الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان
الملحقة الجامعية - مغنية

كلية الأداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تخصص: لغـة

مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في الأدب العربي

تعليمية اللغة الفرنسية في الطور الابتدائي

إعداد الطالبة:
أمال لكحل

إشراف الأستاذ:
* سعيد بن عامر

السنة الجامعية: 2013 - 2014
1435 هـ - 1436

دعـــــــــــاء

بسم الله الرّحمن الرّحيم

ربّ لاتدعني أصاب بالغرور إذا نجحت،

ولا أصاب باليأس إذا فشلت

بل ذكّرني دائما بأنّ الفشل هو التّجربة التي تسبق النّجاح

يا ربّ علّمني أنّ التّسامح هو أكبر مناصب القوّة

وأنّ حب الانتقام هو أوّل مظاهر الضّعف ،ياربّ ..

إذا جرّدتني من المال اترك لي الأمل

و إذا جرّدتني من النّجاح اترك لي قوّة العناد حتّى أتغلّب على الفشل

وإذا جرّدتني من نعمة الصّحة اترك لي نعمة الإيمان

يا ربّ إذا أسأت إلى النّاس أعطني شجاعة الاعتذار

و إذا أساء لي النّاس أعطني شجاعة العفو.

فكفاني عزّا أن تكون لي ربّا،وكفاني فخرا أن أكون لك عبدا

أنت لي كما أحبّ، فوفّقني إلى ما تحبّ.

آميـــــــــن.

إهداء:

الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولم نكن نصل إليه.

أما بعد:

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أقول: إن أحق الناس بالإهداء من نزلت بحقهم الآية الكريمة:

"ولا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ ولاَ تَنْهَرْهُمَا"

- إلى من استطاع بفضل صفاء قلبه وكفاحه المتواصل لإقامة متانة أساس بيتنا، إلى الذي قيل فيه الوالد أوسط أبواب الجنة فإذا شئت فضع ذلك الباب أو أحفظه، إلى من صبر على تعليمي وذلك الصحاب لأجلي، إلى الذي أعطاني كل شيء دون أن يفكر في أخذ شيء إليك أبي العزيز.
- إلى من زرعت الأمل في قلبي، إلى من روت البذرة وجعلتني أجني ثمارها، إلى من تنحني لها الرؤوس احترامًا إليك يا مملكة الحنان ومشعل دربي وقرة عيني إليك يا مملكة الحنان ومشعل دربي وقرة عيني، إليك يا أغلى جوهرة وأثمن لؤلؤة أتزين بها، إليك يا أمي الحبيبة.
- إلى أقرب الناس إلى قلبي. أخواتي: وليد، شهرزاد، والكتكوتة نهاد.
- إلى توأم روحي إلى رياحين الحب. إلى من أحبها أكثر من نفسي أختي الغالية: أسماء وزوجها وابنتها أنفال.
- إلى كل من يحمل لقب - لكحل -
- إلى كل من ساعدني من قريب ومن بعيد.
- إلى صديقات الدراسة: سليمة، عتيقة، سعاد، أمينة، صبرينة، إيمان، شهرزاد، دليلة،إسمهان، أسماء.
- وكل هذا بفضل الله سبحانه وتعالى وأستاذي الفاضل -- بن عامر سعيد-- الذي رافقني طيلة هذه السنة من إشراف والذي لم يبخل علي بكتبه ونصائحه الخيرة.
- إلى طلبة: L.M.D

لكحل آمال

شكر وعرفان

إنه ليقودني في بداية الأمر شرف الوفاء والاعتراف بجميل النبيل وخالص الشكر بعد توفيقي من الواحد الأحد أن أتجه بأسمى عبارات الشكر والامتنان مرشدي ومشرفي الأستاذ بن عامر سعيد الذي تفضل بقبوله الإشراف على هذه المذكرة.

كما لا يفوتني أن أثني على الأستاذة وهيبة وهيب التي قبلت مناقشة هذه المذكرة.

وأن أتقدم بكل معاني الشكر للأخ محمد والأختان نادية ونجاة.

كما لا أنسى فضل المعلمتين الكريمتين أسماء وسميرة لسعة صدرهما.

وفي الختام أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل.

جزاكم الله خيرا

شكر وعرفان

مقدمة

مقدمة

لقد خطيت العملية التعليمية باهتمام الدارسين والباحثين نظرا لصعوبتها من جهة ولما يتصل بها من ملابسات معرفية وبيداغوجية.

إن تعليم وتعلم اللغة الأم يتطلب وقتا وجهدا من كلا طرفي العملية التعليمية وهما المعلم والمتعلم، وتزيد الصعوبة عند تعلم لغة ثانية لأن المعلم يبدأ في إسقاط مكتسباته في اللغة الأم على اللغة الثانية، وكلما زاد اختلاف اللغات زادت صعوبة العملية التعليمية

ونحن في الجزائر بحكم الموقع الجغرافي والإرث التاريخي نتعلم اللغة الفرنسية ونحاول تعليمها لأبنائنا لكن ذلك يطرح جملة من الإشكاليات تتصل بالعملية التعليمية في حد ذاتها من جهة وفي الطبيعة المختلفة للغتين العربية والفرنسية و ما ينتج عنها من تداخل أثناء العملية التعليمية

فما هو مفهوم التعليمية والمصطلحات المرتبطة بها من تعلم وتعليم ؟ والنظريات التي تخدم النظريات التعليمية ؟ وماهي مناهج تعليم اللغة؟ وما هو نظام اللغة العربية والفرنسية وأوجه التداخل بينهما ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات المطروحة اتبعت خطة تمثلت في مبحثين لفصلين، خصصت المبحث الأول للعملية التعليمية وطرقت فيه لتعريف التعليمية، التعلم والتعليم، نظريات ومناهج وطريق تعليم اللغات . أم المبحث الثاني بحكم أن الدراسة الميدانية في الفصل الثاني ستقتصر على إبراز ظاهرة التداخل بين اللغة العربية والفرنسية فقد كان لزاما أن يكون استعراضا وصفيا لبعض مستويات النظامين اللغويين العربي ثم الفرنسي ليس استعراضا شاملا وإنما مقتصرا على أهم النقاط التي افترضت أن يحدث عندها التداخل وانتهى المبحث باستعراض التداخلات المرصودة على المستوى التطبيقي بين النظامين. أم الفصل الثاني فكان عبارة عن دراسة ميدانية أحصيت فيها مجموعة من التداخلات الصوتية الناجمة عن القراءة. وختمت بحثي بخاتمة تضمنت ما توصلت إليه من نتائج أما المناهج التي اعتمدتها في البحث فهي المنهج التاريخي الذي اعتمدته أثناء الحديث عن تعليمية اللغة، والمنهج الوصفي الذي اعتمدته أثناء الحديث عن الدراسة الوصفية لبعض الجوانب من مستويات اللغة العربية والفرنسية و المنهج التقابلي الذي اعتمدته في إجراء تقبل بين النظامين العربي والفرنسي على البعض الجوانب من المستوى الصوتي والوظيفي وكذلك المعجمي التركيبي

واعتمدت في دراستي للبحث على بعض الدراسات السابقة وهي العقبات الصوتية في تعليم اللغة العربية وأهم ما دفعني إلى اختيار هذا الموضوع أهميته و اتصاله بالناشئة وما يمخض عنه من صعوبات عن دراسة لغة ثانية خاصة إذا كانت الاختلافات بين اللغة الأم مستهدفة كثيرة إلى حد تصعب معه تعلم اللغة الثانية دون أن يكون المعلم مسلحا بأدوات إجرائية ومنهجية تساعده على تفهم العملية التعليمية في هذه الحالة أما السبب الذاتي فهو حبي للغات لأنها مرآة لثقافة وفكر الآخر

ولأن التعليمية تخصص حديث اهتمت بشكل أساسي بعملية التعليم والتعلم اخترت الغوص في هذا المجال محاولة الوقوف على بعض الجوانب في مستويات بنية اللغة العربية ثم الفرنسية وإبراز موطن التداخل الذي يحدث على مستويات اللغتين أملة في الوصول إلى بعض الحلول التي تجعل من اكتساب التلاميذ للغة الأجنبية أمرا يسيرا وليس شبحا يريدهم

ومن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها هي دروس في اللسانيات التطبيقية صلح بلعيد، نظريات التعلم لرمضان القذافي وعلم الاجتماع اللغوي لويس جون كالفي

ولاحتكاكي بتلاميذ الابتدائية من جهة والبحث في هذا الموضوع تعليمية اللغة الفرنسية كان عامل الزمن أكبر عائق حال دون إعطاء الوقت الكافي واللازم للبحث على مساحات أوسع و التنقل إلى ابتدائيان مختلفة وحتى الخصول على المراجع الأجنبية كان أمرا صعبا، وأصعب منه عملية الترجمة التي تقتضي وقتا طويلا.

وآمل أن يكون هذا البحث الذي بذلت فيه قصارى جهدي قد عاج جانبا من تعليمية اللغة الفرنسية وأن يكون بادرة خير لدراسات لغوية جديدة أعمق.

الفصل النظري:

ضبط المفاهيم والمصطلحات

المبحث الأول: العملية التعليمية

كل إنسان يولد يحمل استعدادات على الفعل اللغوي ثم يكتسب عادات و آليات و صيغ و مهارات عملية تمكنه من تعلم اللغة واستعمالها وفق مقتضيات التواصل المختلفة ، و علم تعليم اللغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت هذه اللغات من منشأ الفرد أو مما يكتسبه من اللغات الأجنبية، فبعدما كان التدريس يهتم بتعليم اللغات المكتوبة فيما مضى فقد أصبحت التعليمية تهتم في الوقت الراهن بتعليم اللغة في بعديها المنطوق و المكتوب سعيا وراء ذلك إلى التحصيل الجيد للغة[1].

المطلب الأول: مفهوم التعليمية، التعلّم والتعليم:

التعليمية:

كلمة تعليمية هي ترجمة لكلمة "Didactique" التي اشتقت من الكلمة اليونانية "Didaktikos" ليعني فلنتعلم، أي يعلم بعضنا البعض أو أتعلم منك و أعلّمك،و قد كانت تطلق على نوع من الشعر الذي يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية،وتطور مدلول كلمة "Didactique" ليعني فن التعليم، وهكذا فهي لا تختلف عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعليم و التي تهتم بالمتعلم، في حين تركز التعليمية على المعارف[2]. و يُعرّ **"سميث"** التعليمية على أنّها: "فرع من فروع التّربية، موضوعها خلاصة المكّونات و العلاقات بين الوضعيات التربوية، و موضوعاتها و وسائلها، و كّل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية".

أما ميلاري فيرى أنّها:" مجموعة طرق و أساليب وتقنيات التعليم".

أما بروسو فيرى أنّ الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للمتعلم قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصوراته المثالية، حيث يقرر أنّ التعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين[3].

من خلال هذه التعاريف يمكن أن نصوغ استنتاجا نضعه في النقاط التالية:

- التعليمية نظام من الأحكام المتعلقة بنظام التعليم متعلقة بعملية التّعليم و التعلّم، فهي علم من علوم التربية مبني على قواعد و نظريات مرتبطة بالمواد الدراسية من حيث محتواها وكيفية التخطيط لها اعتمادا على الحاجات و الأهداف و الوسائل المعدّة لها و أساليب تبليغها للمتعلمين و وسائل تقويمها و تعديلها[4].

---

[1]: محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقرية، مكلف بالدروس ، معهد الأدب و اللغة، جامعة بشار، ص :08،09.

[2]: المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية، دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، العدد الثاني، مارس سنة 1995، ص :63،64.

[3] التعليمية العامة و علم النفس، وحدة اللغة العربية، وزارة التربية، مديرية التكوين، الإرسال 1، سنة 1999، ص: 02،03.

[4]: وحدة التعليمات التعليمية، التعليمية التطبيقية، نادية تيجال و عبد الله فلي، موجهة لطلاب السنة الرابعة، شعبة اللغة والأدب العربي، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب و العلوم الإنسانية، بوزريعة، ص:06.

ويستخلص ممّا سبق أنّ التعليمية: علم حديث النشأة ينصبّ عمله على التخطيط للمادة الدراسية وتنظيمها وتعديلها، حيث تبحث عن العلاقات بين المعلّم و المتعلّم، و هكذا فالموضوع الأساسي للديداكتيك "Didactique" هو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلّم[1].

التعليم والتعلم:

إنّ التجربة الإنسانية تؤكد أنّ الإنسان منذ أن وجد في هذا الكون ما فتئ يسعى لتشكيل شبكة من العلاقات تربطه بوسطه الطبيعي والاجتماعي بواسطة نظام معقد من العلامات الدالة قاصدا من ذلك إلى إدراك حقيقة هذا الوسط، والإمساك بنسيج بنائه القارّ و المتغير، و قد لا يتحقق له ذلك إلا بالتفاعل معه عن طريق الفهم الجيد لحركة عناصره الفّعالة التي تكّون بنية نظامه.

إنّ الإنسان مهيأ عضويا و نفسيا للتفاعل الطبيعي و الاجتماعي الذي يقوم على آلية اكتساب المهارات الخبرات الجديدة المغيرة لسلوكه بكيفية متحولة دائمة، و هو الأمر الذي يجعله قابلا لتغيير علاقاته مع وسطه، و تطويرها و تحسينها باستمرار بناء على ما توفره تلك الخبرات والمهارات المكتسبة من إبانة وفهم وإدراك لحقيقة هذا الكون. ومن هنا فالإنسان مضطر للتعلم اضطراره للمعرفة وإدراك الأشياء على ما هي عليه، فلا يشوبها بنظرة قاصرة، لأن ذلك سيفقدها طابعها المميز، و يبعدها عن حقل الخبرة المتجددة الذي يشكّل مرتكزا جوهريا في إدراك الإنسان لحقيقة سلوكه من جهة، و سلوك الآخرين من جهة أخرى[2] .

مفهوم التعلم:

لغة: علم من صفات الله عز و جل العليم و العالم و العلاّم، قال عز و جل: ﴿هُوَ الخَلاَّقُ العَلِيم﴾، وقال: ﴿عَالِمُ الْغَيبَ وَ الشَّهَادَ﴾ وقال تعالى: ﴿عَلاَّ الغيُوُب﴾.

عَلَّم: روى الأزهري عن سعد بن زيد عن أبي عبد الرحمن المقري في قوله تعالى﴿وَإِنَّه لَذُو عِلْمٍ لِمَا عَلَّمْنَاه﴾.

علمت الشيء أعلمه علمه = عرفته.

وعلّمه العلم و ألْعَمه إياه فتعلّمه

يقال تعلّم في موضع اعْلَم و في حديث الدّجال = تعلّموا أن ربكم ليس بأعور: أي اعلموا

قال ابن السّكيت: تعلّمت أنّ فلانا خارج بمنزلة: علمِتُ. علم الأمر و تعلّمه = أتقنه.[3]

اصطلاحا:

---

[1]: مدخل إلى علم التدريس، محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، د ط، سنة 2000، ص: 14.

[2]: دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د/ت، د/ط، ص: 45.

[3]: لسان العرب، ابن منظور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، المجلد 12، ط1، سنة 2003، مادة(ع، ل، م) ص :484، 485.

إنّ التعلّم يعني إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس، والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة. وهو يرتبط بالعملية التعليمية التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهج و المعلم بما في ذلك كفاياته الأكاديمية و التدريسية[1].

كما يعرف التعلم بأنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات و الدوافع و تحقيق الأهداف.

و يقوم على التفاعل بين عناصر هي: الفرد المتعلم، موضوع التعلم، و وضعية التعلم،و لا يمكن أن يتم إلا بالتفاعل بين العناصر الثلاث السابق ذكرها[2].

تعريف **ودورث wood worth** :" التعلم هو النشاط الذي يمارسه الشخص و الذي يؤثر على سلوكه مستقبلا". و هذا يعني أن التعلم يقوم أساسا على إيجابيات الفرد و تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، و عن طريق هذا التفاعل يتوصل الإنسان إلى طرق جديدة.

أما جون رايان John Rayan فيرى أن التعلم:" هو عملية تستمر مدى الحياة سواء كان ذلك مقصودا أو غير مقصود وأن الهدف منه هو التأقلم مع البيئة وفهمها والسيطرة عليها".

أما ماكانديس Mecandess فيُعرّف:" التعلم هو اكتساب المهارات الجديدة و إدراك الأشياء والتعرف عليها عن طريق الممارسة بما في ذلك تجنب بعض أنماط السلوك التي يتضح للكائن الحي عدم فعاليتها أو ضررها"[3].

مفهوم التعليم:

للتعليم دور مهم في تطور حركة المجتمع من خلال تنمية العامل البشري الذي يعتبر أساس كل تطور و تنمية، و تعتبر الأسرة المدرسة الأولى للطفل، و ينعكس تأثير التنشئة الوالدية على العملية التعليمية في مختلف المراحل العمرية، و ترتبط بها قضيتي التفوق و التأخر المدرسي[4].

بوصف التعليم نشاطا اجتماعيا و إنسانيا، تتباين فيه الآراء، مما أفرز تعريفات عدة منها:

- التعليم هو النشاط الذي يسهم به كل من المعلم و المتعلم بحيث يقع تعليم المعارف من قبل المعلم و استيعابها وتعلمها من قبل المتعلم.

يتم ذلك بصيغة آنية متوازية، إلا أنّ نشاط المعلم لا يقتصر فقط على إيصال المعارف والمعلومات، بل يتعداه إلى تنظيم العمل المستقل للمتعلمين وتوجيهه والإشراف والتقويم، وتدريب القدرات العقلية والأخلاقية والجمالية الحسية. في حين تذهب الدكتورة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي إلى القول:" التعليم هو توّجه كل موقف تدريبي نحو المتعلم، فالتدريس

---

[1]: مدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، سنة 2003، ص: 29،30.

[2]:دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة و النشر، الجزائر، ط4، سنة 2009، ص: 55.

[3]: نظريات التعلم و التعليم، رمضان القدافي، الدار العربية للكتاب، ليبيا تونس، ط2، سنة 1981، ص: 12،13.

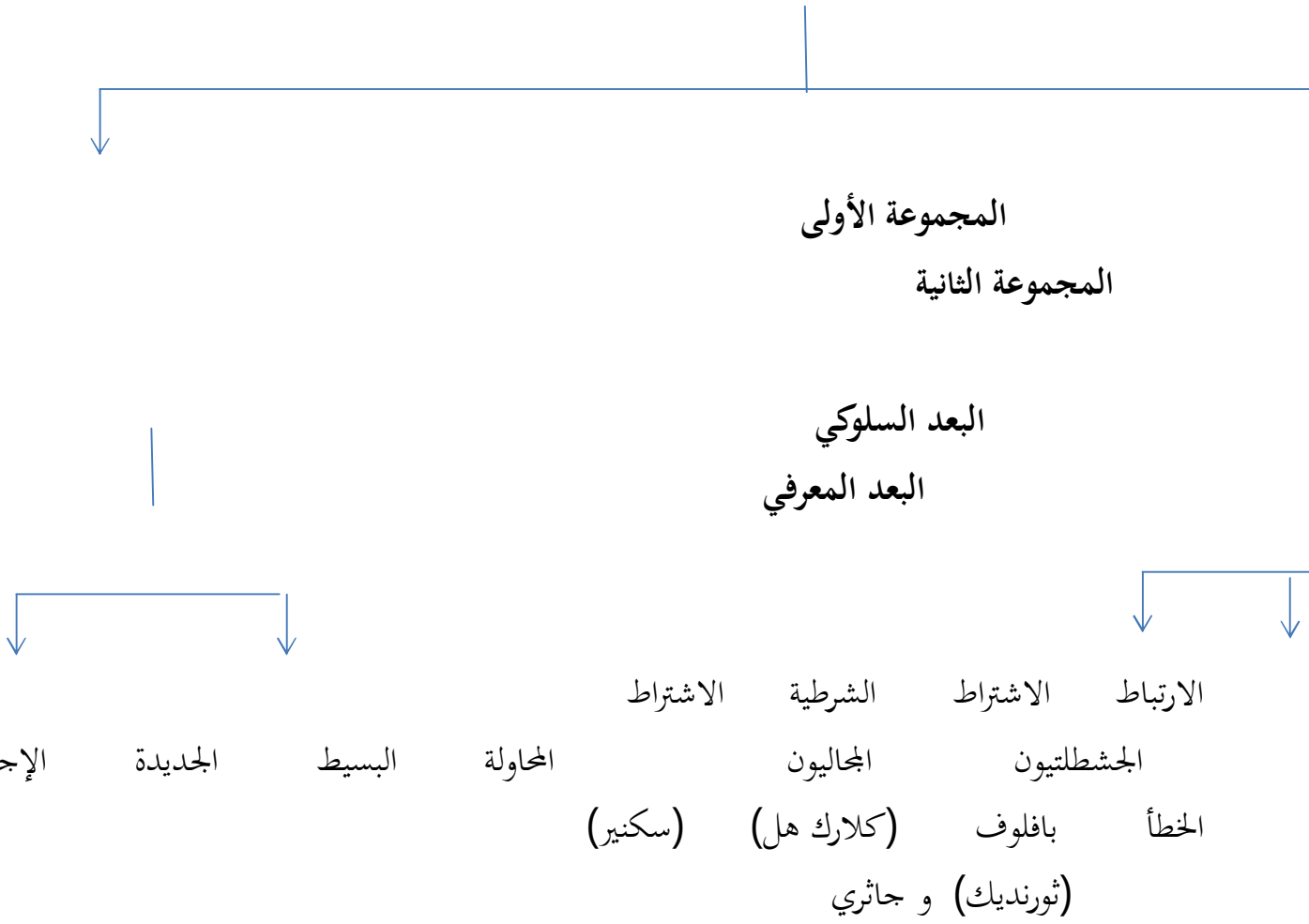
[4]: مجلة علوم إنسانية، خلف الله أحمد محمد عربي، مجلة دورية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية، العدد 44، سنة 2010، ص: 03 .

مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها،وقواعدها، ومبادئها ومهاراتها الأدائية، ووسائل إيصالها ومسؤولياتها التي تستهدف التعليم والتعلم"[1].

فعملية التعليم تقودنا دائما إلى تحقيق أهداف بمثابة الإطار العام الذي تنتهي إليه كل العمليات التعليمية، والنتيجة هي واحدة وهي تنمية مجموع الخبرات المتوفرة لدى الشخص وتوسع مداركه وزيادة قابليته للتصرف في الظروف المشابهة للموقف التعليمي.

[1] المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص 30، 31.

المطلب الثاني: نظريات التعلم



إن الاختلاف بين تعريفات التعلم حفز العلماء على إيجاد نظرية للتعلم، بل إلى نظريات مختلفة، كل واحدة منها حسب الاتجاه الذي تبناه كل عالم وهذا يفسر وجود النظرية السلوكية و النظرية المعرفية.

النظرية السلوكية: تعتبر النظرية السلوكية وليدة علم وظائف الأعضاء في بداية نشأتها، و قد ارتبطت ارتباطا وثيقا باسم العالم إيفان بافلوف Pawlov الذي عاش ما بين (1849-1936) فهي نظرية تقوم على أساس أن الكائن الحي يمكن تنظيمه وتوجيهه والتنبؤ بإمكانية حدوثه بناء على قواعد و قوانين،فهي تنظّر للسلوك على أنها وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات ذرية بسيطة، هذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، فطرفة العين مثيرها نفحة هواء، و سحب الذراع مثيره وخز إبرة، و سيل اللعاب شم الطعام و تذوقه، و هذه كلها استجابات أو ردود أفعال لمثيرات محددة، و العلاقة التي تربط الاستجابات و المثيرات علاقة موروثة في الجهاز العصبي و هي سابقة على كل خبرة و تعلم و اكتساب.

فالسلوكية تجمع فريقا من علماء النفس يسرون سلوك الكائن الحي من وجهة نظر معينة، و يعّرف واطسون السلوكية:" بأنها العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك و التكيف البشري وذلك بطرائق تجريبية يقصد سوك الإنسان وفق مكتشفات العلم"[1].

كما تجدر الإشارة إلى أن النظرية السلوكية تستند إلى عدة اتجاهات في دراستها و التي نذكر منها:

1) الاشتراط البسيط أو الإثارة الشرطية لـ بافلوفPawlov: نظرية ترتكز على دراسة المثير و ما يؤثر فيه من تغيرات و ظروف بيئية تتحكم في قوته و ضعفه.

2) الاشتراط الإجرائي لـ سكينر Skinner: ترتكز على دراسة أنواع الاستجابات بصفة خاصة و درجتها و العوامل المؤثرة فيها[2].

3) نظرية التعزيز لـ دولار وميلر Dollar w Miller: هي نظرية جديرة بالدراسة لاستطاعتها الجمع ما بين المبادئ التقليدية التي وضع مبادئها فرويد Freud وبين مبادئ السلوكيين التي ترفض التعامل مع الدوافع الغير منظورة.

4) نظرية الارتباط والمحاولة والخطأتعتبر من أهم النّظريات أو الاتجاهات في النّظرية السّلوكية جاء بها العالم ثورندايك (E.L.Thorndike)تشير هذه النّظرية إلى أنّ التعلّم عبارة عن عملية ارتباط بين مثير واستجابة، وأنّه يتّم حدوث الارتباط، وإقامة العلاقة عن طريق التّفاعلات العصبية ، ويقوم الارتباط على قوانين رئيسية ثلاث: قانون الاستعداد، قانون التدريب، قانون الأثر، إضافة إلى قوانين أخرى ثانوية[3].

---

[1] نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، محمد مصطفى زيدان، دار الشروق ، جدة ، د.ط،سنة 1983، ص 93.

[2] نظريات التعليم والتّعلم، رمضان القدافي، ص 128.

[3] المرجع نفسه، ص 128.

إذا عدنا إلى النّظرية السّلوكية فهي تنظر إلى التعلّم على أنّه ظاهرة نفسية أو سلوكية تتمثل في تغيير الكائن لسلوكه كاستجابة لمنبهات معينة داخلية أو خارجية ، والسلوك هو حصيلة لتفاعل الفرد مع البيئة وما فيها من مثيرات طبيعية وثقافية واجتماعية فضلا عن الضغوط المختلفة الّتي تقع على الفرد من البالغين المحيطين به ومن جّو الموقف العام.

وتجدر الإشارة إلى أنّ السّلوكيين عمدوا إلى التفرقة بين التعلّم والأداء على أساس أنّ التعلّم هو عملية داخلية تتعلّق بقدرة الكائن الحي على القيام بسلوك معين ، بينما الأداء هو سلوك ظاهري يمكن إخضاعه من قبل الباحث للتجارب وعمليات الملاحظة و القياس ، و من هنايتبين لنا إصرار السلوكيين على تعريف التعليم بأنّه تغير في السلوك الظاهري فقط ، و هو تعريف يتماشى مع النظرية السلوكية و قوانينها.

ب-**النظرية المعرفية:** هي نظرية ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين و جاءت كاحتجاج على النّظرية السّلوكية ، وركّزت بشكل أكبر على سيكولوجية التّفكير ومشاكل المعرفة، كما أنّها نادت بضرورة " عرض الموضوع أو المشكلة بطريقة مناسبة تتيح للفرد بناء ً ا إدراكيا يؤدى إلى الاستبصار أي فهم العلاقات الأساسية الّتي تتضمنها المشكلة"[1]

ومن أبرز النظريات التي تندرج تحتها نجد نظرية الجشطلت إضافة إلى نظرية المجالين :

1) **النظرية الجشطلتية:** وتهتم هذه النظرية بصورة خاصة بطريقة إدراك الأشياء عن طريق البصر وكيف أنّ هذا الإدراك البصري يتعامل مع الأشياء في إطارها الكلي دون التفاصيل[2].

جاءت هذه النّظرية كاتجاه مضاد لاتجاه السّلوكيين ، واتّجاه الشّرطيين الّذين كان يمثّلهم كّل من ثورندايك ، **وبافلوف،** أّما النّظرية الجشطلتية فكان لها عدّة علماء منهم **ماكسفرنهمر "Max Wertheimer"**(1880-1943)،و**ولفجانجكوهلر KOHLERW**،و **كيرت كوفكا K.Koffka** (1886-1941)، فهم لا يقبلون الاتجاه التّحليلي العنصري الذي تقوم به النّظريات السّلوكية الشّرطية ، رافضين مبدأ إمكانية تحليل السّلوك إلى وحدات الاستجابات الأّولية الّتي ترتبط بمثيرات محّددة في العالم الخارجي.

فالسّلوك عندهم يتّصف بالكلّية ، بمعنى أنّ السّلوك وحدة معيّنة ، نتيجة لوجود الكائن الحي في موقف معيّن ،وهذا الموقف يتميّز ببعض العوامل الّتي تؤثر على الكائن الحّي فتجعله يستجيب له بطريقة معيّنة ، حتّى يحّقق تكيّفه وتوافقه مع هذا الموقف.فالسّلوك الّذي يعنيهم هنا هو السّلوك الكلّي من حيث أنّه مجموعة أحداث تصدر عن ذات معنية تهدف إلى غرض خاص وتحدث داخل بيئة محّددة[3].

---

[1] سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية ، مصر ،دط، سنة 1978، ص 244.

[2] نظريات التعليم والتّعلم، رمضان القدافي، ص 154.

[3] علم النفس التربوي، زينب عبد الكريم،دار أسامة للنشر والتّوزيع، عمان-الأردن، د ط، سنة 2009 ،ص 127.

2) **النّظرية المجاليّة:** هي نظرية تعتبر السّلوك وحدة كلّية وظيفية غير قابلة للتحليل، وسلوك الفرد في موقف ما يخضع لقواعد تنظيم المجال الّذي يوجد فيه الفرد،فالِكلّ سابق على الأجزاء ، وهو أكبر من أجزائه ، ويكتسب الجزء وظيفته من الكّل الّذي يوجد فيه[1].

وإذا عدنا إلى النّظرية المعرفية بصفة عامة فهي خلصت إلى عدّة نقاط من خلال دراستها المتواصلة نذكر من هذه النّقاط ما يلي:

-التّعليمعندها لا يكون شاملا إلاّ بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره، وبنائه المعرفي والعمليات العقلية الّتي يوظّفها، وليس بما يقوم به من سلوك ظاهر، حيث تولي اهتماما للمثيرات الخارجية.

- سلوك الإنسان يمليه العقل الّذي يملك التوّجه العام للإنسان على اعتبار أنّ الكلام الإنساني نشاط حركي واعي.

-يحتل المتعلّم مركزها التعليمي ، كما يساهم في تخطيط الأهداف العلمية التّعليمية، فيشارك المعلّم في نشاطه عن طريق شرحه لبعض أجزاء الدّرس ، ويقوم ليلحوث النّظرية ،كما أنّه فرد يسعى إلى اكتساب معرفة عن طريق ما تقوم به ذاكرته من تلق للمعلومات وتنسيقها وتنظيمها وترميزها واسترجاعها على شكل أنماط ذات معنى وفائدة[2].

وفي الأخير يمكننا القول أنّ نظريات التعلّم هي وصفية بطبعها ،وتقوم بشرح ميكانيكية التعلّم بصفة عامة مثل : كيفية حدوث التعلّم ودوافعه والعوامل المساعدة عليه أو المعيقة له وغير ذلك من أمور وصفية ، وبطريقة أخرى يمكن القول بأنّ الباحثين في نظريات التعلّم يتلخّص مجال دراستهم في البحث عن كيفية اكتساب الشّخص لمجموعة من المعارف أو إظهار الاستجابة لمثيراتمعيّنة، وكيفية تغيير الاستجابة عن طريق التّدريب والممارسة.

المطلب الثالث: مناهج تعليم اللغات:

إن مناهج تعليم اللغات متعددة، فلكل منها طريقتها الخاصة في التبليغ، و هذا بسبب المنطلقات الكبرى التي تحددها كل السياسات اللغوية المعتمدة في البلاد، بل أضحت تلك السياسات مرتبطة بأمور لها علاقة تكامل مع النظام السياسي والاجتماعي والاقتصادي، و هذا شيئ طبيعي، و يعني هذا أن مسألة تعليم اللغات كذلك تخضع لنفس الشروط مع المعطيات التي تفرزها هذه السياسة و اعتبارا لذلك فإن تحسين الأداء التربوي يرتبط أشد الارتباط بحسن المنهج المعتمد في تدريس اللغة، سواء اللغة الوطنية أو اللغة الأجنبية، و من هنا تسعى الأمم حاليا و تتسارع لتدعيم لغاتها بأحسن الطرائق العلمية العصرية التي أثبت فعاليتها في المستوى التطبيقي[3].

---

[1] نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية، محمد مصطفى زيدان، ص 05.

[2] دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 26.

[3] المرجع السابق، ص 29.

1. المنهج التقليدي:

إنه منهج عتيق يعُتمد فيه على المعلم باعتباره أساس عملية التعلم، والمتعلم وعاء تصبّ فيه المعلومات لا غير، حيث ترتكز هذه الطريقة على أن المالك الوحيد للمعرفة هو المدرس، في حين أن المتعلم وعاء فارغ يحتاج إلى ملئه بالمعلومات، و يمكن تحديد ركائز هذا المنهج في الخطوات التالية:

1) المعلم مالك المعرفة - المتعلم مستقبل

2) المعلم مرسل على الدوام - المتعلم مستقبل على الدوام

3) مهذب ومرشد - وعاء شرير ينبغي ملؤه وردعه.

4) علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.

5) لا يسمح للمتعلم أن يعبر عن رغبته و ميوله.

6) لا يسمح للمتعلم مناقشة المعلم في طريقة التعليم أو عنصر منها و عليه أن يكون إيجابيا لاستيعاب الدرس[1].

و أمام هذه الوضعية التي سار عليها هذا المنهج منذ قرون، ظهرت مناهج وطرائق تنتقد استبدادية المعلم للمتعلم، و تعطي الحق للمتعلم من التواصل الفعال باعتباره يملك آليات التفكير الغريزية، وترى هذه الطريقة أن على المتعلم أن يكون إيجابيا و فعالا، فهو يملك المؤهلات الذاتية للتطور إذا أعطيت له الحرية. و هكذا نال هذا المنهج ردود فعل كثيرة تستنكر الخطة التي يتبعها في تلقين الدروس، و من ذلك ظهرت مناهج أكثر تطورا و تماشيا مع المتغيرات الجديدة التي تجعل المتعلم له و عيه وأفكاره التي يجب أن تحترم.

2. المنهج البنيوي: هو منهج سببه التطور الثقافي في النصف الثاني من القرن 20، و واضع أسس هذا المنهج هو **فرديناند دي سوسير Firdinand De Soussure**. إن البنيوية مذهب علمي يستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية بتحليلها وإعادة تركيبها، حيث يستهدف بالبحث مختلف المجموعات الاجتماعية من عادات و تقاليد باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الداخلية، و قد جاء كرد فعل على المناهج اللغوية وبخاصة طريقة تعليم النحو والترجمة التي كان همها مقارنة اللغة الهندية باللغات الأوربية ثم بين اللغات على اختلاف أنواعها و دراسة تاريخ هذه اللغات.

لقد انبثقت عن البنيوية آراء و اتجاهات ما بعد سوسير أخذت صفة المدارس و هي:

---

[1] المرجع نفسه، ص 30.

- المدرسة السوسيرية: التي انقسمت إلى:

- حلقة موسكو.
- حلقة قازان.

- **مدرسة براغ:** التي وقع اهتمامها بالفونولوجيا، و نظرت إلى اللغة على أساس أنها فونيمات، و أن التفكير في اللغة يرتبط بالعودة إلى المادة الصوتية كما أنّ الوحدات الخطية فرع لا غير، و تشتغل بالأساس كدوال على مدلولات تمثلها الفونيمات[1].

- **مدرسة كوبنهاغن:** وهي مدرسة شكلية ترى أنّ اللغة شكل و ليس مادة وتتواجد اللغة و الكتابة دون أولية إحداهما عن الأخرى،و أنّ إمكانية اللغة والكتابة كتعبيرين متلازمين لنفس اللغة الواحدة.

- **المدرسة الوظيفية:** التي اهتمت بعلم الأصوات الوظيفي، وهي مدرسة أندري مارتيني المشهورة الآن في فرنسا.

- **المدرسة التوزيعية:** التي اهتمت بتوزيع الكلمات في السياق اللغوي وتصف اللغة ناظرة إليها على أساس أنها مجرد عادة اجتماعية سلوكية تتعلم عن طريق الخطأ و الصواب.

و الذي يهمنا من هذا المنهج هو الصيغة العلمية التي اتصف بها، و خاصة فيما يتعلق بالتمارين البنيوية[2].

3. المنهج الإتصالي: الاتصال يعني التواصل و الإبلاغ و الإطلاع و الإخبار، و الكلمة الفرنسية Communication تشير إلى إقامة علاقة مع شخص ما أو شيء ما، و إلى فعل التوصيل و التبليغ.

و هي عملية يتفاعل بها المرسلون و المستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة، و التواصل اللساني ينحصر في عملية التواصل التي تجري بين البشر بواسطة الفعل الكلامي و يعرف Chlooly التواصل بأنّه:"... هو الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية و تتطور، إنّه يتضمن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال و تعزيزها في الزمان. ويتضمن أيضا الإشارات و تعابير الوجه و هيئات الجسم، والحركات والكلمات والكتابات".

و هكذا ليست عملية التواصل بين طرفي الإشارة اللغوية تكمن في الإبلاغ فحسب، وإنما نجد في هذه الإشارات اللغوية التي يقصد المتكلم أشياء أخرى يمكن عدها من مشمولات وظيفة الإبلاغ، و أبسط تعريف للاتصال يكمن في:" نقل المعلومة من مرسل إلى مستقبل بكيفية تشكل في حد ذاتها حدثا، و تجعل الإعلام منتوجا لهذا الحدث"[1].

---

[1] المرجع السابق، ص 32.

[2] دروس في اللسانيات التطبيقية صالح بلعيد، ص 33.

ومن خلال كل هذا يعني الاتصال شكل من أشكال العلاقات الاجتماعية التي تتوفر فيها مساهمة واعية للأفراد و الجماعات.

ففي الحقيقية لا يوجد منهج قائم بذاته يسمى منهج الاتصال، و إنما هناك نظرية الاتصال أو الظاهرة الاتصالية و التي هي قديمة، لكن الاهتمام بها بدأ حديثا، و أصبح لها حدودها و أدواتها.

لقد ظهرت هذه النظرية – نظرية الاتصال - على يد الرياضيين كلود شانون و ارين ويفر سنة 1949 في كتاب لهما شرحا هذه النظرية، و هكذا كان لنظرية التواصل تأثير كبير في العلوم الإنسانية.

من خلال هذا نرى أن العملية الاتصالية في البعد العام تعني تبادر المعلومات والأفكار بين الأفراد في إطار حوار هادف، و أدواته هي الأنظمة المتعددة والصور المتنوعة، وتتكون العملية من:

- ✓ **مرسل:** و هو الباث للرسالة، يكون فردا أو جماعة أو حيوانا أو آلة و هو مصدر المعرفة
- ✓ **مرسل إليه:** الذي يستهدف من عملية النقل الاتصالية تفكيك الرسالة الكلامية.
- ✓ **رسالة:** موضوع النقل الاتصالي، و بها نبث مشاعرنا الانفعالية، و يجب أن تكون ملائمة للمرجع و المخاطب و الموقف الاتصالي.
- ✓ **القناة:** الوسيلة المعتمدة في النقل.
- ✓ **المرجع:** يتكون من السياق/ الموقف الاتصالي.

المطلب الرابع: طرائق تعليم اللغات:

مفهوم الطريقة:

لغة: السير وطريقة الرجل مذهبه، و الطريقة الحال، يقال: هو على طريقة حسنة وطريقة سيئة[2].

---

[1] المرجع السابق، ص42 .

[2] لسان العرب، ابن منظور، تحقيق عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 2، سنة 2003، ص 265.

وقال تعالى: ﴿ وَإِنْ لَّوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ﴾[1].

والجمع طرائق، يقول تعالى: ﴿وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَلِكَ، كُنَّا طَرَائِقَ قِدَداً﴾[2].

اصطلاحا: تعرف الطريقة في مجال التعليميات بالكيفية Le maniér التي يختارها المدرس لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية، و تتمثل مجموعة الإجراءات و الممارسات والأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل السم لتدريس درس معين بهدف توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلمين[3].

طريقة التدريس:

تعددت تعريفات العلماء و المربين لطريقة التدريس سواء في الأدبيات التربوية أو الأجنبية، و من تلك التعريفات أنّها:

- " أسلوب الإحساس و التفكير و العمل، و الشعور و الوجدان... إنها ليست قاعدة ضيقة جافة بل تتميز بقدر من المرونة، و يمكن أن نقول أنّها تعميم يتجسد في شكل فعل"[4]

- " النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر"[5].

و ترى سهيلة محسن كاظم الفتلاوي في كتابها " المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل" بأن طريقة التدريس هي عبارة عن إجراءات تفاعلية التي تستند إلى العديد من استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم لتوجيه نشاطات و فعاليات المتعلمين والإشراف عليها من أجل إحداث التعلم في الجوانب المختلفة (المعرفة، الاتجاهات...) على أن تلائم الموقف التعليمي التعلّمي وتنسجم مع خصائص المتعلمين المتوجه إليهم، و نمط المحتوى التعليمي المعينة به، بما يكفل التفاعل الديناميكي الفاعل بين الأركان المختلفة لتدريس من معلم و متعلم و محتوى تعليمي و بيئة التعلم[6].

و تختلف طرائق التدريس باختلاف الهدف، فقد تكون فردية ذاتية تعتمد على المتعلم أو تقليدية تعتمد على المعلم، و لكن مهما اختلفت هذه الطرائق وتنوعت فإنّنا نستطيع تقسيمها إلى:

---

[1] سورة البلد، الآية 08، رواية ورش، ص 494.

[2] سورة الجن، الآية 11، رواية ورش، ص 572.

[3] التعليم و تكنولوجيات التعليم، جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، د ط، سنة 1979، ص 17.

[4] النظرية في التدريس ترجمتها علميا، أفنان نظير دروزة، دار الشروق، عمان، ط1، سنة 2000، ص 176.

[5] تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، د ط، سنة 1988.

[6] المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، الدكتورة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط.1، سنة 2006، ص 374.

❖ **الطريقة الإلقائية:** و هي الطريقة التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يلقي الحقائق أو يسردها، و تمتاز الطريقة الإلقائية بأنها تناسب الأطفال الصغار جدّا الذين لا يمكنهم الكتابة أو الإطلاع، وهي تناسبهم في موضوعات مثل: سرد القصص، أو وصف بعض المشاهد، أو شرح بعض الحوادث، و لكن يتوقف نجاح هذه الطريقة معهم على طريقة المدرس و المادة التي يختارها للإلقاء[1]، و يمتاز الإلقاء الجيد بتأثير المعلم نفسه من حيث حركاته و صوته و هذا يستدعي انتباه الصغار والكبار على السواء، و هذه الطريقة تساعد المعلم أن يتناول المادة بما يتراءى له فلا يتقيد بحرفية كتاب ما، فيمكن أن يطيل أو يختصر أو يضيف، ثم هي تمكنه من أن يتناول أجزاء كثيرة و لذلك يلجأ إليها الكثير من المبتدئين في التدريس، و لكن استخدامها وحدها يدعو إلى الملل فيجدر بالمعلم أن يمزجها بغيرها حتى يتخلل الإلقاء شيء من الحوار، و من أهم طرق الإلقاء:

- **التحاضر Lecture:** إذ أن المقصود به هو مجرد العرض الشفوي دون مناقشة أو إشراك المستمعين مع المدرس إلا في الاستماع و الفهم و تدوين المذكرات دون أن يسمح بالسؤال أثناء الإلقاء، هذه الطريقة تناسب الكبار و لا تناسب التعليم الابتدائي و هي تصلح في بعض المواد فقط دون الأخرى[2].

- **الشرح:** و المقصود به توضيح و تفسير ما غمض على التلاميذ فهمه وتتوقف جودته على اللغة والألفاظ والتغيرات من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول أو من الكل إلى الجزء أو العكس ...

- **الوصف:** و هو من وسائل الشرح والإيضاح اللفظي في حالة تعذر وجود وسيلة تعلمية ويتم ذلك في مختلف المواد، على أن تكون المادة واضحة في ذهن المعلم نفسه مع سهولة اللغة.

- **القصص:** يساعد القصص في التدريس على جذب انتباه المتعلمين وتشويقهم،وعلى نقل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة وممتعة، كما يسهم في تربية الأطفال خلقيا يؤدي إلى الحيوية والنشاط[3].

❖ **الطريقة القياسية:** من المسلّم به أن المتعلم يجب أن يدرس قوانين و حقائق عامة كأن تعطى له قاعدة مضطردة أو حقيقة عامة يقيس عليها بأمثلة تؤيد هذه الحقيقة أو القاعدة المضطردة، وهذه الطريقة إن امتازت بشيء فإنها تمتاز بسهولتها أي أنها لا تحتاج إلى مجهود عقلي عظيم،واستخدامها في مرحلة التعليم الابتدائي غير مناسب لقصور تفكير الأطفال في هذه الناحية القياسية، والواجب على المدرس أن يشُرك المتعلم إشراكا فعليا في الدرس، وقد تبدو هذه الطريقة

---

[1] طرق تدريس اللغة العربية، عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة غريب، القاهرة، د .ط، د .ت، ص 27.

[2] التربية و طرق التدريس، صالح عبد العزيز، ج1، دار المعارف، مصر، ط. 4.، د .ت ، ص 245.

[3] طرق تدريس اللغة العربية، عبد المنعم سيد عبد العال، ص 28.

لأول وهلة أنها أفضل من الطريقة الاستنباطية التي تتلخص في تزويد الأطفال بالمعلومات ثم تتركهم ليستنتجوا القوانين بأنفسهم، و قد ثبت بالتجربة أن الطريقة التي يسلكها التلميذ للوصول إلى القانون بنفسه يكون لها أثر هام في إدراكه[1].

❖ **الطريقة الاستقرائية:** تمتاز هذه الطريقة بعرض الأمثلة أو النماذج على التلاميذ لتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة[2]، تجعل هذه الطريقة المتعلم يستقرأ الحقيقة، و هي طريقة تبدأ بالجزيئات لتصل إلى القواعد العامة، تستعمل كثيرا هذه الطريقة في المرحلة الأساسية، حيث ينطلق المتعلم من التفكير في الجزيئات للوصول إلى العام، وعن طريق ذلك يتعود المتعلم على التفكير السليم المنطقي والاعتماد على النفس في الكشف عن الحلول وكذلك حب البحث[3].

❖ **الطريقة الجمعية:** و هي طريقة تجمع بين الطريقتين الاستقرائية و القياسية ففي تدريس القواعد مثلا نبدأ بأمثلة يجئ بها المتعلمين أو يعرضها المعلم شريطة أن تكون في مستوى عقولهم وتجاربهم ،ثم نوجه أنظارهم إليها و إلى ما فيها

من مميزات و تندرج حتى يصل المعلمين بأنفسهم و يمحونه المعلم و إرشاده إلى قاعدة كلية ثم نعود بهذه القاعدة فتطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى أما البدء بالقاعدة فليس فيه فائدة عقلية كبيرة[4].

❖ **الطريقة الحوارية:** تقوم هذه الطريقة على الحوار، فالمعلم لا يتكلم وحده، بل يكون هناك تفاعل متبادل بين المعلم و المتعلم، عن طريق المناقشة و الحوار لموضوع ما، فيسأل المعلم المتعلمين و يسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية، و بما أن هذه الطريقة تعتمد على الأسئلة فيشترط لنجاحها أن تكون واضحة بسيطو و محاسنها:

1-تفسح المجال أمام المعلم لتنمية انتباه المتعلم و تفكيره المستقبل .

2-يشمل استخدامها جميع المواد و مختلف المستويات .

3-تعتمد الأسئلة و الأجوبة و تجعل المتعلم يشعر بأنه ساهم في سير الدرس .

4-تنبت المعلومات في ذهن المتعلم، وتجعله حاضر البديهية شديد الإنتباه [5]

---

[1] التربية و طرق التدريس، صالح عبد العزيز، ص 247.

[2] طرق تدريس اللغة العربية، عبد المنعم سيد عبد العال، ص 27.

[3] دروس في اللسانيات التطبيقية صالح بلعيد، ص 62.

[4] طرق تدريس اللغة العربية، عبد المنعم سيد عبد العال، ص 29.

[5] دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، ص 62 .

الطريقة التلقينية : تشبه هذه الطريقة، الطريقة الأولى و هي (الطريقة الإلقائية) و يقصد بها تلك التي يتم الاعتماد الكلي فيها على المعلم،حيث يكون المتعلم سلبيا لأن المعلم يعرف كل شيء والمتعلم يحفظ ويستذكر ويستظهر، إلا أن هذه الطريقة تعمل تارة على أن تحل المشكلات الصعبة، حيث يتدخل المعلم بتلك الحلول التي يقف المتعلم عندها عاجزا، و من ها يرى بعض الخبراء أن هذا التعلم هو الذي يحصل فيه المتعلم على هدف تعليمي بمساعدة محددة من المتعلم أو بدون مساعدة و يتم فيها إعطاء المبادئ و حلول المشكلات من قبل المعلم.

و لهذه الطريقة مزايا قليلة كونها تجعل المتعلم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلب منه التدخل لحلها بنفسه، و من هنا لقيت كثيرا من النقد إلا أنها ما زالت تستعمل في مدارسنا و بشكل مكثف[1].

هذه مجمل طرق التدريس، يتبعها المدرس و خاصة الناشئ في التدريس، و هو ليس مطالبا باتباع طريقة خاصة، و لكن عليه أن يتبع الطريقة التي تلائم الظروف المحيطة به.

[1] المرجع نفسه، ص 61.

المبحث الثاني: نظام اللغة العربية والفرنسية والتّداخل بينهما

المطلب الأول: مفهوم التداخل و أنواعه:

اللغات في احتكاك دائم وزاد من شدة هذا الاحتكاك ما صار يشهده العالم اليوم من انفتاح معلوماتي وخلال هذا الاحتكاك لابد أن تتأثر لغة لأخرى وتؤثر فيها، وهذا ما اصطلح على تسميته التداخل اللغوي.

I. تعريف التداخل:

بداية لابد من تحديد معنى المصطلح في اللغة، فقد ورد تعريفه في كتاب التعريفات لعلي الجرجاني قائلا: "التداخل عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم و مقدار"[1].

"نقل متداخل compositif veronsfer تغيّر دلالي يطرأ على الكلمة لتأثرها بكلمة أخرى تشبهها في المعنى أو الصيغة أوكليهما، من ذلك أنّ كلمة axendent اكتسب معنى السلف بتأثير من كلمة dexendent التي تشبهها في الصيغة"[2].

أما معناه الاصطلاحي فهو: تدخل في اتجاه واحد، كأن تتداخل لغة 1 في لغة 2 فقط أو تتدخل لغة 2 في لغة 1 فقط (اتجاه واحد)، وليس ثنائي المسار.

و هذا يحصل في المناطق التي تشتهر عادة بالثنائية اللغوية لا بالازدواجية لأن هذه الأخيرة تستدعي التحكم في لغتين على نفس الوتيرة، ويكون هذا التداخل من لغة المنشأ فقط، أومن اللغة الثانية اتجاه لغة المنشأ[3].

ومعنى هذا أن التداخل أن يستخدم المتكلم بلغته الأصلية ملامح صوتية وتركيبية ومعجمية وصرفية خاصة بلغة أجنبية أخرى.

II. أنواع التداخلات: ومن أهمها:

- **التداخلات الصوتية:**

قام فانرايش بعمل ميداني، حيث قابل فيه لهجة ألمانية مستعملة في قرية توزيس Thusis ونوع للرومانش Romanche المستعملة في قرية فيلديش Feldis، وضع جدولا فوجد أن هناك خلطكبيرا بين بعض الكلمات بسبب عدم التفريق بين المصوتات القصيرة و المصوتات الطويلة، فالفرنسيون مثلا لا يفرقون بين /: i / الطويلة و / i / القصيرة في الإنجليزية حين ننطق Chip - Cheep و Chit - cheet[4]

---

[1] :كتاب التعريفات، علي الجرجاني، تحقيق نصر الدين التونسي، شركة القدس للتصدر، القاهرة، ط1، سنة 2007، ص 95.

[2]: قاموس الكلمات الانجليزية (انجليزي/ عربي)، دار الملايين، ط1، سنة 1980، مادة "نقل".

[3]: دروس في اللسانيات التطبيقية صالح بلعيد،دار هومة، الجزائر، ط4، سنة 2009، ص 128.

[4]: علم الاجتماع اللغوي، لويس جون كالفي، تحقيق محمد يحياتن، دار القصبة للنشر و التوزيع، الجزائر، د/ط، سنة 2006، ص34.

❖ **التداخلات التركيبية:**

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

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

Vienne la piaggia ⟵ المطر وصل.

Suana il télefinio ⟵ الهاتف يرن.

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

❖ **التداخلات الإفرادية :**

أبسط هذه التداخلات: الأصدقاء المزيفين les faux amies مثل كلمة gagner في الفرنسية معناها ربح لكن فرنسية إفريقيا تستخدمها بمعنى " امتلك " أيضا مثل:

Ma femme a gagné petit ⟵ الزوجة قد ولدت صبيا.

ويعتبر فانرايش التداخل ظاهرة فردية، وحين يبلغ التداخل الإفرادي أوج منطقة فإنه ينتج الاقتراض، فبدل أن نبحث في لغتنا عن مقابل صعب العثور عليه في لغة أخرى، نستخدم مباشرة هذه الكلمة بتكييفها مع نطقها، فالاقتراض ظاهرة جماعية بينما التداخل عكسه ظاهرة فردية[1]

المطلب الثاني: نظام اللغة العربية:

اللغة مجموعة من القواعد والأنظمة تصف مجموعة لا حدّ لها من الجمل، كل جملة منها لها معنى يقترن بسلسلة من الأصوات، فاللغة نظام بالغ الدقة والتعقيد يتألف من عدد من الأنظمة الفرعية التي تنظم وحدات اللغة المختلفة وكل نظام من هذه الأنظمة له وحدات خاصة وهي :

I) المستوى الصوتي :

وهو المستوى الذي يهتم بدراسة أصوات اللغة من جوانب مختلفة، فإن كان يدرسها من دون النظر إلى وظائفها، بل يحلل الأصوات الكلامية، و يصنفها مهتما بكيفية إيصالها واستقبالها، فإن علماء اللغة يطلقون عليه اسم علم الأصوات العام Phonetics، وإن كان يدرس الأصوات اللغوية من حيث وظيفتها، فإنهم يطلقون عليه اسم علم الأصوات الوظيفي Phonology، وإن كان يهتم بدراسة التغيرات التاريخية في الأصوات، فإنهم يطلقون عليه اسم علم الأصوات التاريخي Historical Phonetics.[2]

---

[1]: علم الاجتماع اللغوي، لويس جون كالفي، ص35.

[2] :أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، سنة 1983، ص37-36.

ومهما يكن فإن الأصوات التي تحدثها هي مجرد أصوات تتكون نتيجة اندفاع الهواء من الرئتين بمساعدة العضلات البطنية ومروره بين الوترين الصوتيين في الحنجرة الذين يتخذان مع اللسان واللهاة والشفتين أوضاعا معينة حين نطلق الأصوات.

وهذه الأصوات التي تحدثها لا تكون دون قصد، وإن كانت بلا قصد فليس لها معنى، فإن قلت "ب ، ب ، أ" فإن هذه الأصوات التي لا تحمل معنى في النظام اللغوي العربي، أما إن رتبتها حسب لغة معينة فصارت " باب" فإنها

تعني شيئا معروفا في العربية، و قد تعني شيئا آخر في لغة أخرى، فيمكننا بناء مالا يحصى من الكلمات من العدد المحدود من الأصوات.

والمستوى الصوتي مجموعة من الحروف اصطلح على تسميتها في علم اللغة الأصوات، فالكلمة تتكون من مجموعة من الوحدات الصوتية المؤلفة بطريقة معينة في اللغة، وقد أطلق على الصوت الكلامي الفونيم Phoneme ويسمى حرفا هجائيا عند كتابته ويسمى هذا المستوى الصوتي بالمستوى الفونيمي[1]، فالصوت الكلامي هو أصغر وحدة صوتية منطوقة، فإذا تغير صوت بصوت آخر في الكلمة أدى هذا التغير الصوتي إلى إيجاد كلمة جديدة، فالصوت إذن يميز الكلمات بعضها عن بعض، كما أنه يجعل المعنى يختلف مثل: صار وسار،فاختلاف الفونيم فيهما أدى إلى اختلاف المعنى، وكذلك بالنسبة لـ: قال و كال، وكذلك الحركات فهي أصوات تميز بين الكلمات وتسمى الأصوات الصغيرة، أما إذا كانت طويلة فهي تطلق على أحرف العلّة وأحرف المدّ، وهي (أ ، و ، ي) فالحركات تفرق بين اسم الفاعل واسم المفعول، مثل: مُسْتَقْبِل

وَمُقْبَتَل ، فاختلاف الحركة أدى إلى تغيير المعنى وتغيير الصوت في الكلمتين، و كذلك الحركات الطويلة فهي تفرق بين الكلمات فعندما نقول: قال وقيل وقول نجد اختلاف المعنى بينهم لاختلاف الصوت الطويل في كل منهما، وقد بحث العرب في هذا المجال، و على رأسهم النحاة الذين سموا الصوامت العربية بالحروف الصحيحة[2]، وعددها في لغتنا ثمانية وعشرون صامتا هي:

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

أما الألف فقد استثناها المحدثون من الصوامت، لأنها بشتى أشكالها من المفخمة الجانحة نحو الضم كما في الصّلاة إلى الممدودة المفتوحة العادية إلى المرققة، ثم الممالة نحو الكسر، لا تكون إلا مدّا لحركة ولا تعتريها الحركات مثل باقي الحروف الساكنة بخلاف القدامى الذين وصفوا الفتحة معتبرين إياها ألفا، وهذا لأنهم أهملوا وصف الضمة والكسرة، ولقد أضافوا كذلك مجموعة من البدائل الصوتية التي كانت منتشرة بين القبائل العربية حتى وصل عددها إلى الخمسين و منها:

الباء التي كالفاء، وهي تأدية خاصة للباء.

الجيم التي كالفاء، وتسمى الجيم القاهرية [g]

القاف التي بين القاف والكاف [g]، وهي منتشرة عند البدو في الجزائر وفي معظم الأقطار العربية.

---

[1]: اللغة العربية، مستوياتها و أداؤها الوظيفي و قضاياها، سلمى بركات،دار البلدية، عمّان، ط1، سنة 2009، ص ص12-13.

[2] :اللغة العربية، مستوياتها و أداؤها الوظيفي و قضاياها، سلمى بركات، ص 13.

وكذلك الشأن بالنسبة للضاد الضعيفة، وألف التفخيم.

ورغم الاختلافات التي ظهرت في تصنيفات اللغويين القدامى منهم والمحدثون إلا أنهم يتفقون في معظمها في المخارج والصفات إذ أنّهم يعتمدون على تقسيمات سيبويه والخليل.

و الجدول التالي بيان لهذه المخارج[1]:

	حنجري	حلقي	لهوي	أفقي حنكي	حنكي	لثوي	أسناني	شفوي
الجهر	- +	- +	- -	- +	- +	- +	- +	- +
الشديدة	+		ق	ك		ت ث ط ض		ب
الرخوة	هـ	ج ع	خ غ	ش ج	س ز ص	ث ذ ظ	ف	
الخيشومة						ن		م
الجانبي						ل		
المكرر						ر		
اللين				(و)	ي			و

ويقابل مخارج الأصوات كذلك ست عشرة صفة وأحيانا أكثر، وقسمها اللغويون إلى صفات ذات مقابل مثل: الشدة/الرخاوة والجهر/الهمس والإطباق/الانفتاح والاستعلاء/الانخفاض والتفخيم/الترقيق والمذلقة/ المصمتة.

وصفات لا مقابل لها مثل: القلقلة، الصفير، اللين، الانحراف، المكرر، الهاوي[2]والجدول التالي يلخص هذه الصفات:

---

[1]: الصوتيات والفونولوجيا، مصطفى حركات، دار الآفاق، الجزائر، د.ط، د.س، ص75.

[2]: - الصوتيات و الفونولوجيا، مصطفى حركات، ص94.

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

II) المستوى المعجمي:

تنتمي اللغة إلى الأسرة السامية التي تضم عدد من اللغات القديمة منها العبرية والآشورية والسريانية والكنعانية... وأول مكان ظهرت فيه هذه اللغات أرض بابل بالعراق ثم انتشرت في شبه الجزيرة العربية والبقاع المجاورة لها، ومع مرور الزمن اختلفت هذه اللغات عن اللغة الأولى التي تفرعت عنها، وظلت العربية محافظة على أهم خصائص اللغة السامية الأولى لأنها كانت تعيش معزولة عن العالم في شبه جزيرة العرب، فانقسام العرب إلى شمال وجنوب أدى على انقسام اللغة إلى قسمين كذلك، وحتى أنّ تعدد القبائل أدى إلى تعدد اللهجات، وبالتالي تمخض عن رصيد لغوي غزير مما جعل العربية تعدّ من أثرى اللغات في العالم من ناحية عدد موادها، وعدد مشتقاتها، وكلماتها[1].

ويكفي الاستشهاد بالمعاجم التالية:

لسان العرب لابن منظور (630 م – 711 هـ) الذي تفوق عدد مواده ثمانين ألف مادة وعدد كلماته تفوق أربعة ملايين كلمة، وهو أغزر معجم عربي.

القاموس المحيط للفيروز أبادي، عدد مواده أربعين ألف مادة، أما عدد كلماته فبلغ ثمانمائة ألف وعشرة آلاف كلمة.

---

[1]: كلام العرب، حسن ظاظا، دار العلم، طمشق، دار الشامية، بيروت، ط2، سنة 1990، ص108.

وأشهر المعاجم الحديثة المعجم الوسيط الذي أصدره مجمع اللغة العربية بالقاهرة بحصيلة سبعة آلاف مادة، وبجملة أربعة ألاف وخمسين ألف كلمة[1].

وقد قسم القدامى الكلام العربي إلى اسم وفعل وحرف، وقد خالفهم في ذلك المحدثين وخاصة تمام حسان الذي تبنى نظاما تقسيميا صرفيا جديدا للغة العربية، وتنقسم الكلمة العربية إلى:

1 – **الاسم**: و ينقسم بدوره إلى:

أ- **الاسم المعين**: الذي يسمى طائفة من المسميات الواقعة في نطاق التجربة كالأعلام والأجسام والأعراض المختلفة[2].

ب – **اسم الحدث**: يشتمل المصدر واسم المصدر واسم المرة واسم الهيئة وهي تدخل كلها ضمن اسم الماضي.

ج – **اسم الجنس**: ويشمل اسم الجنس الجمعي واسم الجمع.

د – **الميميات**: وهي الأسماء ذات الصيغ المشتقة المبدوءة بميم زائدة، ويستثنى منها المصدر الميمي لأنه يندرج ضمن ما يدل عليه المصدر.

هـ - **الاسم المبهم**: التي لا تدل على معنى، إذ تدل عادة على الجهات والأوقات، فمعناها معجمي لا وظيفي مثل: فوق، تحت ...[3]

2- **الفعل**: عرف النحاة الفعل ما دل على حدث وزمن، ودلالته على الحدث تأتي على اشتراكه مع مصدره في مادة واحدة، وأما معنى الزمن فإنه يأتي على المستوى الصرفي في شكل الصيغة، وعلى المستوى النحوي من مجرى السياق، والفعل ينقسم إلى:

أ- الفعل الماضي: هو كل فعل يدل على حدث جرى قبل زمن التكلم أو على اتصاف بحالة مثل: شاهد، أقبل يقبل الماضي في آخره إحدى التائين: تاء التأنيث الساكنة، وتاء الفاعل المتحركة، ويكون دائما مبنيا.

ب- الفعل المضارع: يدل على حدث أو حالة جرت أثناء أو بعد زمن التكلم، إذا لم يدخل عليه شيء، فإن دخلت عليه (لم) أو (لَمَّا) قلبتاه إلى الماضي، ويكون دائما معربا، إلاّ إذا اتصلت به نون النسوة ونوني التوكيد فإنه يكون مبنيا.

ج- فعل الأمر: يدل على حدث مقترن بالطلب، يطلب فيه وقوع الفعل من الفاعلة المخاطب الأدنى منزلة منه، أو على اتصاف في حالة وجه الإلزام بغير لام الأمر، مثل: اجْتَهِدْ، ويكون دائما مبنيا.

3- الصفة:

أ- صفة الفاعل: الصفة الدالة على الفاعل صفة منقطعة متجددة.

ب- صفة المفعول: الصفة الدالة على الحدث ومفعوله على سبيل الانقطاع والتجدد.

ج- صفة المبالغة: الصفة الدالة على المبالغة والتكثير.

د- الصفة المشبهة: صفة الفاعل على سبيل الدوام والثبوت.

---

[1] :نفس المرجع، ص110-114.

[2] : اللغة العربية، معناها ومبناها، تمام حسّان، ص90.

[3]: نفس المرجع، ص91-92.

هـ - صفة التفضيل: صفة الفاعل على سبيل تفضيله على غيره.

4- الضمير: لا يدل الضمير على مسمى كالاسم، ولا على موصوف بالحدث كالصفة، ولا حدث وزمن كالفعل، لأن دلالته تتجه إلى المعاني الصرفية العامة، والمعنى الصرفي الذي يعبر عنه الضمير هو عموم الحاضر أو الغائب دون دلالة على خصوص الحاضر أو الغائب، والضمير في العربية دائما مبني[1].

5- الخالفة: هي كلمة تستعمل في أساليب إفصاحية، أي في الأساليب التي تستعمل للكشف عن موقف انفعالي والإفصاح عنه، وهي أربعة أنواع:

أ- خالفة الإخالة: ويسمونها النحاة اسم الفعل، ويقسمونه على اسم فعل ماضي، مضارع، وأمر.

ب- خالفة الصوت: وهو اسم الصوت مثل:هلاّ، صه، كخ ...

ج- خالفة التعجب: أو صيغة التعجب على وزن ما أفعله وأفعل به.

د- خالفة المدح والذم: "نعم" و"بئس" و"حبذا" و" لا حبذا".

6- الظرف: وهو كل كلمة دلت على زمان أو مكان بمعنى "في" وينقسم إلى:

أ- ظروف الزمان:إذا، لما، أيّان، متى ...

ب- ظروف المكان: مثل: أين، حتى ...[2]

7- الأداة: هي معنى يؤدي معنى التعليق، والعلاقة التي تعبر عنها الأداة إنّما تكون بالضرورة بين الأجزاء المختلفة من الجملة وتنقسم إلى:

أ- الأداة الأصلية: وتتمثل في ظروف المعاني: حروف الجر، حروف للعطف، النّسق.

ب- الأداة المحولة: وقد تكون ظرفية، اسمية، فعلية، ضميرية[3].

III) المستوى التّركيبي:

انطلاقا مما تعارف عليه النحويون من أنّ الكلام هو اللفظ المركب المفيد للوضع، يخلص إلى أن النحو لا يهتم بالصوت أو الكلمة المفردة، بل يهتم بالكلمة التي تركب مع غيرها في عبارة أو بالأحرى: جملة تفيد إفادة موضوعة وفق ما تعارف عليه العرب الذين نطقوا اللغة على السليقة، وعليه فإن الجملة ما هي إلا صورة لفظية مخزونة في ذهن المتكلم يعبر عنها بمركب لفظي، بما أن الكلام هو ما تألف من مجموعة متناسقة من المفردات لها معنى مفيد فإن الجملة هي الصورة اللفظية الصغرى، أو هي ما تركب من كلمتين أسندت إحداهما إلى الأخرى سواء أفاد مثل: الشّمس طالعة، أو لم تفد مثل: إن تكرمني.

وتنقسم الجملة العربية إلى اسمية وفعلية وظرفية، في الاسمية التي صدرها اسم مثل: زيد قائم، والفعلية التي صدرها فعل مثل: قام زيد، و الظرفية المصدرة بظرف أو مجرور مثل: أعندك زيد، أفي الدار زيد.

---

[1]: المرجع السابق، ص98،99.

[2]: شرح ابن عقيل، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، ط16، سنة1974، ج1، ص88، نقلا عن رسالة ماجيستير.

[3]: اللغة العربية، معناها ومبناها، تمام حسّان، ص119.

الجملة لا تتركب من مفردات أو كلمات، بل من مركبات تكتسب خاصة تؤدي وظيفة نحوية[1].

والمستوى التركيبي هو موضوع علم التراكيب النحوية Syntax والغاية التي يسعى إليها هذا العلم هي تحديد القواعد المألوفة في تركيب الكلمات، وفي ترتيب الأقسام الشكلية لتكوين الجمل في لغة من اللغات.

ويخضع المستوى التركيبي والوحدات اللسانية إلى نوعين من العلاقات هما:

العلاقات الجدولية، والعلاقات السّياقيّة[2].

المطلب الثالث: نظام اللغة الفرنسية

يتألف نظام اللغة الفرنسية من أنظمة، وكل نظام من هذه الأنظمة له قواعد خاصة به هي كاللآتي:

المستوى الصوتي:

تصنف الأصوات الفرنسية كذلك حسب طريقة نطقها وصفاتها ومخارجها سواء بالنسبة للصوامت أو الصوائت.

I) الصوامت الفرنسية Les consonnes:

أولا: طريقة النطق:

1)الصوامت الانفجارية consonnes occlusives ou explosives : تحدث الصوامت الانفجارية بحبس الهواء الخارج من الرئتين حبسا تاما في موضع من المواضع ثم اندفاعه محدثا صوتا انفجاريا ويحدث الانفجار على مستوى:

أ- الشفتين: ينطق الصامتان [P] ⟵ pipe – pas

[B] ⟵ Bateau - bas

ب- الأسنان: ينطق الصامتان [T] ⟵ table – tête

[D] ⟵ Dette – deux

ج- غشاء الحنك: ينطق الصامتان [K] ⟵ quatre – cas

[G] ⟵ Gâteau – gars

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

[n] ⟵ على مستوى الأسنان الحلقية neuf

2) الصوامت الاحتكاكيةconsonnes fricatives spirantes ou continus وتحدث نتيجة التضييق في مجرى الهواء عند نطقها، ويحدث في المستويات التالية:

---

[1]: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ج2، د/ط، د/س، ص 374.

[2]: اللغة و مناهج البحث اللغوي، نور الهدى لوشن، جامعى الشارقة، المكتب الجامعي الحديث، د/ط، سنة 2008، 149.

أ- الشفاه و الأسنان: و ينطق الصوامت التالية: وينطق الصوامت التالية

[F] ⟵ fair

[V] ⟵ vrais

[S] ⟵ sept

[Z] ⟵ [1] zèbre – rose

ب- الجزء الأمامي للحنك: ينطق الصامتان

[S] ⟵ shampoing - chat

[g] ⟵ gigot - journal

ج- أما في حالة مرور الهواء على جانبي اللسان يسمى الصامت جانبي أو سائل وهذا في حالة نطق

[L] ⟵ lune - lit

[P] ⟵ agneau – peigne

د- حين يهتز اللسان عند مرور الهواء يسمى الصامت تكراري أو اهتزازي وذلك في نطق

[R] ⟵ Rose

3) الصوامت الأنفية consonnes nasales :

تنطق هذه الصوامت عند هبوط اللهاة مؤدية إلى انفتاح الخياشيم ويحدث التضييق خفيفا بسطا وهي حالة الصوامت التالية:

[m] femme – ~~mon~~

[A] ⟵ canne – nom

[S] ⟵ [2]vigne – peigne

ثانيا: موضع النطق point d'articulation: تتوزع الصوامت الفرنسية حسب موضع النطق إلى:

- الصوامت الشفوية consonnes bilabiales

[P] ⟵ cap - pas

[B] ⟵ robe – bon

[m] ⟵ marine – ma

- الصوامت الشفوية الأسنانية consonnes labiodentales

[F] ⟵ phonétique - font

[V] ⟵ vont – vaguon

---

[1]: Mourice grevisse : le bon usage, grammaire français, 11éme edition, ducolot, 1980 p:34-35.

[2]: Le bon usage Mourice grevisse, p:34.

- الصوامت الأسنانية consonnes dentales

terre ⟵ [t]

dimanche ⟵ [d]

[1] citron – salle ⟵ [s]

zèbre - zéro ⟵ [z]

belle - line ⟵ [L]

nid ⟵ [N]

- الصوامت النطعية consonnes prépalataless

char ⟵ [S]

jarre ⟵ [Z]

peigne ⟵ [P]

- الصوامت الحنكية الخلفية consonnes palatales

querelle – kaolin - cas ⟵[K]

vague – gare ⟵[g]

- الصامت الطبقي consonnes uvulaire

erreur – rat ⟵[R]

II) أنصاف الصوامت semi consonnes

يتخذ مجرى الهواء الفم بطريقة مماثلة لنطق الصوائت لكن الهواء يمر بسرعة مما يحدث احتكاكا شبيها بما يحدث في حالة نطق الصوامت.

وموضع نطق أنصاف الصوامت الثلاثة في الفرنسية شبيهة بالصوائت المناسبة لها

[j] ⟵ [i] mieux – yeux [w] ⟵[o] moi - doigt

[u] ⟵[u] pluie – huit

III) الصوائت Les voyelles

[2] v. intérieurs الصوائت الأمامية

vie – il [i]	le – premier [Ə]	brun – un [oé]
sure – lune [y]	mer – jouer- sept [ɜ]	sac – chat [a]

[1]: Le bon usage Mourice grevisse, p:35.

[2] : المرجع نفسه، ص:37-38.

étaler – dé [e]	fleur – cœur [oe]	âme – âne [a]
peu – deux [o]	ceinture – vingt [ɜ]	peu – deux [ø]

الصوائت الخلفية

sange – cent [à]

mon – onze [ô]

auto – dos [o]

douze – coup [ʊ] [1]

المستوى المعجمي:

أساس اللغة الفرنسية هو اللغة اللاتينية التي ترجع نقوشها إلى القرن السادس قبل الميلاد، ووثائقها الأدبية إلى القرن الثالث قبل الميلاد، ولقد دخلت اللاتينية ولقد دخلت اللاتينية إلى فرنسا في القرن الأول الميلادي، و تعتبر الفرنسية أحد اللغات الرومانسية التي انحدرت من اللاتينية العامية في القرن التاسع ميلادي.

تتكون الفرنسية من لغة العامة (populaire) ولغة الخاصة أو المتعلمين (savante) لذلك فإن تطور اللغة الفرنسية أثبت أن هناك الكثير من الألفاظ المقترضة من اللغات الأجنبية و التي يعود أصلها أساسا إلى اللاتينية، سواء حافظت على شكل مادتها أو غيرها وعموما يذكر اللغوي الفرنسي هنري متران في كتابه "الألفاظ الفرنسية" أن معجم "لاروس الصغير" طبعة 1961، قد أثبت نحو خمسين ألف كلمة فرنسية، أما اللغوي الفرنسي غوغنهايم فقد أثبت في معجمه "الأساسي" الألفاظ المستفيضة الاستعمال فقط، فلم يتجاوز عددها ثلاثة آلاف.[2]

أما الإحصائيات التطبيقية فقد أثبتت أن مجموع الناطقين باللغة الفرنسية لا يستعملون إلا ستة آلاف لفظة من المادة اللغوية الفرنسية، و لما قام اللغوي هنمون بالعملية الإحصائية على أربعمائة ألف نص من النصوص الأدبية التي تغطي القرون الثامن عشر و التاسع عشر و أوائل القرن العشرين في معجمه الشهير" المعجم الإحصائي للاستعمالات اللغوية" توصل إلى النتيجة نفسها.

المستوى الصرفي:

الكلمة في اللغة الفرنسية لا تخرج عن إحدى الصيغ التالية كما حددها قرفيس في كتابه Le bon usage:

الاسم	Le nom	الضمير	Le pronom
الفعل	Le verbe	الظرف	L'adverbe
ال التعريف	L'article	حرف العطف	La conjonction
النعت	L'adjectif	حرف الجر	La préposition

[1]: المرجع السابق، ص: 39-40.

[2] : مذكرة لنيل شهادة ماجستير بعنوان: العقبات الصوتية في تعليم اللغة العربية، من إعداد الطالبة: خليفة صحراوي، جامعة عنابة، 1990، ص:57.

أولا:الاسم Le nomوينقسم الاسم حسب معناه إلى:

أ- الاسم المادي (المحسوس) nom concret: الذي يدل على الكائنات الحية أو الأشياء مثل: canard- navire

ب- الاسم المجرد nom abstrait : الذي يدل على أفكار و سلوكات مثل: courage – fermeté

أما حسب شكله فينقسم إلى :

الاسم البسيط nom simple يكون مفردة واحدة مثل:

الاسم المركبnom composé: يتكون من مفردتين فأكثر وقد يكونان في شكل كلمة واحدة، أو قد يفصلان بمطة نحو: porte-manteau / timbre-poste

كما ينقسم كذلك إلى:

الاسم المشترك nom commun: يسمي الكائنات والأشياء التي تشترك في صفات عامة.

الاسم العلم nom propre : يطلق على الأشخاص أو الأشياء لصفاتها الخاصة التي تميزها عن باقي الأشياء و الأشخاص.

أما من حيث جنسه فهو إما مذكر أو مؤنث أوجمع من حيث عدده singulier أو pluriel .

يتحدد الاسم المذكر و المؤنث في الفرنسية بأداتي التعريف (Le) أو (La) على التوالي في المعرف منها، أما في الأسماء النكرة فتستبدلان بـ (un) أو (une)[1].

ثانيا الفعل : ينقسم الفعل حسب بنائه إلى ثلاثة أقسام:

أ- مبني للمعلوم active مثل: je suis écouté

ب- مبني للمجهولpassif مثل: je m'écouté

ج- ضميري (متعلق بضمير الفاعل) pronominal مثل: Les invités se réjouirent de son arrivé.

كما يتصف كذلك حسب الزمن في أزمنة بسيطة وأخرى مركبة: ماضي أو مضارع أو مستقبل، وهذا حسب صيغة الفعل المناسبة (Le mode) .

أما حسب هيئته(aspect) فهناك:

أ- الفعل التام مثل: on a réparé l'aspirateurلأن الفعل أصلخ قد تم.

ب- الفعل غير التام: مثل: on entend ce matin le bruit de la route .

أما بالنسبة لمادة حروفه فالفعل يتركب من جزئين أساسيين هما الجذر (Le radical)و النهاية Le terminaison والجذر هو الذي يحمل المعنى التام للفعل، أما النهاية فهي تحدد زمن الفعل وضميره، لذلك قالجذر

[1]: Le bon usage Mourice grevisse, p223-326.

لا يتغير أما النهاية فمتغيرة إلى جانب الأفعال العادية فهناك ما يسمى في اللغة الفرنسية بالأفعال المساعدة والتي تتمثل في الفعلين(avoir)و (être) الأول يستعمل مع الأفعال المتعدية و الثاني يستخدم مع الأفعال الغير متعدية.[1]

ثالثا: النعت

1_تشتق الصفة qualificatif adjectif بإضافة حرف (e) هذا لتدل على المؤنث مثل:

un grand bureau ⟶ une grande échelle

وبإضافة(gué) للصفات المذكرة التي تنافي بـ (gu) مثل: une pointe aigué ⟵ un cri aigu

2_ وهناك قسمان آخران من الصفات غير النوع الأول هما:

أ- صفات الملكية مثل: mon – ton – son / mes – tes – ses [2]

Ma – ta – sa / votre – leur – nos – vos – leur

ب- صفات الإشارة مثل: ce – cet – ces – ceux – celle – celle ci

رابعا: ال التعريف

وهو L'article يختلف عن ال التعريف في العربية، إذ هو لاحقة متغيرة تسبق الكلمة لتحدد جنسها أو عددها أو لتعريفها أو لتنكيرها، لذلك يمكن تقسمه إلى:

article défini /1 article indéfini /2 article passif /3

كما أنه يتغير من المفرد إلى الجمع ومن التأنيث إلى التذكير.

خامسا: الضمير بما أن الضمير هو الذي يحدد نوع وجنس المخاطب، فهو ينقسم إلى مفرد وجمع، ومؤنث ومذكر.

ويكون الضمير عاملا مكان الفاعل أو الحال، أو مفعولا به أو مفعولا فيه، يضاف إليها: أ- ضمير الملكية:

ضمائر الإشارة

سادسا: الظرف

ينقسم الظرف في الفرنسية إلى الأقسام التالية

ظرف الهيئة (adv.de manière) مثل: il agit bien

ظرف المكان (adv. de lieu)مثل: Là, cri-ici-portant-nulle part.

ظرف الزمان(adv. de temps) مثل: hier, aujourd'hui, toujours, pendent

ظرف الكم (adv. de quantité) مثل: - suffisamment- peu de – moins – à peine

ظرف الرأي(adv. d'opinion) مثل: qui - assurément – si

ظرف الاستفهام (adv. d'interrogation) مثل: quand - comment – pourquoi

---

[1] : المرجع السابق، ص: 668.

[2] نفس المرجع، ص: 366.

سابعا: حروف العطف

وهي طبعا الحروف التي تربط بين عناصر الجملة من الطبعة نفسها وهي:

الواو(et) تفيد الربط و الجمع

أو/إم(ou)تفيد التخيير

لا (ni)للربط و نفي التخيير

لكن (mais) للاستدراك أو التضاد

لام التعليل(or)للتعليل

لأجل (donc)للسبب أو النتيجة

هناك من الظروف التي لا يمكن أن تحل محل ظروف العطف وتقوم بالوظائف نفسها مثل: cependant – en effet – c'est pourquoi – en suite – puis.

ثامنا حروف الجر(Les preposition) : وتنقسم حسب شكلها إلى:

كلمات بسيطة مثل: à – après – avant – avec.

صفات أسماء فاعل، أسماء مفعول قديمة: attendu – durant – passé

Les locutions prépositives مثل: à force de – a fin de – à cause de .

المستوى التركيبي:

يستند تركيب اللغة أساسا على الجملة لذا يعرف grevice الجملة بأنها: " La phrase est l'unité de communication linguistique: c'est la suite phonique minimale, sur laquelle un locuture adresse un message à un auditeur " .[1]

أما قاموس اللسانيات فيعرفها:

" une phrase et une unité linguistique contenant un sujet et un prédicat". " c'est un énoncé dont tous les élément se s'attachent à un prédicat unique ou à plusieurs prédicat cordonnés ".[2]

ومعنى ذلك في التعريف الأول أنها الصورة اللفظية الصغرى و الوحدة الكلامية الدنيا للقول أو الكلام الموضوع للفهم أو الإفهام .وفي التعريف الثاني يقصد بها الوحدة اللسانية المتكونة من فاعل ومسند

أما في التعريف الثالث فإنها القول الذي يرتبط به جميع عناصر بمسند واحد ومسنودات معطوفة على الأول

أما بالنسبة لأركانها و أقسامها فقد سبق تحديدها في المستوى التركيبي للغة العربية فقد نذكر أن اللغة الفرنسية ترتب عناصرها حسب الشكل التالي فاعل + فعل

---

[1] :Le bon usage Mourice grevisse, p 22.

[2]: Dictionnaire de la linguistique, georges mounin, presses universitaires de France, paris, 1974, p: 262.

إضافة إلى العناصر التكميلية les subordonnés , les propositions

المطلب الرابع: التداخل بينهما:

تتداخل اللغة العربية مع اللغة في الفرنسية في ثلاث مستويات وهي موضحة في الشكل التالي:

التداخل الصوتي والوظيفي: ويرجع هذا التداخل إلى ثلاثة أسباب وهي:

1-غياب الفونيمات المقابلة في اللغة دون الأخرى:

أ- في اللغة العربية وحدات صوتية لا توجد لها رموز كتابية في الفرنسية وحتى أنها لا تنطق نطقا سليما مثل الحاء والخاء والظاء والعين والقاف وان نطقت تنطق على التوالي H D (KGH) Gu K أما السين والصاد فهما رمز واحد وهو [S]، و بالمقابل هناك وحدات صوتية فرنسية ليس لها رموز كتابية في العربية، مثل: [P] و [V] كما أن نطقها صعب جدا والكثير يخلط بين نطق [P] و[b] فيجعلها[ط]و[V]يجعلها [F].

ب –كما أن النظام الصوتي العربي لا يتضمن الصوائت الأنفية الفرنسية وهي:

2- الاختلاف المتميز الفونيم الشبيه بين اللغتين بحكم وضعيتهما الوظيفية**:** إذ لا يعني

اتفاق استخدام لغتين لأصوات معينة من المخرج نفسه أن هذه الأصوات متماثلة تماما، فهناك فروق دقيقة في نطق هذه الأصوات التي تحسبها متطابقة، فالدال في العربية يعتمد فسها طرف اللسان على باطن الثنايا العليا ومقدمة اللثة، أما في الفرنسية فصوت[R]يلتقي حين النطق به الجزء الأمامي للسان مع الكل الأسنان الأمامية، وصوت [d]حسب ما ذكرته معارف **تشمبرز** مرة بين الحروف اللثوية الأسنانية ومرة مع الحروف اللهوية في بعض اللغات كحال الفرنسية، بينما في العربية فهي حرف لثوي مكرر.

- وجود أصوات شبيهة في نطقها بين العربية و الفرنسية، ليس معناها سهولة نطق المتعلم بها دون عناء، فهذا التشابه يشكل في بعض الأحيان صعوبة وخاصة إذا تواجدت ضمن كلمة أو سياق نتيجة التأثر بالأصوات المجاورة، معنى ذلك أن الوحدات الصوتية تتشابه عندما تكون معزولة عن البنية، أما إذا دخلت في البنية فإن تأثير الأصوات المجاورة يؤدي إلى التغيير في نطقها تفخيما أو ترقيقا، تغييرا وظيفيا أو غير وظيفي، ومن أمثلة ذلك نذكر [n]في الفرنسية أفقي أسناني أمامي مجهور حلقي، والنون في العربية كذلك أنفي لثوي يلتقي فيه دلق اللسان مع الأسنان[1]، لكن أثناء دخول كل منهما في البنية يختلف نطقها، فنطق النون الفرنسية يساوي نطق النون العربية المخففة، وهو ما نلمسه أثناء نطق الكلمات التالية: Numération ,Cannette Ranimer و الكلمات: نَاوِلَ ، مُنْفَتِحٌ أُرنَبٌ.

- الخلط بين السين والصاد: فالسين في العربية وظيفي عندما يفخم يصبح صوتا أخر هو الصاد، فسار غير صار، و صبر غير سبر، في حين أن السين لا يصبح وظيفيا في الفرنسية إلا إذا وقع بين حركتين، فينطق صوتا آخر هو [Z] مثل:

---

[1] : :مذكرة لنيل شهادة الماجستير بموضوع:التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية واثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، من إعداد قدور نبيلة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة منتوري، قسنطينة، سنة 2005. ص: 79.

Asiatique إلا إذا ضعّف مثل: Assiette في حين الصوت [C] ينطق [S] إذا وقع بين حركتين نحو: société.

- الخلط بين التاء والطاء: فالتاء صوت في العربية يختلف تماما عن صوت الطاء، فتاب غير طاب، وبتل غير بطل، في حين أن صوت [T] غير وظيفي، فنطق table بالتاء أو بالطاء لا يغير معنى الكلمة.

تضاف إليها حالات أخرى تختص بها لغة دون الأخرى، فالعربية لا تبدأ بساكن و هي القاعدة التي بنيت عليها همزة القطع وهمزة الوصل، أما في الفرنسية فإن هناك الكثير من الكلمات التي تبدأ بساكن نحو: triangle، stop، prendre.[1]

إضافة إلى ذلك الأصوات الفرعية المختلفة التي تتنوع باختلاف اللهجات أو القراءات القرآنية مثل: الجيم التي كالكاف (الجيم القاهري) الجيم التي تنطق شينا عند اجتماعها بالتاء: مجتهد، الكاف التي كالسين، الضاد الضعيفة، الضاد التي كالسين.

وتميزت العربية بالألف التي تضاف اصطلاحا، تنطق ولا تكتب مثل: لكن، السموات، هذا، أو تلك التي تكتب ولا تنطق مثل: ألف التفرقة في آخر الفعل المصرف مع ضمير الغائب "هم" وفي الفرنسية ما يقابلها وهي [H] تكتب ولا تنطق إذا كانت نكرة مثل: Homme ، Hôte وكلها عثرات صوتية تشكل عقبات في تعلم كلتا اللغتين وليست الفرنسية فقط.[2]

التداخل المعجمي: وينقسم التداخل في هذا المستوى إلى جانبين:

1. الجانب المفرداتي: يحدث التداخل المفرداتي بفعل الاقتراض اللغوي أو التقليد، فترجمة هذه المفردات من لغة إلى أخرى أدت إلى استخدامها بطريقة مختلفة تماما عن معناها الأصلي لأنها بعيدة الدلالة عن خصوصيات المجتمع، مثل: ترجمة "à votre sante" بمعنى "في صحتكم" وهي عبارة تستخدم أثناء معاقرة الخمر، وهي بعيدة عن خصوصيات المجتمع العربي المسلم، وكذلك عبارة

"mettre les point sur les "i" بمعنى "وضع النقاط على الحروف" وهي من قبيل الترجمة المضللة، يضاف إلى هذه الترجمة – أي المضللة- عدم التفريق بين الدلالات، فكلمة oncle تدل على العم والخال معا، مثلهاgrand père – grand mère تضاف إليها" les homonymes " وهي الكلمات التي تنطق نطقا مشابها ولكنها تختلف في الكتابة مثل: sceau – seau – set.[3]

الترجمة	الكلمة بالعربية	الكلمة بالفرنسية
La chance Longue robe	El Baraka Kaftane	baraka caftane

[1] :المرجع السابق، ص: 80.

[2] : اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص: 56.

[3] : Le site de Djamila, users, , antrasite, be/ppoise/ documents/ arabic. Htm.

Chef	Kaïd	caïd
Jeune Homme	Chab	Cheb
Robe longue	Djellaba	Djellaba
Prince	El mir	Emir
Bain maure	Hammam	Hammam
Interdit	Harame	Harem

2. الجانب الصرفي:

أ- التذكير والتأنيث: يذهب معظم علماء النحو في العربية إلى أن المذكر أصل والمؤنث فرع عنه، ولو كان الأمر كذلك لكان كل مذكر في العربية مذكرا في باقي اللغات حيث أن الأصول

الأولى لا تتغير، فكم من كلمة مذكرة في العربية نجدها مؤنثة في الفرنسية، مثل: عين مؤنث في العربية وفي الفرنسية مذكر L'œil. والقدم مؤنث في العربية وفي الفرنسية مذكر Le pied .[1]

وكثيرا ما يعتقد المتعلم أن المؤنث في لغته هو كذلك مؤنث في لغة أخرى والعكس، مثلما هو الحال في: الشمس، السبورة، الشجرة، السؤال، الباب ... إذ أن جميع اللغات لا تختلف في الأصول الضمائر، وذلك بسبب فقدان الصلة بين الاسم وما يدل عليه من تذكير وتأنيث بين اللغات، فعلامة التأنيث في اللغة العربية هي:- التاء المربوطة في آخر الكلمة مثل: فاطمة، أستاذة...

- الألف المقصورة أو الممدودة مثل: حبلى، حمراء ...

لكنها ليست علامات جامعة مانعة إذ يوجد من الأسماء المؤنثة وهي غير مقترنة بهذه العلامات مثل: سعاد، زينب، عين، قدم...

أما علامة التأنيث في الفرنسية فهي اثنتان:

- الأولى في آخرها وهي حرف (e) مثل: Symphonie

- والثانية في أولها وتتمثل في أداة التعريف(La) للمؤنث و (Le) للمذكر مثل: La bergère – Le berger

وأما الجمع فيستخدم(Les) بنوعيه، وبالنسبة للاسم إذا كان نكرة فتستبدل أداة التعريف بـ(une)، (un) و (des) للجمع وإن كانت الكلمة تنتهي أصلا بحرف(e) فيكتفي الاسم بأداة التعريف فقط (La) أو(Le) نحو: Faible .

[1] :مذكرة لنيل شهادة الماجستير بموضوع:التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية واثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، من إعداد قدور نبيلة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة منتوري، قسنطينة، سنة 2005. ص: 86.

التداخل الصرفي: وتوجد بعض الاستثناءات فيما يخص هذه النقطة أن:

أ- هناك كلمات تشترك في التذكير والتأنيث: مثل: professeur – médecin

ب- الكلمات المذكرة التي تنتهي بـ (x) تستبدل في المؤنث بـ(se) نحو:

Paresseuse - paresseux

ج- ألفاظ مستقلة عن المذكر: مثل: (mère – père)، (rein – roi)

(femme – homme) ، (Damme – monsieur) [1]

النكرة والمعرفة: أنواع المعرفة في العربية جمعها ابن مالك في قوله:

وغيرهم معرفة كهم وذي ≠ وهند وابني والكلام الّذي

وهي كما ذكرها بالترتيب: الضمائر وأسماء الإشارة، أسماء العلم، الأسماء المعرفة "دال"، و الأسماء الموصولة، وكل منها قسم مستقل بذاته، يقابل المعرفة في الفرنسية (Défini). ويقصد بها أسماء الأعلام و ما كان مقترنا فيها بـ Le , La أما الضمائر فهي باب مستقل ويشمل ما يلي:

1. Les pronoms personnels الضمائر الشخصية je tu il/elle nous vous ils/elles
2. Les pronoms relatifs ضمائر الربط dont ou que qui وهي تقابل الأسماء الموصولة في العربية
3. Les pronoms possessifs ضمائر الملكية Le mien – Le tien – Le sien
4. Les pronoms démonstratifs ضمائر الإشارة Ce – Celle – Ceux – Celui
5. Les pronoms indéfinis الضمائر المبهمة On – tout – Chacun .

الإفراد و التثنية و الجمع: يقول فندريش:" إن التمييز بين الأجناس اليهودية لا يقوم على شيء من العقل" أي ليس هناك علاقة على الاسم و ما يدل عليه في اللغة من تذكير أو تأنيث إلا في فصيلة العد، فإن الحد الحسابي طابق تماما، ووجود المعنى في العربية هو وجه اختلاف في فصيلة العدد بينهما وبين اللغات الهندو أوروبية والفرنسية على وجه الخصوص، وقد أخذ بعض اللغويين المحدثين أن وجود المثنى في اللغة دليل على تخلفها، إذ يرون أن اللغات عندما ترتقي تتخلص من ظاهرة المثنى، وهذا دليل على المدنية، وقد أكد على هذا فندريش في كتابه "اللغة".

وقد لقي هذا الرأي اعتراضا كون الدقة و التقنين وعد المساواة بين الاثنين والثلاثة لا علاقة له بين المدنية والتقدم الفكري والحضاري. وهذه الآراء لها علاقة فيما يقال عن اللغات البدائية في عدم قدرتها على التعميم والتجريد.

أما علامة التثنية والجمع في العربية فهي واحدة "الألف والنون" في حالة الرفع و"الياء والنون" في حالة النصب والجر، وعلامة التثنية في الفرنسية هي إضافة كلمة "deux" قبل الاسم نحو:deux livres ، ويضاف حرف (s) في آخر الكلمة للدلالة على الجمع مثل: un garçon→ des garçons ما عدا بعض الأسماء فهي لا تخضع لهذه القاعدة، وهي خاصة بالأسماء التي تنتهي بـ (s)أو(x) مثل:le moin→ les moins والأسماء التي تنتهي بـ(eau)

[1] : المرجع السابق، ص: 87.

أو(eu) يضاف لها حرف(x) بدلا من (s) مثل: les couteaux le couteau والأسماء التي تنتهي بـ (al)تجمع بتغيير(al) إلى(aux) نحو: les cheveux le cheval .

العدد في العربية يتأثر بالمذكر والمؤنث المعدود، أما في الفرنسية فالعدد بنيته سواء كان المعدود مذكرا أو مؤنثا مثل: ولدان اثنان deux garçon

فقط في حالة واحدة يتفق العدد مع المعدود في الفرنسية إذا كان العدد واحد مثل: un paysan أما إذا زاد العدد عن اثنين في الفرنسية يكون حاله حالة الجمع، ويتخذ الجمع في العربية صيغا متعددة: جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، جمع التكسير، جموع القلة، جموع الكثرة، اسم الجنس الجمع

د - الفعل والمصدر: يشتق المصدر من المادة المجردة ثلاثية كانت أم رباعية في حالة الفعل، ويزاد عليها الخماسية في خالة الاسم ومنها نشتق كذلك باقي الصيغ الأخرى، إلا أن الأمر يستدعي في بعض الحالات تغييرا في بناء الكلمة نفسها حتى تستطيع إرجاعها إلى مادتها الأصلية، كما ن هناك صعوبة في إرجاع الصيغ إلى أصولها نظرا لما يعتريها من إعلال وإبدال.

في الفرنسية توجد ثلاثة أرباع من المصادر تبعا للأفعال:

أفعال المجموعة الأولى التي تنتهي بـ parler (er)

أفعال المجموعة الثانية التي تنتهي بـ finir (ir)

أفعال المجموعة الثالثة التي تنتهي بـ mettre , savoir , finir (ir) parler (re) (oir)

فمن هذه المصادر تشتق الأفعال بأزمنتها العديدة : المضارعLe présent الماضي المركب Le passé composé المستقبل futur الماضي البسيط Le passé simple وكل هذا يوجد في الصيغة الإخبارية mode indicatif وهناك صيغ أخرى هي: الشرطية، الأمر، الشك أما في العربية فلا يوجد مقابل لفظي لكلمة mode فالفعل يصّرف في أزمنته المضارع، الماضي، رفعا أو نصبا أو جزما.[1]

التداخل التركيبي:

المستوى التركيبي هو أكثر المجالات اتساعا لحدوث مثل هذا النوع من التداخل لأن كل متعلم يخضع التركيب اللغوي الفرنسي للتركيب العربي، وما بينهما فرق شاسع وخاصة في تركيب الجملة، فالجملة الفرنسية عادة ما تبدأ بفاعل ثم فعل(sujet + verbe) وتقديم وتأخير هذين العنصرين يؤدي إلى اختلال في المعنى، بينما العربية تشتمل على الجملة الاسمية و الفعلية، والتقديم والتأخير بين عناصر لا يؤدي إلى اختلال المعنى وإنما يخرج بالجملة إلى أغراض بلاغية متعددة تدرس على المستوى البلاغي للغة أما بالنسبة للإسناد فعادة ما يكون الإسناد معنويا ولفظيا في اللغة العربية، أما في الفرنسية فيكون إما معنويا أو لفظيا إما باستخدام الأفعال المساعدة (être)و (avoir) في معظم الحالات مثل: حضر التلميذ l'élève est venuوالأمر نفسه بالنسبة للتركيب الإضافي نحو: نجوم السماء لا يوجد بينهما رابط بينما في الفرنسية فلا يمكن حذفه فنقول: Les étoiles de ciel

[1] المرجع السابق، ص: 89.

أما استخدام حروف الجر وحروف العطف فهو الذي يؤدي إلى اختلال معنى الجملة لعدم التفريق بين دلالتها في الفرنسية والعربية، مثل ذلك ما قاله في كتابه "تعليم الفرنسية في المدارس الجزائرية" فقد أحصى عددا كبيرا جدا من هذه الأخطاء ومرجعها هو الترجمة المضللة للتركيب العامي أو الفصيح إلى اللغة الفرنسية مباشرة مثال ذلك:

Ils se révoltent sur le roi أي ثاروا على الملك، والأفضل استخدام contre بدلا من sur وجملة Grimper sur in arbre والأصح استخدام à بدلا من sur

وهو يرجع هذه الأخطاء لإدخال تركيب اللغة الأم في تركيب اللغة الهدف (الفرنسية) وسماها بالجمل المنحرفة.[1]

[1] gye féve, français scolaire en algerie, opu, alger نقلا عن مذكرة لنيل شهادة الماجستير بموضوع:التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية واثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، من إعداد قدور نبيلة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة منتوري، قسنطينة، سنة 2005. ص: 89.

الفصل التطبيقي:

دراسة ميدانية

الفصل التطبيقي: الدراسة الميدانية

المبحث الأول: العينة المطبق عليها:

كون موضوع البحث يتناول دراسة تعليمية اللغة الفرنسية؛ارتأيت أن تكون هذه الدراسة ضمن طور من الأطوار التعليمية المعروفة؛وهو الطور الابتدائي ؛وذلك في حصة القراءة نظرا لما تظهره هذه الحصة من قصور التلاميذ وإسقاطهم كثيرا من خصائص لغتهم الأم اللغة العربية على الفرنسية.

بدأت عملي التطبيقي بزيارتي لتلاميذ الابتدائية بمدرستين مختلفتين حتى تكون النتائج على قدر من المصداقية حين يتمركزون في جهات مختلفة من مدينة مغنية، المدرسة الأولى مدرسة رحال بن عودة بحي بلال بمغنية متكونة من 44 تلميذ، تدرسهم الأستاذة أسماء، ولها ثلاث سنوات خبرة في ميدان التعليم، حيث حضرت معها حصة في مادة القراءة، حينما قامت الأستاذة بتقديم نص لتلامذتها من الكتاب المدرسي وطلبت من البعض قراءته، وذلك لأن عددهم كبير إضافة إلى ضيق الوقت (45 د) فظهرت عندهم صعوبة في نطق بعض الكلمات، وهذا راجع إلى التداخل الحاصل بين اللغة العربية واللغة الفرنسية.

أما الثانية مدرسة العقيد عباس، هي الأخرى بمدينة مغنية متكونة من 36 تلميذا تدرسهم أستاذة عمامو سميرة، ولها 26 خبرة في ميدان التعليم، قدمت أستاذة المادة نصا لتلامذتها وطلبت من البعض قراءته فواجهتهم هم الآخرون تقريبا نفس صعوبات التلاميذ السالف ذكرهم سابقا.

ومن خلال حضوري لحصص القراءة الخاصة بالفرنسية طرحت بعض الأسئلة على المعلمين وهي كالآتي:

1. ماهي الصوامت التي تشكل بالنسبة للتلاميذ؟
2. ماهي الصوامت التي تشكل صعوبة عندهم؟
3. هل يجد التلاميذ صعوبة في نطق الكلمات ذات المقاطع الطويلة؟

فكانت إجابتهم نفسها وهي كالآتي:

1) الصوامت التي تشكل صعوبة هي[p] و[v] نظرا لعدم وجودها في اللغة العربية.
2) الصوامت التي تشكل صعوبة هي(a - o- u- e- i) لعدم وجود مقابلاتها في اللغة العربية.
3) يجد التلاميذ صعوبة في نطق الكلمات ذات المفاصل الطويلة، حتى إننا في بعض الأحيان نقسم الكلمات إلى عدة مقاطع حتى يستطيع التلميذ قراءتها.

المبحث الثاني: دراسة تحليلية:

أ- عملية جرد وإحصاء:

وهذه بعض الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ من خلال قراءتهم لنصين بعنوان dans le foret amazonienne والثاني بعنوان mon frère passe a la télévision

- le frère et la sœur
- une cabane magique
- pour les aider
- la cabane s'arrête au cœur de la foret amazonienne
- mon frère benjamin
- personne ne peut le battre
- au jeu télévisé
- question pour unfortiche
- Est appele au téléphone
- Benjamin devient le héros du quartier
- Tous les voisins le filicitent.

الفصل التطبيقي: الدراسة الميدانية

ب- تحليل الأخطاء الصوتية:

الكلمة	الخطأ في النطق	الصواب	التعليل
Personne Personne	bersonne كذلك تنطق	Personne Personne	بسبب غياب حرف [p]في اللغة العربية عوضه بعض التلاميذ بحرف [b] وجهلهم أن [er] تنطق بسبب غياب [é] في الفرنسية
Télévisé	Télévissé	Télévisé	جهل بعض التلاميذ أن [s] وظيفي، فإذا توسط صائتين نطق [z]
Téléphone	Télépehone	Téléphone	جهل بعض التلاميذ بأن[ph] تنطق [F]
héros	نطقوها بـ [H]	éros	عدم معرفة التلاميذ بأن[H] تكتب ولا تنطق.
attendent	نطقوها بـ [ent]	attendent	جهل بعض التلاميذ بأن[ent] تكتب في آخر الفعل ولكنها لا تقرأ
Les voisins Benjamin	Les voisines Benjamin	Les voisins Benjamin	جهل بعض التلاميذ بأن[in] تنطق [UN] وهذا غير موجودة في العربية
La forêt	La forete	La forêt	جهل بعض التلاميذ بأن[et] تنطق[é] وسبب ذلك أن[é] غير موجودة في العربية.
Géantes magique	Guéntes maguique	Géantes magique	- جهل بعض التلاميذ أن[g] إذا تلاها حرف في هذه الحروف[é] [e] [i] تنطق[j] وإذا تلاها حرف من هذه الحروف [a] [o] [u] تنطق [g]
Les aides Les emmène S'arrête Deux enfants	Se arrête	Les aides Les emmène S'arrête Deux enfants	جهل التلاميذ بعملية الربط la liaison لأن العربية تربط الكلمات بواسطة الأدوات
Armée	Armee	Armée	بسبب غياب [é]في اللغة العربية يجد التلميذ صعوبة في نطقها فينطقها[e] لأنها تشبهها في الشكل
questions	qestions	questions	عدم معرفة نطق [qu] وهذا راجع إلى افتقار اللغة العربية للحروف المركبة
La sœur	La sure	La sœur	الخلط في الصوائت بين o,u,eu,ou, œ

المبحث الثالث: أسباب التداخلات:

هذه بعض الأسباب التي تؤدي إلى تداخل اللغة العربية في اللغة الفرنسية:

- بسبب غياب بعض الأصوات في النظامين اللغويين العربي أو الفرنسي سيستبدل المتعلم هذه الأصوات شبيهة لها في المخرج كما هو الحال في:

✓ غياب صوت [p]في اللغة العربية عوضه بعض التلاميذ بصوت [b].

✓ غياب صوت**[v]** في اللغة العربية، عوضه بعض التلاميذ بصوت[f].

ومن جهة أخرى وجود الأصوات الشبيهة في النظامين، وجهل التلاميذ بقيمها الوظيفية أثناء اقترانها بالأصوات المجاورة لها في البنية الصوتية على مستوى الكلمة أو الجملة أعطانا مجموعة من التداخلات بين صوت[s] و[z] باعتبار أن التلميذ في لغته العربية يفرق فقط صوتيا بين السين (س) والزاي (ز).

جهل التلاميذ بأن الصوت[s] وظيفي في الفرنسية إذ وقوعه بين حركتين يؤدي إلى صوت آخر هو[z] إلا إذا ضّعف فإنه يبقى كما هو

جهل التلاميذ بأن صوت[s] وظيفي، فإذا توسط حركتين(صائتين) نطق[s] وهناك حالات خاصة بالنسبة للصوت[T] حين ينطق[s] إذا وقع بعد [ion]

في حين أن الصوت[c] ينطق[s] إذا وقع بين حركتين

الخلط كذلك بين [sa] [ça] [ses] [ces]

الخلط في نطق [z]وجهلهم متى تنطق[s] ومتى تنطق [z]

تضاف إليها عملية الربط la laison أثناء اقتران أداة التعريف La أو Le بالكلمات التي تبتدئ بصائت.

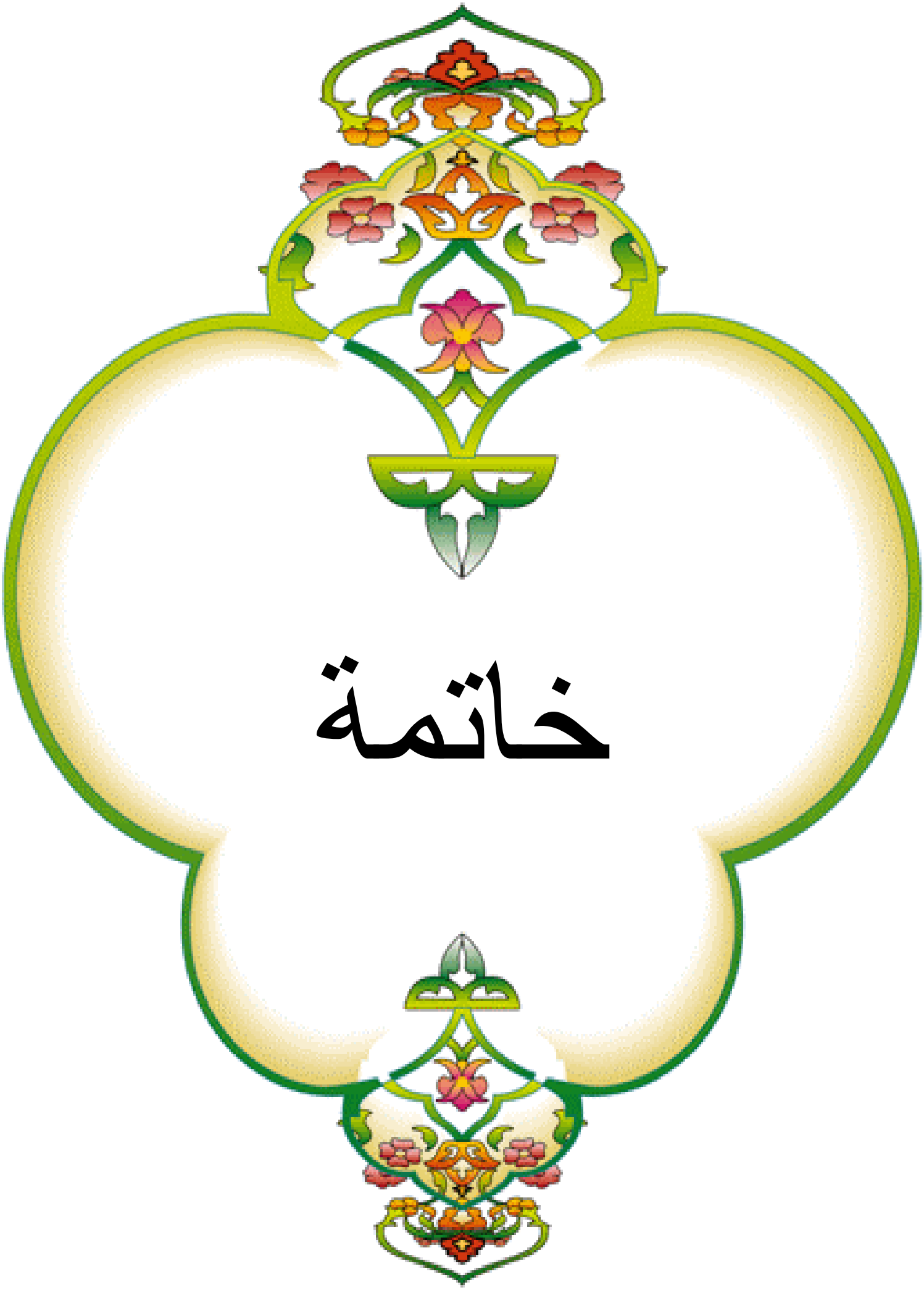
غياب بعض الصوائت في العربية مثل: [ɛ] [e] [u] [œ] [ø] أدى إلى الخلط أثناء نطقها لقربها من المخرج.

جهل بعض التلاميذ أن حرف[H] يكتب ولا ينطق.

بسبب غياب الصوائت الأنفية الفرنسية[ɛ]،[à] في النظام الصوتي العربي يجد التلميذ صعوبة في نطقها.

جهل التلاميذ أن[g] إذا تلاها حرف من هذه الحروف[é] [e] [i] ينطق[j] أما إذا تلتها هذه الحروف[a] [o] [u] فإنه ينطق [g]

كذلك بالنسبة ل[c] إذا تلتها [a] [o] [u] تنطق[k] أما إذا تلتها[é] [e] [i] فإنها تنطق[s] وهذا لعدم معرفتهم بها.



خاتمة

خـــاتـــمـــة

ومن جملة النتائج التي استطعت الوقوف عليها وأنا أنجز هذا البحث، ما يلي:

- ✓ **التعليم من الأوليات في حياة الإنسان، به ترقى الحضارات وتزدهر الأمم، فهو يقودنا إلى تحقيق أهداف بمثابة الإطار العام الذي تنهي إليه كل العمليات التعليمية.**
- ✓ **تعددت تصانيف طرق التدريس غير أنها تسند في معظمها على مقياس المعلم والتلميذ.**
- ✓ **الطريقة التي يعتمدها المعلم يتوقف عليه هو ومقدار خبرته السابقة كما تتوقف على المتعلم ومدى استعداده.**
- ✓ **حسن الأداء اللغوي يرتبط أشد الارتباط بحسن المنهج المعتمد في تدريس اللغة.**
- ✓ **يحدث التداخل حين يستخدم المتكلم بلغته الأصلية ملامح صوتية وتركيبية ومعجمية خاصة بلغة أجنبية أخرى.**
- ✓ **أكثر التداخلات الصوتية مرجعها فقدان كل اللغتين لبعض الأصوات في اللغة الأخرى، فالعربية تفتقد للصوامت وبعض الصوامت الأخرى مثل [V] -[P] والتي يجد الطلبة صعوبة في نطقها، والفرنسية يفتقد نظامها الصوتي للأصوات التالية: ح- خ- ث- ذ- ظ- ض.**

اقتراحات:

من خلال الاحتكاك بتلاميذ الابتدائية، قدمت جملة من الاقتراحات، آمل أن تكون ناجحة في تحسين العملية التعليمية لدى التلاميذ فيما يخص تعلم اللغات:

- الاستعمال السليم للغة الأجنبية (الفرنسية)، يتم حسب خطوات منهجية دقيقة تخضع للمراجعة المستمرة من قبل المركز التربوي المسؤول (وزارة التربية والتعليم) وتراعي فيه الجوانب النفسية والتربوية وحتى الاجتماعية.

- التقليل من أعداد التلاميذ داخل الصف الواحد، لأن ازدحام الصفوف لا يعطي الفرصة الكافية للتدريب، ولا يستطيع المتعلم من المتابعة بصورة جيدة، وهذا سبب واضح في مدارسنا إذ يصل عدد التلاميذ من 30 إلى 40تلميذ في الصف الواحد وهذا يشكل عبء كبير على المعلم، إذ لا يستطيع أن يلاحظ ما يحتاجونه من إرشادات وتوجيهات علمية.

- إعادة النظر في التوقيت، وذلك بتخصيص ولو ساعة واحدة في كل يوم.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1. أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط2، سنة 1983
2. تحليل العملية التعليمية، محمد الدريج، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، د ط، سنة 1988.
3. التربية وطرق التدريس، صالح عبد العزيز، ج1، دار المعارف، مصر، ط4، د/س.
4. التعليمية العامة وعلم النفس، وحدة اللغة العربية، وزارة التربية، مديرية التكوين، الإرسال 1، سنة 1999
5. دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د/ت، د/ط.
6. دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة للطباعة و النشر، الجزائر، ط4، سنة 2009.
7. سيكولوجية التعلّم ونظريات التعليم، جابر عبد الحميد، دار النهضة العربية ، مصر ،دط، سنة 1978.
8. شرح ابن عقيل، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر، ط16، سنة1974، ج1، نقلا عن رسالة ماجيستير.
9. الصوتيات والفونولوجيا، مصطفى حركات، دار الآفاق، الجزائر، د/ط، د/س.
10. طرق تدريس اللغة العربية، عبد المنعم سيد عبد العال، مكتبة غريب، القاهرة، د ط، د ت.
11. علم الاجتماع اللغوي، لويس جون كالفي، تحقيق محمد يحياتن، دار القصبة للنشر و التوزيع، الجزائر، د/ط، سنة 2006
12. علم النفس التربوي، زينب عبد الكريم،دار أسامة للنشر والتّوزيع، عمان-الأردن، د ط، سنة 2009
13. كلام العرب، حسن ظاظا، دار العلم، دمشق، دار الشامية، بيروت، ط2، سنة 1990
14. اللغة العربية، مستوياتها و أداؤها الوظيفي و قضاياها، سلمى بركات،دار البلدية، عّمان، ط1، سنة 2009
15. اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، د.س.
16. اللغة و مناهج البحث اللغوي، نور الهدى لوشن، جامعة الشارقة، المكتب الجامعي الحديث، د/ط، سنة 2008
17. مدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1.
18. مدخل إلى التدريس، محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، د.ط، سنة 2000.
19. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ج2، د/ط، د/س

20.المنهاج التعليمي و التدريس الفاعل، الدكتورة سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، سنة 2006

21.نظريات التعلم و التعليم، رمضان القدافي، الدار العربية للكتاب، ليبيا تونس، ط2، سنة 1981**.**

22.نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، محمد مصطفى زيدان، دار الشروق ، جدة ، د/ت،سنة 1983

23.النظرية في التدريس ترجمتها علميا، أفنان نظير دروزة، دار الشروق، عمان، ط1، سنة 2000**.**

24. وحدة التعليمات التعليمية، التعليمية التطبيقية، نادية تيجال و عبد الله فلي، موجهة لطلاب السنة الرابعة، شعبة اللغة والأدب العربي، المدرسة العليا للأساتذة في الأدب والعلوم الإنسانية، بوزريعة.

الرسائل :

25.مذكرة لنيل شهادة الماجستير بموضوع:التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية واثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، من إعداد قدور نبيلة، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة منتوري، قسنطينة، سنة 2005.

26. مذكرة لنيل شهادة ماجستير بعنوان: العقبات الصوتية في تعليم اللغة العربية، من إعداد الطالبة: خليفة صحراوي، جامعة عنابة، 1990.

القواميس :

27. كتاب التعريفات، علي الجرجاني، تحقيق نصر الدين التونسي، شركة القدس للتصدر، القاهرة، ط1، سنة 2007.

28.لسان العرب، ابن منظور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، المجلد 12، ط1، سنة 2003

29.قاموس الكلمات الانجليزية (انجليزي/ عربي)، دار الملايين، ط1، سنة 1980

المجلات :

30. المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية، دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، العدد الثاني، مارس سنة 1995

31. مجلة علوم إنسانية، خلف الله أحمد محمد عربي، مجلة دورية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية، العدد 44 سنة 2010.

المحاضرات :

32. محاضرات في اللسانيات التطبيقية، لطفي بوقربة، مكلف بالدروس ، معهد الأدب و اللغة، جامعة بشار.

المواقع:
33. Le site de Djamila, users, , antrasite, be/ppoise/ documents/ arabic. Htm.
المراجع بالأجنبية:
34. Dictionnaire de la linguistique, georges mounin, presses universitaires de France, paris, 1974
35. le bon usage, Mourice grevisse , grammaire français, 11éme edition, [1]: ducolot, 1980
36. gye féve, le français scolaire en algerie, opu, alger . .

الفهرس

مقدمة أ-ب

الفصل الأول: ضبط المفاهيم والمصطلحات

المبحث الأول:. العملية التعليمية..... 02

المطلب الأول: مفهوم التعليمية، التعلم، التعليم..... 02

المطلب الثاني: نظريات التعلم 02

المطلب الثالث:مناهج تعليم اللغات..... 03

المطلب الرابع: طرائق تعليم اللغات..... 03

المبحث الثاني: نظام اللغة العربية والفرنسية والتداخل بينهما..... 04

المطلب الأول: مفهوم التداخل وأنواعه..... 04

المطلب الثاني: نظام اللغة العربية 18

المطلب الثالث:نظام اللغة الفرنسية..... 29

المطلب الرابع: التداخل بينهما..... 29

الفصل التطبيقي: دراسة ميدانية

المبحث الأول:. العينة المطبق عليها..... 30

المبحث الثاني:دراسة تحليلية 30

المبحث الثالث: أسباب التداخلات 39

خاتمة 43

اقتراحات 44

قائمة المصادر والمراجع..... 46

ملحق 49

فهرس..... 53

الملخص

يسعى هذا البحث المتواضع إلى دراسة ظاهرة لغوية تهتم بمحاولة قياس التجاور الموجود بين اللغات وذلك من خلال ما يعرف بـ "التداخل اللغوي" لقد وقع اختيارنا على حالة اللغة العربية اللغة الأم واللغة الأجنبية الأولى الفرنسية المدرسة في السنة الثالثة ابتدائي ولعل الهدف الرئيسي من وراء هذه الدراسة هو محاولة كشف النقاب عن كل أسرار هذا التجاور والتداخل بين اللغتين المذكورتين آنفا وذلك عند الوقوف على كل النقائص المسجلة عند التلاميذ في هذا المستوى مع الاطلاع على جميع المناهج والطرق المعتمدة من قبل مدرس الفرنسية في المستوى الابتدائي.

كلمات مفاتيح

التداخل اللغوي – التجاور – التأثير – الفرنسية في الطور الابتدائي السنة الثالثة – النقائص اللغوية – المناهج والطرق التعليمة – مقاربات.

Résumé

Cette humble recherche à pour objectif d'étudier un phénomène linguistique qui s'intérésse a mesurer l'approchement des langue et leur impact connu par " L'interférence l'inguistique" .

Nous avons prés le cas des deux langues arabe maternelle et le français enseigné pour les élève de primaire à al 3 éme année. El cela pour pouvoir dévorler tous se crets d'apoximité entre les dites langues et plus encore consulter toutes sortes les lacunes linguistique enregistrées .

Chez ces élèves. Chose certaine que cette étude ne manquera pas de jeter la didactique qui sont appliquées pas l'enseignant du français au primaire.

Mots clés

Interférence linguistique. Approximité. Impacte le français au 3éme année primaire. Lacunes linguistique méthodologie didactique. Approches et méthodes.

Summary

These modest research aims at studying a linguistic phenomenon through witch we can try to measure the fact of approximity know as "the interference" in between to languages mother tongue Arabic the first foreign language French in the primary school for pupils at the 3rd form. This study is an attempt to clear up the weaknesses and by the same time cheks all kinds of methodologies and approaches set by the teacher of French to overcome them.

Key. Words

Linguistique interference. Impact French at 3rd from primary school – linguistic weakness – didactic methodologies and methods approaches.