



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية
قسم علوم اللسان



التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية من خلال أنشطة التعبير الكتابي في
المرحلة الثانوية - دراسة وصفية تحليلية -
منطقة وادي سوف أنموذجاً

**Linguistic Interference between Arabic and French through the
Activities of Written Expression in the Secondary School:
A Descriptive Analytical Study
The Case of the Region of El Oued**

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم اللسان
تخصص: معجمات ومصطلحات وترجمة

إشراف الدكتور:

فيصل بن علي

إعداد الطالب:

بلقاسم صحراوي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
عبد المجيد سامي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2	رئيساً
فيصل بن علي	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مقرراً ومشرفاً
حايد فتحة	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2	عضواً
صورية عشاشة	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 2	عضواً
حبيبة بودلعة	أستاذ محاضر أ	مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية	عضواً
فتيحة بلغدوش	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة	عضواً

السنة الجامعية : 2021-2022م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ
وَأَلْوَانِكُمْ ۚ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾

[الآية: 22 سورة الروم]

شكر وتقدير

الشكر أولاً وآخراً وأبداً لله سبحانه وتعالى الذي أتانا من العلم ما لم نكن نعلم ومنحنا الجهد والجدل لإتمام هذا العمل.

ثمّ الشكر للمشرف الأوّل على البحث الأستاذ الدكتور (سالمي عبد المجيد) فكم قوّم وأرشد وصوّب ووجه.

ولا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بجزيل الشكر، وجميل العرفان لأساتذتي الأفاضل، الذين منحوني الكثير من وقتهم وجهدهم، فأناروا الطريق أمامي، وأرشدوني إلى العمل الصائب، والنهج السليم، وأخص بالشكر الجزيل أستاذي الفاضل الدكتور (فيصل بن علي)، الذي وسعني صبراً في ساعات عمله، وأوقات راحته، وتابعني خطوة تلو الأخرى بالنصح والإرشاد، فلمست فيه تواضع العظماء وسمت العلماء.

ولا يغيب عن ذهني شكر الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة، الذين قبلوا مناقشة هذه الأطروحة، ليصبح هذا العمل على قدر من الأهمية.

إهداء

أُهدي هذا المجهود العلمي المتواضع إلى روح والديَّ رحمهما الله،

وإلى زوجتي الكريمة التي رعتني بجميل دعائها

وتحمّلت معي عبء هذا العمل طوال مدة البحث

وإلى جميع إخوتي وأولادي جميعهم.

والى كل الأصدقاء والأحبة

كل باسمه وشخصه

وإلى كل محبٍّ للمعرفة والعلم

أهدي هذا المجهود العلمي المتواضع.

المقدمة

المقدمة:

للغة دور مهم في حياة الأفراد والشعوب، فهي هبة ربانية للإنسان خصّه الله بها دون بقية الخلائق؛ فهي أداة التفكير والتعبير عن حاجات الإنسان وأحاسيسه وعواطفه.

وتُعَدّ اللغة عند علماء الاجتماع من أهم مقومات المجتمع وركائزه؛ فبواسطتها يتواصل الفرد مع أفراد مجتمعه، وبها يستطيع اكتساب العادات والمهارات التي تمكنه من التواصل والتأقلم مع كافة الشعوب بمختلف تفرعاتها اللغوية والإثنية.

ولما كانت حاجة الإنسان إلى أخيه الإنسان سُنّة فرضتها الحياة، وجدّ البشر أنفسهم في حاجة إلى تعلّم لغات الأمم والشعوب الأخرى؛ للاطلاع على ثقافتها، والاستفادة من معارفها وتجاربها. ومن هنا برزت الحاجة إلى تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها؛ فظهر حقل تعليمية اللّغات؛ لتلبية تلك الحاجة، فتكفّل برسم مناهج تعليم اللّغات وبرامجها وطرائقها، ووصف وسائل تعلّمها.

إن العالم اليوم أصبح قرية صغيرة؛ نتيجة التقدم العلمي الهائل، والتطور التكنولوجي، حتى بات هذا العصر يُعرف بعصر المعلومات؛ فمن امتلك المعلومة، امتلك زمام كلّ أمر بعد أن باتت المعرفة سلطة كونية غالبية. ولا شك أن ملكة اكتسابها بأكثر من لغة صار على رأس قائمة احتياجات المتكويين بشكل أكثر إلحاحاً من أي وقت مضى.

وقد أدركت الدول أهمية تعليم اللّغات الأجنبية وتعلّمها، فسخرت لذلك إمكانات هائلة: بشرية، ومادية. ولم تشذ الجزائر عن تلك الدول، فقد أولت اهتماماً كبيراً لتعليم اللّغات الأجنبية في مختلف الأطوار التعليمية؛ لتمكين أبنائها من امتلاك ناصيتها، وبخاصة اللغة الفرنسية باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى التي

يتعلمها التلميذ في مساره التعليمي في الجزائر؛ للتمكن من التواصل بها مع الآخرين، وتوظيفها لاكتساب المعارف الراهنة والمستجدة.

بيد أن المتابع لواقع تعليمية اللغات الأجنبية في الجزائر يدرك بكل وضوح وجود خلل في العملية التعليمية التعليمية، على الرغم من كل المجهودات المبذولة، والإصلاحات المتكررة للمناهج التعليمية.

ومن أبرز الصعوبات التي تعيق مسار تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها في الجزائر ما يعرف بـ "ظاهرة التداخل اللغوي"، المتمثلة في تأثير لغة المتعلمين الأولى (العربية) في اللغة الثانية (الفرنسية)، مما يؤثر في نقل الخبرة اللغوية من اللغة الأولى (العربية) إلى اللغة الثانية (الفرنسية). ويعد ذلك عاملا أساسا في ظهور آثار سلبية تعيق عملية تعلم اللغة الأجنبية، ناهيك عن الضعف الشديد لمتعلمي هذه اللغة، وشيوع الأخطاء اللغوية بجميع أنواعها. ولا يخفى علينا انعكاس تلك الآثار السلبية على مختلف القطاعات: الثقافية، والعلمية، والاقتصادية...

ولهذه الأسباب وغيرها سيظل واضعو المناهج التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الفرنسية وطرائق تدريسها عاكفون على القيام بدراسات معمقة، وأبحاث ميدانية؛ لإيجاد الحلول الكفيلة للحد من مظاهر التداخل اللغوي، بعد تشخيص أسبابه، مع الأخذ في الحسبان بأن الخطأ اللغوي يعد ممرا إلزاميا ومرحلة تعليمية لا بد من اجتيازها لمتعلمي اللغات، وأن التداخل اللغوي في هذه المرحلة التعليمية، يشكل ما يُعرف باللغة الانتقالية (Interlangue) التي هي مرحلة وسيطة بين اللغة الأولى واللغة الثانية، يسلكها كل متعلم للتمكن من المهارات اللغوية للغة الثانية.

وفي هذا السياق يأتي بحثنا هذا الموسوم: "التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية من خلال أنشطة التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية - دراسة وصفية تحليلية - منطقة وادي سوف أنموذجا -

وقد اخترت منطقة وادي سوف حيزا مكانيا للدراسة، باعتبار أن هذه المنطقة من معاقل اللّغة العربية، فالطفل يكتسب اللهجة (العامية السوفية) في بيئته، فإذا دخل الكُتّاب، أو الحضانة، أو المدرسة بدأ في تعلّم العربية الفصيحة، وهو لا يواجه مشكلة كبيرة في تعلمها؛ لأنها قريبة من العامية التي اكتسبها، بل إنّ العامية منحدرة منها.

واخترت نشاط التعبير الكتابي للغة الفرنسية في المرحلة الثانوية؛ لأن التعبير الكتابي هو النشاط الذي تصبُّ فيه كل أنشطة تعليمية المادة، فهو مرحلة الإنتاج اللغوي للمتعلم أين يكمن إدماج كافّة مهارتها المكتسبة.

أما عن اختياري لمرحلة التعليم الثانوي، فلأن متعلّم اللّغة الفرنسية يكون قد تلقى تعلّمها طيلة سبع (7) إلى عشر (10) سنوات دراسية، ومن المفترض أن يكون قادرا على التواصل بها مشافهة وكتابة. كما أن هذه اللّغة ستكون لغة التعليم في المرحلة القادمة (التعليم العالي) في جُلّ الشُّعب العلمية والتكنولوجية، وحتى في التخصصات الأخرى، فإن الطالب مدعُو إلى التعامل مع المراجع المتوفرة بهذه اللّغة.

ومما دفعني إلى اختيار هذا الموضوع، وشجّعني على الخوض فيه، دوافع موضوعية، وأخرى ذاتية. وأما الدوافع الموضوعية، فيمكن أن أخصها في دافعين:

- قلة البحوث والدراسات التي تناولت ظاهرة تأثير اللّغة العربية في تعلّم اللّغة الفرنسية في الطور الثانوي؛ فالأبحاث التي تناولت هذا الموضوع التي انتهت لها علمي، تطرقت إلى تأثير اللّغة الفرنسية في اللّغة العربية في مجالات أخرى.

- التوق إلى الكشف عن الأسباب الحقيقية لظاهرة شيوع الأخطاء اللّغوية لدى متعلمي اللّغة الفرنسية؛ بهدف محاولة إيجاد حلول إجرائية ناجعة لهذا التداخل اللّغوي وآثاره في بناء تعلّمات المتدرس.

أما الدوافع الذاتية، فتتمثل في:

- الميل الشخصي إلى الدراسات التي تعنى بميدان التعليمية عموماً،
وتعليمية اللغات الأجنبية خصوصاً.

- الميل إلى الدراسات الميدانية؛ لما لها من قيمة معرفية، ومصادقية
علمية؛ لأنها تسعى إلى الوصول إلى نتائج دقيقة وواقعية.

- اشتغالي في مجال التعليم، وتدريس اللغة الفرنسية لعدة سنوات،
وملاحظة تفشي ظاهرة التداخل بين اللغتين: العربية والفرنسية.

وقد انطلق هذا البحث من إشكالية أساسية، نصوغها في السؤال الآتي:

ما مظاهر التداخل اللغوي في الإنتاج الكتابي لمتعلمي اللغة الفرنسية في
المرحلة الثانوية بمنطقة الوادي وأسبابه ؟

وقد تفرعت من هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات:

- فيم تتجلى مظاهر التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية؟ وما آثارها
على تعلّم اللغة الفرنسية في المرحلة الثانوية؟

- ما مدى تأثير تعلّم اللغة الأولى في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها؟

- هل يمكن استغلال التعدد اللغوي وتوجيهه لتنمية الكفاية اللغوية لمتعلمي
اللغات الأجنبية وإثرائها؟

- ما الحلول العلمية العملية للحد من استفحال ظاهرة التداخل اللغوي في
تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها؟

تسعى الدراسة إلى توصيف التداخل اللغوي بين اللغة العربية والفرنسية في
الطور الثانوي، وواقع تعلّم اللغة الفرنسية وتعليمها في المنظومة التربوية في
الجزائر، والبحث عن السبب المؤدي إلى الضعف الشديد في مهارات الكلام والقراءة

والتعبير وغيرها من المهارات اللغوية. كما تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، منها ما هو عام، ومنها ما هو خاص، وأهمها:

الأهداف العامة، ونوجزها في:

- توصيف السياسات اللغوية المنتهجة وتقويمها في المناهج التعليمية، لي طرح السؤال: هل حققت هذه السياسات أهدافها؟ بمعنى: هل الخلل كامن في القوانين والتشريعات أم في آليات التطبيق والتنفيذ؟

- الكشف عن الدلالة الحقيقية لشيوع الأخطاء اللغوية في أوساط المتعلمين في المرحلة الثانوية، قصد محاولة إيجاد حلول ناجعة لها، نظرا لقلّة البحوث المتعلقة بإبراز تأثير اللغة العربية في اللغة الفرنسية في المجال التربوي.

- السعي إلى الكشف عن التأثيرات السلبية لظاهرة التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية على مستوى التراكيب النحوية والصرفية والمعجمية وتحديد سلبياتها وتحليلها للاهتمام بها.

- إثراء البحث العلمي في مجال دراسة استراتيجيات تعلّم اللغات الأجنبية.

- حصر أسباب شيوع التداخل اللغوي واقتراح حلول عمليّة لمعالجة هذه الظاهرة.

- التأكيد على أهمية تعليم اللغات الأجنبية، وانعكاساتها الإيجابية على الفرد والمجتمع.

- تحسيس المشتغلين في المجال التربوي بخطورة ظاهرة التداخل اللغوي في تعليمية اللغات، واستغلال إيجابياتها في تحسين التحصيل اللغوي.

صياغة بعض المقترحات للمعلمين وللمتعلمين؛ للحدّ من ظاهرة التداخل اللغوي، وتوظيفها كحلّول لتفعيل تخطيط لغوي ناجح وإعداد برامج دراسية مناسبة تضمن حسن تعلم اللغة الأجنبية.

أما الأهداف الخاصة، فنوجزها في الآتي:

- تحديد مظاهر التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية لدى متعلّمي المرحلة الثانوية بولاية الوادي.
- حصر صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية وتعليمها لدى متعلّمي المرحلة الثانوية (عيّنة الدراسة).
- محاولة الوقوف على مظاهر التداخل اللغوي في الإنتاج الكتابي للمتعلّمين داخل الفصول الدراسية.
- توجيه المتعلّمين للاستفادة من قدراتهم اللغوية والعقلية، واستغلالها في استخدام استراتيجيات مناسبة في تعلم اللغة الفرنسية.
- ومن هذا المنطلق ومن أجل أن تتضح لنا الرؤية الإشكالية للموضوع المدروس نقاديا لأي استنتاج غير موضوعي أو أي تحليلات أو إسقاطات غير موضوعية، وحتى يكون بحثنا ممنهجا ومنظما ومنتجا، قمنا بوضع الفرضيات التالية:

- على المستوى الاجتماعي:

- إن نظرة المجتمع الدونية للغة الفرنسية، كعدم تشجيع بعض الأولياء لأبنائهم على تعلم هذه اللغة، تعد معوقا مانعا لاكتسابها. وبخاصة حين يُلقن المتعلّم من الطفولة أنها لغة المستعمر المحتل الذي كان حريصا على طمس هويتنا.
- إن التأثير السلبي للمستوى التعليمي والمعيشي للأسرة، من الأسباب المساهمة في تدني المستوى التعليمي بصفة عامة ومستوى اللغة الفرنسية على وجه الخصوص.

-إن لتدني الحالة المعيشية وتفاوتها لدى المتعلمين، ستسفر عن تفاوت في قدراتهم على امتلاك بعض الوسائل المساعدة على اكتساب اللغة الفرنسية، الشيء الذي يولد لديهم عزوفا عن تعلّمها.

-التداخل اللّغوي صورة عاكسة للوضع اللّغوي السائد في المجتمع الجزائري الموصوف بالثنائية والإزدواجية اللغويتين والتدخلات والصراعات اللّغوية.

- على المستوى اللّغوي:

- نفترض أن تأثير الثنائية اللّغوية، لغة دارجة مستعملة في المحيط الأسري والاجتماعي، ولغة فصيحة، وأخرى أجنبية مستعملة في المحيط المدرسي، من أبرز العوامل المؤدية إلى نقشي ظاهرة التداخل اللغوي في الوسط التعليمي.

-تبني الثنائية اللغوية في التدريس، حلّ غير واقعي أثناء إنتاج وتلقي المحتوى المعرفي، وهذا راجع للضعف اللّغوي الذي يعاني منه المعلم والمتعلم.

- نفترض أن المتعلّم في مستوى الثانوي بإمكانه كتابة فقرة باللغة الفرنسية مرتبة الأفكار وواضحة الألفاظ، خالية إلى حد ما من الأخطاء اللغوية.

- باعتبار أن تلاميذ العينة قد تابعوا تعلم اللغة الفرنسية لمدة لا تقل عن سبع سنوات تؤهلهم إلى امتلاك رصيد لغوي معتبر يجعلهم قادرين على توظيفه والتواصل بهذه اللغة.

- يتفاوت مقدار وجود التداخل اللّغوي بين فئة وأخرى حسب تباين الفروق الفردية لدى التلاميذ (السن -الجنس - المستوى الاجتماعي)

- على المستوى البيداغوجي:

- نفترض أن الطريقة المتبعة في تدريس اللغة الأجنبية من قبل بعض المعلمين هي أحد العوامل المتسببة في ظهور التداخل اللّغوي.

-نفترض أن عدم اختصاص معلمي الفرنسية وضعف المستوى الأكاديمي، والبيداغوجي لبعض المعلمين ومزجهم بين اللغة الفرنسية واللغة العربية في تعاملاتهم مع المتعلمين، تعتبر سببا مباشرا في ظهور التداخل اللغوي.

- أن عملية تعليم قواعد اللغة الفرنسية بمفردها للمتعلّم دون العمل على تدريبه على توظيفها في مواقف تواصلية لا تمكنه من الاكتساب الجيد لهذه اللغة.

-إذا ما تمّ الإحساس بوجود هذه الظاهرة من قبل المشتغلين بتعلّم وتعليم اللّغات والقائمين على إعداد البرامج والمناهج التعليمية، فإن ذلك يُسهم حتما في رفع درجة المكتسبات اللّغوية لدى المتعلمين.

إن هذا البحث لا يدّعي حيازة السبق في دراسة التداخل اللّغوي بين العربية والفرنسية في الجزائر، بل إنه مسبق بدراسات هامة، ونذكر منها:

أطروحة دكتوراه للباحثة "بن علة بخته" موسومة بـ: التداخل اللّغوي وإشكالية التواصل التربوية بجامعة عيد الحديد بن باديس مستغانم سنة 2018/2019، تطرقت فيها إلى اللغة المهجنة في الوسط التربوية الجزائري الناتجة عن التعددية اللّغوية والتداخل اللّغوي؛ مما شكل عائقا مانعا للتواصل في الوسط التربوي بين طرفي العملية التعليمية التعلّمية.

ورسالة دكتوراه للباحث "عمر فاسي" موسومة بـ: الثنائية اللّغوية بين التعلّم والاكتساب وأثرها في المجتمع (اللغة الفرنسية بالجزائر أنموذجا) جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان سنة 2017/ 2018، عالجت هذه الدراسة ظاهرة الثنائية اللّغوية بين اللغة العربية والفرنسية بالجزائر، ومدى تأثيراتها المتعددة في المجتمع الجزائري سلبا وإيجابا .

كذلك الرسالة التي قدمتها الباحثة "يمينة تومي سيتواح"؛ لنيل شهادة الدكتوراه في الترجمة من جامعة الجزائر سنة 2007، وهي موسومة بـ "مظاهر التداخل

اللّغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللّغة الفرنسية على اللّغة العربية). وقد حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على بعض مشكلات التداخل اللّغوي بين العربية والفرنسية، ومحاولة الوقوف على أسباب ذلك التداخل. كما قدمت إحصاءات بالتداخلات في لغة الصحافة المكتوبة، والمتلفزة، معتمدة في ذلك على دراسة ميدانية بالتلفزيون الجزائري. ودراسة نشرات الأخبار في القناة التلفزيونية الجزائرية الرسمية.

وللإجابة عن إشكالية البحث، وضعت خطة لإنجاز بحثنا هذا الذي افتتحناه من بمقدّمة، وذيّلناه بخاتمة. وتفرّعت بنا دراسته إلى فصول أربعة:

أما الفصل الأول، فهو نظري موسوم بـ "الواقع اللّغوي في الجزائر"، وهو مُقسّم إلى أربعة مباحث، يتناول أولها: "التداخل اللّغوي: أشكاله وأنواعه"، ويتطرّق إلى التحديد اللّغوي والاصطلاحي للتداخل اللّغوي ومرادفاته وبعض ترجماته، ومفهومه في كل من الدراسات اللّغوية العربية القديمة، والغربية الحديثة، ومصطلحاته في الفكر اللساني العربي والغربي. أما المبحث الثاني، الموسوم "التداخل اللّغوي: أسبابه وأصنافه وآثاره"، فهو يسلط الضوء على أسباب التداخل اللّغوي: الداخلية، والخارجية المؤدية لحدوثه وانتشاره. في حين أن المبحث الثالث المعنون "اللّغات المستعملة في الجزائر والعلاقة بينها"، فيدرس الظواهر اللّغوية السائدة في الجزائر، كظاهرة الازدواجية اللّغوية، والثنائية اللّغوية والفرق بينهما، وسبل تجاوز آثار التعدد اللّغوي. أما المبحث الأخير، فيتطرّق إلى "مظاهر التداخل اللّغوي"، ويدرسها في مستويات التحليل اللساني. ويختم بذكر نتائج التداخل اللّغوي في اللّغة المكتوبة: الإيجابية منها والسلبية.

أما الفصل الثاني، فهو معنون بـ "تعلّم اللّغة الأولى وأثره في تعليم اللّغة الثانية وتعلّمها". وهو مقسّم إلى ثلاثة مباحث، يتناول أولها: "اللّغة الأم وتأثيرها

في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها". وأمّا المبحث الثاني فيعالج "مناهج تعليم اللغة الثانية وتعلّمها". أما المبحث الأخير، فخصّص لـ "منهج تحليل الأخطاء وأهميته في تعليم اللغات وتعلّمها".

أما الفصل الثالث، فيمزج بين النظري والتطبيقي، وهو موسوم بـ "دراسة مدونة المتعلمين الكتابية وتحليلها"، ويحتوي على ثلاثة مباحث. يتناول المبحث الأول "أدوات الدراسة"، فيبين: نمطها، ومنهجها، وعيّناتها... أما المبحث الثاني، فهو تطبيقي مخصص لـ "دراسة كتابات المتعلمين باللغة الفرنسية وتحليلها"، ويعالج الأخطاء اللغوية التي اشتملت عليها عيّنة الدراسة.

أما المبحث الأخير، فهو دراسة تطبيقية ميدانية، ويعرض "نتائج تحليل مدونة المتعلمين الكتابية" ويقدم اقتراحات، وطرائق، ووسائل لتنمية التحصيل اللغوي لدى متعلّمي اللغة الأجنبية.

أما الفصل الرابع، فهو موسوم بـ "وصف استبانات المعلمين والمتعلمين وتحليلها"، حيث يعالج المبحث الأول الاستبانات الموجهة للمعلمين وتحليلها. أما المبحث الثاني، فندرس ونحلل الاستبانات الموجهة للمتعلمين وتحليلها، في حين خصّص المبحث الأخير لعرض نتائج تحليل الاستبانات.

وختم البحث بخاتمة تضمنت أهم نتائج الدراسة.

وللإجابة عن إشكالية البحث، اعتمد البحث المنهج الوصفي المناسب لهذه الدراسة، حيث طُبّق في وصف مظاهر التداخل اللغوي، ووصف الأخطاء، مستعينا في ذلك بالتحليل. كما استعانت الدراسة بالمنهج الإحصائي في إحصاء الأخطاء وتصنيفها.

وقد اعتمد البحث على الوصف، والتحليل، والإحصاء؛ بهدف تجاوز حدود وصف الظاهرة موضوع البحث؛ أملا في التوصل إلى تعميمات ذات معنى قد

يكون من شأنها إجلاء غوامض ظاهرة التداخل اللّغوي بين العربية والفرنسية في الإنتاج المكتوب لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمنطقة وادي سوف، خلال السنة الدراسية: 2020/2019.

وقد استعنت في إنجاز البحث بمصادر ومراجع عربية، وأجنبية، وأجنبية مترجمة إلى اللّغة العربية؛ أهمها: التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، لـ "محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين"، وكتاب أسس تعلّم اللّغة وتعليمها " لدوجلاس براون"، وكتاب تحليل الأخطاء اللّغوية واكتساب اللّغة الثانية لـ "كوردن ستيفن بيت".

أما عن أهم الصعوبات التي واجهتني في إنجاز هذا البحث، فأقول: إن طريقه لم تكن معبّدة بالورود، فقد اعترضت مسيرته صعوبات عدّة؛ أبرزها:

- صعوبة الحصول على بعض المراجع التي تناولت ظاهرة التداخل اللّغوي، بوصفها ظاهرة عامة تحدث في جميع اللّغات.

- ندرة الدراسات التي تناولت موضوع تأثير اللّغة العربية في اللّغة الفرنسية؛ إذ إن معظم الدراسات التي اطلعت عليها تطرقت إلى تأثيرات اللّغات الأجنبية، وبعض اللهجات في اللّغة العربية. وعلى الرغم من ذلك، فقد حاولت تجاوز تلك الصعوبات بفضل الله عز وجل.

وفي الأخير، الشكر أولاً لله عزّ وجل الذي وفقني لإتمام هذا البحث، ثم أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للأستاذ المشرف الدكتور "فيصل بن علي" على ما بذله من جهد في توجيه البحث وتقويمه. والشكر موصول لأستاذي الأستاذ الدكتور "عبد المجيد سالم" الذي لم يأل جهداً في نصحي وتوجيهي، وتجديد شحن طاقاتي للاستمرار في البحث، وتزويدي بالمراجع الضرورية التي ساعدتني على تجاوز كثير من الصعوبات التي واجهت هذا البحث.

ولا يفوتني أن أشكر كل الأساتذة الذين لم يخلوا عليّ بوقتهم وبملاحظاتهم، وتوجيهاتهم القيّمة، رغم كثرة انشغالاتهم المهنية والعلمية؛ فلهم مني جزيل الشكر والامتنان.

ورجائي أن أكون قد وفّقت في تحقيق أهداف البحث والإحاطة بمختلف جوانبه، فإن كان ذلك، فبفضل الله تعالى، وإن كان غيره، فحسبي أجر الاجتهاد، فهو عمل بشري، مهما بُذل فيه من جهد، سيظل معرضا للنقصان والسهو والنسيان والخطأ، وما توفّيقني إلا بالله، عليه توكلت، وإليه أنيب.

الفصل الأول

الواقع اللغوي في الجزائر

المبحث الأول: التداخل اللغوي: أشكاله وأنواعه

المبحث الثاني: التداخل اللغوي: أسبابه وأصنافه وآثاره

المبحث الثالث: اللغات المستعملة في الجزائر والعلاقة بينها

المبحث الرابع: مظاهر التداخل اللغوي

المبحث الأول

التداخل اللغوي: أشكاله وأنواعه

1- تمهيد

2- مفهوم التداخل اللغوي

3- مصطلحات التداخل اللغوي في الفكر اللساني العربي والغربي

4- أنواع التداخل اللغوي

5- خلاصة

المبحث الأول: التداخل اللغوي: أشكاله وأنواعه

1- تمهيد:

إنَّ اختلاف لغات البشر آيةٌ من آيات الله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الروم: 22].

ويقرّ اللسانيون بأن لا دولة تخلو من ظاهرة التعدد اللغوي. وذلك التعدد إما أن يكون رسمياً معترفاً به دستورياً، وإما أن يكون تعدداً اجتماعياً عُرفياً غير معترف به دستورياً. إنَّ اللغة ليست مجرد وسيلة للتواصل بين البشر؛ بل إنها أحد أهم عناصر الهوية، فهي أداة الفكر ووعاؤه، وحاملة ثقافات الشعوب، وحضارات الأمم... فلا جرم أن الدول القوية تُسنّ القوانين لحماية لغتها من الاندثار والتشويه، بل تسعى إلى نشرها في أوساط الشعوب الأخرى - وخاصة الضعيفة - باعتبارها وسيلة لنشر ثقافة تلك الدول، بل تعدّى الأمر ذلك إلى الهيمنة الثقافية، والعلمية، والتكنولوجية... مما أدّى إلى ظهور ما يسمّى بالحروب اللغوية.

وظاهرة "التداخل اللغوي" مظهراً من مظاهر انعكاسات ظاهرة "التعدد اللغوي" الذي يُعدّ من أكثر القضايا اللغوية تعقيداً؛ ذلك أنها ظاهرة تتشكل من عناصر متشابكة (لسانية - اجتماعية - ثقافية - حضارية - تاريخية - سياسية - إيديولوجية - علمية - فردية). ومن تلك العناصر ما هو منسجم مع غيره إلى حدّ ما، ومنها ما هو متنافر تتافراً قد يصل إلى حد الصراع.

وقبل الخوض في موضوع التداخل اللغوي، نرى أنه من الضرورة بمكان تحديد مفاهيم بعض المصطلحات ذات الصلة بالتداخل اللغوي: التعدد اللغوي - الثنائية اللغوية - الازدواجية اللغوية.

أ) التعدد اللغوي: (Multilinguisme / Plurilinguisme): يعني استعمال لغات عديدة تنتمي إلى أنظمة مختلفة في مجتمع واحد، أو استعمالها من فرد واحد في مختلف أنواع التواصل.

قد عرّفه "جون ديبوا Jean Dubois" في قاموس اللسانيات: «التعدد اللغوي هو أن تجتمع أكثر من لغة في مجتمع واحد، أو عند فرد واحد؛ ليستخدما في مختلف أنواع التواصل، والمثال المشهور هو دولة سويسرا، حيث الفرنسية والإيطالية والألمانية هي لغات رسمية بها»¹.

(ب) **الثنائية اللغوية (Bilinguisme):** وهي أحد مظاهر التعدد اللغوي، وهي استخدام الفرد أو الجماعة في مجتمع ما لغتين في آن واحد، وقد تكون هذه المعرفة باستعماله للغتين أو إتقانه لهما أو معرفته بنظامهما اللغوي،² أو استعمالهما من فرد واحد في مختلف أنواع التواصل.

وفي ضوء هذا تنقسم الثنائية اللغوية إلى ثنائية لغوية فردية وثنائية لغوية جمعية. أشار الباحثون إلى أن الثنائية اللغوية منذ الطفولة تدوم أطول مع كثرة الاستعمال جنبا إلى جنب من قبل الفرد، وهذا يعتمد على إتقان الفرد للغة منذ الطفولة واستمرار إتقانه لها حتى النهاية، أما إذا كانت لغته معيبة فإنه يستمر في الضعف اللغوي حتى النهاية سواء من حيث الكلام أو الكتابة³.

ومن المتعارف عليه أن الفرد الثنائي اللغة الذي يملك أكثر من لغتين تنتمي إلى نظامين مختلفين، يكون مميزاً عن غيره من الأفراد وذلك بتمكنه من التواصل والتكلم مع الآخرين بشكل سريع؛ لأن هذه الخاصية تساعده اكتساب ثقافة أوسع وأشمل.

(ج) **الازدواجية اللغوية (Diglossie):** اختلف اللغويون حول مفهوم مصطلح الازدواجية اللغوية، فمنهم من يطلقه على وجود مستويين لغويين من نفس النظام اللغوي في بيئة لغوية واحدة، والبعض يطلقه على وجود لغتين مختلفتين لدى فرد ما أو جماعة ما.

¹ Jean Dubois et autres: Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, 1973, p:368.

² ينظر: ماريوباي، أسس علم اللغة، ترجمة وتعليق: أحمد مختار عمر، (القاهرة: عالم الكتب، ط3، 1987م)، ص192.

³ ينظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، ص60، Hoffman, 1991. Introduction to Bilingualism, Charlotte, , p162, London, Longman.

وظهر هذا المصطلح مع اللساني الأمريكي "شارل فرغيسون Charles Ferguson" عام 1959، الذي عرّفه بقوله: «الازدواجية اللغوية وضع مستقر نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسية للغة (التي قد تشتمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة) لغة تختلف عنها، وهي مقننة بشكل متقن (إذ غالبا ما تكون قواعدها أكثر تعقيدا من قواعد اللهجات)، وهذه اللغة هي بمثابة نوع راق يُستخدَم وسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق، أم إلى جماعة حضارية أخرى. ويتم تعلم هذه اللغة الراقية عن طريق التربية الرسمية، ولكن لا يستخدمها أي قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتيادية»¹.

أما الدكتور "محمد الشيباني" فيرى بأن الازدواجية اللغوية تعني وجود نظامين لغويين مختلفين في مجتمع ما، تجمع بينهما أواصر قرابة أو علاقة نسب². وبهذا المفهوم يُعدّ الازدواج اللغوي بمثابة تنوعات مختلفة للسان الواحد، حيث يكون للغة مستويان في الاستعمالات اليومية :

- مستوى مشترك (فصيح): يستعمل في الرسمية.
 - مستوى خاص (عامي): يستعمل في التواصل اليومي.
- ولتحديد هاذين المصطلحين وتوصيف الوضع اللغوي بالجزائر؛ سنعتمد في بحثنا هذا على رأي الدكتور عبد الرحمن حاج صالح الذي يرى أن الثنائية اللغوية هي العلاقة بين

¹ - علي القاسمي، العربية الفصحى وعاميّاتها في السياسة اللغوية، أعمال الندوة الدولية: الفصحى وعاميّاتها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008، ص200. وينظر: مايكل كلين، التعدد اللغوي (ضمن كتاب: السوسيولسانيات)، ص447.

² - ينظر: عبد الكريم ربيعة، التعدد اللغوي، مظاهره وانعكاساته في الواقع الجزائري، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، الجزائر، مج9، ع2، 25 جوان 2017، ص186.

اللغة العربية واللغات الأخرى، أما الازدواجية اللغوية فهي العلاقة بين العربية الفصيحة، ولهجاتها المختلفة (العامية)¹.

وللتعدد اللغوي في أي مجتمع مجموعة من الانعكاسات على واقع الاستعمال اللغوي في ذلك المجتمع، ولعل أبرزها ما يُعرَف بـ "التداخل اللغوي".

ومما سبق ذكره نصل إلى أن للازدواجية اللغوية آثار إيجابية وأخرى سلبية، أما الإيجابية منها فتتمثل في كونها أداة مساعدة في تحقيق الاحتكاك والتواصل بين شعوب المعمورة والتفاعل الحضاري واللغوي بين المجتمعات البشرية بمختلف تنوعاتها اللغوية والاثنية، كما يُلاحظ أيضا الأثر الإيجابي للتعددية اللغوية في عملية الانفتاح والاطلاع على الحضارات والأفكار المخالفة، فالفرد المتعدد اللغات والمتقن لها تكون درايته أوسع واطلاعه أشمل على الحضارات الأخرى.

أما المخلفات السلبية للتعددية اللغوية، فتكمن في صعوبة التأقلم الدراسي والاكتسابي للأطفال المتواجدين في محيط لغوي متعدد اللغات واللهجات، وذلك في مختلف المراحل التعليمية المتقدمة والمتأخرة.

2- مفهوم التداخل اللغوي:

ظهر مفهوم "التداخل اللغوي" في النصف الأول من القرن العشرين، عندما سيطر السلوكيون على ميدان الدراسات النفسية واللسانية، ودأبوا على النظر إلى الكلام بوصفه عادة لفظية، لا تختلف عن العادات السلوكية الأخرى من حيث اكتسابها بالمران، والتكرار، والتعزيز، حتى يتكلم المرء بسهولة ويسر، دون أن يبذل جهدا فكريا يُذكر، ونتيجة لتأصل عادة التكلم باللغة الأم، فإن المتعلم ينقل بعض عناصرها بصورة لا شعورية إلى اللغة الجديدة التي يتعلمها، ونتيجة لذلك، فقد ظل المختصون في تعليم اللغات الأجنبية، حتى أواخر

¹ - إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، السعودية، المجلد الثالث - العدد الأول - ذو الحجة 1422 مارس 2002، ص 56.

الستينيات من القرن العشرين، يرون أن معظم الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون هي نتيجة لتأثيرات اللغة الأم على اللغة الثانية¹.

ولتحديد مفهوم "التداخل اللغوي"، يجدر بنا العودة إلى أصل المصطلح لغوياً:

2- 1- لغة: جاء في معجم "لسان العرب" لـ "ابن منظور" في مادة (د خ ل): «تداخل من الفعل الثلاثي دَخَلَ والدُّخُولُ نقيض الخُروج، والتَّداخل هو الالتباس والتشابه، وهو دخول الأشياء في بعضها بعضاً»². ويلاحظ من تعريف ابن منظور أن مصطلح التداخل يرتبط بمعنى تشابه الأشياء، والتباسها بعضها ببعض.

وورد في كتاب التعريفات للجرجاني: «التداخل عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار»³. من خلال هذا التعريف نلاحظ أنه قد نصّ على عدم الزيادة في حجم ومقدار الشئيين المتداخلين.

وعرّفه مجمع اللغة العربية بالقاهرة في "المعجم الوسيط" بالقول: «أدخل، دخل، واجتهد في الدخول، وتداخلت الأشياء، داخلت، والأمور: التبتت وتشابهت، ويقال تداخل فلاناً منه شيء، خامره. الدخيل من دخل في قوم وانتسب إليهم وليس منهم، والضيف لدخوله على المضيف، وكل كلمة أدخلت في كلام العرب وليست منه»⁴.

¹ - ينظر: علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ع1، 2010م، ص77.

² - ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، "لسان العرب" دار صادر، بيروت، 1994، مج11، مادة (د خ ل)، ص243.

³ - الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان ناشرون، 2000م، باب التاء، ص56.

⁴ - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مطابع الأرفش، شركة الإعلانات الشرقية، القاهرة، ط3، 1985م، ج1، ص248.

وذكر "بسام بركة" في القاموس اللغوي (فرنسية/عربية)، أن كلمة التداخل معناها: «استعمال خصائص لغة معينة في لغة أخرى»¹؛ أي: تطبيق نظام لغوي للغة معينة أثناء استخدام لغة أخرى.

2- 2 اصطلاحاً: التداخل اللغوي ظاهرة قديمة عرفتتها كل اللغات؛ مما جعل العرب قديماً ينظرون إليها على أنها حالة شاذة في اللغة العربية، يقول ابن جني في هذا: «ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على فعل، يفعل، نحو: نعم ينعم... واعلم أن ذلك وعامته هو لغات تداخلت وتركت»².

وقد يحدث للأداءات اللغوية أن تتشابك وتتداخل فيما بينها وهذا ما أطلق عليه ابن جني "تركب اللغات" مشكلة ما يسمى "باللغة الثالثة" التي هي اللغة المركبة من تداخل لغتين، يقول ابن جني: «.. واعلم أن أكثر ذلك وعامته إنما هو لغات تداخلت فتركت»³. ويعد "إبراهيم اليازجي" من العرب الأوائل في العصر الحديث الذين تفتنوا لقضية الدخيل المتسرب من خلال الصحافة إلى اللغة العربية⁴.

وقد عرّف "جورج مونا" George Mounin "التداخل اللغوي" بأنه «الخطأ أو الخلل اللغوي الناجم عن عدم تطابق، وتوافق لغتين عند احتكاك الواحدة بالأخرى في استعمال لغتين بشكل متعاقب، إذ ينقل في الاستعمال اللغوي -مثلاً- قوالب لغوية من ألفاظ أو معاني من لغة أخرى»⁵.

وينظر "أوريال وينريش" "Uriel Weinreich" إلى التداخل اللغوي على أنه إدخال لعناصر لغوية ما من لغة إلى أخرى، وتكون هذه العناصر دخيلة لمثل البنية العليا لتلك اللغة⁶.

¹ Dictionnaire de la linguistique français arabe, Larousse, Lebanon, p11.

² - ابن جني، الخصائص، دار الكتب المصرية، ط2، ج1، ص 374 - 375.

³ - ابن جني الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ج1، ط2، ص374.

⁴ - ينظر: عبد الرحمن عواطف، الصحافة العربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985، ص 25.

⁵ Mounin Georges, les problèmes théoriques de la traduction, Gallimard, paris, 1963, P1 - 60

⁶ Weinreich Uriel, langages in contact pinding and problems , la Haye , 1967 , P148.

ولحدوث ذلك، يستوجب وجود أشخاص ثنائيي اللغة الذين يتقنون أكثر من لغة؛ مما يؤدي إلى حدوث التداخل بين قواعد اللغتين المستعملتين لديهم؛ نتيجة الاحتكاك الموجود بين اللغتين، فيبتعد الشخص عن معيار اللغة، وينحرف عن نظامها ومعاييرها الأساسية.

أما الدكتور "عبد الرحمن الحاج صالح"، فقد استعمل مصطلح التداخل اللغوي بمعنى التأثير والتأثر بين اللغات، وعند ثنائيي اللغة من المؤلفين والمترجمين عند تعلمهم للعلوم تحت وطأة السرعة الملحة والحاجة الماسة، فهو حسب « دخول الجمل في بعضها البعض، أو تفرع جملة عن جملة أخرى»¹، أي إن التداخل اللغوي عبارة عن دخول واندماج جملة من اللغة الأولى مع جملة أخرى من اللغة المقابلة، أو مجموعة من الجمل مع بعضها البعض، أو وجود جملة فرعية من جملة أصلية.

أما "ماكي وليام Mackey William"، فيرى بأنه استعمال عناصر تنتمي إلى لغة أخرى عند الحديث أو أثناء الكتابة بلغة أخرى². وهذا التعريف يقترب من تعريف "عبد الرحمان الحاج صالح". فتعريف الحاج صالح يذهب بالذهن إلى النسيج والتركيب اللغوي المتعاقد الذي هو سمة أي لغة.

وقد عرفه "جون لويس كالفي" - أخذًا عن فانريش - « بأنه تحويل للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناءً، مثل: مجموع النظام الفونولوجي، وجزءًا كبيرًا من الصرف، والتركيب، وبعض مجالات المفردات: القاربة، اللون، الزمن...»³، وهو التعريف الذي وضعه فانريش سنة 1953م لمفهوم التداخل في كتابه: "Languages in contact" عندما تحدث عن ازدواجية اللغة عند الفرد، حيث كان يرى بالفعل أن اللغات عندما يحتك بعضها ببعض الآخر يستخدمها نفس الشخص بالتناوب⁴.

¹ - ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، البحث اللغوي وأصالة الفكر العربي، مجلة الثقافة، الجزائر، 1975، ع 26، ص 30-26.

² - Mackey William Francis, Bilinguisme et contact, des langues, Paris : Klincksieck, 1976, p397.

³ - لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006م، ص. 34.

⁴ - Uriel Weinreich, languages in contact, Hellande, 1967, Finding and problems, la Haye, p148 .

ومن التعريفات الحديثة لظاهرة التداخل اللغوي تعريف "ويليام فسكاي" الذي يقول بأنه: «استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغتنا أثناء حديثنا أو كتابتنا للغة الأخرى»¹. ومنهم من عرفه بأنه «استعمال عناصر من لغة، ونحن نتحدث بلغة أخرى، أو نكتب بها، وهي خاصية الخطاب وليس خاصية اللسان، وتختلف نوعيًا وكميًا من مزدوج لغة لأخرى، ومن وقت لآخر. ويتغير عند الفرد نفسه»².

ويلاحظ من التعريفات سالفه الذكر أن الباحثين يجمعون على فكرة واحدة مفادها حدوث "التداخل اللغوي" بين اللغات وأنه ظاهرة لغوية اجتماعية، تتأتى من تعدد اللغات، واحتكاكها بعضها ببعض في البيئة الواحدة، غير أنه لا يجب أن يتعدى إلى انحلال اللغة الأصلية وذوبانها في اللغة الأجنبية؛ لأن هذا قد يؤدي إلى تفشي ظاهرة التداخل اللغوي عند الانتقال من لغة إلى أخرى لدى المتعلمين باللغات الأجنبية والمتكلمين بها.

ولعل الفاصل بين هذه المقولات ما يذهب إليه اللسانيون الغربيون، حين عرفوا التداخل اللغوي: «بأنه تأثير اللغة الأم على اللغة التي يتعلمها المرء، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية. ويعني العنصر هنا كلمة أو تركيبًا»³. وعلى هذا الأساس فالتداخل اللغوي هو اندماج وتلاقح اللغة الأولى (الأم) باللغة الثانية الدخيلة، لإنتاج أكبر عدد ممكن من المفردات.

أما "قاموس اللسانيات وعلوم اللغة" فجاء فيه:

«On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique،

¹ - وليام فسكاي وميجل سيجوان، مجال التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم بن محمد العقيد، ومحمد عاطف، دار العلم للملايين، بيروت، د ت، ص 7.

² - كريمة سالم، اللغة العربية الفصحى في الممارسة اللغوية لمتعدد اللغات، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2010م، ص 152-153.

³ - علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، ص 77.

caractéristique de la langue B. L'emprunt et le calque sont souvent dus, à des Interférences.»¹

ومعنى هذا القول، هو أن الحكم بوجود تداخل يكون باستخدام المتكلم في أثناء حديثه بلغته الأصلية ملامح صوتية، وصرفية، ومعجمية، وتركيبية، خاصة باللغة الهدف، وغالباً ما يحدث الاقتراض والنسخ بسبب هذه التداخلات.

ومجمل القول: إن التداخل اللغوي هو تطبيق نظام لغوي للغة معينة أثناء استخدام لغة أخرى، في جميع المستويات: الصوتي، والصرفي، والتركيب، والدلالي.

فمفهوم مصطلح "التداخل اللغوي" يشير إلى أن يتحدث الفرد بلغة ويدخل عليها لا شعوريا أجزاء من لغة أخرى أجنبية (مثلا بين العربية والفرنسية) تختلف جذريا عن اللغة الأولى، أما نفاذ بعض العناصر اللغوية من لغة إلى لغة أخرى مع تأثير الواحدة في الأخرى في لسان المتكلم الواحد، فيكون نتيجة لعدم قدرة المتكلم على توظيف لغة واحدة؛ إذ تكثر هذه الظاهرة على وجه الخصوص عند مزيج اللغة ومتعددتها؛ بحيث يلجأ إليها ابتغاء التخفيف من العبء الثقيل الذي يجده في لغته²، وبالتالي يستطيع أن يسد الثغرات التي يصادفها في اللغة الأولى.

وللتداخل اللغوي تأثير كبير في تعلّم اللغات فعندما يريد المرء تعلّم لغة أخرى (ب)، وهو يمتلك اللغة الأم (أ)، فإنه يستبدل بعض عناصر اللغة (ب)، بعناصر اللغة (أ) عن قصد أو عن غير قصد؛ مما يؤدي بالمتعلم إلى الوقوع في الخطأ.

3- مصطلحات التداخل اللغوي في الفكر اللساني العربي والغربي:

يحدث التداخل اللغوي بعد احتكاك، وتفاعلات، وتجاذبات بين اللغات؛ نتيجة عوامل تاريخية واجتماعية...

وقد عرّف الدرس اللساني العربي مجموعة من المصطلحات ذات صلة بالتداخل اللغوي، ومنها:

1 - Dictionnaire de l'inguistique français des langues, larousse Italie, sep1999, p125

2 - Weinreich Uriel , languages in contact , p08

3- 1- الدخيل: وهو اللفظ الأجنبي الذي دخل العربية دون تغيير، كالأكسيجين، والتليفزيون. جاء في قاموس المحيط لبطرس البستاني أن الدخيل «كل كلمة أُدخلت في كلام العرب وليست منه، وكل من دخل في قوم وانتسب إليهم وليس منهم، يقال هو دخيل فيهم؛ أي: هو من غيرهم وقد دخل فيهم، والدخيل المداخل...»¹.

في حين ذهب "مصطفى صادق الرافعي" إلى القول: «هو ألفاظ دخلت لغات العرب من كلام الأمم التي خالطتها فتفوهت بها العرب على منهاجها، لتدل في العبارة لها على ما ليس من مألوفها، وتجعل منها سبيلاً إلى ما يجد من معاني الحياة»².

3- 2- المعرّب: هو اللفظ الأجنبي الذي استعملته العرب، وأُخذ من لغته إلى لغة أخرى أو خضع لنظام اللغة المحول لها وغيّرت فيه بالنقص أو الزيادة، أو القلب، أو الإبدال، كاستعمال الأفراد لألفاظ من لغة أخرى في لغتهم الأم وإخضاعها للنظام اللغوي للغة الأم في مستوياتها التركيبية والصوتية والتصرفية والنحوية... الخ، مثلاً كقول أحدهم: أريد من يفليكسيلي مبلغاً من المال... الخ.

قال "الجوهري" في الصحاح: «وتعريب الاسم الأعجمي: أن تتفوه به العرب على منهاجها، تقول: عربّته العرب وأعربته أيضاً»³. أي إن التعريب هو نقل اللفظة من الأعجمية إلى اللغة العربية، وإخضاعها لسنن العرب في كلامها.

وبذلك يكون اللفظ المعرّب كلّ لفظ أعجمي استعملته العرب، بعد إخضاعه لقوانين اللغة العربية: الصوتية، والصرفية، مثل كلمة "مُهَنْدِس"، فهي معرّبة من الفارسية "مُهَنْدَز"،

¹ - بطرس البستاني، محيط المحيط - قاموس مطول للغة العربية - مكتبة لبنان، لبنان، ط1، 1870، ص272.

² - مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، راجعه عبد الله المنشاوي ومهدي البقيري، مكتبة الإيمان المنصورة، د ط، د ت، ج1، ص171.

³ - الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1990، ج1، ص179.

فأبليت الزاي سينا؛ لأنه ليس في كلام العرب زاي بعد دال¹، وهو بذلك يختلف عن الدخيل؛ فالمعرب يستعمل كأنه عربي الأصل.

وقد أفرد ابن جني في كتابه الخصائص باباً سمّاه: "باب في أن ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب"².

وقد اشترطوا أن يتوفر شرطان في اللفظ حتى يكون معرباً:

أولاً: أن يكون اللفظ المنقول من الأعجمية إلى العربية قد جرى عليه تغيير في البناء.

ثانياً: أن يكون اللفظ قد نقل إلى العربية في عصر الاستشهاد، وذلك بأن يرد في القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف، أو كلام العرب الذين يحتج بكلامهم³. وبهذا الشرط فرّقوا بين المعرب والمولّد من الألفاظ.

ومن الألفاظ ذات المسحة العربية والتي تتضمن قرابة من الجانب الدلالي في حقل العربية كلمة "المسك" وكلمة "قسطاس"، في حين نجد كلمة "إبريق" متحدة في أصلها مع العربية مختلفة في المعنى، والتي يمكننا تصنيفها ضمن الألفاظ الأعجمية، فهي تقارب بذلك في بنيتها الأصلية اللغة العربية⁴.

وجدير بنا أن نشير هنا إلى أن علماء العربية قد عدّوا المعرب دخيلاً، ومن الصعب التفريق بين هذين المصطلحين.

¹ - ينظر: أبو منصور الجواليقي، المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، تح: ف. عبد الرحيم، دار القلم، دمشق، ط1، 1990م، ص639-637.

² - ابن جني، الخصائص، ج1، ص358.

³ - ينظر: الجواليقي، المصدر نفسه، ص13-14.

⁴ ينظر: فوزية طيب عمارة، أشكال ومستويات التداخل اللغوي الجزائري، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع53، <https://jilec.com>

وقد التبس مفهوم الدخيل بمفهوم المعرّب لدى بعض الباحثين المعاصرين، تقول فوزية طيب عمارة: «الدخيل هو كل لفظ أو كلمة دخلت العربية وليست منها، ولا علاقة له بها؛ أي إنها ذات أصل أجنبي، واستخدمت وفقا لقواعد اللغة كما تداولها العرب في كلامهم، سواء أكان اللفظ نفسه مثل العربية، أو بتغيير النطق بآخر مشابه له، فالدخيل ما هو إلا نافذة نطل بواسطتها على اللغات الأخرى، فكلمة "أمبير Ampère" مثلا هي الوحدة التي تقاس بها الكهرباء، وهي كلمة أعجمية مأخوذة من اسم العالم الفرنسي»¹.

ففي قول الباحثة: واستخدمت وفقا لقواعد اللغة كما تداولها العرب في كلامهم، سواء أكان اللفظ نفسه مثل العربية، أو بتغيير النطق بآخر مشابه له، فإن هذا لا ينطبق على الدخيل، وإنما على المعرّب، وإن كانت الكلمة التي مثّلت بها "أمبير Ampère" تعدّ دخيلة؛ لأن العرب استعملتها دون تغيير، لا في أصواتها، ولا في بنيتها الصرفية.

وبذلك نستنتج أن اللفظ الدخيل هو كل لفظاً ليس من كلام العرب واستعملوه دون أن يغيروه أو يلحقوه بأبنيتهم، وبذلك يبقى محافظاً على صورته الأصلية (الأجنبي). وهو صورة لظاهرة عامة في كل اللغات، فهي جميعاً تستورد الدخيل ويتسرب إليها الكثير بحسب حاجتها لذلك؛ نتيجة التبادل الحضاري والثقافي والاحتكاك بين الأمم.

3-3- المؤد: من المصطلحات التي استعملها علماء اللغة العربية للدلالة على اللفظ المُستحدث في العربية مصطلح "المؤد".

جاء في لسان العرب: «وعربية مؤدّة، وعربي مؤدّ إذا كان عربياً غير محض...»². وعرف المجمع اللغوي العربي "المؤد" بأنه: «اللفظ الذي استعمله المؤدّون على غير استعمال العرب»³.

¹ - ينظر: فوزية طيب عمارة، <https://jilec.com>، ص 59.

² - ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع ر ب)، مج 4، ج 32، ص 2865.

³ - عبد المجيد بن محمد بن علي الغيل، الألفاظ الدخيلة وإشكالية الترجمة اللغوية والحضارية، كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر، مصر، 2008م، ص 31-32.

والشائع عند علماء العربية أن "المولّد" هو ما نقل إلى العربيّة بعد عصر الاحتجاج¹. ومن هذا المعنى يظهر أن المولّد هو كل لفظ أُعطيَ مذلولاً جديداً عن طريق الاشتقاق، أو المجاز، أو نقل الدلالة، ولكن لم تعرفه العرب بهذا المعنى الجديد. ويكون التوليد على ضربين²؛ أحدهما: صياغة ألفاظ جديدة لا عهد للعربية الفصحى بها، كلفظة اللامركزية، الماهية، والحيثية... والآخر: استعمال الكلمة القديمة لمعنى جديد لم توضع له، مثل: القاطرة، والمحرك، والجريدة...

3- 4- الاقتراض: عُرِفَ "الاقتراض اللغوي" بكونه « ظاهرة لغوية عامة وعالمية، تتم باحتكاك لغتين مع بعض، أو لغة ولهجة، أو لهجتين معاً، إذ لا تكاد تخلو لغة في العالم من ذلك بفعل التأثير والتأثير بين الثقافات بين الناطقين، فتأخذ اللغة المستقرة أصواتاً أو ألفاظاً، أو تراكيب، وحتى أشكالاً قواعدية، وتكيفها في الاستعمال من لغة أخرى لنا أن نسميها باللغة الوافدة»³.

ويرى "صالح بلعيد" أن من أسباب حدوث الاقتراض احتكاك الشعوب مع بعضها البعض سواء من الجانب اللغوي، أو السياسي، أو الاجتماعي⁴؛ حيث تأخذ إحدى اللغات ألفاظاً، أو تراكيب، أو دلالات من لغات أخرى بسبب التجاور الجغرافي أو الامتداد الثقافي، أو بسبب الاجتياح السياسي والغزو الاستعماري.

ومما سبق نستطيع القول: إن الاقتراض اللغوي هي ظاهرة اجتماعية شائعة تشمل جميع اللغات العالم دون استثناء، فلا تكاد تخلو لغة من وجود عدد كبير من الألفاظ من اللغات الأخرى بداخلها؛ فهي عملية أخذ إحدى اللغات بعض العناصر اللغوية (كلمات، أو ألفاظ، أو عبارة أو غيرها..) من لغة أخرى، وتوظيفها في سياق معين؛ للتعبير عن معنى

¹ - ينظر: الجواليقي، المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، ص14.

² - ينظر: فوزية طيب عمارة، أشكال ومستويات التداخل اللغوي الجزائري، <https://jilec.com>.

³ - مشتاق عباس معن، المعجم المفصل في فقه اللغة، منشورات محمد علي بيضون لنشر كتب السنة والجماعة، دار

الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، (1422 هـ / 2001م)، ص49.

⁴ - ينظر: فوزية طيب عمارة، <https://jilec.com>.

غير موجود فيها، إما لعدم وجودها في تلك اللغة، أو لجهل المتكلم بوجودها، مع تكييفها وإدخال تغييرات عليها؛ لتلائم طبيعة اللغة المقترضة، فتصير من كلامها، كاقتراضنا لبعض الكلمات الحديثة نحو: (سينما، وريدار وتلفاز) (cinéma- radar-télévision) التي اقترضتها العربية من اللغة الإنجليزية .

3-5- الانتقال: ونعني به «الانتقال من لغة إلى لغة أخرى، وكأنه الانتقال من مستوى إلى آخر، وهذا بسبب الشرح، أو المقام، أو الحال، ويصطلح الغربيون عليه بـ (code switching). ويكون الانتقال في بعض المقامات محمودًا؛ كونه يعمل على تحديد المراد والمقصود، بل يعمل على الشرح»¹.

ومن هنا يظهر أن الانتقال يكون في مقامات وأحوال مختلفة، يستعملها المتكلم في مواقفه الكلامية، من أجل تسهيل عملية التواصل.

ومما سبق يمكننا أن نخلص إلى النتائج الآتية:

- التعدد اللغوي واللهجي ظاهرة لسانية اجتماعية تحدث في كل دول العالم بما فيها العربية والغربية.

- التداخل اللغوي مفهوم تعرض له اللغويون قديما وحديثا.

- للتداخل اللغوي أشكال عدة، ومنها: الازدواجية اللغوية، الثنائية اللغوية، الاقتراض، الانتقال...

4- أنواع التداخل اللغوي:

للتداخل اللغوي أنواع مختلفة، تتمثل في الآتي:

4-1- المزج اللغوي (CODE MIXING): يظهر المزج اللغوي أو الخلط اللغوي عندما يكون الفرد إزاء المزج بين لغتين أو لهجتين أو أكثر يستعملهما بالتناوب؛ فيحصل أن تتمازجا في خطابه؛ فينتج لغة هجينة، كأن يقوم المتحدث القبائلي باستخدام ألفاظ من لغته القبائلية مع مفردات من اللغة الفرنسية، ولا يتعلق الأمر وهنا بالتداخل، بل يمكننا القول

¹ - صالح بلعيد، بين التهجين والتهذيب، التهجين اللغوي، المخاطر والحلول، مجلة اللغة العربية، جامعة تيزي وزو، 2010م، ص20.

بأن الأمر يتعلق بعملية تلصيق، وانتقال من نقطة من الخطاب بلغة إلى لغة أخرى، وهو ما يدعى بـ "مزج اللغات"، أو "التعاقب اللغوي"، وهذا حسب حصول التغير اللغوي في مجرى الجملة نفسها أو من جملة إلى أخرى¹.

وفي هذا المجال تطرق "جان كالفي" إلى ظاهرتين شائعتين لدى مزدوجي اللسان دون أن يفصل بينهما، وهما: المزج اللغوي، والتعاقب اللغوي. والمقصود بهما استعمال لغتين بالتناوب دون أن يحدد معايير كل واحد منهما².

ومعنى ذلك أن المزج يقتصر على تحويل أو نقل المفردات من لغة إلى أخرى، مع إمكانية التمييز بين عناصر اللغة الأولى، وعناصر اللغة الثانية مع إخضاعها لقواعد كلا النظامين، وذلك نحو: استعمال لفظ "convoquer" في قول أحدهم: "راهم كونفلاوكانى"، بمعنى إنهم استدعوني لأمر ما، ففي هذا المثال، قمنا بنقل عناصر لغوية من اللغة الثانية (الفرنسية)، وأخضعناها لقواعد اللغة العربية.

وقد ميزت خولة طالب الإبراهيمي أيضا بين الاقتراض اللغوي، والمزج اللغوي. فالأقتراض في نظرها يقتصر في الغالب على الوحدات الإفرادية، حيث إن مزج اللغات يحول عناصر إلى وحدات تنتمي إلى جميع المستويات اللغوية، وقد تمتد من الوحدة الإفرادية إلى غاية الجملة التامة، والمزج اللغوي استراتيجية يعمد إليها مزدوج اللغة، في حين أن الاقتراض ليس كذلك، ولكن يمكن للناطقين وحيدى اللغة ممارسته في الأوضاع التي تتسم بالاحتكاك اللغوي³.

من خلال هذا القول نستنتج أن الاقتراض اللغوي يكون غالبا عند وحيدى اللغة؛ ذلك أن اللغة المقترضة تدمج الألفاظ التي اقترضتها في معجمها، فتصبح منها، في حين أن المزج تظهر فيه مفردات تلك اللغة.

¹ - ينظر: لويس جان كالفي، علم الاجتماع اللغوي، ص32.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص27.

³ - خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، دط، 2007م، ص 114 - 115.

4-2- التعاقب اللغوي (CODE SWISHING): ويطلق عليه أيضا مصطلح "التناوب اللغوي"، والمقصود به: «الانتقال من نظام لغوي إلى نظام آخر باستمرار أثناء عملية التخاطب؛ مع محافظته أثناء عملية التواصل على الخصوصيات النحوية لكل نظام»¹. ويتمثل التعاقب اللغوي -حسب خولة طالب الإبراهيمي- في «الانتقال من لغة إلى أخرى، أو من تنوع إلى آخر، سواء بعد حصول تغير في المقام التفاعلي، أو في أحد مقاييسه، وذلك بإدراج جمل من لغة ما في نص لغة أخرى»². والمقصود هنا أن التعاقب بين اللغات يكون حسب المقام الذي يكون فيه المتكلم؛ فالتغير الدائم في المواقف والعلاقات الاجتماعية وفي المواضيع يستدعي من المتكلم الانتقال من وضع إلى وضع، والاستعمال التناوبي للجمل اللغوية بين اللغة الأولى واللغة الثانية. ويوافق "نصر الدين بوحساين" خولة طالب الإبراهيمي في ذلك، ويظهر هذا في تعريفه للمزج اللغوي بأنه «اللجوء الطبيعي والمستمر أثناء عملية التواصل اللغوي إلى نظامين لغويين متداولين داخل المجتمع الذي نلاحظ فيه ظاهرة المزج، حيث يمثل الأول القاعدة التي يركز عليها الثاني، حيث يشعر المرء بأنه يتكلم لغة واحدة، لكن بوحداث تنتمي إلى نظام اللغة الأخرى... فالتكلم حينما يمزج نظامين لغويين يغلب أحدهما على الآخر من حيث نماذج القواعد الباطنية التي يوظفها على مختلف المستويات اللسانية»³. ولعل خير مثال ما يحدث في مجتمعنا الجزائري، إذ نجد المتحدث يتعاقب في استعمال اللغة الفرنسية، حيث ينتقل من اللغة العربية أو الأمازيغية إلى اللغة الفرنسية أو العكس، حسب المقام، مراعيًا في ذلك موضوع الخطاب، ومستوى المخاطب.

¹ - خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية، ص 182.

² - المرجع نفسه، ص 107.

³ - نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط1، 2012، ص181.

4-2-1- التحول اللغوي (code-switching)¹: ظاهرة لغوية تحدث عندما يقوم المتكلم أثناء المقام التخاطبي الواحد بالانتقال من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، ومنها إلى اللغة الأولى، ثم العودة إلى اللغة الثانية، وهكذا دواليك.

ويحدث التحول اللغوي أساسا على مستوى المفردات والجمل، فعندما لا يجد المتكلم في اللغة أو اللغات الثانية العبارة المناسبة - أو لا يقدر على إيجادها - للتعبير عن المعنى المراد تبليغه للمستمع، فإنه يستعين بما يعرفه من لغته، أو لغاته الأولى أو العكس، وعلى هذا يُشترط في التحول أن يكون المستمع على دراية باللغتين، أو اللغات التي يقوم المتكلم بالانتقال بينها. كما يشترط أيضا أن يكون التحول بموجب عملية إدراكية واعية ومقصودة من قبل المتكلم الذي يروم من خلالها تحقيق أهداف تخاطبية بعينها.

وتظهر هذه الحالة جليا في المغرب العربي، خصوصا في المغرب والجزائر وتونس؛ فكثيرا ما يحدث التحول اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية لدى شعوب هذه البلدان؛ وذلك بسبب الاستعمار الفرنسي الذي ترتب عنه إلحاق لغوي "annexation" أثر على اللغات الأولى في هذه المناطق.

4-2-2- الفرق بين التداخل اللغوي والتحول اللغوي: يعتبر التحول اللغوي وجهاً من وجوه التداخل اللغوي، وهو قيام فرد ما بالانتقال في حديثه شعوريا أو لا شعوريا من لغة (أو لهجة) إلى أخرى بتأثير اللغة الأخرى.

تري الباحثة "غالي العالية" «أن التحول يحدث أثناء تكلم الفرد لغة الأم فيتحوّل عنها ليتكلم لغة الهدف وهي عملية واعية لها أهدافها النفسية والاجتماعية والاتصالية²» .

¹ - فؤاد عمراوي، "التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها" - دراسة وصفية وتحليلية، المجلة العربية مداد، المجلد 2، ع3، يوليو 2018م، ص165-166.

² - غالي العالية، التداخل اللغوي مفهومه أنواعه وآثاره، مجلة البدر، جامعة بشار، المجلد 10، العدد 12، سنة 2018، ص1549

ويرى "علي القاسمي" أن «التداخل اللغوي مصطلح عام يضم أنماطاً كثيرة من التأثيرات والتأثرات التي تحدث بين اللغات عندما تكون في تماس، ولهذا يمكن أن ننظر إلى التحول اللغوي بوصفه وجهاً من وجوه التداخل اللغوي»¹. ولا شك أن دراسة ظاهرتي التداخل اللغوي والتحول اللغوي الشائعتين في البلاد العربية، ومعرفة أسبابهما وأنواعهما، وتحديد حالات وقوعهما، ستساعدنا كثيراً على تحسين طرائق تدريس اللغة العربية الفصيحة لأبنائنا، ولغير الناطقين بها، كما ستساعدنا على تطوير طرائق تدريس اللغات الأجنبية لأبنائنا².

4- 2- 3- التداخل اللغوي والانتقال اللغوي³: يحدث الانتقال (transfer) عندما يقوم المتعلم بالانتقال من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر؛ إذ يقوم المتعلم بالاعتماد على ما اكتسبه من معارف، ومهارات، وخبرات، واستراتيجيات... في اللغة أو اللغات الأولى - أو في أي موقف تعليمي على العموم - من أجل تعلم معارف ومهارات وخبرات واستراتيجيات جديدة، فإذا أسهم هذا الانتقال في تيسير تعلم الموقف التعليمي الجديد وتسهيله، يسمى الانتقال انتقالاً إيجابياً (positive transfer)، أما إذا كان هذا الانتقال عنصراً مشوشاً ومعيقاً، فنحن بصدد الانتقال السلبي (negative transfer). وبذلك يكون الانتقال اللغوي أشمل وأوسع من التداخل اللغوي؛ لأن هذا الأخير عادة ما يُطلق في حقل تعليم اللغات الثانية "second language acquisition (SLA)" على الانتقال السلبي من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية.

¹ - علي القاسمي، "التداخل اللغوي والتحول اللغوي"، ص 89.

² - المرجع نفسه، ص 89.

³ - ينظر: فؤاد عماروي، التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص 166_167.

4-2-4- التداخل اللغوي والاقتراض اللغوي¹: يحدث الاقتراض (borrowing) عندما يستعمل المتكلم كلمة من لغة أخرى ليست لغته. أو بعبارة أخرى هو عملية شعورية يقوم بموجبها الفرد أو المجتمع بنقل كلمات من لغة أجنبية؛ ليوظفها أثناء التعبير الشفوي أو الكتابي في لغته، لأغراض تواصلية مختلفة، ولا يُشترط في "المُقْتَرَض" أن يكون على علم باللغة المقترَض منها، بل تكفيه المعرفة بالمفردات التي يقترضها، وبموجبات استعمالها. ويمكن أن نمثل لهذه الظاهرة بالكلمات والمصطلحات المقترضة في مجال المعلومات العربية والثقافة العربية الحديثة، هذا المجال الذي يعرف عددا كبيرا من الكلمات والمصطلحات المقترضة من اللغة الإنجليزية، أو من الفرنسية.

ويختلف التداخل عن الاقتراض، في مجمل النقاط الآتي ذكرها:

- أ. التداخل عملية لا شعورية، في حين أن الاقتراض يتم بصفة شعورية.
- ب. التداخل يكون على مستوى الأفراد فقط، بينما الاقتراض يكون فرديا وجماعيا.
- ج. التداخل عملية نفسية لغوية، أما الاقتراض، فعملية لغوية مجتمعية.
- د. التداخل يكون على مستويات لغوية مختلفة (صوتية، وصرفية، وتركيبية، ومعجمية)، بينما الاقتراض يكون على المستوى المفرداتي - المصطلحاتي فقط.

5-خلاصة:

وخلاصة القول من هذه التعاريف والتسميات إن ظاهرة التداخل اللغوي ظاهرة لغوية اجتماعية معقدة، موجودة في كل المجتمعات، وفي كل اللغات، سواء العربية منها أو الغربية. وقد نظر العرب القدامى إليها على أنها حالة شاذة في اللغة العربية. وبعدها وضحا مفهوم "التداخل اللغوي"، والظواهر اللغوية المتعلقة به، والتي تتقاطع معه في أشكال مختلفة، كالدخيل، والمولد، والاقتراض، والترجمة... فلا شك أن لهذا النوع من الظواهر اللغوية انعكاسات سلبية على اللغة الأم. والجزائر بيئة خصبة لظاهرة "التعدد اللغوي"؛ لما تتماز به من تعدد اللغوي ولهجي؛ حيث نجد الفرد يستعمل لغتين مختلفتين أو

1- ينظر: فؤاد عمراوي، التداخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص167-168.

أكثر: اللغة العربية الفصحى، ولهجاتها المنحدرة منها، واللهجات الأمازيغية، واللغة الفرنسية؛ مما يجعل المتعلمون يقعون في الخلط والالتباس أثناء استعمالهم لإحدى اللغتين، من اضطراب صوتي، أو صرفي، أو تركيب، أو معجمي، فهم لا يمتلكون الكفاءات والمهارات اللازمة؛ للتمييز بين هاتاه المستويات الخاصة بكل لغة.

ولنا أن نتسأل عن الأسباب المؤدية إلى التداخل اللغوي وما أهم أصنافه المختلفة وما آثاره السلبية والإيجابية على المتعلمين؟

المبحث الثاني

التداخل اللغوي: أسبابه وأصنافه وآثاره

1- تمهيد

2- أسباب حدوث التداخل اللغوي

3- أصناف التداخل اللغوي

4- آثار التداخل اللغوي

5- خلاصة

المبحث الثاني: التداخل اللغوي: أسبابه وأصنافه وآثاره.

1- تمهيد:

بعد أن حدّدنا في المبحث الأول مفهوم التداخل اللغوي، وبيّنا مفاهيم بعض المصطلحات القديمة، والحديثة ذات الصلة به، لنا أن نتساءل عن الأسباب التي تؤدي إلى التداخل اللغوي؟ وما حدودها وأثرها في تعلم اللغات الأجنبية؟ وهل كل الآثار الناجمة عنه هي آثار سلبية؟. إن معرفة هذه الآثار تقودنا من دون أي شك إلى معرفة الصعوبات التعليمية التي تواجه معلمي اللغات الأجنبية ومتعلميها، لتجنب الوقوع فيها، علاوة على إعانتهم على تقديم طريقة مناسبة في تعليم اللغات الأجنبية للمتعلمين.

2- أسباب حدوث التداخل اللغوي:

تختلف ظاهرة التداخل اللغوي من متكلم إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر، وتتفاوت درجات بروزها من موقف لآخر؛ ذلك أن هذه الظاهرة تنجم عن أسباب داخلية، وأخرى خارجية؛ نتيجة الاحتكاك الدائم بين لغات العالم وتسرب الألفاظ من لغة إلى أخرى، في ظل الثورة الرقمية المتسارعة والتطورات العصرية التي تشهدها البشرية في كل لحظة وحين، وشيوع استخدام منصات التواصل الاجتماعي ووسائط تبادل المحادثات المكتوبة، والصوتية، والمرئية.

2-1- الأسباب الداخلية: يختلف مستوى الأفراد من حيث تمكنهم من اللغات، فقد يكون الفرد أحادي اللغة، كما يمكن أن يكون متعدد اللغات؛ وهذا قد يؤدي إلى ضعف الأداء اللغوي في السنة الأفراد؛ مما يؤدي إلى ظهور التداخل اللغوي لدى شريحة واسعة من المتعلمين. ومن بين هذه الأسباب نذكر ما يأتي:

2-1-1- ضعف الكفاءة اللغوية: يُقصدُ بضعف الكفاءة اللغوية، هو ذلك الضعف

اللغوي الذي يصيب جميع فئات المجتمع بمختلف أعمارهم؛ حيث يصبح الفرد غير قادر على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً ومناسباً للمعايير اللغوية نطقاً أو كتابة داخل المجتمع، كما يصيب هذا الضعف -وعلى وجه الخصوص- المتعلم في المدرسة، من المستوى الابتدائي إلى المستوى الجامعي. وذلك ما يعكسه الواقع اللغوي في مجتمعنا اليوم، سواء تعلق الأمر باللغة الأم، أو اللغة الأجنبية؛ لأن تعلم اللغة الثانية، والتمكن منها يساعد

على ترسيخ اللغة الأولى، وتثبيتها في الأذهان. كما أن اكتساب اللغة الأم يدعم اللغة الثانية؛ كون امتلاك المهارات الأساسية في اللغة الأولى ينتقل إلى اللغة الثانية بسهولة¹.

لقد مسّ ضعف الأداء اللغوي جميع اللغات المستعملة في العالم، فليست اللغة العربية الرسمية وحدها التي تأثرت بهذه الظاهرة، بل لم تسلم منها حتى العاميات الدارجة من الخلط والتهجين الصريح، وليست اللغة الفرنسية بأفضل حال عندنا؛ فحظها يشبه حظ اللغتين السابقتي الذكر؛ لأن السنة الشباب تلوك اللغات دون أن تتكلم بها جيداً².

ومن مظاهر ضعف الكفاءة اللغوية المؤدي إلى التداخل اللغوي الجهل بخصوصية كل لغة وبطبيعة نطق كلماتها، واختلاف نبرة الصوت من حيث رفعها أو خفضها، إذ أنّ نبرة الصوت أو التنغيم هو ما يحدد دلالة الكلمة بعد نطقها، فإذا ما نطق المتكلم هذه الكلمات نطقاً خاطئاً، فإنه سيحدث خللاً في الدلالة؛ فتتحرف عن المعنى المراد منها. وهذا مما يؤدي إلى بروز ظاهرة التداخل اللغوي.

ويعود سبب ضعف التمكن اللغوي ونقص الملكة اللغوية إلى عوامل عدة، نذكر منها:

2-1-2- البرامج والمناهج التعليمية: إن المتأمل في مناهج تعليم اللغات ومقرراتها؛

يظهر له جلياً أنها مناهج ليست بإمكانها استثارة انتباه المتعلم، ولا تجعله يتذوقها، حتى يُضاعف الإقبال على تعلمها، بل على العكس من ذلك يمكن أن تُثَقّر منها.

يقول "أحمد محمد المعتوق": «إنّ مناهج تعليم اللغة العربية، ومقرراتها في المجتمع العربي بنحو عام لا تشد الناشئة إلى ما يُنمّي ملكاتهم اللغوية بالقدر الكافي، ولا تربّي فيهم الإحساس بثناء لغتهم الفصحى وجمالها، أو تشجيعهم على الانجذاب الطوعي لما يمكن أن يُرقّي سليقتهم وحسهم اللغوي»³. فهذه المناهج لا تُسهم إسهاماً فعّالاً في تنمية الملكة اللغوية لدى الناشئة؛ وتدرج تعلم اللغات الأجنبية كمادة تعليمية ابتداء من السنة الثالثة الابتدائية، وسواء أُنقنها المتعلم أو لم يتمكن منها؛ إلا أن البعض يرى أن من يتقنها مثالا للشخص

¹ - ينظر: أوكسفورد ربيكا، استراتيجية تعلم اللغات، تر: محمد عدود، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1966.

2 - Taleb Ibtahimi khaoula, les Algeriens et leur (s) language (s), ed El Hikma 9, Alger, 1995, P 51.

³ - أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، المركز الثقافي

العربي، بيروت، ط1، 2005م، ص178.

المتقف المميز؛ وهذا الخلل في المنهاج والمقررات التربوية هو ما نراه سببا مباشرا في حدوث التداخل اللغوي.

وبالرغم من الإيجابيات المعتبرة التي حملتها الإصلاحات التي مسّت المنظومة التربوية في الجزائر، إلا أنها لم تُؤتِ أكلها بعد؛ لوجود بونا واسعا، بين الأهداف المسطرة والتطبيق الفعلي لها.

ومن بين أهداف الإصلاحات جعل المتعلم هو عماد العملية التعليمية /التعلمية، والفاعل فيها، وكذا الاهتمام بشخصيته ونفسيته، وتعويدَه على الاعتماد على نفسه، وقدراته، ومتابعته الدائمة عن طريق التقويم والتقييم، فنجاح العملية التعليمية في المناهج التربوية الجديدة (المقاربة بالكفاءات) يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل القائم بين المعلم والمتعلم (العقد الديدانكتيكي)، وبين المتعلم والمعرفة (التمثلات)، وكذلك بين المعلم والمعرفة (النقل الديدانكتيكي).

لكن حين طُبقت هذه الإصلاحات في الواقع، اصطدمت بكثير من المشاكلات التي أعاقَت تجسيدها في الميدان. فالمناهج لا تزال تتصف بالجمود، من حيث تركيزها على حجم المعلومات دون الاهتمام بنوعيتها، وكذا اعتمادها على الحفظ، وذلك لأنها موجهة لمتعلمين في مدارس أغلب صفوفها مكتظة وغير ملائمة للمناهج الحديثة التي تأخذ في الاعتبار حاجات المتعلمين جميعهم: المادية والانفعالية والنفسية؛ وبالتالي فهي غير مهيأة لاستقبال التغيرات القادمة عن طريق ثورة المعلومات؛ لأن التغيرات البطيئة في المدارس للدول العربية النامية بصفة عامة، لا تستطيع استيعاب الكم الهائل من هذه المعلومات وكيفية استخدامها¹.

إضافة إلى ذلك، فإن مناهجنا التعليمية أهملت المستوى الإدراكي للمتعلم وبيئته الاجتماعية وخصائصها الثقافية عند إعداد البرنامج، فكثيرا ما تدرج مواضيع تفوق مستوى

¹ - ينظر: دبلّة عبد العالي، "المناهج التربوية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير"، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر ببسكرة، الملتقى الدولي الثاني، ع 01، ديسمبر، 2005، بسكرة، ص 111 .

المتعلم، ولاتتناسب محتويات الأنشطة التعليمية مع الحجم الزمني المخصص لها، كما أنها ما تزال تهتم بالكم أكثر من الكيف ولم تواكب التطورات العلمية الحديثة والبحوث الحديثة التي عرفت المناهج التربوية، فالمتعلم له حاجاته، وكذلك المجتمع، لكن مع كل هذا ظلت الإستراتيجيات والطرائق حبيسة الماضي.

ونخلص بذلك إلى أن طبيعة المناهج المقترحة لتعليم الفرنسية تعد من بين أهم أبرز الأسباب المسببة لظاهرة التداخل اللغوية لدى المتعلمين، كأنها أعدت لمتعلمين أصليين متكلمين بهذه اللغة؛ كونها تجعلهم يعتمدون على حفظ الدروس بطريقة آلية ببغائية ظرفية، من أجل كسب بعض النقاط في الامتحانات فقط، فهذه المناهج أو الطرق التعليمية لم تستطع بنسبة كبيرة، العمل على توظيف واستثمار المعارف المقدمة للتلاميذ في أنشطته التعليمية ومعاملاته اللغوية، وهنا تكمن الإشكالية التي لم يستطع مصممو المناهج الدراسية إيجاد حلا مناسباً لها، ألا وهي التوفيق بين المستوى التعليمي الحقيقي للمتعلمين، وبين الغايات والأهداف التي تتضمنها هذه المناهج.

2-1-3- دور المعلم: يعد المعلم الركن الرئيس في العملية التعليمية، فدوره لا يقتصر على إيصال المعارف إلى المتعلمين، وتدريبهم على اكتساب المهارات، وإنما يتعدى ذلك إلى إعداد شخصيات متكاملة، ومتزنة، وسوية، قادرة على مواجهة مشاكل الحياة، والاندماج في المجتمع، والمساهمة في تطويره، وازدهاره.

ومن جانب آخر، يُشترط توفر الكفاءة المطلوبة لدى المعلم؛ فأهم ما يُطالب به هو التمكن من المنهاج والبرنامج؛ حتى يُقدّمه إلى المتعلم بأحسن وجه؛ ليقوم بالدور المنوط به، من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة منه، «ذلك أن المنهاج التربوي مهما كان مُحكّم البناء قد لا يحقق أهدافه المرسومة إذا تولى تنفيذه مدرس يفتقد للأهلية، ولم يكن له ما يلزم من

الكفاءات المعرفية والخبرات التربوية. وبعبارة أخرى، يثمر المنهاج على قدر تفاعله مع المدرس»¹.

إن المعلم يُسهم في تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلم، وذلك بتأديته للعديد من الوظائف الخاصة، بالتمكن من البرنامج، والتدريب اليومي للمتعلمين على المهارة اللغوية. يقول: " مختار نويوات" في هذا الصدد: «أقوى دعائم اكتساب اللغة، أو بالأحرى تنمية الكفاية اللغوية المعلم الناجح المميز للصحيح من الفاسد، المثابر على تحسين مستواه العلمي والتربوي، المدرب لتلامذته على الاستعمال الفصيح تدريباً يومياً لا هوادة فيه، المقتصر على ما يقوم اللسان، لا يعود إلى ما لا فائدة فيه، وما لا يستوعبه المتعلم أو يرهق ذهنه، المتدرج من الأبسط إلى البسيط»²، فأول ما يجب على المعلم فعله من أجل تطوير الكفاءة اللغوية للمتعلم تحسين مستواه العلمي والبيداغوجي، حتى يكون ناجحاً في أدائه التربوي، متمثلاً في إدراك أهداف التعليم، وفهم نفسية المتعلمين، وخلفياتهم الاجتماعية، فضلاً عن جودة تنظيم المعرفة، وتوصيلها الفعّال. وعلى المعلم أن يتلقى التدريبات المستمرة؛ لضمان مواكبته للتطور الذي يطرأ على المنهج وطرائق التعليم، ومعارف التربية وفنونها المستحدثة الناجمة عن التطور الاجتماعي والتقني، إضافة إلى التدريبات التي يجب أن يتلقاها باستمرار³.

وقد بين "نويوات" وظيفة أخرى للمعلم، لتحقيق دوره في تنمية الكفاية اللغوية لدى المتعلمين، وهي تدريبهم على اكتساب اللسان السليم من خلال التدريب اليومي على استعمال الفصيح، والتدرج من الأبسط إلى البسيط، ومنه تدريجياً حتى الوصول إلى درجة التمكن من الملكة اللغوية⁴.

¹ - محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، دار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط1، 2010م، ص 49.

² - مختار نويوات، "مشكلة تعلم العربية وتعليمها"، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع9، 2003، ص56.

³ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة الجزائر، د ط، د ت، ص72.

⁴ - ينظر المرجع نفسه، ص72-73.

وإذا ما نظرنا إلى واقع التعليم عندنا، وجدناه بعيدا عن هذا الوصف، فأكثر المعلمين يفتقرون إلى الكفاءة. والسبب الرئيس في ذلك -حسب رأينا- يرجع بالأساس إلى نوعية تكوين المعلمين، وطريقة اختيارهم، وتوظيفهم. فالتعليم أصبح عند الكثير ممن يقصدونه مصدرا للدخل، ومكسبا للرزق، أكثر من كونه رسالة سامية، ورغبة يَجِدُّ المعلم للوصول إليها؛ لذا فإننا نجد المعلم عاجزا عن العطاء والتفاني في وظيفته، حتى في سنواته الأولى التي يفترض أن يكون فيها في أوج التفاعل والعطاء.

وهذه الفئة من المعلمين حديثي التوظيف، ما هي إلا ثمرة المعايير المختلفة في مناهج التكوين، وطريقة التوظيف؛ حيث أصبحت الفئة الغالبة في التعليم هي فئة خريجي الجامعات لا يملكون من التكوين التربوي والبيداغوجي إلا القليل، كما أن تكوينهم لا يؤهلهم لتولي هذه الوظيفة المعقدة الحاساسة؛ فالتكوين الجامعي الحالي لا يُدرج التكوين التربوي والبيداغوجي والنفسي ضمن أولوياته، ويركز أكثر على الكم لا الكيف.

وعلى الرغم من أن المدارس العليا للأساتذة وُجِدَتْ لتكوين المكونين في مختلف الأطوار، إلا أن برامجها بها من النقائص والاختلالات يتوجب إصلاحها؛ لذا أصبح من الضروري أن يضاف تكوين معمق ومكثف للناجحين في مسابقات التوظيف، يتم التركيز فيه على الجانب التربوي والبيداغوجي، ويعطى لهذا التكوين حجمه الزمني اللازم؛ حتى نوفق للوصول إلى المعلم المُلمِّ بميزتي المعرفة والمهارات التعليمية.

وفي هذا السياق يؤكد "حسن جمعة" على ضرورة تدعيم المعلم وإعداده، فيقول: «تأهيل المعلم ضرورة ملحة للقيام بواجبه، ومسؤوليته نحو نفسه، وطلوبته»¹، فإذا اكتسب المعلم رصيда لغويا كافيا، وتمكّن من اكتشاف مهارات المتعلم، أحسنَ تفعيله في القسم بإعطائه الفرص للممارسة الشفوية؛ لأن «أول مشكلة يعاني منها أستاذ اللغة العربية هي عدم إفساح المجال أمامه لتدريس التلاميذ وتعويدهم على استخدام اللغة الفصيحة تعبيراً،

¹ - حسين جمعة اللغة العربية، إرث وارتقاء حياة، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2008، ص

وقراءة، وتلخيصا بطريقة سليمة»¹، ولعل ذلك بسبب المناهج، وعدد المحاور المقررة، وضيق الوقت، أو بسبب الطرائق التي ينتهجها المعلمون.

وقد عبّر "محمد عبد الواحد حجازي" عن عُمّ الطرائق التربوية قائلاً: «وذلك كله نتيجة واحدة هي أنّ المدرس في عمله ينتهج طرقاً عقيمة الأفق، فاسدة تربوياً، مما ينفر التلميذ من الإقبال على اللغة»²، فهو يُحْمَل المعلم مسؤولية الضعف اللغوي لأسباب، نذكر منها:

- اتباع المعلمين طريقة التحفيظ، والتلقين على حساب الممارسة الفعلية التي تكون تطبيقاً حقيقياً للقاعدة اللغوية، وتمكن المتعلم من اكتساب الملكة اللغوية أو التبليغية.

- عدم مراعاة الجانب النفسي للمتعلم، فهو يُعَدُّ جانباً مهماً في العملية التعليمية؛ إذ إن هناك فروقاً بين متعلمين اللغة وأدائها، ينبغي أن تُرَاعَى بشكل أكبر، خاصة في نشاط التعبير الشفوي الذي يكون عادة في توظيف المتعلم لقدراته اللغوية. لهذا نجد علماء النفس والتربية يُلْحُون على ضرورة اهتمام المعلمين بالمهارات والقدرات التي يمتلكها المتعلم والعمل تطويرها، ويؤكدون على إنماء قدراته للتحدث دون خوف أو خجل أو حياء؛ حتى يتعود على المشاركة في النقاشات، والحوارات الجارية في المجتمع، ولا يبقى حبيس ذاته لا يفصح عن أي شيء³.

2- 1- 4- العمل الفردي: والعنصر الثالث من أسباب تدني مستوى الكفاية اللغوية يتمثل في العمل الفردي للمتعلم، باعتباره المتلقي في العملية التعليمية، فبعد أن كان المعلم سيّد العملية التعليمية ومحورها، انتقل المحور إلى المتعلم؛ فغدّت عملية تعلّميّة تعليميّة، وغدا المتعلم قطبها الأساس، يبني تعلمه بنفسه دافعاً المعلم إلى لعب دور المُسهِّل والميسّر⁴.

¹ - ينظر: أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998، ص36.

² - محمد عبد الواحد حجازي، الثقافية العربية ومستقبل الحضارة، دار الوفاء، الاسكندرية، ط1، 1999، ص43.

³ - ينظر: أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية-مصادرها، ووسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص40.

⁴ - أنطوان طعمة وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص33.

فمدى المجهود الفردي لكل متعلم هو ما يشكل إلى حد ما مستوى الكفاءة اللغوية لديه، طبعا بدون إهمال الموهبة الفطرية التي لها أيضا دور في ذلك.¹

ويتلخص المجهود الفردي للمتعلم في العمل على تحسين مستواه العلمي؛ ويكون في الإصغاء إلى معلمه والعمل بتوجيهاته، والاهتمام الجاد بما يقدمه من دروس، والمشاركة الفعّالة داخل القسم، مع الإسهام في التنشيط الفردي والجماعي، خاصة إنجاز مختلف الأنشطة الصفية، كما يجب عليه إنجاز مختلف الوظائف والواجبات التي لها الدور الأساس في تنمية مستواه، وتطويره... ومن دعائم ممارسة اللغة ما يُحَفِّظُ من نثر وشعر، ويستظهر كل أسبوع مما يتلاءم وأعمار المتعلمين، وميولهم عبر مسيرتهم الدراسية.²

لكن الملاحظ حالياً تراجع المجهود الفردي البناء بشكل فظيع غير مُستساغ لدى المتعلمين، الذين يعتمدون إلا على الحفظ والترداد، فجل المُتعلّمون اليوم في المدارس لا يمارسون لا اللغة العربية ولا اللغة الأجنبية ممارسة حقيقية ولا يعملون على تنمية مكتسباتهم، ولا يجتهدون في الإطلاع على الطرائق التعليمية الحديثة التي من شأنها أن تنمي أسلوبهم الضعيف وتطوره، وتُحَسِّن تواصلهم اللغوي المكتوب منه أو المنطوق؛ إذ يكتفون بما يُقَدِّم لهم في فصولهم الدراسية فقط، وهذا ما يؤدي حتما إلى تراجع الكفاءة اللغوية لديهم، هذه الأخيرة قوامها الثقافة الواسعة المتواصلة والعميقة.

وقد أكدت النظرية البنائية للتعليم أنّ التعلم الفعّال والمثمر لا يمكن تحقيقه إلا من خلال النشاط الذاتي، أو توافر خاصية الدافعية، أي بأن يبذل الفرد جهدا لتلقي المعلومات³؛ لهذا لزم على المتعلم أن يفرض وجوده كمتلقٍ داخل العملية التعليمية، ومشارك فعّال فيها، ومطالب بتفعيل دوره في عملية التعلم، ولا شك في أن أسلوب المناقشة والحوار يساعد المتعلم على إنماء تفكيره وتطوير مهاراته؛ حتى إن النظام التربوي السائد حالياً، والذي يقوم

¹ - محمد الأوراعي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص 49.

² - ينظر: مختار نويوات، مشكلة تعلم العربية وتعليمها، ص 56.

³ - ينظر: نوري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط 1، 2012م، ص 51.

على المقاربة بالكفاءات فَعَل طرائق تدريس جديدة، ومنها: وضعية الانطلاق أو الوضعية المشكلة، التي يُسْتَهْلُ بها الدرس، وتقوم هذه الوضعية على تنشيط فعل المتعلم، وجعله مجبرا على محاولة إيجاد الحل. وهنا تتاح له الفرصة لإدماج معارفه ومكتسباته القبلية للاستفادة منها، فيربط بين ما هو نظري، وما هو تطبيقي؛ لرفع مستواه التحصيلي المعرفي والعلمي.

إن التكامل بين العناصر الثلاثة للعملية التعليمية التعلمية (المعلم والمتعلم والمنهاج)، هو ما من شأنه أن يُسهم في رفع الكفاءة اللغوية للمتعلم، خاصة متعلمي اللغات الأجنبية منهم، وإن اختلال أي عنصر من هذه العناصر الثلاثة؛ يُؤدي حتماً إلى ضعفها؛ وبالتالي صعوبة الإلمام بالمادة التعليمية؛ مما يؤدي إلى استفحال ظاهرة التداخل اللغوي لديهم.

2- 1- 5- ظاهرة الاشتراك اللغوي: لا تكاد تخلو لغة من اللغات من ظاهرة الاشتراك اللغوي، ولكن حتى إذا كان هذا حاصلًا، إلا أن اشتراكها يتنوع بتنوع اللغات؛ فلكل لغة اشتراكها الخاص بها؛ وبهذا يعتبر الاشتراك اللغوي وسيلة من الوسائل التي تكون عاملاً مسيراً لحدوث التداخل اللغوي، خاصة إذا كان المتكلم غير متمكن من اللغتين.

وقد أولى علماء اللغة على ظاهرة الاشتراك اللغوي اهتماماً كبيراً، فقد عرفه "جون مايو Jean Maillot" بقوله: «الاشتراك هو تعدد المعاني حسب الاستعمالات واللغات، وهو مصدر من مصادر الأخطاء التداخلية بين اللغات»، كما يرى أيضاً أن «هذه التسمية الواحدة للأمور قد توفق بين اللغات، وقد تكون سبباً في الابتعاد عن الأخطاء التداخلية»¹. ويرى من ناحية أخرى أن الاشتراك في المعنى قد يكون عاملاً من عوامل تعارض اللغات ونتيجتها الأخطاء بين اللغات خاصة أثناء الترجمة، والناجئة من عدم توافق معاني المفردات وتعددتها بسبب تعارض معانيها، وعند الترجمة يصعب الأمر في اختيار المعنى المناسب².

1-Haillot Jean , l'attraction scientifique Ed Erolles , Paris , 1970 , P22

نقلا عن يمينة سيتواح، مظاهر التداخل اللغوي في أخبار التلفزة الجزائرية "تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية، ص 161.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص 158.

2- 1- 6- الترجمة: الترجمة أحد الأنشطة البشرية التي لم تتوقف بين الأمم منذ القدم، وهي عملية نقوم من خلالها بنقل الأفكار والكلام من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، بهدف التقريب بين الألسن المختلفة، والثقافات المتناقضة، والمجتمعات المتباعدة، مع تفسير المعاني التي تتضمنها النصوص (من لغة المصدر) وتأويلها، ثم إعادة صياغتها وتحويلها إلى نصوص بلغة أخرى (إلى اللغة الهدف)، دون الإخلال بروح النص المعبر عنه في اللغة الأولى عند عملية النقل.

كانت الترجمة ضرورية ولا زالت إلى اليوم ضرورة أوجبتها تعدد اللغات واختلافها بين القبائل والشعوب وانفتاح الشعوب على بعضها البعض؛ كي يستطيعوا التواصل والتعامل في ما بينهم عن طريق الترجمة والمترجمين.

فبالترجمة يستطيع الفرد الاطلاع على عالم غير عالمه، ومواكبة شتى الاكتشافات الحديثة ومعرفة أسرار العلوم، والمعلومات التي لا يستطيع الوصول إليها إلا عن طريق الترجمة، غير انها تعتبر عاملاً هاماً من عوامل التداخل اللغوي بين لغتين مختلفتين، وفي المقابل ليست كل ترجمة عرضة للتداخل، خاصة إذا تجنب المترجم الوقوع في الأخطاء اللغوية التداخلية؛ أما إذا ما اقتصر المترجم على الترجمة الحرفية التي تأخذ بشكل الظاهري للنص أكثر من مضمونه، فسيكون عمله حقلاً خصباً لهذا التداخل، والأمثلة على ذلك تأتي من تجربة الترجمة، والممارسة الفعلية لها، وهي تمس جميع المجالات اللغوية من ألفاظ، وتراكيب، وأساليب، وقد أكد على هذا "جورج مونان" بقوله: «إن اللغات لا تحتكم في تجارب بشرية موحدة، فلا مقابلات مماثلة لها عبر اللغات إلا نادراً»¹.

2- 2- الأسباب الخارجية: وتتمثل في أهم النقاط الآتية:

- الزمان والمكان: لظروف الزمان والمكان دورٌ بارزٌ في الانتقال من لغة إلى أخرى، محدثة تداخلات لغوية مختلفة، فاللغات يعترئها التغيير كما تتغير الكائنات الحية، فأى احتكاك حضاري أو سياسي أو اقتصادي بين المجتمعات، وما يكتنفها من أنشطة اجتماعية أو اقتصادية؛ يرسم آثاره على اللغات؛ ومن ثم يختلف ما تأخذه لغة عن أخرى باختلاف

1- Mounin Georges, Les belles infidèles, Paris, Cahier du Sud, 1955, P.104.

العلاقات التي تربط بين الشعبين الناطقين بهذه اللغة أو تلك، وما يتاح لهما من فرص الاحتكاك المادي، والثقافي، فكلما قويت العلاقات التي تربط أحدهما بالآخر، وكثرت فرص الاحتكاك؛ نشطت بينهما حركة التبادل اللغوي، ولذلك تبلغ هذه الحركة أوجها حينما يتجاوز شعبان، وتؤدي في النهاية إلى حدوث ظاهرة التداخل اللغوي.

فظاهرة التداخل اللغوي في مجتمع ما مرهونة بالظروف التاريخية، والجغرافية، والعوامل الاقتصادية، والثقافية.

أما الظروف التاريخية، فهي الأحداث التي يعيشها المجتمع نتيجة لظاهرة الاستعمار؛ إذ عاشت الجزائر -مثلاً- تحت وطأة الاستعمار الفرنسي قرابة قرن ونصف قرن من الزمن؛ مما أدى إلى تجاور اللغات وتقاربها إلى أن أصبحت اللغة الفرنسية وافرة الظلال عندنا، يتعلمها الفرد ويتعامل بها، وهي جزء من تاريخنا.

وللعامل الجغرافي تأثير على حياة الإنسان، وبالتالي على لغته؛ وذلك لأن الناس يختلفون في نمط عيشتهم حسب البيئة الجغرافية، فالحياة تتباين بين من يعيش حرارة خط الاستواء حيث توجد الحرارة والرطوبة، وبين من يعيش بجوار القطب الشمالي؛ إذ يقول "جورج مونان" في هذا الصدد: إن البدوي لا يعبر عن الباب ولا عن المدينة لأن الباب، والمدينة شيئان بعيدان عن حياته، فهو يحسن التحدث عما يعيشه أي عن البادية، وما فيها¹.

وعليه نستنتج أن تأثر اللغات بعضها ببعض في جميع المستويات اللغوية، الصوتية، واللفظية، والتركيبية، والدلالية، يحدث بسبب احتكاك اللغة بلغات مخالفة لها، كنتيجة لمجموعة من الأسباب، والعوامل التي حتمتها ضرورة الحياة، كالتبادل الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بين المجتمعات البشرية.

¹ -Mounin Georges , Les Problèmes théoriques de la traduction , P64-65.

نقلا عن يمينة ستواح مظاهر التداخل اللغوي في أخبار التلفزة الجزائرية، ص106.

3- أصناف التداخل اللغوي:

قد يكون التداخل بين اللغات إيجابيا، إذا سار وفق طرق سليمة وصحيحة، وقد يكون سلبيا لما تكون الغلبة للغة على حساب لغة أخرى. وهناك صنفان للتداخل، هما:

3-1- التداخل السلبي: ويتمثل في التأثير السلبي للغة ما على تعلم لغة أخرى. ويحدث هذا الصنف من التداخل عندما يحاول متعلم اللغات الأجنبية أن يستعمل اللغة الثانية مشافهةً، أو كتابةً؛ فيقوم - بصورة لا شعورية - باستبدال عناصر من لغته الأم المتأصلة في نفسه بعناصر من اللغة الثانية، خاصة إذا كانت هاتان اللغتان من أسرتين لغويتين مختلفتين، فينقل خبرته اللغوية السابقة إلى اللغة الثانية؛ فيتسبب هذا النوع في حدوث كثير من الصعوبات التي يواجهها المتعلم¹.

وكمثال على ذلك ما نلاحظه من أخطاء في تطبيق قواعد اللغة الأم وإسقاطها على قواعد اللغة الثانية لدى معظم متعلمي اللغة الفرنسية في الجزائر، كاستهلال الجملة بتقديم الفعل على الفاعل، وتأنيث ما يجب تذكيره، وتذكير ما يجب تأنيثه.

ويرجع هذا الأمر إلى الخلط بين ترتيب وحدات الجملة الأساسية، والتأثر باللغة الأولى (العربية)، والنقل السلبي منها، حيث إنّ العادات اللغوية السابقة للتلميذ، تجعله يعتقد أن اللغة الفرنسية كاللغة العربية، يمكن أن يكون ابتداء الجملة بالفعل، ثم الفاعل، ثم المفعول به.

3-2- التداخل الإيجابي: يمكن أن يكون للغة الأم دورا إيجابيا في تيسير عملية تعلم اللغة الأجنبية. ويحدث هذا النوع من التداخل عندما يحاول المتعلم فهم ما يُسمَع من اللغة الثانية، خاصة عندما تكون اللغة الثانية (الأجنبية)، ولغة المتعلم (الأم) من الأسرة اللغوية نفسها. وكلما ازداد التشابه بينهما، أصبح فهم اللغة الثانية أيسر، وهذا ما نلاحظه لدى الناطقين باللغات اللاتينية؛ حيث يستطيع المتعلمون الإسبان فهم ما يسمعون من اللغة الإيطالية، أو الفرنسية التي يتعلمونها، ولكن عندما يريد المتعلم أن يستخدم كلمة أجنبية مشابهة لكلمة في

¹ - ينظر أحمد بناني، الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط في مواجهتها، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، ع 8، ديسمبر 2015م، ص 201-218.

لغته الأم، فإنه قد يقع في الخطأ، فهناك فرق كبير بين تعلم كلمة، وبين كيفية استعمالها في الكلام. فعندما يتعلم الفرد لغة ثانية، فإنه يميل إلى إخضاعها إلى أنماط لغته الأم¹.

وتعلم اللغة الثانية لا يكون ذا تأثيراً سلبياً على لغة المتعلم الأولى، ولقد ورد في الأثر من كلام العرب: "من تعلم لغة قوم أمن شرهم". وإن لم تثبت هذه المقولة عن النبي صلى الله عليه وسلم، فلقد علمنا أنها مقولة لا يوجد ما يعارضها في شريعتنا، بل هناك ما يدعمها من أقوال العلماء الذين أجازوا تعلم اللغات للحاجة وللضرورة، بل قد يكون تعلمها واجباً أحياناً، خاصة إذا كان المسلمون في حاجة إليها، كأخذ الحيلة والاستعداد للأعداء عند الحروب، وهي أيضاً ضرورة خاصة لتعريب العلوم، إلى غير ذلك من الأمور التي تفيد منعة أهل الإسلام وعزهم.

فالتداخل بين اللغات سلاح ذو حدين، قد يكون إيجابياً؛ إذا سار وفق طرائق سليمة وصحيحة، وقد يكون سلبياً لما تكون الغلبة للغة الأم، على حساب اللغة الأخرى المراد تعلمها.

4- آثار التداخل اللغوي:

إن الواقع اللساني يؤكد أن لا وجود للغة تخلو من مظاهر التداخل اللغوي، ومما زاد من انتشار هذه الظاهرة في واقعنا التربوي والاجتماعي؛ الانفتاح الإعلامي، وثورة المعلومات التكنولوجية الذي يشهده العالم. وللتداخل اللغوي آثار سلبية، وأخرى إيجابية، أهمها:

4-1- الآثار السلبية:

تكمن الآثار السلبية للتداخل اللغوي، في صعوبة التأقلم الدراسي للمتعلمين، وهذا ما يطلق عليها عملية النقل السلبي أو التداخل بين اللغتين؛ مما يعقد عملية تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وتكون سبباً لوقوع الأخطاء اللغوية. ومن الآثار السلبية أيضاً:

- تأثير اللغات القوية على غيرها من اللغات الأخرى، وذلك بنشر مفاهيمها ومزاحمتها للغات المحلية على مستوى خصائصها الذاتية.

¹ - ينظر: أحمد بناني، ازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط في مواجهتها، ص 109.

- تشتت الجهد لدى الناطقين بالعربية بين استعمال اللغة العربية واللغات الأعجمية، وخاصة تلك التي يتلقّى بها العلوم.
- التأثير السلبي للترجمة من اللغات الأخرى إلى العربية.
- وللحدّ من الآثار السلبية للتداخل اللغوي في المجتمعات العربية لا بدّ من:
 - توفر رؤية منهجية، موحّدة قائمة على إجراء تخطيط لغوي للتحكم في التداخل، وذلك من خلال تهيئة وسائل الإعلام للاتفات إلى البنية النحوية والمعجمية والذهنية، والاستعداد لوضع المفردات والمصطلحات الحديثة في الوقت المناسب؛ حتّى تستوعبها لغة الاستعمال قبل أن تستقرّ مقابل الأعجمية في أفواه المتكلمين، فيصعب حينئذ تعويضها .
 - إسهام أبناء الوطن العربي في النشاط المعرفي الإنساني بشكل عام، وجعل العربيّة أداة من أدوات صنعه؛ أي تشكيل الفكر الإنساني، وجعل العربية مؤصّلة فيه¹.
- 4-2- الآثار الإيجابية:** من بين الآثار الإيجابية للتداخل اللغوي على المعلم والمتعلم؛ قدرته على استخدام أكثر من لغة خلال تواصله مع غيرهم، فيكونوا بالضرورة على دراية بخصائص نظامها الصوتي والصرفي والنحوي وغيرهم؛ ممّا يُجبرهم على استعمال نظام لغة أخرى بدل نظام اللغة التي يتواصلون بها، فيُحوّرون ذاك النظام بما يتلاءم ومقالهم، كما ان عملية استيعاب التراكيب والصيغ المتشابهة أو المشتركة بين اللغة الأولى واللغة الثانية تتم بسرعة وبسهولة (تسمى هذه العملية بالنقل الإيجابي)؛ فتكون هذه التراكيب عاملا ميسرا ومساعدة لاكتساب اللغة الثانية، بالإضافة إلى إيجاد أشكال لغوية جديدة تُثري الملكات، والمكتسبات اللغوية.

¹ نور الدين دريم، أثر التداخل في العملية التعليمية، جسر المعرفة، المجلد 6، ع4، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2015، ص120_121.

5- خلاصة:

يحدث التداخل بين اللغات نتيجة لعدة أسباب منها أسباب داخلية وأخرى خارجية، بسبب نقل الخبرة والمعارف اللغوية السابقة للمتعلمين من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، فإذا كان النقل خاطئاً فهو بسبب التداخل السلبي، وذلك عندما يقوم المتعلمون بالاغتراف من لغتهم الأم أثناء تعلمهم للغة الأجنبية، واستعمال تراكيبها وألفاظها لتعويض فقرهم المعجمي فيها، فتحدث ظاهرة التداخل اللغوي، فتكون من الأسباب المباشرة المؤدية إلى التعثر في اكتساب اللغة الهدف، وأما في مجال التربية والتعليم؛ فيتم التداخل اللغوي عبر انتقال أثر التعلم اللغوي في استخدام المعرفة اللغوية للغة الأم في اكتساب اللغات الأجنبية أو الثانية وتعلمها، وهو يشمل انتقال التصنيف اللغوي واستراتيجيات انتقال اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية أو الثانية، أو الانتقال الحركي أو الثقافي، وقد يكون هذا الانتقال إيجابياً؛ فيُحسّن التعليم ويرتقي بالمتعلم في اكتساب اللغة، أو يكون سلبياً؛ فيُعيق المتعلم في اكتساب اللغة وفهمها.

وبما أن التداخل يُعد أحد مظاهر التعدد اللغوي، فما هي اللغات المُستخدمة في الجزائر وما هي الظواهر اللغوية السائدة في الواقع الجزائري؟ وما السُّبل الواجب اتباعها لتجاوز آثار التعدد اللغوي؟.

المبحث الثالث

اللغات المستعملة في الجزائر والعلاقة بينها

1- تمهيد

2- اللغات المستعملة في الجزائر

3- الظواهر اللغوية السائدة في الجزائر

4- الفرق بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية

5- انعكاسات التعدد اللغوي على تعلم اللغة لدى الطفل الجزائري

6- سبل الحدّ من آثار التعدد اللغوي في الجزائر

7- خلاصة

المبحث الثالث: اللغات المستعملة في الجزائر والعلاقة بينها

1- تمهيد:

كانت اللغة وستظل في تغير دائم، تبعاً لتطور النشاط الإنساني، ومقتضيات الحياة الاجتماعية، من انتقالٍ، أو مشاركة الحياة اليومية مع مجتمع آخر ناطق بغيرها، الأمر الذي يقتضي أحياناً تسرب ألفاظ وأساليب جديدة كثيرة من اللغة وإليها، فتنشأ ألفاظ جديدة، وتحل محل أخرى قديمة.

وقد يوجد احتكاك لغوي تنتصر فيه اللغات القوية على اللغات الضعيفة، أو تؤثر فيها تأثيراً كبيراً. فكل تطور يحدث في أي ناحية من نواحي الحياة يتردد صده في اللغة، وهذا راجع إلى التقدم الحضاري والثقافي، والاحتكاك الاجتماعي بين مختلف الأفراد الذين يمتلكون أكثر من لغة، فإما أن يكونوا ثنائيي اللغة، أو متعددي اللغات، مما يضعنا أمام تداخل لغوي في مستويات مختلفة.

2- اللغات المستعملة في الجزائر:

تميز الوضع اللغوي في بلادنا بالتعددية اللغوية، والازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، فالجزائر مثل كثير من الدول تتميز بالتعدد اللغوي؛ إذ يستعمل الأفراد في حياتهم اليومية أربع لغات تتضمن إلى جانب اللغة العربية الفصحى والعامية اللغة الأمازيغية بلهجاتها، واللغة الفرنسية، وهي متفاوتة الاستخدام من جهة إلى أخرى، حسب خصوصية كل منطقة من مناطق البلاد، الأمر الذي أدى إلى ظهور لغة يتواصل بها الجزائريون غير متجانسة، يعتريها الكثير من الغموض بين المزوجة مع اللغات الأخرى التي تغير من طبيعة اللغة الأصلية، فالوضع اللغوي في الجزائر تسوده العربية الفصحى، اللغة المُدسّرة رسمياً منذ سنة 1963، واللغة الفرنسية باعتبارها تركة من تركات المستعمر الفرنسي، الذي استعمر البلاد قرابة 132 سنة، إضافة إلى العامية المتمثلة في اللهجات المنحدرة من العربية الفصحى، وكذا اللهجات الأمازيغية المختلفة كالشاوية، والقبائلية، والشلحية، والميزابية، والطوارقية، إضافة إلى استعمال بعض الألفاظ الإسبانية والإيطالية في بعض المناطق. وقد

كان ذلك نتاج ظروف تاريخية مرّت بها الجزائر وهذه اللغات واللهجات المختلفة منها اثنتان معترف بهما رسمياً، هما¹:

- اللغة العربية: وهي اللغة الوطنية الرسمية بنص المادة الثالثة من الدستور الجزائري 2020.

- اللغة الأمازيغية: وهي لغة وطنية ورسمية أيضاً بنص المادة الرابعة من الدستور الجزائري 2020.

أما اللغتان الأخريان، فهما غير معترف بهما رسمياً:

- اللهجات العامية: غير مقننة، ولكنها هي المستعملة في لغة التخاطب اليومي، بل إنها تترامح اللغة الرسمية في مختلف قطاعات الحياة الاجتماعية.

- اللغة الفرنسية: غير معترف بها رسمياً، إلا أنها لغة شبه رسمية؛ فهي السائدة في قطاعات كثيرة: المؤسسات الاقتصادية والمالية، والإدارة العمومية، والصحة، وهي لغة تدريس المواد العلمية في الجامعات والمعاهد العليا...

وحسب الإحصاءات التي أوردها الباحث محمد الأمين خلادي والتي تشير إلى أن 72% من الجزائريين يتكلمون اللغة العربية (الفصيحة/العامية)، و27% يستعملون اللغة الأمازيغية². غير أننا نرى أن هذه نسبة 72% التي ذكرها هذا الباحث مبالغ فيها نوعاً ما؛ إذ أن الكثير من الجزائريين يعتمدون التكلم باللغة الفرنسية المهجنة مع اللغة العربية في تواصلاتهم اليومية.

2-1- اللغة العربية الفصيحة: هي اللغة الوطنية والرسمية بنص المادة 3 من الدستور الجزائري 2020، حيث نصت المادة على: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية. تظل العربية اللغة الرسمية للدولة"³.

¹ - ينظر: دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع82، 30 ديسمبر 2020، المادتان: 3 و4، ص7.

² - محمد الأمين خلادي، التعدد اللغوي في الجزائر، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية، جامعة أدرار، ع1، 2015، ص69.

³ - ينظر: دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع82، 30 ديسمبر 2020، المادة: 3، ص7.

الكل يعرف القدر والشرف الكبير الذي تحوزه اللغة العربية من بين لغات العالم؛ لارتباطها بنزول القرآن الكريم باللسان العربي المبين على أشرف المرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم، دون غيره من الألسن، فعلت مكانتها بين جميع لغات العالم. ولقد عمل الفاتحون العرب أثناء الفتوحات الإسلامية التي جابت شرق المعمورة وغربها، على نشر الدين الإسلامي جنبا إلى جنب مع اللغة العربية، ولما وصل الفاتحون إلى شمال إفريقيا لنشر الإسلام، لم يجدوا أية معارضة من السكان الأمازيغ الأصليين، فرحبوا بهم ودخلوا في دين الله أفواجا أفواجا؛ وانصهروا معهم بسهولة تامة، وتنازلوا عن لغتهم وشرعوا في تعلم اللغة العربية والتحدث بها. وهذا ما يؤكد الباحث "صالح بلعيد" وينفي صفة "الغزاة" على جيوش الفاتحين المسلمين الذين لم يجبروا السكان الأمازيغ على تعلم اللغة العربية، بل تعلموها طواعية، في قوله: «إن مسألة اللغة العربية مفروغ منها ولا تخضع للمناقشة، فالعربية لم تفرض، فكيف تفرض كمشة من الفاتحين على شعب صنديد قهر كل الغزاة. إن الأمازيغ لما أخذوا هذه اللغة طواعية حبا فيما تحمله من دين، وما يحمله هذا الشعب من نبل الأخلاق»¹.

لقد كانت الأمة الإسلامية رائدة الأمم في كل المجالات ردا من الزمن، وبرز فيها علماء في شتى العلوم؛ حيث تنظيراتهم أصبحت بعد ذلك المرجع الأول للنهضة الأوروبية الحديثة التي بدأت بترجمة الكتب العربية النفيسة، حينها كانت العربية لغة العلم الوحيدة والمهيمنة، لكن اللغة العربية اليوم أصبحت عاجزة على مواكبة العلوم وتطورها، فضلا أن تكون لغة لإنتاج العلم؛ ولهذا كان لزاماً علينا العمل على استعادة مكانة اللغة العربية اللائقة لكي تتبوأ مكانة مرموقة تليق بمقامها في هذا العالم.

فاللغة العربية كما يرى "بروكلمان" Brockelmann تختلف عن غيرها (من اللغات السامية) في احتفاظها الكامل بالأصوات الأصلية الغنية، على الأخص بأصوات الحلق

1- صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع 9، 2003، ص 157.

وأصوات الصفير المختلفة، كما أنها تفترق عنها كذلك في احتفاظها التام بالحركات القديمة، ثم إنّ طريقة بناء الصيغ في السامية الأولى توجد في العربية في أرقى مراحل تطورها¹. لكن اللغة العربية الآن تعيش أزمة في مجتمعنا الجزائري المعقد لغويا، فاستعمال العربية الفصيحة في الجزائر يشهد تراجعاً كبيراً؛ لا يرقى إلى اعتبارها لغة رسمية تعبر عن وحدة الأمة، وفي المقابل نلاحظ أن اللغات الأجنبية تحتل مكانة متميزة عند كثير من الجزائريين وغيرهم من أبناء الوطن العربي، «فقد ضعف الاعتزاز باللغة العربية وأصبحوا يميلون للغات الأجنبية كلغة حضارة، وتلاشت الهوية لأن العربية بالنسبة لنا لغة موحدة للأمة العربية ولغة الدين والشخصية العربية بما تحمله من قيم روحية واجتماعية»².

أما في التعليم فلا تحظى اللغة العربية الفصيحة بالاستعمال الواسع حتى في الفضاءات الخاصة بها، فأصبحت لغة التعليم، أو التدريس فقط؛ أي إنها محصورة في حجرة الدرس. إن اللغة العربية في الواقع الجزائري تعاني من الازدواجية اللغوية (العربية الفصيحة، واللهجات العامية)، كما تعاني من الثنائية اللغوية (العربية الفصيحة، واللهجات الأمازيغية، واللغة الفرنسية). وهي حالة تتصارع فيها الفصحى والعامية وهناك شريحة واسعة كثير من المعلمين من يمزجون بين اللغة الفصيحة والعامية في تقديم الدروس في القسم، فتكون العربية الفصيحة لغة لقراءة المكتوب فقط.

ولعل هذا ما أكده "ويليام مرسيه" William Marçais " في قوله: « هذه العربية هل هي لغة أم لغتان؟ لنقل إننا أمام مستويين مختلفين لنفس اللغة، لدرجة أنّ معرفة إحداهما لا تقتضي بالضرورة معرفة الأخرى، ويتشابهان، إذ معرفة إحداهما تشبه كثيرا معرفة الأخرى، وإذا كانت الأزمة التي تعيشها اللغة العربية ناتجة أولا عن اللغة العربية، فالعنصر الثاني المسؤول أيضا عن أزمة اللغة العربية بالمغرب الكبير هي اللغة الفرنسية»³.

¹ - ينظر: سعيد أحمد بيومي، أم اللغات: دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 2002م، ص19.

² - ينظر: باديس لهويل، نور الهدى حسني، مظاهر التعدد اللغوي وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة بسكرة العدد 2014، ص30، ص117.

³ - صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ص158.

مثل هذه الظواهر اللغوية تؤكد إهمال المتعلم للغة العربية الفصيحة، وضعف كفاءته التواصلية بها؛ فاستعماله لأساليب العامية، أو اللغة الأجنبية يُسهم في ارتكابه الأخطاء اللغوية المخلة بتركيب اللغة العربية الفصيحة، وهذا يدخل ضمن ظاهرة لغوية أخرى وهي التداخل اللغوي؛ والحال نفسه عند معلم اللغة الأجنبية الذي يقوم بإقحام أساليب العامية العربية، أو اللغة العربية في تقديمه لدروس اللغة الأجنبية، أو في تركيب جمل باللغة الأجنبية. وستكون لهذه الظاهرة مساحة في بحثنا لتفصيلها أكثر.

ويصف الباحث "هادي نهر" مكانة اللغة العربية في أيماننا هذه بالقول: «إنّ لغتنا أصبحت اليوم كمئذنة يلفها الغبار، فالناطقون يضيقون بها، ويهربون من قواعدها وتركيبها؛ بل إنّ بعض المتعلمين العرب لا يعرفون تركيب جملة عربيّة سليمة السّكنات والحركات، ومما يؤلمنا أكثر من ذلك أنّنا نرى بعض طلبة الجامعات في أقسام اللغة العربية وآدابها لا يدركون فصاحة القول، لسانهم يلحن، ومعارفهم اللغوية على المستويات كلها لا تتناسب وشهادتهم الجامعية»¹. وهي ظاهرة كثيرة الشيوخ في أوساط الطلبة الجزائريين، وهي نتيجة حتمية لما آل إليه الوضع التعليمي؛ حيث يعاني المتعلمين بالجزائر من مشكلات لغوية جمّة كالضعف العلمي وقلة الاستيعاب، ومشكلات القدرة على الأداء اللغوي السليم وفي الكفاية التواصلية، فيخرج من الجامعة وهو لا يحسن التواصل بلغته الأولى (اللغة العربية) في مختلف الوضعيات التواصلية المكتوبة والمنطوقة على الرغم من الجهود التي تُبذل في سبيل تعليمها وتعلمها.

ويرى "عمار طالبي" أنّ هذا الاضطراب في النخبة هو الذي أدى إلى انحسار اللغة العربية الفصيحة، وزحزحتها عن مواقعها الاستراتيجية في مختلف المجالات، وزاد حضور اللغة الفرنسية توسعا وتمكنا، ولم تقف اللغة العربية حائلا دون بلوغ أعلى درجات التقدم والتطور، وهي التي برهنت عبر التاريخ على تفوقها بثرائها وخصائصها الذاتية ومزايا كثيرة انفردت بها².

¹ - ينظر: المرجع نفسه، ص210.

² - ينظر: عابد بوهادي، تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع 32، السداسي الأول، 2014، ص200.

وإذا نظرنا إلى التعليم العالي-خاصة في فروعها العلمية والتقنية- وجدناه قلعة حصينة من قلاع اللغة الفرنسية، لا تنفذ إليها العربية إلا بصعوبة، ومعظم المشرفين على التعليم العالي، من أساتذة وإداريين لم يتخلصوا من هيمنة اللغة الفرنسية، وسُجِنُوا فيها إلى الأبد فيما يبدو.

ولقد شخص "عبد المجيد مزيان" أوضاع المدرسة الجزائرية في قوله: « إن المدرسة بأوضاعها الحالية لا تمكن المتعلم من الأداء الجيد، ولا التأثير في المحيط، بل هو فريسة للمحيط لا يكاد ينجو من تأثيره السيء، فالمسألة لا تتحملها المدرسة وحدها، بل إن المجتمع له مسؤولية لا مرأى فيها. ومن أكثر العيوب انتشارا في المدارس العناية بالحفظ لا بالتوظيف وبالشكل لا بالمضمون، ولا يميز المدرسون بين اللغة وعلم تعليم اللغة، فالاستعمال اللغوي يتضمن لغة ومهارة في استعمالها، لذلك يتعين تعليم اللغة والنحو من خلال النصوص والشواهد، ولا تؤخذ المعلومات منفصلة مجزأة، لأن اللغة نظام معرفي ذو أنظمة فرعية متكاملة، فلا تكفي مجرد المعرفة؛ بل لا بد من الممارسة التي تكسب وحدها المهارة، فتكون اللغة أداة لبناء الفكر، ورقة الوجدان، والذوق الجمالي وتنمية القيم في النفوس»¹.

وقد انتقل تراجع مستوى الأداء اللغوي باللغة الفرنسية إلى تهقر مستوى اللغة العربية تدريجيا في كافة الأطوار التعليمية وصولا إلى الجامعة، التي يتخرج منها الطالب، وهو لا يحسن كتابة حتى طلب بسيط بلغة عربية سليمة، فما بالك باللغة الفرنسية، والكارثة تكون أكبر لما يصبح هذا الطالب أستاذاً مدرّساً للأجيال.

ويعود هذا التدني في القدرة اللغوية والكفاية التواصلية لدى المتعلمين إلى عوامل عدة، كعدم ملائمة المناهج الدراسية وطرائق التدريس المتبعة مع مستوى المتعلمين، وضعف كفاءة معلمي اللغات أنفسهم، رغم تعاقب الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية بمختلف أطوارها .

¹ - المرجع نفسه، ص212.

2-2- اللهجات العامية: وردت تعريفات عدّة للهجة العامية؛ إلا أن أغلبها يتمحور حول فكرة واحدة مفادها أنها هي اللغة المتداولة في الحياة العامة للمجتمع.

ومن هذه التعاريف ما أشار إليه "كمال بشر" في كتابه "فن الكلام"، حين قال إن «اللغة المحكية هي ما يُشار إليها في الثقافة العربية باللغة الدارجة أو العامية، وقد ينعنونها بلغة العامة، وسواء أخذت هذه التسمية أم تلك، فهذه اللغة تختلف في بنيتها قليلا أو كثيرا عن بنية اللغة الرسمية أو النموذجية وبخاصة في الأداء النطقي، ولأهمية هذه الخاصية النطقية سميت باللغة المحكية... وهي أيضا تسمى بالعامية نسبة إلى عمومها وانتشارها بين العامة على وجه الخصوص»¹.

ويعرفها في موضع آخر من كتابه "مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي" فيقول: «هي لغة دارجة لأن الناس في مجتمعهم درجوا على توظيفها واعتادوا على استعمالها دون غيرها في الأغلب الأعم، وهي عامية لأنها أسلوب العوام، أما أنها العامية، فلأنها لغة أنشأتها العامة لحياتها اليومية، والدليل على ذلك أنها لغة البيت والشارع والسوق والمجتمع»².

ومن خلال هذه التعريفات يتضح لنا أن العامية لغة قائمة بذاتها، يتميز مستعملوها بالسرعة في الأداء والخفة؛ لتبليغ شتى أغراضهم التواصلية المختلفة. وهي مستوى من مستويات اللغة العربية الأقل رقيا وتطورا، لها قواعدها، وأصولها، يستعملها عامة الناس كأداة للتواصل في التخاطب اليومي، من غير تقيد بقواعد إعرابها.

ونشير إلى أن مصطلح العامية قد يتداخل مع مصطلح اللهجة، حيث إن بعض الباحثين يطلقون على العامية لهجات المحادثة التي لا تخضع إلى قوانين وضوابط تحكمها؛ لأنها تلقائية تتغير تبعا لتغير الأجيال والظروف المحيطة بها.

والمتأمل في الواقع الجزائري يلحظ وجود عدة عاميات، كلها تتحدر من اللغة العربية الفصحى، وتتباين تباينا بسيطا أو كبيرا في تأديتها باختلاف مناطق تواجدها، وقد تبدو في

¹ - كمال بشر، فن الكلام، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2003 م، ص 220

² - المرجع نفسه، ص 33.

بعض الأحيان أن لا صلة لبعضها ببعضها الآخر؛ ونتيجة لذلك قد يجد مستعملوها صعوبة في التواصل بينهم؛ نتيجة اختلاف اللهجات.

2- 3- اللغة الأمازيغية (اللهجات الأمازيغية): بعد المطالبات الحثيثة والمستمرة من سكان منطقة القبائل إلى السلطات العليا في البلاد بضرورة الاعتراف بالهوية واللغة الأمازيغية كأحدى مكونات الهوية الوطنية الجزائرية، شرعت الدولة الجزائرية بترسيم اللغة الأمازيغية دستوريا كلغة وطنية ورسمية؛ وشرع في تدريس اللغة الأمازيغية في العام 1995 في بعض مناطق الوطن التي تعتبر الأمازيغية فيها هي اللغة الأم للمتعلمين. وتم الاعتراف بالأمازيغية سنة 1996، في الدستور الجديد والمعدل في السنة نفسها بوصفها مكونا للهوية الوطنية إلى جانب العربية والإسلام، ثم الاعتراف بها كـ "لغة وطنية" ثانية إلى جانب اللغة العربية؛ في التعديل الدستوري سنة 2002، بعد مصادقة البرلمان عليها؛ إذ نصت المادة الثالثة مكرر من دستور 2002، على ما يأتي: « تمازيغت هي كذلك لغة وطنية تعمل الدولة لترقيتها وتطويرها بكل تنوعاتها اللسانية المستعملة عبر التراب الوطني».¹

ومن اللهجات الأمازيغية: الشاوية، والقبائلية، والميزابية، والتارقية، والشلحية، وغيرها. لكن اللغة الأمازيغية مازالت تواجهها تحديات متمثلة في توحيدها ومحاولة تنظيمها وفق نظام لغوي واحد متعارف عليه وطنيا عند الجميع، مثلها مثل باقي اللغات الأخرى كالعربية أو الفرنسية.

2- 4- اللغة الفرنسية: على الرغم من أن الجزائر افتكت استقلالها منذ سنة 1962م، وعلى الرغم من أن اللغة الفرنسية لغة غير رسمية، وغير معترف بها لا في دستور، ولا في قوانين الجمهورية الجزائرية، إلا أن لها وجودا شبه رسمي في حياة الجزائريين، فقد بقيت هذه اللغة مهيمنة في قطاعات عدة: الإدارة العمومية، والصحة، والمؤسسات الاقتصادية والمالية، ناهيك عن أنها لغة تدريس المواد العلمية والتقنية في الجامعات الجزائرية والمعاهد العليا.

¹ - نص المادة 3 مكرر، من دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996 معدل ب: القانون رقم 03-02 المؤرخ في 10 أبريل 2002 الجريدة الرسمية رقم 25 المؤرخة في 14 أبريل 2002.

ويوضح الباحث "بلطرش هواري" ظاهرة انتشار استخدام اللغة الفرنسية في الجزائر بقوله: « حتى لو تم تصنيفها كلغة أجنبية، فإنها تظل لغة عمل واتصال في مختلف قطاعات الحياة (الاقتصادية، عالم الصناعة والتجارة، والتعليم العالي، ومختبرات الطب والصيدلة، ووسائل الإعلام) ¹ ».

وبحكم ذلك التواجد في تلك القطاعات الواسعة، فقد ظلت اللغة الفرنسية في الجزائر تسير بالتوازي مع اللغة العربية الفصيحة وعامياتها، واللهجات الأمازيغية، محافظة على وجودها في الحياة العامة للجزائريين، ويتجلى ذلك في لغة التخاطب اليومية؛ إذ تتداخل مع العربية الفصيحة ولهجاتها، واللهجات الأمازيغية. كما يتجلى ذلك أيضا في الإشهارات ولافتات مختلف المحلات، فالفرد الجزائري في كلامه يدمج بعض الكلمات، أو الجمل باللغة الفرنسية؛ ليوهم مستمعيه بأنه على مستوى من الثقافة وذا درجة عالية من التكوين والتعليم، حيث يعتبرها البعض لغة المتعلمين والمتفوقين من عليا المجتمع؛ لأنها ظلت لغة الإدارة الجزائرية الموروثة عن المستعمر، ولغة المتكلمين تكوينيا علميا عاليا بهذه اللغة.

وغداة الاستقلال منذ عام 1962، اعتمدت الحكومة الجزائرية التعليم باللغة الفرنسية الموروث عن الحقبة الاستعمارية، كما تم الإبقاء على هذه اللغة مرحليا والإدارة حتى لا تتعطل سيرورة العمل الإداري والاقتصادي الذي يدار بإطارات جزائرية تكونت بهذه اللغة، ثم شرعت في جزأة المدرسة الجزائرية وتعريبها تدريجيا عبر عدة مراحل.

ويقول الباحث "ياسين دراجي" في ظاهرة انتشار استعمال اللغة الفرنسية في الجزائر: « كل ذلك يعكس ثراء ثقافتنا الجزائرية، ويؤكد مدى تأثرها بكل الأحداث والحروب وتعاقب الحضارات عليها منذ الأزمنة الغابرة، لكن إذا حاولنا فهم ظاهرة تعددية اللغة في المجتمع الواحد، فذلك يحملنا إلى التساؤل عن سر فرض لغة دون سواها على مشهد التواصل الشفوي، وعند التدقيق نجد بأن الفرنسية تحتكر المكان في محلاتنا وإشارات المرور ولافتات ولوحات الإشهار والتوجيه ويجعلنا نقف على التناقض الكبير بين ما هو منصوص عليه في

1 -Bellatreche Houari, «L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude: le secteur bancaire », Synergies Algérie n° 8 - 2009 p. 111.

السياسة اللغوية والواقع المعاش والذي يظهر جليا في المادة (1) التي تمنع استعمال اللغة الأجنبية في الإدارة العمومية والهياكل والمؤسسات والجمعيات، مع فرض استعمال "اللغة العربية". وفي الحقيقة لا يمكننا القول إنها عودة الفرنسية، لأن هذه اللغة لم تغب يوما من مشهد يومياتنا، لأسباب وأبعاد تاريخية¹.

والمأمل في الواقع المعيش يظهر له جليا أن اللغة الفرنسية ما تزال تتربع على مكانتها في الواقع الجزائري، خاصة الرسمي منه، إذ نجد أنها متداولة في قطاعات عديدة؛ فهي لغة الإدارة في كثير من القطاعات الحيوية، كالبريد، وشركات الاتصالات والبنوك، ووكالات التأمين، على الرغم من تراجع تعليمها نوعا ما، وضعف التمكن منها حاليا مقارنة بما كانت عليه في سنوات ما بعد الاستقلال.

3- الظواهر اللغوية السائدة في الجزائر:

قصد تحقيق الإنسان لمختلف أغراضه الحياتية، والاجتماعية من تواصل وتعامل، وتبادل المنافع مع غيره من المجتمعات البشرية، دعت الحاجة إلى تعلم الإنسان أكثر من لغة؛ حتى يسهل الاتصال بالشعوب والاحتكاك بها سواء عن بعد أو عن قرب، وعلى إثر ذلك ظهرت بعض الظواهر اللغوية جراء تعلم لغات جديدة، وهي: التعدد اللغوي، والازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية.

3-1- التعددية اللغوية: نظرا للتطور التكنولوجي الكبير الذي يشهده العالم المعاصر؛ تفشت ظاهرة التعدد اللغوي بين جميع المجتمعات المعاصرة، ولا تكاد تخلو منها أي دولة؛ وذلك لكثرة التنقلات، والاتصالات بين مختلف الأفراد والشعوب في كل دول العالم، مما يؤدي بالضرورة إلى احتكاك الثقافات والأيدولوجيات التي تنتقل بشكل تلقائي مع اللغات، كل هذا يجعل من التعدد اللغوي ظاهرة لسانية حتمية لا يمكن للمجتمعات أن تتفادها أو تتجنبها.

¹ - ينظر: دراجي ياسين، باحث بمخبر الأبحاث في علوم اللغة وتحليل الخطاب التعليمي بجامعة قسنطينة 1، نشر في استطلاع حول التعددية بين الواقع والسياسة اللغوية، مريم بحشاشي، جريدة النصر، 12/05/2014، على الرابط : <https://www.djazairss.com/annasr/67156>

من هذا المنطلق؛ يجب الإشارة إلى أن هذه الظاهرة اللغوية أصبحت محورا مهما في الأبحاث اللسانية الحديثة؛ كونها حاضرة في مجالات وحقول معرفية متعددة ومتنوعة؛ مثل: تعليمية اللغات والثقافات.

ويمكن وصف التعدد اللغوي بأنه نظام يسهم في تعايش نسقين لغويين مختلفين، أو أكثر، في التخاطب والتدريس، ومن شأن هذا التعدد أن يؤثر على مكتسبات المتعلم اللغوية كما يذهب إلى ذلك كثير من الدارسين واللسانيين¹.

ويمكن للتعدد اللغوي أن يُعبر عن الوضعية اللغوية السائدة في منطقة ما، يستعمل فيها الأفراد ومستعملو اللغة عدة أنظمة لغوية، تختلف من حيث التركيب النحوي والبنية اللغوية.

3-1-1- أسباب نشأة التعددية اللغوية: لا يمكن أن تتواجد التعددية اللغوية صدفة في بلد ما، وإنما هناك أسباب متعددة أدت إلى نشأتها، حيث يذكر الباحثون مجموعة من الأسباب، يمكننا تلخيصها في الآتي²:

3-1-1-1- الهجرة الجماعية: الهجرة تُعبر عن حركة شعب من موطنه الأصلي إلى موطن آخر، وتحدث هذه الهجرة لأسباب سياسية، أو اقتصادية، فأثناء الهجرة يكون الشعب المهاجر هو الأضعف من وجهة نظر أهل البلاد التي تمت الهجرة إليها؛ كما فعل المهاجرون الجزائريون الذين هاجروا إلى فرنسا وإلى بعض الدول الأوروبية هروبا من الاضطهاد الاستعماري، وبحثا عن الرزق، ولتوفر فرص العمل أكثر هناك؛ فيحدث أن الجماعة المهاجرة تتعلم لغة البلد المضيف، فتعلم هؤلاء اللغة الفرنسية.

3-1-1-2- الغزو العسكري: كثير من حالات التعددية اللغوية تُعزى إلى الغزو العسكري، المتبوع بمدة طويلة من الاستعمار، كما حصل للجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي

¹ - المهدي سلطاني، مظاهر السياسة اللغوية في ظل تحديات التعدد اللغوي ورهاناته في الجزائر، مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، مج4، ع8، مارس 2021م، ص238.

² - ينظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين (لثنائية اللغوية)، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2002 م، ص60-61.

من 1830م إلى 1962م وما تخللها من محاولات لطمس معالم الهوية الوطنية من دين ولغة، جعلت الجزائريين يحتكون لغويا بالفرنسيين، الذي أدى إلى ظهور الثنائية اللغوية. وما قامت به الدول الاستعمارية الأخرى وراء حدودها كإيطاليا، وإسبانيا، والبرتغال، وفرنسا، وبريطانيا لنشر لغاتها: الإسبانية والبرتغالية والفرنسية والإنجليزية خارج حدود بلادها الأصلية أثناء غزوهم العسكري للبلدان الفقيرة، وكما نشر العرب لغتهم العربية خارج جزيرة العرب، أثناء وبعد الفتوحات الإسلامية.

3-1-1-3- المصاهرة والتزاوج: يُعدُّ التزاوج والتصاهر بين الأجناس والأعراق المختلفة سببا مباشرا من أسباب ظهور التعددية اللغوية، فهو يولّد جيلا من الأطفال ثنائيي اللغة؛ خاصة إذا كانا الأبوين من بيئتين مختلفتين ويتكلمان لغتين مختلفتين، حيث يُصرّ أحيانا كل من الأب أو الأم على أن يتعلم الطفل لغته، وهذا الإصرار مرده إلى الاعتزاز بالأصل، واللغة، والعرق.

3-1-1-4- الحس القومي: معظم دول العالم تضم قوميات وأعراقا وأجناساً مختلفة، فإذا كانت إحدى هذه القوميات تمثل الأكثرية أو الغالبية، فإنها ستنتصر إلى قوميتها ولغتها، ثم تسايرها بقية الأقليات في المطالب نفسها، فيزداد عدد القوميات، ويصبح مساويا لعدد الأقليات، وترفع الأقلية شعار اللغة القومية باعتبار اللغة درعا للقومية وحاميا لها، بل راسما لحدودها، وهذا الحس القومي سيظل يذكي الأقليات لتعلم لغة أسلافهم، وهنا يزداد احتمال اللجوء إلى اعتماد الثنائية اللغوية كمخرج من صراع القوميات والأقليات.

3-1-1-5- انتشار الدين: من المعلوم أن اللغة حاوية للدين، إذا انتشرت ديانة معينة في بلد ما، فإنها ستحمل لغتها معها إلى ذلك البلد، وسيؤدي اعتناق الديانة إلى انتشار لغتها في ذلك البلد، وقد حملت المسيحية اللاتينية، وحمل الإسلام معه اللغة العربية، فحيث يوجد الإسلام يوجد ارتباط من نوع ما باللغة العربية، وكل هذا أدى إلى ظهور الثنائية اللغوية في تلك الأقاليم.

كذلك من أسباب نشأة الثنائية اللغوية في الوسط التربوي استعمال المعلمين للمصطلحات الأجنبية في بعض المواد العلمية واعتماد تدريس التخصصات العلمية باللغة الأجنبية. دون أن ننسى الأسباب الذاتية النفسية، إذ نجد شريحة واسعة من المجتمع تميل

لاستعمال اللغات الأجنبية في تواصلهم اليومي ظناً منهم على أنه علامة من علامات التحضر.

وإذا نظرنا إلى الواقع اللغوي الجزائري، فإننا نجده متّسماً بالتعددية اللغوية، حيث يتم التواصل في الجزائر بأنظمة لغوية متعددة، ويختلف استعمالها باختلاف المناطق، وباختلاف ثقافة الأفراد. ويمكن تلخيص تلك الاستعمالات في الآتي:

الظاهرة اللغوية	مظاهرها
التعددية اللغوية	عربية فصيحة/ لهجات عربية/ لهجات أمازيغية/ فرنسية
الازدواجية اللغوية	عربية فصيحة/ لهجات عربية
الثنائية اللغوية	عربية فصيحة / فرنسية
	لهجات عربية / فرنسية
	لهجات أمازيغية / عربية فصيحة
	لهجات أمازيغية / لهجات عربية
	لهجات أمازيغية / فرنسية

3-1-2- مظاهر التعددية اللغوية في الجزائر:

إن التعددية اللغوية في الواقع اللغوي في الجزائر تشكل تحدياً كبيراً؛ لأن الخريطة اللغوية توضح بأن درجة استعمال اللغات في الجزائر ليس متماثلاً، فالدارجات الجزائرية تهيمن على السوق الشفوية، وتحقق تواصلاً بين المجموعات اللغوية المختلفة، أما اللغة العربية الفصيحة واللغة الفرنسية، فلا تستعملهما إلا أقلية من المثقفين، والأمازيغية

أمازيغيات، وهي شتات لها مناطقها النافذة، وتأدياتها المختلفة التي تتفاهم مع بعضها البعض¹.

إن الواقع اللغوي الجزائري واقع مشكل من عدة لغات متنوعة، ولهجات، ودواجر، فاللغة العربية الفصيحة لغة ينحصر استعمالها في مقامات معينة معظمها رسمي كالتعليم والإدارة، والفرنسية تنازعها وذلك بتواجدها في بعض الإدارات والتعليم العالي، والأمر نفسه بالنسبة للأمازيغية المنتشرة في الواقع اللغوي الجزائري، بتأديات مختلفة تارة، ومقاربة أخرى، والتي تختلف اختلافا بينا عن اللغة العربية، إضافة إلى الدواجر العربية وتأديتها من شرق الجزائر إلى غربها، ومن شمالها إلى جنوبها، فكل منطقة من المناطق الناطقة بالأمازيغية تتميز بخصوصيتها اللغوية كاللهجة التارقية (الأمازيغية) الممزوجة باللغة العامية (العربية)، والقبائلية المختلطة مع الفرنسية في منطقة القبائل تزام مع العربية (الفصيحة والعامية). ولا تقف التعددية اللغوية في الجزائر عند حدّ الثنائية بين اللغتين الوطنيتين الرسميتين (العربية والأمازيغية)، بل تتعدّها إلى اللغة الأجنبية (الفرنسية).

ومما سبق، يمكن تلخيص الوضع اللغوي الجزائري في ثلاث صور تتجلى فيها اللهجات واللغات والدواجر في الواقع اللغوي الجزائري، وهي:²

الأولى: اللغات ذات الانتشار الواسع: العاميات أو الدارجات العربية، وهي متنوعة، ولكنها تحتكم إلى قواسم مشتركة.

الثانية: اللغات المحلية الأمازيغية بمختلف تأدياتها ولهجاتها.

الثالثة: اللغات الكلاسيكية العربية الفصيحة، واللغة الفرنسية.

وتتجلى ظاهرة التعدد اللغوي في الجزائر في المظهر الآتي:

3-1-2-1- عربية فصيحة/ لهجات عربية/ لهجات أمازيغية/ فرنسية: نجد في

المجتمع الجزائري من يستعمل هذه الأنظمة اللغوية كلها، فالناطق بإحدى اللغات الأمازيغية، إن كان متحكما في اللغة العربية الفصيحة، واللغة الفرنسية، ومنفتحا على اللهجات العربية،

¹ -CorderStephen.Pit Error Analysis,Interlanguage,and second language acquisition .Language Teaching and Linguistic Abstract8, 1975, p201-218.

2- Mackey ,William Francis (1965) language Teaching Analysis Landon,Longman,p109.

فهو يتواصل مع غيره بكل هذه الأنظمة بقدر كبير من الكفاءة، ومثال على ذلك: الباحثون، وشيوخ الدين الذين تلقوا تعليمهم في الكتاتيب والزوايا التي تزخر بها المناطق الناطقة بالأمازيغية.

3-2- الازدواجية اللغوية: من المهم أن نشير في البداية إلى وجود لبس وغموض في مفهوم هذين المصطلحين (الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية) لدى كثير من الباحثين. وسنعرض تلك الرؤى، ثم نوضح الفرق بينهما.

تُعدّ الازدواجية اللغوية أحد مصطلحات علم اللغة الاجتماعي، فهي خاصية أو صفة نطلقها على وضع المجتمع ككل، فعندما نتحدث عن ازدواجية اللغة، فإننا نقصد بها تلك التنوعات والأشكال اللغوية المختلفة السائدة في ذلك المجتمع¹.

كما تعبّر الازدواجية أيضا عن تعدد المستويات اللغوية في مجتمع من المجتمعات؛ حيث يمكن أن نجد في المجتمع الواحد نظاما مشتركا بين أفراد المجتمع، ويختلف بدرجات متفاوتة بحسب تأثر نظام اللغة في منطقة من مناطق المجتمع بالمدن المتاخمة للشرق، أو للغرب، أو للجنوب.

يُعد اللساني "شارلز فرغسون" أول من استعمل مصطلح "الازدواجية اللغوية" كمفهوم لساني سنة 1959 في مقال له تحت عنوان " Diglossia "، أثناء دراساته المعمقة للمستويات التي تنتظم فيها اللغات (العربية، اليونانية، الألمانية، الهايتية)؛ إذ إن في هذه المجتمعات مستويين لغويين أحدهما يستخدم في المواقف الرسمية، والآخر يستخدم في الحديث اليومي العادي، ففي المواقف الرسمية تستخدم العربية (الفصيحة) اليونانية (اليونانية وتسمى كتاريفوشا)، الألمانية (الألمانية المرموقة)، الهايتية (الفرنسية)، ورمز إليها فرغسون بالحرف "H" بمعنى "High" أما في الحديث اليومي، فتستخدم العربية (العامية أو الدارجة)، اليونانية (دهيوتيكى)، الألمانية (اللهجة السويسرية)، الهايتية (الهجينة)².

¹ - ينظر: إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، الرياض، السعودية، ط1، 1417هـ/1996م، ص 82.

² - ينظر: السيد عبد الفتاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، دط، مصر، 1995م، ص 120.

والازدواجية اللغوية بهذا المفهوم تُعبر عن وجود أكثر من مستويين للغة جنباً إلى جنب في المجتمع الواحد، بحيث يستخدم كل مستوى من مستويات اللغة في أغراض معينة، ونلاحظ أن أحد هذه المستويات اللغوية يكون عادة أعلى مركزاً، ويسمى باللغة المعيارية أو الفصحى، وتستعمل في المكاتبات الرسمية، والتعليم والعبادة، أما المستوى الآخر، فهو عادة يعتبر أقل رتبة، ويستعمله أفراد الأسرة في حياتهم اليومية¹.

وقد أكد على هذا "فرجسون" بقوله: «إن الازدواجية اللغوية (وضع لغوي ثابت نسبياً يكون فيه - بالإضافة إلى لهجات اللغة (والتي تشمل لهجة معيارية أو لهجات معيارية إقليمية) - نوع من اللهجات مختلفاً اختلافاً كبيراً عن غيره من الأنواع، ومنظماً أو مصنفاً للغاية، وعادة ما يكون هذا النوع أكثر تعقيداً من الناحية اللغوية: النحوية والصرفية والتراكيب الصوتية، وعادة ما يكون أعلى من غيره؛ هذا النوع يكون عادة لغة لأدب مكتوب يحظى باحترام أفراد المجتمع، ويكون مصدر هذا الأدب إما عصوراً سابقة وإما مجتمعا آخر غير المجتمع الذي توجد فيه ازدواجية اللغة؛ هذا النوع من اللغة يتم تعلمه عن طريق التعليم الرسمي (المدارس والمعاهد)، ويستخدم للعديد من أغراض الكتابة والتحدث الرسمية، ولكن هذا النوع من اللهجة لا يستخدمه أي قطاع من قطاعات المجتمع لغرض المحادثة الرسمية»².

وقد وصف "معاذ أزال" هذه الحالة بأنها تعايش نسقين لغويين مختلفين وفاعلين بقوة في المجتمع، الأول: راق مرتبط بالمكتوب والمدون، والثاني: بسيط مرتبط بالشفهي. إن هذه النظرة إلى الازدواجية اللغوية تتميز بتحديد ارتباط المستوى الأعلى بالتدوين، وارتباط المستوى الأدنى بالمشافهة؛ لتعالقه بالتداول اليومي المباشر المرتبط بالحن الفردي الذي يعبر عن حاجة المتكلمين لحظة التلفظ. وفي مستوى التدوين ينزع الكاتب إلى التأمل ومطابقة العرف اللغوي، واستحضار الشرائح الغائبة؛ أي استحضار المجموع داخل الثقافة الواحدة، وهنا تنتفي الفرادة، بحثاً عن امتثال ضروري لقواعد لغة الجماعة³.

¹ - ينظر: سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان، 1997 م، ص 39.

² - إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، ص 21.

³ - محمد بن عمر، التعدد اللغوي في المنهاج التعليمي المغربي الجديد في القسم الابتدائي، مجلة الميادين للدراسة في العلوم

الإنسانية، العدد الأول، ص 288. www.almayadine-madjalate.com

وهذا ما يشير إليه الباحث اللساني "إبراهيم دسوقي" في تعريفه لهذا المصطلح بأنه: «وجود مستويين لغويين متعايشين يعيشان جنبا إلى جنب، لكل مستوى وجود مستقل في النوع والبناء، الأول يسمى النوع الراقي، أو اللغة الفصحى، أما المستوى الثاني فيسمى النوع الدارج...»¹.

3-2-1- أصناف الازدواجية اللغوية: قَسَمَ ميقال سيجوان ووليم ف-مكاي "الازدواجية اللغوية إلى صنفين²:

3-2-1-1- الازدواجية اللغوية المتلازمة: وهي التي تشمل نظاما مشتركا من المعاني، يمكن الوصول إليه من لغتين. أي إن صاحب الازدواجية اللغوية المتلازمة يستجيب باللغتين بالدرجة نفسها.

3-2-1-2- الازدواجية اللغوية المركبة: وهي التي تشمل نظاما بالرغم من كونه مشتركا، إلا أنه يتميز برجحان كفة على أخرى. وهي إشارة إلى تصنيف الازدواجية بحسب استجابة كل شخص، فصاحب الازدواجية اللغوية المتلازمة يستجيب باللغتين بالدرجة نفسها، أما صاحب الازدواجية اللغوية المركبة؛ فلا يستجيب بالطريقة نفسها، وإنما يستعمل لغته الأصلية ويفهمها، ويستجيب باللغة نفسها، لكن إذا جاءت رسالة بلغة أخرى لا يستجيب بالدرجة نفسها؛ بل يقوم بترجمتها إلى لغته الأصلية ليفهمها، ثم يقوم بعملية الترجمة لإيصال رسالته بتلك اللغة.

فالازدواجية اللغوية المتلازمة تشير إذاً إلى التحكم المتوازن في نظام لغتين، بينما تُعبر الازدواجية اللغوية المركبة عن التحكم في اللغة الأصلية بدرجة أكبر؛ حيث يظهر ذلك من خلال رد فعل المتكلم، إذ لا يمكنه فهم ما يُقال بنظام اللغة الثانية إلا بعد تفكيكه عبر نظام اللغة الأصلية، ثم بعدها يُعبر باللغة الثانية.

3-2-2- مظاهر الازدواجية اللغوية في الجزائر: نقف على مظهر واحد من مظاهر الازدواجية اللغوية في الجزائر، ويتمثل في الآتي:

¹ - محمد بن عمر، التعدد اللغوي في المنهاج التعليمي المغربي الجديد في القسم الابتدائي، مجلة الميادين للدراسة في العلوم الإنسانية، العدد الأول، ص288. www.almayadine-madjalate.com

² - ميجل سيجوان، وليم ف-مكاي، التعليم وثنائية اللغة، ص. 9

3-2-1- عربية فصيحة/لهجات عربية: تتجلى الازدواجية اللغوية في الجزائر في استخدام اللغة العربية الفصيحة ولهجاتها العامية المنتشرة في 57 ولاية ؛ فاللغة العربية الفصيحة المعيارية هي اللغة الرسمية للدولة الجزائرية، ولغة المراسلات الرسمية، والتعليم العام، وتستهمل معها اللهجات المنحدرة منها في التواصل في الحياة اليومية، فالغالبية الساحقة من الجزائريين الناطقين بالعربية يتواصلون بهذا النظام، سواء في الحياة العامة، أو في قاعات الدرس في المؤسسات التعليمية.

3-3- الثنائية اللغوية: وهي المظهر الثاني لتعدد اللغوي، وعُرفت الثنائية اللغوية بأنها: «الحالة اللغوية التي يستخدم فيها المتكلمون، وبالتناوب وحسب البيئة والظروف اللغوية، لغتين مختلفتين»¹.

ومن خلال هذا التعريف يمكن القول: إن الثنائية اللغوية ظاهرة لغوية اجتماعية تعني استعمال الفرد، أو المجتمع في منطقة معينة للغتين في آن واحد².

ولكي تكون هناك ثنائية لغوية؛ يؤكد الباحثون على ضرورة وجود لغتين مختلفتي العائلة والنظام، ليست بينهما أية صلة قرابة تتعايشان في بيئة واحدة، إلا أنهما تتفاوتان فيما بينهما، إما على مستوى الكفاية اللغوية في اللغتين، وإما على مستوى استعمالهما.

ويجمع اللسانيون على أن "الثنائية اللغوية" تعبر عن الوضع اللغوي لشخص ما، أو لجماعة بشرية معينة تتقن لغتين، كما تعبر عن تلك الحالة التي يستخدم فيها المتكلمون بالتناوب، وحسب البيئة والظروف اللغوية لغتين مختلفتين. وبذلك يكون الفرد ثنائي اللغة هو الفرد الذي يمتلك عدة لغات تكون مكتسبة كلها كلغات أم³.

وبتعبير آخر، فإن الثنائية اللغوية تعني «وجود لغتين متنافستين في الاستعمال تتمتعان بمنزلة واحدة من حيث الكتابة الرسمية والاستعمال الرسمي، مثلما نلاحظ في الجزائر؛ حيث العربية لغة مشتركة مع الفرنسية، وهما تمثلان لغتين يجيدهما المتكلمون بالقدر نفسه من

¹ - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم الملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص35.

² - ينظر: سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، ص13 .

³ - ينظر: ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص35_36.

الكفاية... وعندما تتنافس لغتان من الطبيعي أن تتفوق إحداها على الأخرى، فتستعمل بطريقة أكثر أمنا وأكثر دقة في مواقف معينة، وهذا ينسحب على من يتعلمون لغتين مختلفتين أثناء طفولتهم، فمن الصعب إن لم يكن من المستحيل أن تكون هاتان اللغتان متكافئتين تماما، وإنما سيظهر من حين لآخر درجة من التفضيل والإيثار لإحداها حسب الموضوع والموقف»¹.

ومما سبق، يمكن القول: إن الثنائية اللغوية تعبر عن الفرد، أو مجموعة الأفراد المتمكنين من نظامين لغويين مختلفين، واستعمالهما، حسب الحاجة بالدرجة نفسها، وهذا الامتلاك للغة يمكن أن يضاهاى مستوى اللغة الأم؛ ليستطيع بذلك الفرد ثنائي اللغة التواصل مع ذاك الفرد الذي يمتلك لغتين أو أكثر.

3-3-1- أنواع الثنائية اللغوية²: الثنائية اللغوية أنواع، فمنها المرتبط بالوطن، ومنها المرتبط بالإقليم والمحلية، ومنها المرتبط بالأقليات العرقية، ومنها الثنائية اللغوية المؤسسية. وسنتناول مفهوم كل نوع على حدة³:

3-3-1-1- الثنائية اللغوية على صعيد الوطن: وتُعبّر عن اعتماد الدولة لمستويات مختلفة في التعبير، ويتجلى ذلك في اعتماد مؤسساتها للغتين مختلفتين، أو أكثر في تأمين خدماتها والتواصل بينها وبين مؤسسات أخرى، وكذا في صياغة قوانينها، وضبط نظامها والتواصل بين عمالها.

3-3-1-2- الثنائية اللغوية الإقليمية أو المحلية: تعبّر عن وجود مستوى لغوي آخر عدا المستوى الرسمي، منتشر في مجال إقليمي من الدولة، يخالف المستوى اللغوي المعتمد في الدولة بشكل رسمي مختلف في بنيته الصوتية، والصرفية، والنحوية عن المستوى الذي تعتمد عليه الدولة.

¹ - كوثر قوفي، "اللغة بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية والاقتراض اللغوي"، مجلة دراسات لسانية، ع05، جامعة البليدة2، ص77.

² - ينظر: أحمد بناني، الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللغوي في مواجهتها، ص106.

³ - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية - دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص38_39.

3-3-1-3- الثنائية اللغوية الخاصة بالأقليات العرقية: تعبّر عن الحالة التي تسعى فيها الدول إلى استيعاب الأعراق المختلفة باعتماد لغة قومية يعتمد عليها جميع الأفراد، بينما تحافظ الأقليات العرقية على لغتها الأصلية من خلال التواصل داخل البيت، أو ضمن التجمعات الخاصة، وبالتالي فهي تجمع بين مستوى النظام اللغوي القومي، والنظام التواصلية العرقي الخاص بها.

3-3-1-4- الثنائية اللغوية المؤسسية: تُعبر عن اعتماد مستوى لغوي معين في بعض النشاطات؛ بحيث يصبح هذا المستوى اللغوي معتمدا في التعليم، والإدارة، والتجارة... كما هو الحال في بعض الدول التي تعتمد بعض اللغات كلغات ثانية تختص بقطاع معين كالتعليم التقني، والعلمي، وهكذا. ويلمس الزائر لدول الخليج العربي بوضوح هذه الثنائية بين أن يعيش مع الناس بلغة عربية يفهمها عنهم، وبين أن يدخل إلى مؤسسات هذه الدول حيث لا يجد أثرا للغة القوم عدا لغة التبادل التجاري، ولغة الأعمال ممثلة في الإنجليزية.

3-3-1-5- الثنائية اللغوية في الوسط التربوي: من ضمن أنواع الثنائية اللغوية الثنائية اللغوية المدرسية أو التربوية، كما سمّاها "ميشال زكريا"، وقصد بها التنوع اللغوي في قطاع التعليم، وهي التي يتم فيها اعتماد اللغة الثانية، وتدرّسها كما تدرس اللغة الأم إلى جانب اعتمادها في تدريس بعض المواد المدرسية، وإلى استيعاب ثقافة البلد الأصلي لتلك اللغة الثانية وقيمها والتفاعل معها إلى جانب اللغة القومية وثقافتها وقيمها الأصيلة؛ مما يسهل اكتشاف ثقافة اللغة الثانية من معينها.

وعموما ترتبط الثنائية المدرسية ارتباطا وثيقاً بالمناهج التربوية الرسمية المسطرة التي يتم وضعها وفقاً لخصوصية سياسة الدولة، والتخطيط التربوي بناء على الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها عبر هذه المناهج إلى تعميم استخدام اللغة الثانية جنبا إلى جنب مع اللغة القومية.¹

¹ - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية - دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، ص 39.

ومثل هذا يحدث في المنظومة التربوية الجزائرية، فالناظر إلى النظام التربوي التعليمي في الجزائر من الابتدائي إلى المتوسط حتى الثانوي أين يتدرج المتعلم في تعلم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية أولى، يجده لا يعتمد على هذه الثنائية، لكنه يجدها في الجامعات، حيث تصبح في التعليم العالي لغة تدريس كثير من التخصصات العلمية.

3-3-1-6- الثنائية اللغوية المؤقتة: تُعد الثنائية اللغوية المؤقتة نوعاً من الثنائية اللغوية، وفيها تكون لغة المستعمر القديم لغة رسمية، وقد اعتمدت هذه الثنائية اللغوية بالتأكيد كصيغة انتقالية نحو إقرار اللغة القومية لغة رسمية وحيدة¹.

3-3-2- معايير قياس الثنائية اللغوية: ركزت الدراسات على إيجاد بعض المعايير لقياس قوة الثنائية أو ضعفها، ومن تلك المعايير:

- أن يكون الفرد قادراً على أن ينتج بلغته الأولى، وكذلك بلغة ثانية مختلفة نمطياً عن السابقة، عبارات سليمة نحوياً، ومستقيمة دلالياً.

- لا يشترط في الفرد أن يكون مستوى إتقانه للغتين (اللغة الأولى، واللغة الثانية) واحداً؛ لأنّ هذا الشرط لا يستقيم؛ لعدم تمكن المتكلم من امتلاك نسقين من القواعد متساويين إنجازاً.

- يجب أن تكون اللغتان (اللغة الأولى، واللغة الثانية) منتميتين إلى نمطين متغايرين، وألا تجمع بينهما قرابة سلالية، كأن تكون إحداها منحدرّة من الأخرى مباشرة، كما هو حال اللغة العربية ولهجاتها.

- الثنائية اللغوية حالة فردية، وليست وضعية اجتماعية؛ إذ تنحصر في عدد من الأفراد، ولا تستغرق كل المجتمع، ولا يستبعد أن تصبح وضعية اجتماعية ناتجة عن تواجد لغتين: إحداها وطنية، والأخرى أجنبية في البلد الواحد، كما هو الحال في كثير من دول المغرب العربي. وغالباً ما تستنبت هذه الوضعية اللغوية في حقبة الاستعمار².

¹ - ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ص 39-40.

¹-ينظر: نعمة دهش فرحان الطائي، مقاربات سوسiolسانية، دار المنهجية، ط1، الأردن، 2016م، ص 207.

وبذلك نستطيع أن نقول عن فردا ما بأنه ثنائي اللغة متى توفرت فيه هذه المعايير، مع اشتراط وجود الكفاية اللغوية الكامنة لديه حتى يستطيع تكوين جمل وعبارات يفهمها باللغة الثانية، بالكيفية نفسها التي يَنشأ بها هذه الجمل في لغته الأولى.

3-3-3- مظاهر الثنائية اللغوية في الجزائر: يمكن تحديد أربعة مظاهر من مظاهر الثنائية في الواقع اللغوي الجزائري، وتتمثل في الآتي:

3-3-3-1- عربية فصيحة/ فرنسية:

يتواصل معظم الجزائريين في الحياة العامة -خاصة المتعلمين منهم- بلغة تتداخل فيها اللغة العربية بالفرنسية، فهم يجيدون كثيرا التواصل بهذين النظامين اللغويين المختلفين؛ ذلك أنهم تلقوا تعليمهم باللغة العربية الفصيحة، واللغة الفرنسية التي تعد لغة أجنبية أولى في المنظومة التربوية الجزائرية؛ إذ يتعلمها المتعلم بدءًا من السنة الثالثة الابتدائية، وقد تصبح لغته التعليمية في مراحل التعليم المتقدمة، إذا تخصص في أحد الفروع العلمية، أو التقنية. وينتشر هذا المظهر من مظاهر الثنائية بخاصة في المؤسسات التعليمية، والإدارات العامة. وبذلك يكثر التداخل أو يقل بحسب المناطق؛ إذ نجده يشيع في المناطق الشمالية، وبخاصة الساحلية، ويقل في المناطق الداخلية والجنوبية.

3-3-3-2- لهجات أمازيغية / عربية فصيحة: من الجزائريين من يمزج بين الأمازيغية والعربية الفصيحة، ويتجلى ذلك كثيرا لدى الأئمة في خطبهم المسجدية، ودروسهم الوعظية الموجهة للناطقين بالأمازيغية.

3-3-3-3- لهجات أمازيغية / لهجات عربية: يتجلى هذا المظهر من مظاهر الثنائية في كثير من المناطق الناطقة بالأمازيغية، وبخاصة في منطقة الشاوية، والجنوب الجزائري؛ إذ يتواصلون بلغة تمتزج فيها لهجتهم الأمازيغية بالدارجة العربية، خاصة أنهم يعوضون الكلمات التي لا مقابل لها في لهجتهم الأمازيغية بكلمات دارجة (عربية)، عكس منطقة القبائل التي يغلب فيها تعويض الكلمات التي لا مقابل لها في اللهجة القبائلية بكلمات فرنسية.

3-3-3-4- لهجات أمازيغية / فرنسية: يتواصل كثير من الجزائريين الناطقين بالأمازيغية، وخاصة في منطقة القبائل بلغة تتداخل فيها الأمازيغية بالفرنسية؛ وذلك لأسباب تاريخية موروثية عن الاستعمار الفرنسي، ويقل ذلك التداخل في مناطق أخرى.

4- الفرق بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية:

اختلف الباحثون في مفهوم كل من "الازدواجية اللغوية، و"الثنائية اللغوية"؛ وقد سبق أن تطرقنا إلى مفهوم الازدواجية اللغوية الذي أقره الأمريكي "فرجسون" عام 1959 الذي يشير إلى أن الازدواجية اللغوية وضع مستقر نسبيا توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسية للغة، لغة أخرى مقننة بشكل دقيق تختلف عنها وهي بمثابة نوع راقٍ يستعمل في التعليم، والرسميات، والأدب¹.

في حين ذهب "فيشمن" إلى القول إن «ازدواجية اللغة ليست مقتصرة فقط على وجود لهجتين في المجتمع إحداهما فصيحة والأخرى عامية، وإنما تشمل اللهجات والأساليب المختلفة للهجة الواحدة، وحتى اللغات المختلفة، فطرفا ازدواجية اللغة في مفهوم "فيشمن" لا يهم إن كانتا لهجتين، أو أسلوبين أو لغتين، أو خلافتها، ولكن المهم هو أن يخدم أحد هذه الأشكال الوظائف العليا، بينما يخدم الشكل الآخر الوظائف الدنيا»².

كما وسّع "فاسولد" من مفهوم الازدواجية اللغوية ليضم اللغات واللهجات والأساليب المختلفة، ما دام هناك توزيع وظيفي لهذه الأشكال، ويسميه الازدواجية اللغوية الموسعة، معبرا فيه عن حجز الأجزاء اللغوية العليا في المجتمع، ولا يتعلمها الفرد أولا، ولكنه يتعلمها لاحقا وبطريقة واعية، (ويتم هذا التعلم عن طريق التعليم الرسمي) لأوضاع يدركها الفرد على أنها أكثر تحفظا، وحجز الأجزاء اللغوية الدنيا (والتي يتم تعلمها أولا وبطريقة لا واعية) مهما كانت درجة الترابط بين هذه الأجزاء الدنيا والأجزاء العليا، بدءا من الاختلاف في الأسلوب والاختلاف التام كما في اللغات المنفصلة؛ هذه الأجزاء اللغوية الدنيا تحجز الأوضاع التي يعتبرها الأفراد أقل رسمية وأكثر ألفة³.

ومما سبق نخلص إلى وجود اختلاف بين الباحثين وتعدد لمفاهيم الازدواجية اللغوية، فلم يفرقوا بين مصطلحي: الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية، فاستعملوا المصطلحين

¹ ينظر: عبد الحميد بوترعه، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظل التعددية اللغوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 08/سبتمبر 2014، ص 214.

² - إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، ص 86.

³ - المرجع نفسه، ص. 119

لمفهوم واحد، فلم يفرقوا بين استعمال مستويين داخل اللغة الواحدة، واستعمال لغتين من نظامين مختلفتين، وعبروا عنها أحيانا بمصطلح الثنائية وأحيانا أخرى بمصطلح الازدواجية. كما يقول "جان لويس كالفى" إن مصطلح الازدواجية اللغوية لا يعني في اللغة الإغريقية إلا الثنائية اللغوية¹، ثم نقل قول "فيشمان" الذي قام بمقابلة بين مصطلحي الثنائية والازدواجية، وخلص إلى أن الازدواجية اللغوية تقابل بالفعل الثنائية اللغوية ولا فرق بين المصطلحين².

وبالمقابل هناك من فرق بينهما، ومن بينهم "عبد الهادي أبو طالب" الذي أقرّ بأن ازدواجية اللغة تستخدم للدلالة على معنى، وثنائية اللغة تستخدم للدلالة على معنى آخر، فقال: « ازدواجية اللغة تعني الجمع في الحديث والكتابة بين اللغة العربية الفصيحة، واللهجة الدارجة. فاللغة واحدة، لكن الدارجة ازدوجت مع الفصيحة، فنقول: هو مزدوج اللغة؛ أي يجمع بين العربية الفصيحة واللهجة الدارجة، أي يشركهما. أما ثنائية اللغة، فتعني استعمال لغتين مختلفتين منفصلة إحداهما عن الأخرى، فنقول هو ثنائي أو ثلاثي أو رباعي اللغة بمعنى أنه يملك أكثر من لغة»³.

ونظرا لاختلاف الآراء حول الفرق بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، قرر الباحث أن يعتمد في بحثه هذا أن الازدواجية اللغوية هي التي تكون بين اللغة الفصيحة والعامية (اللغة العربية ولهجاتها)، أما الثنائية اللغوية، فهي استخدام لغتين من نظامين مختلفتين بالتناوب (اللغة العربية واللغات الأخرى).

5- انعكاسات التعدد اللغوي على تعلم اللغة لدى الطفل الجزائري:

إن الأنماط الواصفة للوضع اللغوي الجزائري تجعل الطفل الجزائري مزودا بنسق لغوي خليط: يبدأ بعربية دارجة أو إحدى اللهجات الأمازيغية يتلقاها في البيت، فإذا انتقل إلى الكتاب أو الروضة، فإنه يواجه لغة عربية فصيحة مخلوطة بعامية، أو أمازيغية، أو فرنسية، ثم ينتقل إلى المدرسة ليجد لغة جديدة، وهي العربية الفصيحة، وقد يوظف المعلم العامية، أو

¹ - ينظر: جان لويس كالفى، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، بيت النهضة، ط1، بيروت، 2008م، ص78.

² - المرجع نفسه، ص81.

³ - عبد الهادي أبو طالب، معجم تصحيح لغة الاعلام العربي، ج1، د.ط، ص233.

الأمازيغية في تلقين دروسه، فيجد الطفل نفسه في مواجهة الازدواجية (Diglossie) أو الثلاثية، مما قد يشكل له عقدة في نموه اللغوي والمعرفي والفكري، وربما يخلق له اضطرابات نفسية، ومن هنا يرى بعض المربين بأنه يجب تلافي إدخال نماذج لغوية متباينة في هذه السن؛ أي تلافي تدريس لغات أخرى ليست من ذات المكتوب في المرحلة الأولى¹.

إن الطفل الجزائري يجد نفسه نتيجة لهذه السياسة مقذوفا في متاهات البحث عن هوية أخرى، وذلك في ظل تنازع أنظمة اللغة العربية الفصحى، والعاميات المختلفة، وكذا اللهجات الأمازيغية، ونظام اللغة الأجنبية، وهو ما يلقي بظلاله على استيعاب نظام لغوي معين دون صعوبات محتملة وتحديات متوقعة².

يعتبر التعدد اللغوي في البلدان المتحضرة جزء من الحضارة، يتم فيه قبول الغير واحترام لغته، لكن الأمر عندنا غير ذلك، فالوضع اللغوي الجزائري المتسم بالتعدد والتنوع خلف بعض الآثار السلبية في الحياة العامة، وإن لم يتم تدارك الأمر بحزم؛ سيؤثر حتما على اكتساب المتعلم الجزائري لنظام لغوي متوازن.

ويرى "صالح بلعيد" أن هناك خطاظة سوسيو-لسانية افتراضية للوجه الاجتماعي للغات بالجزائر؛ حيث لاحظ أن استعمال الفرنسية يمس أكثر المقامات، وتأتي الدارجات في المرتبة الثانية، والعربية الفصحى في المرتبة الثالثة، وأما المحليات، فلكل واحدة منها أوضاعها، فنجد القبائلية لها وضع متميز عن الأخريات رغم أن مجالها محدود، وبعض المحليات تقريبا لا يذكر استعمالها مثل: الشلحية التي توظف في بعض الأماكن القريبة من وجدة ولها تواجد كبير في المملكة المغربية، ومن خلال هذا نجد وضعيتنا توسم بالتعددية اللغوية، حيث الأمازيغية تستعمل في مقام لا تستعمل فيه العربية الفصحى، وكذا الفرنسية³.

1- ينظر: علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، ص 78 .

2- عبد السلام خلفي، اللغة الأم وسلطة المؤسسة بحث في الوطنية اللغوية والثقافية في المغرب، 2000 ، ص 17.

3- ينظر: صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ص 138 .

كما ذهب "صالح بلعيد" إلى أن الواقع اللغوي الجزائري تتسلط على مقاماته الكبرى اللغة الفرنسية، بل تغلب على مقاماته الأخرى الدراجات، بينما تحظى اللغة العربية الفصحى بالمقامات المتبقية، فلكل مستوى لغوي مقاماته التي يستعمل فيها بدرجات مختلفة. وأن الأكاديميين بعد دراسات معمقة أثبتوا أن الدراجات رغم كثرة استعمالها، إلا أن توجيهها لا تأثير له في الوضع اللغوي كما هو الحال في اللغة الفرنسية، وهي اللغة الأجنبية، ولكن بحكم عوامل سوسيو-ثقافية والتعميم الفائق لها على حساب اللغة الرسمية والألسن الوطنية، أضحت الفرنسية بذلك مستعملة، ولها أثر في المجتمع وتتسع بشكل دائم وخاصة في السنوات الأخيرة؛ مما جعل العربية وهي لغة الهوية والانتماء والتواصل على مستوى الفرد والجماعة تذبح قربانا أمامها وأمام الانفتاح والعولمة، وكذا حصل للأمازيغية، فذبحت قربانا على هيكل القومية العربية، وهي اللغة الأصل للجزائر قاطبة، فأصبحت لغة جهوية¹.

وما ذهب إليه صالح بلعيد ليس مسلما به كله؛ فاستعمال اللغة الفرنسية لم يعد كما كان في السنوات الأخيرة، ودلينا على ذلك كثرة عدد الصحف الصادرة بالعربية، والمحطات الإذاعية، والتلفزيونية التي تبث برامجها باللغة العربية، بغض النظر عن مدى تحكمها في اللغة العربية الفصيحة وقواعدها.

أما ما نلاحظه من تأثير لنظام اللغة الفرنسية في نظام اللغة العربية واللهجات الدارجة التي تمثل عمق المجتمع، فيعود ذلك إلى ظروف استعمارية أدت إلى حدوث هذه المتغيرات اللغوية في الواقع الجزائري، حتى إن نظام اللغة الأجنبية ألقى بظلاله على الأمازيغيات الضاربة في أصالة المجتمع الجزائري وعمقه التاريخي.

هذا الوضع اللغوي يفرض على القائمين على شؤون التربية والتعليم التفكير في تخطيط لغوي يعيد الاعتبار لتعددية لسانية متوازنة، ومتنوعة، ومعرزة في المدرسة، وتنوع لغوي عربي/أمازيغي يحظى بالدعم على مستوى رسمي، ذلك التخطيط اللغوي الذي يُسلم بأن الطفل الجزائري في أية منطقة كانت، هو إما أحادي اللغة وثنائي التأدية: عربية دارجة وعربية فصيحة، أو ثنائي اللغة: عربية

¹ - ينظر: صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ص 139.

دارجة، وعربية فصيحة، وفرنسية، أو ثنائي اللغة: أمازيغية، وعربية دارجة (عربية فصيحة)، أو ثلاثي اللغة: أمازيغية، وعربية دارجة (عربية فصيحى)، وفرنسية، بل يقود هذا الواقع القائمين على شؤون التربية والتعليم إلى الوقوف على حقيقة الأمازيغية، وهي حقيقة تؤكد بأنهم متعددو اللغات بمن فيهم الأميون، لأن التعدد يعود للكلام دون المؤهلات اللغوية والخصائص الفكرية، والازدواجية ثابتة مع الطفل قبل سن التمدرس¹.

6- سبل الحد من آثار التعدد اللغوي في الجزائر:

إن تجاوز آثار التعدد اللغوي في الجزائر لن يتأتى إلا بسن قوانين وتشريعات تتبنى ترقية استعمال اللغة الوطنية، وتجسيد تلك التشريعات والقوانين بوضع إستراتيجية مدروسة. ولقد أصبح التخطيط اللغوي المحكم ضرورة ملحة تفرضها المعطيات المعاصرة، يراعي التعايش اللغوي، ويستفيد من اللغات الأجنبية، ويعزز مكانة اللغات الوطنية، حفاظا عليها من هيمنة لغات العولمة؛ فذلك من شأنه مواجهة آثار التعددية، والازدواجية، والثنائية اللغوية.

كما أن العمل بالمقترحات، والمخرجات التي تصل إليها الملتقيات العلمية، والأيام الدراسية وتجسيدها على أرض الواقع؛ كفيل بتجنب الآثار السلبية للتعددية اللغوية.

- **التخطيط اللغوي:** من أجل التحكم في الواقع اللغوي المضطرب، احتاج المختصون إلى إيجاد إستراتيجيات تكفل لهم ذلك، ولعل أهم هذه الإستراتيجيات وأبرزها هو التخطيط اللغوي، الذي عُرف بأسماء مختلفة، وطرائق وتقنيات متباينة تباين المجتمعات وأهدافها، ودرجة تطورها.

يُعَدُّ التخطيط اللغوي مجالا من مجالات الدراسات اللسانية التطبيقية. كما أنه فرع من فروع اللسانيات الاجتماعية التي تُعنى بدراسة علاقة اللغة بالمجتمع؛ فهو يهتم بدراسة

¹ - ينظر: صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، الجزائر، ص 140-141.

المشكلات التي تواجه اللغة، سواء كانت مشكلات لغوية، أو غير لغوية ذات علاقة باللغة واستعمالها¹.

وقد عرّفه معجم اللسانيات الحديثة بأنه « نشاط يشير إلى العمل المنتظم على الصعيد الرسمي، أو الخاص الذي يحاول حل المشاكل اللغوية في مجتمع من المجتمعات، ويكون ذلك عادة على المستوى القومي، ومن خلال التخطيط اللغوي يكون التركيز على التوجيه أو التغيير أو المحافظة على اللغة المعيارية، أو الوضع الاجتماعي للغة، سواء كانت مكتوبة أو منطوقة»².

إن هذا التعريف يشير إلى العمل المنظم لحل المشاكل اللغوية، وبمعنى آخر هو عمل يهدف إلى تحقيق التجانس بين المستويات واللغات الفاعلة في الواقع اللغوي، وذلك بتحديد وظائفها ومناطق نفوذها. ويكون ذلك عن طريق التحديث الدوري لمدونة اللغة وإثرائها، وتقييسها.

ومن هذا التعريف نستنتج بأن التخطيط اللغوي يعتبر آلية تسمح بتشخيص المشكلات اللغوية ورصد النقائص التي تعاني منها اللغة في المجتمع، وذلك بتحليلها ودراستها؛ قصد إيجاد الحلول الناجعة التي تتناسب والسياسة اللغوية المنتهجة من طرف الدولة من جهة، وما يمليه الواقع في سوق اللغات والمجتمع من جهة أخرى.

وليحقق التخطيط اللغوي أهدافه لا بدّ من يأخذ في الحسبان:

- ضرورة العمل على ترتيب الأولويات، والبحث عما يجمع؛ بأخذ ما هو مشترك بعين الاعتبار، وتجاوز ما يشتت ويفرق.

¹ - المهدي سلطاني، مظاهر السياسة اللغوية في ظل تحديات العدد اللغوي ورهاناته في الجزائر، مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، مج4، ع8، مارس 2021م، ص240.

² - سامي عياد، كريم زكي حسام الدين، نجيب جريس، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان، ناشرون، 1997م، ص77.

- إن تجاوز الازدواجية والثنائية اللغوية قد يحد من ترسباته مراعاة عملية إصلاح اللسان باعتماد أبعاد الهوية الجزائرية الثلاثة: البعد الإسلامي، والبعد العربي، والبعد الأمازيغي.
- النظر إلى التعدد اللغوي واللهجي في الجزائر نظرة تنوع وثراء، ينصف اللغة العربية الفصيحة ولهجاتها، والأمازيغيات، ووضع اللغة الفرنسية في مقامها كلغة أجنبية ينبغي تعلمها، مثلها مثل باقي اللغات الأجنبية، ولا يكون ذلك على حساب الثراء اللغوي الجزائري الذي تتميز به الثقافة الجزائرية عن غيرها، ليظل دالا على عمقها وأصالتها وتجذرها في التاريخ الإنساني.
- مراعاة أن الطفل الجزائري في أية منطقة كانت، هو إما أحادي اللغة وثنائي التأدية: عربية دارجة وعربية فصيحة، أو ثنائي اللغة: عربية دارجة، وعربية فصيحة، وفرنسية، أو ثنائي اللغة: أمازيغية، وعربية دارجة (عربية فصيحة)، أو ثلاثي اللغة: أمازيغية، وعربية دارجة (عربية فصحى)، وفرنسية.
- مراعاة حقيقة الأمازيغية التي تؤكد بأن مستعملها متعدّد اللغات بمن فيهم الأميون، لأن التعدد يعود للكلام دون المؤهلات اللغوية والخصائص الفكرية¹.
- إن العربية أخت الأمازيغية، فلا صراع بينهما؛ فقد عاشتا جنبا إلى جنب لقرون طويلة في وئام، وتكامل، ولم يقع بينهما أيّ صراع، بل كان بينهما تكامل وتبادل في الأدوار والوظائف؛ فبينهما قرابة جغرافية، وقرابة اجتماعية، وقرابة لسانية في عدد الحروف، وقلّة الحركات في اللغتين، والمتن اللغوي بين اللغتين ثلاثي، واستعمال الهمزات في الأفعال، وقرابة في أبنية الأفعال (ماض، ومضارع، وأمر)، وقرابة في الوحدات اللغوية الإفرادية، وعلى مستوى الأساليب، وقرابة في النسب الحامي.
- تعميم استعمال اللغة العربية لا يعني العزوف عن تعلم وتعليم اللغات الأجنبية، بل إن الضرورة المعاصرة تتطلب امتلاك لغات معاصرة، فهي مطلب حضاري لكل مثقف، فتقديم

¹ - سامي عياد، كريم زكي حسام الدين، نجيب جريس، ص 140_141.

اللغات الأجنبية على العربية تجعل المتعلم يتصور قصور لغته القومية، فيرى بأن مستقبله مرهون بالتحكم في اللغات الأخرى وإهمال لغته.

- نشر الوعي بأهمية اللغة الأم في الوحدة، والتنمية الاقتصادية، والتخلص من التبعية للمستعمر.

- العمل على تعليم اللغات الأجنبية، وتعلمها، والإفادة منها لخدمة لغتنا، لا لخدمتها هي¹.

¹ ينظر: أحمد بناني الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط اللغوي في مواجهتها، ص114.

المبحث الرابع

مظاهر التداخل اللغوي

1-تمهيد

2- مظاهر التداخل في المستوى الصوتي

3- مظاهر التداخل في المستوى الصرفي

4- مظاهر التداخل في المستوى التركيبي

5- مظاهر التداخل في المستوى المعجمي

6- نتائج التداخل اللغوي في اللغة المكتوبة

7-خلاصة

المبحث الرابع: مظاهر التداخل اللغوي

1- تمهيد:

وبما أن الوضع في بلادنا يسوده التعدد اللغوي بشتى أصنافه: الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية اللتان لهما أثر كبير في حدوث التداخلات اللغوية، فإن المتكلم الجزائري يتعامل في حياته اليومية مع ثلاثة مستويات أو أنماط لغوية، هي: العربية الفصيحة وعامياتها، والأمازيغية بمختلف لهجاتها، إلى جانب اللغات الأجنبية، وعلى رأسها اللغة الفرنسية.

وبما أن تأثر اللغات بعضها ببعض واقع منذ أن وُجدت اللغات، فإن من الثابت في قوانين اللغات أن اللغة المؤثرة تترك آثاراً كثيرة في اللغات المغلوبة، حتى وإن كان هذا التأثير يحدث في الغالب بطريقة تلقائية لا عن قصد ونية مسبقة، خاصة إن طالت فترة احتكاك بعضها ببعض، ويبدو هذا التأثير أوضح صورة في مختلف النواحي اللغوية للغة المتأثرة .

إن مظاهر التداخل اللغوي كثيرة الانتشار في اللغات المتصلة ببعضها البعض، ويمكن لأي شخص سواء كان عالماً في اللغة أو غير عالم الانتباه إليها؛ إذ يدركها بفضل قدرته وتمكّنه من اللغة التي يستوعبها، ويتحدث بها، فهو يستطيع أن ينتبه إلى وجود التداخل اللغوي بمجرد أن يسمع الكلام الملفوظ، أو يقرأ جملة تحتوي على التداخل.

وقد تتسرب مظاهر التداخل اللغوي إلى مختلف مستويات اللغة: الأصوات، والألفاظ، والصرف، والتراكيب بشكل تدريجي ومستمر.

2- مظاهر التداخل في المستوى الصوتي:

إن الأصوات اللغوية هي «الحروف»، وهي المادة الخام التي يُبنى منها الكلم، فهي أصغر جزء في الكلمة، وظيفتها بناء الكلمة، والتمييز بينها»¹، وهذا بسبب تباينها عن

¹ - عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، 1973، ط4، ج1، ص13.

بعضها البعض، «فالأصوات اللغوية هي ذلك النظام الصوتي التابع للغة ما؛ أي الحروف التي تشكلها، والتي بدونها لا يمكن التعرف عليها أو سماعها»¹.

تتميز اللغة -بكونها ظاهرة اجتماعية تواصلية تتغير وتتمو، وهذا راجع إلى التقدم الحضاري والثقافي، والاحتكاك الاجتماعي بين مختلف الأفراد، الذين يمتلكون أكثر من لغة، فقد يكونون ثنائيي اللغة، أو متعددي اللغات، مما يضعنا أمام تداخل لغوي في مستويات مختلفة، من بينها الإبدال الصوتي الذي يُعد نوعاً من أنواع التداخل الشائعة والواضحة في الوسط الاجتماعي والتربوي، والتي يمكن اكتشافه بسهولة؛ ولذا في حالة التدخل الصوتي من اللغة الأم إلى اللغة الثانية تحدث بعض الأخطاء الصوتية في الأداء النطقي من المتعلمين. وفي هذا المقام سنعطي أمثلة عن هذه الظاهرة اللغوية في الجزائر، بين لغتين من عائلتين مختلفتين (بين العربية والفرنسية)، باعتبار اللغة الأم هي اللغة العربية لدى أغلبية الجزائريين، واللغة الثانية المتعلمة، وهي اللغة الفرنسية.

وقد يحدث تداخل صوتي من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية أو الثانية من حيث النطق، أو العادة أو التقليد، ومن ذلك:

2-1- تداخل التمييز الفونيمي المفرد: وهو أن ينطق فونيمان في اللغة الأم فونيماً واحداً في اللغة الهدف كحرفي (v و f) في الفرنسية، حيث ينطقان فونيماً واحداً في العربية، فيظن المتعلم أن الحرف /ف/ في العربية يقابله في الفرنسية الحرفان /f/ أو /v/، كأن ينطق أحدنا كلمة "Les soufenirs" بالفاء عوض الحرف /v/.

2-2- الأداء النطقي للفونيم الواحد بأداءين: ومن أمثلة التداخل اللغوي من اللغة الأم ما يقوم به الناطق بالإسبانية عندما ينطق حرف (d) في الإنجليزية، فإنه يتأثر بلغته الأم في نطق الدال، فينطق الدال بطريقتين، الأولى: الدال التي تشبه حرف الدال في الإسبانية، والدال التي تختلف عن الإنجليزية، مثلاً: الكلمة (dos) في الإسبانية بمعنى: "اثنان أو اثنان" في العربية، فإن نطقها يكون ساكناً كالـدال في الإنجليزية، أما الدال في الكلمة

¹ - عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، معهد اللسانيات والصوتيات، عدد 01، 1973م، ص 30-34.

الإسبانية (lado) بمعنى: "جانب" في العربية، فإن نطقها في الإسبانية يكون صوتاً مجهوراً يشبه نطق /th/ في الإنجليزية، ولذا فإن الناطق بالإسبانية يقوم بتحويل أدائه الصوتي في الإسبانية بنطق الدال المجهورة القريبة من نطق /th/ في الإنجليزية. ومن ذلك نطقه الكلمة الإنجليزية (ladder) بمعنى: "سلم" في العربية؛ حيث ينطقها (lather) أو ينطق (reading) في الإنجليزية (reathing) بسبب تدخل اللغة الأم في أدائه لنطق الدال في اللغة الإنجليزية¹.

2-3- نطق الكلمة بسبب طبيعة النظام الصوتي في اللغة الأم: في التهجية وتسلسل الأصوات في الكلمة، ونجد أمثلة كثيرة في الإنجليزية تشير إلى مشكلة التداخل اللغوي من اللغة الأم في اللغة الهدف؛ حيث يقوم المتعلم الإسباني بنطق الكلمة الإنجليزية card: car، فيحذف الراء، أو ينطق beard ب bear فيقطع المقطع /rd/ .

2-4- النبر والتنغيم وتداخل اللغة الأم في قراءة الكلمة: إذ نجد أن الناطق بالإنجليزية المتعلم للإسبانية بوصفها لغة ثانية، أو أجنبية يقع في مشكلة النبر، حينما ينطق الكلمة الإسبانية benemerita بمعنى: "جدير بالثناء"، وتقرأ /be-ne-me-r i-ta/ أو بالكتابة العربية (بنِمِرِتا)، فإنه ينطقها بأداء غير إسباني بسبب عدم النبر على المقطع الثاني /ne/ والنبر أي: الضغط ورفع الصوت على المقطع /ben/؛ حيث ينطق الكلمة وينبر فيها المقطع المذكور آنفاً وينطق الكلمة كالاتي: /ben-e-mer-e-ta/.²

يقع هذا النوع من التداخل على المستوى الصوتي للغة، نتيجة تشابه الأصوات في اللغة الأم واختلافها في اللغة الهدف، أو ما يطلق عليه التدخل الفونيمي الناقص؛ في هذا المستوى يحدث التداخل النطقي بين اللغتين؛ حين يقع كثير من المتعلمين المبتدئين في أخطاء عند نطقهم لأصوات اللغة الأجنبية؛ نتيجة التداخل بين اللغة

¹ - ينظر:

Gusenhoven, Carlos & Jacobs, Haike.2005. Understanding Phonology, 2nd edition, Hodder Arnold, p2-3.

² -ينظر: عاصم شحادة علي، التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، أعمال المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، مركز اللغات الجامعة الأردنية، 2014، ص 377.

الأم واللغة الأجنبية، حيث إن المتعلم ينطق أصوات اللغة الفرنسية كما يتم نطقها في اللغة العربية، فلا يفرق بين نطق حرفي p، و b في كلمة (pompe) بمعنى المضخة وكلمة (bombe) بمعنى قنبلة، وذلك لتقارب مخارجيهما، وصعوبة التمييز بينهما، وهما فونيمان مختلفان في الفرنسية، فالصوت b صوت مجهور، و p مهموس، ومن ثم يجعل المتعلم ينطق حرف الباء بنوعيه الفونيمي في الفرنسية بنفس نطق صوت الباء في العربية حرفاً مجهوراً في الفرنسية أو الإنجليزية الذي يختلف في الأداء عن الباء المجهورة في العربية.

وفي استعمالنا اللغوي اليومي سواء الفصح منه أو العامي، تنتشر بكثرة ظاهرة التعويض هذه التي تتمثل في استبدال حروف عربية متقاربة مخرجاً أو صفة، مكان الحروف الأعجمية غير الموجودة في النظام الصوتي العربي.

كما أننا نلاحظ هذا التأثير والتأثر واقع في المصوتات كذلك، فاللغة العربية مثلاً تجعل كل ما يدخل في باب "الضم" في الفرنسية في خانة واحدة، فلا فرق بين هاته المصوتات في اللغة العربية (o, au, aux)، فالعربية تعوض المصوتات الفرنسية بمصوتاتها المناسبة لها والقريبة من المصوتات الفرنسية .

إن التبديل الصوتي واللفظي الذي يحصل عند الانتقال من لغة إلى أخرى، لا يُحدث معه تغييراً معنوياً، فكتابة (Télévision): (تلفزيون) لا يمس بالمعنى إطلاقاً، سواء وقع التغيير في الحروف الصامتة أو الصائتة .

وهذا التبديل لم يمس الجانب النطقي فقط، بل حتى الكتابي؛ فالكتابة «تُعد محاولة للتعبير عن اللغة وتصويراً خطياً رمزياً لجانبها الصوتي»¹، فنظامها من أدق الأنظمة؛ لأن فيه تتطابق الأصوات والحروف المكتوبة. وتكاد تتعدم مثل هذه المطابقة في كثير من اللغات، كاللغة الفرنسية، والإنجليزية مثلاً؛ إذ يظهر التفاوت بين الصوت، والكتابة في اللغة الفرنسية في المصوتات (Les voyelles) أكثر مما يظهر في حروفها الصامتة.

¹ - عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، ص 27 - 31.

ومن مظاهر التداخل في الكتابة أن نقوم باستبدال حرف لا يحتاج إلى تبديل، مثل ما هو الحال في كلمة (bureaucratie)؛ إذ تصبح عند كتابتها بالعربية (بيروقراطية) حيث استبدل حرف (ك) بحرف (ق) وحرف (س) بحرف (ط) عند كتابتها، على الرغم من وجود حرفي الكاف والسين في اللغة العربية.

وقد ينتج عن هذا التغيير أثرا سلبيا بتغيير الحرف العربي، عندما نستبدل فونيميا صعبا، أو غير موجود في اللغة الأجنبية، مثل ما هو الحال عند كتابة كلمة عربية تحتوي على حرف الحاء /ح/ الذي يُستبدل بالحرف /H/، أو الهاء في اللغة الفرنسية مثل اسم (عبد الحميد) يصبح (عبد الأמיד) أو (عبد الهמיד Abdelhamid)؛ لأن الهاء هي أقرب الحروف إلى الحاء العربية في اللغة الأجنبية رغم احتفاظها بالـ (h) في الكتابة، وعلى الرغم من أن حرف الـ (h) في الفرنسية لا يقوم مقام (ح) في العربية؛ لأن اللغة الفرنسية ليس لها من الحروف الحلقية سوى (a).

إن الأنظمة الصوتية تتفق في أصواتها الصامتة، كما أنها قد تختلف في عدة حروف، ويكون هذا الاختلاف سبباً في تعارض الأصوات وتداخلها؛ مما يؤدي إلى تداخل الألفاظ، حيث لا يحدث تأثير في المعنى أحياناً، وأحياناً أخرى قد يؤدي إلى تحريف المعنى وتغييره.

3- مظاهر التداخل في المستوى الصرفي:

يقع هذا النوع من التداخل على المستوى الصرفي، حيث يتداخل صرف اللغة (أ) مع صرف اللغة (ب)، وذلك في الأسماء، والأفعال، والتذكير، والتأنيث وما إلى ذلك. ولنأخذ على سبيل المثال الأمثلة الآتية:

3-1- على مستوى الضمائر:

3-1-1- ضمائر الخطاب: تتوفر اللغة العربية على خمسة ضمائر للخطاب وهي:

أنت، أنتِ، أنتما (تستعمل للمذكر ولل مؤنث)، أنتم، أنتنّ. بينما لا يوجد في اللغة الفرنسية، سوى ضميرين إثنين هما: Tu، و Vous.

3-1-2- ضمائر الغائب:

في اللغة العربية هناك ستة ضمائر: هو، هي، هما (تستعمل للمذكر ولل مؤنث)، هم، هن. أما في الفرنسية، فنجد أربعة ضمائر فقط، وهي : Il, Elle, Ils, Elles مما يجعلنا نلاحظ التعقيد الموجود في اللغة العربية، بسبب وفرة الضمائر وتعددتها، مقارنة باللغة الفرنسية.

3-2- على مستوى الأفعال، والإفراد والجمع والتأنيث والتذكير: تُصَرَّف الأفعال في اللغة العربية بين ماضٍ، ومضارع، وأمر، مثل: (كَتَبَ، يَكْتُبُ، أَكْتُبُ)، بالإضافة إلى تغييرها حسب جنس الفاعل وعدده، فنجد (تَكْتُبُ للمؤنث، وَيَكْتُبُ للمذكر، يَكْتُبَانِ للمثنى، يَكْتُبْنَ للجمع المؤنث، يَكْتُبُونَ للجمع المذكر ..).

أما في اللغة الفرنسية، فيتميز فيها الفعل بالتصريف الزمني، لكنه يرتبط أكثر بالجنس، والعدد خاصة إذا صُرفَ في الأزمنة المركبة مع الفعل المساعد (etre)، إذ يتم التفريق في أفعال المجموعة الأولى المنتهية ب(er) مثلا في زمن الحاضر، بين المفرد (e) و(es)، والجمع (ons) ، و(ez)، أو(ent) ولا يميز بين مذكر أو مؤنث إلا في ضمير الغائب، على سبيل المثال الفعل: (أَكَلَ =manger)، يتم تصريفه في المُخَاطَب المذكر والمُخَاطَبِ المؤنث بطريقة واحدة وهي: Tu manges، أما في العربية، فنقول: للمُخَاطَبِ المذكر: أَنْتَ تَأْكُلُ، وللمُخَاطَبِ المؤنث: أَنْتِ تَأْكُلِينَ.

أما بالنسبة للعدد، فاللغة الفرنسية، لا تميز بين المثنى والجمع، بخلاف اللغة العربية. إذ نخاطب المثنى في اللغة العربية: أَنْتُمَا تَلْعَبَانِ، والجمع أَنْتُمْ تَلْعَبُونَ. أما بالنسبة في اللغة الفرنسية، فنستعمل نفس التصريف للمثنى أو الجمع المخاطب Vous mangez .

أما في ضمير الغائب في اللغة الفرنسية نجد Il للمفرد المذكر و Elle للمفرد المؤنث . أما Ils فهي لجمع الغائب المذكر، و Elles فهي لجمع الغائب المؤنث.

أمثلة: هو يَأْكُلُ Il mange

هي تَأْكُلُ Elle mange

هُم يَأْكُلُونَ Ils mangent

هُنَّ يَأْكُلْنَ Elles mangent

3-3- والتذكير والتأنيث: يختلف التذكير والتأنيث بين اللغة العربية، والفرنسية، ما يضع المتعلم أمام تداخل، والتباس، فليس كل ما هو مذكر في اللغة العربية، مذكرا في اللغة الفرنسية، والأمر نفسه بالنسبة للتأنيث، مثلا:

نجد في اللغة العربية: كلمة منارة (مؤنثة)، أما في اللغة الفرنسية فهي مذكرة (Le minaret). ومن ذلك كلمة: كرة (مؤنثة) في اللغة العربية، مذكر في اللغة الفرنسية، (Le ballon). نستنتج من خلال هذه المقارنة، أن معظم الأخطاء التي قد يقع فيها متعلم اللغة تكون بسبب محاولة تطبيق القواعد الصرفية التي تخص اللغة العربية على اللغة الفرنسية، جاهلا الفروق بينهما.

4- مظاهر التداخل في المستوى التركيبي:

إن عدد أنماط الجمل والتراكيب في اللغة العربية عدد ثابت لا يقبل التغيير، مثلها مثل العناصر اللغوية التي تُكوّن خصائص اللغة العربية، كالحروف، فثبات الحروف يعني ثبات اللغة، وكل حذف أو إضافة هو تشويه للغة.

تعتبر الجملة العربية جملة محكمة الأواصر، فكل إخلال بأحد مكوناتها؛ فحتما ستتأثر باقي أجزائها وتبتعد عن المعايير النمطية الصحيحة، وهذا ما سنلاحظه في كثير من العينات التي احتوتها مدونتنا والتي تتصف في مجملها بالصفات التالية :

4-1- ورود الفعل قبل الفاعل: ويتمثل في تنظيم بنية الجملة في اللغة المتعلمة، وفقا لما يتطلبه تنظيم الجملة في اللغة الأم، مما يضع المتعلم أمام الوقوع في أخطاء، فيُكوّن جمل خاطئة تركيبيا، فمثلا: نجد في اللغة العربية تنظيم الجملة يكون على الشكل الآتي:

-لعب الولد (الفعل ثم الفاعل)، وعندما يقوم المتعلم بترجمتها إلى اللغة الفرنسية، joue le garçon، إذ يترجم لعب ب joue، والولد ب Garçon، الترجمة صحيحة لكن بناء الجملة الفرنسية تم بطريقة غير صحيحة، وهو ما تسبب في خطأ المتعلم، فالصحيح أن نقول في اللغة الفرنسية:

(. Le garçon joue - الفاعل ثم الفعل).

4-2- استهلال الجمل بألفاظ أو أدوات نحوية أو ظروف بشكل منظم ومتكرر محاكاة للجملة العربية والترجمة الحرفية: على الرغم من علم بعض المتعلمين بعدم جدوى الترجمة الحرفية أثناء التعبير باللغة الفرنسية؛ لما تسببه هذه العملية من غرابة ولبس في الفكرة المراد تبليغها، إلا إنهم يلتجئون دوماً إلى هذه الطريقة لسد النقص في رصيدهم المعجمي لتوظيفه في مواقف اتصالية تبليغية، فيضطرون إلى ترجمة بعض الألفاظ والعبارات انطلاقاً من لغتهم الأولى إلى لغتهم الثانية (الفرنسية)؛ لتغطية فقر قاموسهم اللغوي، ولإستيفاء حاجتهم التبليغية في اللغة الفرنسية؛ لاعتقادهم أن تلك الكلمات تحقق مقاصدهم بشكل أفضل، ونفس الملاحظة نستطيع أن نعممها على كثير من المتكلمين بهذه اللغة الذين يترجمون ما يدور في مخيلتهم مباشرة من اللغة العربية واللهجة العامية إلى اللغة الفرنسية. ويفسر هذا بعدم تمكنهم من النظام اللغوي للغة الفرنسية، أو لتأثرهم بالطرائق التعليمية المتبعة التي تعتمد على هذه الكيفية للتعبير، إذ وقفنا على عدة حالات يستخدم فيها المعلمون اللغة العربية (الترجمة الحرفية) بشكل لافت للانتباه في تعليم الفرنسية، كما تكثر هذه الحالات عند المبتدئين في تعلم اللغة الأجنبية، أو ضعاف المستوى اللغوي الذين يستجدون بصورة تلقائية بالمكتسبات القبلية من لغتهم الأم، لاقتراض بعض الجوانب الصوتية والصرفية، والتركيبية والمعجمية، فيغترفون منها دون ترو، مما يولد تعابير مشوهة ومضطربة صعبة الفهم، لا هي بلغة أولى ولا بلغة ثانية، وإنما محاولات جاءت بمضمون عربي وشكل فرنسي مشوه.

5- مظاهر التداخل في المستوى المعجمي:

تتداخل اللغة الأولى في اللغة الثانية في هذا المستوى، عن طريق تغيير المعنى. فمثلاً الكلمة الإنجليزية : First floor قد يعطيها العربي معنى جديداً، بالباسها معنى نظيرها في اللغة الأولى: الطابق الأول، أي دون احتساب الطابق الأرضي. ومثال آخر: كلمة الطبيعة العربية، قد يعطيها الأمريكي الأمريكية التي يستعملها بعضهم ناسبا إليها قدرات الخلق والإبداع. وهذا النوع من التداخل Nature معنى صعب الاكتشاف؛ إذ قد يستعمل المتكلم كلمة ما في اللغة الثانية معطياً إياها معنى من اللغة الأولى، دون أن يكتشف المستمع هذا التداخل في الدلالة، ولا يتم الاكتشاف إلا إذا استمر

الحديث مدة كافية، وظهرت مؤشرات تدل على أن المتكلم يعطي الكلمة معنى غير مألوف في اللغة الثانية ومنقولاً من اللغة الأولى 1.

فالتداخل المعجمي الذي يحدث بفعل الاقتراض اللغوي، يخلف لبساً دلاليّاً وسوّ فهم في العمليات التواصلية المختلفة؛ لأن ترجمة الألفاظ والمفردات من لغة إلى أخرى، تؤدي إلى استخدامها بطريقة مخالفة تماماً عن معناها الأصلي؛ بسبب عدم التفريق بين الدلالات؛ لأن لكل ثقافة مجتمع دلالات خصوصية تختلف اختلافاً جوهرياً عن خصوصيات المجتمع الآخر.

ولكن اللغات المختلفة تصنف معانيها بصورة مختلفة، فما يكون معنى معجمياً في لغة من اللغات قد يكون معنى صرفياً في لغة أخرى، ومتحدثو اللغة ممن لم يحتكوا بلغات أخرى يفترضون أن المعاني في جميع اللغات واحدة، وأكثر من ذلك يعتقدون أيضاً تصنيف المعاني في اللغات المختلفة يتم بالطريقة نفسها، وهكذا يفتح المجال أمام ظاهرة التداخل اللغوي. ولعل أكثر المستويات عرضة لهذه الظاهرة مستوى الوحدات المعجمية؛ لأن لكل لغة معجمها الخاص، ومن ثم يتعرض للتغيير وتضاف إليه وحدات أخرى، ويسهل ملاحظة التداخل المعجمي دون وقوع تبادل جذري في الدلالات، فيمكن للتداخل المعجمي أن يبدل علاقة الدال/المدلول مثلاً بتوسيع أو تضيق المدلولات 2.

وتختلف إحياءات الكلمات من لغة إلى أخرى، فهناك كلمات لها إحياءات عادية في اللغة الأصلية (الأم)، لكنها تعتبر مشينة أو محظورة في اللغة الأجنبية، أو العكس. فعندما لا يكون في إحياءاتها في لغة المتعلم الأصلية ما يمنع استعمالها، فإنه سوف يستعملها في اللغة الأجنبية، دون أن يدرك تأثيرها على السامعين الناطقين بتلك اللغة، وقد يتجنب استعمال كلمة ما في اللغة الأجنبية، لما لها من إحياءات في لغته، حتى وإن لم تكن تحمل

¹ - ينظر: محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، (الثنائية اللغوية)، ص 101.

² - ينظر: محمود اسماعيل الصيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1402هـ - 1982م، ص 71.

تلك الإحياءات في اللغة الأجنبية، ويفعل ذلك خشية أن يُثير ردود الفعل التي تبعثها الكلمة في لغته¹.

وهنا يحدث التداخل المعجمي أو الدلالي، لعدم معرفة المتعلم أو المتكلم بخصائص لغة وثقافة وبيئة المجتمع الذي يخاطبه التي يتعرف من خلالها على إحياءات الكلام ومدلولاته، واستعمالاته الشائعة.

نستنتج من كل ما سبق أن ظاهرة التداخل اللغوي حاضرة في جميع المستويات، حتى تعودنا على الألفاظ المستحدثة المولد منها والمستعار، وأدخلت في باب التجديد وإثراء اللغة بالطريق المقيد لفظاً ومعنى؛ لأن المعاني والألفاظ الدخيلة تعتبر زيادة في متن اللغة، وتوسيع قاموسها اللغوي، وأما الجديد منها، فهو يسهم من دون شك بالتفتح على أفكار، وثقافات أجنبية جديدة، إلا أن لهذه الظاهرة جانباً سلبياً على اللغة الأم؛ حيث يقع المتعلمون - خصوصاً المبتدئون منهم - في اضطراب صوتي، أو صرفي، أو تركيب، أو معجمي، فلا يملك الكفاءة والمهارات الكافية للتمييز بين هاتين المستويات الخاصة بكل لغة، كما قد يؤدي إلى وقوع المتكلمين في خلط وسؤ فهم أثناء استعمالهم لأحدى اللغتين.

5-1- المزج بين ألفاظ عربية وأخرى أجنبية سواء كانت فرنسية أو إنجليزية أو بين العربية الفصحى والعاميات: ويظهر في اقتران العامية الجزائرية عامة لكثير من الألفاظ من اللغة الفرنسية، وإخضاعها لمتغيراتها الصوتية، فأصبحت جزءاً من رصيدها اللغوي، وهذه بعض الأمثلة:

¹ - ينظر: محمود اسماعيل الصيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 69.

الفرنسية	العامة	العربية الفصحى
Salle	Sala	صالة
Gendarme	Jadarmi	دركي
Veste	Vista	فيستة
Cuisine	Cousina	مطبخ
Robe	Roupa	روبة
Procés	Prouci	محضر
Casquette	Casquita	كسكيطة

5- 2- التناوب على كتابة ألفاظ عربية بحروف لاتينية والعكس: ومن أمثلة ذلك:

كتابة ألفاظ عربية بحروف لاتينية	كتابة ألفاظ لاتينية بحروف عربية
هدرة	Facebook
سلام	Internet
البلاد	Téléphone
العيد	Flexy

5- 3- اللفظ الدخيل لفظاً ومعنى: وهو اللفظ الأجنبي الذي يحوي حروفاً غير عربية ويدل على معنى جديد على اللغة العربية، حيث يدمج هذا اللفظ في اللغة العربية مع المحافظة على طابع اللغة الأصلية¹، وهناك عدة أمثلة، مثل: الألفاظ البسيطة المتكونة من لفظة واحدة: البترول، والغاز، والتلفون، والإنترنت، والتيكسي،... إلخ. والملاحظ أن العاميات العربية تحتوي على عدد هائل من هذه الألفاظ الدخيلة معنى ولفظاً، مثل: الشوفور، والبوليسي، ولابوصت، والطونوبيل... إلخ.

¹ - سيتواح يمينه، مظاهر التداخل اللغوي في أخبار التلفزة الجزائرية "تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية، ص 70.

5- 4- اللفظ المولّد: وهو "اللفظ العربي ذو المعنى الجديد على اللغة العربية، وهو أصلاً لفظ قديم استحدث معناه حسب ما تقتضيه ضرورة العصرنة"¹، أي إنه لفظ مصنوع من جذور وصيغ عربية ألحقت به معان غير عربية؛ لتصبح في النهاية تواكب الركب الحضاري الجديد، والأمثلة على ذلك عديدة، مثل: سَيَّارة: ومعناها الأصلي في اللغة العربية "الجماعة السائرة"، وأول استعمال موثق للفظ يعود إلى السنة الثانية قبل الهجرة، حيث ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ لَا تَقْتُلُوا يُوسُفَ وَالْقَوْهَ فِي غِيَابَةِ الْجُبِّ يَلْتَقِطُهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ﴾ [يوسف: 10]².

وأطلق لفظ "السيارة" في العصر الحديث على هذه الآلة الحديثة المستعملة في نقل الناس من مكان إلى آخر .

كما يمكن أن تكون ألفاظ بسيطة أو مركبة أخرى، جاءت بناءً على متطلبات الحياة التي يعيشها الناس في زماننا الحالي؛ فهي عربية، ولكن معناها غير عربي، وهي ترجمة حرفية لألفاظ غربية، ومنها بعض المفاهيم السياسية المختلفة، التي تحمل أفكاراً جديدة³، ومنها: التعددية، والاستقلالية، والبيت الأبيض، والأمم المتحدة ...

نستنتج أن الدخيل لا يقتصر على تعريب الألفاظ الأجنبية بإخضاعها إلى قواعد القياس، وإنما يتعداه إلى الإتيان بألفاظ مختلفة تحمل في طياتها أفكاراً أجنبية حديثة لم تعرفها اللغة العربية.

أما النوع الثاني من الدخيل (المولّد)؛ فهو ضروري لإغناء اللغة وإثرائها، مع فهم الصعوبات التي ترافقه واستيعابها، كما أن الفضل يعود إلى الترجمة، ووسائل الإعلام التي تُسهم في رواجها وانتشارها من أجل التجديد اللغوي.

¹ - سيتواح يمينه، مظاهر التداخل اللغوي في أخبار التلفزة الجزائرية "تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية، ص 78

² - ينظر: معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، مادة (س ي ر): dohadictionary.org

³ - محمد ظبي، وضع المصطلحات، المؤسسة العمومية الاقتصادية لترقية الحديد والصلب بروسيا، الجزائر، 1992، ص 55.

6- نتائج التداخل اللغوي في اللغة المكتوبة:

للتداخل اللغوي نتائج إيجابية وأخرى سلبية:

6-1- النتائج الإيجابية : وتتمثل في الآتي:

6-1-1- مسيطرة روح العصر وعدم التخطي في الممارسات اللغوية القديمة: بما أن اللغة وسيلة الاتصال والتفاهم بين أفراد المجتمع، وجب أن تتصف بنوع من المرونة والحركة؛ تُمكن الناطقين بها من عدم الوقوع في الأخطاء اللغوية.

6-1-2- اتساع متن اللغة: وذلك من خلال عمليتي الترجمة والتعريب اللتين تُثريان اللغة العربية؛ وذلك بإدخال ألفاظ جديدة تزيد من اتساع القاموس اللغوي أو متن اللغة¹.

6-1-3- محاربة العنصرية: وذلك من خلال الانفتاح على لغات العالم، ومعرفة خصائص اللغات الأجنبية الأخرى؛ لتتمية دائرة التفكير اللغوي دون إلحاق أي إضرار باللغة الأم.

6-2- النتائج السلبية : ويمكن أن نجملها في الآتي:

6-2-1- تضخم متن اللغة: إن الاعتماد على الاقتراض اللغوي يسهم في زيادة مفردات اللغة زيادة عن اللزوم، فينشئ تضخماً في الثروة اللفظية للغة؛ يقول "عبد الواحد وافي" في هذا: «غير أنها لم تقف في اقتباساتها على الأمور التي كانت تعوزها، بل انتقل إليها كذلك من اللهجات كثير من المفردات والصيغ التي لم تكن في حاجة إليها، الموجودة في متنها الأصلي، إلى هذا ترجع بعض العوامل في غزارة مفردات هذه اللغة وكثرة مفرداتها»².

6-2-2- موت اللغة : حياة اللغة مرهونة بمدى استعمالها في المجتمع، وكثرة الدخيل في اللغة يقلل من ذلك تدريجياً، فترى الاهتمام منصبا نحو استعمال الألفاظ الدخيلة الجديدة، وشيئاً فشيئاً تضمحل اللغة الأولى، وتحل محلها لهجة متفرعة عنها، تضم مزيجاً من الألفاظ بعضها مأخوذ من اللغة الأم، وبعضها الآخر دخيل عنها مأخوذ من لغات أخرى³.

¹ - صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص142.

² - علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة مصر، ط9، 2009 م، ص 230 .

³ - ينظر: كمال بشر، العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، د ط، 1999م، ص 24.

6-2-3- ضعف متن اللغة: إن التداخل اللغوي ظاهرة لغوية عامة، تعرفها كل اللغات البشرية، سواء مع غيرها من اللغات الأخرى، أو مع اللهجات المتفرعة عنها، ويقع التداخل في مستويات اللغة جميعها من أصوات وأبنية صرفية وقواعد نحوية والمفردات ودلالاتها وطرق كتابتها .

والتداخل اللغوي يكون مقبولا في بادئ الأمر، إلا أنه ومع مرور الوقت واستفحاله يضعف من متن اللغة الأصلية، وبذلك تنتج لغة هجينة من بقية ألفاظ هذه اللغة، والألفاظ الغريبة التي طرأت عليها¹، والضعف في اللغة يشمل جميع عناصرها؛ إذ تتأثر أصواتها، وصيغها الصرفية، وقواعدها النحوية، ونتيجة لذلك يظهر الضعف في مستوى المتكلمين بها.

¹ - ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 141.

7- خلاصة:

تتجلى مظاهر التداخل اللغوي على المستويات الأربعة (الصوتي، الصرفي، التركيبي، المعجمي) عند اتصال اللغة الأم بلغة ثانية، بسبب ترسخ العادات اللغوية للغة الأم في ذهن المتكلم، وجهله باختلاف الأنظمة بين اللغتين، وعجزه عن التمكن من أنظمة اللغة الثانية، ما يجعله مضطرا إلى نقل أنظمة لغته الأم، سواء الصوتية، أو الصرفية أو النحوية، أو المعجمية إلى اللغة الثانية؛ فيحدث التداخل على مستوى واحد، أو عدة مستويات.

كما أن الترجمة من بين أسباب التداخل اللغوي؛ حيث تعتبر أكبر مجال لحدوث التداخل، فعدم يقظة المترجم قد تؤدي به إلى إقحام العديد من الكلمات الدخيلة على اللغة ما يتسبب بشكل مباشر في حدوث التداخل اللغوي.

كما أن التعدد اللغوي الذي تشهده الجزائر حتمية لا مفر منها، مثل باقي دول المعمورة، ويتجلى هذا التعدد في مظهرين المظهر الأول ويتمثل في الثنائية اللغوية وهو ما تكونه اللغة العربية مع باقي اللغات كالأمازيغية واللغات الأجنبية الأخرى، أما المظهر الثاني فيتمثل الازدواجية اللغوية وما تشكله اللغة الرسمية مع اللهجات واللغة العامية التي تتباين من منطقة إلى أخرى. ولذلك فنحن مطالبون بالانفتاح على اللغات الأخرى لمسايرة روح العصر وتطوراتها ومحاولة اجتناب الآثار السلبية الناتجة عن هذا التعدد، والذي يجب أن يكون عنصر بناء لا عنصر هدم، واستغلال الجوانب الإيجابية منه في خاصة في الميدان التعليمي، لذلك نرى من المناسب التطرق إلى مدى تأثير تعلّم اللغة الأولى في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها، والمناهج المعتمدة لتعليم اللغة الثانية وتعلّمها إضافة إلى منهج تحليل الأخطاء وأهميته في تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها.

الفصل الثاني

تعلّم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللّغة الثانية وتعلّمها

المبحث الأول: اللغة الأولى وتأثيرها في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها

المبحث الثاني: مناهج تعليم اللغة الثانية وتعلّمها

المبحث الثالث: منهج تحليل الأخطاء وأهميته في تعليم اللغات وتعلّمها

المبحث الأول

اللغة الأم وتأثيرها في تعليم اللغة الثانية وتعلمها

1- تمهيد

2- اللغة: المصطلح والمفهوم

3- الاكتساب والتعلم والحدود الفاصلة بينهما

4- استراتيجيات التعلم

5- خلاصة

المبحث الأول: اللغة الأم وتأثيرها في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها.

1- تمهيد:

اللغة ظاهرة اجتماعية وظيفتها الأساسية التواصل وتبادل الأفكار والآراء بين أفراد المجتمع. وفي عصرنا هذا الذي أصبح فيه التواصل بين مختلف الشعوب ضرورة حضارية، فرض على المجتمعات أن تتواصل بأكثر من لغة، فأصبحت المجتمعات متعددة اللغات؛ إذ لا نكاد نجد مجتمعا أحادي اللغة؛ ولهذا تسعى المؤسسات التعليمية إلى إكسابها لمتعلميها؛ لمسايرة التقدم الحضاري والثقافي الذي يعيشه العالم، وما يتبعه من تواصل واحتكاك اجتماعي بين مختلف الأفراد الذين يمتلكون أكثر من لغة واحدة، فقد يكونون ثنائيي اللغة، أو متعددي اللغات.

وللوقوف على مصطلحات "اللغة" ومفاهيمها، وجب التطرق إلى تعريفها من الناحية اللغوية، وكذا الاصطلاحية.

2- اللغة: المصطلح والمفهوم:

تعتبر اللغة ظاهرة اجتماعية ذات وظيفة تواصلية؛ تتميز بالتطور والنمو، فهي محرك المجتمع، وأهم مقوماته؛ لأنها الوسيلة الأساسية في التواصل والتفاهم، وتبادل الأفكار والآراء بين أفرادها؛ ولهذا تسعى المؤسسات التعليمية إلى إكسابها لمتعلميها، لمسايرة التقدم الحضاري والثقافي الذي نعيشه، وما يتبعه من تواصل واحتكاك اجتماعي بين مختلف الأفراد الذين يمتلكون أكثر من لغة واحدة، فإما أن يكونوا ثنائيي اللغة أو متعددي اللغات.

2-1- تعريف اللغة:

2-1-1- اللغة لغة: يرجع لفظ "اللغة" في المعاجم إلى مادة [ل، غ، و]، جاء في كتاب العين «اللغة واللغات [واللُّغون]: اختلاف الكلام في معنى واحد. ولغا يلغو [لغوًا]، يعني اختلاط الكلام في الباطل»¹.

¹ - الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، 2003، ج4، (مادة: لغو)، ص92.

قال ابن فارس في مقاييس اللغة: «اللام والغين والحرف المعتل أصلان صحيحان، أحدهما يدل على الشيء لا يعتد به، والآخر على اللهج بالشيء. فالأول اللغو: ما لا يعتد به من أولاد الإبل في الدية. قال العبدى: أَوْ مَائَةٍ تُجْعَلُ أَوْلَادُهَا لُغَوًا *** وَعُرِضَ الْمَائَةُ الْجَلَمَدُ يقال منه لغا يلغو لغوا. وذلك في لغو الأيمان. واللغا هو اللغو بعينه. قال الله تعالى: ﴿لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ﴾ [البقرة: 225] ... والثاني قولهم: لغى بالأمر، إذا لهج به. ويقال إن اشتقاق اللغة منه، أي يلهج صاحبها بها»¹.

وجاء في معجم الدوحة التاريخي أن «اللغة: الأصوات المنطوقة، ومن هذا المعنى قول أمية أبي الصلت:

فاسْمَعْ لِسَانَ اللَّهِ كَيْفَ شَكْوَلُهُ *** عَجَبٌ وَيُنْبِيكَ الَّذِي تَسْتَشْهَدُ

وَالْوَحْشُ وَالْأَنْعَامُ كَيْفَ لُعَاتُهَا *** وَالْعِلْمُ يُقَسِّمُ بَيْنَهُمْ وَيُبَدِّدُ!²

وجاء فيه أيضا أن «اللغة: اللهجة»³.

2-1-2- اللغة اصطلاحاً: قبل التطرق إلى نظريات اكتساب اللغة، لا بدّ من التطرق إلى جملة من تعريفات عددٍ من العلماء والباحثين للغة؛ للتعرف على أوجه الاتفاق، وأوجه الاختلاف بينهم.

لعلّ من أدق تعريفات اللغة لدى العرب القدامى تعريف "ابن جني" (ت 392 هـ) الذي حدّد اللغة تحديداً دقيقاً تقاطع مع ما وصل إليه علماء اللغة المعاصرون، حيث عرف اللغة تعريفاً موجزاً وشاملاً بقوله: «أما حدّها (فإنّها أصوات يُعبّر بها كل قوم عن أغراضهم»⁴.

¹ - ابن فارس، مقاييس اللغة، مرا: أنس محمد الشامي، دار الحديث، القاهرة، 2008 م، (مادة: لغو)، ص 836.

² - معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، <https://www.dohadictionary.org> تاريخ الدخول: 2021 / 10 / 19.

³ - المرجع نفسه، <https://www.dohadictionary.org> تاريخ الدخول: 2021 / 10 / 19.

⁴ - ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، (د ط)، (د ت)، ج 1، ص 33.

ومن التعريفات الحديثة للغة تعريف "أوتس جسبرسن OTTS JESPERSEN " بأنها: «نظام الأصوات المنطوقة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة الصوتية، الصرفية والنحوية وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق، ولذا فهي نظام الأنظمة»¹.

أما "سابير Sapir"، فيعرفها بأنها: «ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصوتية والاصطلاحية»².

بين الناس، وتقوم بها أعضاء النطق، أو هي التدوين بواسطة علامات مادية»³.

واللغة عند علماء النفس «هي آلة للتحليل والتركيب التصوريين، فبواسطة الكلمات والرموز يمكننا معرفة وتحليل الأحوال المعروضة، والتصورات لكل كلمة أو رمز، فاللغة هنا هي عبارة عن رموز تعبيرية وظيفتها أن تحفظ في الذهن بمعاني خاصة»⁴. إنها الشكل المنطوق أو المكتوب لنظام لغوي موجود في زمان ومكان معين.

إن اللغة ظاهرة اجتماعية تستعمل للاتصال وللتفاهم بين الناس، وعليه فإنها عبارة عن نظام اجتماعي ثابت، ونظام عقلي، أي لا يتم إلا بعد معرفة الوظائف الأساسية العقلية، فهي تنمو وتتطور باستمرار، كلما زاد اتصال الفرد بالآخرين، وبسبب ذلك تتسع الثروة اللغوية، وتزداد نماء وازدهارا، بينما كلما ابتعد الفرد عن غيره ضعفت ملكته اللغوية.

ويُلاحظ من خلال تعريفات اللغة المذكورة آنفا أن:

- بعضها ركّز على الجانب الصوتي، نحو تعريف ابن جني «وحدّها أنها أصوات»، وهذا يتفق مع تعريف اللغة بأنها (الأصوات المنطوقة)، ويعد هذا «الطبيعة الصوتية للغة من أهم الملامح المميزة للغة»⁵.

¹ - جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي، الطبعة الثانية، دار غريب للطباعة والنشر، مصر، 1997م، ص50-51.

² - حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، حيدرة، الجزائر، 2003 ص8.

³ - ديديه بورو، اضطرابات اللغة، ترجمة أنطوان الهاشم، منشورات عويدات، بيروت، 1997م، ص4.

⁴ - حلمي خليل، اللغة والطفل دراسة في موضوع علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، 1986، ص20.

⁵ - محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص44.

- ركز تعريف ابن جني أيضا على الجانب التواصلّي الوظيفي المائل في قوله: «يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»، ويؤقف على هذا الجانب أيضا في تعريف معجم "ميكرو روبير": «التعبير عن الفكرة أو التواصل بين الناس».

- يفهم من قول "سابير" «أنها ظاهرة إنسانية وغير غريزية...» أنه إشارة إلى خصيصة أن «اللغة مكتسبة؛ إذ لا يولد الإنسان متكلمًا بفطرته، بل يكتسب لغة المجتمع الذي نشأ فيه...»¹.

ولعل تعريف "سابير" يلتقي مع تعريف اللغة بأنها "اللهجة"؛ فالعرب القدامى لم يستعملوا مصطلح "لهجة" وإنما استعملوا مصطلح "لغة"، فقالوا: لغة قريش، ولغة تميم... وقد جاء في مصنف ابن أبي شيبة قوله: «حَدَّثَنَا أَبُو بَكْرِ قَالَ: حَدَّثَنَا غُنْدَرٌ، عَنْ شُعْبَةَ، عَنْ عَمْرِو بْنِ مَرْثَةَ، عَنْ زَادَانَ، قَالَ: سَأَلْتُ ابْنَ عَمَرَ عَنِ النَّبِيذِ؟ فَقُلْتُ لَهُ: إِنَّ لَنَا لُغَةً غَيْرَ لُغَتِكُمْ فَفَسَّرَهُ لَنَا بِلُغَتِنَا»².

- أشارت بعض تلك التعريفات إلى الجانب اللفظي والجانب غير اللفظي في اللغة (الشفهي والمكتوب) نحو (التدوين بواسطة علامات مادية)، ويدل هذا في التراث العربي على ما جاء عند الجاحظ الذي تطرق إلى أقسام الدلالات من لفظ ومن غير لفظ³.

- نبّهت بعض التعريفات إلى القوانين/المقاييس التي تحكم اللغة، وهي المعبر عنها بلفظ "النظام"، على نحو ما جاء في تعريف "أوتس جيسبرسن" «نظام الأصوات المنطوقة، له قواعد تحكم مستوياته المختلفة...» وقوله «...وتعمل هذه الأنظمة في انسجام ظاهر مترابط وثيق»، وعلى نحو ما جاء في تعريف "سابير" «...عن طريق نظام من الرموز الصوتية والاصطلاحية»، ومعنى هذا أن هذه التعريفات دلت على خصيصة من خصائص اللغة،

¹ - محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، ص 57

² - ابن أبي شيبة، المصنف، تح: حمد بن عبد الله الجمعة ومحمد بن إبراهيم اللحيان، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، 2004، ط1، [في الرخصة في النبيذ ومن شربه، برقم: 24222]، ص 103.

³ - قال الجاحظ: وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ ومن غير لفظ، خمسة أشياء لا تنقص ولا تزيد: أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العقد، ثم الخط، ثم الحال التي تسمى نصبه، الجاحظ، البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ط7، ج1، ص 76.

وهي أن « اللغة نسق؛ ولكل لغة نسقها على المستوى الصوتي والصرفي، والتركيبى، والدلالي»¹.

- أشارت بعض تلك التعريفات إلى الجانب الفيزيولوجي في تحقيق اللغة، وهو المعبر عنه في معجم "ميكرو روبير" «... وتقوم بها أعضاء النطق...».

- يتفق تعريفها عند علماء النفس بأنها «آلة للتحليل والتركيب» مع ما هو معروف في التراث العربي والإسلامي بأن اللغة العربية من علوم الآلة؛ لفهم الكتاب والسنة. وإذا انطلقنا من أن التحليل والتركيب تفكير، فيمكن القول بأن نظرة علماء النفس تتفق ومذهب أصحاب المدرسة العقلية الذين يذهبون إلى أن «الوظيفة الأساسية للغة هي التعبير عن الأفكار ونقل الخبرات الإنسانية، وأن الإنسان لا يستطيع التفكير بدون اللغة»².

ولعلنا لا نجانب الصواب، إن قلنا بأن هذا يشير إلى "الطبيعة الاجتماعية للغة"، وهي من القضايا التي اختلف العلماء بشأنها، وتباينت آراؤهم حول وظيفة اللغة والأغراض التي تؤديها، ونذكر في هذا المقام رأي "جيفونز" "Jevones" الذي حلّ وظيفة اللغة إلى ثلاثة أغراض، رأى بعض الدارسين أن تخص المفكرين ولا تشمل الجماعة اللغوية كلها، وهي³:

- كونها وسيلة للتفاهم والتواصل.

- كونها أداة مساعدة للتفكير.

- كونها أداة لتسجيل الأفكار والرجوع إليها.

وإجمالاً، يمكن القول بأن كل تعريف من تلك التعريفات يلمح إلى إحدى مميزات اللغة وهي: الطبيعة الصوتية للغة، الطبيعة الاجتماعية للغة، الطبيعة الإنسانية (مكتسبة)، اللغة نظام (نسق).

¹ - محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، ص 58.

² - المرجع نفسه، ص 49.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

2-2- اللغة الأم (اللغة الأولى): يقصد باللغة الأم اللغة الأولى التي اكتسبها الطفل من أسرته وأقاربه كوالديه، أو أي شخص بينه وبين الطفل اتصال مباشر، بدءاً من مفردات لغوية تتواصل بها الأم مع طفلها عند شعورها بحاجته إلى شيء ما. وكل طفل في العالم مهما اختلف جنسه، يستطيع في أعوامه الأولى أن يُعبّر بلغة محيطه عن أغراضه وحاجاته الصغيرة دون أن يكون للوالدين جهد يُذكر في هذا الإنجاز. وكل طفل حرم من السمع حرم من القدرة على الكلام والتعبير بلغة محيطه عن أغراضه المختلفة. وقد أثبتت الدراسات العلمية أن كل طفل يعاني من الجزء الأيسر من دماغه ينعكس ذلك على قدراته في الكلام، ويحد منها، وقد يعطلها في معظم الأوقات، ولهذا نجد أن الأطفال يكتسبون اللغة بطريقة موحدة، ويعتمد اكتساب اللغة على ذواتهم، وأنهم يكتسبون لغة المحيط الذي يعيشون فيه، وأنهم يكتسبون اللغة في ظرف وجيز، إذا قارنا ذلك بتعلمهم للحساب مثلاً¹.

وقد عُرِّفت اللغة الأم بتعريفات عدة، فهناك من عرفها استناداً إلى مصدرها الأول، وهناك من عرفها بناء على أولوية ترتيبها في عملية الاكتساب، وهناك من عرفها من حيث تداولها، واستعمالها اليومي في البيئة الاجتماعية.

ويرى صالح بلعيد² أن الدارسين لم يتفقوا حول مصطلح اللغة الأم، فاختلف واختلف مدلوله من مدرسة فكرية إلى أخرى؛ بل إنه يتباين من باحث إلى آخر، فأخذ عدة تسميات: اللغة الرسمية، اللغة الوطنية، اللغة الجهوية، وكل تعريف كان مصاحباً بوجهة نظر إيديولوجية، فقد نال اهتماماً كبيراً من الدراسات والأبحاث العلمية، خاصة عند الباحثين الغربيين، حيث أجروا دراسات مهمة بغية تحديدها، فنال التعريف دلالات متنوعة باختلاف مشارب الباحثين في هذا المجال، غير أنّ الشائع من هذه المصطلحات هو "اللغة الأم" التي

¹ - ينظر: تعليقات العلماء المعاصرين على أفكار بلومفيلد في: مصطفى زكي التوني، المدخل السلوكي لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة، جامعة الكويت، الحولية (10)، الرسالة (24)، 1989م، ص 20 وما بعدها.

² - ينظر: صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ص 129.

نعني بها تلك اللغة التي تناغي بها أم الطفل، أو تلك اللغة التي يلتقطها الطفل من أمه بحكم ملازمته لها في مرحلته الأولى من بداية اكتساب اللغة¹، فالطفل - في مستهل حياته - يحاول جاهدا الاتصال بمن حوله، وتفهّم تلك البيئة المحيطة، والتكيف معها، ويحاول إفهام الآخرين ما يريد، وأهله - بدورهم - يحاولون مساعدته وتدريبه على نطق بعض الكلمات، والجمل.

وهناك من يعرفها بأنها لغة المنشأ التي ينشأ عليها الإنسان في بيته الأول، ويطلق عليها اللغة الأهلية، وهي لا تتعلم أبدا بل تكتسب بالفطرة²، حيث يستبطن الطفل نظامها اللغوي بفعل الاحتكاك المتواصل، وينتج بها أنماطا بفعل قدرته اللغوية الفطرية، انطلاقا من النموذج المثالي، وقد تكون هي اللغة الأم (اللغة الأصل)، وقد تكون لهجة، أو لغة محلية، وقد تكون مكتوبة، أو لا تكون مكتوبة³.

ومن تعريفات "اللغة الأم": «هي اللغة التي يكتسبها الطفل من والديه عادة، أو من البيت الذي يمضي فيه سنوات عمره المبكرة، وكان من الشائع أن هذه اللغة تنمو وتكتمل في حدود السنوات الأربع الأولى من النشأة، وأنها عادات يقلد بها الطفل والديه، ويثاب على ذلك وتنتهي بالاكْتساب»⁴.

ويعقب "لويس جان كالفي" Louis-Jean Calvet على التعريف الشائع للغة الأم الذي تورده القواميس بأن اللغة الأم هي لغة البلد الذي فيه ولدنا، فيقول: «إنّه لا يُغطي الحالة العامة للغة الأم، فالفرنسية، بلا ريب، هي اللغة الأم لفرنسي وُلد في اليابان، ونشأ في محيط يتحدث بالفرنسية، وعلى العكس من ذلك، فإنّ فرنسيا من أبوين أصولهما أجنبية لم يعودا يتحدثان بغير الفرنسية، لا يستطيع تماما أن يعتبر لغة يجهلها لغة أجداده الأبعدين " لغة

¹ - ينظر: صالح بلعيد، اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، ص 129.

² - هناك جانبان لعملية اكتساب اللغة: جانب فطري لا إرادي، وجانب إرادي غير فطري.

³ - عبد الحفيظ تحريشي، صعوبات تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها في الجامعات الجزائرية -جامعة بشار أنموذجا-، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، المجلد التاسع، العدد الثاني، جويلية 2017، ص 13.

⁴ - محمد أحمد العمامرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل، عمان، الأردن، 2001، ص 51.

أما" له إن كان لا يعد نفسه فرنسيا على المستوى العاطفي، وهكذا فإن اللغة الأم يمكن أن تكون حيناً لغة الأم، وحيناً آخر لغة الأم-الوطن»¹.

ويبدو نقد "جان لويس كالفلي" لهذا التعريف الشائع منطقياً جداً، فقد تكون اللغة الأم هي اللغة التي يكتسبها الطفل من أمه، أو تتوارثها الأجيال من الأجداد من جهة، وقد تكون اللغة الرسمية للوطن الذي يعيش فيه، فيكتسبها منه.

فاللغة الأم إذًا، هي اللغة المكتسبة منذ الصغر من خلال اختلاط الطفل بالأم، وبصفة أوسع اختلاطه بالمحيط العائلي كله؛ ولذا سميت باللغة الأم. ومن جهة أخرى هي لغة المجتمع الذي ترعرع فيه، فمن المعروف أن الطفل الذي يعيش مرحلة الطفولة في بيئة معينة، يتلقى لغتها من والديه، أو من مربيه، أو من أقرانه فترة كافية، سوف يكتسب هذه اللغة بشكل طبيعي، سواء أكانت لغة آبائه وأجداده أم لم تكن كذلك، فاللغة لا تورث، ولا علاقة لها بالأصل أو العرق أو الجنس.²

إن الفرد يعد ناطقاً بلغة ما، وتسمى لغته الأم، أو لغته الأولى إذا اكتسبها قبل غيرها في مرحلة طفولته بشكل طبيعي، وإن لم تكن لغة أمه أو أبيه أو أجداده، فالعربي نسباً لا يعد عربياً لغة، إذا لم يكتسب هذه اللغة في طفولته، ومن يكتسب العربية من بيئتها في طفولته يعد عربياً، وإن لم يكن عربي الأصل»³.

ويجمع العلماء أن هذه اللغة المكتسبة هي الأكثر إتقاناً من أي اكتساب آخر، لأن الطفل يمتلك قدرات فطرية تساعد على تقبل المعلومات اللغوية، وتكوين بنى اللغة خلالها، وهذا يعني أنه مهياً بطريقة، أو أخرى لأن يُكوّن قواعد لغته الأم من خلال الكلام الذي يسمعه، وأن يمتلك بطريقة لاشعورية القواعد التي تكمن ضمن المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، فهو بالتالي يبني لغته بصورة إبداعية، وبالتوافق مع قدراته الباطنية بقدر تقدمه

¹ - جان لويس كالفلي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص 153.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 154.

³ - عبد العزيز بن براهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مكتبة الملك فهد، الرياض، (د.ط)، 2006، ص 217.

الفصل الثاني: تعلّم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها

في عملية الاكتساب، فالطفل يكتسب اللغة من البيئة التي ينشأ فيها (المنزل، المدرسة، المحيط، المسجد...) بالسماع، والتلقين، والتدريب، والمران.

ويذهب بعض اللسانيين المعاصرين إلى حتمية الاتفاق على مصطلح بديل لمصطلح "اللغة الأم"، فيقترح بعضهم -مثلاً- مصطلح (لغة المنشأ) بحكم أن الطفل يأخذها من بيئته التي يعيش فيها، ويرى آخرون أن تعطى اللغات أرقاماً، فتأخذ اللغة الأم رقم "01" على اعتبار أنها اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل بطريقة تلقائية.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم الأطفال يبلغون سن التعليم ويدخلون المدرسة، وهم يتكلمون لغة ما، هذه اللغة هي لغة المحيطين بهم أو لغة الأسرة، ويكون الحل المنطقي والفعال هو أن تعطي المدرسة الأولوية لهذه اللغة في الاتصال بالطفل وتعليمه في المراحل الأولى، على الأقل في اكتساب اللغة الأم في مراحل الطفولة المبكرة، فمن أهم عمليات النمو عند الإنسان عملية الاكتساب في انتظامها، فعلى الرغم من اختلاف اللغات، فإن كل أطفال العالم يتكلمون بالطريقة نفسها، ويمرون بمراحل التعلم نفسها، وفي العمر نفسه تقريباً.

وبظهور اللغة لدى الطفل في الثانية من عمره، يحل الكلام محل الحركات، وهذا التحول إلى استخدام اللغة، وظهور الرموز أو التراكيب المتصلة بها يتطلب بدوره مستوى من النمو العقلي، ويُولّد وظائف لغوية جديدة، ولا تُعد اللغة وسيلة للاتصال فحسب، بل وسيلة لتنظيم الواقع، ووصفه، أي إنها أداة للتفكير قبل استخدام الكلمات، تدل على وجود وعي بالأشياء، والأحداث، ويدل ربط الكلمات على إيجاد واكتساب علاقات بين الأشياء، وعلى تنظيم خبرة الفرد، وبذلك فإن اكتساب الطفل اللغة هو عملية اندماج معرفي¹.

ويُستخلص مما تقدّم، أن "اللغة الأم" أو "اللغة الأولى" هي لغة الذات، أو اللغة الأصلية المكتسبة داخل البيئة الحضرية التي تنتمي إليها اللغة، وتكون أداة تعامل، أو أداة تواصل في الحياة العامة على عكس اللغة الثانية التي يتعلمها الإنسان في المدارس عن طريق المعلم بعد اكتسابه للغته الأم.

¹ - خولة طالب الإبراهيمي، ثنائية الملكة والتأدية بين اكتساب اللغة وفقدانها، دار النهضة العربية، بيروت، 1986، ص52.

2-3- اللغة الأجنبية (اللغة الثانية): إن مصطلح اللغة الثانية يشير إلى عملية تعلم أي لغة يتعلمها الفرد بعد أن يكتسب لغته الأم، سواء أكانت واحدة أم أكثر، سواء أكان هذا التعلم في فصول دراسية، وفق نظام وقواعد معينة في وسط مدرسي أو شبه مدرسي، الذي يُشترط توفر استعدادا نفسيا وقدرات ذهنية لدى المتعلم تؤهله لتعلم هذه اللغة لما قد يواجهه من صعوبات أثناء فترة التعلم، كذلك يمكن تعلم اللغة الثانية عند التعرض الطبيعي للغة في بيئتها الأصلية.

وقد تباينت نظرة الباحثين إلى مفهوم اللغة الثانية، فمنهم من يطلق مصطلح "اللغة الثانية" على (اللغة الأجنبية)، وبعضهم أطلقه على أي لغة يتعلمها المتعلم بعد لغته الأولى، وجعلها بعضهم مرتبطة بوجود تعددية لغوية في الوطن الواحد، وبذلك تكون اللغة الثانية هي اللغة القومية، أو الرسمية، أي اللغة التي تربط بين أفراد المجتمع وتوحدّهم. وقد عُرِّفت اللغة الثانية، بعدة تعريفات، ومنها:

عرفها صالح بلعيد بقوله: «هي كل لغة أجنبية يتعلمها الفرد بعد لغته الأصلية (اللغة الأم)، وتتميز بأن لها مقاما ثانويا في تخطيط السياسة اللغوية، يلجأ إليها لتنمية التفاهم الدولي، واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية، كما تحظى اللغات الأجنبية بوضع متميز على مستوى ديداكتيكي، وبوضع خاص تعليميا كونها تستقي مادتها من مصادر متنوعة، وتتبنى أنظمة وبرامج وطرائق تعليمية معاصرة»¹.

وهناك من عرفها بأنها اللغة القومية؛ أي «اللغة التي ينص عليها في الدستور، ويتعلمها أفراد مجتمع تتعدد لغاتهم الأولى وتتباين لهجته، مما يفرض وجود لغة تربط بين أفرادها فتتوحد بينهم أساليب التعبير، وتتقارب أنماط التفكير، ويتحقق بينهم الاتصال المنشود»².

¹ - صالح بلعيد، علم النفس اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2008 م، ص31.

² - رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي مصر، ط1، 2001، ص37.

الفصل الثاني: تعلم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها

والمعهود أن المتعلمين يشرعون في تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية بعد اكتساب اللغة الأم، عبر التعليم النظامي الرسمي، ويمتاز تعلم اللغة الثانية بأن المدة الحرجة فيه تصل إلى سن البلوغ، وأن متعلميها عادة يكونون من غير أبناء اللغة، ويبدأ تعليمها في فترة المراهقة، وأحياناً زمن الطفولة.

وتُتعلم اللغة الثانية لأغراض خاصة أحياناً، ولا يصل متعلموها أحياناً إلى درجة الإتيان الكلي لها، والملاحظ أن دافعيّتهم نحوها تكون ضعيفة، ويواجهون صعوبات عدّة ومتفاوتة أثناء عملية التعلم.

وحري بالذكر أن تعلم لغة ثانية ليس بالأمر الهين، «بل لا يستطيع أحد أن يخبرك كيف تتعلم لغة أجنبية دون أن تحاول أنت محاولة حقيقية، فتعلم لغة ثانية عملية مركبة تتضمن عدداً لا حد له من المتغيرات»¹.

ويكفينا تلخيص ما سبق في الجدول الآتي:

تحديد اللغة	اللغة الأولى	اللغة الثانية
بعض مصطلحاتها.	- اللغة الأم. - اللغة الأصلية. - لغة المنشأ. - لغة المحيط. - اللغة الأهلية.	- اللغة الأجنبية. - اللغة الثانية/ الثالثة...
مقامها	مقام أول.	مقام ثانوي.
الهدف من تعلمها	- يتواصل بها مع محيطه.	- التواصل مع الشعوب الأخرى. - اكتساب المصطلحات الفنية والعملية والمهنية.

¹ - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994م، ص 19.

مميزاتها التعليمية.	- تعتمد السماع. - تكتسب تلقائياً. - تبدأ بتقليد عادات وتنتهي بالاكساب.	- تعتمد هي الأخرى السماع. - استقاء مادتها من مصادر متنوعة. - تتبنى أنظمة وبرامج وطرائق تعليمية معاصرة.
---------------------	--	--

إضافة إلى الهدف من تعلّم اللغة الثانية (الأجنبية) المتمثل في التفاهم والتقارب الدولي، واكتساب مختلف المصطلحات الفنية والعملية والمهنية، فمن أهداف تعليمها أيضاً ما يأتي¹:

- تأهيل المتعلم للتمكن من وسائل التعبير الكتابي والشفهي، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب خلال الاتصال.
- تمكين الطفل من فهم المحيط الاجتماعي والثقافي بسهولة أكثر.
- تسهيل عملية الاتصال بين شعوب البلدان المتخلفة، والبلدان المتقدمة في مختلف المجالات؛ إذ أصبح تعلم اللغات الأجنبية من متطلبات العصر، خاصة تلك التي لها رصيد حضاري، وتراث ثقافي؛ لأنّ تعلمها معناه الانفتاح على العالم الخارجي.
- إثراء اللغة الأولى في جميع المستويات، حيث إنّ الحاجة إلى لغة أخرى بجانب اللغة الأولى، تبرز نتيجة لظروف متعددة، فبعض اللغات محدودة في خبراتها نتيجة التهميش.
- وبالنظر إلى الهدف الأول من "تعليمية اللغات" (التمكن من وسائل التعبير الكتابي والشفوي)، فيمكن القول بأن ذلك راجع إلى أهمية إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي؛ لأنه يأتي في المرتبة الأولى قبل بقية الأنشطة اللغوية، ويطغى على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي².

1 - معوزن سمير، اكتساب اللغة الثانية وأثره على اللغة الأولى، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ع30، 2014، ص04.

² - ينظر: سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، العدد21، 2014، ص 100.

2-3-1- صعوبات تعلّم اللّغة الثانية: تظهر صعوبات تعلم اللغة الثانية عند ممارستها

بصورة واضحة، وتتمثل تلك الصعوبات خصوصا في:

- الصعوبة في نطق أصوات اللغة الأجنبية (الثانية): يلاحظ التباين الكبير بين نطق أبناء اللغة لأصوات لغتهم، ونطقهم لأصوات اللغة الأجنبية التي يتعلمونها؛ إذ يظهر تباين كبير بين نطق أبنائها، ونطق المتعلمين من غير الناطقين بها.

- الصعوبة في تركيب الجمل.

- الصعوبة في استيعاب متعلّم اللغة الأجنبية المعاني التي يقف عليها ويتعلمها من كلمات اللغة الثانية وتراكيبها، مقارنة باستيعابه لمعاني وتراكيب لغته.

- الصعوبة في الكتابة، من حيث سلامة الكلمة: بنية، وصياغة، وإملاء¹.

- عامل السنّ: يعد عامل السنّ، أيضا، من الصعوبات التي تتدخل في تعلم اللغة الثانية؛ فكلما تقدم المتعلم في السن؛ تزداد صعوبة تعلمه للغة الثانية.

- نوعية الوسائل التعليمية المستعملة في تعليم اللغة الثانية: قد تكون الوسائل تقليدية، لا تبعث الدافعية للتعلم لدى المتعلم، مما يزيد في صعوبة التعلّم.

- الطرائق المنتهجة في تعليمية اللغة الثانية: إن كانت تلك الطرائق غير نشطة، ولا تعتمد التعليم التفاعلي، فإنها تصيب المتعلم بالملل، وقلة الدافعية للتعلم.

- كفاءة المعلم، وأدائه: قد يكون غير مؤهل تأهيلا كافيا لتعليم اللغة الأجنبية، حتى وإن كان يُجيدها، مما ينعكس سلبا على العملية التعليمية برمتها.

- انعدام، أو قلة فرص ممارسة اللغة الأجنبية خارج الحصص المخصصة لتعلّمها.

2-3-2- سبل مواجهة صعوبات تعلم اللغة الثانية: يقترح علماء التربية مجموعة من

الحلول التي من شأنها تذليل صعوبات تعلم اللغة الثانية، وأهمها:

- التكامل، والتدرج في تقديم المهارات: فالتكامل هو أن يخدم تعليم كل مهارة من مهارات تعلم اللغة الثانية الأربع (الاستماع، والحديث والقراءة، والكتابة) المهارات الأخرى. أما

¹ - ينظر: سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال، الوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط2، 2008، ص 464.

الفصل الثاني: تعلّم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها

التدرج في تقديم المهارات، فيكون بالبداية بالاستماع، ثم الحديث، ثم القراءة، ثم الكتابة، وذلك من المبادئ الأساسية في تعلم اللغة.

- تحديد أهداف التعلم: يمكن تحديد أهداف التعلم من اختيار الطريق الأنسب لبلوغها، والوسائل المساعدة على تحقيقها؛ لتجنب المعلم الوقوع في الزلل، ومن تلك الوسائل المساعدة نذكر:

- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية، بما في ذلك وسائل الاتصال الحديثة.
- الاستفادة من برامج الحاسوب؛ لإكساب المتعلم مهارة النطق السليم.
- الحرص على تقويم المهارات اللغوية، بوضع الاختبارات الشفهية والكتابية.
- إعداد الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من اختيار طرائق تدريس ناجعة¹.

3- الاكتساب والتعلم والحدود الفاصلة بينهما:

نبتغي في هذا المقام، تحديد مفهومي الاكتساب والتعلم، والفروق بينهما، والوقوف على أوجه التشابه بينهما، والإشارة إلى الجانب اللاإرادي (الفطري) والجانب الإرادي في عملية الاكتساب، وكذا بيان المراد بالاستراتيجية في ميدان التربية والتعليم، وذلك بالوقوف عند "استراتيجية التعلم" و"استراتيجية التعليم".

3-1- مفهوم الاكتساب:

3-1-1- الاكتساب لغة: نصّ معجم الدوحة التاريخي للغة العربية² على أن الاكتساب

يدل على:

- طلب الرزق.
- الاجتهاد والتصرف.
- تحصيل المال بما يحلّ.
- واكتساب الشيء: إصابته ونيله.

¹ - ينظر: عبد الحفيظ تحريشي، صعوبات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها في الجامعات الجزائرية، ص18.

² - معجم الدوحة التاريخي، <https://www.dohadictionary.org> تاريخ الدخول: 21 / 10 / 2021.

ومن هذه التعريفات اللغوية يمكن القول بأن اكتساب اللغة ينسجم وطلبها وتحصيلها وإصابتها ونيلها، وكذا الاجتهاد والتصرف في نطقها.

3-1-2- الاكتساب اصطلاحاً: أما اصطلاحاً، فقد عرّفه "معجم علم النفس والتربية" بأنه: «زيادة أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلمه أنماطاً جديدة للاستجابة، أو تغيير أنماط الاستجابة الجديدة»¹.

والشيء المكتسب هو «الاستجابة غير الفطرية التي يتعلمها الإنسان عن طريق الخبرة»². أما السلوك المكتسب، فيقصد به «السلوك الذي يكتسبه الفرد نتيجة تفاعله بالبيئة التي يوجد فيها»³.

وحسب رشدي طعيمة، فإن الاكتساب يقصد به «تلك العملية التي تتم عن غير قصد، ولا وعي من الإنسان، كما تتم بشكل عفوي»⁴.

وتسمى هذه العملية أيضاً بالتعلم الطبيعي، التعلم الضمني والتعلم بشكل لا إرادي، وكلها مفاهيم، ومصطلحات تشير إلى أن عملية الاكتساب تتم بطريقة غير واعية ولا منظمة، حيث يكون لعملية التقليد والمحاكاة دور أساسي فيها، من خلال الاتصال اللغوي المستمر للفرد في مختلف المواقف الحياتية، بشكل عفوي حسب ما تقتضيه الحاجة الاتصالية الاجتماعية.

وتختص عملية الاكتساب باللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من محيطه مثل اكتساب اللغة العربية العامية، وخلال تلك العملية لا يشغل الطفل نفسه بفهم القواعد النحوية، ولا يتوقف برهة ليحفظ بعض الكلمات ثم يرتبها في تراكيب وجمل؛ بل لديه حساسية اكتسبها من

¹ - معجم علم النفس والتربية، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر، 1984م، ج1، ص6.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ - رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، ص35.

محيطه، تجعله يرفض بعض التعبيرات، ويقبل البعض الآخر، ويؤثر كلمة على أخرى في ضوء ما ألفته أذنه، وما يجري على ألسنة الآخرين في محيطه»¹.

ومن جهة أخرى يمكن القول بأن اكتساب اللغة الأولى بالنسبة للطفل يتم بواسطة الاتصال بأربعة أصناف من الناس: «الأم في المرتبة الأولى، باعتبارها الشخص الوحيد الذي يدخل في الحساب منذ الأيام الأولى من ميلاده، ثم تأتي العائلة، الأب والأخوة والأخوات، ثم الجيران المباشرون الذين تقيم معهم العائلة صلة مستمرة، ثم جماعة الرفاق، والمعلم عند الدخول إلى المدرسة»².

وتتم عملية الاكتساب حسب السلوكيين عن طريق الاستماع، والمحاكاة، والتقليد، والتكرار، والاستخدام في المواقف المختلفة إلى جانب التعزيز «والتعزيز وحده لا يكفي، إذ لا بد من تكرار الإستجابة. ومن هذا المنطلق فإن مجرد مراقبة الآخرين والاستماع إليهم وهم يستخدمون اللغة لا يكفي لتعلم اللغة. كما لا يجري التعلم إذا اعتمد على وصف أو شرح الاستجابة المعنية بل لا بد من ممارسة إعطاء الاستجابة»³.

وإذا أردنا التمثيل لهذه العملية في مرحلة عمرية متقدمة، فيمكن ملاحظتها في احتكاك الإنسان بمجتمع ناطق بغير اللغة التي يعرفها، إذ يبدأ بمرور الزمن في اكتساب تلك اللغة لا إرادياً، نحو وجود طلبة ناطقين بالعربية في غرفة بالحي الجامعي مع زملاء لهم ناطقين بالأمازيغية؛ يجعلهم يكتسبون كلمات وألفاظ وصيغ اللغة الأمازيغية، وبالتالي يتحكمون فيها أو العكس.

ومما سبق، يمكننا أن نسجل الملاحظات الآتية:

- بيّنت بعض تعريفات عملية الاكتساب أن العملية تدور على التغيّر والزيادة؛ (تغير أنماط الاستجابة الجديدة)، (زيادة أفكار الفرد ومعلوماته).

¹ - رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، ص 35-36.

² - هشام نشابة، التربية والتعليم، مكتبة لبنان، اليونسكو، بيروت، 1996م، ص 94.

³ - نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جوان 1988م، ص 67.

- عدم تمييز بعض تلك التعريفات بين الاكتساب وبين التعلم، فقد جاء فيها أن الاكتساب تعلم، وهذا ما تدل عليه العبارات الآتية (زيادة أفكار الفرد ومعلوماته، أو تعلمه أنماطاً جديدة للاستجابة...)، (الاستجابة غير الفطرية التي يتعلمها الإنسان...)، وتسميتها بـ بالتعلم الطبيعي، التعلم الضمني والتعلم بشكل لا إرادي.

- إشارة عبارة (الاستجابة غير الفطرية...) إلى الجانب الإرادي في عملية الاكتساب، وهذا إذا انطلقنا مما ذكره محمد داود: «هناك جانبان أساسيان لعملية اكتساب اللغة عند الإنسان؛ هما: الجانب الفطري (اللا إرادي) وهو القدرة الذهنية التي أودعها الله في الإنسان، فجعلته مهياً لاكتساب اللغة، والجانب الفطري وهو جانب مرتبط بالبيئة؛ حيث يكتسب الطفل لغة من نشأ بينهم...»¹.

- الإشارة إلى أن عملية الاكتساب تشمل السلوك وغير السلوك (الشيء المكتسب).

- الإشارة إلى أنها عملية عفوية لا واعية تتم عن غير قصد.

وعموماً، فإن خصائص عملية الاكتساب تتجلى في كونها تتم بطريقة غير واعية ولا إرادية، فالفرد يمارس اللغة بكيفيته الخاصة دون وعي، ولا مراعاة للقواعد التي تتحكم فيها، ويكتسبها بشكل غير منظم، فلا يتدرج في عملية الاكتساب حسب برنامج مُعَدٍّ سلفاً يتناسب مع عمره العقلي، وعمره الزمني، بل يكتسب اللغة بشكل عفوي تضبطه علاقة الفرد بالمحيطين به من خلال عمليات التقليد، والمحاكاة، والمحاولة، والخطأ...، وتتم داخل المحيط الأسري والاجتماعي: في الشارع، وفي ساحة المدرسة، وفي النوادي، والجمعيات المختلفة...

3-2- مفهوم التعلم:

3-2-1- **التعلم لغة:** التعليم في اللغة هو من الفعل عَلمَ، وعَلَّمه الشيء تعليمًا فتعلّم، وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية، ويقال أيضاً تعلم بمعنى أعلم،

¹ - محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، ص 57

ومنه قوله تعالى: (وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ) (البقرة: 31)¹.

3-2-2- التعلم اصطلاحاً: تعددت تعريفات "التعلم" واختلفت، نظراً لطبيعته المعقدة، ولعل ذلك راجع إلى النشاط العقلي والعملية التي يقوم بها الفرد اتجاه وضعية أو موقف ما، وإلى اختلاف مذاهب الدارسين والمفكرين، ومن تلك التعريفات ما يأتي:

يعرف عبد السلام عبد الغفور التعلم بأنه: «هو تلك العملية التي يتم عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السلوك»².

ويعرفه "هيلدجارد" "Hildegard" بأنه «العملية التي ينتج عنها اكتساب نشاط ما، أو تعديل في نشاط معين استجابة لموقف ما»³.

ويظهر أن هذين التعريفين يميلان أكثر إلى مفاهيم المدرسة السلوكية التي تركز فيها عملية التعلم على قوانين: المثبر، والاستجابة، والتكرار أو (الممارسة). ولا توجد إشارة إلى العمليات العقلية التي تتم بواسطتها عملية التعلم. ومثل هذه التعريفات نجدها أقرب إلى معنى الاكتساب الذي يتم بشكل لا إرادي منه إلى التعلم.

ونجد تعريفات أخرى لدى أصحاب النظرية المعرفية تشير بشكل واضح إلى العمليات العقلية المهمة في تحقيق التعلم، خاصة وأن تعلم اللغة يركز على مدى فعالية، وسلامة، ونضج القدرات العقلية المختلفة، كالإدراك، والذاكرة، والانتباه وغيرها في التحكم في اللغة. ومن التعريفات التي تدور في هذا الإطار:

- التعلم «هو تغير في السلوك نتيجة الخبرة»⁴.

¹ - عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، ط2، 1980 ص، 454.

² - عبد السلام عبد الغفور، مقدمة في علم النفس العام، ط2، بيروت، (د ت)، ص 289-290.

³ - المرجع نفسه، ص 290.

⁴ - خالد عبد السلام، آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد 15، جامعة سطيف 2، الجزائر، ص 229.

- ونقل "دوجلاس براون" "Douglas Brown" عن المعاجم المعاصرة أن التعلّم: هو «تحصيل أو اكتساب لمعرفة ما عن موضوع أو مهارة عن طريق الدراسة أو الخبرة أو التعليم»¹، ومعنى هذا أن الشخص يتعلم الأشياء الهادفة التي تلبي حاجياته، وتستجيب لاهتماماته، وهو ما يجعله يُسخر كل ما عنده من قدرات لاكتساب الوسائل التي تساعد على تحقيق التعلم الجيد.

ونستخلص ممّا سبق أن التعلم هو عملية تطوير لذكاء الفرد، ونظام تفكيره عن طريق تزويد وإثراء قاعدته البيانية بمعارف ومعلومات جديدة ومفيدة.

وتتم عملية التعلم للغة الثانية عموماً في المدارس، وفي بيئة غير تلك التي تحدث بها، وبمعنى آخر تتم في بيئة يجري تنظيمها بشكل مقصود، وبطريقة منظمة بواسطة المعلم داخل الصف.

إن عملية تعلم اللغة الثانية تتم في بيئة يجري تنظيمها بشكل مقصود، وبطريقة مدروسة، فهي تتم في المدارس العمومية، أو الخاصة (ابتداء من الروضة إلى مدارس التعليم التحضيري، إلى التعليم الثانوي، والمعاهد، والجامعات، ومدارس تعليم اللغات..)، أي إنها تتم في بيئة غير تلك التي يتحدث بها المتعلم يومياً، وفق برنامج دراسي رسمي هادف، شامل، واضح الغايات، تتدرج فيه الوحدات التعليمية حسب مراحل نمو الفرد، من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب. كما يتم تعلمها أيضاً عن طريق التواصل المباشر مع متكلمي اللغة الأصليين.

ومن خصائص عملية تعلم اللغة الثانية:

- الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها.
- القدرة على التحدث وفق هذه القواعد.
- أنه تعلم رسمي صريح.
- 4- استراتيجيات التعلم:

¹ - ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 25.

تؤكد أغلب تعريفات "التعلم" على أنه "عملية"، ويُسجّل أيضا أن بعض تلك التعريفات التي سبق ذكرها تتداخل وتعريف "الاكتساب"، ويدل على ذلك تعريف "التعلم" بأنه "تعديل" و"تغيير". وبما أن التعلم عملية تتصف بأنها تروم تعديلا، أو تغييرا في السلوك أو غيره، وتتصف بالتنظيم، فهذا يعني أنها تتطلب السير وفق استراتيجية، فما المراد بالاستراتيجية؟

4-1- مصطلح الاستراتيجية: يستعمل مصطلح "الاستراتيجية" تقريبا في كل مواقف الحياة: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والإدارية، والعسكرية... حيث نجد ما يسمى استراتيجية البيع والتسويق، واستراتيجية التسيير، واستراتيجية التنظير، واستراتيجية المفاوضات، واستراتيجية الحملة الانتخابية وغيرها. ويراد به التخطيط والتدبير وفق مراحل معينة.

ولعل أصل المصطلح يعود إلى المجال العسكري، ليغزو بعدها كل ميادين الحياة، بما فيها ميدان التعليم والتربية. وقد كان يُستعمل سابقا مصطلح طرائق التعلم. ومن تعريفات الاستراتيجية:

- تعريف "دي فيلرس" "De Villers" الذي يعرفها بأنها «فن تخطيط وتنسيق مجموعة من العمليات من أجل تحقيق هدف»¹.

- ويعرفها "دوجلاس براون" "Douglas Brown" بكونها «الطرق المعينة لتناول مشكلة أو عمل، وهي أنواع الفعل لإنجاز شيء ما»². وجاء في قاموس التربية الحديث أنها³:
كما عُرِّفت بأنها:

- «مخطط عمل يشتمل على أهداف عملية محددة، وعلى مراحل ومسارات تحقيق هذه الأهداف، وعلى الوسائل التي تسمح ببلوغها».

- «تنظيم مخطط لطرائق، وتقنيات، ووسائل قصد بلوغ هدف».

¹- Paul cyr , Les stratégies d'apprentissage ,les éditions CEC inc .CLE international 1998 Paris. P4.

²- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ص104.

³- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي-انجليزي-فرنسي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010، ص36.

- «تنظيم عقلائي للعمليات المزمع القيام بها من أجل تحقيق هدف محدد».
- «طريقة التصرف من أجل بلوغ هدف خاص، مخطط عام يجري تأسيسه بطريقة جيدة، يتألف من مجموعة العمليات البارة والمنسقة بمهارة، بغية تسهيل بلوغ مقصد على أحسن وجه بمراعاة وضع متغيراته الأساسية معروفة».

ومما يُستشف من هذه التعريفات التي جاءت في قاموس التربية الحديث أن الاستراتيجية تتحدد بوجود "مخطط عمل" يتصف بالتنظيم العقلائي (البراعة والتنسيق)، ويتصف بالعمومية (مخطط عام)؛ لأنه يتألف من أهداف عملية، ومراحل، ووسائل؛ أي إنها تشير إلى الدقة في التخطيط، والتنسيق بين مجموعة من العمليات، والأنشطة المنظمة؛ لتحقيق هدف معين، وضمان نتيجة إيجابية مرضية.

4-2- مفهوم الاستراتيجية في ميدان التربية والتعليم: يقودنا الحديث عن الاستراتيجية في ميدان التربية والتعليم إلى الحديث عنها من جانبين: الجانب الأول يتعلق بالسلوك أو العمل الذي يقوم به المتعلم، وهو المعروف بـ "استراتيجية التعلّم"، والجانب الآخر يتعلق بالعمل الذي يقوم به المعلم، وهو المعروف بـ "استراتيجية التعليم".

جاء في قاموس التربية الحديث أن "استراتيجية التعلّم" هي «السلوك والتفكير الذي يقوم به المتعلم أثناء عملية التعلّم، والذي يفترض أنه يؤثر على مسار إنتاج أي بلاغ وفق ترميز معين» أو «مجموعة العمليات والموارد البيداغوجية التي صممها الفاعل (المتعلم) من أجل تسهيل تحقيق أهداف ضمن وضع بيداغوجي»¹.

أما "استراتيجية التعليم"، فيُراد بها «مجموع العمليات والموارد البيداغوجية المخططة من قبل المربي لفاعل غيره»². وينبّه الدارسون في الحديث عن استراتيجية التعليم إلى ما يأتي³:

- قد لا تناسب استراتيجية التعليم جميع المتعلمين.

¹ - بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي-انجليزي-فرنسي، ص 37.

² - بدر الدين بن تريدي، المرجع السابق، ص 37.

³ - المرجع نفسه، ص 38.

الفصل الثاني: تعلم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللغة الثانية وتعلمها

- الاستعمال المتكرر لاستراتيجية التعليم نفسها قد لا يصبح فعالاً؛ بسبب الإشباع الذي يحصل لدى المتعلمين.
- يجري التخطيط لاستراتيجية التعليم بعد التحليل الدقيق للوضع البيداغوجي المعني.
- تصميم استراتيجية التعليم ينبغي أن يتم قبل مباشرة الوضع البيداغوجي.
- وبناء على ما تقدّم، فالملاحظ أن "الاستراتيجية" في الميدان التربوي تؤكد على مبدأ التخطيط المنسق والمنظم لمختلف العمليات، والأنشطة التي يعتمد عليها المتعلم أو المعلم؛ من أجل تسهيل عملية تعلمه لمختلف المواد الدراسية.
- أما بالنسبة لميدان تعلم اللغة الثانية، فيشير التعريف إلى أن المقصود بالاستراتيجية هو مختلف التقنيات، أو التصرفات والسلوكات، أو المهارات العقلية، أو العمليات التي يتبعها المتعلم في مختلف وضعيات التعلم وظروفه؛ من أجل ضمان تعلم جيد للغة الثانية.
- والملاحظ أن أغلب التعريفات تركز على دور المتعلم في عملية التعلم من خلال سلوكاته، وتصرفاته الملاحظة اتجاه وضعيات المشكلة لمواقف التعلم، وتشير في الوقت نفسه إلى العمليات العقلية التي يستخدمها بشكل واعٍ وبشكل غير واعٍ؛ لإيجاد الحل المناسب، وبالتالي ضمان تعلم جيد.

5- خلاصة:

ختاماً، يمكننا القول: إن تطوير طرائق تدريس اللغات الأجنبية وإتقانها قد بات ضرورياً؛ لمواكبة التقدم التكنولوجي ومتطلباته والتطورات العصرية هذا من جهة، ومعرفة ما يجري حولنا من جهة.

ومن الواضح أن تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية يختلف عن اكتساب اللغة الأم، أو اللغة الأولى من حيث الكيفيات والاستراتيجيات، فنادرًا ما يستطيع

متعلّمو اللغة الثانية، أو اللغات الأجنبية بلوغ نفس الكفاية اللغوية لدى المتكلم الأصلي لتلك اللغة، فاللغة الأولى تُكتسب في وسط طبيعي؛ عفوي وتلقائي، بينما يعمل مُتعلّم اللغة الثانية على القيام بمجهود أكبر لتعلّمها، ومقارنتها بلغته الأولى أو اللغات الثانية.

ومن الجدير بالتسجيل أن أحد الفروق المهمة بين اكتساب اللغة الأولى، وتعلّم اللغة الثانية هو أن عملية اكتساب اللغة الثانية تكون متأثرة باللغات السابقة التي يتقنها المتعلّم، وبين المعارف والخبرات اللغوية السابقة التي تم اكتسابها في اللغة الأولى، والمعارف والخبرات اللغوية اللاحقة التي يود تعلّمها في اللغة الثانية

إن لاكتساب اللغة الأم دوراً فعالاً وبارزاً في تعلّم اللغة الثانية (اللغة الأجنبية) وتعلّمها، خاصة في الجوانب المشتركة بين اللغتين، حينها يكون عاملاً مساعداً في حل كثير من المشكلات التعليمية التي تعترض سبيل متعلّمي اللغة الأجنبية الذين يعيشون في بيئة ثنائية اللغة، خاصة عند بروز ظاهرة التداخل اللغوي الذي عادة ما يواجههم في شتى مراحلهم التعليمية، هذه الظاهرة لم يسلم منها حتى المتقدمون في تعلّم اللغة الأجنبية، الذين قد يتأخرون أو يتقدمون في الاكتساب الجيد للغة الثانية أو الأجنبية، نتيجة تأثرهم من دون شك بالنظام اللغوي لكلا اللغتين، ومشكلات الثنائية اللغة، أو الازدواجية اللغوية.

وهنا تبرز ضرورة حسن اختيار الاستراتيجيات في تعلّم اللغة الثانية؛ لما لها من أهمية في مواجهة الصعوبات التي تعترض متعلّمي اللغة الأجنبية ومعلّمها.

ولذا يمكن القول بأن تقدم المتعلّم في تعلّم اللغة مرتبط بحسن استخدامه لاستراتيجيات تعلّمها. فإذا استخدم الاستراتيجيات المناسبة في ذلك اللغة، فإن ذلك مما يساعد على قلة أخطائه في استخدام اللغة؛ إذ تقاس قدرة المتعلّم وكفاءته في اللغة - في الغالب - بقلة الأخطاء في إنتاجه اللغوي: مشافهة وكتابة. أما إذا عجز المتعلّم، ولم يتمكن من استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتعلّم اللغة، فإن

أخطاءه ستكثر، ويكون ذلك مقياساً لضعفه في استخدام اللغة. ومن ثم يمكن أن نستنتج أن لاستراتيجيات تعلم اللغة المتبعة أثراً في التغلب على الأخطاء اللغوية.

المبحث الثاني

تعلم اللغة الثانية وتعليمها: النظريات، والطرائق، والإستراتيجيات

1-تمهيد

2- نظريات تعلم اللغة

3- تعلم اللغة الثانية

4- طرائق تعلم اللغة الثانية والعوامل المؤثرة في تعلمها

5- استراتيجيات تعلم اللغة الثانية

6- استخدام اللغة الأم وعلاقته بالتداخل اللغوي

7-خلاصة

المبحث الثاني: تعلم اللغة الثانية وتعليمها: النظريات، والطرائق، والإستراتيجيات.

1- تمهيد:

تمثل اللغة الثانية "اللغة الهدف" التي يروم مكتسب اللغة الأولى تعلمها؛ من أجل أن يحقق جملة الأهداف، يأتي في مقدمتها تحقيق التواصل مع الأمم والحضارات الأخرى، ويقتضي تحصيل اللغة الثانية مناهج، وطرائق ووسائل.

يأتي هذا المبحث ليتطرق إلى نظريات تعلم اللغة، وتعلم اللغة الثانية، والعوامل المؤثرة في تعلمها، وبيان طرائق تحصيل الثنائية اللغوية ومراحلها، واستراتيجيات تعلم اللغة الثانية.

2- نظريات تعلم اللغة:

تعددت مذاهب المفكرين والباحثين حول قضية تعلم اللغة، وتشعبت، فظهرت نظريات عدة، نذكر منها: النظرية السلوكية، والنظرية التوليدية التحويلية، والنظرية المعرفية، والنظرية التفاعلية. وسنعرض بإيجاز أهم ما جاءت به تلك النظريات من أفكار في قضية تعلم اللغة.

1-2- النظرية السلوكية: تعدّ السلوكية اتجاها من اتجاهات علم النفس، ظهرت بداياته الأولى في نهاية القرن التاسع عشر ومستهل القرن العشرين على يد العالم الروسي "إيفان بافلوف" Ivan Pavlov بعد ذلك تطور مع علماء آخرين؛ مثل: "إدوارد ثورندايك" Edward Lee Thorndike " و"كلارك إل هال" El, Hull "، و"جون واطسن" John Broadus Watson¹.

¹ - طارق مجاج، نظريات تعلم اللغات وتعليمها، <https://www.alukah.net> ، تاريخ الاطلاع: 27 / 10 / 2021.

وهناك من ذهب إلى أن هذه النظرية (السلوكية) لم تظهر حديثاً مع السلوكيين، وإنما تظهر إرهاباتها في جهود العلامة ابن خلدون (ت727هـ)، وذلك في سياق حديثه عن الملكة اللسانية¹.

ويقوم هذا الاتجاه على دراسة «عمليات التعلم عن طريق السلوك دراسةً موضوعية قابلة للملاحظة والتجريب، وإبعاد كلّ ما هو تجريدي في دراستها؛ أي: ما هو غير قابل للملاحظة والقياس؛ كالوعي أو الحالات الذهنية الداخلية»².

ومعنى هذا أن السلوكيين ذهبوا إلى أن اللغة «مهارة تكتسب كغيرها من المهارات غير اللغوية بشكل آلي بعيد عن تأثير العقل، وحاولوا تفسيرها تفسيراً مادياً قابلاً للملاحظة والمشاهدة، وتفسيراً سلوكياً يحتكم على قانون المثير والاستجابة»³.

وأرجع "سكينر" تفسير اكتساب اللغة إلى عاملين آخرين غير المثير والاستجابة، وهما: المحاولة والخطأ؛ فالسلوك اللغوي من منظوره مثله مثل أي سلوك آخر يمكن التحكم في نتاجه فهو يتعزز ويرتقي بالمكافأة⁴.

ومما سبق يمكننا القول: إن اللغة في منظور السلوكيين تُكتسب بالطريقة نفسها التي تكتسب بها بقية الاستجابات غير اللغوية، وذلك بالمثيرات، والمحاكاة، والتكرار، والتعزيز؛ حيث يقوم الطفل بتحويل الأصوات اللغوية التي يصدرها أثناء المناغاة إلى الشكل الذي هي عليه من أصوات اللغة.

¹ - علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 2010، ص91؛ نقلاً عن: فطرية رحمة النساء، تطبيق كتاب مجموع الشريف على أساس النظرية السلوكية في معهد منبع الصالحين في سوجي منيار كرسيك، رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية، قسم تعليم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، إندونيسيا، 2017، ص36.

² - طارق مجاج، نظريات تعلم اللغات وتعليمها، <https://www.alukah.net>، تاريخ الاطلاع: 27 / 10 / 2021.

³ - عقيلة لعشبي، اكتساب اللغة الأم، مجلة اللغة الأم، جماعة من المؤلفين بجامعة تيزي وزو، دار هوم للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص98.

⁴ - المرجع نفسه، ص99.

2-2- النظرية التوليدية التحويلية: وتُعرف هذه النظرية أيضا بالنظرية الفطرية. وهي تقوم على أعمال الأمريكي "نوم تشومسكي" الذي يعد من أشهر اللسانيين المعاصرين في العالم. ويؤكد "تشومسكي" على أن اللغة هي التي تميز الإنسان عن الحيوان، وأنها غير خاضعة لأي حافز. وهو يعدّها «تنظيما عقليا فريد من نوعه تستمد حقيقتها من حيث إنها أداة للتعبير والتفكير الإنساني الحر»¹.

ويرى أنصار هذه النظرية التي يمكن سُمها أيضا بـ "النظرية العقلية" أن «اللغة عبارة عن قياس، ثم خلق وإبداع؛ إذ يولد الطفل باستعداد فطري لاكتساب اللغة، بحيث تكون له قابلية فيزيولوجية وذهنية لإنشاء اللغة وتوليد عدد لانتهائي من الجمل والتراكيب قياسا على المُثل والأنماط المسموعة»².

والمُتأمل في هذا القول تحيله كل من لفظتي "خلق وإبداع"، وعبارة "توليد عدد لانتهائي من الجمل والتراكيب" إلى بعض خصائص اللغة، ونخص بذلك "الإبداعية في اللغة"، أو ما يعرف بـ "الإنتاجية". وإلى جانب هذه السمة نشير إلى السمات الأخرى للغة الإنسانية التي ذكرها علماء اللغة وهي: الاصطلاحية، والازدواجية، وإمكانية الإشارة إلى البعيد، وإمكانية المراجعة، والتعبير عن اللاحسي، والتوريث الثقافي لا التوريث النوعي³.
وقد نصّ "تشومسكي" على أن اللغة تمتاز بعدة خصائص، أهمها⁴:

¹ - ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 1983، ص 74.

² - لعشبي عقيلة، اكتساب اللغة اللغة الأم، ص100.

³ - ينظر: سالم سليمان الخماش، فقه اللغة، مذكرة للمنتظمين في برنامج البكالوريوس، ص 40-41

⁴ - ينظر: سامي الشريف وأيمن منصور ندا، اللغة الإعلامية - المفاهيم - الأسس - التطبيقات، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح 2004، ص 15-16.

أ) **الازدواجية:** وتعني أن اللغة تضم مستويين: المستوى التركيبي، والمستوى الصوتي. فالمستوى التركيبي يضم المعاني التي تؤلف الجمل في السياق الكلامي (التركيبي)، أما المستوى الصوتي، فيتضمن المنطوقات، والأصوات.

ب) **التحول اللغوي:** يشير إلى قدرة الإنسان على استخدام اللغة للتعبير عن الأشياء والأحداث عبر الأزمنة المختلفة.

ج) **الإبداع اللغوي:** يتيح للأفراد إنتاج عدد غير محدود من الجمل والتركيب اللغوية؛ للتعبير عن الفكر، والمشاعر، والاتجاهات، والمعتقدات... الخ.

د) **الانتقال اللغوي:** يشير إلى عملية انتقال اللغة من جيل إلى آخر، فهي تكتسب وقفا لعملية الارتقاء اللغوي.

ويرى التوليدي "بروان" أن القدرة اللغوية الفطرية في اكتساب اللغة، وحسن أدائها بعد سن معينة، تبدأ في الضمور ابتداء من سن السادسة، وتضمّر نهائيا بعد سن البلوغ، إن اكتساب اللغة يرتبط ارتباطا وثيقا بما يسمى بالمرحلة الحرجة؛ المرحلة التي يكون فيها الجهاز العصبي للطفل (قبل سن السادسة) لينا ومرنا، يمكنه من النطق والكلام بسلامة وطلاقة، فالأطفال الصغار يتعلمون اللغات في مرحلة مبكرة، حتى وإن لم تكن مقصودة، وإنهم يعيشون في جوها حتى يفهموها ويتحكموا في قواعدها وأساليبها¹.

2-3- النظرية المعرفية لجان بياجيه "Jean Piaget": تجدر الإشارة، وصلا بما سبق، إلى أن بعض الدراسات التي اختصت بدراسة موضوع علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية، صنفت الاتجاهات التي عُنيت بدراسة الموضوع صنفين: اتجاهات قديمة، واتجاهات حديثة²، قصرت لفظ الاتجاهات القديمة على الاتجاه السلوكي البنوي، الذي تقدم عرض

¹ - رقية ابليلة، اكتساب اللغة الأولى والثانية، مجلة آفاق علمية، جامعة تامنغست، الجزائر، مج10، ع01، 2018م، ص231.

² - ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيدي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية ((دراسة نظرية تطبيقية))، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، العدد 28، شوال 1420هـ/2000، ص 197 وما بعدها.

وجهات نظره، وخصّت لفظ الاتجاهات الحديثة بـ "مذهب تحليل الأخطاء"¹، و"مذهب الدراسات المورفيمية".

ظهر مذهب الدراسات المورفيمية في نهاية الخمسينيات من القرن العشرين، وهو اتجاه لغوي نفسي عرف بالاتجاه المعرفي، تزعمه "نعوم تشومسكي" الذي انتقد نظرة السلوكيين البنيويين للغة². ويُفهم من هذا أن "تشومسكي" الذي سبق أن عرضنا نظريته "التوليدية التحويلية"، يُشارك هذا الاتجاه بعض الأفكار، فقد أشار القول السابق إلى أنه تزعم هذا الاتجاه (المعرفي)، ويؤيد هذا قول "حفيظة تازروتى": «يتفق بياجي صاحب هذه النظرية [المعرفية] مع تشومسكي في أن اللغة نتاج للذكاء لا نتاج تعلم بالمفهوم السلوكي، وأن هناك فطرية في البناء وفي عمل الذكاء»³.

وعرضت الباحثة عدة أقوال تبسط وجهة نظر "بياجي"، منها قوله: «تتضمن كل المسالك مظهرا فطريا ومظهرا إنسانيا، ولكننا لا نستطيع تحديد حدود كل واحد منهما، ولم أنف يوما وجود شيء فطري في العمل، إذ إننا لم نفلح في تصوير الإنسان البليد ذكيا»⁴. والمتتبع لهذه النظرية وما كُتب حولها يقف على مصطلحات عدة تعكس أفكارها، أو أسسها، ومن تلك المصطلحات:

أ) **التفاعل**: وهو أساس ترتكز عليه النظرية المعرفية يتجسد في طبيعة العلاقة بين الكائن الحي البشري ووسطه، حيث يؤثر فيه، ويتحور عند الاتصال به، بينما يقدم له الوسط أسباب النشاط⁵.

1- مذهب تحليل الأخطاء: اتجاه ظهر في الخمسينيات من القرن العشرين، تأثر في بدايته بالمنهج السلوكي البنيوي، واعتمد عليه منهج التحليل التقابلي، وعرف تطورا في مناهجه في بداية العقد السابع من القرن العشرين بظهور كتاب "أهمية أخطاء المتعلمين" لـ (س. بت كوردر)، ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيدي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية ((دراسة نظرية تطبيقية))، ص206.

2- عبد العزيز بن إبراهيم العصيدي، مرجع سابق، ص214.

3- حفيظة تازروتى، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص65.

4- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

5- المرجع نفسه، ص68-69.

(ب) البناء: أساس ترتكز عليه النظرية المعرفية يعود إلى فعل الكائن الحي، وعلى دوره إلى التكون التدريجي للبنى المعرفية، حيث تتكون المعرفة عن طريق مجموعة من الأفعال في الوسط¹.

(ج) التمثل: آلية تقود إلى التوافق؛ فهو آلية تقتضي إدخال موضوع جديد أو وضعية جديدة في مخطط متوفر لدى الطفل².

(د) التكيف: آلية تقود إلى التوافق؛ وهو عملية تحويل الأنماط الموجودة سلفاً، والتي تسمح بتمثل أحداث لم تكن مفهومة، فهو إجراء يقتضي تعديل أو تحويل مسلك متوفر مسبقاً من أجل تحكم أفضل في موضوع جديد أو وضعية جديدة، أو هو نشاط داخلي لما سبق تمثله، وهو محرك العمل المعرفي³، وبعبارة أخرى، هو نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة التي يعيش فيها، وهو عملية تبنى على عمليتين أساسيتين متكاملتين هما: التمثل والتلاؤم⁴.

(هـ) التوافق: لفظ يراد به الانسجام مع المحيط، وينتج عن آليتي التمثل والتكيف⁵.

(و) التنظيم: نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة⁶.

(ز) سيكما (Schema): هي الفعل البسيط الذي يكون الفرد قادرة على إجرائه حيث يتم من خلال عملية النمو المعرفي، يتطور هذا الفعل البسيط إلى بناء معقد، فسكيما المصّ عند الطفل تتحول إلى سكيما الإمساك بالأشياء إلى سكيما النظر، فالسكيما تعتبر الفعل أو الخطة العقلية⁷.

¹ - حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 69.

² - المرجع نفسه، ص 66 و 67.

³ - المرجع نفسه، ص 66 و 67 وص 68.

⁴ - نبيل عبد الهادي، النمو المعرفي عند الطفل، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2002م، ص 66.

⁵ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁶ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁷ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وتؤكد الدراسات أن هذه النظرية قامت على نتائج وأبحاث ودراسات ميداني علم النفس، وعلم النفس اللغوي، ومن أهم مبادئها الأساسية ما يأتي¹:

(أ) التعلّم مهارة معرفية معقدة تتضمن استعمال أساليب متنوعة للتعامل مع المعلومات للتغلب على محدودية القدرة اللغوية.

(ب) تعلّم لغة ثانية يعني تعلّم المهارة اللازمة لذلك، وهذا يتطلب ممارسة جميع جوانب هذه المهارة حتى تصبح متكاملة كأداء لغوي طلق وسليم إلى أن يصبح الأداء آلياً.

(ج) هناك إعادة ترتيب وتقويم مستمران للتمثيلات الداخلية تتناسب مع تزايد قدرة المتعلّم اللغوية؛ حيث تُرتب التمثيلات اللغوية حسب سهولتها أو صعوبتها.

وذهب "الطاهر لوصيف" إلى أن آلية الاكتساب اللغوي في النظرية المعرفية تماثل آلية الانتحاء عند علماء العربية، وذلك بقوله بأن الانتحاء: «آلية معرفية صرفة يقوم بها الكائن الحي البشري أثناء عملية التعلّم اللغوي، وفقاً للمنظور نفسه الذي تتضمنه النظرية المعرفية البنائية»²، وقوله: «آلية الانتحاء تماثل تماماً آلية الاكتساب اللغوي في حقيقتها النفسية، إن لم تكن هي كما وصفها بعض العلماء وحددوا عناصرها ومكوناتها»³.

ومما سبق يتضح أن «نظرية بياجي من النظريات الهامة في مجال النمو المعرفي والتطور الفكري... قامت على تحديد طبيعة المرحلة الفكرية التي يمر بها التطور الفكري الإنساني، وفقاً لطرق منطقية مترابطة متناسقة مع بعضها، ولا نستطيع فصل مرحلة عن الأخرى...»⁴.

وقد بنى "بياجي" نظريته على «قاعدة تفاعلية، وبذلك أعطى المتعلّم دوراً فعالاً وأساسياً في عملية التعلّم، ومن ثمة أمدّ المهتمين بعملية التعلّم والتعليم بمبادئ هامة تتعلق باختيار

¹ - عقلة محمود الصمادي وفواز محمد عبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعلّمها، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع 54، 1998، ص 167-168.

² - حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 71.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ - عبد الهادي نبيل، النمو المعرفي عند الأطفال، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2006، ص 65.

الأهداف البيداغوجية وتنظيم البرامج الدراسية واختيار المواد للمستويات المدرسية المختلفة»¹. ومن المآخذ التي سُجلت على النظرية المعرفية إقصاؤها للبعد الاجتماعي للغة².

2-4- النظرية التفاعلية الاجتماعية لفيجوتسكي "Vigotsky": نستهل الحديث عن هذه النظرية بأمرين اثنين: أولهما يشبه التنويه الذي جاء في مستهل النظرية المعرفية، نورده حتى نؤكد تعدد النظريات التي اشتغلت على موضوع اكتساب اللغة وتعلمها، وكذا اختلاف الدارسين في تصنيفها. وفي هذا أورد كل من "عقلة محمود الصمادي" و"فواز محمد العبد الحق" أن ميدان اكتساب اللغة وتعلمها سواء كانت الأولى، أو الثانية، أو الأجنبية غني بالنظريات التي تحاول الكشف عن العمليات والاستراتيجيات التي يستعملها متعلمو اللغة، وأشارا إلى أن "لارسن - فريمان ولونغ" ذكر ما يزيد على أربعين منحنى لدراسة اكتساب اللغة وتعليمها، تتراوح ما بين النظرية والنموذج والمنظور والفرضية، أي إنها ليست كلها نظريات يمكن الاعتماد عليها لتفسير ظاهرة الاكتساب والتعلم تفسيراً شمولياً كافياً، وعرضاً ثلاث لتصنيفات هي³:

(أ) النظرية الفطرية: النظريات الفطرية (Nativist Theories): هي النظريات التي تفسر اكتساب اللغة على افتراض توفر موهبة فطرية بيولوجية لدى الإنسان للتعلم وخاصة باللغة⁴.

(ب) النظرية البيئية: النظريات البيئية (Environmental Theories): هي التي تفسر اكتساب اللغة وتعلمها على أنه وليد البيئة والتنشئة الاجتماعية؛ حيث ينكر أصحاب هذه النظرية وجود كوامن فطرية مهمتها اكتساب اللغة، ولكنهم يقولون بأن البيئة والعوامل الخارجية هي التي تشكل السلوك اللغوي للإنسان الذي يولد ولديه استعدادات للتعلم كبقية المخلوقات⁵.

¹ - حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص72.

² - المرجع نفسه، ص73.

³ - عقلة محمود الصمادي وفواز محمد عبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعلمها، ص163-164.

⁴ - المرجع نفسه، ص164.

⁵ - عقلة محمود الصمادي وفواز محمد عبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعلمها، ص 168.

ج) النظرية التفاعلية: النظريات التفاعلية (Interactionist Theories): هي النظريات التي تدمج عوامل البيئية الخارجية بالعوامل الفطرية الداخلية ببعض، لتفسر اكتساب اللغة وتعلّمها، ويعود سبب هذا الدمج إلى تعقد عملية الاكتساب، حيث لا تكفي نظرية واحدة لتفسير اكتساب اللغة¹.

ويتعلق الأمر الثاني بإقصاء البعد الاجتماعي للغة الذي عُدّ مأخذاً من المآخذ التي سُجلت على النظرية المعرفية.

و«إذا كان اكتساب اللغة وتطورها في إطار النظرية المعرفية يتم بفضل المهارات المعرفية، فإن اكتسابها ونموها عند "فيجوتسكي" يتم في إطار تفاعلي اجتماعي»².

وقد قامت جهود "فيجوتسكي" Vigotsky " على فكرة أن تطور الوظائف النفسية العليا كالذاكرة والمنطق والانتباه... إنما هو نتيجة عملية اجتماعية تحدث في إطار التفاعلات، وأن اللغة تتبع مثل هذه الوظائف النفسية، المسار نفسه، فمصدرها هو التفاعل الاجتماعي بين الطفل والشخص الراشد في نظام اتفاقات اجتماعية وثقافية³.

وإذا كانت بعض النظريات ركزت على العوامل الفطرية كالذكاء المتوارث، والقدرات العقلية، فإن "فيجوتسكي" ذهب إلى أن الإمكانيات الفكرية وطرائق التفكير الخاصة بالفرد هي نتاج التفاعل الاجتماعي⁴.

ومن أسس التفاعلية الاجتماعية لـ "فيجوتسكي" القائمة على دراسة النمو عند الطفل، والعلاقة بين اللغة والفكر، ما يأتي⁵:

- التأثير بالفلسفة الماركسية.

¹ - المرجع نفسه، ص 171.

² - حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 74.

³ - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها..

⁴ - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁵ - ينظر: المرجع نفسه، ص 75-77.

- انتقاد مناهج دراسة الفكر البشري السائدة في عصره (السلوكية، الاتجاه العقلي، أفكار بياجي...).

وأهم أطروحات "فيجوتسكي" في نظريته تكمن في أنه «يرى أن التربية اللغوية التي تقدم للطفل في ظروف عادية أو رسمية (المدرسة)، تؤثر بشكل كبير على المستوى المفهومي للفكر، فإذا كانت اللغة المهيمنة على المحيط اللغوي للطفل فقيرة (المحادثات، التواصل...)، فإنها ستحدّ لا محالة من قدرته على التفكير والعكس صحيح»¹.

وجدير بالذكر أن كثيرا من الباحثين قد دعوا إلى نظرية متكاملة تستفيد من إجابيات كل نظرية من تلك النظريات، ومنهم:

- حفيظة تازورتي التي تقول: «إن الانتصار لنظرية من نظريات الاكتساب والتعلم المذكورة سيظل يفتقر إلى الأدلة القاطعة، ولذلك فإننا نرى بأن كل نظرية من النظريات الأربع المذكورة قد تسهم مع الأخرى وبصورة متكاملة في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل»².

- وعقلة "محمد الصمادي" و"فواز محمد العبد الحق" اللذان يقولان: «لا تستطيع نظرية بعينها تفسير ظاهرة اكتساب اللغة وتعلمها تفسيراً شمولياً كافياً»³.

3- تعلم اللغة الثانية:

إن الحديث عن تعلم اللغة الثانية معناه دراسة كيفية تعلم الأفراد للغة الثانية، فقد ذهب كل من "تايف خرما" و"علي حجاج" إلى أن عدم التوصل إلى نتائج مرضية يرجع إلى أن الباحثين ظلوا على سطح المشكلة ولم ينفذوا إلى أعماقها، فالمشكل لا ينحصر في طرف واحد من أطراف العملية التعليمية، لا في المادة التدريسية، ولا في المدرس، ولا في المتعلم، ولا في ظروف التعليم، ولا في المحيط الاجتماعي الذي تجري فيه العملية التعليمية، ولكن

¹ - حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 80.

² - المرجع نفسه، ص 86.

³ - عقلة محمود الصمادي وفواز محمد عبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعلمها، ص 183.

الفصل الثاني: تعلم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللغة الثانية وتعلمها

نتيجة وضع تترابط فيه العوامل جميعها، وأن الدراسة المعمقة تستدعي سبر أغوار كل طرف من هذه الأطراف¹.

والملاحظ أن آراء الدارسين تباينت في كيفية تعلم اللغة الثانية، فمنهم من اكتفى بالوصف فقط (الاكتفاء بالمعالجة النظرية)، ومنهم من قدم وجهات نظر إجرائية عملية، وهي التي تجلت في طرائق التعلم. ومن بين تلك الآراء التي اعتمد أصحابها الوصف تقرير أن هناك ثلاثة أنماط لاكتساب اللغة الثانية، هي²:

أ) نمط اكتساب اللغة الثانية جنبا إلى جنب مع اللغة الأولى.

ب) نمط اكتساب اللغة الثانية بعد اكتساب اللغة الأولى، ولكن بطريقة تلقائية وغير منظمة.

ج) نمط اكتساب اللغة الثانية بعد اكتساب اللغة الأولى، ولكن بواسطة دراسة مقصودة منظمة.

ولئن بدا أن هذا التوصيف نتاج الرصد والبحث والدراسة، لكن المفيد هو البحث في أي الأنماط أجدى لتحصيل اللغة الثانية، ولم لا يكون التفكير في الجمع بين النمط الأول والثالث، فيتم تعليم اللغة الثانية جنبا إلى جنب مع اللغة الأولى مع دراسة مقصودة ومنظمة؟ فقد يحدث أن تجتمع الأنماط الثلاثة في واقع تعليمي معين، فتكتسب اللغة الثانية إلى جنب اللغة الأولى من خلال دراسة مقصودة ومنظمة من قبل الأسرة، أو المجتمع...، وسيأتي بيان أثر ذلك في العوامل المؤثرة في تعلم اللغة.

وقد يحدث خلال الجمع بين تعلم اللغة الثانية واللغة الأولى أن يتعلم المتعلم أمورا بتلقائية، ويمكن القول، أيضا، بأن كل نمط يوحى بحال من الأحوال التي يعيشها المتعلم أو تحيط به، كالمرحلة العمرية، أو المستوى الثقافي والعلمي للوالدين، أو الوضع المادي الجيد، أو استخدام اللغة في الاستعمالات اليومية...

¹ - نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص6.

² - رقية ابليلة، اكتساب اللغة الأولى والثانية، ص240-241.

4- طرائق تعلم اللغة الثانية والعوامل المؤثرة في تعلمها:

4-1- طرائق تعلم اللغة الثانية: يطرح بعض الباحثين طرائق عدة لتعلم اللغة الثانية، ومنهم الباحثة "رقية ابليلة" التي عرضت أربع طرائق يمكن بواسطتها تعلم اللغة الثانية، وهي:

4-1-1- الطريقة الأولى: يمكن للطفل اكتساب اللغة الثانية في مرحلة الطفولة، سواء كانت هذه الحالة تعيش عرضة للغتين في نفس الوقت الذي يبدأ فيه بتعلم الكلام؛ فيكتسب كلا من هاتين اللغتين بدون جهد يذكر، ويمكنه أن يحتفظ بهما منفصلتين، فيتطور لدى الطفل الإحساس في مرحلة مبكرة من عمره بوجود هذين النظامين للغة، وبكونه شخصا ثنائي اللغة. والواقع أن الثنائية اللغوية المكتسبة بهذه الطريقة تتميز بالشمولية؛ لأن الطفل لا يعرف اللغتين بكثافة وعمق.

4-1-2- الطريقة الثانية: تتمثل في حالة الطفل الذي يتعرع، وهو يتحدث بلغة واحدة مع أسرته، ولكن عند دخوله المدرسة تواجهه لغة ثانية، وهي لغة التعليم. وقد تكون لغة المجتمع الذي يعيش فيه، وأمثلة كثيرة عن طريق الاتصال الدائم، والمباشر مع هذه الحالة للأطفال، وأسر المهاجرين في بلد له لغة مختلفة.

4-1-3- الطريقة الثالثة: من طرائق اكتساب الثنائية اللغوية أن يكون من خلال اكتساب لغة ثانية بعد سن الطفولة، وذلك عن طريق الاستعمال الدائم والمباشر لهذه اللغة في المجتمع الذي يتحدثها، والمثال الواضح لهذا هو المهاجر البالغ الذي أقدم على العيش في مجتمع لا يتحدث لغته. والاستعمال في هذه الحالة يكون وسيلة للاتصال.

4-1-4- الطريقة الرابعة: يكون اكتساب الثنائية اللغوية عن طريق الدراسة الأكاديمية لشخص ما في مجتمعه. وهذه الطريقة تهمنا؛ لأنها هي الطريقة المتبعة عادة في اكتساب اللغات الأجنبية، ويتم إدخال اللغة الفرنسية كلغة أجنبية يتم تعليمها وفق برنامج ومحاو داخل الفصل. ولكن للأسف تبقى درجة الإتقان اللغوي في هذه الطريقة محدودة جداً¹.

¹ - رقية ابليلة، اكتساب اللغة الأولى والثانية، ص 241.

- إن هذا الطرح ليس مسلماً به، فهو محل مناقشة من أوجه عدة، نبينها فيما يأتي:
- أولاً: قد يكون الأمر مبالغاً فيه إن قلنا بأنه بهذه الطرائق يصبح الشخص ثنائي اللغة، فالأحرى قولنا: يمكن أن يصبح ثنائي اللغة.
- ثانياً: هناك تداخل في الطرح بين الطريقة (طريقة التعلم) والمرحلة (مرحلة التعلم)، وكيفية التعلم (الظروف المساعدة نحو: الحمام اللغوي، الاحتكاك، الاستعمال أو التواصل...)، والذي يدل على المراحل في الطرح هو (مرحلة الطفولة، حالة الطفل حين يتعرع...) أما الذي يدل على الكيفية (الرافد) أو أوضاع تعلم اللغة الثانية في هذا الطرح هو: الأسرة، المجتمع، المدرسة.
- وقد جاءت الطرائق مضمنة في الطرح، وبعضها شبه مشترك، سواء في المراحل أو في الكيفية. فالمشترك هو ما جاء عن طريقة "الاتصال الدائم مع اللغة المراد تحصيلها"، والطريقة الثانية هي طريقة "الدراسة الأكاديمية".
- 4-2- العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية:** تتنوع العوامل المؤثرة في تعلم اللغة الثانية بين العوامل الذاتية، والعوامل الاجتماعية والثقافية.
- فالعوامل الذاتية يمكن حصرها في:
- 4-2-1- الثقة بالنفس:** عبارة عن تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير، الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته¹.
- 4-2-2- الدافعية:** عبارة عن حالة استثارة تؤثر داخلياً على السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين، فهي القوة المحركة للنشاط الذهني للفرد؛ قصد استجماع كل تركيزه واهتماماته نحو موضوع أو هدف معين أثناء دراسته².
- 4-2-3- الموقف:** موقف المتعلم من اللغة الثانية وأهلها، يؤثر في سرعة اكتسابه لها إلى درجة كبيرة، فإذا كان يكره هذه اللغة وأهلها، فهذا يعيق تعلمها³.

¹ - رقية ابليلة، اكتساب اللغة الأولى والثانية، ص 242.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4-2-4- السن: عامل ذاتي اعتبره بعض الباحثين من المسائل الهامة والمؤثرة في تعلم واكتساب اللغة الثانية، فالطفل، حسبهم، أقدر من البالغ على تعلم اللغة الثانية على أساس عدة افتراضات: الاستعداد بيولوجيا، وميل الطفل إلى التقليد، والجرأة في التجريب، وعدم التخرج من الأخطاء اللغوية...¹.

4-2-5- الجنس: عامل ذاتي في تعلم اللغة، فبعض الدراسات تشير إلى أن الذكور، دائما، أكثر عرضة للتأخر الدراسي أكثر من الإناث، ويرجعون ذلك إلى أن الذكور لديهم صعوبات في القراءة والكتابة أكثر من الإناث.²

أما العوامل الاجتماعية والثقافية فتمثلها الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، وباقي المؤسسات الثقافية الأخرى.

وانطلاقا من هذه العوامل المتنوعة التي بعضها نفسي، وبعضها اجتماعي، يتأكد أنه «لا يمكن عزل العمليات المعرفية عن النفسية، والاجتماعية، ولا الجسمية باعتبار الإنسان كلا متكاملًا؛ وعليه فإن تعلم اللغة أو اكتساب (اللغة الثانية) متداخل مع مؤثرات العوامل الشخصية، والاجتماعية، والبيئة التعليمية، والثقافية»³. ويؤكد هذا ما تقدمت الإشارة إليه من الدعوة إلى نظرية متكاملة لتعلم اللغة الثانية.

5- استراتيجيات تعلم اللغة الثانية:

تقدم التعريف بمصطلح "الاستراتيجية".

ويرى الباحثان "عقلة محمود الصمادي" و"فواز محمد العبد الحق" أن اللفظ في مجال تعلم اللغات الأجنبية يشمل «المدخل والأساليب والأنشطة المقصودة التي يستخدمها متعلمو اللغات الأجنبية؛ لحفظ المعلومات واسترجاعها والاستفادة منها في إنجاح عملية تعلم اللغة، أو جعل التعلم أكثر حيوية ومتعة، أو حل مشكلة في الفهم أو الإنتاج أو الاتصال»⁴.

¹ - رقية ابليلة، اكتساب اللغة الأولى والثانية، ص 242-243.

² - المرجع نفسه، ص 243.

³ - المرجع نفسه، ص 242.

⁴ - عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعلمها، ص 218.

وقد صُنفت الاستراتيجيات ذات العلاقة باكتساب اللغة الثانية وتعلمها عدة تصنيفات، وتباينت وجهت نظر الدارسين لها؛ فعرضت "رقية بليلة" استراتيجيات يمكن القول بأنها تقترب من نظريات التعلم التي سبق عرضها، أو بالأحرى انعكاس أو استثمار لها، وهي¹:

5-1- الاستراتيجيات ما وراءية المعرفة: تركز على التفكير في عمليات التعلم، فهم شروط تيسره وتخطيط نشاطاته؛ لإنجاز تعليمات مع التقويم والتصحيح الذاتي. وتعتبر هذه الاستراتيجية إحدى العمليات التي تميز التلاميذ ذوي الصعوبات عن الذين ليست لديهم صعوبات في التعلم ... وتشمل هذه الاستراتيجية العمليات العقلية الآتية: المبادرة والتخطيط، والانتباه، والتسيير الذاتي، والتعديل الذاتي، وتشخيص المشكلة، والتقويم الذاتي².

5-2- الاستراتيجيات المعرفية: تشمل هذه الاستراتيجية عمليات التفاعل بين المتعلم والمادة العلمية المدرسية³.

5-3- الاستراتيجيات الاجتماعية العاطفية: تتضمن هذه الاستراتيجيات عملية التفاعل مع الآخرين؛ من أجل تسهيل فهم واستيعاب اللغة الهدف، حيث إن كل الدراسات تؤكد أهمية البعد العاطفي للمتعلم من تعلم لغة ثانية، وعلى الأهمية الاجتماعية للغة. وتنبلور استراتيجياتها في: طرح الأسئلة التوضيحية والتفحصية، التعلم التعاوني، تسيير العواطف، وتقليل التوتر⁴.

¹ - رقية بليلة، اكتساب اللغة الأولى والثانية، ص 244-246.

² - المرجع نفسه، ص 245.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁴ - المرجع نفسه، ص 245-246.

وقد قدم "عقلة محمود الصمادي" و"فواز محمد العبد الحق" استراتيجيات تطبيقية عملية، فجعلها ثلاثة أنواع، هي¹: استراتيجيات التعلم²، واستراتيجيات الإنتاج، واستراتيجيات الاتصال، وخصا النوعين الأخيرين بالدراسة، وفيما يأتي بيان النوعين:

5-4- استراتيجية الإنتاج: يراد بها استعمال المتعلم اللغة استعمالاً فاعلاً وناجحاً، مع بذل الحد الأدنى من الجهد، كالتخطيط للحديث، وتبسيطه، وتكراره³.

5-5- استراتيجية الاتصال: ويراد بها الاستعانة ببعض الأساليب، للتغلب على المشكلات التي تحدث أثناء العملية الاتصالية، كالتمثيل، واستعمال الإشارات، وتعابير الوجه، وحركات اليدين، وغير ذلك من الوسائل التي تعين المتحدث على إيصال الرسالة اللغوية، وتعين السامع على فهمها⁴.

5-6- استراتيجية استعمال اللغة⁵: اقترح الباحثان عقلة محمود الصمادي و"فواز محمد العبد الحق" دمج كل من استراتيجيات الإنتاج، واستراتيجيات الاتصال في نوع واحد لتشابههما، ووضعاً صوراً لهذا النوع، نوجزها فيما يأتي:

أ) التحاشي: ويقصد به تجنب المتعلم عنصر من عناصر اللغة الهدف، أو نمط من أنماطها؛ بسبب صعوبته أو تعقيدته. أو هو استراتيجية يلجأ إليها متعلمو اللغات الأجنبية؛ خوفاً من الوقوع في الخطأ. عبد العزيز بن إبراهيم العصيدي، علاقة العلة الأم باكتساب اللغة الثانية⁶.

¹ - عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعلمها، ص 218-219.

² - سبق التطرق إليها في العنصر 3 من المبحث الأول من هذا الفصل.

³ - عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعلمها، ص 219.

⁴ - المرجع نفسه، ص 219.

⁵ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

⁶ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(ب) **التفاوت في الكم:** ويعني نقل المتعلم عادات لغته الأم إلى اللغة الهدف آلياً، أي غير إرادي، فيسمى تدخلاً، ويكون مقصوداً فينظر إليه باعتباره استراتيجية يلجأ إليها المتعلم، تكون مفيدة أحياناً وضارة أحياناً أخرى¹.

(ج) **التفاوت في الكيف:** ويتمثل في اختلاف المتعلمين في نوعية الأنماط التي يستخدمونها في مرحلة معينة من مراحل تعليم اللغة الهدف؛ وذلك بسبب اختلاف لغاتهم الأم².

(د) **المبالغة في الإنتاج:** يراد به مبالغة بعض متعلمي اللغات الأجنبية في استعمال أنماط معينة؛ بسبب تعودهم على أنماط مشابهة لها في لغاتهم الأم³.

(هـ) **التبسيط:** ويعني: لجوء المتعلم إلى استعمال أنماط قصيرة ويسيرة، بدلاً من أنماط طويلة أو معقدة قد يتطلب استعمالها إلماماً بقواعد لم يدرسها، أو لما يصل إلى مرحلة تعلمها بعد⁴.

6- استخدام اللغة الأم وعلاقته بالتداخل اللغوي:

ثار نقاش بين الباحثين حول قضية التداخل اللغوي عند نقل للخبرة اللغوية من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وأثره في تعلم اللغة الثانية، ومع ذلك يؤكد الباحث "ميشال سوان" Michael Swan "على أنه «يتضح من كتابات المتكلمين باللغات المختلفة وجود مشكلات، وصعوبات التعلم في تعلم اللغة الإنجليزية التي ترجع إلى التداخل من لغاتهم الأم»⁵.

إن التداخل اللغوي لم يزل محل اهتمام الباحثين: اللسانيين والتربويين في تناولهم قضية تعليم اللغة الثانية، وهذا واضح في الدراسات التقابلية، وتحليل الأخطاء، فنتائج الدراسات تشير إلى أن «بعض الأخطاء التي يرتكبها الدارسون تعود إلى التداخل اللغوي،

¹ - عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعلمها، ص 221.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، ص 222.

⁴ - المرجع نفسه، ص 223.

⁵ - Michael Swan and Bernard Smith, Learner English , A teachers guide to Interference and other problems, p 5, Cambridge University Press, 1987.

ونقل الخبرة اللغوية من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وهي تحدث نتيجة ضعفهم في اللغة المتعلمة، فينقلون إليها الطباع اللغوية التي حملوها معهم من لغاتهم الأم»¹.

ونقل الخبرات اللغوية من اللغة الأم إلى تعلم اللغة الثانية قد يكون «أمامياً» بأن تؤثر المهارات الموجودة على المهارات الجديدة، وقد يكون العكس، ويسمى «ارتجاعياً». وكل منهما قد يكون سلبياً أو إيجابياً؛ فالإيجابي هو تيسير تعلم مهارة جديدة. وأما السلبي، فهو إعاقة تعلم مهارة جديدة بسبب الاختلاف بين المهارتين»².

إن الانتقال اللغوي في هذا المجال قضية مهمة؛ لأنه يتعلق بظاهرة تأثير اللغة الأم في تعلم اللغات الأخرى، فالمتعلمين يحاولون تسهيل تعلمهم اللغة الثانية معتمدين على معارفهم السابقة في اللغة الأم؛ لذا يمكننا القول: إن استعمال اللغة الأم في المراحل الأولى، خاصة عند تدريس اللغات الأجنبية أمر مشجع، على أن يكون ذلك للمبتدئين. وفي إطار نطاق ضيق ومحدد، كتفسير الأسئلة أو التدريبات؛ وذلك لعدم امتلاك الطفل القدرة على القراءة ومعرفة المطلوب منه.

وربما يواجه هذا الرأي بالاعتراض، بدعوى أنه ليس ضرورياً أن تدخل اللغة الأجنبية في التدريس إلى جانب اللغة الأم.

إن وجهة النظر هذه صحيحة، إذا تم تدريس اللغة الثانية جنباً إلى جنب مع اللغة الأم. ويجب ألا يحدث ذلك إلا بعد أن يمتلك الطفل أساسيات لغته ويستوعب نظامها، وإلا فسيتعرض إلى الضرر نفسياً وذهنياً.

ودراسة التداخل اللغوي لها علاقة بعلم اللغة النفسي؛ لأن فيهما ظاهرة اكتساب لغة ثانية أو أجنبية بجانب اللغة الأم. وتعلم اللغات الأجنبية بجانب اللغة القومية أمر جوهري في

¹ - Roger T Bell , Contrastive Analysis and Error Analysis, An Introduction to Applied Linguistics , Approaches , Methods, in Language Teaching, p171, Abingdon, Billing & Sons Ltd 1981.

² - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م، ص 55.

علم اللغة النفسي؛ إذ إن مجالات البحث في ذلك تختص بالعوامل المختلفة المؤثرة في تعلم اللغات، والتي منها عوامل داخلية، وخارجية، ومساعدة، ومعيقة¹.

ومن الواضح أن بداية تعلم لغة ما من اللغات الأجنبية لا تستغني عن تفكير مزدوج بين لغتين: اللغة الأم، واللغة الهدف. ومما لاحظناه عند معاينتنا لأفراد عينتنا، ويقر به أغلب من اشتغل بتدريس اللغة الأجنبية أن جُلّ متعلميها -خاصة المبتدئين منهم- يفكرون بلغتهم الأم عند محاولة الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم باللغة الأجنبية، خاصة إذا كان هذا السؤال يحتاج إلى قليل من التفكير للإجابة عنه، فتعابيرهم الكتابية باللغة الفرنسية لا تخلو من وجود أنظمة اللغة العربية وصيغها، وتراكيبها التي تتم بصورة عفوية لا تخطيط لها.

ومن الأمور الشائعة في تدريس اللغة الثانية التركيز على دور التداخل في عملية التعلم؛ ذلك أنه من أكثر المصادر وضوحاً في نشوء الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين. ومن الواضح في نظرية التعلم أن المتعلم سوف يستعمل كل ما لديه من خبرات لغوية سابقة للتمكن من تسهيل عمليات تعلم اللغات الثانية. واللغة الأصلية جزء من هذه الخبرات. ويرى "دوغلاس براون Brown Douglas" أنه: «في بعض الأحيان ينتقل أثر تعلم اللغة الأصلية بطريقة سلبية فنقول؛ إن ثمة تداخلاً حصل»².

ويفهم مما ذكر أن التداخل اللغوي هو الظواهر اللغوية الناتجة عن عمل نقل الخبرة، والمعارف اللغوية السابقة في اللغة الأم إلى اللغة الثانية. وإذا كان النقل خاطئاً، فإنه سيؤدي إلى الخروج عن قواعد اللغة، وذلك هو التداخل اللغوي السلبي الذي يحدث بسبب تأثير اللغة الأولى، عندما ينقل المتعلم ملامح وبنيات من لغته الأم، ويسقطها بطريقة آلية على اللغة الثانية، دونما مراعاة لخصوصيات هذه اللغة المنقول إليها (اللغة الهدف).

وهذا هو السبب الأساس في حدوث التداخل السلبي الذي يشوش بشكل كبير على عملية تعلم اللغات الأجنبية؛ فإذا كان التداخل الإيجابي أداة مساعدة لتعلم اللغة الثانية،

¹ - عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، مطبعة جامعة الملك سعود، الرياض، 1982، ص 17.

² - دوغلاس براون، مبادئ تعلم اللغة وتعليمها، ص 145.

فالتداخل السلبي يعتبر عاملاً يعيق تعلم لغة جديدة بسبب اتساع حيز الاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الثانية.

وفي مجال التربية قد يفهم التداخل بانتقال أثر التعلم اللغوي في استخدام المعرفة اللغوية للغة الأم في تعلم اللغات الأجنبية وتعلمها. ويشتمل على انتقال التصنيف اللغوي، وانتقال استراتيجيات إنتاج اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. وقد يكون الانتقال إيجابياً حيث يحسن التعلم، ويرتقى به المتعلم، أو سلبياً، فيعيق تقدمه¹.

7- خلاصة:

وختاماً، يمكن القول بأن اللغة الأولى (اللغة الأم) يتم اكتسابها، حسب النظرية الاجتماعية، من الوسط الذي ترعرع فيه الطفل (الأسرة، البيت)، وحسب ثراء هذا المحيط. أما اللغة الثانية، فتكتسب بالممارسة اللغوية المستمرة ما بين البيت، والشارع، والمدرسة، والاحتكاك الأسري، والعلاقة بين أفراد الأسرة.

أما الجانب المعرفي الذي يشمل القدرات العقلية كالذكاء والإدراك والتفكير، فهو مسرّع لعملية الاكتساب، مع العلم أن كل طفل لديه استعداد فطري لغوي في كلتا اللغتين حتى وإن كانت سلوكاً مكتسباً، حيث يتم اكتساب اللغتين بقدرات مختلفة وأداءات متفاوتة، وذلك بدخوله إلى الصف المدرسي، والسير وفق منهاج معين، حينها يحدث التمايز بين مستوى اللغة الأولى واللغة الثانية، وذلك بظهور الأخطاء اللغوية والتي يجب تحديدها ووصفها معرفة مصادرها عن طريق منهج تحليل الأخطاء الذي يكتسي أهمية بالغة في تعليم اللغات وتعلمها.

¹ - عقلة صمادي وحمدان نصر، أثر تعلم مهارات الاستماع والكتابات التعبيرية باللغة العربية على تعلم المهارات ذاتها باللغة الإنجليزية، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع1، المجلد 15، 1995م، ص229-254.

المبحث الثالث:

منهج تحليل الأخطاء وأهميته في تعليم اللغات وتعلّمها

1- تمهيد

2- المناهج التنظيرية لدراسة الخطأ اللغوي

3- مصادر الأخطاء

4- أهمية منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغات وتعلّمها

5- تحديد الأخطاء ووصفها

6- مراحل تحليل الأخطاء عند اللسانيين المحدثين وأهم أسبابها

7- أهم مداخل تفسير الأخطاء

8- نظرية اللغة الانتقالية

9- خلاصة

المبحث الثالث: منهج تحليل الأخطاء وأهميته في تعليم اللغات وتعلّمها

1- تمهيد:

تُعدّ الأخطاء اللغوية أحد أهم معايير تقييم الكفاية اللغوية عند المتعلم، حتى وإن كانت هذه الأخطاء لا تقدم معياراً مباشراً؛ ولكن دراستها والتعمق فيها تعطي فكرة واضحة عن معرفة المتعلم اللغوية، وتجعلنا على بينة بما يستطيع أن يتعلمه، والمزلق التي يقع فيها؛ بمعنى أن تلك الأخطاء تُعدّ أحد أهم الأسباب الرئيسة التي يُمكن الاعتماد عليها من أجل إيجاد استراتيجية محددة في التعليم، وخصوصاً في تعليم اللغة الأجنبية.

وللإحاطة بموضوع الأخطاء اللغوية؛ وجب التعرف على أهم مناهج تحليل الأخطاء من حيث نشأتها، وأهميتها.

وسنستله بالوقوف على أهمية دراسة منهج تحليل الأخطاء اللغوية، وأنواعها، ومعرفة مستويات تصنيفها، ومصادرها التي يرتكبها متعلمو اللغة الأجنبية، كما سنوضح مراحل تحليل الخطأ اللغوي، الذي يبدأ بمرحلة التعرف على الخطأ، فوصفه، ثم تقديم تفسير علمي له.

2- المناهج النظرية لدراسة الخطأ اللغوي:

تعد هذه المناهج فرعاً من فروع اللسانيات التطبيقية، وقد اهتم بها علماء العرب القدامى، كما اهتم بها اللسانيون المعاصرون في أمريكا وأوروبا الذين يزعمون أن نظرية تحليل الأخطاء هي نتاج حضارتهم الحديثة، ويقولون إن هذه النظرية ظهرت وتأسست في نهاية الستينيات، وبداية السبعينيات من القرن العشرين، وأن مؤسسها هو العالم اللغوي الأمريكي الفرنسي الأصل: "كوردن" "Corder" في كتاباته عن تحليل الأخطاء¹، وهي نتيجة

¹ - ينظر: جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع 7، 2017، ص 151..

جهود طويلة في التصحيح اللغوي في اللسانيات التعليمية، عندما ظهرت الحاجة إلى تعليم اللغات الأجنبية، بظهور كتاب " روبير لادو Robert- Lado " سنة 1957 م بعنوان: "اللسانيات عبر الثقافة" (Linguistics across culture)، ثم تطورت اللسانيات التعليمية في البحث في اللغات القومية بالتركيز على الاختلاف الموجود بين اللغة الأم كلهجة ولغتها الفصحى، التي يبدأ الطفل بتعلّمها ابتداء من السنة السادسة من عمره.

ويعد تحليل الأخطاء عملاً تربوياً مهماً جداً بالنسبة للمعلم، على المعلم أن يقوم به باستمرار دون انقطاع؛ كي يساعده على تقويم طريقته، أو تطويع المادة، أو تعديل الوسط التربوي الذي يعمل فيه، أو الكيفية التي يُدرّس بها أو تغييرها، لكن أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط للمقررات الدراسية، والمقررات العلاجية، وإعادة التعليم، وتدريب المعلمين أثناء العمل¹.

2- 1- مفهوم منهج تحليل الأخطاء:

عرّف "رشدي أحمد طعيمة" الخطأ اللغوي بأنه: "انحراف عما هو مقبول في اللغة حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون باللغة"²، بمعنى أن الخطأ اللغوي هو استخدام المتعلم لعنصر لغوي (صوتي أو صرفي أو نحوي أو دلالي) من اللغة الهدف، بصورة مخالفة لقوانينها؛ وذلك نتيجة لجهله بقوانين اللغة الهدف، أو النقل الخاطئ، أو التعلم الناقص.

¹ - ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص57.

² - رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم الإيسكو، ط1، الرباط، المغرب، 1989م، ص53.

ونتيجة لهذا ظهرت مناهج تهتم بدراسة الخطأ اللغوي وتحليله، باعتباره مرحلة تعليمية لا بد منها؛ لمعرفة تمثيلات المتعلم الخاطئة لتفاديها وتمثلاته الصحيحة لتتميمتها؛ وبالتالي الرفع من مستواه اللغوي.

وقد جاء تعريف منهج تحليل الأخطاء اللغوية، في قاموس (اللغة واللسانيات) بأنه: «منهج لقياس التقدم بتسجيل وتصنيف الأخطاء التي وقع فيها الأفراد أو المجموعات من الدارسين»¹.

ولم يبتعد عن هذا "أحمد شيخ عبد السلام"؛ إذ عرّفه بقوله: «منهج دراسة وتحليل الأخطاء التي صدرت عن متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية؛ من أجل قياس تقدم الدارس في هذه اللغة. ويتم ذلك برصد أخطاء الأفراد والجماعات في المواقف التعليمية، أو الاتصالية العامة، والتدريبات وفق خطوات محددة»².

ومما لا شك فيه، أن منهج تحليل الأخطاء يُعدّ من الوسائل الأساسية المساعدة لمعلمي اللغة الثانية ومتعلميها، سواء أكان ذلك أثناء عمليتي التعليم والتعلم، والتحصيل العلمي، أم أثناء قيام الخبراء المختصين بإعداد المناهج التعليمية أو تعديلها.

2-2- نشأة منهج تحليل الأخطاء وتطوره:.

يُسمى المنهج الذي يدرس الأخطاء "منهج تحليل الأخطاء"، وقد ظهر هذا المنهج في النصف الثاني من ستينيات القرن الماضي، وانتشر في السبعينيات؛ بوصفه أحد مناهج التحليل اللغوي، وبصفة خاصة في مجال تعلم اللغات الثانية وتعليمها؛ إذ يُعدّ تحليل الأخطاء مجاًلاً مهماً في حقل تدريس اللغات الأجنبية وانتشر بظهور علم النفس المعرفي، والقواعد التوليدية التحويلية، ونتيجة للانتقادات الموجهة إلى منهج التحليل التقابلي بين اللغة

¹-Dictionary Of Language And Linguistics Longman Group, Ltd,1985, P96.

²- أحمد شيخ عبد السلام، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، الطبعة الأولى، 2006، ص34.

الأم واللغة الثانية؛ لفرط اعتماده على الافتراض، وتفسير جميع أخطاء المتعلمين في ضوء النقل السلبي من اللغة الأم، وعدم صدق تنبؤات الدراسات التقابلية في بعض المستويات اللغوية، حيث يرى أن دارس اللغة الأجنبية يواجه صعوبة أكبر في تعلم تلك اللغة، إذ كانت وجوه الاختلاف بينها، وبين لغته الأم كثيرة، وجوهرية بينما تتضاءل تلك الصعوبات، إذ ازدادت وجوه الشبه بين اللغتين¹.

وقد استفاد منهج تحليل الأخطاء الحديث من الجهود القديمة والحديثة في معالجة الأخطاء في استخدام اللغات الأصلية والأجنبية. ولم يوجد هذا النوع من الدراسة لدى العرب إلا على نطاق ضيق جداً؛ إذ لا نجد لديهم إلا أعمالاً قليلة، اقتصرَت على مجال تعليم اللغة العربية لغير العرب.

ونظراً للتطورات العلمية الكبرى التي عرفتْها البشرية في النصف الثاني من القرن العشرين؛ حينها أصبحت كل الشعوب مضطرة لتعلم لغات بعضها بعض، وخاصة اللغات العالمية، ونتيجة للحاجة الماسة إلى تعلم اللغات برزت صعوبات تعوق تعلمها والتمكن منها؛ مما أدّى إلى ظهور دراسات خاصة؛ لحل هذه المشكلات اللغوية، والتخلص من الصعوبات التي تحول دون التمكن منها. ومن أهمها تلك الدراسات التي اتخذت من تحليل الأخطاء مجالاً للدراسة والبحث.

وجدير بالذكر أنه قد «كان للعرب سبق في ميدان تحليل اللحن (أي الخطأ اللغوي) وقد وردت عنهم دراسات في تحليل أخطاء مستخدمي اللغة العربية من أهلها ومن غيرهم، وعلى مختلف الطبقات الاجتماعية. وانطلق النحو العربي في نشأته من محاولة معالجة الخطأ في استعمال اللغة العربية»². وكان هدفه وضع مقياس للصواب اللغوي، ولكن

¹ - أحمد شيخ عبد السلام، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، ص76.

² - المرجع نفسه، ص75.

التحليل النحوي لم يتمكن من إيقاف اللحن؛ إذ إن اللحن وليد تغير اللغة، واتساع رقعة استخدامها، وتضاعف أعداد مستخدميها من أفراد الجماعات الإسلامية الجديدة آنذاك، وكانت لكل مجموعة منهم خلفيات لغوية متعددة.

قد تؤثر الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون على الرسالة التي يتلقاها السامع أو القارئ تأثيراً سلبياً، فقد يكون هذا التأثير كبيراً؛ فيحدث خللاً سماعياً بين المرسل والمرسل إليه؛ فلا يُحسن السامع فهم تلك الرسالة، وقد يكون تأثيراً أقل خطورة؛ إذ لا يعوق الاتصال، وإنما تُشوّه تلك الرسالة التي يريد المرسل إبلاغها، فلا يتغير فهم السامع لتلك الرسالة. وبهذا فإن الأخطاء تنقسم من حيث أثرها على العملية الاتصالية إلى أخطاء جزئية، وأخطاء كلية "Global errors".

ويقصد بالأخطاء الكلية تلك الأخطاء التي تؤثر على التنظيم الكلي للجملة، وينتج عنها غموض معنى الكلام، الذي قد يفهم عكس ما أراد المتكلم. ومن أبرز صور الأخطاء الكلية: الخطأ في ترتيب بنية الجملة، أو حذف أدوات الربط، أو سوء استخدامها، أو زيادتها، أو التعميم الخاطئ لقواعد النحو الشائعة على الاستثناءات، أو إيراد صيغ صرفية أو كلمات وظيفية خاطئة للتعبير عن الزمن¹.

إذ أن متعلمي اللغات الأجنبية أو اللغة الثانية غالباً ما يقعون في أنواع عدّة من الأخطاء عند تعلمها، أو عند محاولتهم ممارستها، لكن ذلك لا يعني أننا لا نستطيع أن نجري تحليلاً للأخطاء أثناء تعليم اللغة الأولى، إذ أن المفهوم العلمي للخطأ هو انحراف

¹ - ينظر: محمود إسماعيل صيني والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1986، ص167.

الفرد عن نمط قواعد اللغة الصحيحة، سواء أكان ذلك أثناء تعلّم اللغة الأولى، أو اللغة الثانية¹.

وهذه الأخطاء تدور في إطار زلات اللسان في الحذف والنقل والتكرار، وفي تغيير خطة الكلام، كأن نبدأ تركيباً ثم نعدل عنه إلى تركيب آخر. وأخطاء تعود إلى عوامل في طريقة التعلّم، أو في نقص المعرفة بالنظام اللغوي للغة الهدف. وحري بنا أن نشير إلى أن الخطأ يُقسّم من حيث استخدامه إلى ثلاثة أصناف، وهي: الهفوة، والغلط، والخطأ.

- زلات اللسان "الهفوات" "lapses": ويقصد بها الأخطاء التي تحدث عادة من تردد المتعلّم وما شابه ذلك، كعدم التركيز، أو ضعف الذاكرة، أو الإرهاق أو المرض، أو أسباب نفسية كالتوتر والشك

- الأغلط "mistakes": وهي الناتجة عن إتيان المتعلّم بكلام غير مناسب للموقف اللغوي المعين.

- الأخطاء "errors": ويقصد بها الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث، أو الكاتب قواعد اللغة. وهذا النوع من الأخطاء ينتج عند الاستعمال الخاطئ لقواعد اللغة، أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة؛ مما ينتج عنه ظهور الأخطاء التي تتمثل في الحذف، أو الإضافة بسبب الجهل بالقاعدة².

¹ - ينظر: خالد حسن عبد الله، تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة، ص50.

² - ينظر: محمود إسماعيل صيني والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص140.

وتنقسم الأخطاء في ميدان اللغة إلى قسمين¹: أولهما: أخطاء المقدرة أو الكفاءة "Competence Errors"، وهي الأخطاء الناتجة عن نقص في كفاية المتعلم اللغوية، أي نقص المعرفة بالنظام اللغوي، وهي التي تنتج عن عدم تمكن المتعلم من نظام اللغة الهدف. وثانيهما: أخطاء الأداء "performance Errors"، وهي الأخطاء الأدائية الناتجة عن نقصان في عملية الإنتاج الفعلي في الحديث والكتابة، وإتقان قوالب اللغة الهدف؛ أي: إن المتعلم يعرف نظام اللغة الهدف، لكنه قد يقع في الخطأ لأسباب متعددة، كضعف اتصاله المباشر بالمتحدثين الأصليين.

والمعيار المعتمد للتمييز بين أخطاء المقدرة، وأخطاء الأداء هو أن يعجز المتعلم عادة عن تحديد أخطاء المقدرة نتيجة جهله بنظام اللغة الهدف، ولكن بإمكانه أن يعرف أخطاء الأداء ويصوبها بحكم معرفته الجزئية باللغة الهدف.

وقد تبين لنا في دراسة أخطاء المتعلمين في التعبير الكتابي أن أخطاء المقدرة والكفاءة هي الأكثر شيوعاً خاصة ظاهرة التعريف والتنكير، والتنكير والتأنيث، وهي الأخطاء التي تَعَثَّرُ أكثر المتعلمين في تصويبها.

وتكون هذه الأخطاء ناتجة عن خطأ في استعمال قواعد اللغة بطريقة منتظمة، وليس بطريقة عرضية، ويظهر هذا النوع من الخطأ فيما يأتي²:

أ/ تبسيط المتعلم قواعد اللغة بنفسه: وقد يكون ذلك ناتجاً عن طريقة تدريس غير سليمة. ومثال لهذا النوع: استعمال حالة إعراب واحدة عندما يتطلب الموقف غير ذلك، والسبب أن المتعلم يرى أن في ذلك تبسيطاً للقواعد.

¹ - حسن عثمان عبد الرحيم، تحليل الأخطاء اللغوية لطلاب المركز الإسلامي الإفريقي بالخرطوم، مستوى الثانوي العالي، بحث لنيل دبلوم المعهد، 1981، ص13.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص14.

ب/ تحليل الخاطئ: "false analysis": ومن ذلك أن يتعلم المتعلم جملة: "اشتريت كتاباً"، ثم يقيس على ذلك "اشتريت الكتاباً". وهذا نوع من الأخطاء يكثر في المراحل الأولى من تعلم اللغة، ويمكن التغلب عليه عندما يتقدم المتعلم في معرفة اللغة. ومن الجدير بالذكر أنه لا يوجد حد فاصل يفصل بين هذين الصنفين، وإنما التصنيف يعتمد على القياس الذي يتبعه المصنف نفسه.

3- مصادر الأخطاء:

تُعد مرحلة التعرف على مصادر الأخطاء اللغوية، آخر مرحلة من مراحل تحليل الأخطاء؛ فمعرفة هذه المصادر بالنسبة إلى متعلمي اللغة الأجنبية مهمة للغاية؛ وبذلك يتشكل لدينا فهماً كاملاً لعملية تعلم اللغة الأجنبية، كما تُعد عملية إحصاء جميع الأخطاء والبحث عن مصادرها ومعرفة أسبابها وكيفية حدوثها، من أصعب المراحل على الباحثين؛ فمن هذه الأخطاء أخطاء مرحلية سببها التدخل من اللغة الأم، ومنها ما مبعثه اللغة الهدف نفسها، وبعضها يرجع إلى طبيعة الظروف التعليمية، أو طبيعة المتعلم نفسه واستراتيجياته في التعلم، وتتمثل هذه المصادر في الآتي:

3-1- التداخل اللغوي¹: يُعد التداخل اللغوي مصدراً أساسياً للأخطاء اللغوية، وغالباً يحدث هذا للمتعلمين في مراحل تعلمهم الأولى للغة الثانية أثناء القيام بنقل مكتسباتهم وخبراتهم السابقة من اللغة الأم إلى اللغة الثانية موضوع التعلم؛ لأن إنتاجاتهم اللغوية باللغة الأجنبية سواء أكانت مشافهة أو مكتوبة لا تتماشى مع خبرتهم في لغتهم الأولى، ونتيجة ذلك يقعون في الخطأ.

¹ - مريم جلائي، الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية، مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، طهران، إيران، المجلد 7، العدد 19، ماي 2012، ص 26.

3-2- الأخطاء داخل اللغة "interlingual Errors": ويقصد بها تداخل اللغة الهدف مع نفسها، أي إن الخطأ لا يُعزى إلى تدخل اللغة الأم، بل تعود هذه الأخطاء إلى اللغة الهدف ذاتها، وهي التي تدل على محاولة المتعلم بناء افتراضات حول اللغة الثانية من تجربته المحدودة كما تلقاها في قاعة الدرس، أو للكتاب المقرر، ومن هنا يحدث خطأ مبعثه تداخل اللغة نفسها وصعوبة التفرقة بين أزمستها في ذهن المتعلم الذي تكونت لديه خبرة لغوية لا تعرف مثل هذه التقسيمات.

3-3- أخطاء بين اللغات "interlingual Errors": وهي التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية بسبب تأثير قواعد اللغة الأم التي تختلف تماماً عن قواعد اللغة الهدف. وهي الأخطاء التي تعكس الخصائص العامة لتعلم القاعدة، مثل: التعميم الخاطئ، والتطبيق الناقص للقواعد، وعدم معرفة السياقات التي تنطبق عليها القوانين¹.

3-4- نسج التعلم (Context of Learning): يعّد من مصادر الأخطاء اللغوية، ويقصد به وقوع المتعلم في الخطأ نتيجة استخدامه توضيحاً أو شرحاً غير صائب قدّمه المعلم في درسه، أو استعمال كلمة، أو عبارة خاطئة من الكتاب².

3-5- قواعد (استراتيجيات) الاتصال (Communication Strategies): وهي «قواعد

تتعلق بالاستراتيجيات التي يعتمد عليها المتعلم بطريقة واعية؛ ابتغاء إبلاغ رسالته إلى متلقيه، عندما لا توجد عنده أنماط اللغة الهدف الدقيقة، ومع أنها تشمل عمليات النقل من لغة إلى أخرى، والنقل داخل اللغة الواحدة، وبيئة التعلم، ولكنها تعتبر مصدراً أساسياً للأخطاء اللغوية»³.

¹ - ينظر: ريتشاردز، اتجاه في تحليل الأخطاء لا يعتمد على المنهج التقابلي، نقلاً عن صيني، والأمين، النقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 121.

² - ينظر: مريم جلائي، الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية، ص 27.

³ - المرجع نفسه، ص 23.

وقد اعتنى الباحثون كثيرا في السنوات الأخيرة بدور قواعد الاتصال في تعلم اللغة الثانية، ومن قواعد الاتصال ما يأتي¹:

أ/ الأنماط الجاهزة (Prefabricated Patterns): وتتمثل في أن يستظهر المتعلم مخزونا معيناً من الجمل والعبارات دون أن يتمثل مكوناتها. وهذه الأنماط الجاهزة نراها في كتيبات الجيب التي تضم مئات الجمل بما يناسب كثيرا من المواقف؛ فبعض الأخطاء تقع جراء عملية الاستظهار وتخزين المعلومات.

ب/ إستراتيجية التجنب (Avoidance): ويقصد بها اجتناب بعض المفردات، أو القواعد النحوية عند التعبير عن معنى معين، أي إن المتعلم عندما لا يتذكر مفردة أو قاعدة، فإنه يتجنب استخدامها.

ج/ اللجوء إلى المصدر الأصلي: من قواعد الاتصال الشائعة اللجوء إلى المصدر الأصلي مباشرة، وذلك عن طريق لجوء المتعلم إلى المتحدث الأصلي باللغة المراد تعلمها، وسؤاله عن ما يريد معرفته من تلك اللغة، أو اللجوء إلى البحث عن كلمة في قاموس ثنائي اللغة.

د/ التحول من لغة إلى أخرى (Language Switch): يلجأ المتعلم عند استخدام هذه الإستراتيجية إلى استعمال لغته الأصلية، سواء أكان مخاطبه يفهمها أم لا؛ ظنا منه أن السامع سيفهم كل ما يريد التعبير عنها.

غير أن الأسباب التي تؤدي بالمتعلم للوقوع في الأخطاء ليست بسبب التأثير باللغة الأم والنقل السلبي منها فحسب، وإنما تعود الأخطاء إلى أسباب أخرى، قد تكون المنهاج، أو الكتاب التعليمي، أو تكوين المعلم وطرق تدريسه، أو المتعلم نفسه في أسلوبه أو في استراتيجيات التي يستخدمها لتعلم اللغة.

¹ - ينظر: مريم جلائي، الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية، ص 28.

4- أهمية منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغات وتعلّمها:

إن دراسة الخطأ اللغوي لمتعلم اللغة الثانية يعد جزءاً من البحث في تعلم اللغة، وهو يشبه من حيث طريقة البحث دراسة اكتساب اللغة الأم، فهي تعطينا صورة للتطور اللغوي عند المتعلم، وقد توجهنا إلى معرفة المنحنى الاكتسابي لتعلم اللغة الثانية، إضافة إلى التعرف عن الأخطاء الشائعة في استخدام اللغة.

يُعد الخطأ مصدراً ذا أهمية كبرى في عملية تعلم اللغة، ومصدراً مفيداً للحصول على المعلومات عن الإجراءات التي يتبعها المتعلم في اكتسابه المتدرج للغة. وبمنهج تحليل الأخطاء تتحدد مكامن الصعوبة التي ينبغي معالجتها.

وجميل أن يتعلم المرء من أخطائه، فالوقوع في الخطأ يكاد يكون حتمية لا بُدَّ منها، لكل من أراد أن يتعلم لغة ثانية جديدة بطريقة سليمة. وهذه الأخطاء غالباً ما تكون كثيرة في المراحل الأولى، وهذا أمر طبيعي ووارد، فهذه الأخطاء هي بمنزلة موجه، ومرحلة تثري تجربتنا في الحياة؛ إذ إن عدم إدراك المتعلم لأخطائه هو ما يجعله غير قادر على التفريق بين الصواب والخطأ، ويستفحل ذلك أكثر كلما استمر هذا المتعلم في الوقوع في الأخطاء نفسها دون تصحيحها.

ولمنهج تحليل الأخطاء أهمية كبرى عند معلمي اللغات الأجنبية ومتعلميها؛ فبواسطته نستطيع التعرف على أنواع الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلمون، أثناء تعلمهم للغة الهدف والمشكلات التي تواجههم، خاصة تلك التي تعوق عملية التواصل بين المعلم والمتعلم بمختلف أشكاله، وفي مختلف مقاماته، والتي قد تولد أثراً سلبياً في المتعلم، نفسياً واجتماعياً، إلى جانب تحليلها ومعرفة نسبة شيوعها بين أنواعها على وجه التفصيل. كما أن له فائدة بالغة للمعلمين في فصولهم؛ لأنه يفيدهم بالمواد والاختبارات، التي ينبغي أن تضاف إلى المقررات الدراسية؛ أي الدروس التي تفيد في علاج مشكلات متعلمي اللغة الثانية، ودروس

التقوية لهم؛ تحاشيا للصعوبات التي تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء، والطرائق التي يتوجب سلوكها في علاج المشكلات الواقعية للمتعلمين، كما أنه يهتم بمتابعة ظروفهم النفسية¹.

وكما أن الغرض من أي دراسة أن نستفيد منها، ونطبقها في المجالات التي تتعلق بها، فكذلك تحليل الأخطاء، فإنه يُعطي أهمية بالغة في مجال تعليم اللغة؛ «لأن له غرضاً تربوياً ذا شقين، أحدهما: وقائي؛ للاحتراز عن الأخطاء المحتملة، التي يمكن أن يقع فيها الطلاب شفها وكتابيا وثانيها تربوي وتطبيقي»².

وتجدر الإشارة إلى أن أهمية منهج تحليل الأخطاء لا تنحصر في تحليل أخطاء متعلمي اللغات الأجنبية فحسب، بل يفيد هذا المنهج في تحليل أخطاء أبناء اللغة الأولى في استخدام لغتهم، وبصفة خاصة في ظروف الازدواجية اللغوية بمستوياتها المختلفة حسب ما يقتضيه المقام والحال.

إن الأخطاء اللغوية التي يرتكبها المتعلم أثناء تعلم اللغة الثانية، ولا يمكن لمتعلم الثانية أن يتعلم دون الوقوع في الخطأ أثناء تعلمه، فهي يصعب تفاديها، إذ لا مفر له من الوقوع في الخطأ، سواء أكانت تلك الأخطاء قليلة أم كثيرة، وصغيرة كانت أم كبيرة. بل ربما كان الوقوع في الخطأ جزءاً أساسياً، ومهما من عملية التعلم، فالوقوع في الخطأ أمر طبيعي، وهو يحدث في اكتساب اللغة الأم كذلك، فما بالك في تعلم لغة ثانية؟

¹ - ينظر: أحمد شيخ عبد السلام، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، ص77.

² - عارف كرخي أبو خضير، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1994، ص39.

5- تحديد الأخطاء ووصفها:

هناك من ميّز بين عمليتي وصف الأخطاء وعملية شرحها، فوصف الأخطاء عملية لغوية بحتة صعبة جداً، بينما شرحها عملية لغوية نفسية؛ ولذلك يجب علينا أن نشرح هنا لماذا وكيف وقعت الأخطاء؟ ونحاول أن نجد لها سبباً مقبولاً قدر المستطاع. والأخطاء التي تكون مجالاً للدراسة هي الأخطاء المتعلقة بنظام اللغة: أخطاء قدرة (Compétence)، وأخطاء أداء (Performance). ووصف أخطاء القدرة مهم جداً خاصة في تعليم اللغة الأولى، لكن معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء. والأداء ضربان: أداء إنتاجي، وآخر استقبالي¹.

والأداء الاستقبالي له أخطاؤه؛ لأن المتعلم قد يتلقى كلاماً ما، فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة، وقد يأوي إلى الصمت، وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحاً، أم خاطئاً، إلا إذا أنتج كلاماً. وحين نتمكن من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي، فإن ذلك سيفيد إفادة حقة في الكشف عن طبيعة قدرة التلقي اللغوي عند الإنسان؛ لذلك كله يركز تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري "Expressive" كما يسميه بعضهم².

إن الأخطاء تظهر في المادة اللغوية التي ينتجها المتعلم؛ لأنه ينتجها بأسلوبه الخاص، تعبيراً شفويّاً، أو كتابياً؛ فيظهر مستواه في قوة في التعبير أو ضعفه، فتظهر أخطاؤه الإملائية، والنحوية والصرفية، والتركييبية، والمعجمية وغيرها.

ووصف الأخطاء يجري على كل مستويات الأداء، في: الأصوات، والكتابة، والصرف، والنحو، والدلالة، والأسلوب، وبديهي أن وصف الخطأ يتم في إطار نظام اللغة، بمعنى أن

¹ - ينظر: أحمد شيخ عبد السلام، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، ص 51.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص 52.

خطأ ما إنما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية -مثلاً- ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء، لكنها قد تكون دليلاً قوياً على فقدان قاعدة في نظام اللغة¹، ففي العربية، حين يخطئ متعلم، فيكتب كلمة (كتابة) مصدر "كتب" بهاء (كتابه) إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي؛ لأنه لا يفرق بين التاء "المربوطة" الدالة على التأنيث، والهاء التي هي ضمير. والمتعلم الأجنبي الذي يقول: اشتريت ثلاثة خبز، بدل أن يقول: ثلاث أرغفة، إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي التي تفرق بين ما يستخدم معدوداً، وما يستخدم غير معدود².

6- مراحل تحليل الأخطاء عند اللسانيين المحدثين وأهم أسبابها:

من أجل إحداث دراسة تطبيقية منظمة؛ وجب على مُحلل الأخطاء اللغوية اتباع مراحل محددة أثناء عملية تحليله لأخطاء العناصر اللغوية المتداخلة، مدركاً للخلل الذي يحدث في نظام هذه العناصر أثناء عملية تحليله للخطأ.

وحسب منهج اللسانيين المعاصرين، يكون إجراء تحليل الأخطاء المراحل الآتية:

6-1- التعرف على الخطأ: يقصد به تحديد المواطن التي تتحرف استجابات المتعلمين فيها عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح.

يرى "كوردن" إن التعبير الجيد الصياغة ظاهرياً قد يكون خاطئاً، وهو قد يكون صحيحاً بمحض الصدفة، فالمتعلم لا يعرف كل القواعد، ولكنه بالتخمين العشوائي ربما يأتي بتعبير جيد الصياغة، فإذا كان لا يعرف مثلاً صوغ الجمع؛ أي التمييز بين صيغتي الاسم المفرد، والجمع، فهو يعبر عن معناه تعبيراً صحيحاً نصف الوقت، وربما تعلم بنية ما بصورة كلية

¹ - ينظر: أحمد شيخ عبد السلام، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، ص52

² - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة، ص53.

ويأتي بها في مناسبة، ولكن مع ذلك لا يعرف القواعد المرتبطة بتلك البنية، فكيف لنا أن نحكم على صحة مثل هذا التركيب أو خطئه؟¹.

ومن ناحية أخرى قد يأتي المتعلم بتعبير جيد الصياغة، وشبيه لما يأتي به الناطق الأصلي أو المتكلم المثالي في موقف ما، ولكن حين نضع هذا التعبير في سياقه الذي ورد فيه؛ لا يكون تفسيره مقبولا؛ لذا فإن التعرف على الخطأ يعتمد بصورة أساسا على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها المتعلم وفق ثقافة اللغة التي قيلت بها تلك التعابير؛ لأننا عندما نريد تفسير الأخطاء، لا بد من الرجوع إلى قواعد تلك اللغة، التي يشترط فيها أن تكون قاعدة شاملة، ويكون استعمالها استعمالا شائعا لا استثنائيا، وبعد التفسير لها الدقيق، نستطيع أن نضع لها مناهجا مناسبة، ومراجعا صحيحة.

6-2- توصيف الخطأ وتصنيفه: ويقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة اللغوية التي أخلّ بها المتعلم، وتصنيف الخطأ في الفئة التي ينتمي إليها (صوتي، نحوي، دلالي، إملائي، أسلوبى).

6-3- تفسير الخطأ ومداخله: يقول "كورد": «وصف الخطأ بوجه عام نشاط لغوي، ويعتبر تفسيره مجالا من مجالات علم النفس اللغوي (psycholinguistics)؛ إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفية حدوث الخطأ، ومحاولة إيجاد تفسير للخطأ، وبيان العوامل التي أدت إلى حدوثه، والمصادر التي يعزى إليها»².

وقد لوحظ أن عددا كبيرا من الأخطاء يحمل شباها قريبا من صفات لغة المتعلمين الأولى، بل إن كثيرا من العبارات الخاطئة يمكننا قراءتها وكأنها ترجمة حرفية "من اللغة

¹ - س . ب . كوردر، تحليل الأخطاء، ترجمة، محمود إسماعيل صيني وزميله، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1982، ص 144-145.

² - ينظر: محمود إسماعيل صيني والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 146-147.

الأم". وقد أدت هذه الملاحظة إلى ظهور نظرية النقل (transfer) التي لاقت قبولا واسعا، وهي تقول: إن دارس اللغة الثانية ينقل عند أدائه اللغة الثانية عادات لغته الأم، وفي حالة تشابه أنظمة اللغة الأولى "الأم" لأنظمة اللغة الثانية، يمكننا الكلام عن التسهيل بالنسبة للتعلّم (facilitation)، أما في حالة اختلاف الأنظمة، فهناك تداخل، أو على الأقل هناك مشكلة تعليمية¹.

ويمكننا التعليق على هذه الخطوات الثلاث، بالآتي:

إن التعرف على الخطأ، وتوصيفه، وتفسيره خطوات تعتمد منطقيا على بعضها بعضا، والمعلمون باستطاعتهم التعرف على خطأ ما عند وقوعه، وهم ربما كانوا مخطئين في هذا الزعم، حيث إن المتعلّم قد يأتي بتعبيرات حسنة الصياغة ظاهريا، ولكنها لا تُعبر عن مقاصده التي أرادها منها، ومن الممكن دائما أن نفسر تلك التعبيرات تفسيراً خاطئاً؛ لذلك فإن التعرف على الخطأ يعتمد اعتمادا كبيرا على التفسير الصحيح لمقاصد المتعلم.

ولا يمكن أن يبدأ الباحث الوصف إلا بعد هذا التعرف، ومن الواضح أن أنسب نموذج نظري لوصف الخطأ هو النحو (القواعد) الذي يرمي إلى ربط التركيب الدلالي للجملة بتركيبها السطحي (surface structure) عن طريق مجموعة من القواعد الواضحة. وطالما أننا نرغب في عملية التصحيح، فإنه يحسن بالباحث أن يبين كيف أخفق في إدراك الرسالة المقصودة. أما تفسير الخطأ، فيمكن أن يعتبر مشكلة لغوية؛ أي: تقريرا للطريقة التي خالف بها المتعلم قواعد التطبيق (realization)، أو النطق في اللغة المتعلّمة عند صياغة الجملة؛ أي: إنه تعريف بالقاعدة التي خالفها، أو استبدالها بغيرها، أو تجاهلها. كما يمكن أيضا

¹ - ينظر: خالد حسن عبد الله، تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة، ص40.

الفصل الثاني: تعلّم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللّغة الثانية وتعلّمها

اعتبار التفسير مشكلة لغوية نفسية تتعلق بالأسباب التي أدت بالمتعلّم إلى مخالفة القاعدة في اللغة المتعلمة، أو تجاهله لها¹.

لقد تطرق اللسانيون في أوروبا وأمريكا لاستراتيجيات التعلم، التي تعني أن المتعلم يحاول جاهداً أن يُحَسِّنَ لغته ويُطَوِّرَها مع مرور الزمن؛ ولذلك فهو يُكَوِّنُ جملاً جديدة في اللغة الهدف، وقد تكون هذه الجمل غير صحيحة في اللغة الهدف، وذلك بحذف بعض الحروف، أو العناصر من الكلمة، استسهالاً منه، وظناً أنها معروفة ومفهومة لدى الآخرين، ولهذا نجد اللسانيين الأمريكيين يناقشونها تحت مصطلح "السهولة"؛ وتعني: أن المتعلمين يميلون إلى حذف بعض الحروف من الكلمات في اللغة الأم أو اللغة التي يتعلمونها، ويعتقدون أن هذه الحروف، أو العناصر اللغوية التي حُذِفَت مفهومة، وأنها غير مهمة أو مفيدة².

7- أهم مداخل تفسير الأخطاء:

تُفسر الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون حسب مدخلين، هما: المدخل غير التقابلي، والمدخل التقابلي.

7-1- مدخل غير تقابلي: يعد النقل من اللغة الأصلية للمتعلّم مصدراً من مصادر الصعوبة في تعلّم اللغة الثانية، غير أن هناك عدداً من الأخطاء ناتجة عن الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في تعلّم اللغة، وعن تداخل العناصر داخل اللغة الهدف نفسها، وهذا ما لا يمكن تفسيره عن طريق مدخل تقابلي، بل يكون تبين تلك الأخطاء بمدخل غير

¹ - ينظر: محمود إسماعيل صيني والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 143-144.

² - جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، ص185.

تقابلي، وقد عبّر "جاك ريتشاردز Jack Richard" عن هذا النوع من الأخطاء بأنها داخل اللغة (intralingual errors) وأخطاء تطويرية¹.

والمقصود بأخطاء داخل اللغة أنها أخطاء ترتبط بقواعد اللغة الأصلية نفسها، ولا علاقة لها بطبيعة اللغة الأم، فهي الأخطاء التي تعكس الخصائص العامة لتعلم القاعدة اللغوية، وتسمى تطويرية؛ لأنها تنتج عن التعلم الخاطئ، أو الجزئي للغة الهدف خلال تطور مستوى المتعلم في اكتساب اللغة، وليست ناتجة عن النقل اللغوي. ومن ظواهرها: التعميم الخاطئ (faulty generalization)، والتطبيق الناقص للقواعد، والجهل بقيود تطبيق القاعدة واستثناءاتها، وعدم معرفة السياقات التي تنطبق عليها القوانين².

ويعرف "جاك ريتشاردز" التعميم الخاطئ للقاعدة بأنه «استعمال الاستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة»³، وهذه الاستراتيجيات قد تكون مفيدة للمتعلم في تعلم اللغة الثانية، وقد تكون مضللة له. وهي إما أخطاء المبالغة في التعميم، أو فرط التعميم، أو فرط الاختصار والتبسيط، ويعني بفرط التعميم أن يبالغ المتعلم في تعميم قاعدة معينة على جميع الحالات اللغوية، كأن يبالغ المتعلم في تعميم قاعدة جمع المؤنث السالم، فيفترض أن علامة الجمع تنتهي دائماً بـ(ات)، فيطبقها على كل الكلمات، فيجمع (طفلة) على (طفلات) و(لعبة) على (لعبات)، وأن يجمع في اللغة الفرنسية (chacal) — (chacaux). ومرد هذا النوع من الأخطاء قد يعود إلى سوء التدرّج في تدريس الموضوعات أو سوء عرض الدرس.

¹ - ينظر: محمود إسماعيل صيني والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص212.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص212.

³ - ينظر: المرجع نفسه، ص63.

أما الجهل بقيود القاعدة، فهو أن يطبق المتعلم قاعدة سبق له اكتسابها في سياق جديد لا ينطبق عليها، دون مراعاة استثناءات القاعدة. ومثال ذلك: عدم مراعاة القيود على استخدام أداة التعريف؛ فيضيف أداة التعريف في اسم العلم، نحو: رجع الزيد إلى بيته. أما التطبيق الناقص للقواعد، فهو التحريف عن تطبيق القواعد الصحيحة كما ينبغي، بمعنى أن يأتي الدارس بتركيب لغوية محرفة، ويمثل هذا «التحريف درجة تطور القواعد المطلوبة لأداء جمل مقبولة من الدارس»¹، كالخطأ في المطابقة في الجنس بين الصفة والموصوف، نحو: حديقة الحيوانات في ولايتي كبير وواسع. أو عدم حذف أداة التعريف من المضاف بعد إضافته، نحو: انطلقت من البيتي صباحاً مبكراً².

7-2- المنهج التقابلي (L'analyse contrastive):

المنهج التقابلي هو أحد المناهج التي تهتم بالأخطاء المتوقعة حدوثها من قِبَل متعلمي اللغة الثانية؛ ويُعتمد فيه لتحليل الأخطاء على أساس تقابلي؛ أي إنه يفسر الخطأ الذي يرتكبه المتعلم في استخدامه للغة الهدف بما يقابله في اللغة الأم للمتعلّم؛ حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن اكتساب اللغة الثانية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى (اللغة الأم) التي تَمَّ تعلمها، فعملية استيعاب التراكيب والصيغ التي تشبه تلك الموجودة في اللغة الأولى، يَتِمَّ تعلّمها بسرعة وبسهولة، وتكون هذه التراكيب عاملاً مُيسِّراً لاكتساب اللغة الثانية، وتسمى هذه العملية بالنقل الإيجابي، وأن كل اختلاف في الصيغ والتراكيب تُشكّل عقبة وعاملاً معقداً في سبيل تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية؛ لأنها تصاحب المتعلم أثناء محاولاته التعود على الانتقال من عادات لغته الأم إلى عادات اللغة

¹ - ينظر: محمود إسماعيل صيني والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 64.

² - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المتعلمة، وتكون سبباً لوقوع الأخطاء اللغوية، فينتج المتعلم جمل جديدة من اللغة الأجنبية عبارة عن خليط لغوي يسبق التعلّم الجيد للغة الجديدة، وهذا ما يطلق عليها عملية النقل السلبي أو التداخل بين اللغتين، وبعبارة أخرى فإن اكتساب لغة ثانية مرهون باللغة الأولى، فما هو متشابه أو متماثل بين اللغتين يُكتسب بسهولة وما هو مختلف أو متباين يشكل صعوبة في الاكتساب والتعلّم¹، وعلى إثر القيام بإجراءات التحليل التقابلي، يستطيع المعلم التنبؤ بالأخطاء والصعوبات التي يمكن أن يقع فيها المتعلمون، فيرسم لها الاستراتيجيات الملائمة لها، لينطلق منها؛ لإيجاد حلول ناجعة لمختلف الصعوبات التي يواجهها المتعلم، المتأثية من الاختلافات بين اللغة الأم واللغة الثانية، والتمكن من الفصل بين المفاهيم والمعاني المختلفة بين اللغة الأم واللغة الهدف، أثناء قيامه بعملية التملك اللغوي، وقد افترض أصحاب هذا المنهج أنه بتطبيق هذا التقابل يمكن التنبؤ بالأخطاء المستقبلية التي يرتكبها المتعلمون للغة الأجنبية، وذلك من خلال إحصاء خصائصها المختلفة والمنفردة.

ومما يجب الإشارة إليه أن ظهور منهج التحليل التقابلي جاء كحيلة للتوجه البنوي العام في تعليم اللغات الذي يعتبر أن أكبر العقبات المانعة لاكتساب اللغة الهدف هو تدخل نظام اللغة الأم بجميع أنظمتها الفرعية الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية مع نظام اللغة الهدف، وعلي هذا الأساس فإنّ دراسة كلتا اللغتين دراسة بنيوية سيؤدي إلي تحديد التقابلات اللغوية المختلفة إذا حُصرت وصُنِفَت².

¹ - ينظر: سامية علي موسى، الخطاب السرد في اللغة العربية عند تلاميذ السنة التاسعة أساسي، دراسة تحليلية وصفية لكتابات التلاميذ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2000-2001، ص 125.

² - ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 183.

ونتيجة لانتقادات علماء اللغة الموجهة للتحليل التقابلي الذين يرون بعدم جدواه في علاج الأخطاء اللغوية ولنتائج المحدودة في استخراج الأخطاء وبروز عيوبه بسبب عدم اهتمامه بالعوامل الداخلية والخارجية المعيقة لعملية التعلم، خاصة بعد ما تبين من خلال البحوث العلمية أنّ النقل السلبي من اللغة الأم ليس السبب الوحيد في ارتكاب الأخطاء؛ لأنها قد تكون مرتبطة بأحد عناصر العملية التعليمية/التعلمية (معلم متعلم منهاج) أو بالمحيط المدرسي.

ولهذه الأسباب ظهرت نظريات جديدة في تحليل الأخطاء جاءت نقداً لمنهج التحليل التقابلي، ومغايرة له، استطاعت أن تستفيد بدورها من النظريات التي أفرزتها العلوم المختلفة؛ أطلق عليه منهج "تحليل الأخطاء" التي جاء في الأساس كرد فعل على قصور هذه النظرية.

وبعد أن تعرضنا لكل من منهج تحليل الأخطاء والمنهج التقابلي بإيجابياتهما وسلبياتهما وبسبب النقص الذي لوحظ في جميع المناهج السابقة، كان لابد من ظهور منهج آخر أكثر فاعلية وتطوراً في مناهجه، موظفاً مجالات أخرى لها علاقة بالجانب اللغوي، كالناحية الاجتماعية والناحية النفسية والناحية الثقافية؛ للوصول إلى منهجية ناجعة لتحليل أخطاء لغة المتعلمين، وهذا المنهج الجديد هو "اللغة الانتقالية Interlangue".

8- نظرية اللغة الانتقالية (L'inter langue):

في غضون سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي تطور مفهوم اللغة الانتقالية من خلال عدة تطورات حدثت في مجالات متعددة من البحث حول اكتساب اللغة الثانية، لكن هذه الدراسات والبحوث لم تتطرق إلى هذا الموضوع إلا بطريقة جزئية سطحية.

استعمل مفهوم اللغة الانتقالية خلال فترة السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين نتيجة التطور المستمر الذي عرفه علم النفس وعلم النفس اللغوي، وكذا اللسانيات ومناهج

تعليم اللغة التي تشكل البوتقة التي تتصهر فيها هذه العلوم ونتيجة لاختلاف الرؤى وتباين الأسس النظرية والمقاربات المنهجية¹.

ولقد ظهرت عدة ترجمات ومفاهيم لهذا المصطلح الجديد، فهناك من أسماه باللغة المرحلية، أو اللغة الوسيطة، أو المتوسطة، أو اللغة البينية.

أما مفهومها فقد عرفها الباحث نصر الدين بوحساين بقوله هي: "بناء ذهني يتنامى داخل خلد المتعلم نتيجة لجملة المعطيات المرتبطة باللغة الهدف ومجموع المعطيات المتصلة باللغة الأولى، ثم الفروق الفردية والعناصر المكونة للحالة التعليمية"²، ويرى أنه لا يمكننا أن نتطلع إلى فهم سيرورات تعلم اللغة الثانية إلا إذا انطلقنا من اعتبار لغة من يحمل نفسه على تعلمها ظاهرة تدرس لذاتها، تماما مثلما لا تفهم عملية اكتساب اللغة الأولى، والكيفية التي يتعامل بها الأطفال مع هذه الأخيرة، إلا بالنظر إلى لغة الطفل، باعتبارها ظاهرة جديدة بأن تُدرس في حدّ ذاتها.

ولهذا، يمكن القول بأن اللغة الانتقالية هو ذلك النظام المنفصل ينشأ المتعلّم، والذي يقع في مرحلة وسيطة بين اللغة الأم (اللغة الأولى)، واللغة الهدف (اللغة الثانية)، وبذلك يكون المتعلم قد أوجد لنفسه نظاما لغويا خاصا به لوحده، لا هو بنظام اللغة الأم، وليست هي اللغة الثانية التي يسعى إلى تعلّمها، بل هو نظام هجين بين الاثنين.

ويؤكد الباحث "سمير معزوزن" على الاختلاف الموجود بين أهل الاختصاص في ترجمة مصطلح "اللغة الانتقالية"، وهذا ما يعكس صعوبة ترجمة هذا المصطلح الأجنبي، شأنه في ذلك شأن المصطلحات العلمية الأخرى، فهناك من يطلق عليها

¹ - الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير، ج2، جامعة الجزائر، 1996، ص 361 .

² - نصر الدين بوحساين، مفهوم اللغة الإنتقالية في تعليمية اللغات، دراسات في اللغة والأدب، مجلة التبيين، الجزائر العدد24، 2005، ص41-42.

"اللغة المتوسطة"، وهناك من يترجمها بـ "اللغة المرحلية"، كما ترجمت أيضا بـ "اللغة الوسيطة" أو "البينية".

وسنوظف في دراستنا هذه مصطلح "اللغة الانتقالية"؛ ونراه أنه المصطلح الأنسب لأنه أكثر دقة في التعبير عن مفهومها¹.

ويسمىها "ابن جني" باللغة الثالثة عندما أشار في قوله: «...وكذلك حال قولهم قنط يقنط، إنما هو لغتان تداخلتا. وذلك أن قنط يقنط لغة، وقنط يقنط أخرى، ثم تداخلتا فتركبت لغة ثالثة. فقال من قال قنط: يقنط، ولم يقولوا: قنط يقنط؛ لأن أخذًا إلى لغته لغة غيره قد يجوز أن يقتصر على بعض اللغة التي أضافها إلى لغته دون بعض»².

ومن خلال هذه التعريفات، نستخلص أن اللغة الانتقالية هي هي ذلك النظام اللغوي التي تتشكل عند متعلم لغة أجنبية أثناء استعماله للغة الثانية التي يتعلمها حين محاولته الاحتكاك بعناصر اللغة الهدف، مستعملاً خبراته للبنىات اللغوية التي يملكها من اللغة الأولى من غير أن تكون مطابقة تماما للغة الهدف، مع الإشارة أن هذه اللغة الانتقالية قد تتشكل من لغة المنشأ ولغات أجنبية أخرى مكتسبة إضافة للغة الهدف.

والمتعلم من حقه الخطأ، فإن لم يرتكبها في هذه المرحلة، فإن المنحنى الاكتسابي الطبيعي للغة سوف يعرف تدهورا، وعليه يجب أن تكون نظرتنا إلى الأخطاء التي يرتكبها المتعلم عند محاولة تعلمه للغة الثانية أو الأجنبية مختلفة عن النظرة السابقة من حيث

¹ - سمير معزوزن، أهمية اللغة الانتقالية في تعلم اللغات، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، الجزائر، ع4، 2017، ص52

² - ابن جني، الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، مصر، 1986م، ج1، ص381.

تركيزها على ما ينتجه من أخطاء أثناء تعلمه للغة، بأنها أخطاء طبيعية، وهي ممر إلزامي يسلكه المتعلمين للغة الثانية، فهي المرحلة الوسيطة بين اللغة الأولى، واللغة الهدف قبل الوصول إلى الكفاءة اللازمة فيها، وذلك ما يُنتج لغة انتقالية، قد تختلف قليلاً أو كثيراً عن لغة الناطقين الأصليين باللغة، والتي تتحسن مع الممارسة الدائمة والمنتظمة لها، إلى أن تصبح قريبة من اللغة الهدف؛ ليصل بعد ذلك إلى مستوى يضاهي كفاءة الناطقين الأصليين بها.

لقد أصبحت الاستفادة من نظرية "اللغة الانتقالية" ضرورة ملحة؛ لمعالجة كل معوقات تعلم اللغة الثانية وتعليمها، ويجب أن تمس العملية التعليمية برمتها؛ ذلك أن الاستفادة منها ستساعدنا حتماً في حل كثير من الإشكالات التعليمية.

8-1- خصائص اللغة الانتقالية: تختلف اللغة الانتقالية عن غيرها من اللغات

الطبيعية من حيث الجوهر، والطبيعة في خصائص عدة، ومنها:

أ/ اعتبار اللغة الانتقالية نظاماً، بمعنى أنها تخضع لقوانين وأحكام في كافة مستوياتها، فهي إذاً ليست عشوائية. كما أن نظامها منفصل مستقل بذاته عن اللغة الأولى واللغة الثانية.

ب/ هناك صعوبة - إلى حدّ بعيد - في وضع معايير وقواعد عامة، توصف من خلالها اللغة الانتقالية مقارنة بما يمكن وضعه، بعد التّحري والتّعليل والتّعميم. ومن القواعد تمثل آليات اللغات الطبيعية، ولكن القول بالصعوبة لا يعني البتة التقريبية في الدراسة والاستنباط، إذا ما تعلق الأمر باللغة الانتقالية، فدراستها تخضع

الفصل الثاني: تعلم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللغة الثانية وتعلمها

للمضوابط العلمية الصارمة، وتبقى الدقة في تحديد ملامحها نسبية، نظرا للتغيرات التي تطرأ عليها وعدم ثباتها¹.

ج/ تكونها من مراحل منتظمة²؛ فجميع متعلمي اللغة يمرون بهذه المراحل الواحدة تلو الأخرى.

د/ وجود لغة انتقالية مرهون بوجود لغتين طبيعيتين: اللغة الأولى (ل1) واللغة الثانية (الهدف) (ل2)³.

هـ/ كونها (اللغة الانتقالية) تسبق مرحلة الوصول إلى التمكن الكامل من اللغة الهدف.

و/ «فردية اللغة الانتقالية، وعدم اشتراك جميع أفراد مجتمع معين فيها، أو في جانبها الإجرائي الإنتاجي على الأقل، خلافا للغات الطبيعية التي تمثل أرصدة مستودعة في أذهان الأفراد المشكلين للمجتمعات»⁴.

ز/ كون اللغة الانتقالية في الغالب مرحلة انتقالية لمتعلم اللغة، يمر بها عند تعلمه للغة الثانية، وذلك عندما لا يكون هناك تحجر (fossilization)⁵، لدى متعلم اللغة، في الطريق إلى ما بعدها.

¹ - نصر الدين بوحسان، مفهوم اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات، ص 41.

² - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 201، كما نجد ذلك أيضا لدى ماكلافن، نظريات تعلم اللغة الثانية، ص 122.

³ - يرمز للغة الأولى بالرمز (ل1)، بينما اللغة الثانية أو اللغة الهدف (ل2).

⁴ - نصر الدين بوحسان، مفهوم اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات، ص 41.

⁵ - ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، 2005، ص 95.

ح/ قابليتها للوصف، والتحليل¹، وذلك ناتج من نظاميتها، إلا أن هناك اختلافات بين العلماء في وصف اللغة الانتقالية وتحليلها، وذلك الاختلاف ناشئ من اختلاف نظرتهم لهذه اللغة، حيث ركز "لاري سلينكر Selinker Larry" على الجانب المعرفي، وقال بأن اللغة المتوسطة نَحْوٌ وقتي في هيئة منظومة واحدة تتكون من قواعد لغوية، ينميها المتعلم عن طريق استخدام استراتيجيات معرفية، مثل: النقل المعرفي والتّعميم اللّغوي الزائد وغيرها².

8-2- مكونات اللغة الانتقالية: لا يحدث التعلم إلا إذا توفرت شروط عامة ترتبط في جوهرها بالمتعلم من حيث كيفية اكتسابه للغة الهدف من الوسط التعليمي، وما يفترضه ذلك من إدراك، فمعالجة، ثم تخزين. ومن حيث كيفية إنتاجه لذات اللغة، وما يحتمله ذلك من إعادة توظيف ما تم تخزينه وفق استراتيجيات تخضع بدورها لآليات ذهنية عامة³. وعليه فإن عملية التكوين المعرفي للنظام اللغوي الانتقالي تتمثل في كون المتعلم يتعايش مع نظامين لغويين مختلفين⁴:

- النظام اللغوي الأول: خاص، ويتعلق بلغة المتعلم الخاصة، ويتميز بالتطور والنمو المستمر.

- النظام اللغوي الثاني: يتعلق باللغة موضوع التعلم، ويتميز بالثبات، والاستقرار بالإضافة إلى لغة المنشأ (الأم).

¹ - محمود إسماعيل صيني والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء،، ص 139.

² - ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 98.

³ - ينظر: نصر الدين بوحساين، مفهوم اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات، ص 46.

3-L'interlangue : la langue de l'apprenant / Klaus Vogel ; traduction de Jean-Michel Brohée et- Jean-Paul Confais ,Toulouse : Presses universitaires du Mirail, DL 1995.

الفصل الثاني: تعلّم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللّغة الثانية وتعلّمها

وبين النظامين السابقين روابط قوية؛ لكون النظام اللغوي الخاص بالمتعلم ناتج عن اللغة موضوع التّعلّم أولاً، ونظام لغته الأولى ثانياً، وهذه العلاقة طبيعية. كما أن العلاقة بين نظام اللغة الانتقالية واللغة موضوع التعلّم، تتمثل في اشتراكهما في عدد من القواعد والمقاييس.

وهناك قدر كبير من الشواهد الدالة على أن متعلّمي اللّغة الثانية يشقّون طريقهم عبر عدد من المراحل التطورية؛ فالأخطاء اللغوية هي «انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللغة كما يستعملها الكبار، وذلك في اللغة الأولى، وانحراف متعلم اللغة الأجنبية عن نمط قواعد هذه اللغة»¹.

ويمكن أن نستخلص المراحل العامة للغة الانتقالية من تصنيف "كوردنر" لانتظامية الخطأ، حيث فرق بين ثلاث خطوات مبنية على طبيعة الانتظام ودرجته². وهي:

أ/ المرحلة السابقة للانتظام: وفيها يكون المتعلم جاهلاً بوجود نظام، أو قاعدة معينة في اللّغة الهدف، وتكون أخطاؤه عشوائية، ويكون غير قادر على تصحيح أخطائه.

ب/ مرحلة الانتظام: وتكون خلال هذه المرحلة أخطاء الدارس منتظمة، فحينئذ يكون قد اكتشف قاعدة من نوع ما، ولكنها خاطئة، وإذا كان لا يستطيع أن يصحح أخطاءه، إلا أنه قد يعطي تفسيراً مناسباً للقاعدة التي اتبعها.

ج/ مرحلة ما بعد الانتظام: وفيها نجد المتعلمين - بالطبع - في مراحل مختلفة، فيما يتعلق بأي نظام خاص من أنظمة اللغة، كأن يكونوا - مثلاً - في مرحلة ما

¹ - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 50.

² - محمود إسماعيل صيني والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 148.

الفصل الثاني: تعلّم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللغة الثانية وتعلّمها

قبل الانتظام في نظام العدد، وفي مرحلة الانتظام في الاستعمال الخاطئ للأدوات، وفي مرحلة ما بعد الانتظام في الاستعمال¹.

يرى "براون" Brown أن مراحل تطور اللغة الانتقالية يصعب وصفها في هذه المراحل؛ نظرا لاختلاف المتعلمين في درجة اكتساب اللغة الثانية واستراتيجيتهم في ذلك، ولكنه قسمها إلى أربع مراحل، مستفيدا من بعض أفكار "كوردن" Corder، وهذه المراحل هي على النحو الآتي²:

أ/المرحلة الأولى: تكثُر في هذه المرحلة الأخطاء العشوائية التي تنتج بسبب التخمين والتجريب. وتتميز هذه المرحلة بعدم اطراد المتعلم في إنتاج اللغة.

ب/المرحلة الثانية: في هذه المرحلة يصير عند المتعلم نوعا من السلاسة في إنتاج اللغة، ويبدأ في استيعاب بعض القوانين من نظام لغته الهدف.

ج/المرحلة الثالثة: مرحلة الانتظام، ويُظهر فيها المتعلّم مزيدًا من الليونة في إنتاج اللغة الثانية. وعلى الرغم من أن ذهنه لم يستوعب بعد كل القوانين، فإن إنتاجه اللغوي يتّسم بالانتظام، والاقتراب من نظام اللغة الهدف.

و يكمن الفرق بين هذه المرحلة، والمرحلة السابقة هو أن المتعلم في هذه المرحلة باستطاعته تصحيح أخطاء الأداء وتصويبها من تلقاء نفسه أو من ينبهه إلى ذلك .

د/ المرحلة الرابعة: مرحلة الاستقرار، وفيها تقل أخطاء المتعلم، ويصبح قادرا على التحكم في نظام اللغة الهدف، ويعبر عن المعاني بكل طلاقة، وبدون أي عوائق. ويستطيع المتعلم أن يصحح أخطاءه بنفسه دون أن ينبهه إليها أحد.

¹ - محمود إسماعيل صيني والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 148.

² - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 211.

8-3- مصادر اللغة الانتقالية: من أهم خصائص اللغة الانتقالية أنها من نتاج متعلّم

اللغة، وهذا يعني أنه هو من ينتج النظام اللغوي الخاص باللغة الانتقالية.

أما مصادرها فهي مصادر لغوية ترتبط باللغة الأولى أو اللغة الهدف، وأخرى مصادر ذاتية يكون مصدرها متعلم اللغة نفسه، ومنها¹:

أ/ النقل عن لغة أخرى: ويرتبط هذا النقل باقتباس المتعلم بعض القوانين من لغته الأولى، أو من أي لغة أخرى يعرفها إلى اللغة الثانية. ويمكن أن يكون هذا النقل إيجابيا، كما يمكنه أن يكون سلبيا. فإذا توافق المنقول بين اللغتين في النظام اللغوي للّغتين، كان النقل إيجابيا. أما إذا اختلف المنقول بين اللغتين في النظام اللغوي، فيكون النقل سلبيا.

ب/ النقل داخل اللغة الواحدة (التعميم الزائد): بعد أن يستوعب متعلم اللغة قدرا لا بأس به من اللغة الهدف، يجد نفسه أنه يبالغ في تعميم بعض قوانين اللغة الهدف، وتجدر الإشارة إلى أن المبالغة في التعميم قد تكون إيجابية، كما قد تكون سلبية.

ج/ بيئة التّعلم: تحظى بيئة التعلم (من مناهج تعليمية، ومؤسسات تربوية، وطرائق تعليمية، ومحيط اجتماعي، وغيرها) بدور كبير في تكوين اللغة الانتقالية لمتعلم اللغة. وقد تكون بعض الافتراضات الخاطئة لدى متعلم اللغة عن اللغة الثانية، أو قد يجد صعوبة في تطبيق قاعدة ما، أو غير ذلك مما يُعزى إلى تأثير البيئة الاجتماعية على متعلم اللغة؛ إذ إن المتعلمين يقعون كثيرا في أخطاء ترجع إلى الشّرح الخاطئ للمعلم، أو إلى احتواء الكتاب المقرر بعض التراكيب أو الكلمات الخاطئة، أو إلى استظهار المتعلمين جيدا لنمط ما في التدريبات دون وضعه في سياق مناسب.

¹ - ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 100.

د/ استراتيجيات الاتصال: ونعني بها ما يقوم به متعلم اللغة من عمليات لحل مشكلة من مشكلات الاتصال، كأن لا يستطيع متعلم اللغة التعبير عن مفردة معينة بسبب جهله بها، فتجده يلجأ إلى وصفها، أو تمثيلها ببعض الحركات الدالة عليها، أو تحاشي استعمالها.

هـ- استراتيجيات التّعلّم: تمثل كل المحاولات التي يقوم بها متعلم اللغة لحل مشكلة في التّعلم، مثل: التكرار، والاستنباط، والنقل، وغيرها. وستسهم هذه العمليات في تكوين اللغة الانتقالية لدى متعلم اللغة.

ويكمن الفرق بين النقطتين السابقتين (استراتيجيات التّعلم واستراتيجيات الاتصال) في: أن استراتيجيات التّعلم تتصل بالمدخل، أي: المعالجة، والتخزين، والاسترجاع، بينما تتصل استراتيجيات الاتصال بالمخرج¹.

8-4- أهمية اللغة الانتقالية في تعليم اللغات وتعلّمها:

لقد استطاع مصطلح "اللغة الانتقالية" أن يغير بعض الرؤى في تعليم اللغة الثانية، حيث يقول "ماكلافن": «لقد جعلتنا نظرية اللغة المتوسطة نفكر تفكيراً مختلفاً في عدد من ظواهر اللغة الثانية»². وقد أدت هذه النظرية دوراً مهماً في إبراز المرحلة التي بلغها المتعلم في تعلمه المتدرج للغة الثانية، فالأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم توصف بـ "أخطاء مرحلة اللغة الانتقالية" التي تقترب شيئاً فشيئاً من اللغة الصحيحة، باعتبار أن المتعلم يمر بعدة مراحل في تعلمه، وكل مرحلة ترتبط بالمرحلة السابقة لها واللاحقة بها. وهذا لن يتأتى إلا عن طريق ارتكاب الأخطاء، وتصحيحها، ومحاولة تجنبها.

لقد أصبحت الاستفادة من نظرية "اللغة الانتقالية" في تعليم اللغات وتعلّمها ضرورة ملحة يجب أن تمس العملية التعليمية برمتها؛ فنظرة اللغة الانتقالية للمتعلّم اختلفت عن

¹ - دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 213.

² - ماكلافن، نظريات تعلم اللغة الثانية، ص 131.

النظرة السابقة من حيث التركيز على ما ينتجه المتعلم من أخطاء أثناء تعلمه اللغة. وقد بات من الضروري أن تُبنى المناهج - بمفهومها العام - بناء يتوافق مع التدرج المرحلي للغة الانتقالية التي يمر بها متعلم اللغة، من حيث تقديم بعض العناصر اللغوية، وتأخيرها، بحسب قدرات المتعلمين والفروق الفردية الموجودة بينهم¹.

ولمعلم اللغة، أيضاً، نصيب كبير من هذه النظرية؛ إذ لابد من يكون على وعي تام بأن ما يقع فيه المتعلم من أخطاء، إنّما يمثل نظاماً يتكون من مراحل معينة؛ حتى يتفهم سلوك المتعلمين، ويسهم بشكل فعال في تعلمهم اللغة².

ومما سبق، يجب ألا تكون نظرتنا إلى الأخطاء التي يرتكبها متعلم اللغة الثانية بأنها أخطاء غير طبيعية، بل على العكس من ذلك، فهي أخطاء طبيعية، إن لم يرتكبها المتعلم في هذه المرحلة، فإن ذلك سوف يكون عائلاً له في الاكتساب الطبيعي للغة.

كما عززت لدينا هذه النظرية ضرورة الاستفادة منها؛ لمعالجة معوقات، ومشكلات تعليم اللغة الثانية وتعلّمها؛ ولهذا فإنه أصبح من الضروري أن تتجه الدراسات، والبحوث إلى إجراء دراسات معمقة في اللغة الانتقالية.

9- خلاصة: ان من أهم أسباب تجلي مظاهر الضعف اللغوي على ألسنة الناس، خاصة في الوسط التربوي، ضعف الكفاية اللغوية، ويعود هذا الضعف إلى عدم التركيز على هذا الجانب من عناصر العملية التعليمية الثلاثة، فالمناهج يغلب عليها التخبط، والارتجال والعشوائية في الحذف والإضافة؛ وذلك لغياب النموذج الذي يقوم على فلسفة تربوية منطلقة من الواقع، وإنما أغلبها مستوردة، ما يجعلها بعيدة عن قيم المجتمع وكذا متطلباته، كما أن المعلم يسهم أيضاً في هذا الضعف، بسبب اعتماد طرائق تدريس عقيمة الأفق، وإتباع

¹ - ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص20.

² - ينظر: المرجع نفسه، ص18.

طريقة التلقين، والتحفيز على حساب الممارسة الفعلية التي تكون تطبيقاً حقيقياً للقاعدة اللغوية، وتمكن أو عدم تمكن المتعلم من اكتساب الملكة اللغوية.

ومن جهة أخرى، فإن المتعلم لم يفرض وجوده كمتلق داخل العملية التعليمية، ومشارك فيها، وهذا هو دوره في تفعيل عملية التعلم، فإدماج المعارف والمكتسبات القبلية من الأدوار التي يتولاها المتعلم لا المعلم، كما أن اعتماد أسلوب الحوار والمناقشة الذي يعينه على إنماء تفكيره، وتطوير مهاراته؛ لذا فمن أجل الارتقاء بالكفاية اللغوية يجب العمل على تطوير عناصر العملية التعليمية الثلاثة، والعمل على تكاملها معاً، فاختلال عنصر واحد منها سيسهم بالضرورة في ضعفها جميعاً.

وقد كان لعلماء اللغة العرب القدامى السبق العلمي في تحليل ظاهرة الأخطاء اللغوية؛ حيث أنهم أول من تناولها وتبناها وقام بتحديداتها في الدراسات اللغوية العربية القديمة التي امتدت حتى العصر الحديث، وتميزت مؤلفاتهم وكتاباتهم بالدقة في جمع الأخطاء وتصنيفها وشرحها شرحاً وافياً، كما وضعوا أسس الاختلاف بين اللغة الأم واللغة الثانية، وقاموا بتحديد الصعوبات التي تواجه متعلم اللغة من أجل العمل على التقليل من وجود الأخطاء لديهم. وقد تأثر اللغويون العرب بعلم اللغويات التطبيقية عند الغرب، وخصوصاً بنظرية تحليل الأخطاء التي ظهرت في نهاية الستينيات من القرن الماضي على يد العالم اللغوي الأمريكي الفرنسي الأصل "Corder"، الذي يُرجع ظهور الأخطاء إلى أسباب تطويرية داخل اللغة الهدف، كمنهجية التعليم، والتعود، وطبيعة اللغة المدروسة، والتعميم الزائد، والسهولة، والتجنب، والافتراض الخاطئ، فهو بذلك يعارض نظرية التحليل التقابلي التي أرجعت سبب الأخطاء إلى التداخل بين اللغات، ويقلل من تأثير اللغة الأم في اللغة الهدف في ظاهرة التداخل اللغوي.

الفصل الثالث

دراسة مدونة المتعلمين الكتابية وتحليلها

المبحث الأول: دراسة كتابات المتعلمين باللغة الفرنسية وتحليلها

المبحث الثاني: دراسة تحليلية نقدية لكتابات المتعلمين باللغة الفرنسية

المبحث الثالث: نتائج تحليل مدونة المتعلمين الكتابية

المبحث الأول

دراسة كتابات المتعلمين بالّغة الفرنسيّة وتحليلها

1- تمهيد

2 - منهج الدراسة

3- أدوات البحث

4- خلاصة

المبحث الأول: دراسة كتابات المتعلمين باللغة الفرنسية وتحليلها

1- تمهيد:

تعاني المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة مشاكل جمة؛ كالتراجع الشديد للمستوى التعليمي بصفة عامة، وبصفة أخص عملية تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها، مما جعل تحقيق كفايتها المستهدفة أمرا صعب المنال، فالمتعلمون لا يزالون يجدون صعوبة في التعبير باللغة الأجنبية الأولى (الفرنسية)، فضلا عن التواصل والتحاور بها، ومن بين أهم الكفايات التي تسعى المناهج التعليمية لتحقيقها إكساب المتعلم القدرة على استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً في التواصل مع الآخرين؛ كالسرعة وجودة الإلقاء وحسن التعبير، وتعويد حسن الاستماع والكتابة والقراءة، إلا أن هذه الكفايات تبقى بعيدة المنال لدى أغلب متعلمي المدرسة الجزائرية، التي أصبحت عاجزة عن إيجاد ذلك المتعلم الكفء المتمرس في ظل هذا الوضع المتردي، ومن هنا نطرح السؤال الآتي كيف يمكن للمدرسة أن تصل إلى تجسيد الكفايات المسطرة في مناهج تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها؟ وإلى أي مدى يمكن أن يكون التداخل اللغوي بين اللغة الأم (العربية)، واللغة الثانية مصدراً أساسياً للأخطاء اللغوية لدى متعلمي المرحلة الثانوية؟ وما مظاهر التداخل اللغوي في كتاباتهم التعليمية/ التعلمية ؟

وإلى أي مدى تُسهم الأنظمة التدريسية التعليمية المعتمدة في مؤسسات التعليم في الجزائر في الرفع من مستوى تعليم اللغات الأجنبية في هذا الوضع اللغوي المتأزم؟

2 - منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوضع التداخل اللغوي بين اللغتين الفرنسية والعربية، وذلك لأن هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذه الدراسة، والأكثر ملائمة لطبيعة البحث، فوظيفته تتمثل في وصف ما هو كائن وتفسيره، وتحديد الظروف والعلاقات القائمة بين الوقائع وتحديد الممارسات الشائعة بهدف الكشف عن الظواهر السلبية فيه، وتحليله للاستفادة منه في حل مشكلات تعليم اللغة الفرنسية، فهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية لجمع الحقائق والمعلومات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، لاستخلاص دلالتها، وللوصول إلى تعليمات مقبولة، وإلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة، حيث يعتمد على طابعي التعبير الكيفي في وصف الظاهرة محل الدراسة - وتوضيح خصائصها، والطابع الكمي الذي يوضح مقدار الظاهرة وحجمها، ومدى ارتباطها مع غيرها.

إن جمع البيانات مهم في وصف الظروف التي تعتبر خطوات ضرورية في البحث العلمي، فمجرد وصف ما هو كائن لا يشكل جوهر عملية البحث الوصفي، لذلك فعملية البحث لا تكتمل حتى تُنظّم هذه البيانات وتُحلّل وتُستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمعنى بالنسبة لمشكلة البحث المطروحة.

ويعتبر بحثنا هذا من الدراسات المسحية؛ والمسح الذي سوف نعتمد عليه، يقتصر على عينة تمثل المجتمع التعليمي تمثيلاً إحصائياً صحيحاً من خلال مسح الحقائق والوقائع كما هي، بواسطة معايير مضبوطة ومقاييس مدروسة، مستعملين بعض أدوات البحث كالمقابلة والملاحظة والاستبانة؛ لنحصل على نتائج تكون مرجعاً للمهتمين بالشأن التربوي التعليمي لرسم الخطط المؤدية إلى رفع مستوى التعليم كما وكيفا، وإلى زيادة كفاءة المعلمين وتحسين مردودهم.

3 - أدوات البحث:

انطلاقاً من أهداف البحث المذكورة سابقاً، ومن أجل الإحاطة بكافة الظروف التعليمية/التعليمية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها ولتحقيق هدف الكشف عن أكثر أنواع التداخلات اللغوية في التعبير الكتابي، ولاكتشاف خبايا هذه الظاهرة، والتعامل معها عن قرب، ولغرض جمع المعطيات والبيانات اللازمة، والتأكد من مدى صحة الفرضيات التي وضعناها، استوجب علينا استخدام أدوات البحث التالية:

3-1- عينة الدراسة: وهي المجموعة الجزئية التي سنقوم بتطبيق دراستنا عليها، إذ تتوزع فيها خصائص مجتمع الدراسة الكلي.

تعرف العينة بأنها: « بعض من جميع المجتمع الأصلي، محسوب بطريقة معينة للحصول على معلومات توضح خصائص المجتمع»، فهي جزء ممثل للمبحوثين، يهدف اختيارها إلى الحصول على المعلومات المحققة لأغراض البحث، ومنهجياً تختار العينة - مدار الدراسة- وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد المجتمع الأصلي لعينة البحث محل الدراسة.

ب- تحديد حجم العينة المطلوبة، واختيار عدد كاف ممثل لها تمثيلاً حقيقياً، الذي يختلف حسب نوع عينة على البحث.

ج- وضع مفردات المجتمع الأصلي في قائمة أرقام متسلسلة.

وتشترط الدراسات الميدانية على الباحث أن « يشرح الطريقة التي اختار بها عينته، ومبررات ذلك بالتفصيل» .

3-2- الملاحظة: تُعدّ الملاحظة من الوسائل المهمة لجمع البيانات والمعلومات، فهي من الأساليب التي يستخدمها الباحث لرصد سلوك أفراد عينة الدراسة، يتم فيها الاتصال المباشر مع عينة المجتمع الأصلي؛ لذا فضلنا أن تكون ملاحظتنا للعينة مباشرة وبعلمهم، من خلال حضور عديد من الحصص وعبر فترات زمنية

مقطعة، في كل المستويات المقترحة للدراسة، وتتمثل في مشاهدة مواضيع التعبير الكتابي خاصة وجمع العينات الكتابية والأشكال اللغوية التي تنتجها العينة المستهدفة، وهذا ما ساعد الباحث على فهم الظواهر اللغوية المتعددة أو الذخيرة اللغوية المتوفرة لدى مجتمع الدراسة.

- وافق مدير ثانوية المجاهد احمد التجاني بالبيضاة على حضورنا مع أساتذة اللغة الفرنسية خلال تقديم أنشطة التعبير الكتابي قبل إجراء الاختبارات، والاطلاع على الأجواء الطبيعية للتدريس منذ انطلاق الموسم الدراسي حتى نهايته، وملاحظة المسار التعليمي لأفراد العينة في اللغة الفرنسية، ومعاينة الصعوبات التي يواجهها المعلم والمتعلم على حد سواء، التي قد تكون سببا مباشرا للأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين، وقد لاحظت عند تواجدي في قاعات التدريس أثناء حصص اللغة الفرنسية، أن فئة الإناث كانت أكثر حيوية ونشاطا من فئة الذكور المحبطة؛ وقد يعود ذلك لعدم تمكنهم من امتلاك ناصية هذه اللغة.

- مراقبة المسار التعليمي للمتعلم ومدى التزامه بالنصائح المقدمة له خلال مختلف حصص نشاطات الإدماج والمعالجة التربوية لتفادي استتساخ الأخطاء المرتكبة في موضوع الاختبار الأول، وهل الأخطاء المرتكبة في اختبار الفصل الثاني هي نفسها الواردة في موضوع اختبار الفصل الأول.

- رصد تجليات ومستويات التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية ومحاولة إيجاد تفاسير مناسبة لأخطاء المتعلمين والصعوبات التي تعترض سبيلهم، ومحاولة تقديم بعض الحلول والتقنيات الديداكتيكية للتدريس، التي نراها مناسبة للتقليل من شيوع هذه الأخطاء وتحسين أداء المعلمين ومردودهم التربوي.

- حضور اختبارات اللغة الفرنسية للفصول الدراسية الثلاثة والمقدمة على شكل دراسة نص، إذ يحتوي كل اختبار على أسئلة حول فهم النص، وأسئلة اللغة إضافة

لسؤال يتضمن مطالبة التلاميذ بكتابة موضوع في التعبير الكتابي له صلة وثيقة بالنص المقدم في الاختبار.

- التركيز على دراسة المواضيع المقدمة خلال اختبارات الفصل الأول والثاني والثالث، بحكم أن التلاميذ يولونها عناية أكثر من غيرها وتقادي دراسة الواجبات المنزلية التي تنجز خارج المدرسة؛ لأنها لا تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ، لأننا من خلال فحصنا لبعض الأعمال المنجزة منزلياً؛ لاحظنا لجوء بعض التلاميذ للاستعانة بغيرهم، والنقل الحرفي من بعض الكتب شبه مدرسية والانترنت.

- هذه الاختبارات سيتم تصحيحها فيما بعد من قبل الأساتذة، بعد ذلك سنقوم بحصر الأخطاء موضوع بحثاً، وتحليل التداخلات اللغوية والأخطاء المرتكبة الأكثر انتشاراً في كافة فصول السنة الدراسية، ثم المقارنة بين عدد الأخطاء المرتكبة في كل اختبار.

وبعد الانتهاء من إعادة تصحيح أجوبة الاختبارات الكتابية، قمت بتسجيل الأخطاء اللغوية (الصرفية والنحوية والمعجمية والإملائية) المرتكبة من قبل متعلمي العينة، فعملت على تجميع كل نوع من هذه الأخطاء في قصاصة خاصة به، ثم قمت بإحصائها لمعرفة نسب تواتر الأخطاء في كل مستوى من مستويات اللغة.

وقد استندت البحث ببعض الأساليب المساعدة كالإحصاء، الذي اضطلع بوظيفة وصف البيانات (الإحصاء الوصفي)؛ للوصول إلى الإجابة عن التساؤلات المطروحة، والتحقق من مدى صدق فرضيات البحث، وشملت هذه التقنيات الإحصائية:

1- حساب مجموع التكرارات الخاصة بكل سؤال.

2- حساب النسب المئوية لمعرفة نسبة أفراد العينة الذين اختاروا كل بديل من بدائل أسئلة الاستبانة، وتمّ حسابها بالقانون التالي:

ن 100 x ت

حيث إن "ن" تكرر الإجابات، "ت" مجموع أفراد العينة.

3 - المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على متغيرات الدراسة¹.

3-3-المدونة:

اعتمدت على مدونة مكتوبة لإجراء الدراسة التحليلية، اعتمدت فيها على أجوبة الاختبارات الكتابية الخاصة باللغة الفرنسية للفصول الدراسية الثلاثة التي أجريت بهذه الثانوية- المجاهد امحمد التجاني بالبياضة-على مدار السنة الدراسية لعام (2019/ 2020 م)، حيث تم اختيار فصلين مختلفين من المؤسسة سالفة الذكر، حتى نأخذ عينة تمزج فيها جميع العناصر التي يمكن أن تكون بتباينها واختلافها محور دراستنا، وقد بلغ عدد أوراق إجابات هذه الامتحانات المصححة في التعبير الكتابي والتي اطلعت عليها وتفحصتها؛ أربع مائة وخمسة وخمسون (455) ورقة .

وقد ألغيت البعض منها بسبب:

- عدم وجود فقرة التعبير الكتابي إطلاقا في أوراق بعض التلاميذ.
- اكتفاء بعض التلاميذ بإعادة كتابة السؤال دون تقديم إجابات.
- النقل الحرفي والعشوائي لبعض الجمل المقتبسة من نص الاختبار.
- رداءة الخط الذي يصعب فهمه.

وأحسب أنني من خلال هذا الإجراء يكون بمقدوري الكشف عن أكثر أنواع التداخلات اللغوية (الصرفية، والنحوية، والمعجمية، والإملائية) التي وقع فيها أفراد العينة، وإحصاء مدى تكرارها وشيوعها خلال موسم دراسي كامل، وتحليل بعض نماذج

¹ - سعيد ناصيف: محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها، نماذج لدراسات وبحوث ميدانية-، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1، 1997، ص186.

الأخطاء اللغوية المرتكبة من قبل المتعلمين والناجمة أساساً من التداخل اللغوي، والإحاطة بكافة الظروف التعليمية في التعبير الكتابي، ومعرفة خبايا هذه الظاهرة والتعامل معها عن قرب.

4- خلاصة:

تتتمي هذه الدراسة إلى فئة الدراسات الوصفية التحليلية، المرتبطة بتحليل معطيات الواقع التعليمي واللغوي في ثانويات ولاية الوادي، لتسليط الضوء على جانب مهم من جوانب التعليمية وهو التداخل اللغوي للكشف عن مختلف التداخلات اللغوية بين اللغة العربية واللغة الفرنسية.

وتستمد أهميتها بما توفره من مادة علمية التي يمكن أن تضيفها إلى الحصيلة المعرفية المتاحة حول الموضوع، والمساهمة في إصلاح أوضاع أنظمة التعليم القائمة، وتزداد هذه الأهمية كونها تتعلق بتدريس اللغة الفرنسية والذي يعرف مشاكل وتحديات تتمثل في انخفاض مستوى المتعلمين ونتائجهم الدراسية.

كثيرة هي الأدوات التي تستخدم في الدراسات الميدانية، ولكن أكثرها شيوعاً الاستبانات والمقابلات، ويتم اختيار هذه الأدوات وبناءها على ضوء أسس علمية، وذلك للوصول إلى البيانات المطلوبة لتحقيق أهداف البحث.

وقد استخدمنا هذه الأدوات الأساسية لنجاح الدراسة الميدانية، وذلك تبعاً لطبيعة البحث وأهدافه، وتوجهات الباحث والإمكانات المتاحة، ثم عرضت على بعض المحكمين المتخصصين لمراقبة كيفية بنائها، ومدى ارتباطها بمنهج الدراسة المستخدم.

المبحث الثاني

دراسة تحليلية نقدية لكتابات المتعلمين باللغة الفرنسية

1- تمهيد

2- مظاهر التداخل بين العربية والفرنسية في كتابات المتعلمين

3- خلاصة

المبحث الثاني: دراسة تحليلية نقدية لكتابات المتعلمين باللغة الفرنسية:

1- تمهيد:

لقد اعتمدنا في البحث على المنهج الوصفي، والمنهج الإحصائي لتحليل هذه المدونة . وسنقوم بتطبيق مبادئ نظرية تحليل الأخطاء في كل مرة نتطرق فيها إلى أحد أنواع التداخل، إذ نقوم بتحديد الخطأ واستخراجه، ونتبعها بأمثلة للخطأ نأخذها من نصوص المدونة، ثم نصنفه، ونضع توصيفاً لنوعه (صرفي، تركيب، معجمي، إملائي،...)، ثم نقدم لمحة وجيزة عن القاعدة النحوية التي يجب اتباعها في العربية والفرنسية، ثم نقدم تفسيراً لمقاصد التلاميذ نبين من خلاله موقع الخل، بمقارنة تعابير التلاميذ بالفرنسية بترجمتها إلى العربية التي قد يكون قد انطلق منها المتعلمون، ثم التعليل والتحليل، (أي بيان السبب الذي أوقع التلميذ في الخطأ)، لأن معرفة وتصنيف الأخطاء والكشف عن الأخطاء الشائعة المرتكبة من قبل التلاميذ في كتاباتهم، فوائد كثيرة، فهي تكشف عن الصعوبات التي يتعرض لها التلاميذ أثناء تعلمهم، ومواطن ضعفهم في مراحل الاكتساب، ثم تبرز المفاهيم التي يصعب تعلمها، والتي ينبغي إعادة النظر في كيفية تثبيتها وإرسائها عند المتعلم، أو التي يجب أن يُعتنى بتدريسها أكثر، كما تبين لنا الأسباب المؤدية للخطأ.

2- مظاهر التداخل بين العربية والفرنسية في كتابات المتعلمين:

إن للعلاقة بين اللغة الأم للتعلم، واللغة الأجنبية المراد تعلمها دوراً بارزاً في العملية التعليمية، وذلك من خلال عمليتي التداخل الإيجابي والتداخل السلبي. وتحدث عملية التداخل الإيجابي عندما تكون اللغة الأجنبية واللغة الأم للتعلم من الأسرة اللغوية نفسها، بينما يظهر التداخل السلبي عندما تكون هاتان اللغتان من أسرتين لغويتين مختلفتين. ويمكن للغة الأم أن تُيسر عملية تعلم اللغة الأجنبية، كما يمكن أن تشكل مصدراً لظهور الأخطاء التداخلية في مستويات عدة.

إن عملية تحديد الأخطاء ليست بالأمر السهل؛ ولذلك يجب على الباحث في تحليل الأخطاء أن يكون عالماً باللغة التي يبحث فيها، ويدرسها جيداً؛ لكي لا يُخَطِّئ الصواب، ويُصَوِّب الخطأ.

أن الأخطاء تنقسم إلى قسمين، أولهما الأخطاء الناتجة عن نقص في كفاية المتعلم اللغوية، وثانيهما الأخطاء الناتجة عن الأداء، وعلى هذا تكون أخطاء المقدرة ناتجة عن عدم تمكن المتعلم من نظام اللغة الهدف، أما الأخطاء الأدائية فهي ناتجة عن نقصان في إتقان قواعد اللغة الهدف؛ أي أن المتعلم يعرف نظام اللغة الهدف لكنه قد يقع في الخطأ لأسباب متعددة.

وفي ضوء نتائج تحليل أخطاء عينة البحث، يمكن تصنيف الأخطاء إلى خمسة مستويات لغوية وهي: المستوى الصوتي، المستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى المعجمي الدلالي، والمستوى الإملائي. ويبدو من تحليل الأخطاء أن المتعلمين يواجهون إشكالات كبيرة في المستويين الصرفي، والنحوي، يليه المستوى المعجمي، ثم الصرفي، وأخيراً الإملائي بصرف النظر عن بقية الأخطاء الصوتية.

وتجدر الإشارة إلى وجود صعوبة في تحديد الخطأ وتصنيفه إذا تضمن أكثر من نوع في الخطأ الواحد، كأن يصنف إلى فئتين مثلاً، في مستويين لغويين (نحوي أو صرفي) أو (نحوي أو أسلوبية) أو غير ذلك.

وتتدرج الأخطاء التي وردت في كتابات متعلمي مدونتنا في الأخطاء التالية:

2-1- مظاهر التداخل الصوتي:

بالرغم من أن موضوع البحث لا يُشير إلى دراسة التداخلات الصوتية لدى متعلمي العينة؛ لكن من خلال حضور حصص اللغة الفرنسية في الثانوية المذكورة، شد انتباهنا وجود تداخلات صوتية سواء في لغتهم المنظوقة أو المكتوبة، فقد لاحظنا أن المتعلمين مازالوا يجدون صعوبات متعددة في نطق بعض الأصوات والألفاظ، منها على سبيل المثال الخطأ الفونيتيكي الذي لا يغير محتوى الرسالة "كأن ينطق المتعلم /اللام/ مفخمة أو مرققة عند لفظ الجلالة "الله"، والخلط بين الحرفين P المفخم و B المرقق في كلمة "Problème"،

والسبب في ذلك يعود غالبا إلى وجود إلا حرف الباء B المرقق وليس P المفخم في اللغة العربية.

أيضاً هناك الخطأ الفونيمي الذي يغير في معنى الكلمة، مثل أن ينطق المتعلم في اللغة العربية كلمة /تمر/ طمر/ أو أن يخلط المتعلم في اللغة الفرنسية في نطق بعض الحروف مثل (S و Z)، و (F و v)، و (i و é)؛ الناتج من تأثير اللسان العربي أو اللهجة العامية، فمثلاً نراهم يلفظون عبارة "Il est six heures"، فرغم أنهم يقومون بالوصل والربط بين كلمتي six و heures، ولكنهم يلفظونها S بدل Z، وينطقون كلمة "oasis" بحرف S عوض Z، ونفس الحالة لكلمة /Case/ إذ ينطقونها /casse/.

* أمثلة من التداخلات الصوتية

*.... dans la production de tricité. / ...l'électricité

*Les risoux socioux. / ... Les réseaux sociaux

*Il est imposible de faire une coumparizon. / ...impossible de faire une comparaison.

*Les bons soufenirs. /souvenirs.

*proviter de chaque occasion. / ... profiter de chaque occasion

2-2- مظاهر التداخل الصرفي:

الأخطاء الصرفية تعني ما يعتري بنية الكلمة ولواحقها من تغيير في مصادرها، وكذلك ظاهرة الخلط في استعمال الضمائر، والأفعال المساعدة، وعدم القدرة على الاستعمال الأنسب للأزمنة خاصة المركبة منها المناسبة لسياق الجملة. وكذلك صعوبة اختيار فعل الكينونة "etre" وفعل الملكية "avoir"، واستخدامهما في الأزمنة المركبة.

2-2-1- أخطاء تداخلية صرفية في التعبيرات الكتابية لبعض التلاميذ:

عند حضورنا لبعض الحصص الدراسية، صادفتنا حالات عدّة لم يستطع المتعلمون فيها حسن توظيف الأفعال المساعدة، فهم يجهلون كيفية استخدام فعل الكينونة وفعل الملكية، كونه لا يوجد لهما مرادف قار في لغتهم الأم، فعوض أن

يستعمل فعل الملكية (avoir)، استعمل بعض التلاميذ فعل الكينونة (être) في هذه الجملة قياسا على اللغة العربية في العبارة التالية: Je suis faim.

فهو لم يقل J'ai faim؛ لأن ترجمتها الحرفية إلى العربية: عندي جوع. وهو يقصد أنا جائع، لأنه يجهل لفظ: (affamé/adjectif)؛ ليقول: Je suis affamé.

ومن هذا، فإننا اكتشفنا بعض الأخطاء القريبة من هذا التحليل، أين يخلط المتعلم فيها بين استعمال فعل الملكية وفعل الكينونة من خلال أثر اللغة العربية في تعبيره.

2-2-2- تكوين جمل دون إدراج أي فعل مساعد في الجمل التالية:

قياسا على الجملة العربية الأنترنت وسيلة مهمة . L'internet** un moyen utile *

*L'internet**important dans la vie/L'internet est important dans la vie

*Le professeur nous dit qu'il** malade

*Le journaliste montre que Zidane **un grand joueur.

فنلاحظ أن التلميذ استغنى عن استعمال الأفعال المساعدة اعتقادا منه بعدم جدواها كما هو الحال في الجمل العربية، حيث لا أثر لأي فعل في هذه الجمل التي يصفها النحويون بالاسمية.

ولقد وقفنا على مجموعة كبيرة من الأخطاء الأخرى من هذا الصنف التي تظهر مدى تأثر كتابات المتعلمين باللغة الأولى؛ وهي كثيرة الشيوخ على مدى الفصول الدراسية الثلاثة التي تابعتها.

2-2-3- صعوبة تكوين جمل مبنية للمجهول: يمكن أن نُصيغ جملة المبني للمجهول في

اللغة العربية الفصحى بفروق تحريكية تتم على مستوى الفعل، وذلك بضم أول الفعل وكسر أو سكون ثانه، علاوة على استعمال متمم أو مكمل للفاعل (complement d'agent) .

أما في اللغة الفرنسية؛ فإن الانتقال من المعلوم إلى المجهول صعب جدا بالنسبة للمتعلمين وبعض المتكلمين بهذه اللغة، خاصة في الأزمنة المركبة أين يتوجب استعمال فعل الكينونة

(être) في جميع الحالات، وما يتبعه من تغيير لزمن الفعل وبنيته، ويتفاهم الأمر أكثر إذا كان زمن الفعل زمناً مركباً في الجملة المبنية للمعلوم.

*L'expérience ** fait par les chercheurs.

*L'expérience est faite par les chercheurs.

2-2-4- عدم القدرة على استعمال الأزمنة المناسبة: الأزمنة المستعملة في اللغة

الفرنسية تختلف اختلافاً بيناً على مثيلاتها الموجودة في اللغة العربية، ففي الفرنسية نجد عدة صيغ للماضي والحاضر، والمستقبل: البسيط منها والمركب، بالصيغ المختلفة، وهو ما ينجم عنه صعوبة كبيرة في اختيار الزمن المناسب واستعماله في شتى المواقف الاتصالية لدى شريحة كبيرة من المتعلمين في مستويات عليا، فما بالك بالمستويات الدنيا.

*Quand je suis au bac/....serai

*La semaine passée ,l'école organise une campagne de plantation./a organisé.

ويجب أن نشير هنا أن التلميذ يجد صعوبة في استعمال صيغ الارتباط (subjonctif)، ولا يدري أن لأفعال هذه الصيغ تصريفاً خاصاً يميزها عن تصريف الأفعال في الصيغ الإخبارية الأخرى، وهو ما لا يجده في اللغة العربية، فيترجمها دون أن ينتبه لشروط هذه الصيغ في الفرنسية. هذه الصعوبات ناتجة عن عدم معرفة المتعلم بوظيفة الفعل، فهو يخلط وبصورة كبيرة بين استعمال ال l'indicatif و le subjonctif وخاصة أن هذه الأنماط لا يوجد لها مرادف في اللغة العربية، فالخلط بين النمطين لا يعود إلى جهل التلميذ بتصريف le Subjonctif أو l'indicatif، واللذان قد يحفظهما عن ظهر قلب؛ وإنما إلى عدم القدرة على التمييز بين النمطين .

إن استعمال le subjonctif يكون أصعب من l'indicatif للمتعلمين الذين ليس لديهم في لغتهم الأم أشكال مساوية لهذين النمطين، وبالتالي فهم غير قادرين على التمييز بين الحدث المنجز حقيقياً، والحدث المتمنى إنجازه أو حدوثه.

كما يصعب على التلاميذ التمييز بين حرف الجر " pour " والرابطة " pour que " نظراً لوجود شكل واحد لها في اللغة العربية، فهي تسبب على الدوام مشكلات للمتعلمين

المتوسطين والمتقدمين منهم، على الرغم من أننا لسنا متأكدين ما إذا كان ذلك بسبب عدم تدريسهم بشكل كافٍ في الفصول الدراسية، أو لصعوبة إتقانها، بغض النظر عن الصعوبات الموضوعية الأخرى.

ومثال ذلك: *....pour que tu vas avec moi....

وهو لا يدري أنها تكتب هكذا: *Pour que tu ailles avec....

أو يجب أن أنجز واجباتي قبل النوم.

*Il faut que je fais mes devoirs avant de dormir

ولأنه يترجمها مباشرة من ذهنه إلى العربية التي لا يختلف تصريف الأفعال فيها بهذه الصيغ، فإنه لا يكتبها هكذا:

*Il faut que je fasse mes devoirs avant de dormir

*Je prépare bien mes leçons pour j'ai de bonnes notes

*Je prépare bien mes leçons pour que j'aie de bonnes notes

و لتذليل هذه الصعوبات للمتعلمين؛ ينبغي شرح القواعد المتعلقة بالمعنى أو الوظيفة عن طريق المعنى، فيمكن ربط le subjonctif بالتعبيرات التي تدل على الرغبة le désir أو الإرادة le vouloir أو الشك le doute أو أي شيء لم يتحقق، ومقارنته بعد ذلك بصيغة l'indicatif الذي يستعمل للتعبير عن أشياء تحققت.

وأخيراً، لاحظنا أن هذه الأخطاء اللغوية ظهرت بكثرة في بداية السنة الدراسية، ثم بدأت بعد ذلك في التناقص بصورة طفيفة، لأنه كلما تقدم مستوى المتعلم، وزادت درجة تعرضه لهذه اللغة قلت الأخطاء، وهذا شيء طبيعي، إلى أن يتم التخلص منها تدريجياً.

2-2-5-الضمير العيني: يختلف استعمال الضمير العيني في اللغة الفرنسية عن

مقابله في اللغة العربية؛ إذ لا نجدها معزولة، ولكنها تأتي مضافة لفعل أو لحرف جر. ونتيجة لعملية النقل من اللغة الأم؛ يرتكب التلاميذ أخطاء عند استخدام الضمير الفاعل عند كتابة الجملة الفرنسية، مما يحدث أخطاء وخطأ نحويًا مزعجًا خاصة عند استعمالهم لصفات الملكية وضمائرها.

وعند استعمال الضمير الفاعل، يقوم التلميذ بالتأكيد على الفاعل مرتين في قوله:

*Moi, je travaille

*J'entends – le

فنجذ مثلاً: أنا أسمع

*Je parle à lui

أنا أتكلم معه

إن هذه الضمائر المنفصلة أو المضافة في اللغة الفرنسية تتنوع حسب الجنس والعدد (مفرد، مثني، جمع)، ولكنها لا تتنوع حسب الوظيفة. ويعتبر ذلك مصدراً لكثير من الأخطاء التداخلية المتكررة يومياً في حجات الدراسة:

* Je le dis (lui)

أقول له

*Je la dis (lui)

أقول لها

* Je les parle (leur)

أتكلم إليهم

يفهم التلميذ بصعوبة أن اللغة الفرنسية ضميراً منفصلاً واحداً يدل على ضمير الغائب بالنسبة لكل من المذكر والمؤنث:

*Je dis à un joueur

أقول للاعب

*Je lui dis.

أقول له

ولكنه يميل إلى كتابة:

*Je dis à la fille

أقول إلى الطفلة

* Je la dis

أقول لها

ولنا نتسأل عن مصدر هذا الخطأ، هل مصدره الشكل الوحيد للضمير المنفصل "le"، الذي يحل محل المفعول به المباشر (C.O.d)، والضمير المنفصل "lui" المفعول به غير المباشر (C.O.i) في اللغة العربية العامية، أم مصدره الخلط بين الفعل المتعدي، والفعل اللازم؟

إن الفعل في الأمثلة السابقة لازم في كلتا اللغتين، واللغة العربية العامية تربط الضمير مباشرة بالفعل بدون استخدام حرف جر. غير أن في اللغة الفرنسية، يُستعان بحرف جر

مضاف إليه زائد، لتكوين مفعول به غير مباشر (c.o.i) (Je demande à lui) أطلب منه.

وتبقى هناك صعوبة أخرى التي تتمثل في الضمير العيني الذي يرافق الأفعال الضمائية، نعرف جميعا الخطأ التالي :

*On a décidé sortir pour**promener...../se promener

إن الأفعال الضمائية في اللغة الفرنسية (les verbes pronominaux) تستوجب وجود ضمير مُتم لا يوجد ما يكافؤه في اللغة العربية، التي لا تملك إلا مفهوم "الانعكاس"، حيث يتم التعبير عن ذلك عن طريق إحداث تغيير في الجملة أو إضافة حروف داخل الفعل.

2-2-6- أمثلة عن أخطاء التداخلية في التأنيث والتذكير:

قد بدا من الإحصاءات أن ظاهرة التذكير والتأنيث من أكثر مجالات أخطاء المتعلمين شيوعا بين المتعلمين، مردها إلى التداخل بين اللغتين، وتطبيق القياس الخاطئ؛ لهذا نجد التلاميذ يلجؤون إلى تطبيق قاعدة القياس على قاعدة سابقة مرسخة من لغتهم الأولى. ويمكن القول إن الأخطاء في هذا المجال تنقسم إلى قسمين: أولهما هو تذكير ما يقتضي السياق تأنيثه، وتأنيث ما يقتضي السياق تذكيره .

أما القسم الأول من الأخطاء فيرجع إلى التداخل اللغوي، لان اللغة الفرنسية لا تعرف التقسيم الموجود في العربية بين المذكر والمؤنث .

كتب بعض المتعلمين في إحدى تعابيرهم الكتابية الجملة التالية:

*Finalement le sauvegarde de l'environnement reste un cause primordial

حيث قام هؤلاء بتذكير le sauvegarde و un cause قياسا على كونهما اسمين مذكرين في لغتهم الأولى، لكنهما مؤنثين في اللغة الفرنسية.

ونفس الملاحظات نسقطها على الجمل التالية:

*l'internet est dangereuse. / dangereux.

* elle a des méfaits. (l' internet) / il a.

*Nous avons fait dans **le** classe./ **la** classe.

*Dans **la** dernière paragraphe. /Dans **le** dernier paragraphe.

*Mon père travaille même la pluie,.....**il** tombe

إن أغلبية الأخطاء التي تأتي نتيجة التداخل من اللغة الأجنبية، هي التي تنتج من تطبيق القياس الخاطئ لبعض القواعد، لهذا نجد التلاميذ يلتجئون إلى تطبيق قاعدة القياس على قاعدة سابقة مرسخة من لغتهم الأولى، لذا نراهم يؤنثون كثير من الكلمات: la moment و utilisation أو une arbre، قياسا على أنها كلمات مؤنثة في لغتهم الأولى، (اللحظة، الاستعمال، الشجرة)، ويذكرون كلمات le pollution و le indépendance (القسم، الاستقلال، التلوث، le classe على اعتبار أنها كلمات مذكرة في اللغة العربية (القسم، الاستقلال، le classe

2-2-7- الخلط في استعمال أدوات التعريف والتنكير:

يجد المتعلمون للغة الفرنسية والمتكلمون بها صعوبة في استيعاب أدوات التعريف والتنكير والتمييز بينها وبين الأدوات الجزئية الأخرى خصوصا في الأسماء المضافة، لذلك ظهرت صعوبات عند استعمالها، لأنه من الصعب ربطها بمرادفات اللغة الأولى. وتظهر هذه الأخطاء بكثرة. وقد وجدنا خطأ في أوساط المتعلمين عند استعمال أدوات التعريف: المعرفة والنكرة والجزئية (les articles définis, les articles indéfinis, les articles partitifs)، فمثلا بدل أن يقول الطالب:

*Je mange de la viande

*Je mange la viande

يقول:

وحين نتأمل هذه الأخطاء الواردة في تعبير أحد التلاميذ يصعب علينا تشخيص طبيعة الخطأ المرتكب، والقاسم المشترك بين هذه العبارات، كون هذه الأخطاء لها علاقة مباشرة بالتداخل اللغوي بين العربية والفرنسية. إن التلميذ هنا، يترجم الإضافة أو شبه الجملة المكونة من (مضاف ومضاف إليه) كما يفهمها باللغة العربية، ويطبقها بشكل قسري على قواعد اللغة الفرنسية. ومثال ذلك:

*L'importance*** la plante.

*Titre ***ce texte. /Le titre de ce texte.

وهو يقصد طبعاً أهمية النبات، وهو الذي تَمّ تلقينه أن أداة التعريف (ال) في العربية تقابلها (la أو le أو l') في الفرنسية، أما في العربية فلا يوجد رابط بين المضاف والمضاف إليه. ولو استوعب المتعلم القاعدة بشكل صحيح لكتبها :

*L'importance de la plante.

ان تشخيص الضعف اللغوي للتلاميذ أو الخطأ المتقشي لديهم؛ سيكشف أن قاعدة الإضافة بالفرنسية لم يتم تثبيتها بشكل جيد، ليظل التلميذ يعتمد على القاعدة العربية، ويترجم القوالب كما يعرفها في لغته الأم.

إذا نستنتج أن بعض المتعلمين لهم دراية ببعض القواعد النحوية ولكنهم يعجزون عن توظيفها توظيفاً صحيحاً عند التعبير الكتابي والشفهي، وتعتبر هذه الأخطاء من أخطاء الأداء، أي إن للمتلم كفاية لغوية معينة، فيستطيع أن يشخص مواطن الخطأ وتصويبها، لكنه لا يعرف مثلاً أين تقتضي الكلمة استعمال "ال التعريف" وأين لا تقتضيها، أو أين يقتضي السياق تأنيث الكلمة وأين يقتضي تذكيرها، بالإضافة إلى عجزه عن استخدام "ال" واستخدام الكلمات المؤنثة والمذكورة الاستخدام الأمثل، إذن تعزى مثل هذه الأخطاء بغض النظر عن التداخل اللغوي أو تداخل اللغة الفرنسية نفسها إلى قلة التدريبات وسوء مهارة المتعلم في تطبيق القواعد تطبيقاً عملياً.

2-2-8-الخط بين الأفراد والتثنية والجمع :

2-2-8-1- يكون الفعل دائماً في الجملة الفعلية العربية في صيغة المفرد حتى ولو كان فاعله اللاحق به في صيغة الجمع، عكس اللغة الفرنسية، التي يجب أن يتطابق الفعل مع الفاعل في العدد حيث يتبع الفعل الفاعل في حالة الأفراد والجمع، فالمتعلمون قد تعلموا في مقرراتهم الدراسية في اللغة العربية أنه قد يأتي الفعل مفرداً مع فاعل الجمع، وإن الفعل والفاعل قد لا يطابق بعضهما البعض في العدد. وهذا يعتبر مصدراً لكثير من أخطاء التداخل عند جُل المتعلمين، فرغم

محاولتهم عدم ارتكاب مثل هذه الأخطاء، لكنهم يقعون فيها، كما في الأمثلة التالية:

*Les algeriens sort dans la rue .

وكان ينبغي له أن يكتب :

*Les algeriens sortent dans la rue.

* les élèves regarde / les élèves regardent

*Puis les joueurs entre / puis les joueurs entrent

*La guerre de phénomène ou les armes domine./dominent.

2-2-8-2- أفراد ما يقتضي السياق جمعه هو من الأخطاء الناتجة عن التداخل بين اللغة الفرنسية والعربية، ففي اللغة العربية بعض الكلمات تأتي دوما في صيغة الجمع، بينما نجد العكس في الفرنسية فهي دائما مفردة، كما نرى في المثال التالي؛ حيث وجدنا فئة من التلاميذ يقومون بتصريف فعل وكأن فاعله في الجمع، وأصله أن يكون مفردا، ويمكن ارجاع هذا الخطأ نتيجة لترجمة الجمل حرفيا من العربية إلى الفرنسية.

*Enfin, le peuple n'admettent pas /....n'admet pas.

2-2-9- الخطأ في استعمال ضمائر صفة الملكية: يخط المتعلمون في مرات عديدة بين صفات الملكية بالعربية، وما يقابلها بالفرنسية؛ فالضمائر المتصلة في العربية تعود على أسماء تسبقها للتوكيد، والتوضيح، وتأتي في آخر الكلمة، وتكون تابعة لها في التذكير، والتأنيث، والإفراد، والجمع، بعكس الفرنسية التي تأتي هذه الضمائر فيها منفصلة في أول الكلمة، وتكون تابعة للإسم الذي يليها مباشرة، وهي تستدعي استرجاعا ذهنيا سريعا لتحقيق الانسجام الأمثل، والاتساق الأمتن بين العبارات، والتلميذ الذي نشأ على لغة أم غير الفرنسية؛ غالبا ما نقلت منه هذه المهارة الاسترجاعية في الإحالة بضمائر أو صفات، أو أدوات (articles-adjectifs-pronoms) ؛ لتجنب التكرار في جملة بالفرنسية؛ لذا غالبا ما تُرتكب أخطاء تداخلية في التأنيث أو التذكير، نتيجة هذه العادة، ذلك أن في اللغة

العربية، ضمير الملكية يعود على الشخص الذي يملك الشيء وهذه الحالة عكس اللغة الفرنسية. كالخطأ التالي الذي وقع فيه أحدهم :

*On plante l' arbre dans son place.

و كان ينبغي له أن يكتب :

*On plante l' arbre dans sa place

*Il faut planter des arbres dans mon rue, et devant mon maison.

في هذه الجملة استعمل المتعلم صفة الملكية (mon) عوض الصفة (ma) الذي تعود من المفروض على اسم مفرد مذكر في الفرنسية، لكن التلميذ فكر تفكيراً لغوياً عربياً فوضع مكانها صفة ملكية تعود على اسم مفرد مذكر بحكم أن كلمة (شارع) وكلمة (منزل) مذكرتين في العربية، أما في اللغة الفرنسية فهي مؤنثة، لذلك استعمل التلميذ صفة الملكية (mon) عوض الصفة (ma) .

- وفي موضوع آخر وللتعبير عن خطر الانترنت، وقياساً على الجملة العربية "لكن خطرها"، استعمل التلميذ الجملة التالية:

* Mais sa danger

وكان عليه استعمال الجملة كالتالي :

* Mais son danger

ذلك أن في اللغة العربية، صفة الملكية تعود على جنس الشخص الذي يملك الشيء، لكنها في اللغة الفرنسية تعود على جنس الكلمة.

2-2-10- عدم القدرة على استعمال الضمائر الشخصية: أما الضمائر

الشخصية المتصلة والمنفصلة في اللغة العربية التي تعوض المفعول به، تعود على أسماء تسبقها، وتكون في آخر الفعل أو الكلمة وتكون تابعة لها، على عكس اللغة الفرنسية التي تأتي هذه الضمائر فيها منفصلة وقبل الفعل، لذلك فإن بعض المفاهيم الخاطئة التي وجدناها لدى التلاميذ، نتيجة الشرح الخاطئ للمعلم أو عدم

طريقته التربوية؛ تؤدي حتماً إلى شيوع مثل هذه الأخطاء التي استوقفتنا في لغة التلاميذ المنطوقة أو المكتوبة في العبارات التالية:

-pour convaincre **eux** (les lecteurs) / pour **les** convaincre.
- il a **publié le**/ il l'a **publié**

2-3- مظاهر التداخل النحوي التركيبي: وهي أخطاء الخروج على النظام

التركيبي العام في العبارات والجمل وعدم التقيد بها، وتتمثل في تقديم وتأخير مكونات الجملة. وهي أيضاً استعمال التلميذ لسمات نحوية من اللغة العربية عند تعبيره باللغة الفرنسية.

ويدرس مستوى التركيب كيفية تركيب الجمل أو الكلمات داخل أية لغة ونقصد بالتركييب البنية المتبعة في أية لغة والتداخل التركيبي يشمل تداخل بنيتين للغتين مختلفتين في الجملة أو الكلمة والتداخل الذي يحدث في الجملة يسمى التداخل النحوي، يتمثل في تنظيم بنية جملة ما في لغة (2) وفق بنية اللغة (1). ويختلف النظام النحوي القواعدي والتركيبي للغة العربية عن نظام اللغة الفرنسية اختلافاً بيناً، ويعتد هذا المستوى من أهم مستويات التحليل اللغوي باعتبار أنه يمنح لباقي المستويات الأخرى قيمتها .

2-3-1- أخطاء تداخلية في تقديم وتأخير مكونات الجملة:

من خلال دراسة المدونة تبين أن نسبة أخطاء تقديم الفعل، وتأخيره لدى معظم المتعلمين مرتفعة، ويرجع هذا الأمر إلى الخلط بين ترتيب وحدات الجملة الأساسية، والتأثر باللغة الأولى (العربية)، والنقل السلبي منها، حيث إن العادات اللغوية السابقة للتلميذ تجعله يعتقد أن اللغة الفرنسية كاللغة العربية يمكن أن يكون ابتداء الجملة بالفعل ثم بالفاعل ثم بالمفعول به، كما يمكن أن تبدأ بالاسم، ولكن ما إن تمضي مدة من عملية التعلم للغة الهدف حتى يدرك المتعلم الاختلافات بين الأبنية اللغوية للغتين، حينها يشرع في تكوين تراكييب صحيحة تركيبياً ودلالياً.

2-3-1-1-عجز التلاميذ على ترتيب الوحدات الأساسية للجملة الفرنسية:

غالبا ما تُبدأ الجملة في اللغة العربية بالفعل ويكون نظامها: فعل+فاعل+مفعول به، أما في اللغة الفرنسية، فالجملة تبدأ بالاسم ونظامها: N+V+C.O.D/C.V.I، أما الجملة العربية المبتدئة باسم هي جملة اسمية حتى ولو كان الفعل يلي مباشرة الفاعل، فيُشعرُ بالفعل كأنه مُكَمَّل للاسم(مفعول).

وكأمثلة على ذلك نسوق بعض الجمل الواردة في تعابير التلاميذ؛ فحينما يترجم الجملة - أنشأ فرحات عباس الاتحاد الديمقراطي - من لغته الأولى إلى اللغة الثانية، فيكتبها على النحو التالي:

* Crée Ferhat ABBAS l'union Démocratique.

* Dans ce texte, parle l'auteur de la guerre.

* Dans cette expérience observe les chercheurs ,que la plante est trois couleurs.

و الصواب أن يكتب التلميذ:

* Ferhat ABBAS a crée l'union Démocratique.

* Dans ce texte, l'auteur parle de la guerre.

* Dans cette expérience les chercheurs observent, que la plante a trois couleurs.

2-3-2- تأخير الصفة عن الموصوف: يتقدم المنعوت على النعت في اللغة العربية

بينما في اللغة الفرنسية قد يتقدم النعت على منعوته، فالمتعلمون يحتاجون إلى أن ينتبهوا إلى أن تتوافق الصفات الفرنسية عادةً مع الأسماء التي تعدلها في النوع والعدد وعلى هذا القياس، فقد قام أحدهم بتقديم المنعوت على النعت في الجمل الفرنسية الآتية:

* Cette guerre grande ...

* Cette grande guerre.

وهو يقصد: هذه الحرب الكبيرة

لأن النسق اللغوي العربي الذي انطبع في ذهنه منذ صباه قائم على تقديم الموصوف على الصفة. ولذا يجب توجيه التلميذ إلى القاعدة التركيبية الصحيحة في اللغة الفرنسية بالشواهد العديدة انطلاقاً من حصص فهم المنطوق والمكتوب المؤثرة بالصيغ القاعدية.

ولعلنا نجد أمثلة عديدة لمختلف أشكال التقديم والتأخير المتكررة في تعابير التلاميذ، كما كتب تلميذ العبارة التالية:

*Il est courageux très

وهو يقصد بالطبع، إنه شجاع جدا، بدل أن يقول:

*Il est très courageux.

2-3-3- صعوبة صياغة الجمل الاستفهامية: نتحصل على صيغة الاستفهام في اللغة العربية بوضع أداة استفهام أمام الفعل، وما على المتعلم إلا أن يضيف صيغ الاستفهام مثل "هل، وما..." في أول الجملة، ويترك الترتيب نفسه لعناصر الجملة الاستفهامية كما هي في الجملة الأصلية، أمّا في الفرنسية فتوجد حالة للاستفهام تشابه حالة اللغة العربية تكون بإضافة الفعل "Est ce que"، أمّا الأخرى فتختلف بعض الشيء، وتتم بعملية قلب مكونات الجملة أو تقديم وتأخير الفعل عن الفاعل؛ فالتلميذ إذن ليس معتادا على عملية القلب، فهناك أخطاء يرتكبها التلميذ عند صياغة الجمل الاستفهامية بعد ظروف الاستفهام؛ حيث وجدنا بعض المتعلمين وقعوا في أخطاء مثل:

*Est ce que avez vous d'autres questions?

وكان عليه استعمال:

*Est ce que vous avez d'autres questions?

* Avez vous d'autres questions ?

ولتفادي هذا الإشكال ما على التلميذ إلا وضع الجملة كما هي في صيغتها الإخبارية، مع إضافة علامة استفهام في آخرها.

*Vous avez des autres questions ?

*Pourquoi il était absent?

2-3-4- سوء استعمال ظروف الزمان: إن القواعد التي تحدد مكان الظرف ليست متماثلة في اللغتين، وينتج عن ذلك أخطاء متكررة، فالتلاميذ يجدون صعوبة في استعمال ظروف الزمان خاصة إذا كان الفعل المستعمل مصرفا في زمن مركب؛ فينتج عن ذلك أخطاء متكررة، فقاعدة استعمال الظروف الزمانية والظروف المكانية ليست هي نفسها الموجودة في اللغة العربية، لأن التتابع الخطي للعبارات في ذهن التلميذ لحظة صياغته للتعبير تكون

باللغة العربية قبل أن يترجمها بشكل تقابلي متكافئ للغة الفرنسية، فيحدث هذا الاضطراب في النقل بين اللغتين.

كهذه الصياغة التي اعتمد أحدهم فيها البناء العربي للجملة الفرنسية:

هو دائماً يعمل، ليرجمها وفق الترتيب العربي إلى:

* il toujours travaille/ *il travaille toujours.

وقد وجدنا خطأ آخر يشبه هذا الخطأ :

*il a travaillé toujours/ * il a toujours travaillé .

2-3-5- الخلط في استعمال أسماء الإشارة: غالباً ما نجد أخطاء تداخلية في استعمال

أسماء الإشارة باللغة الفرنسية، مردها الخلط بين أسماء الإشارة بالعربية وما يقابلها بالفرنسية؛ فهذه الأسماء تسبق الكلمات وتكون تابعة لها في التذكير، والتأنيث، والإفراد، والجمع.

أمثلة:

*D'abord, dans la première paragraphe, il relate les causes de ce guerre

*Cette phénomène qui est l'acidité de l'urine des lapins.

*Cette document qui est entre nos mains est un texte historique .

*D'abord, dans le premier paragraphe, il relate les causes de ce guerre.

- استعمل التلميذ أداة التعريف (la) بدلاً من (le) أمام كلمة (la première)، قياساً على كون كلمة (الفقرة) كلمة مؤنثة في اللغة العربية. واستعمل اسم الإشارة (ce) أمام كلمة (guerre) وهي اسم مؤنث في الفرنسية وكان من المفروض استعمال اسم الإشارة (cette) غير أن التلميذ استعملها قياساً على كونها كلمة مذكورة في اللغة العربية (الحرب).

كما استعمل التلميذ اسم الإشارة (cette)، عوض استعمال اسم الإشارة (ce) أمام كلمة (phénomène) وهي اسم مذكر في الفرنسية قياساً على كونها كلمة مؤنثة في اللغة العربية (الظاهرة).

هناك نوع آخر من الأخطاء وقع فيه متعلمو عينتنا، فهم لا يحسنون استعمال اسم الإشارة (ces) الذي يشير في اللغة الفرنسية إلى الجمع المذكر أو المؤنث للأشخاص أو

الأشياء القريبة، غير أننا نستعمل في العربية إمّا "هؤلاء" للجمع المذكر أو المؤنث، وإمّا "هذه" الذي تدل على اسم مؤنث مفرد، أو جمع مذكر/مؤنث.

استعمل التلميذ (Ce les problèmes) قياسا على الجملة العربية (هذه المشاكل).

نلاحظ استعمال التلميذ لأداة التعريف (les) ، ولإسم الإشارة في المفرد رغم أن الاسم

الذي جاء بعده جمع، وهذا تأثرا بالنقل السلبي من اللغة العربية.

2-3-6- أخطاء في استعمال صيغة النفي وأدواته: غالبا ما نحصل على صيغة النفي في اللغة العربية باستخدام أداة واحدة فقط؛ في حين نتحصل على هذه الصيغة في اللغة الفرنسية باستخدام عدة أدوات منها:

(ne...pas, ne...jamais, non plus, etc) ؛ لذلك يخلط كثير من التلاميذ بين

النفي في الجملة العربية، ونظيرتها في الجملة الفرنسية، أو وضع أدوات في غير موضعها، وخاصة عند استعمال الأزمنة المركبة للفعل. ولقد لاحظنا في كتابات التلاميذ إهمال استخدام "pas" مع "ne" ، مثل ما هو موجود في اللغة العربية، أين يكتفون بأداة نفي واحدة.

ولقد وجدنا جملا منفية على النحو التالي:

* Les enfants qui ne regardent l'internet.

والأصح تكون الجملة كالتالي:

* Les enfants qui ne regardent pas l'internet .

من البديهي أن متعلما متوسط المستوى في اللغة الفرنسية يعرف كيف يستخدم أداة

النفي " ne ... pas" ، والعديد من أشكال النفي الأخرى، ولكن هناك بعض الصعوبات ما تزال تواجه متعلمي هذه اللغة، ففي هذه الجملة حذف بعضهم أداة النفي (pas) مكتفين بالأداة (ne)، قياسا على قاعدة سابقة موجودة في اللغة العربية يقتصر النفي فيها على أداة واحدة (لا، لن، لم)، عكس قاعدة النفي الموجودة في اللغة الفرنسية التي تستلزم وجود أداتين (ne pas)، (ne jamais). ويمكن تفسير هذه الأخطاء المرتكبة بعدم إتقان المتعلمين

لهذه القاعدة اتقاناً تاماً، أو لمعرفتهم الجزئية بها ما يدفعهم إلى اللجوء إلى مسامحة القاعدة العربية الراسخة في أذهانهم.

2-3-7- الضمائر النسبية: الضمير النسبي في اللغة الفرنسية (le pronom relatif) هو اسم يأتي بعد الكلمة التي ينوب عنها، وتسمى بالعائد (antécédent) ويفيد في ربط الجملتين معاً؛ لمنع وقوع تكرار الكلمة التي ينوب عنها. وهذه الضمائر هي "qui، que، dont، où"، وهي صعبة الاستخدام لدى المتعلمين لأسباب متعددة، لعدم وجود مرادفات قارة لها في لغتهم الأم. كما يسبب الضمير النسبي على وجه الخصوص صعوبات كبيرة لهم، لذلك وجب على المعلمين التأكد من الاكتساب الجيد لهذه الضمائر، بتدريبهم على استعماله في عدة وضعيات إدماجية.

إن الاسم الموصول في اللغة الفرنسية لا يوجد مثيله في اللغة العربية، لأن الاسم الموصول ليس ضميراً بالمعنى الصحيح. فغالبا ما يشبه الصفة الموصولة. إن شكله لا يشير إلى وظيفته؛ حيث أنه يتغير حسب عدد وجنس الكلمة التي يحل محلها. فلا يستطيع التلميذ غالبا أن يختار من بين أسماء الموصول الفرنسية، لأنه غير متعود على قيمتها الوظيفية، فعليه أن يميز وظيفة "qui" الفاعل من "que" الذي وظيفته المفعول به، وتستعمل "que" في جميع الحالات، في حين يقع الخلط بين "qui" و "qu'il" و "qu'ils" إضافة إلى ذلك، فالمتعلمين وحتى أصحاب المستوى المتقدم لا يستطيعون أن يدركوا إلا بصعوبة الشخص الذي يعود عليه اسم الموصول.

لنلاحظ بعض "أسماء الموصول" الموجودة في كتابات تلاميذنا:

*L'arbre **qui** je plante est petit. /que

*le joueur **qui** j'aime./...que.

2-3-8- الاستعمال الخاطئ لحروف الجر وحروف المعاني: يرتكب تلاميذنا أخطاء كثيرة

عند استعمال حروف الجر؛ فقد يحذفون حرفاً أو أكثر من الجملة أو يضيفون حرفاً أو أكثر

إليها أو يبدلون حرفا مكان آخر أو يضعونه في غير موضعه؛ وذلك بالتقديم والتأخير وغيرها. وعدد حروف الجر في اللغة العربية يفوق كثيرا عددها في اللغة الفرنسية، وقد يحدث خللا في ترتيب الكلمات والعبارات في نفس الجملة عند الاستعمال الخاطئ لحروف النفي، نتيجة النقل الحرفي من اللغة الأولى. وقد لاحظنا في نتائج الإحصاءات أن التلاميذ يرتكبون هذا الخطأ في استعمال حروف الجر تأثرا بلغتهم الأولى، وقياسا على الجملة العربية، أين تكون الإضافة حتى بدون استعمال واضح لحروف الجر، وهو خطأ عام ويكاد لا يستثنى منه متعلم، وأبعاد هذه المشكلة تظهر على عدة جوانب هي:

2-3-8-1- استعمال حرف جر غير مناسب.

- * l'internet est dangereuse sur les enfants /----pour/aux
- *Le peuple algérien sort à la rue dans 8 Mai 1945/----le.
- *Le chercheur interroge à cette expérience./----dans
- *Dans ce texte, l'auteur parle sur la révolution algérienne/ parle du.
- *la peur de l'échec dans le baccalauréat./...au baccalauréat
- *s'adapter avec le nouveau milieu./..au nouveau..

2-3-8-2- إهمال حر الجر حيث يقتضي السياق ذكره.

- *La guerre** libération/----la guerre de libération
- *L'auteur cherche ** convaincre les lecteurs /L'auteur cherche à convaincre ses lecteurs

نجد بعض التلاميذ يهملون استخدام حروف الجر - تأثرا بلغتهم الأولى وقياسا على الجملة العربية، أين تكون الإضافة حتى بدون استعمال واضح لحروف الجر.

2-3-8-3- زيادة حرف الجر حيث لا يقتضي السياق ذكره.

- *D'abord, en défendant sur nature....

2-4- مظاهر التداخل المعجمي:

الأخطاء المعجمية والأخطاء الدلالية تتعلق بصياغة المعنى ولا سيما زيادة أو حذف كلمة أو أكثر مما يؤثر على المعنى، فهي ناتجة عن الترجمة الحرفية، وتتعلق أيضا بالألفاظ عندما يتعارض ذكرها مع المعنى الذي يحتاجه السياق خاصة تلك المتأتية من الترجمة الحرفية.

2-4-1- الأخطاء التداخلية الناتجة عن الترجمة الحرفية من لغة المنشأ: بعد تعرضنا لبعض الأخطاء النحوية الأكثر شيوعاً لدى المتدرسين، سنقوم في هذا العنصر بمحاولة تسليط الضوء على بعض الأخطاء اللفظية الواردة في أنشطة التلاميذ الكتابية، خصصناها للألفاظ والألفاظ المترجمة حرفياً من لغة المنشأ إلى اللغة الفرنسية، فبالرغم من علم بعض المتعلمين بعدم جدوى الترجمة الحرفية أثناء التعبير باللغة الفرنسية، لما تسببه هذه العملية من غرابة ولبس في الفكرة المراد تبليغها، إلا إنهم يلتجئون دوماً إلى هذه الطريقة لسد النقص في رصيدهم المعجمي لتوظيفه في مواقف اتصالية تبليغية.

* - بعض النماذج للأخطاء التداخلية الناتجة عن الترجمة الحرفية من لغة المنشأ:

*Les manifestations ont fait 45000 morts, ce l'argent de la liberté.

وكان من المفروض أن يكتب الجملة التالية :

*Les manifestations ont fait 45000 morts, comme prix de la liberté de leur patrie.

*D'abord, il dit que ce célébration est une moment de joie pour production des sentiments

*D'abord, il dit que cette célébration est un moment de joie pour exprimer des sentiments

هذه الجملة هي ترجمة حرفية للجملة العربية:

قال بأن هذا الاحتفال هي لحظة للفرح والتعبير عن المشاعر.

*Il s'agit d'un texte historique écrit par Kateb « Mahfoud KADDACHE ».

* ce texte argumentatif de titre/....intitulé

ومن خلال عرض بعض الأمثلة للتداخلات المعجمية المذكورة أعلاه، نصل إلى نتيجة أن التلاميذ يضطرون إلى ترجمة بعض الألفاظ والعبارات انطلاقاً من لغتهم الأولى إلى لغتهم الثانية (الفرنسية)؛ لتغطية فقر قاموسهم اللغوي وللاستيفاء حاجتهم التبليغية في اللغة الفرنسية، لاعتقاده أن تلك الكلمات تحقق مقاصدهم بشكل أفضل، ونفس الملاحظة نستطيع

أن نعممها على كثير من المتكلمين بهذه اللغة الذين يترجمون ما يدور في مخيلتهم مباشرة من اللغة العربية واللهجة العامية إلى اللغة الفرنسية، ولنا أن نتساءل عما إذا كان عملية الترجمة مفيدة أم لا؟ لأن أثرها غير مضمون ويمكن أن يكون مضراً، سواء كانت بهدف ترسيخ المعلومات أو بهدف التقييم خصوصاً في بداية عملية التعلم، مع الإشارة إلى أغلبية من المعلمين والمتعلمين يرون أهمية استعمال الترجمة خلال عملية التعلم. ويفسر هذا بعدم تمكنهم من النظام اللغوي للغة الفرنسية أو لتأثرهم بالطرائق التعليمية المتبعة التي تعتمد على هذه الكيفية للتعبير، إذ وقفنا على عدة حالات يستعمل فيها المعلمون اللغة العربية (الترجمة الحرفية) بشكل لافت للانتباه في تعليم الفرنسية، عن طريق النصوص التي يترجمونها إلى اللغة الأم، فيقوم التلميذ بتقليدهم بالتفكير ثم الترجمة من اللغة الأم، محاولين إيجاد الكلمات والتراكيب المناسبة للمواقف الاتصالية.

في مثل هذه الحالة، نرى أن بإمكان المتعلم المبتدئ أو ضعيف المستوى -الذي لم يتقن اللغة الأجنبية بعد- أن يستعمل لغته الأم خاصة عندما يتعلق الأمر بشرح بعض تعابير المفردات المجردة أو المحسوسة؛ لاكتساب بعض المهارات اللغوية الجديدة والعملية الخاصة بالتعبير الشفوي قبل التعبير الكتابي.

ولكن يجب التنبيه بأن المبالغة في هذه السلوكات، والاستتجاد بصورة تلقائية بالمكتسبات القبلية من اللغة الأم، والاعتراف منها دون ترو، لاقتراض بعض الجوانب الصرفية، والتركيبية والمعجمية، قد يُولد بعض التعابير المشوهة والمضطربة الصعبة الفهم، لاهي بلغة أولى ولا بلغة ثانية، وإنما محاولات جاءت بمضمون عربي وشكل فرنسي مشوه.

2-4-2- أخطاء لغوية ناتجة عن التداخل الدلالي: قد اتضح من خلال إحصاء الأخطاء أن الأخطاء الدلالية من الأخطاء العامة، التي تحدث نتيجة نقل الخبرة من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية، وعدم إتقان المتعلم لسياق الجمل الفرنسية، فيلجأ بسبب ضعف رصيده اللغوي إلى استخدام الكلمات المشتركة لفظياً في العربية والفرنسية، ولا يهتم باختلاف معانيها في اللغتين فتحدث حينها الأخطاء.

سنقوم في هذا العنصر بمحاولة تسليط الضوء على بعض الأخطاء اللفظية الواردة في أنشطة التلاميذ الكتابية، والعبارات المترجمة حرفياً من لغة المنشأ إلى اللغة الهدف، فبالرغم من علم بعض المتعلمين بعدم جدوى الترجمة الحرفية أثناء التعبير باللغة الفرنسية، لما تسببه هذه العملية من غرابة، ولبس في الفكرة المراد تبليغها، إلا إنهم يلتجئون دوماً إلى هذه الطريقة لسد النقص في رصيدهم المعجمي لتوظيفه في مواقف اتصالية تبليغية. إن بعض التداخلات على النسق الدلالي تقتصر على مستوى الكلمة المعزولة، وهي تظهر كذلك على مستوى التعابير، والتركيبات اللغوية، فهي تمثل إذاً عملية نقل حرفي من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية ؛ تكون نتيجتها في أغلب الأحيان غير معروفة ويصعب تصويبها. التلميذ وجد في لفظ (أكبر) التي يستعملها في لغته المحكية ما يرادفها مباشرة في الفرنسية (grand)، وكذا (أصغر petit).

* Mon frère est plus **petit** que moi /(jeune).

* ...qui attaque les **grandes** personnes/(âgés).

* Le 21 Mars est **le jour** mondiale / ...la **journée** mondiale.

فهذه الجمل تعتبر صحيحة لغوياً، لكنها تحتاج إلى بعض من الضبط دلاليًا وفق ما تقتضيه اللغة الأجنبية، فالمعلم مطالب بمساعدة التلميذ ليصبح قادراً على إيجاد الفعل المستعمل المناسب أو الكلمة المناسبة لما يقتضيه المقام والسياق، وتدريبه على إعادة استعماله في مناسبات عدّة، وكمثال على ذلك استعمال الفعلين (faire, travailler)؛ وبما أن اللغة العربية لا تحتوي إلا على مرادف واحد لهما للتعبير عنهما وهو الفعل "يعمل"، وإضافة إلى ذلك كون الفعل "عمل" يستخدم في اللغة العربية أكثر من استعماله في اللغة الفرنسية، فقد وجدنا تداخلاً دلاليًا في استعمال الفعلين (faire, travailler) في كتابات التلاميذ للجمل التالية:

* Mon frère **fait** comme un professeur.

* أخي يعمل أستاذاً

* Mon ami **travaille** la medecine

* صديقي يعمل طبيباً

* Mon ami **fait** la médecine

*il travaille une operation./ ...fait...

*Les bons souvenir font les gens heureux /...rendent...

كما أن الدارس للغة الفرنسية، يتضح له وجود أفعال غير ضمائية؛ تُستخدم للتعبير التي عن الظواهر الجوية، مثل (pleuvoir, neiger, venter, geler...)، هذه الأفعال ليس هناك ما يكافؤها دلاليًا في اللغة العربية، مما يُؤلِّد صُعوبةً لدى التلميذ في إيجاد المكافؤ المناسب لهذه الأفعال، حين يريد أن يعبر على الأحوال الجوية ؛ فيُنشأ جُملاً على النحو التالي:

*Le temps est chaud *الجو حار

* Il fait chaud *بدلاً من

* La pluie tombe *ينزل المطر

* Il pleut *بدلاً من

القارئ المتفحص لهذه الجمل لا يكاد يجد فيها أخطاء نحوية، أو صرفية، أو إملائية، غير أنها خاطئة من الجانب الدلالي؛ لإحتوائها على أخطاء دلالية. والتلاميذ يقومون بترجمة ما يدور في مخيلتهم مباشرة بعض الألفاظ من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية، معتقدين صحتها، ويفسر هذا بعدم تمكنهم من النظام اللغوي للغة الفرنسية، أو لتأثرهم بالطرائق التعليمية المتبعة التي تعتمد على هذه الكيفية من التعبير، إذ أن كثير من المعلمين يستخدمون الترجمة الحرفية أثناء تقديمهم للدروس، خاصة المبتدئين منهم.

2-5- مظاهر التداخل الإملائي:

أما الأخطاء الإملائية، فهي كل ما يتعلق بالاستعمال الخاطئ لعلامات الترقيم زيادة أو إهمالا أو وضعها في غير موضعها الصحيح، ناهيك عن الأخطاء الإملائية الكتابية.

2-5-1 - علامات الترقيم:

لاحظنا أيضاً أن هناك بين صفوف المتعلمين صعوبة في استعمال علامات الترقيم، فهي أحيانا مهمة، أو غير موجودة إطلاقاً، أو أن هناك خطأ في استعمالها أو توظيفها توظيفاً غير مناسب لها ومثال على ذلك:

*Je suis allé à Alger, et j'ai visité le parc de 5juillet.

بدلاً من * Je suis allé à Alger et j'ai visité le parc de 5juillet.

إن استعمال الفاصلة بعد كلمة "Alger" هو توظيف غير مناسب لعلامة الترقيم المذكورة وتأثراً بقواعد اللغة العربية؛ لأن في اللغة الفرنسية لا يمكن استعمال الفاصلة قبل "et" عكس اللغة العربية أين نستطيع وضع الفاصلة قبل حرف العطف (الواو).

*Il est courageux ,et gentil ,et poli.

بدلاً من *Il est courageux , gentil et poli.

في اللغة الفرنسية لا ينبغي تكرار حرف العطف كل مرة بين المعطوف والمعطوف عليها ونكتفي بوضع الفاصلة مكانه؛ عكس اللغة العربية التي تستوجب استعمال حرف العطف مع الفاصلة.

لفت انتباهنا استعمال التلاميذ لنقطة النهاية في الجمل الاستفهامية بدلاً من علامة الاستفهام بعد عبارتي où vas-tu، و et toi. هو خطأ في استعمال علامات الترقيم لأن الجملة et toi? où vas-tu? هي جملة استفهامية تستوجب وضع علامة استفهام في نهايتها وليس نقطة.

*Bonjour, où vas-tu. Moi je suis chez moi, et toi.

بدلاً من

*Bonjour, où vas-tu? Moi je vais bien et toi?

كذلك تم ملاحظة وجود أخطاء إملائية كثيرة التواتر في كتابات التلاميذ غير مستساغة في هذا المستوى، تعتبر من أساسيات وأبجديات اللغة، مثل:

*Pour protéger la nature,il dwa planter les achjars.

*L'utilisation de l'inergie nicliaire .

*il n'a pas riussi.

*Les bons soufenirs.

*de chaque occazion.

وحيث نحل طبيعة هذا اللحن في كتابة هذه الكلمات، فننتيقن بأن المتعلم كتبها كما سمعها في لغته الدارجة، دون التحقق من صحتها إملائياً في اللغة الأجنبية.

لاحظنا أن المتعلمين يجدون صعوبات مختلفة على المستوى الإملائي والصوتي،
فمثلا كان لديهم خلط بين حرفي ال s وال z، فقد كتب أحدهم:

*quelque enfants

* quelques enfants بدلا من

*diz heures وكذلك

*dix heures بدلا من

كذلك بالنسبة للحركات les accents فهناك خلط واضح في استعمالها فمثلا:

*il est rêveillé

بدل من أن يكتبوا

*il est réveillé

*trés/très-élève/élève-première/première-/rève/rêve

أو كتابة الفعل المصدر بدل وضع الحركة في آخره كما في الجملة

*il est arriver

* il est arrivé بدل من

2-5-2- بداية أسماء العلم بحرف كبير: من المعلوم أن قواعد اللغة الفرنسية تستوجب

بداية الفقرات والجمال وجميع أسماء العلم بحرف البداية الكبير (la majuscule) ، وهذه

القاعدة غير موجود في اللغة العربية ولعل هذا هو سبب إهمال كثير من المتعلمين لتطبيقها

والنسيان المتكرر لها له في بداية الجملة وأسماء العلم...

*mahfoud, l'algerie.

*le journaliste pose une question à zidane

2-5-3- بعض التلاميذ يطبقون قاعدة الجمع القياسي على جميع الأسماء أو ما يسمى

بظاهرة " التعميم " (généralisation) التي تعتبر إحدى آليات التعلم اللغوي لدى المتعلم، هذا

الذي يجعل التلاميذ يجمعون كل الكلمات باللغة الفرنسية بإضافة (s) إلى كل الكلمات بدون

استثناء مع العلم إن القاعدة في اللغة الفرنسية غير ذلك، فمن الكلمات ما يجمع بإضافة (s)

ومنها ما يجمع ب (x) ومنها ما يجمع ب (eaux) و (aux) خاصة وأن هذه الأحرف الملحقة بالأسماء تُكتب ولا تنطق في الفرنسية.

*Les festivaux/ Les cadeaux

3- خلاصة:

يُفترض أن تتكون لدى المتعلم في المستويات المتقدمة من التعلم، الكفاءة اللغوية اللازمة التي تعصمه من الوقوع في الأخطاء، وتجعله قادرا على تمييز التباين بين بنية لغة الأولى وبنية اللغة الثانية. ويعتبر التداخل اللغوي بين هاتين اللغتين هو العامل الرئيس في وقوع المتعلمين في الأخطاء أثناء تعلمهم للغة الهدف واستخدامهم لها؛ بسبب نقشي ظاهرة النقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، والذي يُعدُّ مصدرا من مصادر الصعوبة في تعلم اللغة الثانية. والمتعلم يميل ميلا طبيعيا إلى أن ينقل بنية لغته الأم إلى اللغة الجديدة التي يتعلمها، وهذه الأخطاء ليست ناتجة عن النقل اللغوي من اللغة الأم فقط، لكن هناك عددا من الأخطاء تحدث داخل اللغة الهدف نفسها قد تنتج عن التعلم الخاطئ أو الجزئي نتيجة الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم خلال تعلمه للغة الهدف، وعن تداخل عناصرها الداخلية بسبب صعوبة فهم قواعدها خاصة التي تتباين مع اللغة الأم، لأنها تصاحبه في مراحلها التعليمية الأولى إلى أن يتمكن من اللغة الهدف تمكنا صحيحا وفق قواعدها الصحيحة. واستعمال الاستراتيجيات المكتسبة سابقا في مواقف اتصالية جديدة، قد تكون مفيدة للمتعلم في تعلم اللغة الثانية وقد تكون عكس ذلك، خاصة إذا بالغ المتعلم في تعميم قاعدة معينة على جميع الحالات اللغوية، أو يجهل قيودها واستثناءاتها، فيقوم باسقاط تطبيق قاعدة سبق له تعلمها في سياق جديد لا ينطبق عليها، دون مراعاة للاستثناءات الواردة على تلك القاعدة، أو التطبيق الناقص للقاعدة، وعدم معرفة السياقات التي تنطبق عليها. فهذه الأخطاء لا علاقة لها بطبيعة اللغة الأم ونظامها، كالخطأ في المطابقة في الجنس بين الصفة والموصوف، والتذكير والتأنيث والعدد والمعدود أو اختيار الأزمنة المناسبة لسياق

الجملة. وبعد تصنيف هذه الأخطاء وتحليلها وربطها بمسبباتها، يمكننا استخلاص أسبابها، ومن ثم استخلاص مقترحات لتنمية حصيلة المتعلمين اللغوية والابتعاد عن الوقوع بالأخطاء اللغوية بمختلف أشكالها.

المبحث الثالث

نتائج تحليل مدونة المتعلمين الكتابية

1 تمهيد

2- وصف الأخطاء ورصد أسبابها

3- طرق تنمية الحصيلة اللغوية ووسائلها

4- خلاصة

المبحث الثالث: نتائج تحليل مدونة المتعلمين الكتابية:

1-تمهيد:

من أجل التحليل الأمثل لمدونة المتعلمين، قمنا بتجميع أوراق المتعلمين المقدمة خلال الامتحانات الفصلية، وركزنا على دراسة فقرات التعبير الكتابي وتحليلها، ثم استخراج الأخطاء اللغوية وتصنيفها، لتسهيل معالجة الأخطاء وبيان موقع الخطأ، والتذكير بالقاعدة اللغوية التي يجب أن تكون، ثم تقديم الإجابة الصحيحة.

2-وصف الأخطاء ورصد أسبابها:

إذا ما تم تصنيف الأخطاء حسب مستويات اللغة المختلفة كانت الخطوة التالية هي توصيف الأخطاء، ويقصد بها بيان أوجه الانحراف عن القاعدة الثابتة في اللغة الهدف، للتأكد هل يحدث الخطأ نتيجة عن إضافة ما لا يجب أن يضاف مثلاً، أو حذف ما يجب أن يذكر، أم استبدال كلمة صحيحة بأخرى خاطئة إلى غير ذلك من ظواهر الأخطاء التي تحدث في جميع اللغات.

وقد أفضت الدراسة النظرية والتطبيقية إلى عدد من النتائج توضح الأسباب المؤدية إلى الوقوع في هذه الأخطاء ونلخصها في النقاط الآتية:

- اعتماد المعلم على طرائق تدريس تركز على التلقين والتحفيز، على حساب الممارسة الفعلية لتطبيق القاعدة اللغوية، من شأنها أن لاتمكن المتعلم من اكتساب الملكة اللغوية .

-التعليم الناقص يؤثر سلباً على تعلم اللغة الثانية ويتمثل ذلك في عدم وجود الكتب الدراسية المناسبة، وقلة حصص التدريب على التعبير، وعدم الاهتمام بتصحيح أخطاء المتعلمين.

- يشكل الاكتظاظ داخل الأقسام عائقاً أمام تفعيل التواصل؛ مما يؤثر على عمليتي التقويم التشخيصي للمتعلمين وتقييمهم، كما يقلل من فرص مشاركة المتعلمين وتواصلهم مع معلمهم .

- استيعاب القواعد بشكل غير صحيح وتام، وعدم الإلمام التام بها، مما أدى إلى الجهل بقيودها والتطبيق الناقص لهذه القواعد، كما ورد في أخطاء عدم المطابقة بين مكونات

الجملة، وخطأ حذف حروف الجر من المواقع التي تستلزمها، وخطأ ارجاع الضمائر إلى المرجع المناسب لها عددا وجنسا، وأخطاء استخدام الأدوات المختلفة وخطأ حذف أدوات التعريف أو إضافته على المستوى النحوي، أما على المستوى الصرفي، فيظهر هذا واضحا في خطأ عدم التمييز بين الأفعال المساعدة واستعمال الأزمنة المناسبة.

- المبالغة في تعميم القواعد النحوية، وكتابتهم لأدوات التعريف دون التفريق بين المذكر والمؤنث، وخلطهم بين الأدوات المختلفة لدى استخدامها دون مراعاة لوظيفة كل منها أو المعنى الذي تدل عليه.

- بسبب صعوبة الحصول على بعض الكلمات من مخزونهم اللغوي، يلجأ بعض المتعلمين إلى توظيف كلمات من اللغة العربية شبيهة بالكلمات الفرنسية، غير مباليين بالمعنى المطلوب في السياق.

- القياس الخاطئ يوقع المتعلمين في أخطاء عدم ارجاع الضمير إلى مرجعه الصحيح من حيث العدد، المفرد إلى الجمع، أو من حيث الجنس المذكر إلى المؤنث وبالعكس، وكذلك أخطاء استخدام كلمات غير مناسبة للمعنى في السياق.

- قلة ممارسة اللغة خارج الصف، تفقد المتعلمين فرصا كثيرة لتطبيق ما درسوه نظريا، لأن كثرة ممارسة اللغة أدعى إلى تعزيز المعلومات والمعرفة اللغوية التي تعلموها؛ لذا وقعوا في أخطاء عدم المطابقة على المستوى الصرفي، وأخطاء على المستوى الإملائي، وأخطاء على المستوى المعجمي من حيث استخدام دلالات مستوحاة من اللغة الأم غير مناسبة للغة الهدف.

- وجود أخطاء على المستوى المعجمي من استخدام كلمات غير مناسبة، أو الترجمة من اللغة الأم، فالتفكير بها عند تعلم اللغة الهدف يضر بمكتسبات بمتعلم اللغة الثانية، لأنها لا تساعد في عملية التعلم وذلك بفهم أنظمتها وقواعدها.

- هناك فئة من المتعلمين غير مستعدة نفسيا لتعلم اللغة الثانية، فالنفسية المحبطة نفسيا لا يمكنها تحقيق مستوى تعليمي مقبول؛ لذا وجب مراعاة نفسية المتعلم وتهيئتها تهيئة سليمة، لتستقبل اللغة الجديدة.

-الاختلاف والتباين في خلفيات المتعلمين اللغوية يؤدي إلى تذبذب مستوياتهم اللغوية في المستوى الدراسي الواحد.

-عدم وجود الكتب المصاحبة لمادة التعبير، والمقرر المتدرج غير مناسب لقدرات المتعلمين وبيئتهم، يقلل من تنمية القدرة اللغوية لدى المتعلمين.

- قلة المواظبة في تصحيح أخطاء المتعلمين ومعالجتها باستمرار سبب في ضعف القدرة اللغوية لديهم، وسبب مباشر لوجود ظاهرة التداخل اللغوي.

-عدم الاستعانة بالوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة، وعدم الاستفادة من النظريات الحديثة في تعليم اللغة الثانية يؤدي إلى تدني المستوى اللغوي.

-ندرة تطبيق أسلوب الحوار والمناقشة داخل الصف الذي يساعد المتعلمين على إنماء تفكير المتعلمين، وتطوير مهاراتهم المختلفة.

3 - طرق تنمية الحصيلة اللغوية ووسائلها:

بعد تيقننا من ضعف حصيلة المتعلمين اللغوية؛ جدير بنا أن نعرض هنا بعض الطرائق والوسائل التربوية المساعدة في إثراء حصيلتهم، والإحاطة بقدر كبير من المعاني للكلمة، وفهم السياقات والتعابير، وعند إعداد المناهج التربوية، خاصة عند رسم منهجية لتدريس المفردات ومعانيها لا بد من مراعاة الآتي:

5-1-الشيوع: أي كثرة تداول الكلمة في الاستعمال.

5-2-الحاجة: أي حاجة المتعلم للكلمة في مواقف معينة، ذلك لأن المتلقي الناطق بغير الفرنسية يكون متلقيا مستهلكا بحيث يكتفي بالاستماع، أو القراءة، لأنه لم يصل الكفاية اللغوية.

وكذا تقديم الكلمات ضمن سياقات مألوفة، لأن الكلمات حال كونها معزولة لا تفيد شيئاً، ولكنها عندما تقدم في سياقات يمكن للدارس تمثيلها وتقليدها في عملياته التواصلية.

- شرح المعنى بواسطة استخدام الإشارة إلى الشيء.

- استعمال الصور والرسومات.

- التعريف بالمعاني المجردة.

5-3- الترجمة: وهنا لا بد من اللجوء إلى التدريب على الكلمة فوراً للوقوف على خصائصها التركيبية والدلالية المميزة لها.

هذا، وعند تدريس الكلمات من خلال الطرق آنفة الذكر يجب مراعاة الآتي:

- تقديم كلمات تتصل اتصالاً مباشراً بالمواقف التي يتحدثون فيها عن أنفسهم.

- إتاحة الفرص الكافية لممارسة هذه الكلمات في مواقف اتصال.

- إعادة تقديم هذه الكلمات في فترات منتظمة، حتى لا تنسى.

- مراعاة التدرج من الأسهل للأصعب.

5-4- استخدام المعاجم: يجب توجيه المتعلمين لاستخدام المعاجم أحادية اللغة، لأنها تثري الحصيلة اللغوية، وتزود بالأمثلة، والاستعمالات المتعددة للكلمة.

وإعداد قوائم معجمية (قوائم المفردات الشائعة) من قبل للمساعدة في تنمية الحصيلة اللغوية، ومنها: قائمة المفردات الشائعة في اللغة الفرنسية، تساعد هذه القوائم في تنمية الحصيلة، التي يجب أن تقدم في سياقات متضمنة عدد من المفردات في تراكيب واضحة، ومألوفة.

5-5- تعليم الثقافة والحضارة: كل هذا يسهل اكتساب الكلمات ومعانيها وحفظها بصورة أيسر، وبالتالي استخدامها، لأن الكلمة تصبح غير معزولة عن ثقافتها.

5-6- الأنشطة والتدريبات: من أجل تنمية المحصول اللغوي المختزن في ذاكرة التلاميذ؛ عليه تكرار هذا المخزون واستعماله في أنشطة متنوعة.

5-7- القراءة الموسعة: تعد القراءة الموسعة من الطرق المعروفة في تنمية الحصيلة اللغوية. وتكون دائماً في المراحل المتقدمة، وذلك بتشجيع المتعلمين، وتحفيزهم على المطالعة بهدف تنمية ثروتهم اللغوية، وهذا ما يساعدهم في إجتباب ارتكاب الأخطاء اللغوية أو التقليل منها.

5-8- التواصل الاجتماعي: تتطلب هذه الوسيلة قدرا كافيا من الكفاءة الاتصالية، بحيث يكون التواصل مباشرا مع المجتمع وأفراده بطبقاته المختلفة، والتواصل بالفرنسية إذا كان ممكنا، فهذا التواصل يجعل المتعلم يحصل على ذخيرة لغوية مقدرة، ولاسيما فيما يتعلق بالمفردات والمعاني الحديثة، والشائعة.

4- خلاصة:

إن معرفة أسباب الضعف في كتابة التعبير وانتشار الأخطاء اللغوية تعد مؤشرا يحيلنا لأماكن ضعف التلميذ، ووسيلة تربوية يستعملها المعلم لتقييم وتقويم تحصيل المكتسبات اللغوية وتتميتها، والطرق المتبعة في تدريس اللغات الأجنبية، وتسطير الأهداف التعليمية، فهي فرصة لمراجعة الوسائل والتقنيات والبرامج إذا ما تبين عدم ملائمتها لمستويات التلاميذ أو قلة مردودها أثناء إنجاز التدريبات والنشاطات المختلفة.

ومن هنا نستنتج أن المناهج المتبعة في تدريس اللغة الفرنسية قد تتسبب في عدم الاكتساب الجيد لهذه اللغة وارتكاب المتعلمين للأخطاء اللغوية، مما يتولد لديهم نوع من النفور اتجاهها لكونها لا تراعي ميولاتهم واهتماماتهم التعليمية، ولا تلبي حاجاتهم البيئية .

أن أغلبية الطرائق التقليدية التلقينية المتبعة من قبل معلمي اللغة الفرنسية طرائق عقيمة، تعتمد على الترجمة بين لغة المنشأ واللغة الثانية التي يلجأ كثير من المتعلمين. وذلك باستعمال أساليب طريقة القواعد والترجمة عند تعليم نحو اللغة الثانية باعتبارها هي السبيل الأسر في اكتساب مهارات اللغة الثانية. وتعتمد هذه الطرائق على التلقين والحفظ، لا على الحوار والاستنباط، وغير مواكبة للبحوث الجديدة في مجال اللسانيات التعليمية، كما ينعدم فيها عنصر التشويق والترغيب الذي يجلب انتباه المتعلمين، ولا تعمل على تنمية رصيد المتعلم اللغوي والمهاري،

وربما تزيد في كبح جماح الروح الإبداعية للمتعلمين، فيتولد لديهم الملل وكره للمادة الدراسية ومعلمها.

وعليه فعلى الجهات الوصية العمل على تطوير أداء المعلمين حيث تُعد دورات تكوينية مكثفة وشاملة لكل المعلمين في مختلف فنون اللغة، ودورات تطوير الجانب المهاري للمعلم، خاصة مهارات التواصل، والتأثير، ومهارات الإلقاء والأداء، كما تُعنى بتنمية المدارك المعرفية للمعلم، وكل ما يتعلق بجديد تعديلات المنهج وطرائق التدريس الحديثة؛ حتى يستطيعون مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والاهتمام بحاجياتهم ورغباتهم واستعدادهم ونفسياتهم، وتحقيق التعلم الأكثر فعالية وتنويع الأنشطة، واستخدام أسلوب التعلم النشط حتى تصبح عملية التعليم مشوقة ومُحببة للتلاميذ، مع استخدام كل ما يتعلق بالوسائل الحديثة في الفصل.

ولتأكيد النتائج المتوصل إليها من خلال دراسة كتابات المتعلمين وتحليلها، لجأنا إلى استعمال أداة بحثية أخرى تتمثل في دراسة تحليلية لاستبانات المعلمين والمتعلمين.

الفصل الرابع

وصف استبانات المعلمين والمتعلمين وتحليلها

المبحث الأول: دراسة استبانات المعلمين وتحليلها

المبحث الثاني: دراسة تحليلية لاستبانات المتعلمين

المبحث الثالث: نتائج تحليل استبانات المعلمين والمتعلمين

المبحث الأول

دراسة استبانات المعلمين وتحليلها

1- تمهيد

2- عينة الدراسة

3- تصميم الاستبانة وكيفية توزيعها

4- لتحليل الاستبانات والتعليق عليها

المبحث الأول: دراسة استبانات المعلمين وتحليلها:

1- تمهيد:

إنّ أي تحليل علمي يجب أن يقوم على النظرة الفاحصة للظاهرة المدروسة، وذلك من خلال دراستها والتعمق في أبعادها، وتحديد العلاقات بينها، وبين غيرها من الظواهر الأخرى، ولتحقيق هذه الغاية كان علينا استعمال بعض الأدوات والإجراءات المختلفة، التي بمكانها أن تتيح لنا الحصول على البيانات اللازمة للإجابة على إشكالية البحث، وإثبات فروضه المقترحة أونفيها. ومن أشهر هذه الأدوات الاستبانة، فهي أداة من أدوات التحليل الكمي لمعرفة المتغيرات الأكثر تأثيرا في السلوك اللغوي للتلميذ وأستاذه؛ لبيان مدى تفاعل هذه العوامل مع بعضها.

2- عينة الدراسة:

كان من ضمن وسائل جمع المعلومات لمعرفة أسباب التداخل اللغوي في موضوعات التعبير الكتابي وأكثر أنواع الأخطاء المنتشرة عند معظم التلاميذ، توزيع الاستبانات على كافة أساتذة اللغة الفرنسية الذين يُدرّسون تلاميذ العينة بهذه الثانوية، إضافة إلى مجموعة أخرى من الأساتذة من مدارس أخرى*، فوزعنا عليهم الاستبانة نفسها، حيث تجاوب معنا بعضهم في الإجابة على أسئلتها وإرجاعها في حينها، غير أن بعضهم لم يعرّها أي اهتمام، ولم يرجعها إلينا إطلاقا. ولقد قمنا بتوزيع أكثر من 200 استبانة لكننا لم يرجع إلينا منها سوى مئة وخمسون (150) استبانة، ولقد قمنا بأخذ كل الآراء الواردة في هذه الإجابات بعين الاعتبار ولم نلغ أي منها.

* بحكم نقص عدد أساتذة اللغة الفرنسية (في أغلب الثانويات لا يتعدى عددهم على الأكثر خمسة أساتذة)، فقد اضطررنا إلى توسيع رقعة نشر هذه الاستبانة إلى أساتذة المؤسسات الأخرى المجاورة لها، كما اغتطنا فرصة وجود مجموعة كبيرة من أساتذة الفرنسية من مختلف الثانويات الأخرى لولاية الوادي بمركز تصحيح شهادة البكالوريا الدراسي 2020/2019 بثانوية عبد القادر الياجوري بقمار - الوادي.

إنّ كل اختيار للعينة بشكل مضبوط ومدرس، يجعل من البيانات المتحصل عليها صادقة، وقابلة للتعميم على المجتمع الأصلي. ويُعدّ الاختيار العشوائي للعينة أفضل طريقة للبحث الميداني، تفي بغرض الدراسة، وتحقق أهدافها المرجوة في ضوء اختياراتها النظرية، وطبيعة التساؤلات والفرضيات .

لم يكن اختيارنا للعينة يهدف إلى أن تكون معبّرة وممثلة لعدد المعلمين الثانويين فقط، بل يهدف إلى تمثيل بعض المتغيرات الأساسية التي سيجري فحصها كمتغير التخصص، والجنس، والعمر، والشهادة، والأقدمية في التعليم....

أما فئة مجتمع الدراسة من معلمي اللغة الفرنسية الأساتذة، فهم يعملون في عدة ثانويات بولاية الوادي مرسومون، ومتربصون، ومتعاقدون، أغلبهم خريجو الجامعات الجزائرية وبعضهم من المدارس العليا للأساتذة، وكان عددهم الإجمالي 150 معلما، حيث لم نقص أي معلم منهم، وبالتالي فهو حصر شامل لكل أفراد المجتمع الأصلي.

3-تصميم الاستبانة وكيفية توزيعها:

اعتمد البحث على استبانة مكوّنة من 19سؤالا التي تدور حول إشكاليات البحث وتشمل كل فرضياته. وطلّب من المعلم أن يُجيب بعبارة نعم أولا، أو أن يُشير إلى مدى موافقة العبارة مع ما يفعله أثناء تعليمه للغة الفرنسية بوصفها لغة ثانية.

وقد قام الباحث ببناء أداة الدّراسة (الاستبانة) بعد الاطّلاع على بعض المواضيع التي لها علاقة بموضوع التداخل اللغوي وصعوبات تعلم اللغات الأجنبية، والدّراسات السّابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة، ولقد حاولنا من خلال هذه الأسئلة الإحاطة بجميع حيثيات موضوع بحثنا، وتكوّنت الاستبانة من أسئلة، موزعة هذه على المجالات التالية: مجال صعوبات تعود للمعلم، ومجال صعوبات تعود للمتعلم، ومجال صعوبات تعود للمنهاج، بهدف التعرف على طبيعة صعوبات تعلّم اللغة الفرنسية لدى المتعلمين من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين، قصد محاولة تشخيصها وإثرائها، فكانت أكثر الأسئلة مغلقة، بالإضافة إلى أسئلة عامة تدور حول موضوع تعليمية اللغة الفرنسية، والمعلومات الشخصية والمسار الأكاديمي والمهني

للأساتذة (الجنس، ووضعية الأستاذ، والشهادة المتحصل عليها، والأقدمية العامة في مجال التدريس....).

وقد قام الباحث باتباع الخطوات التالية في إنجاز هذه الاستبانة:

1- تحديد الأهداف المرجوة من الاستبانة في ضوء موضوع البحث واشكاليته، ومن ثمّ تحديد البيانات والمعلومات المطلوب جمعها .

2- ترجمة هذه الأهداف إلى مجموعة من الأسئلة.

3- اختيار أسئلة الاستبانة وتجربتها على مجموعة محدّدة من العينة، لتحديد مدى كفاءتها في جمع المعلومات المطلوبة، وفي ضوء ذلك تمّ تعديل بعض الأسئلة بالشكل الذي يُحقّق أكبر قدر من الأهداف، ولقد اعتمدنا على الأسئلة المفتوحة في إعداد الاستبانة؛ حتّى يستطيع المبحوث تدوين إجابته بيّسر، ويتيسر للباحث عملية التفريغ والتحليل الإحصائي.

4- تصميم الاستبانة بشكله النهائي بعد أن أكّدت عملية التجريب نجاعة الأسئلة، وقدرتها على الإجابة على إشكالات الدراسة، واختيار فروضها.

وقد تم تحليل الاستثمارات من خلال حساب النسب المئوية لكل معلومة بيانية بعد إحصاء عدد كل واحدة على شكل أرقام إحصائية، ثم تحويلها إلى نسب مئوية، ثم وصف تلك النتائج والتي نبين فيها مسبباتها، ثم في نهاية هذا التحليل تم استخلاص نتائج عامة بحيث نحدد فيها أهم أسباب تلك النتائج.

3-1- اختبار كفاءة الاستبانة: عُرضت الاستبانة في شكلها النهائي، على

بعض من الأساتذة الجامعيين المتخصّصين، لتحديد مدى قدرتها على قياس الأهداف المسطّرة، وللتأكد من مدى مناسبة الأسئلة ووضوحها وسلامة صياغة فقراتها وارتباطه بميدان الدراسة، وقد أسفر التّحكيم عن مجموعة من الملاحظات والآراء؛ لذا تم إلغاء بعض الأسئلة، وتعديل صياغة بعض الأسئلة الأخرى لتسهيل فهمها، وإضافة أخرى. وبناء على تأكيد المحكّمين على صدق الاستثمار وإمكانية استخدامها في البحث، تمّ إعادة صياغة أسئلة الاستبانة في صورتها

النهائية، إذ استقرت استبانة المعلمين على 19 سؤالاً، واستبانة المتعلمين على 22 سؤالاً، نراها كافية لضمان تحقيق أهداف البحث، والوصول إلى نتائج دقيقة.

3-2- تحديد طبيعة الأسئلة: تعددت أنماط الاستبانة من حيث طبيعة الأسئلة المقترحة إلى:

3-2-1- أسئلة مغلقة: وهذا النمط من الأسئلة يجعل المبحوث مقيداً بأسئلة محددة، ولا يُعطى له مجالاً للتعبير عن أفكاره، وإبداء آرائه بكل أريحية .

ويمتاز هذا النوع بسهولة الأسئلة وسرعة الإجابة عليها، فتكون إجاباته محدّدة ومحصورة بين (نعم/لا أو أحياناً...)، كي يتمكن الباحث من تفريغها ثم تحليلها بسهولة؛ لذا جاءت أغلب أسئلتنا مغلقة.

3-2-2- أسئلة مفتوحة: هي أسئلة خلاف الأسئلة المغلقة، يجيب عنها المبحوث بالكّم، والكيف الذي يراه مناسباً حول السؤال المطروح، وتكون غير محدّدة بإجابة معينة.

رغم ما تمتاز به من صعوبة تفريغ هذا النمط من الأسئلة وتحليله، ومن حيث الوقت والجهد اللازمين لهاتين العمليتين، إلا أنها تُعدّ من أفضل الأنماط استخداماً في حالة صعوبة حصر الإجابات.

3-3- توزيع الاستبانات: تُعد الاستبانة الأداة الرئيسية بالنسبة للدراسات المسحية، فهي تُمكن الباحث من الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات أو البيانات حول الظاهرة المدروسة بأقل زمن ممكن وبأقل تكلفة ممكنة، لذلك قمنا بإعداد استبانة لكافة تلاميذ العينة دون استثناء (قمنا بقراءتها وشرحها لهم)، واستبانة لأساتذتهم الذين حُدّدوا في العينة، حاولنا فيهما تبسيط الأسئلة والابتعاد عن كل غموض والتباس.

ولقد اشتملت هذان الاستبانان على مجموعة من الأسئلة المتنوعة من أجل الإلمام أكثر بموضوع البحث، عساها أن تنير لنا الطريق بالاطلاع على الظروف المحيطة

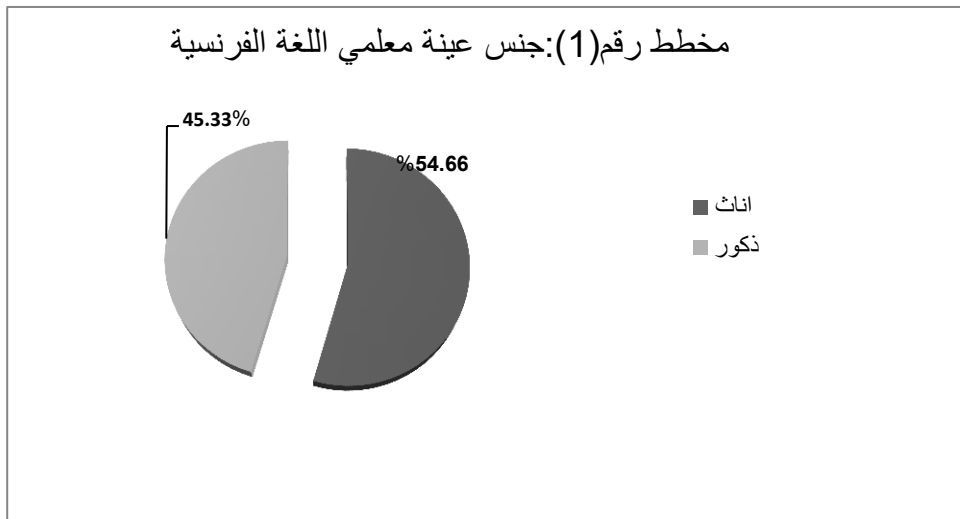
بالعملية التعليمية/التعليمية، التي قد تحول دون الاكتساب الجيد للغة، ومن ثم اقتراح حلول لعلاج هذه التعثرات المتمثلة في ضعف المستوى الاكتسابي للمتعلمين علاوة على التداخلات اللغوية بين اللغة العربية والفرنسية في أنشطة التعبير الكتابي.

4- تحليل الاستبانات والتعليق عليها:

4-1- جنس العينة:

جدول رقم (01): متغير جنس عينة معلمي اللغة الفرنسية:

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	68	%45.33
إناث	82	%54.66
المجموع	150	%100



قراءة وتعليق :

من جملة أكثر من مئتي استمارة موزعة على مجموعة أساتذة من عدة ثانويات بولاية الوادي والتي لم يرجع لنا منها سوى 150 استمارة، وبعد تفريغ البيانات وحسابها، يتضح من

الجدول (01) أن نسبة الإناث كانت عالية من مجموع المستجيبين إذ بلغت 54.66% بينما كانت نسبة الذكور 45.33%، ومرد ذلك أن عدد الإناث أكثر من الذكور، وقد قام الباحث بحساب الفروق بين الذكور والإناث، ولم يظهر الإحصاء اختلافات ذات دلالة إحصائية بناء على متغير الجنس.

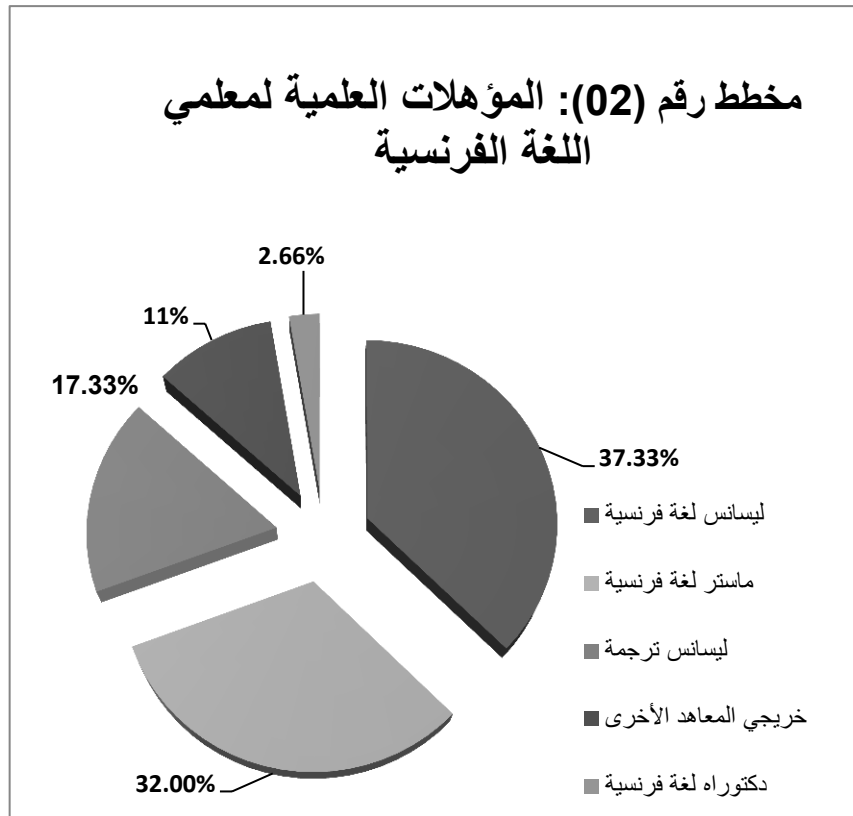
وهذا دليل على ميل فئة الإناث إلى مهنة التعليم وخاصة تدريس اللغات الأجنبية، إضافة أن فرص العمل أصبحت متاحة لكلا الجنسين، وفيه دليل آخر أن المرأة أصبحت تنافس الرجل في كل المجالات التعليمية، أو المهنية.

وبما أن الهيئات التدريسية في كل المدارس مختلطة، فإن المعلمين والمعلمات يخضعون لنفس التكوين وعليه لا نجزم بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين والمعلمات في هذا الموضوع، إلا في حالة ارتفاع نسبة المتزوجات أكثر من العازبات في بعض المؤسسات، الذي قد تكون له آثاراً سلبية على الأداء التربوي والنتائج الدراسية خاصة؛ نظراً لكثرة غيابهن خاصة أثناء عطل الأمومة، مما يؤدي إلى تعويضهن بالمستخلفين، وقد يُلجأ إلى التعاقد مع المستخلفين غير المختصين في اللغة الفرنسية من المهندسين وأصحاب الدرجات الجامعية الذين درسوا باللغة الفرنسية؛ مما يجعل في الأمر فيه مجازفة؛ لما فيه من عواقب وخيمة على المتعلمين.

4-2- المؤهلات العلمية لمعلمي اللغة الفرنسية:

جدول رقم (02): المستوى الدراسي لمعلمي العينة

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية
دكتوراه لغة فرنسية	04	2.66%
ماستر لغة فرنسية	48	32%
ليسانس لغة فرنسية	56	37.33%
ليسانس ترجمة	26	17.33%
خريج معاهد أخرى	16	10.66%
المجموع	150	100%



قراءة وتعليق :

من خلال الاطلاع على المستوى العلمي لهذه العينة التي اختيرت بطريقة عشوائية؛ إذ كانت مزيجاً من مدرسين للغة الفرنسية بمختلف ثانويات الولاية، فهم خريجو جامعات متنوعة، فتبين لنا من حصيلة المستجوبين أن نسبة 37.33% منهم حاصلون على شهادة الليسانس في اللغة الفرنسية، وتقل نسبة الذين أكملوا شهادة ماستر لغة فرنسية عن المتحصّلين على شهادة الليسانس وكانت نسبتهم 32%، في الوقت الذي وجدنا فئة أخرى من بين أفراد عينتنا-حتى ولو كانت قليلة- حاصلون على شهادة الدكتوراه في اللغة الفرنسية نسبتهم 2.66 % من مجموع المستجوبين.

في حين أن ما نسبته 10.66% هم من خريجي معاهد أخرى غير اللغات، أُسند إليهم تدريس اللغة الفرنسية، وهو ما يطرح إشكال الكفاءة، والأهلية الكافية لهؤلاء، حتى يُدرّسوها بشكل جيد ومتقن، يراعون فيه قواعد هذه اللغة، ومناهج تدريسها بشكل صحيح، وهو ما يوضع في المحك، وتدق له نواقيس الخطر على مستقبل أبنائنا في هذه اللغة؛ إذ إن نسبة 27.99 % من معلمي عينتنا، لم يتلقوا التكوين التربوي والتعليمي اليداكتلي المطلوب في التدريس، وهذا مما يجعل المدرس عاجزاً عن تقديم الدرس بالصورة المثلى، وإن كان يمتلك المادة العلمية وهي اللغة الفرنسية، فالتعليم لا يتوقف على المعلومات وحدها؛ وإنما يحتاج إلى آليات التبليغ، وإيصال هذه المعلومات والإدارة الجيدة للحوار والمناقشة والتمكن من التحكم في القسم وحسن إدارته.

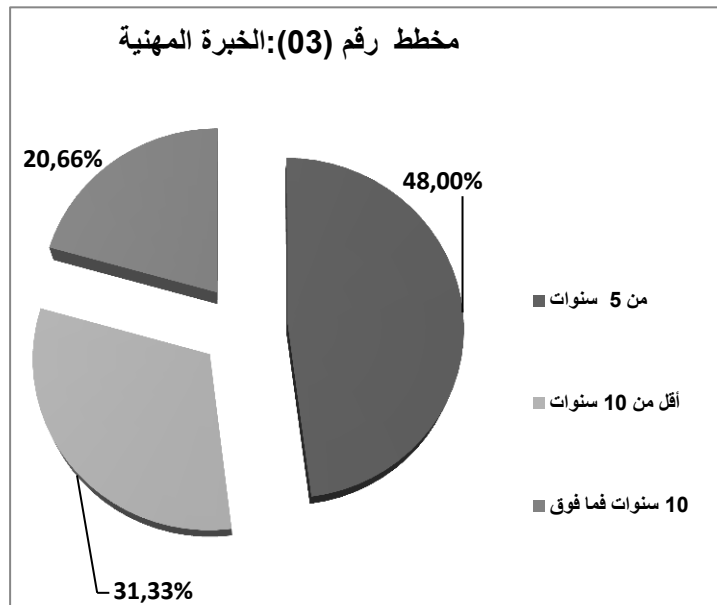
لقد وجد البحث فروقا ذات دلالة إحصائية بين مدرسي اللغة الفرنسية من حيث نوعية الشهادة المتحصل عليها، فهم يحملون نفس الشهادات العلمية تقريبا، إلا أن وضعيتهم الإدارية لم تسو بعد، إذ كثيراً ما يصرح المستخلفون والمتعاقدون بأنهم متى وجدوا وظيفة أحسن من التعليم تركوه. ووجود هذه الفروق شيء وجيه؛ لأن أداء المعلم المرسم المختص لا يكون كأداء المستخلف مثلاً أو المتعاقد غير المتخصص، ولقد وجدنا في الميدان معلمي

فرنسية قد وُظفوا مباشرة من خريجي المعاهد ذات التعليم العلمي (كالإلكترونيك والفيزياء والفلاحة...)، فبالرغم من أنهم قد تابعوا تكوينهم باللغة الفرنسية وإن كان يفترض فيهم أن يحملوا زادا معرفيا معتبرا لا يستهان به؛ فإنه قد تنقصهم الآليات البيداغوجية لتدريس اللغة الفرنسية؛ فمن دون شك سينعكس سلبا على أدائهم التعليمي لتدريس هذه اللغة الفرنسية، ذلك أن تعليم المهارات اللغوية لا يقتصر على الأنشطة الكتابية للغة الفرنسية فقط، بل يتعداه للاهتمام ببقية الأنشطة الشفهية، وتصويب جميع أخطاء المتعلمين.

4-3- الخبرة المهنية في مجال التعليم:

الجدول رقم (03): كم كانت خبرتك في مجال التعليم؟

متغير الأقدمية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	72	20.66 %
بين 5 و 10 سنوات	47	31.33 %
10 سنوات فما فوق	31	48 %
الإجمالي	150	100 %



قراءة وتعليق:

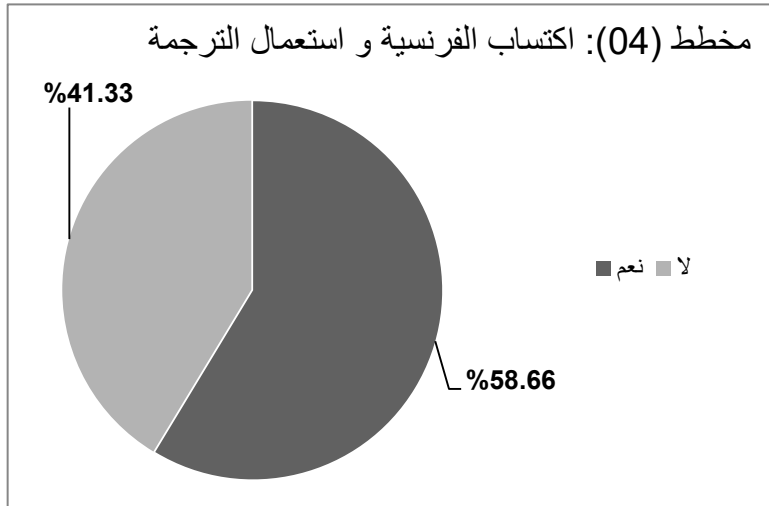
بالرجوع إلى نتائج السؤال من خلال الجدول رقم 3، يبين لنا هذا مدى خبرة معلمي العينة في مجال التعليم؛ حيث لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي اللغة الفرنسية من حيث الأقدمية، فوجود الفروق شيء منطقي بين معلمي اللغة الفرنسية الذين تجاوزوا العشر سنوات، والذين هم دون ذلك؛ فكلما ازدادت سنوات الممارسة ازدادت الخبرة والتجربة والتحكم على مستوى الأداء التربوي، وقد تبين من الجدول (3) أن 48% من المعلمين المستجيبين لديهم 10 سنة فما فوق خبرة مهنية، وهي نسبة معتبرة تؤكد أن معظم معلمي العينة ذوو خبرة لا يستهان بها، مما يؤهلهم على التحكم في المتعلمين، والتعامل معهم بمرونة، والتكيف مع مستواهم التحصيلي، وهذا يدل أيضا على أن أغلبية المعلمين في فترة الكهولة، وكلنا يعلم مميزات هذه المرحلة التي يكون فيها الإنسان في أوج عطائه وبإمكانه تقديم الكثير للتعليم، فهي قادرة على إثارة دافعية التعليم بين صفوفهم، والاحتكاك أكثر بالزملاء الأقدم والأكثر خبرة؛ مما يمكن من الاستفادة منهم ومن خبرتهم. وأما الذين لديهم أكثر من خمسة سنوات وأقل من 10 سنوات، ولهم باع ليس طويلا في التدريس، فبلغت نسبتهم (31.33%).

كما يتضح أن قلة من أفراد العينة لهم خبرة قصيرة في مجال التعليم تتراوح بين سنة و05 سنوات؛ فكانت نسبتهم 20.66%، وهذه النسب في نظرنا لها تأثيرها السلبي على عطاء المعلم؛ فالمعلم الحديث العهد بمهنة التعليم، يكون غير ملم بأبجديات وأساسيات التدريس، لا يحسن التواصل مع المتعلمين، الشيء الذي يؤدي بالمتعلمين إلى النفور من المعلم، ومن ثمَّ العزوف عن المادة التعليمية التي يدرسها وبالتالي قد يتسبب هؤلاء المعلمون - من غير قصد طبعا - في كبح مواهب المتعلمين وقتل دافعية التعلم لديهم.

4-4- استعمال طريقة الترجمة في تعلم اللغة:

جدول رقم (4): هل تعتقد أن استعمال طريقة الترجمة يساعد التلاميذ على التعلم الجيد للغة؟

استعمال العربية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	88	%58.66
لا	62	%41.33
المجموع	150	%100



قراءة وعليق:

التَّرجمة هي من الاستراتيجيات المعرفية التعويضية، إذا أُحسن استخدامها في بداية تعلُّم اللغة، ومن الاستراتيجيات الشائعة بين معلمي متعلمي اللغة الأجنبية استخدام القواميس، ولا شك أنَّ استخدام القاموس الأحادي اللغة أفضل لتعلم اللغة الأجنبية، وتظهر أهميته عندما يكون هؤلاء بعيداين عن البيئة الحقيقية للغة المُراد تعلمها؛ لكن أغلبية المعلمين والمتعلمين يعتمدون على القاموس الثنائي اللغة لفهم ما أُشكِلَ عليهم فهمه من معاني وألفاظ.

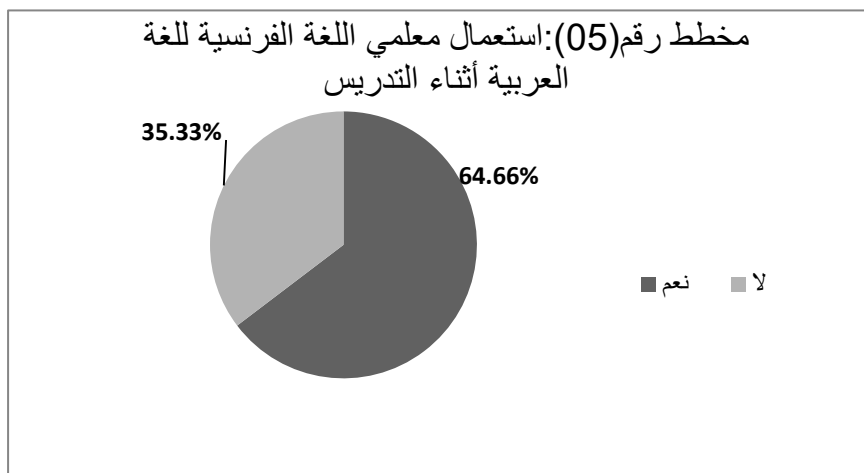
وفي سؤالنا التالي الموجه للمعلمين: هل تعتقد أن استعمال طريقة الترجمة يساعد التلاميذ على التعلم الجيد للغة؟ صرح لنا 58.66% منهم بنعم، في حين أكد لنا 41.33% منهم نفيهم لذلك، وهي نسبة فاجأتنا كونها متقاربة جداً، إذ كنا نتوقع أن أغلبهم ممن يستعملون العربية في شروحاتهم للتلاميذ، يستعملونها مجبرين مضطرين نظراً لعدة عوامل، أما أن يذهب بهم الأمر لدرجة الاعتقاد في جدوى استعمال العربية، فهي ملاحظة تستدعي أكثر من وقفة هنا وربما يعود مزج المعلمين بين العربية والفرنسية إلى أنهم عاجزون تماماً عن التعامل بالفرنسية أو لكونه أيسر السبل لإيصال المعلومة.

ولتجنب الترجمة الحرفية لما تُشكله من خطر على التقدم اللغوي للمتعلمين؛ وجب عليهم استعمال استراتيجيات التخمين التعويضية للتمكن من فهم اللغة، وتعينهم على التغلب على القصور في معلوماتهم اللغوية، فهم غير مطالبين بمعرفة معاني كل الكلمات في اللغة الأجنبية، فإذا أُستعملت استراتيجيات التخمين بشكل ذكي بالاستناد على مفاتيح لغوية سياقية، فإن ذلك سيقودهم إلى معرفة معنى المفردة الجديدة، والأفكار الرئيسة للنص.

4-5- استعمال معلمي اللغة الفرنسية للغة العربية أثناء التدريس من أجل الشرح:

جدول رقم (05): هل تستعمل اللغة العربية للشرح وللتواصل أثناء التدريس ؟

استعمال العربية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	97	64.66%
لا	53	35.33%
المجموع	150	100%



قراءة وتعليق:

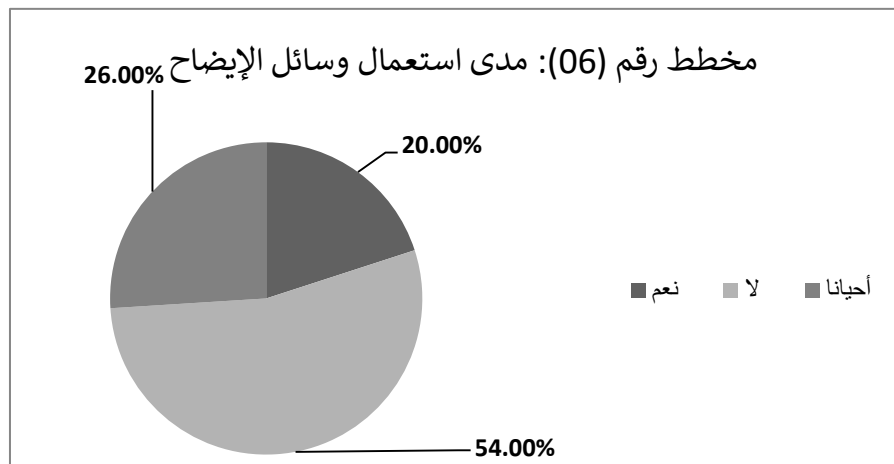
بالرغم من تيقن جل الأساتذة من أهمية الانغماس اللغوي في تعلم اللغة الأجنبية، وكلما كانت درجة التعرض لهذه اللغة أكبر كلما زاد تعلق التلاميذ بها، إلا أنه صرح لنا ما نسبته 64.66% منهم أنهم يستعملون اللغة العربية أو بالأحرى يلتجئ معظمهم إلى استعمال العربية في دروس اللغة الفرنسية وأثناء تعاملاتهم التواصلية (كتابة وحديثاً)، ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى تيقنهم أن المزج بين الفرنسية والعربية هو السبيل الوحيد لتحقيق التواصل أكثر مع المتعلمين، وحسن استيعابهم للمعلومة المقدّمة، ولأنّ المقام في كثير من الأحيان يفرض هذا الشكل اللغوي الخاص؛ لأنه إذا تواصل معهم بالفرنسية فقط فمن المنطقي أنهم سوف ينفرون من هذا النوع من التمازج؛ وبالتالي يقل ارتباطهم بالمادة ممّا يؤثر على نجاح الهدف التعليمي المنشود للمادة، والمتمثل في الرفع من المخزون اللغوي للمتعلمين؛ إذن هم يرجعون أسباب لجوئهم إلى هذا الخيار، لما له من فعالية في توصيل الأفكار دون مشقة، علاوة على الضعف اللغوي للمتعلمين، مقابل 35.33% ممن أكدوا لنا عدم لجوئهم لذلك مطلقاً.

ومما سبق ذكره نخلص إلى استنتاج ملاحظة جوهرية ومؤشّرة، بأن المبالغة في استعمال اللغة العربية بأنها العامل الرئيس في تكريس ظاهرة التداخل اللغوي لدى المتعلمين، فالتلميذ الذي يشاهد معلمه يكثر من استعمال اللغة العربية في أعسر الأحوال أو أيسرها لشرح أي مأزق تعليمي يصادفه، فإن حدسه التعلّمي يبقى معلقاً على أمل اللجوء إلى هذه اللحظة النكوسية التي تحبسه ضمن الحقول المعجمية والدلالية وضمن الأسقية النحوية والتركيبية للغة الأم، فتشل في التلميذ القدرة على التعبير، والتوليد والتفسير والمقارنة باللغة الفرنسية، كما تُحجّم معجمه الناشئ بهذه اللغة المتعلّمة إلى درجة التلاشي والتآكل، طالما أن مرجعيته في الخروج من أي عتمة دلالية باللغة الفرنسية تصادفه، هي اللغة العربية بألفاظها ومعاييرها.

4-6- مدى استعمال الوسائل التقنية الحديثة للإيضاح:

جدول رقم (6): هل تستعين من التقنيات الحديثة المتاحة كوسائل تعليمية مساعدة في تقديم دروسك؟

استعمال الوسائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	20%
لا	81	54%
أحيانا	39	26%
المجموع	150	100%



قراءة وتعليق:

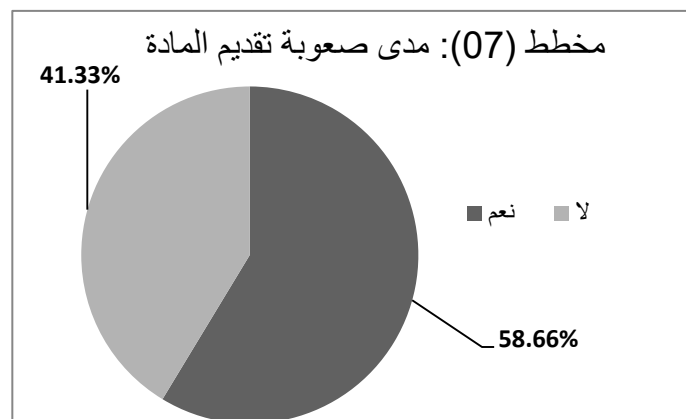
يكتسي استعمال التقنيات التعليمية الحديثة السمعية منها والبصرية، كأشرطة الفيديو والصور، والآلات الالكترونية أهمية قصوى في العملية التعليمية، إذا أحسن المعلم إستعمالها في التدريس لتبسيط الأفكار الجديدة، وتوضيح المبهم من المعلومات لمتعلميه، وبهذا يتيسر للمتعلم فهم ما يقدمه المعلم من معلومات ويستوعبها استيعاباً جيداً.

يُلاحظ من الجدول أنَّ المتوسط الحسابي لعدم استخدام هذه الاستراتيجية جاء مرتفعاً، وتبلغ نسبتها المئوية 54%، كما أفادنا ما نسبته 26 % منهم أنهم يستخدمونها أحياناً، في حين جاء المتوسط الحسابي لاستخدام هذه الاستراتيجية منخفضاً؛ إذ بلغت النسبة المئوية للذين يستعملون هذه الاستراتيجية 20%، وفي هذا إشارة واضحة إلى ضعف استخدام الإنترنت والوسائل التكنولوجية الأخرى لدى أفراد العينة، وهي نتيجة مهولة كنا نحسب أن أساتذتنا ليسوا في غفلة عنها، لأننا رجحنا أن من أهم أسباب التداخل اللغوي وضعف المستوى لدى تلامذتنا عدم استعمال وسائل الإيضاح، التي تجعل الأستاذ في حِلٍّ عن استعمال اللغة العربية في شرحه لمفردات الفرنسية ومعانيها، كما ترتبط التسمية بموضوعها الخارجي عند التلميذ دون توسط بلغته الأم وبشكل راسخ. يبدو إذن أن أساتذتنا غير مدركين لأهمية هذا الجانب المساعد، من أجل إيجاد طريقة للتدريس تُنلّي لتجنب الوقوع في الأخطاء اللغوية التداخلية.

4-7- مدى صعوبة تقديم المادة:

جدول رقم (7): هل تجد صعوبة في تقديمك للمادة الدراسية؟

مدى الصعوبة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	88	58.66%
لا	62	41.33%
المجموع	150	100%



قراءة وتعليق:

في سؤالنا للعينة المستجوبة حصلنا على نسبة 58.66% ممن صرحوا بأنهم يجدون صعوبة كبرى في تقديمهم لدروسهم، والتعامل السلس مع تلاميذهم. وتكمن الصعوبة الكبرى في ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلمين وكيفية تكييف البرنامج المسطر مع مع المستوى الحقيقي للتلاميذ وقدراتهم العقلية، في حين ترى نسبة أقل من ذلك ما نسبته 41.33% أنهم لا يجدون صعوبة في تقديمها، وأن مستواهم الأكاديمي يؤهلهم لذلك. وهو بالتأكيد يتناقض مع نسبة 90.90% ممن صرحوا لنا في العنصر السادس أنهم يجيدون اللغة الفرنسية بكل مستوياتها، لأننا نتفهم الفرق بين إتقان اللغة وتدريسها في غير أسبقته الثقافية والاجتماعية، لذا جاءت الإجابة واقعية ومقاربة جدا من قبل أساتذتنا.

4-8 - طريقة تصحيح أخطاء التلاميذ:

هل تصحيحك لأخطاء التلاميذ يكون عن طريق

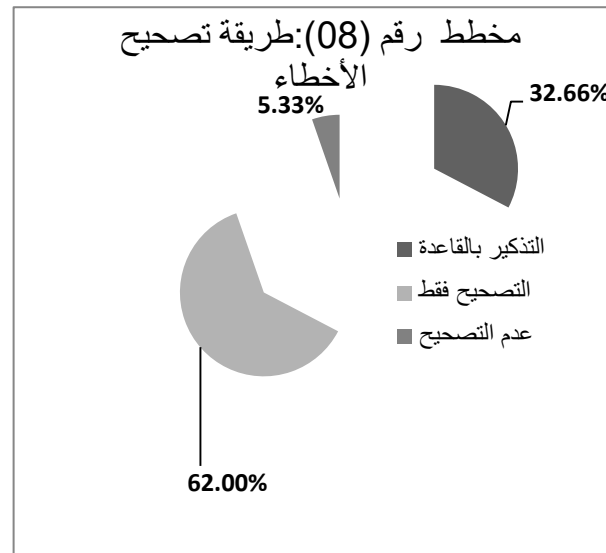
- تحديد الخطأ وتصحيحه والتذكير بالقاعدة؟

- تحديد الخطأ وتصحيحه فقط؟

- عدم التصحيح مطلقاً؟

جدول رقم (8): طريقة تصحيح الأخطاء:

النسبة المئوية	التكرار	تصحيح الأخطاء
32.66%	49	التذكير بالقاعدة
62.00%	93	التصحيح فقط
5.33%	8	عدم التصحيح
100%	150	المجموع



قراءة وتعليق:

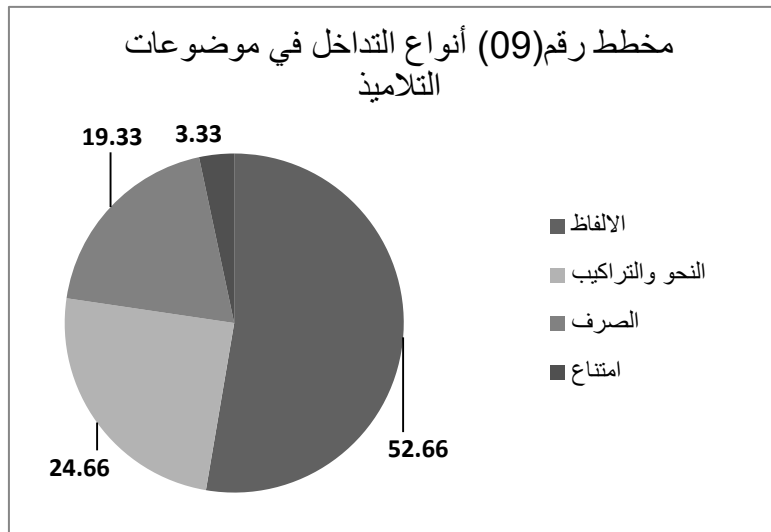
في سبرنا لأراء أساتذتنا بخصوص طرائق تصحيح أخطاء تلاميذهم اللغوية وجدنا أن أغلبهم يلجؤون إلى أحد الموقفين، وهما تحديد الخطأ وتصحيحه الفوري أو الاكتفاء بتحديد الخطأ وتصحيحه دون التذكير بالقاعدة، فكانت نسبة الفريق الأول 62%، أما الفريق الثاني فنسبته 32.66%، وهو فريق يصحح الخطأ ويذكر المتعلم بالقاعدة حتى لا يخطئ مرة أخرى، وقد أكد الفريقين انهم يتحاشون توبيخ المتعلمين في حالة ارتكابهم للخطأ، لتيقنهم بعدم فعاليتهم في العملية التعليمية، وحصلنا على نسبة منخفضة من الأساتذة الذين لا يصححون الخطأ وكانت نسبتهم 5.33%.

يتبين من خلال ما توصلنا إليه في هذه الدراسة أن الأستاذ هو الركيزة الأساسية للعملية التعليمية، إذ يعتبر حلقة الاتصال الفاعلة بين المتعلم والمنهاج الدراسي، من خلال حرصه الدؤوب على نقل المحتوى الدراسي إلى المتعلم بما فيه من معارف ومهارات، وكذا تشجيع المتعلمين ودفعهم لامتلاك الجراءة في التصحيح الفوري للأخطاء خلال حصة التعبير الكتابي والشفوي؛ فأساتذتنا واعون بأهمية التقويم بأنواعه وآلياته (خاصة التكويني والتشخيصي منه)، فالمعلم يؤدي دوراً مهماً في عملية التصحيح، التي تُعد شكلاً من أشكال الترسخ للمعلومات، لهذا وجب أن تكون عملية تصحيح الأخطاء بتحديد الخطأ، والتذكير بالقاعدة ومراجعتها ثم تصحيحه، فتعد هذه الطريقة هي المثلى للتصحيح في تمكين المتعلم من اللغة السليمة نطقاً وكتابة من خلال تقوية ملكته اللغوية وتحسينه من الوقوع في الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي.

4-9- أنواع التداخل في موضوعات التلاميذ:

جدول رقم (09): ما هي أنواع التداخل الأكثر شيوعاً في موضوعات التلاميذ الكتابية؟

أنواع التداخل	التكرار	النسبة المئوية
النحو / التراكيب	79	52.66%
الألفاظ	37	24.66%
الصرف	29	19.33%
امتناع	05	3.33%
المجموع	150	100%



قراءة تعليق:

حسب أساتذتنا المستجوبين، بينت الدراسة تباين التداخل الأكثر شيوعاً لدى المتعلمين، فإن نجد 52.66% منهم يرونها في التراكيب والنحو، و 24.66% منهم رأوها في الألفاظ، إذ يعتبرونهما الأكثر صعوبة في تعلم اللغة الفرنسية، و 19.33% يرون أن أكثر التداخلات شيوعاً تكمن في الصرف، ويشكل هذان المقياسان ما يصطلح عليه بالقواعد، وهو مصطلح يطلق على القواعد النحوية والصرفية التي تعتبر وسيلة لضبط

الكلام، وصحة النطق والكتابة، زيادة على أنها وسيلة الفهم وحل اللبس في إدراك المعنى، وتمييز الخطأ وتجنبه في الكلام لفظاً وكتابةً، وامتتَع 3.33% عن الإدلاء برأيهم. (نتذكر نتائج استبيان التلاميذ-الذي سوف يأتي لاحقاً- والنسب المرتفعة منهم التي أكدت لنا ميولهم لاستعمال معجم عربي فرنسي، وكتابة الكلمات الفرنسية -المراد فهمها- بالعربية على حواشي النصوص)، لندرك مدى ارتفاع نسبة تداخل الألفاظ على غيرها، فاللفظة هي مفتاح الدلالات العامة للتركيب والنصوص، واللبننة الأساسية في بناء هيكل النصوص، فمن الطبيعي أن تتجلى ظاهرة التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الأجنبية بوضوح في هذا العنصر، فما الاستتجاد باللغة الأم هنا، ليس إلا إستراتيجية تعويضية للفقر المعجمي الذي يعاني منه المتعلم؛ إذ هي من الموضوعات التي يشتد نفور المتعلمين منها، ويضيقون ذرعاً بها، ولقد أدت هذه الحال إلى شبه معاداة لاستخدام القواعد النحوية والصرفية في الكلام، يرجع هذا لعدة أسباب أهمها:

- كثرة القواعد وتشعب تفاصيلها التي تتدرج تحت هذه القواعد وتزاحمها بصورة لا تساعد على تثبيت مفاهيمها في الأذهان.

- اعتماد النحو على الجانب المجرد من المفاهيم والحقائق والمعلومات والقواعد، وهو جانب لا يصل إليه المتعلم إلا بعد أن يكون قد صدمه جفاف القواعد وتعددتها.

ضعف بعض معلمي اللغة في بعض فروعها، وعلى أرس ذلك قواعد النحو، وترتب على هذا الضعف تجنب هؤلاء المعلمين تدريس القواعد.

هذه الأسباب وأخرى أدت إلى تعقيد وضعية تدريس القواعد النحوية والصرفية لدى المتعلمين وجعلها مادة صعبة ينفر منها أغلبهم.

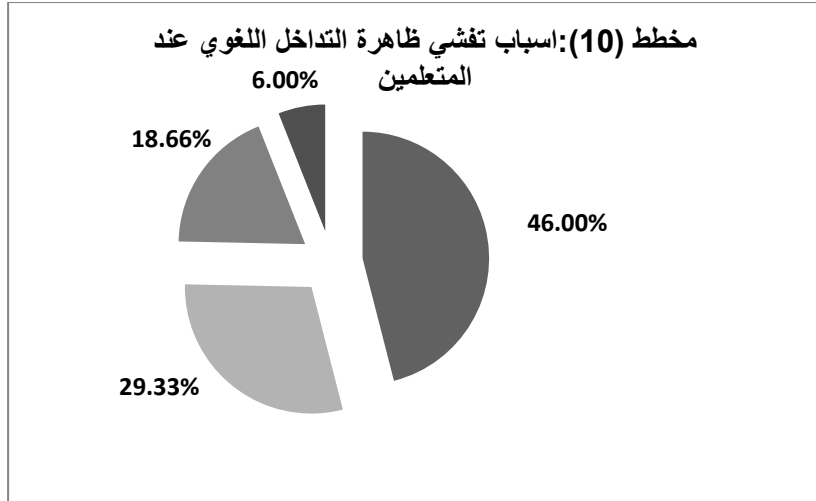
وتبين الدراسة أن ضعف الرصيد اللغوي أحد أهم أسباب عدم حسن التعبير، وهذا ما ينم عن نقص المطالعة والقراءة خارج الصف. ويؤكد "سامي الحلاق" على هذا فيقول: "ويلاحظ أن عددا كبيرا من المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة يعانون من ضعف ظاهر في التعبير بشقيه الشفوي والكتابي في المرحلة الإعدادية والثانوية بسبب قلة الثروة اللغوية والفكرية"¹.

¹ - سامي علي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، عمان (الأردن)، دارالمسيرة للنشر والتوزيع، ط 2، 2010، ص 77.

4-10 أسباب تفشي ظاهرة التداخل اللغوي عند المتعلمين:

جدول رقم (10): حسب رأيك إلى ما تعود ظاهرة التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية لدى تلاميذ_الطور الثانوي ؟

أسباب التداخل	التكرار	النسبة المئوية
طرائق التدريس	69	46%
صعوبة اللغة	44	29.33%
المتعلم	28	18.66%
تكوين المعلم	09	06%
المجموع	150	100%



قراءة وتعليق:

يرى 46 % من أفراد العينة، أن أسباب تفشي الأخطاء اللغوية عند المتعلمين مرده إلى طرائق التدريس، و29.33% بأن مرده إلى صعوبة اللغة الفرنسية، وفي هذا دلالة واضحة على مدى معاناة المعلمين، وكذا المتعلمين من هذا الجانب، في حين أن 18.66% منهم أرجعوه إلى المتعلم، الذي لا يبذل جهدا في تفادي الوقوع في الأخطاء اللغوية عند

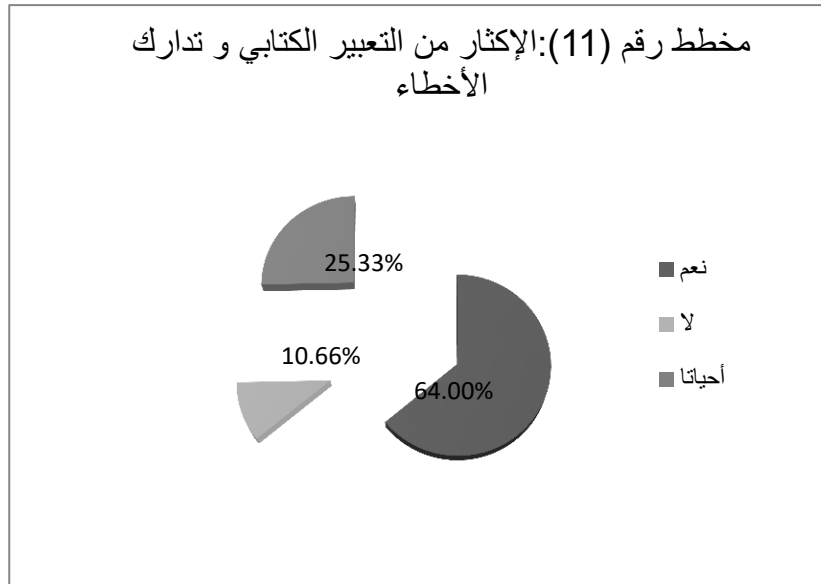
كتابته وحديثه، هذا المتعلم الذي ليس لديه رغبة في تغيير مستواه، فيتمادى في الإهمال، وعدم الاكتراث بالنصائح والتوجيهات الموجهة إليه، وأرجع 06% منهم التداخل اللغوي إلى تكوين الأستاذ؛ الذين يتقاعسون عن القيام بالمراقبة المستمرة لمستوى التلاميذ اللغوي، وتقويم مستواهم وتقييمه، ربما لضعف مستوى بعض معلمي اللغة الفرنسية، وكذا غياب الجانب التكويني البيداغوجي والنفسي عند أغليبيتهم، مما يخلق صعوبة في التواصل مع المتعلمين.

فالأساتذة واعون بالدور الكبير الذي تلعبه طرائق التدريس في العملية التعليمية، ذلك أن الطريقة تعتبر من أنجع الوسائل في إنجاح العملية التعليمية، فبالطريقة الجيدة، والأسلوب المشوق في التقديم؛ يستطيع المعلم تبسيط ما تعسر فهمه لدى المتعلم، ويحسن التعامل مع الفروق الفردية للوصول به إلى الأهداف المنشودة من وراء عملية التعليم، وهو ما تؤكدته النسبة المرتفعة للذين رجحوا دور طرائق التدريس في تكريس أو تفادي عملية التداخل اللغوي. ذ

4-11- الإكثار من أنشطة التعبير الكتابي وتدارك الأخطاء:

جدول رقم (11):- هل الإكثار والتنويع في أنشطة التعبير الكتابي تساعد التلاميذ على تدارك هذه الأخطاء؟

الإكثار من التعبير الكتابي	التكرار	النسبة المئوية
نعم	96	64%
لا	16	10.66%
أحيانا	38	25.33%
المجموع	150	100%



قراءة وتعليق:

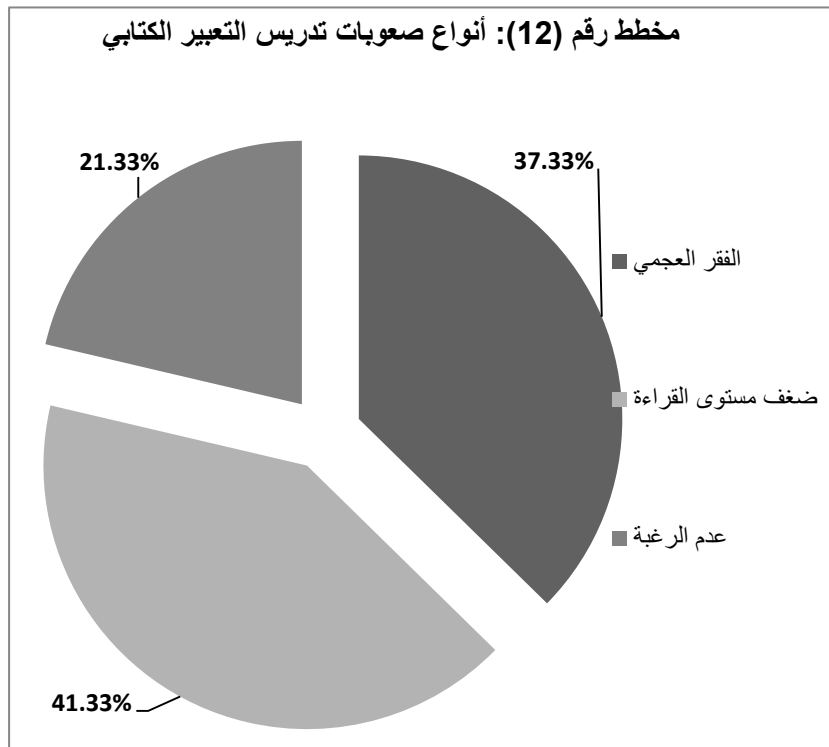
يعتبر التعبير الكتابي المجال الخصب للمتعلم للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه ومشاعره، وعن طريقه يستطيع المعلم اكتشاف نمط شخصية المتعلم، فتسهل عملية التواصل معه.

ففي سؤال وجهناه للمعلمين لاستبيان آرائهم حول ما إذا كان الإكثار من التعبير الكتابي يساعد في تدارك الأخطاء، فأبرزت عينة الدراسة لنا نتائج مختلفة لا تعكس هذه الأهمية فأكد 64% من الأساتذة المستجوبين أهمية هذه النشاط، وأنه لا غنى عنها للمعلم والمتعلم، و 25.33% أكدوا أنها تساعد أحيانا، أما 10.66% منهم، فقد أجابوا بالنفي، ويمكن الاستغناء عنها نهائيا أو تعويضها بحصة تحقق أهدافها. والذي يهمنا هنا هو النسبة الغالبة من الأساتذة التي تستشعر أهمية التعبير الكتابي بوصفه يعبر عن وضعيات تعليمية/ تعليمية مدمجة، نستطيع من خلالها أن نقف عند أكثر من كفاءة أو مهارة يكتسبها التلميذ ضمن نشاطات اللغة الفرنسية، وهو ما يرجح وجود هذه النسبة العالية عند أساتذتنا، فتكرار أنشطة مادة التعبير الكتابي الكتابة والتدريب عليها، مع وجود التقويم والتصويب الدائم، من شأنها تمرن التلميذ على الكتابة الصحيحة وأن تعصمه من الوقوع في مزالق التداخل اللغوي وأخطائه، ومقابل ذلك، خاصة إذا ندرت هذه الأنشطة الكتابية داخل الصف أو قُلصَ حجمها الساعي أو إنعدمت الممارسة الكلامية أو اتسمت بالرتابة أو الملل أحيانا من المواضيع المقترحة، أو طريقة تقديمها؛ فقد تكون سببا في نفور المتعلم منها، وغير مشجعة على الإبداع؛ فهذه الوضعية قد تكون مدعاة لتكريس الرداءة وقلة التحصيل؛ فهناك من التلاميذ من يترسخ الخطأ في أذهانهم؛ فيصعب تغييره وتقويمه.

4-12- أنواع صعوبات تدريس التعبير الكتابي:

جدول رقم (12): ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء تدريس التعبير الكتابي ؟

أنواع الصعوبات	التكرار	النسبة المئوية
الفقر المعجمي	56	37.33%
ضعف مستوى التلاميذ	62	41.33%
عدم الرغبة	32	21.33%
المجموع	150	100%



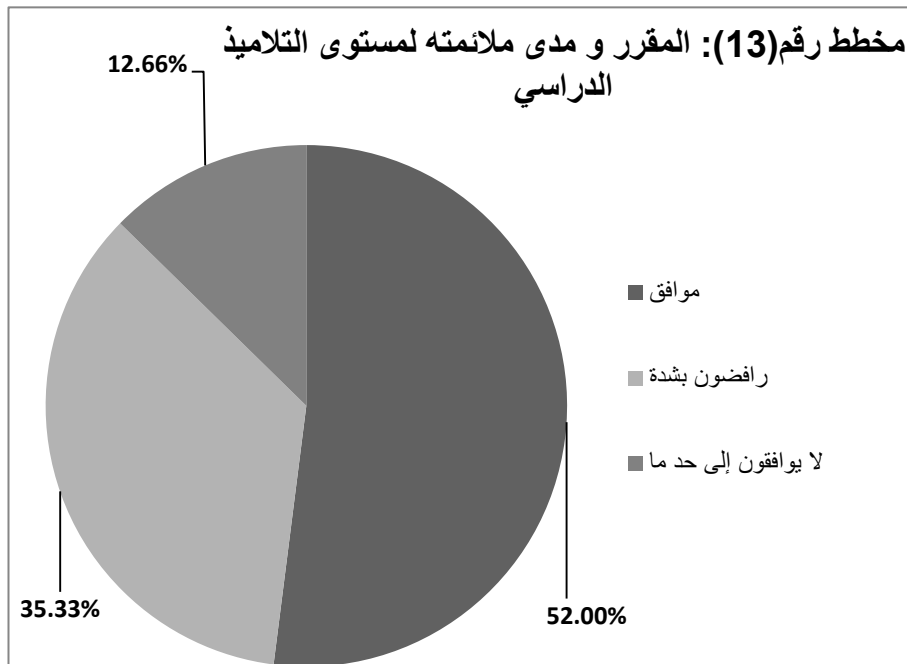
قراءة وتعليق:

في سؤال آخر وجهناه للعينة المستوجبة-وهو السؤال الوحيد المفتوح في هذا الاستبيان- ما هي أهم الصعوبات التي تواجهك أثناء تدريس التعبير الكتابي؟ أجابنا ما نسبته 37.33% منهم بأن مكن الصعوبات في ضحالة الثروة اللغوية عند التلاميذ وبالتالي محدودية معجمه، وقلة مفرداته في هذه اللغة مما يحول بينه، وبين التعبير عن مختلف الوضعيات التعليمية التعلمية التي يمثّل أمامها، في حين أجابنا 41.33% منهم أن مردها إلى نقص التكوين القاعدي، وبالتالي ضعف المستوى في القراءة بالأساس، وهي منطلق التعبير الكتابي، فكيف نطلب من تلميذ أن يعبر لنا عن موضوع علمي أو ثقافي أو اجتماعي في الوقت الذي يعجز فيه هذا التلميذ عن قراءة المطلوب منه في سطر أو سطرين على الأكثر، وعزى ما نسبته 21.33% منهم مكن الصعوبات إلى نفور التلميذ وعدم رغبته في هذه المادة، وبالتالي عدم تجاوبه مع متطلباتها وفروضها ... وهو فيما نتصور نتيجة وليس سببا أو عائقا.

4-13- مدى ملائمة المقرر لمستوى التلاميذ الذهني وللوقت المخصص للحصة:

جدول رقم (13): ما رأيك في المقرر؟ هل هو مناسب للمستوى الذهني للمتعلمين وللوقت المخصص للحصة؟

ملائمة المقرر	التكرار	النسبة المئوية
غير موافقون بشدة	78	52%
لا يوافقون تماما	53	35.33%
موافق	19	12.66%
المجموع	150	100%



قراءة وتعليق:

لو تأملنا الجدول السابق في سؤالنا للعينة المستجوبة، حول المقرر ومدى ملائمته لمستوى التلاميذ الذهني وللوقت المخصص للحصة؛ لوجدنا أن نسبة 52 % أنهم غير موافقين بشدة على كون البرنامج المعمول به بصفة عامة ملائم لقدرات المتعلمين الذهنية وللوقت المخصص للحصة، ولم يوافقوا على كونه يعين التلاميذ على تعلم اللغة الأجنبية بشكل جيد، بينما ترى فئة قليلة من الأساتذة تبلغ نسبتهم 12.66% أن الكتب المقررة المعمول بها والحصص الزمنية تتلاءم ومستوى التلميذ إلى حد ما، ومنهم من هم من لا يوافقون على ذلك تماماً، وبلغت نسبتهم 35.33 %، فهم يرون أن تأخر المتعلمين عن اكتساب هذه اللغة قد لا يتعلق بهذا تماماً، إنما ترجع إلى أسباب أخرى كثيرة .

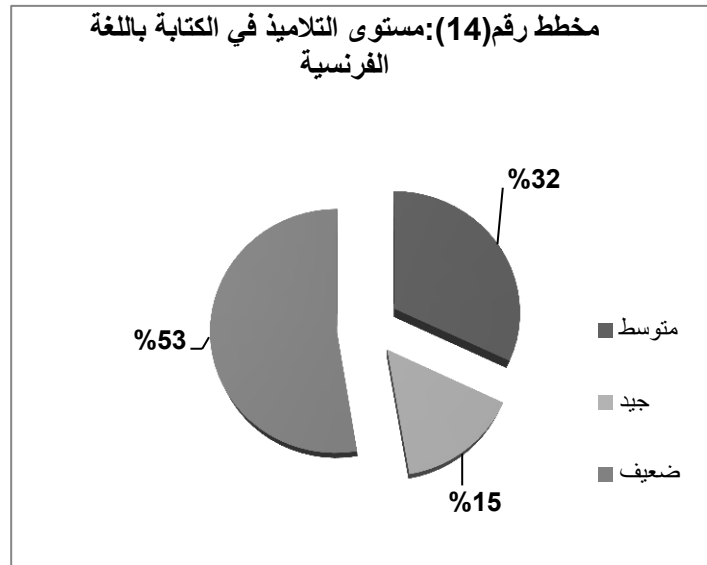
ولهذا نجد أن أغلبية المدرسين يرون أن برنامج اللغة الفرنسية في هذا المستوى لا يساعد على ممارسة اللغة الفرنسية والتمكن منها؛ إذ أن محتوى الدروس لا يتناسب مع القدرات الذهنية لكل المتعلمين، لأن مستواهم في هذه اللغة ضعيف وهذا ما يعيقهم في استيعاب هذه اللغة؛ فهم لا يملكون القدرات المعرفية الكافية لاستيعاب هذه اللغة وفهمها وغير قادرين على متابعة ما يقدمه المعلم وفهمه.

وهو ما يرجح كفة أن المقرر لا يتجاوب مع مستوى التلاميذ الاجتماعي والثقافي من جهة، ومستواه التحصيلي في المرحلة التي يدرسها من جهة أخرى، مما يشل فيه الدافعية للتفاعل الإيجابي مع متطلباته، هكذا يجد التلميذ قطائع تعجيزية بين المراحل، يغدو معها معجمه اللغوي والبنائي اللغوي ضحلاً، ولا يُسَعفه في مواكبة هذه النقلات المتصاعدة لبرامج لا تتدرج به من البسيط إلى المركب، ومن المألوف إلى المستوحش، وهو ما يجعل من التداخل اللغوي أفضل ملاذ، وأهون خطأ يمكن للتلميذ أن يرتكبه؛ لذا تسعى هذه الفئة من المتعلمين جاهدة إلى رفع مستواها عن طريق دروس الدعم.

14-4 - مستوى التلاميذ في الكتابة باللغة الفرنسية:

جدول رقم (14): ماهو مستوى التلاميذ في الكتابة باللغة الفرنسية؟

مستوى التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
متوسط	48	32%
جيد	23	15.33%
ضعيف	79	52.66%
المجموع	150	100%



قراءة وتعليق:

أما وجهة نظر أفراد عينة أساتذتنا الذين استجوبناهم عن مستوى التلاميذ في الكتابة باللغة الفرنسية فقد اتحدت وجهات نظرهم بأنه يتراوح بين الضعيف والمتوسط؛ لذا لا غرابة أن تصل إجابة أفراد العينة إلى نسبة عالية تعادل 84.66%.

وقد بلغت نسبة المستوى المتوسط حسب نظرهم 32%، و 15.33% يرون أن مستواهم جيد، و 52.66% يرون أن مستوى التلاميذ ضعيف، وهي النسبة الأكبر، ومما يدعو للدهشة ظهور المستوى الجيد بنسبة ضعيفة جدا عند أفراد العينة، فهؤلاء المتعلمون درسوا

اللغة الأجنبية لسنين طويلة، وكنا نتوقع أن يكونوا موزعين على المتوسط وفوق المتوسط والجيد؛ وعموماً هذه النتيجة ربما تعكس الضعف اللغوي العام الملاحظ للواقع الدراسي الحقيقي، بعد أن تأكد عدم إتقان أغلبهم لمبادئ الفرنسية وقواعدها، وهي نسب تنم عن هشاشة المستوى التعليمي للمبحوثين في اللغة الفرنسية لضعف تكوينهم فيها، وفشل الأنظمة التدريسية المتعاقبة، كما يمكن تفسير هذا، بأن اللغة الفرنسية كمادة تُدرّس أصابها الضعف لأسباب منها تغير نظرة المجتمع لها وللتعليم عموماً؛ مما يُؤدّي احباطاً لدى المعلمين الأمر الذي يؤدي حتماً إلى تراجع دافعيّتهم للبدل والعطاء، وتَنقُص درجة احترام المعلمين الذي قد يصل مع الأسف أحياناً إلى مستوى الإهانة والاستهزاء، وقد أكد لنا بعض المعلمين وجود عدة حالات عنف لفظي وجسمي ضدهم من قبل بعض التلاميذ أو أوليائهم.

وهو ما يتناقض أيضاً مع استبانة المتعلمين (العنصر رقم 07) الذين أكد 45.5% منهم أن استيعابهم للفرنسية يتأرجح بين الحسن والجيد، وأساتذتهم يؤكدون هنا أن 52.66% منهم استيعابهم للفرنسية ضعيف؛ وهو ما يطرح احتمالين مهمين هما:

أ- إما أن هناك تكييفاً هائلاً لمستوى المناهج الدراسية والامتحانات المدرسية بشكل يجعل من سقف رهاناتها البيداغوجية جد منخفض، يشعر التلميذ من خلاله أنه يتساقط مع مرامي هذه البرامج وأهدافها، وهو ما يجعل التلميذ يتوهم أن استيعابه للفرنسية جيد.

ب- وإما أن سلم التنقيط المعتمد في التقويمات الدورية والمستمرة يتساهل مع إجابات التلاميذ على حساب المطلوب الفعلي.

و أياً كانت الاحتمالات فالنسبة التي يقترحها الأساتذة غير مرضية بالمرة، والتراوح بين المتوسط والضعيف يرشح فكرة شيوع التداخل اللغوي في تعابير التلاميذ المكتوبة بالفرنسية.

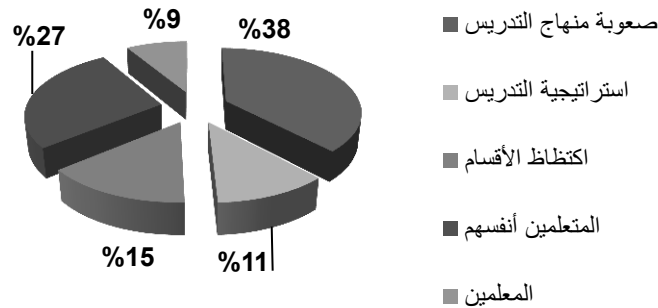
4-15- الأسباب المؤدية إلى ضعف مستوى التعلم:

- ما الأسباب المؤدية إلى ضعف مستوى التعلم؟ (يمكنك اختيار أكثر من إجابة)
- أ- عدم وجود البيئة الدراسية المشجعة والمناسبة.
- ب- عدم الاستراتيجيات المستعملة في التدريس.
- ج- منهج التدريس ليس ذا محتوى مشوق ومثير للتفكير.
- د- صعوبة محتويات الكتاب المدرسي.
- هـ - المتعلمين أنفسهم.

الجدول رقم (15): أسباب ضعف مستوى المتعلمين في اللغة الفرنسية

أسباب ضعف المستوى	التكرار	النسبة المئوية
صعوبة منهاج التدريس	57	38%
استراتيجية التدريس	17	11.33%
اكتظاظ الأقسام	22	14.66%
المتعلمين أنفسهم	41	27.33%
المعلمين	13	8.66%
المجموع	150	100%

مخطط رقم (15): أسباب ضعف المستوى



قراءة وتعليق:

يظهر من خلال النتائج المتحصل عليها، أنَّ سبب ضعف مستوى المتعلمين في هذه اللغة يمكن إرجاعه إلى وجود بعض المعوقات التربوية تعترض سبيل تعلم اللغة الفرنسية بشكل مقبول، ويعود أساساً إلى منهج التدريس والتي مثلت بنسبة 38% فالمنهج تقرره وزارة التربية ولا دخل للمعلم فيه لذلك نجد أن المتعلمين يلتجئون للمدارس الخاصة لرفع مستواهم وتحقيق رغباتهم.

أما الذين أرجعوا هذا الضعف عقم الاستراتيجية المستعملة في التدريس، فكانت نسبتهم 11.33% إلى جانب المنهج نجد سبب آخر والذي يتمثل في المعلم وكانت نسبة المستجوبين الذين أرجعوا الضعف إلى هذا الأخير 8.66%، فهو المحور الأساسي في العملية التعليمية؛ لهذا وجب التركيز على حسن تكوينه وإعداده الأكاديمي والنفسي؛ لتولي مسؤولية التعليم، فهو مطالب أكثر من غيره في اختيار أنسب الطرق وأفضل الأساليب لتدريس هذه المادة.

في حين أرجع منهم ما نسبته 14.66% هذا التقهقر إلى عامل الاكتظاظ التلاميذ داخل الصفوف الدراسية في كثير من المؤسسات؛ حيث يتجاوز عدد التلاميذ في القسم الخمسة وأربعين؛ حيث أنه يسهم غالباً في التشويش على المعلم وإحداث جو من الفوضى داخل الصف، فيعكر التواصل داخل الصف، ويؤثر بذلك على كفاءة التحصيل الدراسي عموماً، في وعدم المتابعة خاصة في مؤخرة القسم، فيجعل التحكم فيه وإدارته شيئاً صعباً؛ الشيء الذي قد يؤدي إلى نقص في مهارات المعلم الأدائية، فيضعف معها تركيز المتعلم، وهذا ما لاحظناه لدى كثير من المعلمين الذين يقتصرون تعاملهم مع فئة محدودة من التلاميذ النجباء في الصفوف الأولى عادة، دون سواهم من القابعين في مؤخرة القسم.

هذه النتائج تبين الضرر الذي يسببه الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ ليس على التحصيل الدراسي فحسب؛ بل على تفعيل نشاط التعبير الكتابي؛ كما يكون هذا سبباً في زيادة عدد

أوراق الواجبات المنزلية ومختلف الامتحانات الفصلية، مما يؤدي إلى صعوبة تصحيحها وتقييمها في حينها، وزيادة على مشقة التصحيح والتقييم؛ فإن هذا الاكتظاظ يسهم في تدني دافعية المعلمين في المشاركة الأنشطة التربوية، ويقلل من دافعية المعلم في إتقان تقييم المتعلم وتقييمه، ومن المعلمين من يتباطئ في إرجاع الأوراق إلى تلاميذه في حينها بعد تصحيحها، وهناك من يقتصر تقييمه على التقدير الكمي لورقة الإمتحان دون التقدير الكيفي (منح العلامة فقط)، ويهمل تبين مواطن الضعف للتلاميذ ليتقادوها ومواطن الصواب لتعزيزها؛ وهذا ما يجعلهم لا يستفيدون من أخطائهم والعمل بالتوجيهات، فالتقويم لا يكون له جدوى إذا اقتصر على القياس ووضع النقطة .

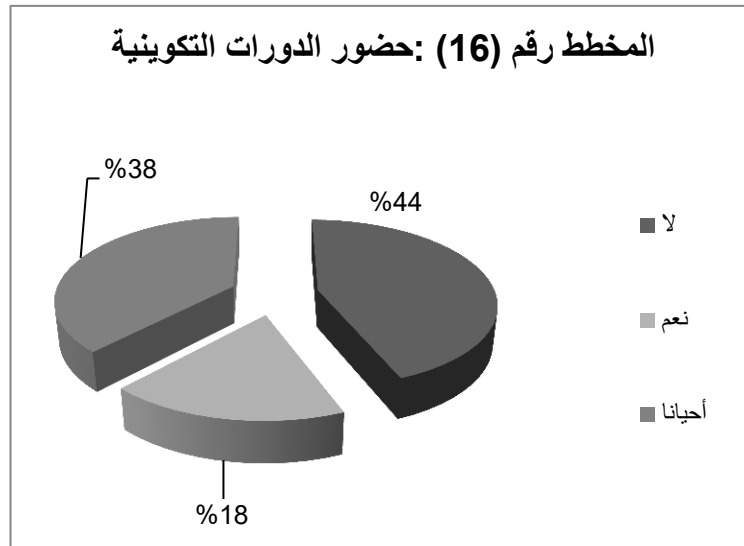
أما نسبة 27.33%، لهذا السؤال فأرجعها المستجوبون إلى التأخر للمتعلمين أنفسهم، وربما يعود سبب ذلك حسب الأساتذة إلى قلة اهتمامهم بتلك اللغة وشعورهم بعدم أهميتها في التخصص الذي سيدرسونه مستقبلاً؛ وبالتالي انخفاض دافعيتهم نحو تعلمها.

كذلك الرصيد اللغوي في هذه المادة عند بعضهم، من المفردات والجمل الصحيحة لم يكن كافياً، فهم يعانون فقراً في حصياتهم تلك، بسبب ضعف إقبالهم على المطالعة، وكذا قلة الممارسات اللغوية بينهم خلال الأنشطة الصفية داخل الثانوية؛ زاد من هجرهم لها في ممارساتهم اليومية، علاوة على عزوف الأهل عن متابعتهم جيداً في هذه المادة؛ لظنهم بأنها لا تفيدهم كثيراً في تخصصاتهم الجامعية؛ كل هذه العوامل السالفة الذكر، تؤثر سلباً على مستواهم اللغوي؛ -وهي ظاهرة امتدت لثَمَس الأستاذ أيضاً وهذا ما أثبتته النتائج- بحيث لا يكونون قادرين على فهم النصوص وتحليلها وتركيبها، وعدم إدراكهم لمعاني ودلالات هذه النصوص إلا عبر لغتهم الأم (العربية)، فالمعلمون يُقدمون ما يملكون من خبرات وتشجيعات في هذا المجال، لكن الصعوبة التي تواجههم هي في مدى تقبل المتعلمين لتلك المادة، وإذا لم تتوافر هذه الأمور أدت إلى تشتت انتباههم ونفورهم من دراستها.

4-16- حضور الأساتذة للدورات التكوينية:

الجدول رقم (16): هل التحقت بدورات تدريبية أو تریصات تكوينية ميدانية قبل مباشرة التدريس باللغة الفرنسية؟

حضور الدورات التكوينية	التكرار	النسبة المئوية
لا	66	44%
نعم	27	18%
أحيانا	57	38%
المجموع	150	100%



قراءة وتعليق:

من خلال النسب في الجدول رقم 16 أعلاه؛ تبين لنا افتقاد جل المعلمين إلى التكوين البيداغوجي ونقص الزاد التربوي والتجربة والممارسة لديهم خاصة الجدد منهم؛ كون هؤلاء

المعلمين لم تسمح لهم الفرصة أثناء الدراسة الجامعية من إتقان اللغة الفرنسية، ذلك أنهم لم يتلقوا تكويناً في مجال الصوتيات واللسانيات التطبيقية، وهي من الأسباب المباشرة المؤدية إلى عدم التمكن من الإلمام بالجوانب اللغوية ومهارات التدريس الناجعة، وعدم القدرة على إدارة الحوار وعلى مواجهة المشكلات التي تطرأ في حصة الدرس مع وجود ضيق في الأفق النفسي عند بعضهم كالتحكم في الأعصاب ورحابة الصدر؛ إما لصغر سن المعلم وحادثة عهده بالتعليم، أو للظروف الاجتماعية المحيطة به، تلقي بظلالها على حصص الدرس مثل مشاكل عدم التقاهم بين الأزواج أو سوء العلاقة بين المعلم وذويه والآثار التي يتركها مرض بعض أفراد الأسرة أو موتهم على نفسية المعلم .

يستفاد من هذا الكلام أن المهارات المعرفية وحدها لا تكفي لحسن إدارة الصف، ما لم تُدمج مع المهارات التدريسية المكتسبة من خلال الحضور للدورات التكوينية، قبل وأثناء الخدمة؛ فالمهارات النفسية والتربوية مرتبطة ببعضها البعض ومتفاعلة مع بعضها، وهذا يعطي مبرراً للقول بأن من أسباب اختلاف أداء مدرسي اللغة الفرنسية لمهارة إدارة الصف عدم الاستعداد النفسي الجيد وسوء تعامل مع التلاميذ المشاغبين حيث يعطى لمشاغباتهم أكثر مما تستحق من التنبيه والملاحظة، وقد يصل الأمر إلى حد الشتم والتعير والإهانة، وهذا ما يؤثر سلباً على مسار العملية التعليمية، ويعكر جو الصف ويصعب إدارته، فتكون مدعاة إلى ضعف الحافز وقلة الدافعية، وانخفاض درجة التحصيل الدراسي.

4-17- اختيار التلميذ للموضوع وأثره في تفادي التداخل اللغوي:

جدول رقم (17): هل اختيار التلميذ لموضوع التعبير يساعده على تفادي هذه الأخطاء ؟

اختيار الموضوع	التكرار	النسبة المئوية
نعم	101	67.33%
لا	59	39.33%
المجموع	150	100%



قراءة وتعليق:

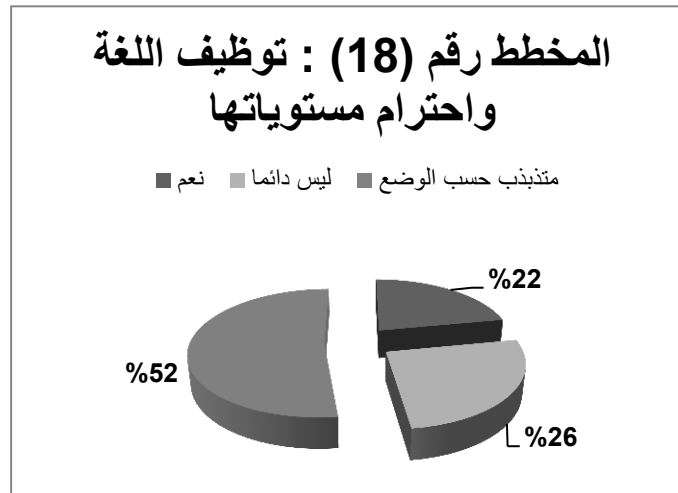
ترددنا في طرح هذا التساؤل في بادئ أمرنا على الأساتذة، لظننا أن معظمهم قد يكون على غير وعي بهذه الظاهرة في تعابيرهم، وأنها تدرج في لسانهم وتراكيبيهم الكتابية من غير إدراك منهم بكنهها، فشعرنا بانفتاح لمغاليقها أمامهم، وأجابنا 67.33% منهم بأن ترك الحرية للتلميذ في اختيار الموضوع الذي يبتغيه يقلل من التداخلات اللغوية، ويسهم في إمكانية تفاديها، مقابل 39.33% ممن قالوا بعكس ذلك.

إن التلميذ حينما يختار موضوعا، فإنه يراعي الموضوعات التي يُقَدِّر أن معجمه اللغوي فيها كاف، ليدبج أسطرا معدودة، متشعبة الأفكار، سليمة اللغة والتراكيب، خالية من الأخطاء، متناسقة ومتسقة، تعيد الثقة إلى ذاته، وتمكنه من القفز فوق عوائقه وعجزه، وهو ما جعلهم يميلون في معظمهم إلى الخيار الأول، باعتبار أن التداخل عجز واحتماء غير محبذ؛ لإحتوائه على لغة متداخلة، وتعابير مهجنة.

4-18- توظيف اللغة الفرنسية واحترام مستوياتها الصرفية والنحوية والتركيبية داخل الفصل:

هل توظف اللغة الفرنسية وتحترم مستوياتها الصرفية والنحوية والتركيبية داخل الفصل؟

توظيف اللغة واحترام مستوياتها	التكرار	النسبة المئوية
نعم	33	22 %
ليس دائما	39	26 %
متذبذب حسب الوضع	78	52 %
المجموع	150	100 %



قراءة وتعليق:

من خلال نتائج الاستبانة، نرى أن أغلب معلمي اللغة الفرنسية لا يحرصون دائما على احترام مستوياتها خلال حديثهم في فصولهم الدراسية، ويمثلون 26% من عينة

الدراسة، خاصة إذا أضفنا إليها النسبة الكبرى من المستجوبين الذين أجابوا بأن احترام المستويات المذكورة متذبذب، حسب الوضعية التواصلية التعليمية التي يكونون فيها مع متعلميهم وكانت نسبتهم 52%، وهي نسبة معتبرة تعيق الاكتساب الجيد للغة، بينما القلة منهم من يوظف اللغة الفرنسية ويحترم كل مستوياتها وجاءت نسبتهم 22%.

إن من بين أبرز المشاكل التعليمية التي يعاني منها معلمي اللغات الأجنبية، هي عدم إفساح المجال لمتعلميهم للتدريب والتعود على استخدام اللغة الأجنبية، تعبيراً وقراءة، ويتحججون بصعوبة المناهج وعدم قدرة المتعلمين على استيعابها، وضيق الوقت المخصص للحصص التطبيقية .

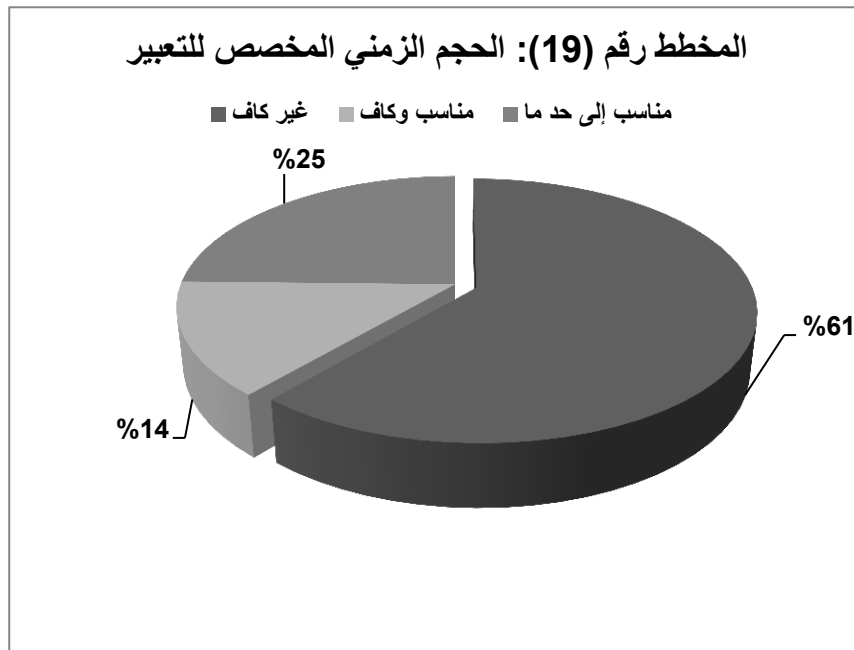
هذا الجزء من الاستبانة يبين دور المعلم في تعزيز ملكة اللغة الفرنسية والعمل على تمكينها لدى المتعلمين، فحديثه بغيرها غير مستساغ؛ إذ المطلوب منه تقوية ملكتهم اللغوية باللغة الأجنبية التي تكتسب بالسماع والمران¹، الذين قلما تُتاح لهم فرصة أخرى لتقويتها من غير حصتها الرسمية، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا في وسط تعليمي رسمي أو شبه رسمي، يكون فيه المعلم متحدثاً باللغة الفرنسية في حواراته مع المتعلمين وعرضه للدروس، محترماً لكافة مستوياتها اللغوية، أما إذا خالف المعلم ذلك متذرعاً بضيق الوقت أو كثافة البرنامج وصعوبته، ولم يتح الفرصة لتلاميذه لاستخدام اللغة كتابة أو مشافهة؛ فحتماً سيكون الفشل في امتلاك ناصية هذه اللغة.

¹ - ينظر: ابن خلدون، المقدمة، ص 554.

4-19- الحجم الزمني المخصص لنشاط التعبير:

هل الحجم الزمني المخصص لنشاط التعبير كاف لبلوغ الكفايات المستهدفة؟

النسبة المئوية	التكرار	الحجم الزمني المخصص للتعبير
61.33%	92	غير كاف
14%	21	مناسب وكاف
24.66%	37	مناسب إلى حد ما
100%	150	المجموع



قراءة وتعليق:

يرى أكثر من نصف المستجوبين 61.33% أن الحجم الزمني المخصص للتعبير الكتابي غير مناسب ولا يساعد على الارتقاء بأداء المتعلم، غير أن 14% منهم يرون أنه كاف ويساعد على تنمية بلوغ كفاءة المتعلم اللغوية وتنميتها، بينما يرى 24.66% من عينة الدارسة ترى أن الحجم الزمني مناسب إلى حد ما.

التعبير الكتابي من أهم الأنشطة اللغوية التي ترتقي بأداء المتعلم، لذا فمن الضروري توفير حجم زمني مناسب وتخصيص وقت أكبر لهذا النشاط، لما يحمله هذا

النشاط من أهمية. فهذا النشاط يوظف فيه المتعلم مكتسباته القبلية والآنية، وكذا مهاراته، فهو يقوم أثناء التعبير بعدة عمليات ذهنية؛ إذ أنه يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللغوية، ليختار من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته وبعد ذلك يعيد ترتيب المفردات والأفكار، ليخرجها على شكل نتاج لفظي أو كتابي للتعبير عن المعنى الذي يريده، فهو نشاط ختامي لمجموعة من الأنشطة اللغوية، ما يجعل منه ثمرة لكل دروس اللغة التي تلقاها، ونؤكد على تخصيص حجم زمني أكبر لهاته الحصة المهمة، فحصة التعبير الكتابي غير قابلة لتقليص حجمها الزمني نظراً لأهميتها البالغة في عمليتي التعليم والتعلم.¹ ورغم إعادة توزيع الحجم الزمني للأنشطة اللغوية المقررة في التعليم الثانوي بالجزائر، إلا أن المنهاج حافظ على مدة حصة التعبير الكتابي المقررة بساعة واحدة أسبوعياً، تتوزع على ثلاثة أسابيع حصة لتقديم الموضوع ومناقشته، وحصة أخرى لتحريره أو إنتاجه، وحصة لكتابة التعبير الأنموذج²، وذلك لتفعيل الكفاءة المحددة في ميدان المكتوب.

¹ - ينظر: منال نش، تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية، مجلة لغة - كلام، مختبر اللغة والتواصل، جامعة غليزان، الجزائر، العدد4، 1994، ص911.

² - ينظر: وزارة التربية والتعليم، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس1999، ص1.

المبحث الثاني

دراسة تحليلية لاستباناء المتعلمين

- 1- تمهيد
- 2- محتويات استباناء المتعلمين
- 3- تحليل استباناء المتعلمين والتعليق عليها
- 4- خلاصة

المبحث الثاني: دراسة تحليلية لاستبانات المتعلمين

1- تمهيد:

وُزعت هذه الاستبانات على متعلمين متمدرسين بثانوية المجاهد احمد التجاني بالبياضة (2019 م-2020 م) التي تقع في منطقة حضرية بولاية الوادي؛ حيث قمنا باختيار فصول دراسية مختلفة من الأقسام النهائية العلمية بهذه الثانوية، من أجل تحليل واستطلاع آرائهم حول ظروف تعلمهم للغة الفرنسية، ويتراوح عدد التلاميذ في الفصول الدراسية ما بين 42-47 تلميذا، مع الإشارة أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور في معظم الفصول، هؤلاء التلاميذ ينحدرون من بيئة حضرية متجانسة لغويا واجتماعيا، تمثل اللغة العامية القريبة للغة العربية الفصحى، لغتهم الأولى، فيها يتكلمون ويتواصلون في وسطهم الاجتماعي ويضطرون لاستعمالها حتى في وسطهم المدرسي، وهذا ما جعلها لغة وسيطة في العملية التعليمية بينهم وبين معلمهم، أما اللغة الفرنسية فلا وجود لها في وسطهم الاجتماعي ماعدا بعض الألفاظ والكلمات المستعملة في وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة .

و بلغ عدد الاستبانات الموزعة أكثر من ثلاثمئة استبانة وزعت على فصول دراسية مختلفة، اعتمدنا على تحليل استمارات 200 مستوجبا فقط، إما لعدم استرجاع الاستبانة نهائيا، أو لعدم التزام البقية بالرد على محتوى الاستبانة بالشكل المطلوب.

2- محتويات استبانة المتعلمين:

لتحديد معلومات متعلقة بعينة المتعلمين، قمنا بتحضير استبانة شاملة لم تقتصر فيها على الجانب التعليمي والتحصيلي فقط للمتعلم، بل أدرجنا أسئلة متنوعة ومختلفة، مكملة لأسئلة المعلمين، كلها كانت أسئلة مغلقة لتسهيل الإجابة على التلاميذ، لمعرفة الأوضاع الاجتماعية والتربوية والثقافية التي يعيش في وسطها التلميذ، هذا كله قصد ربط أسباب قصور تعلم مادة اللغة الفرنسية في مستوياتها المختلفة بالعوامل سالفة الذكر التي ينشأ فيها التلميذ، ليقيننا الراسخ بتأثير المحيط في المستوى التعليمي للتلاميذ، فكانت أسئلة

الاستبيان 22 سؤالا وضعنا تحت كل سؤال الإجابات المقترحة له، وقمنا بتوزيع حوالي ثلاثمئة (300)، لكننا لم نأخذ كل الإجابات بعين الاعتبار لعدم قدرة بعض التلاميذ على استيعاب محتواها، وبالتالي الرد على الأسئلة المطروحة في الاستبانة، ولقد مست هذه الأسئلة العناصر التالية:

- معلومات عامة عن التلميذ وبيئته الاجتماعية (السن، الجنس، المستوى الثقافي للوالدين، ومدى مساعدة العائلة للتلميذ في الدراسة، الرغبة في تعلم اللغة الفرنسية والنتائج السابقة المتحصل عليها في هذه اللغة).

- أسئلة في الدراسة ووسائلها وطريقة الأستاذ وأسلوبه.

- مستوى المتعلمين في اللغة الأجنبية.

- طبيعة لغة مطالعة المتعلمين للقصص.

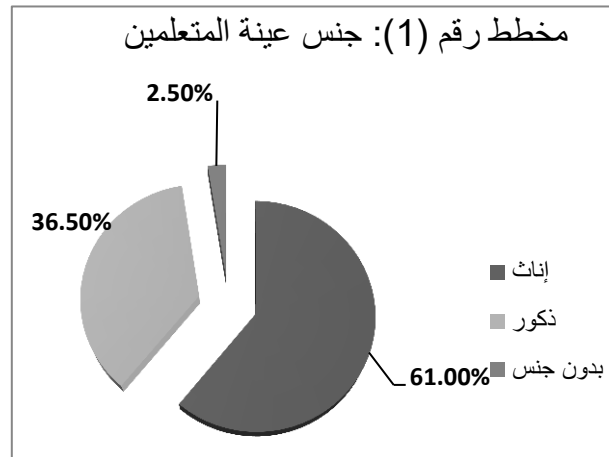
وتدور أسئلة الاستبانة حول مشكلات المتعلمين المتعلقة أساسا بمهارة التعبير الكتابي والأسباب التي تعيقهم من استخدام هذه المهارة أثناء تعلم اللغة الفرنسية، ومن ثم معرفة الأسباب النفسية والبيئية والاجتماعية والدراسية وغيرها من الأسباب التي تؤدي إلى تأخرهم في اكتساب هذه اللغة مشافهة أو كتابة.

3- تحليل استبانات المتعلمين والتعليق عليها:

3-1- جنس العينة:

جدول رقم (01): جنس عينة المتعلمين:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	73	36.5%
إناث	122	61%
بدون جنس	5	2.5%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

- الجنس:

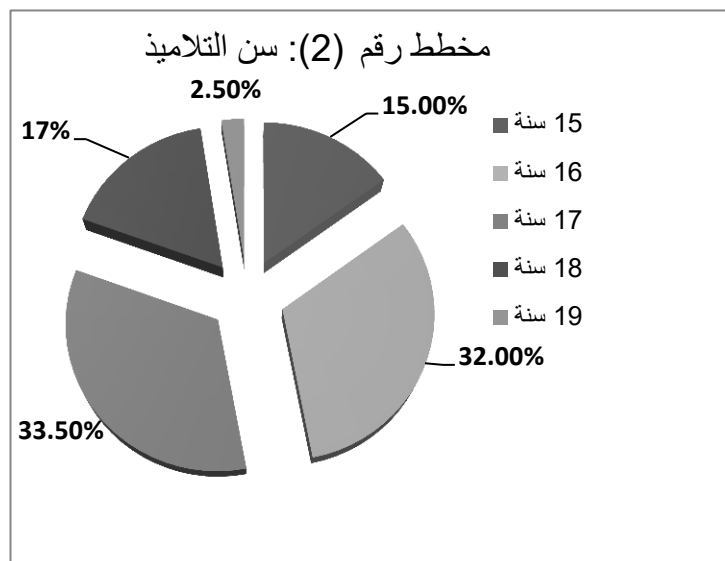
ولقد تبين لنا من خلال هذه الدراسة أن الذين أجابوا على هذه الاستبانات، معظمهم من الإناث- غلبة الإناث على الذكور - وكانت نسبتهم تصل إلى 61 % من بين عدد المتعلمين، وبلغت نسبة عدد الذكور من أفراد العينة 36.5%، أما الذين لم يبينوا نوعهم في هذه الدراسة يصل إلى 2.5%. وقد حاول البحث إيجاد توازن بين الجنسين من حيث

العدد، ولكن لم يتحقق الغرض، لسبب بسيط، وهو كثرة الإناث في مجتمع البحث، وهو دليل قاطع على النقلة الثقافية النوعية التي تشهدها مجتمعاتنا، وإحساسها بضرورة تعليم الأنثى، وتأهيلها وإعدادها كأم مستقبلية إذا ما أخذنا في اعتبارنا مدى ارتباط الأنثى والتصاقها بأمها وبلغة أمها الأسرية الراسخة، عكس الذكر المنفتح على الحياة والمجتمع بجميع فئاته ومستويات لغته المتعددة.

3-2- معرفة أعمار المتعلمين:

جدول رقم(2): أعمار المتعلمين التي وزعت عليهم الاستبانات:

السن	التكرار	النسبة
15سنة	30	15%
16سنة	64	32%
17سنة	67	33.5%
18سنة	34	17%
19سنة	05	2.5%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

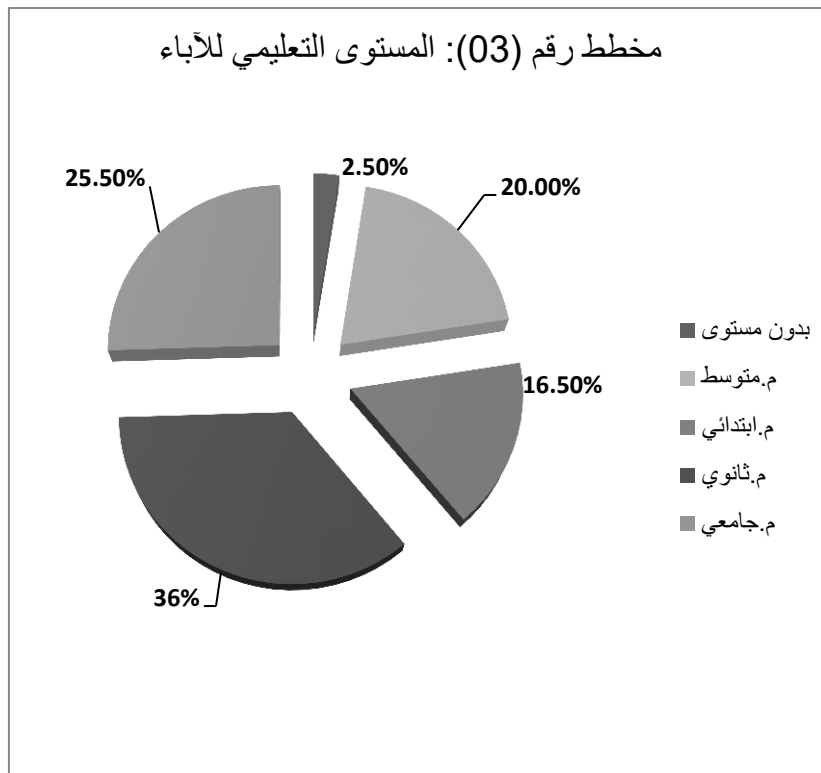
يتضح من الجدول السابق أن نسبة أعمار المتعلمين في هذه العينة الذين أجابوا على هذه الاستبانات، وهي الفئة العظمى وأن معظم أعمارهم تتراوح ما بين 15-19 سنة، وهو سن مناسب تماماً لتعلم اللغة الأجنبية، وهذه الفئة من بين الدارسين الذين أجابوا على هذه الاستبانات لا تبدو متباعدة نسبياً لمختلف مراحل التعليم الثانوي، تدل على مستوى التأهيل العالي بين مراحل التعليم المختلفة، ونسب الإقصاء الضعيفة التي من شأنها أن تغربل الجيد من الرديئ منهم.

بينما العدد الأقل في هذه الدراسة للطلبة الذين تتجاوز أعمارهم 17، وقد أشارت الدراسة أن هذه المجموعة تصل نسبتهم إلى 53% فقط. نستطيع أن نقرأ من وراء هذه النسبة تباين المسار التأهيلي بين المتوسط والثانوي بين التلاميذ، فهناك منهم دُفِعَ للنجاح على الرغم من أن مستواه التحصيلي لا يؤهله، وهو ما يشكل تبايناً فظيماً لمسناه في مستوى التلاميذ داخل الصف الواحد في مرحلة الثانوي، تعقد وتعسر من مهمة التواصل التعليمي التعليمي بين الأستاذ وتلاميذه، وتذبذب آلية اختيار نمط تواصلية شامل ومستوعب من قبل جميع المتعلمين.

3-3- المستوى التعليمي للآباء :

جدول رقم (03): المستوى التعليمي للآباء :

مستوى الآباء	التكرار	النسبة المئوية
بدون مستوى	05	2.5%
م. ابتدائي	33	16.5%
م. متوسط	40	20%
م. ثانوي	71	35.5%
م. جامعي	51	25.5%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

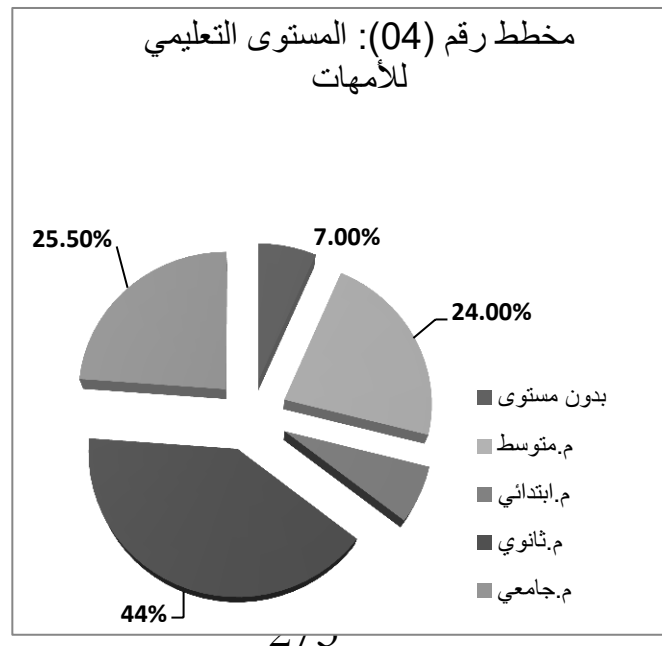
من بين 200 استبانة حصل لدينا 16.5% ممن صرحوا بأن مستوى آباءهم لم يتعد الابتدائي، و20% بلغوا بتعليمهم المستوى المتوسط، و35.5% المستوى الثانوي، وفي حين صرح جزء من العينة المستجوبة أن آباءهم بلغوا المستوى الجامعي بما نسبته 25.5% من مجموع من استجبونا.

ويلاحظ من الجدول (3) أنَّ المستوى التعليمي لآباء التلاميذ جاء مرتفعاً، وهو على النحو الآتي: ثانوي، ثم جامعي، ومتوسط ويلاحظ أنَّ فئة قليلة كان مستواهم ابتدائي ودون مستوى، وهذا ما لا يتوقع وجوده في مجتمعنا، ويُعدُّ أمراً غير مقبول.

3-4- المستوى التعليمي للأمهات:

جدول رقم (04): المستوى التعليمي للأمهات

مستوى الامهات	التكرار	النسبة المئوية
م. ابتدائي	14	7%
م. متوسط	48	24%
م. ثانوي	87	43.5%
م. جامعي	51	25.5%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

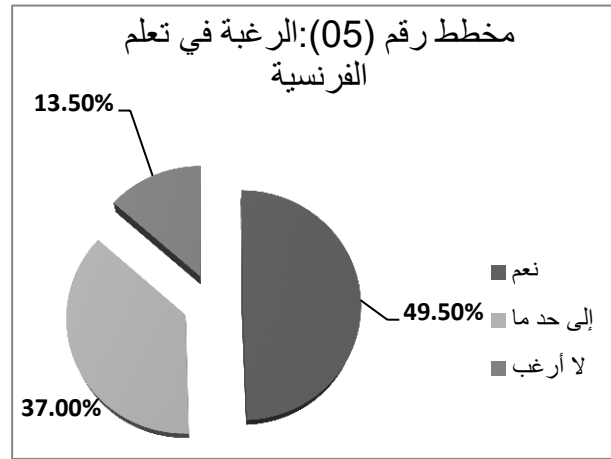
أما المستوى التعليمي للأم فمن بين 200 استبانة أحصينا ما نسبته 7% من الأمهات اللواتي لم يتعدين الطور الابتدائي، أي هناك تلاميذ منحدرين من أسر يوصف مستوى التعلم عند الأم فيها بالمتدني مقابل 24% لمن وصلن بتعليمهن للمتوسط، و43.5% للثانوي، و25.5% فقط ممن تمتعن بمستوى جامعي وهو ما يضعنا أمام استنتاجات متعددة نوجزها في الآتي:

- وجود نسبة لا يستهان بها من الآباء ممن لم يتعدوا المستوى الابتدائي، تؤكد حقيقة تفشي الأمية في العينة التي شملتها الاستبانة، فكلما كان المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين عاليا كلما كان توفير الجو المناسب لتعلم الأبناء كبيرا، فهذه النسبة تطرح في أذهاننا فكرة أن الأبناء قلما يلتجئون إلى آبائهم في فروضهم المنزلية في مادة الفرنسية ويندر أن نتخيل والدًا منهم يساعد ابنه في مراجعته لدروسه.
- هذه النسبة العالية تدفعنا إلى القول بهيمنة اللغة الأم على أي لغة ثانية يتعلمها التلميذ في المؤسسة التربوية؛ بحيث يندر أن يصل إلى سمعه مصطلحا فرنسيا مثلا.
- هذه النسبة العالية تقترح علينا استنتاجات إسقاطية قد لا تكون قاطعة، فمستوى التحصيل التعليمي للآباء قد يحدد نمط حرف ومهن الآباء، ومستواهم الاجتماعي والمادي، فالحرف ذات الجهد العضلي مثلا والتي تعود بالأب المنهك على الدوام إلى البيت كل يوم تجعله منشغلا عن مستوى تحصيل ابنه، بعيدا عن طموحاته التعليمية، وعوائق تحصيله، كما أن مستوى دخله المحدود يبتعد به عن التفكير في تخصيص ميزانية إضافية لكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى ابنه التعليمي كالدروس الخصوصية مثلا أو الكتب شبه مدرسية المساعدة على التعلم.

3-5- الرغبة في تعلم الفرنسية:

جدول رقم (05): هل ترغب في تعلم الفرنسية ؟

الرغبة في تعلم الفرنسية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	99	49.5%
إلى حد ما	74	37%
لا أرغب	27	13.5%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

انتابتنا حالة إحباط شديدة أثناء حضورنا مع التلاميذ في حصص اللغة الفرنسية، إذ اتضح لدينا أنّ اهتمام التلاميذ بتعلم اللغة الفرنسية اهتماماً باهتاً نسبياً، وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها كأسلوب الأستاذ الذي يلعب دوراً كبيراً في شد انتباه المتعلمين، إضافة إلى بعض المشاكل النفسية المتعلقة بالمتعلمين مثل القلق والتوتر الدائم؛ فقد حصل لدينا ما نسبته 49.5% ممن يرغبون جداً في تعلمها والرغبة في التمكن منها، فلو أضفنا إليها ما نسبته 37% ممن صرحوا بأنهم يرغبون إلى حد ما في تعلمها، سيحصل لدينا رجحان ما

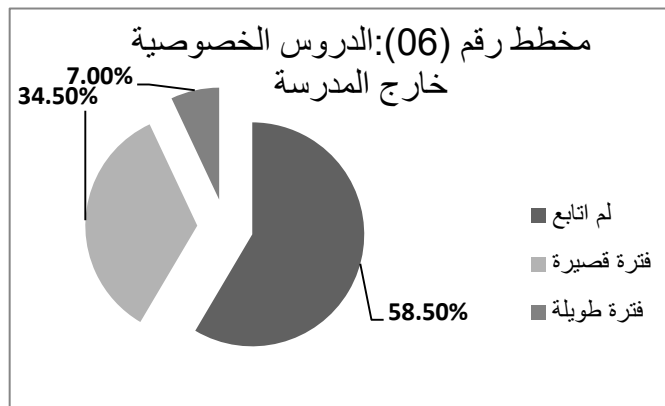
نسبته 86.5% ممن لديهم على الأقل رغبة في تعلمها مقابل 13.5% ممن تتعدم عندهم هذه الرغبة.

وفي المحصلة؛ يكاد يجمع التلاميذ على رغبتهم في تعلم هذه اللغة الذين تختلف أهدافهم لتعلم هذه اللغة ولو بنسب متفاوتة، فهناك من يتعلمها من أجل إتقانها والتواصل بها مع الغير، وهناك من يتعلمها من أجل استخدامها في الوظيفة، لكننا عندما نصطدم بالنسبة 37% لمن صرحوا بأنهم يرغبون (إلى حد ما) في تعلمها، فإننا نقف متسائلين أمام هذا الرقم الذي يبدو معتبرا ومؤشرا على توجس التلميذ من هذه المادة ونقرأ خلف هذا الرقم دلالات تتراوح بين الرغبة في تحصيلها والعوائق التي تحول بينه وبين هذا التحصيل.

3-6- الدروس الخصوصية خارج المدرسة:

جدول رقم (06): هل سبق لك وأن تعلمت الفرنسية خارج المدرسة ؟

النسبة المئوية	التكرار	دروس خصوصية
58.5%	117	لم أتابع
34.5%	69	فترة قصيرة
7%	14	فترة طويلة
100%	200	المجموع



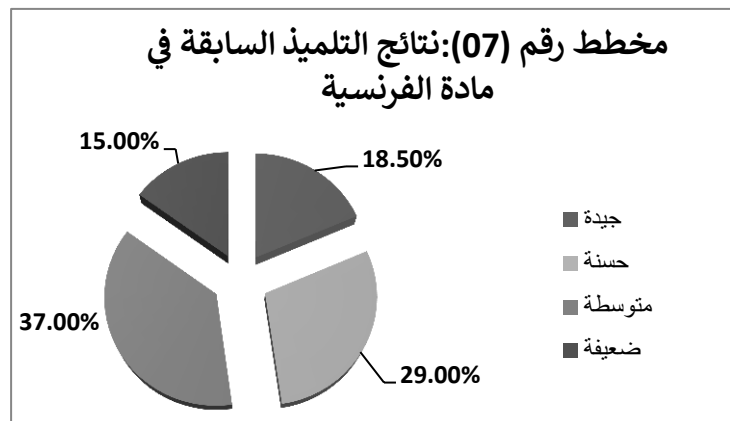
قراءة وتعليق:

بالرغم من أهمية اللغة الفرنسية في المنهاج الدراسي والمكانة المرموقة التي تحظى بها في المجتمع الجزائري، إلا أننا وجدنا نسبة 58.5% من جملة مائتين ممن استجبونا لم يتلقوا إطلاقاً أية دروس خصوصية خارج المدرسة، مقابل 34.5% منهم سبق لهم وأن تلقوا دروساً خارج المدرسة لكن لفترة قصيرة، أمام نسبة ضئيلة لا تتعدى 7% ممن تلقوا دروساً لتقوية مستوياتهم في اللغة الفرنسية لفترة طويلة، وقد يعود هذا إلى أمرين: إما إلى عدم أهمية اللغة الفرنسية في النتائج العامة بالنسبة للأولياء (ضعف المعامل المخصص لهذه المادة)، وإما إلى مسألة المستوى الاجتماعي الذي يعيش في كنفه المتعلم والذي يحول دون طموحه في اكتساب هذه اللغة، وتحول دونه ودون أن تتسع ساعات تلقيه لهذه اللغة أمام هيمنة اللغة الأم، واللغة العربية التي يصغي إليها في كل مكان، فيسهل عليها أن تخرق حتى تلقيه الضئيل والنسبي للغة الفرنسية.

3-7- نتائج التلميذ السابقة في مادة الفرنسية:

جدول رقم (07): كيف كانت نتائجك السابقة في اللغة الفرنسية ؟

نوعية النتائج	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	33	16.5%
حسنة	58	29%
متوسطة	75	37.5%
ضعيفة	34	17%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

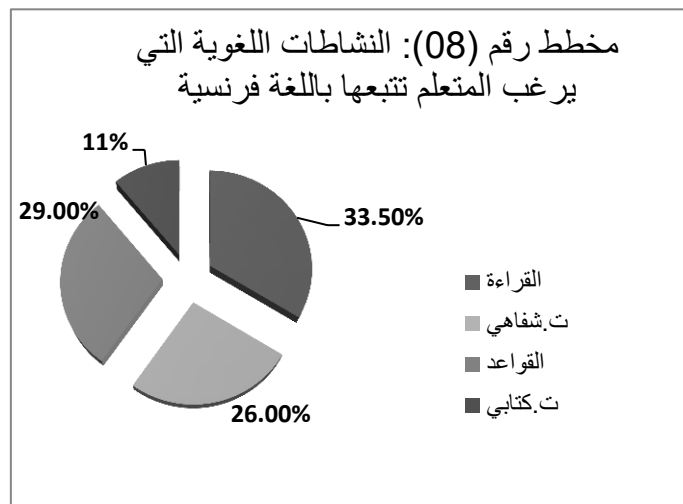
بالنظر للمستوى المتدني الذي عايناه، ووقفنا عند حقيقته في المؤسسة التربوية/العينة، فإن نتائج التلاميذ المستجوبين لا تعكس - إلى حد ما - واقع حالهم المفترض والمتوقع منا، فمن مائتي استبيان حصل عندنا أن ما نسبته 16.5% منهم كانت نتائجهم جيدة، تقارب نسبة 17% لمن صرحوا بأنها كانت ضعيفة، كل هذا في مقابل 29% لمن صرحوا لنا بأن نتائجهم السابقة كانت حسنة، أما الباقي أي ما نسبته 37.5%؛ فقد صرحوا لنا بأن نتائجهم كانت متوسطة.

وهي نتائج قد تعمي وتضلل أكثر مما تدل بدقة عن المستوى الحقيقي للمتمدرس بهذه اللغة، فنتائج كهذه لا تعكس المستوى المتدني الذي ينبغي أن يوصف به التلميذ في مادة التعبير الكتابي، خاصة إذا علمنا بأن طريقة التقويم في الامتحانات لا تراعي الكفايات الفعلية المستهدفة بقدر ما تمنح العلامة الكاملة للمستوى المتوسط المتوقع منهم فقط.

3-8- النشاطات اللغوية التي يرغب المتعلم تتبعها باللغة الفرنسية:

جدول رقم (08): ما هي النشاطات اللغوية التي ترغب في ممارستها باللغة الفرنسية؟

النشاط	التكرار	النسبة المئوية
القراءة	67	33.5%
ت. شفاهي	53	26.5%
القواعد	58	29%
ت. كتابي	22	11%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

لو تأملنا الجدول السابق لوجدنا أن نسبة المتعلمين الذين يرون أن تعلم قواعد اللغة الفرنسية (دروس النحو) تفوق نسبة بقية الأنشطة اللغوية المتنوعة لتقوية لغتهم نحو تعلم اللغة الفرنسية تصل إلى 29%، وقد يعود هذا التهاافت النسبي على النحو، كونه يقدم بطريقة رياضية ميكانيكية يستوعبها التلميذ بسهولة ويسر، دون أن يتجشم المتعلم عناء شرح معاني الكلمات، أو إبداع، وصياغة تراكيب من تعبيره الخاص، فهو هنا لا يعدو أن يكون مطالبا بإضافة لاحقة أو سابقة على الكلمات التي يحفظها بالتكرار والتمرين الدوري، فالتلميذ ينشغل هنا بمعرفة كيفية تصريف فعل الكينونة (être) مثلا بإضافة لواحق عند كل ضمير، وهي يسيرة الاستيعاب بالممارسة، أما أن يصير إلى اكتساب مهارة توظيفها في عدة سياقات يومية متعددة، فهذه ليست من قواعد النحو التي يجدها عادة في برنامج، أو قد يعود إلى كون جل موضوعات النحو جافة، خالية من التشويق والإثارة، مما يخلق لدى المتعلم نوعا من الملل الذي لا يشجع على المتابعة والتركيز.

وأما المتعلمون الذين يفضلون أنشطة التعبير الكتابي عن غيرها من الأنشطة الابداعية، فكانت نسبتهم 11%؛ فهذه النسبة تعبر عن مأزق مهاري، يجد التلميذ نفسه أمامه كلما طلب منه التعبير كتابيا عن موضوع ما؛ ومرد ذلك ربما إلى فقر معجمه اللغوي الفرنسي الخاص، وعدم تعوده في النشاطات الصفية العادية على مثل هذه النشاطات المركبة التي يكتفي فيها بالتمارين البسيطة، ويترك التعبير الكتابي كنشاط منزلي، الذي غالبا ما يوكله التلميذ إلى غيره ممن يراهم لهم كفاءة في اللغة الفرنسية.

ذلك أن التعبير الكتابي يشكل معضلة حقيقية بالنسبة للتلميذ كونه يُدرج ضمن الوضعيات الإدماجية في السلم التعليمي/التعليمي، حيث إنها تسمح للتلميذ بتوظيف كافة المهارات اللغوية التي اكتسبها أثناء الأنشطة التكوينية داخل صفه. ونتائج هذا السبر تثبت موقف التلميذ إزاء هذا النشاط التكاملي، فمن بين 200 مستجوبا حول النشاطات التي يجذبها التلاميذ حصل لدينا 33.5% منهم يحبذون قراءة النصوص مشكلين الكتلة الغالبة من متعلمي العينة، نظرا لأن القراءة لا تستدعي من التلميذ أكثر من فك شفرة الألفاظ وفق أقصى ما يُطلب منهم، كما أن أسئلة الفهم التي تطرح أثناء وبعد القراءة، جاهزة الإجابة عند

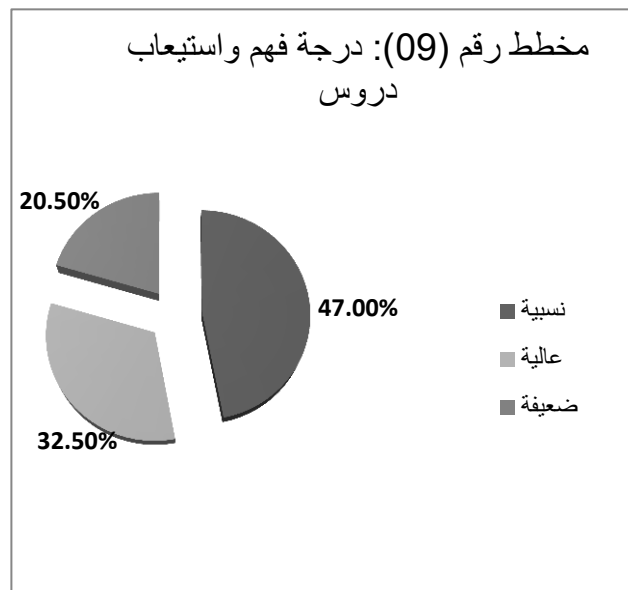
التلميذ الذي يستخلصها مقروءة مكررة منسوخة من النص ذاته، وهو سبب يجعلهم يميلون في أغلبهم إلى هذا النشاط فيما نعتقد.

وهناك فئة من المتعلمين الذين أجابوا بأنهم يميلون إلى أنشطة التعبير الشفهي، وكانت نسبتهم تصل إلى 26.5%؛ وهذا لما في القصص التي تستخدم كسند للتعبير الشفهي من عناصر تشويق ومتعة، والتي من شأنها أن تشد الانتباه، وتجبر القارئ على إتمامها للوقوف عند نهاياتها، فمداومة قراءة ومطالعة القصص والراويات لها أثر إيجابي في اكتساب اللغة، بحيث يصبح القارئ مكتسبا للكثير من الثروة اللفظية والتعبيرية المساعدة على اكتساب الكفاية التبليغية، والتي تسمح له باكتساب اللغة واستخدامها في مختلف المواقف التواصلية.

3-9- درجة فهم دروس الفرنسية واستيعابها:

جدول رقم (09): هل تستوعب دروس اللغة الفرنسية بصورة جيدة؟

درجة الاستيعاب	التكرار	النسبة المئوية
نسبية	94	47%
عالية	65	32.5%
ضعيفة	41	20.5%
المجموع	200	100%



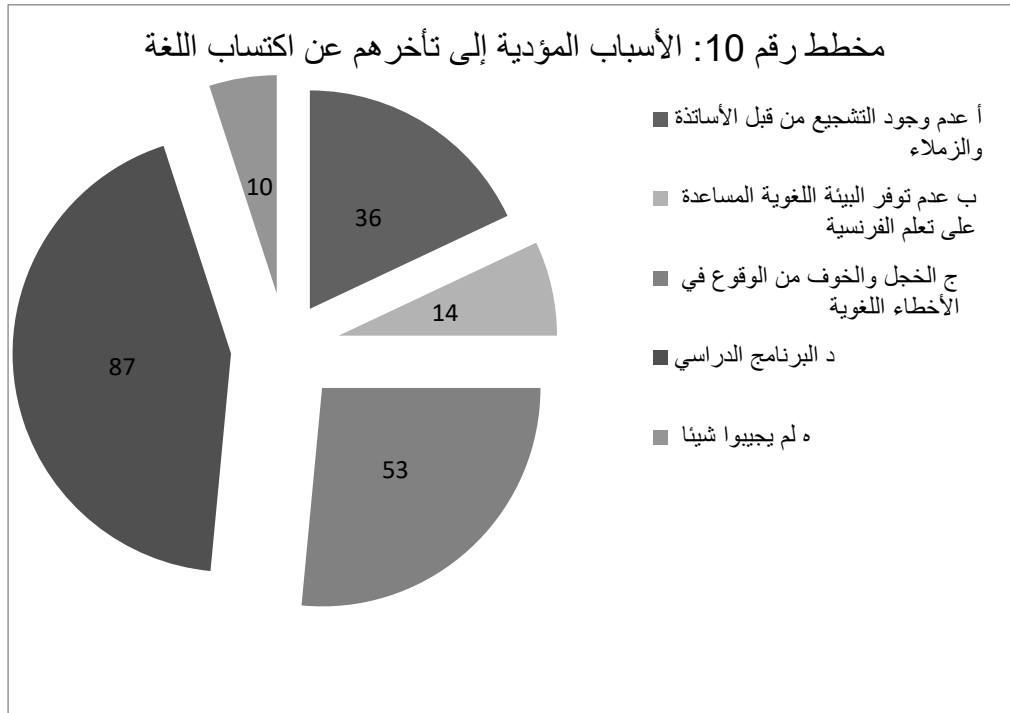
قراءة وتعليق:

نُبين دراستنا لمائتي عينة من المتعلمين أن أغليبتهم (47%) يجدون صعوبة نسبية في استيعاب دروس الفرنسية وتعلمها، هي نسبة معتبرة تعبر عن عدم قدرة التلميذ على تقويم مستواه الحقيقي، وهي أخطر مما لو أنه صرح لنا بعجزه التام عن استيعابها، فنصفهم تقريبا أبدى تردداً أمام هذا السؤال، ثم لجأ لهذا الخيار الثالث الوسطي؛ وهي علامة دالة على حيرة التلميذ بين المستوى الحقيقي الذي يقره المنهاج، ولا يجد نفسه مواكبا لكفاياته المستهدفة من جهة، ذلك لأنهم لم يتلقوا تعليماً كاف من قبل، ولم يتعودوا على استعمال هذه اللغة في المحيط الاجتماعي، لذا فهم يجدون هذه الفئة صعوبة في فهم هذه اللغة واستيعابها، غير أنه في المقابل يحصلون على استحقاقات ممنوحة ومُؤمَّمة في الفحوص الدورية، تفيد بأن مستواه يؤهله للنجاح عبر تقويم مرحلي أو نهائي ينزل إلى المستوى الحقيقي الذي هو عليه التلميذ، فالسقف المتحرك نزولاً عند ما بلغه التلميذ من تحصيل هو الذي يوهمه بأنه على درجة من الاستيعاب، أما بالنسبة للذين صرحوا لنا أن درجة استيعابهم عالية جداً فهم قد تعودوا على هذه اللغة، وتعلموها من قبل أوليائهم فبلغت نسبتهم 32.5%، فهم لا يجدون أية صعوبة في تعلمها، ويتعلمونها بكل سهولة، أما من صرحوا بأن استيعابهم ضعيف فقد بلغت نسبتهم 20.5% فقط. وهذا في رأينا لا يعكس حقيقة المستوى الذي وقفنا عليه فعليا في حجرات الدراسة، ويرجع ذلك إلى كون جل المتعلمون يتلقون دروس الفرنسية بطريقة جافة وصماء تعتمد على التلقين، من دون ممارسة توظيفية ميدانية للمكتسبات، تجعل المتعلم مكتسبا لملكة لغوية لا ملكة تبليغية.

3-10- الأسباب المؤدية إلى تأخر المتعلمين عن اكتساب اللغة الفرنسية:

جدول رقم (10): ماهي الأسباب التي تؤدي إلى عدم التقدم اللغوي في اللغة الفرنسية لدى المتعلمين؟

رقم	الأسباب المؤدية إلى تأخرهم عن اكتساب اللغة	التكرار	النسبة المئوية
أ	عدم وجود التشجيع من قبل الأساتذة والزملاء	36	18%
ب	عدم توفر البيئة اللغوية المساعدة على تعلم الفرنسية	14	7%
ج	الخجل والخوف من الوقوع في الأخطاء اللغوية	53	26.5%
د	البرنامج الدراسي	87	43.5%
هـ	لم يجيبوا شيئاً	10	5%
	المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

أ- عدم وجود التشجيع من قبل الأساتذة والزملاء:

من خلال السؤال الذي وجهناه لأفراد عينتنا حول الأسباب المؤدية إلى عدم التقدم اللغوي في اللغة الفرنسية لديهم ويجعلهم يكتبون دون أخطاء، تبين لنا من خلال أجوبتهم الواردة في الجدول السابق أن 18% من المتعلمين يرجعون ذلك كونهم لا يجدون التشجيع الكافي والتحفيز القوي على استخدام اللغة الفرنسية في تعاملهم اليومي من قبل أساتذتهم وزملائهم في الثانوية.

ب- عدم توفر البيئة اللغوية المساعدة على تعلم الفرنسية في الثانوية:

يبدو من خلال هذا الجدول، أن نسبة 7% من التلاميذ اذ يؤكدون أن ثانويتهم لا تتوفر فيها بيئة لغوية مساعدة على تعلم الفرنسية المتمثلة في الأنشطة اللغوية المتنوعة داخل الأقسام أو خارجها؛ المعززة لمكتسباتهم اللغوية الفرنسية، ويرون أن الثانوية لا تشجعهم على ممارسة اللغة، فهم يرجعون تأخرهم في اكتساب هذه اللغة ليس لهذه الأسباب فحسب، بل هناك أسباب أخرى كثيرة متشعبة .

ولكن السؤال هنا، هل هذه الأنشطة تعتبر أنشطة ذات قيمة؛ بحيث تعينهم على ممارسة اللغة الفرنسية بشكل فعال. وهذه النتيجة جاءت خلافاً لما هو متوقع؛ إذ كان من المفترض أن يكون عدد الأنشطة المساعدة مرتفعاً، ويمكن أن تُفسّر هذه النتيجة بأن الأساتذة على الرغم من حسن أدائهم الأكاديمي، إلا أنهم غير مدركين لأهمية وجود البيئة التعليمية المساعدة في تعلم اللغات؛ ومن خلال هذه النتيجة أدركنا أن البيئة التعليمية في المؤسسة غير مشجعة لتعلم اللغات الأجنبية.

ج- الخوف من الوقوع في الأخطاء اللغوية:

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن نسبة 26.5% من المتعلمين، يرون أن من أسباب ضعفهم اللغوي في اللغة الأجنبية؛ خوفهم من الخطأ، وقلة ممارسة اللسان في استخدام

الفرنسية في التعامل اليومي، والشعور بالخل أمام الغير عند استخدام اللغات الأجنبية، ومن أن يتعرف الآخرون على ضعف المستوى في اللغة الفرنسية؛ إذ يحسّون بالحرَج إذا طُلب منهم الإدلاء بالإجابة، فضلاً عن إحساسهم بأنّ زملائهم يتحدثون اللغة بصورة أفضل منهم؛ فهي من الأسباب المؤدية إلى عدم قدرتهم على اكتساب هذه اللغة، وتجعلهم لا يهتمون باستخدام اللغة الفرنسية مع غيرهم، وهذه النتيجة يؤيدها ما نشاهده من إحجام هذه الفئة عن ممارسة الكلام بالفرنسية داخل الفصل وخارجه، ما عدا فئة قليلة جداً من التلاميذ الذين لا يبالون من التحدث بالفرنسية على الرغم من ظهور أخطاء لغويّة متنوعة في أحاديثهم وكتاباتهم.

ومردّد ذلك لاختلاف طريقة التدريس والتقييم المتّبعة، والخوف من التقويم السلبي، وعدم الثقة بالنفس، والتردد، والخوف من نظرة الآخرين لهم، وكلّها مشاعر سيئة تُلقي بظلالها على تعلّم اللّغة الأجنبيّة، مما يحملهم على عدم المشاركة داخل الفصل وخارجه مستخدمين اللغة الهدف خجلاً من زملائهم، وهو شعور سالب ناتج عن المشاعر السابقة التي أشرنا إليها.

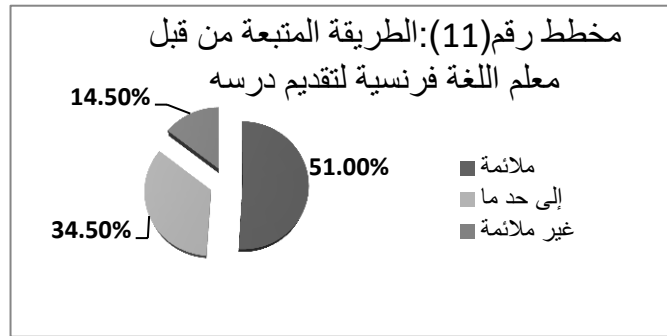
هـ- برنامج اللغة الفرنسية:

لو تأملنا الجدول السابق يتضح لنا من خلاله أن معظم المعتلمين يرون أن برنامج اللغة الفرنسية المعمول بها غير مناسب، وكانت نسبتهم 43.5%، ومن خلال هذه النتيجة نجد أن معظم يعتقدون أن برنامج اللغة الفرنسية المقررة في هذا المستوى لا يساعدهم على ممارسة اللغة الفرنسية والتمكن الجيد منها، ومن ثم فهم ينسبون تأخرهم عن اكتساب هذه اللغة ضعفهم إليه، وإلى بعض الأسباب الأخرى.

3-11- الطريقة المتبعة من قبل معلم اللغة فرنسية في تقديم دروسه:

جدول رقم(11): ما مدى ملائمة الطريقة المتبعة من قبل معلم اللغة فرنسية لتقديم درسه؟

الطريقة	التكرار	النسبة المئوية
ملائمة	102	51%
إلى حد ما	69	34.5%
غير ملائمة	29	14.5%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

من المؤكد أن لطريقة الأستاذ دوراً بارزاً في التحصيل الجيد للمتعلم، وتختلف الطريقة من معلم إلى آخر فكل طريقته الخاصة في التدريس، وفي بعض الأحيان هناك عدة معطيات تتحكم في نوعية الطريقة المتبعة في التدريس حسب مستوى المتعلمين وبيئتهم، والبرنامج هو الذي يحدد طريقة التدريس.

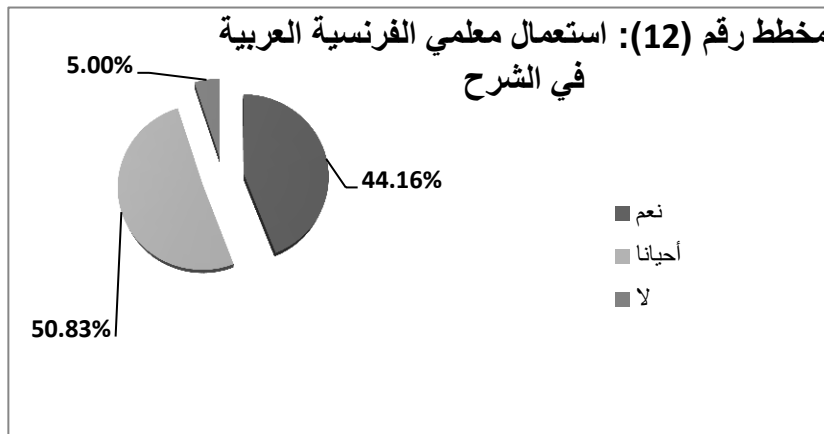
فمن جملة مئتين ممن استجوبنا في هذا الصدد وقفنا عند 51% منهم يقرون بأن طريقة شرح الأستاذ بسيطة وواضحة وملائمة بالنسبة لهم، وهي نسبة معتبرة تتلاءم مع العنصر الماضي واللاحق كما سنرى ونعلق، ووجدنا أن 34.5% منهم يرونها تتلاءم إلى حد ما، في حين هناك 14.5% يرونها غير ملائمة وطريقته صعبة ومعقدة، بحيث يصعب على المتعلم فهم المادة، وهو لا يلغي احتمال كون النسبة العالية لمن قالوا بأن الطرق ملائمة أن المعلم يتمتع ببراعة عالية في التعامل مع متعلميه، وله باع وخبرة معتبرة في الميدان التعليمي،

وبذلك يستطيع التحكم في القسم، وشد انتباه متعلميه إليه مستخدماً لعنصري التشويق والتنويع والتبسيط والابتعاد عن الرتابة المملة حتى يستطيع أن يوصل المعلومات إلى المتعلمين بيسر لإيجاد التفاعل اللازم؛ ومن ثم تكون نسبة نجاح الدرس عالية.

3-12- استعمال معلمي الفرنسية العربية في الشرح:

جدول رقم (12): هل يستعمل أستاذ الفرنسية اللغة العربية أثناء التدريس؟

استعمال العربية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	85	42.5%
أحيانا	99	49.5%
لا	16	8%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق :

من خلال هذا العنصر ستوضح لنا العناصر السابقة، فالتلاميذ أقرروا بنسب عالية أن استيعابهم جيد للفرنسية وطريقة شرح الأستاذ بالنسبة لهم ملائمة، لأن من جملة مئتين ممن استجوبنا 42.5% منهم أكدوا أن الأستاذ يستعمل اللغة العربية في الشرح وأثناء التدريس، و49.5% أكدوا من خلال الاستبانة أن الأستاذ يستعمل أحيانا اللغة العربية في شروحه،

مقابل نسبة ضعيفة 8 % ممن قالوا بأنه لا يستعملها، ولا نعدم في هذه الفئة القليلة احتمال وجود متعلمين أذكاء جداً، يبحثون عن المعلم المثالي، معلم مثابر ينوع ويبدع في طريقة تدريسه، بهدف التشويق وكسر الروتين الممل.

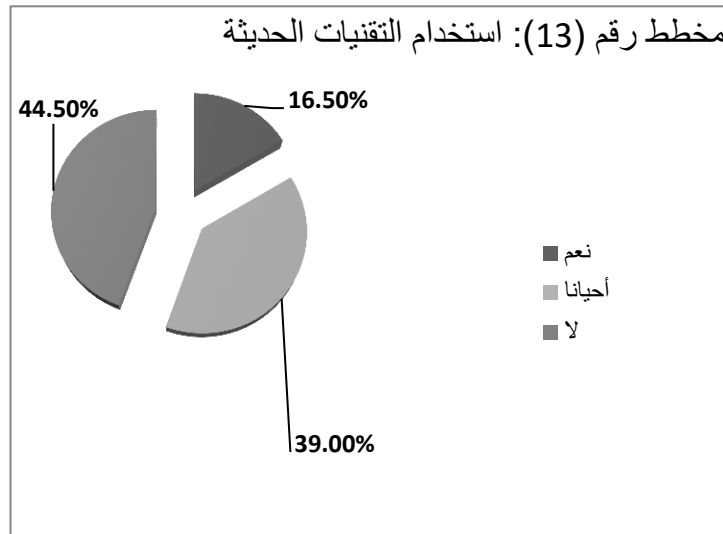
وطبيعي أن طرائق من هذا النوع، يستعمل فيها المعلم اللغة العربية، تحمل التلميذ على الإقرار بمثل هذه الآراء التي يرتاح إليها، ولعل أبرز آثار التداخل اللغوي عند المتعلمين في التعبير الكتابي ينشأ من مثل هذه الطرائق، التي تبحث عن العلامة المؤهلة للنجاح بغض النظر عن مستوى التلميذ، وبأبسط الطرق وأيسرها بغض النظر عن نوعيتها ونجاعتها. هكذا يوشك أن يتأكد لنا أن الاختبارات المطبقة على المتعلمين لتقييم وتقويم مدى استيعابهم وتمكنهم من اللغة الفرنسية، من أجل وضع تغذية راجعة إذا تطلب الأمر هذا، هي اختبارات روتينية شكلية فقط، لا تهدف إلى تحسين مستوى المتعلمين.

وهذا ما جعل العربية تزامم الفرنسية في كل المواقف التواصلية للمتعلمين، ومرد هذا المزج بين العربية والفرنسية أن المتعلمين ليست لديهم القدرة التبليغية الكافية التي تساعدهم على مواصلة التعبير بالفرنسية ولذا نجدهم يستغيثون بالعربية من حين إلى آخر لإيصال ما يرغبون إيصاله وتغطية عجزهم في اللغة الفرنسية.

3-13- استخدام التقنيات الحديثة في التدريس:

جدول رقم (13): هل يستخدم الأستاذ التقنيات الحديثة في التدريس؟

استخدام التقنيات الحديثة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	33	16.5%
أحيانا	78	39%
لا	89	44.5%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق :

تمثل مختلف الوسائل التعليمية منها السمعية والبصرية المادة الخام للعملية التعليمية؛ لهذا يستعين بها المعلم في التدريس لتبسيط الأفكار وإيصالها للمتعلم بأيسر السبل، وتوضيح المعلومات المبهمة للمتعلم، وبهذا يتمكن المتعلمون من فهم الدروس واستيعابها استيعاباً جيداً.

وبالرغم من هذه الأهمية، إلا أننا لاحظنا من خلال الجدول أعلاه، أنَّ استخدام الأستاذ للتقنيات الحديثة في التدريس، سجلت مستوى منخفضاً، ونسبتها المئوية 16.5%، وفي هذا إشارة واضحة إلى ضعف استخدام الإنترنت والوسائل الإعلامية والتكنولوجية لدى أفراد العينة، أما من صرحوا باستخدام الأستاذ أحياناً للوسائل والتقنيات تصل نسبتهم إلى 39%، بينما صرح ما نسبتهم 44.5% بأن الأستاذ لا يستخدم إطلاقاً أية وسائل تكنولوجية.

3-14- طريقة بحث المتعلمين عن معاني الكلمات:

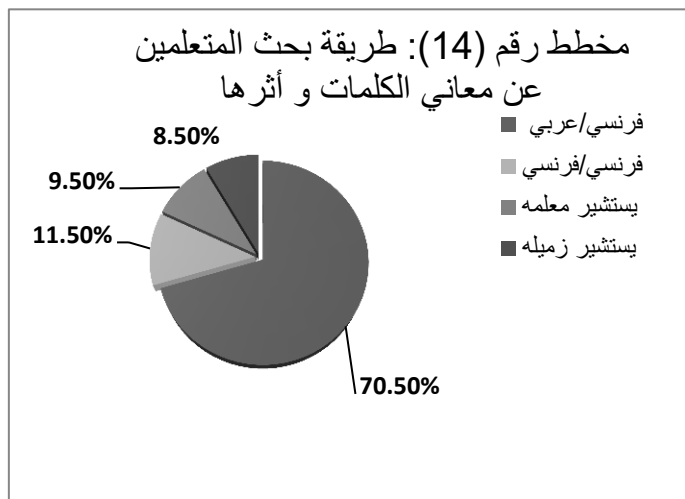
جدول رقم (14): عند البحث عن معاني الكلمات الصعبة هل تلجأ إلى:

1- الاستعانة بالأستاذ؟

2- استعمال قواميس فرنسية / فرنسية؟

3- استعمال قواميس فرنسية / عربية؟

استعمال القاموس	التكرار	النسبة المئوية
فرنسي/عربي	23	11.5%
فرنسي/فرنسي	17	8.5%
يستشير معلمه	141	70.5%
يستشير زميله	19	9.5%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق

يُلاحظ من الجدول أعلاه علو مرتبة الاستعانة بالأستاذ (أستشير معلمي عن معاني المفردات)؛ إذ بلغت 70.5%، والتي فيها يلجأ الدّارس إلى الاستعانة بمنّ حوله (المُعَلِّم)، وانخفاض نسبة (أسأل زملائي عن معاني المفردات)، (الاستعانة بالزملاء) 9.5%، وهما استراتيجيتان تعويضيتان، النسبة الأولى تُشير إلى أنّ العلاقة بين المعلمين والدّارسين علاقة حميمة؛ فالمعلم الناجح هو الذي يمنح للمتعلم فرصة الاستفسار عن فكرة أو نقطة بدت له غامضة، وذلك عن طريق طرح المتعلم أسئلة للمعلم، والمعلم بدوره يجيب عن تلك الأسئلة ويشرح ويفصل ويبسط الفكرة قدر استطاعته، ويجب عليه أن يعيد شرح الفكرة أكثر من مرة حتى يتمكن المتعلم من فهمها جيداً، وهذه هي طريقة أغلب الأساتذة.

أما النسبة الثانية؛ فنُشير إلى قلة اعتماد استخدام نظام المجموعات داخل الفصول الدراسية الذي يُتيح الفرصة للمتعلمين ليتناقشوا فيما بينهم، ويسأل بعضهم بعضاً، وهو خلاف ما يجب أن يكون في الواقع، وهذا يعكس عدم قدرة أفراد العينة على التحليل والمقارنة وتنسيق المعلومات فضلاً عن عدم إدراكهم لفعاليّة الاستراتيجية المعرفيّة التشاركية، التي تقود إذا أحسن استخدامها إلى الكفاية اللغويّة.

أما من يستخدمون القاموس الأحادي اللغة فرنسي/فرنسي؛ عندما يعجزون عن استخدام مفردة ما، ليس لديهم معرفة بمعناها؛ فقد جاءت نسبتهم منخفضة جداً؛ إذ بلغت 8.5% فهؤلاء لا يستعملونه إلا نادراً، مقابل 11.5% يستعملون قاموساً ثنائي اللغة فرنسيا/عربياً، ويتّضح مدى اهتمام أفراد العينة بالقاموس الثنائي اللغة أكثر من أحاديها، الذي تظهر أهميته عندما يكون المتعلم بعيداً عن بيئته التعلّميّة، قصد العناية بضبط الذخيرة اللغويّة وترسيخها في ذاكرته.

إن لطريقة ووسيلة البحث عن معاني الكلمات والعبارات الفرنسية في القواميس، دور مهم في معرفة أسباب التداخل اللغوي وعوامل تفشيهِ وتجليهِ في تعبير التلاميذ؛ فإذا أضفنا

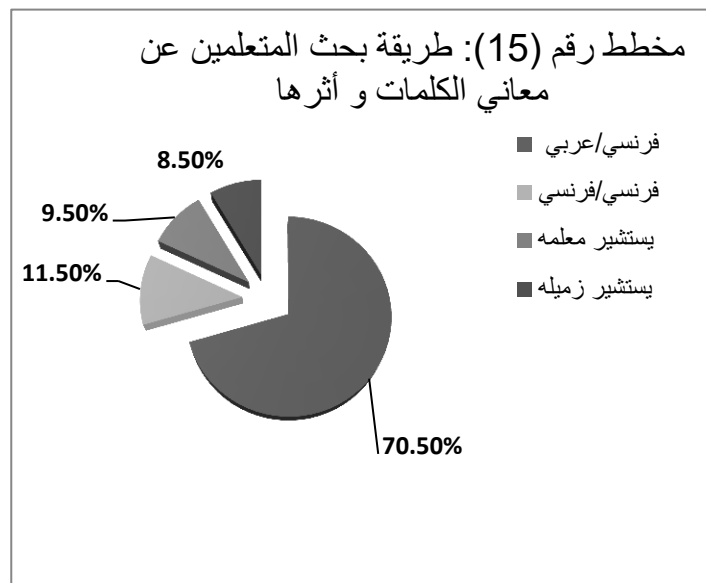
نسبة المتعلمين الذين يستعملون القاموس الفرنسي العربي إلى نسبة من يستشيرون زملاءهم سنحصل على 21 % ممن تترسخ معاني الألفاظ الفرنسية في أذهانهم باللغة العربية، بما في ذلك تراكيبها المستمدة من القواميس المطروحة في الأسواق أو من شروح الزملاء باللغة الدارجة على هوامش الحصص التربوية، وهو ما يكرس حتما إشكالية التداخل اللغوي في صفوف المتعلمين ويكثف تراكمها في تعابيرهم.

3-15- استعمال المتعلمين لقواعد وألفاظ العربية أثناء التعبير باللغة الفرنسية:

جدول رقم (15): هل تستعمل قواعد اللغة العربية وألفاظها أثناء تعبيرك باللغة

الفرنسية ؟

استعمال ق.العربية	التكرار	النسبة المئوية
نعم	61	30.5%
أحيانا	109	54.5%
لا	30	15%
المجموع	200	100%



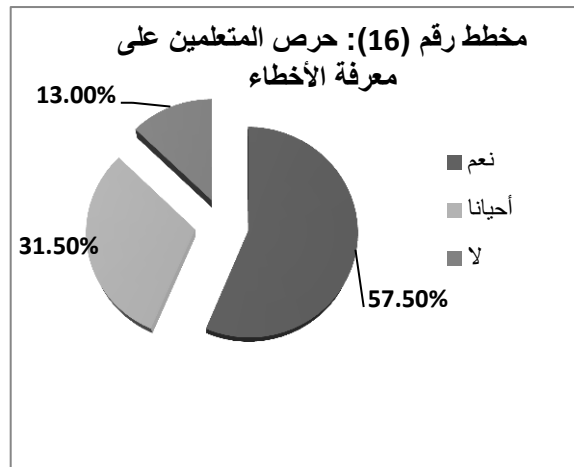
قراءة وتعليق :

أفاد ما نسبته 30.5% من أفراد عينتنا، أنهم يستعملون قواعد وألفاظ اللغة العربية في التعبير باللغة الفرنسية، وهي نسبة معتبرة، خاصة إذا علمنا أن التلميذ في هذه المرحلة لا يعي جيداً بعض التداخلات الواردة في تعبيره الفرنسي، والتي قد تتطابق والنحو العربي أحياناً، ومع هذا فالنسبة ظلت معتبرة ممن صرحوا بوعي أنهم يعبرون بتداخل لغوي مُدرك، وهو يطرح فكرة أن التلميذ يخضع في ذلك إلى أسلوب من طرف أستاذه الذي يعتمد الطريقة المقارنة (التقابلية)؛ لتبسيط فهم قواعد الفرنسية وسرعة استيعابها فيما نفترض، وهوما يكرس معضلة التداخل اللغوي في تعبير المتعلمين بالفرنسية، وإذا أضفنا لهذه النسبة 54.5% ممن قالوا أنهم يستعملون أحياناً قواعد اللغة العربية في الفرنسية؛ ليصبح لدينا 85% منهم يلتجئون أحياناً إلى توظيف قواعد العربية في التعبير بالفرنسية، مقابل 15% فقط لا يستعملون ذلك؛ فالمتعلم الذي يفتقر للقدرة التبليغية الكافية باللغة الفرنسية، فيفكر باللغة العربية في صياغة جمل فرنسية، يخضع في ذلك إلى تصورات إحالية دائمة تجبره عليها طريقة تعلمه للغة الفرنسية، التي تجبره على أن يلوذ دوماً بالعربية وقواعدها، لتغطية فقره المعجمي.

3-16- حرص المتعلمين على معرفة الأخطاء:

جدول رقم (16): هل تحرص على معرفة أخطائك وتصحيحها ؟

النسبة المئوية	التكرار	تصحيح الأخطاء
57.5%	115	نعم
13%	26	لا
31.5%	59	أحيانا
100%	200	المجموع



قراءة وتعليق :

أفادتنا الاستبانة الموجهة للعينة المكونة من مئتي تلميذ إن كانوا يحرصون على تصحيح أخطائهم أم لا، أن نسبة 57.5% منهم يحرصون على ذلك، مقابل 13% لا يحرصون على تصحيحها ومعرفتها، ويبقى 31.5% ممن أفادونا بأنهم يحرصون أحيانا على معرفتها، وهي نسبة غالبية لصالح من يثمنون قيمة التقويم الذاتي لأخطائهم تضاف إلى حرصهم على تعلم هذه اللغة الأجنبية، وتأكيدهم على أهميتها في حياتهم الدراسية اليومية، ويمكن

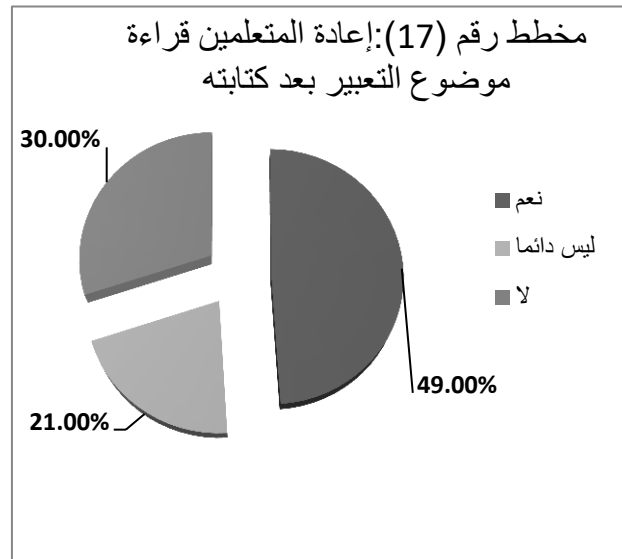
تفسير وجود هذه النسبة ممن لا يقومون بتصحيح أخطائهم، ويهملون هذا الجانب إهمالاً تاماً، مرده إلى قلة صرامة المعلم مع تلاميذه للقيام بالتصحيح؛ فهو مطالب بضرورة إلزامهم بذلك، ومتابعتهم؛ حتى يعتمدون على أنفسهم لتصحيح أخطائهم.

وجدير بالذكر هنا أن معرفة التلاميذ للأخطاء وتصنيفها، ومن ثم تصحيحها، تعصم التلميذ من الوقوع فيها مرة أخرى، وخاصة تلك الأخطاء التعبيرية الناشئة عن التداخل اللغوي مع العربية بأنواعها، فإذا أدرك التلميذ أصنافها، صار بالضرورة واعياً بها، بالتالي سيعمل على تلافيها، والتقليل من تردها في تعبيراته اللاحقة.

3-17- إعادة المتعلمين قراءة موضوع التعبير بعد كتابته:

جدول رقم (17): هل تعيد قراءة موضوع التعبير بعد كتابته ؟

إعادة قراءة التعبير	التكرار	النسبة المئوية
نعم	98	49%
أحياناً	42	21%
لا	60	30%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق :

يؤكد 49% ممن استجوبنا على أنهم يقرؤون موضوع التعبير بعد كتابته، مقابل 21% ممن أكدوا لنا أنهم لا يقرؤونه بعد الفراغ منه، وانفرد 30% منهم بأنهم يقرؤونه أحيانا، ويمكننا أن نستنتج من هذه النسب ما يلي:

- النسبة الأكبر تميل إلى تثمين نجاعة المراجعة ودورها في الوقوف عند الأخطاء واستدراكها.

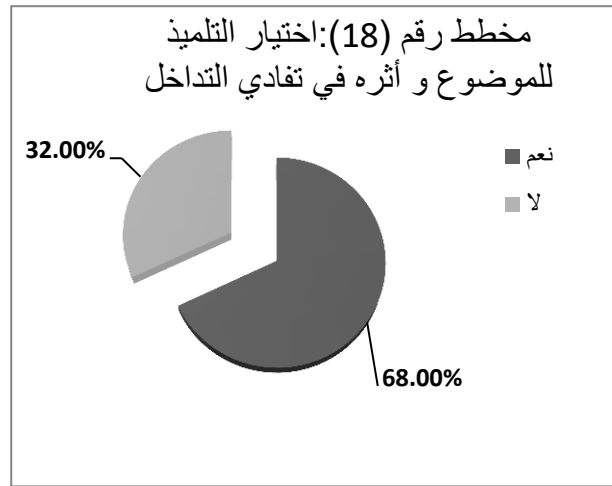
- تتداعى أخطاء التداخل اللغوي في أسلوب التلميذ أثناء التعبير، وبطريقة لاواعية، لا يستطيع التلميذ أن يتفطن لها من خلال الوهلة الأولى، إلا بالمراجعات المتكررة للنص المكتوب، وطالما أنهم وقفوا عند مغبة عدم مراجعاتهم لمواضيعهم في سالف الاختبارات والواجبات والتطبيقات الدورية، فلا شك أنهم خلصوا جازمين بأهميتها.

- النسب الأخرى التي أفادتنا بعدم مراجعتها للموضوع، قد يكون مردها في ذلك إلى عجزها الكبير عن مواكبة دروس الفرنسية، لدرجة اللاجدوى من مراجعة ما كتبوا، أو أنهم -أثناء الامتحان مثلا- لا يسعهم الوقت كي يكملوا بروية وأناة، فيضطرون إلى تسليم أوراقهم مكرهين، أو قد يعود هذا إلى الإهمال من طرف التلاميذ وعدم إلزامهم بذلك من جهة أخرى من طرف المعلم، فبقراءة الموضوع بعد كتابته، يستطيع المتعلم أن يستدرك من خلالها الأخطاء والنقائص التي وقع فيها.

3-18- اختيار التلميذ لموضوع التعبير وأثره في تفادي التداخل اللغوي:

جدول رقم (18): هل اختيار التلميذ لموضوع التعبير يساعده على تفادي هذه الأخطاء ؟

اختيار الموضوع	التكرار	النسبة المئوية
نعم	136	68%
لا	64	32%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

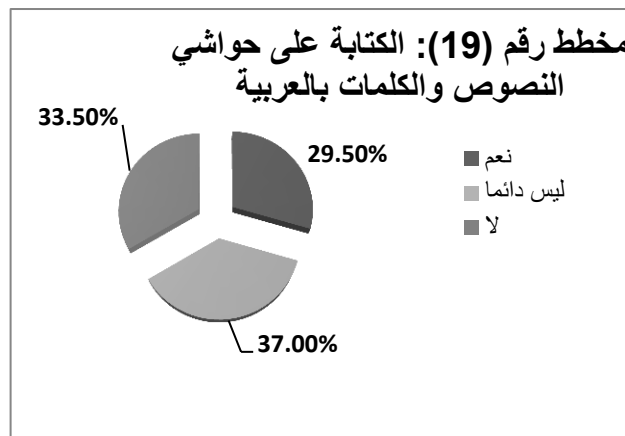
ترددنا في طرح هذا التساؤل في بادئ أمرنا على التلاميذ، لظننا أن معظمهم قد يكون على غير وعي بهذه الظاهرة في تعابيرهم، وأنها تدرج في لسانهم وتراكيبيهم الكتابية من غير إدراك منهم بكنهها، غير أننا حاولنا أن نشرح للتلاميذ أسئلتنا أولاً بأول، فشعرنا بانفتاح لمغاليقها أمامهم، وأجابنا 68% منهم بأن ترك الحرية للتلميذ في اختيار الموضوع الذي يبتغيه يقلل من التداخلات اللغوية، ويسهم في إمكانية تفاديها، مقابل 32% ممن قالوا بعكس ذلك.

إن التلميذ حينما يختار موضوعا، فإنه يراعي الموضوعات التي يُقَدَّر أن معجمه اللغوي فيها كاف، ليدبج أسطرا معدودة سليمة اللغة والتراكيب خالية من الأخطاء، متناسقة ومتسقة ومتشعبة الأفكار، تعيد الثقة إلى ذاته، وتمكنه من القفز فوق عوائقه وعجزه، وهو ما جعلهم يميلون في معظمهم إلى الخيار الأول، باعتبار أن التداخل عجز واحتماء غير محبذ بلغة متداخلة، وتعبير مهجن.

3- 19- الكتابة على حواشي النصوص والكلمات بالعربية:

جدول رقم (19): هل تقوم بكتابة شرح الكلمات وترجمتها بالعربية على الحواشي وبين الأسطر؟

الكتابة على الحواشي	التكرار	النسبة المئوية
لا	59	29.5%
نعم	74	37%
أحيانا	67	33.5%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

لإدراكنا أهمية هذا الأثر الدال والمنتج في موضوعنا، فضلنا أن ندرجه في استبانتنا هذه؛ إذ أن كتابة شرح الكلمات بالعربية على الحواشي وبين الأسطر هي استراتيجية معرفية، يصرف فيها المتعلم همه إلى الأجزاء المهمة بوضع الخطوط تحتها، أو تظليلها بأقلام ملونة، وهي استراتيجية معرفية تقع تحت ما يُسمى بتنظيم المدخلات والمخرجات، وذلك بكتابة الأفكار الرئيسة.

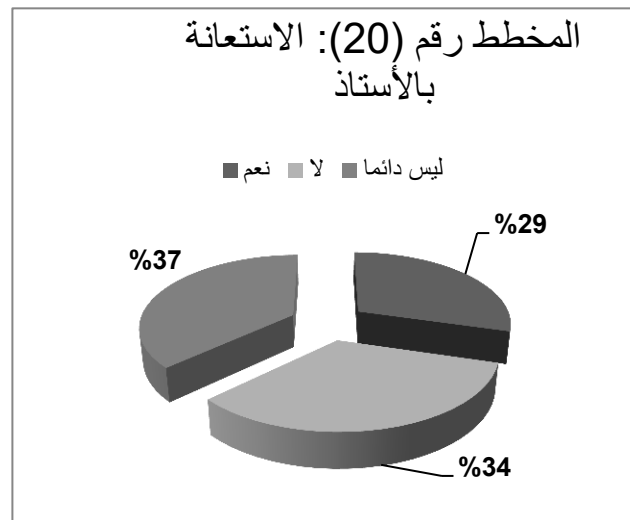
بلغت نسبة من يقومون بكتابة شرح الكلمات وترجمتها بالعربية على الحواشي وبين الأسطر 37%، وهي نسبة مرتفعة نسبياً عن أولئك الذين يلجؤون إليه إلا نادراً 33.5%، أما الذين لا يقومون بها إطلاقاً؛ فكانت نسبتهم 29.5%.

ولقد وقفنا بأمر أعيننا على ظاهرة انتشار استعمال الكلمات العربية الشارحة للألفاظ الفرنسية في كتب القراءة المدرسية للتلاميذ بأقلام الرصاص على الحواشي، وفوق الأسطر وتحتها؛ حتى تسعفهم في فهم النصوص، والاستحضار السريع لأجوبة أسئلة الفهم التي تطرح عليهم من قبل أساتذتهم، ولنا أن نتخيل مقدار ما تؤثر به هذه الظاهرة في آلية التداخل اللغوي التلقائي لدى تلامذتنا.

3- 20- مدى الاستعانة بالأستاذ في حل المشكلات الدراسية:

جدول رقم (20): إذا واجهتك مشكلة من المشكلات الدراسية أثناء المذاكرة هل تستعين بالمعلم في حلها ؟

الاستعانة بالأستاذ	التكرار	النسبة المئوية
لا	67	33.5%
نعم	59	29.5%
أحيانا	74	37%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن بعض المتعلمين المستجوبين يفضلون مراجعة المعلم مباشرة؛ إذا كانوا في حاجة ماسة إلى بعض الاستفسارات، وللاستعانة به إذا استصعب عليهم شيء أو فكرة ما، خاصة إذا وقعوا في مأزق تعليمي أو لحل الإشكاليات الدراسية التي تقف أمامهم، -وقل ما يسألون زملائهم -إن وقعوا في مشاكل دراسية، أو إذا كانوا في حاجة ماسة إلى بعض الاستفسارات، وتصل نسبتهم إلى 29.5% من بين

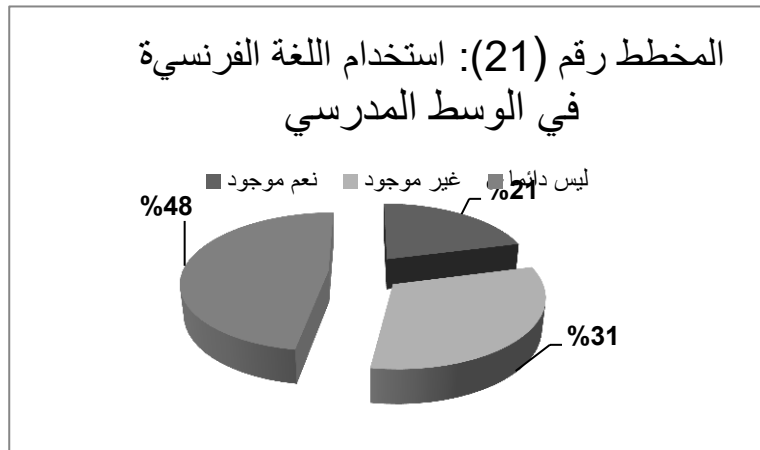
المتعلمين، ونسبة 33.5% لمن صرحوا بأنهم لا يلتجئون إلى أساتذتهم مطلقا في حالة عدم الفهم، وهذا يشير إما إلى أنهم متصفون بسمات الحياء الشديد، أو يشير عندهم إلى انقطاع الصلة بينهم وبين أستاذ المادة، بسبب أو بآخر أو عدم اللامبالاة بنتيجة تحصيلهم العلمي، وبينما هناك الآخرون من التلاميذ من يقولون أنهم لا يقومون بذلك إلا أحيانا، فبلغت نسبتهم 37% فقط.

وفي هذا إشارة واضحة إلى ضعف صلة بين أفراد العينة ومعلميهم وهو مؤشر دال على ما نحتمله مما بأن العلاقة بينهما علاقة ليست حميمة، أو هشاشة الثقة التي يضعها التلميذ في أستاذه، واضطراب التواصل التعليمي التعليمي المتبادل بين الطرفين.

3-21- التشجيع على استخدام اللغة الفرنسية في الوسط المدرسي:

جدول رقم (21): ما مدى استخدام اللغة الفرنسية في التعامل اليومي مع الآخرين في الوسط المدرسي؟

التشجيع على استخدام اللغة الفرنسية في الوسط المدرسي	التكرار	النسبة المئوية
نعم موجود	42	21%
غير موجود	63	31.5%
أحيانا	95	47.5%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

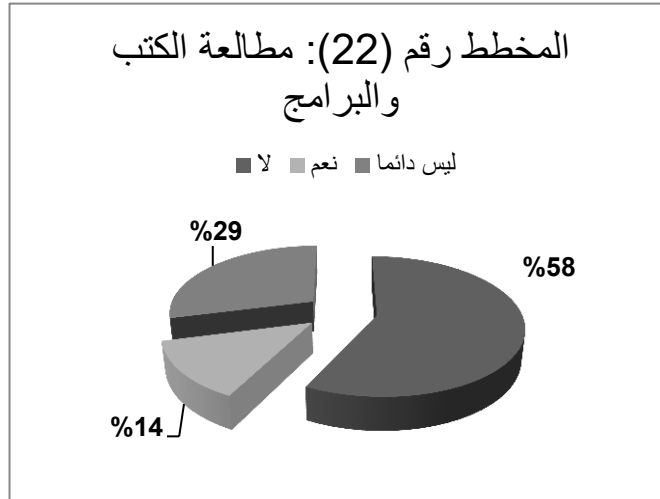
يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن نسبة 21% من المتعلمين، يرون أن من معلمهم وزملائهم التلاميذ يشجعونهم على ممارسة استخدام اللغة الفرنسية في التعامل اليومي مع الآخرين داخل الوسط المدرسي عندما يتحدثون اللغة الفرنسية، ويقرون بوجود تعزيزا قويا محفزا من قبلهم، وأما المتعلمون الذين أجابوا بأنهم لا يجدون التشجيع إطلاقا، فتصل نسبتهم 31.5% فقط، بينما تصل نسبة 47.5% من المتعلمين لا يشعرون بوجود هذا التشجيع والتعزيز إلا في بعض الأحيان من قبل الزملاء، ولعلمهم لا يستخدمون اللغة الفرنسية إطلاقاً في تعاملهم اليومي.

وخلاصة القول هو أن نسبة 21% يرون أنهم يجدون أنهم يجدون التشجيع من قبل الزملاء عندما يتحدثون باللغة الفرنسية، الذي يساعد على خلق بيئة طبيعية للتواصل والانغماس اللغوي؛ بينما الآخرون الذين لا يهتمون باستخدام اللغة الفرنسية، وتصل نسبتهم إجمالاً إلى 79%. وهذا الإهمال لاستراتيجية التحفيز والتشجيع من قبل هؤلاء المعلمين غير المبالين بنجاعة هذه الآلية؛ سيترك حتما أثراً سلبياً أثناء تعاملهم مع تلاميذهم، نتيجة جهلهم بقيمتها وأثرها الإيجابي في العملية التعليمية التعلمية، أو بسبب عدم اكتساب الخبرة الكافية طوال تدريسهم بالثانوية.

3-22- مطالعة الكتب ومتابعة البرامج باللغة الفرنسية:

الجدول رقم 22: هل تطالع الكتب وتتابع البرامج باللغة الفرنسية ؟

مطالعة الكتب والبرامج	التكرار	النسبة المئوية
لا	115	57.5%
نعم	27	13.5%
ليس دائما	58	29%
المجموع	200	100%



قراءة وتعليق:

إن اتباع برامج اللغة الفرنسية تساعد المتعلم على اكتساب المهارة اللغوية؛ حيث تزداد معارفه بهذه اللغة، ويصبح لديه القدرة على التحدث بها بدون أي صعوبة، فهذه البرامج تؤثر على المتعلم إيجاباً؛ حيث تمكنه من التعود على هذه اللغة والتلفظ بها تدريجياً وبتكرار سماع الألفاظ وبعض العبارات التي تتكرر بكثرة؛ تصبح هذه الأخيرة راسخة في ذهن المتعلم بشكلها (طريقة كتابتها ومعناها)، رغم هذا هناك من ينفر من مطالعة هذه الكتب؛ إذ وجدنا أغلبية من المتعلمين لا يتابعون هذه البرامج، فكانت نسبتهم 57.5%، وفي المقابل نجد إلا فئة قليلة من المتعلمين من يتابعون هذه البرامج، بنسبة قدرها 13.5%؛ وذلك راجع إلى عدم فهمهم لهذه اللغة؛ لذا يصعب عليهم مطالعة كتبها، أو مشاهدة مثل هذه البرامج؛ بسبب ضعفه في هذه اللغة.

لذلك فإن أفضل وسيلة لتعلم أية لغة كانت هي مطالعة الكتب المكتوبة بتلك اللغة، فمثلاً لتعلم اللغة الفرنسية لابد من المتعلم أن يطالع الكتب المكتوبة بهذه اللغة؛ وهو بذلك يروح عن نفسه وفرصة لتحسين مستواه؛ لأن المطالعة تساعد على اكتساب ثروة لغوية هائلة؛ مما يسهل عليه التحدث بهذه اللغة والتواصل مع الآخرين دون أية صعوبة.

4- خلاصة:

لا يجب أن يغيب عن أذهاننا أن تلاميذنا يتعلمون لغتين ويفكرون بلغتين، ولذلك يقومون بإعادة التفكير في لغتهم الأولى (اللغة الأم)، وهم مطالبون بفهم نصوص أجنبية، رغم أن رغبتهم في تعلم اللغة الأجنبية تبدو محدودة نتيجة عدم توفر البيئة المساعدة لتعلمها وقلة التشجيع من الغير، وشح تواجد المعلمين الأكفاء لتعليم اللغة الأجنبية؛ لذا من النادر وجود تلميذ ثنائي اللغة في المستوى الثانوي يتقن التعبير باللغة الأجنبية، ويمكن أن نتعقد الحالة مع ثلاثي اللغة كذلك. ولكن مع ذلك، تبقى هناك عناصر إيجابية مضيئة تُبشر بغد أفضل، ويتحقق ذلك حينما يكون التعلم المزدوج للغة مناسباً مع مستوى التلاميذ ومتوازناً مع متطلبات العصر، فتتفتح آفاقاً جديدة أمام التلميذ ويتطور تفكيره ويستطيع إتقان أكثر من لغة، حتى يعود على الانتقال السريع من لغة إلى أخرى وهو الشيء الذي يساعد على مرونة الذهن وسلاسة التعبير؛ شريطة أن يبدأ التلميذ تعلم بعدة لغات في سن مبكرة بمنهاج مناسب وبيئة لغوية ملائمة.

المبحث الثالث

نتائج تحليل استبانات المعلمين والمتعلمين

1- تمهيد

2- نتائج الدراسة الإحصائية لاستبانات المعلمين

3- نتائج الدراسة الإحصائية لاستبانات المتعلمين

4- بعض الحلول والتوجيهات للمعلمين والمتعلمين

5- خلاصة

المبحث الثالث: نتائج تحليل استبانات المعلمين والمتعلمين:

1-تمهيد:

إن اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية هي لغة يراها المعلمون والمتعلمون وذويهم أنها لغة صعبة، وهذا أدى إلى خلق سلوك سلبي اتجاه تعلم هذه اللغة، علاوة على النتائج الدراسية الكارثية في هذه اللغة، وعلى الرغم من أن معظم معلمي اللغة الفرنسية من أفراد عينتنا يحملون شهادة الليسانس في اللغة الفرنسية أو الماستر، إلا أن هؤلاء المعلمين يعانون كذلك من مشكلة في التأهيل والتدريب الكافي للممارسة مهنة التعليم، إضافة إلى عزوف فئة من المتعلمين على الإقبال لتعلم هذه اللغة، فهل هذا العزوف يعود إلى صعوبة المادة الدراسية وقلة أهميتها للمتعلمين في باقي مشوارهم الدراسية، أم إلى عدم وجود المعلم الكفاء الملم بالمادة وبأبجديات تدريسها، أم إلى المنهاج الدراسي؟

2-نتائج تحليل الدراسة الإحصائية لاستبانات المعلمين:

بعد من خلال تحليل استبانات المعلمين وتفريغها، توصلنا إلى الاستنتاجات التالية:

- معظم معلمي اللغة الفرنسية يلجؤون إلى استخدام طريقة الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية، مما يقلل من مستوى المتعلمين ويجعلهم يرتكبون أخطاء متنوعة.
- وجود بعض المشاكل والمعوقات في النظام التربوي: (عدم كفاية وقت حصص اللغة الفرنسية، وكثافة المحتوى، وعدد التلاميذ المرتفع في القسم).
- قلة من المعلمين يستخدمون التقويم الحقيقي لاستغلاله في تنمية نقاط القوة وتحسين نقاط الضعف، لأن التقويم بالأساليب التعليمية التقليدية يؤدي إلى عدم تحصيل نتائج تعليمية جيدة.

- انعدام وجود آلية المتابعة الدائمة للمعلمين، لتحفيز للمعلم المثالي وتشجيعه ماديا ومعنويا؛ حتى يكون مردوده أفضل؛ ولبلوغ إلى الأهداف المسطرة بطريقة سلسلة وسهلة .

-أغلبية المعلمين المستجوبين أكدوا أهمية دور المعلم القيادي كموجه ووسيط بين المتعلمين أنفسهم وبين المدرسة، في توفير أحسن ظروف التعلم داخل الصف، بالتحفيز والتنسيق بين مختلف المتعلمين، ومتابعة مستواهم الدراسي.

- الكل يؤكدون على أهمية دور المدرسة التي تأتي في المقام الأول في توفير البيئة التعليمية المناسبة، ومن حيث المسؤولية عن جميع ظروف التعليم وتحديد الأهداف الدراسية.

- وجود فئة قليلة من المعلمين مُلمة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال والأدوات الالكترونية المتاحة لاستغلالها لغايات تربوية في تقديم الأنشطة التعليمية المختلفة.

-لا توجد طريقة تدريس واحدة تناسب جميع الأهداف، وجميع المعلمين وجميع أصناف التلاميذ، وجميع أنواع برامج تدريس اللغات الأجنبية.

- التقليل من التدريبات والتمارين والألعاب اللغوية عامل مثبط للمتعلمين ولا تحفزهم على الإقبال على التعلم، بل تنقص دافعيتهم للتعلم.

- التعليم الناقص والجهل بقيود القاعدة، وعدم الإلمام التام بها، وعدم الاهتمام بتصحيح أخطاء التلاميذ، وقلة حصص التدريب على التعبير، وعدم وجود الكتب الدراسية المناسبة؛ يؤثر سلبا على تعلم اللغة "بوصفها لغة ثانية".

3- نتائج الدراسة الإحصائية لاستبانات المتعلمين:

بعد تحليل استبانات المتعلمين التي يتشكل معظم أفرادها من الإناث اللاتي يملن إلى تعلم اللغات أكثر من الذكور، ويُفسر ذلك لطبيعتهن التي تميل إلى حب التكلم، وإظهار ما في النفس بخلاف الذكور الذين يفضلون الصمت، ويمكننا أن نلخص إلى هذه الجزئية في البحث التي تختص بذكر النتيجة العامة التي توصلت إليها هذه الدراسة في النقاط التالية:

- لا شك أن المتعلم الذي لديه دافع قوي لتعلم اللغة الثانية ليس كمثل الذي تقل عنده الدافعية أو تتعدم إطلاقاً، فالذي له دافع للتعلم يحاول التغلب على الصعاب في سبيل تحقيق أهدافه

باتخاذ استراتيجيات تعلم تناسب دوافعه، وعلى العكس من ذلك نجد أن المتعلم الذي ليس لديه الرغبة أو الدافعية للتعلم؛ لا يحاول تجربة بعض الاستراتيجيات النافعة لتحسين تعلمه، لانعدام الحماس لذلك¹.

- بعض المتعلم المبتدئون ينوعون ويعددون من استخدام الاستراتيجيات التي تفيدهم في اكتساب المفردات الجديدة، لزيادة الثروة اللغوية، للتمكن من تعلم اللغة الهدف، وقد يقل استخدام بعض الاستراتيجيات عند المتعلمين المتقدمين في المستوى، استنادا للكفاية اللغوية التي حصلوا عليها، وعدم الشعور بالحاجة إليها.

- يتحدد نوع المتعلمين بأسلوبهم في التعلم، وذلك باستخدام استراتيجيات تعلم اللغة المتنوعة والمتعددة، فمنهم من يُحبذ التعلم بالوسائط المكتوبة (المقروءة)، وآخرون يفضلون استخدام الوسائط المسموعة التي تنطق باللغة الهدف. وهناك الذين يفضلون أن يكون تعلمهم بصريا بالمشاهدة والرؤية.

- قد يتأثر المتعلم في تعلمه للغة معينة بالمعلم في إرشاداته وتوجيهاته وتدريباته، أو بالأقران بحكم احتكاكهم مع زملائهم في فصول تعليمية مشتركة.

- أثبتت التجارب أن المتعلم ذا الخلفية اللغوية الجيدة في لغة أخرى غير اللغة الأم، وحين يكون في صدد تعلم لغة ثانية؛ يكون قد تكونت لديه معرفة سابقة في كيفية تعلم اللغة، فهذه المعرفة تمكنه من استخدام الاستراتيجيات المناسبة لتعلم لغة ثانية أخرى وفقا لخبرته المكتسبة سابقا.

- جاءت نسبة توفر البيئة اللغوية للممارسة الفرنسية ضعيفة، إذ لما يكون متعلم اللغة الثانية في غير بيئتها الأصلية؛ تكون ممارسة اللغة الهدف فيها على نطاق ضيق (شبه انعدام للأنشطة الصفية باللغة الفرنسية في المؤسسة)، هذه الوضعية

¹- كأن يجبر المتعلم على تعلم لغة لا يميل إليها ويشعر بعدم الحاجة إليها ويحصل ذلك في المدارس والجامعات التي تلزم طلابها بمثل هذه الأمور وفقا لقوانينها و سياستها اللغوية.

لا تساعد ولا تشجع على استخدام اللغة الهدف وممارستها؛ لأن المتعلمين غير متعودين على ممارسة اللغة الفرنسية خارج الفصول الدراسية؛ مما يؤثر سلباً على مسارهم الاكتسابي وكفايتهم اللغوية في اللغو الهدف.

- أن ضعف الدافعية في التعلم بصفة عامة، وفي تعلم اللغات الأجنبية بصفة خاصة، عامل مهم في ضعف مستوى المتعلمين، لأنه لا يمكن تحقيق تعلم ناجح دون توفر دافع وإرادة قوية لدى المتعلمين تمكنهم من الوصول إلى الكفاية المرجوة.

- يرى معظم المستجوبين أن من ضمن الأسباب المؤدية إلى ضعفهم في اكتساب اللغة الفرنسية ومستواهم التعليمي المتدني في اللغة الأجنبية، هو الحياء الشديد وخوفهم الشديد من ممارستها، والدليل على ذلك أنهم لا يسألون أساتذتهم إذا وجدوا مشاكل في الدراسة. وهذه الصفة السلبية قد تؤثر عليهم كثيراً عند الممارسة الشفوية للغة.

- من بين الأسباب المؤدية إلى ظهور الأخطاء التداخلية، عدم اهتمام المعلمين باستخدام اللغة الفرنسية داخل الصف، خاصة أولئك الذين يفضلون أسلوب الترجمة في تدريسهم، ويرونها أنها مفيدة في التعليم، وفي مقابل ذلك، تبين لنا من خلال البحث أيضاً أن أغلبية التلاميذ يفضلون المعلمين الذين يجيدون اللغة الفرنسية ويبدعون في تدريسها، الذين يندر تواجدهم في المدارس.

- قلة اهتمام أفراد عينة البحث بتعلم اللغة الفرنسية، ومرد ذلك إلى دوافع نفسية شخصية بنسبة كبيرة، وإلى عدم جاذبية هذه اللغة، وليست إلى أسباب ترجع إلى البيئة.

- اتضح أن من الأسباب التي جعلت أفراد عينة يقعون في الأخطاء اللغوية الشفهية والكتابية الجهل بالقاعدة وقيودها، والتطبيق الناقص للقاعدة، والافتراض الخاطئ في تطبيق القاعدة، والتعميم الخاطئ، والمبالغة في التعميم.

- غالبية التلاميذ يعانون من وجود عوائق في تعلم الفرنسية ماعدا بعض التلاميذ النوابغ والأذكياء الأقوياء .
- عدم استقرار رأي التلاميذ حول أسلوب معلم اللغة الفرنسية وطريقة تدريسه في هذه المرحلة، عكس نظرتهم لمعلمي المواد الأخرى، التي يولونها اهتماما مضاعفا.
- خبرة التلاميذ السابقة في تعلم اللغة الفرنسية في المدارس الخاصة، كانت ضعيفة ولم تقدمهم كثيرا، إذ يرى عدد منهم أن دراسة اللغة في المدارس الخاصة لا تعينهم على ممارسة اللغة الفرنسية.
- أشارت نتائج الدراسة أن هؤلاء المتعلمين قد اقترحوا طرقا تساعدهم على الاكتساب الأمثل للغة في الفصل، كالاهتمام الكبير بالأنشطة اللغوية المتنوعة، وتوفير البيئة المناسبة للتعلم؛ بحيث أنها تعينهم على ممارسة اللغة بشكل جيد.
- ومن الحقائق المرة التي وقفنا عليها أيضا:
- نقص المقرئية والمراجعة المستمرة للدروس لدى شريحة واسعة من المتعلمين، مما سبب ضعفاً في إنتاجهم الكتابي أو الشفوي؛ فالقراءة الموسعة تمكنهم من تنمية الحصيلة ذاتيا؛ لأنّ هناك صلة وثيقة بين كثرة المطالعة وجودة التعبير.
- قلة كتابة المواضيع الإنشائية، وهي أقوى الأسباب في ضعف المتعلمين، إذ أكثرهم يمر عليهم العام الدراسي ولم يكتبوا إلا بضعة موضوعات يحملون عليها حملاً.
- انعكاس المستوى الثقافي والعلمي والمادي لأولياء المتعلمين سلبيا على تحصيل أبنائهم العلمي، فمستواهم الدراسي يتراوح بين المستوى المتوسط والثانوي، مما يقلل من الرعاية المادية والتعليمية، لأن الأسرة تؤدي دوراً هاماً في تعليم اللغة الأجنبية وخاصة إذا كانت متمكنة منها وميسورة الحال.

- عدم توفر الدعم المعنوي الكافي للمتعلمين، من أجل قيام الأولياء بتحفيز أبنائهم على تعلم اللغة الأجنبية عن طريق إثارة الدافعية والتحفيز والمراقبة المستمرة لهم.
- تتباين دوافع المتعلمين في رغبتهم في تعلم الفرنسية فمنهم من يريد تعلمها لأنها تفيده في مستقبله الدراسي، ومنهم من يرفض تعلمها؛ لصعوبتها أو لعدم جدواها في حياتهم اليومية ومستقبلهم الدراسي.
- تعتبر مراجعة اللغة وتكرارها من أهم العوامل المساعدة في الاكتساب الجيد للغة، بخلاف عدم التكرار، وتقديم الدرس مرة واحدة مثلاً لا يمكن له أن يترسخ في أذهان المتعلمين.

4- بعض الحلول والتوجيهات للمعلمين وللمتعلمين:

- بناء على ما توصل إليه البحث من نتائج، نقترح بعض الحلول للمعلمين وللمتعلمين، جديرة بأن تؤخذ في الاعتبار للعمل بها حسب الامكانيات المتاحة، وتتمثل في التوصيات التالية :

4-1- بعض الحلول والتوجيهات للمعلمين:

- بعد الإطلاع على نتائج دراسة استبانات المعلم، يقدم الباحث عددا من الحلول والتوجيهات التي يمكن ان تكون بحوثا تسهم في علاج مشكلة تجنب الوقوع في الأخطاء اللغوية وتنمية الحصيلة اللغوية وهي:

- اختيار عناوين ومواضيع معينة مناسبة لمستوى المتعلمين ورغباتهم لمطالعتها، ثم مراقبة حصيلة قراءاتهم عن طريق أسئلة أو مسابقة، والإشادة بأعمال التلاميذ الإبداعية الجادة المنجزة باللغة الفرنسية؛ للتشجيع والتحفيز، ونشرها في فضاءات المؤسسة.
- ينبغي زيادة البرامج اللغوية التي تفيد المتعلمين وتعينهم على ممارسة اللغة الفرنسية، كإنشاء النادي اللغوي الخاص باللغة الأجنبية، ليظهر فيه المتعلمون أنشطتهم وإبداعاتهم المختلفة.

- تفعيل دور المكتبة المدرسية وذلك بحث المتعلمين وتشجيعهم على المطالعة، مع تثمين هذا النشاط في التقويمات المختلفة.
- ترك زمام المبادرة للمتعلّم وتشجيعه على مواجهة الصعوبات أثناء التعبير الكتابي بالفرنسية كي لا يُصدم، فيشعر بالإحباط ؛ حتى يبتعد قدر الإمكان عن المزج بين اللغة الفرنسية وبين لغة المنشأ.
- تشجيع المتعلّم، وتحفيزه على البحث والمشاركة في الأنشطة الصفية، والمطالعة بهدف تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلّمين، وهذا ما يساعدهم في إجتناّب ارتكاب الأخطاء اللغوية أوالتقليل منها.
- الزامية تهيئة البيئة الفرنسية داخل المؤسسة التربوية، لأنها تؤثر على مدى استخدام المتعلمين للغة الفرنسية في التعامل مع الآخرين.
- أهمية استخدام التكنولوجيا (TICE) في التعليم واستعمال تقنية اللقاءات المرئية، وأن يتدرب المتعلم والمعلم على حد سواء على معرفة أسس الطرق والوسائل المعينة على تعلم اللغة بطريقة فعالة.
- الإلمام بمبادئ التداخل وبالصعوبات الخاصة بالتلاميذ تمكن المعلم من تكييف طريقة تدريسه، واجتتاب كل تقارب وتداخل بين اللغتين المؤدي إلى الوقوع في الأخطاء.
- ضرورة الاستعمال المحكم للمكتسبات اللغوية القبلية، وذلك باستخدام تمارين لتثبيت المعلومات بمقادير مكثفة مع أخذ بعين الاعتبار عملية التدرج بمقدار الصعوبات الخاصة بالناطقين بالعربية عند تعلم اللغة الفرنسية الناتجة عن الاختلاف بين اللغتين.
- معاقبة المعلمين المقصرين ومسآلاتهم عن طريق نظام عقوبات إدارية وتوجيه تنبيهات من حين الى آخر إليهم؛ لكي يحسنوا طريقة عملهم لتحقيق مردود أفضل.

4-2- بعض الحلول والتوجيهات للمتعلمين:

- أن يكون المتعلم واعياً بأن النجاح والتميز في تعلم اللغة الأجنبية يصنعه بنفسه، وعليه أن يدرك ضرورة حسن استخدام كافة الوسائل المتاحة ومدى أهميتها لتعلم اللغة الفرنسية، لتطوير مستواه والوصول إلى التفوق الدراسي المنشود.
- أن يجتهد دائماً في الممارسة المستمرة للغة الفرنسية مع أقرانه، وتوظيف مكتسباته بغية ترسيغها، واكتساب مهارات جديدة.
- مضاعفة التدريب على التعلم الذاتي؛ حتى يتمكن من تنمية ثقته بنفسه وبقدراته الذاتية وتعزيزها واستخراج جميع طاقاته الكامنة لتسهيل عملية التعلم.
- أن يهيئ المتعلم نفسه علمياً؛ بحضور النشاطات والدورات التدريبية التي تتناول موضوعات تعلم اللغة، وكيفية الاستفادة منها في تحسين عملية تعلم اللغة الأجنبية.
- استغلال المواقف التواصلية؛ ليتمكن من إبراز قدراته اللغوية والتبليغية أثناء تعلمه للغة الفرنسية، والتعود على الربط بين مناسبة المقام وما يقتضيه من مقال.
- على التلميذ أن يحاول جاهداً دفع ميوله بقدر الإمكان لفهم ألفاظ اللغة الفرنسية والسياق العام للنصوص، العمل على استخدامها المستمر أو استعمال المعاجم اللغوية الأحادية اللغة في المراحل المتقدمة، التي تمكنه من التعرف على معاني الكلمات الصعبة.
- تأليف كتيبات منفردة الهدف منها تنمية الحصيلة اللغوية، تركز على التدريبات بأنواعها، والقراءة الموسعة، والنتاج المكتوب.
- معرفة كيفية استخدام القواعد المكتسبة، والابتعاد عن الحفظ وترديد النصوص دون فهمها
- الحل الأمثل لتحسين ملكة المتعلم التواصلية هو زيادة المقرئية لديه وتنويعها والإكثار منها؛ قصد امتلاك رصيد لغوي، وتوسيع قاموسه اللغوي وتنميته؛ لاثرء المهارات التبليغية، وهذا ما يساعده على فهم ما يطالعه من نصوص، وامتلاك تعبير جميل وجذاب .

5- خلاصة:

نسنتج مما سبق أن أفراد عينتنا متعلمون يفترض أن يكونوا على مقدرة عالية من الأداء الكتابي والشفهي باللغة الفرنسية يعصمهم من الوقوع في أخطاء لغوية، ويقودهم إلى أداء لغوي خال من الأخطاء؛ إلا أنهم صرحوا بأنهم لم يصلوا بعد إلى الكفاية في اللغة الفرنسية المطلوبة مما أدى إلى نتائج سلبية في تعلمهم للغة الفرنسية، نتيجة الصعوبات العديدة التي تواجههم بشكل عام، كعدم توفر المعلم المؤهل لتعليم الفرنسية لغير أبنائها، وندرة الكتاب الجيد المُعد خصيصاً لهذا النوع من المتعلمين وعدم مواكبته لطرائق التدريس الحديثة، وقلة المواد التعليمية المعينة في حقل تعليم الفرنسية للناطقين بغيرها.

وحتى يتغلب المتعلم على هذه الصعوبات وينجح في تعلم اللغة الثانية، لا بد من أن يتوفر لديه قدر كبير من الدافعية، والإصرار على تعلم اللغة بالرغم من الصعوبات التي تواجهه خاصة المراحل الأولى لتعلم اللغة، حتى لا يُصاب بالفشل، ولتكن لديه القدرة على مواجهة الصعوبات والإصرار على مواصلة التعلم؛ ومتى توفر ذلك ستكون حتماً مؤشراً صادقاً لارتفاع مستوى الدافعية عند المتعلم وعامل أساسي لنجاحه في تعلم اللغة الأجنبية. وللمعلم دور كبير في خلق البيئة اللغوية المناسبة لتعلم اللغة الأجنبية، وزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم وذلك بتحفيزه وتشجيعه باستمرار والسعي إلى تحقيق حاجاته ورغباته وميوله وأهدافه من تعلم اللغة بشكل عام .

وحتى يتحقق ذلك؛ كان لزاماً على القائمين على شؤون التعليم في بلادنا الحرص على التكوين القبلي والميداني لمعلم اللغة الفرنسية، بالإضافة إلى حتمية تمكن معلم اللغة الأجنبية من اللغة التي يدرسها، وامتقناً للمحتوى الذي يعلمه، وأن يكون ملماً بكل جوانبها، الأكاديمي واللغوي، وعارفاً بنفسيات متعلميه، وقادراً على تقييم مهاراتهم، آخذاً بعين الاعتبار احتياجاتهم، وأن يراعي بيئة وثقافة المجتمع الذي يعمل فيه، لأنه يقوم بدور مهم بالإضافة إلى تعليم اللغة، فهو يقوم بتحليل العلاقة بين ثقافة اللغة التي يعلمها، وبين ثقافة البيئة التي

يتواجد بها، كذلك عليه أن يتحلى بالمسئولية والإخلاص في عمله، حتى يصير محبوبا ونموذجا لدى متعلميه، فوظيفته لا تنتهي عند المدرسة التي يعمل بها، إنما تتعدى حتى إلى خارج أسوارها؛ قصد تقديم المساعدة لهم، فيكون بذلك دافع لهم وسندا معنويا للتعلم وتحقيق أفضل النتائج الدراسية.

الخاتمة

الخاتمة:

لقد سعى البحث هذا دراسة ظاهرة "التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية من خلال أنشطة التعبير الكتابي لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية"، متخذين من منطقة وادي سوف عينة للدراسة.

ولقد كانت الدراسة ميدانية؛ حيث حضرنا بعض حصص اللغة الفرنسية الموجهة لعينة الدراسة، كما قمنا بدراسة وتحليل إنتاجات المتعلمين الكتابية في الاختبارات الفصلية لهذه المادة، زيادة على دراسة الاستبانات الموزعة على المعلمين والمتعلمين وتحليلها. تعد ظاهرة تأثير اللغة الأولى في تعلّم اللغة الثانية ظاهرة عامة، تحدث في كل المجتمعات، غير أن الفرق يكمن في مدى استيعاب هذه الظاهرة وتوجيهها؛ بتبني مناهج وطرائق، ووسائل تعليمية حديثة من شأنها الحد من تفشيها واستفحالها.

إن التعدد اللغوي في المجتمع الجزائري ينتج ينشأ تداخلا لغويا في لغة المتعلمين بين لغة المنشأ، واللغة الأجنبية (الفرنسية) المراد تعلّمها بشكل يبدو حتميا يصعب مقاومته، أو الحد من آثاره؛ ما يستدعي دراسة هذه الظاهرة دراسة علمية، ومحاولة فهمها؛ وذلك باستقراءها، واستنتاج النتائج، واقتراح الحلول العلمية العملية للسيطرة عليها.

وقد أفضت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج، وهي:

أولا-مظاهر التداخل اللغوي:

تمثلت أبرز مظاهر التداخل اللغوي في رداءة إنتاجات المتعلمين، وضعف مكتسباتهم في اللغة الفرنسية، والنقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الثانية، إضافة إلى ظهور أخطاء تداخلية نحوية، وأخرى صرفية، ومعجمية دلالية، ويبدو أن المستوى النحوي هو أشد إشكالا يواجه المتعلمين، ويليه الفقر في المستوى المعجمي مع كثرة المشكلات الدلالية، ثم المستوى الصرفي، بصرف النظر عن الأخطاء الإملائية غير مستساغة في هذا المستوى التعليمي.

ثانيا: أسباب التداخل اللغوي:

- عدم تناسب مقررات البرامج المعدة لتعليم اللغة الفرنسية وتعلمها مع المستوى الحقيقي للمتعلمين، فهي لا تراعي مستوى المتعلمين، والفروق الثقافية، واللهجية بين مناطق الوطن.

- صعوبة إيجاد المعلم المؤهل لتعليم اللغة الأجنبية، وانعدام الاستعداد والرغبة والميول لدى المتعلمين لتعلم اللغة الأجنبية، كل هذه العوامل مجتمعة تؤدي الى ضعف الحصيلة اللغوية وتتفرهم من تعلم هذه اللغة .

- طرائق التدريس المتبعة من طرف بعض معلمي اللغة الفرنسية تعتمد على استعمال الترجمة بشكل لافت للإنتباه، والتلقين والحفظ أكثر من اعتمادها على الممارسة الفعلية للغة التي تكون تطبيقا حقيقيا للقواعد اللغوية في وضعيات دالة من واقع المتعلمين، تمكن المتعلم من اكتساب الملكة اللغوية دون اللجوء إلى لغة وسيطة في التعلم.

- ضعف تكوين شريحة واسعة من المعلمين الذين لم يستوعبوا المناهج الجديدة، وأغلبهم لم ينخرط في أطروحاتها إلا بصورة شكلية.

- عدم تشخيص أسباب الأخطاء اللغوية بطريقة توليدية استكشافية من قبل المتعلم ذاته بمرافقة أستاذه، ومعالجتها بطريقة علمية، ومنهجية مستمرة، مما يُمكن لاستفحال ظاهرة التداخل اللغوي وشيوعها.

- يشكل الاكتظاظ الصفّي عائقا أمام تفعيل التواصل باللغة الهدف، حيث يتعذر على المعلم التواصل مع كثير من متعلمي الصف، مما يؤثر على عمليتي التقويم والتقييم، وتجسيد البيدغوجيا الفارقية في الصف الدراسي.

إن تلك الأسباب المذكورة، وغيرها، قد نجمت عنها نتائج سلبية، نذكر منها:

- الضعف الشديد في اللغة الفرنسية، إذ أصبحت شريحة واسعة من المتعلمين من خريجي المدرسة الجزائرية، وحتى جامعاتها لا تستطيع التواصل مع غيرها بهذه اللغة الفرنسية، لا كتابة، ولا مشافهة.

- أصبح ضعف مستوى المتعلمين في اللغة الفرنسية عائقا أمام كثير من التلاميذ؛ مما يجعلهم يحجمون عن التوجه إلى اختصاصات علمية وتكنولوجية في التعليم العالي التي تُدرس بهذه اللغة.

- مبالغة المتعلمين في اللجوء إلى النقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف والذي بعد عاملا رئيسيا لظهور الأخطاء التداخلية.

ثالثا - المقترحات: في ضوء أهداف الدراسة وبناء على النتائج السابقة، يمكننا أن نقدم المقترحات الآتية:

يوصي الباحث معلم اللغة بتنويع الأساليب والطرق التعليمية التي تناسب حاجات المتعلمين واستعداداتهم ونفسياتهم، وعدم إتباع طريقة واحدة ونمط واحد في التعلم لتفادي الشعور بالملل لدى المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية عند تدريسهم.

- ضرورة اهتمام المسؤولين بتطوير برامج التكوين المستمر لإعداد معلمي اللغة الفرنسية ورسكلتهم، وبرمجة الدورات المطلوبة المناسبة للواقع التعليمي؛ لمواكبة التطورات الحاصلة في ميدان تعليمية اللغات، والنهوض بالمستوى العلمي والتدريبي للمعلم.

العمل على وضع نظام للحوافز والعقوبات للمعلمين والمعلمات؛ لتشجيعهم على تقديم أفضل ما لديهم في العملية التعليمية.

- إلزام الأساتذة الحديثي عهد بالتوظيف لاجتياز لامتحان الكفاءة اللغوية، مع إخضاعهم لدورات تكوينية من حين لآخر، في الجانب النفسي والأكاديمي، للتعرف على طبيعة الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الفرنسية، ودراسة طرق تطوير بناء أدوات التشخيص .
- الاستفادة من دور وسائل الاتصال الحديثة (متعددة الوسائط) في تعليم اللغة الأجنبية

لتحسين مستوى المتعلمين، وتوسيع دائرة استعمالها؛ لتحفيز دافعية التعلم لدى المتعلمين؛ من أجل الوصول إلى التعلم الأكثر فاعلية.

- ضرورة تنمية قدرات المتعلمين على التمييز بين الخطأ والصواب فيما يستمعون إليه وقرؤونه ومعرفة أسباب ذلك ليجتنبوه، وتمارينهم على التفكير المنظم ودقة الملاحظة،

وتوسيع مداركهم اللغوية لتعويدهم على أساليب اللغة الفرنسية، وزيادة المعلومات الخاصة والعامّة عن طريق الأمثلة والتطبيقات المفيدة. وتدريبهم على أبواب الاشتقاق واستعمال المعاجم لزيادة ثروتهم اللغوية.

- حسن انتقاء مواضيع للتعبير الكتابي التي تتناسب مع رغبات المتعلمين وميولهم والتي تمنحهم حافزا أكبر للكتابة، مع ترك الحرية لهم في اقتراح المواضيع التي يودون الكتابة فيها.
- عدم إتباع طريقة واحدة ونمط واحد في التعليم مما يبعث إلى الملل، ويفضل التنوع في استخدام الطرق المختلفة والأساليب المتنوعة، والأنشطة المستخدمة في التدريس التي تناسب وحاجات المتعلمين ونفسياتهم وميولهم.

- الابتعاد عن الحشو في البرامج التي تُعدّها وزارة التربية، التي لم يستوعبها كثير من المعلمين، مما يجعل المعلمون يلجؤون إلى التلقين سعيا لإتمامها، إضافة إلى عدم تناسبها مع الإمكانيات المتوفرة، وعدم ملائمتها للحجم الزمني المخصص لتنفيذها.
- يتعيّن على الجهات الوصية أن تقوم بدراسة شاملة للواقع الجزائري، ترصد من خلالها احتياجات المجتمع الجزائري بمختلف مكوناته اللغوية، والثقافية، والجغرافية، وبناء منهاج يستجيب ويلبي جميع حاجات المجتمع.

- تكييف البرامج الدراسية، ومضامين الكتب المقررة بما يناسب مستوى التلاميذ بمختلف بيئاتهم، وثقافتهم، ولهجاتهم؛ فلا يشترط أن يكون الكتاب المدرسي موحدًا في كل مناطق الوطن، ولكن الأهم أن تحقق محتوياته أهداف التعلم.

- ضرورة استعمال اللغة الأجنبية المراد تعليمها في مقام التعليم، وممارستها بشكل مستقل عن لغة المنشأ؛ إذ إن من المسلمات في حقل تعليمية اللغات أنه لا يمكن تعلم لغة بوساطة لغة أخرى، بل إن ذلك من أهم أسباب التداخل اللغوي.

- تصميم معاجم سياقية أحادية اللغة بالفرنسية للمبتدئين، لأنها تعطي المعاني من خلال سياقات تتلاءم مع مستويات التلاميذ العقلية والتعليمية.

- أما بخصوص تنمية الملكة اللغوية، والقدرة على التواصل لدى المتعلم، فإن الحل الذي نقترحه يتمثل في رفع نسبة المقروئية لديه بتحفيز من مدرسته، من أجل توسيع قاموسه

اللغوي، وتعوّده على الاستعمال اللغوي السليم، وذلك بالانطلاق أولاً من فهم المسموع باللغة الفرنسية في وضعيات دالة من واقع المتعلم، ثم الانطلاق في بناء تعلماته من سماعه للغة ومحاكاته لها، واستثمار مكتسباته القبلية، بآليات تشاركية مع زملائه.

والثاني هو فهم المكتوب، عبر تفعيل القراءة عامة، والقراءة الجماعية خاصة عن طريق الأفواج، أو ما يسمى بالقراءة التفاعلية. فالقراءة التفاعلية بهذا الشكل تسهم في رفع نسبة المقرئية لدى المتعلمين، كما أنها تسهم في إكسابهم جملة من المهارات المصاحبة، أهمها: مهارة التلخيص، ومهارة العرض والإلقاء، ومهارة إدارة الاجتماعات، زيادة على الكم الهائل من المعلومات المكتسبة.

وأخيراً نقول: إن موضوع التداخل اللغوي، وخاصة تأثير لغة المنشأ في اللغة الأجنبية المراد تعليمها ما يزال في حاجة إلى دراسات كثيرة، خاصة ما يتعلق ببعض خصوصيات المجتمع الجزائري اللهجية، والثقافية، والجغرافية، والمناهج المعتمدة لتدريس اللغات الأجنبية؛ فالملاحظ من خلال نتائج امتحانات نهاية الأطوار التعليمية التي تتخذ صبغة وطنية أن هناك تبايناً كبيراً في مستوى تحصيل مادة اللغة الفرنسية من منطقة إلى أخرى. وذلك مما يستدعي دراسات ميدانية معمقة؛ لاتخاذ الإجراءات التربوية الناجعة؛ لمعالجة هذه الظاهرة. كان هذا كل أهم ما توصلنا إليه من نتائج، ومقترحات، فما كان به من صواب، فبفضل الله وحده، وما كان من نقص أو خطأ، فمن النفس الخطأ القاصرة.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.
2. إبراهيم صالح الفلاي، ازدواجية اللغة النظرية والتطبيق، الرياض، السعودية، ط1، 1417هـ/1996م.
3. ابن أبي شيبه، المصنف، تح: حمد بن عبد الله الجمعة ومحمد بن إبراهيم اللحيان، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، ط1، 2004م.
4. ابن جني، الخصائص:
- الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، القاهرة، (د ط)، (د ت)، ج1.
- الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط3، مصر، ج1، 1986م.
5. ابن فارس، مقاييس اللغة، مرا: أنس محمد الشامي، دار الحديث، القاهرة م، (مادة: لغو)، 2008.
6. ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، " لسان العرب " دار صادر، بيروت، مج11، مادة (د خ ل)، 1994م.
7. أبو منصور الجواليقي، المعرّب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم، تح: ف. عبد الرحيم، دار القلم، دمشق، ط1، 1990م.
8. أحمد بناني، الازدواجية اللغوية في الواقع اللغوي الجزائري وفعالية التخطيط في مواجهتها، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، ع 8، ديسمبر 2015م.
9. أحمد شيخ عبد السلام، مقدمة في علم اللغة التطبيقي، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، الطبعة الأولى، 2006.
10. أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 2005م.

11. أحمد مختار عمر، العربية الصحيحة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1998.
12. أنطوان طعمة وآخرون، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.
13. أوكسفورد ربيكا، استراتيجية تعلم اللغات، تر: محمد عدود، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1966.
14. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي-انجليزي-فرنسي، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2010.
15. بطرس البستاني، محيط المحيط - قاموس مطول للغة العربية - مكتبة لبنان، لبنان، ط1، 1870.
16. الجاحظ البيان والتبيين، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط7، ج1، 1998م.
17. جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع7، 2017م.
18. جاسم علي، تحليل الأخطاء في الدراسات العربية القديمة، معهد اللغة العربية بجامعة إفريقية العالمية، السودان، ع08، يونيو 2009.
19. جان لويس كالفي، حرب اللغات والسياسات اللغوية، تر: حسن حمزة، بيت النهضة، بيروت، ط1، 2008م.
20. الجرجاني، التعريفات، مكتبة لبنان ناشرون، باب التاء، 2000م.
21. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي، الطبعة الثانية، دار غريب للطباعة والنشر، مصر، 1997م.
22. الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، ج1، 1990.

23. حسن عثمان عبد الرحيم، تحليل الأخطاء اللغوية لطلاب المركز الإسلامي الإفريقي بالخرطوم، مستوى الثانوي العالي، بحث لنيل دبلوم المعهد، 1981.
24. حسين جمعة اللغة العربية، إرث وارتقاء حياة، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2008 .
25. حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، دار القصة للنشر، حيدرة، الجزائر، 2003.
26. حلمي خليل، اللغة والطفل دراسة في موضوع علم اللغة النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، 1986 .
27. خالد حسن عبد الله، تحليل الأخطاء اللغوية الشائعة، دار الحكمة للكتاب الإسلامي، كانو، نيجيريا، ط1، 2011.
28. خالد عبد السلام، آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، العدد 15، جامعة سطيف2، الجزائر.
29. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ج4، 2003م.
30. خولة طالب الابراهيمى:
- الجزائريون والمسألة اللغوية، تر: محمد يحياتن، دار الحكمة، دط، 2007م.
- ثنائية الملكة والتأدية بين اكتساب اللغة وفقدانها، دار النهضة العربية، بيروت، 1986.
31. دبله عبد العالي، "المناهج التربوية بين متطلبات التطوير ومطالبات التغيير"، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، الملتقى الدولي الثاني، ع 01، بسكرة، ديسمبر 2005م.

32. دراجي ياسين، باحث بمخبر الأبحاث في علوم اللغة وتحليل الخطاب التعليمي بجامعة قسنطينة 1، نشر في استطلاع حول التعددية بين الواقع والسياسة اللغوية، مريم بحشاشي، جريدة النصر، 12/05/2014.
33. دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية رقم 76 المؤرخة في 8 ديسمبر 1996 معدل ب: القانون رقم 02-03 المؤرخ في 10 أبريل 2002 الجريدة الرسمية رقم 25 المؤرخة في 14 أبريل 2002.
34. دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ع82، 30 ديسمبر 2020م.
35. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994م.
36. ديديه بورو، اضطرابات اللغة، ترجمة أنطوان الهاشم، منشورات عويدات، بيروت، 1997م.
37. رشدي أحمد طعيمة ومحمد السيد مناع، تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي مصر، ط1، 2001.
38. رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو-الرباط، 1989م.
39. رقية إبليلة، اكتساب اللغة الأولى والثانية، مجلة آفاق علمية، جامعة تامنغست، الجزائر، مج10، ع01، 2018م.
40. س. ب. كوردر، تحليل الأخطاء، ترجمة، محمود إسماعيل صيني وزميله، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1982.
41. سامي الشريف وأيمن منصور ندا، اللغة الإعلامية - المفاهيم - الأسس - التطبيقات، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح 2004م.

42. سامي علي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، عمان (الأردن)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2010.
43. سامي عياد، كريم زكي حسام الدين، نجيب جربس، معجم اللسانيات الحديثة، مكتبة لبنان، ناشرون، 1997م.
44. سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، ع21، 2014.
45. سامية علي موسى، الخطاب السردى في اللغة العربية عند تلاميذ السنة التاسعة أساسى، دراسة تحليلية وصفية لكتابات التلاميذ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2000-2001م.
46. سعيد أحمد بيومي، أم اللغات: دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 2002م.
47. سعيد ناصيف: محاضرات في تصميم البحوث الاجتماعية وتنفيذها، نماذج لدراسات وبحوث ميدانية-، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ط1، 1997.
48. سمير شريف استيتية، اللسانيات المجال، الوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط2، 2008.
49. سمير معزوزن:
- اكتساب اللغة الثانية وأثره على اللغة الأولى، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ع30، 2014م. - أهمية اللغة الانتقالية في تعلم اللغات، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، الجزائر، ع4، 2017م.
50. السيد عبد الفتاح عفيفي، علم الاجتماع اللغوي، دار الفكر العربي، دط، مصر، 1995م.
51. صالح بلعيد:

- اللغة الأم والواقع اللغوي في الجزائر، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع9، 2003 م.
- بين التهجين والتهديب، التهجين اللغوي، المخاطر والحلول، مجلة اللغة العربية، جامعة تيزي وزو، 2010 م.
52. صالح بلعيد:
- دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة الجزائر، د ط، د ت.
- علم النفس اللغوي، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2008 م.
53. الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، رسالة ماجستير، ج2، جامعة الجزائر، 1996 م.
54. عابد بوهادي، تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع 32، السداسي الأول، 2014 م.
55. عارف كرخي أبو خضير، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1994.
56. عاصم شحادة علي، التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، أعمال المؤتمر الدولي لتعليم اللغة العربية، مركز اللغات الجامعة الأردنية، 2014 م.
57. عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط4، ج1، 1973 .
58. عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب العربي، دط، 1980.
59. عبد الحفيظ تحريشي، صعوبات تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها في الجامعات الجزائرية - جامعة بشار أنموذجاً-، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، المجلد التاسع، العدد الثاني، جويلية 2017 م.
60. عبد الرحمن الحاج صالح:
- البحث اللغوي وأصالة الفكر العربي، مجلة الثقافة، الجزائر، ع 26، 1975 م.

- عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، ع01، 1973م
61. عبد الرحمن عواطف، الصحافة العربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1985.
62. عبد السلام خلفي، اللغة الأم وسلطة المؤسسة بحث في الوطنية اللغوية والثقافية في المغرب، 2000 م.
63. عبد السلام عبد الغفور، مقدمة في علم النفس العام، ط2، بيروت، د ت.
64. عبد العزيز بن إبراهيم العصيدي، علاقة اللغة الأم باكتساب اللغة الثانية، دراسة نظرية تطبيقية، مجلة جامعة الإمام، العدد 28، 1420هـ/2000م.
65. عبد العزيز بن براهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، مكتبة الملك فهد، الرياض، د.ط، 2006.
66. عبد الكريم رقيعة، التعدد اللغوي -مظاهره وانعكاساته في الواقع الجزائري، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الوادي، الجزائر، مج9، ع2، 25 جوان 2017م.
67. عبد المجيد بن محمد بن علي الغيل، الألفاظ الدخيلة وإشكالية الترجمة اللغوية والحضارية، كلية اللغة العربية، جامعة الأزهر، مصر، 2008م.
68. عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، مطبعة جامعة الملك سعود، الرياض، 1982.
69. عبد الهادي أبو طالب، معجم تصحيح لغة الاعلام العربي، ج 1، د.ط..
70. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م .
71. عقلة صمادي وحمدان نصر، أثر تعلم مهارات الاستماع والكتابات التعبيرية باللغة العربية على تعلم المهارات ذاتها باللغة الإنجليزية، المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع1، المجلد 15، 1995م.

72. عقلة محمود الصمادي وفواز محمد عبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها تضمينات لتعلم العربية وتعلمها، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع 54، 1998م
73. عقيلة لعشبي، اكتساب اللغة الأم، مجلة اللغة الأم، جماعة من المؤلفين بجامعة تيزي وزو، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2004م.
74. علي أحمد مذكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 2010م.
75. علي القاسمي:
- التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ع1، 2010م.
- العربية الفصحى وعامياتها في السياسة اللغوية، أعمال الندوة الدولية: الفصحى وعامياتها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2008م.
76. علي عبد الواحد وافي، علم اللغة، دار النهضة مصر، ط9، 2009 م .
77. فطرية رحمة النساء، تطبيق كتاب مجموع الشريف على أساس النظرية السلوكية في معهد منبع الصالحين في سوجي منيار كرسيك، رسالة ماجستير في تعليم اللغة العربية، قسم تعليم اللغة العربية، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانج، إندونيسيا، 2017م.
78. فؤاد عمراوي، "التدخلات اللغوية في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها"- دراسة وصفية وتحليلية، المجلة العربية مداد، ع3، يوليو 2018م.
79. كريمة سالم، اللغة العربية الفصحى في الممارسة اللغوية لمتعدي اللغات، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2010م.
80. كمال بشر:
- العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، د ط، 1999م.
- فن الكلام، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2003 م.

81. كوثر قوفي، "اللغة بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية والاقتراض اللغوي"، مجلة دراسات لسانية، ع05، جامعة البليدة2.
82. لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصة للنشر، الجزائر، 2006م.
83. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مطابع الأرفش، شركة الإعلانات الشرقية، القاهرة، ط3، ج1، 1985م.
84. محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيق، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، 2005.
85. محمد أحمد العميرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل، عمان، الأردن، 2001.
86. محمد الأمين خلادي، التعدد اللغوي في الجزائر، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية، جامعة أدرار، ع1، 2015م.
87. محمد ظبي، وضع المصطلحات، المؤسسة العمومية الاقتصادية لترقية الحديد والصلب بروسيدار، الجزائر، 1992 .
88. محمد عبد الواحد حجازي، الثقافية العربية ومستقبل الحضارة، دار الوفاء، الاسكندرية، ط1، 1999م.
89. محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين الثنائية اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2002 م.
90. محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
91. محمود إسماعيل صيني والأمين إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1986.

92. مختار نويوات، مشكلة تعلم العربية وتعليمها، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ع9، 2003م.
93. مشتاق عباس معن، المعجم المفصل في فقه اللغة، منشورات محمد علي بيضون للنشر كتب السنة والجماعة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، (1422 هـ / 2001م).
94. مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، راجعه عبد الله المنشاوي ومهدي البقيري، مكتبة الإيمان المنصورة، د ط، ج1، د ت.
95. معجم علم النفس والتربية، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر، ج1، 1984 م.
96. منال نش، تعليمية التعبير الكتابي في ضوء المقاربة النصية، مجلة لغة - كلام، مختبر اللغة والتواصل، جامعة غليازن، الجزائر، العدد4، 1994م.
97. المهدي سلطاني، مظاهر السياسة اللغوية في ظل تحديات التعدد اللغوي ورهاناته في الجزائر، مجلة الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، مج4، ع8، مارس 2021م.
98. ميشال زكريا:
- الألسنية علم اللغة الحديث، المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط3، 1983 .
- قضايا ألسنية تطبيقية- دراسة لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط1، 1993 م .
99. نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جوان 1988م.
100. نبيل عبد الهادي، النمو المعرفي عند الطفل، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

101. نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغات، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، ط1، 2012م.
102. نصر الدين بوحساين، مفهوم اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات - دراسات في اللغة والأدب - مجلة التبیین، الجزائر، العدد 24، 2005م.
103. نعمة دهش فرحان الطائي، مقاربات سوسي ولسانية، دار المنهجية، ط1، الأردن، 2016م.
104. نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة، الجزائر، ط1، 2012م.
105. نور الدين دريم، أثر التداخل في العملية التعليمية، جسر المعرفة، المجلد 6، ع4، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، 2015م.
106. هشام نشابة، التربية والتعليم، مكتبة لبنان، اليونسكو، بيروت، 1996م.
107. وزارة التربية والتعليم، مديرية التعليم الثانوي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
108. وليام فسكاي وميجل سيجوان، مجال التعليم وثنائية اللغة، تر: إبراهيم بن محمد العقيد، ومحمد عاطف، دار العلم للملايين، بيروت، د.ت.
109. يمينة سيتواح، مظاهر التداخل اللغوي في أخبار التلفزة الجزائرية "تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007م.

المراجع باللغة الإنجليزية:

1. Bellatreche, H, «L'usage de la langue française en Algérie, cas d'étude: le secteur bancaire », Synergies Algérie n° 8 - 2009.
2. Corder Stephen. Pit: Error Analysis, Interlanguage, and second language acquisition. Language Teaching and Linguistic Abstract, 1975.
3. Dictionary Of Language And Linguistics, Longman Group, Ltd, 1985.
4. Dictionnaire de l'inguistique français des langues, Larousse Italie, sep 1999,

5. Dictionnaire de la linguistique français arabe, Larousse, Lebanon.
6. Gusenhoven, Carlos & Jacobs, Haike. Understanding Phonology, 2nd edition, Hodder Arnold. 2005
7. Haillot Jean , l'attraction scientifique Ed Erolles , Paris , 1970 .
8. Jean.Dubois et autres: Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse, 1973,
9. Klaus Vogel, L'interlangue : la langue de l'apprenant /; traduction de Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais ,Toulouse : Presses universitaires du Mirail, DL 1995.
10. Mackey ,William Francis , Bilinguisme et contact des langues . Paris : Klincksieck, 1976.
11. Mackey ,William Francis language Teaching Analysis Landon,Longman. 1965.
12. Michael Swan and Bernard Smith, Learner English , A teachers guide to Interference and other problems, Cambridge University Press, 1987.
13. Mounin Georges, Les belles infidèles, Cahier du Sud, Paris, 1955.
14. Mounin Georges, les problèmes théoriques de la traduction, Gallimard, Paris, 1963.
15. Paul cyr , Les stratégies d'apprentissage .les éditions CEC inc .CLE international 1998 Paris.
16. Roger T Bell , Contrastive Analysis and Error Analysis, An Introduction to Applied Linguistics , Approaches , Methods, in Language Teaching, Abingdon, Billing & Sons Ltd 1981.
17. Taleb Ibtahimi khaoula, les Algériens et leur (s) language (s), ed El Hikma 9, Alger ,1995
18. Uriel Weinreich, languages in contact, Finding and problems, la Haye Hellande. 1967.

المواقع الإلكترونية:

1. سالم سليمان الخماش، فقه اللغة، ص40، موقع لسان العرب www. Anglfire.com

أو www.khamash.cjb.net

2. طارق مجاج، نظريات تعلم اللغات وتعليمها، <https://www.alukah.net>، تاريخ

الاطلاع: 27 /10 /2021.

فوزية طيب عمارة، أشكال ومستويات التداخل اللغوي الجزائري، مجلة جيل الدراسات الأدبية

والفكرية، ع53، <https://jilec.com>

3. محمد بن عمر، التعدد اللغوي في المنهاج التعليمي المغربي الجديد في القسم الابتدائي، مجلة الميادين للدراسة في العلوم الإنسانية، العدد الأول. www.almayadine-madjalate.com
4. معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، <https://www.dohadictionary.org> تاريخ الدخول: 2021/10/19.
5. معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، مادة س ي ر dohadictionary.org :
6. معجم الدوحة التاريخي، <https://www.dohadictionary.org> تاريخ الدخول: 21/10/2021.
7. <https://www.djazairess.com/annasr/67156>

الملاحق

الملحق رقم(01): الاستبانة الموجهة لأساتذة اللغة الفرنسية العاملين بثانويات ولاية
الوادي .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2
قسم علوم اللسان

التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية من خلال أنشطة التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية
-دراسة وصفية تحليلية- منطقة وادي سوف أنموذجاً -

السادة الزملاء،

يشرفني أن أقدم إليكم بهذه الاستبانة لغرض إجراء بحث علمي ل
دراسة مظاهر التداخل اللغوي في التعبيرات الكتابية باللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة
الثانوية بمنطقة الوادي؛ من أجل مساعدتنا على جمع المعلومات حول الواقع التعليمي للغة
الفرنسية، ورصد مختلف مظاهر التداخل اللغوي من خلال تأثير اللغة العربية في كتابات
التلاميذ باللغة الفرنسية، نرجو من أساتذتنا الكرام قراءة هذه الاستبانة بتأن قبل الشروع في
الإجابة عن الأسئلة، كما نرجو منكم التعبير عن آرائكم بكل موضوعية، ونعلمكم أن جميع
المعلومات الواردة فيها تعالج في سرية تامة .

نشكركم مسبقا على مساهمتكم في إنجاح هذا البحث.

* ملحوظة : - يرجى عدم ذكر الاسم واللقب .

- ضع العلامة (X) بجانب الإجابة التي تراها مناسبة .

- 1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
- 2- المؤهل العلمي: دكتوراه لغة فرنسية ☐ ماستر لغة فرنسية ☐
- ليسانس لغة فرنسية ☐ ليسانس ترجمة ☐ خريج معاهد أخرى ☐

3- كم كانت خبرتك في مجال التعليم؟

أقل من خمس سنوات ☐ بين 5 و 10 سنوات ☐ 10 سنوات فما فوق ☐

4- هل تعتقد أن استعمال طريقة الترجمة يساعد التلاميذ على التعلم الجيد للغة؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل تستعمل اللغة العربية للشرح وللتواصل أثناء التدريس ؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل تستعين بالتقنيات الحديثة المتاحة كوسائل تعليمية مساعدة في تقديم دروسك ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7- هل تجد صعوبة في تقديمك للمادة الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐

8- تصحيحك لأخطاء التلاميذ يكون عن طريق:

التذكير بالقاعدة ☐ التصحيح فقط ☐ عدم التصحيح ☐

9- ما هي أنواع التداخل الأكثر شيوعا في موضوعات التلاميذ الكتابية؟

النحو/ التراكيب ☐ الألفاظ ☐ الصرف ☐

10- حسب رأيك إلى ما تعود ظاهرة التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية لدى تلاميذ الطور الثانوي ؟

طرائق التدريس ☐ صعوبة اللغة ☐ المتعلم ☐ تكوين المعلم ☐

11- هل الإكثار والتنويع في أنشطة التعبير الكتابي تساعد التلاميذ على تدارك هذه الأخطاء؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12- ما هي الصعوبات التي تواجهك أثناء تدريس التعبير الكتابي ؟

الفقر المعجمي ☐ ضعف مستوى التلاميذ ☐ عدم الرغبة ☐

13- ما رأيك في المقرر؟ هل هو مناسب للمستوى الذهني للمتعلمين وللوقت المخصص للحصة؟

غير موافق بشدة ☐ لا أوافق تماما ☐ موافق ☐

14- ما هو مستوى التلاميذ في الكتابة باللغة الفرنسية؟

متوسط ☐ جيد ☐ ضعيف ☐

15- ما الاسباب المؤدية إلى ضعف مستوى التعلم؟ (يمكنك اختيار أكثر من إجابة)

صعوبة منهاج التدريس ☐ استراتيجية التدريس ☐ اكتظاظ الأقسام ☐
المتعلمين أنفسهم ☐

16- هل التحقت بدورات تدريبية أو تریصات تكوينية ميدانية قبل مباشرة التدريس باللغة الفرنسية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17- هل اختيار التلميذ لموضوع التعبير يساعده على تفادي هذه الأخطاء؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل توظف اللغة الفرنسية وتحترم مستوياتها الصرفية والنحوية والتركيبية داخل الفصل؟

نعم ☐ ليس دائما ☐ متذبذب حسب الوضع ☐

19- هل الحجم الزمني المخصص لنشاط التعبير كاف لبلوغ الكفاءة المستهدفة؟

غير كاف ☐ مناسب وكاف ☐ مناسب إلى حد ما ☐

وجزاكم الله خيرا

الباحث

الملحق رقم (02): الاستبانة الموجهة لمتعلمي المرحلة الثانوية- البياضة الوادي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

قسم علوم اللسان

التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية من خلال أنشطة التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية

-دراسة وصفية تحليلية- منطقة وادي سوف أنموذجاً -

لغرض إجراء بحث علمي لدراسة مظاهر التداخل اللغوي في التعابير الكتابية باللغة الفرنسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، نتوجه لكم بهذه الاستبانة من أجل مساعدتنا على جمع المعلومات حول الصعوبات التي تلاقونها أثناء تعلمكم للغة الفرنسية والكتابة بها، لذا نرجو منكم قراءتها بتأن، ثم الإجابة عن مختلف الأسئلة الواردة فيها بكلّ صراحة ودقة، والتعبير عن آرائكم بكل موضوعية.

* ملاحظة : - نرجو عدم ذكر الاسم واللقب .

- ضع العلامة (X) بجانب الإجابة التي تراها مناسبة .

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- العمر: 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ☐

3- المستوى التعليمي للأب :

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ بدون مستوى ☐

4- المستوى التعليمي للأم:

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ بدون مستوى ☐

5- هل ترغب في تعلم الفرنسية ؟

- نعم ☐ إلى حد ما ☐ لا أرغب ☐
- 6- هل سبق لك تعلم الفرنسية خارج المدرسة ؟
- فترة طويلة ☐ فترة قصيرة ☐ لم أتابع ☐
- 7- كيف كانت نتائجك السابقة في اللغة الفرنسية ؟
- جيدة ☐ حسنة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐
- 8- ما النشاطات اللغوية التي ترغب في متابعتها باللغة الفرنسية ؟
- القراءة ☐ القواعد ☐ التعبير الشفاهي ☐ التعبير الكتابي ☐
- 9- هل تستوعب دروس اللغة الفرنسية بصورة جيدة؟
- عالية ☐ نسبية ☐ ضعيفة ☐
- 10- ماهي الأسباب التي تؤدي إلى عدم التقدم اللغوي في اللغة الفرنسية لدى المتعلمين؟
- عدم وجود التشجيع من قبل الأساتذة والزملاء ☐
- عدم توفر البيئة اللغوية المساعدة على تعلم الفرنسية ☐
- الخجل والخوف من الوقوع في الأخطاء اللغوية ☐
- البرنامج الدراسي ☐
- 11- ما مدى ملائمة الطريقة المتبعة من قبل معلم اللغة فرنسية لتقديم درسه؟
- ملائمة ☐ إلى حد ما ☐ غير ملائمة ☐
- 12- هل يستعمل أستاذ الفرنسية اللغة العربية أثناء التدريس؟
- نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- 13- هل يستخدم الأستاذ التقنيات الحديثة في التدريس؟
- نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐
- 14- عند البحث عن معاني الكلمات الصعبة هل تلجأ إلى:
- الاستعانة بالأستاذ ☐ استعمال قاموس فرنسي/فرنسي ☐

استعمال فرنسي/عربي ☐ استشارة زميلك ☐

15- هل تستعمل قواعد اللغة العربية وألفاظها أثناء تعبيرك باللغة الفرنسية ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

16- هل تحرص على معرفة أخطائك وتصحيحها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17- هل تعيد قراءة موضوع التعبير بعد كتابته ؟

نعم ☐ ليس دائما ☐ لا ☐

18- هل اختيار التلميذ لموضوع التعبير يساعده على تقادي هذه الأخطاء ؟

نعم ☐ لا ☐

19- هل تقوم بكتابة شرح الكلمات وترجمتها بالعربية على الحواشي وبين الأسطر ؟

نعم ☐ لا ☐ ليس دائما ☐

20- إذا واجهتك مشكلة من المشكلات الدراسية أثناء المذاكرة هل تستعين بالمعلم في حلها ؟

لا ☐ نعم ☐ ليس دائما ☐

21- ما مدى استخدام اللغة الفرنسية في التعامل اليومي مع الآخرين في الوسط المدرسي ؟

نعم موجود ☐ غير موجود ☐ ليس دائما ☐

22- هل تطالع الكتب وتتابع البرامج باللغة الفرنسية ؟

لا ☐ نعم ☐ ليس دائما ☐

الملحق رقم (03): نماذج من التعبير الكتابية

II) Production écrite.

Sujet 01: Le cyber harcèlement.

Mokhtar Bensoad a écrit ce texte proposé, portant le titre "Les enfants et l'internet. Attention danger!", il l'a publié le 22 septembre 2010. Ce texte argumentatif se compose de 5 paragraphes, à travers lesquels le journaliste entreprend d'évoquer le sujet de l'utilisation d'internet pour enfant et adolescents pour convaincre ceux des méfaits de l'internet.

Au début, Mokhtar explique son point de vue explicitement, et classe l'internet avec la drogue à partir de ces méfaits, et voilà les arguments qui s'appuient sur son point de vue.

Premièrement, l'écrivain traite le sujet de la liberté des adolescents à propos du contenu visuel sur internet et surtout sur cybercafés et les méfaits de cette liberté. Deuxièmement, le journaliste ajoute que l'utilisation anormale d'internet est la cause principale des maladies psychiques telles que l'isolement et la schizophrénie. Troisièmement, l'auteur finit ses arguments par l'argument qui dit que la dépendance à l'internet influe négativement sur les résultats scolaires des élèves internauts.

En définitive, Mokhtar Bensoad fait un raisonnement déductif de l'internet en général et du réseau social spécifiquement, et il attire l'attention sur ses dangers pour les internauts.

5,5

un excellent travail

Production écrite :

L'internet est un outil de communication principale dans notre vie quotidienne. Je pense que l'influence d'internet est positive.

D'abord, elle facilite la communication entre les gens, et fait le monde comme une petite village.

Ensuite, elle nous donne la situation économique et politique de notre pays.

Aussi, c'est une source de connaissances. Il facilite la vie des élèves par donner de sujets et leurs idées corrigées.

Les professeurs aussi partagent le nécessaire leçons, exercices ou ressource sociale comme (Facebook, Youtube).

Enfin, elle cultive tous les niveaux de peuple.

A mon avis, l'internet change radicalement le monde. Il faut nous trouver au moins une personne qui utilise l'internet au maison.

Bonne nuit !

L'auteur pense dans ce texte que l'Internet est ^{pour} une dangereuse ~~sur~~ les enfants et les adolescents en support par des arguments. Comme ~~un~~ sondage effectué en 2009, a montré que 50% des adolescents accèdent, lorsqu'ils sont connectés et : « les parents ont la possibilité de contrôler le surf de leurs enfants et limiter même les heures de connexion et les sites autorisés ». L'auteur disrute l'impact de l'Internet même sur les scolarisations comme : « Les élèves ne font ~~pas~~ plus d'efforts en matière de recherche et d'élaboration des exposés » et « payent 30 dinars contre un exposé tout prêt à télécharger ».

L'auteur conclut par des moyens de communication comme : Facebook, Twitter..., sont très dangereuse pour les enfants et les internautes.

4

II C'est un texte argumentatif, il est intitulé
 "les enfants et l'internet : Attention danger !", écrit
 par Mokhtar Bansaâd, publié le mercredi
 22/9/2010 le quotidien d'oran, il compose 5 §
 Sa visée communicative persuasive.
 § 1er traite danger d'utiliser l'internet par
 les enfants, il dit les parents ont la possibilité
 de contrôler le surf de leurs enfants et limiter même
 les heures de connexion et les sites autorisés
 et l'internet n'est pas disponible dans tous les pays
 il attire l'attention sur l'impact de l'internet
 sur la scolarisation.

4

3

Production écrite :

C'est un texte argumentatif, il est intitulé "les enfants et l'internet : attention danger!", écrit par Mghitaria Bensaid extrait de ^{du} le quotidienne d'oran publié en 23/09/2010, il se compose de 5 paragraphes. Sa visée communicative est persuasive.

L'auteur essaye de convaincre les lecteurs pour les méfaits de l'internet ^{aux} les mineurs et les adolescents et montre et montre les risques de ça, Il dit que le plus risque aux cybercafés publics et le passages beaucoup de temps devant l'écran peut conduire à l'isolement et à la schizophrénie, et l'attention sur l'impact de l'internet sur la scolarisation les élèves ne cherchent pas les exposés, ils paient 300 dinars un exposé tout prêt à télécharger.

II)- Production écrite

Il s'agit d'un texte historique, écrit par Benyahia Abda, intitulé, Le 1^{er} novembre, la lutte d'un peuple. extrait de, Mardi 30 Octobre 2018 www.reflexion.dz.net. Dans ce texte de 6 paragraphes. L'auteur commémore la révolution de Novembre 1954.

En effet, Benyahia Abda dit que Le 1^{er} Novembre 1954 représente, aujourd'hui, une date la liberté pour tout les Algériens. Ensuite, il ajoute que, c'est dans la nuit du 31 octobre au 1^{er} novembre 1954, qu'a l'appel du FLN de quel a fixé les objectifs de la lutte armée pour l'indépendance totale d'une Algérie souveraine. Enfin, Benyahia Abda conclut que L'esclavage de combattants algériens.

En définitive, le thème est important dans l'histoire de l'Algérie, l'auteur utilise un langage simple, les idées sont bien enchaînées et cohérentes.

(215)

* Production écrite :

Il s'agit d'un texte historique intitulé le 1er Novembre, la lutte d'un peuple, Composé de 6 paragraphes, il est tiré par article du presse et Site Web : Mardi 30 octobre 2018 www.reflexion3.net, et écrit par l'auteur Benyahia Adda d'auteur dans son ensemble parle présent des événements de la révolution de Novembre 1964, et vise à informer et : - - - - -

Benyahia Adda son écrit montre que le 1er novembre évoque la fête de la Toussaint pour les français, pour les Algériens il ajoute ainsi que les frémuriers de la colonisation ont défié et combattu l'une des plus grandes puissances du monde dotée d'un armement moderne et lourd, Aussi, la colonisation était bien équipée pendant son occupation de l'Algérie.

Enfin, il conclut par l'esclavage des combattants algériens.

Pour conclure, je peux dire l'auteur utilise un ~~mot~~ vocabulaire clair, facile et accessible à la plupart des élèves ~~ou~~ bien ~~qu'il~~ qu'il y ait quelques mots difficiles tels que : (jouissances, impérialiste, l'intrus).

3,5

Préécriture du compte rendu objectif du Texte

Il s'agit d'un document d'Histoire intitulé "La bataille d'Alger". Dans son ouvrage "L'expression" n° 2836 du 04 au 10/01/2007.

Dans ce Texte l'auteur parle de "La bataille d'Alger". D'abord, la guerre d'Alger se résume de la l'armée française à Algérie et les militaires français et indépendants algériens. On ajoute les parachutistes entrent dans la ville d'Alger pour la mission mettre fin au Terrorisme.

Ensuite, l'auteur ajoute Congrès de la Soummam été en 1956 concentré les opérations et janvier 1957 des bombes avaient explosé dans trains café le causant plusieurs et blessés, été 1957 grève générale le paros causent la grève.

Puis, le FLN lance alors un mot d'ordre la grève générale pour le 28 janvier.

Enfin, informative pour informer les lecteurs de "bataille d'Alger".

II Production écrite :-

Sujet 13

Dans ce texte historique, intitulé "Le 1er novembre, la lutte d'un peuple", qui a été écrit par Benyahia Uddi, il est extrait de son press de article Mardi 30 Octobre 2018 w.w.w reflexionde.net. Dans le texte 6 paragraphes. L'auteur parle de le theme suivant : le fait de 1^{er} Novembre dans l'algérie..

Le 1^{er} novembre 1954 représente, aujourd'hui, une symbolique pour tous les Algériens. Ces derniers sont fiers des sacrifices des moudjahidines qui visent à arracher la dignité algérienne au prix du sang pour que le peuple algérien vive dans la liberté et l'humour.

• Pour conclure, je peux dire que le theme important dans de l'histoire de l'Algérie. L'auteur utilise un vocabulaire facile, clair et très accessible de la plupart de les élèves bien qu'il ait y quelque mots difficile tel que : motivation, l'échange, ...

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	شكر وتقدير
	إهداء
أ	مقدمة
	الفصل الأول: الواقع اللغوي في الجزائر
17	المبحث الأول: التداخل اللغوي: أشكاله وأنواعه
17	1- تمهيد
20	2- مفهوم التداخل اللغوي
25	3- مصطلحات التداخل اللغوي في الفكر اللساني العربي والغربي
30	4- أنواع التداخل اللغوي
35	5- خلاصة
38	المبحث الثاني: التداخل اللغوي: أسبابه وأصنافه وآثاره
38	1- تمهيد
38	2- أسباب حدوث التداخل اللغوي
49	3- أصناف التداخل اللغوي
50	4- آثار التداخل اللغوي
52	5- خلاصة
54	المبحث الثالث: اللغات المستعملة في الجزائر والعلاقة بينها
54	1- تمهيد
54	2- اللغات المستعملة في الجزائر

فهرس المحتويات

63	3- الظواهر اللغوية السائدة في الجزائر
76	4- الفرق بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية
77	5- انعكاسات التعدد اللغوي على تعلم اللغة لدى الطفل الجزائري
80	6- سبل الحدّ من آثار التعدد اللغوي في الجزائر
85	المبحث الرابع: مظاهر التداخل اللغوي
85	1- تمهيد
85	2- مظاهر التداخل في المستوى الصوتي
89	3- مظاهر التداخل في المستوى الصرفي
91	4- مظاهر التداخل في المستوى التركيبي
92	5- مظاهر التداخل في المستوى المعجمي
97	6- نتائج التداخل اللغوي في اللغة المكتوبة
99	7- خلاصة
الفصل الثاني: تعلّم اللغة الأولى وأثره في تعليم اللّغة الثانية وتعلّمها	
102	المبحث الأول اللغة الأم وتأثيرها في تعليم اللغة الثانية وتعلمها
102	1- تمهيد
102	2- اللغة: المصطلح والمفهوم
115	3- الاكتساب والتعلم والحدود الفاصلة بينهما
121	4- استراتيجيات التعلم
125	5- خلاصة
127	المبحث الثاني: تعلم اللغة الثانية وتعليمها: النظريات، والطرائق، والإستراتيجيات
127	1- تمهيد

فهرس المحتويات

127	2- نظريات تعلم اللغة
136	3- تعلم اللغة الثانية
138	4- طرائق تعلم اللغة الثانية والعوامل المؤثرة في تعلمها
140	5- استراتيجيات تعلم اللغة الثانية
143	6- استخدام اللغة الأم وعلاقته بالتداخل اللغوي
146	7- خلاصة
148	المبحث الثالث: منهج تحليل الأخطاء وأهميته في تعليم اللغات وتعلمها
148	1- تمهيد
148	2- المناهج التنظيرية لدراسة الخطأ اللغوي
155	3- مصادر الأخطاء
158	4- أهمية منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغات وتعلمها
160	5- تحديد الأخطاء ووصفها
161	6- مراحل تحليل الأخطاء عند اللسانين المحدثين وأهم أسبابها
163	7- أهم مداخل تفسير الأخطاء
168	8- نظرية اللغة الانتقالية
178	9- خلاصة
الفصل الثالث: دراسة مدونة المتعلمين الكتابية وتحليلها	
182	المبحث الأول: دراسة كتابات المتعلمين باللغة الفرنسية وتحليلها
182	1- تمهيد
183	2 - منهج الدراسة
185	3- أدوات البحث
188	4- خلاصة

فهرس المحتويات

190	المبحث الثاني: دراسة تحليلية نقدية لكتابات المتعلمين باللغة الفرنسية
190	1- تمهيد
190	2- مظاهر التداخل بين العربية والفرنسية في كتابات المتعلمين
215	3- خلاصة
218	المبحث الثالث: نتائج تحليل مدونة المتعلمين الكتابية
218	1 تمهيد
218	2- وصف الأخطاء ورصد أسباب الأخطاء
220	3- طرق تنمية الحصيلة اللغوية ووسائلها
222	4- خلاصة
الفصل الرابع: وصف استبانات المعلمين والمتعلمين وتحليلها	
226	المبحث الأول: دراسة استبانات المعلمين وتحليلها
226	1- تمهيد
246	2- عينة الدراسة
227	3- تصميم الاستبانة وكيفية توزيعها
230	4- تحليل الاستبانات والتعليق عليها
267	المبحث الثاني: دراسة تحليلية لاستبانات المتعلمين
267	1- تمهيد
267	2- محتويات استبانة المتعلمين
269	3- تحليل استبانات المتعلمين والتعليق عليها
303	4- خلاصة
305	المبحث الثالث: نتائج تحليل استبانات المعلمين والمتعلمين
305	1- تمهيد

فهرس المحتويات

305	2- نتائج الدراسة الإحصائية لاستبانات المعلمين
306	3- نتائج الدراسة الإحصائية لاستبانات المتعلمين
310	4- بعض الحلول والتوجيهات للمعلمين وللمتعلمين
313	5- خلاصة الفصل
316	الخاتمة
322	قائمة المراجع
338	الملاحق
354	فهرس المحتويات
260	ملخص البحث

ملخص البحث

ملخص البحث:

التداخل اللغوي من بين أبرز المشكلات التي تواجه تعلم اللغات الأجنبية، فنشوء لغة هجينة تمزج بين اللغة الأم واللغات الأجنبية في كل مستويات اللغة يؤثر من دون ريب على تمكّن المتعلمين من اكتساب لغتهم الأم وتعلم اللغات الأجنبية؛ فلقد أصبح من المسلمات أنه ما من لغة على وجه الأرض إلا وتأثرت بمجموعة أخرى من اللغات ؛ لذلك نجد أن اللغات منذ القدم تحتك وتتداخل فيما بينها، فتبادل التأثير والتأثر بين اللغات قانون اجتماعي إنساني يمس جميع اللغات دون استثناء، ويخضع لطبيعة ظروف الاتصال وحجم التواصل والتمازج البشري على مدى التاريخ الإنساني الطويل، فينتج عن ذلك مزيج لغوي تتولد عنه ظاهرة التداخل اللغوي، وهذه الظاهرة تعرفها كل لغات العالم دون استثناء، الأمر الذي جعلها تحظى باهتمام الباحثين لما لها من تأثيرات في تعلم اللغة الأم أو اللغة الهدف.

إن المنتبّع للواقع التربوي، يدرك بكل وضوح، وجود خلل في العملية التعليمية التعلمية رغم المجهودات المبذولة في الوسط التربوي والإصلاحات المتكررة للمناهج التعليمية، ويتجلى هذا الخلل في ضعف المستوى الدراسي في جميع الأطوار التعليمية دون استثناء وفي كل المواد الدراسية تقريبا، ويتفاقم الأمر أكثر لدى متعلمي اللغات الأجنبية ولاسيما اللغة الفرنسية، فنلاحظ بروز مشكلات تعترض سبيل المعلمين للقيام بمهامهم التعليمية على الوجه الأكمل والأمثل، ومن هذه المشكلات مظاهر التداخلات اللغوية بجميع مستوياتها المتمثلة في تأثير لغة المتعلمين الأولى (العربية) في اللغة الثانية (الفرنسية)، مما يؤثر في نقل الخبرة اللغوية من اللغة الأولى (الأم) إلى اللغة الفرنسية، وهذا قد يؤدي إلى آثار سلبية في عملية التعلم .

ولاشك أن واضعي البرامج والمناهج التعليمية الخاصة بتعلم اللغة الفرنسية وطرائق تدريسها، مدعوون أكثر من غيرهم للقيام بدراسات معمقة وأبحاث تربوية تحليلية ميدانية لإيجاد الحلول الكفيلة بالتقليل من مظاهر التداخل اللغوي ومعرفة أسبابه، وذلك مع تيقنهم أن الخطأ اللغوي يعد ممرا إلزاميا ومرحلة تعليمية لا بد من اجتيازها لمتعلمي اللغات، وأن التداخل اللغوي في هذه المرحلة التعليمية يشكل ما يعرف باللغة الانتقالية (inter langue) التي هي مرحلة وسيطة بين اللغة الأولى واللغة الثانية يسلكها كل متعلم للتمكن من المهارات اللغوية للغة الثانية .

ونظرا لتفشي ظاهرة التداخل اللغوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية لدى المتدرسين في أثناء اكتسابهم للغة الأجنبية الأولى، وشيوع الأخطاء اللغوية المختلفة، والتي تتجلى أكثر في مختلف أنشطتهم التعليمية الكتابية والشفوية، ونظرا لآثارها السلبية على عملية تعليم اللغة الأجنبية وتعلمها؛ والمشكلات العديدة التي يواجهها المتعلمون للغة الفرنسية، ولا سيما في إنتاج التراكيب النحوية والصرفية الأساسية خاصة، وذلك لاختلاف الأنظمة اللغوية بين اللغتين العربية والفرنسية؛ كان اختيار موضوع الأطروحة في " التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية من خلال أنشطة التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية-دراسة وصفية تحليلية- منطقة وادي سوف أنموذجاً -"؛ أملا في تقديم عمل يساعد المعلمين ومعدّي الكتب في إعداد مناهج تعليم اللغة الفرنسية وبرامجها.

وهدفَت الدراسة إلى إبراز التداخل السلبي في هذا المجال ومدى تأثير المتعلمين بلغتهم الأولى أثناء تعلمهم للغة الثانية، لذا تستهدف الدراسة تحليل هذا التأثير الذي يظهر بوضوح في تأثير اللغة العربية في اللغة المتعلمة (الفرنسية)، ومحاولة تحليل هذه الظاهرة، وربطها بمختلف مسبباتها وتداعياتها على المسار التعليمي للمتعلم، حتى يتمكن القائمون على العملية التعليمية/التعليمية من مدرسين وواضعي مناهج من معالجة الوضع في ضوء نتائج الدراسة، كما يُرجى من هذا البحث أن يُسهم في إعطاء حلول وتوصيات على أسس مدروسة عساها أن تسهم بشكل أو بآخر في إيجاد حلول ناجعة لهذه الظاهرة تساعد المعلم والمتعلم على تعلم هذه اللغة بطريقة ميسرة.

وللإحاطة بالموضوع من كل جوانبه عمد البحث إلى تحليل أخطاء التلاميذ المرتكبة في مواضيع التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية انطلاقا من المدونة الكتابية والاستبانات الموزعة على المعلمين والمتعلمين، وكذا الحضور لبعض حصص اللغة الفرنسية، معتمدين على مدوناتهم الكتابية المنجزة أثناء الاختبارات الفصلية الثلاثة، من أجل تحليل المعطيات تحليلًا لغويا للوقوف على مظاهر التداخل اللغوي وتصنيفاتها المختلفة؛ المعجمية والتركيبية والصرفية، التي تنشأ نتيجة التداخل اللغوي بين اللغة الأم وبين اللغة الفرنسية، التي يتعلمها التلميذ في المدرسة الجزائرية، كلغة أجنبية أولى، مع إبراز جميع أنواع الأخطاء اللغوية الكثيرة الشيوع الواردة في لغة المتعلمين المنطوقة والمكتوبة، وتصنيفها وإحصائها وتحليلها، فتشخيصها، ثم مقابلتها، حيث أبرزت بعض العناصر التي كان لها

تأثيراً كبيراً في انتشار الظاهرة داخل الوسط التربوي، وتغشي مظاهرها في جميع المستويات اللغوية، إذ ينشأ التداخل بعد الاستعمال اللغوي، بشكل يبدو حتمياً يصعب مقاومته أو تقليل آثاره السلبية.

كما هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى المتعلمين وتقويمه؛ لمعرفة مدى نمو مكتسباتهم اللغوية ومدى نجاعة المناهج التعليمية المعتمدة في هذه المرحلة من التعليم في المدرسة الجزائرية، وتقديم بعض المقترحات لتطوير أداء معلمي الفرنسية بخصوص تدريس هذه المادة التي تُقدّم للمتعلم دائماً بشكل هجين، ويتم تلقينها بوساطة الداريجة المحلية أو العربية، ونتيجة ذلك، يحدث اضطراباً في لغة المتعلم وتداخل بين أكثر من لغة في الخطاب الواحد. وقد استشعرت ضرورة استعمال اللغة الأجنبية في مقام التعليم، وممارستها بشكل مستقل عن اللغة العربية، لكي يزيد تمكّن المتعلم منها، ولا يؤثر ذلك في ملكة لغته الأم. فكلما ازداد إتقان تعلم اللغتين معاً بشكل مستقلّ، وأحسن استعمالهما قلّ حدوث التداخل اللغوي.

وللإحاطة بهذه الدراسة والإجابة عن إشكالياتها تضمن البحث خطة حوت أربعة فصول، خُصص الفصلان الأولان للدراسة النظرية، حيث تناول الفصل الأول القضايا المتعلقة بظاهرة التداخل اللغوي ومفهومه في الدراسات اللغوية العربية القديمة والدراسات الغربية الحديثة، وكذا أشكاله وأنواعه ومظاهره، أسبابه، آثاره، في حين تحدّث الفصل الثاني عن العملية التعليمية وتعليمية اللغة الثانية، وكذا عن اللغة الأم ودورها في اكتساب اللغة الثانية والأجنبية، ونظريات تعليم اللغة وتعلمها والمناهج التنظيرية لدراسة الأخطاء اللغوية وتحليلها، كما تناول اتجاهات تحليل الأخطاء: التقليدي، التقابلي، تحليل الأخطاء وأثرها في تعليم اللغة الأجنبية، مع الإشارة إلى نظرية تحليل الأخطاء وصلّتها بتعليم اللغات الأجنبية وتعلمها.

أما الفصل الثالث، فجمع بين النظري والتطبيقي، واحتوى على دراسة تحليلية تطبيقية لظاهرة التداخل اللغوي في الطور الثانوي، وجاء فيه وصف عينة البحث ومدونته، والتذكير بمنهجية البحث وبمجاله وبأدواته المستعملة وبأهدافه ومنهج الدراسة المتبع، وتطرق المبحث الثاني إلى دراسة مظاهر التداخل اللغوي في لغة التلاميذ المكتوبة، وعُرضت فيه نتائج تحليل الأعمال اللغوية لعينة البحث المدروسة.

فيما عالج الفصل الرابع استبانات المعلمين والمتعلمين وتحليلها، حيث جاء فيه إحصاء وتحليل جميع المعلومات التي بنيت عليها الدراسة من خلال التفريغ والتعليق على الاستبانتين اللتين اعتمدهما البحث؛ احدهما موجهة إلى المعلم، والآخر موجهة إلى المتعلم، وتُوج هذا بذكر حصيلة نتائج كل من الدراسة الميدانية التحليلية لمدونات المتعلمين اللغوية، ونتائج الدراسة الإحصائية لاستبانات المعلمين والمتعلمين، فيما ختم الفصل ببعض الحلول والتوصيات تخص أطراف العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهاج. وخُتم البحث بخاتمة ضمت أهم النتائج وبعض التوصيات، التي يمكن من خلالها تفعيل لغة التواصل في ظل التداخل اللغوي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ الدراسة قد عمدت إلى توضيح أمر مهم بالنسبة لمتعلمي اللغات، ويتمثل في تأثيرهم المستمر بلغة المنشأ، حين يقومون بنقل أفكارهم ومكتسباتهم اللغوية من لغة الانطلاق ويسقطونها على اللغة الهدف عن طريق الترجمة الحرفية دون مراعاة لخصوصية وقواعد وتراكيب اللغة المدروسة.

وبعد رصد أهم مظاهر هذا التداخل وحيثياته، حاولت الدراسة تحديد أسبابه وإيجاد تفسيرات وشروحات مقنعة لهذه الأخطاء، التي ترجع إلى عوامل لغوية وتربوية واجتماعية، كطبيعة اللغتين المتداخلتين، وكيفية تكوين المعلم وعقم طريقته التعليمية، ونظرة المتعلم والمحيط الاجتماعي للمادة الدراسية، وللمنهاج الدراسي وطريقة بنائه، مع محاولة تحليل عدم استطاعة التلاميذ في هذا المستوى من كتابة نص قصير مكتمل منسجم ومتسق، ورصد المعوقات والصعوبات التي تبدو طبيعية في هذه المرحلة، ذلك لأن بعض هذه الأخطاء تعتبر ممرًا إلزاميًا لكل متعلمي اللغات، مُشكّلة بذلك ما اصطلح على تسميته باللغة الانتقالية.

ومن خلال الدراسة النظرية والتطبيقية الميدانية لموضوع البحث، وعَرَض مختلف جوانبه، توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة، وفي ضوئها سعى البحث إلى وضع حلول واقتراحات لتجاوز هذه الصعوبات والتقليل من شيوع الأخطاء اللغوية عند متعلمي اللغات الأجنبية؛ كغرس الرغبة لتنمية روح المطالعة لدى المتعلم والمواظبة والتدريب المستمر على الكتابة والاهتمام المستمر والدؤوب بتصحيح الأخطاء وتلقيه الفوارق الموجودة بين اللغة

الثانية وبين لغته الأولى سواء كانت نحوية أو تعبيرية، وتدريبه على المقابلات فيما يخص العبارات الكثيرة الاستعمال الموجودة بين اللغتين.

إذا، سعى البحث إلى إثارة العديد من القضايا التي تهم الوسط التربوي بشكل مباشر، وتهم المجتمع بشكل عام، وقد حاول طرحها بشيء من التفصيل للوقوف على أبرز المشكلات المتعلقة بظاهرة التداخل اللغوي في تعلم اللغات، ومن ثم إيجاد الحلول الناجعة لها.

Summary of the Research:

ملخص البحث بالإنجليزية

Linguistic interference is among the most prominent problems facing learning foreign languages. The emergence of a hybrid language that mixes the mother tongue and foreign languages at all levels of the language undoubtedly affects the learners' ability to acquire their mother tongue and learn foreign languages. It has become for granted that there is no language on the face of the earth that has not been influenced by another group of languages; hence, we find that languages have been in contact since antiquity and overlap with each other. So, the exchange of impact and influence between languages is a human social law that touches all languages without exception, and is subject to the nature of the conditions of communication, the volume of communication and human mixing over the long human history, resulting in a linguistic mixture that generates the phenomenon of linguistic interference. This phenomenon is known by all the languages of the world without exception, which made it gain the attention of researchers because of its effects on learning the mother tongue or the target language.

The observer of the educational reality is clearly aware of the existence of a defect in the educational process despite the efforts made in the educational community and the repeated reforms of the educational curricula. This imbalance is manifested in the weak academic level in all educational stages without exception and in almost all subjects, and the matter is further exacerbated by learners of foreign languages, especially French, where we note the emergence of problems that stand in the way of teachers to carry out their educational tasks to the fullest and optimum way. Among these problems are the manifestations of linguistic interference at all levels represented in the effect of the learners' first language (Arabic) on the second language (French), which affects the transfer of linguistic experience from the first language (mother language) to French, and this may lead to negative effects in the learning process.

There is no doubt that the designers of educational programs and curricula for learning the French language and its teaching methods are more than others invited to carry out in-depth studies and analytical field educational research to find solutions to reduce the manifestations of linguistic interference and to know its causes, with the certainty that linguistic error is a mandatory passage and an educational stage that must be passed by languages' learners, and that the linguistic interference in this educational stage constitutes what is known as the transitional language (inter langue), which is an intermediate stage between the first language and the second language that every learner takes to master the linguistic skills of the second language.

In view of the prevalence of the phenomenon of linguistic overlap between the Arabic language and the French language among the students during their acquisition of the first foreign language, and the prevalence of

various linguistic errors, which are more evident in their various written and oral learning activities, and given their negative effects on the process of teaching and learning a foreign language; add to this the multiple problems that the French Language learners face, especially in the production of the basic grammatical and morphological structures in particular, due to the different linguistic systems between the Arabic and French languages. Choosing the topic of the thesis in “The Linguistic Interference between Arabic and French in Written Expression Activities in the Secondary School Stage - A Descriptive and Analytical Study – The Region of Oued-Souf as a Model” hoping to present a work that helps teachers and book authors and designers in preparing educational syllabi for teaching the French language.

The study aimed to highlight the negative interference in this field and the extent to which learners are affected by their first language while learning the second language. Therefore, the study aims to analyze this influence, which appears clearly in the impact of the Arabic language on the learned language (French), and try to analyze this phenomenon, and link it to its various causes and repercussions on the course on the learners` learning so that those in charge of the teaching – learning process as teachers and syllabi designers can treat the situation in the light of the study results. It is hoped that this research contributes in giving solutions and recommendations based on studied foundations that may contribute in one way or another to finding effective solutions to this phenomenon that help the teacher and the learner to learn this language in an easy way.

To fully cover the topic from all its sides, the research has intentionally analyzed the errors of the secondary school students committed in the topics of written expression, from the written blog and the surveys distributed to teachers and learners, as well as attending some of the French language classes, relying on their performed written blogs during the three quarterly exams, in order to analyze the data linguistically to determine the manifestations of linguistic interference and its various classifications; lexical, synthetic and morphological, which arises as a result of linguistic interference between the mother tongue and the French language, which the student learns in the Algerian school, as a first foreign language. Also, highlighting all kinds of many popular linguistic errors contained in the spoken and written language of the learners, classifying, counting and analyzing, diagnosing, then facing them . This operations highlighted some of the elements that had a great impact on the spread of the phenomenon within the educational milieu, and its outbreak at all linguistic levels, as interference arises after linguistic use, in an inevitable way that is difficult to resist or reduce its negative effects.

The study also aimed to assess and evaluate the level of learners to identify the growth of their linguistic gains and the efficacy of the educational curricula adopted at this stage of education in the Algerian school, and to introduce some

proposals to develop the performance of French teachers regarding the teaching of this subject that is always provided to the learner in a hybrid manner which is taught using the local dialect or the standard Arabic language. As a result, a disturbance occurs in the language of the learner and overlap between more than one language in one discourse. I sensed the necessity of using the foreign language in education, and practicing it as an independent language, in order to increase the learner's mastery of this language. This does not affect the dominant status of his mother tongue. The greater the independent mastery of the two languages together, and the better the use of them, the less the occurrence of linguistic interference.

In order to cover the scope of this study and answer its problems, the research included a four-chapter plan, the first two chapters were devoted to the theoretical study, where the first chapter deals with issues related to the phenomenon of linguistic interference and its concept in ancient Arabic linguistic studies and modern Western studies, as well as its forms, types and manifestations, causes, effects. The second chapter deals with the educational process and the teaching of the second language, as well as the mother tongue and its role in acquiring the second and foreign languages, theories of language teaching and learning, and theoretical approaches to studying and analyzing language errors. It also dealt with the trends of error analysis: traditional, contrastive, error analysis and its impact on foreign language teaching. Reference is made to the theory of error analysis and its relevance to the teaching and learning of foreign languages.

As for the third chapter, it combined the theoretical and the applied, and contained an applied analytical study of the phenomenon of linguistic interference in secondary schools. This chapter described the research sample and its blog, and a reminder of the research methodology, its field, tools, objectives and the study method followed. The second sub-topic within this chapter dealt with the study of the manifestations of linguistic interference in the students' written language, and the results of the analysis of the linguistic works of the studied sample were presented.

While the fourth chapter dealt with the questionnaires of teachers and learners and their analysis. It included the statistics and the analysis of all the information on which the study was based on via emptying and commenting on the two questionnaires used in this research. One of them is directed to the teacher, and the other to the learner, and this ends up with mentioning the outcome of each of the results of the analytical field study of language learners' blogs, and the results of the statistical study of questionnaires for teachers and learners. The chapter concluded with some solutions and recommendations for the three parties in the educational process: the teacher, the learner and the curriculum. The research concluded with a conclusion that included the most

important results and some recommendations, through which it is possible to activate the language of communication in the light of linguistic interference.

It should be noted that the study aimed to clarify an important matter for language learners, their continuous influence on the language of origin, when they transfer their ideas and linguistic gains from the starting language and drop them on the target language through literal translation without taking into account the specialty, rules and structures of the studied language.

After observing the most important manifestations of this interference and its rationale, the study tried to identify its causes and find convincing interpretations and explanations for these errors, which are due to linguistic, educational and social factors. To exemplify, the nature of the two interfering languages, how the teacher is formed and the sterility of his educational method, the learner's view of the social environment of the study material, the curriculum and the way it is built, With an attempt to justify the inability of students at this level to write a short, complete, coherent and consistent text, and to monitor the obstacles and difficulties that seem natural at this stage. Some of these errors are considered a mandatory passage for all language learners. Thus, forming what has been named the transitional language.

Through the theoretical and applied field study of the research topic, and the presentation of its various aspects, the study reached important results. In the light of these findings, the research sought to develop solutions and suggestions to overcome these difficulties and reduce the prevalence of linguistic errors among learners of foreign languages. Such as, instilling the desire to develop the spirit of reading in the learner, perseverance, continuous training in writing, continuous and diligent interest in correcting errors, teaching him the differences between the second language and his first language, whether grammatical or expressive, and training him in comparisons regarding frequently used phrases that exist between the two languages.

So, the research sought to raise many issues of direct concern to the educational community, and to society in general, and tried to raise them in some detail to identify the most prominent problems related to the phenomenon of linguistic interference in language learning, and then find effective solutions to them.



People's Democratic Republic of Algeria
Ministry of Higher Education and Scientific Research
Abou El Kacem Saad Allah University. Alger2
Faculty of Arts and Arabic Language and Eastern Languages
Department of Linguistics



**Linguistic Interference between Arabic and French through the
Activities of Written Expression in the Secondary School:
A Descriptive Analytical Study
The Case of the Region of El Oued**

**Thesis submitted in partial fulfillment of the degree of doctorate es
science in Linguistics**
Option: Lexicology and Terminology and Translation

Presented by:
SAHRAOUI Belgacem

Supervised by:
Dr. BENALI Faïçal

Board of Examiners:

Full Name	Rank	Affiliation	Position
Abdelmadjid salmi	Professor	University of Algiers 2	Chairman
Faïçal Ben Ali	MCA	University of El Oued	Supervisor
Hayed Fatiha	MCA	University of Algiers 2	Examiner
Achacha Souria	MCA	University of Algiers 2	Examiner
Boudelaa Habiba	MCA	Centre for Scientific and Technical Research for Developing Arabic	Examiner
Beghadouche Fatiha	MCA	Higher Training School for Teachers_Bouzereaa	Examiner

Academic year: 2021/2022