساب عادة تتكون بالتدرج وفق

---

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص55.

[2]- ينظر: علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، نظريات التعلّم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، الكويت، (د. ط)، 1983م، ص27.

رابط شرطي يتولّد من مثير واستجابة، أما الوجه الآخر لنظريته هو أنّ التعلّم يحدث عن طريق تكيف الكائن الحي بيولوجيا مع البيئة المحيطة به، كي يتمكّن من العيش[1].

استنادا لما سبق عرضه، فالحاجات البيولوجية على تنوعها: العطش، الجوع...، هي المحرك الأساس في ظهور الحوافز عند الكائن الحي، هذا الحرمان البيولوجي هو الذي يولد الاستجابة المناسبة لكل حافز مع وجوب تعزيزها وإشباعها.

ثانيا- المدرسة المعرفية (L'école cognitive)

على عكس المدرسة السلوكية التي تلغي دور العقل في عملية التعلّم. أصحاب هذه المدرسة يرون أن العقل هو أداة التعلّم، والعمليات العقلية المختلفة من تذكر وفهم وتخزين... والربط وبناء المعارف بينها، تعد من أبرز أساسيات المدرسة.

يرى أصحاب المدرسة المعرفية أنّ نماذج التعلّم السلوكية غير قادرة على تفسير جل أنواع التعلّم، لذا هم يؤكدون على العمليات المعرفية ويعتبرونها كمثيرات أساس في عملية التعلّم إذاً، فالمادة التعليمية التعلّمية عندهم تكون ذات معنى حقيقي إذا ارتبطت بالمبادئ والمفاهيم ذات العلاقة بها والتي تكونت سابقا في البنى المعرفية لدى المتعلّم، وإذا لم ترتبط بالبنى المعرفية له، سيصبح التعلّم آليا لا معنى له[2].

1. النظرية البنائية لبياجيه (Jean Piaget)(1896م-1980م):

تعد نظرية بياجيه، من أكثر النظريات المؤثّرة في المنحنى المعرفي للتعلّم، وهي من أبرز النظريات شيوعا وشهرة، يرى "بياجيه" أنّه يوجد عامل أساس أهملته النظريات المعرفية الكلاسيكية وهو "التوازن" (Equipement) فعمليات التوازن عنده تتطلّب نوعين آخرين من العمليات هما "التمثيل" و"التلاؤم"، أما التمثّل فهو إدراك الخبرات والمثيرات البيئية الجديدة في

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص56.

[2]- ينظر: سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص121.

حين أن التلاؤم هو تغيير المخططات والبنى العقلية المنظمة والموجودة على نحو مسبق لتناسب المثيرات والخبرات البيئية الجديدة[1].

وتوجد وفقا لنظرية بياجيه، أربع مراحل رئيسة من مراحل التطور المعرفي عند الأطفال وهي[2]:

- **المرحلة الحس حركية:** تكون في السنتين الأولى والثانية، حين يتعلّم الأطفال فكرة استمرارية الأشياء وانتظامها في العالم المحسوس.
- **مرحلة ما قبل العمليات:** تمتد من السنة الثانية حتى السابعة، ويبدأ الأطفال خلالها معرفة الأشياء في صورها الرمزية.
- **مرحلة العمليات الحسية:** تكون ما بين السابعة والثانية عشرة، فيها يطور الأطفال قدراتهم على التفكير الاستدلالي.
- **مرحلة العمليات المجردة:** تبدأ في سن الثالثة عشرة تقريبا، يستطيع من خلالها الأطفال أن يبدعوا، ويدركون ما هو محسوس وما هو مجرد؛ إذ يفهمون ويناقشون الأمور والأشياء التي تعترضهم.

لنظرية بياجيه أهمية كبرى من الناحية التربوية تتمثّل كالآتي[3]:

1- يعد الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحله عاملا يسهم في تعرف المعلّم على طبيعة تفكير المتعلّم في مراحل نموه المختلفة؛ إذ يوجه من خلال ذلك انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بنموه، كما يحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقّع أن يقوم به المتعلّم في مرحلة ما.

2- إنّ عملية النمو المعرفي تقوم أساسا على إيجاد التوازن بين الطفل والبيئة، هذا التوازن لا يتأتى إلّا من خلال تفاعل الطفل مع محيطه، لذا لابد من وضعه في بيئة ملائمة تكون

---

[1]- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن، ط3، 2004م، ص151، 154.

[2]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص61.

[3]- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص163.

نشطة وفعالة، لتسهيل عملية التعلّم، وكذا ممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي التي يقول بها بياجيه.

3- تساعد مراحل النمو المعرفي وخصائصه مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تعكس طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية التعلّمية المختلفة.

4- إن خصائص النمو المعرفي تسهم في وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلّمين.

2. نظرية برونر (Jerome Bruner)(1915م-2016م):

لقد بحث "برونر" طرق تمثيل الفرد لخبراته داخليا وطرق تخزين التمثّلات واسترجاعها أي بالعمليات العقلية التي يفصل فيها الطفل الاستجابات عن مثيراتها ويطور منظومة لمعالجة المعلومات تمكّنه من تخزين خبراته واسترجاعها وفق المراحل الآتية[1]:

أ- **مرحلة التمثيل العملي:** هي مرحلة الحس حركية، فيها يحدث النمو المعرفي من خلال العمل والفعل؛ إذ يتعرف الطفل على ما يحيط به من محسوسات من خلال الفعل الذي يقوم به: كاللمس والحك... إذاً فالمهارات هنا هي حس حركية.

ب- **مرحلة التمثيل التصوري:** هنا يحدث النمو المعرفي من خلال التصورات البصرية فالطفل يمثّل عالمه الواقعي عبر عملية لضوء أو تخيل المدركات الحسية المختلفة، لذا في هذه المرحلة تحل الصورة محل الشّيء الفعلي، هذه المرحلة مشابهة للسنوات الأولى من مرحلة ما قبل العمليات عند بياجيه.

ج- **مرحلة التمثيل الرمزي:** يحدث النمو المعرفي في هذه المرحلة من خلال الرموز والأشكال، ويتم عن طريقها تمثيل العالم الخارجي وفق اللّغة.

نلحظ كذلك، أن برونر طور نظرية التعلّم بالاكتشاف، وهو يعد من العلماء الأوائل الذين بحثوا شروط المرافقة لعملية تعليم المفاهيم وحل المشكلات، كما حاول إصلاح المناهج التعليمية، عن طريق بيان أهمية العلاقة بين التعلّم السابق والتعلّم الجديد[2].

---

[1]- ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص163، 165، 166.

[2]- ينظر: زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011م، ص122.

3. نظرية ديفيد أوزبل (David Ausubel) (1918م):

من أبرز ما جاء به "أوزبل" هو استراتيجية المنظّم المتقدم، الذي يسمح بربط المعرفة السابقة بالمعلومات والمعارف الجديدة المقدمة؛ يعني ذلك أن نظريته تدور حول فكرة مفادها أن التعلّم يصبح سهلا ومفيدا إذا وجد المتعلّم معنى في المعلومات الجديدة بالإضافة إلى ذلك، يعتقد "أوزبل" أنه لو حدث ارتباط بين المعلومات الجديدة والمعرفة السابقة، فإن خبرة التعلّم ستكون مؤثّرة؛ أي سيتم تعلّم معلومات جديدة[1].

تعد استراتيجية المنظّم المتقدم استراتيجية تعليمية تستخدم من قبل المعلّم، وهي عادة تمثّل المقدمة التي يستهل ويمهد بها المعلّم قبل بدء الدرس الجديد، يستخدمها بغية تهيئة المتعلّمين للدرس الذي سيعرضه، وعادة ما تكون تذكيرا بالدرس السابق...

4. النظرية الجشتالتية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن التعلّم يحدث بالاستبصار، ويخضع من وجهة نظرهم لجملة من العوامل منها: تنظيم المجال الذي يوجد فيه المتعلّم، وظروف الموقف التعليمي التعلمي وتشابه العناصر في ذلك المجال؛ يعني أن التعلّم عند الجشتالت لا يرتبط بمثيرات كما المدرسة السلوكية وإنما يحدث بالاستبصار وإدراك العلاقات بين الأجزاء؛ أي أنهم يركزون على المادة التعليمية، ويتشددون على الطريقة الكلية، لأنهم يرون أن الإنسان يتعلّم الكليات أولا ثم ينتقل إلى الجزئيات[2].

ما سبق ذكره، يحيل إلى أن النظرية الجشتالتية تنظر إلى المعرفة بشكل كلي ثم تتدرج إلى الجزء؛ إذ تنظر إلى الجزئيات وتبحث عن العلاقة بينها وبين الكل؛ أي كيف أسهمت الأجزاء في تكوين الكل، لذا يمكن أن نستخدم هذه النظرية في التعلّم، وخاصة في حل المشكلات، وكذا يمكن تطبيقها في تعليم القراءة والكتابة عند الأطفال مثل تعليم (الجمل ثم الكلمات ثم الحروف).

---

[1]– ينظر: زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص123.

[2]– ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة، وطرائق التدريس، ص129.

ثالثا- المدرسة الفطرية:

يتزعم هذا الاتجاه اللغوي نعوم تشومسكي(Avran Noam chomsky) (ولد1928م) إذ يرى من خلال نظريته أن الإنسان فُطر على اكتساب اللغة على عكس بقية المخلوقات الأخرى، فالطفل عندما يولد يمتلك جهاز اكتساب اللغة (الصندوق الأسود)، هذا الجهاز يمكّنه من اكتساب لغة البيئة التي يعيش فيها، وبهذا الطرح الجديد فاللغة عند تشومسكي ليست سلوكا فحسب بل هي كذلك فطرية عقلية، وعليه فنظرية تشومسكي تقوم على الآتي[1]:

1- إن أي سلوك لغوي يصدر عن المتعلّم، تقف وراءه حقيقة عقلية وطاقة فكرية.

2- تشترك اللغات جميعها بكليات عامة، هذه الكليات هي التي تقف خلف كل أداء لغوي إبداعي للفرد؛ أي القواعد الفطرية الضمنية للغة ما؛ إذًا فهذه الكليات يولد الإنسان وهو مزود بها.

3- لا يقلّد الطفل ما يسمعه عن اللّغة من المحيطين به فحسب، بل يستطيع أن يبدع أشياء من اللّغة لم يسمعها من قبل.

4- الإبداعية في اللّغة صفة للّغة الإنسانية.

مما سبق، نجد أن نظرية تشومسكي ترتكز على مجموعة من المفاهيم نذكر أهمها:

❖ **القواعد الكلية(Grammaire Universelle):**

هي القضايا المشتركة من القواعد والقوانين بين اللّغات العالمية ولا تختص بها لغة معينة فمن المعروف أن اللّغات تبنى على الاختلاف لكن هذا لا ينفي أن تشترك في قواعد كلية[2].

[1]- ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ص81، 82.

[2]- ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص79.

❖ **الملكة اللغوية[1] أو الكفاية اللّغوية(Compétence Linguistique):**

هي القدرة الفطرية على اكتساب اللغة أو هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، يولد الإنسان وهو مزود بها، وهي غير مرئية، هذه القدرة تزداد فعاليتها عن طريق الدربة والمران والممارسة والتعلّم[2].

❖ **الأداء اللّغوي(Performance Linguistique):**

هو التجسيد والممارسة الفعلية للّغة في المواقف الحياتية المختلفة، وهو قابل للقياس والمشاهدة، فالأداء اللغوي يستمد قوته من الملكة اللغوية لكن ليس مرآة عاكسة لها باعتبار أن الإنسان قد يمتلك اللّغة ولكن قد يخطئ في أن يعكس قدراته الحقيقية[3].

❖ **الإبداعية في اللّغة(Créativité dans la langue):**

نقصد بالإبداعية قدرة الإنسان الذي يتكلّم لغة ما على فهم عدد غير محدود من العناصر اللغوية في لغته وإنتاجها، والحكم عليها بالصحة والخطأ، حتى إذا لم يسمعها من قبل، أو لم يتدرب على استعمالها[4].

❖ **التوليد والتحويل:**

يدل مصطلح التوليد على الجانب الإبداعي للغة، يعني قدرة الطفل على تكوين عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم، حتّى التي لم يسمعها من قبل، هذه الجمل تصدر بطريقة طبيعية دون شعور منه بتطبيق قواعد نحوية معينة، ففي نظر تشومسكي، فاتباعنا لقواعد

---

[1]– أشار ابن خلدون إلى قضية الملكة اللغوية في مقدمته؛ إذ يرى أن متكلّم العربية، حين يسمع كلام جيله وأساليبهم...ويكرر هذه العملية يصير ذلك ملكة وصفة راسخة لديه، وهنا يظهر الدور الكبير الذي يؤديه السماع والتكرار على ترسيخ القوالب اللغوية، والأساليب التعبيرية فينشأ الصبي والعادات اللّغوية قد ترسخت فيه، وبذلك تكون له ملكة، ينظر: عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات الأساسية، ص182.

[2]– عبد المجيد عيساني، نظريات التعلّم وتطبيقاتها في علوم اللغة، اكتساب المهارات الأساسية، ص82.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]– ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص78.

نحوية يمكننا من تكوين كل الجمل الممكنة في اللّغة، في حين أن التحويل عنده يكمن في تحويل البنى العميقة إلى بنى سطحية؛ أي التحويلات تربط البنى العميقة بالبنى السطحية[1].

❖ **البنية السطحية والبنية العميقة:(Structure de surface et structure profonde)**

تعني البنية العميقة الشكل التجريدي الداخلي الذي يعكس العمليات الفكرية؛ أي المعنى والتفسير الدلالي التي نشتق منه البنية السطحية عن طريق مجموعة من التحويلات، في حين أن البنية السطحية فهي الجملة كما نستعملها في عملية التواصل؛ أي مجموعة من الرموز والأصوات التي تتشكّل منها الجملة؛ إذاً فالجملة تتكون من جانبين: جانب عميق وآخر سطحي[2].

التطبيقات التربوية لنظرية تشومسكي: من بينها[3]:

- أسهمت في فهم طبيعة اللّغة وطريقة عملها مما ساعد في تقدم تعليم اللّغة، خاصة على مستوى التحليل اللّغوي.
- لا يحقّق الاستعداد الفطري مهماته إلّا إذا عرضناه مادة نحوية في حدها الأدنى.
- كل جملة لغوية أو كل بنية لغوية تحتوي على: بنية تحتية وأخرى وصفية(عميقة وسطحية).
- إن اكتساب اللغة يتم على نسق واحد عند جميع أطفال العالم الأصحاء.
- عندما ينجح الطفل في اكتساب لغة قومه هو بهذا قد نمى في ذاته تصورا داخليا لتنظيم من القواعد يعرف بالكفاية اللّغوية.
- يكتسب الطفل اللّغة عن طريق تعرض شفاف لما يسمعه من محيطه.

[1]– ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص206، 207.

[2]– ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص212.

[3]– ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص81، 85.

رابعا: المدرسة الاجتماعية (L'école sociale)

بعد عدة سنوات من ظهور نظرية تشومسكي، تصدى لها أحد العلماء الأمريكيين وهو"ديل هايمز" (1927م، 2009م) (Dell Hymes)، وبين بوضوح أن نظرية تشومسكي قاصرة لأنها تقتصر على ظاهر اللّغة، رغم محاولتها التعامل مع المعاني لسبب جوهري، وهو أنها تعزل اللغة عن مجتمعها ومحيط استخدامها، وبهذا تصبح محدودة لا تشمل جوانب اللّغة المختلفة، وخصوصا المواقف التي تسهم في استخدامها في الوسط الاجتماعي، لذا دعا هايمز زملاءه إلى البحث عن قواعد القدرة على التواصل أو ملكة التواصل (communicative compétence) التي تشمل القدرة اللّغوية وتتعداها إلى استخدام اللّغة في المجتمع، وعن القواعد الاجتماعية التي تحكم ذلك الاستخدام[1].

إن ما سقناه سابقا، يحيلنا إلى أن تشومسكي، قد أهمل جانبا مهما من جوانب اللّغة وهو الجانب الاجتماعي، الذي له دور بارز في الاكتساب الجيد للغة، فاستخدام اللّغة في الوسط الاجتماعي، والقدرة على التواصل الفعال مع المواقف المختلفة، يسهم في بلورة الملكة اللغوية للمتعلّم.

IV. أهمية اللغة الأولى: تكمن أهمية اللغة الأولى بالنسبة للأطفال بأنها تساعدهم[2]:

- على تكوين عالمهم بجميع أبعاده.
- في التعرف على العادات والقيم السائدة في مجتمعهم.
- ليشعروا بالأمن والطمأنينة.

إضافة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تساعدهم في التعبير عن آرائهم ومشاعرهم وأحاسيسهم.
- تسهم اللغة في تنمية فكرهم وإثراء الحصيلة المعرفية لديهم.

---

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص39.

[2]- نبيل عبد الهادي وحسين الدراويش ومحمد صوالحة، تطور اللغة عند الأطفال، ص20.

المبحث الثاني: تعليمية اللّغة الثانية (La Deuxième langue):

تمهيد:

استدعت الضرورة لوجوب تعليم لغات أجنبية أخرى وتعلّمها إلى جانب اللّغة الأولى فمقتضيات العصر، وسرعة التطور العلمي والتكنولوجي وما صاحبهما من مزايا ومخاطر على الأمم والمجتمعات، أسهم ذلك كلّه بالدول والحكومات إلى اتخاذ الأساليب الناجعة والتدابير الحكيمة لمواكبة هذا التدفق العلمي الهائل والسريع في الآن نفسه، مع ضرورة أخذ حيطتها وحذرها؛ لأن هناك مخاطر تصاحب هذا التطور تؤثّر على الفرد والمجتمع.

من هنا، أضحى تعلّم لغات أجنبية جديدة بطريقة سليمة وناجحة، الشّغل الشّاغل للباحثين أهل الاختصاص على مر السنوات، بغية إيجاد أنجع الطرائق والأساليب التي تزيد في فعالية التعلّم، لذا ظهرت العديد من النظريات التي تفسر هذا التعلّم إلى جانب الطرائق والإستراتيجيات التي تبين الخطوات التي يجب أن تتّبع في سبيل تعليم اللّغة الثانية بأفضل وسيلة ممكنة.

صفوة القول، يعد الاشتغال بقضية تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها في الوقت الراهن الهدف الأسمى الذي لابد أن نوليه العناية الكبيرة، عن طريق الأطراف الفاعلين في هذا الميدان لأن التطورات المتسارعة في مجال البحث العلمي والتكنولوجي كما سبق الذكر أدت إلى حدوث ثورة في الأفكار، وذلك أدى إلى حدوث تغييرات كبيرة، مست هذه التغيرات الجانب التعليمي التعلّمي، لذا وجب تعلّم لغة الآخر لفهم أهدافه ومقاصده، من أجل تهيئة المتعلّم حتّى يكون شخصا ناجحا ومفيدا لمجتمعه.

من هذا المنطلق، لابد أن تتعاضد القطاعات جميعها اليوم بغض النظر عن أهداف كل قطاع لسد هذه الفجوة بينها، خدمة للهدف الأسمى وهو نهضة مجتمعنا وازدهاره، وحمايته من المخاطر المختلفة الوافدة إليه، ومفتاح ذلك هو التعليم عامة وتعلّم لغات أجنبية جديدة خاصة، من أجل مواجهة العولمة وتداعياتها.

I. تعريف اللّغة الأجنبية:

هي أن الفرد يمكنه تعلّم لغة أخرى بعد لغته الأصلية الأولى، وهنا نجد مصطلحين متقاربين جدا في المعنى وبعضهم يعتبرهما يحملان المعنى نفسه، مصطلح اللّغة الثانية ومصطلح اللّغة الأجنبية، لذا لابد من التفريق بينهما لنعرف مفهوم كل منهما بدقة:

- اللّ غة الثانية هي مصطلح يطلق على الفرد الذي يتعلّمها في بيئتها الأصلية وكمثال على ذلك العربي الذي يتعلّم اللّغة الإنجليزية في بريطانيا أو الولايات المتّحدة الأمريكية أو تكون مستعملة في بلد المتعلّم استعمالا واسعا وفي الإدارة الحكومية[1].
- أما اللغة الأجنبية فهي تطلق على أية لغة يتعلّمها الفرد في بيئته الأصلية كتعلّم اللغة الإنجليزية والفرنسية في البلاد العربية[2].

أضف إلى ذلك، نجد أغلبية الدارسين يطلقون على اللّغة الأجنبية مصطلح اللّغة الثانية فاللغة الثانية عند "ستيفان كيسكس" هي« كل نظام لغوي اكتسبه الإنسان أو تعلّمه بعد لغته الأولى الأم، ويمكن أن يطلق عليه اللّغة الأجنبية أو اللّغة الإضافية»[3].

في المنحى نفسه، ونظرا لاستخدام اللغة الفرنسية بشكل كبير سواء في المجتمع أم رسميا نستخلص أن مصطلح اللغة الأجنبية في مفهومها العام يأخذ مفهوم اللغة الثانية انطلاقا من التعريف الأول الذي يعكس ذلك، لذا سنوظف في دراستنا مصطلح اللغة الأجنبية ومصطلح اللغة الثانية بالمفهوم نفسه.

أفضى ما سقناه سابقا إلى القول، إن تعلّم لغة أجنبية في الوقت الحاضر أصبح ضرورة حتمية، لابد للمسؤولين أن يولوها الاهتمام والعناية، لما لها من أهمية جوهرية لمواكبة

---

[1]– ينظر، دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ت: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (د. ط)، 1994م، ص164.

[2]– ينظر، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– ستيفان كيسكس، تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم مقاربة اللغة الثنائية، ص168.

التطور ولغة العلم، عن طريق وضع إستراتيجيات وسياسات لغوية مناسبة تعكس الواقع الاجتماعي المعيش ومتطلبات العصر الراهن بكل ما يعكسه من تحديات ورهانات.

II. الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية:

1. الازدواجية اللغوية (La Diglossie): يعد مصطلح الازدواجية اللغوية من المصطلحات التي تعددت فيه الآراء وتباينت حوله وجهات النظر، نظرا لقربه وتداخله مع مصطلح آخر وهو مصطلح الثنائية اللغوية (Bilinguisme).

لعل أول من استخدم مصطلح الازدواجية اللغوية (La Diglossie) المستشرق الفرنسي "وليم مارسيه" (William marçais) (1887م- 1956م)[1]، لكن لم يشتهر هذا المصطلح في أدبيات اللسانيات إلّا على يد اللساني الأمريكي شارل فرغسون Charles (Ferguson)(1921م- 1998م)، هذا المصطلح الذي أُخذ من اللّغة الإغريقية، وكان يعني الثنائية اللغوية حينئذ، لكن فرغسون أكسبه معنى أدق من ذلك؛ إذ إنه يعني به العلاقة الثابتة بين ضربين بديلين ينتميان إلى أصل جيني واحد، أحدهما راق والآخر وضيع، نحو العربية الفصحى والعاميات، لذا نجده قد حدد الازدواجية انطلاقا من دراسته أحوال أربعة وهي(المنطقة الألمانية في سويسرا، ومصر، وهايتي، واليونان)[2].

يرى "نهاد الموسى" (1942م) أن الازدواجية اللغوية تستعمل مستويين، أرقى هو الفصيح، وأدنى هو العامي، وأعطى مثالا على ذلك بالعربية؛ إذ يرى أن الازدواجية في اللغة العربية تمثّل مظهرا حاسما من مظاهر التحول الذي جرى على العربية، فالعربية الفصحى تشبثت على الجملة بمثالها المعيار، في حين مضت العاميات مجرى التطور نتيجة العوامل الزمكانية المتشابكة، فأسقطت الإعراب، وغيرت به دوال تركيبية خاصة لتوضيح المعاني النحوية، با لإضافة إلى ذلك، فهي حملت آثارا من السمات الفونولوجية للناطقين بها في

---

[1]- ينظر، نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2007م، ص127.

[2]- ينظر، لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، ط1، 2008م، 78.

المناطق العربية المختلفة، واختلفت في اختياراتها المعجمية، كما فارقت أبنية اللغة الفصيحة[1].

من هذا المنطلق، فالازدواجية اللغوية هي استعمال لغة معيارية تمثّل الجانب الراقي وأخرى أقل رقي وهي العامية، الأولى تستخدم في الأمور الرسمية كالتعليم، والثانية نستعملها في حياتنا اليومية من خلال التواصل العادي والحوار مع أفراد المجتمع على اختلافهم وتنوعهم.

2- **الثنائية اللغوية (Bilinguisme):** وردت في معجم اللّغة العربية المعاصرة « ثنائي اللغة: من يتكلّم لغتين على مستوى واحد، صفة للنصوص أو المعاجم التي تستخدم فيها لغتان كالقواميس الإنجليزية العربية أو العكس»[2].

أما "ميشال زكريا" فيعرفها بأنها« استخدام لغتين بالتناوب»[3].

في حين نجد عند "عبد الرحمن الحاج صالح" (1927م، 2017م) يعبر عنها بقوله: « إن الثنائية اللّغوية اصطلاح حديث العهد يطلق على ظاهرة لغوية اجتماعية وهي استعمال لغتين: اللّغة الأصلية ولغة ثانية...ولهذه الظاهرة ارتباط وثيق بهوية الفئات من الناس الذين يوصفون بذلك وبتاريخ الدولة التي ينتمون إليها وعلاقتها بغيرها من الدول الاستعمارية»[4].

من خلال ما سبق ذكره، نجد أن الثنائية اللغوية هي استعمال الفرد للغتين مختلفتين تتمثّل الأولى في لغته الأصلية والثانية في لغة أجنبية أخرى، كالعربية والفرنسية.

---

[1]- ينظر، نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، ص127.

[2]- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، المجلد1، ط1، 2008م، ص333.

[3]- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص37.

[4]- عبد الرحمن الحاج صالح، الثنائية اللغوية بالنسبة للغة العربية وأوصافها الحقيقية الإيجابية منها والسلبية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 15، 2012م، ص9.

تجدر الإشارة، إلى أن هناك من يستخدم المصطلحين بشكل مختلف؛ يعني الازدواجية اللغوية هي التي يستعمل فيها الفرد لغتين مختلفتين، أما الثنائية اللغوية فهي التي يستخدم فيها الفرد للغة فصحى(مستوى راقي)، وآخر عامي(مستوى دارج).

علاوة على ذلك، نجد بعضهم يستخدم الثنائية اللغوية لتدل على الازدواجية اللّغوية وكذلك على الثنائية اللغوية؛ أي بمعنى واحد، وأوضح مثال على ذلك هذا التعريف "الثنائي اللّغة هم أناس يستخدمون لغتين (أو لهجتين) أو أكثر في حياتهم اليومية"[1].

نشير إلى ثلاث نقاط بشأن هذا التعريف[2]:

- **أولا:** يركّز على الاستخدام المنتظم للّغات وليس على الطلاقة اللغوية.
- **ثانيا:** يشمل اللهجات إلى جانب اللّغات؛ ومن ثمَّ، فإن الإيطاليين الذين يستخدمون واحدة من اللهجات العديدة لإيطاليا- مثل البوليزية- مع اللهجة الرسمية يمكن وصفهم بأنّهم ثنائيو اللّغة، تماما مثل الأشخاص الذين يستخدمون الإنجليزية والإسبانية بانتظام.
- **ثالثا:** يذكر لغتين أو أكثر.

III. العوامل المؤثرة في تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها(Facteurs affectant l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères):

إن الهدف الأساس من تعليم أية لغة وتعلّمها هو أن يستخدمها المتعلّم في حياته الاجتماعية استخداما صحيحا خاليا من الأخطاء، لذا فالشّخص الذي يتعلّم لغة أجنبية ثانية نسميه ثنائي اللّغة، إذا كان باستطاعته أن يستعمل نظامين لغويين ويفهم كل لغة ويتحدث ويستجيب عن طريقها بسهولة ويسر، ولا يتأتّى ذلك إلّا عن طريق توافر مجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية والمادية، نذكر من بينها:

---

[1]- فرانسوا جورجون، ثنائيو اللغة، تر: زينب عاطف، الناشر مؤسسة هنداوي سي آي سي، وندسور، المملكة المتحدة، (د. ط)، (د. ت)، ص19.

[2]- المرجع نفسه، ص20.

1. العوامل النفسية (Facteurs psychologiques)

1.1. النضج (Maturité):

يقاس مستوى النضج لدى المتعلّم عن طريق النمو العقلي والعضوي الذي بلغه، لذا يعد النضج أول شرط من شروط عملية التعليم والتعلّم ، فكلّما كان نضج الفرد متقدما انعكس ذلك على قدرته على التعلّم بشكل أفضل، نحو: المتعلّم لا يمكنه أن يتعلّم القراءة والكتابة ما لم يصل بعد إلى مستوى من النضج يمكنه من ذلك، ويسهم في فاعلية تعلّمهما[1].

من هنا، يجب على الأطراف الفاعلين في ميدان التعليم، أن يكونوا على دراية ووعي عميقين بمراحل النضج المختلفة لدى المتعلّم؛ أي على علم بالإجراءات الآتية[2]:

- ضبط حالة النمو عند الطفل وحصر مراحلها المختلفة.
- تخصيص خصائص نمو شخصية الطفل، والوقوف على جوانبها الفسيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لتهيئة القاعدة السيكولوجية لعملية التعلّم.
- لا يقدم المعلّم على تعليم المتعلّم مهارة من المهارات أو خبرة من الخبرات قبل نضج هذه المهارة أو الخبرة عضويا وعقليا.
- إن إغفال جانب النضج في عملية التعلّم، سينعكس حتما على عملية اكتساب المهارات والخبرات، وسيؤثّر سلبا في الحصيلة المعرفية للمتعلّم.

في المنحنى نفسه، يؤدي النضج دورا رئيسا في العملية التعليمية التعلّمية، فلا يوجد تعلّم ناجح دون نضج سوي، ولا نضج سوي دون توافر البيئة المساعدة في التنشئة العقلية والنفسية السليمة للطفل، سواء كانت الأسرية أم المجتمعية؛ إذًا النضج والتعلّم متّصلان مع بعضهما لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر.

---

[1]– ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص127.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص53.

تجدر الإشارة، إلى أنّ نوع النضج ودرجته وسرعة حدوثه تكون مختلفة بين الأطفال فهي ليست نفسها؛ إذ يتحكّم في ذلك الاستعداد الوراثي أولا، ثم فعالية البيئة في التعديل أو التسريع فيه[1].

1. 2. الاستعداد (Aptitude):

هو مجموعة الخصائص التي توجد لدى الفرد حاليا، والتي تسمح لنا أن نتنبأ بكمية القدرة التي يمكن أن يصل إليها بعد تعرضه لنسبة أو قدر معين من التعليم أو التدريب؛ أي بعد حصوله على خبرة معينة[2].

لذا نجد أن تهيؤ الطفل ومدى استعداده من أجل تعلّم مهارة ما، يرتبط عادة بنموه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي، هذه الجوانب كلّها في مجملها تشكّل مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلّم[3].

نظرا لأهمية استعداد وتهيؤ المتعلّم للعملية التعليمية التعلّمية، فقد أولى أهل الاختصاص عنايتهم لسبر أغواره، ودراسة خصائص المتعلّم من الجوانب جميعها، من أجل الانطلاق في تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها بطريقة سليمة، فمعرفة خصائص المتعلّم أصبحت مفتاحا للتعلّم الناجع؛ لأن المعلّم الذي يعرف خصائص طلابه يعرف كيفية التصرف مع المواقف المختلفة وردات الفعل التي تصدر منهم، دون أن يؤثّر ذلك على سلوكهم بالسلب، بل يزيد في ترقية وتطوير سلوكهم نحو الأفضل؛ لأن التعليم الأفضل هو الذي يغير السلوك نحو الأحسن.

1. 3. الدافعية (Motivation):

تعددت التعريفات التي سيقت للدافعية منها:

---

[1]– ينظر: محمد زياد حمدان، نظريات التعلّم تطبيقات علم نفس التعلّم في التربية، ص10.

[2]– ينظر: سونيا قزامل، المعجم العصري للتربية، ص35.

[3]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص53.

- هي حالة من الشعور الداخلي لدى المتعلّم؛ إذ تعمل على استثارة سلوكه واستمرار نشاطه السلوكي من أجل تحقيق أهداف معينة[1].
- هي القوة الداخلية التي تدفع المتعلّم إلى التعلّم، أو مثير داخلي يدفع المتعلّم ويحثّه على إنجاز فعل ما، فهي محرك حقيقي لا يعادله شيء آخر؛ لأنها تمنح السلوك قوة وطاقة[2].
- الدافعية هي استثارة الفرد وحضه للقيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة[3].
- «حصيلة قوى داخلية وخارجية، وتكون وراء كل ما يفعله الإنسان من سلوك وتصرفات، والفرد ذو الدافعية العالية يكون أكثر تأهبا واستعدادا»[4].
- هي« القوة المحركة للنشاط الذهني للفرد قصد استجماع كل تركيزه واهتماماته نحو موضوع أو هدف معين أثناء دراسته مثل: الدافع نحو التفوق الدراسي»[5].

من خلال التعريفات السابقة الذكر، نستخلص أبرز وظائف الدافعية:

- تحرك السلوك وتوجهه نحو الاستقرار والتوازن(Equilibre).
- هي قوة داخلية محركة تزود الفرد بالطاقة للقيام بعمل معين.
- تحدد نوعية النشاط نحو الموضوع أو الهدف المراد تحقيقه.

ترتبط الدافعية بمفهوم الحاجة والرغبة، فالحاجة (Besoin) هي: «حالة من النقص والافتقار يصاحبها نوع من التوتّر والضيق لا يلبث أن يزول عندما تلبى الحاجة سواء أكان هذا النقص ماديا أم معنويا، وكثير من علماء النفس يستخدمون مصطلح الحاجة على أنّه

---

[1]– ينظر: محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص127.

[2]– ينظر: عبد المجيد عيساني نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ص44.

[3]– ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص206.

[4]– مسعد أبو الديار وجاد البحيري وعبد الستار محفوظي، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، فهرسة مكتبة الكويت الوطنية، الكويت، ط2، 2012م، ص97.

[5]– رقية ابليلية، اكتساب اللغة الأولى والثانية، مجلة آفاق علمية، الجامعة الإفريقية، أدرار، الجزائر، المجلد 10، العدد01، 2018م، ص242.

مصطلح مرادف لـ(الدافع) بوجه عام»[1]، في حين أن الرغبة هي الشعور بالميل نحو أشياء معينة وهي تختلف عن الحاجة، فالحاجة تنشأ لوجود حالة من النقص اتجاه شيء معين لكن الرغبة تنشأ في تفكير الفرد في شيء معين.

نجد كذلك أن الدافعية ترتبط بمفهوم التوازن (Equilibre)، الذي يشير بشكل عام إلى تحقيق التكيف والتأقلم، فإذا حدثت الحاجة، فإن الفرد ينتقل من حالة التوازن التي كان فيها إلى حالة لا توازن، يعني يعيش حالة من التوتر، مما يتطلّب إلى تطوير دافع يهدف إلى خفض هذا التوتر والعودة إلى حالة التوازن مرة أخرى، كما ترتبط الدافعية بمفهوم الحافز؛ إذ تعمل الحوافز بشكل عام على توجيه الدافعية، وإشباع الحاجات، فالحوافز بنوعيها، الداخلية (كالرغبة في التفوق وتحقيق الذات)، وخارجية(كالمدح والهدايا)، تؤدي دورا مهما في تحقيق الدافعية وتوجيهها، إذا كانت إيجابية، وتضعفها إذا كانت سلبية[2].

أما فيما يخص أنواع الدافعية هناك من يجعلها دوافع خارجية وأخرى داخلية، وهناك من يقسمها إلى دوافع إيجابية كالحاجات وأخرى سلبية كالخوف، كما يوجد من يقسمها إلى دوافع شعورية(Mobiles sensoriels) ودوافع لا شعورية (Mobiles non sensoriels) ومهما يكن من أمر، توجد دوافع تسهل عملية التعليم والتعلّم، وهي[3]:

- **الدوافع المعرفية:** تتمثّل برغبة الطالب في المعرفة، وحب الاستطلاع والميل إلى الاستكشاف والرغبة في التعرف على البيئة.
- **دافعية التعبير الذاتي:** ويتمثّل في ميل الشخص للسيطرة على البيئة ومواجهة مشكلاتها، ومحاولة حلّها والميل إلى التعبير الذاتي بنشاطات مختلفة.

---

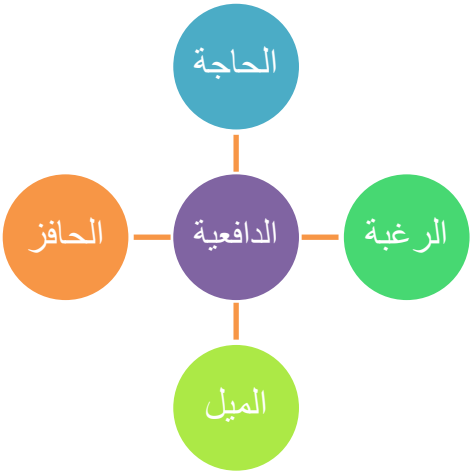
[1]– المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، (د. ط)، (د. ت)، ص 18.

[2]– ينظر، عدنان يوسف العتوم وشفيق فلاح علاونة وعبد الناصر ذياب الجراح ومعاوية محمود أبو غزال، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط5، 2014م، ص188، 189.

[3]– صالح حسن الداهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلّم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص121.

- **الحاجة للانتماء:** وتتمثّل في محاولة الطالب إشباعها، من خلال علاقته مع المدرسة وإدارتها ومدرسيها وطلبتها.
- **الدافع للإنجاز:** ويتمثّل في إنجاز الطالب سواء أكان ذلك جيدا أم ضعيفا وتأثير ذلك على تعلّمه.

نستخلص مما سبق، مخطط دافعية المتعلّم على النحو الآتي:



مخطط رقم(04): يبين دافعية المتعلّم

إذاً: الحاجة (Le besoin)+ الرغبة (Le désir) + الميل(La tendance) + حافز(Incitation)= دافعية (Motivation).

تماشيا مع ما تم ذكره؛ وجود الدافعية ضروري في عملية تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها ولابد على أستاذ اللّغة أن ينوع المثيرات (Stimuli) التي من شأنها أن تثير دافعية المتعلّمين، كاختيار الطرائق التعليمية المناسبة، واستخدام أساليب وأنشطة صفية تحفزهم للإقبال على تعلّم اللّغة بحب ورغبة؛ إذاً يؤدي المعلم دورا مهما في زيادة دافعية المتعلّم ورفعها بغية توجيه وتحسين سلوكه (Comportement) نحو الأفضل.

1. 4. الفهم (Compréhention):

هو" عقلية ديناميكية تقوم على تكوين بنية فكرية متماسكة في الذاكرة يمكن استدعاؤها في أي وقت من الأوقات لاستعمال لاحق. ولا يخفى أن تكوين البنى الفكرية لا ينبع من فراغ إنما يبنى على المعارف التي يمتلكها الإنسان التي يستعين بها في فهم الوضعيات وفي ربط جديدها بالقديم الذي يعرفه، وفي تصنيف الجديد حيال ما يعرفه»[1].

من ناحية أخرى، يعدّ الفهم عاملا رئيسا في العملية التعليمية التعلّمية؛ إذ لا يمكن أن يتحقّق الفهم بين المعلم والمتعلّم إلا بتوافر مجموعة من الشروط منها: التجانس في النظام التواصلي؛ يعني أن تكون هناك لغة مشتركة بينهما لكي تصل الرسالة دون خدش وتحدث الاستجابة المناسبة للعملية التعليمية التعلّمية[2].

مما سبق، يتمثّل الفهم في قدرة المتعلّم على توظيف خبراته من معارف ومعلومات في الوضعيات الملائمة لها، وكذا قدرته على ربط وتصنيف الأشياء، والمقارنة بين الأمور وغيرها من العمليات العقلية التي تمتاز بالتحليل، والشرح، والمقارنة والتصنيف والربط...

1. 5. فرضية الفترة الحرجة (La période critique):

إن مفهوم الفترة الحرجة أصبح يلقى اهتماما بالغا من علماء نفس النمو المعاصرين كونها تؤدي دورا أساسا في عمليات النمو؛ إذ يرى هؤلاء العلماء أنه توجد فترة حرجة في النمو تتطور خلالها بعض العمليات النفسية بسرعة، كما تصبح فيها العضوية شديدة الحساسية تتأثّر تأثّرا كبيرا بالبيئة المحيطة للطفل، فإذا لم تستثر العضوية في هذه الفترة أو كانت هذه الاستثارة غير ملائمة سيؤثّر ذلك حتما في اكتساب الخبرات، وهذا يؤثّر بالسلب على الفترات اللاحقة للنمو[3].

---

[1]– أنطوان صياح، التفكير اللغة والكلام، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2016م، ص25.

[2]– ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص54.

[3]– ينظر: عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ص148، 149.

هذا من ناحية علماء نفس النمو، أما من الناحية الأخرى، وفي تعلّم اللغات، فالباحثون يعتبرون أن هناك فترة معينة من العمر محددة بيولوجيا يكون فيها اكتساب اللّغة بسهولة ويصبح الأمر أصعب بعدها؛ إذ ترتبط دراسة هذه المرحلة بالدراسات المختلفة التي تعنى بطبيعة النظام العصبي ونضج الدماغ، وتشير إلى أن المناطق المسؤولة عن اللّغة توجد في الجانب الأيسر والأيمن من الدماغ، فالجانب الأيسر مسؤول عن بعض الوظائف التي تختص بالتفكير والمنطق والتحليل، أما الجانب الأيمن فهو المسؤول عن الجوانب العاطفية والوجدانية، ومنه، فالمسؤول عن الوظائف اللغوية هو الجانب الأيسر من الدماغ[1].

ومن هذا المنطلق، يتّضح لنا بجلاء، أن الفترة الحرجة لها أهمية كبيرة في اكتساب اللّغة سواء أكانت اللّغة الأولى أم اللّغة الثانية، لذا لابد أن نوليها العناية اللازمة لنضمن اكتسابا فعالا للغة.

في الأخير لابد أن ننوه إلى اختلاف الباحثين في تحديد السن الملائم للفترة الحرجة، لكن رغم ذلك هم يجمعون على وجودها " فيذهب الاتجاه الكلاسيكي إلى أن النقطة الحرجة في اكتساب اللّغة الثانية تكون في سن البلوغ، حيث لا يستطيع الفرد بعدها أن يتقن لغة ثانية بلكنة أصاحبها. وقد استنتج بعضهم أن التعلّم الناجح للّغة الثانية يجب أن يتم في سن الثالثة عشر تقريبا"[2].

إذًا، نجد تباين آراء الباحثين في تحديد السن الأنسب للفترة الحرجة لتعلّم اللّغة الثانية عموما، فبعضهم رأى أنها في سن الثالثة عشر تقريبا وآخرون يرون أنها أقل من ذلك بكثير ومهما يكن من أمر، المهم أنها تقع قبل سن البلوغ.

1. 6. التغذية الراجعة (Feed-back):

تعد التغذية الراجعة من العوامل المهمة في تعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها؛ إذ إن التعزيز الذي يتلقاه المتعلّم يؤدي إلى تحسين أدائه، إضافة إلى كونها تزيد في دافعية المتعلّم

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص47.

[2]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص62.

وبالتالي تزيد في تحصيله؛ لأنّه عن طريقها يمكنه معرفة مدى صحة استجابته، وبذلك يتعزز سلوكه نحو الأفضل[1].

فما أحوج متعلّم اليوم إلى تغذية راجعة ملائمة من معلّمه، تساعده على معرفة استجابته اتجاه المادة التعليمية التعلّمية، خاصة إذا علمنا أن التعليم الحديث جعل المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، فمنه تبدأ وإليه تخلص، ويتجلى دور المعلم في توجيهه فقط وكما نعلم كذلك أنّ هناك فروق فردية (Différence individuelles) بين المتعلّمين، وهذا يؤدي إلى تباين استجابتهم، والمعلم الكفء لابد عليه أن يعرف هذه الفروق بين طلابه ليمد كل واحد ما يناسبه من تغذية؛ لأن التغذية الملائمة في الوقت المناسب تزيد في فعالية التعلّم.

1. 7. الثقة بالنفس (La confiance):

عندما يكون المتعلّم واثقا من نفسه، سينعكس ذلك حتما على تعلّمه بالإيجاب، الثّقة تنبع من ذات المتعلّم وتزيد في أدائه، وتوجد أطراف خارجية تزيد في تعزيز ثقة المتعلّم بذاته من بينهم أفراد الأسرة البيولوجية والأسرة المدرسية على اختلاف دور كل فرد، وذلك لاختلاف مهامهم من جهة، ومدى قرب واحتكاك المتعلّم منهم من جهة أخرى، فالأم منذ الصغر تعمل جاهدة على تربية ابنها تربية سليمة وسوية، من أجل أن يشب فردا صالحا في مجتمعه وتأتي المدرسة كذلك لتكمل هذه التربية؛ إذ تسعى إلى تكوين المتعلّم من جوانبه المختلفة تكوينا ناجعا على الأصعدة كافة، من أجل تخريج فرد واثق من نفسه يعتمد على ذاته في حل المشكلات المختلفة التي تواجهه في حياته اليومية، وكذا أن يسهم في بناء وطنه؛ لأن الوطن بحاجة إلى جهود أبنائه لكي يتطور ويزدهر.

2. العوامل الاجتماعية والمدرسية (Facteurs scolaire et sociaux):

2. 1. الأسرة (La famille): هي منظومة اجتماعية، تعد المنبت الطبيعي للفرد، فيها يترعرع وينمو في جو من الطمأنينة والسكينة والهدوء، وهي جزء لا يتجزأ من المجتمع إذ لا

[1]– ينظر، محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص128.

يوجد مجتمع بدونها، فالعلاقات التي تربط بين أفرادها علاقات متينة، وهي تهدف إلى تكوين وبناء أفراد أسوياء؛ إذ تربيهم على القيم المختلفة، قصد تهيئتهم لمواجهة معارك الحياة، وبناء المجتمع؛ إذًا الأسرة تتأثر بالمجتمع وتؤثّر فيه.

لذا تعدّ الأسرة طرفا فاعلا في تعليم الطفل اللّغة، ومن العوامل الأسرية التي تسهم في تعلّم اللغة وتزيد في تحصيلها نذكر[1]:

- اتجاهات الوالدين إلى التربية، وهو من أكثر العوامل ارتباطا بالتحصيل.
- المستوى التعليمي للأسرة، والمتمثّل بالمستوى التربوي للوالدين والاهتمامات الثقافية كالمطالعة.
- حجم العائلة، ويعدّ حجم العائلة مهما في سنوات الطفولة الأولى.
- ترتيب الولد في العائلة، فالولد الأول يكون في الغالب أكثر نجاحا.
- الفوضى الاجتماعية للبيت أو البيئة المحلية، وتقاس بنسبة حصول الجرائم وتفكك العائلة ونسبة المواليد العالية...

إنّ ما عرضناه سابقا ، يحيلنا إلى أنّ الأسرة لها أهمية كبيرة في مساعدة المتعلّم على تعلّم اللغة الأجنبية، فهي البيئة الحاضنة له؛ إذ تعمل جاهدة على تسهيل عملية تعليم أبنائها وتعلّمهم للغة، فهي تشجعهم على الإقبال على التعلّم، وتزرع فيهم حب طلب العلم، لذا تهيئ لهم الظروف الملائمة لهذه العملية، وإن كان هناك خلل في الأسرة سينعكس حتما بالسلب على المتعلّم.

2.2. المدرسة (L'école): هي« مؤسسة تربوية اجتماعية ذات مهمة نبيلة، وهي أساس بناء الفرد والمجتمع، وتكوين شخصيته وتربيته وتزويده بالقيم والمثل العليا، وإكسابه معارف ومهارات تساعده في بناء مجتمعه»[2].

---

[1]– نازك عبد الحليم عواد قطيشات وعلي عبد الكريم محمد الكساب ويحيى محمد نبهان، التربية بين النظرية والتطبيق، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د. ط)، 2009م، ص80.

[2]– سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، ص66.

يظهر جليا، أن المدرسة هي الوعاء الثاني الذي ينهل منه المتعلّم القيم بعد أسرته؛ لأنّها المؤسسة الاجتماعية التي تكمل تربيته وتكوينه ليتخرج فردا يفهم البيئة المحيطة به سواء أكانت الإنسانية أم الطبيعية، فلكي يتأقلم مع مجتمعه يجب أن يكون مزودا بالأسلحة التي تمكّنه من مواجهة مطبات الحياة المختلفة.

لذا لابدّ أن تتعاضد الأسرة مع المدرسة؛ أي يتكاملان في أدوارهما، كي يتم تعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها بطريقة سلسة ونافعة؛ لأن توافر الجو الملائم للتعلّم يمنح المتعلّم راحة نفسية تسمح له للإقبال عليها بدافعية أكبر، فحرص وتعزيز ما يتعلّمه في المدرسة بمراجعته في البيت يساعد في ترسيخ المعارف والمعلومات لديه، كما أن خلق نوع من الانغماس اللغوي يساعد في تثبيت ما يتعلّمه.

3. العوامل المادية (Facteurs matériel):

توجد مجموعة من العوامل المادية التي تسهم في تعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها أو بالأحرى تزيد في توضيح وتوصيل الخبرات والمعارف والمعلومات بسهولة ويسر تنوعت واختلفت مع مرور الزمن، نظرا للتطور العلمي والتكنولوجي الذي اجتاح المعمورة، هذا التطور الذي سهل الكثير من أمور الحياة، ومن بينها عملية التعليم والتعلّم فتم اختراع وسائل مناسبة للعصر الذي نعيش في كنفه، مما سمح بتجميع التراكم العلمي والأدبي على اختلافه في فضاء رقمي وهذا أدى إلى سرعة الوصول إلى الكتب المختلفة بسرعة وفي وقت وجيز.

من بين الوسائل التعليمية(Moyens didactiques) نجد[1]:

- **وسائل سمعية:** هي مختلف الآلات التي تعتمد على السمع كالراديو وآلات التسجيل المختلفة.
- **وسائل بصرية:** تعتمد على حاسة البصر، كالصور المتحركة والثابتة، والخرائط المختلفة...

[1]- ينظر، قدور نبيلة، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربي وآدابها، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2006م، ص102.

- **مخبر اللّغة(Laboratoire de langues):** هي قاعة مهيأة خصيصا لتعليم اللّغات وخاصة اللّغات الأجنبية وتعلّمها، حيث يجلس المتعلّمون في مقصورات صغيرة مفصولة عن بعضها البعض بحواجز عازلة للصوت، لكي تسمح للمتعلّم أن يتحدث اللغة التي يتعلّمها دون أن يزعج غيره ودون أن ينزعج هو الآخر من غيره.
- **أجهزة التعليم المبرمج:** تشمل الآلات الحديثة المتمثّلة في العقول الإلكترونية...
- **وسائل مجموعات العمل:** هي كل الوسائل التي تساعد المتعلّمين على الملاحظة والمشاركة في العمل كالمجسمات، والألبسة، والرحلات، والمتاحف...

IV. الإستراتيجيات المتّبعة لتعليم اللّغة الثانية وتعلّمها؛ (Stratégies d'enseignement et d'apprentissage d'une deuxième langue):

إستراتيجيات التعلّم (Stratégies d'apprentissage) هي" المدخل والأساليب والأنشطة المقصودة، التي يستخدمها متعلّمو اللّغات الأجنبية؛ لحفظ المعلومات اللغوية واسترجاعها والاستفادة منها في إنجاح عملية تعلّم اللّغة أو جعل التعلّم أكثر حيوية ومتعة أو حل مشكلة في الفهم أو الإنتاج أو الاتصال»[1].

تعد الإستراتيجيات الأساليب (Styles) المختلفة التي يستخدمها متعلّم اللّغة الأجنبية قصد التخلص من المشكلات المختلفة التي تعرقل عملية تعلّمه، فإستراتيجيات التعلّم تتّصل "بالمدخلات"(Intrents)، يعني بالمعالجة(Traitement)، والتخزين(Stockage) والاسترجاع(Récupération)، في حين تتّصل إستراتيجيات الاتصال (Stratégies de communication) التي سنتحدث عنها في الفصل الموالي من هذه الدراسة ب "المخرجات"(Résultats)؛ أي كيف نعبر عن موقف في اللّغة وكيفية التصرف إزاء ما نعرف[2].

تنقسم إستراتيجيات التعلّم إلى ثلاثة أنواع تتمثّل في:

---

[1]- عبد العزيز العصيلي، علاقة اللغة الأم باللغة الثانية، دراسة نظرية تطبيقية، مجلة جامعة الإمام، العدد28، 1999م، ص218.

[2]- ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص120.

1. **الإستراتيجيات المعرفية الماورائية:** يشير هذا المصطلح في مجمله إلى وظيفة تنفيذية لأنّها تتضمن تخطيط التعليم، وإعمال العقل من خلال التفكير وفهم ما نتعلّمه، وكذا إنتاج ما نتعلّمه، وأخيرا تقويم التعلّم، تتنوع هذه الاستراتيجيات كالآتي [1]:

إستراتيجية التعلّم	الوصف
التنظيم المتقدّم	اتخاذ رأي عام مسبق، لكنه شامل عن مفهوم التنظيم أو مبدأ نشاط التعلّم المتوقّع.
الانتباه الموجه	التصميم–سلفا– على الانتباه إلى عمل التعلّم وتجاهل العوامل الصارفة الأخرى.
الانتباه الانتقائي	التصميم–سلفا– على الانتباه إلى جوانب معينة من اللّغة أو تفصيلات موقفية تساعد على استرجاع اللّغة.
الإدارة الذاتية	فهم الشروط التي تساعد الإنسان على التعلّم والإعداد لتوفير هذه الشّروط.
التخطيط الوظيفي	تخطيط العناصر اللغوية اللازمة لتنفيذ عمل لغوي.
المراقبة الذاتية	تصويب الشخص كلامه طلبا للدقة في الأصوات والنحو والمقررات أو طلبا لملائمة الموقف.
الإنتاج المؤجل	التصميم الواعي على تأجيل التكلم كي يتعلّم أولا من الفهم عن طريق الاستماع.
التقويم الذاتي	مراجعة الشّخص إنتاجه في تعلّم اللّغة وفق معيار داخلي دقيق.

جدول رقم(01): يوضح الإستراتيجيات الماورائية.

2. **الاستراتيجيات المعرفية:** تتضمن هذه الاستراتيجيات كيفية التعلّم وتناول المادة التعليمية، نحو: التكرار، والترجمة، والاستنباط، آخر الملاحظات...[2]

[1]– دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص122.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص122، 123.

3.الإستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية: تجمع هذه الإستراتيجيات ما يحدث أثناء التفاعل الاجتماعي[1]:

إستراتيجية التعلّم	الوصف
التعاون	العمل مع زميل أو أكثر للحصول على تغذية راجعة، أو معلومات دورية، أو نموذج للنشاط اللغوي.
طلب التوضيح	سؤال المدرس، أو متكلّم من أصحاب اللّغة أن يكرر، أو يشرح أو يقدم أمثلة.

جدول رقم(02): يظهر الإستراتيجيات الاجتماعية والوجدانية.

V. أهداف تعليم اللّغة الثانية وتعلّمها:

إن لتعليم اللّغات الأجنبية مجموعة من الأهداف، التي تسعى المدرسة كي تحقّقها، هذه الأهداف تكون مستمدة من فلسفة المجتمع وخادمة له، وكذا من سياسة الدولة، ومن بين أهم الأهداف نذكر منها[2]:

- العمل على توسيع فكر الفرد المحدود، عن طريق عدم الاكتفاء بلغة واحدة.
- ثراء اللّغة القومية في المستويات جميعها.
- الاطلاع على ثقافات وآداب الأمم الأخرى، والاستفادة منها.
- تسهيل عملية الاتصال بين بلدان العالم الثالث والبلدان المتقدمة في المجالات المختلفة، خاصة تلك التي لها رصيد حضاري وتراث ثقافي، أصبح من متطلبات العصر.
- التقارب الدولي والتفاهم بين الشّعوب، الذي يمكّن من إقامة دعائم التعايش السلمي.

إضافة إلى ما يأتي:

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص123.

[2]- ينظر، حمار فتيحة، الثانوية ودورها في تعليم اللّغات الأجنبية للتلميذ، دراسة ميدانية في ثانويات بلدية بن عكنون، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2008م، ص 31.

– يمكن للفرد أن يتفاعل مع ما يحدث في العالم عن طريق النشاطات المختلفة: الفكرية والعلمية والثقافية، وأن يسهم في إيصال وجهة نظره إزاء ما يحدث في العالم من قضايا مختلفة بسهولة ويسر.

– تعلّم اللّغات الأخرى يساعدنا في معرفة ما يحدث من حولنا بدقّة وبصيرة، كما يمكّننا كذلك من معرفة المخاطر المختلفة التي تفد إلينا.

– تسهل على الفرد مواكبة التطور الذي يحدث في العالم، خاصة في المجال التكنولوجي.

VI. طرائق تعليم اللّغات الأجنبية (Méthodes d'enseignement des langues étrangères):

طريقة التعليم (méthode d'enseignement) هي "خطة متكاملة لتنفيذ جزء أو أجزاء من المحتوى التعليمي...مع فئة محددة من المتعلّمين في موقف تعليمي. ترصد فيه الأهداف التربوية الخاصة ويحدد لكل هدف الإجراء أو الإجراءات، النشاط أو النشاطات التي يقوم بها المعلم والمتعلّم، وكذلك تحدد الوسائل التي تساعد على تفعيل الإجراءات والأنشطة في تحقيق الأهداف التربوية الوارد في المحتوى التعليمي"[1].

ما سبق يشير، إلى أن طريقة التعليم هي الخطة التي يتّبعها المعلّم بغية تحقيق الأهداف المنشودة، وتشمل الأساليب، والإجراءات، والنشاطات والوسائل المختلفة التي يستعين بها المعلم من أجل إيصال ما يهدف إبلاغه إلى المتعلّم.

قبل الخوض في طرائق تعليم اللّغات الأجنبية، لابدّ أولا أن نشير إلى الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب اللّغة الثانية، وهي متعددة من بينها[2]:

- أن يتم اكتساب اللّغة الثانية في مرحلة الطفولة، جنبا إلى جنب مع اللّغة الأم؛ أي يتزامن معها، فيكتسبها دون بذل جهد في ذلك، أو أن يفصل بينهما بعض الوقت.

[1]– وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط2، 2005م، ص155.

[2]– ينظر، أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص31.

- أن يكتسبها عن طريق التعليم في المدرسة، بعدما يكتسب لغته الأم، أو عندما ينتقل إلى مجتمع آخر؛ إذ تكون اللّغة المكتسبة عميقة نسبيا، بيد أنّ عدم التوازن سيكون واضحا بسبب اختلاف الأوضاع الاجتماعية، واختلاف وظائف كلا اللغتين.
- يتم اكتساب اللّغة الثانية بعد سن الطفولة، من خلال الاتصال المباشر والمتواصل مع هذه اللّغة في المجتمع الذي يتحدث بها، ومثال ذلك المهاجر إلى بلد يتكلّم لغة ثانية؛ إذ تكون درجة إتقان اللّغة في مثل هذه الحالة محدودة، لكن رغم ذلك بإمكان الشّخص أن يستعملها ويتواصل بها، عن طريق التركيز على الجوانب الشفوية.
- اكتساب اللّغة الثانية عن طريق الدراسة الأكاديمية، وتتميز بكونها تركز على الاهتمام بالجانب اللغوي وفهم المكتوب.

ما أنف ذكره، نستخلص من خلاله أن هناك ثلاثة أنماط لاكتساب اللّغة الثانية[1]:

- جنبا إلى جنب مع اللّغة الأولى.
- بعد اللّغة الأولى لكن بطريقة تلقائية وغير منظّمة.
- بعد اكتساب اللّغة الأولى، ولكن بواسطة دراسة مقصودة منظّمة.

1. طريقة النحو والترجمة (méthode traditionnel):

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق التي استخدمت في تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها إذ نجد أن لها تسميات عديدة، من بينها، الطريقة الكلاسيكية، سميت بهذا الاسم نسبة لاستعمالها في تعليم اللغات الكلاسيكية كاللاتينية والإغريقية، بعدها استعملت بغية مساعدة المتعلّمين على قراءة وتذوق آداب اللّغات الأجنبية؛ إذ سعت إلى تدريس المتعلّمين قواعد اللغة الهدف، أملا في أن ذلك سيمكّنهم من التعرف بشكل أفضل على قواعد لغتهم الأم وتجريدها في مجالي التخاطب والكتابة[2].

---

[1]– رقية ابليلية، اكتساب اللغة الأولى والثانية، ص241.

[2]– ينظر: دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1997م، ص5.

وفقا لمنظور هذه الطريقة، فإن الطالب عليه أن يتعلّم اللّغة الأجنبية عن طريق التعرف على القاعدة اللّغوية وحفظها، بعدها يتم تطبيقها على استخدام اللّغة وخصوصا في القراءة والكتابة، ومن أبرز التدريبات اللغوية شيوعا في هذه الطريقة هي الترجمة من اللّغة الهدف(La langue cible) إلى اللغة الأولى(La première langue)، والتركيز خاصة على الصيغ الصرفية والنحوية...[1]

ما تم ذكره، يوحي لنا أن هذه الطريقة تعتمد الترجمة أساسا في التعليم؛ أي الترجمة من اللغة الهدف(la langue cible) إلى لغة الانطلاق(La langue source) .

2. الطريقة المباشرة (méthode direct):

تشبه الطريقة المباشرة مثيلتها طريقة النحو والترجمة كونها غير جديدة، فقد طبقت من طرف معلمي اللّغات الأجنبية لسنين عديدة ثم أُعيدت إلى الحياة حديثا، نظرا لأن التعليم هو تعلّم كيفية استعمال اللّغة الأجنبية للاتصال والتخاطب، وهذه الطريقة جاءت كرد فعل عن سابقتها؛ لأن طريقة النحو والترجمة لم تكن ذات فعالية في تأهيل المتعلّم لكي يستخدم اللّغة الأجنبية استخداما للتواصل والتخاطب اليومي، لهذه الطريقة قاعدة أساس واحدة وهي "تحريم الترجمة"، واستمدت الطريقة المباشرة تسميتها من حقيقة مفادها أن المعنى يرتبط مباشرة باللّغة الجديدة بدون المرور بعمليات الترجمة للغة الأم(langue mère)[2].

يعني، تم الانتقال من ترجمة النصوص إلى التركيز على المهارات الشفوية.

3. الطريقة السمعية الشفوية- البصرية(méthode audiovisuelle):

بدأت هذه الطريقة في الولايات المتّحدة الأمريكية إبان الحرب العالمية الثانية، لأسباب عسكرية بحتة، وذلك بسبب الحاجة الملحة لتعلّم اللّغات الأجنبية بشكل سريع، ظهرت

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص156.

[2]- ينظر: دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص21.

الطريقة السمعية الشفوية من الأفكار التي انبثقت من علم النفس السلوكي ونظريات علم اللّغة الوصفي[1].

سميت بالسمعية الشفوية- البصرية، كونها تجمع بين الاستماع إلى اللّغة، بعدها إعطاء الرد الشفوي مع توافر العنصر المرئي أو من دونه[2].

من مبادئها الأساس نذكر[3]:

- اللّغة هي الكلام المنطوق، لا الكلام المكتوب.
- على المعلم أن يعلّم اللّغة ذاتها، لا أن يعلّم معلومات عنها.
- اللّغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها، لا الأنماط اللّغوية المعيارية التي يفرضها عليهم آخرون.
- اللّغات تختلف فيما بينها.

4. الطريقة التواصلية (communicative approche):

إن التواصل، واستخدام اللّغة في الأغراض المختلفة والمواقف المتنوعة، ظل الهدف الأسمى لتعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها، لذا ونظرا للإطار المتشابك والمتناغم في الآن نفسه من النظريات اللّغوية والسيكولوجية والاجتماعية، قامت الطريقة التواصلية أو الوظيفية في تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها[4].

[1]- ينظر: دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص37.

[2]- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص161.

[3]- المرجع نفسه، ص162، 163، 164.

[4]- ينظر: دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، ص167.

يعدّ التفاعل التواصلي محور الحوار ومكونه الأساس، لذا لا يخلو أي حوار من تفاعل تواصلي بين أطرافه؛ أي الفعل ورد الفعل في الكلام، حسب السياق الملائم، فتبادل الأخذ والعطاء بين ممثلي الخطاب وفق سياق حواري محدد، يلزم التعاون ويبنى على الملاءمة[1].

صفوة القول، تغيرت نظرة تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها؛ إذ أصبحت تركّز على الكفاية التواصلية في المواقف والسياقات المتنوعة، فهدف هذه الطريقة الجوهري هو أن تمكّن المتعلّم من التواصل باللّغة الثانية مع محيطه الاجتماعي بسهولة ويسر.

VII. نظريات تعلّم اللّغات الأجنبية (Théories de l'apprentissage des langue étrangères):

نظريات التعلّم (Théories d'apprentissage) هي المحاولات المختلفة التي قام بها العلماء في محاولتهم لتفسير عملية تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها، تقوم مجملها على اجتهادات أصحابها في هذا المجال، لذا نجد اختلافات كثيرة بينها، بيد أنها حاولت أن تجد تفسيرات وتحليلات لتعلّم اللغات، لذا تقوم هذه النظريات على فرضيات ومبادئ سنتعرف عليها.

1. نظرية التطابق(théorie d'accord):

من خلال اسمها نستشف، أنها ترى أن عملية اكتساب اللّغة الأم وتعلّم اللغة الثانية هو نفسه؛ أي متطابقان، ولا يوجد أي تأثير للغة الأم(Langue mère) في تعلّم الفرد اللغة الأجنبية (Langue étrangère)[2].

هذه النظرية لم تحمل على محمل الجد بسبب الكثير من المزاعم التي نادت بها؛ إذ إنها تتجاهل الكثير من الأمور التي لها صلة مباشرة بعملية تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها كالتطور المعرفي عند الأفراد والظروف الاجتماعية والتعليمية وغيرها من العوامل التي تؤثّر

[1]– ينظر: محمد نظيف، الحوار وخصائص التفاعل التواصلي دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د. ط)، 2010م، ص15.

[2]– ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص50.

في هذه العملية، بيد أن أهمية هذه النظرية، تكمن في كونها تركّز على إمكانية النظر في الإستراتيجيات المتشابهة في تعلّم اللّغة الأم واللّغة الأجنبية[1].

2. نظرية التباين(théorie contrastive):

يرى أصحاب هذه النظرية على عكس سابقتها، أنّ تعلّم اللّغة الأجنبية يتحدد بصورة كبيرة بفعل التراكيب الموجودة في اللّغة الأم، فالتراكيب والصيغ التي تشبه الموجودة في اللّغة الأولى، يمكن أن يتعلّمها الفرد بيسر كبير وتسمى بالنقل الإيجابي(Positive Transfer) في حين أن التراكيب والصيغ التي تختلف عن تلك الموجودة في اللّغة الأولى، يجد الفرد صعوبة كبيرة في تعلّمها وتسمى بالنقل السلبي(Négative Transfer)، وهي سبب في حدوث الأخطاء في تعلّم اللّغة الأجنبية نتيجة التداخل(Interférence) الذي يحدث بين اللّغة الأولى واللّغة الثانية[2].

منذ ظهور هذه النظرية على يد "روبرت لادو" (Robert lado)(1915م-1995م) في الخمسينات، وعلماء اللغة يقومون بتحليل اللّغات والمقارنة بينها من أجل تحديد أوجه التشابه والاختلاف، لاستخلاص ما يفيد من تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها، لقد حظيت عند ظهورها ببعض النجاح، لكن سرعان ما ظهر قصورها، والسبب يعود إلى كون التشابه والاختلاف من جهة، وعملية تعلّم اللّغة من جهة أخرى، هما عمليتان مختلفتان تماما، لذا فإن التنبؤ بمدى التأثير بين الخصائص البنوية، لابد أن يقوم على الطريقة المناسبة التي تمكّن المتعلّم بموجبها تمثّل هذه الخصائص وتعلّمها[3].

من أهم الفرضيات التي تقوم عليها هذه النظرية نجد[4]:

- اللّغة الأصلية هي المصدر الرئيس للخطأ في إنتاج واستقبال اللّغة.

---

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص77.

[2]- ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص50.

[3]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص77.

[4]- سوزان م جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: ماجد الحمد، ج1، النشر العلمي والمطابع، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د. ط)، 2009م، ص118.

- يمكن أن نفسر الأخطاء بالنظر إلى الاختلافات بين اللّغة الأولى واللّغة الثانية.
- كلما كانت الاختلافات أكبر، كان احتمال حدوث الأخطاء الأكبر.
- ما ينبغي أن يفعله المرء عند تعلّم لغة ثانية هو أن يتعلّم التراكيب المختلفة عن لغته الأولى، أما التراكيب المتشابهة فيمكن أن تهمل؛ إذ لن تكون سببا في حدوث تعلّم جديد.
- تحدد التراكيب المختلفة والمتشابهة بين اللّغتين الصعوبة والسهولة في التعلّم.

3. نظرية تحليل الأخطاء (Théorie de l'analyse des erreurs):

من عيوب النظرية السابقة، نجد أنّها تتجاهل التدخّل اللغوي الذي ينجم من اللّغة الأجنبية نفسها، لذا جاءت هذه النظرية لتسلط الضوء على هذه القضية، باعتبار أن المتعلّم قد يخطأ في استخدام اللّغة نتيجة التجسيد الخاطئ للقواعد اللغوية التي سبق وأن تعلّمها من قبل قامت نظرية تحليل الأخطاء على العديد من العوامل وهي: التعرف على الأخطاء الحقيقية ثم تمييزها عن الهفوات، بعدها وصف هذه الأخطاء وتصنيفها(إلى أخطاء صوتية وصرفية ونحوية، أو أخطاء إضافة أو حذف أو إبدال أو ترتيب)، أخيرا تحديد أسباب هذه الأخطاء لمعرفة المصدر الأساسي في حدوثها نحو: التداخل مع اللّغة الأم، أو التدخل مع اللّغة الأجنبية ذاتها، أو أخطاء صدرت نتيجة الموقف التعليمي، أو عن الموقف التواصلي[1].

توجد العديد من الخطوات التي يجب اتباعها عند تحليل الأخطاء[2]:

- يجب جمع المعلومات اللّغوية وتصنيفها، سواء كانت المكتوبة أم المنطوقة.
- تعريف الأخطاء، وتصنيفها، وعدها، بالإضافة إلى تحليل مصدرها.
- علاج الأخطاء، يمكن، اعتمادا على نوعية الخطأ وتكراره، التدخل لتحسين نوعية التعليم.

4. نظرية الجهاز الضابط:

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص78.

[2]- ينظر: سوزان م جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ص129.

اهتمت نظرية الجهاز الضابط التي أتى بها ستيفن كراشن (Stephen krashen) بالعلاقة بين التعلّم التلقائي(Spontanée apprentissage) والتعلّم الموجه (Guide apprentissage)[1].

ويرى أصحابها أنّ تعلّم اللّغة الأجنبية يتم وفق طريقتين[2]:

- اكتساب اللّغة لا شعوريا من خلال المواقف التواصلية الحقيقية الهادفة للاستخدام لأغراض الحياة الطبيعية.
- تعلّم اللّغة إراديا، ويكون بالتمكّن من قواعد اللّغة الأجنبية أولا من غير الاهتمام الكبير بالتواصل المباشر، وإن التواصل يكون تحصيلا حاصلا بعد التمكّن من قواعد اللّغة الأجنبية.

قامت هذه النظرية على خمس فرضيات رئيسة تفسر كيفية اكتساب اللّغة الثانية تمثّلت في[3]:

أ- **فرضية الاكتساب والتعلّم (L'hypothèse d'acquisition et d'appretissage)**: تعني هذه الفرضية أن عملية اكتساب اللّغة الأجنبية يتم وفق مسارين، أما الأول فهو الاكتساب الذي يقوم بطريقة لا واعية، في حين الثاني هو التعلّم الذي يتم بطريقة إرادية واعية والأول أكثر أهمية من الثاني بالنسبة لكراشن.

ب- **فرضية المراقبة (l'hypothèse Surveiller)**: ترى هذه الفرضية أنّه كلما كان الاكتساب جيدا انعكس ذلك على الطلاقة اللغوية للمتعلّم، فالتعلّم هنا يعمل كمراقب بناء على قوانين الإدراك بغية تصحيح المخرجات من نظام اللّغة المكتسبة، هذا كلّه يحدث سواء قبل الأداء اللغوي أم أثنائه، وبالإمكان أن يحدث في فترة لاحقة.

---

[1]- ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص78.

[2]- أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص50، 51.

[3]- ينظر: خالد بن عبد العزيز الدامغ، السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد1و 2، 2011م، ص761، 762.

ت- فرضية الترتيب الطبيعي (L'hypothèse de l'ordre naturel): من منظور هذه الفرضية نجد أن عملية اكتساب اللّغة يمكننا التنبؤ به، لأنّه يتم وفق مسار معين يمكننا معرفته، وترى كذلك أن اكتساب اللّغة الأولى وتعلّم اللّغة الثانية، يوجد تشابه بينهما، لذا وفق هذه الفرضية يفسر التشابه بين أخطاء متعلمي اللّغات الثانية مع أطفال متعلمي لغاتهم الأصلية.

ث- فرضية المدخلات (Hypothèse d' intrants): ترى أن المدخلات ضرورية لتعلّم اللّغة الثانية، لذا لابدّ أن نوليها عناية كبيرة، لما لها من فعالية في عملية تعلّم اللّغة فالمدخلات تعطى للمتعلّم بشكل مكثّف مع تبسيطها له لكي تثمر نتائج إيجابية، بيد أن كراشن لم يوضّح أكثر كيف تكون المدخلات ملائمة لتعلّم اللّغة الثانية.

ج- فرضية المصفيات المؤثّرة (Hypothèse du filtre affectif): يرى كراشن من خلال هذه الفرضية أن هناك العديد من العوامل التي تسهم في الاكتساب الجيد للغة أو تحول دون ذلك، وتتمثّل هذه العوامل في: الدافعية، والثقة بالنفس والقلق، فعندما يكون المتعلّم في وضع انفعالي غير إيجابي ينعكس بالسلب على تعلّمه للغة، ومثال ذلك، انعدام الدافعية، القلق المفرط، وغياب الثقة بالنفس...

5. نظرية اللغة الانتقالية (théorie Inter langue):

لاشك أنّ الهدف الأساس من تعلّم أية لغة هو أن يتواصل بها الفرد مع غيره بغية تلبية حاجاته ورغباته، لذا نجد أن متعلّم اللغة قبل أن يصل إلى مرحلة إتقان اللّغة الأجنبية يمر بمراحل معينة، يشكّل خلالها " لغة مرحلية أو انتقالية...ولذلك فإن وظيفة كل كلمة وكل جملة بل كل تركيب لغوي في هذه اللّغة المرحلية ليست بالضرورة هي ذات الوظيفة في اللّغة الأجنبية، بل إنّ لها مآرب أخرى عند المتعلّم ذاته، وعملية تعلّم اللّغة الأجنبية في هذه الحالة ينظر إليها على أنّها سلسلة من عمليات الانتقال من مرحلة إلى أخرى تقرب المتعلّم من تعلّم اللّغة الأجنبية المستهدفة»[1].

[1]- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص79.

6. نظرية التّثاقف (Acculturation théorie):

تعددت التعريفات التي حاولت أن تعطي تعريفا كافيا ووافيا للثقافة(La culture) واختلفت وجهات النظر حول هذا المصطلح من بين هذه التعريفات نجد:

- « نقصد بالثقافة ما يسود المجتمع من أنظمة العقائد والعادات والتقاليد والأفعال وردود الأفعال، والذي لاشك فيه أن اللّغة هي المعبر الأهم عن ثقافة المجتمع، بل ذهب بعضهم إلى أن اللّغة هي الثقافة، والثقافة هي اللّغة»[1].
- « الثقافة طريقة حياة، وهي السياق الذي نعيش، ونفكر، ونشعر، ونرتبط بالآخرين في إطاره، وهي المادة "اللاصقة" التي تربط مجموعة من الناس بأخرى»[2].
- « ولقد نعرف الثقافة بأنّها الأفكار والعادات والمهارات والفنون والأدوات التي تميز جماعة بشرية ما من جماعة أخرى في حقبة ما من الزمن»[3].

عرضنا فيما مضى بعض تعريفات مصطلح الثقافة، وكما رأينا من الصعب بمكان أن نجد لها تعريفا جامعا مانعا، لذا التعريفات التي ذكرت في مجملها تدور كون الثقافة هي التي تؤثّر في شخصية الفرد وتسهم في تشكيلها من النواحي جميعها سواء على المستوى المعرفي أم السيكولوجي، وأقرب تعريف للثقافة في نظرنا هو التعريف العملي لها من طرف "مالك بن نبي"(1905م- 1973م) فقد عرفها بقوله: الثقافة هي « مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية، التي تؤثّر في الفرد منذ ولادته وتصبح لا شعوريا العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة الذي ولَد فيه»[4]، ونظرا لهذا الدور الجوهري فإن لها أهمية كبيرة جدا في تعليم اللغات الأجنبية « فاللّغة جزء من الثقافة والثقافة جزء من اللّغة، لا تنفصل إحداهما عن الأخرى. ومن ثم فإن اكتساب لغة أجنبية يعني اكتساب ثقافة أجنبية»[5].

---

[1]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص24.

[2]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص150.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، تر: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط4، 1994م، ص74.

[5]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص152.

إن عملية امتصاص الأطفال للثقافة أطلقت عليها عدة تسميات منها: التعلّم والتربية والتنشئة الاجتماعية، والتنشئة الثقافية، والتثاقف[1].

يشير مصطلح التثاقف(Acculturation) إلى التغير الثقافي الذي يتم بسبب تأثّر الثقافات مع بعضها البعض، بموجب الاتصال بينها، هذه الثقافات تكون متناقضة تناقضا ظاهريا، مما يؤدي إلى تبادل وأخذ الكثير من المكونات الثقافية، ويشمل التثاقف عددا كبيرا من المتغيرات[2].

من هنا، فإن نظرية التثاقف (théorie Acculturation) تجمع بين فرضية أساسها البعد النفسي والبعد الاجتماعي، أما البعد الأول فيتمثّل في الحالة النفسية للمتعلّم ومدى استعداده وجاهزيته لتعلّم اللّغة الأجنبية، في حين الثاني يشمل مدى تشابه الثقافة الأصلية للمتعلّم بثقافة المجتمع الذي يحاول تعلّم لغته، فكلّما زاد هذا التشابه أسهم ذلك في فعالية التعلّم، وإن كان هناك اختلاف حد ذلك في عملية تعلّم اللّغة الأجنبية.

في نهاية هذا الفصل، ومن خلال ما سقناه آنفا، يظهر جليا لنا، مدى أهمية اكتساب اللّغة الأولى بالنسبة للطفل، لذا حاولنا أن نعرض جل النظريات التي تفسر عملية الاكتساب اللّغة الأولى، وأبرز المراحل التي يمر بها الطفل في سبيل اكتسابها، كما تحدثنا عن اللّغة الثانية؛ إذ عرجنا على العوامل المساعدة في تعلّمها، ثم الإستراتيجيات التي يتّبعها المتعلّم بالإضافة إلى طرائق تعليم اللّغة الثانية وتعلّمها، وكذا نظريات تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها.

[1]– ينظر: هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، (د. ط)، الكويت، 1988م، ص49.

[2]– ينظر: المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ص4.

الفصل الثاني: أهمية اللغة الانتقالية في تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها

الفصل الثاني: أهمية اللغة الانتقالية في تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها

تمهيد:

نتيجة لتطور الأبحاث والدراسات في الحقل اللغوي في السنوات الأخيرة، خاصة ما تعلّق منها بتعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها، فقد أفرزت جل هذه الدراسات والأبحاث أن متعلّم اللّغة الأجنبية، لا يتقن اللّغة الهدف مباشرة، بل يمر بمراحل معينة تتدرج باستمرار من مرحلة إلى أخرى مع مرور الزمن، حتى يقترب تدريجيا من نظام اللّغة الأجنبية كما يتكلّمها أصحابها، شرط مواصلة عملية التعلّم؛ إذًا الغوص في هذه المراحل ومعرفة كنهها وخباياها هو ما سنحاول الوصول إليه من خلال دراستنا هذه.

المبحث الأول: اللّغة الانتقالية (Inter langue)

تمهيد:

يمر متعلّم اللّغة الثانية (La deuxième langue) في سبيل تعلّمه لهذه اللغة، بعد لغته الأولى(La première langue)، برحلة مثيرة تظهر خلالها لغة أخرى تصدر عنه، هذه اللّغة الجديدة، هي التي عكف الباحثون بالبحث عن دقائقها وتفاصيلها، خاصة بعد تغير نظرتهم إزاء الأخطاء اللغوية، لذا البوادر الأولى لهذه اللغة كانت وليدة الدراسات المتعلّقة بفرضية تحليل الأخطاء.

I. مفهوم اللغة الانتقالية (Inter langue):

أ- لغة:

ورد في معجم الوسيط:« نقَل الشّيء نقلاً: حوله من موضع إلى موضع، ونقل الكتاب: نسخه، ونقل الخبر أو الكلام: بلّغه، انتقَل: تحول من مكان لآخر»[1].

[1]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، باب النون، (د. ط)، 2004م، ص949.

من هذا المنطلق، فنقل الشّيء هو تحويله من مكان لآخر، يعني عدم الثبات والاستقرار في الموضع والمكان نفسه، إذًا فتحويل الشّيء هو انتقاله من مرحلة إلى أخرى؛ أي تغير حالة الشّيء وتبدلها، فهي لا تبقى على وتيرتها وهيئتها الأولى.

ب- اصطلاحا:

قبل أن نعرج ونتحدث عن مفهوم اللّغة الانتقالية (Inter langue) اصطلاحا، لابد علينا أولا، أن نشير ونؤكد إلى اختلاف أهل الاختصاص في وضع وترجمة مصطلح "اللّغة الانتقالية".

استعملت منذ بداية السبعينيات، العديد من المصطلحات التي تصف المفهوم نفسه، نذكر من بينها: النظام التقريبي (systeme approximatif) (نمسر 1971م)، والقدرة الانتقالية (competence transitionnelle) (كوردر corder 1967م)، واللهجة الخصوصية (dialecte idiosyntratique) (كوردر corder 1971م)، لغة المتعلم (langue de l'apprenant) (فارش Faerch) و(هاستروب Hasstrup) و(فيليبسون Phillipson) سنة (1948م)[1].

بالإضافة إلى: اللّغة البينية واللّغة الوسيطة، واللّغة المتشابكة، واللّغة المرحلية واللّغة الانتقالية... هذه المصطلحات كلّها تصب في المنحنى نفسه عموما، وهذا لا ينفي أن كل مصطلح يمتلك فكرة بعينها.

في هذا المضمار، نجد أن متعلّم اللغة الأجنبية يغير من أدائه اللغوي بغية الاقتراب من أداء المتكلّم الأصلي، فعدم الاستقرار في صفات لغته أمر متوقع ومرغوب فيه، لذا نجد كوردر (corder) يطلق مصطلح "**لهجة الدارس الانتقالية**" على اللهجة الغريبة التي تصدر من المتعلّم، فحقيقة اللهجة الانتقالية عنده لا تؤثّر في البحث من حيث إنها لغة[2].

---

[1]- ينظر: سوزان م جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج1، ص18.

[2]- ينظر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982، ص139.

من خلال ما سبق عرضه، نلحظ أن كوردر (corder) وحده أطلق عدة مصطلحات على اللّغة نفسها نحو: القدرة الانتقالية، اللهجة الخصوصية، لهجة الدارس الانتقالية، وهذا دليل على صعوبة ضبط المصطلح.

ونحن في دراستنا استخدمنا مصطلح اللغة الانتقالية؛ لأنه في نظرنا المصطلح الأكثر تعبيرا عن هذه اللّغة، كما أنه الأكثر استعمالا، بالإضافة إلى ذلك كونها تنتج عن طريق الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلى أن يصل المتعلّم إلى إتقان اللغة الهدف.

من بين التعريفات التي أطلقت للغة الانتقالية نذكر:

- هي أن " دارس اللّغة الثانية يكون لنفسه نظاما لغويا خاصا به وحده، لا هو نظام اللّغة الأم ولا هو نظام اللّغة الهدف بل يتوسطها، ويقوم على اجتهاد في وضع نظام وبنية للمثيرات اللّغوية التي تحيط به"[1].
- اللّغة الانتقالية هي أن متعلّم اللّغة الأجنبية " ينشئ بطريقة منطقية منتظمة، وعن طريق التجربة والخطأ، نظاما لغويا خاصا به، في كل مرحلة من مراحل تعلّم اللّغة يكون وسطا بين اللّغتين، ويقترب تدريجيا من اللّغة الأجنبية السليمة كما يتكلّمها أهلها"[2].

انطلاقا مما ذكرناه آنفا، فاللّغة الانتقالية هي اللّغة التي ينتجها متعلّم اللّغة الهدف سواء كانت صحيحة أم خاطئة، لها سماتها وخصائصها المميزة، هذه اللّغة تصدر من المتعلّم أثناء تعلّمه للغة الأجنبية؛ إذ يتدرج خلال عملية التعلّم خطوة خطوة إلى أن يصل إلى النظام اللّغوي الصحيح كما يتحدث به أصحابه.

مخطط رقم(05): يبرز تموضع اللّغة الانتقالية بين اللّغتين(ل1، ول2).

[1]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص202

[2]- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص94.

II. دور الأخطاء في تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها(Le rôle des erreurs dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère):

قبل أن نتحدث عن دور الأخطاء في تعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها، علينا أن نشير في البداية إلى الفرق بين العديد من المصطلحات وهي: زلة اللّسان، والغلطة، واللحن والخطأ.

- **زلة اللسان (lapsus):** ناتجة عن طريق تردد المتكلّم وعدم انتباهه، ومثال ذلك، أن تصدر من شخص عربي له مقوماته العقلية هذه الجملة "عبد الكريم تلميذة"، ولو صدرت نحو هذه الجملة عند أجنبي لكان ذلك خطأ وجهلا بالقاعدة[1].
- **الغلطة (la faute):** هي أن ينتج المتكلم كلاما غير ملائم للموقف الذي يريد أن يتحدث عنه، يعني خطأ في الأداء يظهر أثناء إنتاج الكلام[2].
- **اللحن:** يظهر نتيجة مخالفة المتكلّم أو الفرد قواعد اللغة مرات عدة إلى الحد الذي يجعلنا لا نعده مجرد زلّة لسان[3].
- **الخطأ (erreur):** هو « انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم»[4].

نجد أن الفرق بين المصطلحات السابقة الذكر، يكمن في أن زلّة اللّسان والغلط بإمكان المتعلّم أن يتعرف عليهما، ويصحح ما صدر عنه، ويقع فيهما المتعلّم نتيجة أسباب عدة كالقلق والتردد والتّعب وغيرها من الأسباب، في حين نجد أن اللّحن والخطأ يرجعان لكون المتعلّم لم يتقن بعد اللّغة الأجنبية، خاصة القواعد النحوية، فهو يجد صعوبة كبيرة في معرفة مكمن الخطأ وتصحيحه بمفرده، وعلّة ذلك قلّة تحكمه وجهله بالقواعد اللغوية، وترد هذه المصطلحات سواء في اللّغة الأولى أم الثانية.

---

[1]- ينظر: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، مكة المكرمة، (د. ط)، 2015م، ص204.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4]- دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص204

لقد كان الخطأ قديما يعدّ أمرا سلبيا يعاقب عليه المتعلّم بطرائق وأساليب مختلفة، حتى أنّنا نجد المعلّم يتفنن في عقابه للمتعلّم سواء كان هذا العقاب جسديا أم معنويا كالضرب والتهديد، والسب... وانعكس هذا الأمر كلّه على نفسية المتعلّم كالخوف من الإجابة والمشاركة، تغيبه من الحضور إلى المدرسة، التبول اللاإرادي وضعف الشّخصية إلى غير ذلك من المشاكل النفسية والجسدية التي تولّدت فيه جراء نقص الوعي من المخاطر المترتّبة عن ذلك، جل ما ذكرناه من مخاطر، قد تؤدي إلى تكوين متعلّم سلبي يخاف من المواجهة ويخجل من التعبير عن آرائه وأفكاره، ومحصلة ذلك ترجع إلى الخوف الذي تولّد فيه نتيجة طريقة تعامل المعلّم مع الخطأ الذي صدر عنه.

اعتبره المختصون حديثا طريقة ووسيلة لمعرفة المستوى الذي وصل إليه المتعلّم من معارف ومعلومات وأفكار « لأن المتعلّم في عملية التعلّم يختبر معارفه المسبقة ليتحقّق من مدى صحتها من خطئها وهو ما يجعله بالضرورة يقع في أخطاء، ويتحفّز ببذل جهد إضافي لتصحيحها، فلو كان يعرف ما يتعلّم من مفاهيم أو صيغ وقواعد لغوية لما أخطأ فهي تسمى أخطاء تطورية»[1] ؛ إذًا نلحظ هنا، أن طريقة تعامل المعلّم مع الخطأ ينعكس بالإيجاب على المتعلّم، فهو يجد راحة كبيرة في التعبير عن آرائه وأفكاره ولا يخجل منها؛ أي أن النظرة الحديثة المغايرة اتجاه الخطأ، تؤدي إلى تكوين متعلّم يمتلك شخصية قوية، إيجابي وفعال في العملية التّعليمية وليس متلقيا سلبيا.

إنّ الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها المتعلّم، أصبحت تشكّل دورا إيجابيا في العملية التعليمية التعلّمية، فهي مؤشّر يمكننا من خلاله معرفة مستوى العمليات العقلية التي وصل إليها، لذا أصبحت تعدّ« مظهرا لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل، تدل كل

[1]– خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية أطروحة دكتوراه، تخصص: أرطفونيا، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2012م، ص178.

مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذلك التطور، وتستحق الدراسة على هذا الأساس»[1].

إن المتعلّم يـ بني تعلّماته من خلال المحاولات الخاطئة التي يقع فيها، لذا الأخطاء اللغوية أضحت نقطة انطلاق فعالة لاكتساب المعارف والمعلومات وبناء خبراته وشخصيته فطريقة التجربة والخطأ أثبتت فعاليتها وجدارتها في عملية تعليم اللّغة سواء اللغة الأولى أم اللّغة الهدف.

صفوة القول، جميل أن يتعلّم المتعلّم من أخطائه، إن أراد أن يصل إلى مرحلة إتقان اللّغة الثانية، فلا بد له أن يقع في أخطاء، غالبا ما تتميز هذه الأخطاء بالكثرة في المراحل الأولى من تعلّمه ثم تبدأ في الانحصار تدريجيا، هذا الأمر طبيعي ووارد جدا إن أراد أن يتعلّم لغة جديدة، تعد هذه الأخطاء بمثابة تجارب تثري رصيد حياة المتعلّم، لكن كثرة الأخطاء دون وجود تغذية راجعة من طرف المعلم، تؤدي إلى إعاقة عملية التواصل بين المتعلّم والناس خاصة إن تكررت الأخطاء نفسها دون تصحيحها، محصلة ذلك كلّه التأثير السلبي على المتعلّم، على أصعدة مختلفة، نفسيا واجتماعيا واقتصاديا وحضاريا...إضافة إلى هذا التأثير اللغوي على الاتصال بأشكاله المختلفة وفي مقاماته المتعددة التي يرد فيها[2].

III. خصائص اللّغة الانتقالية(Propriétés de l'inter langue):

تتميز اللّغة الانتقالية بمجموعة من الخصائص تختلف عن خصائص اللّغة الأولى واللّغة الثانية، بيد أن هذا لا يمنع من وجود أشياء تشترك بها معهما، فهي لغة يستطيع المتعلّم التفاهم بها رغم محدوديتها، تتميز بالانتظام وقابلة للوصف بشرط توافر الوسائل لتفسيرها وفهم معانيها، لذا قد نجد المتعلّم يستعمل جملا محرفة وسيئة الصياغة وخاطئة من حيث

[1]– نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص94.

[2]– ينظر: منال نبيل قاسم السعدي اليافعي، الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية طلبة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر أنموذجا، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، 2016م، ص8، 9.

قابليتها للوصف في ضوء لغته الأولى أو الثانية لكن قد تكون جمل المتعلّم حسنة الصياغة في ضوء لهجته الانتقالية في ذلك الموقف[1].

من أبرز خصائص اللّغة الانتقالية نجد[2]:

- تتكون اللّغة الانتقالية من نظام معرفي ضمني، مع صعوبة الوصول إلى حقيقة القواعد التي تحكم هذه اللّغة.
- تمثّل نظاما لغويا للمتعلّم كالذي يوجد في نظام لغته الأم، وهذا قد يفسر الاتّساق الذي يظهر في لغة المتعلّم أثناء استخدام اللّغة الثانية.
- تتميز بكونها هشّة، يعني بعدم الثبات والاستقرار؛ لأنّها مازالت لم تكتمل بعد، ومن السهولة خرقها، من خلال ما يتلقاه المتعلّم من الدخل اللغوي الخارجي، وكذا عن طريق العمليات الداخلية التي يستخدمها كالمبالغة في التعميم.
- للّغة الانتقالية نظام انتقائي مؤقت، فالمتعلّم يبني قواعد لغته مع الوقت، يعني ذلك انتقاله بسلسلة من المراحل المتتابعة.
- تتغير اللّغة الانتقالية للمتعلّم مع الوقت، ففي مراحل تطور نظامه المعرفي اللّغوي يغير التراكيب والقواعد التي يستخدمها، بيد أن هذا لا يمنع من وجود جزء يسير منه يكون عشوائيا، إلّا أن هذا التغير في مجمله محكوم وفق نظام اللّغة الانتقالية.
- اللّغة الانتقالية هي نتاج الإستراتيجيات العامة للمتعلّم؛ إذ تؤثّر فيها وفق نسبة توظيفها من طرفه.
- قد يلجأ المتعلّم إلى معالجة النقص الذي يعانيه في لغته الانتقالية، أو الصعوبات التي تعترضه عند الحديث بها، عن طريق توظيف إستراتيجيات الاتصال المختلفة.
- قد تتحجر اللّغة الانتقالية للمتعلّم ويتوقّف نموها، إذا لم يجد التغذية الراجعة الملائمة وبالتالي لا يصل إلى مستوى المتحدث الأصلي.

---

[1]– ينظر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص139.

[2]– ينظر: عبد الله بن يحيى الفيفي، تحليل الأخطاء في المدونات اللغ وية للمتعلّمين المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجا، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد18، 2017م، ص207، 208.

IV. مراحل تطور اللغة الانتقالية(étapes du développement d'inter langue):

لقد ذكرنا سابقا، أن اللّغة الانتقالية للمتعلّم، تجمع بين الصحة والخطأ في الأداء، يعني عدم انتظامها، لذا فهي تتكون من مجموعة من المراحل، وإن اختلفت عند الباحثين من حيث العدد، فهناك من جعلها ثلاث مراحل تتمثّل في: (المرحلة السابقة للانتظام، ومرحلة الانتظام ومرحلة ما بعد الانتظام)، في حين بعضهم جعلها أربع مراحل وهي: (مرحلة الأخطاء العشوائية، ومرحلة النشوء، ومرحلة الانتظام وأخيرا مرحلة الاستقرار)، ونحن سنعتمد التصنيف الثاني:

1. مرحلة الأخطاء العشوائية: وهي التي أطلق عليها كوردر "ما قبل النظام"، وفيها يدرك المتعلّم أن نظام اللّغة الثانية مبهم[1]، وأخطاؤه في هذه المرحلة تتميز بالعشوائية تماما قد يأتي بين الفينة والأخرى بصيغة صحيحة، لكنه لا يستطيع أن يصحح الخطأ الذي وقع فيه إن طُلب منه ذلك، ولا يستطيع التفسير لما اختاره من صيغ[2].

2. مرحلة النشوء: فيها يبدأ المتعلّم في إدراك وفهم بعض قوانين اللّغة الهدف، كما يسهم في إنتاج اللّغة لكن باطراد، قد تبدو بعض القوانين التي فهمها صحيحة عنده، لكنها في اللّغة الهدف عكس ذلك، لذا تتميز هذه المرحلة بالتقهقر في بعض الأحيان لما يواجهه المتعلّم جراء فهمه واستيعابه مبادئ وقواعد معينة، بيد أنه ينكص إلى المراحل الأولى أحيانا لا يزال لا يستطيع تصحيح الأخطاء التي يقع فيها إذا نبهه إليها شخص، وتتّسم هذه المرحلة بظاهرة التحاشي في بعض التراكيب والموضوعات[3].

3. مرحلة الانتظام: تتّسم لغة المتعلّم في هذه المرحلة بالانتظام، حتّى أخطاءه نجدها منتظمة، لا تزال القواعد اللّغوية غير محكمة لديه، لذا قد نجده اكتشف قاعدة ما، ولكنها

---

[1]- ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص211.

[2]- ينظر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص148.

[3]- ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص212.

خاطئة وهو يستعملها الآن، وإذا طلب من تصحيح خطئه لا يستطيع، بيد أنّه يعطي تفسيرا مناسبا للقاعدة التي عرفها[1].

4. مرحلة الاستقرار: هي المرحلة نفسها التي أطلق عليها كوردر" مرحلة ما بعد الانتظام" تقل أخطاء المتعلّم فيها؛ لأنّه قد سيطر على نظام اللّغة الهدف؛ إذ بإمكانه أن يعبر عن المعاني دون حدوث مشاكل، كما تظهر طلاقته اللّغوية للعيان بلا عوائق تذكر تتميز هذه المرحلة بقدرة متعلّم اللّغة الأجنبية على تصحيح الأخطاء التي تصدر عنه بنفسه دون أن يلفت انتباهه أحد ؛ لأن نظام اللغة الهدف قد اكتمل لديه، لذا تصدر عنه أخطاء طفيفة[2].

هذه هي مجمل مراحل اللّغة الانتقالية، التي يمر بها متعلّم اللغة الأجنبية، التي تتدرج صعودا نحو اللّغة الهدف، تقل أخطاءه مع مرور الزمن، ومع التعلّم المستمر، وكذا التغذية الراجعة المناسبة، لكي لا يقع في فخ التحجر اللغوي.

V. مصادر الأخطاء اللغوية(Source d'erreurs linguistiques):

لا تعدّ الأخطاء اللّغوية التي تصدر عن متعلّم اللّغة الأجنبية أخطاء عارضة فحسب بل لها مصادر متعددة ومتنوعة فبعضها مرده إلى التداخل اللغوي الذي يحدث بين اللّغة الأم واللّغة الهدف، وبعضها الآخر راجع إلى العديد من العوامل الداخلية والخارجية المحيطة بالعملية التعليمية التعلّمية[3] وغيرها من المصادر التي تكون سببا مباشرا أو غير مباشر في الأخطاء اللغوية للمتعلّم، لذا يجب أن نتعرف على الأسباب التي من ورائها يقع المتعلّم في الأخطاء اللغوية، من أجل معرفة طريقة التعامل معها، ولنتحكّم فيها ونوجهها الاتجاه الصحيح والملائم بواسطة التعزيز الناجع الذي يتخذه المعلّم.

إذًا، تعددت مصادر الأخطاء اللغوية وتنوعت نذكر من بينها:

---

[1]– ينظر: محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، المرجع السابق، ص148.

[2]– ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص213.

[3]– ينظر: مسعودة ساكر، مناهج تحليل الأخطاء، (د. ط)، (د. ت)، ص170.

1. **التداخل اللّغوي(Interférence linguistique):** هو عبارة عن تأثير متبادل بين اللغة الأولى(ل$_1$) واللغة الأجنبية(ل$_2$)[1] ؛ بمعنى تأثير اللّغة الأولى على اللّغة الهدف وتأثير عكسي، معنى ذلك، اللّغة الهدف بدورها تؤثّر على اللّغة الأولى؛ أي في الاتجاهين، ويبرز هذا التأثير في المستويات اللغوية المختلفة (صوتية، وصرفية، ونحوية ودلالية)، لذا تعرف هذه الحالة بالنقل من لغة أخرى.

في المنوال نفسه، نجد (George) سنة (1972م) يزعم أن ثلث الأخطاء التي تحصل عليها راجع إلى اللّغة الأصلية، في الوقت الذي ترى فيه (Duley) و(Burt) سنة(1975م) أن أقل من (05٪) في بياناتهم اللغوية مرده اللغة الأصلية[2].

محصلة الأمر كلّه، أنّه وفي بداية تعلّم أية لغة أجنبية يكون تأثير اللغة الأولى معتبرا وهو ما يطلق عليه التدخّل اللغوي أي التأثير يكون في اتجاه واحد، والظاهر في الأمر أن كمية هذا التدخل تتفاوت بين المتعلّمين، وعلّة ذلك تعود إلى كون« المتعلّم قد سبق له ملكة في لغته الأصلية، و هذه الأخيرة تعوق تمام الملكة الجديدة حيث تؤثّر الأنماط اللغوية التي اكتسبها الفرد في لغته الأولى على الأنماط اللّغوية التي يريد اكتسابها في اللّغة الثانية»[3].

1. 1. **مستويات التداخل اللّغوي:** وتتمثّل في المستويات الآتية[4]:

1. 1. 1. **المستوى الصوتي:** يعد من أبرز التداخل اللّغوي شيوعا، نظرا لكثرة حدوثه من جهة، وسرعة اكتشافه من جهة أخرى، فهو يظهر بكثرة عند متعلّم اللّغة الأجنبية الذي يتعلّمها في سن كبير، وتقل عند المتعلّم الأصغر سنا.

---

[1]– ينظر: كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، فرع: اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، الجزائر، 2002م، ص 71.

[2]– ينظر: سوزان م جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج1، ص167.

[3]– نور الدين دريم، أثر التداخل اللغوي في العملية التعليمية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف الجزائر، (د.ت)، ص125

[4]– ينظر: منال نبيل قاسم السعدي اليافعي، الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية طلبة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر أنموذجا، ص64، 65، 66.

1. 1. 2. **التداخل الصرفي:** المقصود من هذا المستوى من التداخل، هو أن يتدخل صرف اللّغة الأولى(ل1) في صرف اللّغة الأجنبية (ل2)، نحو: الاسم وما يطرأ عليه من تحول.
1. 1. 3. **المستوى النحوي(التركيبي):** نعني به تدخّل نظام ترتيب الكلمات بين اللغتين(ل1) و(ل2)، فكما هو معلوم فنظام ترتيب الجملة في اللّغة العربية(فعل+ فاعل+ مفعول به(إن استلزم الأمر))، وفي اللغة الفرنسية(فاعل+ فعل+ مفعول به)، ويظهر التداخل جليا في أمور عدة، نحو: استخدام حروف الجر في مواطن مختلفة، إذ نجد المتعلّم يزيدها تارة ويحذفها تارة أخرى، كما يستبدل حر جر بآخر...وهكذا.
1. 1. 4. **المستوى الدلالي:** نقصد به التداخل في دلالة المفردات، كقيام متعلّم اللغة الأجنبية ببناء تركيب لغوي فيه أخطاء في دلالة الفعل في سياق اللّغة الهدف والتداخل في دلالة الفعل بدلا من الاسم بسبب دلالة الكلمة في اللغة الأم...

ما سقناه سابقا ، يحيل إلى أنّ ظاهرة النقل من لغة إلى أخرى، خاصة من اللّغة الأولى إلى اللّغة الهدف، تكون بدرجة كبيرة في المراحل الأولى من تعلّم اللّغة الأجنبية، هذا راجع إلى تعو د المتعلّم على نظام لغته الأم، لذا من الطبيعي أن ينقل المتعلّم بكثرة من لغته الأصلية؛ لأنّه مازال لم يألف بعد نظام اللّغة الأجنبية، وهذا النقل يكون في المستويات المختلفة: (الصوتية، والصرفية، والنحوية والدلالية).

1. 2. **أنواع التداخل اللّغوي:** يعتمد التداخل اللّغوي على إحدى الحالتين[1]:
1. 2. 1. **التداخل السلبي:** يحدث هذا النوع من التداخل اللّغوي عندما يحاول متكلّم اللغة الأجنبية أن يتحدث اللّغة الهدف، لذا يستبدل بصورة غير شعورية عناصر من لغته الأولى إلى اللّغة الهدف، مما يؤدي إلى الوقوع في كثير من الصعوبات التي تـ حول دون إتقان اللّغة الهدف، إن لم يتم تدارك الوضع من طرف المعلم.

[1]- ينظر: علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، (د. ط)، (د. ت)، ص80.

1. 2. 2. **التداخل الإيجابي:** يحصل نتيجة محاولة متعلّم اللّغة الأجنبية سماع اللّغة الهدف، لذا فظاهر الأمر أنه كلما ازداد التشابه بين لغته الأولى واللّغة الهدف كان تعلّم اللغة الأجنبية أيسر.

2. النقل داخل اللّغة الواحدة: تحدث هذه الحالة بعدما يكتسب المتعلّم قدرا معينا من النظام اللّغوي الجديد الذي وقر في ذهنه، نحو ظاهرة التعميم الخاطئ للقواعد(Faute généralisation des regèles) داخل اللغة الأجنبية نفسها، وهو مؤشّر واضح وعلامة فارقة على مدى تقدم المتعلّم في تعلّمه للّغة الهدف[1].

في المنحى نفسه، عندما يبلغ المتعلّم أشواطا في تعلّمه للّغة الأجنبية يبدأ بمحاولة النقل من اللّغة الهدف نفسها، نحو تعميم قاعدة معينة، ويعود هذا إلى كون المتعلّم مازال لم يتحكّم بعد في قواعد اللّغة الأجنبية التي يريد تعلّمها.

3. بيئة التعلّم(Environnement d'apprentissage): تشمل ظروف التدريس بمكو ناتها المختلفة، نحو: المنهج المتّبع، وطرائق التدريس، ونوع المادة المدرسة، المكان الذي ندرس فيه...وغيرها، ولها دور أساس في العملية التعليمية التعلّمية، لذا تعد من أبرز مصادر الخطأ؛ لأن أركان العملية التّعليمية من معلّم ومتعلّم ومادة دراسية عناصر متكاملة مع بعضها البعض، وإن اختل ركن منها أدى ذلك إلى حدوث خلل واضح في الفعل التّعليمي التعلّمي، وفشل في تعلّم اللّغة الأجنبية.

من هنا، يجب أن يكون بين أطراف العملية التعليمية التعلّمية تفاعلا إيجابيا وفعالا خاصة المتعلّم؛ لأنه أصبح محور هذه العملية، فمنه تبدأ وإليه تخلص، وما دور المعلم في هذه الحالة إلّا موجها، لذلك ركّزت الدراسات والمقاربات الحديثة جلّها على المتعلّم، كونه أصبح عنصرا فعالا في عملية التّعليم والتّعلم، وليس مجرد مستقبل سلبي، مجمل ما ذكرناه آنفا، هو كي تؤتي العملية التعليمية التعلّمية أكلها لابد من التركيز على باعث نشاطها المتمثّل في" المتعلّم".

[1]– ينظر، دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 214.

يمكن القول، إن الدور الرئيس للأطراف الفاعلة في عملية تعلّم اللّغة عموما واللّغة الأجنبية خصوصا، يكمن في مساعدة المتعلّمين على تجاوز العقبات المختلفة التي تعترض طريق تعلّمهم للغة الأجنبية، ووجود مثل هذه العقبات أمر موضوعي، ناتج من طبيعة التعلّم. فيما يخص الصعوبات التي يواجهها المتعلّم فهي ذاتية تحدث نتيجة تفاعل العقبات مع العوامل المؤثرة في التعلّم، وانعكاس ذلك جلّه على العوامل الشّخصية له، مما أدى إلى تنوع في هذه الصعوبات، فنجد كل متعلّم يمتلك صعوبات خاصة به، وتحديد هذه الصعوبات ومعالجتها ليس بالأمر الهين، نظرا لكون المعلم يحمل عبء تدريسي كبير وكذا العدد الكبير للمتعلّمين في القسم[1].

أ- **المتعلّم(L'apprenant)**: هو أساس العملية التعليمية التعلّمية، وباعث نشاطها لابدّ أن تتوفّر فيه مجموعة من الشّروط الرئيسة، لكي يتعلّم اللّغة الأجنبية على أكمل وجه، ومن بين هذه الشّروط:

- توافر دافعية المتعلّم نحو اللّغة التي يريد تعلّمها فالدافعية هي التي تحركه، وتزيد في فعالية نشاطه وإقباله على تعلّم اللغة الأجنبية، لذا لابد للمعلم أن يثير دافعية المتعلّم عن طريق تحفيزه ماديا ومعنويا ليقبل على التعلّم بقوة أكبر.
- الاستعداد النفسي والبيولوجي؛ أي مدى قابليته لولوج فضاء تعلّم اللغة الأجنبية، من أجل فهم واستيعاب ما يدرسه، وكذا التجسيد الفعلي لما يتلقاه نظريا.

إذًا، إن المتتبع للنشاط الإنساني، يدرك مدى أهمية الدوافع والرغبات في العملية التعليمية التعلّمية؛ لأنها تدفع الإنسان إلى الحركة والنشاط بغية تحقيق الأهداف المنشودة فمن وظائف المدرسة أنها توجه ميولات ورغبات المتعلّم وتعمل على تنميتها، والمعلم عليه أن يدرك هذه الميولات والرغبات وحاجات طلابه المختلفة، ويعمل على إشباعها[2].

---

[1]- ينظر: ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا، أطروحة دكتوراه، جامعة الحداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، تخصص لسانيات تطبيقية، 2014م، ص161.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص169.

ب- المعلّم(L'enseignant): يعدّ المحرك والموجه المباشر للعملية التّعليمية التعلّمية لذا كي يؤدي دوره المنوط به على أكمل وجه، ضروري أن تتوافر فيه مجموعة من الكفايات التي يجب أن يتحلى بها؛ لأن التعليم لا يؤدي وظيفته ما لم يقم عليه« مدرسون ذو كفاية يملكون المهارة والفاعلية لأداء مهامهم التدريسية، ويجمعون بين العلم بفن التدريس وأوجه الطرائق، فالمدرس الناجح يظل تلميذا طوال انشغاله بمهنة التدريس»[1].

في المضمار نفسه، لابدّ لأستاذ اللّغة عموما، وأستاذ اللّغة الأجنبية خصوصا أن يعمل على تجديد معارفه باستمرار، ويوظّف الطرائق المناسبة للتّعليم (Méthodes d'enseignement) ، هذه الطرائق تكون ملائمة لنوعية المادة المدرسة مع مراعاة خصائص المتعلّمين على اختلاف فروقهم الفردية(Différence individuelles)؛ أي لابدّ للمعلم، أن يكون مهيئا علميا وبيداغوجيا لإدارة عملية التعليم والتعلّم؛ بمعنى يتمكّن من اللغة التي يدرسها؛ أي يتقنها، حتّى يمكنه أن يجسد ما يعرفه لطلابه، جوهر الأمر هو أن لغة المعلّم، وشخصيته، وطريقة تدريسه للغة وكيفية إدارته للعملية التّعليمية التعلّمية لها أهمية كبيرة في تعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها.

ج- المادة التّعليمية(Matériel didactique): هي المحتويات اللّغوية التي يتم تلقينها للمتعلّمين؛ إذ تتكون في« الغالب من المفردات اللغوية(الجانب المعجمي) والأداءات والتمثّلات الأدائية(الجانب الصوتي) والبنى والتراكيب والصيغ المختلفة(الجانب التركيبي) المعارف اللغوية المختلفة التي يتعرض إليها الأساتذة في تعليمهم للغة والتي يمكن أن نسميها بالثقافة اللغوية»[2].

توضع المحتويات التعليمية عادة من طرف مختصين وخبراء في التّعليم؛ إذ يأخذون في الحسبان أثناء تجسيد ذلك مجموعة من المعايير كمعيار النضج، ومعيار الارتباط بالمجتمع

---

[1]- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2013م، ص30.

[2]- بكار احمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الإرسال الثالث، 2007م، ص7.

ومعيار الشّيوع...وغيرها من المعايير، لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار طريقة تنظيمها وتقديمها وتسلسلها وكذا طريقة تقديمها من طرف المعلّم؛ لأن منهجية عرض المادة لابد أن تتم بطريقة مناسبة، مع مراعاة المعلم مجموعة من الخطوات كاختيار العناصر المراد تعليمها والتدرج، والانتقال من العام إلى الخاص ومن السهل إلى الصعب...

ما ذكرناه أعلاه، يحيل إلى أن الظروف التّعليمية على اختلافها تعد مصدرا مهما وعاملا مباشرا للتعليم الجيد، وهي في الوقت ذاته من مسببات الخطأ عند المتعلّم، لذا يجب تهيئة الجو الملائم للتعليم من طرف كل من له مسؤولية في قطاع التعليم، كما من الضروري جدا أن نمتلك سياسة لغوية استشرافية سليمة وناجحة تخدم حاجات ومتطلبات المجتمع.

علاوة على ذلك، فدور المعلم فعال في إدارة وتوجيه العملية التّعليمية في المسار السليم والمناسب، بغية الاكتساب الجيد للمحتوى من طرف المتعلّم، لذا لابد لمعلّم اللغة الأجنبية أن يكون متمكّنا من اللّغة التي يريد تعليمها ويستطيع التواصل بها بسهولة ويسر؛ لأن كثيرا من الأخطاء اللغوية ترجع إلى الشرح الخاطئ للمعلّم، وكذا عدم تحكّمه في اللّغة التي يدرسها.

4. التحجر(Fossilisation): وهو« توقف النمو اللغوي لدى المتعلّم في مرحلة من مراحل تعلّمه اللّغة الثانية أو الأجنبية، في صيغ وأنماط وأبنية لغوية معينة توقفا جزئيا أو كليا مؤقتا أو نهائيا»[1].

يربط التحجر في كثير من الأحيان بالأخطاء اللغوية، لذا يعرف عند بعض الباحثين بأنه ثبوت الخطأ عند متعلّم اللغة الأجنبية في نطق الأصوات، أو استخدام الصيغ الصرفية أو التراكيب النحوية ثبوتا مؤقتا أو دائما[2].

يعد التحجر اللغوي من أهم الظواهر في اللغة الانتقالية، ومعناه الاستعمال الدائم لبعض الأشكال اللغوية الخاطئة في لغة متعلّم اللغة الأجنبية؛ إذ يصادف المتعلّم هذه الظاهرة في

---

[1]– عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج 17، العدد 33، 2005م، ص307.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص308.

مرحلة معينة من مراحل تعلّمه للغة الهدف، لذلك يجب معالجتها عن طريق التغذية الراجعة المناسبة والتعزيز الملائم من طرف المعلّم، يعني أن يحسن المعلم في التدخل قبل أن يقع المتعلّم في مطب التحجر اللغوي[1].

5. **إستراتيجيات الاتصال(Stratégies de communication):** وهي« تخطيط واع لحل ما يبدو للفرد مشكلة تعترض وصوله إلى هدف اتصالي»[2].

يقوم متعلّم اللّغة الأجنبية، عندما يقع في موقف اتصالي معين بحشد مكتسباته السابقة من أجل التواصل مع الطرف الآخر، عن طريق عمليات النقل المختلفة سواء من اللّغة الأولى أم داخل اللغة الهدف لتوصيل أفكاره، لذا حينما يكون غير قادر على التّعبير بلغة سليمة، يستخدم الإستراتيجيات كلّها بغية الوصول للهدف المنشود، وهو التواصل وتوصيل أفكاره للطرف الآخر، وكما أشرنا في الفصل السابق لدينا مصطلح إستراتيجية التّعلم الذي يعنى بعمليات الإدخال(الذاكرة)، ومصطلح إستراتيجيات الاتصال الذي يهتّم بعمليات الإخراج (الأداء).

فإستراتيجيات الاتصال هي عبارة عن رد فعل من طرف متعلّم اللغة الأجنبية، يلجأ لها عندما يصادف موقفا اتصاليا معينا، فيحشد من أجل ذلك المتعلّم كل ما يستطيع من أجل الاتصال والتعبير عن أفكاره سواء طريق اللغة أم عن طريق لغة الجسد.

ومن بين إستراتيجيات الاتصال التي يتّبعها متعلّم اللغة الأجنبية نجد[3]:

---

[1]– يجب أن نلفت النظر إلى تفصيلة مهمة، وتتمثّل في الفرق بين شيوع الخطأ وتحجر الخطأ، فالأول هو« تكرر الخطأ لدى الطلاب وانتظامه لدى الطالب الواحد في مراحل معينة، أي الخطأ الذي يقع فيه الغالبية العظمى من الطلاب، بحيث يتكرر بشكل ملحوظ في مراحل معينة، ثم يتطور ويزول في مراحل لاحقة، أما الخطأ المتحجر فهو الخطأ الذي لا يسلم منه إلا النزر اليسير من الطلاب، ويخطئ فيه الطالب الواحد مرات عدة، ولا يتطور نحو الصحة إلا بمعالجة خاصة حتى يبدو للباحث أو المعلم أن الطالب لن يؤديه بصورة صحيحة»، عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ص310.

[2]– دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 220.

[3]– ينظر: المرجع نفسه، ص122، 123.

- **التكرار:** كأن يعيد المتعلّم كلمة أو تركيب معين، سبق وأن استخدمه سابقا في عبارة أخرى.
- **الاستظهار:** وهو الاستدعاء الذي ينتهجه المتعلّم، وذلك عن طريق حفظ الأغاني والألحان أو تسلسل رقمي وما شابه ذلك.
- **العبارت الثابتة:** وهي عبارة عن كلمات وعبارات غير قابلة للتحليل، يستخدمها متعلّم اللّغة الأجنبية كي يستهل كلاما معينا، أو يستمر فيه، وتعي عادة انطباعا بالسيطرة على اللّغة الهدف.
- **لفت الانتباه شفويا:** معناه استخدام المتعلّم لأي وسيلة، كي يجذب انتباه محدثه ويبدأ الحديث معه.
- **الرد الجماعي:** الرد وإعطاء الإجابة بصوت عال مع الآخرين.
- **الحديث مع النفس:** هو أن يتحدث باللّغة الهدف مع ذاته داخليا.
- **الإسهاب:** يلجأ المتعلّم لهذه الإستراتيجية من أجل أن يواصل الحوار مع محدثيه فيعطي معلومات كثيرة بغية تحقيق منشوده.
- **الإجابة التوقعية:** التخمين لإعطاء إجابة متوقعة لنص معين، أو سؤال متوقع...
- **المراقبة:** هو أن يراقب المتعلّم حديثه، ويصحح الأخطاء التي يقع فيها.
- **طلب المساعدة:** نحو سؤال المتعلّم شخصا آخر كي يساعده في شيء معين، أو يستوضح منه أمرا ما.
- **القيام بدور ما:** ممارسة تلقائية للغة الهدف عن طريق حوار مع شخص آخر كتقمص شخصية أخرى...

وقدّم "تارون"(Tarone) إستراتيجيات اتصال أخرى، سنتحدّث عن أربع إستراتيجيات كبرى وهي[1]:

- **التحاشي:** هو إستراتيجية اتصال عامة، ومعناها أن يتحاشى المتعلّم أو يتجنّب استخدام ما يصعب عليه في اللّغة الهدف، يمكن أن نقسم هذه الإستراتيجية إلى عدة أقسام

[1]- ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص266.

فرعية، وأكثر التحاشي شيوعا هو التحاشي النحوي أو المعجمي، أما أكثر أنماط التحاشي استخداما هو " تحاشي الموضوع"؛ إذ يتحاشى المتعلّم موضوع الحديث كلّه نحو: أن يتحاشى الحديث عما وقع معه أمس؛ لأنه لا يتقن الزمن الماضي.

- **الأنماط الجاهزة:** نجد كتيبات الجيب الصغيرة مليئة بهذه العبارات والجمل التي تناسب كثيرا من المواقف، وغالبية الأخطاء تقع بسببها نتيجة محاولة المتعلّم استظهار هذه العبارات وهو يجهل القواعد التركيبية اللازمة لتكوين جملة معينة وكذلك عندما يحاول أن يربط هذه الأنماط مع بعضها.
- **اللجوء إلى المصدر الأصلي:** وهي من الإستراتيجيات الشائعة الاستعمال؛ إذ يلجأ المتعلّم إلى المصدر الأصلي للّغة الهدف، حين يخطأ أو يعثر في كلمة أو عبارة فيسأل عنها المعلم أو المتحدث الأصلي: كيف تقول...؟.
- **التحول من لغة إلى أخرى:** عندما تفشل الإستراتيجيات السابقة كلّها، يلجأ متعلّم اللّغة الأجنبية إلى استخدام هذه الإستراتيجية؛ وتعني أن يتحول المتعلّم إلى استخدام لغته الأصلية سواء أكان محدثه يفهمها أم لا.

في الأخير لابد من التنويه إلى أننا في هذه الدراسة أشرنا إلى أهم وأبرز مصادر الأخطاء اللغوية التي تصادف متعلّم اللغة الأجنبية، يعني أنه توجد مصادر أخرى لم نشر إليها في هذا البحث؛ أي« هناك مصادر أخرى للخطأ اللغوي ليست لغوية محضة، بل تتصل بالجوانب المعرفية والانفعالية من السلوك الإنساني، ومن مصادر أخرى لها علاقة بوظائف اللغة... »[1].

VI. اللغة الانتقالية والسياق:

يستخدم متعلّم اللغة الأجنبية في فترة تعلّمه للغة الهدف لغته الانتقالية في سياقات ومواقف مختلفة، لكونها تتميز بمجموعة من المميزات جعلت منها لغة متفردة[2]:

[1]– نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص95.

[2]– ينظر: سوزان م جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، ج2، ص345، 347، 376، 377، 378.

- **التنوع (Variation)** : يبدو واضحا جليا أن اللغة الانتقالية تمتلك تنوعا أكثر من اللّغات الأصلية، ومثال ذلك حينما ينتقل المتعلّم بين صيغتين ليعبر عن الوظيفة اللّغوية نفسها.
- **التنوع المنتظم(variation Systématique)**: يحدث هذا التنوع في المراحل المبكّرة من تعلّم اللغة الهدف، وينتج عندما يختلف صوتان أو صيغتان نحويتان أو أكثر بحسب السياق؛ معنى ذلك كلّه، أن بعض التنوع منشؤه لغوي، وبعضه الآخر أصله لغوي اجتماعي.
- **إستراتيجيات الاتصال(Stratégies de communication)**: كما وضحنا سابقا يلجأ متعلّم اللّغة الأجنبية إلى استخدام إستراتيجيات الاتصال عندما يواجه موقفا ما دون وجود مصادر لغوية تعينه على ذلك، لذا نجد بعض الباحثين في تعريفهم لإستراتيجيات الاتصال ضمنوا ثلاثة عناصر في ذلك وهي: الإشكالية (Problématique)، والوعي(Conscience)، والانتباهية(Intentionnalité) فالإشكالية معناها أن المتعلّم لابد عليه أن يعرف أن هناك مشكلة اتصال يجب عليه أن يعالجها، في حين نقصد بالوعي بأن يكون على وعي بمواجهته للمشكلة، وأن يدرك الكيفية التي يعالج بها المشكلة التي وقع فيها، فيما يخص الانتباهية نعني بها أن المتعلّم لديه سيطرة على الخيارات المتنوعة، ويملك الاختيار الذي سينتجه تحت تأثير معين.
- **تداولية اللّغة الانتقالية(pragmatique Inter langue)**: تعمل على معالجة كلا من اكتساب واستعمال المعرفة التداولية باللّغة الثانية، لذا نجد أن معظم الأبحاث والدراسات التي أجريت في إطار اللّغة الانتقالية كانت من خلال أفعال الكلام لذا يمكن أن ينظر لأفعال الكلام على أنها وظائف للغة نحو: الشكوى، والشكر والاعتذار والطلب، والرفض...فاللغات كلّها لديها وسيلة معينة لأداء أفعال الكلام ولهذا يفترض أن أفعال الكلام عالمية، بيد أن الصيغة المستعملة فيها تختلف من ثقافة لثقافة. إذاً محصلة الأمر، أن دراسة أفعال الكلام في اللّغة الثانية، تهتم بالاحتمالات اللّغوية المتاحة في

اللّغات لاكتشاف أفعال الكلام، كما تعطي أهمية لتأثير الفروق الثقافية على كل من الأداء باللّغة الثانية وتعبير المتكلمين الأصليين في اللّغة ذاتها.

VII. أهمية تحليل الأخطاء اللغوية:

تساعدنا الأخطاء اللغوية التي تصدر عن متعلّم اللغة الأجنبية في فهم ومعرفة النظام اللغوي الذي وقر في ذهنه في مرحلة معينة من تعلّمه للغة الهدف، لذا تكمن أهمية الأخطاء اللغوية في ثلاثة جوانب[1]:

1. **للمعلّم،** إذ تسهم الأخطاء اللّغوية عند تحليليها بطريقة منهجية عن معرفة مدى تقدم المتعلّم نحو الهدف المنشود، ومعرفة كم بقي له من الوقت لتحقيق ذلك.

2. **للباحث،** إذ تعمل الأخطاء اللّغوية على مساعدته في الكشف عن آلية تعليم اللّغة وتعلّمها، وكذا عن بيان الإستراتيجيات والإجراءات التي يستخدمها متعلّم اللّغة في فترة تعلّمه.

3. **لمتعلّم اللغة نفسه،** وقد نعده أهم هذه الجوانب؛ إذ إن الأخطاء اللّغوية التي تصدر عنه لا غنى عنها؛ لأنها بمثابة:

- أداة يستخدمها المتعلّم بغية اختبار فرضياته إزاء طبيعة اللّغة التي يتعلّمها، مما تمكّنه من الحصول على تغذية راجعة مناسبة، وهذا يساعده في بناء نظامه اللّغوي بشكل صحيح وسليم.
- إستراتيجية يوظفها متعلّم اللّغة الأجنبية، وكذا الطفل عند اكتسابه لغته الأم.

[1]– ينظر: عبد الله بن يحيى الفيفي، تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجا، ص202.

المبحث الثاني: الواقع اللّغوي في المجتمع الجزائري؛

(La réalité linguistique dans la société Algérienne)

تمهيد:

إنّ المتتبع للشّأن اللّغوي في المجتمع الجزائري، يلحظ بقوة التنوع الكبير الذي تزخر به بلادنا من اللّغات واللهجات، وهذا يرجع للغنى الحضاري والثقافي الذي شهدته الجزائر على مر العصور، فموقعها الجغرافي الممتاز، ومساحتها الشاسعة، ومناخها المعتدل، وتنوع تضاريسها، جعل منها قبلة بحق، لتعاقب الحضارات، وطمع بلدان كثيرة لنهب خيراتها وثرواتها.

تعود مسألة التعدّد اللغوي في المجتمع الجزائري، للأصل الأمازيغي[1] لسكانها، وللعرب الفاتحين بغية نشر تعاليم الدين الإسلامي، وأخيرا للاستعمار الفرنسي الذي عمل جاهدا على توريث لغته لأبناء الجزائر، لذا نتج عن ذلك كلّه، ثلاث لغات متداولة في الوسط الاجتماعي وهي: العربية بلهجاتها المتنوعة، والأمازيغية بلهجاتها المختلفة، والفرنسية.

انطلاقا مما سبق ذكره، نجد أن بعض الباحثين يصفون الوضع اللّغوي في المجتمع الجزائري بالمعقّد، فقد أثيرت بعد الاستقلال العديد من القضايا في هذا الشّأن، فبعدما كانت اللّغة العربية هي اللّغة الرسمية الوحيدة، تلتها الأمازيغية سنة(2016م) لتنال هذه المرتبة كما لا ننس أن اللّغة الفرنسية تنازع العربية في المجتمع وهي اللّغة التي تستعمل في الإدارات.

[1]– الأمازيغ" تعبير يطلق على فريق من أهل الشمال الإفريقي الذين يدعون(البربر)"، عز الدين مناصرة، المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب إشكالية التعددية اللغوية، دار الشروق، (د. ط)، (د. ت)، ص7.

I. الواقع اللغوي في المدرسة الجزائرية؛

La réalité linguistique à l'école Algérienne

1. تعريف المدرسة (Définition de l'école):

أ- **لغة:** جاء في المعجم الوسيط « دَرَسَ الكتابَ ونحوه درسًا، ودِراسةً: قَرَأَه وأَقْبلَ عليه ليحفظَه ويفهمه. ويقال دَرَسَ العلْمَ والفَنّ»[1]، كما ورد في معجم المنجد « درس درسا ودراسة الكتاب أو العلم: أقبل عليه يحَفظه، درَّسه وأَدرسه الكتاب: جعله يدرسه، ودرَّسه: قرأَ كل منهما على صاحبه»[2].

مما سبق التطرق إليه، نجد أن المدرسة لغة تعني الإقبال على قراءة الشّيء وفهمه، كما تعني حفظ الكتب أو العلم بغرض تحصيل المعرفة.

ب- اصطلاحا: تعددت التعريفات التي سيقت للمدرسة:

- هي المنظمة التي تقوم بتربية الطفل من النواحي جميعها (جسمية، وعقلية، وأخلاقية واجتماعية...)، ولها أهداف وبرامج وأنشطة وخدمات وقيادة وتنظيم تنطوي على مجموعة من العلاقات بين المتعلّمين[3].
- المدرسة مجتمع له مقاصد وأشكال للسلوك، ولغة مختلفة من نواحي متعددة عن لغة المجتمع الذي يعيش فيه المتعلّم، ومن وظائفها الكبرى: تربية الطفل على أساليب المجتمع الأضخم، وعلى ما فيه من فكر وإحساس[4].

مناط ما سبق ذكره، يحيل إلى أن المدرسة مؤسسة اجتماعية، وهي بيئة حاضنة للمتعلّم يدخلها طفلا صغيرا ويتخرج منها إطارا مكوِنا؛ إذًا تعمل المدرسة على تربية المتعلّم من كافة

---

[1]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص279.

[2]- لويس معلوف، المنجد في اللغة، ص211.

[3]- ينظر: سهام صوكو، واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية، دراسة ميدانية بثانوية بوضة مسعود فرجيوة ميلة، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، (د. ت)، ص25.

[4]- ينظر: م م لويس، اللغة في المجتمع، ص55،56.

النواحي (العقلية، والجسمية، والأخلاقية واللغوية...)، بهدف تأهيله لمواكبة تطورات الحياة ومصاعبها الشاقّة.

2. خصائص المدرسة(Propriétés scolaires):

تمتلك المدرسة مجموعة من الخصائص التربوية التي تميزها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية.

وتتمثّل هذه الخصائص في ما يأتي[1]:

- **بيئة تربوية مبسطة،** تسعى إلى أن تبسط للمتعلّم ما يوجد في المجتمع من تعقيد مراعية في ذلك مستواه وقدراته وحاجاته واستعداداته واتجاهاته.
- **بيئة تربوية مطهرة،** فمع هذا التعقيد الكبير الذي يوجد في المجتمع، نجد أن المدرسة تعمل على أن تختار وتنتقي ما تقدمه للمتعلّم بعناية كبيرة، مستندة في ذلك على آخر ما توصلت إليه الأبحاث والدراسات في هذا المجال، فهي مطهرة من عوامل الانحلال التي تصيب المجتمع؛ إذًا هي تعمل على حماية المتعلّم ورعايته حتّى يتم نضجه ويصبح قادرا على مجابهة ما في المجتمع من فساد.
- **بيئة تربوية متّزنة،** تتيح الفرصة لكي يتحرر المتعلّم من قيود اعتماده على غيره خاصة والديه وأفراد أسرته، يعني البيئة الصغيرة التي نشأ في كنفها، ليصبح معتمدا على ذاته متّصلا ببيئة أكثر اتساعا، فيحدث الاتزان بين عناصر البيئة الاجتماعية المختلفة.

فالمدرسة لها مجموعة من الخصائص والأسس التي تقوم عليها، ولها أهداف تطمح للوصول إلى تحقيقها، فهي تمتلك نظامها وقوانينها الخاصة التي تعينها على أداء واجبها على أحسن وجه؛ إذ تعلّم المتعلّم الانضباط والالتزام بالقوانين التي يجب أن يتّبعها وتعرفه على حقوقه، فالطفل يدخل إلى المدرسة بهدف اكتساب أنماط جديدة من السلوك وليتعلّم معارف جديدة، بمعنى أن المدرسة تغير سلوك المتعلّم وتبني معارفه، وتغيره نحو الأفضل.

[1]– ينظر: نجاة يحياوي، المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 36-37، 2014م، ص59.

3. دور المدرسة (Le rôle de l'école):

تعد المدرسة المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة، نظرا لدورها الكبير في تهيئة الأجيال بالتربية والعلم لكي يسهموا في تنمية المجتمع وازدهاره، وفي عصرنا الحالي عظُم دور المدرسة بشكل كبير بسبب التسارع العلمي الكبير، لذا فالمدرسة تواجه تغيرات وتحديات في وظائفها، التي أخذت أبعادا مختلفة، وهذا دليل على الدور الفاعل الذي تقوم به، مما استوجب الاهتمام بها من أعلى مستوى[1]، فمن أدوارها:

- **دور أخلاقي:** أول شيء تسعى المدرسة لكي تحققه هو تربية الطفل على القيم وخاصة الأخلاقية، لأن نجاح بقية القيم يقوم على نجاحنا في التربية على الأخلاق الفاضلة التي تعينه على العيش بعدل وسلام وأمن في مجتمعه، وقد عرفت التربية على أنها [2]:
  - **علم:** لأنها ذات هدف وأسلوب وموضوع ومضمون.
  - **فلسفة:** إذ نبحث عن طريقها عن أهداف وغايات ونطرح فيها أسس وقواعد منطقية واستدلالية على أساس معطيات فلسفية.
  - **فن:** لأنها تعين على البناء العقلي بطريقة ما، وتنمي القوى الإنسانية باستخدام فنون مراقبة، كما أنها تتضمن مسألة التأثير في المتعلّم.
  - **مهارة:** تقوم على أعمال دقيقة تتطلب الإتقان.
  - **صناعة:** يمكن اعتبارها كالمصنع الذي يستلزم مواد خام من أجل العمل.
  - **خدمة:** هدفها خدمة الفرد والمجتمع، فهي التي ترفع من قيمة الفرد ورقي المجتمع.
- **دور تعليمي:** لأنها تسعى بالدرجة الأولى في الانتقال بفكر المتعلّم من طبيعته الأولية السياقية إلى طبيعته القابلة للتجريد والتعميم[3].

إذاً لا مناص من القول، إن المدرسة تعلّم وتكون وتربي، فالتربية تحتل المرتبة الأولى للمنظومة التربوية؛ لأنها في الوقت نفسه شرط وغاية لمهمتي التعليم والتكوين، فهي تلقّن

---

[1]– ينظر: نجاة يحياوي، المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر، ص57.

[2]– ينظر: علي القائمي، أسس التربية، دار النبلاء، بيروت، لبنان، (د. ط)، 1995م، ص31، 32.

[3]– ينظر: الغالي أحرشاو، الطفل بين الأسرة والمدرسة، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد24، 2000م، ص1.

المعلومات والمعارف والمهارات التي لها قيمة في مجتمع المتعلّم، فتجسيد القيم الإيجابية في المدرسة الحديثة يتطلّب بيداغوجيا نشطة تسمح للمتعلّم بالتعبير الحر، والمعلم بحكم دوره الموجه يشجع المتعلّم في عملية تعلّمه[1].

- **دور اجتماعي:** عرضنا فيما مضى أبرز أدوار المدرسة ووظائفها التي تطمح لتحقيقها والمدرسة الجزائرية كغيرها من مدارس العالم تسعى لتربية الطفل على أسس صحيحة وسليمة انطلاقا من خصوصية المجتمع الجزائري وطابعه العربي الإسلامي، وتاريخه وأمجاده بالإضافة إلى عاداته وتقاليده؛ لأن النظم التربوية في جميع دول العالم تجمع « على أن إعداد المواطن الصالح من أهم أهدافها، ليكون مواطنا عارفا لحقوقه وواجباته ومطلعا على محطات تاريخ بلده، ورموزه ورجالاته، ومتمتّعا بمشاعر الحب والولاء والانتماء لوطنه أرضا وشعبا، ماضيا وحاضرا، ومتفاعلا فكرا وسلوكا مع القضايا والأحداث السياسية التي يمر بها وطنه وشعبه وهذا ما يسمى التربية الوطنية أو السياسية»[2].

فالمدرسة هي التي تحمي رسالة المجتمع، وتحمي خصوصياته، وتسعى لتحقيق طموحاته وآماله فهي التي تصنع أجيال المستقبل وتعدهم على النحو الذي يخدم مصالح الأمة وأهدافها السامية، لذا تعد المدرسة نظاما متكاملا لها أدوارا متعددة تقوم بها بغية « تنشئة الطفل وتربيته على الاعتزاز بهويته وعلى الشعور بالانتماء الحضاري والإنساني مع التشبع بثقافة التآخي والتسامح واحترام الآخرين والانفتاح على المجتمعات الأخرى ونبذ التعصب بجميع أشكاله الدينية والمذهبية والطائفية والعرقية هي مسؤولية والحاضنة الأولى للطفل أي الأسرة ومن ثم المدرسة والمجتمع بصورة ما»[3].

---

[1]– ينظر : غلام الله محمد، المدرسة والقيم المعاصرة، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، (د. ت)، ص10، 13.

[2]– ناصر إبراهيم الشرعة، دور المدرسة في التربية السياسية لطلبة المرحلة الثانوية بالأردن، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد37، 2015م، ص223.

[3]– سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2013م، ص20.

لقد أصبحت المدرسة ملاذا لتربية الطفل وفق معايير صحيحة، وأضحت صناعة الأجيال في عصرنا الحالي أمرا بالغ الأهمية لما له من فوائد على الفرد والمجتمع؛ لأن تربية متعلّم يمتلك كفاءة يعد ذلك ثورة متجددة، لذا علينا أن نستثمر في الفرد ونكونه من الجوانب جميعها، لكي يصبح مهيئا لخوض غمار العصرنة بكل تحدياتها.

4 . الواقع اللغوي الجزائري واكتساب الطفل للغة:

مما لا شك فيه في أن الطفل وقبل أن يدخل إلى عالم المدرسة، يكون قد اكتسب لغة تمكّنه من التفاعل والتواصل مع المحيط الذي ولد وترعرع في كنفه؛ أي اكتسب اللّغة من عائلته ووسطه الاجتماعي، لذا قد أثيرت تساؤلات عدة حول ماهية وطبيعة اللّغة المكتسبة وحول نسبتها إلى اللّغة التي يتعلّمها في المدرسة، فكما هو معلوم فالطفل الجزائري ينشأ في وسط لغوي متعدد ومعقد نسبيا، وفيه يتطور لغويا واجتماعيا بسبب اللّغات الموجودة فيه يمكننا وصف هذا الوسط اللّغوي، وتقسيمه من حيث اللّغات المتفاعلة فيه إلى:

- اللّغة العربية.
- اللّهجات الأمازيغية.
- اللّغة الأجنبية[1].

4. 1. اللّغة العربية(Langue arabe):

إن اللّغة العربية تنتمي إلى الأسرة السامية التي تضم عددا من اللّغات الأخرى إلى جانب العربية منها (العبرية، والآشورية، والسريانية، والكنعانية، والآرامية والحبشية) واللّغات السامية كما يجمع معظم اللسانيين، قد ظهرت لأول مرة في بابل بالعراق، ثم انتشرت في شبه الجزيرة العربية والأماكن المجاورة لها، والعربية بقيت محافظة على خصائص اللّغة

[1]– ينظر : حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، حيدرة، الجزائر، (د. ط)، 2003م، ص40.

السامية الأولى؛ لأنّها كانت معزولة في شبه الجزيرة العربية، على عكس بقية لغات الأسرة السامية الأخرى التي اختلفت خصائصها مع مرور الزمن[1].

تمتلك اللّغة العربية مجموعة من الخصائص والسمات جعلت منها لغة متفردة ومتميزة عن باقي اللّغات الأخرى، وذلك لعدة اعتبارات منها[2]:

- وجود اللهجات في اللغة العربية دليل على انتشارها ومرونتها.
- القواعد النحوية والصرفية فيها دليل على انضباطها.
- تتميز بكثرة الاستعارة والمجاز والتشبيه وهذا دليل على حيويتها.
- كثرة الترادف والاشتراك اللفظي فيها يدل على سعتها وشمولها.
- وجود علم العروض فيها دليل على دقتها.

إضافة إلى خصائص أخرى منها:

- لغة مقدسة؛ لأنّها لغة القرآن الكريم وخالدة بخلوده.
- تتميز بكونها لغة اشتقاقية تكتب بحروف متشابكة عكس بقية اللغات، وكذا تعرف بأنّها لغة مشكولة.
- تكتب من اليمين إلى اليسار.
- بعض أصواتها متميزة لا توجد في لغات أخرى كحرف الظاء.
- تعرف بأنّها لغة معربة (خاصية الإعراب).

[1]– ينظر: أحمد مومن، اللسانيات: النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005م، ص34.

[2]– ينظر: عبد الرزاق بن عبد الرحمن بن أحمد السعدي، مقومات العالمية في اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة، المؤتمر الدولي للغة العربية وهوية الأمة، الجامعة الأردنية، 2012م، ص18.

4. 2. اللغة الأمازيغية (Langue amazight)[1]:

إنّ اللّغة الأمازيغية تنقسم إلى لهجات عدة (14 لهجة)، كانت منتشرة في المغرب العربي قبيل الفتح الإسلامي، وإذا ارتأينا وصف اللهجات الأمازيغية الموجودة في الجزائر، يمكن أن نصنفها إلى:

- الأمازيغية المنطوقة في منطقة القبائل.
- الشاوية المنطوقة في منطقة الأوراس.
- المزابية المنطوقة في منطقة غرداية بالجنوب الجزائري.
- الترقية المنطوقة في منطقة التوارق بالهوقار.
- الشنوة[2].

4. 3. اللّغة الأجنبية(اللغة الفرنسية (Langue française)):

إنّ أساس اللّغة الفرنسية هو اللّغة اللاتينية التي تعود نقوشها إلى القرن السادس قبل الميلاد، ووثائقها الأدبية إلى القرن الثالث قبل الميلاد، واللّغة اللاتينية دخلت إلى فرنسا في القرن الأول ميلادي، لذا نجد أن اللّغة الفرنسية تعدّ من اللّغات الرومانية التي انحدرت من العامية في القرن التاسع ميلادي، تتكون الفرنسية من لغة العامة (Populaire)، ولغة الخاصة أو المتعلّمين(Savante)، لهذا فإن تطور اللّغة الفرنسية يدل على أنه توجد ألفاظ مقترضة من اللّغات الأجنبية، والتي ترجع أساسا إلى اللاتينية، سواء حافظت على شكل مادتها أم غيرتها[3].

---

[1]– بعض الدراسات تشير إلى أن الأمازيغ (البربر)، هم عرب هاجروا من فلسطين إلى إفريقيا الشمالية بعد هزيمة (جالوت الفلسطيني)، واللغة الأمازيغية هي إحدى فروع اللغة الكنعانية القرطاجية، ينظر: عز الدين مناصرة، المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب إشكالية التعددية اللغوية، ص8.

[2]– ينظر : حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 43، 44.

[3]– ينظر: قدور نبيلة، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، ص67.

نجد أن اللّغة الفرنسية نشأت من تمازج اللّغة اللاتينية مع اللهجات الكلتية عام (1539م)؛ إذ أصدر آنذاك "فرانسيسك الأول"(François ler)(1494م/1547م) مرسوما يقضي باعتبار اللغة الفرنسية لغة رسمية لفرنسا، بعدها كرسها " لويس الرابع عشر"(Louis 14)(1638م/1715م)، على حساب اللغات القائمة آنذاك[1].

4. 4. بين نظام اللّغة العربية واللّغة الفرنسية (Entre la langue arabe et la langue française):

تمتلك لغات العالم كلّها أنظمة لغوية خاصة بها، من ذلك اللّغة العربية واللّغة الفرنسية ففي الجانب الصوتي تتكون العربية من ثمانية وعشرون حرفا وتعرف بالصوامت أو الحروف الجامدة (Les consonnes) نحو(أ، ب، ج، د...)، وثلاث حركات قصيرة: الفتحة والكسرة والضمة، وأخرى طويلة وهي حركات المد، وهذه الحركات تعرف بالصوائت (Les voyelles)، بينما تحتوي اللغة الفرنسية على ستة وعشرون حرفا صامتا نحو(A, B, C, D...)، ومن الصوائت نذكر(i, o, a ,y...).

كما توجد بعض الحروف تختص بها اللغة العربية لا نجدها في اللّغة الفرنسية نحو(حرف الظاء) الذي يميز العربية عن بقية لغات العالم، وكذلك(ق، ع..)، في المنحى نفسه نجد في اللّغة الفرنسية الحرفين(v, p) وهما غير موجودين في العربية، بل يوجد ما يقربهما(ف، ب).

أما من حيث المستوى الصرفي والتركيبي فكلتا اللغتين تخضع العناصر اللغوية إلى ضوابط تسهم في ربط العلاقات بينها، فالجملة الفرنسية هي

« Une phrase est une suite de mots qui a un sens . Une phrase commence par une majuscule et se termine par un point(.), un point

[1]– ينظر: عز الدين المناصرة، الهويات والتعددية اللغوي(قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن)، الصايل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د. ط)، 2014م، ص351.

d'interrogation(?), un point d'exclamation(!) ou par des point de suspension(…)" [1]

إذًا، تتكون الجملة الفرنسية البسيطة من تتابع(فعل+ فاعل + مفعول به إن احتاجت الجملة لذلك))، فيما يخص الجملة العربية فهي تتركّب من(فعل+ فاعل+ مفعول به (إن اقتضت ذلك))، بالإضافة إلى ذلك فاللّغتان تحويان مجموعة من الظواهر اللغوية المتشابهة من ذلك ظاهرة اللزوم التي تتحقّق عن طريق وجود عنصرين لغويين في التركيب اللغوي وهما (الفعل والفاعل) في التركيب اللغوي، يقابلهما (Le verbe et le sujet) في التركيب الفرنسي؛ إذ يشكّلان مع بعضهما ما يعرف عند النحويين العرب والفرنسيين على حد سواء بالعملية الإسنادية، (الفعل: مسند(Le prédicat)) و(الفاعل: مسند إليه(Le sujet))[2].

II. النظام التربوي في المدرسة الجزائرية (Le système éducatif dans l'école Algériene):

1. مفهومه:

يعرف النظام التربوي في مفهومه العلمي بأنّه" يتكون من العناصر والمكونات والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيوثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها، ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها"[3].

يقوم النظام التربوي على أسس علمية متينة؛ لأنّه يسعى إلى بناء وتكوين المتعلّم؛ إذ يعدّ أساس النظم الاجتماعية الأخرى، لذا تحاول الجزائر دائما مواكبة التطورات والمستجدات العالمية، لهذا طبقت العديد من الإصلاحات الجديدة بعد الاستقلال بهدف تحقيق ما تطمح إليه م ن آفاق وغايات تحقق آمال الفرد وطموحات المجتمع بكل ما يحويه من تنوع.

---

[1] – Outils pour le français, grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, éditions Magnard, paris, 2008, p6.

[2] – ينظر: الحاج بعاش، ظاهرة اللزوم والتعدي بين العربية والفرنسية دراسة لسانية تقابلية، أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة 1 ، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، قسم اللغة والأدب العربي، التخصص، لسانيات، 2018م، ص49.

[3] – المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، الحراش، الجزائر، 2005م، ص5.

2. التعليم في الجزائر(L'enseignement en Algérie):

2. 1. التعليم في العهد العثماني[1]:

لقد كان التعليم في العهد العثماني خاصا يقوم على جهود الأفراد والمؤسسات الخيرية لذا نجد أن الآباء هم الذين يسعون ويسهرون على تعليم أبنائهم، نتيجة العديد من الأسباب كالامتثال لأوامر الدين الإسلامي، أو لأن الأطفال في سن معينة لا يحتاجهم الأهل في العمل، أو لأن بعض المهن موروثة في الأسرة كالتعليم والقضاء والإفتاء...وقد كان الدين هو أساس التعليم، فحفظ القرآن الكريم كان جزءا رئيسا ومهما في التعليم الابتدائي ومعرفة بعض علوم القرآن كان عمدة التعليم الثانوي والعالي أيضا، بالإضافة إلى ذلك نجد أن تعلّم القراءة والكتابة لم يكن إلّا تبعا لحفظ القرآن الكريم، كما أن بعض العلوم العملية كالحساب كان أيضا لغرض ديني وهو معرفة بعض الفرائض وقسمة التركات بين الورثة، من هذا كانت أجور المعلمين من الأوقاف[2].

فيما يخص تكوين المعلمين، فلم تكن له هيئة معينة أو مدينة بذاتها، بل كان ذلك يحدد عن طريق شهرة المعلم، فالطلاب يقصدون المعلم الذي ذاع صيته واشتهر حتى ولو كان مكان إقا مته بعيدا، فطالب العلم يشد رحاله طلبا للعلم، ويدوم ذلك مدة طويلة دون أن يرى أهله[3].

---

[1]– « ينتسب العثمانيون إلى قبيلة تركمانية، كانت بداية القرن السابع الهجري، الموافق الثالث عشر الميلادي تعيش في كردستان وتزاول حرفة الرعي، ونتيجة للغزو المغولي بقيادة جنكيزخان على العراق ومناطق شرق آسيا الصغرى، فإن سليمان جد عثمان هاجر عام 1220م مع قبيلته من كردستان إلى بلاد الأناضول فاستقر في مدينة أخلاط ثم بعد وفاته في عام 1230م خلفه ابنه الأوسط أرطرغل في عام 1258م ولد لأرطرغل ابنه عثمان الذي تنسب إليه الدولة العثمانية» علي محمد محمد الصلابي ، كفاح الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي وسيرة الأمير عبد القادر تاريخ الجزائر إلى ما قبل الحرب العالمية الأولى، دار المعرفة، بيروت، لبنان، (د. ط)، (د. ت)، ص136، 137.

[2]– ينظر: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص314، 315.

[3]– المرجع نفسه، ص 137.

2.2. التعليم في عهد الاستعمار الفرنسي:

قام الاستعمار الفرنسي بتأسيس نظام تعليمي يتماشى وأهدافه الاستعمارية، لذا هدف إلى غلق الكثير من المدارس المشهورة، وقدم بديلا لها يعمل على ترسيخ المفاهيم الفرنسية لمئات السنوات، ففرنسا هدفت لضرب نظام التعليم الجزائري الذي كان سائدا في الصميم واقتلاعه من الجذور، خاصة اللّغة العربية والدين الإسلامي، فبالقضاء عليهما ستصبح الجزائر مقاطعة فرنسية؛ إذ استولت على العديد من المدارس وحولتها إلى إدارات عمومية أو عسكرية، وقتلت الكثير من المعلمين، وقامت على نفي بعضهم وتهجير آخرين، فهدفها الأساس هو خلق مجتمع علماني يسهل دمجه، لذا سعت إلى ممارسة سياسة التجهيل في حق الشّعب الجزائري، فقد اتخذت لذلك عدة إجراءات كهدم المساجد والزوايا وغلق بعضها ونهب المخطوطات...خاصة بعد صدور قانون(1892/10/18م) الذي ينص على عدم فتح أي مدرسة إلا برخصة من السلطات الفرنسية[1].

2. 3. التعليم بعد الاستقلال:

عند استقلال الجزائر سنة 1992م، كانت نسبة الأمية مرتفعة بشكل كبير جدا، فقد كانت تفوق (85%)، وفئة المتمدرسين تكاد تكون منعدمة مقارنة مع حاجيات ومتطلبات المجتمع الذي تحرر لتوه[2].

2. 3. 1. المرحلة الأولى (1962م/ 1980م): قامت الدولة الجزائرية في هذه الفترة بإدخال تحويلات تدريجية على قطاع التعليم، تمثّلت في تأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، وتعميم التعليم عن طريق إنجاز المنشآت التربوية في ولايات الوطن المختلفة، حتّى

[1]– ينظر، عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، دار المثقف للنشر والتوزيع، ط1، 2018م، ص22، 23.

[2]– ينظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد554، 2012م، ص12.

المناطق النائية، كما عملت على تكييف المضامين التعليمية الموروثة عن النظام الاستعماري وجعلها منسجمة مع متطلبات المحيط، والتعريب التدريجي للتعليم[1].

إن ميدان التربية آنذاك تميز ب[2]:

- تتميز الطاقات المؤطّرة بالهشاشة، والمضمون التعليمي غريب عن المجتمع بصفة واضحة.
- نقص المتعلّمين مقارنة بما يجب أن يتوافر بالنسب لمجتمع حديث التحرر يبنى من جديد.
- كثير من الشّعب كان يعاني من الأمية.
- شهدت هذه المرحلة تنصيب اللجنة العليا لإصلاح التعليم سنة(1963م/1964م).
- قسمت الأطوار التعليمية آنذاك إلى:
  - الابتدائي بست سنوات.
  - التعليم الثانوي بطورين.
- تميزت بصدور الأمر(35/76) المؤرخ في (1976/04/16م)، والمتضمن تنظيم التعليم ومجانيته[3].

2. 3. 2. المرحلة الثانية(1981م/ 1990م): تم تطبيق إصلاح الجيل الجديد والمتمثّل في التعليم الأساسي، تكوين المعلمين والأساتذة أسند إلى المؤسسات الجامعية، كما أن هيكلة النظام التربوي كانت كالآتي[4]:

- التعليم الأساسي قسم إلى ثلاثة أطوار أساسية وهي:
  - الطور الأول(1-3).
  - الطور الثاني(4-6).

---

[1]- ينظر: عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ص12.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص31، 32.

[3]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 12.

[4]- ينظر: عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ص35.

- الطور الثالث(7-9).

- التعليم الثانوي بدوره قسم إلى ثلاثة أقسام وهي:
  - التعليم الثانوي العام.
  - التعليم الثانوي المتخصص.
  - التعليم الثانوي التقني المهني.
- التعليم الجامعي: الدراسات العليا الجامعية.

2. 3. 3. المرحلة الثالثة(1990م/ 2012م): تم في هذه المرحلة تنصيب لجنة إصلاح في (2000/05/09م)، وتعيين لجنة إصلاح التعليم الابتدائي موسم(2003م/2004م) ولعل من أبرز الإصلاحات التي حدثت إدراج اللّغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية ابتدائي ثم إعادة النظر إزاءها لتصبح تدرس في السنة الثالثة ابتدائي ابتداء من سنة(2007م)، كما تم إدراج مادة التربية العلمية في السنة الأولى ابتدائي، والتكفل بالبعد الأمازيغي، بالإضافة إلى ذلك تم هيكلة التعليم الثانوي حسب القرار الوزاري(16) المؤرخ في(16/05/ 2016م)[1].

تغيرت السنوات الدراسية لتصبح بالشكل الآتي[2]:

- **المدرسة الابتدائية:** ويدرس بها لخمس سنوات.
- **المدرسة المتوسطة:** أربع سنوات.
- **المدرسة الثانوية:** ثلاث سنوات.
- **المرحلة الجامعية:** أدخلت عليها تعديلات نظام ال(ل. م. د) ابتداء من سنة(2004م) لتكون اختيارية ثم عممت بعد ذلك نهائيا.

2. 3. 4. المرحلة الرابعة (2013م/ 2018م): عرفت المدرسة الجزائرية إصلاحات أخرى تعرف بإصلاحات الجيل الثاني، التي وضعت حيز التطبيق ابتداء من السنة

[1]- ينظر: عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ص35، 36.

[2]- المرجع نفسه، ص 36، 37.

الدراسية(2016م/1017م) من بين الأسباب التي أعلنتها الوزارة لانتهاجها لهذه الإصلاحات نذكر[1]:

- القضاء على الفجوات التي تمت ملاحظتها في البرامج التربوية السابقة.
- تعزيز المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المنهاج الجديد؛ إذ يصبح المتعلّم من خلالها محور العملية التعليمية التعلّمية.
- ضرورة تكوين أفراد قادرين على مواكبة التغيرات العالمية، ومنفتحين على العالم الآخر، بعيدا عن التطرف الإيديولوجي.

[1]- ينظر: عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، ص45.

المبحث الثالث: مناهج تحليل الأخطاء اللّغوية (Méthode d'analyse des erreurs linguistique)

تمهيد:

شغلت الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها متعلّم اللّغات الأجنبية بال الدارسين والباحثين اللغويين، وانقسموا إزاء دراستها إلى قسمين:

قسم يرى أن الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها دارس اللّغة الأجنبية مصدرها اللّغة الأم يعني العادات اللّغوية التي اكتسبها المتعلّم في لغته الأم تتدخل عند اكتسابه اللّغة الهدف، لذا اتخذوا الدراسات التقابلية سبيلا لدراسة هذه الأخطاء؛ أي دراسة نظام اللّغة الأم ودراسة نظام اللّغة الهدف.

أما الفريق الآخر فيرى أنّ هناك مصادر أخرى للأخطاء اللّغوية، وهي لا تنحصر فقط في التداخل اللّغوي بل تتعداها إلى أمور أخرى، نحو: بيئة التعلّم، الحالة النفسية للمتعلّم... يعني دراسة الأخطاء اللّغوية لا تكمن فقط في المقابلة بين نظام اللّغتين، بل تتخطى هذه النقطة بكثير لذا ظهر منهج تحليل الأخطاء ليغوص في وصف وتحليل وتفسير الأخطاء اللّغوية التي تنبع من المتعلّم ذاته.

I. المنهج التقابلي(Méthodologie contrastée):

إنّ المقارنة بين اللّغات موضوع قديم، ففي بداية الأمر ازدهر فقه اللّغة المقارن (Philologie comparée)، واستمر بعده علم اللغة المقارن (Linguistique comparée)، لكن هدفه يختلف عما نحن بصدد التحدث عنه اختلافا واضحا، وهذا لأن علم اللّغة المقارن يختص بمقارنة لغتين أو أكثر من أرومة واحدة، بغية الوصول إلى الخصائص الوراثية المشتركة بين هذه اللّغات، نحو أن نقارن بين العربية والعبرية والحبشية (تنتمي كلّها إلى الأسرة السامية)، بينما كان فقه اللّغة المقارن منهمكا في مقارنة التغيرات التي طرأت على لغات معينة من أسرة واحدة من أجل الوصول إلى قوانين عامة لهذه

التغيرات، ثم ظهر علم اللغة التقابلي (Liguistique contrastée) أو ما يعرف بمنهج التحليل التقابلي، ليقارن بين لغتين أو أكثر من أرومة واحدة، أو عائلات لغوية مختلفة بهدف تيسير المشكلات العملية التي تظهر عند التقاء هذه اللّغات كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية[1].

1. تعريف المنهج التقابلي:

أ- المنهج لغة: جاء في المعجم الوسيط« نَهَجَ الطَّرِيقَ نَهْجًا، ونُهُوجًا: وضح واستبان، ويقال: نهج الطَّريق: بيَّنه»[2].

يظهر من خلال التعريف اللّغوي للمنهج، أنّه يعني الطريق الواضح البين.

ب- منهج التحليل التقابلي اصطلاحا:

هو «مقارنة بين أنظمة لغة الدارس الأم وأنظمة اللّغة الهدف، وتحديد مواطن التشابه والاختلاف بينهما في الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والثقافية، والهدف منه الوقوف على مواطن السهولة والصعوبة في تعلّم اللّغة الهدف»[3].

يشير هذا التعريف، إلى أنّ المنهج التقابلي، والذي يعدّ روبرت لادو(Robert lado) (1915م/ 1995م) من أبرز رواده، يسعى ليقارن بين نظام اللّغة الأم ونظام اللّغة الهدف ليستخلص النقاط المشتركة بينهما، ويبين نقاط الاختلاف، في المستويات المختلفة (الصوتية، والصرفية، والنحوية والدلالية)، بغية تذييل الصعوبات في تعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها، كما نلحظ أنّه منهج توقعي؛ أي يستبق حدوث الأخطاء اللّغوية، فيدرس نظام (ل1)، و(ل2) لكي يحدد مراكز السهولة والصعوبة بينهما، ويقترح ما يجب أن نفعله كي نتعلّم اللّغة الهدف بسهولة ويسر من وجهة نظره طبعا.

---

[1]- ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص45.

[2]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص957.

[3]- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية، دراسة نظرية تطبيقية، مجلة جامعة الإمام، العدد28، 1999م، ص198.

يجب أن نلفت العناية إلى نقطة مهمة لم ترد في هذا التعريف، وهي أن "التشابه" و"الاختلاف" بين اللّغة الأم واللّغة الهدف لا يحددان دائما سهولة وصعوبة التعلّم، ذلك أن الاختلاف والتشابه مسألة لغوية، في حين أن السهولة والصعوبة مسألة نفسية لغوية[1].

2. أهداف منهج التحليل التقابلي: يهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف وهي[2]:

- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللّغات.
- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللّغة الأجنبية.

3. فرضيات التحليل التقابلي: يقوم منهج التحليل التقابلي التطبيقي، خاصة الاتجاه الحاد فيه، على العديد من الفرضيات الأساسية، نلخصها كالآتي[3]:

- تعد اللّغة عادة سلوكية آلية، نحو: السباحة وقيادة السيارة والكتابة وغيرها، يمكن للإنسان أن يكتسبها مثلما يكتسب هذه العادات، عن طريق التقليد والتكرار والحفظ...
- تعلّم لغة أ جنبية جديدة هو عبارة عن بناء عادات لغوية جديدة، تحل محل عادات اللّغة الأم.
- أن درجة الاختلاف بين اللّغة الأم واللّغة الهدف هو الذي يحدد مدى صعوبة اللّغة الهدف، فإذا كانت الاختلافات كثيرة بينهما كثرت صعوبات اللّغة الهدف، وزادت أخطاء المتعلّم، والعكس صحيح.
- عندما نعرف الاختلافات بين نظام اللّغة الأم ونظام اللّغة الهدف، يسهل علينا توقّع أخطاء الدارسين، أو تفسيرها بعد الوقوع فيها.

---

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

[2]- المرجع نفسه، ص47، 48.

[3]- ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية، ص199، 200.

- تسمح نتائج الدراسات التقابلية لواضعي المناهج التربوية[1] ومؤلفي الكتب الدراسية على اختيار المواد التعليمية وترتيب محتواها، بما يتناسب ومتعلمي اللغة الأجنبية إذ يركّز أثناء وضعها على مواطن الاختلاف بين لغتهم الأم واللغة الهدف، وتهمل مواطن التشابه بينهما.
- تعين النتائج المتوصل إليها المعلم على تغيير طريقته في التدريس، وتنويع أنشطته الصفية، وتحسين أدائهن بما يتناسب والفروق الفردية بين المتعلّمين، كما تفيد في توجيه المتعلّم على التركيز على العناصر والأنماط المشابهة لما في لغته الأم.

4. نقد منهج التحليل التقابلي:

تم انتقاد منهج التحليل التقابلي في جوانب كثيرة من مبادئه وتطبيقاته، خاصة أربعة جوانب منه؛ لأنه ركّز على دراسة أوجه التشابه والاختلاف بين اللّغة الأم واللّغة الهدف وأهمل مصادر أخرى تتسبب في الأخطاء اللّغوية للمتعلّم.

وتتمثّل هذه الجوانب في[2]:

4. 1. الشك في الجانب النظري: إن منهج التحليل التقابلي انبثق من الاتجاه السلوكي البنوي الذي يرى أن اكتساب اللّغة ما هو إلّا عبارة عن عادات سلوكية آلية، يعتمد على المثير والاستجابة والتعزيز والمحاكاة، مما أكسبه الكثير من الانتقادات خاصة من الاتجاه الفطري، الذي يقوده " تشومسكي" الذي يرى أن تفسير السلوكيين لاكتساب اللّغة يعارض البناء الإبداعي لها يعني ذلك أن الطفل بإمكانه إنتاج جمل لغوية صحيحة حتّى وإن لم يسمعها من قبل.

---

[1]– المنهاج التربوي هو: "مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، أي النمو في الجوانب جميعها(العقلية، والاجتماعية، والجسمية، والفنية)، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة"، فؤاد محمد موسى، علم مناهج التربية أسس، العناصر، التطبيقات، دار الكلمة للنشر والتوزيع، المنصورة، القاهرة، ط1، 2007م، ص23.

[2]– ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية، ص203 ،204، 205، 206.

هذه الانتقادات، وجهت في الأساس إلى اكتساب اللّغة الأم، بيد أن ذلك لم يدم طويلا لأنها سرعان ما دخلت ميدان اللّغة الهدف، واستخدمت للهجوم على منهج التحليل التقابلي فاكتساب اللّغة الأم إذا لم يكن عبارة عن اكتساب لعادات سلوكية لغوية آلية، كما زعم فإن مبدأ التداخل في اكتساب اللّغة الهدف، الذي فسر على أنه رسوخ عادات اللّغة الأم لدى متعلّم اللّغة الأجنبية، سيسقط من أساسه، لأن منهج التحليل التقابلي، يرى أن اكتساب اللّغة الأم هو عبارة عن اكتساب عادات، هذه العادات تنتقل من اللّغة الأم إلى اللّغة الهدف فتتقاطع معها.

4. 2. صعوبة المقارنة بين اللغات: إن التحليل وفق منهج التحليل التقابلي، يعتمد كثيرا على جانبه اللغوي الشكلي، لذا شك في نتائجه عدد من الباحثين؛ لأنه يركّز على الجانب الشكلي اللغوي ويلغي جوانب أخرى، نحو: اختلاف السياقات وتغير المواقف الاجتماعية واختلاف الميول والاستعدادات...

4. 3. صعوبة التنبؤ بأخطاء الدارسين: أثبتت العديد من الدراسات التي طبقت منهج التحليل التقابلي سبيلا في أبحاثها، أن كثيرا من الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها متعلّم اللّغة الأجنبية تعود إلى مصاد ر أخرى غير المصادر التي تنبأ عنها المنهج التقابلي؛ إذا بعض الأخطاء التي صدرت عن المتعلّم لم تكن متوقعة أصلا من قبل المنهج التقابلي.

4. 4. الخلط بين القضايا اللغوية والقضايا النفسية: لقد نتج عن الحكم النظري الذي يقوم به أصحاب المنهج التقابلي إلى الخلط بين القضايا اللغوية النظرية والقضايا النفسية ذات العلاقة باكتساب اللّغة؛ إذ ربط أصحاب هذا التحليل بين اختلاف نظام اللّغة الأم ونظام اللغة الهدف بصعوبة تعلّم اللغة الهدف هذا من جهة، ومن جهة أخرى ربطوا هذه الصعوبة بحتمية الوقوع في أخطاء معينة، هذا ما عده المعرفيون نقطة ضعف في فرضية التحليل التقابلي؛ إذ إنهم يعتقدون أن الاختلاف بين نظام اللّغة الأم ونظام اللّغة الهدف هو مسألة لغوية بحتة، في حين يرجعون الصعوبات إلى الجانب النفسي، لذا لا يصح التوصل إلى الصعوبات مباشرة من خلال الاختلاف اللّغوي فقط.

II. منهج تحليل الأخطاء(Méthodologie d'analyse des erreurs):

1. تعريفه: إن تحليل الأخطاء(Erreur d' analyse) " مصطلح آخر يستخدمه علم اللّغة التطبيقي في تعليم اللّغة، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، ولعلّه ثمرة من ثمراته لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللّغة، أما هو يدرس لغة المتعلّم نفسه، لا نقصد لغته الأولى، وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلّم»[1].

جاء منهج تحليل الأخطاء مع رائده ستيفن بيت كوردر (Stephen pit corder) (1918م/ 1990م) كرد فعل على المنهج التقابلي، بسبب قصوره في معالجة الأخطاء اللغوية كلّها التي يقع فيها متعلّم اللّغة الأجنبية، فهو منهج استباقي، يتوقع الأخطاء اللّغوية قبل حدوثها، في حين أن منهج تحليل الأخطاء يدرس لغة المتعلّم ذاتها ليستنبط منها الأخطاء اللّغوية ويعالجها بطريقته، ووفق مبادئه الخاصة.

لقد اهتمت الأبحاث والدراسات اللسانية في فترة الستينيات بتحليل الأخطاء اللّغوية فكان دور المنهج التقابلي يكمن في الافتراض، في حين أن منهج تحليل الأخطاء فيعتمد على الواقع؛ بمعنى يعتمد على الأخطاء اللغوية الفعلية التي صدرت من المتعلّم، ولا يعوض منهج تحليل الأخطاء المنهج التقابلي، وذلك لاختلاف الأهداف، فمنهج التقابل اللغوي يسبق العملية التعليمية التعلّمية، ويقارن بين اللّغة الأم واللّغة الهدف بغية استنباط أوجه التماثل والاختلاف التي تستغل من أجل تأليف المواد التعليمية، أما تحليل الأخطاء فيتولى إنتاج المتعلّم في المرحلتين الكتابية والشفوية ويحللّه[2].

2. مراحل تحليل الأخطاء اللغوية: يجرى تحليل الأخطاء عادة على ثلاث مراحل وهي[3]:

- تحديد الأخطاء اللغوية ووصفها.

---

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص49.

[2]– ينظر: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، مكة المكرمة،(د. ط)، 2015م، ص202.

[3]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص50، 51.

- تفسيرها.
- تصويبها وعلاجها.

2. 1. تحديد الأخطاء ووصفها: لكي ندرس الأخطاء اللّغوية من حيث الوصف والتحديد يحسن أن نتبّع الخطوات الآتية[1]:

- نحن لا ندرس الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها الفرد بمفرده، بل ندرس الأخطاء التي يقع فيها أفراد، ذلك لأننا عندما نضع مقررات دراسية لا نضعها لفرد بعينه بل تكون موجهة لجماعات، هذه الجماعات تكون متجانسة على معايير محددة كالعمر والمستوى، والمعرفة اللغوية، واللغة الأولى أحيانا، لذا نحن ندرس الأخطاء اللغوية التي تصدر عن جماعات متجانسة أيضا، بمعنى الأخطاء التي لها صفة الشيوع في هذه الجماعات.
- تمتاز اللّغة بكونها نظاما، ونحن حينما ندرس أخطاء المتعلّمين إنما ندرس نظاما أيضا معنى ذلك أن الوصف اللّغوي للأخطاء لابدّ أن يكون منصبا على طبيعتها النظامية فالأخطاء التي تتّصف بذلك هي التي تكون مجالا للدرس.
- يكاد يكون إجماع على أن الأخطاء اللّغوية نوعان: أخطاء قدرة(Competence) وأخطاء أداء(performance)، لذا فوصف أخطاء القدرة مهم جدا خاصة فيما يتعلّق بتعليم اللّغة الأولى، بيد أن معظم الجهد يتّجه نحو أخطاء الأداء، والأداء نوعان هو الآخر: أداء إنتاجي، وأداء استقبالي، وحقيقة الأمر أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه فالأخطاء يصعب تحديدها والإمساك بها، لكون المتعلّم يستخدم أساليب معينة يصعب تحديد مكمن الصحة منها من الخطأ نحو: استجابته إيماء أو حركة محددة أو يصمت، ومن الصعوبة بمكان أن نعرف أكان استقباله صحيحا أم خاطئا إلا إذا أنتج كلاما، لذا عندما نتمكّن من دراسة ومعرفة طبيعة أخطاء المتعلّم في الأداء الاستقبالي، فإن ذلك سيفيدنا كثيرا في الكشف عن قدرة التلقي اللغوي عند

[1]- ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص51، 52.

الإنسان كما أن أخطاء الأداء الإنتاجي يجب أن تستخلص من مواد في إطار اتصالي.

- يتم وصف الأخطاء في مستويات الأداء جميعها: في الكتابة، والأصوات والصرف والنحو، والدلالة، ووصف الخطأ يتم في إطار نظام؛ معنى ذلك أن هناك خطأ ما يدل على خلل معين في قاعدة من قواعد النظام، ومثال ذلك الأخطاء الكتابية التي يرتكبها المتعلّم فهي ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء، وإنما قد تكون دليلا على فقدان قاعدة في نظام اللّغة.
- لقد أجريت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء، وخرجت بنتائج تتمثّل في أن الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع: حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبا غير صحيح، لذا فوصف الأخطاء يتّجه في الأغلب إلى هذا التصنيف.

2. 2. تفسير الأخطاء: يأتي تفسير الأخطاء اللّغوية بعد تحديدها ووصفها بغية الوصول إلى تفسير سليم منطقي يفيد المتعلّم، ولأن تفسير الأخطاء ليس بالأمر اليسير، لذا يتم تفسيرها وفق معايير محددة لقيت جدلا ونقاشا وتتمثّل في[1]:

- المعيار الأول يفسر الخطأ في ضوء التعليم؛ أي أن المتعلّم يتعلّم اللّغة وفق عينات يتم اختيارها من هذه اللغة، وقد تنتج هذه الأخطاء نتيجة هذه العينات التي تم اختيارها وتصنيفها، وطريقة تقديمها.
- أما المعيار الثاني فيعود للقدرة المعرفية لدى المتعلّم، فكل متعلّم يتّبع استراتيجية معينة في التعلّم، هذه الاستراتيجيات منها ما هو عام مشترك بين البشر جميعهم ومنها ما هو خاص بكل متعلّم، فيما يخص الكلي فقد أجريت عليه دراسات نافعة لكنها لا تزال جزئية، أما الخاص فليس من السهل الوصول إليه؛ لأن ما يجري في أعماق المتعلّم من عمليات لا يزال العلم يطمح للكشف عنه.

[1]- ينظر: أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص115، 116.

- يعرف المعيار الثالث بالتدخّل، وهو معيار موضع نقاش واسع، في الوقت نفسه يتمسك به الباحثون، كونه يجعل دائرة التحليل أكثر تناسقا، إضافة إلى ذلك فهو يمدنا بنتائج ملموسة، وتدور فكرة هذا المعيار على المبدأ الآتي: بإمكان الفرد أن يتعلّم مهارة جديدة انطلاقا من مهارة تعلّمها قبلا؛ إذًا مبدأ التدخل يظهر نتيجة التداخل بين اللغتين وكما ذكرنا سابقا تعرض هذا المبدأ للنقد؛ لأن منهج التحليل التقابلي هو الذي يدرس نقاط التشابه والاختلاف بين اللّغة الأولى واللغة الهدف وهو يتنبأ بمشكلات لا تحدث أبدا، وهناك مشكلات تحدث وهو لا يتنبأ بها أصلا ومع ذلك فإن مبدأ التدخل لا يزال معيارا صالحا لتفسير كثير من الأخطاء خاصة عندما نمتلك معرفة واضحة عن عمليات التعلّم الداخلية التي يقوم بها المتعلّمون عند تلقيهم اللّغة.

2. 3. تصويب الأخطاء وعلاجها: لا يمكننا تصويب الأخطاء اللّغوية دون معرفة أسبابها وكما علمنا ليس من اليسير الوصول لهذه الأسباب بدرجة تقرب اليقين، لكونها ترجع إلى الإستراتيجية الداخلية التي يتّبعها المتعلّم، وقد ترجع أيضا إلى تدخل اللّغة الأم ونشير هنا بأن تصويب الأخطاء لا يتم بأن نعيد تقديم المادة مرة أخرى، وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، بعدها تقديم المادة المناسبة[1].

3. نقد منهج تحليل الأخطاء: رغم أهمية منهج تحليل الأخطاء في دراسة أخطاء متعلّم اللّغة الهدف إلّا أنه هو الآخر لقي النقد كسابقه منهج التحليل التقابلي نتيجة وجود بعض القصور فيه وتتمثّل نقاط القصور في ما يأتي[2]:

- ظاهرة التحاشي التي يستخدمها المتعلّمون –عادة– كي يتجنبوا مواطن النقص والقصور في أدائهم اللغوي أثناء الكتابة أو التحدث باللغة الأجنبية، وكمثال على ذلك المتعلّم الأجنبي الذي يدرس اللّغة العربية كلغة ثانية، أثناء كتابة مقال باللّغة الهدف

[1]– ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص56.

[2]– ينظر: بدر بن علي العبد القادر، المنهج التقابلي وتحليل الأخطاء، (د. ط)، (د. ت)، ص21.

فإنه يركّز على التراكيب والمفردات التي يعرفها ويتجنّب ما لا يعرف لذلك يصعب تحديد الأخطاء اللغوية بشكل قاطع.

- تمثّل الأخطاء اللّغوية التي ارتكبها متعلّم أجنبي باللّغة العربية- مثلا- عينة لما تعلّمه المتعلّم، وما يقدر على أدائه، وهذه العينة قد تشوبها شوائب تقلل من قيمتها إذ قد تكون غير ممثّلة تمثيلا صادقا للمجتمع الأصلي التي صدرت عنه؛ إذاً يمكن ألّا تكون مؤشرا دقيقا لمتعلّم العربية الناطق بغيرها.

III. التكامل بين المنهجين:

من خلال ما سبق ذكره، نخلص إلى ضرورة التكامل بين المنهجين، واستخدامهما كمدخل واحد لدراسة الأخطاء اللغوية وتحديدها، وبناء البرنامج المقترح لعلاج هذه الصعوبات؛ أي يبنى وفق المنهجين، فالمنهج التقابلي يتنبأ بالصعوبات من خلال المقابلة بين اللغة الأولى واللغة الهدف فيدرس وفق ذلك نقاط التماثل والاختلاف؛ أي يدرس الصعوبات التي تسبب التداخل بين اللّغتين بينما منهج تحليل الأخطاء يدرس لغة المتعلّم ذاته، ويبحث في الأسباب المختلفة التي تسبب الأخطاء اللّغوية[1].

في ختام هذا الفصل الذي جاء يحمل عنوان" أهمية اللّغة الانتقالية في تعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها"، تطرقنا من خلاله إلى الدور المهم والمفصلي التي تؤديه اللّغة الانتقالية في تعليم اللّغة الأجنبية وتعلّمها، كون متعلّم اللّغة الهدف يتدرج من مرحلة إلى أخرى حتّى يصل إلى اللّغة الهدف كما يتكلّم بها متحدثوها، كما سلّطنا الضوء على قضية جوهرية تتمثّل في الأخطاء اللّغوية بينا علاقتها باللغة الانتقالية والمصادر الأساس التي تتسبب في حدوثها وغيرها من العناصر ذات الصلة بموضوعنا، وعرجنا إلى قضية الواقع اللّغوي في المجتمع الجزائري حاولنا أن نوضح هذا الواقع الذي يتّسم بالتنوع من جهة، وبالتعقيد من جهة أخرى، وأخيرا تناولنا مناهج التحليل اللغوي بالدراسة، هذه المناهج تتمثّل في المنهج التقابلي ومنهج تحليل الأخطاء والمنهج التكاملي بينهما.

[1]- ينظر: بدر بن علي العبد القادر، المنهج التقابلي وتحليل الأخطاء، ص21.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يبحث هذا الفصل في الجانب الإجرائي والمنهجي للدراسة؛ إذ يظهر ويحدد مجالها الزمكاني الذي أجريت فيه، مع تقديم وصف دقيق لأفراد عينة الدراسة، وكذا الأدوات المستخدمة في البحث وجمع البيانات وفق الشروط العلمية المحكمة المعتمدة في مثل هذه البحوث والدراسات، والتي تثبت صدقها ومنطقية النتائج المتوصل إليها، إضافة إلى ذلك توضيح نوعية المعالجة وطريقتها، والتحليل المعتمد للتطبيق بغية الخروج بنتائج للإشكال التي طرح في مقدمة هذه الدراسة، والإجابة عن التساؤلات المختلفة التي تفرعت عنه.

المبحث الأول: طريقة الدراسة الميدانية

تمهيد:

يعالج هذا المبحث مجموعة من الإجراءات المنهجية التي اعتُمد عليها في الدراسة؛ إذ يحتوي على الخطوات المختلفة التي اتبعت بغية التجسيد الفعليَ للجانب التطبيقي، مما يمكّننا من معالجة موضوعنا بطريقة علمية محكمة، كما يحتوي على الملحوظات المختلفة التي تم رصدها أثناء حضورنا الميداني في قاعات التدريس مع التلاميذ.

1. المجال الزمكاني للدراسة:

أ- **مرحلة تطبيق الدراسة وجمع المعطيات:** خصصت هذه المرحلة لإجراءات التطبيق الميداني للدراسة، والتي يمكن إيجازها في ما يأتي:

- أخذ طلب رسمي من مديرية ما بعد التدرج والبحث العلمي إلى مديرية التربية لولاية ميلة، بغية السماح لنا بإجراء الدراسة الميدانية، وفق القوانين المعمول بها في مثل هذه النوع من الدراسات، تم ذلك يوم: 02/ 02/ 2021م.
- أخذ الموافقة من الجهات المعنية؛ مديرية التربية لولاية ميلة، يوم: 14/02/ 2021م.
- تحديد فترة الدراسة الميدانية من: 14/ 2021/02م، إلى غاية: 2021/06/14م.

- أخذ الإذن من مديرين المؤسسات التربوية المعنية بالدراسة، بغية تسهيل دخولنا إلى المؤسسات التربوية، في الفترة التي حددتها مديرية التربية للولاية، وذلك على النحو الآتي:

- **جدول رقم(03): يظهر تاريخ أخذ الإذن من مدراء المؤسسات التربوية بغرض تسهيل الدراسة الميدانية.**

المؤسسة التربوية	اليوم الذي أخذ فيه إذن الدخول
- ابتدائية سعيداني علي (بلدية ميلة)	09/ 03/ 2021م
- ابتدائية زياني السعيد (بلدية ميلة)	24/ 03/ 2021م
- ابتدائية بوفنيزة (بلدية فرجيوة)	04/ 04/ 2021م
- ابتدائية صالح مهني (بلدية أحمد راشدي)	10/ 03/ 2021م
- ابتدائية بوريس إبراهيم (الشيقارة)	07/ 04/ 2021م
- ابتدائية الحرية (بلدية شلغوم العيد)	09/ 04/ 2021م
- متوسطة الأمير عبد القادر (بلدية ميلة)	11/ 03/ 2021م
- بن عميرة عمار (بلدية ميلة)	15/ 03/ 2021م
- متوسطة خليلي إسماعيل	04/ 04/ 2021م
- متوسطة الإخوة شكرود الأربعة	10/ 03/ 2021م
- متوسطة معركة أوطية الشكريد (الشيقارة مركز)	07/ 04/ 2021م
- متوسطة أحمد توفيق المدني	09/ 04/ 2021م

- احترام البروتوكول الصحي المتّخذ من قبل المعنيين بالأمر بسبب " وباء كورونا".
- إجراء مقابلات مع أساتذة اللغة الفرنسية، والحضور الفعلي مع التلاميذ أثناء سير الدروس وتسجيل ما تم ملاحظته من أخطاء صدرت من المتعلّمين.
- تسجيل الملحوظات المختلفة التي تم مشاهدتها أثناء حضورنا الميداني.
- اختيار نماذج كتابية للتلاميذ؛ إذ تم اختيار نماذج من اختبار السداسي الأول من السنة الدراسية، وكذا نماذج من الإملاء (ابتدائية واحدة)...

- تصنيف الأخطاء التي صدرت من المتعلّمين أثناء حضورنا الميداني.
- تصنيف الأخطاء التي وردت في النماذج الكتابية للمتعلّمين.
- وصف وتحليل ما تم مشاهدته من أخطاء لغوية شفوية أثناء الحضور الفعلي لدروس مختلفة، تخص (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، والسنة الخامسة من التعليم الابتدائي والسنة الثالثة من التعليم المتوسط)، بالاعتماد على منهج تحليل الأخطاء.
- وصف أخطاء النماذج الكتابية وتحليلها، وِفق منهج تحليل الأخطاء.

ب-مكان الدراسة الميدانية: أجريت الدراسة الميدانية في ابتدائيات ومتوسطات ولاية ميلة على النحو الآتي:

- **جدول رقم(04): يوضح ابتدائيات ومتوسطات ولاية ميلة المعنية بالدراسة الميدانية.**

الابتدائيات	المتوسطات
- سعيداني علي (ميلة)	- الأمير عبد القادر (ميلة)
- زياني السعيد (ميلة)	- بن عميرة عمار (ميلة)
- بوفنيزة (فرجيوة)	- خليلي إسماعيل (فرجيوة)
- صالح مهني (أحمد راشدي)	- الإخوة شكرود الأربعة(أحمد راشدي)
- بوريس إبراهيم (الشيقارة)	- الشيقارة مركز (الشيقارة)
- الحرية (شلغوم العيد)	- أحمد توفيق المدني (شلغوم العيد)

إذاً، فإن إجمال عدد الابتدائيات والمتوسطات التي اختصت بها الدراسة الميدانية يوضحها الجدول الآتي:

- **جدول رقم(05): يحيل إلى عدد ابتدائيات ومتوسطات ولاية ميلة التي عنيت بالدراسة التطبيقية.**

الابتدائيات	المتوسطات	العدد الإجمالي للمؤسسات التربوية
6	6	12

حاولنا من خلال هذه الدراسة، أن نجعلها تشمل بالبحث مختلف المناطق من ولاية ميلة، لذا تم اختيار المدارس التي أجريت فيها بشكل عشوائي، كي تكون العينة ثرية ومتنوعة، مما يسمح لنا بالحصول على نتائج واضحة لمراحل اللغة الانتقالية، الأمر الذي يؤدي بنا إلى الحصول على نتائج إيجابية ومثمرة، وهو هدف هذا الإجراء.

2. منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ أي وصف وتحليل الأخطاء اللغوية التي تصدر من متعلّم اللغة الهدف (الفرنسية)، سواء أكانت أخطاء شفوية أم أخطاء كتابية، كما اعتمدت أيضا على المنهج الإحصائي، وبحكم أن هذه الدراسة تعتمد على تحديد الأخطاء اللغوية ووصفها وتفسيرها وتحليلها، طبقت المنهج الإجرائي " منهج تحليل الأخطاء" في تحليل الأخطاء اللغوية المختلفة الصادرة عن عينة الدراسة، الذي يعتمد على مجموعة من الخطوات الإجرائية تمثّلت في:

- تحديد مكمن الأخطاء والقيام بتصنيفها.
- التعرف على نوعية الأخطاء، والمباشرة في وصفها؛ أي العمل على تحديد مظاهر الأخطاء، وفق مشاهدة الحروف والكلمات في سياق الجملة، والعلاقة التي تربط الحرف الخاطئ مع بقية الحروف أو تحديد الكلمة الخاطئة، ومعرفة ما يسبقها ويلحقها من كلمات.
- تصحيح الأخطاء التي عثر عليها، مع ذكر الصواب الملائم لها، أي الفصيح الذي يوافق تمام الحروف أو الكلمة أو الجملة.

3. إجراءات التعرف على الأخطاء اللغوية:

- قمنا بتصنيف الأخطاء اللغوية التي صدرت من المتعلّمين شفويا أثناء حضورنا الفعلي معهم، أي (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، والسنة الخامسة من التعليم ابتدائي، والسنة الثالثة المتوسطة)، مع الملحوظات المختلفة التي تم مشاهدتها أثناء تواجدنا معهم.
- كما عمدنا إلى تصنيف الأعمال الكتابية لأفراد عيّنة الدراسة كل سنة على حدة (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، والسنة الخامسة من التعليم ابتدائي، والسنة الثالثة المتوسطة). ثمَّ إحصاء الأخطاء وتصنيفها، مع التركيز على الأخطاء التي جاءت على الهيئات الآتية؛ إحداها أو أكثر:
  - حذف عنصر.
  - زيادة عنصر.
  - اختيار عنصر غير صحيح.
  - ترتيب العناصر ترتيبا غير صحيح.
- وعملنا على تصنيف دقيق لكل خطأ بحسب نوعه، على النحو الآتي:
  - الأخطاء الصوتية.
  - الأخطاء الصرفية.
  - الأخطاء النحوية (التركيبية).
  - الأخطاء الإملائية.
  - أخطاء المعجم والدلالة.
  - أخطاء الترقيم.

4. مدونة الدراسة (Le corpus linguistique):

تمثّلت المدونة اللغوية التي اعتمدتْها الدراسةُ في بعض نماذج اختبار الفصل الأول لتلاميذ: السنة الثالثة الابتدائية، والسنة الخامسة الابتدائية والسنة الثالثة المتوسطة، وبعض نماذج الإملاء، بحكم السنة الدراسية الاستثنائية التي تم فيها عمل هذا الاختبار (وباء

كورونا)؛ أي بسبب ظروف جائحة كورونا، والإجراءات الاستثنائية التي تمّ اتخاذها من قبل المعنيين بهذا الشأن، لذا اعتمدنا على نماذج الاختبار بدلا من نماذج الإملاء (Dictation) لأنه تم التنازل عنه استثنائيا للسنة الدراسية (2020م/2021م)، لضيق الوقت المخصص للدراسة عموما، ولتدريس اللغة الفرنسية خصوصا، وهذا لا يعني أنه لم يتم تطبيقه من قبل بعض المعلمين لذا قمنا بالاستعانة ببعض نماذج الإملاء للأقسام التي قامت بتطبيقه (العدد قليل جدا بسبب العامل الذي سبق شرحه)، إضافة إلى الملحوظات التي تم تسجيلها أثناء حضورنا الميداني، وإجراء مقابلة مع المعلمين (15 معلما ومعلمة).

5. تقديم عينة الدراسة:

5. 1. تعريفها ووصفها:

تتشكّل عينة الدراسة من تلاميذ الطور الابتدائي، وتلاميذ الطور المتوسط، لذا تم اختيار تلاميذ الابتدائي على النحو الآتي: (السنة الثالثة الابتدائية، والسنة الخامسة الابتدائية)؛ إذ يمر التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية التعلّمية بثلاثة أطوار تعليمية (من السنة الأولى إلى السنة الخامسة)، إضافة إلى السنة التحضيرية قبل هذه الأطوار، أما تلاميذ المتوسط فاخترنا تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط؛ إذ يمر التلاميذ في المرحلة المتوسطة بأربع سنوات تعليمية (من السنة الأولى من التعليم المتوسط إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، هؤلاء التلاميذ موزعون عبر ولاية ميلة والمؤسسات التي يدرسون فيها وهي مؤسسات تابعة لمديرية التربية، وقد تم اختيار عينة الدراسة بهذا الشكل، كي تظهر بوضوح مراحل اللغة الانتقالية (**مرحلة الأخطاء العشوائية، ومرحلة النشوء، ومرحلة الانتظام، ومرحلة الاستقرار**)؛ فالسنة الثالثة ابتدائي هي أول سنة يستهل فيها التلاميذ دراسة اللغة الفرنسية في بلادنا، انطلاقا من الإصلاحات التربوية التي باشرتها وزارة التربية الوطنية (2003م/2004م)، وبالتحديد ابتداء من سنة (2006م/2007م)، لذا تظهر فيها الأخطاء اللغوية العشوائية بكثرة، أما السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؛ فهي مرحلة مفصلية يمر بها التلاميذ؛ إذ ينتقلون من خلالها إلى الطور المتوسط عبر إجراء امتحانات وطنية رسمية موحدة (تم إلغاء هذا الإجراء بداية من الموسم الدراسي 2021م/ 2022م) في هذه المرحلة

تظهر مرحلة النشوء، أما فيما يخص السنة الثالثة متوسط فهي السنة التي تسبق السنة المفصلية في تعليم التلاميذ في المرحلة المتوسطة؛ أي الرابعة متوسط؛ إذ تبدأ الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ في هذا المستوى بالانتظام، أما فيما يخص هيئة التلاميذ داخل الأقسام فتم اعتما د نظام التفويج استثنائيا هذه السنة، لذا تقلّص العدد الإجمالي للتلاميذ داخل القسم مقارنة بالسنوات الماضية.

من خلال ما سبق ذكره، تتمثّل عينة الدراسة التي تمت الاستعانة بها في النماذج الكتابية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

- **جدول رقم(06): يفسر عينة الدراسة.**

المستوى الدراسي	عدد المتعلّمين	النسبة المئوية
– السنة الثالثة ابتدائي	60	%33,33
– السنة الخامسة ابتدائي	60	%33,33
– السنة الثالثة متوسط	60	%33,33
– إجمالي العينة	180	%100

- **جدول رقم(07): يبين جنس عينة الدراسة.**

الجنس	عدد عينة الدراسة	النسبة المئوية
الإناث	98	%54,5
الذكور	82	%45,5
العدد الإجمالي	180	%100

أما عينة الدراسة في النماذج التي تمت ملاحظتها في الجانب الحضوري؛ فعددها الإجمالي يفوق نظيرتها من النماذج الكتابية، بحكم الحضور الميداني للمؤسسات التربوية التي تم ذكرها وصعوبة إحصاء عدد التلاميذ بسبب الظروف الاستثنائية التي أجريت فيها الدراسة (جائحة كورونا)؛ أي نظام البروتوكول الصحي التي اعتمدت عليه المؤسسات التربوية في التدريس؛ إذ اعتمدت على نظام التفويج، مما أدى إلى اختلاف عدد التلاميذ من

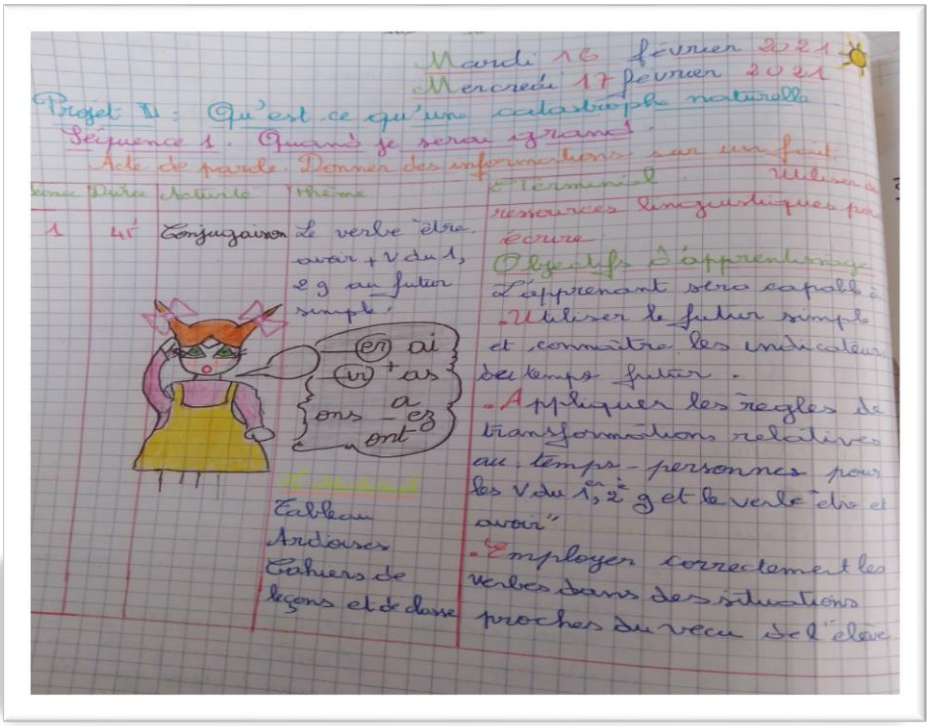
مؤسسة إلى أخرى، حتى في المؤسسة التربوية نفسها، كما تم تقليص المدة الزمنية للحصة الواحدة إذ قدرت ب: (45 دقيقة في التعليم المتوسط للحصة الواحدة)؛ أي بمعدل ثلاث حصص في الأسبوع، وساعتين ونصف الساعة في الأسبوع في التعليم الابتدائي؛ أي (حصة مدتها: ساعة ونصف الساعة، وحصة أخرى مدتها ساعة واحدة).

6. أهم الملحوظات التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني:

- **التعليم الابتدائي:** يلتزم المعلم بالوثائق الخاصة به، ومن بين هذه الوثائق، نذكر:

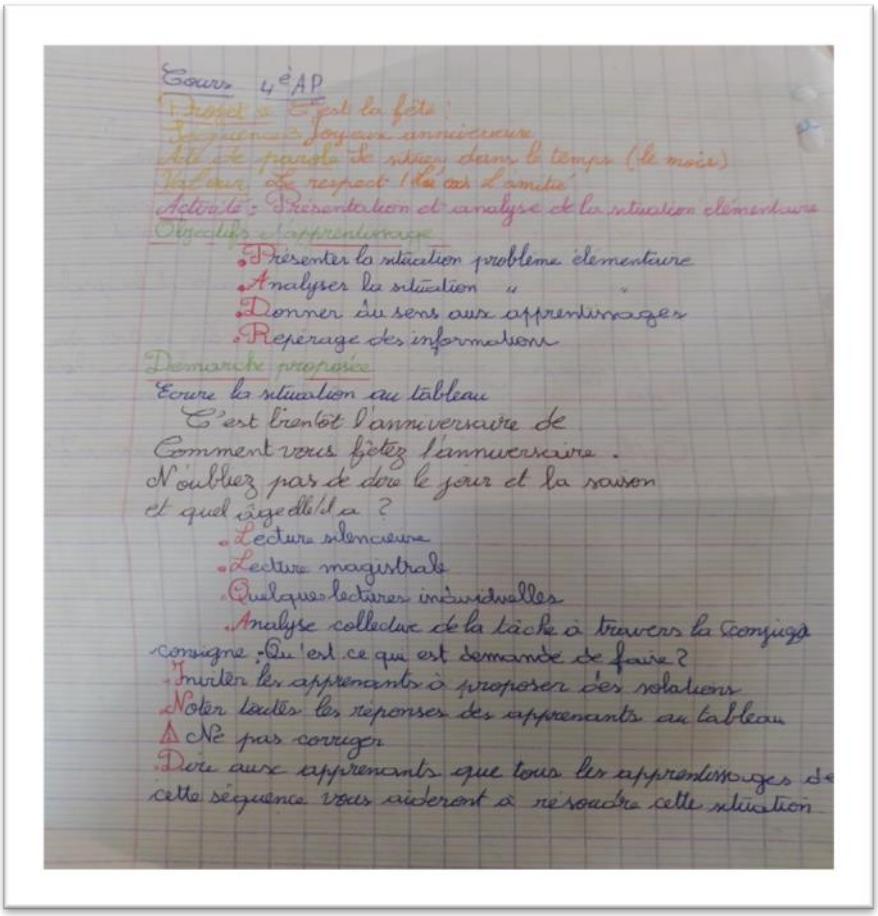
- **الكراس اليومي (Cahier journal):** يقوم المعلم بتحضيره في المنزل ويحتوي على: المشروع الذي يدرسه المعلم، والمحور، والمقطع، والقيمة (إنسانية) عدد الأنشطة مع التوقيت، عنوان الأنشطة، والكفاءة المنتظرة، والأهداف (تمت مشاهدة نماذج عدة للمعلمين).

الصورة رقم(01): تشير إلى الكراس اليومي لإحدى المعلمات.



- **سجل المناداة:** يحتوي على معلومات عن التلاميذ نحو(اسم الأب، عدد الإخوة، العنوان، رقم الهاتف...)، كما يضم قائمة التلاميذ مع أيام الشهر، والحصص التي درسوا فيها(تسجيل النسبة المئوية من الحضور والغياب)، هذا السجل يحمي المعلم، وكيفية هذه الحماية تتجسد عند غياب التلاميذ وعدم حضورهم للمدرسة، رغم أن أهلهم أرسلوهم للدراسة، يجد المعلم المبرر لذلك.
- **مخطط سير الدرس:** أي الطريقة والخطوات التي يتبعها المعلم في تقديم الدرس

الصورة رقم(02): توضح مخطط سير الدرس لإحدى المعلمات.


Cours 4ème AP
Projet : C'est la fête
Séquence : Joyeux anniversaire
Acte de parole : Situer dans le temps (le mois)
Valeur : Le respect (de soi, de l'autre)
Activité : Présentation et analyse de la situation élémentaire
Objectifs d'apprentissage
- Présenter la situation problème élémentaire
- Analyser la situation "
- Donner du sens aux apprentissages
- Repérage des informations

Démarche proposée
Ecrire la situation au tableau
C'est bientôt l'anniversaire de
Comment vous fêtez l'anniversaire.
N'oubliez pas de dire le jour et la saison
et quel âge elle a ?
- Lecture silencieuse
- Lecture magistrale
- Quelques lectures individuelles
- Analyse collective de la tâche à travers la consigne : Qu'est ce qui est demandé de faire ?
- Inviter les apprenants à proposer des solutions
- Noter toutes les reponses des apprenants au tableau
- Ne pas corriger
- Dire aux apprenants que tous les apprentissages de cette séquence vous aideront à resoudre cette situation

- **كراس التكوين:** يحمل كل معلم معه هذا الكراس أثناء حضوره للاجتماعات الدورية من طرف المفتّش، كي يدون فيه المستجدات الحاصلة في القطاع.
- **كراس المداولات:** يتداول التلاميذ في الكتابة عليه.

- **صورة رقم (03): تحيل إلى نموذج من كراس المداولات لتلاميذ الخامسة الابتدائية.**

- **الكتاب المدرسي:** الكتاب المدرسي الذي يخص السنوات التي يدرسها المعلم.

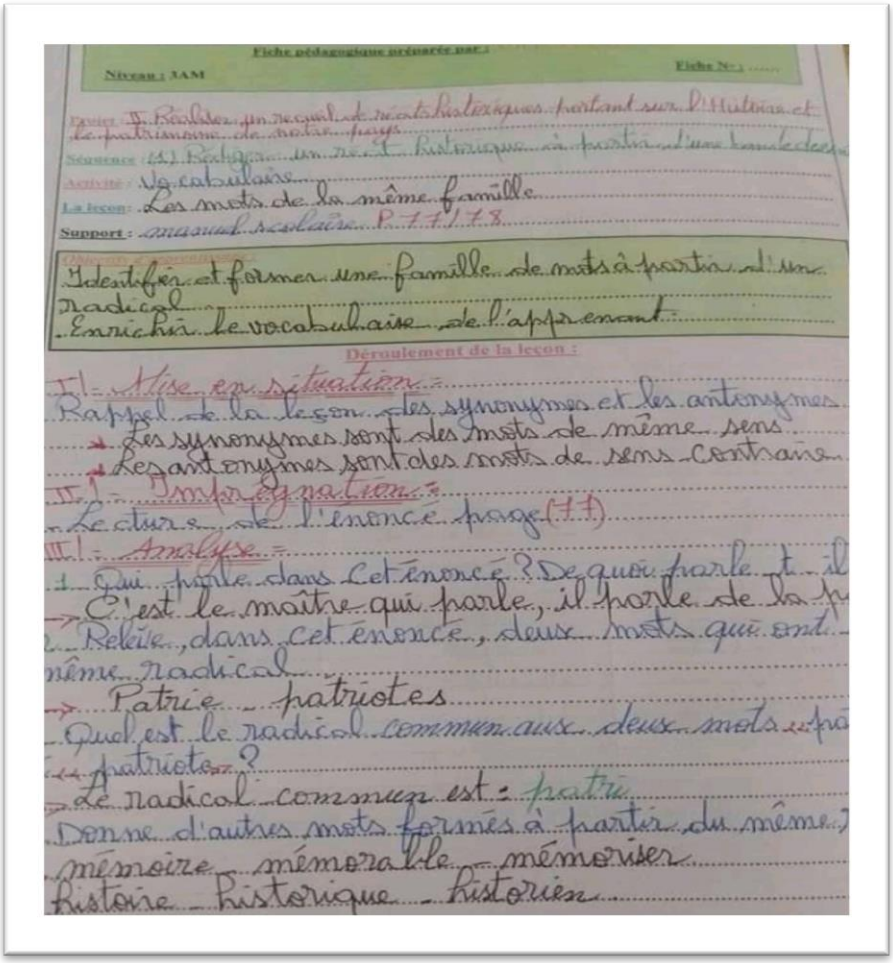
- يقيم المعلم التلاميذ وفق الملاحظات الآتية:
  - كفاءة مكتسبة (Compétence acquise)
  - كفاءة في طريق الاكتساب (Compétence est en train d'être acquise)
  - كفاءة غير مكتسبة (Compétence non acquise)
- العلامة (النقطة)؛ لا يستخدمها المعلم سوى في الامتحان.
- بسبب الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية، فإن التعليم في الجزائر يعتمد على المقاربة بالكفاءات، وبالتحديد الجيل الثاني منها، أما الطريقة المتبعة من طرف المعلم، فهي تخضع لشروط عدة من بينها: نوع المادة، ومستوى التلاميذ (الفروق الفردية)...، لذا يختار المعلم الطريقة الملائمة كي يوصل للتلاميذ المعارف والمعلومات، والمهارات، والكفاءات...

- عدم توفر الوسائل التعليمية المساعدة في العملية التعليمية التعلّمية، بل جلّها يوفرها المعلم من ماله الخاص.
- بسبب الظ رف الاستثنائي هذا العام، تم الاعتماد على نظام التفويج، ما سمح من تفادي الاكتظاظ داخل حجرة الدراسة.
- إن تعليم اللغة الفرنسية بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يعتمد بشكل كبير جدا على الجانب الشفوي، كما أن الكتابة لديهم تعتمد على إعادة الكتابة، من أجل أن يتعود التلاميذ على حروف وكلمات اللغة الفرنسية وحفظها.

المتوسط:

- **الكراس اليومي (Cahier journal):** يسجل فيه المعلم بيانات الحصة التي سيدرسها، والقسم المعني والتوقيت، رقم المذكرة...
- **كراس النقاط:** يسجل فيه المعلم قوائم تلاميذه.
- **كراس التكوين:** نفسه الذي يمتلكه معلم الابتدائي، إذ يسجل فيه المعلم ملاحظات المفتش أثناء الندوات الدورية التي يعقدها، ويسجل فيه كذلك أهم ما لاحظه في الندوات الداخلية مع أساتذة المادة والمنسق.
- **المذكرات:** يسجل فيها المعلم خطوات الدرس، ويحدد الكفاءة التي يريد بلوغها من خلال الدرس.

الصورة رقم(04): توضّح نموذج من مذكرة معلم الثالثة متوسط.


Fiche pédagogique préparée par :

Niveau : 3AM Fiche N° : .....

Projet : Réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'histoire et le patrimoine de notre pays.

Séquence : (4) Récit historique à partir d'une bande dessinée

Activité : Vocabulaire

La leçon : Les mots de la même famille

Support : manuel scolaire P. 172 173

Objectifs d'apprentissage :

Identifier et former une famille de mots à partir d'un radical

Enrichir le vocabulaire de l'apprenant

Déroulement de la leçon :

I- Mise en situation :

Rappel de la leçon : les synonymes et les antonymes

→ Les synonymes sont des mots de même sens

→ Les antonymes sont des mots de sens contraire

II- Interrogation :

Lecture de l'énoncé page (77)

III- Analyse :

1- Qui parle dans cet énoncé ? De quoi parle t-il

→ C'est le maître qui parle, il parle de la p

2- Relève, dans cet énoncé, deux mots qui ont même radical

→ Patrie - patriotes

Quel est le radical commun aux deux mots : pa patriotes ?

→ Le radical commun est : patri

Donne d'autres mots formés à partir du même :

mémoire - mémorable - mémoriser

histoire - historique - historien

- **الكتاب المدرسي**:دائما يكون بحوزة المعلم.

– كذلك في المتوسطة اعتماد الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات، واعتماد نظام التفويج.

– توافر الوسائل التعليمية التعلّمية، خاصة ما تعلق منها بالوسائل السمعية البصرية ولضيق الوقت تنازل المعلم عن استخدامها هذه السنة.

ملحوظة مهمة:

لم يدرس التلاميذ من شهر فيفري (2020م) إلى نهاية العام الدراسي، بسبب ظروف الحجر المنزلي الذي اتخذ من طرف أصحاب القرار في البلاد، مما أدى إلى حدوث مشكلات عديدة في بداية الموسم الدراسي الجديد، بسبب عدم دراسة التلاميذ لكثير من

المقررات الدراسية، الأمر الذي حتّم على المعلمين – قبل مباشرة الدروس الجديدة الخاصة بكل مستوى تعليمي– الرجوع إلى دروس السنة الفارطة التي لم يدرسها التلاميذ والبدء في تعليمهم إياها، مما أدى إلى حدوث تأخر نسبي في سير الدروس الجديدة.

المبحث الثاني: الأخطاء اللغوية التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني لتلاميذ الثالثة الابتدائية (Troisième année primaire).

تمهيد:

من خلال حضورنا الشّخصي الميداني أثناء سير الدروس التعليمية التعلّمية للمستويات الدراسية الثلاثة التي وقع عليها الاختيار للاشتغال عليها، والمتمثّلة في (السنة الثالثة الابتدائية، والسنة الخامسة الابتدائية، والسنة الثالثة من التعليم المتوسط)، لاحظنا اختلاف طريقة التدريس والأساليب المتّبعة في ذلك من قبل المعلمين، كما لفت نظرنا اختلاف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلّم اللغة الهدف(الفرنسية) وتنوعها، ما سمح لنا برصد العديد منها نحاول أن نجملها كالآتي:

I. **الأخطاء الصوتية(Erreurs phonétiques)**: ما تمت ملاحظته هو كثرة الأخطاء الصوتية في هذه المرحلة التعليمية التعلّمية؛ إذ إن تلاميذ السنة الثالثة الابتدائية يخطئون كثيرا في نطق أصوات اللغة الفرنسية، نظرا للتداخل الحاصل بين اللغة الأولى (العربية) واللغة الثانية (الفرنسية)؛ أي تشابه نطق بعض الحروف في اللغتين، ومثال ذلك: (س، S)، (ل، L)... وكذا وجود أصوات جديدة لم يألفوها قبل ذلك في لغتهم الأولى، لذا تكثر الأخطاء الصوتية لديهم لكونها أول المستويات اللغوية التي يقومون بدراستها.

- **جدول رقم (08) يظهر الأخطاء الصوتية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

الحروف	الخطأ	وصف الخطأ وتصحيحه	تفسير الخطأ
(V)، (F)	(Feaux)	تم اختيار عنصر غير صحيح؛ إذ إنهم استخدموا حرف (F) بدل حرف (V)، والنطق	يقع التلاميذ في مثل هذه النوعية من الأخطاء نظرا لكون حرف (V) لا يوجد في لغتهم الأولى (العربية)، بل يوجد حرف (ف) وهو

		الصحيح للكلمة يكون بهذا الشكل: (Veaux)	قريب من حرف (F) أكثر، لذا اعتيادهم على نطق حرف (ف) في العربية هو الذي يكون سببا مباشرا في وقوع الخطأ عند نطقهم لحرف(V)؛ إذاً التداخل الحاصل مع اللغة الأولى هو السبب المباشر في وقوع مثل هذه الأخطاء.
(B)،(P)	(Beau)	استبدال الحرف الخاطئ(B) مكان الحرف الصحيح (P) والكلمة الصحيحة هي:(Peau)	لا يوجد حرف (P) في اللغة العربية بل يوجد حرف (ب) وهو أقرب في النطق من حرف(B) فعندما ينطق المعلم حرف (P) لا يفرقون بينهما لأنهما يتقاربان في النطق، لذا نقص التركيز أثناء نطق المعلم للحرف يتسبب في وقوعهم في الأخطاء اللغوية على نحو هذه الشاكلة، لعلّة التداخل مع اللغة الأولى.
(C)، (S)	(Un flason)	استخدام الحرف الخاطئ(S)، بدل الحرف الصحيح (C) والكلمة الصواب (Un flacon)	لأن التلاميذ درسوا أن حرف (C) ينطق (K) في بعض الحالات؛ أي إذا تلته الحروف الصوتية الآتية: (a, o, u)، (لم يدرسوا بقية الحالات بعد)، لذا اختلط عليهم الأمر فوقعوا في الخطأ؛ أي أن هناك جهل بقيود القاعدة اللّغوية.
(V)، (U)	(Uraiment) (Vrgent	تم استخدام غير سليم للحرف الأول لكلا	لأنهما يتشابهان في طريقة الكتابة، لذا لا يفرق التلاميذ بينهما

		الكلمتين والصواب كالآتي:(Vraiment) (Urgent)	عادة، خاصة في بداية تعلّمهما للحرفين؛ لعلّة الافتراضات الخاطئة من قبل المتعلّم.
(K)، (S)	(Slou) (Susre)	استعمال حرف (S) بدل حرف (c)، الذي ينطق(k) في الكلمتين:(Clou) (Sucre).	في كلتا الكلمتين: (Clou) و(Sucre)، تم تعميم القاعدة التي فحواها تقول: إنها تنطق (S)، بيد أن الحالات الأخرى للحرف تم التغاضي عنها.
(G)، (J)	(Jarçon)	إبدال نطق حرف (G) ب (ج)، (J) والذي ينطق (ژ) (Garçon).	وقع الخطأ في هذه الحالة كون المتعلّم لا يفرق بين الحالات التي تنطق فيها (G)، (ژ)، والتي تنطق (j)، (ج)، فحرف (G) إذا كتبت بعده الحروف الصوتية الآتية: (a, o, u) ينطق (ژ)؛ إذاً لعلّة الإفراط في التعميم، والجهل بالقاعدة وقيودها لذا تكثر مثل هذه الأخطاء العشوائية.
(z)، (s)	(Chaise)	(Chaise) تنطق(z) ونطقها بعض التلاميذ(s).	لا يزالون يجهلون الحالات الاستثنائية التي تنطق فيها (s) (z)، لذا عمموا ما درسوه على الكلمات كلّها التي تحتوي على (s) فالحالة هنا جهل بالحالات الاستثنائية لحرف (s).

(gz)	(Exercice)	نطق غير سليم للحرف(x)، والصواب أنه ينطق (gz).	هنا نجد أن التلميذ درس الحرف (x) وعمم نطقه بالكيفية نفسها في بقية الكلمات، علّة الخطأ هنا هو التعميم الخاطئ.

- **الحروف الصامتة المركبة(Composés consonnes):** وهي التي تجمع حرفين صامتين، يواجه التلاميذ صعوبات كبيرة في نطقها، خاصة في بداية تعلّمهم للغة الثانية، مما ينجم عن ذلك صدور أخطاء من قبلهم تشير إلى هذه النوعية من الأخطاء الصوتية.
- **جدول رقم(09): يبين الأخَطاء الصوتية في الحروف الصامتة المركبة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

الحروف	الكلمة	الخطأ	تفسير الخطأ
(ph)، (p)(h)	(éléphant) (Photo)	ينطق التلميذ كلا الحرفين بمعزل عن الآخر (كل حرف لوحده)	ينسى التلاميذ أن حرف (ph) ينطق (f)، لذا يقومون بقراءة كل حرف على حدة، لعلّة السبب المذكور آنفا، إذاً التعميم الخاطئ هو السبب في وقوع هذا الخطأ.
(ch)، (h) (c)	(Chameau) (Cochon)		ظاهرة النسيان وعدم التذكّر تتدخل هنا كذلك، لذا ينطقون (ch) (ش)، كل حرف لوحده، أي(c) و(h)، بسبب عدم ترسيخ الحروف المركبة في أذهانهم، وكذا نتيجة التعميم الخاطئ أثناء القراءة، التي تظهر بشكل ملاحظ في هذا المستوى التعليمي التعلّمي من تعليم

			اللغة الثانية.

- **الحروف الصائتة المركبة (Composés voyelles):** هنا نجد حرفين صائتين مع بعضهما، ينطقان صوتا واحدا، لا توجد مثل هذه الأصوات في اللغة العربية، لذا يجد التلاميذ صعوبة كبيرة في نطقها، نظرا لغرابة هذه الأصوات لديهم من جهة، ولكونها جديدة بالنسبة لهم من جهة أخرى؛ أي لم ينطقوها من قبل في لغتهم الأولى.

- **جدول رقم (10): يوضّح الأخطاء الصوتية في الحروف الصائتة المركبة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

الحروف	الكلمة	الخطأ	التفسير
(oi)	(Soir)	يكمن الخطأ هنا في عدم جمع الحرفين معا أثناء القراءة.	لعلّة عدم توافر مثل هذه الأصوات في لغتهم الأولى، يواجه التلاميذ صعوبات جمة في نطقها ما يترتب عن ذلك وقوعهم في أخطاء، فعندما يطلب منهم قراءة مثل هذه الكلمات يتلعثمون في قراءتها، ويقومون بتهجيتها فالمقاطع الصوتية المذكورة
(eu)	(Jeune)		
(ui)	(Bruit)		
(ou)	(Route)		
(eau)	(Tableau)		
(au)	(Paule)		

			كلّها مقاطع صوتية شفاهية (Voyelle orales)، فيما يخص المقطعين(au)، و(eau) فنطقهما يشبه نطق حرف(o)، في حين بقية المقاطع الصوتية فهي مقاطع جديدة.

- **بعض الحروف التي لا تنطق:** يقوم التلاميذ بنطق بعض الحروف التي لا تنطق عادة في اللغة الفرنسية سواء أكانت هذه الحروف في بداية الكلمة أم وسطها أم نهايتها ومثال ذلك توضحه النماذج الآتية:

- **جدول رقم (11): يفسر الأخطاء الصوتية في بعض الحروف التي لا تنطق لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

الحروف	الكلمة	وصف الخطأ	تفسير الخطأ
(H)	(Homme) (Hôpital)	قراءة الحرف الأول من الكلمة(H).	جهلهم بالقاعدة أو نسيانهم إياها هي التي توقعهم في مكمن هذا الخطأ؛ إذ إنهم يقومون بتهجئة حروف الكلمة جميعها بما في ذلك الحرف الأول الذي لا ينطق لذا التعميم الخاطئ الذي يستخدمونه أثناء القراءة هو السبب المباشر في حدوث مثل هذه الأخطاء.
(t)	(Bruit) (Sport) (chat)	قراءة الحرف الأخير	يقومون بتهجئة حروف الكلمة جميعها بما في ذلك الحرف الذي لا ينطق، لذا يقعون فيمثل هذه الأخطاء وذلك لعلّة عدم إتقانهم بعد للحالات التي لا تنطق فيها مثل هذه الحروف نتيجة التعميم
(z)	(Nez)		
(n)	(Coin)		
(d)	(Grand)		
(p)	(Loup)		

(x)	(Deux)	من الكلمة.	الخاطئ أثناء القراءة.
(lle)	(Famille)		
(eil)	(Soleil)		
(ail)	(Travail)		

II. الأخطاء الصرفية: غالبا الأخطاء الصرفية التي لاحظناها تتعلّق بالمفرد (Singulier)، والجمع (Pluriel)، سواء أكان مذكرا (Masculin) أم مؤنثا (Féminin)، وسواء أكان معرفة (Déterminé) أم نكرة (Commun).

- **جدول رقم (12): يظهر أخطاء المذكر والمؤنث لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي (Erreurs masculin et féminin) .**

الكلمة الخاطئة	الكلمة الصحيحة	وصف الخطأ وتفسيره
(Une chat)	(Un chat) وإن افترضنا صحة ما نطق به التلميذ يجب أن تكون (Une chatte) مؤنّثة.	لأن معاني هذه الأسماء باللغة العربية مختلفة عن اللغة الفرنسية؛ أي عكس الفرنسية على النحو الآتي(منزل، وقهوة)، لذا التداخل مع اللغة الأولى هو ما أدى إلى حدوث ذلك أما (القط) كون التلميذ الذي أخطأ في نطقها يملك قطة مؤنثة في بيته (سألناه عن سبب نطقه لهذه الكلمة بهذه الكيفية)، لذا ربط ما يتعلّمه في المدرسة بما يمتلكه في منزله.
(un maison)	(une maison)	
(Une café)	(Un café)	

- **جدول رقم (13): يبين أخطاء المفرد والجمع لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي(Erreurs singulier et pluriel) .**

الكلمة الخاطئة	الكلمة الصحيحة	وصف الخطأ وتفسيره
(Des chat)	(Des chats)	حذف عنصر من الكلمة، وهو حرف (s) في آخر الكلمات، والقاعدة العامة للجمع تقول: لجمع الأسماء في الفرنسية نضيف حرف (s) في آخر الاسم، ولتفسير وقوع مثل هذه الأخطاء، نعلّل ذلك لكون الحرف الأخير من الكلمة لا ينطق، لذا لا ينتبهون لذلك، مع عدم التركيز في الأداة في بداية الكلمة، ما سمح بظهور هذه النوعية من الأخطاء، لعلّة الجهل بالقاعدة وقيودها.
(Des sœur)	(Des sœurs)	
(Des jardin)	(Des jardins)	

III. الأخطاء الدلالية (المعجمية) (Erreurs sémantiques):

- **جدول رقم(14): يفسر الأخطاء الدلالية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.**

الكلمة	وصف الخطأ	تفسير الخطأ
(Une vache)	(بقرة)	لأنّهم لا يزالون في مرحلة تعلّم الحروف، والحصيلة اللغوية من اللغة الثانية (الفرنسية) لم تتكمل بعد لديهم لا تزال في بدايتها، لذا يعتمدون على إستراتيجية الاتصال التي تتمثّل في ظاهرة التحاشي؛ أي يستخدمون اللغة الأولى (العربية) سواء أكانت الفصحى أم العامية للتعبير عن معاني الكلمات التي يتعلّمونها، بدل اللغة الفرنسية، نتيجة نقص في الحصيلة اللغوية في اللغة الثانية.
(Le Lion)	(الأسد)	
(Un poison)	(السمكة)	
(Un Flacon)	(زجاج)	
(Un chat)	(قط)	
(Une Sœur)	(أخت)	
	استخدام اللغة الأولى من طرف التلاميذ لشرح دلالة مفردات اللغة الفرنسية	
(Parfum)	استخدام اللهجة العامية	

	(ريحة) بدل(عطر)	

من خلال ما أنف ذكره، يظهر جليا أن الأخطاء اللّغوية التي صدرت عن تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تقريبا جلّها تنحصر في الأخطاء الصوتية، الأمر الذي سمح بتنوع هذه الأخطاء واختلافها، وعلّة ظهور هذه الأخطاء تعود لعدة أسباب من بينها:

– عدم وجود مقابلات في اللغة الأولى للعديد من أصوات اللغة الثانية، نحو: (v) (p) ما أدى إلى وقوع المتعلّم في الخطأ، لكونه لا يزال في بداية تعلّمه للغة الثانية وكيفية نطق هذه الأصوات لم تترسخ بعد في ذهنه، لذا تتداخل اللغة الأولى مع اللغة الثانية أثناء نطق هذين الحرفين، لعلّة وجود الحرفين (ف)، (ب).

– وجود الحالات الاستثنائية التي ينطق فيها حرف (c)، (k)، سمح بظهور أخطاء صوتية تخص هذا الشّأن، والأمر نفسه مع حرف (g)، الذي ينطق في بعض الحالات الاستثنائية(ق)، لعلّة الإفراط في التعميم، والجهل بالقاعدة وقيودها.

– حدوث تداخل لغوي بين اللغة الأولى واللغة الثانية أثناء نطق بعض الأصوات نحو: (s) (l)، (b)، (f).

– تقارب كتابة بعض الحروف أدى إلى الخلط بينها أثناء القراءة نحو: (v)، (u) بسبب الافتراضات الخاطئة.

– نجد أن الحالات الاستثنائية التي تنطق فيها (s)،(z)، و(x)، (gz)، ظهرت بسبب التعميم الخاطئ للقواعد.

– تركيب الحروف بنوعيها الصامتة والصائتة والتي تنطق حرفا واحدا سمح بظهور العديد من الأخطاء على نحو هذه الشاكلة، لعلّة التعميم الخاطئ.

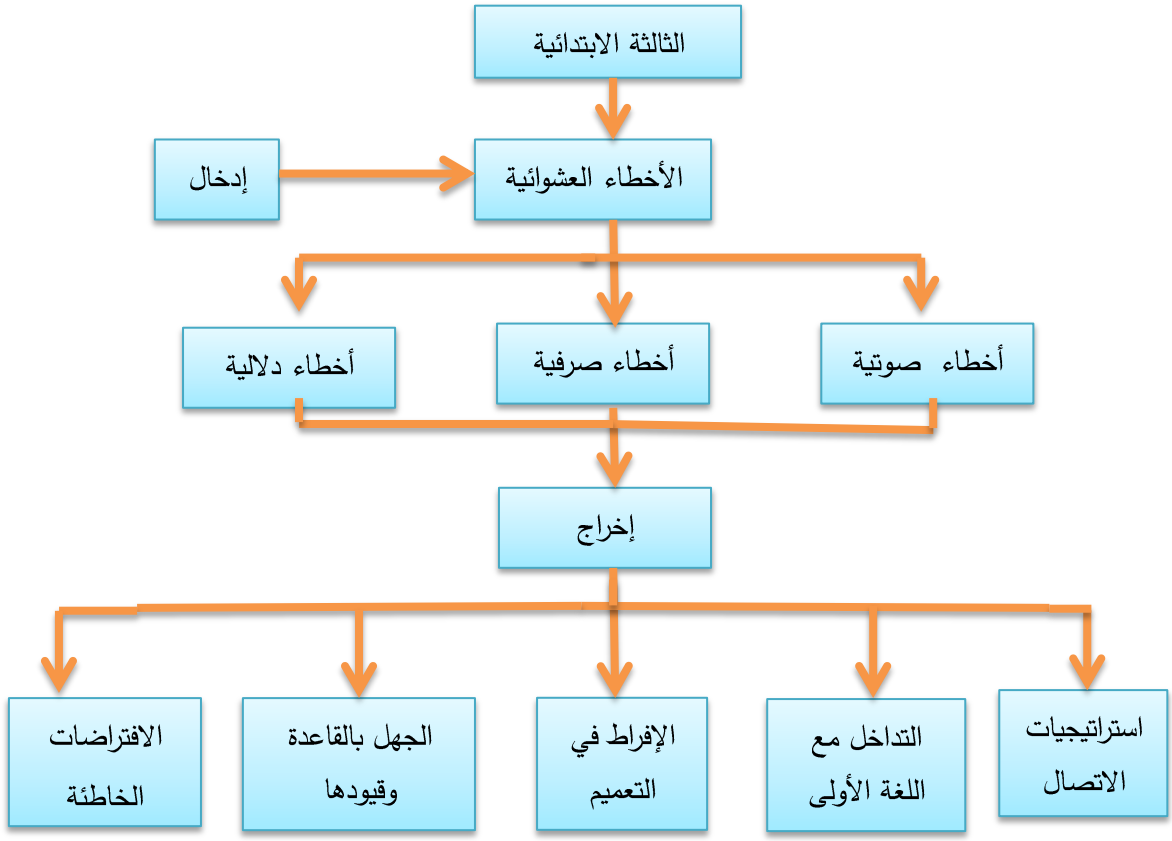
– جهل المتعلّمين للحروف التي لا تنطق في بداية الكلمات أو وسطها أو في نهايتها نتج عنه أخطاء تمس هذه الوضعيات، لعلّة الإفراط في التعميم الخاطئ أثناء القراءة.

فيما يخص الأخطاء التي تمس الجانب الصرفي في هذا المستوى التعليمي التعلّمي فالأخطاء اللغوية التي لاحظناها كانت أخطاء المذكر والمؤنث، وأخطاء الجمع بنوعيه

المذكر والمؤنث، أما أخطاء المذكر والمؤنث حدثت لعلّة التداخل مع اللغة الأولى، في حين أن أخطاء الجمع بنوعيه فنتجت بسبب الجهل بالقاعدة وقيودها.

وجدير بالذكر أن الأخطاء اللغوية التي مست الجانب الدلالي، وقعت بسبب التداخل الحاصل بين اللغتين لقلّة الحصيلة اللغوية في اللغة الثانية؛ أي استخدام إستراتيجية الاتصال المتمثّلة في ظاهرة التحاشي، لصعوبة استدعاء مقابل هذه الكلمات في اللغة الثانية، لذا يتحاشى المتعلّم اللغة الفرنسية، ويلجأ للغة الأولى كبديل عنها ليوصل ما يود التعبير عنه.

- **مخطط رقم (06): يشير إلى الأخطاء اللغوية التي صدرت عن تلاميذ الثالثة الابتدائية.**



المبحث الثالث: الأخطاء اللغوية التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني لتلاميذ الخامسة الابتدائية(Cinquième année primaire):

تمهيد: يصل المتعلّم إلى هذه المرحلة التعليمية التعلّمية من تعليم اللغة الفرنسية، بعد مروره بالسنة الرابعة من التعليم الابتدائي التي يبدأ فيها المتعلّم بتعلّم تصريف الأفعال بعد مروره بالسنة الثالثة الابتدائية التي يتعلّم فيها الحروف (L'alphabet) بنوعيها الصامتة (Les consonnes)، والصائتة (Les voyelles)، وأسماء الأشياء المختلفة من حيوان وجماد.

I. الأخطاء الصوتية (Erreurs phonétiques):

مقارنة مع السنة الثالثة الابتدائية قلّت نوعا ما الأخطاء الصوتية في السنة الخامسة ابتدائي وبقيت متمركزة في بعض الحالات الموضحة كالآتي:

- **جدول رقم(15): يشير للأخطاء الصوتية لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.**

الحروف	الأخطاء	وصف الخطأ وتصويبه	تفسير الخطأ
(p),(b)	(La bomme)	تنطق (La Pomme)، لا يزال بعض التلاميذ حتى في هذه المرحلة المتقدمة من تعليم الفرنسية لا يفرقون بين(p) و(b)، لذا يبدلون بينها في الاستخدام.	حدث تحجر لغوي لحرف (b) لدى بعض التلاميذ لذا لا يفرقون في النطق بينه وبين حرف (p).
(t), (s)	(Initiative) (Les respirations)	حرف(t) هنا لا ينطق كما هو، بل ينطق (s).	ينطق حرف (t) هنا (s) لكونه يقع بين حرفين صائتين (Les voyelles) وبعضهم لا يتنبه لهذه

			الخاصية، لذا يخطئ المتعلّم أثناء القراءة، نتيجة التعميم الخاطئ لحرف (t).
(S), (Z)	(Poser) (Raison)	في مثل هذه الحالات تُقرأ (S)، (Z)، بيد أن بعض التلاميذ يقرؤونها(S)، نتيجة الاختيار الخاطئ للعنصر(S) أثناء القراءة.	كذلك هنا عندما يكون حرف (S)، بين اثنين من الحروف الصائتة: (Les voyelles)، ينطق (z)، وبفعل التعميم الخاطئ لحرف(S)، حدث الخطأ نتيجة التحجر اللغوي الذي لم يعالج في وقته.
(c), (s)	(Courir)	هنا يكمن الخطأ فيكون (c) تقرأ (k)، وتم قراءتها (s).	تم تعميم القاعدة التي تنطق (c)، بدل (k) فبسبب هذه الحالات الاستثنائية، ولعلّة التحجر اللغوي وقع الخطأ.

- **الحروف الصامتة المركبة(Composés consonnes):**
- **جدول رقم(16): يوضّح أخطاء الحروف الصامتة المركبة التي صدرت من تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.**

الحروف	الكلمة	وصف الخطأ	تفسير الخطأ
(dj)	(les adjectifs)	ينطق بعض التلاميذ حرف (d)، وحرف (g) أثناء قراءتهم للكلمتين، وهما لا ينطقان في مثل هذه	لا يوجد في اللغة الأولى للتلاميذ صوامت مركبة، لذا يجدون صعوبة في التمييز بين الحروف التي
(gn)	(accompagne)		

		الحالات، فزيادة هذين العنصرين أثناء القراءة هو مكمن الخطأ.	تنطق والحروف التي لا تنطق وكذلك الحروف التي تدغم حرفا واحدا نحو (ph) لذا يتّم التعميم الخاطئ في قراءة الحروف؛ أي ينطقونها كما تعلّموها أول مرة منفردة، وليست مركّبة نتيجة حدوث التحجر اللّغوي لدى بعضهم.
(ph)	(Phénomène)	بقي بعض التلاميذ في بعض المناطق ينطقون كل حرف على حدة في هذه الكلمة، وهما حرفان مركبان (ph) ينطقان حرفا واحدا (F)، (ف).	

- **الحروف الصائتة المركبة(Composés voyelles):**
- **جدول رقم(17): يبين أخطاء الحروف الصائتة المركبة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.**

الحروف	الكلمة	وصف الخطأ	تفسير الخطأ
(ai)	(caisse)	يتم تهجية الحروف الصائتة المركّبة كل حرف ينطق بمعزل عن الآخر من طرف بعض التلاميذ.	لعلّة عدم توافر مثل هذه الحروف في اللغة الأولى للتلاميذ، لذا استمر النطق الخاطئ لمثل هذه الحروف في اللغة الثانية، نظرا لعدم ترسيخها في أذهانهم، وحدوث التحجر اللغوي بسبب عدم معالجة مثل هذه الأخطاء في حينها (التغذية الراجعة)، فالمقطعان الصوتيان الآتيان: (ai)، و(ei)، هما مقطعان صوتيان شفاهيان (Voyelles orales) يشبهان نطق حرف (é)، أمّا المقطع (éu) فهو ينطق هنا
(ei)	(Neige)		
(éu)	(réussir)		

			(إيو).

- **بعض الحروف التي لا تنطق:**
- **جدول رقم(18): يظهر بعض الأخطاء التي وردت في الحروف التي لا تنطق عند تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.**

الكلمة	وصف الخطأ		تفسير الخطأ
(e)	(acheter) في هذه الكلمة ينطق الحرف الصائت(e) من قبل بعض التلاميذ (أَشُتِي)، والأصل لا ينطق (أَشْتِي).		توجد مثل هذه الحالات الاستثنائية التي لا ينطق فيها الحرف الصائت ولعلّة الإفراط في التعميم يقع الخطأ.
(d)	يقرأ بعضهم الحرف الأخير من الكلمة وهو في الأصل لا ينطق.	(Quand)	عادة توجد كثير من الكلمات التي لا ينطق فيها الحرف الأخير، بيد أنّ التلاميذ أثناء القراءة يقومون بتهجية كل حرف في الكلمة، لذا يقعون في هذا المطب، بسبب حدوث التحجر اللغوي.
(p)		(beaucoup)	
(n)		(Coin)	
(x)		(Le choix)	
(ll)	تنطق(ll) هنا (y) والتلاميذ ينطقونها(l).	(Brouillard) (Famille) (Papillon)	عندما يكون حرف (l) المكرر مسبوقا بحرف(i) ومتبوعا بحرف(a)، أو (e) أو (o)، ينطق مثل (الياء) في العربية (y) والتعميم الخاطئ سبب مباشر لوقوع مثل هذه الأخطاء.

II. **الأخطاء الصرفية:** غالبا الأخطاء الصرفية التي لاحظناها تتعلّق بالمفرد (Singulier)، والجمع (Pluriel) سواء أكان مذكرا(Masculin)، أم مؤنثا(Féminin).

- **جدول رقم(19): يشير لأخطاء المذكر والمؤنث (Erreurs masculin et féminin) التي صدرت من تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي.**

الكلمة الخاطئة	الكلمة الصحيحة		تفسير الخطأ
(Un rivière)	(Une rivière)	قام التلاميذ في هذه الوضعية بتذكير المؤنث وتأنيث المذكر انطلاقا من مكتسباتهم القبلية المخزّنة في أذهانهم من لغتهم الأولى.	حدث هنا تداخل لغوي بين اللغة الأولى واللغة الثانية، فالكلمات المذكّرة في اللغة العربية هي مؤنثة في اللغة الفرنسية والكلمتين الأخيرتين المؤنثة في اللغة الأولى هي مذكّرة في اللغة الثانية.
(Un plage)	(Une plage)		
(Un cage)	(Une cage)		
(Une palmier)	(Un palmier)		
(Une papillon)	(Un papillon)		

- **جدول رقم(20): يبين أخطاء المفرد والجمع (Erreurs singulier et pluriel) لدى تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي.**

الكلمة الخاطئة	الكلمة الصحيحة		تفسير الخطأ
(Des oils)	(Des yeux)	قام بعض التلاميذ بإضافة حرف (s) في آخر الكلمات دلالة على الجمع.	هنا يوجد تعميم خاطئ للقاعدة التي مفادها: أنه عند إضافة حرف (s) في آخر الكلمات تتحول لحالة الجمع، بيد أن هناك حالات استثنائية عديدة تخالف هذه القاعدة.
(Des ciels)	(Des cieux)		
(Des gazs)	(Des gaz)		

III. **الأخطاء النحوية (Erreurs grammaticales):**

تنوعت الأخطاء النحوية التي لوحظت أثناء سير الدروس، منها ما تعلّق بكيفية تركيب الجمل ومنها ما تعلّق بتصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة، وكذلك أخطاء في (Les pronoms personnels sujets).

- **جدول رقم(21): يشير لأخطاء تتعلّق بتركيب الجمل(Syntaxe) لدى تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي.**

الجملة	الجملة الصحيحة ووصف الخطأ		تفسير الخطأ
(Hier, aidaient Les vectimes les pompions)	Hier, Les pompions aidaient Les vectimes)	يوجد ترتيب خاطئ لعناصر الجملتين (فعل، فاعل، مفعول به)	ترتّب عناصر الجملة (La phrase) في اللغة الفرنسية (فاعل، فعل، مفعول به...)، أما في العربية (فعل، فاعل، مفعول به)، لذا نجد هنا تداخلا بين اللغة الأولى واللغة الثانية في ترتيب عناصر الجملتين من قبل التلاميذ.
(Répare le plambier le robinet)	(le plambier Répare le robinet)		

- **جدول رقم(22): يوضّح أخطاء تتعلّق بتصريف الأفعال لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي(Conjugaison des verbes) .**

الخطأ	تصحيحه		تفسيره
(Ils mange)	(Ils mangent)	نجد هنا أن الخطأ يكمن في عدم معرفة ماهية Les pronoms personnels sujets. بدقة	يبدو أن التلاميذ يخلطون في استخدام الضمائر الشّخصية أثناء تصريف الأفعال كما أنّهم لا
(Elle parlent)	(Elles parlent)		
(Je suis trois chiens)	(J'ai trois chiens)	عدم التفريق بين الفعل (être) والفعل(avoir) في زمن الحاضر (au présent	
(Il est une belle voiture)	(Il a une belle voiture)		

		(de l’indicatif أثناء تصريف الأفعال (Les verbes.	يجيدون بعد استخدام فعل الملكية، وفعل الكينونة أثناء تصريفهما؛ إذاً يوجد نقص في فهم القواعد، ما أدى إل التطبيق الناقص لها.

- **جدول رقم (23): يظهر أخطاء تتعلّق بربط الكلمات صدرت عن تلاميذ الخامسة الابتدائية.**

الخطأ	تصويبه		تفسيره
(Les élèves)	(Les élèves)	لا يربط بعض التلاميذ بين (Les articles) والكلمات؛ إذ إنهم ينطقونها بمعزل عن الكلمات، وأحيانا يبن الضمائر الشخصية والأفعال.	تقوم اللغة الفرنسية على ربط الصوامت بالصوائت أثناء القراءة بيد أن بعض التلاميذ لا ينتبهون لذلك، لذا نجد هنا حصول تعميم خاطئ للقواعد أثناء القراءة.
(Je habite)	(J’habite)		
(Des avis)	(Des avis)		
(Des yeux)	(Des yeux)		
(Les escaliers)	(Les escaliers)		

IV. الأخطاء الدلالية(المعجمية)(Erreurs sémantiques):

- **جدول رقم(24): يشرح الأخطاء الدلالية التي وقع فيها تلاميذ الخامسة الابتدائية.**

الكلمة	الخطأ	تفسيره
(Carton)	قام التلاميذ بتعريب هذه الكلمات على النحو الآتي: (كارطون، بلاستيك، بوبال، باطة).	نظرا لكثرة تداول هذه الكلمات المعربة في المجتمع، فإن بعض التلاميذ لا يراعون كيفية النطق السليم لهذه الكلمات، بل ينطقونها كما تتداول في المجتمع الذي يعيشون فيه؛ إذًا التداخل مع العربية هو سبب حدوث هذه الأخطاء.
(Plastique)		
(Les poubelles)		
(Des boites)		

مما سبق التطرق إليه، نخلص من خلاله إلى أن الأخطاء اللغوية التي صدرت عن تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، انحصرت في الحالات التي ذكرناها أعلاه وسبب ذلك يعود إلى:

- حدوث تحجر لغوي في العديد من الأخطاء الصوتية نحو: (b)، وبعض الحروف الصوتية الصامتة والصائتة المركّبة، وهذا ناتج عن عدم وجود التغذية الراجعة الملائمة أثناء وقوع الخطأ في حينه.

- استمرار بعض التلاميذ في القراءة الخاطئة لبعض الكلمات التي تحتوي على الحالات الاستثنائية التي تنطق فيها (s)، (z)، وكذلك نطق (c)، (s)، لكنها قليلة مقارنة بالسنة الثالثة ابتدائي، والأمر نفسه مع بعض الحروف التي لا تنطق؛ لعلّة التعميم الخاطئ للقواعد وحصول التحجر اللغوي.

- وقوع أخطاء في الحالات الاستثنائية التي ينطق فيها حرف (t)، ب(s)؛ لعلّة التعميم الخاطئ للقواعد، وهنا نجد نوعا جديدا من الأخطاء الصوتية قد ظهر مقارنة بما سبق ذكره من الأخطاء الصوتية التي صدرت عن تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وعليه نلحظ تطورا في تعلّم التلاميذ للغة الفرنسية.

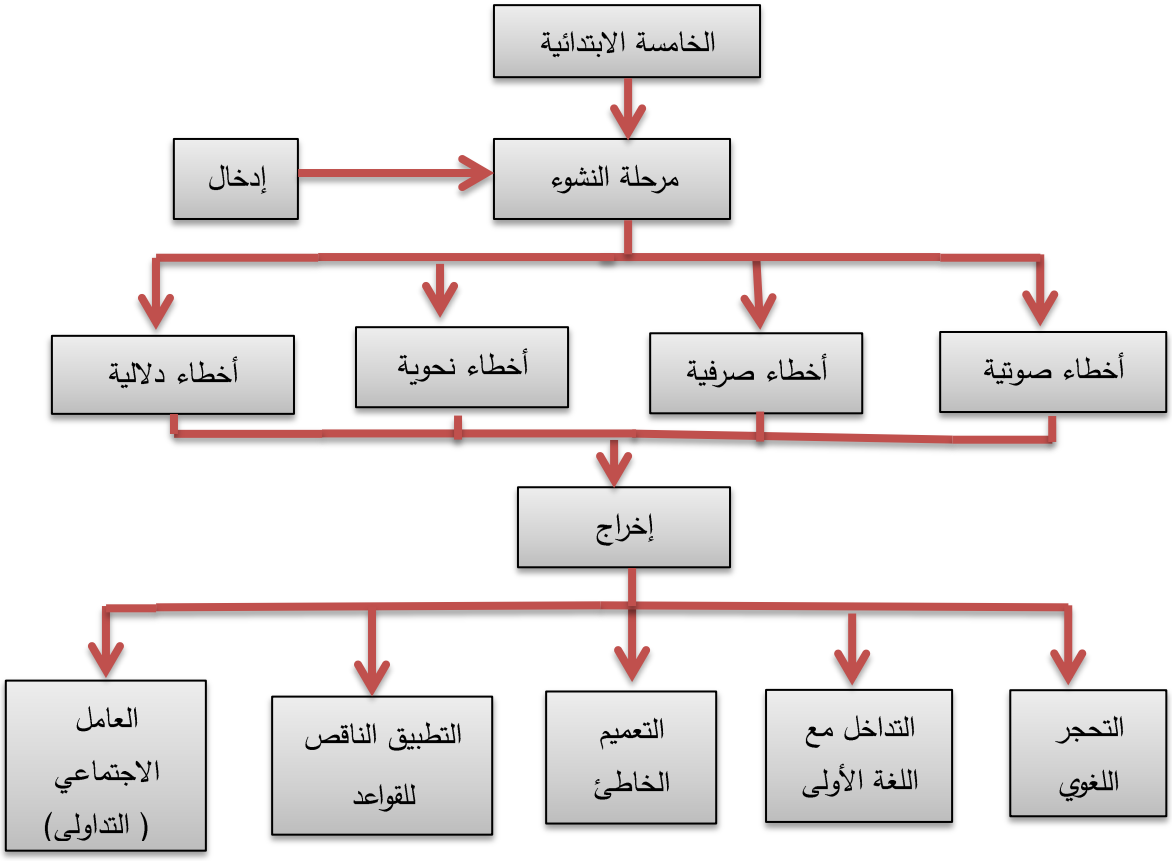
– أما الأخطاء الصرفية فيظهر جليا أنها وقعت نتيجة التداخل مع اللغة الأولى في المذكّر والمؤنث، والتعميم الخاطئ لبعض القواعد في الجمع بنوعيه.

– فيما يخص الأخطاء النحوية في هذا المستوى التعليمي التعلّمي فظهرت بكثرة وتمثّلت في طريقة تركيب عناصر الجمل نتيجة التداخل مع اللغة الأولى، وكذلك تصريف الأفعال خاصة ما تعلّق منها بفعل الكينونة (être)، وفعل الملكية (avoir)، والخلط في استخدام الضمائر الشّخصية أثناء تصريف الأفعال، بسبب عدم وجود المثنى في اللغة الفرنسية فالجمع هو ما زاد عن واحد وأخطاء أخرى تخص قراءة الكلمات في الجملة والتي تستدعي حدوث إدغام الحرف الأخير من الكلمة الأولى مع الحرف الأول من الكلمة الثانية في حالات عديدة سبق ذكرها، والأمر نرجعه لقلّة الانتباه والتمرس، وإلى ظاهرة التعميم الخاطئ كما نرجع ذلك لعلّة التطبيق الناقص للقواعد وظهور مثل هذه الأخطاء اللغوية النوعية يشير إلى التقدم في تعلّم نظام اللغة الثانية.

– أما الأخطاء الدلالية التي لوحظت فتمثّلت في التداخل مع اللغة الأولى، لذا تم تعريب تلك الكلمات، نظرا لكثرة تداولها في المجتمع الأصلي للمتعلّم، وهنا نجد تدخل العامل الاجتماعي (التداولي) في تعلّم اللغة الثانية.

محصلة الأمر، نلحظ تطورا في تعلّم اللغة الثانية للمتعلّم، لعلّة عدم انحصار الأخطاء اللغوية في مستويات بعينها، بل شملت المستوى النحوي أيضا، وفي الوقت نفسه لم تعد ترتبط بقواعد معينة، كما نجد أن الأخطاء التي لوحظت في السنة الثالثة، قلّت في السنة الخامسة وبقيت في نماذج قليلة بسب عدم معالجة هذه الأخطاء اللغوية في وقتها، لذا استمر ت بالظهور في لغة المتعلّم بشكلها الخاطئ، ومنه نخلص إلى أن عدم معالجة خطأ المتعلّم في حينه، يشكّل مشكلا تعليميا في تعلّمه للغة الثانية، خاصة إذا كانت فترة التحجر اللغوي طويلة، لهذا يصعب معالجته من قبل المعلم، وإن تم معالجته يأخذ بدوره فترة زمنية طويلة، لذا نشدد على معالجة الأخطاء اللغوية التي تظهر في لغة المتعلّم فور ملاحظتها قصد تجنب التحجر اللغوي إن تم تجاهلها، ففي زيارتنا الميدانية لاحظنا أن العديد من التلاميذ يعانون من هذه المشكلة.

- مخطط رقم (07):يحيل إلى الأخطاء التي رصدت أثناء الحضور الميداني لدى تلاميذ الخامسة الابتدائية.



المبحث الرابع: الأخطاء اللغوية التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط La troisième année de) l'enseignement moyen):

تمهيد: يصل ا لمتعلّم إلى المرحلة المتوسطة من التعليم، بعد اجتيازه للمرحلة الابتدائية بسنواتها الخمس مع سنة التحضيري، الأمر الذي يؤدي به إلى التعمق أكثر في بناء تعلّماته التي يكتسبها من خلال المحتويات التعليمية التعلّمية المخصصة له، من قبل مختصين بهذا الشأن والمراعية لقدراته الذهنية، ولبيئته الاجتماعية، وللمرحلة العمرية التي وصل إليها، نظرا لنضوج عقله من جهة مقارنة بالمرحلة السابقة، ولكي تعكس ما يعيشه في محيطه الاجتماعي من جهة أخرى، وتترسخ في عقله أكثر لكونها تعكسه واقعه الاجتماعي بكل ما يحويه من تنوع وتعدد.

I. الأخطاء الصوتية(Erreurs phonétiques):

- **جدول رقم(25): يفسر الأخطاء الصوتية التي صدرت عن تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.**

الحروف	الأخطاء	وصف الخطأ وتصويبه	تفسير الخطأ
(p) ,(b)	(Broclama)	الصواب هو(Proclama)، يوجد بعض التلاميذ لا يزالون لا يفرقون بين (b) و(p).	حدث تحجر لغوي في قراءة حرف (p)؛ إذ إن بعض التلاميذ ينطقونه(b) وهذه الحالة الشاذة استمرت معهم حتى السنة الثالثة متوسط.
(S)(Z)	(Un séi̲sme)	نطق الحرف المسطّر	هناك حالات ينطق

	(Le tourisme)	بشكل خاطئ، والسليم أنه ينطق (s) بدل(z).	فيها حرف (s) ب(s) كما هو بيد أن بعض التلاميذ استمروا في النطق الخاطئ للحرف فعمموا ذلك أثناء القراءة للكلمات التي تحوي حرف (s)، لعلّة حدوث التحجر اللغوي.

- **الحروف الصامتة المركبة(Composés consonnes):**

- **جدول رقم(26): يبين الأخطاء الصوتية في الحروف الصامتة المركبة لتلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.**

الحروف	الكلمة	وصف الخطأ	تفسير الخطأ
(ph)	(Sphère)	استمرت هذه المشكلة مع بعض التلاميذ الذين ينطقون كل حرف على حدة ما أدى إلى وقوعهم في الخطأ.	تحجُّر الخطأ اللغوي لدى بعضهم أدى إلى قراءة الحروف بصورة خاطئة، ما سمح بانتقال هذا الأمر مع تقدمهم في التعلّم لعلّة عدم وجود تغذية راجعة ملائمة في الوقت المناسب.
(gn)	(Magnifique) (Rejoignant)		
(gh)	(Ifoghas)		

- **الحروف الصائتة المركبة(Composés voyelles):**

- **جدول رقم(27): يشير للأخطاء الصوتية في الحروف الصائتة المركبة عند تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.**

الحروف	الكلمة	وصف الخطأ	تفسير الخطأ
(ie)	(Enplein)	استمر نطق بعض التلاميذ للمقاطع الصوتية الشفهية (Voyelles orales، (ui) (ie) بشكل خاطئ لعلّة قراءة كل حرف بمعزل عن الحرف الذي يليه.	ينطق المقطع الصوتي (ie) حسب الحروف التي تليه في الكلمة، ومثال ذلك (أَنبلا) (فْياي)، (بِيي)، وبسبب عدم الانتباه لهذه القضية يقع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء لعلّة التحجر اللغوي.
(ie)	(Vieilles) (les pieds)		
(ui)	(D’icosuim)		يعد المقطع الصوتي الشفهي (ui) (Voyelle orale) جديدا، وينطق في هذه الكلمة (ي)، (ديكوزيوم) وبسبب التعميم الخاطئ للقواعد نتج الخطأ.

- **مزيج من الحروف المركبة (الصائتة مع الصامتة):**

- **جدول رقم(28): يظهر الأخطاء الصوتية في الحروف المركبة (الصائتة مع الصامتة) لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.**

الحروف	الكلمة	وصف الخطأ	تفسير الخطأ
(in)	(Crin)	قرأ كل حرف لوحده	(in) هو مقطع صوتي أنفي(Voyelle nasale) ينطق(كرا)

			وليس (كرِين) كما فعل بعض التلاميذ، وهنا حصل تحجر لغوي.
(ait)	(Vivait)	قرأها (Viva) كما يتكلّمها العامة من الناس.	(ait) هو مقطع صوتي شفهي (Voyelle orale) يشبه (é) في النطق، بيد أن التلميذ الذي أخطأ في نطقه أسقط الكلمة على ما يتداول به في المجتمع لذا قرأها بتلك الكيفية.
(em)	(Empêcher)	تم قراءة كل حرف بمعزل عن صاحبه.	(em) ينطق (أُمْ) بتفخيم الحروف بيد أن بعضهم لا يفعل ذلك ويقرأ كل حرف لوحده، نتيجة التحجر اللغوي.

- **بعض الحروف التي لا تنطق:**

- **جدول رقم(29): يوضّح الأخطاء الصوتية في الحروف التي لا تنطق لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.**

الكلمة	وصف الخطأ		تفسير الخطأ
(ent)	(agissent) (Aiment)	استمر خطأ التلاميذ في نطق بعض الحروف التي لا تنطق في بعض الكلمات سواء في بدايتها أم في وسطها أم في نهايتها والأمر نفسه بالنسبة لبعض أواخر الأفعال.	صدور مثل هذه الأخطاء من طرف المتعلّمين، راجع لتهجية الحروف من جهة وجهل بعضهم للمواضع التي لا تنطق فيها بعض الحروف من جهة أخرى سواء أكان ذلك في الأسماء أم الأفعال أم حروف الجر...لعلّة التحجر اللغوي.
(u)	(Ceque)		
(h), (s)	(Héros) (Héroïsme)		
(g)	(Rejoignant)		

II. الأخطاء الصرفية:

لاحظنا بعض الأخطاء التي تتعلّق بالمذكر والمؤنث وأخرى تتعلّق بالمفرد والجمع، بيد أنها قليلة مقارنة بالسنة الخامسة ابتدائي.

- **جدول رقم(30): يشير لأخطاء المذكر والمؤنث (Erreurs masculin et féminin) التي وردت عن تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.**

الكلمة الخاطئة	الكلمة الصحيحة	وصف الخطأ وتفسيره
(Le cloche)	(La cloche)	حصل تداخل لغوي بين اللغة الأولى (العربية) واللغة الثانية (الفرنسية) لأن هذه الكلمات مذكّرة في اللغة الأولى ومؤنثة في اللغة الثانية والتلاميذ الذين صدر عنهم الخطأ قاموا بقياس ما يوجد لديهم من حصيلة لغوية في لغتهم الأولى، لذا تعاملوا مع الحالات التي لديهم على أساس ما هو مألوف لديهم في اللغة العربية.
(Le pluie)	(La pluie)	

- **جدول رقم(31): يشرح أخطاء المفرد والجمع (Erreurs singulier et pluriel)التي صدرت عن تلاميذ الثالثة من التعليم متوسط.**

الكلمة الخاطئة	الكلمة الصحيحة ووصفها		تفسير الخطأ
(Des pneaux)	(Des pneaus)	تم إضافة حرف (x) في	حدث تعميم خاطئ لمجموعة من القواعد، ففي كلمة (Des pneaus)، عممت القاعدة التي تقول إن الكلمة التي تنتهي
(Les festivaux)	(Les festivals)		

		آخر الكلمات لتحويلها لحالة الجمع	ب(eau) نضيف لها حرف (x) لتصبح جمعا، لكن توجد بعض الحالات الاستثنائية التي نضيف لها حرف(s) كي نحولها للجمع. - والحالة نفسها في كلمة (Les festivals)؛ إذ إن الكلمات المنتهية ب(al) تجمع بإضافة المقطع (aux)، إلّا أن هناك حالات أخرى استثنائية تجمع بإضافة حرف(s) في آخر الاسم. - أما الحالة في كلمة (Des cailloux) فالقاعدة تنص على أن الأسماء المنتهية بالمقطع الصوتي(ou) تجمع بإضافة حرف(s) في آخر الكلمة لتحويلها للجمع بيد أن هناك حالات استثنائية تجمع بإضافة حرف(x) في آخر الكلمة.
(Des caillous)	(Des cailloux)	أضيف حرف(s) لتحويل هذه الكلمة للجمع	

III. الأخطاء النحوية(Erreurs grammaticales):

- **جدول رقم(32): تبرز الأخطاء التي تتعلّق بتصريف الأفعال لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.**

الخطأ	تصحيحه		تفسيره
(Tumouras) (Il obtenira)	(Tumorras) (Il obtiendra)	نرى أن نهايات الأفعال صحيحة، وهذا دليل على أن التلاميذ يحفظون النهايات التي تضاف للأفعال وهي (ai, as, ons, ez, a, ont) والفعل كان خاطئا.	إن تصريف أفعال المجموعة الثالثة التي تنتهي ب(ir)، في المستقبل البسيط (Futur simple) في الحالة العادية هو إضافة الفعل في المصدر ونضيف النهايات، بيد أن هناك حالات شاذة لابد من حفظها، من ذلك الأفعال (obtenire) و (mourir) الذين يصبحان(obtiendr) و (morr) ونضيف النهايات حسب الضمائر الشخصية، ومن خلال الأخطاء التي صدرت من بعض المتعلّمين نجد أنّهم لا يحفظون كيفية تصريف بعض الحالات الشاذة في المستقبل البسيط، لذا حدث تعميم خاطئ للقواعد.
(Je suis parlé) (Elle a allé)	(J’ai parlé) (Elle est allé)	نلحظ أن الخطأ يكمن في تصريف الأفعال المساعدة (être) (avoir)	إن تصريف الأفعال في الماضي المركب (Passé compose)، يتم عن طريق تصريف الفعل المساعد (Auxiliaire)، سواء أكان(être) أم (avoir) مع

		أما (Participe passé) للفعلين (parler) و(aller) فهو صحيح.	إضافة (Participe passé) للفعل، وهنا نلحظ استمرار الخطأ في تصريف فعل الكينونة والملكية، وعلّة ذلك حدوث تحجر لغوي لبعض التلاميذ في فهم كيفية استخدامهما.

- **جدول رقم (33): يبين الأخطاء المتعلّقة بربط الكلمات صدرت عن تلاميذ الثالثة المتوسطة.**

الخطأ	تصويبه ووصفه		تفسيره
(en éclats)	(en éclats)	نجد هنا عدم ربط أواخر الحروف والضمائر والصفات مع أول الكلمات التي تليها، لعلّة بدايتها بحرف صائت، والأولى نهايتها بحرف صامت.	استمرت هذه الحالة مع بعض التلاميذ الذين ينطقون آخر حرف صامت من المفردة الأولى بمعزل عن أول حرف صائت من الكلمة الثانية، وهذا راجع لنقص في التركيز أثناء القراءة ونسيان وعدم تذكّر القاعدة، بسبب حصول التحجر اللغوي.
(vousaimez)	(vous aimez)		
(Un bon élève)	(Un bon élève)		

IV. الأخطاء الدلالية(المعجمية)(Erreurs sémantiques):

- **جدول رقم(34): يفسر الأخطاء الدلالية الصادرة عن تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.**

الكلمة	وصف الخطأ		تفسيره
(La patrie)	الوطن	تم تعريب هذه الكلمات من طرف التلاميذ باستخدام اللغة الأولى	لا تزال اللغة الأولى تتداخل مع اللغة الثانية في هذا المستوى المتقدم من تعليم اللغة الفرنسية وهذا راجع لاستمرار النقص في الحصيلة اللغوية المكتسبة من قبل المتعلّم، لذا برزت ظاهرة التحاشي وهنا نجد التلاميذ استخدموها كإستراتيجية للاتصال.
(L'amphithéâtre)	المسرح المدرج		
(L'hymnenationale)	النشيد الوطني		
(le sel)	الملح		

ما أنف وذكرناه عن الأخطاء اللغوية التي وقع فيها تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، يحيلنا إلى الوصول لمجموعة من الملحوظات نذكرها في النقاط الآتية:

- استمر التحجر اللغوي في نطق بعض الأصوات اللغوية نحو: (p)، و(s)، بيد أنّها قليلة جدا مقارنة بما سبق.

- حدث الأمر نفسه مع بعض الحروف المركّبة الصامتة؛ إذ استمر التحجر اللغوي في قراءتها، أما فيما يخص الحروف الصائتة المركبة فظهرت حروف أخرى جديدة لم نلحظها فيما سبق من أخطاء، وهذا يبدي لنا أن الاختلاف في وقوع الأخطاء يدل على تقدم التلاميذ في تعلّم اللغة الفرنسية؛ لأن عدم الثبات في النوع نفسه من الخطأ دلالة على الانتقال إلى مرحلة أخرى من تعلّم اللّغة الثانية.

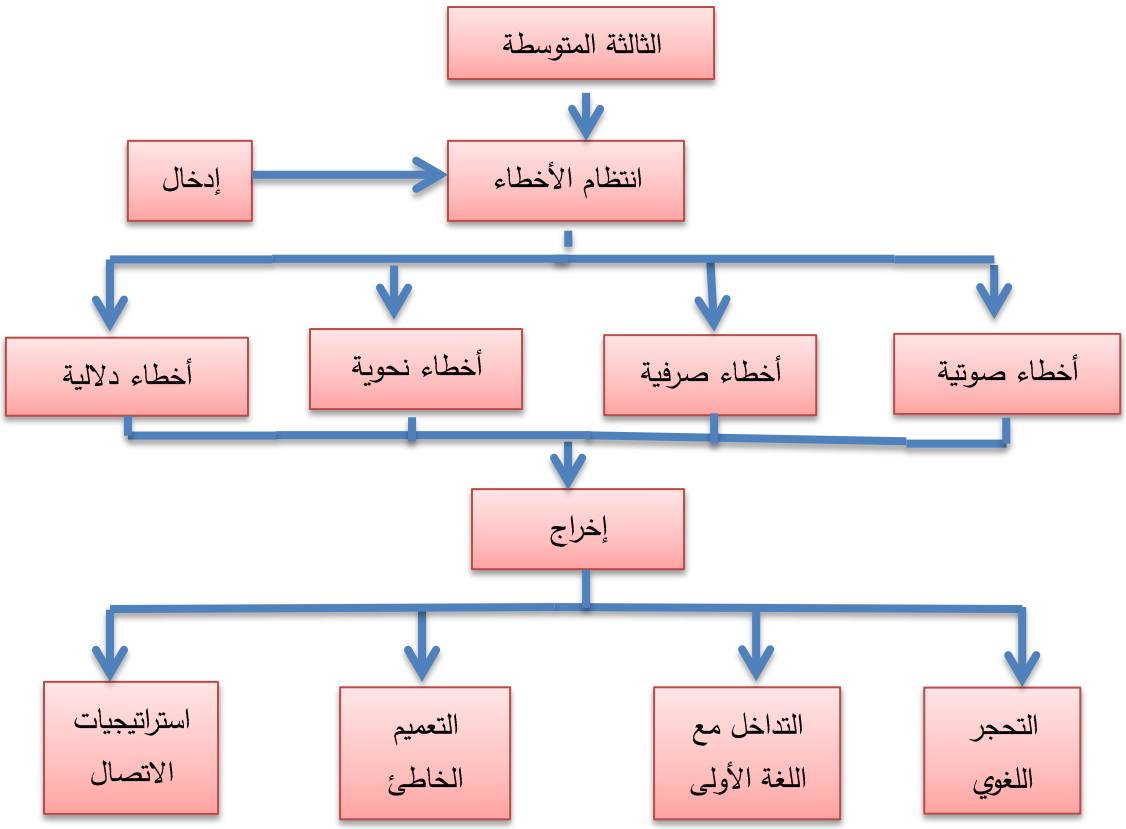
- أما الأصوات التي لا تنطق استمرت الأخطاء في بعض الحالات، بيد أنّها ليست كثيرة.

– فيما يخص الجانب الصرفي فإن الأخطاء اللغوية الملاحظة في هذا المستوى اللغوي كونها نتجت بسبب التداخل مع اللغة الأولى، فيما يتعلّق بالمذكّر والمؤنث، فهي حدثت لعلّة القياس الخاطئ من اللغة الأولى، أما أخطاء الجمع بنوعيه المذكّر والمؤنث فقد حدث تعميم خاطئ لبعض القواعد المتعلّقة بهذا الأمر.

– تتمثّل الأخطاء النحوية التي وردت في تصريف الأفعال في المستقبل البسيط Futur) (simple و(Passé composé)، واستمر عدم ربط نهاية الحرف الأخير من الكلمة الأولى مع بداية الحرف الأول من الكلمة الثانية أثناء قراءة الجمل، نتيجة التحجر اللغوي.

– أما المستوى الدلالي فالأخطاء الدلالية التي تحصلنا عليها أثناء حضورنا تمثّلت في حدوث تداخل لغوي مع اللغة الأولى، وهنا نجد أن اللغة الأولى بقيت تتداخل مع اللغة الثانية حتى في هذا المستوى المتقدم من تعلّم اللغة الفرنسية، فظاهرة التحاشي يستغلها التلاميذ كإسترتيجية اتصال، يحيلنا ذلك، إلى الإشارة لوجود نقص في الحصيلة اللغوية لدى المتعلّم من اللغة الثانية.

- **مخطط رقم (08): يفسر الأخطاء التي رصدت أثناء الحضور الميداني لدى تلاميذ الثالثة المتوسطة.**



خلاصة الفصل:

في ختام هذا الفصل، نخلص إلى القول بأنّ الأخطاء اللغوية التي رُصدت أثناء زيارتنا الميدانية قد مست المستويات اللغوية الآتية: (الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي)، ما سمح بتعددها وتنوعها، وقد تباينت هذه الأخطاء من سنة لأخرى، كما وجدنا أن المصادر المتحكمة في هذه الأخطاء متعددة، الأمر الذي أفضى إلى معرفة النظام اللغوي الذي وصل إليه المتعلّم من خلال تعلّمه للغة الفرنسية، كما سمح باكتشاف علّة هذه الأخطاء اللغوية عن طريق تطبيق منهج تحليل الأخطاء، الذي يعتمد على خطوات إجرائية سبق وأن تطرقنا إلى ذكرها، لذا توصل هذا الفصل للعديد من النتائج نتطرق إليها في النقاط الآتية:

✓ تتداخل اللغة الأولى مع اللغة الثانية كثيرا، خاصة في السنة الثالثة ابتدائي، لكون نظام اللغة الثانية لا يزال مبهما بالنسبة للمتعلّم، لذا يلجأ لنظام اللغة الأولى كحل عندما يستعصي عليه أمر في اللغة الثانية.

✓ يظهر التعميم الخاطئ للقواعد نتيجة الجهل بالحالات الاستثنائية التي تخص قاعدة ما، لذا يستخدم المتعلّم ما يعرفه عن قاعدة بعينها مع الحالات الاستثنائية للقاعدة نفسها الأمر الذي يوقعه في مطب الخطأ اللغوي.

✓ إن الجهل بالقاعدة وقيودها سبب مباشر لوقوع العديد من المتعلّمين في الأخطاء اللغوية، كون القاعدة اللغوية لا تزال مبهمة بالنسبة لهم، لذا يستخدمون ما يعلمونه حتّى وإن كان ما يعرفونه لا يرتبط بالقاعدة التي يريدون أن يطبقوا عليها.

✓ يلجأ المتعلّمون إلى العديد من إستراتيجيات الاتصال، عندما يريدون التعبير باللغة الثانية، وفعلا هذا ما لحظناه أثناء زيارتنا الميدانية؛ إذ إنهم يعمدون إلى استخدام إستراتيجية الإجابة الجماعية عندما يطرح المعلم عليهم الأسئلة المتعلّقة بالدرس المراد تعليمه، كما أن ظاهرة التحاشي تظهر في استخداماتهم؛ إذ إنهم عندما يستصعبون شيئا ما في اللغة الثانية يتحاشونه عن طريق استخدام لغتهم الأولى، كون كفايتهم في اللغة الثانية لم تكتمل بعد لديهم، لذا يجدون إستراتيجية التحاشي حلا ملائما لوضعيتم.

✓ إذا تم تجاهل الأخطاء اللغوية التي تصدر عن متعلّم اللغة الثانية، فإن ذلك يتسبب في حدوث التحجر اللغوي، وكلّما طالت المدة الزمنية للتحجر اللغوي كلّما صعب أمر علاجه، لذا من الأهمية علاج الأخطاء اللغوية للمتعلّم فور ظهورها، لتجنب الدخول في متاهات أخرى.

✓ يتدخل العامل الاجتماعي في فترة تعلّم المتعلّم للغة الثانية، ما ينتج عن ذلك حصول أخطاء لغوية، فتأثير هذا العامل يظهر جليا في لغة المتعلّم الانتقالية، لكون المتعلّم ابن بيئته يتأثّر بها وفي الوقت نفسه يؤثّر بها.

✓ لعلّة القياس الخاطئ للقواعد تظهر مجموعة من الأخطاء التي تتعلّق بهذا الجانب فالمتعلّم يلجأ للقياس الخاطئ كحل للإجابة على الأسئلة المختلفة التي تعترضه أثناء تعلّمه للغة الثانية.

الفصل الرابع: تحليل الأخطاء اللغوية الكتابية وفق منهج تحليل الأخطاء

الفصل الرابع: تحليل الأخطاء اللغوية الكتابية وفق منهج تحليل الأخطاء

تمهيد:

نظرا لكون الاختبارات الفصلية غير موحدة بين المؤسسات التربوية التي طبقنا فيها هذه الدراسة، لذا وجد نا تنوعا في الأخطاء اللغوية التي استقيناها من نماذج هذه الاختبارات المختلفة، وكذا الإملاء (نماذج من مؤسسة واحدة)، ما سمح لنا باكتشاف أنواع جديدة من الأخطاء اللغوية التي لم نلحظها عندما حضرنا الدروس بمعية التلاميذ، من هذه الأخطاء اللغوية نذكر الأخطاء الإملائية التي ظهرت بوضوح في هذه النماذج الكتابية خاصة ما تعلّق منها بالسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، بالإضافة إلى بقية الأخطاء اللغوية الجديدة التي صدرت من المستويات الدراسية الثلاثة (السنة الثالثة الابتدائية، والسنة الخامسة الابتدائية، والسنة الثالثة المتوسطة).

المبحث الأول: السنة الثالثة الابتدائية (Troisième année primaire)

تمهيد:

لا تزال الأخطاء الصوتية هي الطاغية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي لكونها أول عتبة يمر بها التلاميذ في سبيل تعلّمهم للغة الفرنسية، لذا تكثر لديهم هذه النوعية من الأخطاء، لعلّة عدم رسوخها بعد في أذهانهم، وذلك يعود لعوامل عدة تعرفنا عليها في الجانب النظري من هذه الدراسة، وكذا لمصادر متنوعة تتدخل لتحول دون ثبوتها في عقولهم، ففي النماذج الكتابية استمرت الأخطاء اللغوية الصوتية بالظهور مع صدور الأخطاء الإملائية لدى هذه الفئة من المتعلّمين؛ إذ إن كيفية رسم الحروف الجديدة من اللغة الثانية بالهيئة المناسبة لها مع مراعاة شروط رسمها، لا يزال في بدايته، لكونه قيد التعليم.

I. الأخطاء الصوتية(Erreurs phonétiques):

إن عدم التفريق بين أصوات اللغة الفرنسية من قبل المتعلّمين سواء أكانت الحروف الصامتة (Les consonnes) أم الصائتة (Les voyelles)، ظهر جليا في نماذج الاختبار، خاصة ما تعلّق منها بالمقاطع الصوتية (Les syllabes phonétique)، التي وجدنا فيها نماذج كثيرة على شاكلة هذه النوعية من الأخطاء الصوتية. إذاً لفهم مجمل الأخطاء اللغوية الصوتية الصادرة على اختلافها عن تلاميذ اللسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، لابد من التعرف عليها في النماذج الآتية:

- **الحروف الصامتة (Les consonnes):**
- **جدول رقم(35): يظهر الأخطاء الصوتية الصامتة الكتابية التي لوحظت لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الابتدائي.**

الخطأ	وصف الخطأ وتصحيحه	تفسير الخطأ
B , m, l, r, t, d, f, v	اعتبار هذه الحروف الصامتة (Les consonnes) حروفا صوتية (Les voyelles)	لا يفرق بعض المتعلّمين بين الحروف الصامتة والحروف الصائتة حتى الآن، نظرا لكونها لم تترسخ بعد في أذهانهم فالحروف الصائتة هي(a, e, i, o, u, y)، في حين أن الحروف الصامتة هي الحروف(20) المتبقية والمتمثّلة في (b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n ,p ,q, r, s, t, v, w, x, z)، إن حروف اللغة الفرنسية جميعها تكتب على شكلين، بواسطة أحرف صغيرة، وتسمى كما كتبناها (Minuscule)، أو بواسطة أحرف كبيرة وتسمى(Majuscules)، وهنا حدث تدخل صوتي من اللغة الثانية نفسها.
F, v		

P, b	عدم التفريق بين هذه الحروف في الاستخدام	يخلط بعض التلاميذ بين هذه الحروف نظرا لكونها شبيهة في النطق من بعضها مع اختلاف بسيط بينها، لذا عند ملاحظتها برسمها الكتابي لا يفرقون بينها في الاستخدام نتيجة التداخل الصوتي من اللغة الأولى، لأن في العربية يوجد ما يقرب حرف (f)، وحرف (b) سبق وأن شرحنا هذا سابقا.

- **الحروف الصائتة المركبة (Composés voyelles):**

لم تظهر أخطاء كثيرة تخص المقاطع الصوتية التي تأتي وفق هذه الهيئة، ما عدا المقطعين الصوتيين الآتيين:

- **جدول رقم(36): يشير للأخطاء الصوتية الصائتة المركبة الصادرة عن تلاميذ الثالثة الابتدائية.**

الحروف	الخطأ	تصحيح الخطأ	وصف الخطأ وتفسيره
On, an	Grond	Grand	إن الخطأ في وضع المقطع الصوتي الملائم في الكلمة، راجع لكون كلا المقطعين الصوتيين عبارة عن مقاطع صوتية أنفية (Voyelles nasales) ذات اهتزاز، وكذلك نظرا لتقارب النطق بين هذين المقطعين، لذا يخطأ التلاميذ في كثير من الأحيان في التفريق بينهما خاصة في بداية تعلّمهم لهذين المقطعين بسبب التدخل اللغوي من اللغة الثانية نفسها.
	Tonte	Tante	

- **المقاطع الصوتية (Les syllabes phonétiques):**

إن المقطع الصوتي (Syllabe) هو المقطع الذي يتكون من حرف ساكن وآخر متحرك والأخطاء اللغوية التي أتت على هذه الشاكلة، تتمثّل في النماذج الآتية:

- **جدول رقم(37): يوضّح الأخطاء في المقاطع الصوتية لتلاميذ الثالثة الابتدائية.**

المقطع الصوتي	الخطأ	الصواب	وصف الخطأ وتفسيره
To, mo, no, di, ma, da	Un momate	Un tomate	إن وضع المقطع الصوتي الملائم في الكلمة من قبل بعض التلاميذ كما نلحظ كان عشوائيا، لعلّة عدم حفظ هذه الكلمات التي درسوها سابقا؛ إذاً نجد أن التلاميذ يجدون صعوبة في تكوين الكلمات نظرا لعدم قدرة أذهانهم على استدعاء هذه الكلمات في الوقت الذي يحتاجون فيه إليها فهي لم تترسخ بعد في عقولهم، كما نجد هنا كذلك أن بعضهم يحفظ قليلا من الكلمات بيد أن هذا الحفظ كان خاطئا في المقطع نحو: (Le pallon)، و(La bipe) فالمقطع الصوتي الذي وضع من قبلهم لم يكن مناسبا، بسبب عدم تفريقهم بين حرف (p) وحرف(b) فالبعض يخلط في استخدامهما؛ إذاً فالعشوائية في وضع المقاطع
	Une dato Une noto Une dito	Une moto	
	Un domito	Un domino	
	Un danar	Un dinar	
	Dadame Modam	Madame	
	Des mattes Des dittes	Des dattes	
Ma, bi, ré, da, lu, to	Maberon	Biberon	
	Biveil	Réveil	
	Manmarine Manbirine	Mandarine	
	Moda	Moto	
	Toman, réman, luman	Maman	
	Mane	Lune	
Fa, vé, pou, ba	Fannane, pannane	Bannane	
	Poumille Bamille	Famille	
	Falo	Vélo	
	Bale Fale	Poule	

b, r, ou, p	La ripe La bipe	La pipe	الصوتية تحيل إلى المرحلة الأولى من تطور اللغة الانتقالية؛ إذ إن هذه المرحلة تتميز بكثرة الأخطاء اللغوية العشوائية.
	Une rbe	Une roue	
	Le pallon	Le ballon	
	Du piz Du ouiz	Du riz	

II. الأخطاء الصرفية:

إنّ الأخطاء الصرفية التي وجدناها في نماذج الاختبار، تتمثّل في أخطاء المذكّر والمؤنث، وهي كالآتي:

- **جدول رقم(38): يبين الأخطاء الصرفية في المذكر والمؤنث لتلاميذ الثالثة من التعليم الابتدائي.**

الخطأ	تصحيحه	وصف الخطأ وتفسيره
Une robinet	Un robinet	اعتبر بعض المتعلّمين بأن (Un robinet) مؤنثة بسبب وجودها في لغتهم الأولى وفق هذه الهيئة، إذاً نجد أن هناك تداخل لغوي مع اللغة الأولى لعلّة وجود الكلمة بصيغة المؤنث في العربية.
Un moto	Une moto	هنا وقع التلاميذ في الخطأ لكون هذه الكلمات مؤنثة في اللغة الثانية، وكذلك في اللغة الأولى ما عدا: (Un ami)؛ فهي مذكرة في الفرنسية، بيد أنهم اعتبروها مؤنثة، لعلّة عدم حفظها، لذا وقع الخلط أثناء وضع الأداة الملائمة للكلمة؛ لأن في هذه السنة الدراسية يتم الاعتماد على التكرار الشفوي بنسبة كبيرة بغية حفظ الحروف والكلمات المختلفة وبالفعل هذا ما تم ملاحظته أثناء زيارتنا الميدانية وبسبب عدم التفريق بين أدوات المذكر والمؤنث تم وضعها عشوائيا، لعلّة الجهل بالقاعدة وقيودها.
Un rose	Une rose	
Une ami	Un ami	

III. الأخطاء الإملائية: بما أنّ تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، هذه هي سنتهم الأولى لتعلّم اللغة الفرنسية، فإنّ الكتابة باللغة الفرنسية بالنسبة لهم ستكون فقط إعادة الكتابة، يعني إعادة رسم ما يطلبه المعلم منهم، بغية التعود على كيفية رسم الحروف باللغة الثانية، وحفظ طريقة كتابتها، سواء أكانت بطريقة متشابكة أم بطريقة منفردة؛ أي كل حرف يكتب منفردا لوحده بمعزل عن الحرف الذي يليه في الكلمة، لذا عند تطبيقهم لهذا الأمر وقعوا في العديد من الأخطاء التي تأتي على هذا النحو، نذكرها على النحو الآتي:

- **الكتابة بحروف غير متشابكة:** وقع في مثل هذه النوعية من الأخطاء كثير من التلاميذ، ومثال ذلك الجمل الآتية:

- **جدول رقم(39): يشير إلى الأخطاء في كتابة الحروف بطريقة غير متشابكة لدى تلاميذ الثالثة الابتدائية.**

الجمل التي كتبت بطريقة خاطئة	وصف الخطأ وتفسيره
- Batoul a un parapluie noir et bleu.	تنتشر مثل هذه الأخطاء في كتابة بعض التلاميذ؛ إذ إنّهم لا يراعون كتابة الحروف بطريقة متشابكة في الكلمة، نظرا لكونهم في بداية تعلّمهم للحروف، وطريقة كتابتها بشكل متشابك لم تترسخ بعد لدى بعضهم، لذا أعادوا كتابة ما طلب منهم كما هو دون تغيير، وسبب ذلك يعود للافتراضات الخاطئة، فكما ذكرنا سابقا الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تتمثّل في إعادة كتابة ما طلب منهم من جمل، على شكل حروف متشابكة، بيد أن الافتراض الخاطئ أدى بهم إلى إعادة كتابة الجمل وفق هيئتها؛ أي دون حروف متشابكة.
- Amine a une moto.	
- Rima et Dounia adorent les bananes.	
- Moustapha veut une glace à vanille.	
- Manil lit le mot.	

- **عدم كتابة الحرف الأول من الجملة ب(Majuscule):** نحو:

- **جدول رقم(40): يدل على الأخطاء التي وردت في كتابة الحرف الأول من الجملة بال(Majuscule)، لتلاميذ الثالثة الابتدائية.**

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ وتفسيره
- batoul a un parapluie noir et bleu.	- Batoul a un parapluie noir et bleu.	إن عدم مراعاة كتابة الكلمة الأولى بحرف كبير، ظهر بشكل جلي في النماذج الكتابية، وهذا راجع لعلّة عدم الانتباه لهذا الأمر ونسيانه من قبل بعض المتعلّمين، فالجملة (La phrase)، كما هو معلوم في اللغة الفرنسية تبدأ بحرف كبير (Majuscule) ولعلّة الإفراط في التعميم ظهر هذا المشكل.
- amine a une moto.	- Amine a une moto.	
- rima et Dounia adorent les bananes.	- Rima et Dounia adorent les bananes.	
- moustapha veut une glace à vanille.	- Moustapha veut une glace à vanille.	
- Manil lit le mot.	- Manil lit le mot.	

- **حذف بعض الحروف:**
- **جدول رقم(41): يحيل إلى الأخطاء الإملائية في حذف بعض حروف الكلمات لدى تلاميذ الثالثة الابتدائية.**

الخطأ	الصواب	الوصف والتفسير
(mt)	(mot)	نحو: (mt)؛ إذ تم حذف (o) من الكلمة (mot)، و(vet) إذ حذفت (u) من الكلمة(veut)، و(vaille) إذ حذفت (n) من الكلمة (vanille)، وسبب هذه الأخطاء يرجع لقلّة التركيز مع حروف الجملة أثناء الكتابة، لعلّة التسرع والقلق والتوتّر من الاختبار، فهنا العامل النفسي هو الذي أدى إلى ظهور هذه النوعية من الأخطاء الإملائية.
(vet)	(veut)	
(vaille)	(vanille)	

- **عدم احترام المسافة المناسبة بين الكلمات:**

ومثال ذلك:

- **جدول رقم(42): يوضّح أخطاء المسافة بين الكلمات في الجملة عند تلاميذ الثالثة من التعليم الابتدائي.**

الخطأ	وصف الخطأ وتفسيره
-Batoulaunparapluienoiretbleu.	ظهر هذا المشكل لدى بعض التلاميذ؛ إذ إنّهم لا يراعون المسافة بين الكلمات في الجملة، والسبب يعود لكونه مشكل تعليمي أكثر منه فردي، لأنّه من أساسيات تعليم الفرنسية تعليم التلاميذ كيفية الحفاظ على المسافة بين الكلمات، لذا بعض المتعلّمين لديهم هذا الخلل في الكتابة، بيد أنه لا توجد تغذية راجعة مناسبة لتعديله في وقته؛ أي في سير الدروس، لذا لم ينتبه التلاميذ الذين أخطئوا لذلك.
- Amineaunemoto.	
-Moustaphaveutuneglaceàvanille.	
- Manillitlemot.	

IV. أخطاء الترقيم: عدم وضع علامة الوقف في آخر الجملة.

- **جدول رقم(43): يبين الأخطاء في علامة الوقف لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الابتدائي.**

الخطأ	وصف الخطأ وتفسيره
- Batoul a un parapluie noir et bleu	لا ينتبه بعض المتعلّمين لعلامة الوقف في آخر الجملة، إذ إنّهم يصرفون جل تركيزهم على كيفية كتابة كلمات الجملة، ولا يعيرون انتباههم لعلامة الوقف، فمفهوم الجملة في
- Amine a une moto	
- Rima et Dounia adorent les	

bananes	اللغة الفرنسية هو أنّ الجملة تتكون من فعل مصرف (Un verbe) وفاعل Un) (sujet، كما أنّ كل جملة تبدأ بحرف كبير (Majuscule) وتنتهي بنقطة(Un point)
- Moustapha veut une glace à vanille	
-Manil lit le mot	

استخلاصا لما سبق ذكره، من أخطاء لغوية وردت في النماذج الكتابية (الاختبار، والإملاء)، لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، نجد أنّ جلّها تمحورت في النقاط الآتية:

– عدم التفريق بين بعض الحروف الصامتة (Les consonnes)، واعتبارها حروفا صائتة (Les voyelles)، نحو:(m, b, l, t, …) ، لعلّة التدخّل الصوتي من اللغة الثانية نفسها.

– نظرا للتقارب الحاصل بين بعض الحروف الصامتة في النطق، نحو: (b, p)، و(f, v) أدى ذلك إلى وقوع الخطأ أثناء استخدامهما، لعلّة عدم تواجد حرف (p)، وحرف(v) في اللغة الأولى للمتعلّم، ووجود حرف (f)، وحرف (b)، في اللغة الأولى للمتعلّم لذا يحدث التداخل اللغوي بين هذه الحروف.

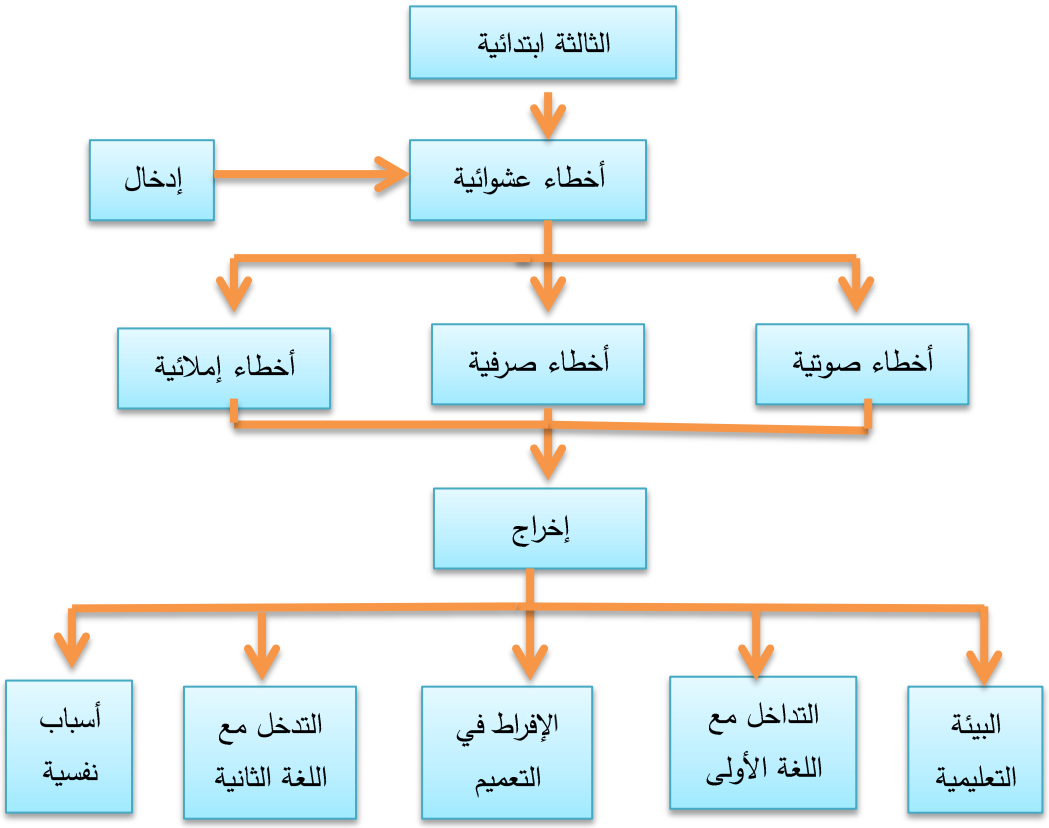
– يجد المتعلّمون صعوبة في التفريق بين بعض المقاطع الصوتية أثناء الاستخدام خاصة في بداية تعلّمهم للغة الثانية، نحو: (an, on)، كما أنّهم يضعون بعض المقاطع الصوتية بشكل عشوائي أثناء تكوين الكلمات، بسبب التدخّل اللغوي الحاصل من اللغة الثانية.

– فيما يتعلّق بالأخطاء الصرفية التي وردت لدى هذه الفئة من المتعلّمين تمثّلت في أخطاء المذكر والمؤنث، وعلّة هذه الأخطاء تعود للتداخل مع اللغة الأولى، وكذا لوضع أدوات التذكير والتأنيث بشكل عشوائي، لعدم فهم معاني الكلمات في اللغة الثانية.

– أما الأخطاء الإملائية التي عُثر عليها، تميّزت بالكثرة والتنوّع؛ إذ إنّها تراوحت بين عدم كتابة الجمل التي طلب منهم إعادةَ كتابتها بشكل متشابك الحروف، وكذا عدم كتابة الحرف

الأول من الجملة ب(Majuscule)، وحذف بعض الحروف أثناء الكتابة، مع عدم احترام المسافة الملائمة بين الكلمات، كما وجدنا أخطاء تتعلّق بعلامات الترقيم؛ أي حذفها (عدم استخدامها)، وعلّة ذلك كلّه تعود إلى الافتراض الخاطئ، الإفراط في التعميم، أسباب نفسية (التوتّر، والقلق)، مشكل تعليمي.

- **مخطط رقم (09): يفسر الأخطاء اللغوية الكتابية لدى تلاميذ الثالثة الابتدائية.**



المبحث الثاني: السنة الخامسة الابتدائية(Cinquième année primaire)

تمهيد:

تتمحور الأخطاء اللغوية التي صدرت عن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في شقّها الكتابي من الأخطاء الصوتية، والصرفية، والنحوية، أما الأخطاء الدلالية لم تظهر في هذه النماذج وتتمثّل هذه الأخطاء كالآتي:

I. الأخطاء الصوتية (Erreurs phonétiques): هذه الأخطاء استخرجت من إملاء إحدى الابتدائيات ، اعتمدنا عليها في هذه الدراسة كي نتعرف على أخطاء جديدة أخرى لإثراء البحث.

- **جدول رقم(44): يدل على الأخطاء الصوتية لدى تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي.**

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ وتفسيره
Co	Que	نلحظ هنا أن الخطأ وقع لعلّة عدم التفريق بين (e) و(o)، وبين(em) و(om)، وبين(q) و(c) في حالاتها الخاصة، إذاً القضية هنا قضية تحجر لغوي لم يعالج في وقته.
Rosomble	Ressemble	
Renar	Renard	لم يكتب التلاميذ أواخر هذه الكلمات، نظرا لكون هذه الحروف لا تنطق، لذا لا ينتبه لها التلاميذ أثناء الكتابة، خاصة الحروف التي نضيفها للدلالة على المؤنث أو الجمع ويركزون على الحروف التي ينطقها المعلم أثناء الإملاء، فعدم التركيز على الكلمات التي تسبق وتلحق هذه الكلمات هو مؤشّر على وقوع الخطأ، وهذا راجع للتطبيق الناقص للقواعد.
Dangereu	Dangereux	
Belle	Belles	
Maison	Maisons	
Solède	Solèdes	
Une petit	Une petite	
Dan	Dans	

II. الأخطاء الصرفية:

- **أخطاء المذكر والمؤنث (Erreurs masculines et féminines):** يقع التلاميذ في مثل هذه النوعية من الأخطاء اللغوية عندما يطلب منهم التحويل من صيغة المذكر إلى صيغة المؤنث أو عكس ذلك، وعلّة ذلك عدم حفظ القواعد المختلفة التي تعنى بهذا الأمر.

- **جدول رقم(45): يشير إلى أخطاء المذكر والمؤنث التي صدرت من تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي.**

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ وتفسيره
(blanc)	(blanche)	تكمن الأخطاء هنا في إنتاجها أثناء التحويل من المذكر إلى المؤنث أو التحويل من المؤنث إلى المذكر بسبب عدم حفظ هذه الكلمات بصيغها المختلفة، لذا حدث تعميم خاطئ لمجموعة من القواعد التي تعنى بهذا الشأن، تتمثّل هذه القواعد كالآتي: نضيف حرف (e) للدلالة على المؤنث بيد أن هناك حالات استثنائية تخالف هذه القاعدة كما في (blanche)، كما توجد الحالات التي تنتهي ب(teur)، نسبة كبيرة منها تؤنث بتحويل آخرها إلى (trice) نحو:(prédatrice) إضافة إلى ذلك توجد حالات نكرر فيها الحرف الأخير ونضيف حرف (e)، نحو: (une belle)
(c’est une petite voyageure)	(c’est une petite voyageuse)	
(Elle n’est pas prédatreuse)	(Elle n’est pas prédatrice)	
(une beaux)	(une belle)	

III. الأخطاء النحوية (Erreurs grammaticales):

كثرت الأخطاء النحوية التي تخص تصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة، والأخطاء التي تعنى كذلك بتحديد عناصر الجملة من فعل وفاعل والمفعول به، كما توجد الأخطاء التي تتعلّق بتحديد ظرف المكان.

- **أخطاء تتعلّق بتصريف الأفعال(Conjugaison des verbes):**

- **جدول رقم(46): يوضّح الأخطاء النحوية التي وقع فيها تلاميذ الخامسة الابتدائية.**

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ وتفسيره
(Ils mangons de la viande)	(Ils mangent de la viande)	ترجع الأخطاء النحوية التي صدرت في هذه النماذج في كونها تتعلّق بتصريف الأفعال في الحاضر بشكل خاطئ (Présent de l'indicatif)؛ إذ إن هذه الأفعال تنتمي للمجموعة الأولى، والتي تنتهي ب(er) وتصريفها في الحاضر يتم عن طريق حذف نهاية الفعل(er) ونضيف بدلا منها النهايات الآتية: (e, es, e ,ons, ez, ent)، كما نجد أن تصريف الأفعال كان خاطئا مع الضمائر الخاطئة، وعلّة ذلك حدوث تحجر لغوي يتمثّل في فهم الضمائر بشكل خاطئ.
(les guides accompagnons)	(les guides accompagnent)	
(Nous finis)	(Nous finissons)	
(Ils se déplacont)	(Ils se déplaceront)	إن تصريف الفعل(déplacer) في المستقبل البسيط (futur) يتم عن طريق وضع الفعل في المصدر مع إضافة النهايات الآتية: (ai, as, a, ons, ez, ont)، وكما نلحظ في هذا النموذج فقد تم حذف نهاية الفعل (er) وتصريف الفعل، وهنا نجد تعميم خاطئ للقواعد؛ إذ إننا عندما نصرف الفعل في الحاضر نحذف المقطع (er) ثم نصرف الفعل بإضافة النهاية المناسبة.
(Tu te nourrit)	(Tu te nourris)	يبدو أن تصريف الفعل (nourrir) في الحاضر (Présent de l'indicatif) والذي
(Ils se nourritent)	(Ils se nourrissent)	

		ينتمي للمجموعة الثانية كما هو واضح خاطئ، وتصريفه يأتي بهذه الهيئة: (me nourris, te nourris, se nourrit, nous nourrissons, vous nourrissez, se nourrissent)، وعلّة ذلك ترجع لعدم حفظ النهايات الصحيحة الملائمة للفعل.
(nous choisirons)	(nous choisissons)	إن تصريف الفعل(choisir) الذي ينتمي للمجموعة الثانية في الحاضر: (Présent de l'indicatif) يتم عن طريق حذف المقطع (ir)، وانتهاؤها بالمقطع (iss) الذي يظهر مع ضمائر الجمع (nous, vous, ils, elles) مع إضافة النهاية المناسبة لكل ضمير وهي: (ons, ez, ، ent) نجد هنا فهم ناقص للقاعدة؛ إذ إنهم يحفظون النهاية الصحيحة (ons)، بيد أنهم لم يحذفوا المقطع (ir)، وكذلك عدم إضافة المقطع (iss).
(Elle finisse)	(Elle finissait)	نلحظ أن هناك خطأ في تصريف الفعل في الماضي الناقص (L'imparfait)، الذي يستعمل للتعبير عن حدث لم يكتمل في الماضي؛ إذ إن الأفعال المصرفة في هذا الزمن لها النهايات نفسها وهي كالآتي: (ais, ais, ait, ions, iez, aient)، بيد أن الفعل صرف في زمن خاطئ، والسبب يرجع للفهم الخاطئ للقواعد.

- **عدم التفريق بين الفعل والفاعل، و(c. o. i):**
- **جدول رقم (47): يشرح الأخطاء التي وقعت في التحديد الخاطئ لعناصر الجملة لتلاميذ الخامسة الابتدائية.**

الخطأ	الصواب	التفسير
(les tigresse s nourrissent de chair) v.c. o. i	(les tigresse s nourrissent de chair) v c. o. i	نجد هنا أن الخطأ يكمن في عدم التحديد الصحيح لعناصر الجملة في اللغة الثانية، بسبب التعميم الخاطئ للقواعد فالتلاميذ يعلمون هنا أن الفاعل هو الذي تبتدأ به الجملة بيد أنهم أثناء التحديد قاموا بتحديد الأداة التعريفية (Les articles définis) بدل الاسم كاملا (الأداة مع الاسم)، كما أنهم يعلمون أن الفعل هو الذي يلي الفاعل، لذا عملوا على تحديده (في النموذج الثاني) بيد أنهم اختاروا العنصر الخاطئ، والأمر نفسه في المفعول به أما في (النموذج الأول)، يكمن الخطأ في عدم الترتيب الصحيح للفعل والمفعول به لذا تم عكس ذلك أثناء التحديد.
(lestigresse v s nourrissent de chair) c. o. i		

- **عدم معرفة ظرف المكان (c. c. l):**
- **جدول رقم(48): يحدّد أخطاء ظرف المكان لدى تلاميذ الخامسة الابتدائية.**

الخطأ	الصواب	الوصف والتفسير
- (Les algériens fabriquaient des c. c. l ustensiles dans leurs maisons)	- (Les algériens fabriquaient des ustensiles dans leurs maisons) c. c. l	تظهر هذه الأخطاء اللغوية الكتابية أن التلاميذ لم يفهموا درس ظرف المكان جيدا؛ إذ إننا نجدهم تارة يعتقدون أنه الفعل وتارة أخرى أنه الفاعل... وكأن هذا التحديد كان عشوائيا لذا فعناصر الجملة في اللغة الثانية غير مفهومة بشكل مستقر لدى بعضهم ومن ذلك ورد هذا التحديد الخاطئ لظرف المكان بسبب الجهل بالقاعدة الخاصة بظرف المكان.
(Les algériens c. c. l fabriquaient des ustensiles dans leurs maisons)		
- (Les algériens fabriquaient des ustensiles dans c. c. l leurs maisons)		
- (Ie renard vit dans les c. c. l forêts)	- (Ie renard vit dans les forêts) c. c. l	
(Ie renard vit dans c. c. l les forêts)		

نافلة القول، فيما يتعلّق بالأخطاء اللّغوية الصادرة عن تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في شقّها الكتابي، والتي مست مستويات عديدة، نجملها في النقاط الآتية:

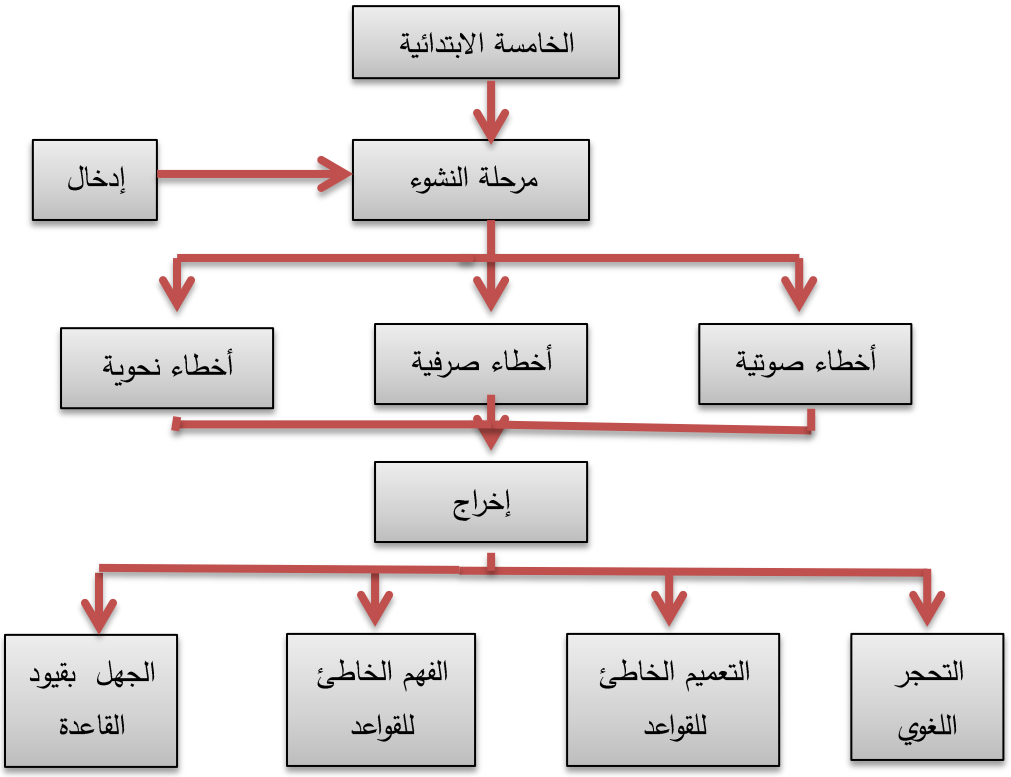
– قلّت الأخطاء الصوتية بشكل ملاحظ، مع تسجيل أخطاء تتعلّق بعدم التفريق بين بعض الحروف الصائتة: (e)، و(o)، والحروف الصامتة: (c)، و(q)، كما تم تسجيل أخطاء تتعلّق ببعض المقاطع الصوتية: (em)، و،(om)، لعلّة التحجر اللغوي.

- أما الأخطاء الصرفية فاستمرت أخطاء المذكّر والمؤنث، لعلّة التعميم الخاطئ للقواعد.

- فيما يخص الأخطاء النحوية، فكثرت وتعددت في الوقت نفسه؛ إذ إنّها تمثّلت في تصريف الأفعال في الأزمنة الآتية: (Présent de l'indicatif)، و(Futur)، و(L'imparfait)، إضافة إلى تسجيل أخطاء تتعلّق بعدم التفريق بين عناصر الجملة من (فاعل، وفعل)، وكذا ظرف المكان؛ الأمر الذي يحيل إلى أن الأخطاء المتعلّقة بتصريف الأفعال كان سببها: التحجر اللغوي، التعميم الخاطئ للقواعد، عدم حفظ القواعد، والفهم الخاطئ للقواعد، في حين أن الأخطاء المتعلّقة بتحديد عناصر الجملة، كان سببها التعميم الخاطئ، والجهل بالقاعدة.

- لم نجد أخطاء دلالية في النماذج التي طبقنا عليها.

- **مخطط رقم (10): يوضّح الأخطاء اللغوية الصادرة عن تلاميذ الخامسة الابتدائية.**



المبحث الثالث: السنة الثالثة من التعليم المتوسط

(La troisième année de l'enseignement moyen):

تمهيد: يظهر جليا أن الأخطاء اللغوية في المستوى الصوتي في النماذج الكتابية لا وجود لها، بيد أن الأخطاء النحوية توجد بكثرة، وكذلك الأخطاء الدلالية؛ إذاً، إن ذلك يدل على النظام اللغوي الذي وصل إليه التلاميذ، والذي يتمحور حول الجانب النحوي والدلالي، لذا تكثر الأخطاء اللغوية التي تخص هذين المستويين.

I. الأخطاء الصرفية:

إن الأخطاء الصرفية التي وجدناها لدى تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط تكاد تكون منعدمة، مست الأخطاء التي عثرنا عليها قضية التحويل من صيغة الفعل إلى صيغة الاسم على النحو الآتي:

- **تحويل الفعل إلى اسم:**
- **جدول رقم(49): يحيل إلى الأخطاء الصرفية التي تخص السنة الثالثة من التعليم المتوسط.**

الفعل	الخطأ	الاسم الصحيح	وصف الخطأ وتفسيره
(Fermer)	(Formation)	(Fermeture)	نلحظ أن التلاميذ وضعوا في نهاية الكلمة المقطع الخاطئ وهنا نجد تعميم خاطئ للقواعد إذ إنهم عملوا على وضع النهاية الخطأ انطلاقا من قواعد سابقة تم دراستها تخص هذا الأمر.
(Evacer)	(Evacrag)	(Evacuation)	

II. الأخطاء النحوية (Erreurs grammaticales):

تراوحت الأخطاء النحوية التي وجدت في النماذج الكتابية بين أخطاء تصريف الأفعال في الأزمنة: (Imparfait)، و(Plus - que- parfait)، و(Passé composé) و(Les participe passé)، لذا جاءت هذه الأخطاء وفق النماذج الآتية:

- **تصريف الأفعال:**
- **جدول رقم(50): يفسر الأخطاء اللغوية التي تشمل تصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة لدى تلاميذ الثالثة المتوسطة.**

الفعل	الخطأ	الصواب	التفسير
(Lécher)	(Léchait)	(Avait léché)	إن تصريف الأفعال في الماضي المستمر (Imparfait) كما هو واضح لدى التلاميذ خاطئ، فكما هو معلوم يستعمل الماضي المستمر للوصف وللدلالة على العادة التي تتكرر باستمرار، أما (Le Plus - que-parfait)، هو زمن مركّب نحصل عليه بتصريف الأفعال المساعدة (Etre) و(Avoir) في الماضي المستمر متبوعا ب Le) participe passé) للفعل وكما هو ملاحظ عند بعضهم، يخلط التلاميذ في
(Commencer)	(Avait commencé) (Commençaient)	(Commençait)	
(Arriver)	(Arriveait) (Arrive)	(Avait arrivé)	
(évacuer)	(évacues)	(évacuait)	
(Toucher)	(Toucheait) (Touchait)	(Avait touché)	
(Permettre)	(Permettaient) (Permait)	(Permettrait)	

			استعمالهما، لعلّة عدم ثبوت قواعدهما جيدا في أذهانهم لذا حدث تدخل لغوي من اللغة الثانية نفسها.
(Remarquer)	(Remarques)	(Ont remarqué)	يعبر زمن الماضي المركب (Passé composé) عن حدث قصير متكرر انتهى في الماضي، ويتركّب من الأفعال المساعدة (Auxiliaire être ou avoir)، مصرفة في الحاضر بالإضافة إلى (Les participe passé du verbes)، وكما هو ملاحظ في النماذج الكتابية تعود الأخطاء لعدم حفظ نهايات الزمن، لهذا وقعت هذه الأخطاء نتيجة التدخّل اللغوي من اللغة الثانية(الفرنسية).
(Se débattre)	(Débattrent) (Débattes)	(S'est débattue)	
(Percuté)	(Percutés)	(Percutée)	يبدو أن تحويل الأفعال إلى اسم المفعول (Le participe passé) اتّخذ أشكالا متعددة من قبل التلاميذ، فاسم المفعول يظهر على شكل صيغة فعلية، ويستخدم لتصريف فعل في الأزمنة
(Sorti)	(Sorties) (Sortir)	(Sortie)، نضيف(i) ونحذف(ir) لتحويل أفعال المجموعة الثانية لاسم المفعول، لكن ذلك	

		لا يمنع من وجود حالات أخرى شاذة لا تخضع لذلك.	المركّبة مع الأفعال المساعدة Auxiliaire être ou avoir)، كما يستعمل عند تحويل الجمل إلى المبني للمجهول، بالإضافة إلى استخدامه كصفة، وأخطاء التلاميذ بعضها ظهر نتيجة عدم وضع (e) للدلالة على التأنيث، أو وضع (s) للدلالة على الجمع، نظرا لعدم الانتباه لهذه القضية، كون التلاميذ يركزون على كيفية تصريف الفعل وذلك بوضع النهاية الملائمة له، ويتناسون وضعية هذا الفعل في الجملة، أي ما يسبقه وما يلحقه من كلمات، ومنه هذه الأخطاء النحوية حصلت نتيجة الفهم الناقص للقواعد.
(Embarqué)	(Embarquais)	(Embarqués)	
(évacué)	(évacuas) (évacuer)	(évacué)	
(Rassembler)	(Rassemble) (Rassemblée)	(Rassemblés)، إن الأفعال التي تنتهي ب(er) عند تحويلها إلى اسم المفعول نحذف (er) ونضيف(é)	
(Prendre)	(Prend) (Prendrée)	(Pries)، عادة الأفعال التي تنتهي ب(re) عند تحويلها إلى صيغة اسم المفعول نضيف(u)، بيد أن هناك حالات شاذة لا تخضع لهذه القاعدة ومنها الفعل(Prendre).	

- **تحويل الجمل إلى (La forme active):**
- **جدول رقم(51): يبين الأخطاء النحوية في تحويل الجمل إلى المبني للمعلوم عند تلاميذ السنة الثالثة المتوسطة.**

الجمل	الخطأ	الصواب	الوصف والتفسير
- (Le bébé à été sauvé par le chienne)	- (Le chienne avait par le bébé) - (Le bébé par sauvé le chienne - (Le chienne a sauvé par le bébé	- (Le chienne a sauvé le bébé)	نلحظ من خلال النماذج المذكورة الخاطئة للتلاميذ أن الأخطاء مست تصريف الفعل وعدم حذف الأداة (par)، والترتيب الخاطئ لبعض الكلمات، وهذا ما يؤكد بأنه حدث فهم ناقص للقواعد الخاصة بالجمل المبنية للمعلوم، والتي تنص على أنها تتكون من فاعل وفعل ومفعول به؛ أي أن الفاعل هو الذي يقوم بالفعل.
- (Le conducteur et son compagnon ont été soignés par le service médicale)	- (Le service médical a soigné compagnon son le conducteur)	- (Le service médical a soigné le conducteur et son compagnon)	

- **تحويل الجملة إلى(La forme passive):**
- **جدول رقم(52): يشرح الأخطاء الواردة في تحويل الجمل إلى المبني للمجهول لدى تلاميذ الثالثة المتوسطة.**

الجملة	الخطأ	الصواب	الوصف والتفسير
- (Un passager chinois a déguisé une tortue en hamburger)	- (Un passagerv chinois as déguisé une tortue en c. o.d hamburger) -En	- Une tortue a été déguisée en hamburger par un passager chinois	نجد هنا فهم خاطئ للسؤال فبدل تحويل الجملة للمني للمجهول قام التلميذ بتحديد عناصرها فقط، أما في النموذج الثاني فحدث تحويل خاطئ للجملة، نتيجة الفهم الناقص للقاعدة الخاصة بهذا الشأن

	hamburger a déguisé un passager une tortue chinois		فالمبني للمجهول، يظهر الفاعل فيه خاضعا للفعل، ولا يقوم بدور فعال في الجملة، ولتحويل الجملة من المبني للمعلوم للمبني للمجهول لابد من احتواء الجملة على المفعول به(c . o. d) ونقوم بتحويل المفعول به إلى الفاعل، ثم نحول الفاعل إلى(c. d'agent) بواسطة حرف الجر(par) في أغلب الحالات، ويأخذ الفعل الشكل المركّب مع (Auxiliaire être)؛ إذ نقوم بتصريفه حسب زمن الفعل الموجود في الجملة المبنية للمعلوم، ونضيف (Le participe passé) للفعل نفسه أي الفعل الوارد في الجملة المبنية للمعلوم.

- **تحويل الجملة إلى (Discours indirect)**
- **جدول رقم(53): يفسر الأخطاء النحوية في تحويل الجملة إلى الخطاب غير المباشر للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.**

الجمل	الخطأ	الصواب	التفسير
- (La maman indique : « Je suis très	-(La maman indique que je suis très fière	-(La maman indique	توضح هذه النماذج مواضع الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ

عند تحويلهم للجمل من الخطاب المباشر إلى الخطاب غير المباشر؛ إذ تظهر أن غالبية هذه الأخطاء كانت في تصريف الأفعال، وهذا يحيل إلى استخلاص مفاده؛ أن التلاميذ لم تترسخ بعد في أذهانهم قواعد اللغة الثانية (الفرنسية)؛ أي تصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة، فكما هو معروف فالخطاب غير المباشر هو أن ننقل كلام المتحدث الأصلي على لسان شخص آخر، ونقوم بنقل الجملة الرئيسة كما هي ونحذف النقطتين (:) وعلامات التنصيص(«»)، بعدها نختار أداة الربط المناسبة حسب نوعية الجملة، ثم نصرف الفعل مع الفاعل الجديد؛ لأن ضمائر الفاعل تتغير ولا تبقى كما في الجملة الأولى، والفعل في الخطاب غير المباشر يصرف حسب النموذج الآتي: - (Présent) : (Imparfait). - (Passé composé) : (Plus – que –parfait).	qu'elle est très fière de sa chienne)	de sa chienne) -(La maman indique je suis très fière quelle de ma chienne)	fière de ma chienne»)
	- (Les agents de la protection civil déclarent qu'ils ont évacué les blessés vers l'opital Annaba.)	-(Les agents de la protection civil déclarent que avons évacué les blessés vers l'opital Annaba) - (Les agents de la protection civil déclarent Nous avons évacué les blessés vers l'opital Annaba) - (Les agents de la protection civil déclarent J'as avais évacué les blessés vers l'opital Annaba)	- (Les agents de la protection civil déclarent : « Nous avons évacué les blessés vers l'opital Annaba»)
	-(L'agent de la protection civile demende de quitter les	-(L'agent de la protection civile demende que quittez les habitations endommagées) - (L'agent de	- (L'agent de la protection civile demende :« Quitter les habitations

- (Futur simple) : (Conditionnel présent). - (Futur antérieur) : (Conditionnel passé)	habitations endommagées)	la protection civile demende et quitter les habitations endommagées) - (L'agent de la protection civiledemende qui quittez les habitations endommagées)	endommagées»)
	- (Le préfet de la région précise qu'un puissant flux de sud transport le sable du désert …)	- (Le préfet de la région précise a était un puissant flux de sud transport le sable du désert …) - (un puissant flux de sud transport ont été le sable du désert Le préfet de la région précise)	- (Le préfet de la région précise :« Un puissant flux de sud transport le sable du désert …»)

نجد هنا أنه قد فهم السؤال بشكل خاطئ من طرف التلميذ، فبدل تحويل الجملة إلى الخطاب غير المباشر قام بتحديد عناصرها، فاعل وفعل ومفعول به، والتحديد نفسه لعناصر الجملة كان خاطئا ما يدل على حدوث فهم خاطئ للقواعد من قبله.	- (L'agent de sécurité demende au passager pourquoi il a dé déguisé sa tortue)	- (Pourquoi S vous avez v déguisé votre c. o. d tortue)	- (L'agent de sécurité demende au passager :« Pourquoi vous avez déguisé votre tortue»)

- **تحويل الجملة إلى (Discours direct):**

- **جدول رقم (54): يحيل إلى الأخطاء التي تخص تحويل الجمل إلى الخطاب المباشر عند تلاميذ الثالثة المتوسطة.**

التفسير	الصواب	الخطأ	الجملة
تحيل الأخطاء الواردة هنا للتحويل إلى الخطاب المباشر والذي نعني به نقل الكلام على لسان صاحبه كما هو، كما يجب مراعاة عدم وضع نقطتي الخطاب (:)، وكذا علامات التنصيص («»)، إضافة إلى عدم حذف الضمير (que)، كما أن هناك أخطاء في تصريف الفعل، ففي النموذج الخاطئ الثاني، لم يتم مراعاة ترتيب	- (Le site ajoute :« Les violentes rafales ont déclenché des blizzards massifs »).	- (Le site ajoute que Les violentes rafales a déclenché des blizzards massifs). -(Les violentes rafales ont déclenché des blizzards massifs	- (Le site ajoute que les violentes rafales ont déclenché des blizzards massifs).

	sont été que le site ajoute).		عناصر الجملة بالشكل الصحيح لها، نستخلص هنا أنه قد حدث فهم ناقص للقواعد الخاصة بالخطاب المباشر.

III. **الأخطاء الدلالية (المعجمية):** يقوم التلاميذ باستخراج مرادف المفردات أو أضدادها بالاستعانة بالنص الموجود لديهم، بيد أن ذلك لم يمنع من ظهور الأخطاء الدلالية الآتية:

- **مرادف الكلمات (Le synonyme):**
- **جدول رقم(55): يوضّح أخطاء مرادفات الكلمات التي صدرت من تلاميذ الثالثة المتوسطة.**

المفردات	الخطأ	الصواب	التفسير
(Renverssée)	(accompagnée) (précipitée) (sauvé) (fancé)	(Percutée)	تعود أغلب حالات الخطأ في مرادفات الكلمات إلى عدم فهم معنى الكلمة المراد إيجاد المرادف لها، وهذا يؤدي بالضرورة إلى الاختيار العشوائي الخاطئ حتى إننا نجد بعض الحالات التي تتوقف فقط
(Crash)	(écrasé)	(Catastrophe)	
(Surnaturel)	(Forts) (Rafales)	(Inhabituel)	
(Impressionnants)	(Inhabituel)	(Féeriques)	
(Vents)	(Féeriques) (Forts)	(Rafales)	
(Violent)	(Rafales) (Féeriques)	(Forts)	
(Causé)	(Tellurique) (Magnitude)	(Secousse)	

(Séisme)	(Quittez) (Complètement) (Aussi) (Beaucoup)	(Une réplique)	على ربط الكلمة بما يرادفها بواسطة خط بيد أن ذلك أظهر الكثير من الأخطاء نتيجة الربط العشوائي دون فهم لفحوى المفردات لعلّة النقص الوارد في الحصيلة اللغوية في اللغة الفرنسية.

- **ضد المفردات(L'antonyme):**
- **جدول رقم(56): يبين أخطاء أضداد المفردات عند تلاميذ الثالثة المتوسطة.**

الكلمة	الخطأ	الصواب	التفسير
(Inhabituel)	(Insolitude)	(Habituel)	يظهر جليا أن الخطأ وقع نتيجة القياس الخاطئ للكلمة؛ إذ إنها تبدأ ب(in)، لذا قيس عليها بغية إيجاد ضدها، دون فهم المعنى الحقيقي الذي تحيل إليه، والأصل أن تحذف.

الحقل الدلالي(Le champ lexical):

- **جدول رقم(57): يحيل إلى الأخطاء الدلالية في الحقل المعجمي الصادرة عن تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.**

الكلمات	الخطأ	الصواب	التفسير
(Accident)	(L'aéroport) (Militaire) (Passagers) (Attribué)	(c'est écrasé) (Les victimes)	إن وقوع مثل هذه الأخطاء يحيل إلى نقص في الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ، رغم أن النص اللغوي بين أيديهم فقط يستخرجون ما طلب منهم إزاء (Le champ lexical)، بيد أنهم استخرجوا كلمات خاطئة لا تمت للحقل الدلالي المطلوب بصلة، فالاختيارات كانت خاطئة لعلّة عدم الفهم الحقيقي للكلمة التي يأتون بحقلها الدلالي، لذا أتت الاختيارات التي قام بها التلاميذ خاطئة وخارجة عن معنى الحقل الدلالي المراد الوصول إليه، نتيجة الاختيار العشوائي، ولعلّة الفهم الناقص للقاعدة الخاصة بهذا الشأن.
(Avion)	(l'avion) (Mais) (nom)	(Aéroport) (Vol) (Embarquer) Aérienne)	
(La catastrophe)	(Près) (Notamment) (Habitants) (Localisée)	(Séisme) (Limitrophes) (Astrophysique) (Géophysique) (De magnitude)	

محصلة النتائج:

محصلة ما سبق ذكره، من أخطاء لغوية وردت لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، نجملها كالآتي:

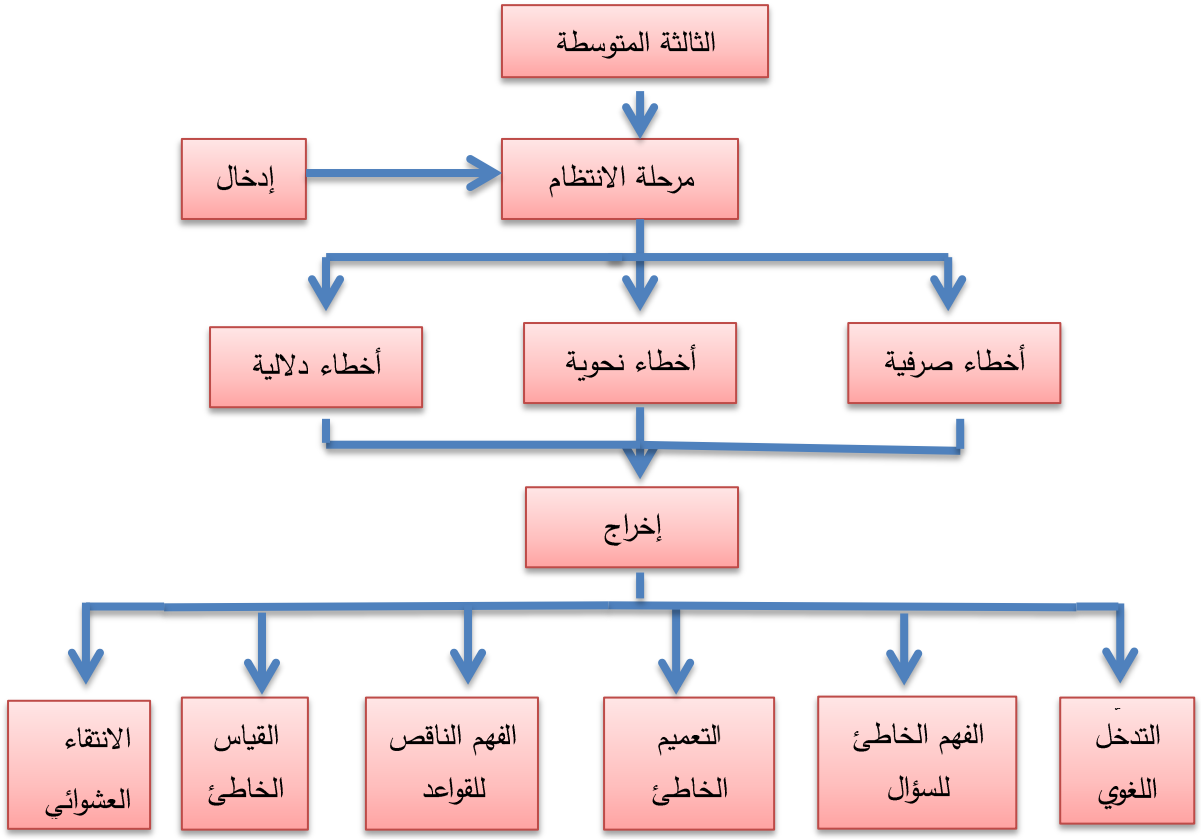
– انعدمت الأخطاء الصوتية في النماذج الكتابية.

– أما ا الجانب الصرفي وجدنا أخطاء قليلة جدا، هذه الأخطاء تمثّلت في كيفية تحويل الفعل إلى اسم، وعلّة هذه الأخطاء كان سببها التعميم الخاطئ للقواعد.

– في حين أنّ الأخطاء النحوية فقد كانت هي الطاغية مقارنة ببقية الأخطاء اللغوية الأخرى؛ إذ إنها معتبرة ومتنوعة، من هذه الأخطاء نذكر: تصريف الأفعال في الأزمنة الآتية: (L'imparfait)، و(Plus - que- parfait)، و(Passé composé)، و (Les participe passé)، سبب هذه الأخطاء كان لعلّة الخلط في استخدام القواعد، وعدم حفظها، لذا حدث تدخل لغوي من اللغة الثانية نفسها، كما حدث فهم ناقص للقواعد. كما وردت أخطاء تتمثّل في التحويل إلى المبني للمعلوم(La forme active)، والمبني للمجهول(La forme passive)، بسبب الفهم الناقص للقواعد، والفهم الخاطئ للسؤال إضافة إلى التحويل إلى الخطاب المباشر(Discours direct)، والخطاب غير المباشر (Discours indirect) ، لعلّة الفهم الناقص للقواعد، فهم السؤال بشكل خاطئ.

– أما الأخطاء الدلالية التي وردت في هذا المستوى، تمثّلت في أخطاء مرادف الكلمات (Le synonyme)، وأضدادها(L'antonyme)، وفي الحقل الدلالي (Le champ lexicale)، وكان سبب وقوعها الفهم الخاطئ لمعاني الكلمات، والقياس الخاطئ، كما تعود إلى الانتقاء العشوائي الخاطئ نتيجة وجود نقص في الحصيلة اللغوية في اللغة الثانية.

- **مخطط رقم (11): يفسر الأخطاء اللغوية التي صدرت عن تلاميذ الثالثة المتوسطة.**



المبحث الرابع: تحليل مقابلة المعلمين

تمهيد:

تم إجراء مقابلة مع معلمي اللغة الفرنسية الذين ينتمون إلى المؤسسات التعليمية التي قمنا بالتطبيق عليها، في الفترة التي حددتها مديرية التربية للولاية؛ إذ إننا عمدنا إلى طرح العديد من الأسئلة التي تخص موضوع دراستنا عليهم، وقد كان الوقت المبرمج للمقابلة قصيرا نوعا ما، نظرا للإجراءات المتخذة لمواجهة كورونا، لذا حاولنا تقليص الأسئلة قدر المستطاع، وركزنا على عشرة أسئلة مباشرة، والسؤال الحادي عشر كان عبارة عن نصائح مقترحة يقدمها المعلمون تمس موضوع بحثنا، لذا سنحاول أن نجمل أثناء التحليل إجابات المعلمين سواء معلمي المرحلة الابتدائية أم المرحلة المتوسطة مع بعضها البعض لتفادي التكرار؛ لأن معظم الإجابات قد كانت نفسها.

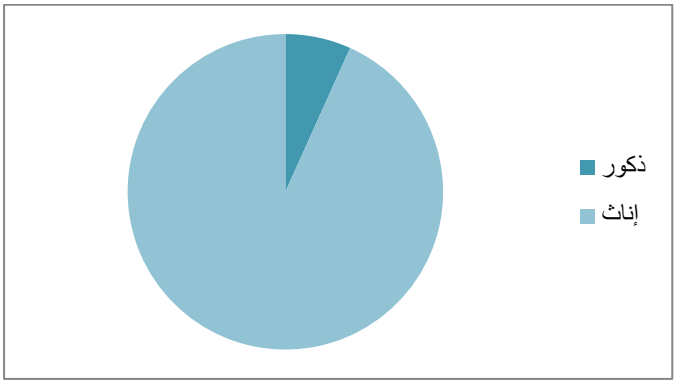
ملحوظة: إن تاريخ المقابلة هو نفسه تاريخ طلب الإذن من مدراء المؤسسات التربوية والتوقيت كان أحيانا في الفترة الصباحية، وأحيانا أخرى الفترة المسائية؛ أي صباحا على(العاشرة)، ومساء في(الثانية زوالا)، ومدة المقابلة لا تتجاوز نصف ساعة.

1. المعلومات العامة:

1. 1. الجنس:

- **جدول رقم(58): يشير إلى جنس عينة الدراسة.**

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ذكر	1	٪6,67	°24,01
أنثى	14	٪93,33	°335,99
المجموع	15	٪100	°360

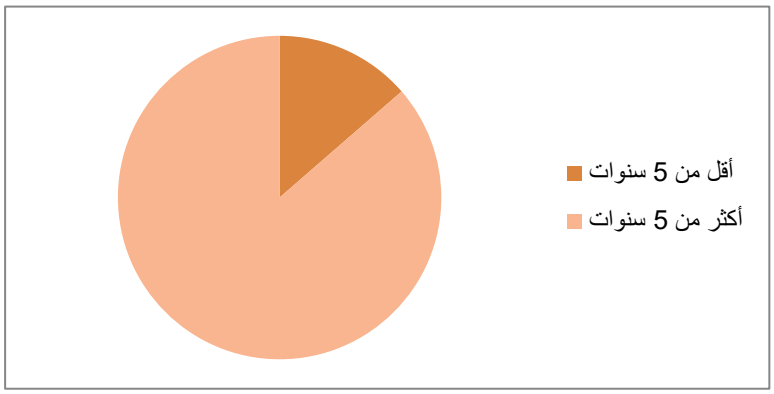


التعليق: تشير النتائج أن نسبة المعلمين الإناث قد طغت على نسبة المعلمين الذكور، فنسبة الإناث قد بلغت (93,33٪)، في حين أن نسبة الذكور فقد بلغت (6,67٪)، وهذا يحيل إلى أن العمل في سلك التعليم لم يعد حكرا فقط على فئة الذكور، بل المرأة كذلك فرضت نفسها في مجال التعليم، وأثبتت جدارتها وكفاءتها في هذا الميدان؛ إذ أصبحت لها بصمتها الخاصة في هذا المجال، لذا استحوذت على هذه النسبة الكبيرة عكس نسبة الذكور التي كانت قليلة جدا.

1. 2. الخبرة المكتسبة في الميدان:

- **جدول رقم (59): يفسر الخبرة المكتسبة لعينة الدراسة.**

النتائج / الخبرة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
أقل من 5 سنوات	2	٪13,33	°47,99
أكثر من 5 سنوات	13	٪86,67	°312,01
المجموع	15	٪100	°360



التعليق: تحيل نتائج الخبرة أن غالبية المعلمين لهم خبرة تفوق الخمس سنوات؛ إذ قدرت نسبتهم ب(86,67٪)، في حين أن المعلمين الذين يمتلكون خبرة تقل عن خمس سنوات قدرت نسبتهم ب(13,33٪)، ومنه نستخلص أن الخبرة تؤدي دورا فعالا في تسيير العملية التعليمية التعلّمية بالوجه اللائق بها؛ إذ إن المعلم يحسن أداء مهامه الموكل بها، انطلاقا من الخبرة المستقاة في مجال عمله، وبالضبط يحسن التعامل مع الأخطاء المختلفة الصادرة عن متعلّم اللغة الثانية؛ إذ يمده بالتغذية الملائمة لوضعيته.

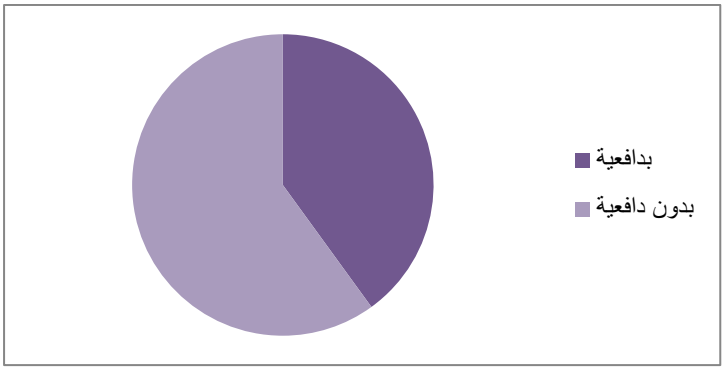
2. نتائج الأسئلة:

2. 1. نتائج السؤال الأول:

- **جدول رقم(60): يشرح نتائج السؤال الأول.**

النتائج / الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم بدافعية	6	٪40	°144
لا بدون دافعية	9	٪60	°216

المجموع	15	٪100	°360

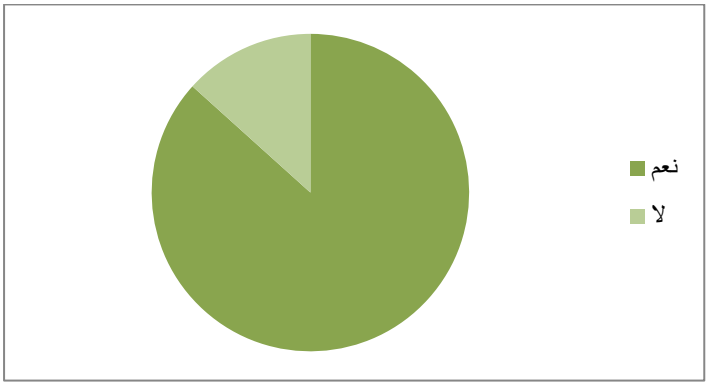


التعليق: نلحظ من خلال نتائج هذا السؤال، أن نسبة التلاميذ الذين يمتلكون دافعية اتجاه تعلّم اللغة الثانية من وجهة نظر المعلمين هي (40٪)، وعلّة هذه النسبة نرجعها لكون التلاميذ في السنوات الأولى من تعلّم اللغة الفرنسية يقبلون على تعلّم اللغة الفرنسية بدافعية مرتفعة، لـ كونهم لايزالون في بداية تعلّمهم للحروف وللقواعد البسيطة، وكذلك لأسماء الأشياء البسيطة، أما التلاميذ الذين لا يمتلكون دافعية إزاء تعلّم اللغة الفرنسية فقدّرت نسبتهم من وجهة نظر المعلمين ب(60٪)، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالذين يمتلكون دافعية، وعلّة هذه النسبة تعود لكونهم تعمقوا أكثر في تعلّم اللغة الفرنسية، التي تمتلك في قواعدها الكثير من الاستثناءات، لذا يجد التلاميذ صعوبة كبيرة في استيعابها، الأمر الذي أدى إلى تراجع دافعيتهم إزاء تعلّم هذه اللغة، كما يرجع ذلك إلى عوامل سياسية؛ أي إلى الاستعمار كونها لغة المستعمر، لذا يتهرب بعض المتعلّمين من تعلّمها.

3. 2.نتائج السؤال الثاني:

- **جدول رقم(61): يبين نتائج السؤال الثاني.**

النتائج / الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	13	٪86,67	°312,01
لا	2	٪13,33	°47,99
المجموع	15	٪100	°360

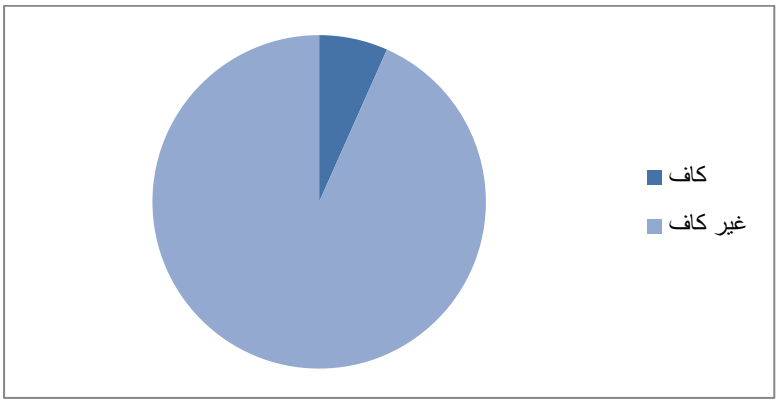


التعليق: تكشف لنا نتائج الجدول أعلاه، أن التلاميذ يشاركون أثناء تقديم الدرس لهم من طرف المعلم؛ إذ بلغت نسبة ذلك حسب تقديرات المعلمين: (86,67٪)، وهي نسبة مرتفعة جدا، مقارنة مع التلاميذ الذين لا يتفاعلون مع الدرس، فنسبة هؤلاء قد بلغت (13,33٪) وهي نسبة منخفضة، لذا هذ ه النتائج تظهر لنا مدى التفاعل الإيجابي البناء للتلاميذ مع معلمهم أثناء تقديم المحتوى التعليمي التعلّمي لهم، وهذا هو هدف التعليم الحديث الذي يرنو القائمون على ميدان التربية والتعليم تجسيده، فهدف المدرسة الحديثة تكوين متعلّم كفء يتفاعل مع معلمه بشكل إيجابي أثناء تقديم المقررات الدراسية له.

4. 3. نتائج السؤال الثالث:

- **جدول رقم(62): يوضّح نتائج السؤال الثالث.**

النتائج / الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
كاف	1	٪6,67	°24,01
غير كاف	14	٪93,33	°335,99
المجموع	15	٪100	°360



التعليق: تبدي لنا نتائج الجدول الذي سبق ذكر نتائجه، أن الوقت المخصص لتعليم مادة اللغة الفرنسية سواء أكان ذلك في المرحلة الابتدائية (السنة الثالثة، والسنة الخامسة)، أم في المرحلة المتوسطة (السنة الثالثة المتوسطة)، في ظل تطبيق تدابير وقائية لمواجهة فيروس كورونا غير كاف، لذا قدرت نسبة ذلك ب(93,33٪)، وهي نسبة مرتفعة جدا وعلّة ذلك نرجعه لكون الوقت المخصص لتعليم اللغة الفرنسية في الابتدائي أصبح حصتين، حصة ساعة، وأخرى بساعة ونصف، أما في المتوسط فقد كان عدد الحصص ستة، والوقت المقدر للحصة الواحدة بساعة، تم تقليصها إلى أربع حصص، مقدار كل حصة خمسة وأربعون

دقيقة، لذا نظرا لكثافة البرنامج الدراسي اعتبر المعلمون الوقت بأنه ضيق وغير كاف لإتمام البرنامج المكلّف تجسيده طبقا لهذه الإجراءات الاستثنائية.

2. 4.نتائج السؤال الرابع:

إن الأنشطة التي يميل إليها التلاميذ أكثر، حسب إجابات المعلمين تتمثّل كالآتي:

- القواعد(Grammaire)، المفردات(Vocabulaire)، (Orthographe).

-يميل المتعلّمون إلى الأنشطة الشفوية (Orale) أكثر.

- تصريف الأفعال.

- يحبون الأنشطة جميعها.

- يميل تلاميذ الثالثة ابتدائي إلى الأنشطة الشفوية والحوار(الكتابة صعبة بالنسبة لهم).

التعليل:

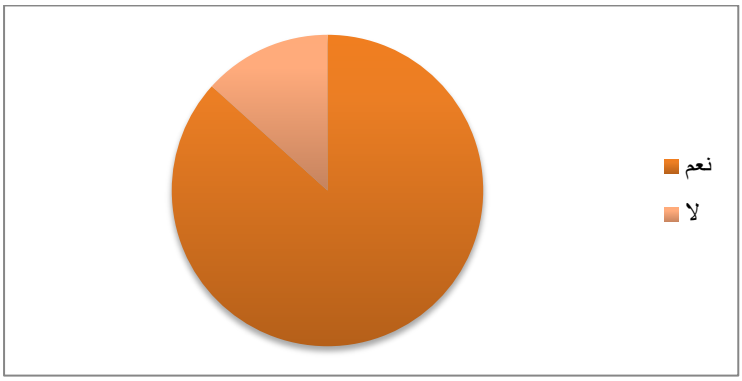
أغلبية التلاميذ لا يحبذون الأنشطة الكتابية خاصة التعبير الكتابي Expression) (écrite بل يحبذون الأنشطة الشفوية التي فيها تفاعل كالقراءة، تصريف الأفعال...وهذا نظرا لكون الحصيلة اللغوية في اللغة الثانية غير مكتملة، لذا تنقص فاعليتهم إزاء الانشطة الكتابية المختلفة.

التعليق: لا يفضل التلاميذ الأنشطة الكتابية وبخاصة التعبير الكتابي؛ لأن كفايتهم في اللغة الثانية لا تسمح لهم بذلك، لذا نجدهم يقبلون على الأنشطة التفاعلية أكثر، كون هذه الأنشطة التفاعلية تعتمد على مدى فهمهم للمحتويات الدراسية في حينها، لذا نجد تفاعلا من طرف المتعلّمين، لهذا وجدنا في نماذج الاختبار في الوضعيات الإدماجية، كثير من التلاميذ لا يعرفون كيفية كتابة ما طلب منهم.

5. 5. نتائج السؤال الخامس:

- **جدول رقم (63): يبدي نتائج السؤال الخامس.**

النتائج / الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	13	٪86,67	°312,01
لا	2	٪13,33	°47,99
المجموع	15	٪100	°360



التعليل:

- عدم متابعة الأولياء لعملية تعليم الأبناء.
- بعض الأولياء برمجوا التلاميذ على أن اللغة الفرنسية صعبة.
- لا يقومون بحفظ ما يقدمه المعلم خاصة القواعد.
- يدرس التلاميذ فقط ما يقدمه المعلم في المدرسة ولا يقومون بمراجعة ذلك في المنزل.
- توجد بعض الحالات الخاصة بطيف التوحد.

- الدافعية تقريبا منعدمة.

- الصعوبات تتمثّل في التعبير الكتابي.

- مستوى بعض التلاميذ، لعلّة الفروق الفردية، لذا يوجد تباين في مستوى التلاميذ.

- نقص في (Vocabulaire) ، لذا يعمد التلاميذ إلى استخدام لغتهم الأولى، لعلّة نقص الرصيد اللغوي الكافي في اللغة الثانية، حتى أن بعضهم لا يعرف كيفية تكوين الجمل.

- يوجد شرخ بين السنوات (في السنة الثالثة لم يتمكّن التلاميذ من تعلّم الحروف بعد، أما في السنة الرابعة يبدأ بتصريف الأفعال).

- التأثيرات الكبيرة التي أحدثتها كورونا، لعلّة عدم الدراسة لفترة طويلة (حوالي سبعة أشهر).

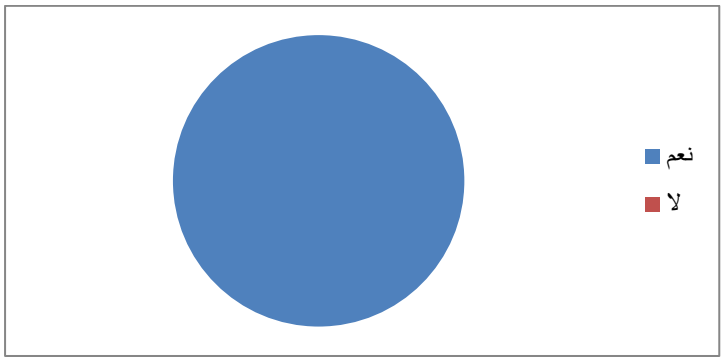
- بسبب التدابير المتّخذة لمواجهة وباء كورونا أصبح جهد المعلم مضاعفا.

التعليق: تبين نتائج الجدول الآنف ذكره، أن غالبية المعلمين يواجهون مجموعة من الصعوبات أثناء أداء مهامهم الموكلة لهم، لذا نجد أن النسبة التي تثبت ذلك قد بلغت (86,67٪)، وهي نسبة مرتفعة جدا مقارنة مع المعلمين الذين لا يتلقون أية صعوبات أثناء أداء عملهم، وسبب هذه النسب المتباينة بشكل ملاحظ نرجعه لكون الوقت الضيق المخصص لتعليم اللغة الثانية لعلّة كورونا قصير، لذا تم التخلي على العديد من الأنشطة كالتقويم والإملاء مثلا نتيجة ذلك، كما توجد العديد من المؤثّرات الأخرى التي سبق وأن تحدّث عنها المعلمون، نحو: عدم مراجعة المتعلّم لما يتعلّمه في المدرسة، التأثير السلبي من طرف بعض الأولياء على دافعية الأبناء إزاء اللغة الفرنسية، وعدم متابعة تعليم أبناءهم عدم الدراسة لفترة طويلة بسبب وباء كورونا(حوالي 07 أشهر)...

3. 6. نتائج السؤال السادس:

- **جدول رقم(64): يدل على نتائج السؤال السادس.**

النتائج (الاقتراحات)	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	15	٪100	°360
لا	0	٪0	°0
المجموع	15	٪100	°360

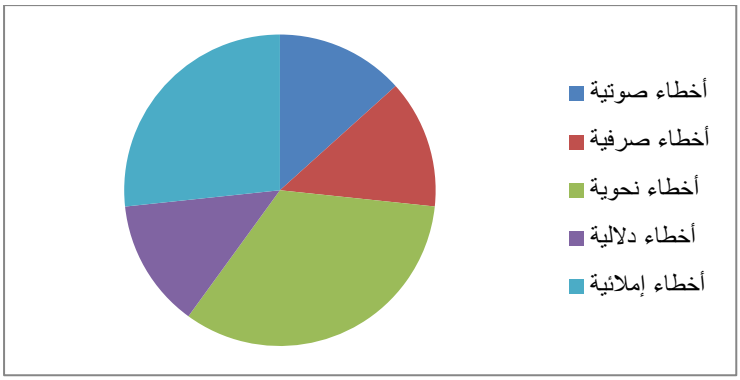


التعليق: تشير نتائج الجدول الذي سبق ذكره، أن المعلمين جميعهم أثنوا على فاعلية الأخطاء اللغوية التي تصدر من متعلّم اللغة الثانية، لذا قدرت نسبتهم ب(100٪) واعتبروها تزيد في فعالية تعليم هذه اللغة وتعلّمها، نظرا لكونها تكشف عن النظام اللغوي الذي وقر في ذهن ا لمتعلّمين، ما يسمح لهم بمعالجة الصعوبات المختلفة التي تعرقل مسار تقدمهم في تعلّم اللغة الثانية، فالأخطاء اللغوية في نظرهم معزز فعال يسهم في معرفة لغة المتعلّم الانتقالية؛ أي إلى أي مدى وصل المتعلّمون في اكتساب ملكة اللغة الثانية.

2. 7. نتائج السؤال السابع:

- **جدول رقم(65): يفسر نتائج السؤال السابع.**

النتائج / الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
صوتية	2	٪13,33	°47,99
صرفية	2	٪13,33	°47,99
نحوية	5	٪33,34	°120,02
دلالية	2	٪13,33	°47,99
إملائية	4	٪26,67	°96,01
المجموع	15	٪100	°360



التعليق: تسمح لنا النتائج المبينة في الجدول أعلاه، من معرفة الأخطاء المختلفة التي تظهر في لغة متعلّم اللغة الثانية من وجهة نظر المعلمين؛ إذ نجد أن نسبة الأخطاء النحوية هي التي أخذت أكبر نسبة إذ قدرت ب(33,34٪)، تليها الأخطاء الإملائية ب(26,67٪)، ثم الأخطاء الصوتية، فالأخطاء الصرفية، فالأخطاء الدلالية ب(13,33٪) لكل واحدة منها الأمر الذي نرجعه إلى الصعوبات التي يتلقاها متعلّم اللغة الثانية تكمن في الأخطاء النحوية

أو التركيبية كونها مليئة بالقواعد الاستثنائية، الأمر الذي يستصعبه المتعلّم، لذا يشتكي المعلمون من المتعلّمين نظرا لكونهم لا يحفظون هذه القواعد الاستثنائية، لذا تكثر ظاهرة التحجر اللغوي في هذا المستوى اللغوي.

2. 8. نتائج السؤال الثامن:

أجمع المعلمون جميعهم إلى أنّهم يعملون أثناء أداء مهامهم التعليمية أكثر من التوجيه والإرشاد، لذا جاءت إجاباتهم على النحو الآتي:

- المعلم يعمل أكثر من موجه، لأنّ الضرورة تحتّم عليه التدريس وفق التلقين.

-المعلم يضطر إلى عمل أكثر من التوجيه بسبب مستوى التلاميذ؛ لأنه يضطر إلى تكييف الطريقة والمذكرة حسب الفروقات الفردية للتلاميذ.

- من الصعوبة بمكان تطبيق المقاربة بالكفايات في اللغة الفرنسية نظرا لضعف الحصيلة اللغوية للمتعلّمين.

التعليق: يواجه المعلمون صعوبات جمة في تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، نظرا لضعف الحصيلة اللغوية للمتعلّم في اللغة الثانية، لذا الضرورة تلزمهم اتباع طرائق وأساليب تلائم الفروقات الفردية بين المتعلّمين، لعلّة نقص الحصيلة اللغوية المكتسبة من طرف المتعلّمين في اللغة الثانية، لذا التباين في التحصيل هو الذي يحتّم على المعلم العمل أكثر من الإرشاد والتوجيه.

2. 9. نتائج السؤال التاسع:

- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية الآتية:

- **في الابتدائي:** الكتاب المدرسي، السبورة، أقلام الكتابة، أما بقية الوسائل الأخرى المساعدة في التعليم فيوفرها المعلم من ماله الخاص نحو: الصور، والبطاقات والمجسمات الألواح...

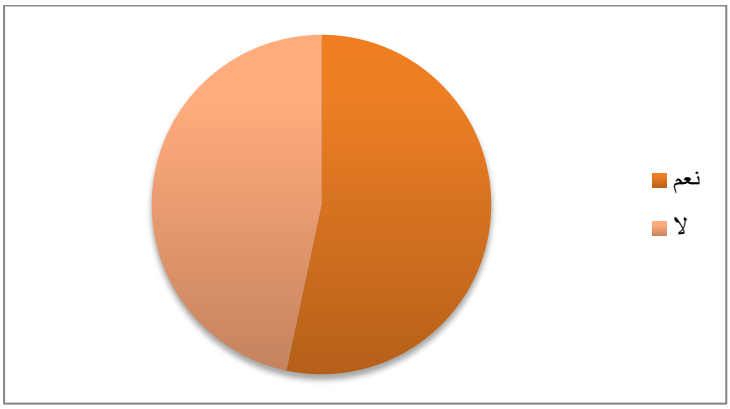
- **في المتوسط:** الكتاب المدرسي، السبورة، الأقلام، الوسائل التكنولوجية(الحاسوب).

التعليق: تبدي نتائج هذا السؤال، أن الوسائل المستخدمة في تعليم اللغة الفرنسية متنوعة ما يؤدي إلى الزيادة في تحصيل اللغة الثانية؛ إذ إنها تسمح بتوصيل المعارف والمعلومات والكفايات بطريقة أكثر وضوحا، وبفاعلية أكبر؛ إذاً فالوسائل التعليمية مساعدة في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها؛ لأنها تساعد في تقريب المعنى المراد إيصاله للمتعلّم.

3. 10. نتائج السؤال العاشر:

- **جدول رقم(66): يدل على نتائج السؤال العاشر.**

النتائج / الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	8	٪53,33	°191,99
لا	7	٪46,67	°168,01
المجموع	15	٪100	°360



التعليق: ترشدنا نتائج الجدول الآنف ذكره، إلى أن المعلمين قد أجابوا عن السؤال الذي مفاده أن المقررات الدراسية تتناسب مع عمر المتعلّم، بإجابات متقاربة؛ إذ قدرت نسبة الذين

قالوا نعم ب(53,33٪)، في حين الذين كانت إجابتهم لا، فقدرت نسبتهم ب (46,67٪)، هذه النتائج تحيلنا إلى القول إن بعض المعلمين يرون أن ما تم برمجته في الكتاب المدرسي يتناسب مع عمر التلميذ؛ أي لا يفوق قدراته العقلية، أما بعضهم الآخر فيرى عكس ذلك، أي أن المقررات الدراسية أكبر من عمر التلميذ ولا تناسب قدراته العقلية إذ إنها تفوقها، لذا الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في تعلّم اللغة الثانية يعود بعضها إلى هذا الجانب.

4. 11. نتائج السؤال الحادي عشر:

النصائح المقترحة:

- ضرورة توفير الوسائل التعليمية في المدراس الابتدائية.
- لابد للمعلم أن يعالج الأخطاء اللغوية الصادرة عن المتعلّم في حينها.
- إضافة ساعات أخرى لتعليم اللغة الفرنسية.
- لابد من تكييف الكتاب المدرسي كي يناسب كافة مناطق الوطن؛ أي يراعي خصوصيات المناطق جميعها.
- ضرورة المتابعة الإيجابية لأولياء التلاميذ لمسار تعليم أبنائهم في المراحل التعليمية التعلّمية المختلفة.
- لابد من إعداد مخابر لتعليم اللغات الأجنبية في المؤسسات التعليمية المختلفة.

خلاصة الفصل:

نختتم هذا الفصل الذي تناول بالدراسة الأخطاء اللغوية الكتابية لتلاميذ المستويات المعنية بالبحث للاشتغال عليها، والتي تم استخراجها من نماذج اختبار الفصل الأول، وكذا بعض نماذج الإملاء (مؤسسة تربوية واحدة)، لذا يجب أن نلفت النظر لنقطة مهمة والتي تتمثّل في اختلاف الاختبارات من مؤسسة تربوية لأخرى، كونها غير موحدة؛ أي اختلاف الأخطاء اللغوية وتنوعها، لذا تجنبا لكثرة الجداول وللتكرار اعتمدنا على دمج الأخطاء اللغوية المتعلّقة

بكل سنة دراسية، وهذا أدى إلى عدم الاعتماد على النسب المئوية للأخطاء اللغوية، نظرا للسبب المذكور آنفا، والنتائج المتوصل إليها في هذا الفصل نجملها كالآتي:

- ✓ حدوث التدخّل اللغوي من اللغة الثانية نفسها حتّى في بداية تعلّمها؛ الأمر الذي نحيله إلى كون النظام اللغوي للغة الثانية لا يزال غير واضح المعالم بعد في ذهن المتعلّم، لذا نرجح أن ما تم تحصيله من طرف المتعلّم حتّى ولو كان جزءا يسيرا من الجانب الصوتي، يتدخل في تعلّمات المتعلّم اللاحقة.
- ✓ يحصل التداخل اللغوي مع اللغة الأولى، لعلّة التشابه الموجود بين اللغة الأولى واللغة الثانية، وكذا عندما يكون هناك نقص في الحصيلة اللغوية من اللغة الثانية لذا يلجأ المتعلّم إلى لغته الأولى للتعبير بها عما يستصعبه في اللغة الثانية.
- ✓ تصدر الأخطاء الإملائية عن المتعلّمين خاصة في السنة الثالثة ابتدائي كما رأينا لعوامل عدة من بينها: العامل النفسي كالقلق والتوتّر، والعامل التعليمي التعلّمي إضافة لعلّة الافتراض الخاطئ.
- ✓ لاحظنا تناقص الأخطاء اللغوية التي ظهرت في السنة الثالثة ابتدائي من سنة لأخرى في مستويات بعينها، كما صدرت أخطاء جديدة كلّما تقدمنا في تعلّم اللغة الثانية وهذا يحيلنا إلى أن نظام اللغة الانتقالية قابل للتغير والتطور كلّما زادت تعلّمات المتعلّم.
- ✓ ظاهرة التعميم الخاطئ للقواعد استمرت بالظهور لدى متعلّم اللغة الثانية؛ إذ إنه يستعين بما يعرف من قواعد لغوية ما، ويعممها في الحالات الاستثنائية للقواعد اللغوية نفسها، اعتقادا منه أن الأمر يتم بالوتيرة ذاتها.
- ✓ نجد أن التحجر اللغوي قد بدا في لغة المتعلّم الانتقالية، فهو يعد عاملا مساعدا في تعلّم اللغة الثانية إن وجد التغذية الراجعة المناسبة في الوقت الملائم، وعكس ذلك صحيح؛ أي يعد عاملا مثبطا، فكلّما غفلنا عنه كلّما صعب أمر علاجه.

- ✓ تقع بعض أخطاء المتعلّم نتيجة الفهم الخاطئ للسؤال، فكما أوردنا نماذج من هذه الأخطاء في أخطاء تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وجدنا أن فهم السؤال بشكل خاطئ ترتّب عنه أخطاء لغوية فادحة، لذا يقال: " فهم السؤال نصف الجواب".
- ✓ وردت بعض الأخطاء اللغوية لعلّة الفهم النقص للقواعد، فعدم فهم القواعد اللغوية بالوجه اللائق بها، يثمر أخطاء متعددة، يستوجب تقويمها.
- ✓ إن القياس الخاطئ للقواعد، ينتج الأخطاء اللغوية، فمتعلّم اللغة الثانية يلجأ له اعتقادا منه أن هذا هو الأنسب له، بيد أنه يتناسى أن هناك حالات أخرى لا يصلح لها القياس، بل لها قواعدها الخاصة بها، التي تتحكّم بها.
- ✓ تسهم الدافعية التي يمتلكها المتعلّم إزاء اللغة الثانية بالدفع به إلى تعلّم هذه اللغة بقوة وبجدية أكبر، وتعزيز هذه الدافعية هو واجب كلا من المعلم والوالدين كي تأتي بنتائج مثمرة.
- ✓ إن الوقت المبرمج لتعليم اللغة الثانية في الموسم الدراسي(2020م/ 2021م) قد تم تقليص مدته، مما أدى إلى إحداث بعض التأثيرات السلبية.
- ✓ تؤدي خبرة المعلم دورا فاعلا في تسيير العملية التعليمية التعلّمية بالكيفية المراد تجسيدها، ما يؤدي إلى الوصول إلى الأهداف المرجو تحقيقها.
- ✓ يقبل المتعلّم على الأنشطة الشفوية على حساب الأنشطة الكتابية نظرا لضعف حصيلته اللغوية في اللغة الثانية.

الخاتمة

الخاتمة:

تعدّ اللغة الانتقالية ركيزة حتمية، وضرورة ملحة لتعلّم اللغة الثانية، فهي تتوسط لغتين بمعنى أنها تتموضع بين لغة الانطلاق (اللغة الأولى) ولغة الهدف (اللغة الثانية) تتشكّل من مراحل مختلفة (**مرحلة الأخطاء العشوائية، ومرحلة النشوء، ومرحلة الانتظام، ومرحلة الاستقرار**)، يمر بها المتعلّم بغرض إتقان اللغة الهدف، ويثابر في تكوين نظام خاص به سواء أكان بوعي منه أم بغير وعي، وسواء أكان هذا النظام صحيحا أم خاطئا انطلاقا من التعلّمات اللغوية التي يتعلّمها في بيئته التعليمية التعلّمية، من أجل أن يتعلّم ويفهم اللغة الثانية لكي يعبر بها، ويتواصل بواسطتها؛ ومنه فالمتعلّم يمر بسلسلة متتابعة من المراحل إلى أن يصل إلى الوجه الصحيح للغة الهدف، بمعنى أنه يبدع في ابتكار نظام خاص به هذا النظام المرن قابل للتغير والتطور، يقترب من خلاله المتعلّم شيئا فشيئا من اللغة الثانية كما يتحدث بها أصحابها.

إذًا؛ فاللغة الانتقالية تكثر فيها الأخطاء اللغوية التي تصدر عن متعلّم اللغة الثانية، لذا تغيرت نظرة الباحثين والدارسين إزاء هذه الأخطاء، لما تشكّله من أهمية كبيرة في تعليمية اللغات، واهتمام هذه الدراسة بالأخطاء اللغوية الصادرة عن متعلم اللغة الثانية بغية التعمق في حيثياتها وتفاصيلها؛ لأنها تعد مرحلة مفصلية حرجة ودقيقة، لذا جاء هذا البحث للغوص أكثر فيها، بغية معرفة العوامل المتحكّمة فيها، وعليه ركّزت هذه الدراسة كثيرا على هذه الأخطاء اللغوية، ودرست أهم المصادر التي تتسبب في حدوثها وأبرز تجلياتها لدى متعلّم اللغة الهدف، من أجل أن نعرف كيفية التعامل معها، لكي نوجهها الاتجاه الملائم، ونقوم المطبات المختلفة التي تصادفها.

من خلال ما سبق ذكره، يطمح بحثنا، إلى دراسة اللغة الانتقالية في المدرسة الجزائرية وبالضبط في ابتدائيات ومتوسطات ولاية ميلة، واللغة الثانية كانت اللغة الفرنسية، وكما هو معلوم فاللغة الأولى هي العربية، ومِنْ ثَمَّ ركزت على تأثيرات اللغة الانتقالية في المستويات: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، وتعرفنا من خلال ذلك على تجليات هذه اللغة على لغة متعلّ م اللغة الثانية؛ إذ إنها تعمل على زيادة فعالية تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، إن تم

مراعاة العوامل التي تسهم في تعليمها وتعلّمها، وكذا إن تم معالجة مصادر الأخطاء اللغوية بالكيفية المناسبة، وأن يحسن المعلم اختيار الوقت الملائم لتجسيد هذه العملية بالغة الأهمية.

النتائج:

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- ✓ تغيرت نظرة الباحثين والدراسين والسائرين في طريق العلم والمعرفة إزاء الأخطاء اللغوية الصادرة من متعلّم اللغات الأجنبية، لكون هذه الأخطاء اللغوية على اختلافها وتنوعها سواء أكانت (صوتية، أم صرفية، أم نحوية، أم دلالية، أم إملائية) جزءا رئيسا وأساسا جوهريًّا تقوم عليه اللغة الانتقالية، التي تعتمد على قضية المحاولة والخطأ، وعلى عملية هدم وبناء تعلّمات المتعلّم المختلفة.
- ✓ تطورت الأخطاء اللغوية الصادرة عن متعلّم اللغة الثانية؛ إذ تم ملاحظة تراجع الأخطاء اللغوية التي ظهرت لدى متعلّم السنة الثالثة من التعليم الابتدائي وتناقصها باستمرار في لغته الانتقالية، مع ظهور أخطاء جديدة كلّما تقدم المتعلّم في تعلّماته وعليه نخلص إلى أن نظام اللغة الانتقالية قابل للتغير، فهو غير ثابت؛ أي غير مستقر بل هو نظام مرن قابل للتطور.
- ✓ للغة الانتقالية مصادر متنوعة ومختلفة تسهم في تشكيلها، نذكر من بينها: اللغة الأولى، واللغة الثانية، خليط بين اللغة الأولى واللغة الثانية، والبيئة التعليمية التعلّمية مصادر نابعة من المتعلّم نفسه...
- ✓ تسهم دافعية المتعلّم إزاء اللغة الثانية، بالدفع به إلى تعلّم هذه اللغة بقوة، كون الدافعية هي عبارة عن قوة م حركة للسلوك نابعة من ذات المتعلّم وتوجه سلوكه لتعلّم اللغة الثانية بجدية أكبر، وعكس ذلك صحيح، لذا لابد من تعزيز هذه الدافعية باستمرار من قبل الأسرة والمعلم.
- ✓ يسمح لنا التحجر اللغوي من معرفة خصائص مرحلة اللغة الانتقالية؛ فكلّما طالت مدة التحجر اللغوي كلّما عسر أمر علاجه، لذا من الأهمية بمكان الشروع في علاج أخطاء المتعلّم اللغوية فور اكتشافها من طرف المعلم.

- ✓ تعدّ عملية التحجر اللغوي عملية مبدعة لتعلّم اللغة الثانية؛ فلولا الوقوع في الأخطاء اللغوية على اختلافها وتنوعها لَما تعلّم المتعلّم اللغة الثانية بالكيفية المطلوبة.
- ✓ إنّ التداخل اللغوي الذي يحدث بين اللغة الأولى واللغة الثانية يكون بنسبة كبيرة في العام الأول الذي يدرس فيه المتعلّم اللغة الفرنسية؛ أي في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، لذا يستخدم المتعلّم هذه الإستراتيجية كحل بديل عندما يستصعب أمرا ما في اللغة الثانية، وعلّة ذلك تعود لنقص الحصيلة اللغوية للمتعلّم؛ لكونه لا يزال في بداية تعلّمه لهذه اللغة.
- ✓ يبدو أنّ التعميم اللغوي الخاطئ في لغة المتعلّم الانتقالية نتيجة جهل المتعلّم بالحالات الاستثنائية للقاعدة اللغوية نفسها التي يريد التطبيق عليها، لذا يلجأ المتعلّم إلى تعميم ما يعرفه عن القاعدة اللغوية ذاتها في حالاتها الاستثنائية، وهذا يوقعه في الأخطاء اللغوية.
- ✓ يحدث التدخّل اللغوي من اللغة الثانية نفسها، وعلّة ذلك ترجع إلى أن النظام اللغوي للغة الثانية لا يزال مبهما بالنسبة للمتعلّم، لذا تتدخل تعلّمات المتعلّم المكتسبة في تعلّماته اللاحقة.
- ✓ تصدر بعض الأخطاء اللغوية نتيجة الفهم الخاطئ للسؤال، فكما أوردنا بعض النماذج التي تحيل إلى ذلك، أوضحت نتائج هذه النماذج أن فهم المتعلّم للسؤال بشكل خاطئ تنتج عنه أخطاء لغوية فادحة.
- ✓ ترد بعض الأخطاء اللغوية نتيجة الفهم الناقص للقواعد اللغوية، ما يثمر أخطاء لغوية متعددة، يستوجب تقويمها بالتغذية الراجعة الملائمة لها.
- ✓ يتسبب استخدام المتعلّم للقياس الخاطئ للقواعد اللغوية بظهور أخطاء متنوعة، يلجأ المتعلّم إلى استخدامه اعتقادا منه، أنّه الأصلح، بيد أنّه يتناسى أن قواعد أخرى لا يصلح لها القياس بل لها قواعدها الخاصة التي تتحكّم بها.
- ✓ يسهم العامل الاجتماعي في ظهور أخطاء في لغة المتعلّم الانتقالية؛ إذ إنّه يؤثّر على تعلّمات المتعلّم اللغوية، انطلاقا من كون المتعلّم ابن بيئته يتأثّر بها وفي الوقت ذاته يؤثّر بها.

✓ يلجأ المتعلّم إلى العديد من إستراتيجيات الاتصال عندما يريد أن يعبر باللغة الثانية وفعلا هذا ما لحظناه أثناء زيارتنا الميدانية، فهو يعمد إلى استخدام إستراتيجية الإجابة الجماعية، كما أن ظاهرة التحاشي تظهر في استخداماته اللغوية بكثرة؛ إذ إنه عندما يستصعب عليه أمر ما في اللغة الثانية، يتحاشاه عن طريق استخدام لغته الأولى، كون كفايته في اللغة الثانية لم تكتمل بعد لديه، لذا يجد إستراتيجية التحاشي حلا ملائما لوضعيته.

انطلاقا مما سبق ذكره، حري بنا أن نشير إلى أهمية أركان العملية التعليمية التعلّمية من معلم ومتعلّم ومحتوى دراسي في إنجاح عملية تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها في مؤسساتنا التعليمية التي ترنو باستمرار إلى تحسينها عن طريق إحداث إصلاحات تربوية تواكب التطور والمستجدات المعاصرة، لذا نضع هذه المقترحات التي تسهم في زيادة فعالية تعليم اللغا ت الأجنبية، وتحد من المشكلات المختلفة التي تعرقل مسار تعليم وتعلّم هذه اللغات في مدارسنا:

الاقتراحات:

- خلق فضاء للانغماس اللغوي، عن طريق استخدام التكنولوجيا المعاصرة بوسائلها المتعددة، فليس من المعقول أن يتعلّم المتعلّم اللغة الأجنبية في المؤسسة التربوية، ولا يتكلّم بها في محيطه الاجتماعي الذي يعيش فيه، فمن الصعوبة بمكان أن تترسخ في ذهنه بهذه الطريقة.
- تكييف المحتوي التعليمي التعلّمي كي يتناسب مع مناطق الوطن المختلفة؛ أي يراعي خصوصيات هذه المناطق؛ إذ لحظنا أثناء زيارتنا الميدانية اختلافاً في المستوى التعليمي التعلّمي بين المناطق التي طبقنا فيها، فمستوى متعلّم المدينة ليس نفسه مستوى متعلّم القرية، وقس على ذلك، فمستوى متعلّم الشمال في اللغة الثانية ليس نفسه مستوى متعلّم الجنوب؛ لأن هناك عوامل عديدة تتحكّم في هذا المستوى، ومن أهمها أن المحتوى التعليمي يفوق مستوى المتعلّم الذي يقطن في القرى والمداشر.

- لابدّ من توفير الوسائل التعليمية التعلّمية في المدارس الابتدائية، التي تعاني نقصا في هذا الشأن عظيم الأهمية؛ لكون هذه الوسائل إحدى أسباب التعليم الناجح، وما لحظناه أن المعلم هو الذي يجتهد في توفيرها من ماله الخاص.
- ضرورة توفير مخابر لتعليم اللغات الأجنبية في المؤسسات التعليمية المختلفة.
- ضرورة استغلال الفترة الحرجة في تعليم العديد من اللغات الأجنبية وتعلّمها، نظرا لأهميتها البالغة في هذا الشأن شديد الفعالية.

نافلة القول؛ أثارت هذه الدراسة العديد من القضايا التعليمية التعلّمية، لاسيما ما اشتغلت عليه من قضايا لغوية تتعلّق بتعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها في مدارسنا، وبالتحديد أثر اللغة الانتقالية في تعليم هذه اللغات، محاولة أن تغوص في كنهها وخباياها، لذا فقد تناولت بالدراسة كل ما يتعلّق بها من مشكلات، وحاولت أن تجد حلولا لها، حتى يتم تعلّم اللغات الأجنبية بالطريقة المثلى، بيد أن هذه الدراسة لا تزال تحتاج إلى مواصلة في توسيع البحث فيها، خاصة ما تعلّق بتعليم اللغة الفرنسية في مستويات تعليمية أخرى، وكذا تعليم لغات أخرى كالإنجليزية مثلا.

ما بذلته كلّه من جهد فهو من فضل الله عزّ في علاه وحده، وما كان من نقص أو عيب فمن نفسي، فلا كمال إلا لله سبحانه وحده، فالشكر أولا له، والشكر ثانيا لمشرفي الدكتور سليم مزهود على كل ما أسداه لي من نصائح وتوجيهات وتصويبات، وعلى صبره وسعة صدره، وعلى كل ما بذله معي من جهد من بداية مشواري البحثي حتى إتمامه فأحسن الله جل جلاله إليه، وجزاه خيرا.

تم بحمد الله وعونه

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، برواية حفص.

قائمة المصادر والمراجع:

المعاجم:

- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، المجلد1، ط1 2008م.
- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج2، ج4، (د. ط)، 1978م.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، (د. ط) 2004م.
- محمد بن مكرم أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، تح: خالد رشيد القاضي ج09، ج12، ج13، دار صبح، بيروت، لبنان، ط1، 2006م.
- المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، (د. ط)، (د. ت).
- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ط19 (د. ت).
- مسعد أبو الديار وجاد البحيري وعبد الستار محفوظي، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها، فهرسة مكتبة الكويت الوطنية، الكويت، ط2، 2012م.

الكتب:

- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط2، (د. ت).
- أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللغة نظريات، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2014م.
- أحمد مومن، اللسانيات: النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية بن عكنون، الجزائر، ط2، 2005م.
- أنطوان صياح أنطوان، تعلّمية اللغة العربية، ج2، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2008م.
- أنطوان صياح، التفكير اللغة والكلام، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 2016م.

- إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط1، 2011م.
- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت، (د. ط) 1990م.
- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر حيدرة، الجزائر، (د. ط)، 2003م.
- دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1997م.
- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (د. ط)، 1994م.
- رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، مكة المكرمة، (د. ط) 2015م.
- رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعليم اللغات، مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، مكة المكرمة،(د. ط) 2015م.
- رومان ياكبسون ، قضايا الشعرية، تر: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988م.
- زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011م.
- سعادة عبد الرحيم خليل، توجهات معاصرة في التربية والتعليم، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2013م.
- سوزان م جاس ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية مقدمة عامة، تر: ماجد الحمد، ج1 النشر العلمي والمطابع، الرياض، المملكة العربية السعودية، (د. ط)، 2009م.
- سونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب القاهرة، ط1، 2013م.
- شفيق فلاح علاونة، سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، 2009م.

- صالح حسن الداهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلّم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.
- عبد الرزاق بن عبد الرحمن بن أحمد السعدي، مقومات العالمية في اللغة العربية وتحدياتها في عصر العولمة، المؤتمر الدولي للغة العربية وهوية الأمة، الجامعة الأردنية 2012م.
- عبد العزيز العصيلي، علاقة اللغة الأم باللغة الثانية، دراسة نظرية تطبيقية، مجلة جامعة الإمام، العدد28، 1999م.
- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية ط1 2006م.
- عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة: اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م.
- عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن، ط3 2004م.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (د. ط)، 1995م.
- عدنان مهدي، التعليم في الجزائر أصول وتحديات، دار المثقف للنشر والتوزيع، ط1 2018م.
- عدنان يوسف العتوم وشفيق فلاح علاونة وعبد الناصر ذياب الجراح ومعاوية محمود أبو غزال ، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، ط5، 2014م.
- عز الدين المناصرة، المسألة الأمازيغية في الجزائر والمغرب إشكالية التعددية اللغوية دار الشروق، (د. ط)، (د. ت).
- عز الدين المناصرة، الهويات والتعددية اللغوي(قراءات في ضوء النقد الثقافي المقارن) الصايل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د. ط)، 2014م.

- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة مصر (د. ط)، 1991م.
- علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، نظريات التعلّم دراسة مقارنة، عالم المعرفة الكويت (د. ط)، 1983م.
- علي القائمي، أسس التربية، دار النبلاء، بيروت، لبنان، (د. ط)، 1995م.
- علي محمد محمد الصلابي، كفاح الشعب الجزائري ضد الاحتلال الفرنسي وسيرة الأمير عبد القادر تاريخ الجزائر إلى ما قبل الحرب العالمية الأولى، دار المعرفة، بيروت، لبنان، (د. ط)
(د. ت)
- علي أبو المكارم، التعليم والعربية (رؤية من قريب)، دار الكتب المصرية، ط1 2006م.
- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2013م.
- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، ج1، تح: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر بيروت، لبنان، ط2، 2005م.
- فرانسوا جورجون، ثنائيو اللغة، تر: زينب عاطف، الناشر مؤسسة هنداوي سي آي سي وندسور، المملكة المتحدة، (د. ط)، (د. ت).
- فردنان دي سوسير، علم اللغة العام، ت: يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية الأعظمية بغداد، (د. ط)، 1985م.
- فؤاد محمد موسى، علم مناهج التربية أسس، العناصر، التطبيقات، دار الكلمة للنشر والتوزيع المنصورة، القاهرة، ط1، 2007م.
- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان ط1، 1998م.
- لويس جان كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، ط1، 2008م.

- م. م لويس، اللغة في المجتمع، تر: تمام حسان وإبراهيم أنيس، دار إحياء الكتب العربية (د. ط)، 1959م.
- مالك ابن نبي، مشكلة الثقافة، تر: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط4 1994م.
- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان الأردن، ط1، 2013م.
- محمد زياد حمدان، نظريات التعلّم تطبيقات علم نفس التعلّم في التربية، دار التربية الحديثة دمشق، الجمهورية العربية السورية، (د. ط)، 1997م.
- محمد نظيف، الحوار وخصائص التفاعل التواصلي دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، (د. ط)، 2010م.
- محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1982.
- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م.
- نازك عبد الحليم عواد قطيشات وعلي عبد الكريم محمد الكساب ويحيى محمد نبهان، التربية بين النظرية والتطبيق، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن (د. ط) 2009م.
- نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت (د. ط)، 1988م.
- نبيل عبد الهادي وحسين الدراويش ومحمد صوالحة، تطور اللغة عند الأطفال، الأهلية للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية، عمان، ط 1، 2007م.
- نعوم تشومسكي، البنى النحوية، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد ط1، 1987م.
- نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق عمان الأردن، ط1، 2007م.
- هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، (د. ط)، الكويت، 1988م.

– ولي الدين عبد الرحمن ابن خلدون ، مقدمة ابن خلدون، تح: عبد الله محمد الدرويش ج2 دار البلخي، دمشق، ط2، 2004م.

– وليد أحمد جابر ، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط2، 2005م.

الكتب الأجنبية:

-Edward Sapir , language : an introduction to the study of speech, New yourk, brace and company, 1921.

- Outils pour le français, grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, éditions Magnard, paris, 2008.

المقالات:

– باقر جاسم محمد، حول اللغة وسوء التفاهم، مجلة آداب البصرة، العدد55، 2011م.

– بدر بن علي العبد القادر، المنهج التقابلي وتحليل الأخطاء، (د. ط)، (د. ت).

– بكار امحمد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الإرسال الثالث، 2007م.

– خالد عبد السلام، آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد15، (د. ت).

– خالد بن عبد العزيز الدامغ، السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد1و 2، 2011م.

– رقية ابليلية، اكتساب اللغة الأولى والثانية، مجلة آفاق علمية، الجامعة الإفريقية، أدرار الجزائر، المجلد 10، العدد01، 2018م.

– ستيفان كيسكس، تأثير اللغة الثانية في اللغة الأم، مقاربة اللغة الثنائية، تح: وليد العناتي مجلة تبين، العدد18/5، 2016م.

– عبد الرحمن الحاج صالح، الثنائية اللغوية بالنسبة للغة العربية وأوصافها الحقيقية الإيجابية منها والسلبية، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد 15، 2012م.

– عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، ج 17، العدد 33 2005م.

- عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية، دراسة نظرية تطبيقية، مجلة جامعة الإمام، العدد28، 1999م.
- عبد الله بن يحيى الفيفي، تحليل الأخطاء في المدونات اللغوية للمتعلمين المدونة اللغوية لمتعلمي اللغة العربية نموذجا، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، العدد18 2017م.
- علي القاسمي ، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، (د. ط)، (د. ت).
- الغالي أحرشاو، الطفل بين الأسرة والمدرسة، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية العدد24 2000م.
- غلام الله محمد، المدرسة والقيم المعاصرة، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة (د. ت).
- مسعودة ساكر، مناهج تحليل الأخطاء، (د. ط)، (د. ت).
- الـ معهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وحدة النظام التربوي، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، الحراش، الجزائر، 2005م.
- ناصر إبراهيم الشرعة، دور المدرسة في التربية السياسية لطلبة المرحلة الثانوية بالأردن المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد37 2015م.
- نجاة يحياوي، المدرسة وتعاظم دورها في المجتمع المعاصر، مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 36-37، 2014م.
- نور الدين دريم ، أثر التداخل اللغوي في العملية التعليمية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر، (د. ت).
- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي العدد554، 2012م.

الأطروحات ورسائل الماجستير:

- الحاج بعاش، ظاهرة اللزوم والتعدي بين العربية والفرنسية دراسة لسانية تقابلية أطروحة دكتوراه، جامعة باتنة 1 ، كلية اللغة والأدب العربي والفنون، قسم اللغة والأدب العربي التخصص، لسانيات، 2018م.

- حمار فتيحة، الثانوية ودورها في تعليم اللّغات الأجنبية للتلميذ، دراسة ميدانية في ثانويات بلدية بن عكنون، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر 2008م.

- خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية أطروحة دكتوراه، تخصص: أرطفونيا، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر 2012م.

- ربيع كيفوش، الحصيلة اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا أطروحة دكتوراه، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها تخصص لسانيات تطبيقية، 2014م.

- سهام صوكو، واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية، دراسة ميدانية بثانوية بوضة مسعود فرجيوة ميلة، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، (د. ت).

- قدور نبيلة، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربي وآدابها، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2006م.

- كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخل العامية في الفصحى لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، فرع: اللسانيات التعليمية، المدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، الجزائر، 2002م.

- منال نبيل قاسم السعدي اليافعي، الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية طلبة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر أنموذجا، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، 2016م.

فهرس الأشكال التوضيحية

التسلسل	الشكل التوضيحي	الصفحة
01	مخطط يوضح عناصر عملية الاتصال.	19
02	مخطط يشير إلى أهم النظريات السلوكية	36
03	مخطط يحيل إلى مراحل نظرية بافلوف.	38
04	مخطط يبين دافعية المتعلّم	59
05	مخطط يبرز تموضع اللّغة الانتقالية بين اللّغتين(ل1، ول2).	82
06	مخطط يشير إلى الأخطاء اللغوية التي صدرت عن تلاميذ الثالثة الابتدائية.	149
07	مخطط يحيل إلى الأخطاء التي رصدت أثناء الحضور الميداني لدى تلاميذ الخامسة الابتدائية.	159
08	مخطط يفسر الأخطاء التي رصدت أثناء الحضور الميداني لدى تلاميذ الثالثة المتوسطة.	170
09	مخطط يفسر الأخطاء اللغوية الكتابية لدى تلاميذ الثالثة الابتدائية.	182
10	مخطط يوضح الأخطاء اللغوية الصادرة عن تلاميذ الخامسة الابتدائية	189
11	مخطط يفسر الأخطاء اللغوية التي صدرت عن تلاميذ الثالثة المتوسطة.	203

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(01)	يوضح الإستراتيجيات الماورائية	66
(02)	يظهر الإستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية	67
(03)	يظهِر تاريخ أخذ الإذن من مدراء المؤسسات التربوية بغرض تسهيل الدراسة الميدانية.	128
(04)	يوضح ابتدائيات ومتوسطات ولاية ميلة المعنية بالدراسة الميدانية.	128
(05)	يحيل إلى عدد ابتدائيات ومتوسطات ولاية ميلة التي عنيت بالدراسة التطبيقية.	129
(06)	يفسر عينة الدراسة.	132
(07)	يبين جنس عينة الدراسة.	132
جداول الأخطاء الواردة في الحصص الحضورية		
(08)	يظهر الأخطاء الصوتية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.	140
(09)	يبين الأخطاء الصوتية في الحروف الصامتة المركبة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.	143
(10)	يوضح الأخطاء الصوتية في الحروف الصائتة المركبة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.	144
(11)	يفسر الأخطاء الصوتية في بعض الحروف التي لا تنطق لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.	145
(12)	يظهر أخطاء المذكر والمؤنث (Erreurs masculin et féminin) لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.	146
(13)	يبين أخطاء المفرد والجمع (Erreurs singulier et pluriel) لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.	147
(14)	يفسر الأخطاء الدلالية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.	147

(15)	يشير للأخطاء الصوتية لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.	150
(16)	يوضح أخطاء الحروف الصامتة المركبة التي صدرت من تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.	151
(17)	يبين أخطاء الحروف الصائتة المركبة لدى تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.	152
(18)	يظهر بعض الأخطاء التي وردت في الحروف التي لا تنطق عند تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.	153
(19)	يشير لأخطاء المذكر والمؤنث (Erreurs masculin et féminin) التي صدرت من تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي.	154
(20)	يبين أخطاء المفرد والجمع (Erreurs singulier et pluriel) لدى تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي.	154
(21)	يشير لأخطاء تتعلّق بتركيب الجمل (Syntaxe) لدى تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي.	155
(22)	يوضح أخطاء تتعلّق بتصريف الأفعال (Conjugaison des verbes) لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.	155
(23)	يظهر أخطاء تتعلّق بربط الكلمات صدرت عن تلاميذ الخامسة الابتدائية.	156
(24)	يشرح الأخطاء الدلالية التي وقع فيها تلاميذ الخامسة الابتدائية.	160
(25)	يفسر الأخطاء الصوتية التي صدرت عن تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.	160
(26)	يبين الأخطاء الصوتية في الحروف الصامتة المركبة لتلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.	161
(27)	يشير للأخطاء الصوتية في الحروف الصائتة المركبة لتلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.	162
(28)	يظهر الأخطاء الصوتية في الحروف المركبة (الصائتة مع الصامتة)	162

	للتلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.	
(29)	يوضح الأخطاء الصوتية في الحروف التي لا تنطق لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.	163
(30)	يشير لأخطاء المذكر والمؤنث (Erreurs masculin et féminin) التي وردت عن تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.	164
(31)	يشرح أخطاء المفرد والجمع(Erreurs singulier et pluriel) التي صدرت عن تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.	164
(32)	تبرز الأخطاء التي تتعلّق بتصريف الأفعال لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.	166
(33)	يبين الأخطاء المتعلّقة بربط الكلمات صدرت عن تلاميذ الثالثة المتوسطة.	167
(34)	يفسر الأخطاء الدلالية الصادرة عن تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.	168
جداول الأخطاء الواردة في النماذج الكتابية (الاختبارات والإملاء)		
(35)	يظهر الأخطاء الصوتية الصامتة الكتابية التي لوحظت لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الابتدائي.	174
(36)	يشير للأخطاء الصوتية الصائتة المركبة الصادرة عن تلاميذ الثالثة الابتدائية.	175
(37)	يوضح الأخطاء في المقاطع الصوتية لتلاميذ الثالثة الابتدائية.	176
(38)	يبين الأخطاء الصرفية في المذكر والمؤنث لتلاميذ الثالثة من التعليم الابتدائي.	177
(39)	يشير إلى الأخطاء في كتابة الحروف بطريقة غير متشابكة لدى تلاميذ الثالثة الابتدائية.	178
(40)	يدل على الأخطاء التي وردت في كتابة الحرف الأول من الجملة بال(Majuscule)، لتلاميذ الثالثة الابتدائية.	179
(41)	يحيل إلى الأخطاء الإملائية في حذف بعض حروف الكلمات لدى	179

	تلاميذ الثالثة الابتدائية.	
(42)	يوضح أخطاء المسافة بين الكلمات في الجملة عند تلاميذ الثالثة من التعليم الابتدائي.	180
(43)	يبين الأخطاء في علامة الوقف لدى تلاميذ الثالثة من التعليم الابتدائي.	180
(44)	يدل على الأخطاء الصوتية لدى تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي.	183
(45)	يشير إلى أخطاء المذكر والمؤنث التي صدرت من تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي.	184
(46)	يوضح الأخطاء النحوية التي وقع فيها تلاميذ الخامسة الابتدائية.	185
(47)	يشرح الأخطاء التي وقعت في التحديد الخاطئ لعناصر الجملة لتلاميذ الخامسة الابتدائية.	187
(48)	يحدد أخطاء ظرف المكان لدى تلاميذ الخامسة الابتدائية.	188
(49)	يحيل إلى الأخطاء الصرفية التي تخص السنة الثالثة من التعليم المتوسط.	190
(50)	يفسر الأخطاء اللغوية التي تشمل تصريف الأفعال في الأزمنة المختلفة لدى تلاميذ الثالثة المتوسطة.	191
(51)	يبين الأخطاء النحوية في تحويل الجمل إلى المبني للمعلوم عند تلاميذ السنة الثالثة المتوسطة.	194
(52)	يشرح الأخطاء الواردة في تحويل الجمل إلى المبني للمجهول لدى تلاميذ الثالثة المتوسطة.	194
(53)	يفسر الأخطاء النحوية في تحويل الجملة إلى الخطاب غير المباشر للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.	195
(54)	يحيل إلى الأخطاء التي تخص تحويل الجمل إلى الخطاب المباشر عند تلاميذ الثالثة المتوسطة.	198
(55)	يوضح أخطاء مرادفات الكلمات التي صدرت من تلاميذ الثالثة	199

	المتوسطة.	
(56)	يبين أخطاء أضداد المفردات عند تلاميذ الثالثة المتوسطة.	200
(57)	يحيل إلى الأخطاء الدلالية في الحقل المعجمي الصادرة عن تلاميذ الثالثة من التعليم المتوسط.	201
الجداول الخاصة بتحليل المقابلة		
(58)	يشير إلى جنس عينة الدراسة	204
(59)	يفسر الخبرة المكتسبة لعينة الدراسة	205
(60)	يشرح نتائج السؤال الأول	206
(61)	يبين نتائج السؤال الثاني	208
(62)	يوضح نتائج السؤال الثالث	209
(63)	يبدي نتائج السؤال الخامس	211
(64)	يدل على نتائج السؤال السادس	213
(65)	يفسر نتائج السؤال السابع	214
(66)	يدل على نتائج السؤال العاشر	216

فهرس الصور

التسلسل	الصورة	الصفحة
01	الصورة تشير إلى الكراس اليومي لإحدى المعلمات	133
02	الصورة توضح مخطط سير الدرس لإحدى المعلمات	134
03	صورة تحيل إلى نموذج من كراس المداولات لتلاميذ الخامسة الابتدائية	135
04	الصورة توضح نموذج من مذكرة معلم الثالثة متوسط	137

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتـــب التفتيـــش

إرسال رقم: 2021/147

ميلة يوم 2021/02/14

مدير التربية

إلى السادة مديري المتوسطات/

- الأمير عبد القادر – ميلة
- بن عميرة عمار – ميلة
- خليلي إسماعيل– فرجيوة
- الإخوة شكرود – أحمد راشدي
- الشيقارة مركز – الشيقارة
- أحمد توفيق المدني - شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير الساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

وزارة التربية الوطنية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتـــب التفتيـــش
إرسال رقم: 2021/146

ميلة يوم 2021/02/14
مدير التربية
إلى السادة مديري الإبتدائيات/

- سعيداني علي – ميلة
- زياني السعيد – ميلة
- بوفنيرة – فرجيوة
- صالح مهني – أحمد راشدي
- بوريس إبراهيم – الشيقارة
- الحرية – شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير الساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

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

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

Institut des lettres et des langues

معهد الآداب و اللغات

نيابة المديرية للدراسات لما بعد التدرج
والبحث العلمي

www.centre-univ-mila.dz

ميلة في: 2021/02/02

إفادة

يشهد المدير المساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بأن الطالبة: انويزة بوحمارة تنتمي إلى قسم اللغة والأدب العربي بصفتها طالبة دكتوراه الطور الثالث تخصص تعليمية اللغة للسنة الجامعية:2021/2020 وموضوع الأطروحة الموسومة: **أثر اللغة الانتقالية في تعليم اللغات ابتدائيات ومتوسطات ولاية ميلة أنموذجا** - بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة.
نطلب من سيادتكم المحترمة تسهيل دخولها إلى المؤسسات التربوية بغرض إتمام بحث علمي أكاديمي(الجانب التطبيقي من الأطروحة).

في انتظار ردكم تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

المدير المساعد للدراسات لما
بعد التدرج والبحث العلمي

Centre Universitaire
Abdelhafid boussouf Mila
BP 26 RP Mila 43000 Algérie
(213) 031 45 00 41 40

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة
ص.ب رقم 26 RP ميلة 43000 الجزائر
(213) 031 45 00 41 40

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتـــب التفتيـــش

إرسال رقم: 2021/146

ميلة يوم 2021/02/14

مدير التربية

إلى السادة مديري الإبتدائيات/

- سعيداني علي – ميلة
- زياني السعيد – ميلة
- بوفتيرة – فرجيوة
- صالح مهني – أحمد راشدي
- بوريس إبراهيم – الشيقارة
- الحرية – شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير المساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتـــب التفتيـــش

إرسال رقم: 2021/147

ميلة يوم 2021/02/14

مدير التربية

إلى السادة مديري المتوسطات/

- الأمير عبد القادر – ميلة
- بن عميرة عمار – ميلة
- خليلي إسماعيل– فرجيوة
- الاخوة شكرود – أحمد راشدي
- الشيقارة مركز – الشيقارة
- أحمد توفيق المدني - شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير المساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14.**

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

2021 فيفري 07

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتـــب التفتيـــش

إرسال رقم: 2021/147

ميلة يوم 2021/02/14

مدير التربية

إلى السادة مديري المتوسطات/

- الأمير عبد القادر – ميلة
- بن عميرة عمار – ميلة
- خليلي إسماعيل– فرجيوة
- الإخوة شكرود – أحمد راشدي
- الشيقارة مركز – الشيقارة
- أحمد توفيق المدني - شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص بإجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير المساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتـــب التفتيـــش

إرسال رقم: 2021/146

ميلة يوم 2021/02/14

مدير التربية

إلى السادة مديري الإبتدائيات/

- سعيداني علي – ميلة
- زياني السعيد – ميلة
- بوفنيرة – فرجيوة
- صالح مهني – أحمد راشدي
- بوريس إبراهيم – الشيقارة
- الحرية – شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص بإجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير الساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتـــب التفتيـــش

إرسال رقم: 2021/146

ميلة يوم 2021/02/14

مدير التربية

إلى السادة مديري الإبتدائيات/

- سعيداني علي – ميلة
- زياني السعيد – ميلة
- بوفنيرة – فرجيوة
- صالح مهني – أحمد راشدي
- بوريس إبراهيم – الشيقارة
- الحرية – شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير المساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

بوقرينة محمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتـــب التفتيـــش
إرسال رقم: 2021/146

ميلة يوم 2021/02/14
مدير التربية
إلى السادة مديري الإبتدائيات/

- سعيداني علي – ميلة
- زياني السعيد – ميلة
- بوفنيرة – فرجيوة
- صالح مهني – أحمد راشدي
- بوريس إبراهيم – الشيقارة
- الحرية – شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير المساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة باجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتـــب التفتيـــش

إرسال رقم: 2021/147

ميلة يوم 2021/02/14

مدير التربية

إلى السادة مديري المتوسطات/

- الأمير عبد القادر – ميلة
- بن عميرة عمار – ميلة
- خليلي إسماعيل– فرجيوة
- الإخوة شكرود – أحمد راشدي
- الشيقارة مركز – الشيقارة
- أحمد توفيق المدني - شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص بإجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير الساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتـــب التفتيـــش

إرسال رقم: 2021/146

ميلة يوم 2021/02/14

مدير التربية

إلى السادة مديري الإبتدائيات/

- سعيداني علي – ميلة
- زياني السعيد – ميلة
- بوفنيرة – فرجيوة
- صالح مهني – أحمد راشدي
- بوريس إبراهيم – الشيقارة
- الحرية – شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير المساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): الويزة بوحمارة بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة باجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

حضور الطالبة كان :
بتاريخ : 2021-03-24
نوار بن مبارك

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتـــب التفتيـــش
إرسال رقم: 2021/146

ميلة يوم 2021/02/14
مدير التربية
إلى السادة مديري الإبتدائيات/

- سعيداني علي – مينة
- زياني السعيد – ميلة
- بوفنيرة – فرجيوة
- صالح مهني – أحمد راشدي
- بوريس إبراهيم – الشيقارة
- الحرية – شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير الساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتـــب التفتيـــش

ارسال رقم: 2021/147

ميلة يوم 2021/02/14

مدير التربية

إلى السادة مديري المتوسطات/

- الأمير عبد القادر – ميلة
- بن عميرة عمار – ميلة
- خليلي إسماعيل– فرجيوة
- الإخوة شكرود – أحمد راشدي
- الشيقارة مركز – الشيقارة
- أحمد توفيق المدني - شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص بإجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير المساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

المدير

حسني ليلى رؤضة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتـــب التفتيـــش
إرســال رقم: 2021/147

ميلة يوم 2021/02/14
مدير التربية
إلى السادة مديري المتوسطات/

- الأمير عبد القادر – ميلة
- بن عميرة عمار – ميلة
- خليلي إسماعيل– فرجيوة
- الإخوة شكرود – أحمد راشدي
- الشيقارة مركز – الشيقارة
- أحمد توفيق المدني - شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص بإجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير المساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

مديرية التربية
مدير المتوسطة
عبد الرحمان جيش

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التفتيش

إرسال رقم: 2021/147

ميلة يوم 2021/02/14

مدير التربية

إلى السادة مديري المتوسطات/

- الأمير عبد القادر – ميلة
- بن عميرة عمار – ميلة
- خليلي إسماعيل– فرجيوة
- الإخوة شكرود – أحمد راشدي
- الشيقارة مركز – الشيقارة
- أحمد توفيق المدني - شلغوم العيد

الموضوع: ترخيص بإجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ المدير المساعد للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي بمعهد الآداب و اللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة رقم : // بتاريخ 2021/02/02 .

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **الويزة بوحمارة** بمعهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من:**2021/02/14** إلى غاية **2021/06/14**.

إن الطالب المعني (ة) بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

المدير

Ecole : *Année :2020/2021*

Niveau : *Composition du 1er trimestre* *Durée : 1h 30 min*

Le tigre

Le tigre est un animal mammifère carnivore . Il est de la famille des félins .

Il a des rayures jaunes et noires . Cet animal se nourrit de chair ; il peut engloutir de 7 à 9 kg de viande par jour. La durée de vie d'un tigre est de 16 à 18 ans . En captivité, les tigres peuvent vivre jusqu'à 25-26 ans . Ils sont courageux .

I)Compréhension de l'écrit :

1)-Recopie ce qui est juste :

a- Le tigre est courageux . .....

b-La durée de vie d'un tigre est 30 ans . .....

2)-De quelle famille est le tigre ? Le tigre est de la famille .....

3)- Ecris en lettre les chiffres suivants : 7..... ; 9 .....

4)- Souligne **le sujet** , entoure **le verbe** et encadre **COI**.

Les tigres se nourrissent de chair .

5)- Ecris au féminin :

Il est **courageux .**

..... est .....

6)- Complète :

Il **se nourrit** .

Tu ..... **Ils** .....

II) Production écrite :

Pour réaliser une fiche sur les animaux sauvages . Rédige un petit paraghraphe de 4 à 5 phrases dan lequel tu décris ton animal préféré . Utilise le présent de l'indicatif et la troisiéme personne du singulier

Noms	Verbs	Adjectif
La gazelle / L'éléphant / L'herbe / un animal / le désert / la forêt/ les pattes / une trompe	être / se nourrir / avoir / posséder / vivre	rapide / sauvage / fines / longue / carnivore / herbivore / noir / marron

Ecole :

Année : 2020/2021

Niveau :

Durée :1h 30min

Composition du 1er trimestre

1- Je Colorie en vert les voyelles :

b i d a c t m l u r o v

2-Je Souligne les jours de la semaine :

Maman - Jeudi - Lundi - Nadir - Mercredi - L'école - Venderedi

3-Je Colorie :

Le bleu - Le rouge - Le noir

4-Je complète avec (un) ou (une) :

..... rose - ..... robinet - ..... moto - ..... ami

5-Je relie avec une flèche les mêmes mots :

Amina	camarade	ECOLE
Camarade	école	AMINA
Ecole	Amina	CAMARADE

6-J'écris en cursive :

Manil lit le mot .

École El Houria

Cours : 3e AP Composition trimestrielle n° 1

J'écris les voyelles étudiées :

J'écris les sons étudiés :

Je complète : ma famille se compose de :

Je mets : ou , p, r, b

La ..ipe

Une r...e

Le ...allon

Du ... iz

J'écris en cursive :

Rima et Dounia adorent les bananes.

École primaire : bourouisse Ibrahim Année scolaire : 2020/2021

Niveau : 3AP

1)-Je colorie les « b » en <u>vert</u> et les « p » en <u>rouge</u> :

p	t	B	$\mathcal{B}$	P	A		b	$\mathcal{P}$	d	

2)-Je complète les mots par les syllabes :

ma - bi – da – to – lu - ré

….beron	…..veil	Man….rine	mo…….	……man	……ne

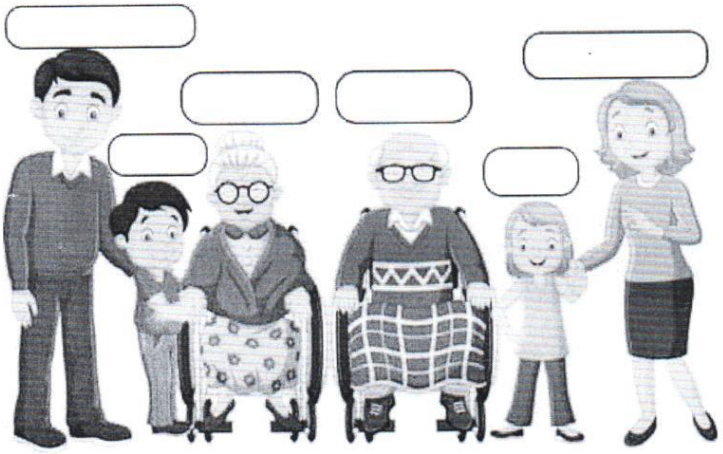
4)- Je relie le mot par l'image qui convient :

la poupée	
le ballon	
la bouche	
le domino	

4)-J'écris en cursive :

Batoul a un parapluie noir et bleu.

5)- Je mets le numéro qui correspond à chaque membre de la famille :



Mon grand-père	Ma grand-mère	Mon frère	Ma sœur	Maman	Papa
1	2	3	4	5	6

لوي خليفة شلابي

Ecole: El Houria
Classe: 5eme AP

Anée scolaire:2020/2021
Durée: 1h30

Composition de français du 1er trimestre

Texte: Un lieu exceptionnel !

Aujourd'hui samedi 16 janvier, à 8h30, nous allons au musée des beaux- arts d'Alger en bus. Dans ce musée, il y a des centaines de tableaux accrochés aux murs, des statues, des expositions de mounaies, des sculptures, des photos....

C'est vraiment magnifique ! Le guide nous donne une brochure et nous montre des objets anciens.

A 18h, nous retournons à la maison très heureux.

C'est un lieu exceptionnel ! Quelle belle visite!

Texte adapté.

Musée des beaux- arts

Questions

I-Compréhension de l'écrit: (06pts).

1-Choisis la bonne réponse:

Ce texte parle de la visite du musée : - du Bardo. - des beaux- arts. - de Djemila.

2-Relève du texte un indicateurs de lieu.

3-Souligne le sujet, entoure le verbe et encadre le C.C.L dans la phrase suivante:

"Le musée se trouve en face de notre quartier."

4-Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif:

Nous (choisir)le musée des beaux-arts.

Ils (récolter)des informations sur ce musée.

5-Ecris au féminin:

Un ancien tableau.

Une ..... sculpture.

6-Complète par «son» ou «sont »

Ils .....retournés très heureux.

..... sac est lourd.

II-Production écrite: (04 pts).

Ton école prévoit une visite au musée de l'armée.

Avec tes camarades de classe, proposez un programme de la visite.

La visite: .....
La date : .....
Le lieu(la ville): .....
L'heure du départ : .....
Le moyen de transport utilisé: .....
L'heure du retour: .....
Le sentiment: .....

musée du Bardo -Alger-

"Monsieur" vous souhaite Bon courage!

COURS : 5AP

Composition du 1° trimestre

Notre visite du musée

Le samedi six février, nous sommes allés visiter le musée national Cirta, à Constantine. Nous sommes partis de l'école à 8h30 et revenus à 17h. Le musée se compose de plusieurs salles. Notre guide nous a montré des objets anciens. Dans le passé, les Algériens fabriquaient des ustensiles de cuisine. Avec la peau des bêtes, ils faisaient des vêtements. Dans la deuxième salle, nous avons vu des tableaux et des sculptures. A la fin de la visite, nous avons rencontré un sculpteur qui nous a montré ses statues.

Quelle belle visite !

Les élèves de 5ème année, école 1er Novembre, Constantine

I. Compréhension de l'écrit

1- Choisis la bonne réponse.

Dans ce texte Il s'agit d'une visite : Au parc zoologique

Au musée de Cirta

Au Sahara de Timimoune

2- Réponds par « vrai » ou « faux »

- Le musée se compose d'une seule salle. (.....)
- Le guide nous a montré des objets anciens. (.....)

3- relève du texte :

Un adjectif cardinal	Un adjectif ordinal
.....	.....

4-sépare le complément de lieu :

Les Algériens fabriquaient des ustensiles dans leurs maisons.

5-conjugue au présent les verbes entre parenthèses :

Les guides (accompagner) .....les élèves lors de la visite.

Nous (finir) notre visite par un rencontre avec un peintre.

6- mets au féminin :

C'est **un petit voyageur.**

C'est **une** ....

II -/- Production de l'écrit : (04 points)

Tu es allé (e) visiter le musée national des beaux-arts. Propose avec vos camarades en quatre « 4 » ou cinq « 5 »phrases un programme de cette visite.

N'oublie pas de :

-Employer le présent de l'indicatif.

-utiliser la 1ère personne du pluriel.

Aide-toi de la boîte à outils suivante :

Mardi/ jeudi 8h /9h/10h/11h/12h Bus /voiture/ train	Arriver Retourner Regarder Visiter Déjeuner	Tableaux Sculpteurs Statues Les objets anciens

C.E.M : Emir A/Kader -Mila-	Année scolaire : 2020/2021	Niveau :3ème AM

Composition de français du 1er trimestre

Texte :

Un avion militaire algérien s'est écrasé, mercredi 11 avril, peu après son décollage vers 7h50 heures locales, près de l'aéroport de Boufarik, à une trentaine de kilomètres au sud d'Alger.
Le premier bilan officiel annonce que le tragique accident a entrainé la mort de 257 personnes, dont une majorité de militaires et des members de leurs familles.
Les victimes sont les dix membres d'équipage et 247 passagers, "dont la plupart sont des personnels de l'Armée nationale populaire ainsi que des membres de leurs familles", precise le ministère.
Un Iliouchine IL-76 – un appareil militaire de fabrication russe - devait se rendre à Béchar puis Tindouf dans le sud-ouest du pays L'appareil s'est écrasé dans un champ dans le périmètre de la base de Boufarik, a précisé le ministère de la Défense.
D'après des témoins, "l'avion a décollé avec un feu sur l'aile et le pilote, en tentant de revenir à l'aéroport, n'a pas pu éviter qu'il s'écrase sur une ferme et explose au sol, expliquant le nombre des victimes", détaille à France 24 Fayçal Metaoui, journaliste à El Watan. Une forte explosion a été entendue au moment du crash. Une personne avait survécu. On avait attribué cette catastrophe aux mauvaises conditions météorologiques.

https://www.france24.com/fr

I/ ►**Compréhension de l'écrit : 13 pts**

1. A• **Ce texte est :** **a-** un entretien. **b-** une lettre. **c-** un fait divers. (1Pt)
2. B• **Dans quelle rubrique du journal peut - on le classer :** **a-**sport. **b-** société. **c-** politique. (1Pt)
3. C• **Ce texte relate :** **a-** un méfait. **b-** une insolite. **c-** un accident. (1Pt)
4. Complète le tableau suivant à partir du texte : (3Pts)

Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?	conséquences

5. **Réponds par « vrai » ou « faux » :** (2Pts)

a• Les victimes sont des militaires algériens.
b• Le nombre des victimes est de 247 personnes.
c• L'avion s'est écrasé le soir.
d• Le crash est dû au mauvais temps.

6. Relève du texte deux (02) mots appartenant au champ lexical« **accident** » : (1Pt)
7. Trouve dans le texte le synonyme du mot **« crash ».** (1Pt)
8. Un pilote n'a pas pu éviter l'accident.
Dis à quel temps est conjugué le verbe de cette phrase puis donne son infinitif. (1Pt)
9. - Un avion militaire algérien s'est écrasé.
-Un personne a témoigné.
► Réécris ces phrases au pluriel (1Pt)
10. Propose un titre au texte (1Pt)

II/►Situation d'intégration : 7pts Rédige un fait divers relatant un acte de bravoure en tenant compte des informations contenues dans ce tableau.

Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Où ?	Conséquence ?
Un jeune citoyen	Sauvetage d'une fillette de la noyade	18 août 2011	Plage de Tichy	Félicitation du Président de la Répulique.

Attention : • Rédige des phrases verbales (verbes conjugués), • Emploi la voix passive.

• Donne un titre à ton texte

CEM : Khelifi Ismail

Niveaux :3am

Année scolaire 2020/ 2021

Composition de français n=1

Neige jaune en Pologne : Quand le sable d'Algérie s'invite en Europe

Un phénomène inhabituel a été enregistré sur les montagnes polonaises, durant la journée d'hier. La couleur blanche immaculée avait en effet laissé sa place à une couleur jaune-oranger, qui rappelle le Sahara Algérien. Ce phénomène qui a été causé par les vents violents, avait suscité la curiosité des internautes polonais.

Les montagnes des Tatras et de Wrocław en Pologne ont été dorées pendant la journée d'hier suite a des chutes de neige de couleur jaune. Le portail twojapogoda.pl avait prévenu le public de cette probabilité, il y a de cela 3 jours.

Toujours selon ce site, la cause de ce phénomène est un nuage de sable du Sahara qui s'est déplacé sur l'Europe. Le site ajoute que les violentes rafales qui sont enregistrées sur les limites nord du Sahara, ont déclenché des blizzards massifs. Les vents forts soulèvent des petits grains de sable du désert vers le ciel, et les conduisent enfin vers les eaux de la mer Méditerranée.

Ce phénomène qui touche le sud de la Pologne a permis aux habitants de cette région d'admirer le spectacle de leurs montagnes d'habitude drapées d'un manteau blanc immaculé, changer de couleur pour s'habiller d'une manière plus colorée.

Plusieurs internautes ont également été impressionnés par les quantités énormes du sable du Sahara qui a parcouru des centaines de kilomètres pour s'inviter dans des villes européennes de France et de Suisse comme Lyon, Marboz ou Brenat, se sont retrouvées comme derrière un filtre de couleur orange qui donnait une ambiance féérique et surnaturelle.

Des villes suisses, comme Genève ou bien la principauté d'Andorre, ont été également touchées par ce phénomène. Un tweet du préfet de la région Auvergne Rhône et Alpes avait précisé : « Un puissant flux de sud transporte le sable du Sahara ce qui rend la couleur du ciel particulière aujourd'hui à Lyon et dans le reste du département. »

www .Algerie360.com ,8 février 2021

Questions

Compréhension de l'écrit :

1) Ce texte est : ***-un article de presse.*** ***-une brève.*** ***-un conte.***

Le texte rapporte : **- un accident.** **-une catastrophe.** **-un fait insolite.**

2)Complète :

Quoi ?	Quand ?	Où ?	Comment ?	Conséquences ?
.....	.....	.....	.....	.....

3)Réponds par « vrai »ou « faux » :

a-les montagnes polonaises ont été blanchies hier.
b-La neige est devenue jaune-oranger en raison du vent de sable.
c -le paysage était impressionnant et surnaturel.
d-Ce phénomène a touché toute l'Europe.

4) Transforme au discours direct ou indirect selon le cas.

-Le site ajoute que les violentes rafales ontdéclenché des blizzards massifs.

-Le préfet de la région précise : « un puissant flux de sud transporte le sable du désert. »

5)Relie chaque mot à son ~~antonyme~~. synonyme :

-Surnaturel.	- Féeriques
-Impressionnants.	- Rafales
-Vents.	- Forts
-Violents.	- Inhabituel.

6)Conjugue à l'imparfait ou au plus que parfait.

- Ce phénomène qui ***(toucher)*** le sud de la Pologne ***(permettre)*** aux habitants de cette région d'admirer le spectacle.

Situation d'intégration :

Voici le titre et le chapeau d'un fait divers .***Rédige le corps de l'article en t'aidant du tableau et des critères de réussite suivants.***

Moscou : un chat errant sauve la vie d'un bébéabandonné.

Un chat errant a sauvé la vie d'un bébé abandonné près du vide_ ordures (poubelle)dans un immeuble Moscou, en le protégeantcontre le froid avec son corps, a rapporté , jeudi la chaine de télévision russe Zvezda.

Qui ?	Un chat errant appelé Masha
Quoi ?	Sauver la vie d'un bébé. Un garçon agé de 2ou 3 mois
Où ?	Sur le palier d'un bâtiment.
Quand ?	Samedi le mois de janvier 2015
Comment ?	Masha réchauffe le bébé par son corps. Unehabitante de l'immeuble découvre le petit.
Conséquence ?	Le garçon est emmené à l'hôpital. Il est en bonne santé selon les médecins

Les critères de réussite :

- conjugue les verbes au passé composé.
- insère un témoignage au discours direct.
- emploie le champ lexical de l'insolite.
- présente ton texte en deux colonnes.

BON COURAGE

CEM : Aoutayate Echakride **Niveau :** 3AM

Année scolaire : 2020/2021 **Durée :** 01 30h

Composition de français n°01

NEW YORK : Un bébé en poussette sauvé par une chienne !

C'est une histoire incroyable d'une chienne guide d'aveugle qui a sauvé la vie de sa maîtresse et de son bébé d'un accident mortel, prés d'une clinique vétérinaire à Leigh en Angleterre, le 23 septembre 2013.

Malvoyante Jessica et son bébé Jacob âgé d'un an étaient allés en promenade accompagnés de leur chienne Jet, la petite famille se dirigeait vers un parking sans se rendre compte qu'une voiture avait foncé tout droit vers eux. La jeune mère a été alors percutée par le véhicule.

Le bébé, lui, a été sauvé par la chienne, qui a eu l'intelligence d'arracher son harnais des mains de Jessica avant de pousser le landau dans lequel se trouvait l'enfant.

Une fois le petit bébé en sécurité, la chienne s'est ensuite précipitée vers sa maîtresse pou lui lécher le visage jusqu'à ce qu'elle reprenne conscience.

Heureusement, plus de peur que de mal, Jessica n'a aucune blessure, seule une petite coupure à la lèvre est à déplorer. « Ce que Jet a fait est très courageux, je suis très fière. Elle est entrainée pour m'aider, mais pas pour faire ce genre de chose », a indiqué la maman, très reconnaissante.

New York times, 25/09/2013(adapté)

Questions :

I. Compréhension de l'écrit : (13pts)

1- Choisis la bonne réponse : ***(02pts)***

- Ce texte est : ***a)****un fait divers* ***b)*** *une brève* ***c)****un poème*

-Cet article relate : ***a)*** *une catastrophe naturelle* ***b)*** *un méfait* ***c)*** *un fait insolite*

2-Complète le tableau suivant à partir du texte : ***(02pts)***

Qui ?	*Quoi ?*	*Où ?*	*Quand ?*

4-Réponds par vrai ou faux : (02pts)

a- *La mère « Jessica » a été blessée.*

b- *La chienne n'a pas réussi à sauver le bébé.*

5- Donne le synonyme et l'antonyme des mots suivants : (01pt)

Renversée= *inhabituel ≠*

7-Transforme la phrase suivante à la forme active : (1pt)

« le bébé a été sauvé par la chienne.»

8--Réécris cette phrase au discours indirect : (02pts)

La maman indique : « Je suis très fière de ma chienne. »

9- Mets les verbes entre parenthèse au temps qui convient (imparfait ou plus-que-parfait): (02pts)

Lorsque la chienne (lécher) le visage de sa maitresse, elle (commencer) à reprendre conscience.

10- Accorde correctement les participes passés mis entre parenthèses : (01pt)

- la maman que la voiture avait percuté..... s'appelle Jessica.

-La petite famille est sorti..... en promenade.

II. Situation d'intégration : (07pts)

Pendant la récréation, tu as été témoin d'un accident. Le directeur t'a demandé de lui rapporter cet évènement. A partir des informations données dans le tableau suivant, rédige le chapeau de ce fait divers.

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?
-Une collégienne 'Sara' -Agée de 13 ans	Chute du balcon du 1er étage	Au CEM « Debah Hocine »dans la wilaya de Mila	-Jeudi dernier. -25/02/2021

Critères de réussite :

-Donne un titre nominal.

-Conjugue les verbes au passé composé.

Bon travail ! ☺

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
الامتحانات الأولى

متوسطة احمد توفيق المدني
شلغوم العيد - ميلة

امتحان في مادة اللغة الفرنسية
فيفري 2021

المستوى: السنة الثالثة
المدة: ساعة و نصف

Mon : ..... Prénom ..... Classe 3AM..... Grpoue .....

Texte :

Séisme à Mila : Dégâts matériels sans perte humaine

Les habitants de la wilaya de Mila ont vécu, hier, une matinée des plus mouvementées. Un séisme d'une magnitude de près de 5 degrés sur l'échelle de Richter a causé des dommages, notamment dans les habitations. Aucune perte humaine n'est toutefois déplorée.

Selon le centre de recherche en astronomie Astrophysique et géophysique (CRAAG), une Secousse tellurique de magnitude de 4,9 degrés Sur l'échelle de Richter a été enregistrée hier à 7h15 dans la wilaya de Mila. Son épicentre a été localisé à 2 km au sud de Hammala dans la même Wilaya.
Vers 12h13, une réplique toute aussi forte a été Ressentie par les habitants de Mila aussi ceux des wilayas limitrophes.
Selon le CRAAG, elle est d'une magnitude de 4,5 sur l'échelle de Richter. L'épicentre de cette 2ème secousse a été localisé à 3 km au sud de Hammala.
Résultat : panique générale et beaucoup d'habitations se sont complètement effondrées.
Les deux secousses ont provoqué en outre des fissures sur des piliers et des murs.

A. B. El Watan , 8 août 2020

Questions

I / Compréhension de l'écrit : (13points)

1. Ce document est : (choisis la bonne réponse)
   a - un article de presse b – un extrait d'un livre

2. Où peut-on classer cet événement ? (choisis la bonne réponse)
   a- un accident b- un insolite c- une catastrophe

3. Complète le tableau ci-dessous en relevant du chapeau.

Qui ?	.....
Quoi ?	.....
Quand ?	.....
Où ?	.....
Conséquences ?	.....

4. Réponds par vrai ou faux.

   a- La wilaya de Mila a été inondée. (.....)
   b- Il y a eu trop de victimes dans l'événement rapporté. (.....)
   c- L'épicentre du séisme a été localisé à 5 km au nord de la wilaya (.....)

5. Relève, du texte, deux mots appartenant au champ lexical de la catastrophe.
   ..... / .....

صفحة 1 من 2

6. Trouve ,dans le texte, le synonyme de
a- Séisme : ..... b- cause : .....

7. Transforme la phrase ci-dessous à la forme active :
L'épicentre du séisme a été localisé à 2 km au sud de Hammala.
.....

8. Réécris au discours indirect :
L'agent de la protection civile demande : «Quittez les habitations endommagées.»
.....

9. Conjugue les verbes entre parenthèses au temps qui convient (imparfait /plus-que-parfait) :
« La protection civile (arriver) ..... sur les lieux et (évacuer) ..... les sinistrés. »

10. Ecris correctement le participe passé des verbes entre parenthèses :
- Les habitants se sont (rassembler)..... devant la wilaya.
- Des mesures ont été (prendre)..... pour reloger les sinistrés.

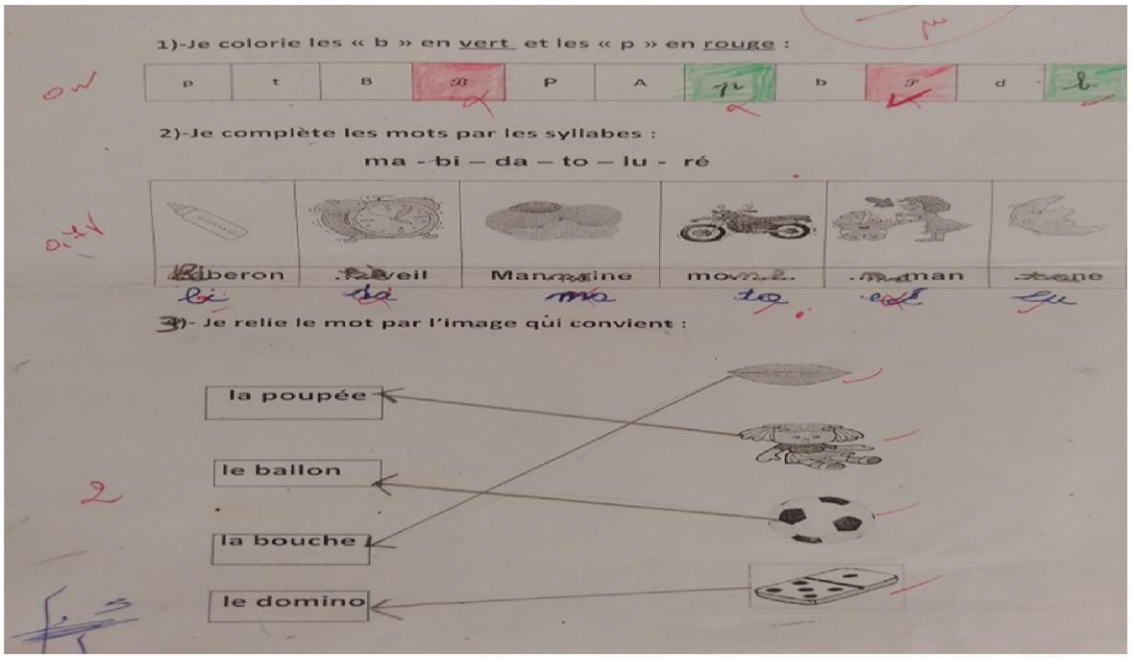
/ **Production écrite :** (7points)

A partir des informations contenues dans le tableau ci-dessous, rédige un fait divers pour relater les inondations qui ont eu lieu à Jijel.

Quoi ?	Des inondations
Où ?	A Jijel
Quand ?	Le 21 décembre 2020 ,la nuit du samedi à dimanche
Comment?	Des pluies torrentielles sur la wilaya
Conséquences?	Dégâts matériels importants /Effondrement d'une partie du pont de Oued El Kantra : pas de victimes

itères de réussite :
- Le titre sous forme de phrase nominale.
- Utilise la forme passive.
- Conjugue les verbes au passé composé.
- Ponctue le texte.

.....



1)-Je colorie les « b » en vert et les « p » en rouge :

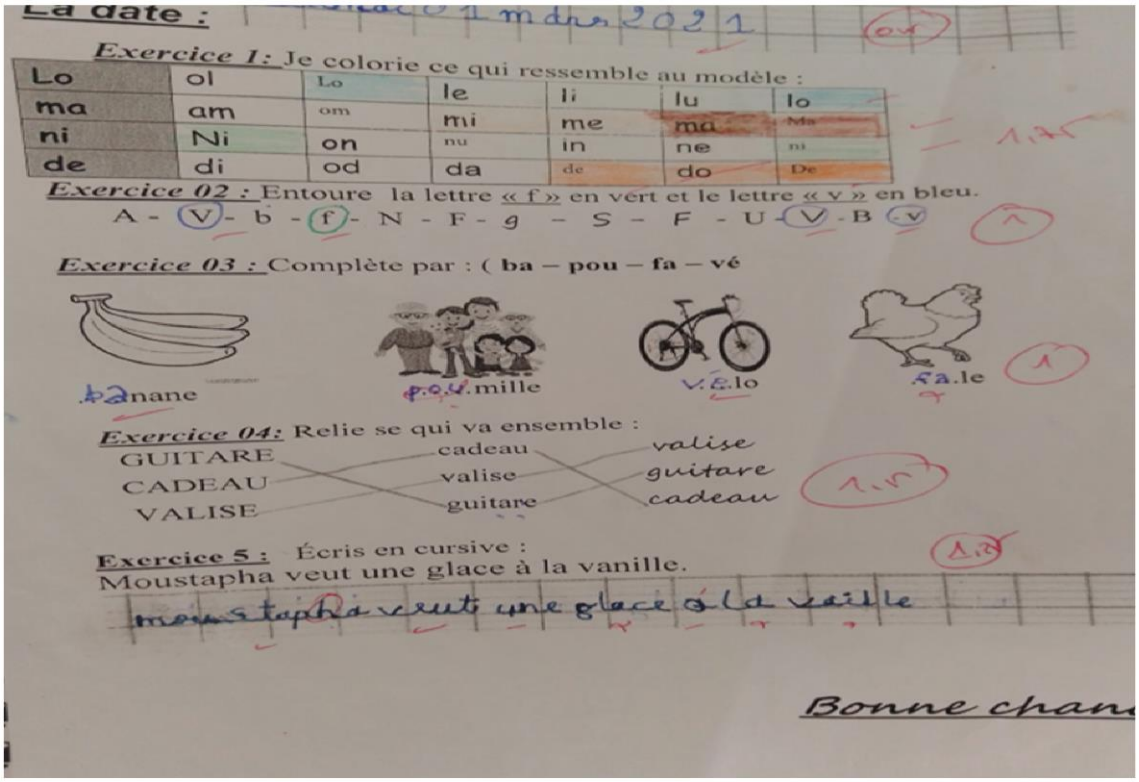
p	t	B	a	P	A	q	b	F	d	b

2)-Je complète les mots par les syllabes :

ma - bi – da – to – lu - ré

Biberon | Réveil | Mandarine | moto | maman | lune

3)- Je relie le mot par l'image qui convient :



La date : 1 mars 2021

Exercice 1: Je colorie ce qui ressemble au modèle :

Lo	ol	Lo	le	li	lu	lo
ma	am	om	mi	me	ma	Ma
ni	Ni	on	nu	in	ne	ni
de	di	od	da	de	do	De

Exercice 02 : Entoure la lettre « f » en vert et le lettre « v » en bleu.

A - V - b - f - N - F - g - S - F - U - V - B - v

Exercice 03 : Complète par : (**ba – pou – fa – vé**

banane | pou.mille | vélo | fa.le

Exercice 04: Relie se qui va ensemble :

GUITARE	cadeau	valise
CADEAU	valise	guitare
VALISE	guitare	cadeau

Exercice 5 : Écris en cursive :

Moustapha veut une glace à la vanille.

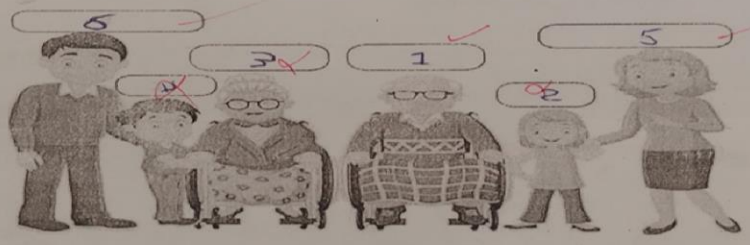
moustapha veut une glace à la vanille

Bonne chan

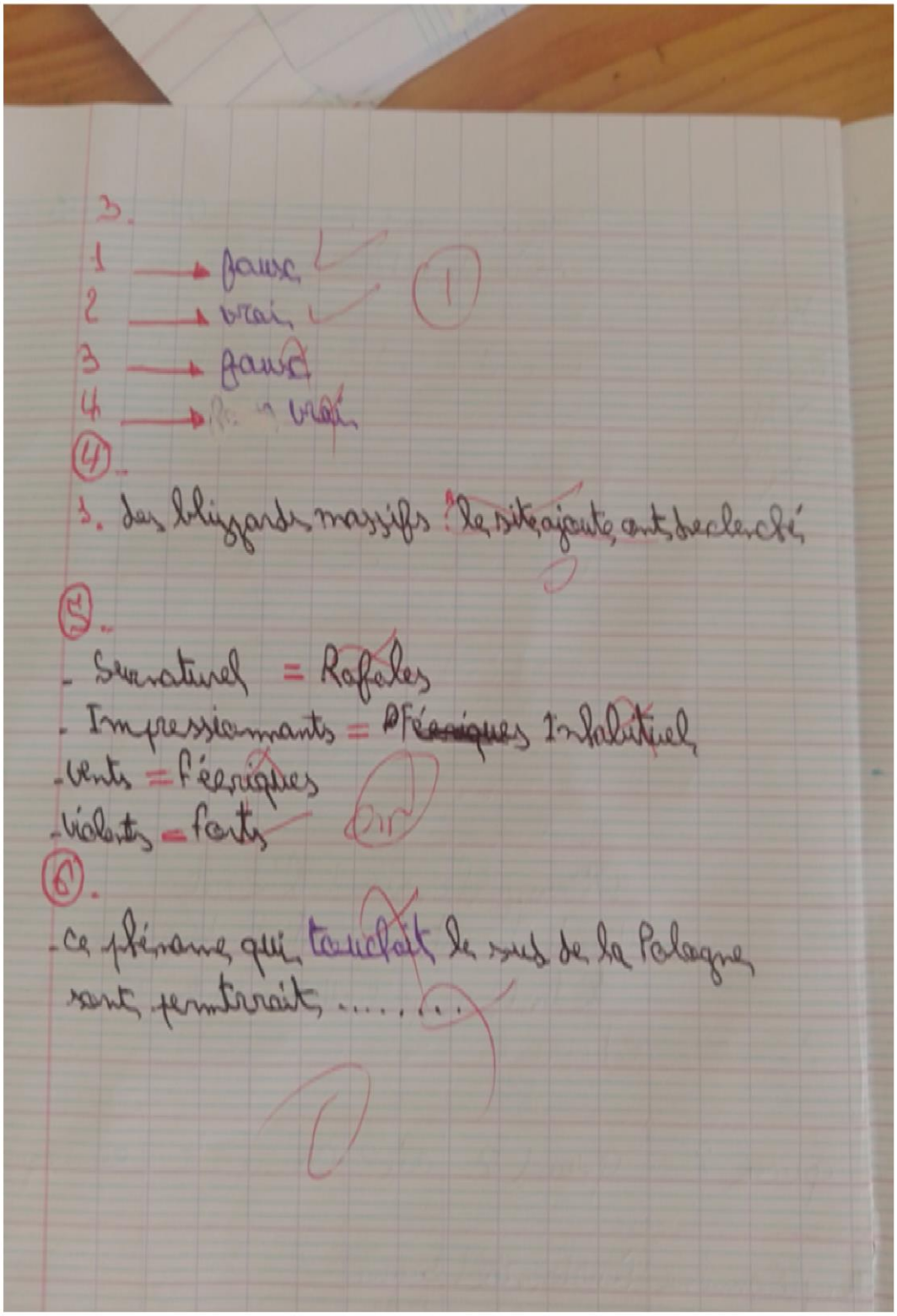
4)-J'écris en cursive :

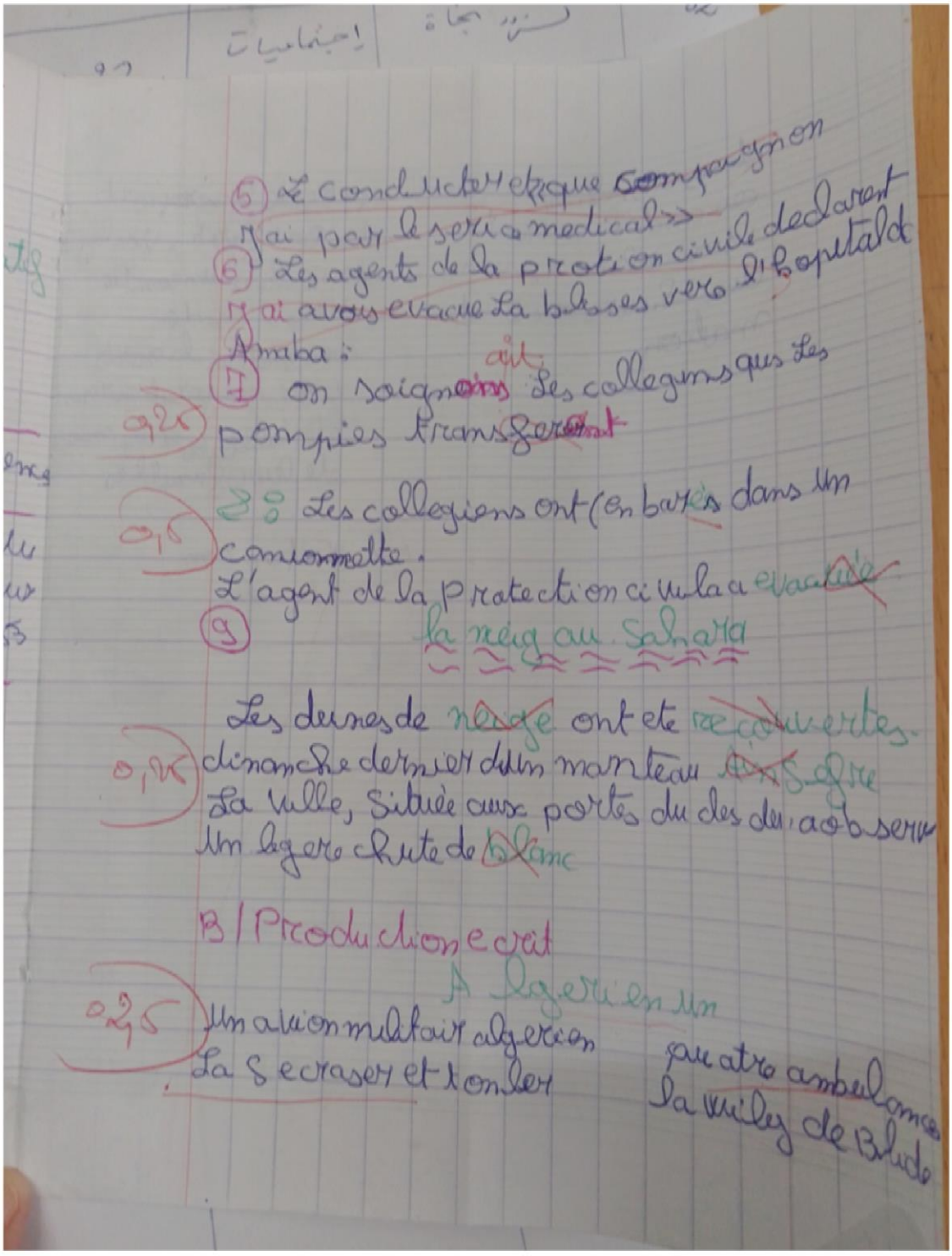
Batoul a un parapluie noir et bleu.

5)- Je mets le numéro qui correspond à chaque membre de la famille :



Mon grand-père	Ma grand-mère	Mon frère	Ma sœur	Maman	Papa
1	2	3	4	5	6


3.
1 → faux
2 → vrai
3 → faux
4 → vrai
(1)
(4).
1. des blizzards massifs ? le site ajouté ont bedeclaré
(5).
- Surnaturel = Rafales
- Impressionnants = Féeriques Inhabituel
- Vents = féeriques
- Violents = forts
(6).
- ce phénomène qui touchait le sud de la Pologne
sont terminaient .....



6) Le conducteur électrique compagnon
J'ai par le service médical >>
6) Les agents de la protection civile déclarent
J'ai avons évacué la blessés vers l'hopital de
Amiba :
1) on soignons les collègues que les
0,25 pompiers transforment
2) Les collègues ont (en barés dans un
0,5 camionnette.
L'agent de la protection civile a évacuée
3) la neig au Sahara
Les dunes de neige ont été recouvertes
0,25 dimanche dernier d'un manteau inhabituel
La ville, Située aux portes du des dunes a observé
Un légère chute de flocons

B/ Production écrit

A l'agérien un
0,25 Un avion militaire algérien quatre ambulances
La écraser et tomber la vielle de Blida

6. Trouve ,dans le texte, le synonyme de
a- Séisme : ..... b- cause : .....

7. Transforme la phrase ci-dessous à la forme active :
L'épicentre du séisme a été localisé à 2 km au sud de Hammala.
Hamala a été localisé à 2km au sud de l'épicentre du séism

8. Réécris au discours indirect :
L'agent de la protection civile demande : «Quittez les habitations endommagées.»
L'agent de la protection demande qui quittez les habitation endomma

9. Conjugue les verbes entre parenthèses au temps qui convient (imparfait /plus-que-parfait) :
« La protection civile (arriver) arrivés ..... sur les lieux et
(évacuer) évacuent ..... les sinistrés. »

10. Ecris correctement le participe passé des verbes entre parenthèses :
- Les habitants se sont (rassembler) rassemblent ..... devant la wilaya.
- Des mesures ont été (prendre) prendrant ..... pour reloger les sinistrés.

II / Production écrite : (7points)

A partir des informations contenues dans le tableau ci-dessous, rédige un fait divers pour relater les inondations qui ont eu lieu à Jijel.

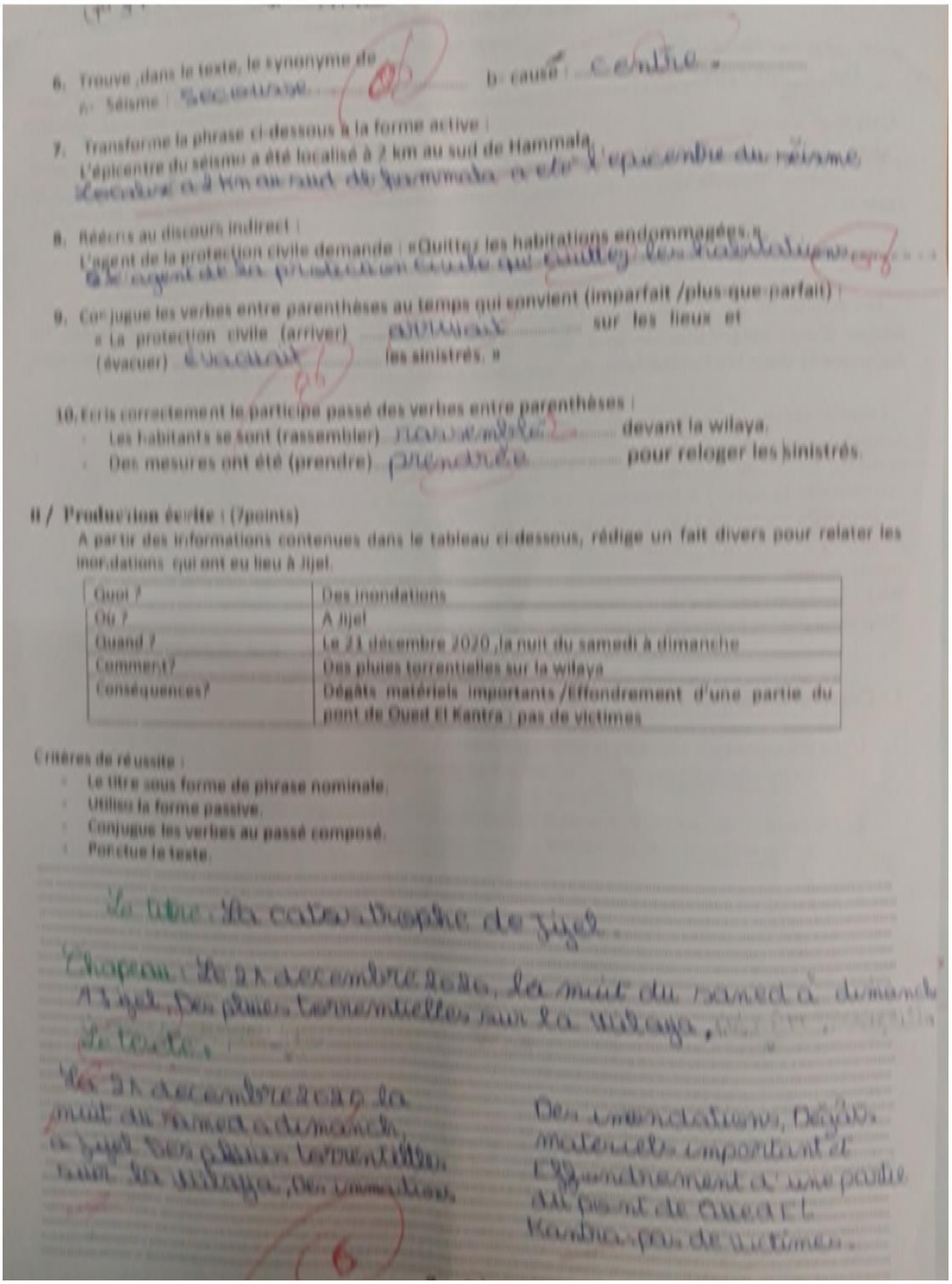
Quoi ?	Des inondations
Où ?	A Jijel
Quand ?	Le 21 décembre 2020 ,la nuit du samedi à dimanche
Comment?	Des pluies torrentielles sur la wilaya
Conséquences?	Dégâts matériels importants /Effondrement d'une partie du pont de Oued El Kantra : pas de victimes

Critères de réussite :
- Le titre sous forme de phrase nominale.
- Utilise la forme passive.
- Conjugue les verbes au passé composé.
- Ponctue le texte.

Les inondation à Jijel

Le 21 décembre 2020, la nuit du samedi à dimanche, Les
habitants de la wilaya de Jijel effondrent d'une partie du pon
de oued el kantra.
Des pluies torrentielles une réplique ressentie
sur la wilaya a été enregistrée de Jijel aussi ceux des
hier 11h30 du soir se vivent wilaya limitrophes
à travers de la même wilaya. Les habitants se courre d
paniqué en entre peur

58



6. Trouve ,dans le texte, le synonyme de
a- Séisme : Secousse
b- cause : centre

7. Transforme la phrase ci-dessous à la forme active :
L'épicentre du séisme a été localisé à 2 km au sud de Hammala.
L'oscillateur a 2 km au sud de Hammala a été l'épicentre du séisme.

8. Réécris au discours indirect :
L'agent de la protection civile demande : «Quittez les habitations endommagées.»
L'agent de la protection civile qui quittez les habitations endommagées.

9. Conjugue les verbes entre parenthèses au temps qui convient (imparfait /plus-que-parfait) :
« La protection civile (arriver) arrivait sur les lieux et (évacuer) évacuait les sinistrés. »

10. Ecris correctement le participe passé des verbes entre parenthèses :
- Les habitants se sont (rassembler) rassemblés devant la wilaya.
- Des mesures ont été (prendre) prendrée pour reloger les sinistrés.

II / Production écrite : (7points)

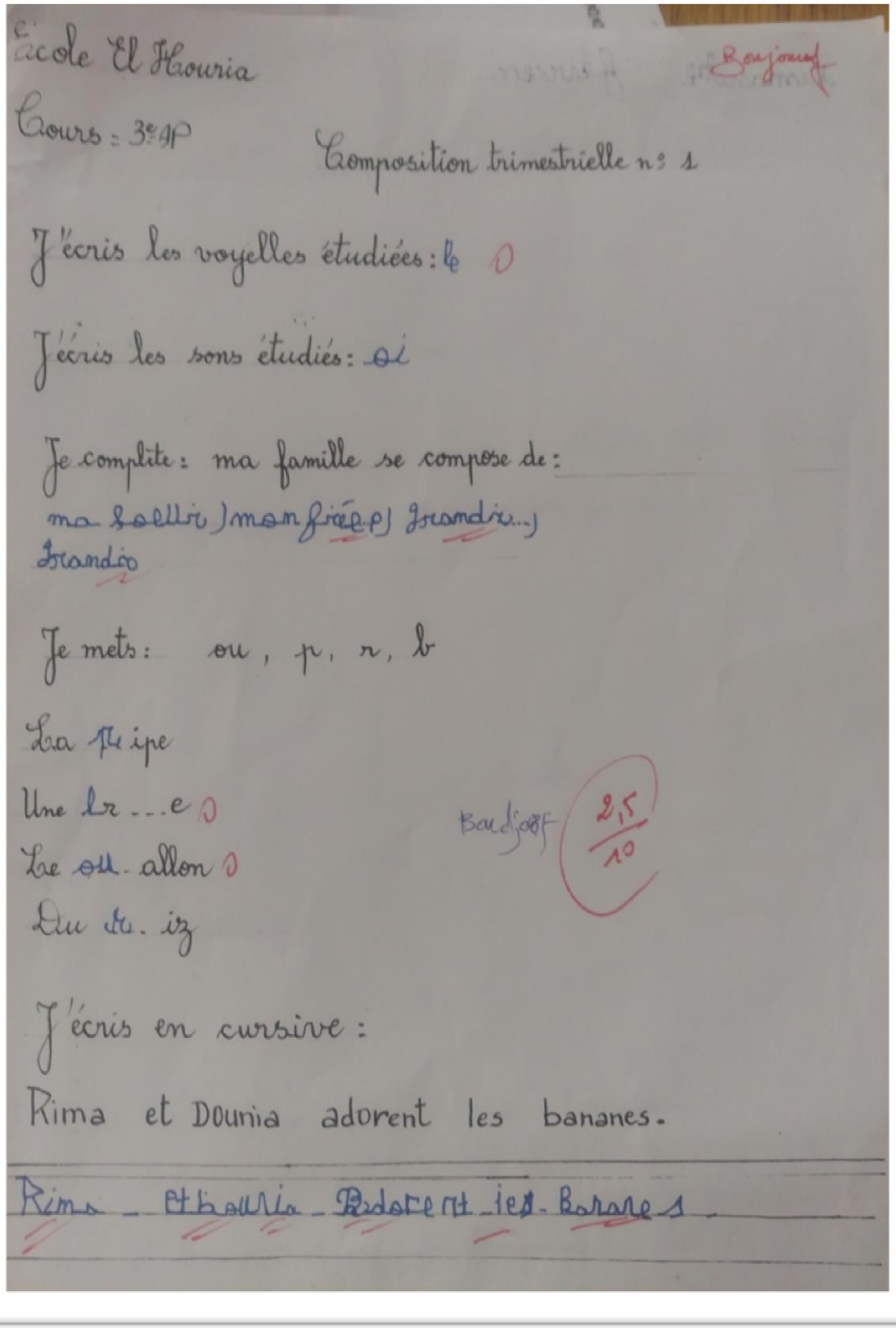
A partir des informations contenues dans le tableau ci-dessous, rédige un fait divers pour relater les inondations qui ont eu lieu à Jijel.

Quoi ?	Des inondations
Où ?	A Jijel
Quand ?	Le 21 décembre 2020 ,la nuit du samedi à dimanche
Comment?	Des pluies torrentielles sur la wilaya
Conséquences?	Dégâts matériels importants /Effondrement d'une partie du pont de Oued El Kantra ; pas de victimes

Critères de réussite :
- Le titre sous forme de phrase nominale.
- Utilise la forme passive.
- Conjugue les verbes au passé composé.
- Ponctue le texte.

Le titre : Les catastrophe de Jijel.
Chapeau : Le 21 décembre 2020, la nuit du samedi à dimanche à Jijel, des pluies torrentielles sur la wilaya.
Le texte :
Le 21 décembre 2020 la nuit du samedi à dimanche, à Jijel des pluies torrentielles sur la wilaya, des inondations. Des inondations, Dégâts matériels importants et l'effondrement d'une partie du pont de Oued El Kantra pas de victimes.

6



École El Houria

Bonjour

Cours : 3e AP

Composition trimestrielle n° 1

J'écris les voyelles étudiées : b

J'écris les sons étudiés : oi

Je complète : ma famille se compose de :

ma sœur) mon frère) grand-père) grand-mère)

Je mets : ou , p , r , b

La pipe

Une br ... e

Le ou - allon

Du ra - iz

Bon travail 2,5/10

J'écris en cursive :

Rima et Dounia adorent les bananes.

Rima - et Dounia - adorent - les - bananes .

المقابلة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف – ميلة–

معهد الآداب واللغات

نيابة المديرية للدراسات لما بعد التدرج والبحث العلمي

مقابلة مع معلم اللغة الفرنسية:

الموضوع: أثر اللغة الانتقالية في تعليم اللغات – ابتدائيات ومتوسطات ولاية ميلة أنموذجا–

نحن بصدد إنجاز أطروحة دكتوراه، تخصص: تعليمية اللغة العربية، عن الأثر الذي تحدثه اللغة الانتقالية في تعليم اللغات الأجنبية عموما، وتعليم اللغة الفرنسية خصوصا، لذا ارتأينا أن نطرح هذه الأسئلة على سيادتكم المحترمة لخدمة أغراض علمية بحتة.

ملاحظة: هذه المقابلة محاطة بالسرية التامة.

تاريخ المقابلة: ..... مكان المقابلة: ..... توقيت المقابلة: .....

1- معلومات عامة:

- الجنس:.....
- الخبرة المكتسبة في الميدان: - اقل من 5 سنوات ☐
  - أكثر من 5 سنوات ☐

2- الأسئلة:

1- هل يقبل التلاميذ على تعلّم اللغة الفرنسية بدافعية أو بدون دافعية؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل يشارك التلاميذ أثناء تقديم الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل ترون أن الوقت المبرمج لتدريس اللغة الفرنسية

كاف ☐ غير كاف؟ ☐

4- من خلال ممارستكم لمهنة التعليم، أي نشاط يميل إليه التلاميذ أكثر؟

ولماذا؟.....

.....

.....

5- هل تجدون صعوبة في تعليم اللغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐

إن كان الجواب نعم ما هي هذه الصعوبات ؟

.....

.....

.....

6- هل ترون أنّ الأخطاء التي تصدر عن المتعلّم تزيد في فعالية تعليم اللغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐

7- ما هي أكثر الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء الكتابة؟

صوتية ☐ صرفية ☐ نحوية ☐ دلالية ☐ إملائية ☐

8- أثناء سير الدرس، هل تجد نفسك موجها فقط، أم الضرورة تلزمك أكثر من ذلك؟

.....

.....

.....

9- ما هي الوسائل التي تستخدمونها في التعليم؟

.....

.....

.....

10- هل ترون أنّ ما تم برمجته من مقررات دراسية يتناسب مع عمر المتعلّم؟

نعم ☐ لا ☐

11- ما هي النصائح والاقتراحات التي تقدمونها؟

.....

.....

.....

.....

شكرا على إسهامكم

ملخص

ملخص:

سلّطت هذه الدراسة الضوء على الأثر الذي تحدثه اللغة الانتقالية في تعليم اللغات؛ إذ إنّ هذا الموضوع كان نقطة الانطلاق للغوص في كنه هذه اللغة وخباياها، لما لها من أهمية بالغة في تعليمية اللغات عموما واللغات الأجنبية خصوصا، لكونها تشكّل مرحلة مفصلية حتمية في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها، يمر بها المتعلّم، بغية إتقان اللغة الثانية ولولا هذه اللغة التي تتشكّل من فترات انتقالية حرجة، قابلة للتطور إن وجدت الدعم الملائم والمستمر وفي الآن نفسه تعد عاملا معرقلا يحول دون إتقان اللغة الثانية كما يتكلّم بها أصحابها إن لم تجد الدعم المناسب الذي يسهم في تخطّي العقبات المختلفة التي تصادف طريقها، لم يتمكّن المتعلّم من تعلّم اللغة الثانية كما ينبغي.

في الإطار نفسه، هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أهمية الأخطاء اللغوية التي تصدر من متعلّم اللغة الفرنسية في المستويات التعليمية الآتية: السنة الثالثة من التعليم الابتدائي والسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، والسنة الثالثة من التعليم المتوسط في المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية ميلة؛ إذ تمت الاستعانة بهذه المؤسسات التعليمية بشكل عشوائي إضافة إلى فهم النظام اللغوي الذي ترسخ في ذهنه بغية معرفة المستوى التعليمي التعلّمي الذي وصل إليه وتقويمه، كما أنها سعت إلى إبراز المراحل المختلفة التي تتشكل منها اللغة الانتقالية وكذا معرفة مصادر الأخطاء اللغوية والعوامل المتنوعة التي تسهم في حدوثها ما يسمح بمعالجتها بطرائق وأساليب وإستراتيجيات مناسبة، ما يؤدي إلى تعليم اللغة الفرنسية وتعلّمها بشكل أكثر فعالية.

الكلمات المفتاحية:

اللغة الانتقالية، اللغات الأجنبية، اللغة الثانية، الأخطاء اللغوية، التعليم.

Résumé :

Cette étude a mis en lumière l'impact que l'inter langue provoque dans l'enseignement des langues, car ce sujet était le point de départ de la plongée dans cette langue et ses choses cachées, en raison de sa grande importance dans la didactique des langues en générale et l'enseignement apprentissage des langues étrangères en particulier, car il constitue une étape articulée incontournable dans l'enseignement des langues étrangères et leur apprenti, sous réserve de l'évolution si elle trouve un soutien approprié et continu, et en même temps, c' est un facteur obstructif qui empêche la maitrise de la deuxième langue que les natifs le parlent si elle ne trouve pas le soutien approprié qui contribue à surmonter les divers obstacles cela coïncide avec son chemin, lorsque l'apprenant a acquis la deuxième langue comme il se doit .

Dans le même contexte, cette étude visait à souligner l'importance des erreurs linguistiques émises par l'apprenant de la langue française dans les niveaux éducatifs suivantes : la troisième année de l'enseignement primaire, la cinquième année de l'enseignement primaire, et la troisième année de l'enseignement moyen dans divers établissements appartenant à la Direction de l'éducation de la wilaya de Mila ; Ces derniers ont été choisi au hasard, et cela dans le but de comprendre le système linguistique, ainsi de connaitre le niveau éducatif qu'il a atteint et l'évalué en cherchant la mise en évidence de différentes étapes formées à partir du l'inter langue, ainsi que la connaissance des sources d'erreurs linguistiques et les divers facteurs qui contribuent à son occurrence, ce qui leur permet d'être traités avec des méthodologies, méthodes et stratégies appropriées, qui conduit à l'enseignement de la langue française et à son apprentissage plus efficacement .

Mots-clés :

Inter langue ; langues étrangères ; deuxième langue ; erreurs linguistiques ; éducation.

Abstract:
This study has focused on the effect that results from the inter-language in teaching languages; this theme was the start to go deep into this language and its questions due to its great importance in teaching languages in general and in foreign languages especially. It has a big role for the student in teaching and learning foreign languages so as to master a second language taught in precise transitional phases capable of gradually increasing if it finds the appropriate continuous support. At the same time, it stumbles the mastering of a second language as a native if it has not found the appropriate support which overpasses the different barriers that hurdle the student from learning a second language.
In the same field, this study has shown the importance of grammatical errors that appears from the beginner in French: the 3rd and the 5th class in primary school, the 3rd class in states middle schools in the district of Mila, where the educational establishments have been used arbitrary, in addition, to understand the system of language that has been set in the minds of the learner in order to achieve and evaluate the educational level of learning. This study has shown the different phases that compound the inter-language besides knowing the causes of language errors and the different factors that lead to them, therefore these causes can be treated in different appropriate strategies and ways, all this can lead to teaching and learning French effectively.
Keywords:
Inter language; foreign languages; second languages; grammatical errors; teaching.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	الصفحة
دعاء	
شكر وعرفان	
مقدمة	أ-ز
مدخل: مرتكزات لغوية ومعرفية ومصطلحية	
- تمهيد	09
أولا- تعريف اللغة (لغة واصطلاحا)	09
ثانيا- خصائص اللغة	15
ثالثا- وظائف اللغة	16
رابعا- مكونات عملية الاتصال	18
خامسا- مهارات اللغة	20
الفصل الأول: تعليمية اللغة الأولى واللغة الثانية	
المبحث الأول: تعليمية اللغة الأولى(La première langue)	25
- تمهيد	25
I. مفهوم اللغة الأولى	25
II. مراحل اكتساب اللغة الأولى	27
أولا- اكتساب الأصوات	27
1. مرحلة الصراخ	28
2. مرحلة السجع	28
3. مرحلة المناغاة	29
ثانيا- اكتساب الصرف	30
ثالثا- اكتساب النحو	30
1. مرحلة نطق الكلمة الواحدة	30
2. مرحلة نطق الكلمتين	30

3. مرحلة نطق ثلاث كلمات	31
4. مرحلة نطق الجملة كاملة	31
III. نظريات اكتساب اللغة	31
1. تعريف الاكتساب (لغة واصطلاحا)	32
2. بين التعلّم والتعليم	33
2-1. تعريف التعلم والتعليم (لغة واصطلاحا)	33
2. 2. الفرق بين الاكتساب والتعلّم	35
2. 3. الفرق بين التعلّم والتعليم	35
أولا- المدرسة السلوكية	36
1. نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف(Ivan P Pavlov) (1849م-1936م)	38
2. نظرية الارتباط لثروندايك(Thorndike)(1874م-1949م)	39
3. نظرية تعميم الاستجابة لواطسن (John B Watson) (1878م-1958م)	40
4. نظرية الاشتراط الإجرائي لسكينر (Skinner) (1904م-1990م)	40
5. نظرية الاقتران لادوين آر جثري(Edwin R Guthrie)(1886م-1959م)	41
6. نظرية الحافز لهل (Clark Leanard Hull) (1884م-1952م)	41
ثانيا- المدرسة المعرفية	42
5. النظرية البنائية لبياجيه (Jean Piaget)(1896م-1980م)	42
6. نظرية برونر (Jerome Bruner)(1915م-2016م)	44
7. نظرية ديفيد أوزبل (David Ausubel) (1918م)	45
8. النظرية الجشتالتية	45
ثالثا- المدرسة الفطرية	46
رابعا: المدرسة الاجتماعية (L'école sociale)	49
IV. أهمية اللغة الأولى	49
المبحث الثاني: تعليمية اللّغة الثانية (La Deuxième langue)	50

– تمهيد	50
VIII. تعريف اللّغة الأجنبية	51
IX. الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية	52
1. الازدواجية اللغوية (La Diglossie)	52
2. الثنائية اللغوية (Bilinguisme)	53
X. العوامل المؤثرة في تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها	54
1. العوامل النفسية (Facteurs psychologiques)	55
1.1. النضج (Maturité)	55
1. 2. الاستعداد (Aptitude)	56
1. 3. الدافعية (Motivation)	56
1. 4. الفهم (Compréhension)	60
1. 5. فرضية الفترة الحرجة (La période critique)	60
1. 6. التغذية الراجعة (Feed-back)	61
1. 7. الثقة بالنفس (La confiance)	62
2. العوامل الاجتماعية والمدرسية (Facteurs scolaire et sociaux)	62
2. 1. الأسرة (La famille)	62
2.2. المدرسة (L’école)	63
3. العوامل المادية (Facteurs matériel)	64
XI. الإستراتيجيات المتّبعة لتعليم اللّغة الثانية وتعلّمها	65
1. الإستراتيجيات المعرفية الماورائية	65
2. الإستراتيجيات المعرفية	66
3. الإستراتيجيات الاجتماعية الوجدانية	66
XII. أهداف تعليم اللّغة الثانية وتعلّمها	67
XIII. طرائق تعليم اللّغات الأجنبية	68

2. طريقة النحو والترجمة (méthode traditionnel)	69
3. الطريقة المباشرة (méthode direct)	70
4. الطريقة السمعية الشفوية– البصرية(méthode audiovisuelle)	70
5. الطريقة التواصلية (communicative approche)	71
XIV. نظريات تعلّم اللّغات الأجنبية	72
1. نظرية التطابق(théorie d'accord)	72
2. نظرية التباين(théorie contrastive)	73
3. نظرية تحليل الأخطاء (Théorie de l'analyse des erreurs)	74
4. نظرية الجهاز الضابط	74
5. نظرية اللغة الانتقالية (théorie Inter langue)	76
6. نظرية التّثاقف (théorie Acculturation)	77
خلاصة الفصل	78
الفصل الثاني: أهمية اللغة الانتقالية في تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها	
– تمهيد	80
المبحث الأول: اللّغة الانتقالية (Inter langue)	80
– تمهيد	80
I. مفهوم اللغة الانتقالية (لغة واصطلاحا)	80
II. دور الأخطاء في تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها	83
III. خصائص اللّغة الانتقالية(Propriétés de l'inter langue)	85
IV. مراحل تطور اللغة الانتقالية(étapes du développement d'inter langue)	87
1. مرحلة الأخطاء العشوائية	87
2. مرحلة النشوء	87
3. مرحلة الانتظام	88
4. مرحلة الاستقرار	88

V. مصادر الأخطاء اللغوية(Source d’erreurs linguistiques)	88
1. التداخل اللّغوي(Interférence linguistique)	89
2. النقل داخل اللّغة الواحدة	91
3. بيئة التعلّم(Environnement d’apprentissage)	91
4. التحجر(Fossilisation)	94
5. إستراتيجيات الاتصال(Stratégies de communication)	95
VI. اللغة الانتقالية والسياق	97
VII. أهمية تحليل الأخطاء اللغوية	99
المبحث الثاني: الواقع اللّغوي في المجتمع الجزائري	100
– تمهيد	100
III. الواقع اللغوي في المدرسة الجزائرية	101
1. تعريف المدرسة (لغة واصطلاحا)	101
2. خصائص المدرسة	102
3. دور المدرسة	103
4. الواقع اللغوي الجزائري واكتساب الطفل للغة	105
4 . 1. اللّغة العربية(Langue arabe)	105
4. 2. اللغة الأمازيغية (Langue amazight)	107
4. 3. اللّغة الأجنبية(اللغة الفرنسية (Langue française))	107
4. 4. بين نظام اللّغة العربية واللّغة الفرنسية	108
IV. النظام التربوي في المدرسة الجزائرية	109
1. مفهومه	110
2. التعليم في الجزائر(L’enseignement en Algérie)	110
2. 1. التعليم في العهد العثماني	110
2. 2. التعليم في عهد الاستعمار الفرنسي	111

2. 3. التعليم بعد الاستقلال	111
2. 3. 1. المرحلة الأولى (1962م/ 1980م)	111
2. 3. 2. المرحلة الثانية(1981م/ 1990م)	112
2. 3. 3. المرحلة الثالثة(1990م/ 2012م)	113
2. 3. 4. المرحلة الرابعة (2013م/ 2018م)	113
المبحث الثالث: مناهج تحليل الأخطاء اللّغوية	115
– تمهيد	115
IV. المنهج التقابلي(Méthodologie contrastée)	115
1. تعريف المنهج التقابلي(لغة واصطلاحا)	116
2. أهداف منهج التحليل التقابلي	117
3. فرضيات التحليل التقابلي	117
4. نقد منهج التحليل التقابلي	118
V. منهج تحليل الأخطاء(Méthodologie d’analyse des erreurs)	120
1. تعريفه	120
2. مراحل تحليل الأخطاء اللغوية	120
3. نقد منهج تحليل الأخطاء	123
VI. التكامل بين المنهجين	124
خلاصة الفصل	124
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
– تمهيد	126
المبحث الأول: طريقة الدراسة الميدانية	126
– تمهيد	126
7. المجال الزمكاني للدراسة	126
أ– مرحلة تطبيق الدراسة وجمع المعطيات	126

ب- مكان الدراسة الميدانية	128
8. منهجية الدراسة	129
9. إجراءات التعرف على الأخطاء اللغوية	130
10. مدونة الدراسة (Le corpus linguistique)	130
11. تقديم عينة الدراسة	131
- تعريفها ووصفها	131
12. أهم الملحوظات التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني	133
المبحث الثاني: الأخطاء اللغوية التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني لتلاميذ الثالثة الابتدائية	140
- تمهيد	140
I. الأخطاء الصوتية(Erreurs phonétique)	140
II. الأخطاء الصرفية	146
III. الأخطاء الدلالية (المعجمية) (Erreurs sémantiques)	147
المبحث الثالث: الأخطاء اللغوية التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني لتلاميذ الخامسة الابتدائية	150
- تمهيد	150
I. الأخطاء الصوتية (Erreurs phonétique)	150
II. الأخطاء الصرفية	154
III. الأخطاء النحوية (Erreurs grammaticales)	155
IV. الأخطاء الدلالية(المعجمية)(Erreurs sémantiques)	156
المبحث الرابع: الأخطاء اللغوية التي تم رصدها أثناء الحضور الميداني لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط	160
- تمهيد	160
I. الأخطاء الصوتية(Erreurs phonétiques)	160

II. الأخطاء الصرفية	164
III. الأخطاء النحوية (Erreurs grammaticales)	165
IV. الأخطاء الدلالية(المعجمية)(Erreurs sémantiques)	167
خلاصة الفصل	170
الفصل الرابع: تحليل الأخطاء اللغوية الكتابية وفق منهج تحليل الأخطاء	
– تمهيد	173
المبحث الأول: السنة الثالثة الابتدائية	173
– تمهيد	173
V. الأخطاء الصوتية(Erreurs phonétiques)	174
VI. الأخطاء الصرفية	177
VII. الأخطاء الإملائية	178
المبحث الثاني: السنة الخامسة الابتدائية	183
– تمهيد	183
I. الأخطاء الصوتية (Erreurs phonétiques)	183
II. الأخطاء الصرفية	184
III. الأخطاء النحوية (Erreurs grammaticales)	184
المبحث الثالث: السنة الثالثة من التعليم المتوسط	190
– تمهيد	190
IV. الأخطاء الصرفية	190
V. الأخطاء النحوية (Erreurs grammaticales)	191
VI. الأخطاء الدلالية (المعجمية)	199
المبحث الرابع: تحليل مقابلة المعلمين	204
– تمهيد	204
4. المعلومات العامة	204

5. نتائج الأسئلة	206
خلاصة الفصل	217
خاتمة.....	221
النتائج.....	222
التوصيات.....	224
قائمة المصادر والمراجع.....	227
فهرس الأشكال التوضيحية.....	236
فهرس الجداول.....	238
فهرس الصور.....	244
الملاحق.....	247
المقابلة.....	284
الملخص.....	287
فهرس المحتويات.....	291