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

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
المرجع: .....

التداخل الصوتي بين اللغة العربية والفرنسية -السنة الثالثة ابتدائي انموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: اللسانيات التطبيقية

إعداد الطالب:
****أمينة برقال***
****اسمهان قاسمي***

إشراف الأستاذ:
سمير معزوزن

كلمة شكر وعرفان

إلى كل أستاذ ساهم في تكويننا ولا نخص بذلك أساتذة الجامعة وإنما كل من تتلمذنا على يديه، سواء كان ذلك في الجامعة او في غيرها.

غير أننا نخص بالذكر:

أستاذنا المشرف المحترم" معزوزن سمير" الذي ساعدنا طيلة الوقت لإنجاز هذا البحث.

الإهداء

الحمد لله الذي وفقنا لهذا وبعد

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أقول:" أن أحق الناس بالإهداء، من نزلت بحقهم الآية الكريمة:" ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما".

إلى من زرعت الأمل في قلبي، إلى جنتين إلى من زرعت البذرة وجعلتني أجني ثمارها، إلى من تنحني لها الرؤوس احتراما، إليك يا مملكة الحنان ومشعل دربي وقرة عين، إليك يا أغلى جوهرة وأثمن لؤلؤة أتزين بها، إليك أمي الحنون.

إلى من استطاع بفضل صفاء قلبه وكفاحه المتواصل إقامة متانة أساس بيتنا إلى الذي قيل فيه الوالـــــــــد أوســـط أبواب الجنة فإذا شئت وضع ذلك الباب أو احفظه.

إلى من صبر على تعليمي، وواجه الصعاب لأجلين إلى الذي أعطاني كل شيء دون ان يفكر في اخذ شيء، غليك أبي معلمي.

إلى سندي في الحياة الصديق الذي شجعني في الظروف الصعبة على الجهد والمثابرة أخي وتوأم روحي محمد.

إلى شمعتي المضيئة أختي غاليتي شيماء.

إلى المشاغب الصغير أخي هيثم.

إلى الذي صبر على شهورا طوالا كنت فيها معتكفة على البحث والدراسة ...

إلى من اتسع قلبه يحتوي حلمي حين ضاقت الدنيا- زوجي الغالي-

إلى كل من صادفتني الدنيا بهم يومان شافية، اسمهان، زينب، أميرة، مليكة وسام ، رزيقة، مديحة ، صراح..

إلى قدوتي في الحياة الدراسية والمهنية أستاذي المشرف.

إلى كل من ذكرهم قلبي ونسيهم قلمي.

أمينة

الإهداء

إلى والدي الكريمين: إلى" أمي" منبع الحنان ونور أضاء في قلبي حب العلم وتقديسه، وبفضل دعواتها حققت بعضا من طموحي.

إلى الذي غرس في روحي الأخلاق والحياء، وثبت في روحي العمل والوفاء أبي العزيز.

إلى أخوتي حفظهم الله ورعاهم

وإلى كل أفراد عائلتي.

وإلى كل صديقاتي: "أميرة، أمينة، وسام، أمال، زينب، شيماء"

إلى الذي صبر معي عنادا وتحمل شقاوتي طيلة الوقت، وسهر الليالي وزرع في قلبي الأمل من أجل هذا البحث وإتمامه خطيبي" رضا".

إلى زميلتي الغالية" امينة"

وإلى أستاذي المشرف المحترم "معزوزن سمير".

إسمهان

مقدمة

إنَّ التطور التكنولوجي والحضاري الذي جعل من العالم قرية صغيرة، دفع إلى ضرورة الترابط والاتصال بين مختلف شعوب العالم، وهو ما دفع بحكومات هذه الشعوب إلى الاعتناء بتدريس اللغات الأجنبية في المدارس، بغية تسهيل عملية الاتصال بين الشعوب قصد تفعيل التبادل الثقافي والاقتصادي، ومن ثمة تحقيق الازدهار والرقي في مختلف المجالات.

من هنا، حتّم هذا الواقع على من ينشـــد هذه النهضة على أن ينفتح على العالم ولغاته، حتى ينهل من مختلف العلوم ويواكب التحولات والتطورات التي ما تزال تتسارع كل يوم. ونحن في الجزائر بحكم الموقع الجغرافي والإرث التاريخي نتعلم اللغة الفرنسية ونحاول تعليمها لأبنائنا كونها اللغة الثانية رسميا.

والشيء الأكيد أن تعليم اللغة الأم (اللغة العربية) وتعملّها يتطلّب وقتًا وجهدًا من طرفي العملية التعليمية التعلّمية وهما المعلّم والمتعلّم، وتزيد الصعوبة عند تعلم اللغة الثانية (اللغة الفرنسية)، لأن المتعلم يبدأ بإسقاط مكتسباته اللغوية في اللغة الأم على اللغة الثانية، وكلما زاد اختلاف اللغات زادت صعوبة العملية التعليمية مما جعل المدرسة الجزائرية وخاصة المرحلة الابتدائية تعيش تعدّدا لغويا أثرّ بالدرجة الأولى على تمكّن المتعلّمين من لغتهم الأم، ومدى قدرتهم على صيانتها من عدة ظواهر من بينها "التّداخل اللّغوي".

ورغم كلّ الإصلاحات المسجّلة في قطاع التّربية، إلاّ أنه لوحظ فشل ذريع على مستوى النتائج الدراسية خلال السنوات الماضية، حيث أظهر التّلاميذ عجزا كبيرا في التّحكم؛ سواء في لغتهم العربية أو في اللُّغة الفرنسيَّة، وإذا علمنا أن تعلم الأطفال في هذه المرحلة (الابتدائية) للغة العربية يتم بيسر وسهولة، فإنّ تعلّم اللّغة الأجنبية هو عكس ذلك؛ أي تعترضه صعوبات كثيرة، قد تفضي أحيانا إلى الفشل ممّا يؤدّي إلى الوقوع في ظاهرة التّداخل اللّغوي، وبحكم أنّ المتعلّم أكثر ما يتعلمه في المراحل الأولى من تعلّمه هو الأصوات؛ فبالضرورة يقع التداخل الصوتي بين لغته الأولى واللغة الثانية.

وتكمن أهمية هذا البحث في التّعرف على مدى شيوع ظاهرة التّداخل الصّوتي عند تلاميذ منطقة "ميلة"، والوقوف على مدى تمكّن التّلميذ في هذا المستوى من اللّغة الفرنسية، وإلى أيّ حدٍّ يصعَب على الفرد الفصل بين الأنماط اللغوية الكثيرة التي يعيشها، حيث إنّه يتحدث بالعربية حينا وبالفرنسية حينا آخرا، وبالعامية في أغلب الأحيان.

وعليه، ويكون الإشكال الذي نطرحه على الشكل التالي: "ما هي مظاهر التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي على المستوى الصوتي؟"

ومن هذا التساؤل تتفرع تساؤلات فرعية كالآتي:

- هل للسّن المبكّر في تعليم اللّغة الثانية تأثير في التّداخل الصّوتي؟
- كيف يمكننا الوقاية من الآثار السلبية للتداخل الصوتي؟

وحتى نتمكن من طرح المشكل طرحا صحيحا ننطلق من الفرضيات التالية:

- الفرضية الأولى:

نفترض أنّ التداخل الصوتي يحدث على مستوى الأصوات (الصوائت والصوامت في اللغة العربية وعلى مستوى المقاطع).

- الفرضية الثانية:

نفترض أن للتعليم المبكر تأثير في اللغة الثانية.

- الفرضية الثالثة:

نفترض أن تعرض المتعلم للّغتين في آنٍ واحد يقلّل من مظاهر التداخل بين اللغتين.

ولم يكن البحث في هذا الموضوع ترفا علميا تدفع إليه قلة الموضوعات المتاحة للدراسة، ولكنّنا رأيناه ضرورة دعت إليها حاجة المدرسة الجزائرية إلى دراسات تبحث عن طبيعة

الصلة الموجودة بين ميداني البحث اللساني والتعليمي من جهة، ورغبة في المساهمة في تقديم دراسة تطبيقية تبحث جانبا من جوانب التطبيق اللساني، وخدمة للبرامج التربوية الهادفة إلى اصلاح مناهج وطرائق تدريس اللغة الفرنسية في مدارسنا، حتى تأخذ حظها من التبسيط وتقترب أكثر من قلوب وأفهام دارسيها، وبالتالي تتلخص دواعي اختيارنا لهذا الموضوع في:

الأول ذاتي، إذ إننا نميل إلى مثل هذه الأبحاث، وخاصة أن هذه الدراسة تهدف على إبراز منزلة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المرحلة الابتدائية، وما ينجر عن تعليمها وعلاقة ذلك باللغة العربية، ولهذا يأتي هذا البحث ليبيّن مظاهر التداخل بين اللغتين والآثار والنتائج الناتجة عنه، وبحكم عمل إحدانا في القطاع التربوي كأستاذة مستخلفة في التعليم الابتدائي، لاحظنا بكثرة خلط التلاميذ ومزجهم بين نظام قواعد اللغتين العربية والفرنسية، وبالأخص في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، وذلك بحكم أنها السنة الأولى التي يتم فيها تعليم اللغة الفرنسية. والثاني موضوعي يتعلّق بأهمية الموضوع وعلاقته باللغة العربية، باعتبار أن اللغة مرآة المجتمع، وانتشار ظاهرة التداخل في أوساط المتعلمين ولجوئهم على استعمال ألفاظ عاميّة وأخرى أجنبية في القسم، وكذا معايشتنا للوقاع المزري الذي تعانيه لغتنا في بلاد تعاني من التعددية اللغوية، إضافة إلى إبراز مواطن التداخل على المستوى الصوتي، أملا في الوصول إلى بعض الحلول التي تجعل المتعلم يتمكن من اللغة العربية الفصحى دون إدخال لغات أخرى، ولا حتى التأثر بلغته الأم.

وكان الهدف من هذه الدراسة، ملاحظة التلاميذ أثناء تواصلهم داخل القسم، من أجل الكشف عن هذا التداخل اللغوي بين اللغتين، وما يصاحب ذلك من ظواهر ونتائج، والكشف أيضا عن مدى انعكاسات هذا التداخل على اللُّغة العربيَّة، التي تمثل هوية الطفل الجزائري وانتمائه خاصة في ظلّ التباين الكبير للآراء بين سلبيات وإيجابيات التعليم المبكر للغة الأجنبية لا سيما قبل أن يتقن الطفل لغته العربية.

وقد استعنّا في هذه الدراسة بمنهج تحليل الأخطاء، الذي يظهر أثناء جمعنا جملة من التداخلات اللغوية وتصنيفها إلى أنواعها من خلال المتابعة الميدانية.

كما اعتمدنا في بحثنا خطة عمل مقسمة إلى مقدمة، مدخل وفصلين؛ أولهما نظري، والثاني ميداني وخاتمة، المدخل: تناولنا فيه مفاهيم نظرية لها علاقة بالموضوع كاللغة الأولى واللغة الثانية، اللغة الأمازيغية، الثنائية اللغوية، والفصل الأول: تحدثنا فيه عن مفهوم التداخل اللغوي، أسبابه، أنواعه، مستوياته ونتائجه، ثم تطرقنا إلى التداخل الصوتي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية برصد نظام اللغتين، وانهينا هذا الفصل بوصف الكتاب المدرسي للغة الفرنسية والعربية (المحتوى، الشكل والتقويم)، ثمّ الفصل الثاني، الذي احتوى على الجانب الميداني، إذ قمنا بمتابعة ميدانية (حصص)، ومقابلة مع بعض معلمي اللغة الفرنسية لولاية ميلة المعنيين بالدراسة، توصلنا بعد تحليل المتابعة الميدانية وأسئلة المقابلة إلى نتائج بالغة الأهمية على مستوى المنهاج، الطريقة التقليدية ومظاهر التداخل . ولقد أرفقنا هذين الفصلين بمقدمة تمهيدية وخاتمة جامعة لأفكارنا، ودراستنا النظرية والتطبيقية، ثم أضفنا مختلف الملاحق التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، وبعدها وضعنا قائمة المصادر والمراجع التي وظفناها في إنجاز هذا البحث، وأخيرا وضعنا فهرسا يضم الموضوعات المختلفة التي احتواها بحثنا.

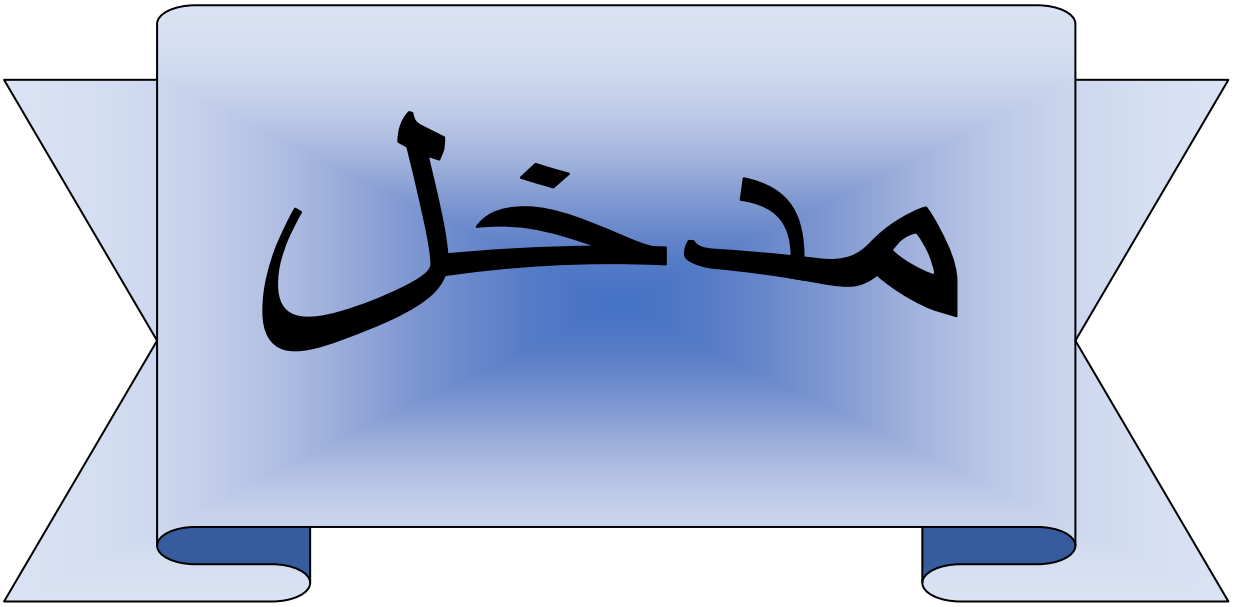
كما استندنا في بحثنا هذا على جملة من المصادر والمراجع أهمها: التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها (قدور نبيلة)، الصوتيات والفونولوجيا (مصطفى حركات)، التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري _مدينة بجاية أنموذجا_ (دراسة وصفية تحليلية) (معزوزن سمير)، وبعض المقالات (عبد الرحمان الحاج صالح).

وككلّ باحث اعترتنا بعض الصعوبات ونحن نقوم ببحثنا هذا، وبالأخصّ المعوق الرئيس الذي تعرضنا إليه، المتمثل في جائحة كورونا التي أدت إلى غلق

الجامعة، وبالتالي صعوبة التواصل فيما بيننا نحن والأستاذ المشرف، تحفظ بعض المعلمين على الإجابة عن أسئلة المقابلة، وعلى الّرغم من أن مواطن التداخل اللغوي بين المعلم والمتعلم داخل القسم كثيرة وواضحة بين اللغة العربية والفرنسية، إلاّ أن بعض المعلمين كانوا يسعون إلى عدم إظهارها قصدا؛ ولكن بفضل الله سبحانه وتعالى، الذي له كل الشكر والثنى، استطعنا تجاوز بعض هذه الصعوبات.

وتقديرا للمجهودات التي أثمرت هذا العطاء، واعترافا بمدى نجاح التوجيهات والنصائح التي قدّمت لنا من قبل الأستاذ المؤطر "معزوزن سمير" طيلة مدّة هذا الإنجاز نتقدم له بالشكر الخالص.

وأخيرا نسأل الله العون والتوفيق ونرجو من العالي القدير أن يهيّئ لنا جميعنا مزيدا من سداد الرأي وحسن العمل والقول، والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على رسوله الكريم.


مدخل

تعدُّ اللغة الأولى (العربية الفصحى) اللّغة الرّسمية في التعليم، والّتي تتفرّع بدورها إلى لهجات محليّة يستعملها النّاس في التّخاطب اليومي، وإلى جانب اللغة الأولى نجد اللغة الثانية والثالثة والرابعة... التي تندرج كلها في خانة اللغات الثانية. وتعدّد اللغات وتنوّعها في المجتمع يؤدي إلى بروز ظواهر لغويّة عديدة: كالازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، التعددية اللغوية في المجتمع عامة ولدى الفرد خاصة، والتداخل اللغوي...

وغني عن البيان، أن في بلدان المغرب العربي تستخدم أكثر من لغة. وفي هذا السياق يقول جلبير جرانغيوم (Gilbert Grand guillaume) عن اللغة العربية في العالم العربي: "تستخدم في بلدان المغرب الحالي، ثلاث لغات، العربية والفرنسية ولغة الأم، أمّا الأوليّان، فلغة الأم الحقيقية الّتي يستخدمها الناس دائما في خطابهم اليومي لهجة هي العربية أو البربرية وليست هذه اللغة الأم إلّا في حالات نادرة جدّا".[1] فمن خلال هذا التعريف يتبيّن لنا أنّ الوضع اللغوي ببلدان المغرب العربي عامة والجزائر خاصة يستخدم أربع لغات متفاوتة وهذه اللغات هي العربية الفصحى، الفرنسية ولغة الأم الّتي تنقسم إلى لغة أمازيغية في بعض المناطق ولغة عامية قريبة إلى الفصحى في المناطق الأخرى.

1. اللغة الأولى (لغة المنشأ/اللغة الأم):

يعرف محمد أحمد العمايرة اللغة الأم بقوله: "هي اللغة الّتي يكتسبها الطفل من والديه عادة، أو من البيت الذي يمضي فيه سنوات عمره المبكرة، وكان من الشائع أنّ هذه اللغة تنمو وتكتمل في حدود السنوات الأربع الأولى من النشأة، وأنّها عادات يقلّد بها الطفل والديه، ويثاب على ذلك وتنتهي بالاكتساب"[2].

[1] لويس جون كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، مر: سلام بزي حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2008، ص89.

[2] بحوث في اللغة والتربية، دار وائل، عمان، 2001، ص51.

يعقّب جان لويس كالفي (Jean-Louis Calvet) على التعريف الّذي تورده القواميس الشائعة بأنّ اللغة الأم هي لغة البلد الّذي فيه ولدنا، بقوله: "إنّه لا يغطّي الحالة العامة للغة الأم، فالفرنسية بلا ريب هي اللغة الأم لفرنسي ولد في اليابان ونشأ في محيط يتحدّث بالفرنسية وعلى العكس من ذلك فإنّ فرنسيّا من أبوين أصولها أجنبية لم يعودا يتحدثان بغير الفرنسية، يستطيع تماما أن يعتبر لغة يجهلها لغة أجداده الأبعدين "لغة أمّا" له إن كان لا يعدّ نفسه فرنسيّا على المستوى العاطفي، وهكذا فإنّ اللغة الام يمكن أن تكون حينا لغة الأم وحينا آخرا لغة الأم _الوطن_"[1] .

إنّ نقد لويس كالفي للتعريف الشائع في القواميس يبدو منطقيا جدّا، فقد تكون اللغة الأم هي الّتي يكتسبها الطفل من والدته أو تتوارثها الأجيال من الأجداد من جهة، وقد تكون اللغة الرسمية للوطن الّذي يعيش فيه فيكتسبها ويتعلمها منه.

2. اللغة الثانية (الفرنسية):

لقد تزامن ظهور اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري اللغوي مع التّواجد الكولونيالي الفرنسي في الجزائر، فهي غنيمة الحرب[2]؛ حيث إنّها احتلّت مكانة بين اللغات الوطنية، إذ تعدّ شبه رسميّة في البلاد وأصبحت تنافس اللغة العربية رغم أنّها دخيلة علينا، إلّا أنّها تستعمل مثلها مثل العربية أو أكثر فتداولت على ألسنة العامة وأصبحنا نتكلّم الفرنسية بشكل تفرضه عملية التواصل اللغوي الاجتماعي وهي سائدة في معظم القطاعات اقتصادية كانت أو إدارية أو إعلامية، فقد خصّصت قناة جزائرية تتكلّم بالفرنسية، إضافة إلى كلّ هذا نجد اللّافتات المعلّقة على أسماء الشوارع والمحلّات مكتوبة بالفرنسية.

ومهما قيل تبقى الفرنسية فاعلة ومستعملة في المجالات الرّسمية والإدارية ممّا أدّى بالجزائريين إلى المزج بينها وبين اللغة الأم سواء العربية أم الأمازيغية.

---

[1] حرب اللغات والسياسات اللغوية، لويس جان كالفي، ص153.

[2] وردية لاصب، الواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، دار هومة، ط 2009، الجزائر، ص69.

3. اللغة الأمازيغية:

تعدّ الأمازيغية لغة وطنية في الجزائر تغطي جزءا كبيرا من الوطـــن بلهجات مختلفة، وهي لغة المنشأ لسكان بني مازيغ، وهي من أقدم اللغات الموجودة بالجزائر، ولكن مازالت متداولة إلى يومنا هذا في مجالات الحياة اليومية. كما تعتبر من المقوّمات الأساسية للشخصية الوطنيّة، وتقدّر نسبة المتحدثين بالأمازيغية في الجزائر ثلاثون بالمئة (30%).

وما نلاحظه هو أنّ الأمازيغية حافظت على الأصوات الأولى لها كونها لم تتعرّض للدّخيل أكثر من غيرها من اللغات، كما حدث للأخريات لأنّها في مناطق معزولة، لها كتابة خاصة بها المتمثلة في "التيفيناغ"[1]، وإنّ أقدم نقش أمازيغي يعود إلى أكثر من ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد كُتِب بخط التيفيناغ، وهذا الأخير هو الكتابة الأخيرة للأمازيغ.

4. الازدواجية اللغوية (Bilinguisme):

إنّ مصطلح "الازدواجية اللغوية" لم يحظ باتفاق على مفهوم محدد له، فبعض الباحثين يطلقه على: "وجود مستويين لغويين في بيئة لغوية واحدة"[2]؛ أي لغة للكتابة ولغة للمشافهة، أو للحياة اليومية العادية ولغة للعلم والفكر والثقافة والأدب، وظهر هذا المصطلح في إطار الصراع بين الفصحى والعامية، يقول المهتمون بدرس اللغة في صورتها "المنطوقة": "إنّ العربية ليست لغة اتصال منطوق بين الناس في حياتهم اليومية، وإنما هي لغة خاصة "مكتوبة" في الأغلب، لا يستطيع استعمالها أحد إلّا بعد جهد جهيد"[3].

---

[1] التيفيناغ: جمع مؤنث "Tafing" وتعني على أرجح الأقوال: الخط أو العلامة أي الأبجدية (أبجد) وهو أعظم الإنجازات الّتي توصلّت إليها هذه اللغة في وقت لم تكن الكتابة قائمة، فالتيفيناغ هي الكتابة الأصلية للأمازيغ. (ينظر صالح بلعيد في المسألة الأمازيغية، ط2، دار هومة، الجزائر، ص96).

[2] ينظر: عبد الرحمان بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997، ص11.

[3] ينظر، عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 1990، ص82.

وعرّف "شارل فرجسون" الازدواجية اللغوية على أنّها: "وضع لغوي ثابت نسبيا يكون فيه – بالإضافة إلى لهجات اللغة (والّتي قد تشمل لهجة معيارية أو لهجات معيارية إقليمية)– نوع من اللهجات مختلف اختلافا كبيرا عن غيره وفي الغالب معقّد نحويا وتعلم هذا النمط يتم أساسا بواسطة التعليم الرسمي، ويُستعمل في معظم الأغراض المكتوبة والأحاديث الرسمية، لكنّه غير مستعمل في المحادثة العادية من قبل أي قطاع في المجتمع"[1]؛ نفهم من تعريف "فرجســـون" أنّ الازدواج اللغــوي يخصـــص وظيفـــة لكل من الفصـــحى والعامية، فالفصحى للاستخدام الرسمي في المدارس والجامعات والمعاهد وهي من يخدم هذا القطاع، لكنّه لا يستخدم لقضاء الحاجات اليومية العادية، وتكون العامية هي الأنسب للاستخدام اليومي بين عامة الناس.

ممّا سبق يتجلى لنا أنّ الازدواجية اللغوية في الجزائر ترتبط بين العربية الفصحى والعامية، حيث إنّ العربية الفصيحة تظهر عند نخبة من المثقفين الجزائريين وبأماكن محددة كما سبقنا الذكر، وهي تستعمل كأداة تعبير في الملتقيات، كما أنّها تعدّ وسيلة للتبليغ وأداة الفكر والثقافة، أمّا العامية فتستعمل في الحياة اليوميـــة في المجالات الحميمية بين الأصدقاء، في الأوساط الأسرية من قبل الأغلبية.

5. الثنائية اللغوية (Diglossie):

تعدّ الثنائية اللغوية الوضع اللغـــوي لشخص ما أو لجمـــاعة بشرية معينة تتقن لغتين، دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميّزة في لغة أكثر ممّا هي في اللغة الأخرى[2]؛ أي أنّ الثنائية اللغوية هي أن يتقن الفرد لغتين مختلفتين، بدرجة متقاربة كالجزائري

[1] إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة بين النظرية والتطبيق، الرياض، ط1، 1996، ص21.

[2] ابن فارس (أحمد بن زكرياء)، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1986، ج1، ص163.

الذي يتقن اللغة العربية بصفتها اللغة الأم الفرنسية الّتي تعلّمها كلغة ثانية، سواء أتقنها كلغته الأم، أم أقل درجة إتقان.

فمعجم اللغة العربية المعاصرة أطلق مصطلح "الثنائية اللغوية" على استعمال لغتين أو تعايشهما جنبا إلى جنب في مجتمع معين مثل بعض الدول الإفريقية الّتي تتكلّم السّواحلية والانجليزية، أو السّواحلية والفرنسية[1].

اقترح "محمد علي الخولي" تعريفا يبيّن فيه تنوّع حالات الثنائية اللغوية وظروفها ودرجاتها وأنواعها، يقول فيه: "الثنائية اللغوية هي استعمال الفرد أو الجماعة للغتين بأي درجة من درجات الإتقان ولأيّة مهارة من مهارات اللغة ولأي هدف من الأهداف"[2]. ولعلّ هذا التعريف أكثر شمولا من التعاريف الأربعة* الّتي ذكرها محمد علي الخولي في كتابه، والّتي تميزت بالنقص والغموض نوعا ما.

إذا الثنائية اللغوية في الجزائر تكون بين اللغة الفرنسية الّتي لها مكانة مهمّة في السّاحة الثقافية وفي عقول الجزائريين والعربية بالدّرجة الثانية، فنلاحظ أنّ الفرنسية انتشرت مع الاستعمار الفرنسي (1830 – 1962) وامتدت لجميع المناطـــــق وحتّى بعد الاستقلال، وأصبح تأثيرها قويا وتوظّف على نطاق واسع في وسائل الإعلام والتعليم على وجه الخصوص، وكذا التواصل الشفوي وهذا ما جعلها تؤثر على العربية وأساليبها.

---

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الرياض، ط1، 2008، ج1، ص333.

[2] محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح، عمان، ط1، 2002، ص18.

*وردت تعاريف أخرى في كتاب الحياة مع لغتين لمحمد علي الخولي نذكر منها:

- أن يتكلّم الناس في مجتمع ما لغتين.
- أن يعرف الفرد لغتين.
- أن يتقن الفرد لغتين.
- أن يستعمل الفرد لغتين.

القسم النظري

الفصل الأول:

التداخل الصوتي للإنتاج الشفهي للتلاميذ

تمهيد:

تسهم ظاهرة التداخل اللغوي في تعلّم اللغات، ومن ثمة تساعدنا هذه الظاهرة في تعليم اللغة الأولى واللغة الثانية بفاعلية وحل صعوبات تعلم اللغة الثانية ومشكلاتها. وتواجه ظاهرة التداخل اللغوي متعلم اللغة الثانية بسبب تأثره بالنظام اللغوي للغته الأولى. والنّظام الصوتي هو أكثر الأنظمة تجليا في الإنتاج الشفهي للمتعلم في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي لأن المتعلم يتعلم نطق الحروف وكتابتها.

وفي هذا الفصل سنكشف عن جوانب التداخل اللغوي وتحديد أسبابه وأنواعه ونتائجه في إطار تعلّم اللغة الثانية، مع التركيز على أهم مستوى له ألا وهو المستوى الصوتي (التداخل الصوتي) من أجل التقليل من الصعبات التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية، ولإعانة المعلم على تقديم طريقة مناسبة في تعليم اللغة الثانية بناءً على التداخل اللغوي.

I- التداخل اللغوي

I-1- تعريف التداخل اللغوي :

•**لغة:** يقول "ابن منظور" في كتابه لسان العرب: "التداخل هو الالتباس والتشابه، وهو دخول الأشياء في بعضها البعض"[1].

وجاء في أساس البلاغة للزمخشري تعريف مصطلح "التداخل" بأنه: "دخل هو دخيل فلان، وهو الّذي يداخله في أموره كلّها، وهو دخيـــل في بني فلان إذا انتسب معهم وليس منهم، وهم دخلاء فيهم"[2]

فالتداخل، إذن، هو دخول شيء في شيء آخر، بمعنى تداخل لغة في لغة أخرى، فينتج عنه لغة مركّبة ثالثة تكون مزيج بين اللغتين، وتكون ظاهرة التداخل اللغوي بنسبة كبيرة لدى مزدوج اللغة.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت، 1988، ج2، ص957.

[2] الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيـــروت، ط1، (1419هـ/ 1998م)، ج1 ص281.

- **اصطلاحا:**

اتّفق العلماء على أنّ التداخل اللغوي* اصطلاحا يدخل في إطار التأثير والتأثر عامة وفي التأثير بين اللغات خاصة، إذ يعبّر عن المخالفات بين اللغات بسبب الاحتكاك بينها، وهي ظاهرة موجودة. وعرّفه "عبد الرّحمان الحاج صالح بقوله: "دخول الجمل في بعضها البعض أو تفرّع جملة عن جملة أخرى، أي وجود جملة فرعية داخل جملة أصلية"[1]. كذلك عرّفه "ويليام ماكاي" William Makey بأنّه: "استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغة ما أثناء حديثنا أو كتابتنا للغة أخرى"[2]. كما اهتم به اللغويون المحدثون منهم " أوريال فانيريش" Uriel Weinreich على أنّه: "الابتعاد عن معيار اللغة، أي عن مقياس ضوابطها"[3].

وممّا سبق نستنتج، أنّ التداخـــل احتكاك يحدثــه المستخدم للغتين أو أكثر بطريقة عفوية، فالمتكلم أثناء استعماله للغة أخرى قد يحتاج إلى عناصر غير متوفرة فيها فيلجأ إلى لغته الأولى (القياس على قاعدة سابقة). وقد حدث التداخل اللغوي قديما بين لغات العرب المختلفة فيما بينها في تأدية بعض العناصر اللغوية فقط، أمّا في وقتنا الرّاهن يحدث هذا التداخل تقريبا وبصفة كبيرة بين اللغة العربية ولهجاتها.

*التداخل مصطلح شبيه بالتدخل إلّا أنّه يوجد فرق بينهما، فالتداخل هو تأثير متبادل: (ل1) في (ل2) و (ل2) في (ل1). ويكون غالبا بين لغتين متساويتين من حيث الهيمنة، وقد يكون بين لغة قوية وأخرى ضعيفة. أمّا التدخل فهو تأثير من طرف واحد (ل 1) في (ل 2) أو (ل2) في (ل1). ويكون غالبا من اللغة الأقوى وقد يكون من اللغة الأضعف، (محمـــد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص92_93).

[1] عبد الرّحمان الحاج صالح، مشروع الذخيرة اللغوية وأبعادها العامة التطبيقية، مجـــلة الآداب، جامعة قسنطينة معهد الآداب، العدد3، 1996، ص35.

[2] William Makey, bilinguisme et contact des langues, Ed, Klinc Ksiet, Paris, 1976, p401.

[3] Uriel Weinreich, languages in contacts, New Yourk publication of the linguistics cyrcle, 1953, p148.

I-2- أسباب التداخل اللغوي وأنواعه :

1-2-1- أسباب التداخل اللغوي:

I-2-1-1- التاريخية :

من أهم الأسباب الّتي أدّت إلى ظهور التداخل اللغوي الأسباب التاريخية، ويعود ذلك بالدّرجة الأولى إلى الاستعمار والحروب الطويلة بين الشعوب والاحتكاك الناتج عنها في اللغة سواء لغة المستعمِر أم لغة المستعمَر.

فرض الاستعمار هيمنته على المستعمر، وذلك في كل مؤسساته (سياسية، اقتصادية، واجتماعية) ومحاولته لإحلال الفرنسية محلّ العربية وجعل تعليمها يقتصر في المساجد والزوايا، ويظهر أثر التداخل بين اللغتين الفرنسية والعربية في بعض المصطلحات مثلا: (كليت الفرماج، صدمتو الطوموبيل).

I-2-1-2- الاجتماعية :

الهجرة سواء كانت داخل البلاد الواحدة كالنّزوح نحو المدن والعواصم الكبرى للبحث عن حياة أفضل، وكذا الانتقال إلى الجامعات والمعاهد العليا الّتي تضمّ الطلبة من مختلف البيئات والثقافات وكلّ واحد منهم يحمل لغته ولهجته الخاصة أو بين البلدان الأخرى، وهذا يؤدّي إلى:

- ✓ تقليد بعضهم البعض ممّا سبّب هجرة الألفاظ وتداخلها.
- ✓ تسرّب لغة ما إلى لغة أخرى.
- ✓ احتكاك اللغات واختلافها نتيجة التّجاور، وهذا ما يحدث بين التّجمعات واللقاءات الموسمية.

وتزداد عملية التّبادل والأخذ والعطاء بين اللغات المختلفة، كلّما زاد التّقارب المكاني أو تجاورت تلك الشعوب[1].

[1] عبد الفتّاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، د.ط، 1995، ص91.

إضافة إلى الزواج المختلط بين الجنسيات (أم عربيّة مع أب فرنسي والعكس). وما يترتّب من نزاع حول أيّ لغة أصح للكلام في المنزل، ولكن غالبا ما نجد الأم هي الّتي تنجح في تسليط رأيها (لغتها)، لأنّها هي الأقرب للطفل.

والجدير بالذِّكر، أنّ الأحداث السياسية السريعة في العالم لها تأثير واضح على مصير اللغة العربية لدى الشعوب العربية وغير العربية، والنّظرة القديمة إلى العربية الّتي كانت مفخرة واعتزاز الفكر العربي أضحت في يومنا هذا لغة يُنظَر إليها نظرة احتقار.

I-2-1-3- الثّقافية :

للإعلام أثر بالغ في اللغة العربية، هذا بما يحدثه من تداخل لغوي عن طريق الصحافة الّتي استخدمت لغة خاصة بها تسمّى باللغة المحايدة لا هي بالفصحى ولا بالعامية، إذ أصبح لديها قاموس لغوي خاص بما يميل إلى الحداثة وعصرنة اللغة ومواكبة التّطـــور العلمي واللغوي، وهذا القاموس لا صلة له بالعربية، حيث يقول "عز الدّين ميهوبي" في انطلاق اليوم الدراسي حول اللغة العربية في الصحافة المكتوبة: "إنّ نوعا من التراخي مع العربية، واللجوء إلى التعامل السهل وتعويم هذه الأخيرة يحث اليوم في الصحافة الجزائرية، أضحى الصحفيون -حسب قوله- يسوُّون ما بين اللغة الرسمية واللغة المستعملة في الشارع، ويوّظفونها بصورة لا تحرجهم"[1]. إضافة إلى الإذاعة المحلية الّتي تستعمل العامية من أجل إيصال الفكرة بدعوة الانفتاح الإعلامي، إذ نجدها في أغلب برامجها تلجأ إلى المخاطبة بالعامية، فتستعملها بحجّة إيصال المعلومة لجميع فئات الشعب، وهذا ما أثّر سلبا على تعميم العربية الفصحى.

I-2-1-4- النّفسية :

إن كان للإنسان قلب فإنّ للعربية قلبا نابضا وهو الاعتزاز[2]، ومنها فالانبهار باللغات الأجنبية والتعلق بها يؤدي بالضرورة إلى ضعف الاعتزاز بالعربية وجعلها تقتصر على الدّين والقرآن الكريم وتهميشها في التّعامل، حيث جعلوا للغات الأجنبية مكانة مرموقة، فأصبح التعامل بها وتعلّمها إنجازا عظيما ومسايرا للتطور والتقدم، كما أنّ استعمال المتعلمين للتداخل

[1] جريدة الخبر، الأربعاء، 24 مارس 2010، ص19.

[2] إبراهيم بن علي الدبيان، الصراع اللغوي، بحث مقدّم لمؤتمر علم اللغة الثالث، كلّية دار العلوم جامعة القاهرة، ص13.

اللغوي من أجل التميّز وإثبات الذات أمام الآخرين، وكذلك التّخلص من العقد النفسية والعجز اللغوي الّذي يعانون منه.

I-2-1-5- اللغوية :

- ✓ حدوث فجوة عميقة في معجم العربية الفصحى، فهي تتكوّن من ثغرات لغوية عديدة في مجال المفاهيم وكذا اختلافها من بلد لآخر، ومن كاتب لآخر[1].
- ✓ اهتمام المعلمين بالأخطاء الكتابية وإهمال الأداء اللغوي بالرّغم من أنّهم يدركون أنّ النمو اللغوي يتمّ عن طريق مهارتي الاستماع والكلام والّذي يترجم بدوره إلى القراءة والكتابة.
- ✓ الضرورة تفرض على المتكلّم استعمال ألفاظ اللغات الأجنبية للتعبير عن أشياء تختص ببيئة معينة لا وجود لها في بيئة أخرى.
- ✓ عدم تمكن الفـرد من لغتـــــه أو ما يعرّفه "محمد علي الخولي" بضعف الرّقيب[2]، والّذي يقصد به عدم امتلاك الفرد الرّصيد الكافي من القوانين اللغوية ممّا يجعله يستعين باللغات الأخرى للتعبير عن رغباته أو متطلّباته.
- ✓ الترجمة هي الأخرى تفرض الهيمنة اللغوية، حيث يلجأ المترجم إلى تداخل في اللغتين.

I-2-2- أنواع التداخل اللغوي:

يمكننا أن نقسّم التداخل اللغوي إلى نوعين هما التداخل السلبي والتداخل الإيجابي:

I-2-2-1-التداخل السلبي:

ويقع هذا النّوع من التداخل للمتعلم وهو يحاول أن يتكلّم باللغة الثانية، حينما يستبدل بصورة لاشعورية عناصر من لغته الأم المتأصّلة في نفسه بعناصر من اللغة الثانية، ويتسبب هذا النوع في كثير من الصعوبات الّتي يواجهها الطالب؛ أي أنّ هذا المتعلّم يقع في صعوبات

[1] رشيد فكلاوي، أثر التداخلات اللغوية في الأداء الكلامي عند الطالب الجامعي دراسة في عيّنة من طلبة قسم اللغة والأدب العربي، جامعة بجاية، 2005_2006، ص13_14.

[2] محمد علي الخولي، الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتّوزيع، 2005_2006، ص102.

عديدة نتيجة تعلّمه للغة الثانية، إذ ينتقل ويستبدل بصورة لا إرادية عناصر من لغته الأم إلى هذه اللغة الثانية، ومنه فهو يقع في تأثير سلبي أو ما يعرف بالتداخل السلبي.

I-2-2-2- التداخل الإيجابي : ويقع هذا النوع من التداخل عندما يحاول المتعلّم فهم ما يسمع من اللغة الثانية، وكلّما ازداد التشابه بين لغة المتعلم الأم واللغة الثانية الّتي يتعلمها أصبح فهم اللغة الثانية أيسر. وهذا ما نلاحظه مثلا لدى الناطقين باللغات اللاّتينية، حيث يستطيع المتعلمون الإسبانيون فهم ما يسمعونه من اللغـــة الإيطالية أو الفرنسية التي يتعلّمونها، ولكن عندما يريد المتعلم أن يستخدم كلمة فرنسية مثلا مشابهة لكلمة في لغته الأم فإنّه قد يقع في الخطأ. فهـــنالك فرق كبير بين تعـــلّم كلمة، وبين كيفية استعمالها في الكلام، وعندما يتعلّم الفرد لغة ثانية فإنّه يميل إلى إخضاعها إلى أنماط لغة الأم.

ومنه، نستنتج أنّ المتعلم أثناء تعلمه للغة الثانية المشابهة للغة الأولى (اللغة الأم) يسهل عليه الأمر (تعلّمها). لكن قد يقع في أخطاء أثناء استعمالها لأنّه يلجأ إلى قاعدة سابقة، فهو يُسقِط اللغة الثانية على قواعد وتراكيب اللغة الأولى (اللغة الأم).

1-3- مستويات التداخل اللغوي ونتائجه:

1-3-1- مستويات التداخل اللغوي

1-3-1-1- المستوى الصوتي:

التداخل الصوتي يتسبب في ظهور لهجة جديدة تختلف عن لهجة الفرد حيث تبدو واضحة في اختلاف في النبر والقافية، والتنغيم وأصوات الكلام، وحتى إذا كانت الوحدة الصوتية (الفونيم) موجودة في لغة الأم واللغة الثانية فإنّ نطقهما يختلف صوتيا، ممّا يؤدّي إلى ظهور تلك اللهجة الأجنبية في كلام المتعلم، ويضرب لنا "ويليام ماكاي" مثالا على ذلك فيقول: "إنّ الوحدة الصوتية {B} يتطلّب نطقها حصرا للهواء وذبذبة الحبال الصوتية لإنتاج الصوت. وعلى الرّغم من أنّ هذه الوحدة الصوتية موجودة في اللغات الألمانية والإنجليزية والفرنسية والروسية، فإنّ كمية الصوت المنتج تختلف من لغة إلى أخرى، ويمثَّل للاختلافات النسبية في التصويت بالنقاط{...} في الشّكل التّالي:

- ✓ الألمانية {...}

- ✓ الإنجليزية {.....}
- ✓ الفرنسية {.....}
- ✓ الرّوسية {.....}

وأثناء الكلام باللغة الثانية يتأثر المتعلم بعادته في نطق الصوت {B} بلغته الأم فيحصل فرق صوتي (فونيتيكي)"[1]، إذًا لكلّ وحدة صوتية كمّية صوت تتباين من لغة إلى أخرى –كما سبق الذكر آنفا–، لذا فالمتعلم عند محاولته النّطق بأصوات لغةٍ ثانية يتأثّر بلغته الأم ليَنتُج فرقا جليا بين الأصوات.

1-3-1-2- المستوى النّحوي:

يؤدّي تأثير نحو اللغة الأم على نحو اللغة الثانية إلى وقوع المتعلم في أخطاء تتعلق بنظم الكلام (أي ترتيب أجزاء الجملة)، وفي استخدام الضمائر، وفي استعمال عناصر التّخصيص ("ال" التّعريف)، أزمنة الأفعال وحكم الكلام مثل: (الإثبات ، النفي ، الاستفهام، التعجب... الخ) لذلك فالطالب السنغالي من الناطقين بلغة الولوف أو المندنجا مثلا فقد يجد صعوبة في استخدام الضمائر وأسماء الإشارة لدى تعلمه اللغة العربية يقول :"هذا البنت الطويل هو أختي وهو يدرس معي" ومعلوم أن الخلط بين المذكر والمؤنث في اللغة العربية قد يؤدي الى اللبس في المعنى وإعاقة الاتصال والتفاهم [2].

وعبيه، فإن الطالب لا بد ألا يخلط في نحو اللغة سواء الأولى أم الثانية حتى لا يقع في الصعوبات التي من شأنها أن توقعه في التداخل بين اللغتين.

1-3-1-3- <u>المستوى الدلالي:</u>

عندما تضم اللغتان الأولى والثانية كلمة واحدة ولكنها تستعمل بمعنيين مختلفين فإن متعلم اللغة الثانية قد يميل إلى فهم تلك الكلمة بمعناها في لغته الأولى والأمثلة كثيرة في هذا الباب: فكلمة " location" بالفرنسية تعني " تأجير" وفي الإنجليزية تعني "موقع" والبون الدلالي شاسع

[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض: جامعة الرياض، 1979، ص183.

بينهما ويسمي الفرنسيون هذا النوع من الكلمات المتشابهة شكلا المتباينة مضمونا بالأخوات المزيفات، وهو ينقسم إلى عدة طرائق تتمثل في:

أ- **التقليص الدلالي:** إن أكثر ما تتعرض إليه الكلمة هو التخصيص فبعد أن تكون عامة تخصص ومن أمثلة ذلك:

Essence ←إيصانص (خاص بالبنزين)

Casse ←كاسة (خاص بالمحتسب)

Professeur ←بروفيسور (خاص بالأستاذ)[1]

ب- **التوسيع الدلالي:** وقد تتجه الكلمة عكس الحالة الأولى الى توسيع معناها الدلالي فيتسع مجالها:

Vapeur ←بابور (توسع من الباخرة الى الكانون البترولي)[2]

ج- **التحول الدلالي:** كذلك قد يشكل التدخل اللغوي تحولا على مستوى الدلالة، فينتقل معنى الكلمة إلى معنى كلمة أخرى مثلا كلمة (caillasse) التي تعني كياس[3] تحولت من معنى الحجارة الى الطريق المعبدة بالحجارة.

د- **التحقير (التصغير) الدلالي:**

ومن الوسائل المستخدمة لإدماج الكلمات الأجنبية: التصغير، مثل "fabrica" اشتقت للدلالة على "معمل" من الفعل " مفبرك" بمعنى اصطنع[4] .

1-3-1-4- المستوى التركيبي:

تتمثل في تنظيم بنية جملة في لغة "ب "وفق بنية اللغة "أ"، كما هو الحال بين اللغة العربية واللغة الفرنسية.

---

[1] الطيب البكوش، إشكالية اندماج الدخيل في المعجم، المعجمية، ع3، الجمعية المعجمية التونسية، 1987 ص56.

[2] المرجع نفسه الصفحة نفسها.

[3] عباس الصوري، التداخلات اللغوية وأثرها في المجال الثقافي العربي، مجلة اللغة العربية، مجمع اللغة العربية بالقاهرة،2002، ع 96، ص57.

[4] يمينة تومي ستيواح، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية، تأثير الفرنسية في اللغة العربية، رسالة دكتوراه، قسم الترجمة، جامعة الجزائر، 2006-2007، ص 104.

وكنموذج لمثل هذا التداخل: أن الناطق بالإيطالية يمكن أن ينتج وفق النموذج الجاري لجمل مثلا:

Vienne la piaggia ⟵ المطر وصل.

Suana il téléfino ⟵ الهاتف يرن.

ويقصد بالجملة الأخيرة مثلا بالفرنسية sonne le téléphone والأصح le téléphone sonne (sujet+verbe) في تركيب اللغة الفرنسية [1].

1-3-1-5- <u>المستوى المفرداتي:</u>

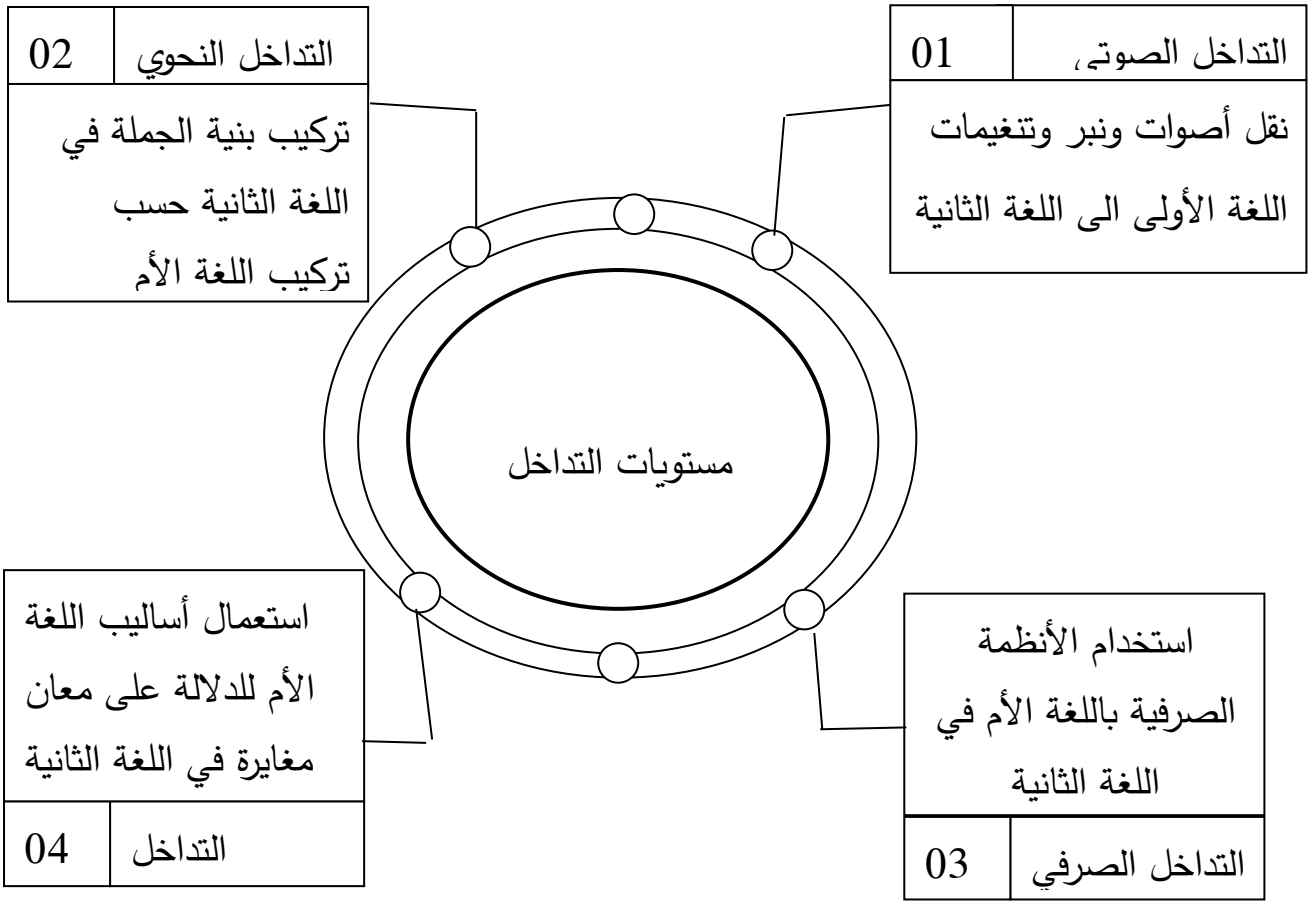
أبسط هـــذه التداخلات: الأصدقاء المزيفين les faux amis مثل كلمة gagner في الفرنســـية معـــناها ربـــح، لكـــن فـــرنسية افريقـــيا تستخـــدمها بمعنى أمتـــلك. وأيضا مثل: ma femme a gagné petit الزوجة ولدت صبيا.

ويعدّ "فانرايش" التداخل ظاهرة فردية وحين يبلغ التداخل الإفرادي أوج منطقته فإنه ينتج الاقتراض، فبدل أن نبحث في لغتـــنا عن مقابـــل صعب العثور عليـــه لكلمة في لغة أخرى، نستخدم مباشرة هذه الكلمة بتكييفها مع نطقها، لذا فالاقتراض ظاهرة جماعية بينما التداخل عكسه ظاهرة فردية[2] .

[1] لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ت: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، 2006، ص 34-35.

[2] المرجع نفسه صفحة نفسها.

مخطط توضيحي لمستويات التداخل اللغوي الأربعة



1-3-2- نتائج التداخل اللغوي:

1-3-2-1- النتائج الإيجابية:

اتساع متن اللغة فالترجمة زادت ألفاظ اللغة واتسع متنها من خلال دخول الألفاظ الأجنبية عن طريق الترجمة والتعريب فهما يستميلان العديد من المجالات من أجل الاستفادة منهما في خدمة اللغة وزيادة متنها [1].

الإنسان اجتماعي بطبعه إذ يُمكّنه التداخل من التواصل مع أفراد مجتمعه وأفراد المجتمعات الأخرى نتيجة التبادل العلمي والثقافي والاجتماعي، ويظهر أثر هذه الاتصالات في المستوى الصوتي على شكل تداخل لغوي واقتراض واحتكاك لغوي.

[1] الطيب البكوش، إشكالية ادماج الدخيل في المعجم، ص 57.

لا يمكن للفرد أن يفهم لغته، إلا إذا أُتيحت له فرصة المقارنة بين نظام اللغة التي يتعلمها ونظام اللغة الأولى[1]، وبالتالي يتمكن من فهم النظام اللغوي الخاص بلغته الأولى والثانية، اذ لم يكن بمقدوره أن يصل إلى هذا الإدراك أو لم يتعلم اللغة الأجنبية، وإنّ تعليم لغة أخرى إلى جانب اللغة الأولى، والتعرف على الظواهر اللغوية ومميزات كل لغة عن نظيراتها من اللغات وإنّ تعلم اللغة الأجنبية ينمي الملكة اللغوية والإبداعية، وبما أنّ الإنسان كائن اجتماعي بطبعه لا يمكنه العيش منعزلا عن غيره، بل هو في اتصال دائم مع أفراد مجتمعه.

1-3-2-2- النتائج السلبية:

على الرغم من النتائج الإيجابية السالفة الذكر للتداخل اللغوي، إلا أنّ له جوانب سلبية أكثر أهمها:

- التضخم اللّغوي: تضخم المفردات زيادة عن الحاجة (الثروة اللغوية)، ويقول في هذا الصدد علي عبد الواحد: "... غير أنّها لم تقف في اقتباسها عن الأمور التي كانت تغزوها بل انتقل إليها كذلك من اللهجات كثير من المفردات والصيغ التي لم تكن بحاجة إليها لوجود نظائرها في متنها الأصلي، إلى هذا ترجع بعض العوامل في غزارة مفردات هذه اللغة وكثرة مترادفاتها"[2].
- الصراع اللغوي: هو تداخل في الأصوات وفي النسق الصرفي، والدلالي، فمثلا ممنوع التدخين مصاغة باللغة الفرنسية والصواب التدخين ممنوع (مبتدأ +خبر)، ذلك أنّ تلقين لغتين في آن واحد يؤدي إلى تدافعهما، فعدم استقرار نسقيهما في العضو الذهني المهيأ لحفظ الملكة اللغوية المكتسبة[3].

---

[1] رشيد فلكاوي، أثر التداخلات اللغوية في الأداء الكلامي عند الطالب الجامعي، رسالة ماجيستير، جامعة بجاية، الجزائر، 2005-2006، ص114.

[2] علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، مصر، 2004، ص115.

[3] محمد الأوراغي: التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب بالرباط، ط1، 2002، ص.11

- ضعف الملكة اللغوية التواصلية لدى الأفراد.
- إن طغيان العامية في العملية التعليمية في المدارس بحجة التبسيط وإيصال المعلومة بأقل جهد أدّى إلى تعطيل الملكة اللغوية عند الطفل.
- سيطرة التداخلات اللغوية على الساحة الثقافية والإعلامية، جعل الإعلام الأكثر تأثيرا على لغة المجتمع باعتباره يتفاعل كثيرا مع كل البرامج التي تُبثّ على حد قول "صالح بلعيد" في انطلاق اليوم الدراسي حول: " اللغة العربية في الصحافة المكتوبة لها تأثير في الارتقاء بلغة الجمهور، وفي التوجيه و التجنيد، لما تمتلك من وسيلة جماهيرية، نافدة مخترقة لكل الحواجز و الحجب، إذ أن الإعلام –على حدّ قوله– يستخدم قوة الكلمة، مشيرا في السياق نفسه إلى أن هذا الأخير يدخل في حركية التنمية اللغوية باعتبار اللغة ظاهرة اجتماعية تشكل حلقة في النشاط الإنساني المنتظم" [1].
- إن ظاهرة التداخل اللغوي تؤدي إلى تبعية اللغة الضعيفة للغة المسيطرة فيلاحظ أن المجتمعات التابعة تنفتح على ثقافات المجتمعات الرأسمالية المهيمنة فيكون للتفتح مضمون طبقي بالضرورة، هذا المضمون الطبقي يترسخ أكثر عن طريق اللغة الأجنبية كلغة تمتاز بالحيوية.

وعلى الرغم من هذه الآثار السلبية التي يخلّفها التداخل اللغوي، إلاّ أن هناك جهود تبذل، ودراسات تقام بهدف التقليص من مخلفات هذه الظاهرة، فمازالت مجامع اللغة العربية تقوم بجهود كبيرة للمحافظة على اللغة العربية من الدّخيل والعمل على إثراء وتعميم التعريب في جميع القطاعات مع الحرص على اللغة العربية الفصحى في التعليم، وذلك بسَنّ القوانين والإجراءات التي تضمن سيرورة التعليم الجيد في المدرسة.

1 صالح بلعيد، مقال اللغة العربية في الصحافة المكتوبة، جريدة الخبر، ع 5945، 2010/03/24.

II- التداخل الصوتي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية

تعدّ الدراسة الصوتية للأصوات العربية أو الفرنسية على حدّ سواء من بين أهم الدراسات في علم الأصوات، لأنها تمدنا بالأساسيات التي من دونها لا يمكن لدراسات أخرى أن تقوم. إذ تشهد اللغة العربية اليوم تداخلا صوتيا (للأصوات العربية والفرنسية) دخل عليها بالسلب والإيجاب، وفي هذا المبحث نوضح التداخل الصوتي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية.

II-1- النظام الصوتي للغة العربية وخصائصها :

II-1-1- المستوى الصوتي :

توصف أصوات كل لغة وتتميز بعضها عن بعض في اللغات بناء على اعتبارات عدة[1] أهمها:

1-مخارج الحروف والتي تعتبر النقطة التي يلتقي فيها طرفان من جدران أعضاء النطق ليمر الهواء من بينها إذ إنّ هناك الحروف الشفوية، مثل: الباء والميم والواو.....

2-الأوتار الصوتية وعملها أو توقفها عن العمل أثناء نطق الحروف، حيث إنّ بعض الحروف أثناء النطق يصاحبها رمز صادر من الأوتار الصوتية وبعضه يكون نتيجة احتكاك الهواء بالمخرج دون زمر، في مثل كلمتي "رائع" و"رائح" فالعين والحاء تنطقان من مخرج واحد وهو الحلق، فالفرق بينهما مبني على التزمير، إذ الحاء تتوقف فيها الأوتار عن العمل.

3-التجاويف بين أعضاء النطق (اتساع حيز الرئتين)، فصندوق الرئتين يشبه في ذلك صندوق الآلات الموسيقية الذي يحتوي على (العود، الكمان، القانون ...)، فإذا ضاق حيز الرئتين جاء الحرف مرققا (منخفضا)، أما إذا اتسعت التجاويف أو كبر حجم الفراغ الهوائي فإنّ الصوت يسمع مفخما (مستعليا)، وهذا الفرق بائن في نطق كلمتي (سار- صار) فكل من السين والصاد ينطقان من بين الأسنان وهما احتكاكيان والفرق بينهما أن السين مرققة في حين الصاد مفخمة، وكذا الفرق بين الذال والظاء، والتاء والطاء.

[1] حسن ظاظا، كتاب العرب، دار العلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط 2، 1990، ص86.

4- مسار الهواء في منطقة النطق، فهناك حروف ينطقها بإغلاق نقطة المخرج إغلاقا محكما يحبس النفس وراءه، ثم ينفجر عنه دفعة واحدة وهي الحروف الشديدة (الانفجارية) مثل: الباء وهناك حروف أخرى تنطبق فيها نقطتا المخرج انطباقا جزئيا فقط فيظل هواء النفس يسري خلالها دون انفجار وهي الحروف الرخوة (الاحتكاكية) مثل: "الفاء" مع أنّ كلاّ من الباء والفاء ينطقان من مخرج واحد وهو بين الشفتين[1].

5- مجرى النفس عند النطق هو عادة من الفم وعندما يحبس مجرى الهواء من الفم، يخرج الهواء من النفس فإنه ينطق صوتا: "الميم" و "النون"[2].

6- اتجاه النفس عند النطق: يتفق معظم اللغويين أن أساس نطق الأصوات صدورها مع الزفير (اتجاه الهواء يكون من الداخل إلى الخارج) وهناك أخرى تحدث مع الشهيق وعادة تستعمل في التعجب والاستفهام او الاستنكار... وهي من باب النبر والتنغيم وليس أصوات.

II-1-2- **الأصوات العربية :** [3]

للغة العربية ثمانية وعشرون صامتا هي:

الباء، التاء، الثاء، الجيم، الحاء، الخاء، الدال، الذال، الراء، الزاي، السين، الشين الصاد، الضاد، الطاء، الظاء، العين، الغين، الفاء، القاف، الكاف، اللام، الميم، النون، الهاء الواو، الياء، الهمزة.

أمّا الألف فقد استثناها المحدثون من الصوامت (الحروف الساكنة) لأنها بشتّى أشكالها من الفتحة الجانحة نحو الضم كما في (الصلاة) إلى الممدودة المفتوحة العادية إلى المرققة نحو الكسر، لا تكون إلاّ مدا لحركة ولا تعتريها الحركات مثل باقي الحروف الساكنة بخلاف القدامى الذين وصفوا الفتحة معتبرين إياها ألفا، وهذا لأنهم أهملوا وصف الضمة والكسرة.

---

[1] نبيلة قدور، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2005-2006، ص36.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، د.ط، دار الآفاق، الجزائر، د.ت، ص75.

ولقد أضافوا كذلك مجموعة من البدائل الصوتية التي كانت منتشرة بين القبائل العربية، حتى وصل عددها إلى الخمسين، ومنها:

- الباء التي كالفاء، وهي تأدية خاصة للباء.
- الجيم التي كالفاء وتسمى الجيم القاهرية (g).
- القاف التي بين القاف والكاف (g) وهي منتشرة عند البدو في الجزائر وهي في معظم الأقطار العربية، وكذلك الشأن بالنسبة للضاد الضعيفة وألف التفخيم.

أما بالنسبة للصوائت العربية (الحركات) فهي ثلاث: الفتحة، الضمة والكسرة ويقابلها على التوالي بالكتابة الفنولوجية الدولية (a.u.i).

ومن اللغويين من يضاعف عددها إلى الستّة، باعتبار الثلاث الأولى حركات قصيرة ويوجد ما يقابها من حركات طويلة وهي:

- الفتحة الممدودة: /آ/ = / ä / =/ a/
- الضمة الممدودة: /و/ = /ü/ = /u/
- الكسرة الممدودة: /ي/ = /Ï / = /I/

II-1-3- **تصنيف الأصوات العربية :**[1]

اختلف في هذا كل من اللغويين القدامى والمحدثون إلاّ أنهم يتفقون في معظمها من المخارج والصفات إذ أنّهم يعتمدون على تقسيمات سيبويه والخليل.

أ- **حسب مخارجها:**

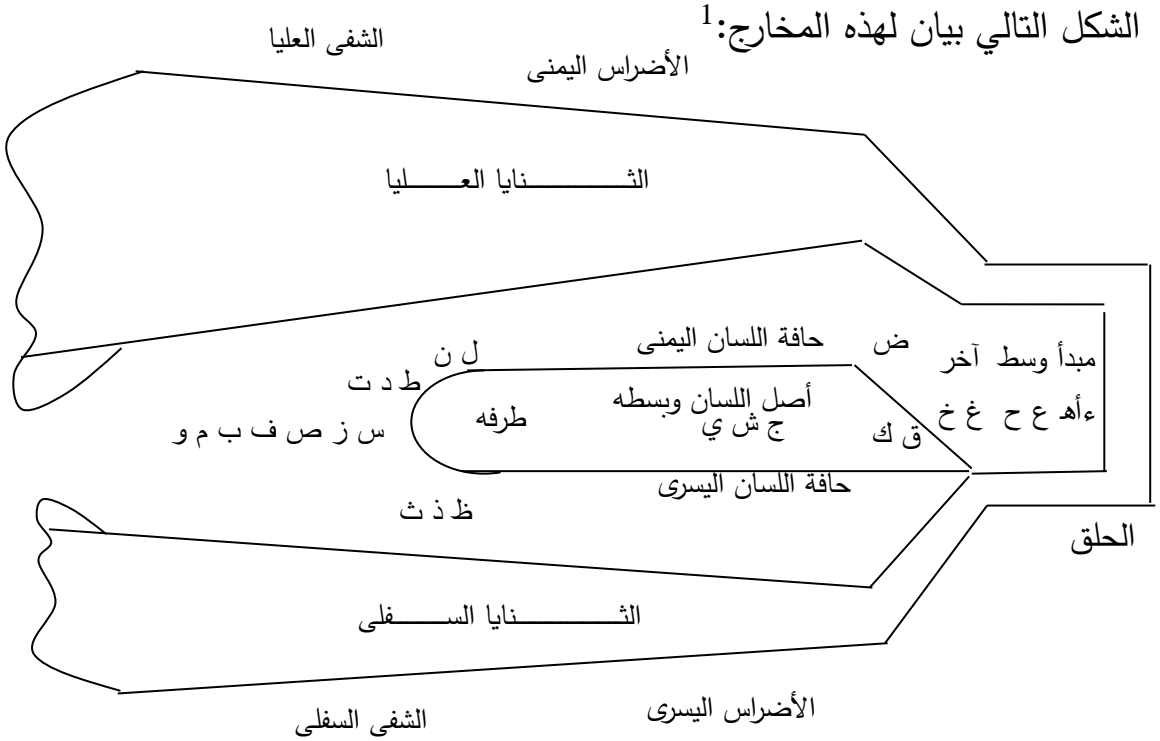
أحصى القدماء ستة عشر مخرجا للأصوات العربية وهي:

- أقصى الحلق: وهو مخرج الهمزة والهاء والألف.

[1] المرجع نفسه، ص83.

- أوسط الحلق: وهو مخرج العين والحاء.
- أدنى الحلق: وهو مخرج الغين والخاء.
- أقصى اللسان وما فوقه من الفك الأعلى: وهو مخرج القاف.
- أسفل بقليل من مخرج القاف بين اللسان والحنك الأعلى: وهو مخرج الكاف.
- وسط اللسان ووسط الحنك الأعلى: وهو مخرج الشين والجيم والياء.
- أول حافة اللسان والأضراس: وهو مخرج الضاد.
- من أول حافة اللسان وما يليها من الحنك الأعلى إلى آخرها فويق الضاحك والناب والرباعية والثنية: وهو مخرج اللام.
- طرف اللسان والثنايا: وهو مخرج النون.
- أدخل إلى ظهر اللسان بقليل من المخرج السابق وقريب من مخرج اللام: وهو مخرج الراء.
- طرف اللسان وأعلى باطن الثنايا: وهو مخرج السين والصاد والزاي.
- طرف اللسان وأطراف الثنايا. وهو مخرج التاء والذال والظاء.
- باطن الشفة السفلى والثنايا وهو مخرج الفاء.
- الشفتان: وهو مخرج الباء والميم والواو.
- الخيشوم: وهو مخرج النون الخفيفة.

الشكل التالي بيان لهذه المخارج:[1]



ب- حسب صفاتها:[2]

توجد كذلك ست عشرة صفة وأحيانا أكثر تقابل مخارج الأصوات، إذ قسمها اللغويون إلى صفات ذات مقابل مثل: الهمس يقابل الجهر، وصفات لا مقابل لها.

- **الصفات المتقابلة:**

1- الشدة والرخاوة:

- الأصوات الشديدة (الانحباسية): د، ق، ك، ج، ت.
- الأصوات الرخوة (الاحتكاكية): هـ، ح، غ، ع، ص، ض، ز، ظ، ث، ذ، ف.
- وهناك حروف لا هي بشديدة ولا برخوة، وقيل أنها بين الشدة والرخاوة وتسمى بالجرسية وتشمل الخيشومة: (م، ن) والمائلة (ل، ر) وأنصاف الحركات (و، ي).

[1] كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 2000، ص143.

[2] مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، ص89.

2- **الجهر والهمس:**

- المهجورة: الهمزة ء، ا، ع، غ، ق، ج، ي، ض، ل، ن، ر، ط، ز، د، ظ، ب، م و.
- المهموسة: هـ، ح، خ، ك، ش، س، ت، ص، ف.

ولكن بعض المحدثين يعتبرون الهمزة والطاء التي يعتبرها سيبويه دال مفخمة، والقاف مهموسة.

3- **الإطباق والانفتاح:**

الإطباق هو نطق ثانوي يضاف إلى النطق الأساسي للحروف، ويكون بتقريب مؤخر اللسان من الحنك الأعلى، شأنه في ذلك تدوير الشفتين وقد صنّف سيبويه أربعة أصوات مطبقة هي: (ص، ض، ط، ظ) والباقي منفتحة، وهناك من المحدثين من يضيف القاف الى الأصوات المطبقة.

4- **الاستعلاء والانخفاض:**

الاستعلاء هو ارتفاع اللسان إلى الحنك الأعلى مع الإطباق أو دونه ويقابله الانخفاض والحروف المستعلية هي الأربعة المطبقة، ويضاف إليها: (ذ، ق، خ، ع).

5- **التفخيم والترقيق:**

لم يدرج العرب التفخيم ضمن صفات الحروف واستعملوه في الميدان الصوتي البحت: فالراء مفخمة كانت أو مرققة لا تخرج عن كونها راء وكذا الحال بالنسبة للاّم.

بينما تفخيم السين يؤدي إلى صوت آخر هو الضاد.

6- **المذلقة والمصمتة:** وضع العرب من بين الحروف ستة حروف مذلقة: أربعة مها بين الشدة والرخاوة، وهي: ل، ر، م، ن واثنان شفويان: ب، ف أمّا الباقي مصمتة.

- **الصفات التي ليس لها مقابل:**

1- القلقلة: وتشمل خمسة أصوات تجمع بين الشدة والجهر وهي: ب، د، ط، ج، ق.

2- الصفير: وهي، س، ز، ص.

3- اللين (المد): و، ي، الألف.

4- الانحراف: اللام.

5- المكرر: الراء.

6- الهاوي: ألف المد.

والجدول التالي يلخص الصفات المذكورة سابقا: [1]

الصفات													
المخارج	انفجارية "شديدة"				احتكاكية "رخوة"				مركبة	خلاف ذلك			
	مجهور		مهموس		مجهور		مهموس			مجهور كلي			
	مفخم	رقيق مفخم	مفخم	رقيق مفخم	مفخم	رقيق مفخم	مفخم	رقيق مفخم	مجهور	جانبي	تكراري	أنفي	نصف حركة لين
شفوية												م	و
أسنانية شفوية								ف					
ما بين الأسنان					ظ	ذ		ث		ل		ن	
أسنانية لثوية	ض	د	ط	ت									
لثوية					ز	ص	س						
لثوية حنكية							ش	ج dj					
أقصى الحنك				ك		غ		خ					(و)
لهوية				ق									
حلقية						ع		ح					
حنجرية	الهمزة							ه					

[1] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، د.ت، ص79.

II-1-4- مصوتات العربية حسب مخارجها الى الأقسام التالية :[1]

أ- **الحروف الشفوية:**

- الباء: شفوية، مزدوجة، شديدة، مجهورة، فموية.
- الفاء: شفوية، أسنانية، رخوة، مهموسة، فموية.
- الميم: شفوية، مزدوجة، مزدوجة، خيشومية.

ب- **الحروف الأسنانية:**

- الثاء: أسناني، رخو، مهموس، منفتح، فموي.
- الذال: أسناني، رخو، مهموس، مطبق.
- الظاء: أسناني، رخو، مجهور، مطبق، فموي.

ج- **الحروف الأسنانية الشديدة:**

- التاء: شديدة، منفتحة، مهموسة، فموية.
- الدال: شديدة، منفتحة، مجهورة، فموية.
- الطاء: شديدة، مطبقة، مهموسة، فموية.
- النون: شديدة، منفتحة، مجهورة، خيشومية.

د- **الحروف الصفيرية:**

- السين: صفيرية، رخوة، مهموسة، منفتحة، فموية.
- الزاي: صفيرية، رخوة، مجهورة، منفتحة، فموية.
- الصاد: صفيرية، رخوة، مهموس، مطبقة، فموية.

هـ- **الحروف المائعة:**

- الراء: لثوي، مكر، بين الشدة والرخاوة، مجهور، فموي، منفتح.
- اللام: لثوي، جانبي، بين الشدة والرخاوة، مجهور، فموي، منفتح.

[1] مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، ص95-110.

و- الحروف الشجرية:

- الشين: شجري، رخو، مهموس، منفتح، فموي.
- الجيم: شجري، رخو، مجهور، منفتح، فموي.
- الياء: شجري، لين، مجهور، منفتح، فموي.

ز- الأقصى حنكية لهوية:

- الكاف: شديد، أقصى مفكي، مهموس، له تأديات متنوعة.
- القاف: شديد، لهوي، مستعل، لم يفصل في كونه مطبقا أو غير مطبق لعدة تأديات ([ق]، [g]، [ء]).
- الفاء: لهوي، رخو، مهموس، مهموس، لا تعرف تأديته تنوعات.
- الغين: لهو، رخو، مجهور.

ح- الحلقية الرخوة:

- الحاء: حلقي، مهموس.
- العين: حلقي، مجهور.

وليس لها تأديات ثانوية خاصة فيما عدا ادغامهما.

ط- الحنجرية:

- الهاء: حنجري، رخو، مهموس، منفتح، فموي.
- الهمزة: حنجري، شديد، مهموس، منفتح، فموي.

ي- الضاد:

- الضاد: لثوي، رخو، انحرافي، مجهور، مطبق.

إلاّ أن نطق الضاد وهو حرف اختصت به الفصحى، والتي لم تعد تنطق في تمام فصاحتها عند أي من العرب الآن، فهي تنطق أحيانا ظاء أسنانية في العراق وبوادي الشام

والأردن وشبه الجزيرة العربية وفي القاهرة والإسكندرية وبيروت وتونس "دالا" مفخمة وأحيانا "زايا"[1] .

ك- **الحروف اللينة:**

الواو والياء، وتسمى كذلك بانصاف الحركات وهي لينة لأن مخرجها يتسع لهواء الصوت أشد من اتساع غيرها، أمّا إذا كانت حروف مد، فلا ينطبق عليها هذا الوصف، فمثلهما مثل ألف المد (الهاوي).

- فالواو: حرف شفوي، لين.
- الياء: حرف شجري، لين.

II-1-5- **الحركات**[2]:

- الفتحة: وسطية، منفتحة، منفرجة.
- الضمة: خلفية، منغلقة، مضمونة.
- الكسرة: أمامية، منغلقة، منفرجة.

الفتحة تخص موقع اللسان من الفم، أما الضمة هي صفة تخص موقع أعلى جزء من اللسان بالنسبة للحنك، أما الكسرة تخص الشفتين فهي مستديرة عند النطق عند نطق الضمة، أو منفرجة عند النطق بالفتحة والكسرة، وقد سبقت الإشارة إلى أن هذه الحركات لها تأديتان الأولى قصيرة والأخرى طويلة كما تعتريها تغيرات ثلاثة هي:

[1] حسن ظاظا، كلام العرب، ص24-25.

[2] مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، ص111-112.

أ- **الإمالة** [1]:

تخص الفتحة الممدودة التي تنطق في اتجاه الكسرة الممدودة ن ويعني أن اللسان يتقدم نحو الأمام من حيث مخرج الكسرة وينقل جرس الحركة /e/ الواردة في الفرنسية، وهي نوعان إمالة شديدة وأخرى متوسطة.

ب- **الإتمام** [2]:

يخص الكسرة الطويلة التي تنطق في اتجاه الواو مثل (بيع، قيل) ويقترب جرس الكسرة في هذه الحالة من جرس الحركة /u/ الواردة في الفرنسية.

ت- **التفخيم** [3]:

يخص الفتحة الطويلة أو الألف، حيث يتجه اللسان الى مؤخرة الفم أي الحنك الرخو، فينتقل الجرس من الفتحة إلى الحركة [o] كما هو الشأن في النطق المفخّم للكلمات التالية: الصلاة، الزكاة، الحياة .....

II-2- **النظام الصوتي للغة الفرنسية :**

تُصنَّف الأصوات الفرنسية حسب طريقة نطقها وصافتها ومخارجها[4] سواء كان ذلك في الصوامت أو الصوائت.

[1] المرجع نفسه، ص112.

[2] المرجع نفسه، ص ن.

[3] المرجع نفسه، ص ن.

[4] Mourice Grevisse, le bon usage, grammaire française, 11 Edition duculot, 1980, p34-55.

II-2-1- **الصوامت الفرنسية : les consonnes**

أولا: طريقة النطق [1]:

1- **الصوامت الانفجارية:** consonnes occlusives ou explosives

هذا النوع من الصوامت يحدث نتيجة حبس الهواء الخارج من الرئتين حبسا تاما في موضع من المواضع ثم اندفاعه بقوة محدثا صوتا انفجاريا ويتم ذلك (الانفجار) على مستوى:

أ- الشفتين: ينطق الصامتان:

[p] ⇦ pas

[B] ⇦ Bateau- bas

ب- الأسنان: ينطق الصامتان:

[T] ⇦ table – tète

[D] ⇦ Dette – deux

ج- غشاء الحنك: ينطق الصامتان:

[k] ⇦ quatre – cas

[g] ⇦ Gâteau-gars

د- الفم: ينطق الصامتان وهما أنفيان:[m] ⇦ على مستوى الشفاه maison

[n] ⇦ على مستوى الأسنان الخلفية neuf

2- **الصوامت الاحتكاكية:** consonnes fricatives, spirantes ou continues

وتحدث نتيجة التصنيف في مجرى الهواء عند نطقها، ويحدث في المستويات التالية:

[1] ينظر خليفة صحراوي، العقبات الصوتية في تعليم اللغة العربية، جامعة عنابة،1990.

أ- الشفاه والأسنان: وينطق الصوامت التالي:

/F/ ⇦ Faire

/V/ ⇦ Vrais

/S/ ⇦ Sept

/Z/ ⇦ Zèbre – rose

ب- الجزء الأمامي للحنك: ينطق الصامتان:

/ ɾ/ ⇦ shampoing-chat

/ ʒ/ ⇦ journal

ج- مرور الهواء على جانبي اللسان يسمى الصامت: جانبي أو سائل (latérale ou liquide)

ويحصل هذا في حالة نطق:

/L/ ⇦ lune – lit

/n/ ⇦ Agneau- peigne

د-الصامت الذي ينتج حين يهتز اللسان عند مرور الهواء: تكراري أو اهتزازي vibrante

وذلك يحدث في نطق: /R/ ⇦ rose

3- **الصوامت الأنفية**: consonnes nasales[1]:

تنطق هذه الصوامت بانفتاح الخياشيم الناتجة عن هبوط اللهاة fosses nasales

وهذا التصنيف يكون خفيفا (بسيط): « une légère friction» وهي كالآتي:

/m/ ⇦ Femme – mon

/n/ ⇦ Canne – non

/ p/ ⇦ Vigne – peigne

[1] Le bon usage, p34-55.

ثانيا: موضع النطق: point d'articulation [1]

حسب موضع النطق تنقسم الصوامت الفرنسية الى ست:

1- الصوامت الشفوية: (الشفوية المزدوجة) consonnes bilabiales

/P/ ⇦ Cap – pas

/B/ ⇦ Robe– bon

/m/ ⇦ Marine – Ma

2- الصوامت الشفوية الأسنانية: consonnes labiodentales

/f/ ⇦ Phonétique – font

/v/ ⇦ Vont – vendredi

3- الصوامت الأسنانية: consonnes dentales

/t/ ⇦ Terre

/d/ ⇦ Dimanche

/s/ ⇦ Citron – salle

/z/ ⇦ Zèbre – zéro

/L/ ⇦ Belle – line

/n/ ⇦ Nid

4- الصوامت النطعية: consonnes pré palatales

/ʃ/ ⇦ Char

/ʒ/ ⇦ Jarre

/ɲ/ ⇦ Peigne

[1] المرجع نفسه، الصفحة نفسها

5- الصوامت الحنكية الخلفية: consonnes post palatales

Querelle – car⇦ /k/

Vague – gare ⇦ /g/

6- الصامت الطبقي: consonnes uvulaire

Erreur – rat ⇦ /r/

ثالثا: وضع الأوتار الصوتية: jeu de cordes vocales

1- الصوامت المهموسة: consonnes sourdes ou non voisées

/ʃ/-/s/-/F/-/k/-/t/-/p/

2- الصوامت المجهورة: consonnes sonores ou voisées

/L/-/R/-/ɲ/-/n/-/m/-/U/-/ʒ/-/g/-/d/-/b/

دون أن نغفل أن لكل الصوامت المهموسة نظائر مجهورة كالآتي:

/b/ # /p/

/d/ # /t/

/g/ # /k/

/z/ # /s/

/z/ # /ʃ/

II-2-2- انصاف الصوامت : semi consonnes [1]

يمر الهواء بسرعة مما يحدث احتكاكا شبيها بما يحدث في حالة نطق الصوامت مع العلم أنه يتخذ نفس المجرى (الهواء في الفم) مماثلة لنطق الصوائت.

[1] المرجع السابق، ص 35-55.

وموضع نطق أنصاف الصوامت الثلاثة في الفرنسية شبيه بالصوائت المناسبة لها.

Yeux /i/ ⇦ /j/

Doigt /O/ ⇦ /w/

Huit /u/ ⇦ /u/

II-2-3- الصوائت : les voyelles[1]

أولا: موضع النطق:

1- الصوائت الأمامية ⇦ V-antérieures

Vie-il [i]	Le - premier [∂]	Brun – un [oé]
Sure- lune [y]	Mer – jouer – sept [ɛ]	Sac – chat [a]
étaler – dé [e]	Fleur – cœur [œ]	Ame - âne [a]
Peu – deux [Φ]	Ceinture – vingt [ɛ́]	Peu- deux [Φ]

2- الصوائت الخلفية: V-postérieures

تنطق في الجزء الخلفي من الفم وهي:

Cent ⇦ /ɑ̃/

Onze ⇦ /ô/

Dos ⇦ /o/

Coup ⇦ /ʊ/

ثانيا: انفتاح وشكل الشفاه:

1- الصوائت المتسعة أو غير الشفوية: v.ecantées

/ɛ/-/e/-/i/

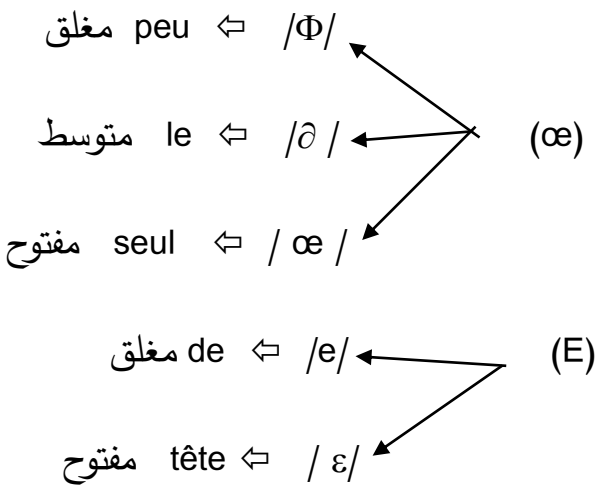
2- الصوائت المستديرة أو الشفوية: v.arrondies ou labiales

/y/-/u/-/Φ/-/o/-/∂/-/œ/

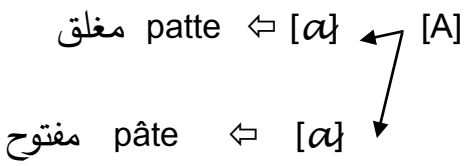
[1] المرجع السابق، الصفحة نفسها.

ثالثا: درجة انفتاح الفم ووضع اللسان: V-orales

من بيــن الصوائت الفموية تتصف: /E/- /œ/- /O/-/A/ في اللغة الفرنسية بالأجراس التالية: مغلقة، منفتحة، متوسطة، أمامية، خلفية وهي بالتالي تجمع بين نمطين نطقيين من جرّاء علاقة انفتاح التجويف الفموي من ناحية وكيفية مرور الهواء من ناحية أخرى مع وضع اللسان وهي الشكل التالي:



أما بالنسبة للصائت [A] فالجرسان يحدثان عن طريق تنقل اللسان إلى الأمام أو إلى الخلف على النحو التالي:



وضمن الصوائت الأنفية ينطق جرسا آخرا يقع بين:

/ɛ́ / ⇦ Vingt

/œ̃ / ⇦ Un

رابعا: وضع اللهاة:[1]

حين مرور الهواء عبر الفم أثناء النطق أو باتجاه مجرى الخياشيم بواسطة انخفاض اللهاة، تمر كمية من الهواء عبر الفم وأخرى عبر الأنف واعتمادا على هذا الأساس تصنف الصوائت إلى صنفين:

أ- الصوائت الفموية: v orales

/V/-/O/-/∂ /-/α /-/a/-/ œ /-/Φ/- /ε/-/e/-/y/-/i/

ب- الصوائت الأنفية: v.nasales

/Ôe/- /Ô /-/á /-/é /

خامسا: كمية أو طول الصوائت:

للصوائت الفرنسية الطول نفسه، إلا أن بعضها:

/a/-/ œ /-/Φ/-/ε /-/υ /-/y/-/O/ ويزيد طولها قليلا في حالة وجدودها ضمن المقاطع المتحركة، وقبل بعض الصوامت المنطوقة في بداية الكلمة وخاصة مع: /R/ - /Z/ -/ ʒ / - /V/ مثل: rage, peur-rive, rêve, rosé.

ملاحظة: هذه الخاصية في الطول لا تؤثر على المعنى ولا تؤدي إلى تغييره.

سادسا: وضع الأوتار الصوتية:

كل الصوائت مجهورة وتهتز معها الأوتار الصوتية أثناء مرور الهواء عبر الحنجرة والجهر صفة تطغى على الأصوات اللغوية الفرنسية حيث تتصف بها كل الصوائت، أغلب الصوامت وكل أنصاف الصوامت.

[1] نبيلة قدور، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية، ص61-62.

III- وصف الكتاب المدرسي للغة العربية واللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي

المعروف على أي كتاب وخاصة الكتاب المدرسي سواء كتاب اللغة العربية أم الفرنسية.. أنه أداة خاصة بالمتعلم، يستعين بها المتعلم في بناء تعلماته، واكتساب مهاراته وإنماء كفاءاته داخل القسم رفقة أستاذه وزمـــلائه، فيتحسن في القراءة ويحسن الفهـــم، فتحدث الاستفادة ويعم النفع وتتحقق الأهداف المرجوة، لذلك فهو وسيلة أساسية في العملية التعليمية.

III-1- وصف الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة ثالثة ابتدائي:

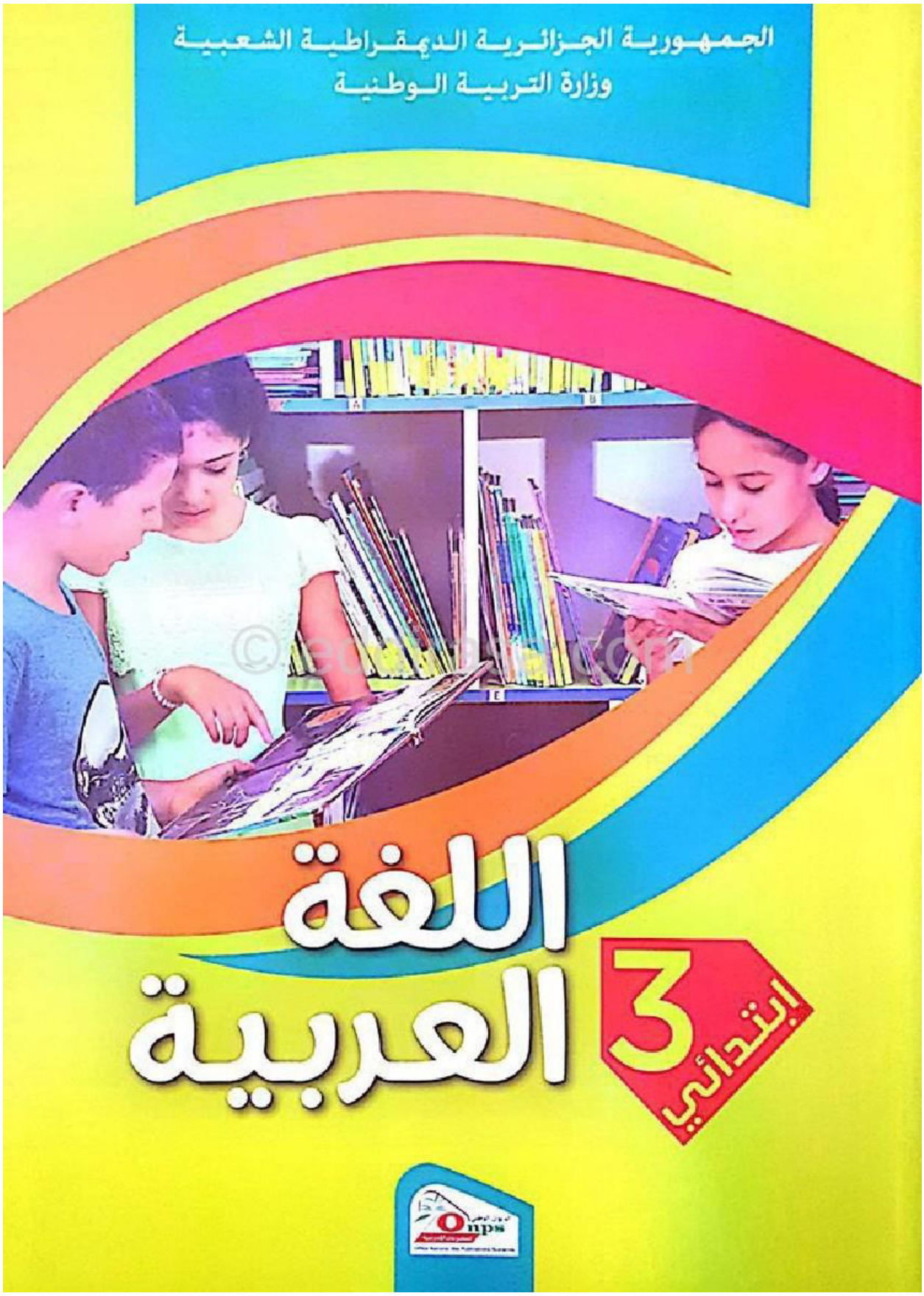
III-1-1- الشكل الخارجي للكتاب:

إن كتاب اللغة العربية للسنة ثالثة ابتدائي وثيقة تعليمية يحتوي على برنامج وزارة التربية الوطنية المقرر تقديمه لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، من أجل نقل المعارف والمهارات المسطرة لهذه الفئة من المتعلمين، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات (O.N.P.S) ونشر في الموسم الدراسي (2019- 2020) في جزء واحد من حجم (20×28 سم) وسمكه (0,5سم) يبلغ عدد صفحاته مائة واثنان وأربعون (142) صفحة [1].

غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس كتب عليه "اللغة العربية" باللون الأبيض وبجانبها من الجهة اليمنى كتب الرقم ثلاثة "3" وأسفل الرقم كتبت كلمة "ابتدائي" باللون الأخضر المصفر وذلك في إطار خماسي الشكل لونه أحمر، وقد كتب في الأعلى: "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية" وتحتها مباشرة "وزارة التربية الوطنية" في إطار لونه أزرق مخضر، كما عرضت في وسط الغلاف صورة لطفلين وطفل في مكتبة يحملون في أيديهم كتبا، يبدوا أنها صورة تدل على أهمية المطالعة، كما أحيطت الصورة بأقواس ملونة تباينت ألوانها بين اللون الأحمر والأخضر المصفر والبني والأزرق المخضر، هذا فيما يتعلق بالغلاف الخارجي للكتاب.

[1] مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة محمد بوضياف – المسيلة، ع 4، 2018، ص170.

واجهة الكتاب المدرسي للغة العربية سنة ثالثة ابتدائي



أمّا بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون، كتب على الورقة الأولى البينات نفسها الموجودة على الغلاف الخارجي مع وجود بعض التغييرات، فالرقم ثلاثة كتب باللون الأبيض في دائرة خضراء في الجهة اليسرى، تحـــتها مباشرة كتب العنوان: "اللغة العربية" باللون الأحمر وكتب تحتها باللون الأسود: "السنة الثالثة من التعليم الابتدائي"، وتحتها مباشرة في إطار باللون الأسود ذكرت لجنة التأليف المكونة من:

- اشراف وتنسيق بن الصيد بورني سراب، ثم تأليف كل من:
- بن الصيد بورني سراب (مفتشة التعليم الابتدائي).
- بوسلامة عائشة (أستاذة التعليم الابتدائي).
- بن يزار عفريت شبيلة (أستاذة التعليم الابتدائي).
- حلفاية داود وفاء (أستاذة التعليم الابتدائي).

وتحتها مباشرة تم وضع رمز دار النشر وتحديد دار النشر المتمثلة في "الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية" وتحتها كتبت السنة الدراسية: (2019 – 2020) وفي الصفحة الموالية بالضبط في أخرها تم ذكر الفريق التقني وضع هو الأخر في إطار مستطيل الشكل والفريق كالآتي:

1- التصميم والتركيب: فوزية مليك.
2- الرسومات: زهية يونسي – شمول.
3- التنسيق: شريف عزواوي وزهرة بودالي.
4- معالجة الصور: زهير يحياوي.

وفي آخر الكتاب تم تحديد مؤسسة الطبع (O.N.P.S) وسنة الطبع (2019- 2020)

وطبعة الكتاب: "الطبعة الأولى"، كل ذلك في مستطيل أزرق اللون، كما كتب تحته مباشرة كتاب مدرسي معتمد من قبل وزارة التربية الوطنية تحت رقم 666/مع/ 17 تحت هذه الجملة كتب: جميع الحقوق محفوظة للديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.[1]

III-1-2- محتوى الكتاب :

قسم الكتاب إلى ثمانية محاور في كل محور ثلاث وحدات، أما المحور الأخير فقد احتوى على وحدتين فقط وكل وحدة تتبعها دراسة للأساليب، وتليها دراسة للتراكيب النحوية فالصيغ الصرفية، ثم الظواهر الإملائية والرصيد اللغوي ثم المحفوظات وفي الأخير (نص الإدماج+ المشروع).

وقد تباينت الألوان التي ظـهرت في هذه الصفحة مزيج بين الألوان يتصدرها اللون (البنفسجي، البني، الأخضر القاتم، الأخضر الفاتح، الأزرق، الوردي، الأصفر، الآجوري).

والمميز أنّ كل مقطع وما ينطوي تحته من وحدات وما يحتويه من أنشطة تم جمعها تحت لون واحد، ليتم التمييز بين مقطع وآخر، والصفحة الموالية خصصت لتقديم الكتاب باعتباره نافذة يطل من خلالها المعلم والمتعلم على حد سواء على محتوياته.

وبالنظر إلى الصور التعليمية تم إرفاق مجموعة من الصور تعبّر عن محتوى كل مقطع تتباين فيها الألوان من (الأبيض، الأصفر، البرتقالي، الأسود، الأخضر...) وهذا لرمزية الألوان وقدرتها على الإمتاع البصري للمتعلم وتسيطر على ذهنه، والمتتبع لمنهجية سير المحتوى لا تفوته هذه الملاحظة، قبل كل نص قراءة يدرج فهم المنطوق وتوظيف الصيغ إضافة إلى استعمال الصور لتقريب الفهم لذهن المتعلم، فهي وسيلة ايضاحية وجب أن تتميز بالجمالية الجذابة.

[1] ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019/ 2020.

وفي عَدّنا لنصوص القراءة المقررة على المتعلم وجدناها ثلاثة وعشرين نصا، مرفقة بصورة تعبيرية مختومة باسم المؤلف في أغلبها، وخلـــــت ثمانية نصوص من اسم المؤلف أو المصدر (مجهولة المصدر)؛ أي ما يقارب ثلث النصوص ما نسبته (34.78 %). ولا ندري ما القصد من ذلك، فهل خلت الساحة من كُتّاب معروفين حتى نلجأ الى نصوص مجهولة المصدر؟.

أما إذا عدنا إلى الحديث عن المقاطع وما يحتويه كل مقطع، فيمكن القول بأن المقطع الواحـــد يتضـــمن ثـــلاث وحدات (لنصوص القراءة) ماعدا المقطع الأخير يحتوي على وحدتين فقط، ويتم ترتيب هذه الوحدات في صفحة تقديم المقطع كما جاء ترتيبها في فهرس اللغة العربية.

ولقد لاحظنا اختلال هذا الترتيب في صفحة تقويم المقطع الثامن: حيث تم تقديم النص (أوكوث) على نص (مع سائق إرلندي) وهذا التقديم فقط على مستوى صفحة تقديم المقطع غير أن سير النصوص وردت حسب ترتيبها في فهرس المحتويات.

وكذلك المقطع الثالث في صفحة التقديم للوحدة الثالثة بـ (عمر الصغير) لكن ما يلاحظ أنّ الوحدة عنوانها (عمر ياسف).

وختم الكتاب بعد كل المقاطع بـ: "قاموسي المصوّر" الذي يقدم عبارات مع شرحها وصور مرفقة، تعبر كل مجموعة عن القيم التي يحملها كل مقطع والتي وضعت على الترتيب التالي (القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، الإبداع والابتكار، الرحلات والأسفار).

III-1-3- تقويم الكتاب :

- **الأخطاء:**

إذا تتبعنا لمحتوى الكتاب وتفحصنا جميع النصوص رصـــدنا بعض الأخطاء، سواء تعلّق الأمر بضبط الكلمات بالشكل أم غياب الشكل في أحيان كثيرة، مما يسبب عسر القراءة لدى المتعلم في السنة الثالثة ابتدائي، وهي تتنوع، فهناك أخطاء الكتابة، كعلامات الترقيم وبعضها يتعلق بالمعارف.

- **أخطاء من ناحية ضبط الشكل:**

كما كتبت كلمة (أفريقيا) بهمزة وصل في فهرس اللغة العربية في المقطع الثامن أما في الرصيد اللغوي كتبت (رصيد خاص بحيوانات افريقيا).

الخطأ	الصواب	الصفحة
أَحْضَرَتُهَا	أَحْضَرْتُهَا	12
النِهَارْ	النَّهَارْ	16
المُذَكِّر	المُذَكَّر	16
المُؤَنِثْ	المُؤَنَّثْ	16
تَنِتَقِلُ	تَنْتَقِلُ	18
مُعْجَبَةُ بِنَفْسِهَا	مُعْجَبَةٌ بِنَفْسِهَا	19
تَنِتَقِلُ	تَنْتَقِلُ	20
فَسَخَرَتْ مِنْهُ	فَسَخِرَتْ مِنْهُ	22
فَالْعَيدُ (بضم وكسرة الدال)	فَالْعَيدُ (بضم الدال)	27
يَجْتِمِعُ	يَجْتَمِعُ	29
مَصْدِرِه	مَصْدَرِه	38
جُنَيِّنَتِي	جُنَيْنَتِي	64
إِبرِيَةٌ	ابَرِيّةٌ	75

حُبُيْبَاتٌ	حُبَيْبَاتٌ	82
امه	أمه	83
فَيْرُوسِيٌّ	فَيْرُوسِيٌّ	82
عَيّنْ	عَينْ	88
تُكْسُبُ (السين بالضم والكسر)	تُكْسِبُ (السين بالكسر)	90
تُنْجِرُ	تُنْجِزُ	106
بِعْرْضِ	بِعَرْضِ	113

➢ **علامات الترقيم:**

الملاحظ سقوط الفاصلة في كثير من المواضع كما هو مبيّن أسفله:

الخطأ	الصواب	الصفحة
في أحد الأيام في يوم	في أحد الأيام، في يوم	الفهرس
اليوم، الأسبوع الشهر، السنة	اليوم، الأسبوع، الشهر، السنة	الفهرس
سرعة وقوع الحدث فعل ماض+ ما إن حتى	سرعة وقوع الحدث ما إن + فعل ماض + حتى	الفهرس

➢ **أخطاء من حيث الدلالة:**

الصفحة (92): عبارة (وجعل الله فيها فوائد عظيمة) فإذا كانت الهاء في (فيها) تحيل على (الرائحة العطرة والمنعشة للبرتقالة) فالعبارة مقبولة، أما إذا كانت الإحالة تعود على البرتقالة فكان من الأنسب أن تواصل البرتقالة حديثها مستعملة الضمير (أنا) وخاصة وأنّ النص من بدايته إلى نهايته فيه الضمير (أنا).

أوَسِّعُ مَعْلوماتي

قالَتْ بُرْتُقالَةٌ : مَنْ منكُمْ لَمْ يَأْكُلْ مني وَيتذوّقْ طَعْمِي اللّذيذ ؟ وَمَنْ منكُمْ لَمْ يَشْرَبْ منْ عَصيري المُنْعِشِ وَاللّذيذ ؟ لَقَدْ خَلَقَني اللّهُ تَعالَى عَلى هَذِهِ الصّورَةِ الْجَميلَةِ الّتي تَرْتاحُ إليْها الْعُيونُ ، وَجَعَلَني ذاتَ رائِحَةٍ عَطِرَةٍ مُنْعِشَةٍ ، وَجَعَلَ اللّهُ تَعالَى فيها فَوائِدَ عَظيمَةً .

لأنّني أحْتَوي على الْكَثيرِ منَ الْعَناصِرِ الْغِذائِيّةِ الْمُهِمّةِ وَأقيكُمْ منَ الزُّكام .

أنا غَنِيّةٌ بِالْحَديدِ وسُكَّرِ الْفواكِه ، الْفُسْفور ، فيتامين بـ 1 ، بـ 2 وفيتامين ج والْكالْسيوم . وَأنا أُساعِدُ على تَثْبيتِ الْكِلْسِ في عِظامِكُمْ الْطَرِيّة . وأنا بإذْنِ اللّهِ تَعالَى مِنَ الأمْراضِ .

وفي الصفحة (22): في العبارة التالية (وكان على الجِمال أن تتسلق جبلا عاليا ففشلت في ذلك وأصابها التعب...) فالملاحظ أن كل من الفعل(تتسلق) والاسم (جبلا) هما الوحدتان اللّتان أحدثتا الفارق في المعنى فالفعل (يتسلق) لا يتوافق وطبيعة المتحدَّث عنه (الجمل).

هذه العبارات تحمل معاني غامضة وأخرى لا توافق دلالاتها مع بيئة المتعلم، ولا حتى مع الصور المرفقة لها.

والأجدر أن نقول الجمال تصعد الجبل أو الكثبان الرملية، لأن الصورة المقابلة للنص تظهر الكثبان الرملية وهذا عيب في التنسيق.

1 الإدْماج

اَلْإِرادَةُ تُحَقِّقُ الْفَوْز

في أَحَدِ الْأَيّامِ سَمِعَ الْجَمَلُ الْأَعْرَجُ بِسِباقٍ لِلْجِمال، فَقَرَّرَ الْمُشارَكَةَ رَغْمَ عَرَجِهِ، فَسَخِرَتْ مِنْهُ بَقِيَّةُ الْجِمالِ، فلم يَكْتَرِثْ لما قالَهُ خُصومُهُ وأجابَهُمْ قائلا : « سَنَرى في نِهايَةِ السِّباقِ مَنْ هو الأَقْوى والأَسْرَع ؟! » .

اِنْطَلَقَتِ الْجِمالُ كالسِّهام، وكان الْجَمَلُ الْأَعْرَجُ آخِرَ الْمُتَسابِقين، صَبَرَ الْجَمَلُ على عَرَجِهِ الَّتي سَبَّبَتْ لَهُ أَلَمًا كَبيرًا عند الرَّكْضِ السَّريع، وكان على الجِمالِ أن تَتَسَلَّقَ جَبَلاً عالِيًا فَفَشِلَتْ في ذلك وأصابَها التَّعَبُ، فَجَلَسَتْ لِتَرْتاحَ، أَمّا الْجَمَلُ الأَعْرَجُ فكان يَسيرُ بِبُطْءٍ وقُوَّةٍ حتّى وَصَلَ إلى الْقِمَّةِ ولم يَشْعُرْ بالتَّعَبِ، ولم تَنْتَبِهْ بَقِيَّةُ الجِمالِ إلى أن وَصَلَ إلى نِهايَةِ السِّباقِ فكان الفائزَ بِكَأْسِ الْبُطولَة

الأَسْئِلة :

- من هي الشَّخْصِيَّةُ الرَّئيسيَّة في النَّصّ ؟
- ماهي الْمُشْكِلَةُ الّتي يُعاني مِنْها هذا الجَمَل ؟ ما سَبَبُ فَوْزِهِ في السِّباق ؟
- اِسْتَخْرِجْ من النَّصّ كَلِمَةً بِمَعْنى (قَلَّلَتْ من شَأْنِه) .
- أَكْمِلِ الفراغاتِ بما يُناسِبُ مِمَّا يلي (كلّ، فـ، لكن، و) :

سَخِرَتْ ◆ الْجِمالِ من الجَمَلِ الْأَعْرَجِ لَمّا شارَكَ في السِّباقِ ◆ ـه لم يَهْتَمَّ بذلك ◆ بَذَلَ كلَّ ما في وِسْعِه، ◆ فازَ بالسِّباقِ نَتيجَةَ إِصْرارِه ◆ قُوَّة إرادته .

- عَبِّرْ شَفَهِيًّا عن هذه الصُّوَر

أما عن التراكيب النحوية والصيغ الصرفية والظواهر الإملائية وما تحتويه فقد تمّ (الجملة الاستفهامية، والجملة التعجبية، وفي الأخير مراجعة الظواهر النحوية). والمتتبع لقائمة الأنشطة المعروضة يجدها لا تكرر وبالتالي غيابها عن ذهن المتعلم.

بينما الصيغ الصرفية المقررة على المتعلم هي كالتالي: (المذكر والمؤنث، حروف الاستقبال (السين، سوف)، اسم الفاعل، اسم المفعول، ضمـــــائر المتكلم، ضمائر

المخاطب، الأسماء الموصولة، (المثنى والجمع)، أسماء الإشارة، المفرد، المثنى، الجمع، التحويل من الماضي الى المضارع...).

الملاحِظ هنا يجد أن هذه الدروس وزعت على ثمانية مقاطع: حيث نجد كل من المقاطع (1-3-5-7-8) قد احتوت درسا واحدا، في حين المقاطع (2-4-6) قد ضمت درسين في كل مقطع.

- **الظواهر الإملائية:**

فالظواهر الإملائية المقدَّمة لمتعلمي السنة ثالثـــــــة ابتدائي هي كالتالي: (علامات الوقف، التاء المربوطة في الأسماء، التاء المفتوحة في الأسماء .....) فهي اثنا عشر درسا موزعا على ثمانية مقاطع، حيث جاء في المقاطع (7-5-3-1) درسان لكل مقطع أما المقاطع (2، 4، 6، 8) فقد ورد في كل منها درس واحد.

- **المحفوظات والمشاريع:**

فقد كان لكل مقطع محفوظتان ومشروع.

- **التمارين اللغوية:**

1- التمرين ذو طابع تكراري فالجواب محدد ومتشابه بين أفراد القسم.

2- أن التمرين ذو طابع تجزيئي أي يقوم على جزء من مكونات اللغة.

3- أن التمرين لا يأتي بعناصر جديدة وإنما يدرب المتعلم على ما اكتسبه.

4- أن التمرين يهدف إلى تثبيت وتطبيق ما عرض من ذي قبل.

نحاول فيما يلي التطرق للتمارين الواردة في كتاب القراءة للسنة الثالثة ابتدائي، إذ نجدها على شكل أسئلة حول النص وتمارين التلخيص والتوسيع، أو وصف مشهد.... وأسئلة نشاط القراءة مبنية على المقاربة النصية والتي يكون فيها النص محور جميع التعلّمات المختلفة، ومحور النشاطات الداعمة من نحو وصرف وبلاغة وكتابة، فهذه النشاطات هي لخدمة النص

وتعلمها يكون بواسطة النص نفسه بحيث يكون هناك انسجام تام وتناسق يسمح للمتعلم بالوصول إلى استنتاج رئيسي هو: "أن اللغة كل متكامل لا تجزئة فيه"[1] .

- **أسئلة نشاط القراءة:**

جاءت جميع الأسئلة حول فهم النص تحت عنوان: أقرأ وأفهم بغرض تعميق الفهم لدى المتعلم، وما يلفت الانتباه أنها قُسِّمت إلى ثلاثة أجزاء، فالجزء الأول منها يتعلق بتحديد عنوان النص وموضوعه حيث وضعت في إطار أزرق اللون، أما الجزء الثاني فأسئلته تتعلق بمحتوى النص ووضعت في إطـار أحمر آجوري، وصيغت هذه الأسئلة بطريقة مباشرة يسهل الإجابة عنها، بمجرد قراءة المتعلم النص قراءة جيدة، وهذا النوع يساعد المعلم على معرفة مدى فهم النص من طرف متعلميه، أما الجزء الثالث منها يتعلق بنقد النص، ووضعت أسئلته في إطار باللون الأخضر ليبدي المتعلم رأيه حول موضوع النص.

ومنه، فإن هذه الأسئلة تطرح ويجاب عنها شفويا لغاية اكساب المتعلم مهارات الكلام والشجاعة الأدبية ونوضح ما قلناه في الجدول التالي:

عدد النصوص	أسئلة تحديد عنوان النص وموضوعه	أسئلة فهم النص	أسئلة نقد النص	المجموع
23	45	134	56	235

تفاوتت الأسئلة من نص الى آخر، تتموضع بين سبعة (7) أسئلة وثلاثة عشر (13) سؤالا في كل نص، ونجد واضعي الكتاب يركزون بشكل كبير على البناء الفكري للنص، حيث بلغ العدد الإجمالي للأسئلة في الكتاب مائتان وخمسة وثلاثون سؤالا (235).

[1] أنطوان نعمة وآخرون، المنجد الوسيط في اللغة العربية المعاصرة، مراجعة مأمون الحموي وآخرون، دار المشرق، بيروت ط.2، 2012، ص24.

- **تمارين قواعد اللغة:**

من الملاحظ أنه لم يتم ادراج تمارين القواعد لاستقلالها بكتاب التمارين اللغوية، وهذه لفتة طبيعية، لكنها في الآن نفسه تفصل النص من أحد لوازمه وهو التمرين اللغوي وتعزله وتؤخره إلى نشاط الإدماج، وهذا غير كاف لإكساب المتعلم الكفاءة اللغوية المقصودة.

- **نشاط الإدماج:**

وهو عبارة عن نص تليه مجموعة من الأسئلة، تتباين بين أسئلة فهم النص وأسئلة استثمارية للصيغ النحوية، والصيغ الصرفية والظواهر الإملائية، وقد احتوت المقاطع الثمانية على نشاط إدماجي أما أنواع التمارين اللغوية الواردة في نشاط الإدماج ارتأينا تقسيمها بهذا الشكل:

	تمارين فهم النص	تمارين ملأ الفراغ	تمارين التراكيب	تمارين الاستخراج أو التعيين	تمارين التحويل	التعبير الشفوي	أنتج كتابيا	المجموع
نشاط الإدماج 1	03	01	/	01	/	01	01	07
نشاط الإدماج 2	03	01	/	02	01	/	01	08
نشاط الإدماج 3	03	/	/	02	/	01	01	07
نشاط الإدماج 4	03	01	/	01	/	01	01	07
نشاط الإدماج 5	02	/	02	01	02	01	01	09
نشاط الإدماج 6	01	/	02	01	01	01	01	07
نشاط الإدماج 7	03	/	02	01	/	01	01	08
نشاط الإدماج 8	02	/	/	02	01	01	01	07

من خلال دراستنا لهذا الكتاب ومحتواه خلصنا إلى بعض الملاحظات والمتمثلة في:

1- كثرة الأخطاء المطبعية، سـواء من ناحيـة ضبط الكلمات بالشكل المناسب، أو علامات الترقيم، علما أن هذه الأخطاء كانت موجودة في الطبعة السابقة (2018/2017)، إذ أنّه صُحِّحت بعضها ولا تزال الكثير منها وهذا أمر يعاب على المسؤولين فكيف لكتاب أعيد تنقيحه وتتبقى فيه كل هذه الأخطاء.

2- غياب التمارين اللغوية التابعة لدروس القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية.

3- التركيز على الممارسة الشفوية.

4- غياب النصوص التي تعالج مواضيع علمية والتركيز على نصوص أدبية طويلة.

أخيرا لا يسعنا القول إلّا أنّه على الرغم من وجود كل النقائص التي ذكرت إلّا أننا وقفنا على العديد من الإيجابيات مثل: النوعية الجيدة للورق المستعمل، الصور ذات تنوع وألوان جيدة التي في الغالب تؤدي الوظيفة التوظيفية، العمل بالمقاطع، ربط النصوص بالبيئة الاجتماعية (الواقع) وهذا ما تدعو إليه المقاربة البنائية الاجتماعية، وذلك لأجل تأدية الوظيفة المرجوة به وهي اثراء الرصيد اللغوي للمتعلم، وبناء كفاءاته وتنمية مهاراته (اللغوية، التواصلية، الأدائية).

III-2- وصف الكتاب المدرسي للغة الفرنسية سنة ثالثة ابتدائي :

III-2-1- شكل الكتاب وحجمه :

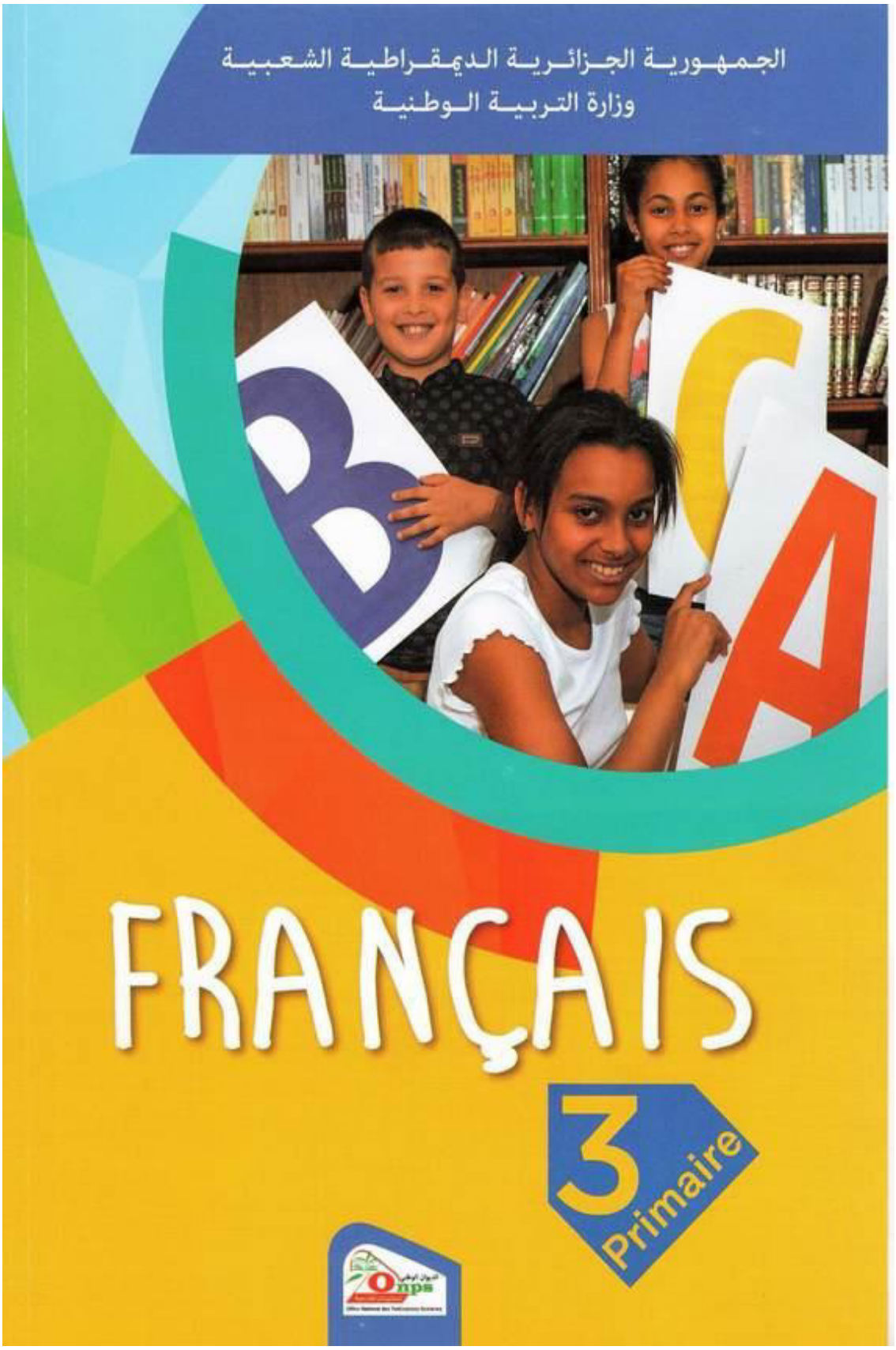
يندرج كتاب اللغة الفرنسية للسنة ثالثة ابتدائي ضمن سلسلة كتب المواد التعليمية الأخرى التي تعنى بجميع المراحل التعليمية، وقد أعيد تنقيحها وتحويرها استجابة لمطلب اصلاح المنظومة التربوية الذي شرع في تطبيقه ابتداء من سنة 2019، وقد قام بالإشراف على إعداد كتاب اللغة الفرنسية أربع أساتذة. فغلافه من الورق المقوّى، وأوراقه ملتصقة فيما بينها التصاقا تامّا، غلافه ممزوج بعدة ألوان مختلفة: أصفر، أخضر، أزرق وبنفسجي، في وسط أعلى الصفحة دونت "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية" باللون الأبيض، تحتها على المين رسومات أطفال يحملون لافتات مكتوبة عليها حروف لاتينية بألوان مختلفة وخلفهم مكتبة تضم العديد من الكتب، هذه الرسومات تشكل صورة جانبية في أعلى الزاوية اليمنى للكتاب محدودة بقوس ذا لون أزرق، تحت هذه الرسومات مكتوب اسم المادة باللاتينية بأحرف كبيرة متفرقة وخط غليظ باللون الأبيضFRANÇAIS، وفي الجانب الأيمن للزاوية السفلى للكتاب توجد بطاقة زرقاء مكتوب عليها 3primaire باللون الأصفر. وفي وسط أسفل الصفحة يوجد شعار الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية Onps [1].

الملاحظ أن ألوان الكتاب لافتة للنظر خاصة بالنسبة للتلاميذ كونهم يحبون الألوان وينجذبون إليها.

-يحتوي الكتاب على 110 صفحة مرقمة في أسفل الصفحة فهو متوسط الحجم.

[1] Onps: office national des publication scolaires

واجهة كتاب اللغة الفرنسية للسنة ثالثة ابتدائي



III-2-2- محتوى الكتاب :

لقد ضم كتاب اللغة الفرنسية الأنشطة اللغوية التالية: القراءة، والتعبير الشفــوي والتواصل، المحفوظات والكتابة، والمطالعة إلى جانب نشاط الإدماج الذي يتمثل في إنجاز مشاريع تتعلق أساسا بكل ما قُدِّم للتلميذ في كل محور تجمل في كل وحدة تعليمية على شكل مشروع، والملاحظ [1]في كتاب اللغة الفرنسية للسنة ثالثة ابتدائي أن كل نص من نصوص المحاور التعليمية ينتهي بأنشودة أو محفوظة، كما اشتمل الكتاب في صفحاته الأخيرة على مجموعة من أسماء الحيوانات والأشياء والخضر مرفقة بالصور مرتبة ترتيبا ألفبائيا معنونة بـ "L'ordre alphabétique" ثم تليها في الصفحة الموالية مجموعة من التمارين تهدف إلى ترتيب الكلمات ترتيبا ألفبائيا، واختتم الكتاب بعرض أزمنة الأفعال بالفرنسية تحت عنوان " le temps" بطريقة متسلسلة حتى يسهل على التلميذ فهمها واستدراكها إضافة الى إرفاقها بأمثلة مكتوبة مع الصور.

وينقسم الكتاب كما جاء في مقدمته[2] إلى أربعة أقسام وكل قسم يضم ثلاث وحدات:

- **القسم الأول:** projet n°1: vive l'école!

يحتوي على نصوص التعبير الشفوي والقراءة والكتابة "المرحلة التمهيدية" والمحفوظات والمطالعة، والغاية منها وضع التلميذ في المحيط العام للمدرسة من خلال احاطته بمجموعة من الإرهاصات الأولية التي تساعده على معرفة محيط المدرسة، وكل ما له علاقة به من أصدقاء ومعلمين وطاقم إداري.

وكما هو معلوم فالمدرسة نظام معقد من السلوكيات الإنسانية المنظمة بطــريقة مضبوطة، وهي لا تحتوي على القاعات والأشخاص الذين يشتغلونها فقط، بل تحتوي أيضا على الأفعال والسلوكيات التي يقومون بها وذلك عن طريق العلاقة التي تربطهم ببعضهم البعض.

---

[2] ينظر، كتابي الأول في اللغة الفرنسية، مقدمة الكتاب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص4.

والمدرسة في الحقيقة هي الممرّ الذي يسلكه وينتقل عبره التلميذ من حياة المنزل الضيقة إلى الحياة الاجتماعية بأوسع معانيها، فأول انطلاقة للفرد من المنزل تكون مباشرة نحو المدرسة ومن ثمة إلى المحيط الاجتماعي، وبناءً على ذلك فإن المنزل يُعِدّ الطفل للمدرسة، وفي المقابل تُعِدّ المدرسة الطفل للمجتمع، وهذا ما يتطلب وجود تعاون ومحاولة ابرام علاقة تكاملية، بين هذه العناصر الثلاثة (المنزل، المدرسة والمجتمع) بالإضافة إلى تعريف التلميذ بالدور الذي تلعبه المدرسة في العملية التعليمية وفي ترسيخ ثقافة التسامح والتعاون والأخوة بين جميع التلاميذ ويبرز تأثير هذا الكتاب لدى الطفل في تعلم القيم المتمثلة في نصوص القراءة كالجد والنشاط وحب الوطن والأسرة والدين والنظافة والتسامح وثقافة الحوار وغيرها من القيم المادية والروحية والجمالية[1] ويشتمل هذا القسم على الموضوعات التالية:

- ✓ مرحبا ... إلى اللقاء Bonjour! ... Au revoir
- ✓ اسمي نذير Je m'appelle Nadir
- ✓ أحب المدرسة J'aime l'école

وهي موضوعات تتناسب واستعدادات وقدرات المتعلم في هذه المرحلة الحسّاسة من عمره، بحكم أن هذه السنة الأولى الذي يتطرق فيها إلى لغة ثانية (اللغة الفرنسية)، وكي يتعلم التلميذ هذه اللغة علينا أولا تعليمه كيفية التواصل مع أصدقائه ولو ببعض من المفردات، ليسهل عليه الاندماج بين الآخرين.

والملاحظ على كتاب اللغة الفرنسية أنه روعي فيه التنوع في الموضوعات مما خلق نوعا من الإقبال لدى المتعلمين بغية تعلم هذه اللغة وزيادة شوقهم للتعرف على مواضيع أخرى.

[1] علاقة الكتاب المدرسي بالقيم التربوية، الطاهر بوغازي، الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، أعمال الملتقى العلمي والتقني المنظم يومي 24 و25 نوفمبر 2007 بالجزائر، ص255.

وان كان المشكل كما يقول الباحث الحاج صالح عبد الرحمان –رحمه الله–: (إنّ أهم ما يطرحه تعليم اللغات من المشاكل يكمن في اختيار المادة اللغوية والبنى والأساليب اللغوية التي يحتاج إليها المتعلم في حياته اليومية وحياته المهنية)[1].

الجانب الذي أشار اليه الحاج صالح –رحمه الله– المتمثل في ضرورة حسن الاختيار للمادة المعرفية على أساس توافقها وقدرات وميولات التلميذ أولا ثم مراعاة حياته اليومية والمهنية والأخذ بعين الاعتبار السلوكيات التي تنجر عنها في محيطه الخارجي.

وهذا الجانب تقيّد به واضعو الكتاب، إذ لا نجد أي حشو أو افتقار فيما يخص المفردات والتراكيب التي يحتاجها المتعلم.

وما استوقفنا من خلال هذه الدراسة هو: "الحافز الكبير الذي أبداه التلاميذ تجاه تعلم هذه اللغة".

- **القسم الثاني:** Projet n°2: En famille!

ويشتمل هذا القسم على الموضوعات التالية:

- ✓ نحن عائلة Nous sommes une famille
- ✓ ماذا تريد أن تأكل؟ Qu'est-ce que tu veux manger ?
- ✓ كم عمرك؟ Tu as quel âge ?

يتعرف الطفل في هذا القسم على أفراد العائلة، ويحاول أن يقدم أفراد عائلته، لا سيما أنها أهم شيء لديه ومصدر فخره واعتزازاه، كما نعلم أن المجتمع الجزائري مجتمع متأصل يحرص دائما على تماسك عائلته كونها الملجأ الوحيد والحضن الدافئ للطفل لما لها من أهمية في

[1] الرصيد اللغوي للطفل العربي وأهمية الاهتمام بمدى استجابته لحاجته في العصر الحاضر، الحاج صالح عبد الرحمان الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني المنظم يومي 24و 25 نوفمبر 2007 بالجزائر ص31.

تكوينه نفســـيا واجتـــماعيا، وعلى اعتبار أن المقاربة بالكفاءات منهج مناسب يُظهر قدرات التلميذ ويراعيها، فإنه من الممكن تجسيد تقديم أفراد العائلة بشكل حضاري في الحياة اليومية للطفل، فمثلا: تقديم والدته لمعلمته، وهذا يسمح لنا باكتشاف القدرات الحقيقية الكامنة في المتعلم استثمارها داخل القسم وخارجه، وبذلك يغدو المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية التعلمية وفي حياته اليومية ككل، وأكثر نشاطا وحركة واعتمادا على الذات والثقة بالنفس.

من خلال هذا القسم نخلص أيضا إلى أن واضعي هذا الكتاب قد أشاروا وتطرقوا الى نقطة مهمة في الموضوعين:

الأول: qu'est-ce que tu veux manger ? والثاني: Tu as quel âge? وهي تعليم ونشر آداب وثقافة الحوار لدى الطفل، حيث إن المتعلم انطلاقا من هذه المواضيع يصبح مجسدا للحوار البنّاء من خلال طرح أسئلة هادفة بأدب واحترام.

- **القسم الثالث:** Projet n°3: Tu connais les animaux?

ويشتمل هذا القسم على:

- ✓ في المزرعة A la ferme
- ✓ أين كلبي؟ Ou 'est mon chien ?
- ✓ ماذا تفعل؟ Qu'est-ce que tu fais ?

يتعرف التلاميذ في هذا القسم على أسماء الحيوانات وأماكن عيشها وتصنيفها بين الأليفة والمتوحشة، وما لها من أهمية في حياته، كونها الكائنات الحية الغير عاقلة التي يحتك بها ويتعايش معها في محيطه الخارجي، وعلى المعلم أن يغرس في التلميذ ثقافة الاهتمام بالحيوانات ورعايتـــها لأنها كائنات حية تحيا كما يحيا الإنسان، فهي بحاجة إلى رعايتنا حتى يكون عطاؤها لنا، وفي هذا القسم تم مراعاة التدرج في عرض المواضيع التي تتناسب مع قدرات التلميذ وتهيؤه لاكتسابها وتقبلها خاصة وأن التلـــميذ في هـــذه المرحلة يحب الطبيعة وما فيها وخاصة الحيوانات، ويظهر فضولا كبيرا للتعرف عليها عن قرب واكتشاف أسرارها.

وتكريسا لأهمية الحيوانات أضاف واضعو كتاب اللغة الفرنسية موضوع Ou est mon chien ? الذي يهدف بمحتواه إلى تعليم المتعلم أن رعاية الحيوانات سلوك إيجابي يجعله فردا مهتما بمـــا يحيط به ويغرس فيه روح العطف والشفقة ليكون له جانبا من العاطفة في حياته اليومية، لهذا يمكن اعتبار هذه المواضيع بالذات قد جمعت بين التنوع والتشويق، يجد فيها التلميذ كل ما يحب ويميل إليه، وخاصة أن كل ما قُدِّم في هذا القسم ذات صلة بواقعه المعيش وهذا ما يجعله يستفيد من كل تعلمه في حياته اليومية.

- **القسم الرابع:** A la compagne

ويحتوي هذا القسم على المواضيع التالية:

- ✓ أنا ذاهب إلى الجبل Je vais à la compagne
- ✓ سوف نغرس شجرة Nous planterons un arbre
- ✓ يوم جميل في الجبل! ! Quelle belle journée à la compagne

وفي هذا القسم يتعرف التلميذ على أهمية النبات في حياة الإنسان، ويتعرف على ما هو موجود في محيط مدرسته والمحيط الخارجي ككل، من خلال الأشجار الموجودة في الفناء وفي الجبال، ومدى أهميتهما وضرورتها لديه لأنه يتنفس من خلالها ويقتات من الغذاء الذي تنتجه وما على المعلم إلا أن يغرس في التلميذ ثقافة الاهتمام بالأشجار والنباتات ورعايتها لأنها من المصادر الرئيسية في عيشه، والملاحظ في هذا القسم أن واضعو الكتاب اختتموه بموضوع ذي أهمية كبيرة للإنسان، يتمثل في الاعتناء بعملية التشجير وهذا بهدف المحافظة على المحيط لأن الإنسان يعتبر جزء منه. وبما أنه هو المتسبب في اختلال التوازن الطبيعي، إذن عليه هو كمواطن أن يحافظ على البيئة بما فيها من نبات، حيوان... وهذا من خلال القيام بمختلف السلوكيات البسيطة التي تجسد هذا السلوك النبيل، ولاختيار هذه النصوص دور كبير في تكوين جيل صالح يحافظ على البيئة، وبذلك قد حققنا الأهداف المسطرة من وراء وضع هذا الكتاب.

جدول برنامج السنة ثالثة ابتدائي في مادة اللغة الفرنسية

Phonème	Texte de lecture	Comptine	Point de langue
(à) (i) (m) (n)	Bonjour ! Au revoir !	Comptine1: « mon amis Anis » Comptine2: « l'alphabet »	-Utiliser le présentatif= c'est - verbe (a l'oral) = aller -Le pronom: je la phrase= déclarative
(e) (é) (t) (d)	Je m'appelle Nadir.	C'est demain Jeudi	-Utiliser le présentatif: voici - verbe a l'oral: s'appeler -Les pronoms: je/tu/elle -la phrase: interrogative -Le nom: commun -les articles indéfinis: un /une
(o) (u) (l) (r)	J'aime l'école	« bonjour monsieur le soleil ! madame la lune »	-Verbe (a l'oral): aimer/adorer -Pronoms: je/tu/il -La phrase: exclamative

(u) (ou) (p) (b)	Nous sommes une famille	« la famille tortue »	-Dire une énumération avec: il y a -pronom= nous -verbe (a l'orale)= être -La phrase = la majuscule, le point, le sujet de la phrase. -La phrase négative= La négation= ne...pas
(oi) (oin) (ph) (f) (v)	Qu'est ce que tu veux manger ?	Comptine 1 : « il faut se laver les mains » Comptine 2 : « ah ! le gourmand »	-Dire des phrases avec «il faut» -verbe (a l'orale)= vouloir -Le verbe de la phrase -La phrase négative= La négation= ni...ni
(c) (k) (g) (gu) (qu) (an) (on) (ion)	Tu as quel âge ?	« nous allons au bois »	-Localisation = adverbe de lieu -Verbe (a l'orale)= avoir -L'adjectif qualificatif -Le singulier et le pluriel des noms -les articles: la, le, les -Le complément d'objet direct

(s) (z) (eau) (au) (eu) (œu)	A la ferme	Comptine 1 : « les animaux de la ferme » Comptine 2 : « a la compagne »	-Le synonyme -verbe (a l'oral) =devoir -Pronom: ils -Le substitut grammatical (il / nom propre) -Le complément d'objet indirect -Nom au pluriel - l'article= des -La marque de pluriel= s, x
(ch) (h) (j) (ge) (en) (ien)	Où est mon chien ?	Comptine 1 : « le chat a dit » Comptine2 : « mon petit chien »	-L'antonyme -Verbe (a l'orale)= pouvoir et venir -Le substitut grammatical: (elle/nom propre) -Le féminin du nom= en "ienne"
(ui) (oui) (un) (ein) (ain) (un)	Qu'est ce que tu fais ?	« dans la salle de bain »	-Verbe (a l'orale)= faire -Le substitut grammatical (il/ GN) -L'adverbe du temps -Le féminin du nom : en "eur" "euse" "trice"

(gn) (w) (é) (ai) (ei) (et) (e) (è) (er) (ez) (ier)	Je vais à la compagne	Comptine1 : « quelle heure est–il ? » Comptine2 : « les cinq sens » Comptine 3 : « a la compagne »	–Future (a l'orale)= verbe aimer –Le substitut grammatical (elle/ GN) –Le complètement de temps –Le féminin du nom en : ier–er
(x) (an) (am) (on) (om) (in) (im) (en) (em)	Nous planterons un arbre	Comptine 1 : « le jardinier » Comptine2 : « trois framboises rouges » Comptine 3 :« Mon petit chien »	–Future (a l'oral)= verbe planter –Le substitut grammatical (ils/ nom / GN) –Le complément de lieu –Ecrire m devant: m, p, l
(s) (ss) (ç) (c+)	Quelles belle journée à la compagne	« dans la salle de bain »	–Passé composé (a l'orale) = auxiliaire être/ avoir –Le substitut grammatical (elle/ nom propre / GN) –Le complément de manière

III-2-3- **تقييم محتوى الكتاب:**

تقييم محتوى الكتاب	ممتاز	جيد جدا	جيد	حسن	مقبول	ملاحظات
1- يحقق الكتاب الأهداف التي وضع لأجلها.	×					
2- أهداف الكتاب واضحة ودقيقة.	×					
3- تتوافر في مادة الكتاب الدقة العلمية.	×					
4- المادة مرتبة ترتيبا علميا (مراعاة التدرج في المادة الصعبة، علاقة الوحدات بعضها ببعض، الاهتمام بعرض الأفكار الجديدة وكيفية تقديمها بشكل منظم وميسر للمتعلم).	×					
5- الكتاب مقسم تقسيما منهجيا (تقسيم الدروس).	×					
6- الكتاب مناسب للعمر العقلي للتلاميذ ونموهم وخصائصهم النفسية.	×					

7- راعى الكتاب البعد الديني للتلاميذ.					×	صحيح أن الكتاب راعى البعد الديني (الإسلام) ولكن ما نلاحظه عدم وجود أي إشارة تدل على الدين الإسلامي ولو صورة مسجد على عكس الكتاب القديم.
8- مراعاة الكتاب القيم الأخلاقية الإسلامية.	×					الكتاب لم يمس الجانب الديني وكل السلوكيات التي يهدف إليها و التي حثّ عليها ديننا الحنيف.
9- مراعاة الكتاب البيئة الاجتماعية والبيئية الطبيعية والعلمية للتلاميذ.	×					
10- اهتمام الكتاب اهتماما مركزا بالكفايات الأساسية والمهارات اللازمة للحياة.	×					
11- لغة الكتاب من حيث مراعاتها مستوى التلاميذ (مصطلحات، مفردات، أسلوب).	×					
12- امتياز أسلوب الكتاب بالتشويق حيث يجذب الطفل.	×					
13- الكتاب ومصداقيته	×					

من حيث واقعية أفكاره وتجددها.						
14- احتواء الكتاب على هوامش أو نحوها لتيسير المصطلحات والتعبيرات الفنية وتفسيرها.				×		
15- احتواء الكتاب على أنشطة تربوية.		×				
16- مراعاة ارتباط مادة الكتاب أو أجزاء منها ببقية المواد المقررة في المنهاج الدراسي التقاء مع مواد أخرى (الكفاءة العرضية).			×			
17- ارتباط الكتاب بغيره من كتب السلسلة من حيث المادة وموضوعها وتعداد الدروس.		×				
18- يحتوي الكتاب على قائمة أو معجم المصطلحات والمفاهيم والأعلام والأماكن في آخره.	×					يحتوي الكتاب على مجموعة من أسماء الحيوانات والأشياء والخضر مرفقة بالصور مرتبة ترتيبا ألفبائيا.

III-2-4 - وسائل الإيضاح في الكتاب (الرسوم ونحوها):

تقييم محتوى الكتاب	ممتاز	جيد جدا	جيد	حسن	مقبول	ملاحظات
1- مدى استيعاب وسائل الإيضاح لمادة الكتاب.	×					
2- تنوع وسائل الإيضاح.	×					
3- اتصال وسائل الإيضاح اتصالا مباشرا بمادة الكتاب (بالنص).	×					كل نص مرفق بصور دالة عليه.
4- توزيع وسائل الإيضاح في الكتاب توزيعا مناسبا.	×					
5- مراعاة وسائل الإيضاح لقيم المجتمع الدينية.		×				
6- الرسوم والصور جذابة من حيث الشكل واللون.	×					

III-2-5- منهجية الكتاب:

تقييم محتوى الكتاب	ممتاز	جيد جدا	جيد	حسن	مقبول	ملاحظات
1- تناسب تقسيم الكتاب ووقت الحصة.					×	الملاحظ أن الحجم الساعي غير كاف وغير متناسب والمادة المعرفية.
2- تناسب طول القصة مع عمر الطفل.		×				
3- احتواء الكتاب على أسئلة تقييمية لمعرفة مدى تحقق الأهداف.	×					
4- تلبية الأسئلة للفضول العلمي للتلميذ.	×					
5- احتواء الكتاب على قائمة مصادر ومراجع للاطلاع الحر للتلاميذ والأولياء.					×	عدم احتواء كل نصوص الكتاب على المراجع، وإنما البعض فقط. الأناشيد والمحفوظات مرفقة بالمراجع.
6- توازن الخطاب في النص/ النصوص تجاه الذكر والأنثى (توازن تقييمي).	×					
7- تناسب مستوى المصادر والمراجع مع مستوى كتاب التلميذ.		×				

8- مراعاة الرسوم والنصوص والأسئلة التقييمية للفروق الفردية.	×					
9- الأسئلة التقييمية في كونها تفي بغرض معاونة التلاميذ لاستيعاب مادة الكتاب.	×					
10- مراعاة علامات الوقف في كل الكتاب. (الاستفهام، التعجب، النقطة، النقطتان العموديتان، الثلاث نقاط...).	×					
11- تنوع النشاطات التي يوصي بها الكتاب.	×					
12- مراعاة المجالات التربوية المعهودة (المعرفية، الوجدانية، السلوكية).	×					
13- تناسب أسلوب عرض المادة والناحية النفسية التربوية.	×					
14- احتوى الكتاب على مقدمة واضحة ممنهجة.	×					
15- توفير الكتاب فرصا كافية تسمح للتلاميذ	×					

بالعمل في مشروعات جماعية.						

III-2-6- الإخراج الفني :

تقييم محتوى الكتاب	ممتاز	جيد جدا	جيد	حسن	مقبول	ملاحظات
1. تناسب جم الكتاب (طوله، عرضه وسمكه) والتلاميذ من حيث العمر.	×					
2. تناسب طول الكتاب مع عرضه.	×					
3. تناسب خطوط الكتاب واحتياجات التلميذ من حيث الحجم والوضوح والجمالية (تجنب الخط الذي فيه تجاوز؛ أي الحروف التي يكون بعضها فوق بعض).	×					
4. التمييز بين فقرات الكتاب بمسافة معقولة.	×					
5. ترك مسافة في بداية كل فقرة (بين أول سطر في أول الفقرة وبين الحاشية اليمنى).	×					

6. وضوح الصور والرسوم في الكتاب.	×					
7. كتابة العنوان الرئيس بشكل وبحجم مميزين وبخط واضح ومقروء.	×					
8. كتابة العناوين الفرعية بخط مميز وواضح ومغاير لخط العنوان الرئيس.	×					
9. ترقيم الكتاب.	×					
10.متانة غلاف الكتاب وجودته.	×					
11.جاذبية غلاف الكتاب من حيث الألوان والرسوم.	×					
12.سلامة الكتاب من الأخطاء المطبعية.	×					
13.تناسب عدد السطور بالصفحة الواحدة وقدرة التلميذ في الاستيعاب والقراءة (بين 17- 20 سطر / الصفحة الواحدة).	×					

14.تناسب عدد كلمات السطر وقدرة التلميذ في الاستيعاب والقراءة (بين 7 و10 كلمات بالسطر الواحد).	×					
15.تناسب المسافة بين السطور (متقاربة بعضها من بعض) من حيث طريقة العرض.	×					
16.تناسب المسافات بين الكلمات.	×					
17.ترك مسافة بعد الفاصلة والنقطة.	×					

الفصل الثاني:

الدراسة الميدانية:

1 – منهج الدراسة:

لابدّ من اختيار منهج جيد للدراسة الميدانية، لجعل هذا العمل أكثر دقة ومصداقية، بحيث يقوم على تحرّيات ميدانية بعيـــــن المكان علـــــى عينة يتم اختيارها حسب طبيعة الدراسة، وقد استخدمنا في هذا الجانب أدوات البحث الميداني المألوفة، والتي تتمثل في: مقابلة مع المعلّمين (اللغة الفرنسية) مع حضور بعض الحصص (سنة ثالثة ابتدائي)، إذ سنقوم في هذه الدراسة بالكشف عن التداخل الصوتي الحاصل بين اللغة الفرنسية واللغة العربية معتمدين في ذلك على منهج تحليل الأخطاء، وهذا بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

2– حدود الدراسة: تنحصر دراستنا في الميادين الأتية:

2 – 1 – الحدود المكانية: قمنا بإجراء الدراسة الميدانية في الابتدائيتين الآتيتين:

– ابتدائية دباش الذوادي "بلدية عين الملوك ولاية ميلة".

– ابتدائية الشهيد أحمد قنيفي زيانة " بلدية أراس ولاية ميلة".

2– 2 – الحدود الزمانية: أجرينا الدراسة خلال العام الدراسي 2019–2020م بالضبط ما بين (19) جانفي إلى الخامس (05) من مارس.

2– 3 – الحدود البشرية: تتكون عينة الدراسة من اثنين وستون (62) تلميذا وتلميذة (متابعة ميدانية)، ومعلمتين (02) (مقابلة).

3- مجتمع وعينة الدراسة:

3 – 1 – مجتمع الدراسة:

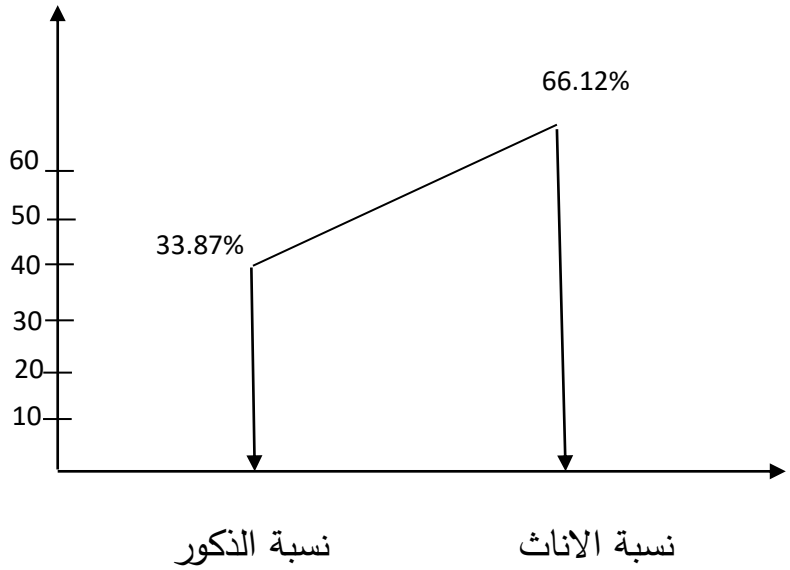
3 – 2 – عينة البحث: هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيلا بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع. يمكن تعريف العينة على أنها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج، وتعميميها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي[1]؛ فهي تمثل المجتمع الأصلي وتحقق أغراض البحث وتغني الباحث عن مشقات دراسة المجتمع الأصلي، فكان من الصعب علينا أن نخضع جميع الأساتذة للمقابلة بولاية ميلة للدراسة، بل في المقابل أخذنا عينة مقصودة تمثلت في قسمين لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ومعلمتين (مقابلة).

3 – 3 – خصائص عينة الدراسة حسب النوع:

اسم الابتدائية	عدد الإناث	عدد الذكور	المجموع
ابتدائية دباش الذوادي بلدية عين الملوك–ميلة–	24	15	39
ابتدائية الشهيد أحمد قنيفي زيانة–ميلة–	17	06	23
المجموع	41	21	62

1 - السعدي الفول السعدي، مناهج البحث، الدبلوم الخاص في التربية (جميع الأقسام)، جامعة القدس المفتوحة، 1998.

والمخطط التالي يبين أن نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور في القسمين:



4- ملاحظة العملية التربوية داخل القسم:

حضرنا العديد من الحصص المقدمة باللغة الفرنسية التي تخدم بحثنا، والمتعلقة بالموضوع المدروس (التداخل الصوتي بين العربية والفرنسية)، وذلك لمعرفة مدى ظهور وتجلي مظاهر التداخل اللغوي فيها، وهذا بغية الكشف عن الصعوبات والمعوقات التي تعترض التلاميذ أثناء تعلمهم هذه اللغة، اعتمدنا في تشخيص أخطاء التداخل بين اللغتين الفرنسية والعربية على منهج تحليل الأخطاء مع التركيز على أهم مستوى للغة، وهو المستوى الصوتي، وهذا كون مظاهر التداخل اللغوي في المستويات الأخرى (النحوي، المعجمي والدلالي)، لا تظهر بكثرة في هذه السنة، وبحكم أنها السنة الأولى التي يتلقى فيها المتعلم اللغة الفرنسية، وتعد انطلاقته الأولى في تعلم نطق الحروف وكتباتها، ومما يجعل التداخل الصوتي أكثر المستويات بروزا في هذه المرحلة، وقد كانت متابعتنا وملاحظاتنا مركزة أكثر على أخطاء التلاميذ أثناء الدرس لمعرفة مدى نجاعة الطريقة المتبعة من قبل المعلم في تقديم درسه أو العكس، ومدى تأثيرها على المتعلم.

4-1-الحصة الأولى:

أنجزت في السابع والعشرين (27) من شهر جانفي بأراس في حصة اللغة الفرنسية، كان الدرس حول الصوتين /D/ و/T/.

استهلّ المعلم درسه بطلبه من التلاميذ إخراج ألواحهم، وإملائه عليهم بعض الحروف المدروسة سابقا لاسترجاعها.

أ- طلب المعلم من التلاميذ فتح الكتاب المدرسي على الصفحة (22)، بعدها قام بقراءة الحوار الموجود في الصفحـــة عدة مرات "العنصـــر B بعنوان (Dis le dialogue)".

ثم طلب منهم محاولة تمثيل الحوار على المسطبة.

ب- بعد قراءته للحوار طلب استخرج اسم البنت والولد من الصورة، أحسن التلاميذ استخراج المطلوب "Nadir-Tania"، لكن أثناء أدائهم للصوتT وقعوا في تداخل صوتي حيث نطقوه "تانيا" وهذا راجع إلى عدم وجود هذا الصوت في اللغة العربية كما ينطق في الفرنسية.

ج-انتقل التلاميذ إلى العنصر "1_Lis" لقراءة كل صوت على حدى، مع اتصاله بجميع الحركات les voyelles: (a,i,o,u,e,é).

وما لاحظناه أن كثير من التلاميذ لم يؤدوا الصوت جيدا ناهيك عن ربطه بالحركات، فهناك خلط كبير وقع فيه التلاميذ بين هذه الحركات، خاصة (i, é).

د- وصل المعلم إلى مرحلة التطبيق، إذ طلـــــب من تلامـــــيذه إنجاز التطبيق رقم (2)، المطلوب فيه وضع دائرة حول الصوتي /T/و /D/.

(2) Entoure les mots au tableau quand tu entends : /t/ /d/

* C'est la fête.

* Tarik écoute la musique.

* Dalal chante avec ses camarades.

* Dina bois un jus de tomate.

الملاحظ عند إنجاز التطبيق من قبل المتعلمين أنهم أجابوا بطريقة جيدة، لكن العكس تمام بالنسبة للأداء، فهم لا زالوا يقولون /ت/ كما في لغتهم الأولى وليس /T/ كما في الفرنسية، أما فيما يخص الكتابة فهي مجرد رسوم ورموز يحتفظون بها في أذهانهم عن طريق الحفظ والتلقين لا أكثر.

4-2 - الحصة الثانية:

أنجزت الحصة في الثلاثين (30) من شهر جانفي بعين الملوك، كان الدرس حول الصوتين /B/و/P/.

أ - استهلت المعلمة درسها بطلبها من تلاميذها تسميـــــــة بعض الأشياء الموجودة داخل القسم، من بين هذه الأسماء نذكر:

- المصباح ⇨ lampe ⇨ لامبة
- الطاولة ⇨ table ⇨ طابلة

- السبورة ⇨ tableau ⇨ طابلو
- الهاتف المحمول ⇨ portable ⇨ بورطابل
- المقبس ⇨ la prise ⇨ بريزة

الملاحظ من إجابات التلاميذ ما يلي:

Téléphone portable ⇨ بورطابل

La lampe ⇨ لامبة

La prise ⇨ بريزة

نطق التلاميذ هذه الكلمات بطريقة عفوية حسب ما يتداولونه في المنزل أو في محيطهم، وهنا يظهر التداخل الصوتي بشكل جلي في صوت/ب/-/p/، كذلك هو الحال بالنسبة لطابلة table.

أما فيما يخص كلمة سبورة فقد نطقوها بشكل صحيح tableau لأنهم ألفوا سماعها من المعلمة في كل حصة.

أ – فتح التلاميذ كتبهم على الصفحة (37) "العنصر B

"Dis le dialogue avec tes camarades

لإجراء التعبير الشفهي، إذ طلب منهم التعبير عما يلاحظونه في الصورتين، وعند محاولتهم لأداء العبارتين الموجودتين في الحوار وقع أغلبهم في تداخل صوتي على مستوى كلمة papa فنطقوها بابا baba، وهذا لأن الصوت /p/ لا وجود له في العربية فشبّهوه بأقرب صوت في لغتهم الأم ألا وهو "الباء".

ب – انتقلت المعلمة وتلاميذها إلى العنصر "1-Lis" لقراءة الصوتين/B/و/P/ وهما متصلان بالحركات les voyelles (a,i,e,o,u).

وما لاحظناه وجود تداخل صوتي كبير على مستوى الحركات(i,u) (ou,e...) وهذا ما جعلنا نطلب من المعلمة أن تخصص لنا حصة تعويضية مع التلاميذ حول درس الحركات لأنه قُدّم من قبل.

أ – ثم ألقت المعلمة على مسامع تلاميذها بعض الكلمات لاختبار مدى اكتسابهم للمادة المعرفية المدرسة، وذلك برفع يد واحدة عند سماع الصوت /B/ ورفع اليدان عند سماع الصوت /P/ ومن بين هذه الكلمات نذكر: ballon, biberon, poussette, tapis والملاحظ من ذلك أن معظم التلاميذ استطاعوا أن يفرقوا بين الصوتين، وذلك لحسن الأداء الشفهي للمعلمة.

ب– اختتمت المعلمة حصتها بتطبيق من الكتاب المدرسي رقم (03) والمطلوب فيه وضع دائرة على الأصوات التالية: « pou-pu » , « bou-bu ».

Une bouche, une purée, une poupée, un bus, une bougie.

4 – 3 – الحصة الثالثة:

أنجزت في الثالث (03) من شهر فيفري بعين الملوك في حصة اللغة الفرنسية، إذ قدم أنداك درس حول الصوتين /oin/، /oi/

(Identifier le phonème oi – oin)

خصصت المعلمة(20د) للتعبير الشفهي بعدها القراءة استهلت المعلمة حصتها بتذكير التلاميذ بالدرس السابق –وضعية انطلاق– بغية تنشيطهم وتفاعلهم مع الدرس، ثم لجأت إلى التعبير الشفهي مستعينة بالكتاب المدرسي الصفحة 43 العنصر A.

A-Dis le dialogue avec tes camarades !

أ – طلبت المعلمة من تلاميذها التعبير عما يلاحظونه في الصورة التالية:

فعبر كل تلميذ بطريقته الخاصة مثلا: الأغلبية كانت إجاباتهم على شكل كلمات منفردة مثل: Manger, Farida, Maman... وهذا راجع إلى أن المتعلم لم يتمكن بعد من تركيب الجمل لأن هذه اللغة جديدة عليه.

والبعض منهم عبّر عن فكرته باللغة العربية والسبب كما ذكرنا سابقا– لغة جديدة عليه–.

أ – بعدها قامت بقراءة الحوار الموجود في الصورة أعلاه مع الشرح، ولتبسيط الفكرة للتلاميذ اعتمدت في شرحها على اللغة العربية.

وبعد قراءتها للحوار عمد التلاميذ لإعادة قراءة الحوار مرارا وتكرارا، فهذا الأخير له دور فعال في ترسيخ المعلومات لدى المتعلم وقد أشار أبو مفلح المقدسي فقال–رحمه الله–:" وقال (يعني: الإمام أحمد): كنت أسئل إبراهيم عن الشيء فيعرف في وجهي أني لم أفهم، فيعيده حتى أفهم؛ روى ذلك الخلال وغيره"[1]. وللبخاري عن أنس عن النبي صلى الله عليه وسلم، أنّه كان" إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثا حتى تُفهَم عنه، فإذا أتى على قوم فسلّم عليهم سلّم ثلاثا"[2].

مع العلم أنّ هذا الحوار يحتوي على الصوت المراد تدرسيه/oin/، /oi/.

[1] محمد بن مفلح المقدسي، الآداب الشرعية، تح: الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3،1999، ج2، 156.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ب- وقد سجلنا بعض التداخلات الناتجة عن نطق التلاميذ لهذين الصوتين، والتي تمثلت في:

Coi⇨ coing ⇦ كوا (الواو مفخمة)

soir ⇦ Soir ⇦ سواغ (الواو ينطقها المتعلم بشكل صحيح)

ج- قامت المعلمة بإجراء نشاطين الأول شفهي والثاني كتابي، في الأول ألقت على متعلميها مجموعة من الكلمات منها ما تحتوي على الصوتين/oin/، /oi/ ومنها ما لا تحتوي على الصوتين، وطلبت منهم رفع يد واحدة عند سماع /oi/ ورفع اليدان عند سماع/oin/ مثل:

- Miroir livre-
- Parfum foins-
- Baignoire Shampoing-
- Moins Fourche-

أما الثاني فدونت على السبورة مجموعة من الجمل، وطلبت من المتعلمين وضع دائرة على الصوت/oi/، ووضع سطر تحت الصوت/oin/:

-Le couteau est pointu

-Il boit du lait

-Elle est sur la balançoire

من خلال حضورنا لهذه الحصة لاحظنا ما يلي:

الصوت	الملاحظة
Oi	– هذا الصوت كان سهل الأداء بالنسبة للمتعلمين كونه موجود في لغتهم الأم(الواو)، على الرغم من أن هذا الصوت في لغتهم الأم يكون مرققا نوعا ما إلا أنهم استطاعوا بكل يسر أدائه لأن درجة الصوت عند نطقه جد متقاربة، لذلك فالمتعلم رجع إلى أقرب صوت موجود في نظام لغته الأم.
Oin	– إن المتعلمين واجهوا صعوبة نوعا ما أثناء أدائهم لهذا الصوت على عكس الصوت السابق/oi/، إذ إن هذا الصوت/oin/ غير موجود في لغته الأم.

ملاحظة: في القسم الذي حضرنا معه هذه الحصة، كان من بين هؤلاء المتعلمين تلميذة كانت تقطن بفرنسا، وانتقلت إلى الجزائر، الملاحظ من خلال أدائها أنّها جد متمكنة من هذه الأصوات، وهذا راجع إلى كون لغتها الأم هي الفرنسية، والعربية تعتبر لغتها الثانية.

4-4-الحصة الرابعة:

أنجزت في الثالث عشر (13) من شهر فيفري بأراس في حصة اللغة الفرنسية، قدم فيها درس حول الصوتين/F/، /V/.

(Identifier le phonème F et V).

استهل المعلم درسه بطلبه من التلاميذ إخراج ألواحهم وإملائه عليهم بعض الحروف المدروسة سابقا لاسترجاعها.

بعدها اعتمد المعلم على التعبير الشفهي في الكتاب المدرسي الصفحة 44، العنصر B حيث طلب من التلاميذ التعبير عما يلاحظونه في الصورة التالية:

أ – أتى المعلم بمجموعـــة من الصـــــور وطلـــــب منهم تسمية ما هو موجود في كل صورة، لاختبارهم في مدى قدرتهم على نطق الصوت V.

valise	réveille	mauve	vélo	fromage	Fraise
↓	↓	↓	↓	↓	↓
فاليزا	رافاي	موف	فيلو	فرماج	فراز
		بنفسجي			فراولة

تعددت التسميات من تلميذ لآخر وبطريقة عفوية، قام أغلبية التلاميذ بذكرهم لهذه الأسماء على أساس حرف (الفاء) مثل "فاليزا" في اللغة العربية، فحسب المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، فلو كانت تنطق أمامهم بحرف /V/ لما وقعوا في التداخل.

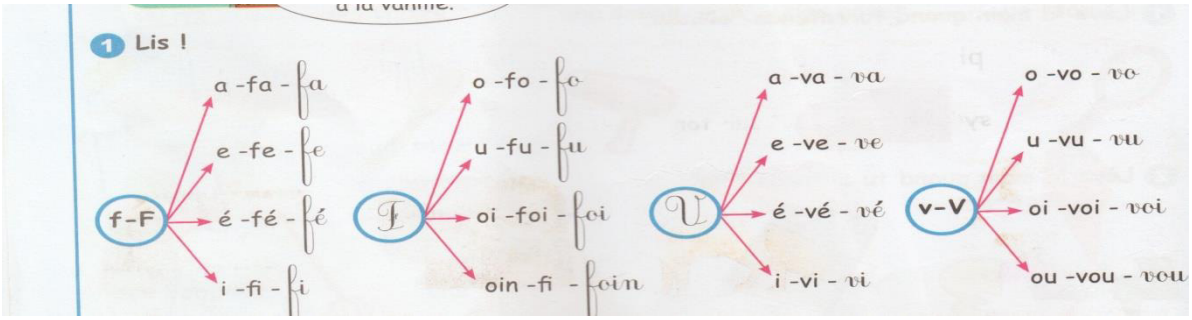
أمّا البعض فقد استطاعوا نطق هذا الصوت صحيحا، والبعض الأخر عبر باللغة العربية مثل: اللون البنفسجي والفراولة.

حسب ما أخبرنا المعلم أنّ من استطاعوا الإجابة بشكل صحيح هم المتعلمين الذين أوليائهم من ذوي القطاع (التربية والتعليم)؛ أي أن هذه اللغة متداولة في أيامهم العادية.

أ – طلب الأستاذ بعد ذلك من تلاميذه فتح الكتاب على الصفحة 44، العنصر B (dis le dialogue avec tes camarades) وقرأ عليهم الحوار الموجود بالصورة، ثم قام بشرحه وأثناء ذلك لجأ إلى العربية، ثم طلب منهم استخراج الكلمات التي تحتوي على الصوتين/V/-/F/ وإعادة نطقها، أغلبهم استطاعوا التعرف على الصوتين فاستخرجوا الكلمتين الواردتين في الحوار (vanille-fraise) وأحسنوا أدائهما.

- Fraise "فخاز" نطقوها بشكل صحيح، لأنهم سمعوها بهذا الشكل في محيطهم الاجتماعي.
- Vanille كما أنهم نطقوا vanille بالشكل الصحيح، كوننا في المجتمع الجزائري الكل نقول vanille وليس فانيلا.

ب- انتقل المعلم إلى العنصر Lis-(1) من الكتاب المدرسي الصفحة نفسها، وطلب من التلاميذ قراءة الحرفين (Fو V) مع زيادة حركة معينة في كل مرة.



4 -5-الحصة الخامسة:

كما ذكرنا سابقا، هذه الحصة كانت كحصة تعويضية لإنجاز درس الحركات(a,i,e,u,o): les voyelles، وهذا لأن معظم تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في المدرستين يقعون في خلط واضح وجلي بين هذه الأصوات. وبما أن المعلمة قدمت هذا الدرس من قبل فقد كانت الحصة عبارة عن تطبيقات.

أ – كتبت هذه الحركات على السبورة les voyelles:(a,i,e,u,o) ، (i)(a)(o) معظم التلاميذ نطقوا هذه الأصوات بشكل صحيح، وهذا لسهولتها لأنها تمثل حركات العربية بالنسبة لهم:

a ⇨ َ

o ⇨ ُ

i ⇨ ِ

أما الصوتان المتبقيان (e)، (u) فالمتعلمون لم يستطيعوا نطقهما بشكل سليم.

أ – كتبت المعلمة مجموعة من الكلمات على السبورة تحتوي على الحركات(a,i,e,u,o) وطلبت من التلاميذ محاولة قراءتها.

Une, tu, crevette, musique, tomate, étoile, téléphone, tétine, clé, mur.

Une ⇨ ine (u⇨ i)

Tu ⇨ ti (u ⇨ i)

Musique mousique–misique(u ⇔ ou ⇩ i)

Téléphone– tiliphone (é⇨i)

tétine ⇨titine(é⇨i)

Étoile ⇨ itoile(é⇨i)

clé ⇨ cli(é⇨i)

Mur ⇨mir(u⇨i)

(ط⇨t) طوماط ⇨ tomate

5-بعض النتائج المستخلصة من الحصص:

- فقدان اللغة العربية لبعض أصوات الفرنسية فهي تفتقد للصوامت الأنفية وبعض الصوامت الأخرى مثل:/V/، /P/ والتي يجد التلاميذ صعوبة في نطقها.

- حتى وإن تشابهت الأصوات من حيث مخرجها، فهناك صعوبة أكبر تصادف المتعلمين في نطق الأصوات نطقا دقيقا، وسببه عدم الانتباه للفروق الدقيقة بين هذه الصوامت، خاصة الصوامت الأنفية وبعض الصوائت /u/، /e/.

- الاكتظاظ الذي يعيق وصول الرسالة إلى كافة التعلمين بالشكل المناسب؛ أي أن العدد الكبير للتلاميذ لا يسمح للمعلم بأن يقف على أخطاء كل متعلم في أدائه.

- نقص كفاءة المعلم، وعدم حرصه على الحديث باللغة الفرنسية، ظنا منه أن هذا يجعل المتعلم يستوعب ويفهم جيدا (الشرح بالعربية) المادة المعرفية المدرسة.

- يتباين مستوى التلاميذ بين المدينة والريف، فالذين يقطنون بالمدينة لا يجدون صعوبة كبيرة في تلقي المادة المعرفية لأنها متداولة في حياتهم اليومية والعكس بالنسبة للتلاميذ الذين يقطنون بالريف.

6-المقابلة:

6 - 1-تعريف المقابلة: لقاء يتم بين الشخص المقابل (الباحث أو من ينوب عنه) الذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على الأشخاص المستجوبين وجها لوجه، ويقوم الباحث أو المقابل بتسجيل الإجابات على الاستمارات[1].

[1] أحمد حسين الرفاعي، مناهج البحث العلمي: تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل، عمان، د.ط، 1998، ص203.

قمنا بإجراء مقابلة مع أستاذتين من نفس المؤسسة" ابتدائية دباش الذوادي"، الأولى خريجة المدرسة العليا تخصص فرنسية، والثانية ليسانس تخصص فرنسية.

6-2-وصف أسئلة المقابلة:

يتمحور السؤال الأول والثاني حول الأسباب التي تجعل المتعلم يقع في تداخل صوتي بين العربة والفرنسية في السنة الثالثـــة ابتدائـــــي، وما سبــب هذا التداخل:" المحيط الاجتماعي، المنهاج، أو طريقة الأستاذ في التدريس".

يتعلق محتوى السؤال الثالث بالمحتوى التعليمي ومدى انسجامه واتجاهات المتعلم.

السؤال الرابع مفاده هل لتعليم اللغة الفرنسية في هذه المرحلة تأثير سلبي أم إيجابي على المتعلم.

السؤال الخامس خاص بمناهج الجيل الثاني مقارنة مع الجيل الأول، وهل تقلل أم تزيد من التداخل الصوتي.

السؤال السادس يدور حول مدى تأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية.

6-3-تحليل المقابلة:

السؤال الأول: ماهي أسباب التداخل الصوتي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي برأيك؟

ج1- التداخل الصوتي هو ظاهرة تتجسد نتيجة وجـــود تشابه كبيـــــر بين النظام الصوتي le système phonologique للغة الأم (اللغة العربية)، واللغة الثانية (اللغة الفرنسية)، حيث أن تلميذ السنة الثالثة ابتدائي يواجه صعوبات في نطق بعض الأصوات مثل:"v" و"P" الغير موجودة في اللغة الأم، لذلك فالتلميذ هنا يؤول تلقائيا هذه الأصوات ويعوضها بأصوات تنتمي إلى النظام الصوتي للغة الأم.

p⇨b⇨ب

V⇨F⇨ف

- التركيز على اللغة الأم لاكتساب اللغة الثانية.

- بعض الأصوات لها نفس المخرج مما يصعب على التلميذ تجسيدها "نطقها" بشكل مختلف مثلا: [u] [o] [e]/[oin] [oi].

ج2- أساب التداخل الصوتي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

- تقارب مخارج الحروف.

- صعوبة التمييز بين الأصوات(p/b).

- عدم التواصل باللغة الفرنسية مع الأفراد سواء في البيت أم في الشارع، فهي تستعمل داخل القسم فقط.

- اختلاف مناطق العيش بين الريف والمدينة، فلغة المحيط لها تأثير كبير على المتعلم واستعماله اللغوي.

من خلال إجابة الأستاذتين يتضح لنا أن أسباب التداخل الصوتي في هذه المرحلة ترجع إلى:

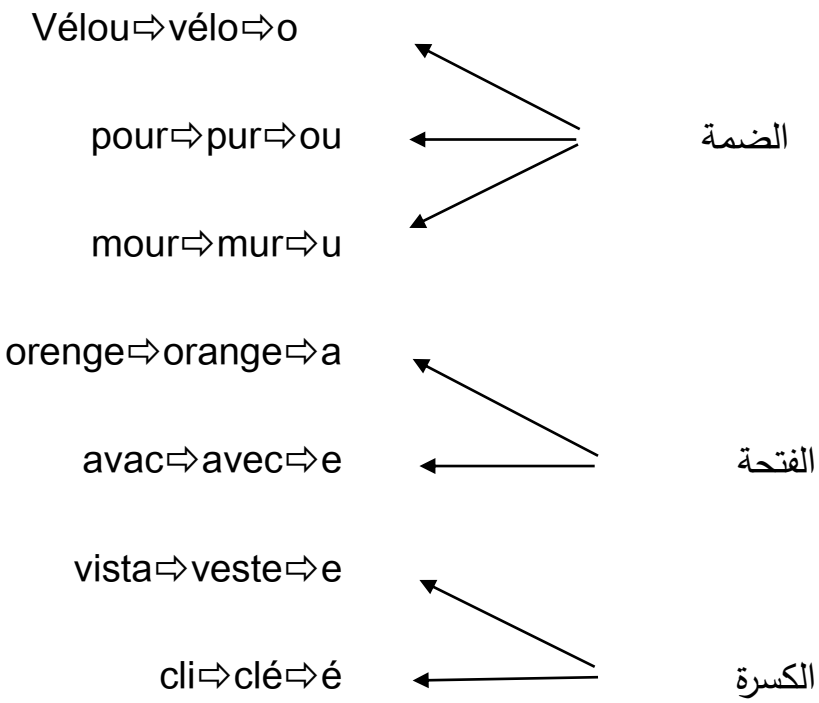
- اللغة العربية هي اللغة الأم لدى تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي فهي تعد المنطلق والركيزة التي يعتمد عليها المتعلم أثناء تعلمه اللغة الثانية.

- غياب الفونيمات المقابلة في اللغة دون الأخرى، ففي اللغة الفرنسية وحدات صوتية لا توجد لها رموز كتابية في العربية مثل: "P" و"V"، كما أن نطقها صعب جدا بالنسبة للمتعلمين.

- والكثير يخلط بين نطق "p"و"b"، فـ"p" ينطقها"b"و"T" يجعلها "طاء" و"v" يجعلها "فاء".

- كما أن النظام الصوتي العربي لا يتضمن الصوائت الأنفية الفرنسية مثل"oin".

– انحصار حركات العربية في الضمة، الفتحة والكسرة، وفي المقابل تفرعها بشكل متدرج في اللغة الثانية (الفرنسية) (a–o–i–e–u)، مما يجعل المتعلم يخلط بين هذه الأصوات عند نطقها.



➢ **السؤال الثاني**: هل ترتبط هذه الأسباب بالمتعلم أو المحـــــــيط الاجتماعي أو بالمنهاج أو بطريقة الأستاذ في التدريس؟

ج1– ترتبط أسباب التداخل الصوتي بعدة عوامل منها:

أ – المتعلم: قد يعاني التلميذ فطريا من صعوبة النطق وتجسيد الحروف بشكل صحيح، مما يلزم متابعته صحيا.

ب– المحـيط الاجـــتماعي: ثقافة البيئة التـــي يعـيش فيـــــها المتعلم، فمجتمعنا معروف بالتنوع الثقافي، فكل منطقة لها لهجة خاصة بها، كما أن مجتمعنا لغته العامية عبارة عن كسر للغة الفرنسية فيقولون balo بدلا من ballon.

ج- طريقة الأستاذ في التدريس: عدم تجسيد المعلم لطرق النطق بطريقة احترافية (الإيحاءات وحركات الفم واليدين)، وعدم معالجة هذا التداخل وتحسين مستوى التلاميذ الذين يعانون من بعض الصعوبات.

ج2- ترتبط هذه الأسباب بكل هذه العوامل وخاصة المحيط الاجتماعي الذي له جزء كبير من التأثير على لغة المتعلم، فهذا الأخير يستمع ثم يتكلم وكل ما يسمعه هو من المجتمع.

أمّا المنهاج فليس له أية علاقة بالتداخل الصوتي لدى المتعلمين، كما أنّ طريقة الأستاذ قد يكون لها أثر سلبي على المتعلم لأن المعلم في حد ذاته قد ينطق بعض الأصوات بشكل خاطئ.

تعود أسباب التداخل الصوتي إلى:

أ - المتعلم: الذي قد يواجه عدة معوقات أثناء تعلمة للغة الثانية ممّا ينتج تداخل بين اللغتين(العربية والفرنسية)، وهذا لعدة عوامل سواء كانت نفسية من ميولات ورغبات، والتخوف من تعلم لغة جديدة عليه وخاصة في هذه المرحلة من العمر، كما أن الاستهزاء ووضع التلميذ سواء من معلمـــــه أم من زملائــه في موقف حرج إذا وقع في الخطأ بالخصوص عند النطق، أو عوامل صحية كما ذكرت الأستاذة الأولى سابقا، حيث إنّ هناك بعض التلاميذ الذين يعانون من إصابات على مستوى جهاز النطق، مما يؤدي إلى عسر أداء بعض الأصوات، أو عوامل معرفية فمن المعلوم أن التلميذ في هذه المرحلة لم يكتسب بعد الملكة اللغوية للغته الأولى ولم يلمّ بها بشكل جيد، وفي المقابل هو أمام لغة ثانية جديدة عليه، وهذا ما يجعلـــه لا يميز بينهما، فمنطلقه الأول اللغة الأولى حتى وإن كان لا يتقـــنها بشكل جيد، إذًا فاللغة الأم حاضرة معه دائما عند تعلمه اللغة الثانية، فهو يفكر بالعربية لاكتساب الفرنسية ممّا يؤدي به إلى بناء قواعد تخص اللغة الفرنسية بشكل خاطئ لأنه يقيسها على لغته الأم.

ب – المحيط الاجتماعي: نظرا للأثر اللغوي الذي تركته فرنسا بعد الاستقلال في المجتمع الجزائري، من استعمال العديد من الألفاظ الدخيلة (الفرنسية المكسرة) مثل:

طابلة ⇨ table

طوموبيل ⇨ automobile

فريجيدار ⇨ réfrigérateur

وهذا ما يؤثر على التلميذ بالسلب في تعلمه للفرنسية، إضافة إلى تعدد اللهجات داخل المجتمع الجزائري، كذلك البيئة التي يعيش فيها المتعلم (بين المدينة والريف).

ج– طريقة المعلم في التدريس: إن أول النقائص المتصلة بالمعلمين نقص كفاية بعض معلمي اللغة الفرنسية في إتقان هذه اللغة، فالمعلم في حد ذاته لم يتقن بعد أساسيات هذه اللغة، فكيف للمتعلم أن يتقنها؟ فمن خلال حضورنا للحصص– السابق ذكرها– لاحظنا أن المعلم لا ينطق بعض الأصوات باحترافية، كما أنه لا يستعمل الإيماءات والإشارات التي تجعل المتعلم يفهم الفرق الدقيق بين الأصوات المتشابهة، كما أن ما لاحظناه هو عدم وقوف المعلم على خطأ كل تلميذ وتصحيحه له، وهذا راجع للعدد الكبير للتلاميذ داخل القسم، والحجم الساعي الغير كاف.

د – المنهاج:

تعريف المنهاج: مجموعة الخبرات الملائمة والفعالة التي تخطط المدرسة بأن يتعلمها الطلاب بأقصى ما تستطيع قدراتهم، وبصورة توازن بين حاجات الفرد، وحاجات المجتمع مع إشراف وإرشاد معلمين مؤهلين ومع إخضاع هذه الخبرات وتعليم الطلبة إلى التقويم المستمر المناسب بدلالة الأهداف التعليمية[1]، بما أن من خصائص المنهاج أن يكون ملائما ومستوى المتعلم وميولاته، فالملاحظ على منهاج اللغة الفرنسية للسنة ثالثة ابتدائي أنه لا يتلاءم ومستوى

[1] توفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق، عمان، الأردن، د.ط،2008، ص25.

المتعلم في هذه المرحلة، وهذا ما لاحظناه خلال حضورنا للحصص ودراستنا السابقة للكتاب المدرسي، إذ نجد خلطا كبيرا في ترتيب الدروس التي تتعلق بالحروف مما يجعل المتعلم يقع في نوع من التشويش كما هو مبين أسفله:

حجم الدروس لا يتناسب والمرحلة العمرية للمتعلمين، ولا مع الحجم الساعي المخصص.

من شروط المنهاج أن تكون المادة المعرفية المقدمة متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، لكن الملاحظ في هذا المحتوى المعرفي لهذه المرحلة أنه عوضا أن يدرس المتعلم الحروف أولا ثم الكلمة ثم الجملة فهو مطالب هنا مباشرة بقراءة الجملة مما يستصعب عليه استيعاب وتعلم ولو الأشياء البسيطة من هذا المحتوى.

➢ **السؤال الثالث:** هل المحتوى التعلمي المقدّم في اللغة الفرنسية ينسجم واتجاهات المتعلم في هذه المرحلة؟

ج1: المحتوى التعليمي في هذه المرحلة ينسجم وبشكل كبير واتجاهات المتعلم، فمضمونه يوافق البيئة والمحيط والواقع الذي يعيش فيه التلميذ.

ج2: الملاحظ على منهاج السنة ثالثة ابتدائي أنه يوافق اتجاهات المتعلم، كما أنه يناسب المرحلة العمرية له.

إذن المحتوى التعليمي، وكما لاحظنا من خلال حضورنا لبعض الحصص وتصفّح الكتاب المدرسي والمنهاج المقدم يتميز بـ:

- التدرج في بناء التعلّمات عبر مراحل ومقاطع مترابطة فيما بينها.

- حث التلميذ على الاستقلالية في التعلم، وبناء تعلماته بنفسه، فالأستاذ هنا هو الموجه والمرشد (وهذا ما تنص عليه المقاربة بالكفاءات).

- الارتكاز على اللغة الأم(العربية) وإشراكها في اكتساب لغة جديدة (الكتاب المدرسي للغة الفرنسية يحتوي على عبارات باللغة العربية)، كما هو موضح في الصورة أدناه.

- إنجاز مشاريع انطلاقا مما اكتسبه التلميذ خلال المقطع التعلمي Séquence مثال: Réaliser mon badge.

➢ **السؤال الرابع:** هل للتعليم المبكر للغة الفرنسية تأثير في التداخل الصوتي بين اللغتين؟

ج1- هناك دراسات أثبتت أن الطفل في السن الثامنة من عمره (الثالثة ابتدائي) يكون أكثر جاهزية لاكتساب لغة جديدة، حيث إنه في هذه المرحلة يكون متمكنا من لغته الأم التي تعتبر منطلقا له لتعلم لغة ثانية.

ج2- هذا السن (08 سنوات) مناسب جدا لتعلم الطفل لغة جديدة، فليس له أي تأثير على التداخل الصوتي.

مما لا نقاش فيه، أن التعليم المبكر للغـــة الفرنسية تأثير في التداخل الصوتي بين اللغتـــين، لأن التلميذ في هذه المرحلة التعليمية لم يكتســـب بهد الملكة اللغوية للغة الأولى (اللغة العربية)، والدليـــل على ذلك أن معظـــم التلاميذ لا يستطيعون إنشاء جملة سليمـــة (نحويا، صرفيا، تركيبيا...) بلغتهم الأم(العربية).

فقد أثبتت الدراسات "أن مسألة الفترة الحرجة هي فترة من العمر محددة بيولوجيا، حيث يمكن للإنسان أن يكتسـب اللغـة في يسر ثم تظهر الصـعوبة بعدها في اكتساب اللغة"[1]، فتعلم الطفل للغة الثانية في سن مبكرة يدعم المرونة المعرفية(le cognitive flexibilité) وذاكرة الطفل في هذه المرحلة تكون أكثر نشاطا من المراحل الأخرى، فالسن الأنسب لتعليم هذه اللغة يجب أن يكون بعد تمكن الطفل من لغته الأولى، ثم يأتي بعد ذلك تعلم لغة ثانية وذلك لأن:" الإنسان يفقد بصورة دائمة قدرته على تعلم أية لغة في حال لم يكتسب لغة البيئة التي ترعرع فيها خلال نموه الطبيعي"[2]، ويظهر بوضوح أن اكتساب اللغة مرتبط بصورة أساسية بالنمو الطبيعي في مرحلة الطفولة؛ وذلك لأن للطفل استعداد ودوافع طبيعية لاكتساب لغته.

---

[1] زكرياء ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1985 ص54.

[2] دوجلاس براون، أسس علم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان 1994، ص36.

➢ **السؤال الخامس:** هل ترى أن مناهج الجيل الثاني تقلل أو تزيد من حجم التداخل بالمقارنة مع المناهج السابقة؟

ج1- إن مناهج الجيل الثاني بالنسبة للغة الفرنسية جاءت لتمكين التلميذ من تجاوز صعوبات التعلم التي واجهها في المناهج السابقة من خلال تبسيط محتوى الدراسة حتى يلائم قدرات التلاميذ ومدى استيعابهم.

- تناول مواضيع يعيشها المتعلم في واقعه اليومي، المزرعة، الحيوانات، اعتماد الوسائل التكنولوجية في تقديم الدروس كمقاطع audiovisuel، التعليم عن طريق اللعب les jeux ludiques pour favoriser l'apprentissage chez l'élève

- التدرج في بناء التعلمات عبر عدة مراحل ووجود ترابط بين هاته المراحل، فعملية اكتشاف حرف ما تكون عبر عدة مراحل:

- L'orale ⇨lecture⇨écriture

- إدراج حصة المعالجة (45د) للوقوف على نقائص التلاميذ وتصويبها.

ج2- مناهج الجيل الثاني تزيد من حجم التداخل بالمقارنة مع المناهج السابقة، والدليل على ذلك المستوى الجيد للمتعلمين الذين درسوا وفق المناهج السابقة ونتائجهم الجيدة من خلال شهادة التعليم الابتدائي، وما نراه العكس تماما بالنسبة للمستوى الدنيء للمتعلمين وفق المناهج الجديدة، فأغلبهم لا يحصلون ولو على نصف العلامة 05 من 10.

من خلال دراستنا السابقة والمتابعة الميدانية لاحظنا أن مناهج الجيل الثاني تزيد من حجم التداخل بالمقارنة مع المناهج السابقة، وهذا نتيجة عدم تحكم هذه المناهج في ضبط الطفل والتحكم فيه(تربويا)، إذ جعلت منه طفلا متحررا من كل شيء، قابلا للثوران والفوران على نفسه وغيره، فعل في جسده وثيابه الأفاعيل، وبات يبخس أغلى ما وهبه الله، فإذا هاج فليس لهيجانه حدود.

وتلك الجرعة الزائدة من الحرية صاحبتها ودعمتها ثورة تكنولوجية ورقمية وقنوات وفضاءات للتواصل الافتراضي الجماعي، جعلت السيطرة عليه شبه مستحيلة، إذا كان الأب قادرا على تتبع خطواته في الأزقة والشوارع، فإنه غير قادر على مجاراته في العالم الافتراضي.

كما أننا نجد أن المناهج القديمة تتميز بالبساطة ويمكن أن ينهيها المعلم في مدة وجيزة، وتعتمد على الحفظ وتقوي الذاكرة عن طريق التكرار، والمادة العلمية بسيطة وغير معقدة، إضافـة إلى وسائـل المنهاج البسيطة التي يمكن الحصول عليها من البيئة، وكتب المنهاج خفيفة لا تثقل كاهل الطالب وصفحاتها قليلة، وفي المقابل نجد أن محور التعليم هو المنهاج والطالب والمعلم والتقنية الحديثة الغير متوفرة، لعدد من الطلاب، وليس لدى بعض المعلمين إلماما باستخدام التقنيات الحديثة، كما أن بعضهم يصبح مشتت الأفكار في استخدام التقنيات الحديثة، وليس كل معلم لديه الإمكانيات الكافية في بعض الأحيان، ولا ننسى الكتب الثقيلة، والمادة العلمية في بعض المناهج مكثفة لا يسعها وقت الحصة، هذا بالنسبة إلى المناهج القديمة والحديثة وانعكاساتها على المتعلم من عدة جوانب أما فيما يخص انعكاسها على التداخل نجد أن المناهج سواء القديمة أم الحديثة تزيد من حجم التداخل، والدليل على ذلك الإصلاحات التي تقوم بها وزارة التربية.

- **السؤال السادس:** هل للغة العربية الفصحى أثر طاغ على تعلم اللغة الثانية؟

ج1- في أول سنة لتعلم اللغة الفرنسية (سنة ثالثة ابتدائي) يكون التلميذ أمام لغة مجهولة، لكن لديه مكتسبات اللغة الأم(العربية)، فهو يستعمل اللغة العربية الفصحى كقاعدة أو منطلق يرتكز عليها لاكتساب اللغة الفرنسيـــة – مثلا- سيسمي أشياء موجودة في القســـم بالعربية الفصحى، وهذا شيء بديهي، وهنا يأتي دور المعلم لتعويد التلاميذ تدريجيـــا على اللغة الجديدة، ويتجلى تأثير اللغة العربية خاصة في جانب القواعد اللغوية (مذكر- مؤنث).

(سبورة) ⇦ un tableau

مؤنث مذكر

(قسم) ⇦ la classe

مذكر مؤنث

ج2- طبعا يطغى تعليم اللغة العربية على تعليم اللغة الفرنسية، وأول دليل هو الفرق بين الحجم الساعي في تدريس اللغتين، فتعليم العربية يأخذ الجزء الأكبر من الوقت على الرغم من أنها لغة مدروسة من قبل مما يجعلها طاغية بشكل كبير على تعلم الفرنسية، وثانيا عدم الاهتمام باللغة الثانية لأنها تستعمل في القسم فقط، كما أننا نجد فئة قليلة جدا من الأولياء الذين يشجعون أولادهم على تعلم لغة أجنبية.

بالإضافة إلى ما قالته الأستاذتان، نجد أن للغة العربية أثر جد طاغ على تعليم اللغة الفرنسية، وهذا ما تثبته مظاهر التداخل اللغوي بين اللغتين على المستويات الأربع للغة، وهذا لسبب واضح وهو العادات اللغوية الراسخة في ذهن المتعلم من لغته الأم، وجهله لاختلاف الأنظمة بين اللغتين، مع عجزه من التمكن من أنظمة اللغة الثانية مما يجعله مضطرا إلى نقل قواعد لغته سواء صوتية أم نحوية أم صرفية... إلى اللغة الثانية، فيحدث التداخل على مستوى واحد أو عدة مستويات.

بما أن اللغة العربية هي اللغة الأولى لدى التلاميذ، فهي منطلق ومبدأ ينطلقون منه لتعلم لغة ثانية، ويظهر أثرها بشكل جلي في كونها سبب يجعل المتعلمين يمسّون بنظام اللغة الثانية لأنها المسيطرة في الاستعمال اللغوي.

7-النتائج:

- إن سائر الأمم تهتم بتعليم لغاتها وتوليها العناية القصوى لما لها من أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة التبليغ وأداة الفكر والثقافة ووعاء تراث الأمة، بها يتم التواصل بين الأجيال المتعاقبة في الأمة الواحدة وبها يتم التواصل بين الأمم المختلفة.

- اهتمت الدول العربية بلغتها القومية(العربية) فبادر بعضها عشية الاستقلال إلى جعلها لغة تدريس في كل المواد الدراسية في مختلف مراحل التعليم، فالجزائر استعملت العربية في التعليم كله بعدما كانت اللغة الفرنسية التي فرضها الاحتلال الاستعماري على أمتنا ردحا من الزمن تستعمل فيه ولا زالت في بعض الأحيان تنافس العربية في عقر دارها، وهذا ما عبر عنه عبد الرحمان الحاج صالح بقوله:" إن المستوى غير المرضي لتعليم اللغات في الجزائر، جعلها تتفرد ببعض المشاكل التي لا تعرفها باقي البلدان العربية"[1].

- تعد اللغة الفرنسية في الجزائر أهم لغة أجنبية لما لها من جذور تاريخية وارتباطات ثقافية بشريحة من شرائح المجتمع؛ فهي تدرس بدء من التعليم الابتدائي فالمتوسط والثانوي وصولا إلى التعليم الجامعي. والواقع التربوي يثبت ضعف التلاميذ والطلبة في هذه المادة التعليمية على الرغم من الاهتمـــــام الذي تولـيه المنظومـــــة التربوية خصوصا بعـــد إصلاحات 2016م/ 2017م، وهذا ما عبر عنه عبد الرحمان الحاج صالح، حيث إننا لا نرى دورا كبيرا للمدرسة الجزائرية في تعليم اللغات وخاصة اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى.

- تولي المنظومة التربوية بالجزائر عناية خاصة بتعليم اللغة الفرنسية وإدراجها بدء بالمدرسة الابتدائية، حيث لم يبلغ التلميذ بعد سن التاسعة أو العاشرة، وذلك بهدف صقل ملكته اللغوية فيها في أصغر مرحلة عمرية تمكن الطفل من اكتساب لغة أجنبية بمعية لغته العربية، إلاّ أنه على الرغم من ذلك، فإن الواقع الراهن ينبئ بعكس النتائج المرجوة والتوقعات المنشودة، وما

[1] http://www.djazairnews.info/index-ph1.2novembre2009.

يؤكد هذا النتائج اختبارات الأطوار التعليمـــية لكل المراحـــل الدراسية وخاصة المرحلة الابتدائية، إذ إن غالبية التلاميذ لا يحسنون قراءة ولو جملة بشكل سليم، وفي حقيقة الأمر أن هذا لا يرجع إلى المدرسة فحسب بل يعود إلى عدة عوامل أخرى، فالمشكلة كما أكد عليها نايف خرما وعلي حجاج:" لا تكمن في المادة التدريسيـــة فحسب، ولا في ظروف التعليم فحسب، ولا في اللغة نفسها فحســـب، ولا في المحـــيط الاجتماعـــي الذي تجري فيه العملية التعليـــمية فحسب، ولكنها نتيجة لوضع تترابـــط فيه هذه العوامل جميـــعها"[1]، فمنها ما يعود إلى المدرسة، ومنها ما يعود إلى المنهاج ومنها ما يعود إلى المعلم وطريقته في التدريس، دون إهمال المحيط الخارجي الذي يعيش فيه المتعلم (كاهتمام المحتوى بالأهداف المعرفية وإهمال الأهداف الوجدانية) كما أنهم يركزون على الموضوعات وتفضيلاتها الدقيقة كهدف في حد ذاتها مهملين التلاميذ وحاجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم، وهذا يضعف ما عليه المحتوى في تحقيق الأهداف، كما أن ما يناسب رأي واضعي المناهج لا يناسب في بعض الأحيان نظر التلميذ الذي سوف يقوم بدراسة ما هو مقرر عليه، وفي هذه الحالة لا يستطيع التلميذ إلا حفظ هذا المحتوى والاستعداد للامتحان دون أي فائدة من وجهة نظره إلا الانتقال من صف لآخر ودون تحقيق أهداف العملية التربوية المحددة.

6-1-النتائج على مستوى الطريقة التعليمية:

- عدم توزيع المحتوى التعليمي في الكتاب المدرسي بشكل منظم ومنطقي مما لا يسمح للمعلم بتعلم اللغة الفرنسية ومحاولة تجنب الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلم. فمن خلال المقرر يتجلّى لنا عدم التوازن في وضع الدروس وترتيبها، ويعود هذا إلى:

- اتباع الطريقة التقليدية في عملية التأليف.

[1] نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص6.

– عدم استثمار نتائج اللسانيات التطبيقية في تأليف كتب تعليم اللغات الأجنبية، لأن أخطر ما يمكن أن تصاب به العلوم هو: الفصل المطلق بين البحث النظري والبحث التطبيقي... لأن العلم إذا قطع عن الواقع ولم تختبر نتائجه على محك التطبيق، فسيبقى مجرد فلسفة.[1]

– وضع واختبار مضامين الكتب ومحتوياته من قبل أشخاص لسوا من أهل الاختصاص.

– عدم تناسب الحجم الساعي المخصص لتدريس حصص اللغة الفرنسية مع كثافة المدة المعرفية المقررة.

– اعتبار اللغات الأجنبية مادة تدرس لغرض تعليمي فقط، والتي تعد في المقابل وسيلة للتواصل ويؤكده ابن جني في قوله:" حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".[2]

– الاعتماد على برامج مستوردة وعدم ارتباط المنهاج بالنظم الاجتماعية والفلسفة التي يتبناها المجتمع الجزائري (العقيدة، الأفكار، العادات والتقاليد...) التي تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع.

– اختلاف أراء الخبراء حول منهاج من المناهج فأي آراء تأخذ وأيها ترفض، واهتمامهم بالمنهاج من مفهومه الضيق، فيركزون على بعض العناصر ويهملون الجوانب الأخرى.

– ولا تقل طريقة التربية بالقدوة عن سابقاتها؛ ذلك لأن وثوق المتعلمين بالمعلومة يرتبط كثيرا بمدى ثقتهم بمن يحمل هذه المعلومة، فانسجام المعلم مع طبيعة المعرفة التي يقدمها، ومع طبيعة المهمة التي ندب نفسه إليها يعدّ شرطا لا غنى عنه لنجاحه في عمله.

– والقدوة تتمثل في كل جوانب السلوك، وفي كل تصرفات المعـــــلم مع متعلميه وغير متعلميه، ذلك لأن المعلم مربٍّ للأجيال، مما يجعل دوره أوسع من التعليم فحسب.

---

[1] المرجع نفسه، ص179.

[2] ابن جني أبي الفتح عثمان، الخصائص، دار الكتب المصرية، مصر، تح: محمد علي النجار، ج1، د. ط، 1913 ص33.

من خلال البحث الميداني الذي قمنا به وحضورنا لعدة حصص المقدّمة باللغة الفرنسية، وقفنا على الواقع الذي تعيشه اللغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية ومنه استخلصنا ما يلي:

– إن الطريقة التي يتبعها أغلبية أساتذة اللغة الفرنسية في تعليم اللغة الأجنبية التلقين والترجمة، فالمعلم عوضا عن إفهام المتعلم وتبسيط الفكرة له ومعرفة ماهية الأشياء فهو يلقِّنه هذه المعارف عن طريق التكرار والحفظ لا أكثر، وما دور المتعلم هنا سوى الاستماع ثم الحفظ فهذا يعدّ أسلوب امتحاني، فالمعارف التي يحفظها المتعلم ويردّدها كثيرا ليسجّلها على ورقة الامتحان سرعان ما ينساها وتتبخّر من عقله فور انتهائه من هذا الامتحان، فهذا الأسلوب يعطي أفضلية للحُفّاظ دون المبدعين والمبتكرين. أمّا فيما يخص الترجمة، فالمعلم يلجأ إليها باستمرار كون التلاميذ غالبا لا يفهمون بعض الكلمات، لأن هذه اللغة تعد جديدة عليهم (اللغة الفرنسية).

– وما لمسناه أيضا من خلال هذه المتابعة عدم التّنويع بين أساليب التعليم ووسائله بالعمل والملاحظة أو التبصّر أو بالمحاولة والخطأ، فالمعلم لا يعطي فرصة اكتساب اللغة لدى المتعلمين، بل تصبح مجرد عادة لغوية لا أكثر ممّا يؤدي بالسلب على تحصيلهم اللغوي على أن تلائم الموقف التعليمي التعلمي وتنسجم مع خصائص المتعلمين المتوجه إليهم، ونمط المحتوى التعليمي الموجه إليهم، بما يكفل التفاعل الديناميكي الحاصل بين الأركان المختلفة للتدريس من معلم ومتعلم ومحتوى تعليمي وبيئة التعلم.

– تعد طرائق التدريس من الموضوعات المهمة التي جذبت انتباه التربويين، ونالت قسطا وافرا من الدراسات والأبحاث التربوية، ولعلّ الاهتمام بطرائق التدريس ينبثق من اهتمام وزارة التربية والتعليم في كل مكان بالمتعلم أولا على اعتبار أنه محور العملية التعليمية، وثانيا بالمعلم الذي يظل عمود هذه العملية، لذا وجب اختيار الطرائق المناسبة في تحقّق الأهداف التربوية وتسهم في نجاح العملية التعليمية لأن طريقة التدريس ليست سوى مجموعة خطوات يتبعها المعلم لتحقيق أهداف معينة.

لكل موقف من مواقـف التدريــس ومواده أسلوب يناسبه ولا يصلح له غيره، ولذلك ينبغي على المعلم أن يتقن طرائق التدريس ومداخلها المختلفة، ليتمكّن من توظيفها حسب مقتضيات التعلم المختلفة لمتعلميه، فتارة يحتاج المعلم إلى أسلوب التقرير والتنظير، وتارة إلى التجربة العملية التي تؤكد صحة المعلومة، وتارة إلى أسلوب التفاعل(الحوار والمناقشة)؛ يقنع المتعلم ويدفع عنه الملل ويجعله يتفاعل مع ما يطرحه، وتارة يحتاج إلى سرد القصص ليجسد الحقائق التي يطرحها ويثبتها ويشدّ انتباه المتعلم، متفاعلا مع أحداث القصة التي يسردها، وتارة يحتاج إلى ضرب الأمثال ليقرّب المعاني بما هو مألوف ومعروف، كما أنه ينبغي على المعلم أن يسلك في بعض الأحيان أسلوب الممارسة والعمل والتكرار؛ ينتقل من الطرح النظري إلى التنفيذ العملي.

7-2-النتائج على مستوى المنهاج والمحتوى:

- وتمثل مناهج المرحلة الابتدائية الوثائق الرسمية التي يعتمد عليها المعلم من أجل إعداد خطته التعلمية ومن ثمّة إنجازها في أحسن الظروف وبأوفر الوسائل، فتحدد في المقام الأول غايات وأهداف تعليم اللغة الفرنسية والكفايات المستهدفة انطلاقا من ملمح الدخول للمتعلم وملمح خروجه، وتعرض مفاهيم المقاربة بالكفايات ومنهج عملها في السير التربوي.

- وتعرض أيضا مختلف البيداغوجيات الحديثة التي في مستهلها بيداغوجيا الإدماج، كما تحدد الكفايات المتوقع اكتسابها في نهاية السنة الدراسية في فهم المسموع والإنتاج الشفهي والقراءة والإنتاج الكتابي.

- وتعرض الأهداف التعليمية ومختلف الأنشطة والوضعيات الادماجية، وتبين عناصر العملية التعليمية في التدرج الصوتي والكتابة والجانب المعجمي والتركيبي، وهذا بالإضافة إلى الجوانب التربوية وتحديد الحجم الساعي المخصص للحصص وكيفية توزيعها السنوي وتبين السندات اللازمة والمواضيع الملائمة للمشاريع.

– وما لاحظناه من خلال الكتاب المدرسي للسنة ثالثة ابتدائي وبما أنّه ليس وسيلة إيصال المعارف إلى المتعلم فقط بل يبقى كذلك وسيلة تربوية علمية[1]، أنه يكاد يفتقد لكل ما ذكر سابقا، مما يؤدي إلى قتل روح الإبداع في التلاميذ وغياب المنافسة فيما بينهم، وما يمكن استنتاجه من مناهج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي ومحتواها ما يلي:

– اتّباع النظام الغربي بما فيه من محاسن ومساوئ دون النظر في المعطيات الواقعية بالجزائر، والقيام بإسقاط إشعاعي لهذا النظام مثلما استورد، ممّا ينعكس بالسّلب على المتعلم ورغبته في تعلم لغة أجنبية.

– عدم مراعاة شروط اختيار المحتوى وفق حدود وحقائق الواقع الذي سوف يطبّق فيه المنهاج: (الوقت المخصص للمنهاج في الأسبوع الدراسي لا يتوافق وكثافة الدروس) مما يجعل المتعلم لا يجني شيئا منها.

– سوء انتقاء المادة المعرفية، وعدم توافقها ومستوى المتعلم بسبب غياب التخطيط الجيد مسبقا لوضع هذه العناصر المعرفية التي تتضمن مجموعة من المعارف الضخمة التي يستحيل استيعابها من قبل المتعلم في هذه المرحلة،

– إن صعوبة فهم أسس المقاربات التعليمية تؤثر سلبا في اختيار المعلم للوسائل التعلمية المناسبة من سندات ونصوص وصور ومشاريع مناسبة، ولتحقيق المشاريع التعليمية يجب توفر وسائل وأدوات بيداغوجية من وسائل سمعية وبصرية ومكتوبة كآلات التسجيل ومخابر اللغة والحاسوب والمكتبة المناسبة لأعمار أطفال المرحلة الابتدائية، لا سيما وأن العديد من مدارس الأرياف والمناطق النائية محرومة منها.

– وكذلك بالنسبة للوسائل المعرفية أيضا فإن إهمال المعلم لها في لاختيار الأسئلة التي تتطلب الفهم والتركيز والتحليل واستخدام المخططات وبناء الذاكرة قبل الاستعجال في طرح الأسئلة

[1] سمير معزوزن، التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، مذكرة ماجستير، بجاية، الجزائر، 2010–2011، ص221.

العفوية لتحصيل الإجابات السطحية، وهذا له عواقب وخيمـــة في بناء القدرات العقلية للمتعلمين، الأمر الذي يضعف ملكتهم اللغوية وخاصة في أهم عناصرها الإنتاج الشفهي والكتابي.

– إذا فلا يكفي في المعلم أن يتقن مادة تخصصه؛ لأن التعليم فن وليس كل معلم يستطيع تبسيط المعلومات ليوصلها لعقول تلاميذه، كما يجب على المعلم أن يتمتع بقدر من المهارات التدريسية اللازمة، لكي يتمكّن من القيام بمهام عمله على أكمل وجه، ويشمل ذلك مهارات تخطيط الدرس: مهارات تخطيط الدرس وتنفيذه، واستعمال الوسائل التعليمـــــية المساعدة كالسبورة، واللوحات التوضيحية، والمجسمات وبرامج العروض التقديمية وغيرها...، ممّا يحسن من آداء المعلم، ويسهل في إيصال المعلومة إلى عقول المتعلمين، فضلا عن مهارات المعلم في إدارة القسم الدراسي وضبطه.

7-3-النتائج على مستوى مظاهر التداخل:

– ارتكزت دراستنا على ظاهرة التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية وبالتحديد لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وقد تجلت مظاهر التداخل اللغوي في هذه المرحلة على مستوى الممارسات اللغوية للتلاميذ، رغم أنهم يحاولون قدر المستطاع الابتعاد وعدم الوقوع في أخطاء وتداخلات بين لغتهم الأولى (العربية) واللغة الثانية (الفرنسية)، وفي المقابل التقيد والالتزام بنظام وقواعد اللغة الفرنسية، لكنهم لا يوفقون في ذلك لأن معظم الأخطاء الناتجة تصدر منهم لا إراديا تحت تأثير اللغة العربية.

– تتجلى مظاهر التداخل اللغوي بوضوح من خلال المستوى الصوتي كون اللغة في الأصل منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، فأصل اللغة أصوات، بالإضافة إلى أن متعلمي هذه المرحلة يتلقون لأول مرة هذه اللغة (الفرنسية)، فأول مرحلة ينطلقون منها هي كيفية نطق الأصوات ثم كتابتها.

– السبب الرئيس في التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية هو التباين الجلي بين اللغتين، فكلما ازدادت أوجه الاختلاف بين البنى اللغوية واجه المتعلم صعوبة في تعلم اللغة الثانية، وبينما يسهل عليه تعلمها إذا ازدادت أوجه التشابه.

– للتداخل اللغوي أثار سلبية (التضخم اللغوي، موت اللغة وضعف متن اللغة)، كما له آثار إيجابية (مسايرة روح العصر، اتساع متن اللغة).

– تزداد نسبة التداخل اللغوي كلما ابتعدنا عن المدينة واتجهنا إلى الريف، وهذا يؤكد مدى تأثير البيئة على ثقافة التلميذ.

– من آثار التداخل اللغوي عدم التزام الكثير من المعلمين باللغة الفرنسية أثناء الدرس، فهم يلجؤون إلى الترجمة باستمرار ظنًّا منهم أنها السبيل الوحيد لإكساب اللغة الثانية لدى المتعلمين، ولكن للأسف وكما أشرنا سابقا الترجمة تميت النّص وتجعل المعارف مجرد عادات لغوية لا يفقه التلميذ منها شيئا، ومن هذا يتضح أن هذا الوضع أنتج جيلا ضعيفا مهزولا وضائعا في تعليمية اللغات يحمل أفكارا مبعثرة.

8-الاقتراحات والحلول:

بناء على ما سبق ذكره نقدم الاقتراحات التالية:

– قيام المشرفين على متابعة المعلمين وتدريبهم على أساليب التدريس الحديثة ووسائل استخدامها.

– شرح الموضوعات المختلفة لمقررات اللغة الفرنسية بالمرحلة الابتدائية.

– توعية المعلم والتلميذ بالأهداف العامة والخاصة بتعلم لغة ثانية (الفرنسية).

– عد استخدام اللغة العربية من قبل معلم اللغة الفرنسية داخل القسم.

– انتقاء معلمي الفرنسية انتقاءً سليما (معلمين متخصصين) تتوفر فيم شروط تدريس هذه اللغة.

– على المعلم أن يكون على معرفة تامة بالجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية للتلميذ، لأن هذا الأخير بحاجة ماسة لمن يوجهه في هذه المرحلة.

– على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية ويسعى قدر المستطاع لتصويب أخطاء كل تلميذ ولا يسهو عنها والعمل على إعداد الدرس بطريقة محكمة.

– تفعيل المشاركة الفعالة في تعليم اللغة الفرنسية.

– اعتماد المعلم على وسائل جديدة في تدريس اللغة الثانية غير الكتاب المدرسي.

– تشجيع المعلم للتلاميذ في التعامل فيما بينهم باللغة الفرنسية سواء داخل القسم أم خارجه.

– إعادة النظر في محتوى المادة من قبل القائمين على ذلك، وإعادة صياغة دروس تناسب قدرات التلميذ تعتمد على مبدأ الفروق الفردية.

– إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص لهذه المادة.

– إجراء دراسات لاحقة تستخدم مناهج بحث أخرى ومتغيرات أخرى في سبيل زيادة وتحسين تعلم اللغات الأجنبية.

– إدراج درس الأداء الصوتي في البرنامج كدرس تطبيقي قائم بذاته، ويعتمد في ذلك على الأوصاف العلمية لمخارج الحروف والظواهر الصوتية الفرنسية، ويراعى فيها الأداء السليم والأداء الفصيح.

– إعادة النظر بصفة جذرية في طريقة التدريس المستعملة حاليا في تعليم الفرنسية لتخرج من دائرة التحفيظ والتلقين إلى تدريب التلاميذ على ممارسة هذه اللغة وذلك بـ:

– العمل على إكساب التلاميذ ملكة فهم الكلام المسموع والتعبير الشفهي أولا ثم ملكة فهم الكلام المكتوب والتعبير الكتابي ثانيا، لأن اللغة منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

– العمل بالمنهج النفعي في تدريس الفرنسية بمعنى أن نأخذ من كل طريقة ما يناسب هذه اللغة، وذلك بعدم الالتزام بطريقة واحدة في جميع الأحوال.

– اعتماد الطرائق الحديثة المعتمدة في تدريس اللغات كاستخدام الطريقة السمعية البصرية في تعليم اللغة الفرنسية التي تستعمل الآلات الحديثة من أفلام ومسجلات وأشرطة وفيديو...، لما لهذه الوسائل من فوائد كثيرة على عملية تعليم اللغات الأجنبية، لأن العمل التّرسيخي الفعال يتوقف على الربط بين ما تسمعه الأذن من الخطاب، وما تبصره العين من الأحوال التي يتعلّق بها الخطاب.

– الاكتفاء بصعوبة واحدة في كل درس لغوي حتى يتمكن التلميذ من إدراك جوانب تلك الصعوبة وتحديدها.

– العناية بالتدريبات بتكوين حصص كافية لها؛ لأن في التصور السليم لماهية اللغة يقتضي أن تكون الأعمال الترسيخية هي أهم الأعمال الاكتسابية؛ لأن إتقان أي عمل ينتج دائما عن الممارسة المتواصلة ولا سيما عن الممارسة الممنهجة المنتظمة، ولهذا يرى كل اللسانيين أن قسطهما من الدراسة يجب أن يكون أوفر بكثير من حصة العرض والإيصال، ومهما كان فإنه يجب ألاّ تقل نسبتهما عن ثلاثة أرباع الدراسة؛ أي يعاد النظر في الدرس اللغوي حتى يكون ثلثاه مبنيا على التمرّس لا على التفسير النظري.

– يجب أن يكون المعلم قد اكتسب الملكة اللغوية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذه.

– إنشاء مخابر دراسة الأصوات في ميدان تعليمية اللغات.

الخاتمة

انطوى البحث على دراسة ظاهرة لغوية منتشرة بين مختلف طبقات المجتمع، وبين المتعلمين، بصفة خاصة على جميع مستويات التعليم في المدارس الجزائرية، وبالأخصّ المرحلة الابتدائية، وهي ظاهرة التداخل اللغوي. وبحكم أنّ أكثر مستوى تتجلى فيه مظاهر التداخل هو المستوى الصوتي، كانت دراستنا مرتكزة عليه، وكما ذكرنا سابقا، ومن خلال النتائج المستخلصة أثناء الدراسة، نخلص إلى القول بأن ظاهرة التداخل الصوتي، انعكست نتائجها سلبا على المدرسة الجزائرية، التي أصبحت تنتج ما سمتهم الباحثة خولة طالب الإبراهيمي أنصاف اللغويين(semi_lingues)، الذين لا يملكون أية لغة، وإنما كلامهم عبارة عن هجين لغوي، وهم بذلك لايتقنون أية لغة من تلك اللغات المستعملة، والتداخل اللغوي يشكل ما يعرف باللغة الانتقالية التي يعيشها كل متعلم غير مكتف بلغته الأولى وبذلك لا يمكن الحديث عن تعليم اللغة الثانية من دون التداخل.

الملاحق

الملحق رقم01:

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

المركز الجامعي
عبد الحفيظ بوالصوف ميلة

معهد الآداب واللغات

031 45 00 41
031 45 00 40

Centre Universitaire
Abdelhafid Boussouf Mila

Institut des lettres et des langues

www.centre-univ-mila.dz

مراسلة رقم: ..... م أ ل /2020

ميلة في: 2020/03/02

إلى السيد المحترم(ة)/مدير (ة) ابتدائية الشهيد
دباش الدواي
- تلعوم العيد - ميلة -

الموضوع: طلب إجراء تربص قصير المدى بغرض جمع البيانات العلمية.

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسستكم للطالبة/

01- خاسي اسمهان
02- بوقال أمينة
03- .....

المسجلة بالسنة: ثانية ماستر
تخصص: لسانيات تطبيقية
دراسة ميدانية: السنة ثالثة ابتدائي
مدة التربص: ثلاثة أشهر

شعبة: لسانيات تطبيقية
خلال السنة الجامعية: 2020/2019.

وإننا لواثقون من أنكم سوف تقدمون لهم يد المساعدة .

في الأخير تقبلوا منا سيدي فائق التقدير والاحترام.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
قسم اللغة والأدب العربي
نائب رئيس القسم

د/ عبدالباقي مهاوي

Centre Universitaire Abdelhafid BOUSSOUF – MILA
BP 26 RP Mila 43000 Algérie
031 45 0040 031 45 00 41

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة
ص.ب رقم 26.RP ميلة 43000 الجزائر
031 45 0040 031 45 00 41

الملحق رقم 02

أسئلة المقابلة:

- **السؤال الأول:** ماهي أسباب التداخل الصوتي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي برأيك؟

ج-.....

.....

- **السؤال الثاني:** هل ترتبط هذه الأسباب بالمتعلم أو المحـــــــيط الاجتماعي أو بالمنهاج أو بطريقة الأستاذ في التدريس؟

ج1-.....

.....

- **السؤال الثالث:** هل المحتوى التعلمي المقدّم في اللغة الفرنسية ينسجم واتجاهات المتعلم في هذه المرحلة؟

ج1-.....

.....

- **السؤال الرابع:** هل للتعليم المبكر للغة الفرنسية تأثير في التداخل الصوتي بين اللغتين؟

ج1-.....

.....

- **السؤال الخامس:** هل ترى أن مناهج الجيل الثاني تقلل أو تزيد من حجم التداخل بالمقارنة مع المناهج السابقة؟

ج1-.....

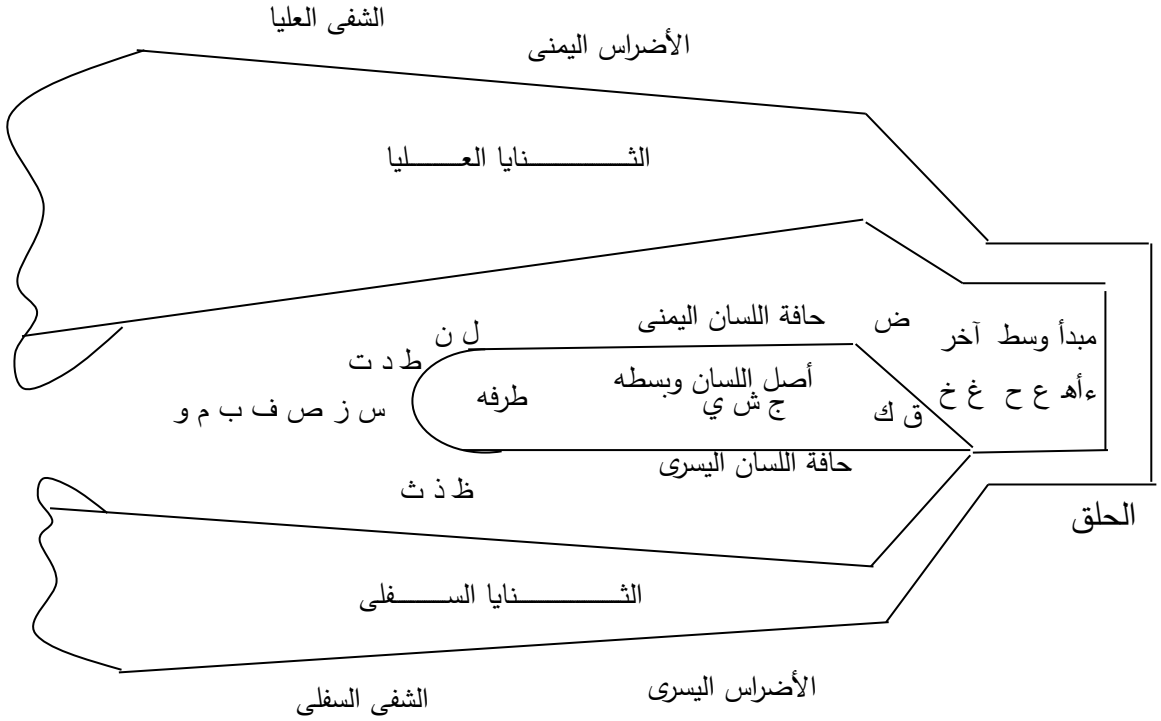
.....

- **السؤال السادس:** هل للغة العربية الفصحى أثر طاغ على تعلم اللغة الثانية؟

ج1-.....

.....

الملحق رقم 03



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية

3 ابتدائي

أُوَسِّـــعُ مَعْلـوماتـــي

قالَـــتْ بُرْتُقالَةٌ : مَنْ مِنْكُمْ لَمْ يَـأْكُلْ مِنّي وَيَتَذَوَّقْ طَعْمِـي اَللَّذيذ ؟ وَمَنْ مِنْكُمْ لَمْ يَشْـرَبْ مِنْ عَصيري اَلْمُنْعِش وَاَللَّذيذ ؟ لَقَدْ خَلَقَني اَللّـهُ تَعالَى عَلَى هَذِهِ اَلصّورَةِ الْجَميلَةِ اَلَّتي تَرْتاحُ اِلَيْها اَلْعُيونُ ، وَجَعَلَني ذاتَ رائِحَةٍ عَطِرَةٍ مُنْعِشَـةٍ ، وَجَعَلَ اللّـهُ تَعالَى فيها فَوائِدَ عَظيمَةً .

لِأَنَّني أَحْتَوي عَلى الْكَثيرِ مِنَ الْعَناصِرِ الْغِذائِيَّةِ الْمُهِمَّةِ وَأَقيكُمْ مِنَ الزُّكام .

أَنا غَنِيَّةٌ بِالْحَديدِ وَسُـكَّرِ اَلْفَواكِه ، اَلْفُسْـفُور ، فِيتامين بـ 1 ، بـ 2 وَفِيتامين ج وَالْكالْسِـيوم . وَأَنا أُسـاعِدُ على تَثْبيتِ اَلْكِلْسِ في عِظامِكُمْ اَلْطَرِيَّة . وأَنا بِإِذْنِ اللّـهِ تَعالَى مِنَ اَلْأَمْراضِ .

1 الإدماج

اَلْإِرادَةُ تُحَقِّقُ الْفَوْز

في أَحَدِ الْأَيّامِ سَمِعَ الْجَمَلُ الْأَعْرَجُ بِسِباقٍ لِلْجِمالِ، فَقَرَّرَ الْمُشارَكَةَ رَغْمَ عَرَجِهِ، فَسَخِرَتْ مِنْهُ بَقِيَّةُ الْجِمالِ، فلم يَكْتَرِثْ لما قالَهُ خُصومُهُ وأجابَهُمْ قائلا : « سَنَرى في نِهايَةِ السِّباقِ مَنْ هو الأَقْوى والأَسْرَع ؟! » .

انْطَلَقَتِ الْجِمالُ كالسِّهامِ، وكان الْجَمَلُ الْأَعْرَجُ آخِرَ الْمُتَسابِقين، صَبَرَ الْجَمَلُ على عَرَجِهِ الَّتي سَبَّبَتْ لَهُ أَلَمًا كَبيرًا عند الرَّكْضِ السَّريع، وكان على الجِمالِ أن تَتَسَلَّقَ جَبَلًا عالِيًا ففَشِلَتْ في ذلك وأصابَها التَّعَبُ، فَجَلَسَتْ لِتَرْتاحَ، أَمّا الْجَمَلُ الأَعْرَجُ فكان يَسيرُ بِبُطْءٍ وقُوَّةٍ حتّى وَصَلَ إلى الْقِمَّةِ ولم يَشْعُرْ بالتَّعَبِ، ولم تَنْتَبِهْ بَقِيَّةُ الجِمالِ إلى أن وَصَلَ إلى نِهايَةِ السِّباقِ فكان الفائِزَ بِكَأْسِ الْبُطولَة.

الأَسْئِلة :

- من هي الشَّخْصِيَّةُ الرَّئيسِيَّة في النَّص ؟
- ماهي الْمُشْكِلَةُ الَّتي يُعاني مِنْها هذا الجَمَل ؟ ما سَبَبُ فَوْزِهِ في السِّباق ؟
- اِسْتَخْرِجْ من النَّصِّ كَلِمَةً بِمَعْنى (قَلَّلَتْ من شَأْنِه) .
- أَكْمِلِ الفَراغاتِ بما يُناسِبُ مِمَّا يلي (كلّ، فـ، لكن، و) :

سَخِرَتْ ◆ الْجِمالِ من الجَمَلِ الْأَعْرَجِ لَمّا شارَكَ في السِّباقِ ◆ ـه لم يَهْتَمَّ بذلك ◆ بَذَلَ كلَّ ما في وِسْعِه، ◆ فازَ بالسِّباقِ نَتيجَةَ إِصْرارِه ◆ قُوَّة إرادَتِه .

☐ عَبِّرْ شَفَهِيًا عن هذه الصُّوَر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

FRANÇAIS

3 Primaire

B
Dis le dialogue avec tes camarades !
Je m'appelle Nadir. Et toi?
Moi, c'est Tania !
Tania
tania
ta - nia
t - l
T
Nadir
nadir
na - dir
d - d
D
1 Lis !

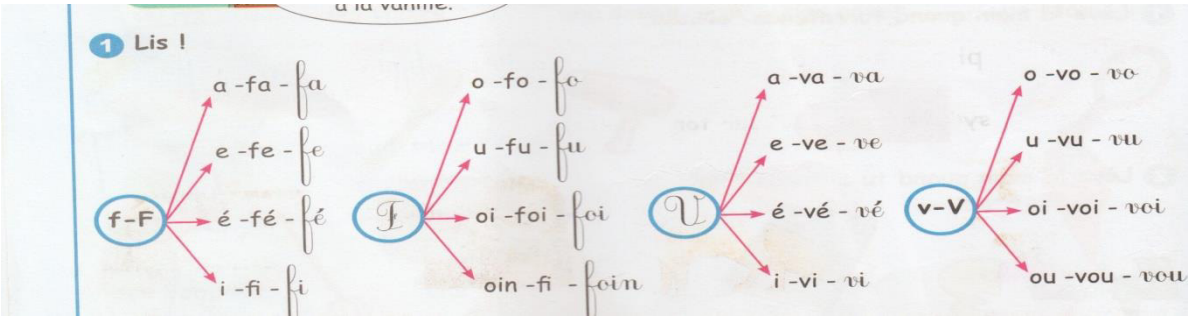
A
Dis le dialogue avec tes camarades !
Je veux manger de la confiture de coing.
Mangez moins de gâteaux, le soir.
soir
soir
soi
oi
oi - oi
coing
coing
coin
oin
oin - oin

B Dis le dialogue avec tes camarades !

vanille
va-nille
va
v - v
V - V

fraise
fraise
frai
f - f
F - F

1 Lis !



Tâche 2

Mon badge

Je fabrique mon badge avec ma photo et mon prénom.

1. J'écris mon prénom.
2. Je colorie mon badge avec ma couleur préférée.
3. Je montre mon badge à mes camarades.
   Je me présente et je dis la couleur de mon badge.
   Je m'appelle .... Le badge est ....
4. Je montre le badge d'une camarade pour la présenter.
   Voici .... Elle est ....

فهرس المصادر والمراجع

القرآن الكريم

قائمة المصادر والمراجع:

أ- المصادر:

- ابن جني أبي الفتح عثمان، الخصائص، دار الكتب المصرية، مصر، تح: محمد علي النجار، ج1، د. ط، 1913.
- ابن فارس (أحمد بن زكرياء)، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1986، ج1.
- ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، بيروت، 1988، ج2.

ب- المراجع:

- إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة بين النظرية والتطبيق، الرياض، ط1، 1996.
- أحمد حسين الرفاعي، مناهج البحث العلمي: تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل، عمان، د.ط، 1998.
- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، الرياض، ط1، 2008، ج1.
- أنطوان نعمة وآخرون، المنجد الوسيط في اللغة العربية المعاصرة، مراجعة مأمون الحموي وآخرون، دار المشرق، بيروت، ط.2، 2012.
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، د.ت،
- توفيق مرعي، المنهاج التربوي، الشركة العربية المتحدة للتسويق، عمان، الأردن، د.ط،2008.
- حسن ظاظا، كتاب العرب، دار العلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط 2، 1990.
- دوجلاس براون، أسس علم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1994.
- زكرياء ميشال، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات

والنشر والتوزيع، ط2، 1985.

- ❖ السعدي الفول السعدي، مناهج البحث، الدبلوم الخاص في التربية (جميع الأقسام)، جامعة القدس المفتوحة، 1998.
- ❖ عبد الفتّاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، د.ط، 1995.
- ❖ علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض: جامعة الرياض، 1979.
- ❖ علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، مصر، 2004.
- ❖ كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، د.ط، 2000.
- ❖ لويس جون كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، مر: سلام بزي حمزة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2008،
- ❖ لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ت: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، 2006.
- ❖ محمد الأوراغي: التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب بالرباط، ط1، 2002.
- ❖ محمد بن مفلح المقدسي، الآداب الشرعية، تح: الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3،1999، ج2،
- ❖ محمد علي الخولي، الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتّوزيع، 2005_2006.
- ❖ محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، دار الفلاح، عمان، ط1، 2002.
- ❖ مصطفى حركات، الصوتيات والفونولوجيا، دار الآفاق، د.ط، دار الآفاق، الجزائر، د.ت.
- ❖ عبد الرحمان بن محمد القعود، الازدواج اللغوي في اللغة العربية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1997.
- ❖ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الإسكندرية، 1990.

❖ ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019/ 2020.

❖ ينظر، كتابي الأول في اللغة الفرنسية، مقدمة الكتاب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

المراجع باللغة الفرنسية:

❖ Mourice Grevisse, le bon usage, grammaire française, 11 Edition duculot, 1980.

❖ Uriel Weinreich, languages in contacts, New Yourk publication of the linguistics cyrcle, 1953.

❖ William Makey, bilinguisme et contact des langues, Ed, Klinc Ksiet, Paris, 1976.

الرسائل الجامعية:

❖ إبراهيم بن علي الدبيان، الصراع اللغوي، بحث مقدّم لمؤتمر علم اللغة الثالث، كلّية دار العلوم جامعة القاهرة.

❖ رشيد فكلاوي، أثر التداخلات اللغوية في الأداء الكلامي عند الطالب الجامعي دراسة في عيّنة من طلبة قسم اللغة والأدب العربي، جامعة بجاية، 2005_2006.

❖ سمير معزوزن، التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري، مذكرة ماجستير، بجاية، الجزائر، 2010-2011.

❖ عبد الرّحمان الحاج صالح، مشروع الذخيرة اللغوية وأبعادها العامة التطبيقية، مجلة الآداب، جامعة قسنطينة معهد الآداب، العدد3، 1996.

❖ مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة محمد بوضياف – المسيلة، ع 4، 2018، .

❖ نبيلة قدور، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 2005-2006.
❖ يمينة تومي ستيواح، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية، تأثير الفرنسية في اللغة العربية، رسالة دكتوراه، قسم الترجمة، جامعة الجزائر، 2006-2007.
❖ ينظر خليفة صحراوي، العقبات الصوتية في تعليم اللغة العربية، جامعة عنابة،1990.

المجلات:

❖ الطيب البكوش، إشكالية اندماج الدخيل في المعجم، المعجمية، ع3، الجمعية المعجمية التونسية، 1987
❖ عباس الصوري، التداخلات اللغوية وأثرها في المجال الثقافي العربي، مجلة اللغة العربية، مجمع اللغة العربية بالقاهرة،2002، ع 96.
❖ نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988.
❖ وردية لاصب، الواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة الأم، دار هومة، ط 2009، الجزائر، ص69.

الجرائد:

جريدة الخبر
- الأربعاء، 24 مارس 2010

- http://www.djazairnews.info/index-ph1.2novembre2009.

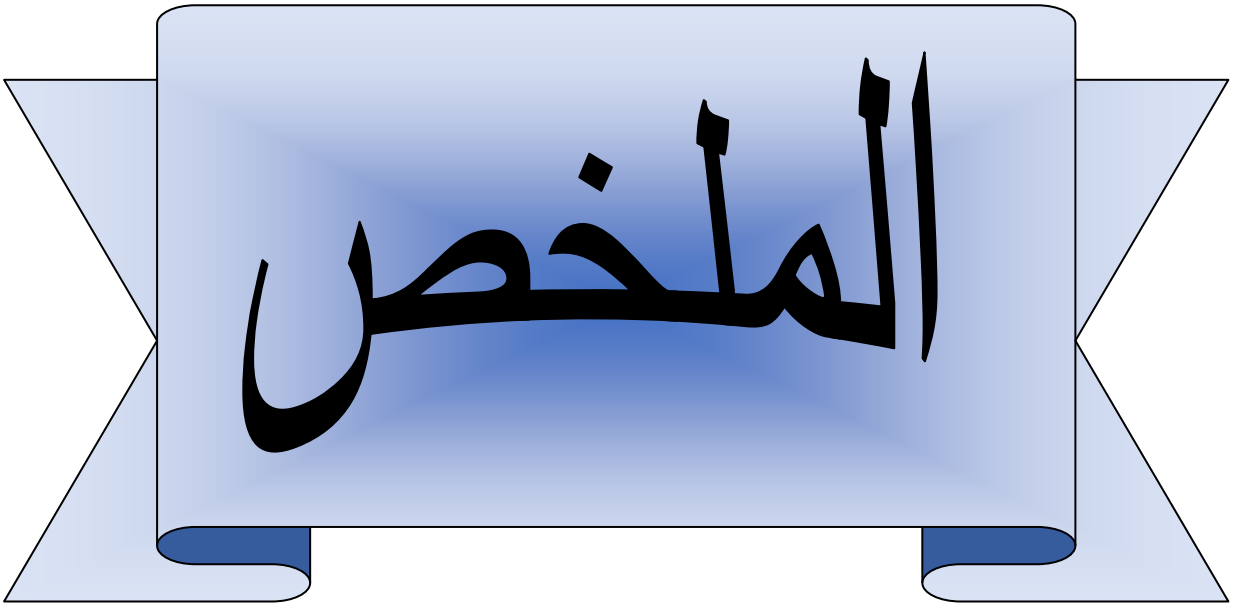
فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوعات	الصفحة
إهداء	
شكر وعرفان	
مقدمة	
مدخل	
الفصل الأول: التداخل الصوتي للإنتاج الشفهي للتلاميذ	8
1-التداخل اللغوي:.....	9
1-1-تعريف التداخل اللغوي.....	9
1-2-أسباب التداخل اللغوي.....	11
1-3-أنواع التداخل اللغوي.....	13
1-4-مستويات التداخل اللغوي.....	14
1-5-نتائج التداخل اللغوي.....	18
2-التداخل الصوتي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية.....	21
2-1-النظام الصوتي للغة العربية وخصائصها.....	21
2-1-1- المستوى الصوتي.....	21
2-1-2- الأصوات العربية.....	22
2-1-3- تصنيف الأصوات العربية.....	23
2-1-4- مصوتات العربية حسب مخارجها.....	29
2-1-5-الحركات.....	31
2-2-النظام الصوتي للغة الفرنسية.....	32
2-2-1- الصوائت الفرنسية.....	33
2-2-2- انصاف الصوامت.....	36
2-2-3- الصوائت.....	37
3-وصف الكتاب المدرسي للغة العربية واللغة الفرنسية للسنة الثالثة إبتدائي.....	40

3-1-وصف الكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي.....	40
3-1-1- الشكل الخارجي للكتاب.....	40
3-1-2- محتوى الكتاب.....	43
3-1-3- تقويم الكتاب.....	45
3-2-وصف الكتاب المدرسي للغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي.....	52
3-2-1- شكل الكتاب وحجمه.....	52
3-2-2- محتوى الكتاب.....	54
3-2-3- تقييم محتوى الكتاب.	63
3-2-4- وسائل الإيضاح في الكتاب.....	66
3-2-5-منهجية الكتاب.....	67
3-2-6- الإخراج الفني	69
الفصل الثاني: الدراسة الميدانية.....	72
1-منهج الدراسة.....	73
2-حدود الدراسة.....	73
3-مجتمع الدراسة.....	74
3-1- مجتمع الدراسة.....	74
3-3-عينة البحث.....	74
3-4-خصائص عينة الدراسة حسب النوع.....	74
4-ملاحظة العملية التربوية داخل القسم.....	75
5-بعض النتائج المستخلصة من الحصص.....	86
6-المقابلة.....	86
6-1-وصف أسئلة المقابلة.....	87
6-2-تحليل المقابلة.....	87
7- النتائج.....	98
7-1- النتائج على مستوى الطريقة التعليمية.....	99

7-2- النتائج على مستوى المنهاج والمحتوى.....	102
7-3- النتائج على مستوى مظاهر التداخل.....	104
8- الاقتراحات والحلول.....	105
الخاتمة.....	109
ملاحق.....	111
فهرس المصادر والمراجع.....	121
فهرس الموضوعات.....	127


الملخص

الملخص:

في بحثنا الموسوم "التداخل الصوتي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية "– السنة ثالثة ابتدائي أنموذجا–، حاولنا التعرف على أسباب ومواطن التداخل الصوتي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية، والحقيقة أن التداخل الصوتي يشكل مايعرف باللغة الانتقالية التي يعيشها كل متعلم غير مكثف بلغته الأولى ومحاولة اكتساب اللغة الثانية. وسعينا في الختام إلى تقديم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات للتقليل من الآثار السلبية للتداخل الصوتي بين اللغتين.

الكلمات المفاتيح: اللغة الأولى، اللغة الثانية، التداخل الصوتي .

Summary:

In our research titled “Phonetic Interference between Arabic and French Language” - third year of primary school model - we tried to identify the causes and areas of phonological overlap between the Arabic language and the French language, and the truth is that the phonemic overlap constitutes what is known as the transitional language that every learner lives in is not intense in his first language and the attempt to acquire the language the second. In conclusion, we sought to present a set of suggestions and recommendations to reduce the negative effects of the phonemic overlap between the two languages

Key words: The first language, The second language, The phonetic interference.