الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم
كليـــة الآداب والفنون
قسم الأدب العربي

مناهج اللغة الفرنسية وأثرها في تعليم اللغة العربية

"منهاج السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا"

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في مشروع
"اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"

إعداد الطالب: بن غزالة فتحي إشراف الدكتور: حنيفي بن ناصر

لجنة المناقشة:

أ.د. الجيلالي بن يشو	جامعة مستغانم	رئيـــسا
د. حنيفي بن ناصر	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
د. حاج علي عبد القادر	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
د. داود فاطمة	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2014– 2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم
كليـــة الآداب والفنون
قسم الأدب العربي

مناهج اللغة الفرنسية وأثرها في تعليم اللغة العربية

"منهاج السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا"

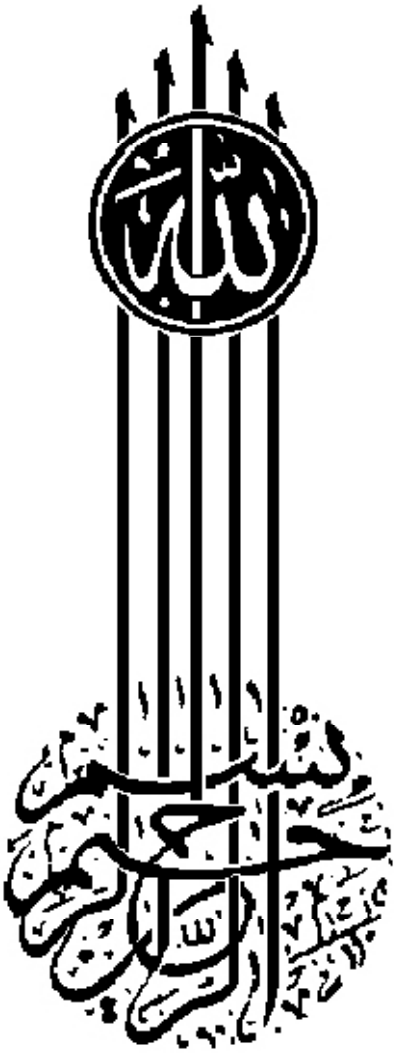
مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في مشروع
"اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات"

إعداد الطالب: بن غزالة فتحي إشراف الدكتور: حنيفي بن ناصر

لجنة المناقشة:

أ.د. الجيلالي بن يشو	جامعة مستغانم	رئيـــسا
د. حنيفي بن ناصر	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
د. حاج علي عبد القادر	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
د. داود فاطمة	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2014– 2015



"سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ"

البقرة: 32.

كلمة شكر

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ"

النمل: 19.

الشكر لله أولاً وآخراً

ثم الشكر إلى والدي الكريمين عرفانا بالفضل والإحسان

وإلى أستاذي الكريم الدكتور حنيفي بن ناصر عرفانا بالنصح والإرشاد

والى أعضاء لجنة المناقشة الأساتذة الكرام: الأستاذ الدكتور الجيلالي بن يشو
والدكتور حاج علي عبد القادر والدكتورة فاطمة داود

وإلى كل من تفانى في تعليمي بإخلاص، مُعلمي وأساتذتي الأفاضل، وأخص بالذكر
مُعلمي الأستاذ عبد الدايم لخضر، وأستاذي جباري محمد الطاهر

وكل من أعانني على إنجاز هذا العمل، وأخص بالذكر رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
بمديرية التربية لولاية بسكرة السيد غربية مسلم، وأخي العزيز مفتش اللغة الفرنسية
السيد مومي مبروك، وأخي وصديقي موسى بن غزالة

الإهداء

إلى والدي الكريمين

إلى زوجتي... إخوتي... وأخواتي

إلى صهري هاني أحمد

إلى صالح وخديجة وزينب ...

وإلى كل من له الفضل في حياتي...

مقدمـة

في ظل الواقع الراهن الذي تعيشه الأمم العربية في جميع اهتماماتها وتطلعاتها، ومن بينها الجزائر، وبخاصة على صعيد قطاع التربية والتعليم، وما يشهده العالم من حولها من تطورات فكرية ومنهجية، تفرض العولمة، وبكل معطياتها وأشكالها، مبدأي التعاون والتكامل، وتُفرز في الوقت نفسه، مظهري التباعد والاختلاف، وبخاصة في مسألة الاختلاف اللّغوي وأثره في اللغات القومية.

وأمام هذه المسألة اللغوية التي تضع الدّارس في قطب تيارين متعاكسين، يعصف أقواهما الآخر بجملة من الحجج والدلائل التي يحكمها مبدأ المنفعية في قطاع التربية والتعليم، وبخاصة في تعليم اللّغات الأجنبية، باعتبارها "غنائم حرب"، تنشأ في المقابل، تمثّلات أخرى حول هواجس "مخلّفات الاحتلال"، وما ينشأ عنها من تخوفات من أولئك الذين يهتفون بالفرانكفونية، ويركنون لغتهم القومية بين جدران المساجد والمدارس، محيين بذلك كل ما يلحن بالعربية من لغات ولهجات وطنية.

لقد حظي تدريس اللغة الفرنسية بالجزائر بعد استقلالها، باهتمام بالغ، مهّد لتعايش نظامي اللُّغتين العربية والفرنسية، مثمرا سجالا لغويا فريدا، يجمع مفردات اللّغتين في العبارة الواحدة على ألسنة العامة، بل على ألسنة النخبة من المثقفين والجامعيين أيضا، لتتعدى تداعياته الجانب اللغوي، مجسّدة في سلوكات الأفراد في الجانب النفسي والاجتماعي والثقافي. وهذا لا ريب، لا يخدم تعلّم اللغتين.

ولمحاولة تدارك مسألة أثر اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية في الجزائر، خصوصا لدى أصغر فئة عمرية تتعلّم اللغة الفرنسية في المدرسة الابتدائية، اعتمد البحث في دراسته على الجانب الحسّي للتخطيط اللغوي، فتعلّق بـ"منهاج اللغة" لاعتباره ثمرة التخطيط، وحلقة الوصل بين المُدرّس وتلاميذه.

ونظرا لأهمية مناهج اللغة في الحقل التعليمي، جاءت فكرة البحث، والموسوم بـ : "**مناهج اللغة الفرنسية وأثرها في تعليم اللغة العربية، منهاج السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا**"، لتركّز على أحد جوانب عملية تعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها، وذلك بتسليط الضوء على مختلف أسس بناء مناهج اللغة الفرنسية، في المرحلة الابتدائية بالجزائر، بهدف البحث في أثرها في تعليم اللغة العربية.

ويعود سبب اختيار منهاج السنة الثالثة ابتدائي بالذات، أنموذجا للبحث، إلى كونه في المقام الأول، أوّل منهاج للغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية، وفي المقام الثاني، إلى خطورة المرحلة العمرية لتلاميذ السنة الثالثة، والتي تُعدّ أول سنة دراسية، ينتقل فيها الطفل من "الأحادية اللغوية" أو "الثنائية اللغوية" أو "التعدد اللغوي" إلى "الازدواجية اللغوية" أو "تعلُّم اللغة الأجنبية". وهي بذلك سنة تطرح العديد من الإشكالات، من حيث إمكانية تدريسها في تلك "المرحلة الحرجة"، وأثرها في تعليم اللغة العربية، ومن ثم في باقي المواد الدراسية الأخرى.

وانطلاقا من الإيمان بالقواسم المشتركة بين نظريات تعليمية اللغة العربية ونظريات تعليمية اللغات الأجنبية، ومن بينها تعليمية اللغة الفرنسية، يُعدّ هذا البحث حلقة وصل، بين مدرّسي اللغة العربية، وزملائهم من مدرسي اللغة الفرنسية، وذلك من أجل:

– البحث عن الأسس اللغوية، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية، والثقافية المعتمدة في بناء مناهج اللغة الفرنسية، وبخاصة في المرحلة الابتدائية.
– الكشف عن دور علم اللغة في تطوير مناهج اللغة، وذلك بالرجوع إلى مختلف فروعه النظرية، والتطبيقية.
– إبراز نقاط التداخل بين القضايا اللغوية، وقضايا النفس البشرية، وما يتصل بها من عمليات معرفية، وسلوكات اجتماعية، وذلك باستثارة مختلف التخصّصات العلمية التي على رأسها علم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية.

– تقويم مدى استغلال منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي، لمختلف مناهج ونظريات تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها، وما أسفرت عنه من مقاربات وبيداغوجيات حديثة.

– التوصل أخيرا إلى معرفة مختلف مستويات أثر المنهاج في تعليم اللغة العربية، وذلك من الجوانب اللغوية، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية، والثقافية، بهدف بناء مناهج تربوية يتشارك فيها مدرّسو اللغة العربية ومدرّسو اللغة الفرنسية، انطلاقا من البحث في ثنائية التداخل والتكامل، وثنائية الإيجابيات والسلبيات، في تعليم اللغتين معا.

وحوصلة لما سبق، تتلخّص إشكالية البحث في السؤالين الآتيين:

1- ما أثر مناهج اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية في الجوانب اللغوية، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية، والثقافية، الإيجابية منها والسلبية؟
2- كيف يمكن التغلُّب على آثارها السلبية للظفر بتعليم اللغة العربية بالموازاة مع تعليم لغة أجنبية؟

للإجابة عن السؤالين الجوهريين السابقين، ابتدأ البحث بمدخل مفاهيمي تناول مفهوم منهاج اللغة، وذلك بالرجوع إلى بعض مفاهيم تعليمية اللغة، والتعرض لمختلف العلوم التي تدرس جوانبها.

وبحث الفصل الأول واقع اللغة الفرنسية، كونها لغة عالمية، وما تحظى به من مكانة خاصة في السياسة التعليمية الجزائرية، ليعرج بعدها إلى مناهج اللغة الفرنسية، موضحا أسس بنائها، انطلاقا من الرجوع إلى تاريخ مناهج اللغة؛ بدءا من المناهج التقليدية، ووصولا إلى المناهج الحديثة، مرورا بمختلف نظريات تعلم اللغة وتعليمها، قصد استخلاص أهم الأسس التي قد تؤثر في تعليم اللغة العربية.

أما الفصل الثاني، فعرج إلى تحسُّس واقع اللغة العربية، وما تواجهه من مشاكل داخلية وخارجية، تعيق تعليمها وتعلمها، وذلك بالاستفادة مما جادت به الأقلام العربية، بهدف التمهيد إلى مبحث جوهري، مُعنون بـ"تعليم اللغة الفرنسية بين التكامل والتداخل"، مسلطا الضوء على مختلف آثار تلك الأسس المستخلصة من الفصل الأول، في تعليم اللغة العربية، من جوانبها الإيجابية، والسلبية، في محاولة لتقديم بعض الحلول لمشكلاتها.

وجاء الفصل الثالث تطبيقيا، يعرض نماذج عن تلك الآثار اللغوية، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية، والثقافية، في منهاج اللغة الفرنسية، للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي، انطلاقا من تحليل جميع عناصره، عبر أهم وثائقه الرسمية، من أجل استخلاص تلك الآثار الإيجابية، والسلبية. واستُعين في الأخير، بأداة استبيان، بقصد معرفة واقع تلك الآثار على مستوى التلاميذ أنفسهم، استنادا إلى آراء معلميهم، ومعلماتهم، فيما يلمسونه من آثار تتجلى معالمها في سلوكات تلاميذهم، وبخاصة في الجوانب اللغوية، والثقافية، لبحث إمكانية تدريس اللغة الفرنسية في هذه المرحلة العمرية.

وفي الأخير، خُتم البحث باستعراض جملة من النتائج المتوصل إليها، وذلك عن طريق لملمة شتات البحث، بتعدد أقسامه وفروعه.

ومن أجل ذلك، تعددت مناهج البحث أيضا؛ فكان المنهج، جملةً، وصفيا تحليليا، ومقارنا تقابليا ونقديا؛ لما تستدعيه دراسة مناهج اللغة الأجنبية، انطلاقا من تحليل أسس بنائها، والبحث في أثرها في تعليم اللغة العربية، بقياس درجة تناسبها مع آليات تعلّم اللغة العربية، وذلك بالمقارنة بين طبيعة اللغتين، وما تفرضه أوجه الاختلاف، والتشابه بينهما، من تداعيات على مستوى قدرات متعلّم اللغة العربية، وكفاءاته، في ظل التعدد اللغوي، والثقافي. وكل ذلك من أجل إبداء نقد، ولو باليسير، عن تلك المناهج، واستنباط بعض حلول الإشكالية السابقة.

ومع توسع البحث وتعدد فروعه، إلا أنه ينحصر في تحليل أثر مناهج اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية، على مستوى كفاءات المتعلّم اللغوية، والنفسية، والتربوية والاجتماعية والثقافية؛ فلم تُعرض من المناهج والنظريات في حقل التعليمية إلا ما يخدم مسار الكشف عن تلك الآثار، ويُبيّن طبيعتها.

وكما أن لكل بحث صعوباته، لم يخل هذا البحث أيضا من صعوبات تتجسّد أساسا في حصر البحث قدر المستطاع، من أجل لملمة أوراق منهاج اللغة، والتي تتعدد بتعدد أسس بنائه، مُحاولا بذلك استخلاص نقاط التأثير بين تعليم اللغتين العربية والفرنسية، وذلك على مستوى كفاءات المتعلّم؛ فكان من أهم الصعوبات اختيار ما يخدم البحث من نظريات ومناهج.

أما الصعوبة الثانية، فكانت في محاولة توسّط تيارين متعارضين، بشأن تقبل مسألة تعليم اللغة الفرنسية أو رفضها، في المراحل التعليمية الأولى؛ ولكل منهما حججه الدامغة، التي تستدعي المزيد من القراءة والتحليل.

وتكمن الصعوبة الثالثة في ترجمة المصطلحات، في ظل الواقع الراهن الذي يتخبط فيه تعريب المصطلح الأجنبي في جميع الأقطار العربية، وما يشهده من عدم استقرار، ونقص في السعي الجاد إلى توحيده؛ فكان الأستاذ المشرف على البحث، الدكتور حنيفي بن ناصر خير عون لي في ذلك، فمصطلحات البحث قد تُرجمت بمعيته.

أما الصعوبة الأخيرة، فكانت في التخوف من عدم مطابقة النتائج الميدانية لواقع الأثر الحقيقي لمنهاج اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية، خصوصا مع تعدد مستويات التأثير؛ اللغوية، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية، والثقافية، فكان لا بد من مساءلة معلمي اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي، بشأن نتائج اللغة العربية عامة، ونتائج اختبارات التعبير الشفهي، والكتابي، والقراءة، والإملاء، والنحو، والصرف، وذلك لقياس حجم تلك الآثار، والتي يمكن أن تغلب عليها الذاتية، في تمثلات المعلمين، بين مرحب باللغة الفرنسية ورافض لها.

ووفق طبيعة البحث، استُعين بجملة من المراجع العربية، من أهمها على سبيل المثال، لا الحصر:

- أحمد محمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها , وسائل تنميتها**، عالم المعرفة، الكويت، 1996م.
- صالح بلعيد، **اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر- واقع وبديل-**، مجلة اللسان العربي، العددان 55، 56، المملكة المغربية، ديسمبر 2003.
- عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، إسكندرية، مصر، 1995م.
- علي عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، ط4، 1403 هـ/ 1983 م.

وأما المراجع الأجنبية، فكان أهمها:

- Defays, Jean-Marc, avec la collaboration de Sarah Deltour, **Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage**, Pierre MARDAGA, Belgique, 2003.

- Martinez, Pierre : **La didactique des langues étrangères, Que sais-je.** Puf, Paris, 1996.

ويعد هذا الكُتيب الأخير لـ Martinez, Pierre دليلا توجيهيا للفصل الأول من البحث؛ لما يمتاز به من شمولية موضوعية ودقة اصطلاحية في حقل تعليمية اللغات الأجنبية.

وأما القواميس الأجنبية، فقد اعتمد بشكل أساسي، على كل من:

- بشير إبرير وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009.

- Dubois, Jean et autres, **Dictionnaire de linguistique**, Larousse-Bordas/VUEF, 2002.

- Robert, Jean-Pierre, **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**, Editions Ophrys, Paris, 2008.

بالإضافة إلى الاستعانة في الفصل الثالث، **بوثيقة منهاج السنة الثالثة ابتدائي، والوثيقة المرافقة له، ودليل الكتاب المدرسي.**

ومن الدراسات السابقة في أثر تعليم اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية في الجزائر، رسالة دكتوراه في علم الترجمة، موسومة بـ"مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية (تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية)" بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر 2، في السنة الدراسية 2006/ 2007، من إعداد الطالبة يمينة تومي سيتواح، وتحت إشراف الأستاذ الدكتور محمد يحياتن.

ورسالة ماجستير موسومة بـ"التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليم اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها" بفرع اللغويات، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري – قسنطينة، في السنة الدراسية 2005/ 2006، من إعداد الطالبة قدور نبيلة، وتحت إشراف الدكتور صالح خديش.

وأما الرسالة التي تناولت موضوع البحث من قريب، فكانت رسالة ماجستير موسومة بـ"التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري – مدينة بجاية أنموذجا– دراسة وصفية تحليلية" بقسم علوم اللسان، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر– بوزريعة 2، في السنة الدراسية 2010/ 2011، من إعداد الطالب معزوز سمير، وتحت إشراف الدكتور الطاهر لوصيف. وخلص فيها الطالب إلى نتائج، أهمها ما يأتي:

- لا تُمارس اللغة الفرنسية إلا في المدرسة فقط؛ مما نجم عنه ضعف التلاميذ في مستوى اللغة الفرنسية. وفي المقابل، ليس لها أثر كبير في مستوى تعلم اللغة العربية.
- يساعد تدريس اللغة الفرنسية التلاميذ كثيرا في تحصيلهم اللغوي للغتين معا.
- لتعليم اللغة الفرنسية في سن مبكرة أثر إيجابي في مستوى مهارات التواصل والاستماع، والقدرات الذهنية التي تدخل في مسألة إدراك اللغة.
- لتعليم اللغة الفرنسية في سن مبكرة أثر سلبي في مستوى إتقان اللغة العربية.

- كلما ازداد عمر التلميذ، ازدادت قدرته على تعلم اللغة الفرنسية، وبخاصة بعد تمكنه من لغته العربية.
- يُنصح بتدريس اللغة الفرنسية في مرحلة متأخرة، بعد أن يتمكن التلميذ من أساسيات اللغة العربية، ويتشبع بثقافته الوطنية، وذلك في مصلحة تعلم اللغتين.

وانطلاقا من هذه النتائج، في أثر تعليم اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، في ولاية بجاية التي تتميز بتعدد لغوي، يجمع بين اللغة الأمازيغية، واللغة العربية، واللغة الفرنسية، والتي تتميز أيضا، بتداول اللغة الفرنسية بشكل لافت، تناول هذا البحث مسألة الأثر نفسه في تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في ولاية بسكرة التي تمتاز كباقي ولايات الجنوب بعدم تداول اللغة الفرنسية، خارج أسوار المدرسة، والذي يُعد من أهم أسباب تدني مستوى نتائج تلاميذها وطلبتها في مادة اللغة الفرنسية.

ومن كل ما سبق، قد يسهم هذا البحث في توحيد جهود سياسات تعليم اللغات القومية بالموازاة مع تعليم لغات أجنبية يميزها الاختلاف الطبيعي والثقافي، لكن يجمعها مسعى تعليمي موحد، يهدف إلى تعلمها تعلما نظاميا صحيحا، يحترم مبدأ الخصوصية اللغوية، ويرفض الخلط بينها، وبخاصة في المجتمع الجزائري الذي يمتاز بتعدد لغوي، واختلاف طبيعي في مستوى تفكير أفراده، بتنوع ثقافاتهم، وعلى حسب تعدد مناطقهم الجغرافية الشاسعة، وانتماءاتهم الفكرية والعقدية؛ مما ينبغي الالتزام بالموضوعية، والبحث بعدل وإنصاف.

فتحي بن غزالة

مـدخـل

منـهـاج اللـغة

أولا – منـهاج اللغة

ثانيا– أسس منـهاج اللغة

أولا – منهاج اللغة: (le curriculum)

1- مفهوم اللغة: (la langue)

عرّفها ابن جني في قوله: "**باب القول على اللغة وما هي: أما حدّها فإنها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم**". وأخصّها ادوارد سابير[1](E. Sapir, 1921) الكائنَ البشري، دون غيره من الكائنات الأخرى؛ فلم يعتبرها وسيلة تواصل غريزية فحسب، بل نظاما من الرموز، يختاره أفراد المجتمع ليتواصلوا فيما بينهم، فكريا وعاطفيا[2].

وعرّفها فردينان دي سوسير (Ferdinand De Saussure) أيضا بأنها "نظام" من العناصر القواعدية، والمعجمية المترابطة؛ فليست اللغة ذلك المستوى السطحي للألفاظ، والعبارات، والنصوص فحسب، وإنما يقف وراءها مستوى معرفي عميق، يربط بين الألفاظ والأفكار، وبين مكوّنات الجمل والفقرات، وبين المعنى والسياق، وبين أصل اللفظ ومشتقاته، وبين تنغيم الكلام ونية المتكلم، وفق علاقات تحكمها مبادئ عامة، تشترك فيها كل اللغات[3].

واللغة أيضا قدرة ذهنية تتكون من جملة المعارف اللغوية التي تتولد في ذهن الإنسان، فتُمكّنه من فهم كلام الآخرين، ومعاني مفرداتهم. وهي قدرة تُكتسب فطريا، يدعمها شعور نفسي، واجتماعي، وحضاري بالانتماء إلى فئة معينة، مع الرغبة في التعايش مع أفرادها. وتدخل في تكوين نسق اللغة، وحدات أو أنساق، وهي النسق الصوتي، والدلالي، والنحوي، والصرفي، والمعجمي[4].

---

[1] نظرا لتعدد أعلام البحث، خُصّص فهرس الأعلام في آخر البحث للتعريف بهم.

[2] ينظر: أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م، ص 150-151.

[3] ينظر: علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 2006 م، ص 28.

[4] ينظر: أحمد محمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها , وسائل تنميتها**، عالم المعرفة، الكويت، 1996م، ص 29 – 30.

2- مفهوم المنهاج التعليمي:

لغة: عرَّف ابن منظور المنهاج، في لسان العرب بـ"**الطريق الواضح**"[1].

أما **اصطلاحا:** فهو "**مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولا لما يواجههم من مشكلات**"[2].

ويُميَّز بين كل من "المنهج" و"المنهجية" و"المنهاج"؛ فالمنهج (la méthode) "**هو مجموع الغايات والأهداف المراد الحصول عليها والوسائل التي يتم بواسطتها تحقيق هذه الأهداف**"؛ وأما المنهجية (la méthodologie) فهي عملية "**تحليل طرائق التدريس في غاياتها وأهدافها وأساليبها وتقنياتها، وهذا التحليل يبحث في المبادئ التي يقوم عليها اختيار العناصر التعليمية وكيفية ترتيبها ثم طريقة عرضها وتعليمها**". وأما المنهاج (le curriculum) فهو الخطة الدراسية، التي يُقصد بها "**سلسلة من الوحدات التعليمية المعتمدة انطلاقا من الأهداف على شكل استراتيجية للتعلم تتضمن الأهداف والمحتويات والأنشطة والأدوات والوسائل التعليمية**"[3].

وتجدر الإشارة في هذا المقام، إلى الفرق بين "المنهاج" و"المقرر الدراسي" (le programme scolaire) الذي هو "**مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية**"[4].

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج 14، ط3، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب و محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1419هـ/ 1999م، ص 300.

[2] محمد حسن حمادات، **المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2009، ص 33.

[3] بشير ابرير وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009، ص 204، 205، 113.

[4] محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص 33.

3- مفهوم منهاج اللغة: انطلاقا من تحديد مفهومي اللغة والمنهاج، يتضح مفهوم منهاج اللغة (le curriculum de la langue)، كونه منهاجا يختص بتعليم اللغة دون غيرها من العلوم. ولتوضيح مفهومه أكثر، وَجب تفحّص أجزائه وعناصره، بالغوص في أسس بنائه، وسبر أغوار مكوناته، التي تجمع بين أسس بناء الفرد المتعلّم وخصائص اللغة التي يتعلمها.

ثانيا- أسس منهاج اللغة:

1- الأسس اللغوية:

وتُمثل الجوانب الصوتية، والمعجمية، والتركيبية للغة، وما تحمله من علوم ومعارف في شتى دروب المعرفة. ومن الحكمة في هذا الباب، الاستعانة بأهم علومها، ألا وهو "علم اللغة"؛ إذ يتناول اللغة من كل جوانبها، في مستوى تكوينها، ودلالتها، ووظيفتها.

أ- علم اللغة أو اللسانيات: (la linguistique)

عرَّفه مؤسسه فرديناند دي سوسير بالعلم الذي "**يدرس اللغة بذاتها ولذاتها**"، من حيث مكوناتها الصوتية، والمعجمية، والتركيبية، ضمن الأطراف القائمين على إنتاجها. وقد طوره فيما بعد العالم اللغوي نعوم شومسكي (Chomsky, Avram Noam)، من كونه علماً بنيوياً (constructive)، يدرس اللغة، من جانبها البنيوي التركيبي فقط، إلى اعتبارها لغة تتولّد داخل الفكر البشري، على هيئة "بنية عميقة" (structure profonde) ، تتحول بعدها إلى "بنية سطحية" (structure de surface)، حاملة مظهرا صوتيا وتركيبيا ودلاليا معينا، وتكون قابلة للتشكل في عدة مظاهر، بتعدد ألسنة ناطقيها، بما يُعرف بـ"النظرية التوليدية التحويلية"[1].

---

[1] للاستزادة ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدره المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988م، ص 26-38.

1- الجانب الصوتي:

كما أن علم اللغة يدرس اللغة في عمومها، تختص علومه الفرعية، بدراسة جوانبها الأخرى؛ فيُعنى "علم الأصوات" (la phonétique) بدراسة أصواتها، بما يُعرف بالمصطلح الفرنسي (les phonèmes) الذي يقابله في اللغة العربية كل من مصطلح "الصواتم"، و"الفونات"، و"الفونيمات"[1].

ويُعرّف اللغوي نيكولاي تروباتسكوي (Nikolai Sergueievitch Troubetskoi) "علم الأصوات"، بـ"**العلم الذي يدرس الوجه المادي لأصوات اللغة الإنسانية**"[2]. ويميّزه عن "علم وظائف الأصوات" (la phonologie) الذي يدرس وظائف الأصوات في نظام التواصل اللغوي[3]. وقد بيّن دي سوسير الفرق بينهما أيضا في قوله: "**إن علم الصوت (فونتيك) جزء أساس من علم اللغة، أما النظام الصوتي (فونولوجي) فهو علم مساعد يختص بالكلام فقط**"[4].

2- الجانب المعجمي:

يدرس "علم المعجم" (la lexicologie) الجانب المعجمي، والمفرداتي للغة، في علاقاته بمختلف عناصرها الأخرى؛ أي في الجانبين الصوتي، والتركيبي على وجه الخصوص، وفق مختلف العوامل الاجتماعية، والثقافية، والنفسية[5]. ويتناول أصغر جزء معجمي، وهو اللكسيم أو المفردة المجردة (le lexème)، حيث يتشارك مع علم آخر يُعنى أيضا بدراسة مفردات اللغة، وهو "علم الصرف".

---

[1] وحدات صغرى ينشأ عن استبدالها تغيير معنى الكلمة. ينظر: بشير ابرير وآخرون، مرجع سابق، ص 130.

[2] Troubetskoï (Nikolai Sergueievitch), ***Crundzuge der Phonologie,*** Prague, 1939 ; trad. fr. par J. Cantineau. *Principe de phonologie,* Paris. Klincksieck, 1949 ; reimpr. 1967, p. 430. In Dubois, J. et autres, op. cit., Larousse-Bordas/VUEF 2002. p. 361.
(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 251)

[3] Dubois, J. et autres, op. cit., p. 362. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 251)

[4] فرديناند دي سوسير، **علم اللغة العام**، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، 1985 ، ص 51.

[5] Dubois, J. et autres, op. cit., p. 281. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 250)

– **علم الصرف:** (la morphologie): بحسب القواعد التقليدية، هو دراسة أشكال الكلمات، في مستوى زوائدها واشتقاقاتها، في مقابل علم "دراسة الوظائف" أو ما يسمى بـ"علم النحو" (la syntaxe). أما بمفهومه الحديث، فإن لـ"علم الصرف" وصفين أساسيين، وهما:

– وصف القواعد التي تضبط البنية الداخلية للكلمات؛ أي ما يعرف بقواعد تركيب (la combinaison) "المورفيمات الجذرية أو الأصلية" (les morphèmes racines) التي تدخل في تشكيل الكلمات، وهي قواعد تشكيل الكلمات، والزيادة في أول الكلمة، (la préfixation) أو الزيادة في آخرها (la suffixation)، ووصف الأشكال المختلفة لتلك الكلمات، على حسب العدد والجنس والزمن والشخص، أو على حسب طبيعة الكلمة: اسم أو فعل، في مقابل "علم النحو" الذي يصف قواعد تركيب المورفيمات المعجمية (morphèmes lexicaux)؛ أي المورفيمات والجذور المعجمية والكلمات، التي تدخل جميعا في تكوين الجمل.

– وصف قواعد البنية الداخلية للكلمات، وقواعد ربط التراكيب (syntagmes) في الجملة[1].

3 – الجانب التركيبي:

أما الجانب التركيبي للجملة، فيدرسه "علم النحو" (la syntaxe) الذي يُعنى بتنظيم قواعدها التركيبية. وهو جزء من قواعد اللغة (la grammaire)، يُعالج مختلف وظائف الجملة، بخلاف "علم الصرف" الذي يقتصر على دراسة أشكال الخطاب وأجزائه، أو تشكيل الكلمات، أو عمليات الاشتقاق المختلفة[2].

---

[1] المورفيم أو الصرفيم هو أصغر وحدة حاملة للمعنى داخل الملفوظ (un énoncé) والتي لا يمكن تقسيمها إلى وحدات أصغر منها، دون المرور بمستوى صوتي وظيفي (phonologique). كما نُميز بين المورفيمات المعجمية التي هي الوحدات المعجمية داخل الملفوظ، مثل (كتب، قلم،...) عن المورفيمات النحوية مثل (الواو والنون في الجمع المذكر السالم، وتاء التأنيث ...). ينظر: Dubois, J. et autres, op. cit., p. 310-311. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 250)

[2] ينظر: Dubois, J. et autres, op. cit., p.468. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 252)

ويدرس "علم النحو" قواعد اللغة، وفق وظيفتها؛ فـ"القواعد المعيارية" (la grammaire normative) التي هي مجموع قواعد الكلام، والكتابة، تسمح بالتمييز بين الخطأ اللغوي، وصوابه، و"القواعد الوصفية" (la grammaire descriptive) التي هي الدراسة النظامية لعناصر قواعد تكوُّن الأصوات، والتراكيب، والكلمات، وكذا مختلف إجراءاتها؛ فتمكّن بذلك من تصنيف مختلف استخدامات اللغة، و"القواعد التفسيرية" (la grammaire explicative) التي تعرض أسس عمل تلك القواعد، وبخاصة عند دراسة نماذج مجردة. بالإضافة إلى "القواعد المقارنة" (la grammaire comparative) أو (la grammaire contrastive) التي تسمح بتحليل أوجه الشبه والاختلاف بين لغتين أو أكثر، و"القواعد العامة" (la grammaire universelle) التي تفترض وجود مبادئ تشترك فيها جميع لغات العالم، تُشكّل عموميات لغوية (des universaux) ، تسهم أساسا في تعلم أي لغة أجنبية[1].

هذا وبالإضافة إلى علوم أخرى قد تناولت مسألة اللغة، في جانب استخدامها، وتداولها، وبخاصة ما قام به علم المعنى (la sémantique) الذي ثمّن الجمل الحاملة للمعنى عن الجمل الفاقدة للمعنى، وإن اتصفت بالتراصف التركيبي، في عناصرها الصوتية، أو احترمت قواعد تسلسلها وانتظامها، أو ما قامت به التداولية[2] (la pragmatique)، في تحديدها لوظائف الخطاب[3]، وبيانها لاستخداماته الميدانية، في الإعلام والتعليم والاقتصاد...

---

[1] Defays, Jean-Marc, Sarah Deltour, **Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage**, Pierre MARDAGA, Belgique, 2003, p.47.
(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 243)

[2] تختص التداولية بدراسة خصائص استخدام اللغة (التحفيز البسيكو لغوي للمخاطبين وردود أفعالهم والطبيعة الاجتماعية للخطاب وموضوع الخطاب... فتعارض بذلك كلا من المظهر النحوي (l'aspect syntaxique) والمظهر الدلالي (l'aspect sémantique) . وتوسع مفهومها بفضل دراسات أفعال الكلام ومفاهيم الأداء للعالم أوستن، لتشمل تحليل عمليات التخاطب. ينظر: Dubois, J. et autres, op. cit., p. 375.
(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 251)

[3] حدد رومان جاكوبسن وظائف اللغة في: "الوظيفة المرجعية والوظيفة التعبيرية والوظيفة الإفهامية- وتختص بتوجيه الأوامر والنداءات إلى المتقبل- والوظيفة التنبيهية – وتختص بإقامة العلاقة بين الباث والمتقبل- بالإضافة إلى الوظيفة

ب- علم اللغة التطبيقي: (la linguistique appliquée)

على الرغم مما أحرزه علم اللغة، من تقدم في الدراسات اللغوية، إلا أنه واجه صعوبات من أجل تفسير حقيقة اللغة، أمام تعقيداتها النفسية، والاجتماعية، والتي تتجلى في مجالها التطبيقي، حينما تتناولها الألسن، لتعبّر بها عن مختلف شؤون الحياة، وما تشمله من رصيد فكري وثقافي، يتجدد بتجدد المفاهيم وتعدد السلوكات.

واستقل بذلك علم جديد، تأثّر بجميع العلوم التي تناولت جوانب اللغة؛ فأخذ عن "علم النفس" (la psychologie) مفاهيم العلاقة بين الإنسان، وتعاملاته مع اللغة، فنشأ عنه علم آخر سُمي بـ"علم اللغة النفسي". وتأثر "علم اللغة التطبيقي" أو "اللسانيات التطبيقية" بـ"علم الاجتماع" (la sociologie) الذي تناول جانب استخدام اللغة في محيطها الاجتماعي؛ فكان ثمرة ذلك ظهور ما سُمي بـ" علم اللغة الاجتماعي".

وعلى الرغم من تعدّد اختصاصات علم اللغة التطبيقي، إلا أنه يدرس في الغالب، مسألة "تعليم اللغة"، وبخاصة اللغة الأجنبية، لدرجة أن أبرز أعلامه، ألصقوا اسمه بتعليم اللغة[1]؛ فاتضحت بذلك معالم تعليمية اللغة، والتي تتجسّد في دعامتين أساسيتين، وهما: الجانب النفسي الذي يُعبّر عن الإنسان، وما يقوم به من عمليات عقلية داخلية، في أثناء

الميتالغوية والوظيفة الإنشائية." فيليب بلانشيه، **التداولية من أوستن إلى غوفمان**، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2007. ص 38.

[1] ظهر مصطلح "علم اللغة التطبيقي" أو "اللسانيات التطبيقية" قرابة سنة 1946، حينما صار موضوعا مستقلا بمعهد تعليم اللغة الانجليزية بجامعة ميتشجان، المتخصص في تعليم اللغة الانجليزية لغة أجنبية، تحت إشراف كل من العالمين تشارلز فريز (Charles Fries) وروبرت لادو (Robert Lado). وقد كان المعهد يصدر مجلته المشهورة "تعلم اللغة- مجلة علم اللغة التطبيقي"، ثم تأسس "الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي":
(Association Internationale de Linguistique Appliquée) (AILA)
اقترح ولكنز (Wilkins) تسميته بـ"الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية"، واقترح ماكاي (Mackey) تسميته بـ"علم تعليم اللغة" (Language Didactique)، ودعا سبولسكي (Spolsky) تسميته أيضا بـ"علم اللغة التعليمي" (Educational linguistics). وانتشر في ألمانيا مصطلح "تعليم اللغة وبحث التعلم" (Sprachlehr- und Lernforshung). ينظر: عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 8، 10.

تعلمه للغة، والجانب الاجتماعي، وما يشمله من أثر استخدامه للغة، وكل ما يُصدره، من نماذج تواصلية، وثقافية، تُعبّر عن طبيعته الإنسانية.

2 – الأسس النفسية والتربوية:

تمثّل الأسس النفسية والتربوية في عملية بناء منهاج اللغة، مختلف الجوانب النفسية "**حول طبيعة المتعلّم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة عملية التعلم**". ويهدف المنهاج بذلك إلى:

أ – الربط بين القدرات والاستعدادات والرغبات النفسية.
ب– التركيز على جوانب من القدرات العقلية، كالتفكير والفهم والتذكّر وجمع المعلومات وتحليلها وتنظيمها، والقدرة على الربط، والاستنتاج، والتركيز، والتبصير، وحل المشكلات.
ت– تنمية القدرات بالتدريب الموجّه والمقصود.
ث– تحديد المواد داخل الفصل أو العام الدراسي، وفقا لتلك القدرات والاستعدادات[1].

أ– علم اللغة النفسي: (la psycholinguistique)

يدرس "علم اللغة النفسي" أو "اللسانيات النفسية" السلوك الشفهي للغة، في مظاهره النفسية. ويهتم خصوصا بالعمليات التي تمكّن المتكلمين من إعطاء معاني لما يتلفظون به، وعمليات ربط الكلمات، وإنشاء العادات الشفهية، والعمليات التي تدخل في التبليغ أو التواصل (la communication)[2]، كالتحفيز والشخصية ووضعية التواصل، ومن ثم تعلّم اللغات[3]. بالإضافة إلى مباحث علم النفس التربوي التي ساهمت جميعها

---

[1] محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص 86، 99.

[2] للمصطلح الأجنبي (communication) عدة مقابلات عربية وهي: التبليغ والإبلاغ والتوصيل والإيصال والتواصل والاتصال. إلا أن التبليغ ينطلق من مرسل إلى مرسل إليه ولا يعود الكلام إلى المرسل، في حين أن التواصل يُحدث تبادلا وتفاعلا بين المرسل والمرسل إليه. (يُنظر: بشير ابرير وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، ص 54–55).

[3] ينظر: Dubois, J. et autres, op. cit., p. 390. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 251)

في تحديث صورة علم اللغة التطبيقي، بفضل مختلف البحوث الميدانية، في المجالين النفسي والتربوي، والتي حدّدت أسس المنهاج التعليمي الحديث.

1 – دراسة السلوك اللغوي: تتمايز دراسة السلوك اللغوي عند الإنسان في منهجين أساسيين وهما:

أ– المنهج السلوكي (le behaviorisme): ويعتمد هذا المنهج على مفهومي "المثير" (le stimulus) و"الاستجابة" (la réponse)؛ إذ يركّز على السلوك الظاهر للإنسان فقط؛ مقتصرا بذلك على ما يمكن ملاحظته، ومتحاشيا مقاصد المتكلم، وخطته في الكلام. ويبدأ تعلم اللغة، وفق هذا المنهج، من دراسة البيئة الخارجية للمتعلّم؛ فهو منهج سلوكي استقرائي، يهدف إلى ترسيخ العادات اللغوية، بالاستعانة بمختلف العوامل الخارجية. وتُعد "النظرية البنائية السلوكية" (le constructivisme)، أحد اهتمامات هذا المنهج؛ باعتمادها على مبادئه السلوكية، في دراستها للأشكال اللغوية، وتسلسل المادة اللغوية، وتدرجها، وتدريبات التكرار والمحاكاة، قصد الحصول على عادة لغوية مستقرة، تفسّر الإتقان الفردي للغة المستهدفة (la langue cible) [1].

ب – المنهج العقلي: ينطلق المنهج العقلي في دراسته للسلوك اللغوي، من نفي علاقة التشابه بين السلوك الإنساني، والسلوك الحيواني؛ وذلك لتعقد سلوك الأول عن سلوك الثاني؛ حيث اتجه اهتمام العلماء – وعلى رأسهم العالم النفساني بياجيه (Piaget, J.) – نحو المنحى العقلي الذي يرى أن تطور كلام الطفل يمر بسلسلة من التطورات الحسية، والحركية، التي تهيئ لظهور اللسان، والذي يسبق بدوره ظهور العلامات الأولى للسلوك الكلامي[2]؛ الأمر الذي أدى إلى قلب ميزان القوى في معادلة السلوك اللغوي، انطلاقا من رؤيته العميقة في وظيفة اللغة، ببُعديها الذهني، والمعرفي، وذلك عبر منهج استدلالي جديد.

---

[1] ينظر: عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 28، 32.

[2] ينظر: شارل بوتون، **اللسانيات التطبيقية**، ترجمة: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، ص 14– 15.

2- تعليمية اللغة: (la didactique de la langue)

يقابل المصطلحَ الفرنسي (la didactique) في اللغة العربية، كل من "تعليمية" و"تعليميات" و"علم التدريس" و"علم التعليم" و"التدريسية" و"الديداكتيك"، "**وهو الدراسة العلمية لطرائق التدريس ولتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها التلميذ بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي – حركي**"[1].

وتتلخص تعليمية اللغة، وبخاصة اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية أو اللغة المستهدفة، في نظريتين أساسيتين، وهما:

أ - **التحليل التقابلي:** (l'analyse contrastive)

تعود جذور فرضية التحليل التقابلي إلى أعمال اللغوي فرايز (Charles Fries)، التي طورها فيما بعد، عالم اللغة لادو (Robert Lado). وتَفترض أن الخطأ اللغوي ينجم عن "التداخل اللغوي" (l'interférence l'linguistique) الذي يحصل للمتعلّم، عند تعلمه اللغة الأجنبية (la langue étrangère) أو اللغة الثانية (la langue seconde) أو اللغة الهدف أو المستهدفة (la langue cible) إلى جانب لغته الأم (la langue mère) أو لغته الأصلية (la langue d'origine) أو لغة المنشأ (la langue vernaculaire)[2].

وتتلخص الفرضية في العلاقة الطردية بين تشابه اللغة الأجنبية مع اللغة الأصلية أو اختلافهما، مع سهولة تعلم اللغة الأجنبية أو صعوبتها؛ فكلما اختلفت اللغتان صعُب التعلم، وازدادت الأخطاء اللغوية، في حين أنه كلما تشابهت تراكيب اللّغتين، سهُل التعلم، وقلّت بذلك الأخطاء اللغوية. وعلى الرغم من اختصاص التحليل التقابلي في البحث

---

[1] بشير ابرير وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، ص 84.

وأيضا: بشير ابرير، "**التعليمية معرفة علمية خصبة**"، مجلة اللغة العربية، ع10، مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 285.

[2] سيتم توضيح جل مفاهيم وضعية اللغة ومكانتها في الفصل الأول من هذا البحث (ص 31- 34)، كما سيتناول الفصل الثاني مسألة التداخل اللغوي بين اللغتين العربية والفرنسية (ص 100- 105) .

عن أوجه الشبه، والاختلاف بين اللغتين، إلا أنه يقتصر على المقارنة بين مستوى لغوي، بمستوى لغوي آخر، أو بين نظام ونظام آخر، دون المقارنة بين لغة وأخرى؛ مُقابلا بذلك بين عناصر اللغتين في جوانبهما الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية[1].

ب- تحليل الأخطاء: (l'analyse des erreurs)

تغير منحى تعليمية اللغة، من اعتمادها في حل مشاكل تعلم اللغة، المنهجَ التقابلي بين اللغة الأم واللغة المستهدفة، إلى دراسة "**اللغة التي ينتجها المتعلّم مقارنة باللغة الهدف. وتفيد هذه الدراسة في تشخيص مواطن التداخل بين اللغة المنشأ واللغة الهدف**"، وذلك "**لمعرفة الصعوبات والخطأ التي يقع فيها المتعلّم. ويفيد تحديد الأخطاء أو يسهم في إدراج برامج تسعى إلى التخفيف من تلك التداخلات اللغوية**"[2].

هذا وتنطلق نظرية تحليل الأخطاء من دراسة الخطأ اللغوي نفسه، وجعله وسيلة للتعلم، بتحديد المعلم، في المقام الأول، لمجمل أخطاء طُلابه، فيُصنفها إما في مجموعة التداخلات اللغوية التي تحدث بين العادات اللغوية القديمة، والعادات الجديدة، وإما في النظام اللغوي نفسه، بخصائصه المحدّدة، وإما في مجموع قدرات المتعلّم نفسه، وإما أن يصنفها فيما يتصل بالمعلّم جملةً، أو طريقته في التعليم، ليتمكن في الأخير، من تفسيرها، ثم تصحيحها، ويضمن بذلك عدم تكرارها مُستقبلا[3].

3- علوم التربية:

إضافة إلى التعليمية، يسهم كل من علم التربية (la pédagogie) وعلم النفس التربوي (la psychopédagogie) في إحداث مختلف التوازنات بين عناصر عملية تعلم اللغة وتعليمها، وذلك في إطار مدروس، ضمن خطة تعليمية محكمة، تُحدد معالم بناء مناهجها، وذلك بما يعرف بـ"التخطيط اللغوي".

---

[1] ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص 46-47.

[2] بشير ابرير وآخرون، مرجع سابق، ص 59.

[3] المرجع نفسه، ص 58.

أ- التخطيط اللغوي[1]:

يرى هوجن (Haugen, 1965: 2009) إن أول من استعمل مصطلح "التخطيط اللغوي"، العالم فيراخ (Weireich) عنواناً لندوة عقدت في جامعة كولومبيا عام 1957؛ إذ كان اهتمام التخطيط اللغوي في أول الأمر منصبا نحو معالجة المشكلات اللغوية المتصلة بالهوية اللغوية والقومية التي طمستها دول الاحتلال عندما فرضت لغاتها، كالإنجليزية والفرنسية، على حساب اللغات القومية، والوطنية، والمحلية للدول المحتلة، كما حصل في دول من إفريقيا وآسيا أين فقدت لغاتها وظيفتها الاجتماعية، فكان التخطيط اللغوي حلا لمشكلاتها اللغوية. أما في السبعينيات فقد توجه التخطيط اللغوي نحو تنمية اللغات، والبحث عن لغات واسعة الانتشار من أجل إنشاء علاقات دولية، حيث كان كتاب روبن ويرنود عام 1971 بعنوان:" هل يمكن تخطيط اللغة؟" (Can Language Be Planned?, Rubin & Jernudd, eds. 1971) تطورا للتخطيط اللغوي.

ب- عناصر التخطيط اللغوي:

يشمل التخطيط اللغوي جميع عناصر عملية تعليم اللغة وتعلمها، بدءا بالمتعلم والمعلم، فالمنهاج التعليمي بجميع عناصره ومكوناته.

1- **المتعلّم** (l'apprenant): بخلاف "التلميذ" أو "الطالب"، فإن مصطلح "متعلّم" يطلق على فئة المتعلّمين مهما كانت أعمارهم، وهو على نقيض صيغة المفعول "مُدَرَّس" (enseigné) التي تحمل دلالة سلبية (passif)، عوضا عن حملها صيغة اسم الفاعل (apprenant) التي تمتاز بالفاعلية (actif). وبالمفهوم الحديث، ليس المتعلّم ذاك التلميذ أو الطالب الذي يقوم بالتخزين السلبي للمعارف، حين تلقيه لما يقدمه له مدرسه،

---

[1] ينظر: فواز عبد الحق الزبون، "**دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**". في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2009، ص 254-255.

وإنما هو ذاك الفرد الذي يشارك عملياً في تعلمه؛ وذلك لما حظي به من وصف وظيفي، وَسمهُ بالمُتعلّم[1].

2- المعلّم (l'enseignant): انطلاقا من تحديد مفهوم المتعلّم، يتضح مفهوم "المعلّم"؛ وذلك لترابط العلاقة بينهما. وهو ذلك الفرد الذي يقوم بتعليم المتعلّم، باعتماده على خطة تعليمية منظمة، يبنيها بالاستناد إلى منهاج اللغة، وما يشمله من عناصر، تُبرز دوره التربوي، وتُحدد وظيفته التعليمية.

3- منهاج اللغة: ويتكون من العناصر الآتية:

أ – الأهداف التعليمية (les objectifs) :

وهي" **نتاجات تعلُّمية مخططة، على المتعلّم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته، وبشكل تلبي احتياجاته**"[2]. وهي "**نشاط عرفاني أو مهاري يمارس على محتوى**"[3]. وهي تعتمد على ما يأتي[4]:

1- **النية أو القصد:** الموجهة لعملية التعليم والتعلُّم بوعي وقصد.
2- **المُخرجات أو النتيجة النهائية:** غاية المعلِّم من تحقيق التعلم.
3- **قابلية النتيجة للقياس والتقويم:** التعلّم وفق سلوكات قابلة للقياس والملاحظة. مثل : "**يتعرف المتعلم إلى، يُعرّف بـ، يردد، يميز، يسمي، يختار، يحول، يستبدل، يفسر، يشرح، يعيد صياغة، ينشئ، يُكوّن، يلخص، يقلّص، يوازن، يصف....**"
4- **مفهوم الهدف جوهري:** في عملية التعليم.

---

[1] ينظر: Robert, Jean-Pierre, **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**, Editions Ophrys, Paris, 2008, p.10. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 284)

[2] محمد حسن حمادات، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، ص 127.

[3] بشير ابرير وآخرون، مرجع سابق، ص 216.

[4] ينظر: محمد صاري، "**الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية**". في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2009، ص 28.

وتنقسم الأهداف التعليمية أيضا إلى عدة أقسام أهمها ما يأتي[1]:

1- أهداف عامة (les objectifs généraux)**:** وهي الأهداف التي تتبناها الدولة بخصوص تعليم لغة ما. وتستمد من طبيعة الدين، والمجتمع والفلسفة والتراث القومي.

2- أهداف خاصة أو أهداف المهارات (les objectifs spécifiques)**:** وهي الأهداف النهائية المنتظر تحقيقها في نهاية مرحلة تعليمية معينة، وذلك بخصوص إحدى المهارات اللغوية الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة؛ فالهدف من مهارة الكلام على سبيل المثال، تمكين الطالب من المشاركة في حوار، والهدف من الكتابة المقدرة على التعبير الكتابي في جمل وفقرات عن موضوع ما.

3- أهداف عملية أو سلوكية (les objectifs opérationnels)**:** وهي الأهداف العملية التي تدخل في سلوك الفرد، حيث صنفها بلوم وزملاؤه في ثلاثة حقول، وهي: المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الحركي أو النفس حركي. ويمكن تقسيم هذه الحقول الأخيرة إلى حقول أصغر منها كحقل "**المعرفة والفهم والتحليل والتقويم والاستقبال والاستجابة والتقدير والتنظيم والتركيب وإظهار المواقف تجاه الأشياء وغيرها.**"

ب- المحتوى التعليمي (le contenu)**:**

وهو المادة التعليمية المقدمة إلى المتعلّم، في برنامج دراسي محدد، وفق خطة تعليمية تشمل جميع العناصر اللغوية، وغير اللغوية المُعدّة للمدرّس في تدريسه، وللطالب في تعلمه، وذلك باستخدام الوسائل المناسبة، من مواد تعليمية، وطرائق تدريس، وتقنيات تربوية ...[2]

---

[1] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، ص 183- 185.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 186- 187.

خصّص المبحثان الثاني والثالث من الفصل الأول لتناول طرائق تعليمية اللغة (الأجنبية) وما يتعلق بها من مفاهيم حديثة عن طبيعة الوسائل التعليمية والتقنيات المستخدمة (ص 38- 75).

ت- التقويم[1]: (l'évaluation)

هو عملية رصد آليات بناء المنهاج، واتجاه أهدافه، وطرق تنفيذه، وأدوار منفذيه، وعمل التغذية الراجعة (le feed-back) التي تُجسّد مختلف العمليات التبادلية بين أطراف العملية التعليمية، والتي تضمن لنقل المعلومات جوا من التفاعل الإيجابي الذي يعين على استمرار تغذية المتعلّم بالمادة التعليمية التي يُقدمها المنفّذون عند تطبيقهم لعناصر المنهاج. وهو من يُحدّد نجاح المنهاج أو فشله[2].

وينقسم التقويم إلى أنواع أهمها: "التقويم التشخيصي" (l'évaluation diagnostique) أو "الأولي" أو "القبلي" الذي يكون في بداية المسار الدراسي، حيث يُشخّص ملمح الدخول (le profil d'entrée) للتلميذ، وما يشمله من مكتسبات قبلية (des pré-acquis)، حتى تُعرف نقائصه، واحتياجاته الأساسية، لتُقوم خلال "التقويم التكويني" (formative)، طيلة مراحل المسار الدراسي أو المشروع التعليمي أو الوحدة التعليمية. ويُقوَّم المتعلم أخيرا بالاستعانة بـ"التقويم التحصيلي" (l'évaluation sommative) وذلك بإعداد شبكات تقويمية (des grilles d'évaluation) تمنحه علامات تنقيطية تُقوم مستوى تعلّمه.

والتقويم والمعالجة (la remédiation) عمليتان شاملتان، تمسان جميع عناصر المنهاج، وفق عملية دائرية لا خطية[3]؛ تشمل جميع أجزائه وعناصره، فتربطها كحلقة واحدة، بدءا بتقويم الأهداف التعليمية في مستوى تحقُّقها، وعدم تعارضها مع أهداف المواد التعليمية الأخرى، وتقويم المادة التعليمية في مستوى استيعاب المتعلم لها. وما قيل عن تقويم الأهداف والمحتوى، ينطبق أيضا على باقي عناصر المنهاج الأخرى.

---

[1] إضافة إلى إصلاح الاعوجاج فهو يعني أيضا تحديد قيمة الشيء. ينظر: ابن منظور، لسان العرب، ج 11، ط3، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب و محمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، 1419هـ/ 1999م، ص 356، 357.

[2] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، ص 197.

[3] ينظر: محمد صاري، "**الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية**". في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2009، ص 46.

3 – الأسس الاجتماعية والثقافية:

وهي مجموع "**القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها**"[1]؛ فعلى الباحثين في هذا المجال، مراعاة الإطار الاجتماعي، والثقافي للغة، بغية التوصل إلى تعلُّمها، في محيطها الفكري، والثقافي، بما يُعرف بـ"الانغماس اللغوي" (le bain linguistique)[2].

– علم اللغة الاجتماعي (la sociolinguistique):

وهو أحد فروع علم اللغة، يجمع بين المظاهر اللغوية، والاجتماعية، محدّدا العلاقة بينهما. ويساعده في ذلك كل من "علم الأعراف اللغوي" (l'ethnolinguistique) و"علم الاجتماع اللغوي" (la sociologie de la langue) و"علم الجغرافيا اللساني" و"علم اللهجات"[3]. وهي علوم تدرس اللغة في محيطها الاجتماعي؛ انطلاقا من أعراف المجتمع والمحيط الجغرافي ومختلف لهجاته. وتسهم كلها في التخطيط اللغوي؛ بتقديمها لخصائص المتعلم في بيئته الاجتماعية محددة بذلك عوامل نجاح تعلمه اللغوي.

وعلى الرغم من تعدد اتجاهات دراسة اللغة، في جانبها الاجتماعي، إلا أنها قد تتفق جُلّها، في دراسة اللغة من جانبين أساسيين، وهما:

أ– الجانب التبليغي:

التبليغ هو التبادل الشفهي بين متكلم يُنتج ملفوظا أو كلاما (un énoncé)، ومتكلم آخر يُفترض أن يكون مستمعا أو مُحاورا. ومن الناحية النفسية اللسانية، فالتبليغ هو العملية نفسها التي يقوم بها كل من المتكلم والمستمع، في أثناء تقديمهما لمعاني

---

[1] محمد حسن حمادات، مرجع سابق، ص 104.

[2] ينظر تهميش: حنيفي بن ناصر ومختار لزعر، **اللسانيات: منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009، ص 25-26.

[3] ينظر: Dubois, J. et autres, op. cit, p. 435. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 252)

الأصوات[1]. وفي الحقل التربوي، تُسقط عناصر التبليغ على كل من المعلّم والمتعلّم، وما يُحيط بهما من سياقات تربوية واجتماعية وثقافية، تُحدّد معالم نجاح العملية التعليمية أو فشلها؛ فتماسك تلك العناصر، وتوافقها مع مقتضيات المناهج، يُفسح المجال لبناء مهارات المتعلّم، وفق مبدأين أساسيين، وهما:

1- الكفاءة التبليغية (la compétence communicative) [2]: من منطلق مارتيني (Andrée Martinet) الذي يرى أن "**الوظيفة الأساسية التي تتمحور خلالها اللغة هي تلكم العملية التواصلية القائمة بين أفراد المجتمع على اختلاف اتجاهاتهم وتصوراتهم**"[3]، تُعد "الملكة التبليغية" أو "الملكة التواصلية" القدرة على استعمال اللغة في جانبها اللغوي، مع القدرة على إنجاز "أفعال الكلام"، ومعرفة مختلف ظروف السياق؛ فبالإضافة إلى الجانب اللغوي، تعتمد الملكة التبليغية على القدرة على استعمال "القوالب الخطابية"، ومعرفة مجالات العلوم، و"القواعد الاجتماعية"، و"موازين التفاعل الاجتماعي"، ومعرفة "التاريخ الثقافي"، ومختلف العلاقات فيما بينها[4].

2- أفعال الكلام (les actes de la parole): ترتبط الملكة التبليغية في تأسيسها، بأفعال الكلام؛ لكونها العنصر الأساس في تكوين الخطاب. وقد بين أوستن، في كتابه (quand dire, c'est faire)، أن "بالقول يتم الفعل"، مُشيرا بذلك إلى أن التلفظ

---

[1] ينظر: Dubois, J. et autres, op. cit, p. 94. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 248)

[2] يطلق عليها أيضا مصطلح الكفاية التبليغية أو الملكة التبليغية. ويعود مفهومها إلى العالم هايمس (Hymes) في كتابه (vers la compétence de communication). ينظر: بشير ابرير وآخرون، مرجع سابق، ص 203.
و"الحديث عن الملكة التبليغية في عصرنا لا يخرج عما تحدث عنه علماء اللسان والبلاغة العرب. كما أن البحث عن جذور النظرية التبليغية في التراث العربي على قدر كبير من الأهمية، انطلاقا من سيبويه في القرن الثاني، وصولا إلى ابن خلدون في القرن الثامن الهجري." بشير ابرير، "**التعليمية معرفة علمية خصبة**"، مجلة اللغة العربية، ع10، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 298.
والكفاءة التبليغية تجمع بين عناصر لغوية وملفوظات من أفعال الكلام، فتستلزم القدرة على استخدام أفعال الكلام في خطاب شفهي أو كتابي ضمن وضعية معينة، مع الأخذ في الحسبان طريقة التفكير والتصرف لمستخدمي تلك اللغة، مما يفترض وجود كفاءة سوسيو لسانية (sociolinguistique) . ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p. 38.

[3] حنيفي بن ناصر، مختار لزعر، **اللسانيات: منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية**، ص 77.

[4] ينظر: بشير ابرير وآخرون، مرجع سابق، ص 202-203.

(l'énonciation) عملٌ "أدائي" (performative) إذا ما تجاوز الوصف إلى "فعل" الشيء بنفسه؛ ومُنوها بذلك إلى إمكانية "فعل الشيء لمجرد قوله فقط". وهي رؤية سوسيو لسانية وتداولية، أدخلتها المقاربة التواصلية[1]، حينما ساهمت في تحديد طبيعة المتعلّمين واحتياجاتهم اللغوية؛ وما تتطلبه من خبرات يتشارك فيها جميع الناس[2].

ب- الجانب الثقافي:

عرَّف روبرت بيرستد الثقافة على حد قول مايكل توماس وزميليه (1997، ص 10): "**هي ذلك الكل المركب، الذي يتألف من كل ما نفكر فيه، أو نقوم بعمله، أو نتملكه، كوننا أعضاء في المجتمع**"[3]؛ فترتبط الثقافة في عمومها إذن بكل ما له صلة بالإنسان، وما يخصه من "**تراث بشري وثقافته على الإطلاق مع عطائه في مختلف المجالات**"[4]. وهي في الوقت نفسه، مورد مهم من موارد اللغة التي هي "**منهج للتفكير، ونظام للاتصال والتعبير؛ فثقافة كل مجتمع كامنة في لغته، وفي معجمها ونحوها وصرفها وأصواتها وفقهها وفنها وآدابها...**" [5]

ومن كل ما سبق تتحدد أسس منهاج اللغة، وبخاصة في الجانبين اللغوي والثقافي، وما يُعبر عنهما من أنشطة شفهية، وكتابية تُقدم للمتعلم في صورة رصيد معرفي، يُحدّد طبيعة اللغة، وثقافة ناطقيها، وتاريخ أهلها. ومبيّنا في الوقت نفسه، مُستقبلها، وأثرها في متعلّميها، على حسب قيمتها الإنسانية، ومساهمتها الحضارية.

---

[1] ينظر: Barthelemy, F. et autres, **le français langue étrangère**, L'Harmattan, Paris, 2011, p.45. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 235) لفهم المقاربة التواصلية، والعملية ينظر الفصل الأول (ص 45-47).

[2] ينظر: Flament-Boistrancourt, Danièle, **Théories, données et pratiques en français langue étrangère,** Université Charles-de Gaulle, Lille, France, 1992, p. 22. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 252)

كل من الأفعال "يطلب"، و"يأمر"، و"يدعو" و"يجيب"، و"يرفض"، و"يقبل"، هي "أفعال كلام"، لأن القيام بها يحتاج إلى كلام، إلا أن الأفعال "يقود سيارته" و" يقطع الخشب" ليست أفعال كلام، لأن تنفيذ مهامها لا يحتاج إلى كلام أو كتابة. ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., 2008, p.6. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 283)

[3] علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، مرجع سابق، ص 271.

[4] ينظر: حنيفي بن ناصر، مختار لزعر، مرجع سابق، ص 22.

[5] علي أحمد مدكور، إيمان احمد هريدي، المرجع السابق، ص 248.

الفصل الأول

مناهج اللغة الفرنسية

أولا – تعليم اللغة الفرنسية

ثانيا– مقاربات تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية

ثالثا– أسس مناهج اللغة الفرنسية

أولا– تعليم اللغة الفرنسية:

1 – واقع اللغة الفرنسية:

حظيت اللغة الفرنسية بأوروبا، في القرن السادس عشر الميلادي، بلقب لغة الثقافة الرفيعة. وهي الآن لغة عالمية، و"اللغة الأم" لنحو ستين مليون فرنسي، وفي مناطق ببلجيكا وسويسرا، وموناكو، ومنطقة ذات حكم ذاتي بايطاليا، وإقليم كوبيك بكندا. وهي تحتل مكانة مهمة في التعليم والإدارة، في عدد من الدول الإفريقية، وبخاصة الجزائر وتونس والمغرب، وغربي أفريقيا، وشرقي أفريقيا جيبوتي وجزر القمر ومدغشقر. ولها وجود ثقافي وتعليمي أيضا في عدد من المدارس والجامعات، بمصر ولبنان وسوريا. وهي لغة مهمة في الاتحاد الأوروبي، وفي الأمم المتحدة والمنظمات الدولية أيضا[1].

وتعود جذور المؤسسات الدّاعمة للغة الفرنسية إلى سنة 1539، بعد إصدار فرانسوا الأول لأول قانون يجعل اللغة الفرنسية لغة للوثائق الرسمية، حيث تأسست بعده "الأكاديمية الفرنسية" سنة 1635، بغرض حماية اللغة الفرنسية وبخاصة من تأثير اللغتين الايطالية والاسبانية على ألفاظها. وتوجد الآن، العديد من المؤسسات التي تخدم اللغة الفرنسية؛ منها "المفوضية العامة للمصطلحات"، و"مكتب اللغة الفرنسية" الذي أنشئ سنة 1935، و"الجمعية الوطنية لنشر اللغة الفرنسية في المستعمرات" التي أسست في القرن الثامن عشر، و"فدرالية الجمعيات للانتشار الفرنسي" التي أنشئت سنة 1964، و"اللجنة العليا للدفاع عن اللغة الفرنسية" المُنشأة سنة 1966، بالإضافة إلى "المجلس الدولي للغة الفرنسية" الذي يمثل الأكاديمية الفرنسية للبث في النزاعات اللغوية بين مستخدمي اللغة الفرنسية في الدول الفرانكفونية، و"وكالة التعاون الثقافي والفني مع الحكومات" التي أسست سنة 1970. وفي سنة 1974 تأسّست "الجمعية الفرانكفونية

---

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي، **السياسة اللغوية في التعليم خبرات معاصرة ورؤية مستقبلية**، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 117، 2009م، ص 223– 224.

للاستقبال والاتصال"، وبعدها "المجلس الأعلى للفرانكفونية" الذي أسّسه الرئيس الفرنسي السابق متران سنة 1984[1].

– **المنظمة الدولية للفرانكفونية**[2]: تهدف المنظمة الدولية للفرانكفونية – على حسب ما جاء في ميثاقها– إلى المساعدة في نشر الديمقراطية، والأمن، وتحسين الإدارة، وتسوية النزاعات، ودعم دولة القانون، وحقوق الإنسان، والمساعدة في تعزيز الحوار بين الثقافات والحضارات، والتقريب بين الشعوب، بمد جسور التعارف المتبادل، وتعزيز أنشطة التعاون متعدد الأطراف، من أجل تطور اقتصادي دولي. وتهدف المنظمة أيضا إلى ترقية التربية والتكوين، إذ بلغ عدد الدول والحكومات الأعضاء فيها، سنة 2007، 53 عضوا بكامل الحقوق، ودولتين مشتركتين، و13 دولة ملاحظة. وقد يصل العدد الإجمالي للناطقين باللغة الفرنسية حاليا، عبر سكان العالم، إلى ما يقارب 200 مليون فرانكفوني.

2– مكانة اللغة الفرنسية:

تتحدد مكانة اللغة عموما، وفق معطيات عديدة، أهمها المعطيات السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والتربوية، التي تسهم في رسم حدودها داخل النسيج الاجتماعي، ومن ثم إدراجها في منظومته التعليمية. وتُصنف اللغة الفرنسية بذلك، في مراتب أساسية أهمها ما يأتي:

---

[1] ينظر: أحمد بن محمد الضبيب، **صراع اللغات في عصر العولمة وموقف اللغة العربية منه**، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 107، 2006 م، ص 6– 7.

[2] ابتدع العالم الجغرافي أونيزيم ركليس (Onésime Reclus) مصطلح الفرانكفونية (la Francophonie) سنة 1880م، والذي يتكون من مقطعين "franco" بمعنى فرنسية و"phone" التي يعود أصلها إلى الكلمة اليونانية "phoni" والتي تعني "صوت". وهكذا فإن أصل كلمة "فرانكفوني" هو متكلم اللغة الفرنسية لغة أم أو لغة أجنبية. وأنشئت المنظمة الدولية للفرانكفونية (OIF) بهدف اجتناب التفتت الذي يهدد أفريقيا الفرانكفونية المستقلة، والهدف الآخر هو الحفاظ على الرباط الممتاز مع فرنسا، وللمنظمة ميثاق يعرف بـ:

(la Charte de la Francophonie, Antananarivo, 2005). ينظر:

Robert, Jean–Pierre, **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**, Editions Ophrys, Paris, 2008, p.98. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 291)

أ- اللغة الفرنسية لغة أم: (français langue mère, langue maternelle, FLM)

يُطلق مصطلح "اللغة الأم" على اللغة المستخدمة في بلد المتكلم الأصلي، وعلى اللغة المكتسبة في المراحل الأولى من التعلّم اللغوي للطفل[1]. ويطلق عليها أيضا المصطلح الفرنسي (la langue vernaculaire) الدّال على "اللغة الأولى للاندماج الاجتماعي" داخل الأسرة، والتي تسهم في البناء العاطفي للفرد؛ إذ تلعب دورا مهما في تعلّمه للغات أخرى، وبخاصة في الجانب التفاعلي بين أفراد المجتمع. أما اللغة التي يتعلمها الطفل في المدرسة، فيُطلق عليها مصطلح "اللغة المرجعية" (la langue de référence)، والتي يتعلم الطفل بفضلها أساسيات اللغة في القواعد والكتابة، وشتى المعارف الأخرى[2].

ويعود تاريخ نشأة "تعليمية اللغة الفرنسية لغة أم" (DFLM) إلى سنة 1986م، بفضل مجهودات "الجمعية الدولية للأبحاث في تعليمية اللغة الفرنسية (AIRDF)". وتعود جذور مصطلح "تعليمية اللغة الفرنسية" أيضا إلى مصطلحات عدّة، كمصطلح "اللسانيات التطبيقية" و"بيداغوجيا اللغة الفرنسية"، و"البيداغوجيا العلمية للغة الفرنسية"؛ إذ يمثل هذا الأخير عنوان كتاب لـ"هيلان روميان" (Hélène Romian) أُلف سنة 1979م، حيث تأسّس هذا العلم في العقدين الماضيين بفرنسا، وبالمناطق الناطقة بالفرنسية بكل من سويسرا، وبلجيكا، وكوبيك[3].

---

[1] Dubois, Jean et autres, **Dictionnaire de linguistique**, Larousse-Bordas/VUEF, 2002, p. 266. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 250)

[2] Defays, Jean-Marc, Sarah Deltour, **Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage**, Pierre MARDAGA, Belgique, 2003. p.26. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 240)

[3] Chartrand, Susane-G., **l'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écritures des élèves et des étudiants**. In Collection Diptyque, n° 5, Didactique de l'écrit, la construction des savoirs et le sujet- écrivant, Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, université d'Orléans, France, Presses universitaire de Namur, 2005, p.13. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 236)

ب- اللغة الفرنسية لغة أجنبية: (français langue étrangère FLE)

ترى لويس دابان (Dabène, L.)، أن لخاصية أجنبية اللغة، ثلاثة أبعاد على الأقل، وهي[1]:

1- البعد المادي: ويُقصد به البعد الجغرافي، الذي يبني تمثّلات لدى متعلّم اللغة، حول صعوبة التنقل، والتكلفة، في عملية تعلّم اللغة، أو الحصول على سنداتها الأصلية.

2- البعد الثقافي: ويُقصد به اختلاف أساليب الحياة، والظروف السوسيو اقتصادية، والإيديولوجية، والدينية، ومختلف التمثّلات، والعلاقات الإنسانية، التي تؤثر في مدى سهولة فهم المفاهيم الثقافية الأجنبية أو صعوبتها، كالمعارف الاصطلاحية، والاستعارات، والكنايات...

3- البعد اللغوي: يُميّز اللغويون بين العائلات اللغوية؛ فباختلاف عائلتي اللغتين العربية واليابانية على سبيل المثال، قد تنشأ مظاهر التباعد بينهما، في حين أنه، على الرغم من اختلاف طريقة الكتابة بين اللغتين العربية واللاتينية، يشتد الاختلاف بين العربية واليابانية، لأن الأولى هجائية (alphabétique) والثانية تعتمد على الصور الذهنية (idéogrammatique). والمتعلّم الجزائري مثلا، يجد سهولة في تعلم اللغة الفرنسية، مقارنة مع تعلمه للغة اليابانية؛ وذلك لقرب المسافة أولا، من وطنه إلى فرنسا، فيسهل حصوله على السندات الأصلية[2] (les documents authentiques) التي تساعده في تعلم الفرنسية، كما يسهم العامل الثقافي أيضا، والذي يربطه بالموروث الثقافي المُعبّر عنه

---

[1] ينظر: Cuq, Jean- Pierre, Isabelle Gruco, **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, Presse universitaire de Grenoble, 2005. p. 93- 94.
(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 239)
وينظر أيضا: Defays, Jean-Marc, op. cit. p.30. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 240)

[2] "السندات الأصلية" هي كل وثيقة صوتية أو مكتوبة، لم تهيأ لتدريسها في القسم، في مقابل "الوثيقة المصطنعة" المُعدة خصيصا وسيلة تعليمية. ينظر: بشير ابرير وآخرون، مرجع سابق، ص 217.

بالفرنسية في إنشاء تمثلات تُقرّبه من اللغة الفرنسية، مقارنة مع لغات أجنبية أخرى، لا تتمتع بمثل ذلك الموروث. ويتضح البعد اللغوي كثيرا بين اللغتين العربية واليابانية[1].

ت – اللغة الفرنسية لغة ثانية: (français langue seconde FLS)

يرى جان مارك ديفيس[2] أن مصطلح اللغة الثانية يطلق على اللغة المستخدمة بعد اللغة الأولى، أو اللغة الأم. وله علاقة بالظروف التاريخية لكل من البلد الأصلي والبلد المستورد للغة، مثلما حل بالمستعمرات الفرنسية التي تبنّت بعد استقلالها، اللغة الفرنسية، فأصبحت تُوصف بـ"لغة المثقفين" و"لغة النخبة"، على الرغم من منافستها الشديدة من عدة لغات وطنية وعالمية أيضا.

ويوضح ذلك بيار مارتيناز في قوله إن ما يميّز اللغة الأجنبية عن اللغة الثانية هو كونها لغة تُكتسب دون وجود أي سياق لها في الممارسة الاجتماعية؛ إذ يرى أن الجزائري الذي قد يمتلك، إلى جانب لغته العربية الفصحى، مرجعية شفهية (le répertoire verbal) أمازيغية، على سبيل المثال، باعتبارها لغة أولى أو لغة عائلية، ومرجعية شفهية بالعربية العامية، قد تُعد اللغة الفرنسية بالنسبة له، لغة ثانية، بخلاف اللغتين الأجنبيتين الإنجليزية أو الاسبانية اللتين يتم تدريسهما في مراحل ما بعد التعليم الابتدائي[3]؛ وبذلك يتوسّط مفهوم اللغة الثانية، كلا من مفهومي اللغة الأم، واللغة الأجنبية[4].

---

[1] يصف ماريو باي طريقتين رئيسيتين للكتابة وهما: الطريقة التي تعبر عن الفكرة بصورة أو رمز مثل الكتابة الصينية التي لا وجود لعلاقة بين الأصوات المنطوقة والرموز المكتوبة، بل تشير الرموز مباشرة إلى صور ذهنية، والطريقة الثانية هي الطريقة الأبجدية المقطعية، حيث تمثل الرموز المكتوبة الأصوات المنطوقة ذاتها.
ينظر: ماريو باي، **أسس علم اللغة**، تر: أحمد مختار عمر، علم الكتب، ط8، القاهرة، 1998م، ص 60.

[2] Defays, Jean-Marc, op. cit., p.31. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 241)

[3] Martinez, P., **La didactique des langues étrangères, Que sais-je**. Puf, Paris, 1996. p.20. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 261)

[4] Defays, Jean-Marc, op. cit., p.31. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 241)

3- تدريس اللغة الفرنسية في الجزائر:

تُعد اللغة الفرنسية في الجزائر لغة مهمة؛ تُستخدم في المؤسسات والإدارات، وتصدر بها العديد من الجرائد اليومية، والمؤلفات العلمية والأدبية؛ لما لها من امتداد تاريخي طويل، بدءا من 1830، حيث نشأت أجيال، وهُيّئت لهم سبل تعلمها، فأتقنوها، وصاروا بذلك من نُخب البلاد، في شتى المجالات السياسية، والعلمية، والفكرية. وتبرز آثارها في تعايش مفردات اللغة العربية، مع مفردات اللغة الفرنسية في شتى العبارات، واللوحات الإشهارية في المحلات والطرقات، وغيرها من الشواهد التي تعزز ارتباطها العميق بشريحة معتبرة من المجتمع الجزائري[1].

وهذا ما دفع جان بيار كيك إلى القول بأنه قد يُعاد النظر في تصنيف اللغة، من الجانب الاجتماعي أو السياسي، فتُصنّف ضمن اللغات الأجنبية. وهذا ما حصل بعد استقلال الجزائر، وأقطار المغرب العربي عامة، حيث تم إعلان اللغة الفرنسية لغة أجنبية، على الرغم من تمثيلها لشريحة مهمة من المجتمع المدني[2].

وتدرّس اللغة الفرنسية الآن في الجزائر رسميا، لغة أجنبية حية؛ إذ بقيت لعدة سنوات، في الفترة ما بين 1962 و1970 ، لغة ناقلة (la langue véhiculaire) في المؤسسات الوطنية. وكانت وسيطا تعليميا مهما داخل المؤسسات التعليمية أيضا، إلا أنه مع ازدياد الاهتمام باللغة العربية سنة 1970 تقلّص حيّز الاهتمام بها، على الرغم من حضورها الفعلي في النسيج الاجتماعي[3]. وبالمقارنة مع فترة الاستقلال، حينما لم يتجاوز عدد الأطفال الجزائريين المتمدرسين في المدرسة الفرنسية 750000 تلميذ

---

[1] من أبرز الأدباء الجزائريين الذين يكتبون باللغة الفرنسية: محمد ديب، ومولود فرعون، وكاتب ياسين ورشيد بوجدرة... ومن الجرائد اليومية التي تصدر باللغة الفرنسية : Liberté, El-Watan, Le Soir d'Algérie, El Moudjahid, L'Horizon, Le Quotidien d'Oran, L'Expression...

[2] Cuq, Jean- Pierre, Isabelle Gruco, op. cit., p. 93. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 239)

[3] Queffélec, Ambroise, Yacine Derradji, et autres, **le français en Algérie lexique et dynamique des langues**, 1er éd., De Boeck et Larcier s.a., Editions Duculot, Bruxelles, 2002 . p. 68-69. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 278-279)

سنة 1962[1]، تحتل اللغة الفرنسية اليوم مكانة مرموقة في قطاع التعليم، إذ يتعلّمها أزيد من 7500000 تلميذ وطالب، من مختلف الأطوار التعليمية. ويعتمد تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر، من الناحية المنهجية، على عدة أهداف أساسية وهي:

أ – **أهداف تواصلية:** تخص التواصل مع الآخر. وهذا ما توضحه التشريعات الرسمية لسنة 1982 بشأن تعليم الفرنسية وسيلة تواصلية، والتي أُعيد تبنيها صراحة في تشريعات (1992: 5).

ب – أهداف حضارية: يؤكد الميثاق الوطني (1976: 65) على أن تعليم اللغات يسهم في التواصل مع الغير؛ أي مع مختلف العلوم والتقنيات الحديثة، وروح الإبداع، في بعدها العالمي الرحب. وأكدت التشريعات الرسمية (1992: 4) على هذا الهدف أيضا في حثّها على توسيع الآفاق الثقافية للشُبان، عن طريق اكتشاف الآداب، والمجتمعات الأخرى.

ت – أهداف ثقافية: يُستشف من تشريعات (1992: 4) أن المدرسة الأساسية تدعو للانفتاح عن الآداب والثقافات الأخرى.

ث – أهداف وظيفية: تؤكد التشريعات الرسمية (1992: 6) على أن اللغات الأجنبية تُسهّل الدخول إلى مختلف العلوم والتقنيات[2].

ويُعرّف القانون التوجيهي للتربية الوطنية[3] في المادة 2 من الفصل 1، غايات التربية في أن المدرسة الجزائرية تهدف إلى "**تكوين مواطن مزوّد بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلّق بقيم الشعب الجزائري، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه، ومتفتح على الحضارة العالمية**".

---

[1] Kateb, Kamel, **Ecole, population et société en Algérie**, L'harmattan, 2005. p. 90. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 256)

[2] Queffélec, Ambroise, et al., op. cit., p. 88-89. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 279-280)

[3] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 ، الفصل 1 ، المادة 2، ص 60.

وحثّ أيضا على "**تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين أجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية**"[1].

وتُحدّد بذلك الأهداف العامة لتعليم اللغة الفرنسية، على حسب المرجع العام للبرامج، في تعليم اللغة الفرنسية وسيلة تبليغية، للدخول المباشر في الفكر العالمي، عن طريق استثارة التفاعلات الخصبة بين اللغات والثقافات الوطنية. هذا ويُعنى تعليم اللغة الفرنسية أيضا بقيم الهوية الوطنية، والقيم الفكرية، والجمالية، وأبعادها الوطنية، والعالمية[2].

ويختلف تعليم اللغة الأجنبية عن "التعليم باللغة الأجنبية"؛ إذ يرى "الإطار الأوروبي المرجعي العام" أن "التعلّم باللغة الأجنبية" عملية اكتساب، ضمن سياقات متعددة، في مجالات متخصّصة، يجمع المتعلّم فيها أفضل استراتيجياته المناسبة، من أجل إنجاز مهامه[3]، في حين أن "تعلّم اللغة الأجنبية" لا يكون إلا ضمن حجم ساعي معيّن، بهدف تعلم صياغات لغوية متعددة باللغة الأجنبية. وهذا ما هو حاصل في الجزائر، إذ تدرّس بعض الفروع العلمية كالطب والعلوم التقنية باللغة الفرنسية؛ مما يعزز مكانتها وأهميتها، وبخاصة في المجال العلمي والتقني.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، الفصل: 02، المادة: 04، 2008، ص 63.

[2] ينظر: Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire ($3^{ème}$, $4^{ème}$ et $5^{ème}$ Année Primaire), "**Programme de Français de la 3e Année Primaire**" et "**Document d'Accompagnement du Programme de Français de la 3e et 4e Année Primaire**", juin 2011. p. 7.

(ملحق وثيقة المنهاج، ص 301)

[3] ينظر: Robert, Jean-Pierre. op. cit., p.10.

(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 284)

(le Cadre Européen Commun de Référence) (CECR) هو هيئة أوروبية، تأسست سنة 2001 التي تُعرف بـ"السنة الأوروبية للغات". وتمثل الهيئة مرجعا لتعليم اللغات الحية، بالتزويد بالمؤلفات والبرامج. وهي أداة سياسية أيضا للتعاون في مجال التعليم والثقافة والعلوم والتجارة والصناعة، إذ تهدف إلى تأسيس مبادئ التسامح واحترام التنوع الثقافي بأوروبا. للاستزادة ينظر: المرجع نفسه، ص 26. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 287)

ثانيا – مقاربات تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية:

تعتمد مناهج اللغة الفرنسية، انطلاقا من مسيرتها التاريخية، على مختلف المقاربات (les approches) والمناهج (les méthodologies) التقليدية والحديثة، حيث عرف حقل تعليمية اللغات، وبخاصة اللغات الأجنبية، تطورا ملحوظا، على مستوى بناء المناهج التعليمية؛ إذ تأثر "المنهاج التقليدي" تأثرا كبيرا، بدءا بالدراسات البنيوية (le structuralisme)، التي اهتمت بالصياغات اللغوية الشكلية، وبالمقاربات المعرفية التي غاصت في مسألة الوعي الإنساني وتدخّله في عملية اكتساب المعارف، ليستأنس أخيرا بـ"المقاربة التواصلية" أو "المقاربة العملية الحديثة" التي تُعدّ حصيلة تلك المقاربات، وثمرة الجهود والاجتهادات، حيث تولّدت عنها، طرق (des méthodes) ومناهج (méthodologies) عديدة[1] ساهمت كلها في صياغة المناهج الحالية للغة الفرنسية، لغة أجنبية.

1– **المقاربة التقليدية:** (l'approche traditionnelle)

اعتبرت دراسة اللغة اللاتينية القديمة بأوروبا بداية من القرن الـ17 الميلادي، نموذجا لكل منهجيات تعليم اللغات في الوسط المؤسساتي. وقد ارتبط مفهوم تعليمية اللغات الميتة واللغات الحية الأجنبية، في منتصف القرن الـ19 الميلادي بصورة مباشرة، بـ"طريقة النحو والترجمة" (la méthode grammaire–traduction)، فكانت الأهداف الأساسية آنذاك، هي معرفة اللغة المكتوبة، دون التعمق في محتوياتها الحضارية[2]. وقد حظيت فيها اللغة اللاتينية بمكانة مهمة، وبخاصة في مستوى مهارة القراءة التي كانت آنذاك أهم المهارات التي يُركّز عليها في تعليم اللغات الأجنبية[3].

---

[1] ينظر: Robert, Jean– Pièrre, op. cit., p. 12. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 285)

[2] ينظر: Martinez, P. op. cit., p. 49. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 266)

[3] ينظر: نايف خرما، **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، عالم المعرفة، الكويت، 1978م، ص 40.

وتعتمد المناهج التقليدية على العلاقة التربوية القوية القائمة على الدور الأساسي للمعلم، حيث تُعد عملية المحاكاة، وبخاصة محاكاة النصوص الأدبية، نموذجا للكفاءة اللغوية، في اكتساب النظام اللغوي الخاص بالمعلم. ومن أعلام المنهج التقليدي في اللغة اللاتينية سيسيرون (Cicéron)، وفي اللغة الألمانية نوفاليس (Novalis) و توماس مان (Thomas Mann). وباستهداف المنهج التقليدي عملية التحكّم في الرمز اللغوي (le code)[1] انصبت أهدافه المباشرة في إتقان قواعد النحو والصرف والمعجم، وذلك بحفظ قوائم الكلمات، وجداول القواعد النحوية التي يُعبّر عنها بصيغة "قل ولا تقل"[2].

وما يميز الطريقة التقليدية أيضا أنها قدّمت للمعلم دورا جميلا؛ وهو يقدم دروسه بمستوى رفيع، تُوزع على شكل معارف للتلاميذ، في انتباه شديد، قد حظي فيه معلمهم بالهيبة والوقار. أما علاقتهم بمعلمهم فتُبنى من اتجاه واحد؛ علاقة من "معلم نحو متعلّم" (enseignant–enseigné)، يقلّ فيها حديث المتعلم أمام إسهاب المعلم في شرحه وأدائه[3]. وعلى الرغم من الدور السلبي الذي قد يبدو على المتعلّم، إلا أن دراسة اللغة عن طريق قواعد النحو قد تُعد حيلة ذكية لتسريع التعلم، وذلك باستغلال القدرة العقلية للمتعلّم في التعميم والتجريد، بدلا من التكرار والتقليد[4].

2– المقاربة البنيوية أو التركيبية: (l'approche structurale)

تشمل المقاربة البنيوية عموما، كل المناهج والطرائق المتبعة، منذ العقد الثالث من القرن العشرين إلى تاريخ ظهور ما سُمّي في أواخر السبعينيات، وأوائل الثمانينيات بـ"المنهج التواصلي". وقد تشمل الطريقة البنيوية أيضا جميع الطرائق التي نشأت نتيجة

---

[1] يعود مصطلح "رمز" في اللسانيات إلى نظرية التواصل. ويعني: نظام من العلامات الصوتية أو المكتوبة الشائعة والمجردة، الخاضعة لمجموعة من القواعد التركيبية النحوية والمستخدمة في التبليغ، والتفكير والإبداع. ونميز بين الرمز الشفهي والرمز الكتابي: فقد تتعدد رموز الكتابة لرمز صوتي واحد مثل: رموز الكتابة é – er – et – es – ez التي يقابلها رمز صوتي واحد وهو [e]. ينظر: Robert. Jean–Pierre, op. cit., p.34. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 288)

[2] Martinez, P. op. cit., p. 49. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 266)

[3] Robert, Jean–Pierre, op. cit., p.32. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 287)

[4] ينظر: ماريو باي، مرجع سابق، ص 45.

لظهور نزعة جديدة مناهضة لتعليم النحو، على حساب الاستخدام الواقعي للغة، وظهور علم اللغة الوصفي الحديث، والدعوة للاهتمام باللغة في أنظمتها الآنية بدلا من أنظمتها التاريخية أو المقارنة[1].

وتميزت تلك المقاربة في الفترة ما بين 1950 و 1970م باعتماد النظريات السلوكية والبنيوية؛ حينما اعتمدت على وضعيات التواصل، التي كانت تلعب دور المنبّه، في تعليم اللغات الحية، وكذا التدريب على تكرار الصياغات اللغوية[2] فساهم بذلك كل من علم النفس السلوكي، ونظريات التعلم المنبثقة عنه، والتي تعتمد أساسا على "المثير والاستجابة والتعزيز"، في نشأة تلك المقاربة الجديدة، بالإضافة إلى عوامل مهمة أخرى كالشعور بالحاجة الملحّة إلى تعلم اللغات الأجنبية، وبخاصة اللغة الإنجليزية، وتطور وسائل المواصلات البرية، والبحرية، والجوية، ووسائل الاتصالات السلكية، واللاسلكية، التي مهّدت لظهور أساليب جديدة في التعليم، كاستخدام آلات التسجيل، ومختبرات اللغة، والفيديو، والتلفاز[3].

أ- المقاربة المباشرة: (l'approche directe)

يعود تاريخ المقاربة المباشرة أساسا إلى النجاح الذي حققته أوروبا والولايات المتحدة، في أواخر القرن الـ19 الميلادي وبداية القرن الـ20، عندما هُيّئت حركة الأسفار، وانتقلت بذلك المعارف بين الدول، إذ تعد شخصية ماكسيميليان برليتز (Maximilian Berlitz) الشكل الرمزي لتلك الحقبة. وهذا بفضل مراكزه الخاصة بتعليم اللغات، وإن لم يَستخدم مصطلح "الطريقة المباشرة"[4]. ومنذ سنة 1902م، -عندما لم يكن يُهتم بتعليم التلميذ الجانب التعبيري للغة- اقتضى الأمر أن تُوجّه التعليمات نحو إتباع

---

[1] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**،عالم المعرفة، الكويت، 1988م، ص 157- 159.

[2] Flament-Boistrancourt, Danièle, **Théories, données et pratiques en français langue étrangère**, Université Charles-de Gaulle, Lille, France, 1992, p. 20.

(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 252)

[3] ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، المرجع السابق، ص 157- 159.

[4] Martinez, P., op. cit., p.53. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 267)

الطريقة المباشرة في تعليم اللغات الأجنبية. وانعقد بذلك مؤتمر علمي عالمي سنة 1909، جمع العديد من أساتذة اللغات الحية، ليجسّد أوج الطريقة المباشرة، كما تعد التعليمات الصادرة سنة 1950 بمثابة توجيهات دقيقة للأساتذة، بخصوص الطرق الفعالة التي تهتم بتنمية قدرة التلميذ على التعبير باللغة الأجنبية، دون تدخل من اللغة الأولى[1]. إلا أن تلك الطريقة لم تُعمّر طويلا؛ فكان أصحابها يرون أن تعلم اللغة الأجنبية، لا يختلف عن تعلم اللغة القومية، كما أنها لم تسهم في تقديم نظام معيّن أو مواد لغوية محدّدة ليتم الاعتماد عليها[2].

وتهدف المقاربة المباشرة إلى إكساب المهارات الشفهية؛ إذ تعطي الأولوية في تعليم اللغة إلى الأنشطة الشفهية، بالاعتماد على مبدأ الاستماع أولا، دون الاستعانة بالنص المكتوب، مع الاهتمام بالنطق السليم. وما يميّزها أيضا تقدّم الجانب الدلالي على جانب قواعد اللغة، كما تمكّن أداة الملاحظة فيها من استخراج قواعد وظائف اللغة[3]. وخلاصة القول إنها وضعت التلميذ في مكانة أفضل من مكانته السابقة؛ فمنحته مساحة خاصة به للمشاركة في تعلّمه[4].

ب – الطريقة السمعية الشفهية: (la méthode audio-orale MAO)

أرجع كل من ريتشاردز ورودجرز (Richards et Rodgers) سنة 1986م تاريخ إعطاء الأولوية للجانب الشفهي إلى الفترة ما بين عامي 1930م و1960م تقريبا. وبيّنا أن تلك الفترة قد تميّزت باستخدام اللغة المستهدفة (la langue cible) داخل القسم، مع الاهتمام البسيط بالمعجم، والنحو، والصرف. أما القراءة والكتابة فيتم تدريسهما حالما تُضمن الوسائل اللغوية. وبالإضافة إلى اهتمام تلك الطريقة بالجانب السمعي،

---

[1] ينظر: LUC, Christiane. "**Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire**". Repères, N° 6 nouvelle série, ,"Langues vivantes et français à l'école" , INRP, France, 1992.p. 26. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 258)

[2] ينظر: نايف خرما، **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، مرجع سابق، ص 41.

[3] Martinez, P., op. cit., p.52. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 266)

[4] Robert, Jean-Pierre, op. cit., p. 32. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 287)

ظهر في بريطانيا مفهومان اثنان أخذا حيز الاهتمام أيضا وهما: مفهوم "الوضعية" (la situation) الدال على الشكل اللغوي في إطار مقاصد المتكلم (le locuteur)، ومفهوم "البنية اللغوية" (la structure linguistique) الدال على إنتاج نموذج يسمح للمتعلّم بتقليده، ومن ثم إعادة إنتاجه[1].

وتبعا لتلك الطريقة، يمر تعلم اللغة الأجنبية إلزاميا، بتقديم تلك الصياغات اللغوية في ملف تعليمي بأكمله، وذلك على شكل تمارين، يُطلق عليها "التمارين البنيوية" (des exercices structuraux) التي يُنجزها التلميذ فرديا داخل "مخبر اللغات" الذي يُطلق عليه "مخبر التسجيل" (le laboratoire d'enregistrement) أو "مخبر التسميع الفعال" (audio– affectif)، وذلك باستخدام آلة التسجيل (un magnétophone)، إذ يسمح للتلميذ أيضا بإعادة الاستماع إلى تعبيره، ومقارنته بالنموذج المُسجّل. إلا أن تطور المعلوماتية قد ساهم في اختفاء هذا النوع من مخابر اللغة، وظهر مكانه نوع جديد يُعرف بـ"المخبر متعدد الوسائط" (le laboratoire multimédia)[2]، إلى جانب الكتب المبرمجة، وآلات التعليم التي انتشرت في الولايات المتحدة[3].

علاوة على ما سبق ذكره، تعتمد الطريقة السمعية الشفهية في جزء منها على تجنّب الخطأ، والاعتماد على التكرار، والترديد، والمحاولة، والخطأ[4]. واعتمدت في الولايات المتحدة على جملة من الأسس اللسانية البنيوية، وأسس علم النفس السلوكي الموضّحة فيما يأتي:

1- اللسانيات البنيوية: اعتمدت على الثنائيات اللغوية لدي سوسير، واللسانيات التوزيعية لكل من بلومفيلد وهاريس وفرايز (Bloomfield, Harris, Fries) في وضعهما لمحورَي اللغة[5]: "المحور التركيبي التتابعي" (l'axe syntagmatique) على المستوى

---

[1] Martinez, P., op. cit., p.55- 56. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 267- 268)

[2] Robert, Jean-Pierre, op. cit., p.16. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 285)

[3] ينظر: نايف خرما، **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**. مرجع سابق، ص 45.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 44.

[5] لمزيد من الشرح ينظر: الفصل الثالث من هذا البحث، ص 157-158 .

الأفقي للتراكيب، و"المحور الاستبدالي" (l'axe paradigmatique) الذي يختص بالعمليات الاستبدالية على المستوى العمودي.

2- نظرية سلوكية: اقتُرضت من علم النفس، وبخاصة من "النموذج السلوكي" (le modèle béhavioriste)، وذلك انطلاقا من المخطط "منبه- إجابة- تعزيز"، من أجل حصول التعلم الآلي. وتتميّز تلك الطريقة بالمقاربة التقابلية، وإعطاء الأولوية للشفهي، بالاستفادة من الوسائل الشفهية، ومخابر اللغة، والتمارين البنيوية المكثفة البعيدة عن كل وضعيات حقيقية، حيث تُنتقى المفردات فيها بعناية وفقا لاحتياجات الدرس الظرفية[1].

ت- الطريقة السمعية البصرية (la méthode audiovisuelle MAV): نتيجة لوجود تيار بالولايات المتحدة، وآخر بأوروبا وبالأخص بفرنسا، قد يعود تاريخ نشأة الطريقة السمعية البصرية إلى ما بين عامي 1950 و1970 م تقريبا؛ فبعد أعمال مُنظّري تعليم اللغات في أمريكا وبريطانيا، حينما ظهرت الطريقة السمعية الشفهية التي كانت تهتم بمفهوم "الوضعية"، والتي انتشرت بأوروبا بعد الحرب العالمية، هُيّئَ الجانب العلمي لتطوير تطبيقات الحقل التعليمي، مع تطور تقنيات إعادة إنتاج الصورة، والصوت، من آلات التسجيل الصوتية، والأفلام، والألوان، والتي أصبحت مقبولة الجودة، لتستخدم في القسم[2].

ث- الطريقة السمعية البصرية البنيوية الشاملة: (SGAV)
(la méthode structuro-globale-audiovisuelle)

ساهمت أعمال كل من ريفون (P. Rivenc) بعد نهاية سنة 1950م بفرنسا بـ"مركز البحث والدراسات لنشر اللغة الفرنسية"[3]، وفريق جبرينا (P. Guebrina) بزاغراب بيوغوسلافيا، في تأسيس الطريقة المسماة بـ"الطريقة السمعية البصرية البنيوية الشاملة" التي تعتمد على:

---

[1] Martinez, P., op. cit., p.57 – 58. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 269-270)

[2] المرجع نفسه، ص 58-59. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 270-271)

[3] le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, (CREDIF)

1- نظرية لسانية بنيوية مستوحاة من لسانيات الخطاب (la linguistique de la parole) للعالم بالي (Ch. Bally)، وليس من الاتجاه الذي سلكه دي سوسير وعلماء اللغة الأمريكيون، وذلك على مستوى اختيار المحتويات والتدرّج اللغوي (la progression).
2- إعطاء الأولوية إلى الجانب الشفهي.
3- إدماج كثيف للوسائل السمعية البصرية.
4 – اعتماد نظريات التعلم المؤسّسة على "التمارين السلوكية".
5- المفهوم الشامل للتواصل المنفتح على الممارسة الاجتماعية[1].

وقد أشار هينري باس (Henri Besse) عام 1979م إلى أن "تعليم اللغة الفرنسية الأساسية" لم يجد في الخمسينيات من القرن العشرين ما يستحقه من اهتمام التربويين؛ فلم يُعنى بتجديده في حقل تعليم اللغات الأجنبية. إلا أن مجموعة من أساتذة اللغة الفرنسية، بجامعة ريدينغ (Reading) قامت في الستينيات، بإعادة إنشاء متن ضخم للفرنسية الشفهية (un corpus du français parlé)، والذي يخدم كلا من أهداف التعليم، والبحث على حد سواء، فنجم عنه إعداد "متن أورليون" (le Corpus d'Orléans) عام 1974م، الذي احتوى 497 تسجيلا، و4.500.000 كلمة. وقامت بشرائه جامعات غير فرانكفونية بأمستردام (Amesterdam)، ولوفان (Louvain)، وبيلفيلد (Bielefeld) لاستخدامه في الحاسوب[2].

وعلى الرغم مما أحرزته تلك الطرق من تطور في الحقل التعليمي، إلا أنه يُعاب عليها استخدامها المفرط لأدوات التسجيل الثقيلة[3]، وتغافلها عن مسألة استقلالية التلميذ؛ إذ أحاطته بأغلال تكنولوجية قلّصت من علاقته بمعلمه، وجعلتها في أبسط صورها الممكنة[4].

---

[1] ينظر: Martinez, P., op. cit., p. 60. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 271)
[2] ينظر: Flament-Boistrancourt, D. op. cit., p.26. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 253)
[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 35. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 253)
[4] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p.32. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 287)

3- المقاربة التواصلية: (l'approche communicative)

تعود أصول "المقاربة التواصلية" إلى بداية السبعينيات من القرن العشرين، فبسبب تنوع المجتمع الأوروبي وتعدّد لغاته، أضحى تعليم اللغات أمرا ضروريا جدا، مما أثار اهتمام المجلس الأوروبي (le Conseil de L'Europe)؛ فقام كل من تريم، وريشتريش، وفان ايك، وويلكينز بإصدار مؤلَّفهم "أنظمة تعلم اللغات الحية المخصّص للكبار"[1] بستراسبورغ عام 1973م، كما ألّف ويلكينز "المناهج الوطنية" (National syllabus)، وقام كوست ورفاقه بتأليف "مستوى العتبة اللغوية" (Niveau-seuil) التي سبقتها أعمال فان ايك عام 1975م في اللغة الإنجليزية (Threshold level)، والتي تُعد حجر الأساس في بناء المقاربة التواصلية[2]. وتبعها مفهوم آخر في الحقل المدرسي، وهو "مستوى العتبة للسياقات المدرسية" (le niveau-seuil pour des contextes scolaires) عام 1979 [3].

وبذلك يعود مفهوم "التدريس التواصلي للغة " استجابة للتغييرات في حقل اللسانيات في تلك العشرية، واستجابة أيضا للحاجة لمقاربة جديدة في تدريس اللغة بأوروبا نتيجة للمبادرة الجماعية التي قام بها المجلس الأوروبي؛ الأمر الذي أدى إلى تحول تركيز اللسانيات من المادة النحوية، باعتبارها أساسا للقدرات اللغوية، إلى تركيزها على الاستخدام الشفهي في مختلف السياقات التواصلية[4].

إلا أن المقاربة التواصلية قد اصطدمت بصعوبات أهمها ذلك التنوع الكبير في منهجيات تناول الوضع اللغوي التي شهدتها تلك الحقبة، كـ"منهجية المواضيع" (la méthodologie des thèmes)، من قبيل مواضيع: "في مركز البريد"، "في المقهى"،

---

[1] (Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes)

[2] ينظر: Martinez, P., op. cit., p.69 -70. et Flament-boistrancourt, D. op. cit., p. 22. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 272-273 و ص 252) .

[3] (Wilkins,1973)؛ (Trim, Richterich, Van Ek et Wilkins, 1973)؛ (Coste et collègues, 1976) ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p.6. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 283).

[4] ينظر: Richards, J. C., **Curriculum development in language teaching**, Cambridge University Press, 2001, p. 36. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 281)

و"منهجية مركز الاهتمام" (des centres d'intérêt) كـ"مفردات الحديقة"، و"مفردات جسم الإنسان"...[1]، والتي ربما قد أثّرت في البحث عن مفاهيم التواصل الحقيقي الذي يعتمد على استخدام اللغة أكثر من اعتماده على البحث في تجميع مفرداتها، وإنشاء متونها.

4- المقاربة العملية: (l'approche actionnelle)

تُعد المقاربة العملية منظورا تجديديا، ظهر نتيجة لأعمال الهيئة المشتركة التي تُدعى بـ"الإطار الأوروبي المرجعي المشترك حول اللغات" الذي دعا إلى ضرورة توحيد رؤى تعلم اللغات الحية داخل أوروبا. وفُتح مجال التأليف سنة 2001م، باعتباره وسيلة مرجعية مشتركة لكل المتخصصين في تعليم اللغات، من معلمين، ومنظّري البرامج والمناهج، ومؤلّفين، وناشرين. وقد حدّد "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك حول اللغات" مفهوم المقاربة العملية، انطلاقا من نظرته إلى "أفعال الكلام" التي تتحقق ضمن أنشطة لغوية، تُدرج ضمن أفعال تُقدّم معنى السياق الاجتماعي الكامل؛ إذ يُعد متعلّم اللغة "فاعلا اجتماعيا" (un acteur social) من واجبه إنجاز مهام لغوية وغير لغوية، في ظروف محدّدة، ومحيط معين، ضمن مجال عملي مخصّص[2].

وهذا ما وضحه بيرون (C. Puren) عندما ميّز بين المقاربتين التواصلية، والعملية؛ فهو يرى أن المقاربة الجديدة لم تعد تطلب من المتعلّم أن يلعب دورا تواصليا في وضعية مصطنعة داخل القسم، وإنّما تطمح إلى إعداده إعدادا يؤهّله إلى أن يتواصل عمليا، خارج القسم، بنفس كيفية تواصله داخله[3]. واستنادا إلى "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك حول اللغات" فإن هذا النموذج العملي قد جعل "المُتعلّم" أو "مستخدم اللغة" فاعلا

---

[1] ينظر: Portine, Henri, **la notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues**. In Théories, données et pratiques en français langue étrangère, Université Charles-de Gaulle, Lille, France, 1992. p.49. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 277)

[2] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p.6. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 283)
و: Barthelemy, Fabrice, Dominique GROUX, Louis PORCHER, **le français langue étrangère**, L'Harmattan, Paris, 2011, p. 46. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 236)

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

اجتماعيا ينبغي عليه أن يقوم بمهام تتعدى مهامه اللغوية البحتة، ضمن ظروف معينة، أو مجال عملي محدّد، بل إن التحقق الفعلي لأفعال الكلام ينبغي أن يتم ضمن أنشطة لغوية تدخل في أعمال السياقات الاجتماعية الحقيقية[1].

وتُعد استراتيجيات هذه المقاربة الجديدة، بناء على "الإطار الأوروبي المرجعي المشترك حول اللغات" الحد الفاصل بين موارد المتعلّم (les ressources) أي كفاءاته، وجوانب استثمارها، أي الأنشطة التواصلية. وتعتمد هذه المقاربة على ثلاثة مبادئ وهي: أ-التخطيط للعمل، ب- توازن الموارد مع تعويض النقائص عند التنفيذ (أي ما يعرف بالتنظيم la régulation)، ت- مراقبة النتائج (le contrôle) مع معالجة النقائص (la remédiation). ويمكن لهذا المنظور العملي أن يرتبط بوضعية حل المشكلات أيضا، التي ينبغي أن تشمل أنشطة التفكير في قواعد اللغة، والتفكير في ما وراء المعرفة (métacognitive)[2].

ومما سبق، يمكن استخلاص أن ما يميّز الطرق المؤسّسة على المقاربة التواصلية أو المقاربة العملية، توسيعها لنطاق مسؤولية المعلم بإعطائه دور المربي، ومنحها التلميذ صفة "المتعلّم"، ليتمحور التعليم أساسا، وفق تلك الطرق، حول هذا الأخير؛ وتُصبح بذلك علاقته بمعلمه تصب دائما في مصلحته[3].

---

[1] ينظر: Chini, Danielle, **Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique**. In Psycholinguistique et didactique des langues étrangères, Edition Ophrys, Paris, 2008. p.5-6. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 237)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 8، 15. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 238)

تلعب مهارات ما وراء المعرفة دورا مهما في عدة أنواع من الأنشطة المعرفية (cognitives) كالتواصل الشفهي للمعلومات، والإقناع الشفهي (la persuasion orale)، والفهم الشفهي، والفهم أثناء القراءة والكتابة، واكتساب اللغة، والإدراك (la perception)، والانتباه، والذاكرة (la mémoire)، وحل المشكلات، والمعرفة الاجتماعية (la cognition sociale) ، ومختلف أشكال التعلم الذاتي (l'auto-instruction) والتحكم في النفس. للاستزادة ينظر:

Flavell, John. H. (université de Stanford, Etats-Unis), **Développement métacognitif**. Traduit par Madeleine Leveillé (Université Paris 5). In Bideaud, J., Richelle, M., **psychologie développementale, problèmes et réalités**, Pierre Mardaga, éditeur, Belgique. p. 30. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 254)

[3] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p. 32. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 287)

ثالثا – أسس مناهج اللغة الفرنسية:

تبنّت المناهج الحديثة للغة الفرنسية في العديد من الدول، المقاربة التواصلية أو العملية[1]، وذلك لما حقّقته من نجاح، يتعدى تعلم اللغة في حد ذاتها، ليشمل بناء الفرد المتعلّم أيضا، من جميع النواحي اللغوية، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية، والثقافية، وذلك في مستوى كفاءاته المتعددة التي تتضح عند تحليل أسس بناء تلك المناهج، والتي يمكن استخلاصها، انطلاقا من البحث في أصولها العلمية التي تناولت عناصرها، دراسة وتطبيقا، وذلك على النحو الآتي:

1- الأسس اللغوية: تتجسّد الأسس اللغوية لمناهج اللغة الفرنسية أساسا، في بناء ما يُعرف بـ"الكفاءة اللغوية"[2].

أ- مفهوم الكفاءة اللغوية[3]: (la compétence linguistique)

الكفاءة اللغوية هي نظام من القواعد الداخلية للمتكلمين، والذي يشمل معارفهم اللغوية. وبالنسبة لمتعلّم اللغة الفرنسية، تُعد الكفاءةُ القدرةَ على تشكيل جمل نحوية، مع التعرف عليها، وفهمها، والكشف عن الجمل الغامضة، بتفسيرها، من أجل إنتاج جمل جديدة أخرى. والكفاءة أيضا حدسُ المتكلم، في قدرته على الحكم على سلامة الملفوظات من الناحية النحوية والصرفية؛ فتختلف بذلك الكفاءة عن الأداء (la performance) الذي يطبّق جملة من القيود على تلك الكفاءة، فيحصر مجال استخدامها.

و: Delory, Christian, **L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental...** In L'évaluation des compétences chez l'apprenant: pratiques, méthodes et fondements, Presses Universitaires de Louvain, Belgique, 2002, p. 22. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 248)

[1] ينظر: ص 87- 88 من هذا البحث.

[2] تختلف الكفاءة أو الكفاية عن القدرة (la capacité) التي هي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، يتجسد في إعادة القول أو الفعل. ينظر: بشير ابرير وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009، ص 156.

[3] ينظر: Dubois, Jean et autres. op. cit., p. 100. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 249)

ويُميّز أيضا بين "الكفاءة العامة" (la compétence universelle) التي تشكلها القواعد الفطرية (innées) والتي تشترك فيها كل اللغات، و"الكفاءة الخاصة" (compétence particulière)، التي تشكلها القواعد الخاصة بكل لغة. ومثال ذلك، التركيب النحوي للجملة الفرنسية ذات النمط: "مكون اسمي + فعل + مكون اسمي" (SN+V + SN)؛ فإذا تطابق المكونان الاسميان للجملة مثل: (Pierre lave Pierre) ، أي: بيار يغسل بيار (بيار يغسل نفسه)، والتي تُعد إحدى القواعد العامة للغات، ومن ثم إحدى الكفاءات العامة، يُلجأ إلى "التحويل المنعكس" (la transformation réflexive)، الذي تختص به القواعد النحوية للغة الفرنسية، فتصبح الجملة السابقة على النحو الآتي: (Pierre **se** lave)، أي: بيار **يغتسل**، وهذا ما يمثل الكفاءة الخاصة.

ب- إجراءاتها: انطلاقا من أعمال كلاين (W. Klein)، فإن للمتعلّم مهاما أربع[1]:

1- تحليل اللغة: كالقيام بتقطيع السلاسل الصوتية إلى وحدات دلالية.

2- تشكيل الملفوظ: بتجميع الكلمات معا، وبخاصة عند الكلام.

3- استخدام السياق: عن طريق ربط الرسالة بسياق تفسّره معلومات موازية.

4- مقارنة لغته مع اللغة السائدة في المجتمع: عن طريق تأسيس تقابلات لغوية لمعرفة الاختلافات بينهما.

ت- عناصرها:

تتبيّن عناصر الكفاءة اللغوية، في كل من "الأداء الإنتاجي" (productive)، حينما يتكلم الإنسان اللغة أو يكتبها، و"الأداء الاستقبالي" (réceptive)، حينما يستقبل اللغة استماعاً، أو قراءةً. ويكاد الاهتمام العلمي الحديث أن ينصب نحو "الإنتاج الاستقبالي" للغة؛ لوجود عمليات داخلية كثيرة ضمن عملية الاكتساب اللغوي،

---

[1] ينظر: Martinez, P., op. cit., p.32. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 262)

حيث يتساءل الإنسان عن اختياره الرجوع إلى مخزونه اللغوي، أم العودة إلى مخزونه النظري، أي "القواعد الكلية العامة" المحرّكة لعملياته اللغوية[1].

وتُكتسب اللغة باكتساب النماذج الصوتية، وقواعد اللغة الأساسية، وبخاصة في سن مبكرة، ويتشارك أفراد المجتمع في استعمالها، على الرغم من وجود الاختلافات البسيطة في استخداماتها، وذلك بمقتضى مواقعهم الجغرافية، وطبقاتهم الاجتماعية، وطريقة تعلمها[2].

وتسعى مناهج اللغة الفرنسية بذلك إلى بناء الكفاءات اللغوية، انطلاقا من مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. ويمكن تصنيفها على النحو الأتي:

1- المنطوق (استقبالا وإنتاجا): (l'oral: réception/ production)

أ- فهم المنطوق (الاستقبال الشفهي): (la compréhension de l'oral)

يُعد استقبال المنطوق، أو فهم المنطوق، أو المسموع، في تعليم اللغات، تلك العملية الذهنية التي يقوم بها المستمع (un auditeur) لفك رموز (décodage) رسالة شفهية. وتحتاج تلك العملية إلى معرفة الرمز الشفهي (un code oral) للغة، أو سجال الخطاب (les registres du discours)، حيث تتجسّد تلك العملية، في مشروع سماعي (un projet d'écoute)، يُقدّم للمتعلّم، في وضعيات تُمكّنه من الاستعلام عن أمر ما، أو الترفيه عن نفسه... وذلك من أجل التعرّف على عناصر وضعية التواصل، ومن ثم تحليلها، عن طريق اعتماده على معارفه (connaissances) ومهاراته (les savoir-faire) السابقة، للإجابة عن الأسئلة الجوهرية: من؟ وأين؟ ومتى؟ وماذا؟ وكيف؟ ولماذا؟[3].

---

[1] ينظر: عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995م، ص 22.

[2] ينظر: ماريو باي، **أسس علم اللغة**، تر: أحمد مختار عمر، علم الكتب، ط8، القاهرة، 1998م، ص 45.

[3] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p. 40-41. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 288-289)

ولبناء إستراتيجية السماع، يتدرب المتعلّم على اكتشاف الكلمات، والعبارات النحوية التي تهدف إلى بناء معارفه اللغوية، وسجال اللغة، بعدة لكنات (accents)، والمفاهيم الحضارية التي تُنمّي معارفه السوسيو لسانية، والسوسيو ثقافية. ويتدرب أيضا على التمييز بين الأصوات، وبخاصة الأصوات المتقاربة (les sons voisins)، والأصوات التي يجهلها، وعلى اكتساب استراتيجيات إحالة (repérer) العناصر المهمة في وضعية التواصل (la situation de communication)، وكذا إحالة كلمات المفتاح أو الأساس (les mots-clés) [1].

ويمكّن الاستماع المتكرر للسند الشفهي (le document sonore) من إنشاء المتعلّم لافتراضاته (des hypothèses) عن موضوع السند، حين الاستماع الأول، كما يمكنه الاستماع للمرة الثانية، من تفحّص مكنوناته، ليتمكّن في الأخير، من إثبات افتراضاته أو نفيها، عند استماعه الثالث. ولا يتحقّق ذلك، بمعزل عن الاهتمام بالتنغيم (l'intonation) في مستوى حركة الكلام التي تبيّن طبيعة الملفوظ، من استفهام أو استعلام... واحترام الوقفات (les pauses) والانتباه لنبرات الشدة (les accents d'insistance)، والحركات (les gestes)، والإيماءات (les mimiques) وبخاصة في الخطاب المباشر، وكل العوامل الأخرى كطريقة النطق (la prononciation) وسرعة الإلقاء (le débit) ... [2]

ب- الإنتاج أو التعبير الشفهي: (la production orale)

ترتبط كل من عمليتي الفهم، والإنتاج ارتباطا وثيقا؛ إلا أن من المنظّرين من يصف مهارتي الاستماع، والقراءة بـ"المهارات السلبية" (les skills passifs)، في حين يصف مهارتي الكلام، والكتابة بـ"المهارات الفعّالة" (les skills actifs). وهي رؤية قد تفتقد إلى الدقة؛ لأن عملية الفهم تستدعي أيضا وجود عمليات معرفية (cognitives) تعمل

---

[1] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p. 43. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 290)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 42-43. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 289-290)

ضمن استراتيجيات، تُترجم النشاط الذهني (mentale) الذي يقوم به المستمع أو القارئ[1]، حين قيامه بعملية التفاوض (la négociation) حول المعنى، والتي تحرّك مَلكات الضبط (l'ajustement) المتصلة أساسا بنشاط التلفظ (l'activité énonciative)[2].

وبالإضافة إلى معرفة فونيمات اللغة، تدخل اعتبارات أخرى في التعبير الشفهي، أو في عملية التسميع (l'oralité) وهي[3]:

1- **التسلسل** (l'enchaînement) : تتّبع اللغة الفرنسية عموما النظام الآتي: حرف صامت + حرف صائت + حرف صامت + حرف صائت، مثل:
(c'est un homme allemand) وتنطق: (c'es/t'un/n'ho/mm'a/lle/mand)

2- **الارتفاع** (la hauteur): ليس لارتفاع الأصوات في اللغة الفرنسية، دلالة معنوية، وإنما تقتصر أهميته على الجانب التعبيري فقط.

3- **الإطالة** (la durée): نادرا ما تكون لها دلالة معنوية في اللغة الفرنسية.

4- **الشدة** (l'accent): وتكون دائما في آخر مقطع صوتي (la syllabe)، بهدف توضيح نهاية الكلمة أو العبارة، فتكون لها بذلك وظيفة تركيبية (syntaxique).

5- **الوتيرة** (le rythme) : لها دور تعبيري، في تشكيل العبارة، كما أن لها دورا تداوليا أيضا، في بيان حركة الكلام في أثناء الحوار.

6- **التنغيم** (l'intonation): وهو مُنحنى نغمي (une courbe mélodique)، ذو دور تعبيري، وآخر تداولي، للدلالة عن الجزم أو الأمر أو السؤال... كما أن له دلالة تركيبية أيضا في تشكيل الجمل، والفقرات.

---

[1] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit. ,p. 40. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 288)

[2] ينظر: Portine, H., op. cit., p.50. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 277)

[3] ينظر: Defays, Jean-Marc, op. cit., p. 42. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 242)

2- المكتوب (استقبالا وإنتاجا): (l'écrit: réception/ production)

أ- فهم المكتوب (استقبال المكتوب): (la compréhension de l'écrit)

ليست "القراءة" (la lecture) عملية فك لعلامات الكتابة فحسب (signes graphiques) ، وإنما هي أيضا عملية بناء للمعنى، انطلاقا من مختلف العمليات الفيزيائية، والمعرفية المركّبة، كالمؤشرات المتعارف عليها، والذاكرة طويلة المدى، وقصيرة المدى أيضا، والتوقعات، والفرضيات حول مقاصد الخطاب، والفحص، وغيرها من العمليات المذكورة سابقا، بخصوص فهم المنطوق. والقراءة ليست عملا ميكانيكيا فحسب، وإنما يدخل في آلياتها، كل من الحدس والتوقعات والخبرات السابقة، إضافة إلى معرفة الرمز اللغوي، وما يتصل به من مسائل اللغة[1].

وتستدعي القراءة أيضا نوعين من المعارف؛ معارف لغوية تتعلق بعلم أصوات اللغة المستهدفة ومعجمها، ونحوها، وصرفها، ومعارف سوسيو ثقافية عن الأماكن، والسلوكات، وأساليب الحياة، وما تعبّر عنه من تمثلات[2].

ب- الإنتاج أو التعبير الكتابي: (la production écrite)

يرى رويتر (Y. Reuter, 2001) أن الكتابة ممارسة اجتماعية لمجموع المعارف، والتمثلات، والقيم، والاستثمارات، والعمليات، من أجل إنتاج المعنى، وبنائه بناء لغويا، بمساعدة أداة. وذلك على سند (un support)، ضمن حيّز اجتماعي ومؤسّساتي ما. وتعلّم الكتابة لا يعني التعوّد على الرمز اللغوي فحسب، وإنما القدرة على إنتاج (produire) المعنى، والدخول في ما يسمى بـ"النظام الكتابي" (l'ordre scriptural) الذي يعني ذلك النظام الذي لا يقتصر على كتابة الحروف والكلمات، وإنما التمكّن من إنتاج المعنى عن طريق الكتابة[3]، والتي هي ممارسة اجتماعية وثقافية حاملة للمعارف،

---

[1] ينظر: Martinez, P., op. cit., p. 96. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 275)

[2] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., 46. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 290)

[3] ينظر: Chartrand, Susane-G., op. cit., p.15. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 237)

فيُعد تكييفها تكييفا للمعارف نفسها، وللرموز اللغوية، إلى جانب تكييف ما يتصل بها من رموز اجتماعية وثقافية[1]، ضمن قواعد تضبط استخدامها وتحدّد بنيانها.

3- قواعد اللغة (la grammaire):

تعود كلمة قواعد إلى أصل يوناني بمعنى الكتابة. ولكونها مظهرا ثانويا يأتي بعد الكلام، يُفضّل بعض اللغويين المحدثين استعمال كلمة التركيب (la structure) التي تدل على طريقة بناء الشيء[2]، فتمثّل بذلك كل القوانين التي تضمن سلامة اللغة في مستوى الإملاء (l'orthographe) وتشكيل المفردات (le vocabulaire) والنحو والصرف (la grammaire) وتصريف الأفعال (la conjugaison)، التي هي ليست غاية في حد ذاتها، وإنما الهدف منها تنمية القدرة اللغوية؛ ليكون الهدف من التعلّم هو تعلم كيفية التواصل، وليست معرفة مجمل قواعد تصريف الأفعال[3].

وقد تغيّر مفهوم "القواعد"، من مقاربة إلى أخرى؛ فانقسمت في المقاربة التقليدية، إلى جزأين، وهما "علم الصرف" الذي يدرس الكلمات بمعزل عن الجمل، وعلم التراكيب (la syntaxe) الذي يدرس ترابط الكلمات داخل الجملة، فكان علم الصرف يرتكز آنذاك على تمارين الحفظ (la mémorisation)، عن طريق تشكيل جداول لجمع الأسماء، وقوائم للأفعال... وكان النحو يرتكز أيضا على تمارين إعادة بناء الجمل. وجاءت الطرق البنيوية (structurales) معتمدة على إعادة البناء بصورة ضمنية، دون اللجوء إلى النحو الصريح (explicites)[4]؛ فلا يُركّز فيها على تعليم القواعد اللغوية لذاتها على شكل قواعد مجرّدة، وإنما يكون تعلّمها ضمن إعادة التعبير، وسيلةً وليس غاية لذاتها.

---

[1] ينظر: Barre-De-Magnac, Christine, les jeunes et l'écriture: **quelle perception des exigences scolaires? Quelle attentes?**. In Maîtrise de l'écrit: Quels enjeux et quelles réponse aujourd'hui?, Actes de l'Université d'Eté sur l'illettrisme, Lille, Juillet 1988, Co-édition: L'Harmattan, Paris, Contradictions, Bruxelles. p.34. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 234)

[2] ينظر: ماريو باي: **أسس علم اللغة**، ترجمة: أحمد مختار عمر، علم الكتب، ط8، القاهرة، 1998م. ص 52.

[3] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p. 45. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 290)

[4] ينظر: Defays, Jean-Marc, op. cit., p. 48-49. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 244-245)

أما تشومسكي فقد وسّع من مفهوم القواعد لتشمل جميع مظاهر اللغة، من أجل تحقيق وظيفتها الأساسية؛ فالقواعد التحويلية (générative) شملت مكوّنات اللغة: الصوتية، والدلالية، وبينهما النحوية. وقد شمل النحو، وبشكل أدق، في مستوى البنية العميقة، نظامَ قواعد إعادة الكتابة، أو التحويل، والتي تسمح بترجمة الأفكار إلى كلمات، وبشكل عكسي، بترجمة الكلمات إلى أفكار. وأما اللسانيات التداولية (pragmatiques) والطرق التواصلية فقد قلّصت من مكانة القواعد ودورها أيضا، وجعلتها خاضعة لنوايا المتكلمين (les locuteurs) وطبيعة السياق، ونوع الخطاب، وغيرها من الاعتبارات التداولية، والتواصلية الأخرى[1]، ليتم إعدادها في المستوى التعليمي، بإدماجها في "وحدة تعليمية" تحقّق بناء الكفاءة اللغوية.

ث- الوحدة التعليمية: (l'unité didactique)

لتحقيق الكفاءة اللغوية، يحتاج كل تعليم، بما فيه تعليم اللغات الأجنبية، إلى تجزئة المادة التعليمية (la matière) خدمة للأهداف المسطّرة، وتلبية لنوعية المتعلّمين، وطبيعة الدروس، والحجم الساعي المخصص لها. وقد اختلفت تسميات الوحدة التعليمية، بدءا من تسمية "الدروس" (les leçons) التي أطلقتها الطرق البنيوية الشاملة، إلى تسمية "الملفات" (les dossiers) أو "الوحدات" (les unités) التي أطلقتها الطرق الحديثة. والوحدة التعليمية هي سلسلة تعليمية، تُنجز في مدة متغيرة. وهي جزء من "مشروع تعليمي"(un projet d'apprentissage)، يُعرض فيه عدد محدّد من التمارين (des exercices) والأنشطة (des activités) الخاضعة للتقويم[2].

وتُكسب أنشطةُ الوحدة التعليمية المتعلّمَ كفاءةً لغوية (compétence langagière)؛ أي كفاءة لسانية تبليغية، تأخذ شكل المهام (les tâches) الواجب إنجازها، كلعب الأدوار (les jeux de rôle)، والكتابة وفق الوضعية (la situation). وتكون مُعدّة للإنجاز في تمارين صوتية، ومفرداتية، ونحوية، وصرفية... وتُختم بمجموعة من الاختبارات

---

[1] ينظر: Defays, Jean-Marc, op. cit., p. 49. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 245)

[2] ينظر: Robert, Jean-Pierre. op. cit., p. 202. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 292)

(des testes) التي تُقوّم مستوى اكتساب المتعلّم. وتمر بثلاث مراحل أساسية، وهي: مرحلة الاكتشاف (la découverte)، فمرحلة الملاءمة (l'appropriation) أي استغلال المعارف وتثبيتها، ثم مرحلة تطبيقية، تُجسّد في لعب الأدوار، أو الكتابة وفق مختلف الوضعيات[1]. ولا يتم ذلك دون النظر إلى اختلاف مستويات المتعلمين، واحتياجاتهم اللغوية والتبليغية، مما يستوجب تحديد "عتبة لغوية" دقيقة، تضمن تحقّق الاكتساب اللغوي.

ج- مستوى العتبة اللغوية[2] (le niveau seuil) :

قام المجلس الأوروبي بتحديد مستويات الأداء اللغوي التي تُحدّد الوظائف والمفاهيم والوضعيات والأدوار الحوارية المختلفة، فطَرح مسألة "المستويات اللغوية" بصورة جدية انطلاقا من "النظرية الوظيفية" (la perspective fonctionnaliste) التي تمنح الكفاءة شكلا وظيفيا يستدعي تحديد ما يمكن فعله بمستويات مختلفة من مستويات الإتقان اللغوي.

ومن هنا، نشأت فكرة "مستوى العتبة اللغوية"، إجابة على تساؤل مهم، - يضاهي ما يُطرح في الميدان المهني، بشأن إمكانية تحديد سُلّم أدائي (échelle de performance) يمكن بفضله وصف ما ينبغي على الفرد أن يكون قادرا على فعله في مستويات متعددة- ، وهو: هل يمكن تحديد مستوى أدنى يمكّن المتعلّم من التواصل اللغوي؟

إلا أنه ما يعيب كثيرا مسألة تحديد المستويات، هو أن جميع "سلالم الأداء" عادة ما تصف كفاءة الناطق الأصلي كفاءةً نموذجيةً، يُستوجب بلوغها، وفي المقابل، تصف ما عداها من المستويات الأولية، بالسلبية أو الناقصة (soustractives).

---

[1] ينظر: Robert, Jean-Pierre. op. cit., p. 202. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 292)

[2] ينظر: Springer, Claude, **Recherches sur l'évaluation en L2: de quelques avatars de la notion de "compétence"**. In Notions en Questions, **la notion de compétence**, n° 6, ENS Editions, Lyon, France, 2002. p. 69. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 295)

ح- كفاءة مزدوج اللغة[1] (la compétence bilingue):

بالإضافة إلى "الكفاءة اللغوية"، يُفترض وجود مفهوم "كفاءة مزدوج اللغة" الذي يشير إلى ما يحدث لمزدوج اللغة (le bilingue) من تفاعلات (des interactions) بين كفاءته في اللغتين الأولى والثانية؛ إذ تعلّل الكثير من الدراسات وجودها، من منطلق أنها ليست مجرد تفاعلات وليدة الصدفة، وإنما لاعتبارها تنظيمات أعمق من ذلك بكثير.

وتعني "كفاءة مزدوج اللغة" تلك التنظيمات التي تسمح لمزدوج اللغة، بأن يُدرج مكَوّنا نحويا (un constituant syntaxique) من اللغة الثانية في ملفوظ من اللغة الأولى، أو أن يدمج عنصرا معجميا لمفردة مجرّدة (lexème) من اللغة الثانية، ومنحه شكلا يتلاءم مع الأنظمة الصوتية للغته الأولى، أو أن يلجأ إلى "التناوب" (alternance) من أجل تحديد معلم التغييرات الصوتية، في ملفوظ متعدّد الأصوات (polyphonique)، أو أن يحتل موقعا اجتماعيا يُبرز ازدواجيته اللغوية.

2- الأسس النفسية والتربوية:

تهدف مناهج اللغة الفرنسية إلى تنمية المهارات والكفاءات المعرفية (les compétences cognitives)، التي هي مختلف العمليات الذهنية التي تدخل في استقبال اللغة، ثم في إعادة التعبير عنها أو إعادة إنتاجها؛ فبالإضافة إلى ما قدّمته مختلف المقاربات والطرق القديمة، تميّزت المقاربات الحديثة لا سيما التواصلية والعملية بخاصية البناء الفردي للمتعلّم، وذلك من زوايا نفسية وتربوية متعددة.

---

[1] ينظر: Py, Bernard et François Grosjean, **Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue: approche expérimentale**. In Notions en Questions, la notion de compétence, n° 6, ENS Editions, Lyon, France, 2002. p. 19. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 277)

لمزيد من الشرح والتفصيل عن كفاءة مزدوج اللغة، خُصص المبحث الثاني من الفصل الثاني لبحث مسألة الازدواجية اللغوية، وأثر تعليم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية في تعليم اللغة الأولى أو اللغة الأم (ص 93- 115).

وقد ساهمت تلك المقاربات الحديثة أيضا بظهور مقاربات وبيداغوجيات جديدة، في مستهلها "المقاربة بالكفاءات" (l'approche par compétences APC)، وريثة "بيداغوجيا الأهداف" (la pédagogie par objectifs) التي غيّرت، هي الأخرى، من مفهوم منهاج اللغة؛ بتغيير نظرتها للعملية التعليمية، من كونها عملية تستهدف نقل المعارف، والمضامين، بطريقة آلية تلقينية، إلى عملية تتّخذ جملة من الأهداف التي يُخطط لها مسبقا؛ إذ يستهدف كل هدف منها مهارة محدّدة، على المستوى المعرفي أو السلوكي أو الوجداني.

وقبل التطرق إلى تلك المقاربات والبيداغوجيات، من الحكمة المرور على بعض نظريات تعلّم اللغة وتعليمها، من أجل معرفة أسسها النفسية والتربوية التي تُعد مبادئ أساسية لتلك المقاربات والبيداغوجيات.

أ- نظريات تعلّم اللغة وتعليمها:

ساهم كل من علم النفس الحديث، وعلم اللغة النفسي، في اقتراح عدة طرق، لإدراك مسألة اللغة، وذلك انطلاقا من أربع نظريات أساسية، وهي:

1- النظريات الميكانيكية (les théories mécaniques): وهي مجمل النظريات التي تعتمد على صيغة العالم سكينر (Skinner)، وهي الصيغة: " منبه – إجابة – تعزيز" (stimulus-réponse-renforcement)؛ "فالمنبه" يحث على تحصيل "الإجابة" التي تكون بمثابة رد فعل، انطلاقا من عملية الربط (l'association)؛ فالتعبير الفرنسي (il faut) على سبيل المثال، الذي يعني " ينبغي أن" له دلالة "غير واقعية" (subjonctif)، إذ يحصل "التعزيز" بتكرار العملية نفسها، والذي ينتج عنه "ترسب" (la sédimentation) فعلي لتلك العملية، والذي ينشأ عنهما مبدأ "الآلية" في التعلم[1].

[1] ينظر: Martinez, P., op. cité. p.15. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 259)

2- النظريات الذهنية (les théories mentalistes) : تؤكّد النظريات الذهنية على الخاصية الطبيعية (naturel) لعملية اكتساب اللغة الأولى، والتي هي "القدرة الفطرية" التي يختص بها النوع البشري في تعلم اللغة، والتي عبّر عنها شومسكي بـ"جهاز اكتساب اللغة"[1]؛ حيث قام شومسكي منذ 1959م – انطلاقا من نقده لنظرية سكينر (le skinnérisme) – باعتبار أن الإنسان حيوان عاقل، يمتلك جهازا لاكتساب اللغات، فيرى أن الإنسان يُنشئ لا شعوريا فرضيات، حول اللغة المستهدفة، ليقوم بتعديلاته عليها[2].

3- النظرية البنائية (la théorie constructiviste) : يُعد جان بياجيه (Jean Piaget) صاحب "النظرية البنائية" التي تجمع بين أهمية العوامل الداخلية البيولوجية للفرد، والتكامل التام لبنيته التنموية الشاملة، في علاقاته بوسطه الخارجي[3]. وهي نظرية تتعدى الجانب الفردي للمتعلم، وتؤمن بتأثير المجتمع، وما يشكّله من دوافع نفسية، تسهم في بناء المتعلم، وتُحقّق سبل تعلّمه.

4- النظرية السوسيو معرفية (la perspective sociocognitive) :

يعود مفهوم "النظرية السوسيو معرفية" إلى أعمال العالم النفساني الروسي فيجوتسكي (Vygotsky) الذي ربط أشكال السلوك الثقافي للفرد في مجتمعه، بخلفيته الطبيعية المعرفية[4]؛ فيرى أن لجميع الوظائف المعرفية الكبرى، علاقة وطيدة بالمجتمع، فاللغة في رأيه، وسيلة خارجية، يستخدمها الأطفال أولا من أجل التواصل مع ذويهم[5].

---

[1] ينظر: Martinez, P., op. cit., p.16. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 260)

[2] ينظر: Flament-Boistrancourt, D. op. cit., p. 23. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 253)

[3] ينظر: Martinez, P., op. cit.. p.16. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 260)

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 16-17. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 260)

[5] ينظر: Jordan, Anne, Orisson Carlile, Annetta Stack, Approaches to learning, **a guide for teachers**, Open University Press, 2008, p.59. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 255)

ومن هذا التعريف الوظيفي للغة، يُمكن استشفاف بعض المفاهيم والنظريات، في تعلم اللغة، ضمن علاقتها بالمجتمع، وهي:

أ- اللغة الداخلية: (la langue intérieure):

يُعد العالم الأمريكي واتسون أوّل من استعمل مفهوم "اللغة الداخلية"، إلا أنّه استعمله من منظور سلوكي بحت، في حين أن العالم فيجوتسكي طوّر ذلك المفهوم، انطلاقا من مفهوم "اللغة الذاتية" (la langue égocentrique) التي وضّحها بياجيه، بأنها تلك اللغة التي تختفي عند الطفل حالما يدخل المدرسة، وهو في سن السادسة أو السابعة، ليترك المجال "للغة اجتماعية" تمكّنه من التواصل مع أفراد محيطه. أما فيجوتسكي فقد اقترح منذ سنة 1934م تفسيرا آخر لمفهوم "اللغة الذاتية"، بافتراضه تزامن بداية تشكّلها مع لحظة تمدرس الطفل[1].

ويرى فيجوتسكي أيضا أن تلك "اللغة الداخلية"، بالمفهوم المجرد، هي تقريبا لغة من دون كلمات؛ إذ إنها - بالنسبة له- نغمة (une mélodie) ووظيفة مستقلّتان، الأمر الذي يستوجب مساعدة الطفل بتوجيهه توجيها ذهنيا صحيحا، وتوعيته ومساعدته في التغلّب على الصعوبات، والعوائق، وإعانته على التفكير. واللغة الداخلية عنصر مسهّل لتنفيذ المهام، ويسمح بالبحث عن الحلول الملائمة للمشاكل المطروحة، والتحضير للإجابات المقنعة، ومن ثم تنظيم السلوك العملي للفرد، الذي يسمح له بتصحيح أخطائه[2].

ب- المنطقة القريبة من النمو (la zone proximale de développement, ZPD):

للعالم فيجوتسكي مفهوم آخر يعتمد على مبدأ المقارنة، واستخلاص الفرق بين مستوى حل المشكل المطروح بمساعدة الآخرين، ومستوى الحل الشخصي للمشكل نفسه، متمثلا

---

[1] ينظر: Viselthier, Bernard **La médiation: du langage intérieur de l'apprenant à sa zone de proche développement**. In **Psycholinguistique et didactique des langues étrangères**, Danielle Chini, Pascal Goutéraux (Eds). Editions Ophrys, Paris, 2008. p.35-36.
(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 297)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 36. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 297)

في مفهوم "المنطقة القريبة من النمو"[1]. وهي تلك المساحة العقلية التي يتفاعل فيها كل من المتعلم ومعلّمه، فتُمكن هذا الأخير من قياس النمو الفكري للمتعلم، ومنحه بذلك المزيد من الدعم المناسب، من أجل تنمية فكره[2].

ت- نظرية اللغة البينية (l'interlangue):

اقترح العالم سيلينكر (Selinker) في 1972 مصطلح "اللغة البينية" انطلاقا من أعمال واينرتش (Weinreich, 1953)، فعرّفها بالنظام اللغوي المستقل الذي يعتمد على تلك النتائج الملموسة التي يتحصل عليها المتعلم عند محاولته إنتاج ملفوظ مطابق لشكل اللغة الهدف[3]. وهي بذلك نظام وسيط (un système intermédiaire) ينشأ في أثناء تعلم لغة أخرى إلى جانب تعلم لغة المتعلم، مما يسبّب تلقائيا إدخال عناصر في اللغتين معا[4].

وانطلاقا مما ذكر من مفاهيم عن ربط تعلّم اللغة، باستغلال الآليات الداخلية للمتعلم، وتفاعلها مع وسطه التعليمي، قد تُعد نظرية اللغة البينية، من زاوية تعليم اللغة الأجنبية، وصفا لما طرحه فيجوتسكي من مفهوم "المنطقة القريبة من النمو"؛ لما يحصل بين المتعلم ومعلمه من تفاعلات تعُزّز العلاقة بين اللغة البينية للمتعلم، والمنطقة القريبة من النمو.

واللغة البينية من هذا المنظور، نظام انتقالي، ينشأ عبر سلسلة من الافتراضات التي يُنشئها متعلم اللغة، عن نظام اللغة الأجنبية، حيث تُعد أخطاؤه آثارا لنظام لغوي وسيط، يُصطلح عليه باللغة البينية[5]. وهي نظرية تعترف بأهمية دراسة "التداخل اللغوي"

---

[1] ينظر: Martinez, P., op. cit. p.16 – 17. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 260)

[2] ينظر: Jordan, Anne, and al, op. cit, p.59-60. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 255)

[3] ينظر: Selinker (1972), p. 214. In Evelyne Glaser, et autres, **Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle**, Conseil de l'Europe, Autriche, 2007, p. 38. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 254)

[4] ينظر: Dubois, J. et autres, op. cit., p. 253. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 250)

[5] ينظر: Flament-Boistrancourt, D. op. cit., p. 23. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 253)

(l'interférence l'linguistique)[1] وتحيي بذلك نظرية "التقابل اللغوي" التي ربما قد تناستها العديد من أدبيات تعليم اللغات الأجنبية، والتي تخدم كثيرا تلك النظرية، بتركيزها على تحليل اللغة الأصلية، ومقارنتها مع اللغة الأجنبية، ومن ثم استخلاص عوائق تعلمها، وصعوباته.

ث- نظرية الراشح الوجداني أو العاطفي (le filtre émotionnel):

يرى العالم كراشن (S. Krashen) أن خاصية اكتساب اللغة الثانية، مماثل تماما لخاصية اكتساب اللغة الأولى؛ فليس المهم، في رأيه، هو شكل المنتجات، وإنما استمرار التواصل الطبيعي (naturelle). وليس التعلّم الواعي إلا من أجل تنظيم وتنقية المنتجات التي تلقّنها المتعلم، والتي تسمح بها عملية الاكتساب. ويفترض كراشن وجود "راشح وجداني أو عاطفي" يعرقل عملية اكتساب اللغة الثانية، وينعدم وجوده في أثناء عملية اكتساب اللغة الأولى، بفضل مساعدة كل من الوسط الظرفي، والعناصر غير اللفظية المهمة في عملية التواصل[2].

وبذلك يميّز كراتشن أيضا بين نمطي تعليم اللغات الأجنبية: نمط "التعليم التلقائي" الذي يعتمد على تهيئة الظروف المساعدة لمحاكاة ظروف التواصل الحقيقي، ونمط "التعليم الموجه" الذي يتخذ تعلم قواعد اللغة مبدءا أساسيا في تحقيق الاكتساب اللغوي.

ج- نظرية التعلم بالملاحظة: من النظريات السوسيو معرفية أيضا، نظرية التعلم بالملاحظة أو ما أسماه مؤسسها العالم النفساني الكندي باندورا (Albert Bandura) بـ "التقليد بالنماذج"؛ حيث يرى أن عملية تقليد الآخرين، هي وسيلة تعليمية ناجحة، تستحضر ذهنية المتعلم، في أثناء ملاحظته لمن حوله. وتتجسّد بوضوح عند الأطفال، وهم يلعبون بالألعاب والدُمى مقلّدين أدوات أهاليهم وطرق استخدامها في منازلهم[3].

---

[1] ينظر: الفصل الثاني من هذا البحث في مسألة التداخل اللغوي بين اللغتين العربية والفرنسية (ص 100-105).

[2] ينظر: Martinez, P., op. cit., p.35. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 264)

[3] ينظر: Jordan, Anne, op. cit., p.60. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 255)

ب- المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيات الحديثة:

- **المقاربة بالكفاءات:** ظهرت المقاربة بالكفاءات في التسعينيات من القرن العشرين، وتهدف إلى إخراج التلميذ من الإطار الضيق للمدرسة، نحو إعداده إعدادا مُنظّما؛ ليدخل بعدها واقع الحياة العملية، وهو مزود بآليات التعليم المختلفة، في تجميع معارفه كلها، ومن ثم تحويلها، وإدارتها. وقد صنف جي لو بوتارف (Guy Le Boterf) تلك المعارف إلى[1]:

1- معارف نظرية (des connaissances théoriques): وهي معرفة الفهم، والتفسير، ومعارف تخص المحيط المهني المستقبلي للتلميذ، أو معارف تتصل بالتكيّف، وما يتناسب مع ردود الأفعال.

2- مهارات سلوكية معرفية (des savoir-faire cognitifs): وهي معرفة التعلم، والتفكير، ومعالجة المعلومة، ومعارف اجتماعية أو ترابطية (relationnels) ، وهي معرفة طرق التعاون، وكيفية التصرف، ومعارف عملية (opérationnels)، وهي اتخاذ الإجراءات، والقيام بالأعمال والواجبات.

3- مصادر عاطفية (des ressources émotionnelles): وهي الإحساس بالوضعية، وتحسّس المشاعر، والمصادر الفسيولوجية المتصلة بإدارة الطاقة الذاتية، وأخذ التدابير الاضطرارية.

وأدى تطبيق المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي إلى ظهور العديد من البيداغوجيات التي ساهمت كثيرا في تطوير تعليمية اللغات؛ إذ غيّرت من أدوار جميع القائمين عليها. ومن أهمها ما يأتي:

---

[1] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p.12. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 285)

1- بيداغوجيا الإدماج (la pédagogie de l'intégration): وتهدف إلى إدماج المعارف بشتى أنواعها، من أجل تحقيق الكفاءة اللغوية، في صورتها الأمثل، والتي لا تتحقق بمعزل عن تكامل جميع معارف الإنسان، ومهاراته، وبخاصة في الجانبين السلوكي والمعرفي، وما يمثلانه من مظاهر سلوكية وحركية، ومستويات فسيولوجية تخص سلامة الحواس، ومستويات ذهنية كالذكاء، ونظام الجهاز العقلي، وما ينتج عنها من كفاءة تبليغية، وثقافية، تتجسد في سلوك المتعلم، كتأقلمه مع من حوله، وتعاونه معهم. وتتجسّد عمليا في صورة وضعية إدماجية (la situation d'intégration) تقدّم له في صيغة واقعية، أو شبيهة بحياته الواقعية، تمكّنه من استغلال جميع معارفه وكفاءاته للتعبير عنها شفهيا أو كتابيا.

2- بيداغوجيا التعاقد: (la pédagogie de contrat)

يعد "التعاقد" (le contrat) مصطلحا قانونيا، يتعدى مجال تعليمية اللغات الأجنبية؛ فهو يمثل منهجية تربوية، تُعرف بـ"بيداغوجيا التعاقد" التي تنظّم وضعيات التعلم (les situations d'apprentissage)، بإحلال "اتفاق خاضع للتفاوض" (un accord négocié)، يتبادله الأطراف الشركاء (les partenaires)[1]. وعلى الرغم مما تحمله هذه البيداغوجيا من طابع اجتماعي تبليغي، إلا أن لها طابعا نفسيا وتربويا، يتجلّى فيما تفترضه تلك البيداغوجيا من شروط، أهمها:

أ- انخراط طرفين في النظريات الحديثة لتعلم اللغات، أي تبنّي كل من المقاربتين التواصلية أو العملية، أو الاثنتين معا.

ب- إجراء تعاقد (contractualiser) بشأن محتوى المادة المدرّسة؛ حيث يعرض الأستاذ في بداية المقياس الدراسي (module) أو الوحدة الدراسية (unité) أهداف الدروس،

---

[1] "La pédagogie de contrat est une pédagogie qui organise des situations d'apprentissage ou' il y a un accord négocié mutuel entre partenaires qui se reconnaissent comme tels". Preszmycki, H., 2003. In Robert, Jean-Pierre, op. cit., p. 52.

ووسائل تحقيقها، وما يُنتظر من نتائج (les résultats escomptés)، ليدمج المتعلم في آخرها، في تلك الاقتراحات ويتعاقد معها.

ت- يجمع المعلم بين وظيفته، في تقديمه للمعرفة، وفي تحلّيه بروح التفتح على مقترحات المتعلمين، بغض النظر عن صحتها أو خطئها.

ث- تحلّي المتعلم بروح المسؤولية؛ وذلك بإدراكه أن مسألة استقلاليته منوط باحترامه لقواعد العقد (les règles de contrat)[1].

3- بيداغوجيا المشروع: (la pédagogie du projet)

على الرغم من الاختلاف بين بيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا التعاقد، إلا أنهما تجتمعان في مسألة تثمين تعلّمات (les apprentissages) التلاميذ أو الطلبة، وتحفيزهم (motiver)؛ وذلك بالاعتماد على مفاهيمهما المشتركة حول المقاربة اللغوية، وما تحمله من مفاهيم في إشراك (implication) كل من المعلم والمتعلم في إنجاح عملية التعلم، على الرغم من اختلاف أهدافهما؛ خصوصا أن أهداف بيداغوجيا المشروع أقل طموحا؛ إذ تهدف فقط إلى تحقيق مشروع محدّد، أو مهمة مركبة (une tâche complexe)، كإنشاء مجلة أو موقع الكتروني، أو قطعة مسرحية على سبيل المثال، ضمن مجموعة (un groupe) من الطلبة أو التلاميذ[2].

وتُعد "بيداغوجيا المشروع" من أهم البيداغوجيات الحديثة التي أدخلت مفهوم "المشروع التعليمي" (le projet didactique) في تعليم اللغات. ووفقا لـ بيرنود (Perrenoud)، ليس المشروع هدفا في حد ذاته، وإنما هو منعطف يضع التلميذ أو الطالب، أمام مختلف العوائق. ويهدف إلى إثارة التحدي في نفسه، أمام مختلف وضعيات التعلم[3].

---

[1] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p. 52. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 290)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 52. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 291)

[3] "le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage". *ibidem*, p. 53.

هذا وبالإضافة إلى قيادة المتعلم نحو الاندماج في إحدى الوضعيات الحقيقية للإنتاج أو التعبير، وإنشاء تمثّلاته اللغوية (représentations langagières) عن الواقع، وما يحيط به من دلائل تفسيرية، تستوجب القيام ببناء تلك الوضعيات، بشكل فردي، أو جماعي؛ إذ لم يعد المتعلم مقتصرا على وصفها، بل مستثمرا حقيقيا لما يتعلمه منها. وتسهم المواد التربوية، هي الأخرى، في تحقيق هدف الإنتاج الحقيقي، لما تقدمه من منهجية، يبرز فيها الدور الأساسي لعملية التلفظ[1].

وعلاوة على ما ذكر من بيداغوجيات حديثة، في حقل تعليم اللغات الأجنبية، تُعد "البيداغوجيا الفارقية" (la pédagogie différenciée) من أهمها أيضا؛ لما تقدمه من اهتمام بالفوارق الفردية بين المتعلمين، ومن ثم تحديد آليات تعلمهم، والتي تتحدد بموجبها معالم أسس منهاج اللغة، وذلك عبر كل مكوناته وعناصره.

وتُعد "بيداغوجيا الخطأ" (la pédagogie de l'erreur)، التي تعتمد على "نظرية تحليل الأخطاء" التعليمية، في معالجتها للخطأ، انطلاقا من اختيار مجموعة من الإجابات الخاطئة للمتعلمين، والقيام بشرح أسباب وقوعها، فتمكنهم بذلك، من طرح تساؤلاتهم عنها؛ فيزول شعورهم بالتخوف من وقوعها، وتتضح نقائصهم، فيتجنبون تكرارها[2].

وتُعد "بيداغوجيا حل المشكلات" (la résolution des problèmes) أيضا أحد تطبيقات تعليمية اللغة، من نفس منطلق "بيداغوجيا الخطأ" التي تثمن الخطأ، بل تجعله منطلقا في بناء التعلمات اللغوية (les apprentissages linguistiques)؛ فهي بيداغوجية تحوّر الصعوبات اللغوية إلى "مسائل" أو "مشكلات"، تُحفّز متعلم اللغة على استغلال جميع قدراته لحلها.

---

[1] ينظر: Portine, H., op. cit., p.47. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 276)

[2] ينظر: J.-J. Paul, CARMeL. In Robert, Jean–Pierre, op. cit., p. 83.
(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 291)

ت- أسس بناء الكفاءات:

في ضوء ما ذكر من الأسس والمبادئ التي تعتمد عليها كل من المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج، والتعاقد، والمشروع، والبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا الخطأ، وحل المشكلات، ومختلف نظريات تعليم اللغة وتعلمها، من حيث التأسيس والإجراء، في حقل تعليمية اللغة عامة، وبخاصة اللغة الأجنبية، تتجلى أسس بناء الكفاءات، في مناهج اللغة الفرنسية، وفق مبدأ الشراكة بين طرفي العملية التعليمية؛ المتعلم ومعلمه، وذلك بتحديد أدوارهما، على النحو الآتي:

1- **المعلم:**

تتعدد أدوار المعلم، في العملية التعليمية؛ من كونه موجها ومساعدا، وكل ما يتصل بمهامه التربوية، وقيمه الأخلاقية. إلا أن له ثلاثة أدوار محورية، في أدبيات التعليمية الحديثة التي حدّدت له خطوطا لا يتجاوزها، في أثناء تقديمه لدروسه، وذلك بين ثنائيتي الكم والكيف، والحذر والقدر. وهذه الأدوار هي:

أ- **الوساطة:** يأخذ المعلم دور الوسيط المساعد الذي لا يتدخل إلا عند الضرورة؛ فلا يقطع حديث طالبه أو تلميذه، خلال النشاط الشفهي مثلا، بحجة تصحيح خطأ طارئ في النطق، بل بالعكس، يُشجّعه على مواصلة التعبير والإنتاج، في شقيه الشفهي والكتابي، وإن لم يتمتع تعبيره بشروط القواعد الكاملة[1]؛ إذ يضطلع دوره، بالدرجة الأولى في توجيه طلبته، بهدف بناء آليات تعلمهم الذاتي، بدل تواكلهم واعتمادهم على الاستقبال دون الإنتاج.

ب- **التحفيز:** يسمح دور الوساطة بالقيام بمهام نفسية أخرى، أهمها مهمة التحفيز؛ حيث يقوم المعلم باستغلال الجانب النفسي لتلاميذه أو طلبته، في شقيه: السلوكي والمعرفي، في الأنشطة الشفهية والكتابية، وذلك باستخدامه لمختلف أنواع المحفزات؛ بدءا بـ"التحفيز الوسيلي" (la motivation instrumentale) في تعلم اللغة؛

---

[1] ينظر: Robert, Jean-Pierre, op. cit., p.33. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 288)

والمتصل بحاجات المتعلمين الارتباطية (relationnel)، أو الفنية، أو المهنية، و"التحفيز الرمزي" (symbolique) كـ"التحفيز الإدماجي" (intégrative) على سبيل المثال، الذي يولّد في نفس المتعلم، رغبة الانتماء إلى فئة معينة، وذلك عن طريق إتقان لغتها. ويمكن التمييز أيضا، بين المحفزات المرتبطة بـ"الضغوطات" (les contraintes)، عن تلك المحفزات المرتبطة بالتطلع إلى النجاح، أو بتذوق المعرفة، والاستمتاع بحلاوتها[1].

ت- اختيار طرق التدريس:

تُحدد طرق تدريس اللغة الفرنسية، استنادا إلى الدورين السابقين، وذلك بتجسيدهما على شكل استراتيجيات، جاهزة للتطبيق. ويمكن الاعتماد على أُكسفورد (R. Oxford) في تصنيفه لتلك الاستراتيجيات على النحو الآتي[2]:

1 - استراتيجيات مباشرة: وهي تلك الاستراتيجيات التي تخص الذاكرة في مستوى عمليات الربط الذهنية والمخططات واستخدام الحركات والإيماءات والأحاسيس المساعدة على استرجاع ذكرى معينة أو حثّها، أو الاستراتيجيات الذهنية في مستوى التعامل مع اللغة الثانية وعملية تحويلها، كعملية المحاكاة أو القيام بتحليل تقابلي بين اللغة الأولى واللغة الثانية أو تدوين النقاط المهمة أو تسطيرها أو حصرها. وقد تشمل أيضا استراتيجيات الاستعاضة، كاستراتيجيه طلب المساعدة، أو اللجوء إلى اللغة الأولى، أو الاجتناب، أو الابتداع، أو التلخيص.

2 – استراتيجيات غير مباشرة: وهي استراتيجيات "ما وراء المعرفة"، التي تختص بتنظيم التعلمات، والبحث في تطبيقات اللغة الثانية، والتقويم، وتلك الاستراتيجيات العاطفية كمحاولة الاسترخاء، والتشجيع الذاتي، والإفصاح عن الصعوبات، وتلك الاستراتيجيات الاجتماعية كطرح الأسئلة، والتعاون في أثناء أداء المهمة، وتنمية مهارة فهم الآخر، وثقافة اللغة الثانية.

---

[1] ينظر: Martinez, P., op. cit., p.30. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 262)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 38. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 265)

وقد قدم جان بياجيه للمعلم في هذا السياق، جملة من الاقتراحات، التي توضح دوره الأساسي، في ظل المقاربة الحديثة، وذلك تلخيصا لمجمل استراتيجيات التعلم، على النحو الآتي[1]:

أ – تنمية روح اللعب لدى المتعلم، وإشباع فضوله الطبيعي، في اكتشاف من حوله.
ب – استخدام المعلومات الأصلية، والمصادر الأولية.
ت – تقديم الوسائل الفيزيائية، والتفاعلية، والعملية للمتعلمين.
ث – استخدام المصطلحات المعرفية مثل: 'صنف' و'حلل' و'توقع' و'أوجد'.
ج – إيجاد فرص للحديث الاستكشافي داخل القسم.
ح – دفع التلاميذ للمحاولة، عن طريق إنشاء صراع ذهني داخلي مثلا.

2– **المتعلم:**

تتحدد أدوار متعلم اللغة في مناهج اللغة الفرنسية، وفق ما تمليه أدوار معلمه، وما تمنحه من ثمرات، تتحقق في صورة مكاسب على المستوى السلوكي والمعرفي. ومن أهم هذه المكاسب ما يأتي:

أ– **الاستقلالية:** (l'autonomie)

حظي المتعلم باستقلاليته، بفضل المقاربة التواصلية أو العملية، وما منحته له من حرية إنجاز مهامه لوحده، دون اعتماده على غيره، ضمن مشروع فردي أو جماعي، يُقترح في إطار ما يسمى بـ"العقد التعلّمي" (le contrat d'apprentissage)، أين يشعر متعلم اللغة باستقلاليته، حينما ينجح في مواجهة مختلف وضعيات التواصل التي تركّز على معرفته للغة المستهدفة، فيشرع في التعلم داخل مؤسّسته التعليمية، في حين أن معارفه لم تكتمل بعد، فيأخذ صفة دون الاستقلالية، باعتبار وجود درجات في الاستقلالية؛ فيكون بذلك "شبه مستقل" (semi–autonome) [2].

---

[1] ينظر: Jordan, A. and al, op. cit., p. 63. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 256)

[2] للاستزادة ينظر: Robert, Jean–Pierre, op. cit., p.20–21. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 286)

وتبدأ عملية بناء استقلالية المتعلمين بصورة عملية عندما يتوزعون في مجموعات صغرى مشكلة من ثلاثة إلى خمسة عناصر، على حسب الشخصيات والأنشطة. وتقدّم لهم مهمة خاصة (une tâche) في مستويي التنظيم والإنجاز، دون المراقبة المباشرة أو المنتظمة من أستاذهم الذي ينتقل من مجموعة إلى أخرى، لملاحظة سير النشاط. وفي الختام، يُتوج النشاط بتقرير (un rapport) شفهي أو كتابي، يُعرض على الأستاذ وتلاميذ القسم[1].

وتتحدد عناصر منهاج اللغة الفرنسية، وبخاصة في جانب طرائق التعليم، في اختيار أهم الاستراتيجيات التي تدفع التلميذ إلى ترسيخ مبدأ استقلاليته، وتعزيز أفق تفكيره، من أجل إشعاره بأن تعلمه مرتبط باستثماره لذاته، عن طريق استحضار كل محفزاته، واعتماده على نفسه، وألا يقتصر في تعلمه، على دور معلمه، ليبحث خارج أسوار مدرسته، عن كل ما يسهم في بنائه وبلوغ أهدافه.

ب- تكامل الكفاءات:

لقد ركّز المنهج التواصلي على المتعلم، ليس فقط على مستوى احتياجاته اللغوية فحسب، بل أيضا على ملمحه[2] النفسي (le profil psychologique)، وعاداته في التعلم، واستراتيجياته الذهنية الواعية منها، وغير الواعية، فيتحدد دور المتعلم بذلك في اكتسابه لمختلف المهارات (le savoir-faire) ومعارف الحياة (savoir-vivre)، بالموازاة مع جملة المعارف (les savoirs)، ومشاركة معلمه في تعليمه وتعلمه، وفي مختلف الأنشطة التربوية داخل القسم أين يأخذ فيها زمام المبادرة، ويستغل جميع فرص التعلم خارج القسم أيضا[3].

---

[1] ينظر: Defays, Jean-Marc, op. cit. p.118. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 247)

[2] يمثل مصطلح الملمح (le profil) جميع مكتسبات المتعلم في مختلف الجوانب اللغوية، والنفسية، والفسيولوجية، والسلوكية، والمعرفية.

[3] ينظر: Defays, Jean-Marc, op. cit., p.94. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 247)

ويعتمد مبدأ تكامل الكفاءات على استخدام المتعلم لمجموعة من المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات أو الأنشطة، من أجل مواجهة وضعية جديدة، والتكيّف معها، وحل المسائل، وإنجاز المشاريع[1]، في ظل مقاربة بيداغوجية حديثة تنظّم كفاءاته داخل نظام (un système) يعتمد على وظيفة العلاقة بين مجمل الكفاءات، في صيغة تنطلق من الغايات والقيم، صوب المحتويات الأكثر دقة، مرورا بالكفاءات المستعرضة (la compétence transversale)[2] التي تشمل باقي الكفاءات التواصلية والفكرية والمنهجية والاجتماعية والعاطفية[3].

وكنموذج عن بناء كفاءات المتعلم وتكاملها، يقترح المعلم على تلاميذه مشروعا معينا، فيشرع في توزيع المتعلمين في مجموعات مشكلّة من ثلاثة عناصر، فتتاح لهم فرصة اختيار الموضوع، كالموضوع الإشهاري على سبيل المثال، ويُقدّم بذلك السند الإعلامي المناسب. ويتمكّن التلاميذ من بناء كفاءاتهم الإدماجية (compétences d'intégration) ذات المستوى العالي جدا، كتعلم الكتابة، والقراءة، وإتقان لغة بعض وسائل الإعلام... وتنمية كفاءاتهم الخاصة جدا (plus spécifiques) كإتقان عمليات التسجيل، وكتابة النصوص الإشهارية (les textes publicitaires)... إضافة إلى تنمية معارفهم الدقيقة جدا (des connaissances très pointues) بخصوص الإجراءات المتّبعة في الإشهار، في تصنيف السندات الإشهارية، وإتقان اللغة... ويتمكن التلاميذ، في الأخير من تنمية قدراتهم الارتباطية (des capacités relationnelles) في العمل الجماعي، والتحلّي بروح المسؤولية والالتزام (l'engagement) ...[4]

---

[1] بشير ابرير وآخرون، مرجع سابق، ص 164- 165.

[2] ينظر: Delory, Christian, op. cit., p. 23. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 248)

[3] ينظر: الفصل الثالث من هذا البحث، ص 139-140 .

[4] ينظر: Delory, Christian, op. cit., p. 23. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 248)

3- الأسس الاجتماعية والثقافية:

استوحت مناهج اللغة الفرنسية الحالية، أسسها الاجتماعية والثقافية، في مستوى بناء الكفاءة التواصلية أو التبليغية، من مبادئ المنهج التواصلي، بما يعرف بـ"المقاربة المفاهيمية الوظيفية" (l'approche notionnelle-fonctionnelle) التي أطلقها "مستوى العتبة اللغوية للمجلس الأوروبي" (le Niveau seuil du Conseil de l'Europe) سنة 1975م على المقاربة التواصلية؛ فكانت بمثابة "تجديد مفاهيمي" لها؛ لأنها ترتكز على أهداف التبليغ، وأفعال الكلام؛ و"تجديد تداولي"، لكونها تهتم بالسندات الأصلية ومختلف الأنشطة ضمن التعبير المسرحي كالمحاكاة ولعب الأدوار[1].

وقد تحوّلت "المقاربة النحوية" (l'approche de la grammaire) أيضا إلى مقاربة مفاهيمية؛ فلم تعد مجرد تعبير عن نماذج نحوية كالتعبير النحوي الزمني، أو التعبير النحوي السببي ...[2] بل أصبحت تحمل سمة وظيفية[3]، تتجسد في واقع تفاعلي، تحكمه مختلف وظائف اللغة التبليغية.

- **الكفاءة التبليغية:** (la compétence communicative)

إضافة إلى الجانبين اللغوي والنفسي، يدخل كل من المستويين الوظيفي والتفاعلي في عملية بناء الكفاءة التبليغية، إذ تتلخص أسسهما في المفاهيم الآتية:

---

[1] ينظر: Barthelemy, F. et al., op. cit., p.45. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 235)

[2] ينظر: Flament-Boistrancourt, D. op. cit., p. 22. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 252)
وينظر أيضا: Delory, Christian, op. cit., p. 22. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 248)

[3] "الوظيفية" نظرية لسانية ترفض النظام الشكلي للغة وتتبنى وظيفة اللغة، ومن أعلامها أندري مارتيني (Martinez, A.) ورومان جاكوبسون (Jakobson R.) . واستغلت في حقل تعليم اللغة. ينظر:
بشير ابرير وآخرون، ص 223.

1- الوظيفة الاجتماعية للغة (la fonction sociologique de la langue):

يعود مفهوم الوظيفة الاجتماعية للغة، وفقا لـ غاليسون وكوست[1]، إلى ما تقوم به اللغة أو تسمح به، عند ممارستها ممارسة عملية، ضمن إطار جماعي أو عالمي؛ حيث شهدت سنوات السبعينيات من القرن العشرين في مجال تعليمية اللغات الحية تراجعا في المناهج السلوكية التي لم تقدّم نتائج ملموسة، باستثناء ما قدّمه علم الأصوات (la phonétique)[2]، إضافة إلى أنها اهتمت بالصياغات النحوية دون الاهتمام بإحدى الوظائف الأساسية للغة؛ ألا وهي الوظيفة التبليغية[3].

2- التفاعل الاجتماعي: هو ذاك التبادل اللغوي بين ذهنيتين أو أكثر، والذي يعتبر عملا مشتركا، ومستمرا، من أجل إنجاز وضعية محددة، أو نشاط متبادل، أو عمليةَ بناء للمعاني، وذلك عبر القيام بعمل استدلالي متعدد الاتجاهات، ومفسّر للقاءات، حيث يقوم به شخصان، عند تحليلهما لكل من الخطاب والتبليغ، وطبيعة العلاقة الاجتماعية المحيطة بهما، إضافة إلى ما يقوم به الناطق الأصلي، والناطق غير الأصلي للغة، من "تحاليل تفاعلية"، تمكّن شركاء التبليغ (le partenaire)، من جمع معارفهم ومهاراتهم[4].

---

[1] ينظر: Galisson R. Coste D., **Dictionnaire de didactique des langues**, Paris, Hachette, 1976. In Martinez, P., op. cit., p.71. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 274)

[2] كان علماء النفس أول من درس لغة الطفل بهدف تكوين ملاحظة علمية ودقيقة؛ فقد وضع موريز (Mowrer) في الأربعينيات نظرية حول الاكتساب التصويتي (الفونولوجي) التي مازال عدد من علماء النفس والمختصين باضطرابات الصوت (phoniatres) يعتبرونها أضمن نظرية، حيث كانت تعتمد على نظرية سيكولوجية عامة وبخاصة المنهج السلوكي. ينظر: شارل بوتون، **اللسانيات التطبيقية**، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، ص 14-15.

[3] ينظر: Flament-Boistrancourt, D. op. cit., p. 21. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 252)

[4] ينظر: Vasseur, Marie-Thérèse, **les analyses interactionnistes et la compétence**, In **Notions en Questions, la notion de compétence**, n° 6, ENS Editions, Lyon, France, 2002. p.p.38, 43. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 296)

3- التواصل الثقافي والحضاري: قد تمثل "الحضارة" مفهوما لثقافة الفن والأدب والتاريخ...، أو ثقافة القيم الإنسانية اليومية المشتركة، كثقافة العيش والملابس والغذاء والهوايات... أو مجموع ما ذُكر من محتويات الثقافة القابلة للتنقل، وقد تشير الحضارة إلى مختلف صياغات ونماذج التفكير ونماذج العمل والقواعد البنائية التي تسمح بإنشاء مقاربة للإنسان ضمن تنوعه[1]. ومن هذا المنظور، فالثقافة إذن مكون حضاري يتناقل من مجتمع إلى آخر، عبر وسائل متعددة، من بينها تعلم اللغات الأجنبية؛ لما يمثّله استخدام الأدب الفرنسي مثلا في التعليم المدرسي من مسهّلات في تعليم اللغة الفرنسية؛ بتنمية الذوق الأدبي، وتلاشي "الراشح الوجداني" الذي يعرقل تعلم اللغة الأجنبية، ومن ثم تحقيق تعلمها. وينطبق ذلك على مختلف أنواع النصوص العلمية، والفنية أيضا.

4- الثقافة البينية (l'interculture):

هي تصور أنشأه كورداس (Kordes, 1991) ، تقليدا لمفهوم "اللغة البينية" للعالم سيلينكر (Selinker). وهي تعني المراحل الانتقالية بين الثقافة الأصلية (la culture d'origine) والثقافة الهدف (la culture cible) – وهنا ثقافة اللغة الفرنسية– التي يمر عبرها المتعلم في مقاربته للثقافة الهدف. وتعّرف "الثقافة البينية" أيضا بدرجة الكفاءة الثقافية للأفراد، والتي تتراوح تدريجيا بين ثقافتي المصدر والهدف، فكلما تأقلم الفرد مع ثقافة الهدف تحرّر (se détache) من ثقافته الأصلية[2].

وهي مقاربة للتثاقف (l'approche interculturelle) وتهدف إلى نشر الوعي حول الثقافة بمفهومها العام؛ فعلاوة على تعليم المتعلم ثقافة أخرى، أو مساعدته على فهمها أو تشجيعه على استيعاب مفهوم التسامح، تهدف تلك المقاربة أساسا إلى تنمية مهارة العيش في أوساط ووضعيات متعددة الثقافات (pluriculturels) والمشاركة الفعلية في إنشاء أشكال ثقافية جديدة نابعة من تلك الاتصالات،

---

[1] ينظر: Martinez, P., op. cit., p.102-103. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 275-276)

[2] ينظر: Glaser, Evelyne, et autres, **Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle**, Conseil de l'Europe, Autriche, juillet 2007. p. 39.
(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 254)

كما أنها تفاعل منطقي بين ما هو عالمي وما هو خصوصي، إذ تسمح بتنسيق الاختلافات الثقافية وتجاوزها؛ فهي إذن مقاربة نقدية جدا، وتفاعلية وبنّاءة أيضا، مبنيّة على التفاهم ضمن التنوع الثقافي[1].

ولتجسيد تلك المقاربة، يتعامل المعلم داخل القسم مع ثلاثة أنماط من الثقافة، حيث يشارك شخصيا في عملية انسجامها وهي:

– الثقافة أو الثقافات الأصلية (la/ les cultures-sources): وهي مختلف ثقافات المتعلمين، خصوصا في القسم متعدد الثقافات. وتشمل تصوراتهم عن الثقافة المستهدفة (la culture-cible).

– الثقافة أو الثقافات المستهدفة (la/ les cultures-cibles): وهي قد تكون الثقافة التي يحملها الأستاذ الذي ينبغي عليه أن يحدّد فيها ملامح التقارب والتباعد مع الثقافات الأصلية، وما تشمله من تصوّرات عن الثقافة الأصلية للمتعلمين .

– ثقافة القسم (la culture de la classe): وهي ثقافة مختلطة وناقلة (véhiculaire)، تتشكل تدريجيا في أثناء المشاركة في القسم[2].

وخلاصة القول، إن تلك النظرة السوسيو ثقافية من شأنها أن تدعم نظريات تعلم اللغة الأجنبية؛ بالتركيز على آليات تفسير المكوّن الثقافي، للمادة التعليمية- وهنا المحتوى اللغوي- عن طريق ما يقوم به المتعلم من عمليات تقابلية بين ثقافته الأصلية، وثقافة اللغة الأجنبية. وهو جانب مهم يدخل في بناء شخصيته؛ فبالإضافة إلى تعلمه العناصر اللغوية الصوتية والمعجمية والتركيبية، وتوظيفه للآليات السلوكية والكفاءات المعرفية من أجل تحقيق كفاءته التبليغية في جانبيها الشفهي والكتابي، يبني المتعلم كفاءته السوسيو ثقافية (la compétence socioculturelle) التي تُعد إقرارا على طبيعته الاجتماعية، وأنه لا يمكن الحديث عن بناء كفاءاته بمعزل عن بناء كفاءات جماعته؛ بنشر وعي من حوله، بأنهم جميعا مشاركون في تعليمه وتعلمه.

---

[1] ينظر: Defays, Jean-Marc, op. cit., p.78. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 246)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 82. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 246)

الفصل الثاني

اللغة الفرنسية وأثرها
في تعليم اللغة العربية

أولا – تعليم اللغة العربية

ثانيا– تعليم اللغة الفرنسية بين التكامل والتداخل

ثالثا – حلول مشاكل تعليم اللغة العربية

من منطلق القواسم المشتركة بين نظريات تعلّم اللغات الأجنبية واللغات القومية، أفرزت أدبيات تعلم اللغة الفرنسية وتعليمها لغة أجنبية، جملة من الأسس اللغوية والنفسية والتربوية والاجتماعية والثقافية، التي ساهمت في بناء مناهجها التعليمية، فكان لها أثر بالغ في تعلّم اللغة العربية، وذلك من الجانبين الإيجابي والسلبي، وما يعبّر عنهما بالمفهومين: "الازدواجية اللغوية المتزايدة" و"الازدواجية اللغوية المتناقصة"، واللتين سيتم التطرق إليهما حين توضيح مسألة أثر اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية.

أولا- تعليم اللغة العربية:

1- واقع اللغة العربية:

تنتمي اللغة العربية إلى مجموعة اللغات السامية كالعبرية والآشورية والسريانية. وقد ميّز الباحثون بين نوعين من العربية: العربية البائدة والعربية الباقية؛ أما الأولى فهي لهجات القبائل العربية التي بادت قبل الإسلام، وقد يكون السبب هو احتكاكها باللغات الآرامية التي اندمجت فيها، فأفقدتها خصائصها ومقوّماتها، وأما العربية الباقية فهي اللغة التي نشأت في الحجاز ونجد، ثم انتشرت في المناطق العربية. وهي التي تُستخدم الآن في مجال التأليف والكتابة والأدب، والتي قد وصلتنا من طريق الشعر الجاهلي والقرآن الكريم والسنة النبوية، فتداولتها الأجيال من السّلف إلى الخلف حتى وصلتنا في الصورة التي عليها اليوم[1].

وفي كتاب (عبقرية اللغة العربية، 1981) للدكتور عمر فروخ، مرت اللغة العربية بثلاثة أطوار، وهي:

الطور الأول: خروج اللغة العربية من الأعرابية إلى العربية، وذلك في مرحلة سابقة لتاريخنا.

---

[1] ينظر: إيمان ريمان وعلي درويش، **بين العامية والفصحى مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والإعلام الفضائي**، شركة رايتسكوب المحدودة، ملبورن – أستراليا، 2008، ص 48.

الطور الثاني: تحلّل اللغة العربية من قواعد الطور الأول وتميزها بالعامل الموسيقي، وذلك في العصر الجاهلي.

الطور الثالث: دخول اللحن على العربية بسبب تكاثر غير العرب في البلاد الإسلامية. ويطلق عليه "الطور الأعجمي". وهو مرحلة متأخرة بعد الإسلام؛ إذ لم يعرف اللحن في الجزيرة العربية إلا بعد أن اختلط العرب بالأمم المجاورة، فظهر تحريف الكلام في اللغة أو قواعد الإعراب أو القراءة أو تركيب الجملة، وهو الخطأ في الإعراب ومخالفة وجه الصواب فيما هو شائع[1].

ووفق إحصائيات موسوعة إنكارتا لعام 2004، يتحدث اللغة العربية أزيد من 422 مليون نسمة، مُحتلة بذلك المرتبة الرابعة عالميا، بعد الصينية المندرينية والإنجليزية والفرنسية. وهي اللغة الرئيسة، وأداة التواصل الموحّدة لأكثر من 325 مليون عربي، في قارة آسيا وشمال إفريقيا في 22 دولة عربية، كما أنها لغة الدين والشعائر لمليار ونصف المليار نسمة، يشكّلون 22.7 بالمئة من مجموع قرابة ستة مليارات نسمة، من مجموع سكان العالم، حيث منحها القرآن الكريم قدسية تميّزها عن سائر لغات العالم[2].

وتعد اللغة العربية لغة تسع عشرة عضوًا من أعضاء منظمة الأمم المتحدة، فهي اللغة السادسة في المنظمة أين تستخدم لغة رسمية في مناقشاتها، ووثائقها، وتوصياتها، على شاكلة اللغة الإنجليزية، والفرنسية، والأسبانية، والصينية، والروسية. وهي لغة عمل في منظمات متخصصة، كمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الأمم المتحدة للأغذية والزراعة، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة الوحدة الإفريقية[3].

---

[1] ينظر: ايمان ريمان وعلي درويش، المرجع السابق، ص 47.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 45.

[3] ينظر: الأمم المتحدة : قرار الأمم المتحدة رقم 3190، ورد في الجلسة العامة رقم 2206 في ديسمبر 1973.
وينظر: سلمان داود الواسطي : دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ج 2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1985 م ص 211.
و: علي مدكور : تدريس فنون اللغة العربية، دار الشوف، الرياض، 1991، ص 50.

2- مشاكل تعليم اللغة العربية:

يمكن تقسيم مشاكل تعليم اللغة العربية، إلى قسمين أساسيين، وهما:

أ- المشاكل الداخلية:

قد تُحدد مشاكل تعليم اللغة العربية انطلاقا من البحث في عناصر العملية التعليمية، وبخاصة على مستوى المعلمين، والسياسة الإدارية، والتعليمية، وما يصحبها من تبعيات على مستوى المتعلمين، من طلاب وتلاميذ.

1 – مشكل تأهيل المعلمين: باعتبار المعّلم أهم حلقة في تنفيذ العملية التعليمية، فإن أي إخفاق في تأهيله، وعدم تمكنه من مسايرة المستجدات، يشكل عثرة في تعليم اللغة العربية خصوصا مع تطور المقاربات والمناهج التي تستدعي تأهيلا دوريا ومستمرا، يمكّن المعلم من مواكبة المستحدثات، ليحسّن طريقته في التعليم بما يخدم كفاءات المتعلمين.

2- مشكل السياسة الإدارية والتعليمية:

إضافة إلى الضعف الثقافي لبعض المعلمين، في مستوى ضعف كفاءاتهم في التدريس من الجانب المنهجي والبيداغوجي، فإن لظروف التسيير الإداري في قطاع التعليم والأجور والعلاوات أثر سلبي في تعليم الطفل وتربيته[1]؛ فكلما شعر المعلم بالحاجة المادية، وأدرك أن ترقيته زمنية لا ترتبط بجهده أو عمله، خمدت عزيمته، وضعف حماسه، واحتذى التلاميذ أو الطلاب حذوه، بالتفكير في اختصار مسار حياتهم، بالتوجه السريع نحو مختلف المهن، مما نجم عنه تسرب مدرسي، تفشى في عدد كبير من المؤسسات التعليمية.

نقلا عن: هداية هداية ابراهيم الشيخ علي، " **تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها**". في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2009، ص 51.

[1] ينظر: ونوغي إسماعيل، **لغة الطفل العربي والواقع المعاصر**، مجلة اللغة العربية . العدد 22 ، مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 196- 198.

وقد يعود الضعف الحاصل في مستوى اللغة العربية أيضا إلى "**نقص الجدية وقلة المتابعة والاهتمام وإلى ضعف السياسات التي توجّه المؤسسات العلمية العربية**"[1]. وهو وصف لحال الكثير من الشعوب العربية، وما ينتابها من عجز وقصور، في الاهتمام بقطاعي التربية والتعليم، والتعليم العالي، اللذين هما بحاجة ماسة إلى سواعد جادة، تدمج القطاعين في وظائف المجتمع، وتختار الأصلح والأجود في تسيير المنظومة التربوية.

وتتجسد السياسة التعليمية للغة العربية في تخطيط المناهج التربوية التي تخضع إلى عوامل متعددة، أهمها ما يأتي:

أ – عوامل التخطيط للمشروع: وهي حركية فريق العمل الذي يلعب دورا مهما في إنجاح عملية تطوير المنهاج؛ فكلما ازداد التزام أفراد الفريق بالمشروع، وتوحّدت آراؤهم قلّت الصعوبات عما إن كانت تملؤهم الصراعات والاختلافات في الرأي[2]. وهنا يدخل العاملان التربوي والثقافي اللذان يفتقدهما كثير من أفراد الفريق التربوي؛ بعدم التزامهم بالموضوعية في طرح الآراء أو ميلهم لانتماءاتهم الفكرية أو الايديولوجية على حساب مصلحة المشروع.

ب – عوامل مؤسساتية: على مستوى المؤسسات التربوية، بدءا بالمدرسة الابتدائية إلى الجامعة، فإن المؤسسات، في رأي موريس (Morris, 1994)، تنظيمات ثقافية وروحية واجتماعية. وهي عامل مساعد في تأسيس مبدأ التغيير أو التجديد؛ فإذا ما أحسن إعدادها، وتفتّح مناخها، وتعاون فيها كل المعلمين بعضهم مع بعض، والمدير مع معلميه، كان لها شرف التغيير، أما إذا ما انشغل مديرها في إدارته، وانعزل معلموها في أعمالهم بعضهم عن بعض، أو ضاق حيز اجتماعهم بشأن المواد التعليمية، مع غياب آليات الحوار بينهم، وحل مشكلاتهم، قلّ حظ المؤسسة من ذلك التغيير[3].

---

[1] عبد الناصر بوعلي، **تطوير اللغة العربية**، مجلة اللغة العربية. العدد 22، مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص56.

[2] ينظر: Richards, J. C., op. cit., p. 95 (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 281)

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 97. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 282)

3- مشكل المتعلمين: إضافة إلى الظروف الاجتماعية التي يعاني منها المتعلمون بمختلف أعمارهم من تلاميذ وطلبة، سواء في مستوى حياتهم الأسرية، وما تعكسه الأزمات الاقتصادية، على المستوى المادي لأولياء أمورهم، وما ينجر عنه من إخفاق في مواصلة الدراسة، والانزلاق نحو تحصيل رغيف العيش، يعاني المتعلمون أيضا، في مستوى مدارسهم، من استيعاب مواد اللغة، والذي مرده إلى طول المواضيع، وغموض العبارات، وغرابة التراكيب وشذوذها، وثقل مفاهيمها على عقولهم، ومن السياقات التي تتطلب الإجهاد في التفكير، والحفظ، والتذكر؛ مما يدفعهم إلى النفور من تعلّم اللغة، فتقل بذلك حصيلتهم الفكرية واللغوية[1].

وترجع أسباب ذلك إلى مشاكل عديدة تمس جميع عناصر اللغة واستخدامها. وهذا ليس اتهاما للغة بالعجز والقصور، إذ ليست اللغة إلا وسيلة في يد صاحبها، بل اتهاما لصاحبها بنقص تدارك مسائلها، أو تجديد ممارستها، أو تحديث مفرداتها، وذلك دون تجريح أو انسلاخ. وأهم تلك المشاكل ما يأتي:

أ- **مشكلة النحو:** لا تكمن مشكلة تعلم اللغة العربية في اللغة ذاتها، وإنما في تعلّمها قواعد تلقينية وقوالب صماء، بدلا من تعلمها لسان أمة ولغة حياة[2]. وقد اعتمد النحاة قديما "**في استنباط قواعدهم على التعليل، والتأويل، ولم يكتفوا بالوصف المجرد والتبويب وأقاموا النحو على نظرية العامل وتحدّثوا عن الإعراب التقديري والمحلي وهذا الأمر وغيره هو الذي جعلهم يجنحون ربما إلى الأفكار الفلسفية على أن ما زاد من تعقيد هذه المحطات والوقفات التي وقفها النحاة القدامى هو الطرق المنتهجة في تقديم مادة قواعد اللغة العربية لطلابنا، والتي غدت عند بعض المدرسين والأساتذة**

---

[1] ينظر: أحمد محمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها**، عالم المعرفة، الكويت، 1996م ، ص 149 – 150.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 2006 م، ص 19.

هدفًا في نفسها، قبل أن تصبح وسيلة يتعلمها المتلقي من أجل عصمة لسانه، وقلمه من الزلل، والخطأ"[1].

ب- مشكلة الممارسة: ما يلاحظ في المجتمعات العربية بشكل عام، ضعف كفاءات المتعلمين ونقص استعداداتهم اللغوية، وذلك لعدم ممارستهم للغة العربية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة وتعليما وتعلما[2]؛ فلا تمارس اللغة العربية ممارسة فعلية، دون لحن أو انزياح، خارج أسوار المدارس والمساجد، حتى صارت لغة مقتصرة على الأذهان لا تتداولها الألسن، ويُعجز عن التعبير بها عن مسائل الحياة، وانشغالات النفوس.

ت- مشكلة المعجم:

ومن أسباب الضعف الحاصل في اللغة أيضا ضآلة المحصول اللفظي، والجهل بمصادر مفردات اللغة، وبطرق استغلالها أو استخدامها، أو بعدم إتقانها أو إدراك وظائفها الأساسية، والهبوط الثقافي الملحوظ، والنظرة المادية السائدة، والصراع الفكري والتذبذب الثقافي في خضم التغيرات الحضارية[3].

وكل هذه المشاكل تصف حال مكنون اللغة، وعملتها المفرداتية التي تعبّر عن وزن أصحابها؛ فكما أن الدولار واليورو يعبّران عن ثقل حجم أمريكا وأوروبا في المعادلة السياسية والاقتصادية الدولية، يعبّر اللفظ العربي عن مستوى أصحابه، وهو في حال مزرية، تشوبه الأغلاط والتجاوزات التي تعبّر عن الانحطاط الثقافي والحضاري الذي يبديه مستخدمه مُستهزئا بقواعد نظمه واستخدامه.

---

[1] عبد الناصر بوعلي، **تطوير اللغة العربية**، مجلة اللغة العربية . العدد 22 ، الجزائر، ص 57-58.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، مرجع سابق، ص 249.

[3] ينظر: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق، ص 138.

ث- مشكلة المصطلحات:

بالإضافة إلى معاناة اللفظ العربي، من عبث أصحابه به، تعاني اللغة العربية أيضا من استيعابها للمصطلحات العلمية[1]؛ وذلك بسبب ما يمرّ به المصطلح العلمي في الدول العربية من حركة روتينية، داخل المؤسّسات التي تعمل على توحيده، في مقابل سرعة توحّد المصطلح الأجنبي أو العامي في الأذهان، وتداولوه دون قيود وكأنّه عربي[2].

وقد ذكر شحادة الخوري[3] في هذا المقام، أنه "**يدخل ساحة المعرفة في العالم ما يربو على 7300 مصطلح جديد سنوياً، أي بمعدل 20 مصطلحاً كل يوم، وأما المقابِلات العربية التي توضع فلا يتجاوز عددها سنوياً 2500 مصطلح على وجه التقريب**". وهذا مشكل خطير يتجاوز مسألة استخدام اللغة وتوظيفها، ليتصل بمسائل علمية وفنية، تمس جميع مجالات الحياة، عن طريق إدراك المفاهيم الحديثة، ومواكبة مستجداتها.

ب- المشاكل الخارجية:

تتمحور المشاكل الخارجة عن نطاق اللغة العربية أساسا حول التعددية اللغوية، سواء بما يتصل باللغات المحلية أو اللهجات المتداولة أو ما يخص وفود لغات أجنبية أخرى، فرضتها حتميات سياسية واقتصادية، والتي تتجسّد في مفهومين أساسيين وهما:

1- **الثنائية اللغوية** (la diglossie):

وهي وجود نظامين لغويين مختلفين ومتقاربين، ينحدران من لغة واحدة؛ الأولى ذات مستوى علوي كاللغة العربية النظامية، والثانية ذات مستوى سفلي كلهجاتها المحلية[4]

---

[1] ينظر: عبد الناصر بوعلي، مرجع سابق، ص52

[2] ينظر: صالح بلعيد، **اللغة العربية بين الواقع والعولمة**، مجلة اللغة العربية، ع 8، مجلة فصلية يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، ص 122.

[3] شحادة الخوري، "**التعريب والمصطلح**" ، مجلة مجمع اللغة العربية. دمشق، المجلد 73، ج 4، ص.811-812. نقلا عن صالح بلعيد، المرجع السابق، ص118.

[4] ينظر: Dubois, J. et autres, **Dictionnaire de linguistique** Larousse-Bordas/VUEF 2002. p.148. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 249)

التي نشأت بسبب سعة انتشار اللغة، نتيجة لعوامل اجتماعية وسياسية ناجمة عن كثرة المناطق واستقلالها، وضعف سياسة توحيد اللغة، وعوامل اجتماعية نفسية، وأدبية، كاختلاف التقاليد والأعراف، وعوامل جغرافية تتحكم فيها عوامل بيئية وطبيعية تفصل الشعوب بعضها عن بعض، وعوامل شعبية كاختلاف السلالات والأجناس، وعوامل جسمية فسيولوجية تتصل بطبيعة جهاز النطق وتكوينه. ويبدأ الخلاف بين هذه اللهجات أولا في المستوى الصوتي، حيث تختلف طريقة نطق الحروف، فتختلف بذلك معاني الكلمات، أما القواعد في جانبها البنيوي (morphologique) أو التنظيمي (syntaxique) فلا تتغير كثيرا[1].

ويسلك الجانب الكلامي للغة مسلكا "طرديا مركزيا" يُبعد اللغة عن مركزها، إذا ما توقّف عمل التيارات الجاذبة نحو مركزها[2]؛ وهذا ما وضّحه اللغوي الفرنسي دارمستيتر في" **أن اللغة، أية لغة كانت وفي أية فترة كانت من وجودها، في تطور دائم مستمر، يتنازعها في تطورها هذا عاملان متناقضان تجاهد اللغة في الاحتفاظ بتوازنها بينهما، وبقدر احتفاظها بهذا التوازن يكتب لها طول العمر بين الناطقين بها، وهذان العاملان هما عامل المحافظة من ناحية، وعامل التطور من ناحية أخرى**"[3].

ومع جهل الفرد بمسألة ازدواج اللسان في بيئته، يزداد حجم الخطر على كفاءته التبليغية المجسّد في تداخلاته اللسانية، المؤدية إلى إخلاله التام بالمنظومتين معا[4]. ومثال ذلك ما حدث لأصوات الجيم والثاء والذال والظاء والقاف، التي تحوّلت إلى أصوات أخرى قريبة منها، وذلك لتثاقل أعضاء النطق في كثير من البلاد العربية في لفظها لفظا

---

[1] ينظر: علي عبد الواحد وافي، **علم اللغة**، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط9، 2004م، ص 175 – 177.

[2] ينظر: ماريو باي، مرجع سابق، ص 71.

[3] ينظر: Arsène Darmeseter: la vie des mots, Paris, Delagrave 1932, pp.3-27.

نقلا عن حسن ظاظا، **اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة**، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط2، 1990م، ص 93.

[4] ينظر: شارل بوتون، **اللسانيات التطبيقية**، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق، ص 56.

صحيحا[1]، الأمر الذي نجم عنه مشكل لغوي حقيقي، تجسّد في استفحال الخطاب العامي على ألسنة النخبة من المثقفين والأساتذة والطلبة[2].

وتمتاز الجزائر كسائر الدول العربية، وبخاصة دول المغرب العربي، بتعدد لغوي، من لهجات محلية تُميز مدن شرقها عن غربها، وعن شمالها عن جنوبها، إلى جانب الأمازيغيات التي تمثل اللغة الأم لشريحة مهمة من المجتمع الجزائري؛ مما أدى إلى وجود تنوع لغوي مزاحم للغة العربية الفصحى التي يفرض المحيط الاجتماعي عدم تداولها، فيُلجأ إلى تلك اللغات واللهجات المحلية أو أية لغة أجنبية أخرى، ليُعبّر أفراده بها عن أفكارهم ومشاعرهم. وهذا من دون شك، له عواقبه الوخيمة على مستقبل اللغة العربية، وتعلّمها.

2- الازدواجية اللغوية: (la bilingualité, le bilinguisme)

يميّز كل من هامرز (Hamers) وبلانك (Blanc) بين مفهومي الازدواجية اللغوية؛ أما المفهوم الأول (bilingualité) فيُعبّر عن مجمل العوامل البسيكولسانية في استخدام نظامين لغويين مختلفين؛ فهو يختص بسن المتعلم في أثناء عملية الاكتساب اللغوي، أو بأنماط الاكتساب المتتابعة أو الآنية، أو بالعلاقات النظامية مثل عمليات الإضافة، والحذف، والتوازن، والإتقان، والتركيب، والتنسيق؛ في حين يختص المفهوم الثاني (le bilinguisme) بالعوامل اللغوية فقط. وبالمفهوم الفردي، تُعد الازدواجية اللغوية القدرة على التعبير بطلاقة بلغة أجنبية. أما بالمفهوم السياسي، فهي حركة سياسية تقوم على مبدأ مساهمة اللغات الأجنبية في إكساب الفرد سلوكات، وطرق في التفكير، وبناء مبدأ التسامح بين الشعوب[3].

---

[1] ينظر: علي عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، ط4، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، 1983 م، ص 50.

[2] ينظر: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق، ص 138.

[3] ينظر: Dubois, J., op. cit., p. 66- 67. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 248)

وبهذا المفهوم الذي يمتد من ارتباط اللغة باللغة ذاتها، إلى ارتباطها بسلوكات الفرد، وآليات تفكيره، ومد جسور التفاهم والتثاقف بين الشعوب، يتعزّز موقف التبرير المنطقي، حول تدريس اللغات الأجنبية، والذي تمليه حتمية الواقع الظرفي وأفق التعايش السلمي.

أ- تدريس اللغات الأجنبية:

يختلف تدريس اللغات الأجنبية في الدول العربية اختلافا بينا؛ فبعض الدول تُعجّل تعليم اللغة الأجنبية (اللغة الإنجليزية أو اللغة الفرنسية) بدءا من السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وبعضها من السنة الثالثة ابتدائي، وبعضها من السنة الخامسة، أما بعضها الآخر فيؤجّله إلى المرحلة المتوسطة[1].

وقد لخّص الدكتور خالد بن عبد العزيز الدامغ السياسة التعليمية للغات الأجنبية في بعض الدول العربية والأجنبية، كما هو مبين في الجدول الآتي[2]:

---

[1] ينظر: علي القاسمي، **تخطيط السياسة اللغوية: السن الملائمة لتعلم اللغات الأجنبية**، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 106 ، رمضان 1426هـ- نوفمبر 2005م، ص 226.

[2] ينظر: خالد بن عبد العزيز الدامغ، "**السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي**"، مجلة جامعة دمشق-المجلد 27- العدد 1 و2، 2011م، ص 772-779.

الدولة	تدريس اللغة الأجنبية
الإمارات العربية المتحدة	يبدأ تدريس اللغة الإنجليزية منذ الصف الأول الابتدائي، بمعدل أربع حصص أسبوعية، وفق المنهج التواصلي.
مملكة البحرين	في عام 2008 ابتدأ تدريس اللغة الإنجليزية، في الصف الأول، بعد أن كانت تُدرس في الصف الثالث الابتدائي، وفق المنهج الانتقائي الذي يتبع ما هو مناسب من كل الأساليب التعليمية.
قطر	يبدأ تدريس اللغة الإنجليزية، من الصف الأول الابتدائي، بثلاث حصص أسبوعيا، وتزداد إلى أربع حصص في الصف الثالث. وفي الصف الرابع تزداد إلى خمس حصص.
الكويت	عام 1993م بدأ تعليم اللغة الإنجليزية، منذ الصف الأول الابتدائي، وفق المنهج التواصلي.
سلطنة عمان	تدرس الإنجليزية ابتداء من الصف الأول الابتدائي، بدلا من الصف الرابع الابتدائي، المعمول به سابقا، بحجم ساعي قدره خمس حصص أسبوعيا، في الصف الأول، وفق المنهج التواصلي.
الجمهورية اليمنية	يبدأ تدريس الإنجليزية من الصف الرابع الابتدائي، بعد أن كان في الصف السابع الأساسي (الأول متوسط).
المملكة الأردنية الهاشمية	عام 2001 بدأ تدريس اللغة الأجنبية، في الصف الأول الابتدائي، بدلا من الصف الخامس سابقا، من 5 إلى 6 حصص أسبوعيا في الصف الأول، وفق المنهج الانتقائي.

جمهورية مصر العربية	بدأ تدريس الإنجليزية، من الصف الأول الابتدائي، منذ عام 2003/ 2004 بثلاث حصص أسبوعيا، وفق المنهج التواصلي.
تركيا	تدرس الإنجليزية في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين.
ألمانيا	تدرس معظم المدارس الإنجليزية منذ سن الثامنة.
سويسرا	يبدأ تعليم اللغة الأجنبية منذ الصفين الرابع أو الخامس، من 59 ساعة إلى 285 ساعة في السنة.
ايطاليا	تدرس اللغة الأجنبية منذ سن الثامنة، في غالبية المدارس، إلى جانب لغات أخرى، مثل الفرنسية والألمانية والاسبانية، بثلاث ساعات أسبوعيا.
السويد	في عام 1995 أصبح تدريس الإنجليزية، من الصف الأول حتى الصف الرابع، بمعدل من 30 إلى 40 دقيقة أسبوعيا، من الصف الأول حتى الصف الثالث، ومن 30 إلى 40 دقيقة مرتين أو ثلاث مرات أسبوعيا للصف الرابع. بالإضافة إلى لغة أجنبية ثانية، إما الألمانية أو الفرنسية أو الاسبانية أو لغة الوطن التي تدرس في الصف السادس. ويُطلب أيضا تعلم لغة ثالثة في الصف الثامن.

ب- تدريس اللغة الفرنسية وأثره في واقع اللغة العربية بالجزائر:

لخّص الدكتور صالح بلعيد واقع تدريس اللغة الفرنسية، بالجزائر، مبينا أثره في واقع اللغة العربية، وذلك في المراحل الآتية[1]:

المرحلة الأولى: مرحلة الستينيات من القرن العشرين. وتميّزت بهيمنة اللغة الفرنسية، فكانت تدرّس اللغة العربية واللغات الشرقية باللغة الفرنسية، مما أعطى للفرنسية روح الريادة والصدارة، حيث كان لأغلب مدرّسي اللغة العربية، في تلك الفترة، تكوين بالفرنسية، كان قد أثّر في تكوينهم اللغوي، والمعرفي. غير أن ما يميّز تلك المرحلة، ظهور فكرة التعريب.

المرحلة الثانية: مرحلة السبعينيات. وتميّزت بما يأتي:

"أ- تعريب بعض الأقسام والمعاهد تعريبا شاملا.
ب- توحيد أنماط التعليم، بإدماج التعليم الأصلي التابع للشؤون الدينية.
ج- افتتاح الفروع المعرّبة الأخرى كالرياضيات والفيزياء.
د- إنشاء لجان دائمة في كل الجامعات لمتابعة عملية التعريب.
هـ- بداية ظهور "جزأرة"[2] الهيئة التدريسية في العلوم الإنسانية".

وعلى الرغم من عملية التعريب، نشأ جيلان متناقضان: جيل "مفرنس" لا يفهم العربية. وهو جيل خريج جامعة جزائرية، ببرنامج موروث، وجيل "معرّب" لا يفهم الفرنسية بتاتا، وهو في أصله، من تلاميذ ثانويات التعليم الأصلي أو الزوايا أو المدارس الحرة، وبعضهم من التلاميذ الذين أخذوا تكوينا بسيطا في السجون أو أولئك العائدين من البلاد العربية الذين كانوا يدرسون بالعربية، في فترة الاحتلال.

---

[1] ينظر: صالح بلعيد، **اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر- واقع وبديل**-، مجلة اللسان العربي، العددان 55، 56، المملكة المغربية، ديسمبر 2003، ص 369 - 372. مسترشدا في التقسيم بمقال الأستاذ مولود قاسم، والموسوم: اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والعالي أساليب النهوض بها في الجزائر. الموسم الثقافي السادس (19 آذار- نيسان 1988) عمان: 1988، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني، ص 369 - 373.

[2] يقصد بمفهوم "الجزأرة" العودة إلى ما هو جزائري. وهنا، يعني استغلال الكفاءات الجزائرية.

كما عرفت تلك المرحلة وضعيات صعبة مثل:

– عدم تكافؤ الحظوظ بين العربية والفرنسية في ظل دعوى التبادل والانفتاح على الثقافات الأخرى، والمعارف العصرية، والتي جاء بها المخطط الرباعي، بشأن تعليم اللغات الأجنبية، فلم يُحدّد الوضعية الحقيقية للغة الفرنسية، كسائر اللغات الأجنبية الأخرى؛ مما كرّس دونية اللغة العربية في السياسة التعليمية.

– تغافل المخطط الرباعي عن قضية تعريب المواد العلمية، وعن التعدد اللغوي، والاختلاف الثقافي.

وقد نجم عن ذلك شرخٌ لغوي بين خريجي الجامعة؛ بعضهم لا يتقن لغته العربية وبعضهم الآخر لا يتقن اللغة الفرنسية. وشهدت المرحلة الثانوية، تخصيص أقسام معرّبة وأقسام مفرنسة، بالإضافة إلى أن بعض أعضاء الهيئة التدريسية كان منتدبا من المشرق. وما يميّز تلك الحقبة أيضا، استيراد البرامج، والمحتويات اللغوية، والعلمية.

المرحلة الثالثة: مرحلة الثمانينيات وما بعدها. تميّزت بوضع مشروع تعريب التعليم العالي المستمد من مبادئ الميثاق الوطني لعام 1979م، غير أنها اصطدمت بصعوبات، أهمها:

1– عدم إتقان الأساتذة الجامعيين للغة العربية، الامر الذي أدى إلى تفشي العامية في محاضراتهم؛ فنجم عنه نفور المتمدرسين من اللغة العربية، واعتقادهم بأنها ليست راقية لحمل المعارف الحديثة.

2– نقص المراجع باللغة العربية، وافتقار بعض الكتب المعرّبة إلى الدقة العلمية.

3– قلة استخدام الوسائل والمعينات التعليمية الحديثة.

4 – بقاء التعليم العالي في نمطية مغلقة، مع عدم وجود تغييرات حقيقية.

5 – عدم الاهتمام بالندوات والتدريب الإضافي وخلايا البحث التربوي.

وقدّمت عملية تقييم تلك المعطيات، في أوائل التسعينيات، نتائج سلبية وهي[1]:

- "التراجع عن التدريس بالعربية في بعض مواد العلوم الإنسانية ببعض الجامعات الوطنية.

- التخلي عن تدريس مادة المصطلحات في المعاهد العلمية.

- السكوت عن السياسة المبرمجة لتعريب المواد العلمية، والآجال المحددة لذلك.

- بقاء الجامعة والمعاهد العليا تسير بوتيرة تقليدية، وعدم مسايرة المستجدات العصرية."

وفي المقابل، صاحبت تلك المعطيات فعاليات في المحيط الخارجي وهي:

"1 – المحيط العالمي الذي يتصف بتقدم رهيب في مجال الإعلام الآلي.

2 – الإنتاج النوعي والرهيب والمتلاحق يوميا باللغات الأجنبية.

3 – العولمة اللغوية التي تسلّطها اللغات الأجنبية على لغات الشعوب المتخلفة."

وقد شهد المحيط الداخلي في المقابل:

"1 – الفقر اللغوي المزري في مجال الإنتاج المعرفي للغة العربية.

2 – فشل سياسة التعريب في أكثر الأقطار العربية.

3 – ضعف التخطيط اللغوي للمؤسسات الثقافية العربية، وغياب سياسة لغوية مبنية على منهجية دقيقة.

4 – نقص الصرامة اللغوية في متابعة الأفكار والمقترحات المتعلقة بتطوير اللغة العربية. [2]

وقد تُفسر أسباب فرض اللغة الفرنسية لنفسها على واقع اجتماعي يرفضها من حيث مبدأ الاحتلال، والتطلّع إلى الاستقلال والتحرر، والتمسك بالهوية والتعريب إلى ابتعاد اللغة العربية عن العلوم الحديثة؛ فضعف حالها في نفوس أصحابها، مما دفعهم

---

[1] صالح بلعيد، **اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر – واقع وبديل**–، مرجع سابق، ص 372.

[2] المرجع نفسه، ص 373.

إلى بحثهم عن بديل لغوي، وجدوه في لغات أخرى؛ كانت قد حظيت به اللغة الفرنسية التي منحوها طابع الرقي الاجتماعي، وأصبحت بذلك لغة التعليم، والاقتصاد، والإدارة، ولغة النخبة الوطنية المسيّرة[1]؛ وهذا ما فسره بيار مارتيناز تفسيرا نفسيا، مُعتبرا أن تعلم لغة أجنبية جديدة، يُعد فرصةً لتخلص الدماغ البشري من الروتين الفكري والثقافي السائد في المجتمع[2].

إلا أن الواقع الراهن ينبئ باستقرار لغوي نسبي في مستوى تعلم اللغة العربية، خصوصا بفضل الأعمال الفكرية والأدبية العربية التي غزت المكتبات وفضاء الانترنت، والتي غطت نسبيا تلك الحاجة الماسة إلى بديل لغوي يغطي العجز المعرفي المدون باللغة العربية، والذي يفرض حتما تعلم لغة أو لغات أجنبية. وفي المقابل، يُلمح ضعف واضح في مستوى تعلم اللغات الأجنبية، في جميع المراحل التعليمية. وهذا ما أرجعه الدكتور دياب قديد إلى الأسباب الآتية[3]:

"**1- ضعف المعلم في إتقان اللغة الفرنسية التي يود تعليمها إلى الآخرين.**

2- تزايد الإقبال على تعلم العربية بشكل جيد، وفي المقابل عدم الاهتمام باللغات الأجنبية، كما كان في السنوات الماضية.

3- ضعف الاستعداد النفسي عند المتلقي، وهذا ما لاحظناه في أقسام اللغة العربية وآدابها عند الطلاب في الجامعات، إذ لمسنا تفشي ضعف المستوى في تعلم اللغات الأجنبية (فرنسية، وإنجليزية)، إذ لم يعد الطالب قادرا في آخر سنة ليسانس من اكتساب مهارات لغوية تؤهله للمحاورة الشفوية أو الكتابية بطريقة صحيحة، والأغرب من ذلك أن هناك من لا يستطيع حتى كتابة اسمه بشكل سليم".

---

[1] ينظر: صالح بلعيد، **مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية**، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 07، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري- تيزي وزو، الجزائر، 2011، ص 26.

[2] ينظر: Martinez, Pierre : **La didactique des langues étrangères, Que sais-je.** Puf, Paris, 1996. p.21. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 261)

[3] دياب قديد، " **إشكالية الازدواج اللغوي بين الانحباس الذاتي والانفتاح الخارجي. تجربة مركز التعليم المكثف بجامعة منتوري قسنطينة نموذجا الجزائر**". في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2009، ص 234 - 235.

ثانيا– تعليم اللغة الفرنسية بين التكامل والتداخل:

1– اللغات الأجنبية بين التأييد والمعارضة:

في ظل تفاعل مختلف المشاكل الداخلية، والخارجية في تعليم اللغة العربية، وما أسفرت عنه تجارب الدول عبر أنحاء العالم، في تعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة في الأقسام الأولى من المرحلة الابتدائية أو الأولية، انقسم الباحثون بين مؤيد ومعارض.

أ – **المؤيدون:** وتتلخّص مواقفهم في الحجج الآتية:

1 – الخصائص النفسية للطفل:

أكّد جميع الباحثين في الازدواجية اللغوية أن الطفل يتميّز بتلقائية في تعلمه الأصوات، والتراكيب اللغوية، فلا يصعب عليه بذلك، تعلم لغة أو لغتين، أو حتى ثلاث لغات؛ وذلك لامتلاكه قدرات عصبية حيوية، لا يمتلكها بنفس الدرجة، غيره من الكبار، إضافة إلى تميّزه بنموه المعرفي، واستعداداته، ودوافعه في التعلم. وأوضح جراح الدماغ الكندي وايلد بنفيلد، في الستينيات من القرن العشرين، أن الطفل الذي يقل عمره عن عشر سنوات، يتميّز مخه بمرونة في تعلم اللغات، وتنغيمها، ونطق أصواتها؛ حيث أكتشف أن الدماغ يستهلك مادة الجلوكوز (سكر العنب) بمعدل سريع حتى سن العاشرة تقريبا، الأمر الذي دفعه إلى تشجيع تعليم اللغات الأجنبية قبل هذه السن[1].

وهذا ما تؤكّده الدراسات العصبية، والعصبية النفسية اللغوية، انطلاقا من بروسون وتيتون، في وجود تلك المرونة على مستوى دماغ الطفل، ورغبته الشديدة في التواصل اللفظي، وغير اللفظي أيضا. ويفسّر ذلك موقف تروكمي فابر، في تعليقه على أعمال تسونودا (Tsunoda)، التي خلُص فيها إلى دور كل من اللغة والثقافة المحيطتين بالطفل في تعديل عقله، خلال سن الثامنة أو التاسعة[2].

---

[1] ينظر: علي القاسمي، مرجع سابق، ص 230– 231)

[2] ينظر: .Bresson, F. 1991: Le développement cognitif et l'apprentissage des langues vivantes

بل من النظريات من اتجهت إلى أبعد من ذلك؛ في اعتبار أن "**القدرة على اكتساب اللغة تكون في أوج نشاطها – كما يرى بعض علماء اللغة – قبل سن الخامسة، بينما تبدأ بالضعف والفتور بعد سن البلوغ حيث يفقد الجزء المسؤول عن اللغة في الدماغ بعضا من مرونته**"[1]. وتعزّز دراسات باتكاوسكي ونيوبورت وجونسن موقف تدريس اللغة الثانية في أصغر مرحلة عمرية ممكنة، معللة ذلك ببلوغ الطفل لأعلى المستويات في مهارات اللغة الثانية[2].

إضافة إلى ذلك، فإنه لم تثبت أية دراسة عملية الأثر السلبي للازدواجية اللغوية في تنمية الطفل إذا ما حظي بوضعية إدماجية، وتمتّع بنفس ظروف أفراد جماعته؛ فقد فنّدت الأبحاث المنجزة منذ سنة 1960م جميع الأفكار المؤيّدة لسلبيات الازدواجية اللغوية، ومن بينها الرأي القائل بأنه "**ليس للإنسان القدرة إلا على إتقان لغة واحدة فقط**"، أو أن "**التعليم المثالي للغة الثانية مخصّص فقط للأطفال الموهوبين**"،

Titone, R. -1992 : "Dix thèses sur l'enseignement précoce des langues étrangères" Europe Plurilingue.

Trocmé-Fabre, H. - 1991 : «J'apprends, donc je suis ….» Le Français dans le Monde.

نقلا عن: Araûjo Carriera, Maria Helena. " **La diversité des langues à l'école : réflexions sur la place d'une langue romane, le portugais**". In Repères, N° 6 nouvelle série, "Langues vivantes et français à l'école" , INRP, France, 1992.p. 57. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 233)

[1] Eric Lennenberg**, Biological Foundations of Language**: (New York: John Wiley and Sons 1997) p. 178. نقلا عن: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق. ص 43.

[2] ينظر: Patkowski, M. 1980. ' The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language'. Language Learning 30/2: 449-72.

و: Johnson, J. and Newport. 1989. 'Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a Second Language'. Cognitive Psychology. 21: 60-99.

نقلا عن: Leightbown, Pasty M. and Nina Spada, **How Languages Are Learned**, Oxford University Press, 1993. p. 49. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 257)

أو أن "**تعلم لغات أخرى يعرقل التطور الفكري للطفل ويكون على حساب مجالات أخرى أو على حساب لغته الأم**"[1].

2- الأثر الإيجابي لتعلم اللغة الأجنبية في تعلّم اللغة الأم:

أشار جان بوتي إلى أن كلا من نتائج الاختبارات الشفهية، وغير الشفهية قد أثبتت ارتفاع مستوى الأطفال مزدوجي اللغة، عن مستوى أقرانهم من أحاديي اللغة؛ لامتلاكهم مرونة ذهنية في انتقالهم عبر اللغتين، وقدرة ممتازة في حل المشكلات. وهذا ما يفسّره النشاط الفكري، والاستخدام المتواصل للغتين معا، بدلا من الاقتصار على لغة واحدة؛ حيث ذهب غوتيه (Goethe) إلى أبعد من ذلك، فقال: "**من لا يعرف لغات أجنبية فهو لا يعرف شيئا عن لغته**"؛ وذلك لما تمنحه معرفة قواعد لغة أخرى من فهم أفضل لقواعد اللغة الأم[2]؛ إذ تقدم عملية المقارنة بين اللغتين أوجها للتشابه والخلاف، والتي قد تسهم في إدراك صعوبات اللغة الأم، ومن ثم التمكن من تعلمها.

ومن النتائج العملية أيضا في هذا الباب، ما خلص إليه كيكس وباب (Kecskes & Papp, 2000)، من نتائج إيجابية، حول أثر تعلّم الطلاب الهنغاريين للغات الأجنبية، في تطوير مهاراتهم الإدراكية والمعرفية، إضافة إلى مستوى المهارات اللغوية للغة الأم. وفي دولة الكويت، خلص الباحثان عيسى والمطوع عام 1998 أيضا إلى أن تدريس اللغة الإنجليزية، ولو في السنة الأولى لا يؤثّر سلبا في تعلم اللغة العربية[3]. وهذا ما دفع العديد من الدول إلى تعليم أبنائها اللغة الأجنبية في سن مبكرة جدا.

---

[1] ينظر: Petit, J. Le don de langue, p. 13. In Roessler, Aries, **Bilingue à dix ans! Playdoyer pour l'apprentissage précoce**, L'Age d'Homme, Suisse, 2006, p. 39.

[2] ينظر: Petit, J. Le don de langue, p. 14. In Roessler, Aries, op. cit., p. 40.
(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 294)

[3] ينظر: خالد بن عبد العزيز الدامغ، مرجع سابق، ص 768- 769.

ب – المعارضون:

حذّر عدد من التربويين واللغويين في سنوات الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين، من مضار تعليم اللغات الأجنبية في سن مبكرة. وكان من أبرزهم في الغرب، اللغوي البريطاني مايكل ويست (M. west)، عبر مقالاته التي صدرت بلندن بين عامي 1958 و1959 في مجلة "تعليم اللغة الإنجليزية" (Language Teaching English). وعلى الرغم من اختصاص المجلة في تعليم اللغة الإنجليزية في أنحاء العالم، إلا أنه بيّن فيها أسباب مناهضته لتعليم الأطفال اللغات الأجنبية[1].

وفي الدول العربية، أقنع الدكتور عبد العزيز القوصي، المختص في علم النفس التربوي ووكيل وزارة التعليم المصرية الأسبق ومدير مركز اليونيسكو للبلاد العربية في بيروت سابقا، أصحابَ القرار بإلغاء تعليم اللغة الإنجليزية من مناهج المدارس الابتدائية في مصر بعد ثورة يوليو1952. وهو ما تبنّاه التربوي ساطع الحصري – الذي كان يشغل منصب مدير الدائرة الثقافية في جامعة الدول العربية بالقاهرة من خلال آرائه بالمجلد الثالث من حولية الثقافة العربية – بضرورة إلغاء تعليم اللغة الأجنبية في المدارس الابتدائية في الأقطار العربية[2].

وتتلخص مواقف معارضي تعليم اللغات الأجنبية في الحجج الآتية:

1– تفوق الأطفال الأكبر سنا في تعلّم اللغة الأجنبية: أثبتت الخبرة والأبحاث الميدانية أن للأطفال المتعلمين للغة ثانية، في سن متأخرة، مستوى أعلى من مستوى كفاءة الأطفال الأقل منهم سنا؛ ففي إحدى الدراسات التي أجريت على الأطفال الذين يتعلمون لغة ثانية، وُجد أن الأطفال في سن العاشرة أو الحادية عشرة أو الثانية عشرة على سبيل المثال، ضمن ساعات قليلة أسبوعيا، يتعلمون أسرع من الأطفال الأقل منهم سنا[3].

---

[1] ينظر: علي القاسمي، مرجع سابق، ص 228.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 228– 229.

[3] ينظر: Leightbown, Pasty M. and Nina Spada, **How Languages Are Learned**, 1993, p. 49–50.

2 – الازدواجية اللغوية المتناقصة (bilinguisme soustractif) : يصاب الفرد، الذي تتجاذبه لغتان أو أكثر بالضعف في اللغتين معا[1]؛ لأن التعليم باللغات الأجنبية يضعف الفهم والاستيعاب بلغة الأم، سواء في فهم المسموع أو المقروء[2].

وفي ظل نظام تربوي هش، تطمح أهدافه التعليمية إلى إتقان الطفل للغة ثانية، بنفس مستوى إتقان ناطقها الأصلي، فإن لغة الطفل الأولى تتأثر بما يسمى "بالازدواجية اللغوية المتناقصة"؛ عندما تتسبب لغة معينة في ضياع لغة أخرى، إذ ينجم عنها مشاكل شخصية، وأخرى أكاديمية[3]؛ مما يستوجب تأخير تعليم اللغات الأجنبية إلى حين إتقان اللغة الأولى[4].

3- تكريس العودة إلى العامية: تحوي العاميات أو اللهجات جميع ألفاظ المجتمع وعباراته؛ فإذا كانت العاميات الجزائرية، على سبيل المثال، مليئة بمفردات اللغة الفرنسية وعباراتها – وإن كانت في كثير من الأحيان مشوهة على حسب المستويات التعليمية، واختلاف المناطق الجغرافية–، فإن تعلم الطفل للغة الفرنسية، وبخاصة في سن مبكرة قد يرجعه إلى العامية التي يجدها قاعدة أساسية، ينطلق منها نحو تعلم اللغة الفرنسية.

4- الضعف الحاصل في اللغة العربية: إن ما يزيد ضعف الفرد في لغته طغيان لغة أجنبية في المجتمع، وهو قليل الحصيلة أصلا في لغته؛ فليس من الواجب دخول اللغة الأجنبية في التدريس لغة مشاركة للغة الأم، إذا ما لم يتمكن الأفراد من فهم لغتهم وإدراك أساسياتها[5].

---

[1] ينظر: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق، ص 73- 74.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، إيمان احمد هريدي، مرجع سابق، ص 249.

[3] ينظر: Leightbown, Pasty M. and Nina Spada, **How Languages Are Learned**, 1993, p.49 – 50. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 257- 258)

[4] ينظر: علي القاسمي، مرجع سابق، ص 229.

[5] ينظر: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق، ص 62، 141.

2- اللغة الفرنسية بين التكامل والتداخل:

يُستشف من تحليل مواقف مؤيّدي تعليم اللغات الأجنبية ومعارضيه أن مجمل الحجج تتوسّط الرغبة في تعلّم لغات أجنبية، والتخوّف من أثرها السلبي في تعلم لغاتهم القومية؛ وذلك لما ينشأ من حركية لغوية في مستوى نقل العناصر اللغوية بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، في أثناء العملية التعليمية، وما قد يصحبها من آثار نفسية وتربوية واجتماعية وثقافية، تستدعي تحليل جميع عناصر مناهجهما التعليمية.

أ- الجانب اللغوي:

انطلاقا من البحث عن أوجه الشبه، والاختلاف، في المجال الصوتي، والمعجمي، والتركيبي بين اللغتين العربية والفرنسية، قد تسهم نظرية لادو (R. Lado) في التحليل التقابلي، في ما يتصل بالنقل الإيجابي (le transfert positif) والنقل السلبي (le transfert négatif)، في تحديد القواعد اللغوية المشتركة بين اللغتين، والتي تسهم في ترسيخ قواعدهما اللغوية، في حين قد تؤثر القواعد اللغوية المختلفة سلبيا في تعلم اللغتين. ويتجلى ذلك فيما يأتي:

1- التكامل اللغوي:

قد تعود جذور فرضية "التكامل اللغوي" إلى مقترحين أساسيين؛ يعود الأول منهما إلى ما دعا إليه لادو سنة 1957 بشأن تدريس الصياغات الشبيهة بصياغات اللغة الأصلية، وذلك نظرا لبساطتها، فيسهل تعلمها، في حين أنه يصعب تعلم الصياغات المختلفة عن اللغة الأصلية[1]، وأما المقترح الثاني فيعود إلى نظرية شومسكي بخصوص "الكليات اللغوية" (les universaux du langage) التي تجمع قواعد اللغات في عموميات لغوية.

---

[1] ينظر: Lado, R. 1957. **Linguistic across culture**. In Richards, J. C., op. cit., p. 13. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 281)

لقد اعتقد شومسكي أن علاقات البناء التي يحدّدها النموذج التوليدي التحويلي لا تختلف عبر الأزمنة من لغة إلى أخرى، حيث تُعد الجمل النووية – نسبة إلى النواة أو الجوهر– أهم الأبنية الأساسية فيها. وهي تلك الجمل البسيطة المبنية للمعلوم، والتي لا تكاد تحتاج إلى أي تحويل[1]. وقد زعم كل من نايدا وتابر عام 1969 وجود ما بين ستة أبنية واثني عشر بناء من تلك الأبنية النووية الأساسية التي تتفق جميع اللغات فيها أكثر من اتفاقها في الأبنية المعقدة الأخرى. ويذكران أيضا أن مستوى النواة هو المستوى الذي تنقل فيه الرسالة إلى اللغة المستهدفة، قبل تحويلها إلى البناء السطحي عبر ثلاث مراحل وهي: مرحلة "النقل الحرفي" (le transfert littéral)، ثم مرحلة "نقل الحد الأدنى" (le transfert minimal)، وأخيرا مرحلة "النقل الأدبي" (le transfert littéraire) [2].

وتتجلى أوجه التكامل بين اللغة العربية واللغة الفرنسية في الجوانب الآتية[3]:

أ– **التكامل الصوتي:** قد ينجم عن تشابه الأصوات بين اللغتين تكامل صوتي يمكّن متعلم اللغة العربية من إتقان جانبها الصوتي، وذلك في مستوى الأصوات المتشابهة، في عملية تركيبها وسلامة نطقها، والتمييز بين الأصوات المتقاربة أيضا مثل: أصوات [b] و [p] – [f] و [v]، الأمر الذي قد يسهم أيضا في تطوير جهازه الصوتي، وتنمية مهاراته الصوتية في القراءة الجهرية وطريقة الإلقاء...

ب– التكامل المعجمي: تتجسّد مظاهر التكامل المعجمي أساسا في ما يعرف بـ"الاقتراض المعجمي" الذي شهدته اللغة الفرنسية نفسها، عندما تأثرت لغة الكتابة في فرنسا باللغتين اللاتينية والإغريقية وباللغات الأوروبية الحديثة؛ فشهد عصر النهضة (Renaissance) بذلك اقتباس المفردات من اللغتين اللاتينية واليونانية القديمة، فقُلّدت أساليبهما وقواعدهما ومناهجهما، واقتبست العديد من المفردات والأساليب

---

[1] ينظر: محمد عناني، **نظرية الترجمة الحديثة مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة**، الشركة العالمية للطباعة والنشر – لونجمان، 2003م، ص 59.

[2] Nida, E. A. and C. R. Taber (1969) the theory and practice of translation, Leiden: E. J. Brill, p. 39. نقلا عن: محمد عناني، المرجع السابق، ص 61.

[3] للاستزادة ينظر: الفصل الثالث من هذا البحث: ص 153– 158.

من اللغات الأوروبية الحديثة وبخاصة الإنجليزية والألمانية، وذلك شأن معظم لغات الكتابة في العصر الحاضر[1]. أما اللغة العربية فقد تأثّرت حديثا بلغات حية وبخاصة الإنجليزية والفرنسية، فاقترضت العديد من مفرداتهما لا سيما المفردات والمصطلحات العلمية، والفنية كأسماء العلوم (تكنولوجيا، وسوسيولوجيا، وميكانيك...)، وأسماء الأجهزة (تلفزيون، وتليفون، وفاكس، وانترنت، وفيديو...)

ت- التكامل التركيبي: تتكامل الصياغات النحوية بين اللغتين العربية والفرنسية في مستوى القواعد التركيبية التي تشترك فيها اللغتان. ومن أمثلة التشابه ما يأتي:

- تركيب الجملة الاسمية: اسم + فعل + اسم (non+verbe+nom)

مثل: محمد يشترى كتابا. . Mohamed achète un livre

3 2 1 1 2 3

- علاقة الصفة بالموصوف: تتبع الصفة الموصوف في التذكير والتأنيث والإفراد والجمع.

- موضع العبارات الدالة عن الزمان والمكان، التي يمكن أن تتصدر الجملة أو تتوسطها أو تقع في نهايتها.

- العمليات التركيبية كالإبدال والحذف والتوسع وتغيير المكان.

ب- التداخل اللغوي (l'interférence linguistique)**:**

1- **مفهومه:** يحدث التداخل اللغوي عندما يُدخل مزدوج اللغة (bilingue) عنصرا صوتيا، أو صرفيا، أو معجميا، أو تركيبيا من لغة في لغة أخرى[2]. ويعد "النقل اللغوي" (le transfert linguistique) على حسب النظريات السلوكية، مصدرا مهما من مصادر الخطأ والتداخل في تعلم اللغة الثانية؛ وذلك لتماسك عادات المتعلم، وعمق تجذّرها في لغته الأولى[3].

---

[1] ينظر: علي عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، ص 43.

[2] ينظر: Dubois; J. et autres, op. cit., p. 252. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 250)

[3] ينظر: Mitchell, Rosmond and Florence Myles, **Second Language Learning Theories,** 2nd edition, Hodder Arnold, London, 2004. p.19. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 276)

2– مراحله: يحدث التداخل اللغوي، عبر مراحل أساسية، وهي:

أ– النقل اللغوي: وهو أول مرحلة تلي مرحلة تلاقي كل من اللغة الأم واللغة الأجنبية؛ فإذا ما "**اتسعت حضارة الأمة، وكثرت حاجاتها ومرافق حياتها، ورقى تفكيرها، وتهذبت اتجاهاتها النفسية، نهضت لغتها، وسمت أساليبها، وتعددت فيها فنون القول، ودقت معاني مفرداتها القديمة، ودخلت فيها مفردات أخرى**"؛ فيلجأ إلى "**الوضع والاشتقاق والاقتباس للتعبير عن المسميات والأفكار الجديدة**"[1] التي يُستعان فيها بمفردات اللغة الثانية، مما قد ينشأ عنه نقل عناصرها نحو عناصر اللغة العربية.

ب – الانحراف اللغوي:

أثبتت الدراسات المعاصرة أن تعلم اللغة الثانية في المرحلة الأولى ينجم عنه انحراف لغوي، يدفع المتعلم الذي لا يتقن لغته الأم إلى التخلي عن خصائصها[2]؛ ففي حالة عدم انتظام أو عدم استقرار "النظام الانتقالي" (le système transitoire) للتلميذ، فإنه يواجه بلا شك مظهر "التشفير" الآني (l'encodage) الناجم عن حاجته الملحة إلى التواصل اللغوي، فيقوم النظام الانتقالي بتعديلات بنائية، داخل النظام المصدر (le système-source) وذلك من أجل معالجة تلك المعطيات الجديدة؛ فيقوم بتجميعها وتنظيمها مستقبلا عند القيام بالتلفظ. ويطلق على هذا النظام الانتقالي عدة مسميات وهي: "اللغة البينية" (interlangue) و"النظام المتقارب أو التقريبي" (le système approché ou approximatif)، وغيرهما من المسميات الأخرى[3].

ت – التداخل اللغوي:

وهو آخر مظهر للانتقال اللغوي حينما ينشأ تداخل؛ أي اقتراض لحظي لا إرادي لشكل من أشكال النظام المصدر، أو شكل مختلط ذي طابع أصلي، فيُتفق على عدم

---

[1] علي عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، ص 13.

[2] بشير أحمد سعيد وأحمد أحمد النويصري، **مصطلحات علم الأصوات عند علماء العربية والمحدثين، نقد ومقارنة.** ليبيا: 2004، دار الكتب الوطنية ببنغازي، ص 28–34. نقلا عن: صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 49.

[3] ينظر: Martinez, 1996, p.33. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 263)

صحته عن طريق التكرار أو التصحيح أو النقد المعبّر عنه بصيغة الدهشة أو الضحك... أو قد لا توحي تلك الظاهرة بالعجز أصلا، بل بالرغبة الواعية أو غير الواعية بالاحتفاظ بسمة التميّز مثل ما تبديه نبرة صوتية[1] معينة من صفة الافتخار مثلا[2].

ويخضع مستوى التأثير هذا إلى القدر الذي تأخذه لغة من لغة أخرى، ضمن حركة التبادل اللغوي بينهما، وإلى مقتضى العلاقات الموجودة بين الشعبين، ومدى الاحتكاك المادي والثقافي بينهما[3]. إلا أنه لا يسلم في الواقع أي نظام لغوي من مظاهر التداخل اللغوي، مهما بلغت درجة التقارب أو التباعد بين اللغتين؛ بل أقّر الدكتور عبده الراجحي بشدة التداخل بين اللغات المتقاربة التي تنفرد بالنظائر اللغوية (les faux amis)[4]. وهي تلك المفردات المتشابهة في الشكل، والمختلفة في المعنى في اللغتين.

3- مستوياته:

يمس التداخل اللغوي جميع مستويات اللغة. وهو أحد مسببات الأخطاء اللغوية. ومن نماذج تلك المستويات ما يأتي:

أ- التداخل الصوتي: قد ينجم التداخل الصوتي عن الاختلاف الصوتي بين اللغتين العربية والفرنسية، مؤديا بذلك إلى تغيّر في طريقة نطق الأصوات؛ فقد ينطق حرف الباء [p] بدلا من نطقه الصحيح [b]، وقد ينطق حرف الفاء [v]، بدلا من نطقه الصحيح [f]، كما قد يُنطق الحرف أُ مشدّدا كنطق الحرف [o]. وقد ينطق حرف الراء غيناً، لعدم تفريق اللغة الفرنسية بين نطقهما، كما قد لا يُفرّق بين السين والصاد أيضا، فلكليهما صوت مقابل واحد وهو [s]. وينطبق الأمر مع التاء والطاء اللذين لهما صوت واحد مقابل وهو [t]، الأمر الذي قد ينشأ عنه تداخل في نطق أصوات مفردات اللغة العربية.

---

[1] "النبر" هو إبراز أحد مقاطع الكلمة عند النطق بها. و"النبرة" هي إشباع مقطع من المقاطع فتقوى إمالة ارتفاعه الموسيقي أو شدته أو مداه. ينظر: بشير ابرير وآخرون، مرجع سابق، ص 209.

[2] ينظر: Martinez, P., op. cit., p.33. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 263)

[3] ينظر: عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، ص 25.

[4] ينظر: عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، مصر، 1995م، ص 56.

ب- التداخل المعجمي:

يعد الجانب المعجمي أو المفرداتي من أهم مظاهر التأثر اللغوي؛ وذلك بفعل اقتباس اللغات بعضها عن بعض. وقد تُخص لغة معينة عن باقي اللغات، فتقتبس معظم مفرداتها، كما فعلت اللغة التركية مع الفارسية والعربية، واللغة السريانية مع اليونانية، واللغة الفارسية مع العربية، كما قد تنتقل الكلمة الواحدة أيضا من لغة إلى أخرى فتتشكل على حسب ما يتفق مع أساليبها الصوتية[1].

ويرجع السبب الرئيس في التداخل المعجمي إلى الخصوصيات المعجمية لكل لغة؛ إذ تختص اللغة الفرنسية عن اللغة العربية، وبخاصة في جانبها الاشتقاقي، بمرونة في التطويع والاشتقاق؛ فقد نجم عن التطور الحاصل في المجال الاصطلاحي تولد لفظي سريع ومتجدد، في مقابل عجز حركة تعريبه، مما سبب في اقتباس عدد كبير من المفردات الأجنبية والمشار إليها سابقا، وبخاصة تلك "المفردات المستحدثة" (les néologismes) في مختلف العلوم والفنون.

لقد تعدّدت أشكال التداخل المعجمي، نتيجة للاجتهادات الفردية في الترجمات، فتعزّز انتشارها، في قنوات الإعلام بسائر أنواعها، ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

- ظهور عبارات غريبة عن اللغة العربية مثل: ذهب "**لدى** الطبيب" أو "**لدى** الصيدلي"، بدلا عن: "ذهب إلى الطبيب" أو "ذهب إلى الصيدلي"، وذلك بسبب نقل الكلمة الفرنسية (chez) التي تتقدم أسماء المهن (طبيب، صيدلي...)، وتمييزها عن حرف الجر "إلى" (à) الذي يتقدم أسماء الأماكن (المستشفى، الصيدلية...)

- ظهور بعض العبارات مثل: "قاتل **ضد** الأعداء" بدلا من: قاتل الأعداء، أو: "يعالج **ضد** الأمراض" بدلا من: يعالج الأمراض، وذلك بسبب الاستخدام غير المناسب لكلمة "ضد" المقابلة للكلمة الفرنسية (contre).

---

[1] ينظر: علي عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، ص 28- 29.

– استخدام بعض الألفاظ العربية مذكّرة أو مؤنثة، وهي في الأصل بخلاف ذلك، وذلك بسبب اختلاف جنس تلك الألفاظ في اللغتين، الأمر الذي قد ينشأ عنه ألفاظ وعبارات غريبة مثل: "هذه الباب"، أو" هذه البيت" بسبب تداخل تلك الألفاظ المذكّرة مع مقابلاتها من الألفاظ المؤنثة في الفرنسية: (la maison, la porte).

– التداخل الصرفي الناجم عن تصريف الأفعال، وجمع الأسماء وإفرادها وتذكيرها وتأنيثها، إلى جانب غياب صيغة المثنّى في الفرنسية، مما قد ينشأ عنه عبارات عربية تتحدث عن صيغة المثنى بصيغة الجمع، مثل الحديث عن كتابين أو قلمين أو كرّاسين، بعبارات " كتب" و"أقلام" و"كراريس".

ت– التداخل التركيبي:

وأخطر مظاهر التداخل هو التداخل النحوي باعتباره مؤشرا حقيقيا للتلاشي الحضاري[1] الذي يسببه طغيان لغة أجنبية على لغة محلية، فتطمس معالم تراكيبها اللغوية، وتفقدها روح أسلوبها، وذلك بفعل التداخل التركيبي بين اللغتين.

ويتّضح الاختلاف بين الأسلوب العربي عن الأسلوب الفرنسي، في النماذج الآتية[2]:

– تتكون الجملة العربية من أجزاء قصيرة تربطها حروف العطف بعضها ببعض، مقابل الجملة الفرنسية التي يميزها التعقد، الأمر الذي قد ينجم عنه ظهور جمل عربية معقدة.

– وجوب اشتمال الجملة الفرنسية على فعل بخلاف الجملة الاسمية أو شبه الجملة في اللغة العربية، مثل: "القراءة مفيدة" (La lecture **est** utile)، مما قد يدفع إلى إقحام فعل الكينونة (être) أو فعل الملكية (avoir) في الجملة: "أنا أكون طبيبا." بدلا من الاكتفاء بقول : "أنا طبيب" في مقابل الجملة الفرنسية: (je **suis** médecin)، أو الجملة: "لي عشرون سنة" بدلا من الجملة "عمري عشرون سنة" مقابل الجملة الفرنسية (j'**ai** vingt ans) .

---

[1] ينظر: علي عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، ص 28.

[2] مسترشدا بخصائص الأسلوب العربي والأسلوب الانجليزي، في **دليل تدريب المترجمين في الترجمة العامة**، شركة طلال أبو غزالة للترجمة والتوزيع والنشر، 2007، ص 30–32.

– قد يتأخر الخبر إلى نهاية الجملة الفرنسية المطوّلة، في مقابل تميز الأسلوب العربي بقرب الخبر عن مبتدئه، الأمر الذي قد ينجر عنه ظهور جمل غريبة يتأخر فيها موقع الخبر حتى نهاية الجملة فيصعب فهمها.

– يمتاز الأسلوب الفرنسي بكثرة استخدام صيغة المبني للمجهول، في حين لا تستخدم صيغة المبني للمجهول في الأسلوب العربي إلا عند غياب الفاعل فقط، مما قد ينتج عنه مبالغة في استخدام صيغة المبني للمجهول، مثل: "طُهي الطعام **من قبل** الوالدة"، و"كُتبت الرسالة من طرف فلان"، بدلا عن الجمل البسيطة: طهت الوالدة الطعام، وكتب فلان الرسالة، وغيرها من الجمل التي تستخدم فيها العبارات: "بواسطة"، "عن طريق"، "من قبل"، "من طرف" في مقابل الكلمة الفرنسية (par).

– يتصّدر الجملة الفرنسية اسم أو ضمير، في حين أن الجملة العربية يتصدرها عموما فعل، الأمر الذي قد ينجم عنه إفراط في استخدام الجمل الاسمية، مثل: "السيارة اشتراها محمد" بدلا من: "اشترى محمد السيارة"، أو المبالغة في استخدام الضمائر الشخصية المنفصلة بدلا من الاكتفاء بالضمائر المتصلة أو المستترة، مثل: "**أنا** أملك حديقة" (**j**'ai un jardin)، بدلا من الاكتفاء بقول: "أملك حديقة" .

– تختص الجملة الفرنسية عن الجملة العربية بإضافة أكثر من مضاف إلى مضاف إليه واحد، وقد ينجم عن هذا تشكيل جمل عربية تثقل على المضاف إليه بأكثر من مضاف واحد في تسلسل غريب، مثل: "قراءة وفهم وشرح **الموضوع**" بدلا عن: "قراءة الموضوع وفهمه وشرحه".

– يستخدم الأسلوب الفرنسي العديد من الأسماء دون استخدام أدوات العطف، مما قد يؤدي إلى ظهور جمل عربية تكثر فيها الأسماء دون أدوات الربط، مثل: "الأسس النفسية، التربوية، الاجتماعية، والفلسفية"، بدلا من استخدام أداة العطف الواو في: "الأسس النفسية، والتربوية، والاجتماعية، والفلسفية".

– إضافة إلى الإفراط في اقتراض عبارات فرنسية قضت على استخدام معانيها الحقيقية في اللغة العربية، مثل عبارة " بشكل" أو "بصورة" مثل: "قرأ بصورة جهورية" بدلا من: "قرأ جهراً"، أو "كتب بشكل جيد" بدلا من "كتب بخط جيد"، وغيرها من التداخلات النحوية.

ب– الجانب النفسي والتربوي:

لنماذج التداخل المذكورة سابقا، وغيرها من النماذج الأخرى أثر بالغ في تعليم اللغة العربية، وذلك في شقيها الإيجابي والسلبي، ليمتد إلى الجانبين النفسي، والتربوي أيضا، وذلك فيما يأتي:

1– التكامل النفسي والتربوي:

تتبين معالم فرضية "التكامل" في جانبيه النفسي والمعرفي من منطلق ما ذُكر من إيجابيات تعليم اللغات الأجنبية، وبخاصة في مرحلة الطفولة، وما تمثله من خصوصية عمرية، يتم فيها نمو الطفل فسيولوجيا وعصبيا ونفسيا، واستنادا إلى نظرية العالم فيجوتسكي أيضا، بشأن الوظيفتين الأساسيتين للغة: الوظيفة "الخارجية" أو التواصل "الخارجي" مع أفراد المجتمع، والوظيفة "الداخلية" أو عملية التفكير[1].

يرى بعض الباحثين أنه لا يمكن للطفل أن يكتسب معاني الكلمات، إلا بعد أن يُكوّن لها صورا ذهنية أو مفاهيمية[2]؛ فالمعنى إذن عنصر جوهري في كيان الكلمة؛ إذ تصبح الكلمة – في رأي العالم اللغوي جوزيف فندريس (Vendryes, J.) – مرهونة بقيمتها المعنوية[3]. وهذا ما يؤمن به علماء التربية وعلماء النفس أيضا، حين يربطون النمو العقلي للإنسان بنموه اللغوي؛ فكلما تطورت لغة الإنسان، ارتقت قدراته العقلية، ونما ذكاؤه وقوي

---

[1] في كتابه "الفكر واللغة" الذي نشر للمرة الأولى سنة 1934م والذي ترجم إلى الانجليزية عام 1962 م. ينظر: جوديث غرين، **التفكير واللغة**، ترجمة وتقديم: عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1992 م، ص 114.

[2] ينظر: جمعة سيد يوسف، **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، عالم المعرفة، الكويت، 1990م، ص 93.

[3] ينظر: ينظر: آلان سارترد. **الذكاء**، تر: محمود سيد رصاص (دمشق: دار المعرفة، 1987)، ص 8. نقلا عن: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق. ص 56.

تفكيره[1]؛ "**وبذلك فإن الذكاء يسوق إلى التفكير، والتفكير يسوق إلى اكتساب المادة المعرفية التي يعمل فيها الفكر، والمادة المعرفية المكتسبة تقود في العادة إلى البحث عن اللغة التي تنقلها وتعبّر عنها وتقايض بها أفكار الآخرين ومعارفهم. وبهذا يتكوّن الرصيد اللغوي الغزير ليكون دليلا على الذكاء أو مشيرا إليه**"[2].

ومن هذا المنظور، يُعد الثراء اللغوي دليلا على الخصوبة في التفكير، خصوصا أن مجمل العمليات الفكرية تدخل في عمليات "**الاختزان والتصنيف والتنبه والتأثر والاستجابة للمثيرات المختلفة والتصور والتجريد والتصنيف والاسترجاع والتحديد والربط [...] وبهذا فإن معرفة هذه اللغة تفتح للإنسان آفاقا بعيدة رحبة من التجارب والمعارف والأفكار وتمكنه من أن يطل على حياة الماضين بكل شعوبهم وأجيالهم وطبقاتهم ومذاهبهم، فيطلع على عاداتهم وتقاليدهم وأساليب عيشهم ويتحسّس أذواقهم، ويطلع على تراث أمته الفكري والحضاري والاجتماعي وعلى تراث مجتمعات مختلفة مترامية الأطراف متباعدة الأماكن والأزمان، فيستفيد من خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم، وبذلك يكون أكثر وعيا وأثرى فكرا وأوسع معرفة وأكثر قابلية على الإبداع والإنتاج**"[3].

وهذا ما تؤكّده "نظرية المعنى" للعالمين كاتز (Katz) وفودو (Fodo) سنة 1963 في قولهما "**بأن ما نحتاجه هو معرفة معنى كل كلمة على حدة داخل الجملة، والعلاقات النحوية الأساسية التي تربط الكلمات ببعضها**"، واعتبار أن ذاكرة المعنى "**هي الذاكرة طويلة المدى التي تتراكم عبر السنين في مقابل اختزان نوع معين من المعلومات عبر فترات محدودة**"[4].

---

[1] ينظر: أحمد أبو زيد، **الفكر واللغة**، مجلة عالم الفكر، المجلد الثاني، العدد الأول، 1971م.
نقلا عن: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق، ص 33.

[2] أحمد محمد المعتوق، المرجع نفسه، ص 34.

[3] المرجع نفسه، ص 35.

[4] جوديث غرين، **التفكير واللغة**، مرجع سابق، ص 169، 172.

ومن كل ما سبق ذكره، يتضح أن لاستغلال نظرية المعنى في تعليم اللغات الأجنبية، أهمية بالغة في بناء المهارات الفكرية للمتعلم؛ وذلك ما يُستشف من أبحاث كومينيس (Cummins, 1978) حين يرى إمكانية انتقال الكفاءات الذهنية العميقة المكتسبة من اللغة الأم إلى كفاءات تعلم لغة أخرى[1]. وهو ما يشير إليه كوهن أيضا، من خلال ملاحظاته في إحدى المدارس مزدوجة اللغة التي تدرّس اللغة الأجنبية بدءا من سن الثالثة، والتي خلص فيها إلى أن الأطفال يقومون بتنمية مرونتهم الذهنية؛ فيتمكنون من خلالها من الانتقال من سلسلة من الرموز إلى سلسلة أخرى، وصولا إلى فهم القواعد التنظيمية للغتين معا[2].

وبذلك فإن الانتقال من لغة إلى أخرى يساعد الطفل على حل مشاكل في لغته الأم؛ إذ إن المنهج التقابلي، في رأي كل من دابان وليك وبايلي، مناسب جدا لتنمية أنشطة القواعد اللغوية. وهذا ما يؤكده نانون أيضا، في قوله بأن إدخال اللغة الثانية يقوي النمو في اللغتين معا، وذلك في مستوى معين من مستويات النمو اللغوي في اللغة الأولى، عن طريق تشجيع أنشطة تلك القواعد اللغوية، والأنشطة الذهنية التي تعتمد على استخدام اللغتين معا[3].

وبهذا يمكن اعتماد مفهوم "كفاءة مزدوج اللغة" – الذي يفترض قيام مزدوج اللغة بعمليات ذهنية عبر انتقاله من لغة إلى أخرى– في بيان الأثر الإيجابي لمناهج اللغة

---

[1] "les compétences cognitives profondes acquises à travers la langue maternelle peuvent se transférer sur l'apprentissage d'une autre langue." Dabène, Louise, " **Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères**" .In Repères, N° 6 nouvelle série, ,"Langues vivantes et français à l'école" , INRP, France, 1992. p. 17.

[2] Cohen, 1991 , p. 52. نقلا عن: Araûjo Carriera, 1992. p. 58.

(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 233)

[3] ينظر: . Dabène, 1991 ; Luc & Bailly, 1992 . وأيضا:

«A un certain niveau de développement de la première langue, l'introduction de la seconde potentialiserait le développement des deux, en favorisant les activités métalinguistiques et cognitives qui s'appuient sur les deux langues à la fois» (Nonnon, 1991 , p. 341).

نقلا عن: Araûjo Carriera, 1992.p. 58. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 233)

الفرنسية في تعليم اللغة العربية، في جانبها النفسي والمعرفي، وذلك من خلال فرضية "التكامل"؛ والاعتقاد بأنه من يكثر اطلاعه على نصوص كثيرة، وإن كانت بلغات أجنبية، يكتسب دراية مفاهيمية، وعمليات تحليلية فكرية، تمكّنه من اكتساب مهارات تحليلية أفقية، وأخرى عمودية، تُساعده على فهم أفضل، وإن قل زاده في قواعد لغته، في حين أنه قد يقل حظ المتمكن من قواعد لغة النص من فهمه له، إذا ما قلت مفاهيمه عنده.

ومن مبدأ تكامل مناهج تعليم اللغات وطرائقها، عبر مراحلها التاريخية المشار إليها في الفصل الأول من هذا البحث، يُمكن التسليم بمبدأ التكامل التربوي، وبخاصة في شقه المنهجي، بين مناهج اللغات عامة، ومن ثم منهاجي اللغتين العربية، والفرنسية، وذلك في مستوى عناصر المنهاج كلها؛ بدءا من التكامل في مستوى التخطيط لبناء مناهج اللغة العربية، عند صياغة أهدافها، وإعداد محتوياتها، ورسم شبكات تقويمها، ومن ثم إجراء عمليات التقويم، وترتيب أشكال المعالجة، إضافة إلى كل ما يُخص فحوى عملية تعلم اللغة وتعليمها.

ويُعزز ذلك الموقف، تكامل أهداف التربية في مستوى جميع المواد التعليمية. وهذا ما حث عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية[1]، في مادته الـ45 بشأن التعليم الأساسي الرامي إلى: "**منح المحتويات التربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التعليمية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تمكن التلاميذ من: – اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعلم مدى حياتهم**" و"**تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج**"، و"**تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم**"، و"**التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية**"، و"**تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل**".

[1] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، الفصل: 03، المادة 45، 2008، ص 77، 78.

هذا وبالإضافة إلى أن تعاون مدرسي اللغتين العربية، والفرنسية في مستوى معرفة نقائص المتعلمين، وطبيعة اللغتين، والوسائل المستخدمة في تعليمهما، من شأنه أن يدفع بالمتعلمين إلى النجاح، وتخطي العقبات، بل إن المتعلمين أنفسهم قد يكتسبون كفاءات منهجية في مستوى تخطيطهم، وبناء افتراضاتهم، وتوقعاتهم التي تخدمهم في تعلمهم في أثناء قيامهم بمختلف المهام التربوية ضمن المشاريع التعليمية المتعددة.

ويتصل التكامل التربوي أيضا بكل سبل تطبيق مختلف البيداغوجيات الحديثة، ومدى تجاوب مدرسي اللغتين مع إمكانية تطبيقها؛ فليس من السهل تغيير الأذهان، وإقناع المعلم بطريقة تعليمية دون أخرى، وهو ينظر إلى ما لا ينظر إليه غيره، من عجز في الإمكانيات والوسائل، واكتظاظ في الصفوف والحجرات...

2 – التداخل النفسي والتربوي:

إذا كانت سلامة اللغة مرهونة بسلامة ذهن مستخدمها، وانتظام عملياته الداخلية، قد يُوجد الاختلاف اللغوي، بطبيعته، نوعا من التداخل اللغوي الذي قد يكون أحد مسببات الأخطاء اللغوية؛ حينما يتأثر فكر متحدث اللغة العربية، عبر مراحل تفكيره في مستوى "جهازه اللغوي" وهو يتنقل من نظام لغوي إلى آخر، وبخاصة في المراحل التعليمية الأولى، مما قد ينتج عنه تعب وإرهاق، تتداعى آثاره كلما ازداد تعرضه للنظام الأجنبي.

وتحدث عادة أخطاء متعلم اللغة نتيجة لأسباب فيزيقية كالإرهاق أو المرض، وأسباب نفسية كالتوتر والشك، وهي زلات اللسان المتمثلة في الحذف والنقل والتكرار وتغيير خطة الكلام[1]. ومن هنا يتضح الأثر السلبي لمناهج اللغة الفرنسية، في تعليم اللغة العربية، وذلك في المستويات الآتية:

أ – الإرهاق: يؤدي تعلم لغة أجنبية إلى جانب تعلم اللغة الأم، إلى إرهاق قوى المتعلم، في مستواه العقلي، والنفسي، والعاطفي، والبيولوجي، خصوصا أن الطفل في البلاد العربية، حين يشرع في تعلم لغة أجنبية، فهو في الأساس، يتعلم لغة ثالثة؛

[1] ينظر: عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، مرجع سابق، ص 50.

فبالإضافة إلى لغته الدارجة (اللغة العامية)، يتعلم أيضا لغته العربية[1]، بالإضافة إلى المواد التعليمية الأخرى التي تثقل الحجم الساعي لبرنامجه الدراسي.

ب- الصراع الداخلي: يزداد إرهاق المتعلم تدريجيا بفعل ما تمارسه اللغة أو اللغات الأجنبية من عمليات تجاذب، تؤثر في مستواه الذهني؛ فينشأ عنها صراع نفسي داخلي[2]، يُعد أول مظاهر التداخل ومدخل المشاكل النفسية.

ت- الارتباك والشك: ينشأ عن ذلك الصراع النفسي تبدّد في مردود العمليات الذهنية؛ فقد ينجم عنه تشتت في الفكر، وارتباك في الاستخدام اللغوي، وتشكّك في القدرة على الأداء، وبخاصة في المراحل التعليمية الأولى؛ الأمر الذي قد ينجر عنه هروب المتعلم من استخدام لغته، وبخاصة في جوانبها التي تبدو له صعبة، ويكتفي في المقابل بتعلم ما هو بسيط وسهل، فتنعدم فاعليتها في نفسه، ويشعر بالتذبذب والحيرة حين استخدامها، مما ينتج عنه ضعف في مستوياتها؛ لما يقتضيه تعلم لغة ثانية من وقت وجهد، من شأنه أن يقلل من استيعابه للغته في عناصرها اللفظية والمعنوية[3].

ث- التداخل في التفكير: بما أن لكل لغة منظومة مفهومية تميزها عن غيرها من اللغات، تحصل للمتعلم - وبخاصة في مراحله التعليمية الأولى- عرقلة في تكوين المفاهيم، والتي تؤثر سلبا في نموه الفكري، والعاطفي[4]. ويشتد الأثر بتعدد الاحتياجات النفسية في التعبير عن مختلف سياقات ميادين الحياة، عندما يصاحبه شعور بعجز اللغة الأم عن احتوائها[5]، فيعتمد المتعلم في المقابل على مفاهيم اللغة الأجنبية، دون إدراكه بعمل المنظومتين اللغويتين، فيتولد عنه ارتباك في استخدام اللغة الأم؛ لما تنشأ عنده من حالة عدم استقرار في المستويين الفكري والعاطفي.

---

[1] ينظر: علي القاسمي، مرجع سابق، ص 229.

[2] ينظر: صادق عبد الله أبو سليمان، "**تنشئة الطفل في اللغة: مبدأ سيادة ملكة الفصحى**"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، عدد 101، 2003م، ص 37.

[3] ينظر: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق ، ص 140.

[4] ينظر: علي القاسمي، مرجع سابق، ص 229.

[5] ينظر: صالح بلعيد، **اللغة العربية بين الواقع والعولمة**، مرجع سابق، ص118.

ج- أمراض الكلام: نص علماء التربية على أن تعلم الطفل كلمتين لشيء واحد أو لفكرة واحدة، يسبّب له تداخلا، ومن ثَم صعوبة في الكلام، وتأخر في النمو اللغوي؛ فقد بينت إحدى الدراسات التي أجريت على أطفال بأعمار (4- 17 سنة) فكان من نتائجها "**أن 2,8 % من الأطفال ثنائيي اللغة كانوا مصابين بالتأتأة، بينما لم يزد المصابون بالتأتأة عن 1,8 % فقط من أطفال وحيدي اللغة**". وهذا ما يُنبئ بوجود علاقة بين ازدواجية اللغة وأمراض الكلام؛ وذلك لعدم توافق النظام الصوتي للغتين، فباختلاف خصائص اللغة الأجنبية عن خصائص اللغة الأم، إما في طريقة الكتابة أو في رسم الحروف أو أن تكتب إحداهما بأحرف متصلة والأخرى بحركات مثلا- تزداد حدة ارتباك المتعلم في لغته، وبخاصة إذا ما توسعت دائرة الاختلافات وشملت الأنظمة الصوتية، والصرفية، والتركيبية[1].

ت - الأثر الاجتماعي والثقافي:

1- التكامل الاجتماعي والثقافي:

تُعد الهوية الثقافية وعي الجماعة، بما يميّزها من خصوصيات، في ظل إمكانية وجود هوية ثقافية فرعية أخرى، قد ترتبط بالدين أو بالمجتمع المحلي أو بالبيئة، وما تشير إليه من مؤثرات حضارية كاللغة والدين والتراث والعادات والقيم الفكرية والبنية الاجتماعية والماضي والآمال المشتركة، كما تدخل الهوية أيضا ضمن التفاعل الإقليمي والقومي والعالمي[2].

وفي ظل ما يعرف بـ "القرية الواحدة"، أو بمفهوم العولمة (la globalisation)، وما يمثله من مظاهر اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية، تمس جميع قضايا المجتمع، وأهمها الحراك الاجتماعي الذي نشأ بفضل تطور وسائل التبليغ التي من أهمها الشبكة العنكبوتية التي ساهمت بقسط وافر في تقريب المجتمعات، وما تحمله من ثقافات، ينشأ تكامل اجتماعي وثقافي مجسد في أرقى صفاته، حينما تجتمع أقلام المثقفين

---

[1] ينظر: صادق عبد الله أبو سليمان، مرجع سابق، ص 37، 38، 39.

[2] ينظر: عزيزة الطائي، **ثقافة الطفل بين الهوية والعولمة**، سلطنة عمان، ط1 2011م، ص 25.

من شتى بقاع العالم، لتعبر عن أفكارها واهتماماتها، في المؤتمر الواحد أو العدد الواحد من المجلّة. وما يقال عن النخبة، يقال أيضا عن غيرهم من أطياف المجتمع؛ وبخاصة أولئك الذين ساد حديثهم مبدأ الحوار، وثقافة فهم الآخر، والتسامح بين الشعوب، ومن ثم تحقيق تعاون مشترك، قوامه المصلحة المتبادلة.

هنا تتضح صورة تلك الآثار الإيجابية لمناهج اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية؛ لما تمثله اللغة من أداة تعبير تعبّر عن هوية أصحابها، فتؤثر في سامعها كما تتأثر هي أيضا "**بحضارة الأمة، ونظمها، وتقاليدها، وعقائدها، واتجاهاتها العقلية، ودرجة ثقافتها، ونظرها إلى الحياة، وشؤونها الاجتماعية العامة.. وما إلى ذلك. فكل تطور يحدث في ناحية من هذه النواحي يتردد صداه في أداة التعبير**"[1].

وإذا كانت اللغة الفرنسية لغة العلم والأدب والثقافة، لما تمتاز به من خصوصيات لغوية، وبخاصة في جانب مرونتها في استيعاب المصطلحات، والكلمات المستحدثة (les néologismes)، وكونها أيضا لغة لما يقارب 200 مليون فرانكفوني في العالم[2]، فإنها تمثل ثقافة هؤلاء جميعا، باختلاف أجناسهم ومواطنهم وعاداتهم وثقافاتهم وتخصّصاتهم وصنائعهم؛ الأمر الذي قد يُكسب تعليمها رصيدا معرفيا في شتى العلوم والثقافات، ويستوعب متعلّمها مختلف المسائل العلمية، والفنية، والأدبية، وبخاصة في ظل ركود حركة التعريب، لما تشهده من عدم استقرار اصطلاحي، سبّب في تشكيل صورة ضبابية بشأن الألفاظ المعرّبة؛ حينما يلجا متعلم اللغة العربية، لفهم دلالتها، إلى استعانته بالمصطلح الأجنبي.

ويتضح ذلك أيضا في أهداف المدرسة الجزائرية التي يبينها القانون التوجيهي للتربية الوطنية[3] في المادة 04 من الفصل 02: "**تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم**

---

[1] ينظر: علي عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، مرجع سابق، ص 13.

[2] استنادا إلى ميثاق المنظمة الدولية للفرانكفونية. ينظر: الفصل الأول من هذا البحث، ص 31.

[3] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، الفصل: 02، المادة: 04، 2008، ص 61.

من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة". وهو هدف لا يتحقق إلا بتضافر جهود جميع المدرّسين باختلاف اختصاصاتهم.

2 – التداخل الاجتماعي والثقافي:

صارعت اللغة العربية، منذ القدم، لغات الاحتلال، في مشرق الوطن العربي ومغربه؛ وبخاصة حينما أصدر الاحتلال تعليماته الرسمية بإيقاف التعليم باللغة العربية، وتقليص عدد المدارس القرآنية، فتدهورت اللغة العربية وضعف حالها على ألسنة أصحابها، فنشأ عن ذلك صراع لغوي شديد في المغرب العربي على سبيل المثال، وانقسم المجتمع إلى تيارين متعاكسين: تيار فرانكفوني، يميل أصحابه إلى ثقافة فرنسية، وتيار معرّب يميل أصحابه إلى ثقافة عربية[1].

وهو أشد مظاهر الصراع حينما ينقسم أفراد المجتمع الواحد، مفسحا المجال لدخول ما سُمي بـ"العولمة أو الهيمنة اللغوية" التي نجم عنها تراجع عن الهوية الوطنية، ونسيان التاريخ، فتقزمت فاعلية اللغة العربية في نفوس أصحابها الذين أصبحوا يقبلون كل منتج غربي، في مقابل رفضهم لكل منتج وطني[2]. ولم يُعد ينظر إلى اللغة الفرنسية في الجزائر مثلا، على أنها لغة احتلال، وإنما فرضت نفسها داخل النسيج الاجتماعي، ونالت بذلك الصدارة، على حساب اللغة العربية[3].

وعلى الرغم من المادة الصريحة من القانون التوجيهي للتربية الوطنية، في مادته الـ 45 التي تحدد هدف التعليم الأساسي بالنسبة للتلاميذ في[4]: " **تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية النابعة من التراث الثقافي المشترك**" و"**التشبع بقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع**"، وتحديده لغايات التربية في "**تقوية الوعي**

---

[1] ينظر: أحمد بن محمد الضبيب، **صراع اللغات في عصر العولمة وموقف اللغة العربية منه**، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 107، 2006م، ص 12.

[2] ينظر: صالح بلعيد، **اللغة العربية بين الواقع والعولمة**، مرجع سابق، ص 112 – 113.

[3] ينظر: صالح بلعيد، **مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية**، مرجع سابق، ص 26.

[4] وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، الفصل: 03، المادة 45، 2008، ص 77.

الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية"[1]، يستنجد بعض أصحاب القرار، في قطاع التعليم، بتعلم المواد العلمية، والتطبيقية، والطبية باللغة الأجنبية، متحجّجين بقصور اللغة العربية، وعجزها عن احتواء مفاهيم العلوم الحديثة؛ مما قد يمهّد لغزو ثقافي شرس، على اللغة العربية، بل على ثقافة المجتمع، ووعيه، ومبادئه؛ فيُستعان بالكلمة الفرنسية، للتعبير عما عجز اللسان العربي عن الإفصاح عنه.

وبالإضافة إلى ذلك، يتعمد بعض النخبة من المثقفين والساسة أنفسهم في استخدام اللغة الفرنسية، في مقامات لا تليق بها، في الاجتماعات والمنابر الرسمية، مما غرس في نفوس أفراد المجتمع استنتاجاتهم بشأن أهمية اللغة الفرنسية وضرورتها الملحة، كما يتعمد بعض المسؤولين أيضا في الإدارات الحكومية في استخدام اللغة الفرنسية مع زبائنهم، على الرغم من معرفتهم بجهل زبائنهم باللغة؛ الأمر الذي يطرح تساؤلات وشكوك في نوايا هؤلاء المسؤولين، في تهربهم من مسؤولياتهم تجاه زبائنهم، أو تعزيز مكانتهم الاجتماعية، ببناء تصورات في ذهنية هؤلاء الزبائن البسطاء.

وقد يلعب العاملان الاجتماعي والاقتصادي دورا مهما في تعزيز مكانة اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية؛ لما تسهم به أفراد الجالية الجزائرية في فرنسا، في تعزيز مكانة اللغة الفرنسية، أمام تلهف شريحة معتبرة من الشباب الجزائري، للهجرة إلى أوروبا، وبخاصة إلى فرنسا، لما يصنعه هؤلاء المهاجرون الجزائريون، من تصورات في ذهنية هؤلاء الشباب، تدفعهم إلى تثمين اللغة الفرنسية، واعتبارها مفتاحا للدخول إلى أوروبا، ومن ثم حلا لمشاكلهم الاجتماعية والاقتصادية.

---

[1] **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، الفصل: 1، المادة 2، 2008، ص 60.

ثالثا- حلول مشاكل تعليم اللغة العربية:

للخروج من مأزق التأييد والمعارضة، والخوض في مسألة الإيجابيات والسلبيات، وجب البحث عن حلول ناجعة، من أجل الظفر بتعليم لغة أو لغات أجنبية، تمكّن المتعلمين من الاستمتاع بثمار الحضارة الإنسانية، وبشتى اللغات الأجنبية. وذلك عن طريق إعداد تصور عملي من أجل تجاوز اعتبارات الازدواجية اللغوية، وتعليم اللغتين العربية والفرنسية في جو تعليمي يخدمهما معا.

1- التخطيط اللغوي:

تعتمد السياسة اللغوية على ثلاثة مبادئ أساسية، وهي: تخطيط مكانة اللغة واستخدامها في الدولة والمجتمع، وتخطيط الاكتساب في مجالات التعليم المدرسي والتأليف والدين والإعلام والعمل، وتخطيط المدونة من مفردات ومصطلحات ودلالات وتراكيب وأساليب[1]. وقد قدم موشي ناهير (Moshe Nahir) تطبيقات التخطيط اللغوي على النحو الآتي[2]:

أ- التنقية اللغوية (la purification linguistique)**:** وهي تنقية اللغة مما يشوبها من غرائب ودخيل، أسوة بعمل المجمع الفرنسي الذي كرّس مبدأ المحافظة على الهوية الوطنية للشعب الفرنسي، والمصطلحات المناسبة لسلامة اللغة الفرنسية. وبشكل عملي قام المجمع بتطبيق نتائجه على المدارس والجامعات، ثم قام بتحديث المفردات والمصطلحات، وتوليدها بما يواكب التفجر المعرفي.

ب- إحياء اللغات الميتة أو المهجورة: مثلما قامت به إسرائيل، بـ"إحيائها للغة العبرية المهجورة لقرون طويلة من أجل لم شتات اليهود بمختلف لغاتهم، فكان تدريس

---

[1] ينظر: محمود فهمي حجازي، "**السياسة اللغوية في التعليم خبرات معاصرة ورؤية مستقبلية**"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 117، 2009، ص 211- 212.

[2] فواز عبد الحق الزبون، "**دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**"، مرجع سابق، ص 256- 258.

اللغة العبرية بالعبرية نفسها إلى أن شاع استعمالها، ليتم تقييسها (la standardisation) وتأطيرها (la codification) وتحديثها (la modernisation).

ت- الإصلاح اللغوي (la réforme linguistique): مثلما قام به الأتراك من إصلاحات في لغتهم التركية التي كانت تكتب بحروف عربية، فأصدر مصطفى كمال أتاتورك عام 1927م قرارا بتغيير حروفها إلى اللاتينية، إذ قام مجلس لغوي "**بتنقية اللغة التركية جزئياً من اللغة العربية والفارسية، وذلك من خلال تأليف المعاجم، وتوليد المفردات، وتطويرها، وبناء المصطلحات وذلك بالتعاون بين وزارة الإعلام، والمدارس، والجامعات التركية**".

ث- التقييس اللغوي (la standardisation): كما حصل في زنجبار في شرق إفريقية، حينما أنشئت جمعية لغوية عامة لاختيار لغة التعليم من بين العديد من اللهجات المنتشرة؛ فاختيرت اللغة السواحلية لغة وطنية، كونها لهجة شائعة، ومقبولة في نفوس مستعمليها. وتم تأليف المعاجم وتأطير القواعد السواحيلية شرق إفريقية.

ج- تحديث المفردات وتطويرها (la modernisation lexicale) : عن طريق تنسيق المصطلحات المحدثة، وتوحيدها وتعميمها.

ومن أجل إنجاز تخطيط لغوي، يسهم في بناء منهاج اللغة، يعتمد الباحثون على جملة من التحاليل العلمية في مقدمتها ما يأتي:

1- تحليل الاحتياجات: ظهر هذا المفهوم في الستينيات من القرن العشرين مقاربة عملية. وهو أحد الافتراضات المطروحة في بناء المنهاج التعليمي، ومرحلة مهمة ومميزة في تخطيط البرامج التربوية أيضا[1]. وقد قدم جاك ريتشاردز نموذجا عن طرق إجراءات تحليل احتياجات الطالب الجامعي، على سبيل المثال، وذلك من خلال المصادر الآتية:

---

[1] Needs analysis as a distinct and nessassary phase in planning educational programs emerged in the 1960s as part of the systems approach to curriculum development and was part of the prevalent philosophy of educational accountability. Stufflebeam,et al. 1985. In Richards, J., op. cit., p. 51.

أ- عينات من كتابة الطالب.
ب- بيانات الاختبار لأداء الطالب.
ت- تقارير المدرسين حول المشاكل النموذجية التي يواجهها الطلبة.
ث- آراء الخبراء.
ج- معلومات الطلبة من خلال إجراء مقابلات واستبيانات.
ح- المسوحات أو ما يتصل بها من أدبيات.
خ- نماذج من البرامج الكتابية من المؤسسات الأخرى.
د- نماذج من التمارين الكتابية المقدمة في السنة الجامعية الأولى[1].

2- تحليل الوضعية: باعتبار أن وظيفة منهاج اللغة هي بناء مختلف العلاقات المتبادلة بين ما يهُم المادة بشكل خاص، والعوامل الأخرى المتصلة بالجانب الاجتماعي والسياسي والجانب الفلسفي للمواد وأنظمة القيم التعليمية والنظريات والتطبيقات في تصميم المناهج وحكمة المعلم وخبراته والمحفزات المقدمة للمتعلم، يُعد تحليل الوضعية من أهم التحاليل التي يقوم بها مخططو المناهج؛ فبالنسبة لمنهاج اللغة الأجنبية على سبيل المثال، فإنه من الضروري فهم كيفية بناء علاقات بين مختلف المؤثرات، من أجل توضيح كل من عمليتي التخطيط والتنفيذ[2].

2- حلول المشاكل اللغوية:

لحلول مشاكل التداخل اللغوي بين اللغتين العربية والفرنسية وغيرها من المشاكل اللغوية التي تعاني منها اللغة العربية، يمكن الاعتماد في المقام الأول، على البحث اللغوي الذي يُعد أهم خطوة لتجاوز مختلف التداخلات اللغوية في ظل ضرورة الاستفادة من منتجات الحضارة العالمية؛ فـ"**هو السبيل إلى المشاركة في حضارة هذا العصر، والإسهام في إغناء المعرفة البشرية، كما أنّه يشكّل ثقافة الأمة العلمية ويرمز**

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 59. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 281)
[2] ينظر: Clark J. L. 1987. In Richards, J. C., op. cit., p. 90 (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 281)

إلى نشاطها الفكري والذي لا يقوم التقدّم والرقي دونه، بل هو سبيلنا إلى المشاركة في إغناء العلوم، والانتقال من المستهلك إلى المنتج الفاعل"[1].

وتتمثل أفق البحث اللغوي في استغلال مختلف النظريات اللغوية الحديثة التي تُعنى بالاهتمام بجميع جوانب اللغة الصوتية، والمعجمية، والتركيبية، والدلالية، والأسلوبية في إعداد المقررات التعليمية، من أجل صقل الملكات اللغوية، وإعداد المتعلم لمجابهة الآثار السلبية الناجمة عن الازدواج اللغوي. ومن أهم البحوث اللغوية التي تُعنى بتحليل احتياجات المتعلمين ما يأتي:

أ- التحليل التقابلي:

تُمكّن المقارنة بين اللغة الأصلية واللغة المستهدفة، في الحقل التعليمي، من الوقوف على مختلف الصعوبات التعليمية، وتصميم الاختبارات الملائمة لاحتياجات المتعلم، وحل المشكلات اللغوية المتعددة، ومعرفة مشكلات اللغة المستهدفة نفسها، واكتشاف الصعوبات اللفظية والمشكلات الدلالية، وفهم ثقافة اللغة الأجنبية، ومن ثم استثمارها في الحقل التربوي، بتقويم المواد الدراسية، والتعرف على مدى نجاعتها، وتقويم عرض نظم اللغة في الكتب المقررة[2].

وبالإضافة إلى نجاعة التحليل التقابلي في تطوير المواد التعليمية في تعليم اللغة الأجنبية، فإنه قد يكون نافعا أيضا في تعليم اللغة لأبنائها، عن طريق توعيتهم بمسألة الثنائية اللغوية أو الازدواج اللغوي، وما تتضمنه من اختلافات ومتشابهات لغوية، يُمكن استغلالها في صقل كفاءات المتعلمين، والتحذير من الوقوع في الأخطاء؛ فقد ثبت عمليا أن الكثير من الظواهر اللغوية في اللغة العربية تتضح حين تعرض على الدرس التقابلي[3].

---

[1] صالح بلعيد، **اللغة العربية بين الواقع والعولمة**، مرجع سابق، ص119.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، مرجع سابق، ص 297- 298.

[3] ينظر: عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، مرجع سابق، ص 49

وهذا تفسير لما أشار إليه غوتيه (Goethe) حينما قال: "**من لا يعرف لغات أجنبية، فهو لا يعرف شيئا عن لغته**"[1].

ب- تحليل الأخطاء:

بالإضافة إلى أهمية منهج تحليل الأخطاء في جانبه النظري، فيما يخص الكشف عن الكثير من "الكليات اللغوية" (les universaux) التي تشترك فيها جميع اللغات، والذي يشاركه فيها، من حيث المبدأ، المدخل التقابلي، فإن لتحليل الأخطاء أهمية بالغة في الجانب العملي، وذلك في مساعدة المدرس على تغيير طريقة تدريسه أو تطويع مادته أو تعديل محيط عمله. والأهم من ذلك أنه يسهم في تخطيط المقررات الدراسية وتقديم الوصفات العلاجية وكذا تدريب المعلمين[2].

وقد حدد الدكتور عبده الراجحي، في هذا السياق، إجراءين مهمين لمنهج تحليل الأخطاء، لبناء مناهج اللغة العربية، في مستوى مقرراتها التعليمية، وهما[3]:

1 - النماذج الحرة: وتعني وجوب تحليل أخطاء المتعلم في التعبير الحر والمقال والقصص والحوار الشفهي الحر، دون استبعاد تصميم نماذج لاستخلاص الأخطاء، وذلك لأن اللغة اتصال؛ فلا يمكن الاعتماد على التدريبات الآلية داخل قاعة الدرس.

2 - الاختيار المتجانس: ويكون باختيار جماعات متجانسة في العمر والمستوى والمعرفة اللغوية، وليس لجماعات غير متجانسة؛ حتى تتم دراسة أخطاء تلك الجماعات المتجانسة التي تتميز بصفة "الشيوع".

---

[1] ينظر: Petit, J. Le don de langue, p. 14. In Roessler, Aries, **Bilingue à dix ans! Playdoyer pour l'apprentissage précoce**, L'Age d'Homme, Suisse, 2006, p. 40.

(ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 294)

[2] ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص 57.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 51 - 52.

أ- **حلول مشاكل النحو:** لخص الدكتور محمد صاري حلول مشاكل النحو العربي، في العنصرين الآتيين[1]:

1- التمييز بين النحو العلمي والنحو التربوي:

إن الخلط بين النحو العلمي والنحو التعليمي سبب خطير في تدهور تدريس مادة النحو، بل في تدريس اللغة عامة، مما ينعكس سلبا على بناء مناهجها، إذ يفرق تشومسكي بينهما "**بأن الأول يهدف إلى تحديد كامل للبنية الكامنة وراء الأداء اللغوي عند الفرد، أي تفسير المقدرة اللغوية عند المتكلم، فقواعده منظمة، في رأيه، ولكنها بالغة التجريد والصعوبة. وأما النحو التربوي فله في نظره سمات أهمها:**

أ - يقدم عرضاً مباشرًا للبنية السطحية مع الإفادة في الوقت نفسه من الرؤية التحويلية.

ب - يحذف قدرًا كبيرًا من المعلومات التفصيلية كي يناسب الاستخدام الصفي.

ت -هو نمط خاص يتكون من مادة مختارة من النحو العلمي المفصل، طبقاً لمعايير تتوخى الوضوح والفائدة العملية".

2- تنظيم المحتوى النحوي:

بعد اختيار محتويات النحو كماً وكيفاً، تُوزع في وحدات تعليمية أو دروس وفق تنظيم منهجي يخدم الأهداف العامة والإجرائية؛ فتنظّم كمتتاليات خاضعة لتسلسل منطقي أو تربوي، "**من العام إلى الخاص، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب...**" من أجل عرض المادة النحوية تدريجيا وبسلاسة؛ فيرتبط الدرس الجديد بالدرس الذي قبله والدرس الذي بعده، فتحصل المكتسبات وتدعم وتثبت.

---

[1] محمد صاري، "**الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية**"، مرجع سابق، ص 33- 34، 38، 42.

ويمكن استغلال ثنائية التشابه والتقابل بين الأبنية اللغوية؛ "**كأن يدرس المعرب في مقابل المبني والفاعل في مقابل المبتدأ أو نائب الفاعل، والأفعال الناقصة في مقابل الحروف المشبهة بالفعل، والجملة الاسمية في مقابل الجملة الفعلية، والإثبات في مقابل النفي، والذكر في مقابل الحذف، والإظهار في مقابل الإضمار، والتقديم في مقابل التأخير، والفصل في مقابل الوصل، والخبر في مقابل الإنشاء، والتقييد (القصر) في مقابل الإطلاق، والتنكير في مقابل التعريف** ... "، فيساعد المتعلم على تخزين الأبنية المختلفة واسترجاعها، لما يكتسبه من ترابط بنيوي ودلالي في مستواه الذهني.

ويُعد تقديم المحتوى النحوي وفق التدرج الوظيفي، أي بطريقة دورية وظيفية، عاملا مساعدا للاكتساب اللغوي الطبيعي، مثلما يقوم به الطفل من اكتساب للتراكيب النحوية في بيئته بطريقة دورية، "**فيكتسب يومياً عناصر وأجزاء تنتمي إلى أبواب نحوية مختلفة**".

ب- حلول المشكل المعجمي:

يقول الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح في هذا المقام: "**لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما اللغة التقنية التي سيحتاج إليها بعد اختياره لمهنة معينة ثم الثروة اللغوية الواسعة، فهذا سيكون من مكتسباته الشخصية، يتحصل عليها على ممر الأيام في مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة.**"[1]

ومن هذا المنطلق، يشكل البحث المعجمي دعامة أساسية لحل المشاكل المعجمية التي تشهدها اللغة العربية، وبخاصة في ظل وفود المفردات الأجنبية إليها، دون ضابط

---

[1] عبد الرحمان الحاج صالح، "**أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية**"، مجلة اللسانيات، عدد 4، 1974، ص 44. نقلا عن: بشير ابرير، "**التعليمية معرفة علمية خصبة**"، مداخلة قدمت في ندوة تربوية تكوينية لمعلمي التعليم الأساسي، مجلة اللغة العربية، العدد 10، الجزائر ، ص 289.

أو رادع. ويميز الدكتور عبده الراجحي أربع ميزات أساسية لاختيار المحتوى المعجمي وهي[1]:

1- الشيوع: يساعد اختيار الكلمات الشائعة فعلاً على تعلم اللغة؛ وبخاصة إذا ما أخذ في الحسبان اختلاف أخذ العينة المعجمية، وفق نمط تعلم اللغة؛ إما لتعليمها لأبنائها أو تعليمها لغة أجنبية، حيث يُشرع في التحليل الكمي للمفردات إما على أساس "صيغة الكلمة" فتُعد حينها كل صيغة وحدةً في حد ذاتها مثل " فتح – يفتح – افتح – افتتح ..."، وإما على أساس جعل المدخل المعجمي هو "الوحدة" فتنتظم تلك الصيغ جميعها تحت الكلمة "فتح"؛ وعندها يُتفق على الكلمات التي تُستخدم في المقرر الدراسي.

2- التوزيع: ويقصد به قابلية استعمال الكلمة في مختلف المجالات؛ فالكلمات القابلة للاستعمال أنفع في تعليم اللغة، حيث يستطيع المتعلم توزيعها في مختلف استخدامات اللغة.

3- قابلية الاستدعاء: وتعني اختيار الكلمات التي يسهل تذكرها.

4- القابلية للتعليم والتعلم: وذلك بتكييف الكلمات مع خصائص المتعلم.

وقد اعتُني قديما بالجانب المعجمي للغة العربية، مما نجم عنه ظهور المعاجم الأولى المختصة بالألفاظ والمعاني، مثل: "**معجم العين للخليل، ومعجم الصحاح للجوهري، ومقاييس اللغة للفيروزآبادي، وأساس البلاغة للإمام الزمخشري، والمخصص لابن سيده، ولسان العرب لابن منظور وغيرها**"، مع قصورها في تدوين جميع كلام العرب. وما تزال اللغة العربية بحاجة ماسة إلى المزيد من المعاجم التي تستوعب العديد مما ورد في لغة العرب وكتبها من مفردات عامة ومتخصصة، ومن فصيح وغير فصيح، ومن مولد ومعرب، وما حوته كتب الأدب، والتاريخ، والفلسفة، والفقه ودواوين الشعر... مما يكفل للغة العربية مواكبتها للتطور الحضاري، وتسهم في الإبداع والتفكير[2].

---

[1] عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، مرجع سابق، ص 68 – 69.

[2] ينظر: عبد الناصر بوعلي، مرجع سابق، ص 63-64 .

ت– حلول المشكل الاصطلاحي:

إضافة إلى الجانب المفرداتي للغة العربية عموما، تطرح قضية استيعابها للمصطلحات العلمية مشكلا حقيقيا، بخلاف ما قامت به اللغتان اليابانية والصينية مثلا في استيعابهما لجميع مصطلحات الحضارة المعاصرة، وما قامت به أيضا كل من تركيا والدانمرك واسبانيا، مع أن تاريخ اللغة العربية في مجال الترجمة قد أثبت مدى قدرة استيعاب اللغة العربية لمعاني الحضارة، وذلك من خلال عمليات الاشتقاق، والنحت، والتعريب، والمجاز، والتي استخدمت في ترجمة المصطلحات والمفاهيم العلمية، مثل الفلسفة والسفسطة والكيمياء والفيزياء والجبر والجغرافيا. ومن بين تلك المؤلفات: كتاب "مفاتيح العلوم" للخوارزمي، وكتاب "التعريفات" للجرجاني، و"المعرب الأعجمي في لغة العرب" للجوالقي، وكتاب "شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل" للخفاجي...[1]

أما في حالة التدريس باللغة الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، فيتعين تهيئة المقابلات الصحيحة للمصطلحات الحضارية الجديدة. وعلى واضعي المناهج استخدامها في مقرراتهم، وعلى المدرسين تداولها في موادهم الدراسية؛ حتى تنقل إلى تلاميذهم في سياقات ملائمة، فتستوعب اللغة العربية بذلك تلك المستجدات الحضارية الجديدة[2].

وهذا ما دفع المجامع اللغوية مع مطلع القرن العشرين إلى الاهتمام بقضية المصطلح؛ فدعا المؤتمر العالمي العربي الثاني الذي عقد في القاهرة سنة 1955 إلى توحيد الترجمة العربية لنحو عشرة آلاف مصطلح في مختلف التخصّصات منها الفلك والرياضيات والطب وعلم النبات والكيمياء والعلوم الاجتماعية، والاقتصادية. وتوجت تلك المجهودات بظهور سياسة التعريب في شتى الأقطار العربية[3].

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 52– 53.

[2] ينظر: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق، ص 142.

[3] ينظر: عبد الناصر بوعلي، المرجع السابق، ص 55– 56.

3- حلول المشاكل النفسية والتربوية:

ينبغي لواضعي مناهج اللغة العربية أن يعنوا بالجانب النفسي والتربوي أيضا، في أثناء وضعهم للمناهج، وذلك بعدم التغاضي عن مشكل الازدواج اللغوي والثنائية اللغوية، وما ينجم عنهما من تداعيات نفسية وتربوية على مستوى المتعلم نفسه؛ فمن الواجب ترسيخ حب اللغة العربية في نفوس المتعلمين، عن طريق تحفيزهم وتشجيعهم. وتقع مسؤولية ذلك على عاتق جميع المسؤولين في النظام التربوي، بتثمين أهداف تعليم اللغة العربية، وإعطائها الأولوية في شتى مجالات الحياة، دون إهمال اللغات الأجنبية.

أ- حلول مشاكل المعلم:

يختص المعلم بجملة من العوامل وهي: الكفاءة اللغوية والخبرة المهنية في التعليم، والمهارات والتخصص والتدريب والمؤهلات والروح المعنوية والمحفزات وأسلوب التدريس والمعتقدات والمبادئ. ومن أجل إعداد برنامج للغة، من الضروري انتقاء المعلمين المعتمدين في إعداد البرنامج، وأولئك الذين يُعتمد عليهم في ضمان تحقيق غايات تلك البرامج[1].

وتلعب شخصية المدرس من الناحية السلوكية أو العلمية، دورا كبيرا في نفوس التلاميذ؛ فهم يحاكونه ويقلدونه في أفعاله وربما في لغته أيضا. وتُكسب قدرة المدرس على تقديم المعلومات والأفكار التلاميذَ شعورا بتمكن أستاذهم، ومن ثم إعجابهم بطلاقته، مما يشجعهم على الاهتمام باللغة، وتنمية قدراتهم فيها، وإغناء حصيلتهم من مفرداتها وتراكيبها[2]. وتقع مسؤولية الإيصال بالتلاميذ إلى الوعي العميق باللسان الذي يجعلهم متحدثين بصفة جيدة وكاملة على عاتق المعاهد الجامعية المكلّفة بتأهيل المعلمين، وهذا بفضل اللسانيات العامة وما تقدمه للمعلمين[3].

---

[1] ينظر: Richards, J. C. **Curriculum development in language teaching**, Cambridge University Press, 2001, p. 99. (ملحق النصوص الأجنبية المترجمة، ص 282)

[2] ينظر: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق، ص 147 – 148.

[3] ينظر: شارل بوتون، **اللسانيات التطبيقية**، مرجع سابق، ص 95.

إن أولى الأولويات في إصلاح مناهج تعليم اللغة، إعداد مدرسي اللغات وتأهيلهم بجدية انطلاقا من اختيار المشرفين على تأهيلهم، من ذوي الاختصاص الذين "**يحملون شهادة جامعية في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة**". والتعليمية في حد ذاتها بحاجة إلى "**نموذج جديد من المعلمين، أطلق عليه بعضهم مصطلح المعلم الباحث**" الذي يمتاز بصفات أهمها: "**الفهم النظري المتكامل لأسس تعليم اللغة وتعلُّمها بحيث لا ينقاد لكل ما في الجديد من جاذبية وإغراء؛ يبادر ويعدل ويطور في أساليبه باستمرار بناء على ما يستجد من تنظير وما يفضي إليه التطبيق**"[1]؛ وبخاصة في ظل التطور الحاصل في مستوى الإصلاحات التربوية، وتبني المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة التواصلية والمقاربة بالكفاءات والعديد من البيداغوجيات الحديثة التي تستدعي التفحص الجدي، والتحليل الفعلي.

ويسهم تشجيع المعلم ودعمه المادي والمعنوي في زيادة عطائه، ومن ثم إعطاء صورة حسنة لمهنته، فيقتاد المتعلمون به ويتأسّون بأسوته، على خلاف إذا ما قُزّم المعلم، على الرغم مما يحمله من شهادات وكفاءات، ومؤهلات وخبرات، فيتأثر الطلبة بوضعه وهم يجرون مقارناتهم الاقتصادية البسيطة، بين مختلف المهن والوظائف، الأمر الذي قد يسبب زيادة في حدة تسربهم المدرسي؛ خصوصا أن التخطيط اللغوي أيضا يرتبط بنظرته الاقتصادية، والتي تتلخص في النقاط الآتية[2]:

-"أن الارتباط المادي باللغة يقوي الارتباط المعنوي ويقود إلى التعلق العاطفي بها والولاء لها.

- تعد اللغة مصدرًا من مصادر الثروة والدخل القومي المادي.

- أن تطبيق نظرية تحليل الكلفة والفائدة عند التخطيط لرسم السياسة اللغوية يعود بالفائدة والنفع الكثير، ربح لاتخاذ العربية لغة تواصل عالمي".

---

[1] محمد صاري، "**الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية**". مرجع سابق، ص45.

[2] فواز عبد الحق الزبون، "**دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**". المرجع نفسه، ص 260.

ب- حلول مشاكل المتعلمين:

إن الاهتمام بالمتعلمين – من تلاميذ وطلبة، في شتى المستويات التعليمية- من أيسر السبل نحو تحقيق تعليم حقيقي؛ وذلك بتشجيع تدريسهم، وتوفير كل السبل المادية والمعنوية، من أجل تحفيزهم على العلم والتعلم، وذلك في شتى مجالات العلوم والفنون، وبخاصة في علوم اللغة العربية التي هي عمادها المفاهيمي وحاملها المادي.

ومن أجل ذلك، على المناهج الدراسية أن تختار الموضوعات والمقررات التي تتناسب مع أذواق المتعلمين، ومستوياتهم العقلية والثقافية، وحاجاتهم الفعلية، وظروفهم وطموحاتهم بصفة موضوعية. ويُفترض أن تكون بذلك لغة المناهج الدراسية قريبة من لغة العصر وروحه؛ فتكون لغة فاعلة تمتاز بالمرونة، والحيوية، والقدرة على احتواء جميع مفاهيم الحياة ومستجداتها؛ فيقتنع الناشئة بأهميتها ويعتز بالانتساب إليها، فيقوى ارتباطه بها، ويُنمي مهاراته فيها. وبالإضافة إلى أهمية طريقة التدريس، ينجذب الناشئة أيضا، نحو المواد والموضوعات المتنوعة والمفيدة الملائمة لمستوياتهم الزمنية والعقلية والمتصلة بحياتهم الواقعية[1].

ت- حلول مشكلة ممارسة اللغة العربية:

تقتضي الممارسة اللغوية الفعلية جملة من العوامل النفسية والاجتماعية التي تدفع بالناشئة إلى استخدامها للتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم، وما يختلج نفوسهم. وأولى الأولويات في هذا الباب، تعزيز قيمة اللغة العربية، كما تقوم به الدول المتطورة التي تعتز بلغاتها، ولا تقبل بديلا عن ممارستها، بدءا من ساستها وحكامها، والى من يتأسون بهم، ويُحكمون برأيهم.

ويمكن الاسترشاد في هذا المقام، بمقترحات الدكتور صالح بلعيد للقضاء على تلك المشاكل التي عرضها في النقاط الآتية[2]:

---

[1] ينظر: أحمد محمد المعتوق، مرجع سابق، ص 148-151.

[2] ينظر: صالح بلعيد، "**اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر- واقع وبديل**"، مرجع سابق، ص 374-376.

1 – الإقرار بمكسب اللغة الفرنسية ووجوب الاستفادة منها.

2 – الإقرار بإصلاح أساليب وطرائق تعليم اللغة العربية وذلك من خلال تخطيط لغوي دون إهمال تعليم وتعلم اللغات الأجنبية.

3 – إتباع منهج اللغات الحية في النمو اللغوي والإنتاج المعرفي وذلك باستخدام تقنيات الاستبيان أو دراسات الجدوى لمعرفة مشكلات اللغة العربية في الجامعة الجزائرية وفي المعاهد العليا.

4 – عدم الاستنجاد بالقرار السياسي لجعل اللغة العربية لغة علمية وإنما يكمن الحل في التخطيط العلمي والأكاديمي الذي يعتمد على التدرج في البرامج والحلول النوعية للمشكلات.

5– إزالة الحاجز النفسي الذي يقزّم من اللغة العربية ويرى بأنه لا يمكن اللحاق بركب اللغات الأجنبية، وذلك بإقناع الناس بأن اللغة العربية هي الوسيلة الحاسمة لغرس الانتماء الاجتماعي والحضاري وقاعدة لمداركه العقلية.

6 – الاستفادة من اللغة الفرنسية وسائر اللغات الأجنبية كنافذة للعلم.

7 – وجوب إعداد وسائل وتقنيات عصرية تتماشى مع العولمة والتعليم الجديد من أجل عصرنة الجامعة.

8 – التخطيط اللغوي ضمن سياسة وطنية لتعميم استخدام اللغة العربية في الجامعة.

9– الاستفادة من تجارب كل من سورية والأردن والسودان في مجال ترقية اللغة العربية وذلك بتكييفها في جامعاتنا.

10– تكوين هيئة تدريس في العلوم تشترط إتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل.

11 – إجبار طلاب الدراسات العليا الممنوحين في الدول الغربية على ترجمة أطروحاتهم أو تقديم ملخص عنها بالعربية.

12– تجنيد طاقات كبيرة لإقامة مؤسسات للترجمة بكل أنواعها وذلك للإفادة من أمهات الكتب العلمية القيمة.

13– تطبيق الجانب النظري والاهتمام بالتقنيات المعاصرة باللغة العربية.

14– الاهتمام بمدرس اللغة العربية بتشجيعه وتحسين مستواه اللغوي والعلمي.

4- حلول المشاكل الاجتماعية والثقافية:

للقضاء على مشكل التغريب الاجتماعي والثقافي الذي تتخبط فيه العديد من الدول العربية، وما يحمله من آثار سلبية في أذهان الأفراد وسلوكاتهم، يمكن الاعتماد على بابين مهمين، وهما:

أ- باب المثاقفة:

باعتبار الثقافة المصدر الأساس لدراسة المجتمع، وما تمثله الآن من كونها أهم قوة لصناعة الاستراتيجية المتحكمة في موازين القوى العالمية، من المنطق القول بأنه لا وجود لتنمية ذاتية بعيدا عن أنماط المجتمع وأساليب الحياة الخاصة به[1]؛ ففي ظل العولمة الثقافية المفروضة على الشعوب العربية، باتت "المثاقفة" أمرا ضروريا، يتجسد وفق مبدئي المساواة والمشاركة في صنع الثقافة والحضارة الإنسانيتين، باللغة العربية دون غيرها، ذلك أن الهوية لا تستقر إلا في ظل الثبات العلمي والصناعي، من خلال الإنتاج العلمي المتميّز والتكافؤ الثقافي[2]. وهذا لا ريب، دون إهمال منطق المثاقفة الذي تفرضه حتميات التواصل مع الآخر، وتقبّل ثقافته، مع احترام الخصوصية والمحلية في شعور الإنسان بثقافته، وانتمائه لأمته، مما يستوجب أولا تعلُّمه للغته وإتقانها قبل تعلم باقي اللغات الأخرى[3].

وعلى هذا الأساس، فالمشكل الجوهري مشكل ذهني، تنقصه فقط العزيمة الجادة، والتقيد بالمبادئ والقيم، والإخلاص للغة ولمن ينتسبون إليها، والشعور بالعروبة والانتماء القومي، ونبذ الخلاف والشقاق، والدعوة إلى التوحيد والتكاثف. ولن يتحقق ذلك بمعزل عن التحرر الفكري، والتشبث بالقيم وبآليات التطور التي تعتز بها الدول المتطورة في احترامها للغاتها الموحّدة لشعوبها، ولموروثها الثقافي والحضاري الذي لا يمكن التعبير عنه بوجه أكمل من إطار اللغة التي رُسم بها.

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، إيمان احمد هريدي، مرجع سابق، ص 270.

[2] ينظر: صالح بلعيد، "**اللغة العربية بين الواقع والعولمة**"، مرجع سابق، ص117.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 114.

وخير دليل على ذلك، ما يُلاحظ من بوادر تبعث على التفاؤل والأمل، والتي تتجسد في حركات التبادل الفكري، بشتى الوسائل المقروءة والمسموعة والمرئية التي من أهمها فضاء الشبكة العنكبوتية (الانترنت)، وبالخصوص في مواقع التواصل الاجتماعي التي تعمل على تقريب الشعوب والثقافات، ويسهم فيها الحماس الشبابي بالتعبير الحر عن الانشغالات والتطلعات، وتبرز فيه اللغة العربية شامخة، على الرغم مما يشوبها من أغلاط أو تجاوزات، إلا أنها مبعث للفخر والاعتزاز، ومبعث للتأسي والاقتداء.

ب- باب المؤسسات الثقافية والإعلامية:

يمكن حل تبعات العولمة عامة لا سيما اللغوية، إذا ما استوعبت متطلبات العولمة، وما تحتاجه من إبداع وتفعيل في المؤسسات الإنتاجية والثقافية، وتموين القنوات الإعلامية النشيطة والصناعية والدائمة، وذلك من خلال التوعية اللغوية بين أبناء الأمة باعتبارها أداة تعبير وتفكير وهوية وإنتاج[1].

ويفترض أن تقوم المؤسسات الإعلامية بترقية اللغة العربية وتقريب المصطلح وتقديم الجديد، وتسهّل حركة اللغة العربية في المجال الإعلامي بطريقة عصرية مع الحفاظ على الثوابت الأساس؛ وذلك من خلال إعداد الصحفيين إعداداً لغوياً باستخدام الفصحى في الإعلام المرئي والمسموع، وبخاصة في الحوارات والمسلسلات، وحتى الإعلانات، وتزويدهم بالمواد الإعلامية لمواجهة قضايا المصطلح الأجنبي[2].

وخلاصة القول، إن النهوض باللغة العربية، وتفعيلها في المجتمع، عبر مختلف السياسات والوسائل هو السبيل الأمثل الذي يكفل لها سلامتها من خطر وفود اللغات الأجنبية، وشراسة الغزو الثقافي، على مكوناتها الأساس التي تتعدى أصواتها وألفاظها، لتمس أفراد المجتمع العربي في مستوى ثقافته وفكره ووعيه وانتمائه.

---

[1] ينظر: صالح بلعيد، "**اللغة العربية بين الواقع والعولمة**"، مرجع سابق، ص 113 – 114.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص121– 122.

الفصل الثالث

منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي وأثره في تعليم اللغة العربية

أولا– المنهاج وأثره في تعليم اللغة العربية

ثانيا– الاستبيان

وبعد تناول أبرز مؤشرات أثر مناهج اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية، وتصنيفها وفق وظيفتها في مسألة التأثير الإيجابي أو السلبي، في محاولة إيجاد بعض الحلول لها، وسط واقع يفرض وجود تعدد لغوي، تمليه كل المعطيات التاريخية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها من معطيات العولمة؛ كان لا بد من تفحص تلك الآثار في أول منهاج للغة الفرنسية، منهاج السنة الثالثة ابتدائي، وذلك عبر تصفح جميع وثائقه التربوية، واستشفاف دلائل تلك الآثار، بغية تحليلها، ومن ثم تقويم درجة أثرها في تعلم التلاميذ للغة العربية، من الجانبين الإيجابي والسلبي. وفي الأخير، كان الاستبيان شاهدا فعليا على تلك الآثار، ومؤشرا دلاليا يتضح أثره في سلوكات التلاميذ في أثناء تعلمهم للغة العربية.

أولا- المنهاج وأثره في تعليم اللغة العربية:

1- تقديم المنهاج:

يشمل منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي جميع الوثائق التي يستخدمها المعلم، وهي:

أ – وثيقة المنهاج[1]:

تُعد وثيقة المنهاج وصفة شاملة لمختلف غايات ومرامي وأهداف تعليم اللغة الفرنسية في المدرسة الابتدائية، ومختلف الكفاءات اللغوية وغير اللغوية، التي يُراد تثبيتها عند تلميذ السنة الثالثة، انطلاقا من عرض ملمح الدخول، وملمح الخروج للتلميذ، وتقديم أسس المقاربة بالكفاءات، وأسباب اختيارها المنهجي، وعرض السير التربوي في المرحلة الابتدائية، بمبادئه النظرية، والمنهجية. وتعرض وثيقة المنهاج أيضا مبادئ بيداغوجيا الإدماج ومختلف التطبيقات التعليمية، وما يتصل بالكفاءات السلوكية المتوقعة في نهاية السنة الدراسية، والمتمثلة في فهم المسموع (الاستماع) والتعبير الشفهي (الحديث) وفهم المكتوب (القراءة) والتعبير الكتابي (الكتابة).

---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 6. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 300)

وتعرض أيضا الأهداف التعليمية، والأنشطة، والوضعيات الإدماجية للكفاءات المذكورة سابقا، وكذا المحتوى الشفهي والكتابي. وتعرج إلى توضيح تعليم اللغة في جانب تدرجها الصوتي، وكتابة حروفها، وجانبها المعجمي، والنحوي. بالإضافة إلى تحديد الحجم الساعي، والتوزيع الدراسي، والسندات، والمواضيع. وفي الأخير تعرج إلى التقويم التحصيلي لكفاءات نهاية السنة على مستوى الكفاءات، مع اقتراح جملة من المشاريع التعليمية. وهي من الصفحة 6 إلى الصفحة 39 من "مناهج اللغة الفرنسية للطور الابتدائي للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدئي، والوثائق المرافقة لها، جوان 2011".

Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3ème , 4ème et 5ème Année Primaire), **"Programme de Français de la 3e AP"**, juin 2011.

ب- الوثيقة المرافقة للمنهاج: في القسم الثاني من وثيقة المنهاج، توجد الوثيقة المرافقة لمنهاج السنتين الثالثة والرابعة معا؛ وذلك لتكاملهما؛ فليست السنة الثالثة إلا مدخلا للسنة الرابعة. وتمثل الوثيقة المرافقة مختلف الشروحات اللازمة لتطبيقات وثيقة المنهاج[1]؛ فتعرض تطبيقات بيداغوجيا المشروع داخل القسم، مبينة توزيع الحصص الدراسية، وحجمها الساعي، وموضحة طريقة تسيير القسم، وكذا سير المشروع التعليمي. وتشرح للمعلم كيفية طرحه للأسئلة التربوية، وصياغته للوضعية الإدماجية، مع عرضها لمختلف الوسائل اللغوية، والأنشطة الشفهية والكتابية. وفي الختام تبين عملية التقويم بأنواعه وأدواته[2]. وهي من الصفحة 112 إلى الصفحة 157 من "مناهج اللغة الفرنسية للطور الابتدائي للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدئي، والوثائق المرافقة لها، جوان 2011".

Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3ème , 4ème et 5ème Année Primaire), **"Document d'Accompagnement du Programme de Français de la 3e et 4e AP"**, juin 2011.

---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 39. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 333)

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 112. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 363)

ت- دليل الكتاب المدرسي:

يمثل دليل الكتاب المدرسي مخططا توضيحيا لكتاب التلميذ[1]؛ حيث يقدم تصميما للدرس ضمن المشروع التعليمي. وهو من الصفحة 4 إلى الصفحة 28 من "الأدلة البيداغوجية لكتب اللغة الفرنسية للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدئي، جوان 2012".

Guides Pédagogiques des Manuels de Français 3e AP - 4e AP- 5e AP, **"Guide Pédagogique du Manuel de Français 3ème AP",** juin 2012.

ويوضح الدليل أن كل مشروع يحتوي على ثلاث وحدات (séquences)، تشمل أنشطة شفهية وأخرى كتابية، وفق الوضعيات الآتية[2]:

1- النشاط الشفهي: ويشمل الوضعيات الآتية:

أ- الوضعيتان "أستمع وأحاور": يستقبل التلميذ فيهما نصا يُقرأ شفهيا بصوت مرتفع، وتصحبه حركات المعلم (les mimes)، حيث تتعدد الوسائل من رسومات ولوحات وملصقات... يكون فيها الاستماع والحوار بطريقة آنية، كما يُدعى فيهما التلميذ إلى التعبير، تحت رقابة معلمه. وتظهر أفعال الكلام تدريجيا مصحوبة باكتساب التلميذ لمختلف الأصوات.

ب- الوضعية "أكرر": يكون فيها تكرار الصياغات اللغوية وأفعال الكلام والمفردات؛ ليتعود التلميذ على استعمالها ويثري بها ملكته اللغوية.

ت- الوضعية "أتدرب": وتشمل تمارين التدرب على تمييز الأصوات المهمة (la discrimination auditive)، بهدف تقليدها. ويعيد التلميذ فيها استعماله لمكتسباته في مختلف الوضعيات الأخرى.

---

[1] Ministère de l'Education Nationale, Mon Premier Livre de Français 3ème Année primaire, 2008.

[2] ينظر: دليل الكتاب المدرسي، ص 13- 15.

2- نشاط القراءة:

ويشمل الوضعيات الآتية:

أ- **الوضعية** "**أحضر قراءتي**": وهي مرحلة سابقة للقراءة، يُربط فيها النشاط الشفهي بالنشاط الكتابي؛ فبفضل الصور المرفقة بالحوارات (les bandes dessinées) يكتشف التلميذ جملة أو جملتين تساعدانه في نشاط القراءة. ويتمكن التلميذ من فهم الوضعية التواصلية بفضل ذلك الحوار البسيط الموجود ضمن تلك الصور. وتعطي تلك الجمل التلميذ أيضا فكرة مسبقة عن محتوى نص القراءة، والتي تسهم في تكوين افتراضات يطرحها التلميذ قبل قراءته للنص.

ب - الوضعية "**أفهم**": وتطرح فيها مجموعة من الأسئلة التي تساعد على الفهم. ويتمكن فيها التلميذ من فرز إجاباته الصحيحة بالاعتماد على الرسومات المصاحبة لنصوص القراءة.

ت- الوضعية "**أتذكر**": وفيها يتذكر التلميذ كلمات وعبارات سابقة. وفي هذه الوضعية تُجمع مكتسبات التلاميذ على المستوى المعجمي (le stock lexical).

ث- الوضعية "**أقرأ**": يقدم فيها للتلميذ نص قصير، ويُطلب منه قراءته قراءة صامتة، مسبوقة بقراءة مسترسلة ومعبرة (lecture expressive) من معلمه، فيُفك ترميزه (décoder)، بتوظيف التلميذ لمختلف معارفه السابقة التي تناولها في النشاط الشفهي، إضافة إلى تدربه على قراءة المقاطع الصوتية (la combinatoire)؛ حينما ينتقل التلميذ من قراءة النص إلى التدرب على قراءة المقاطع الصوتية.

ج - الوضعية "**أقرأ بصوت مرتفع**": بعد قراءة المقاطع الصوتية، يُطلب من التلميذ قراءة كلمات وجمل قصيرة بصوت مرتفع، تحقق كفاءته في القراءة الفردية المعبرة. وهذه الوضعية بمثابة عملية تقويم للقراءة (évaluation de la lecture).[1]

---

[1] ينظر دليل الكتاب المدرسي، ص 14.

3 – النشاط الكتابي: ويمثل الوضعية "أكتب" (j'écris)؛ حيث يكتب التلميذ في هذه المرحلة حروفا وكلمات وجملا، متبعا خط الكتابة (en cursive) وحركاتها الخطية (les gestes graphiques). أما في "الوحدة الثالثة" من "المشروع الثالث" ينتقل التلميذ من مرحلة النسخ إلى مرحلة الكتابة، فيتعلم تدريجيا مهارة الكتابة.

4– الوضعية الإدماجية (la situation d'intégration): وتكون بعد النشاط الكتابي، وهي أول خطوات المشروع. وتسمح بجمع معارف التلميذ على المستوى الذهني والشعوري والنفسي في مختلف وضعيات التواصل. وينجز التلاميذ فيها مشاريعهم بأنفسهم داخل حجرة الدرس، لكن تحت رقابة معلمهم، بهدف تدريبهم الاعتماد على المكتسبات في حل مختلف الوضعيات المشكلة (les situations problème).[1]

إضافة إلى الوثائق السابقة، يعد **دليل المعلم** دليلا توجيهيا يشرح كيفية إعداد خطة الدرس في مختلف الأنشطة التعليمية، ومبينا الوسائل اللازمة لتحقيق ذلك، كما يُعد **الدليل البيداغوجي للمعالجة** أيضا، مرجعا مهما للمعالجة وطرق إعدادها وفق احتياجات المتعلمين.

2– أسس بناء المنهاج:

تمكن إعادة قراءة أسس بناء مناهج اللغة الفرنسية، في جوانبها اللغوية والنفسية والتربوية والاجتماعية والثقافية الموضحة في الفصل الأول من هذا البحث، من تقويم أسس بناء منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي، وذلك عن طريق تفحص جميع عناصره، في مجموع وثائقه التربوية. ويمكن إيجازها في العناصر الآتية:

أ– الأهداف التربوية:

يهدف تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية إلى تنمية مهارات المتعلم المبتدئ في مجال التواصل الشفهي، استماعا وحديثا، والتواصل الكتابي، قراءة وكتابة؛ ففي الطور الثاني من التعليم الابتدائي أو ما يسمى بالطور المعمق الذي يسبقه طور أولي، درس فيه

[1] ينظر دليل الكتاب المدرسي، ص 15.

التلميذ اللغة العربية لمدة سنتين، يشرع التلميذ تدريجيا في تعلم أول لغة أجنبية، فيكتسب مهارات التواصل الشفهي والكتابي ضمن وضعيات مدرسية، تتماشى مع تطوره الذهني والمعرفي، حيث يُعد القسم ذلك السياق الانغماسي المساعد في ذلك[1].

وتتجلى أهداف المنهاج في العناصر الآتية:

1- ملمح الدخول (profil d'entrée): باعتبار السنة الثالثة ابتدائي أول سنة يدرس فيها التلميذ اللغة الفرنسية، وهو في سن الثامنة أو التاسعة، يُعد ملمح الدخول في هذه السنة فضول التلميذ ويقظته، للتعبير عن آرائه ومشاعره، حينما يتحكم في اللغة، وما يتمتع به أيضا من روح جماعية تجعله مُحبا للتفاعل في مختلف الأنشطة التي يحترم فيها متطلبات العمل الجماعي، وقدراته الذهنية التي تُؤهله ليكون فردا قادرا على التعبير عن شخصيته، فينمو تفكيره ويتطور تعبيره، وبخاصة إذا ما حظي بوضعية تعليمية ملائمة[2].

2- بناء الكفاءات:

تُعد الكفاءات القبلية التي اكتسبها التلميذ سابقا أساسا أوليا لتنمية مهاراته الجديدة؛ إذ تعتمد تعليمية اللغات الأجنبية على المكتسبات في المجال التواصلي، والمنهجي، والذهني، والاجتماعي، والشخصي، والجماعي، ومختلف المكتسبات القبلية المدرسية منها وغير المدرسية. ويعتمد التعليم أيضا على قدرات التلميذ في الاستقبال والإنتاج في جميع أنشطة البرنامج[3].

أ- النشاط الشفهي[4]: تتجسد كفاءات النشاط الشفهي فيما يأتي:

- صياغة معنى رسالة شفهية في حالة الاستقبال.
- تحقيق أفعال الكلام في وضعيات التواصل.

---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 7. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 301)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 9. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 303)

[3] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 303)

[4] ينظر: دليل الكتاب المدرسي، ص 6-7.

ويتمكن التلميذ في النشاط الشفهي من:

- التمييز بين الفونيمات والمستويات الصوتية ووحدات المعنى.
- تحديد أفعال الكلام وحفظ الرصيد المعجمي الخاص بها.
- تحديد المشاركين في وضعية التواصل، وبيان وضعياتهم، وتحديد الإطار الزماني والمكاني للأحداث التواصلية.
- إنشاء ملفوظ بطريقة ذكية مع احترام المستوى الصوتي (le schéma intonatif).
- إعادة إنشاء رسالة.
- تقديم التلميذ لنفسه ومحيطه من أسرته ومدرسته وهواياته....
- تحديد المكان والزمان.
- التعبير عن أحاسيسه ورغباته.

ب – النشاط الكتابي[1]: وتشمل كفاءاته ما يأتي:

- قراءة نص مكتوب في حدود الثلاثين كلمة مع فهمه.
- إنشاء تعبير يتكون من فعلين من أفعال الكلام، وذلك إجابة عن سؤال أو طلب.

ويتمكن التلميذ في النشاط الكتابي من:

- التعرف على مقدمة النص.
- التعرف على حروف الكتابة (les graphèmes).
- الربط بين حرف الكتابة وصوته (graphie/ phonie)
- التعرف على علامات الترقيم في الجمل والنصوص، والقدرة على استعمالها.
- استغلال الرسومات في التعرف على عناصر النص (المكان والموضوع والشخصيات...).
- التعرف على الفكرة العامة بفضل الكلمات المعروفة سابقا والكلمات المساعدة.

[1] ينظر: دليل الكتاب المدرسي، ص 6-7.

- إعادة كتابة الحروف مع احترام قواعد الكتابة.
- نسخ كلمات وجمل وملفوظات.
- كتابة نصوص قصيرة في التقديم والطلب والقصص والوصف...

وتُنمى الكفاءات طيلة المراحل التعليمية الابتدائية، بالاعتماد على الكفاءات المستعرضة. وهذا ما يوضحه القانون التوجيهي للتربية الوطنية، بشأن مهمة المدرسة الجزائرية التي تتمحور حول عنصرين مهمين، وهما[1]:

- ضمان اكتساب التلميذ للمعارف في شتى المجالات، والتحكّم في أدوات التفكير، وأدوات المعرفة المنهجية التي تسهّل تعليمه وتعلمه، وتُعده أيضا لحياته الواقعية.
- منح التلاميذ كفاءات إيجابية ذات قاعدة متينة ودائمة، يمكن استخدامها في وضعيات تواصل حقيقية، بطريقة جيدة، من أجل حل مشكلاتهم في فهم حياتهم، وتفاعلهم في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، والتأقلم مع مستجدّاتها.

ويكتسب التلميذ من شتى حقول المعرفة، تلك الكفاءات المستعرضة التي تُقسّم إلى أنظمة أربعة، وهي[2]:

أ – **النظام التواصلي** (l'ordre communicationnel) ، ويشمل:

– المشاركة في الحوارات
– الاهتمام بحديث الآخرين

ب – النظام الفكري (l'ordre intellectuel)، ويشمل:

– الانتقاء من السندات على حسب المهمة المقدمة
– حل المشكلات
– تبرير الاختيارات

---

[1] رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008. ينظر: وثيقة المنهاج ، ص 8. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 302)

[2] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 8. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 302)

ت – النظام المنهجي (l'ordre méthodologique)، ويشمل:

- التمتع بمنهج عملي فعّال
- البحث عن المعلومة داخل السند

ث – النظام الاجتماعي والعاطفي (l'ordre socio-affectif)، ويشمل:

- تطبيق مبادئ الحياة الجماعية مع الآخرين استماعا وتعاونا ومبادرة
- التمسك بالنشاط الجماعي
- جمع عناصر الهوية

3- ملمح الخروج: (profil de sortie)

يرتبط تعريف ملمح الخروج بالعلاقة بين الكفاءات المستعرضة والكفاءات التعليمية ومختلف مجالات المعرفة. وعلى المستوى المنهجي، يسمح ملمح الخروج بتنظيم التعلّمات تَبعا للأطوار والسنوات، ويُترجَم الملمح في التعليم الابتدائي في شكل "هدف ختامي مدمج" (Objectif Terminal d'Intégration OTI) يُعد بالنسبة للسنة الثالثة "تمكّن التلميذ من إنتاج ملفوظ مع استخدامه لفعلين من أفعال الكلام في النشاطين الشفهي والكتابي، وذلك عند وضعه في إحدى وضعيات التواصل المهمة[1].

وملمح الخروج في النشاط الشفهي هو تمكّن التلميذ من التحكم في فونيمات اللغة ونطقها نطقا سليما، وإيجاد السياق الوضعي (contexte situationnel) للأحداث، والذي يتمحور حول السؤالين: أين؟ ومتى؟ والتعرف على عناصر وضعية التواصل البسيطة لتلك الأحداث، بواسطة طرح الأسئلة: من يتكلم؟ ومع من؟ وعن ماذا؟ ولماذا؟ ويشمل الملمح أيضا إنتاج ملفوظات مع احترام طريقة النطق عند السؤال أو الأمر أو التعبير الانفعالي، وكذا إنتاج ملفوظ في وضعية تواصلية معينة، والإجابة عن سؤال بخصوص حياته المعاشة[2].

---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 9- 10. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 303- 304)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 10. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 304)

ب- النظريات والمقاربات والبيداغوجيات:

يتبنى المنهاج جملة من النظريات والمقاربات والبيداغوجيات الحديثة، وهي:

1- النظريات المعرفية والسوسيو معرفية:

بالاعتماد على مبادئ النظرية المعرفية، والنظريات السوسيو معرفية، يعتمد السير التربوي على عدد محدد من المبادئ النظرية وهي[1]:

- وضع التلميذ في قلب التعلّمات ليشارك في بنائها وتشكيلها.
- اقتراح وضعيات تعلّمية تجعل التلميذ يعي طبيعة ما يتعلمه، وكيفية تعلمه، والهدف من نجاحه.
- تنظيم أوقات للتفاعل (التلميذ مع التلميذ، والتلميذ مع معلمه) والتي تسمح بتقويم الإنتاج، وشرح كيفية أدائه. وتسمح عملية التحرير بالتطور في مستوى التعلّمات.
- استغلال الخطأ واعتباره وسيلة لمعالجة النقائص الموجودة.

2 – المقاربة التواصلية: يتبنى المنهاج المقاربة التواصلية؛ فيدمج التلميذ في المستوى التواصلي، في وضعيات تواصلية، تمكنه من التعبير بأسلوب مناسب، في سياق التبادل اللغوي. ويكون ذلك في جميع الأنشطة الشفهية والكتابية[2].

3- المقاربة بالكفاءات: ويعتمد المنهاج أيضا على المقاربة بالكفاءات التي تترجم الاهتمام الفعلي بمنطق التعلّم المرتكز على التلميذ على مستوى الأفعال، وردود الأفعال، وذلك عند مواجهة الوضعيات المشكلة، وفق منطق تعليمي يعتمد على مختلف المعارف الواجب اكتسابها[3]. وتشمل الكفاءات مجموع تلك المعارف والمهارات والمعارف السلوكية الوجدانية التي تُعد أهدافا للتعليم والتعلم، وذلك انطلاقا من وضعيات مشكلة،

---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 12. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 306)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 07، 14. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 301، 308)

[3] المرجع العام للبرامج. نقلا عن وثيقة المنهاج، ص 11. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 305)

تُعد وضعيات تعلّمية يُدعى فيها التلميذ إلى بناء معارفه، وتنظيم مكتسباته تنظيما عمليا؛ فيستغل مجموع الموارد من أجل إنجاز عدد من المهام[1].

وتتضاعف كل كفاءة من تلك الكفاءات إلى مكونات تترجم إلى أهداف تعليمية، يسمح كل هدف منها بتحديد أفعال بيداغوجية معينة، ومتكيفة مع مستوى محدد. وبفضل تلك الأهداف المختارة، ينطلق الجهاز التعليمي التعلّمي على أساس الثلاثية: الأنشطة والمحتويات والتقويم[2].

4- بيداغوجيا الإدماج:

إن تبني المنهاج لمدخل الكفاءات الذي يضع التلميذ في قلب التعلّمات من أجل حل مختلف المسائل (les problèmes) يستلزم اختيار بيداغوجيا الإدماج التي تهدف إلى إعانة التلميذ على تجميع مكتسباته في وضعيات مركّبة تدعى بـ"الوضعيات الإدماجية" التي تسمح له بتطبيق الكفاءة المستهدفة، حيث تتوسط هذه البيداغوجية مبدأين أساسيين وهما: "وضعيات التعليم والتعلّم" و"الوضعيات الإدماجية". وتسمح هذه الأخيرة بجمع مكتسباته، وإدماجها دمجا كليا، وفق أساس معنوي، في المجال التعليمي، كما تمتاز بالجدة بالنسبة للتلميذ أيضا[3].

وبهذا تسهم بيداغوجيا الإدماج بالبناء الكلي للتلميذ، من شتى النواحي النفسية والذهنية والمعرفية والاجتماعية والثقافية؛ ذلك أن الإدماج عملية فردية يُدمج التلميذ بفضلها مساره الشخصي الذي يتطلب منه القيام بعمليات شراكة، وبناء علاقة بين مختلف المعطيات أو العناصر المشتركة، كالقواعد والمفاهيم والإجراءات، وعمليات ارتباطها وجمعها وانسجامها، من أجل اكتساب وعي ذهني في مختلف الوضعيات. والإدماج بذلك

---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 11. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 305)

[2] ينظر: المرجع نفسه ، ص 12. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 306)

[3] ينظر: المرجع نفسه ، ص 13. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 307)

جمعٌ لمختلف العناصر المكتسبة منفصلةً، عبر ديناميكية ترابطية بين عمليتي التنسيق والإنتاج، حيث تكون الوضعية الإدماجية آخر وحدة تعليمية[1].

- **الوضعية الإدماجية** (la situation d'intégration): لبناء الوضعية الإدماجية يُسمح للتلميذ بالتعرّف أولا على مختلف الكفاءات التعليمية، والكفاءات المستعرضة، فتُحدّد الأهداف التعلّمية، وتُختار الوضعية الملائمة، ثم تُحرّر صيغة العمل، المُمثلة في شكل تمرين، وطبيعة عمل التلميذ، وكيفية إنجازه جماعيا أو فرديا، وكذا مراحل العمل، ومختلف الوسائل المتاحة، من مكتسبات سابقة، ووسائل مادية، ومساعدات معلّمه، وذلك بوضع التلميذ في وضعية مشكلة (la situation problème)[2].

5- بيداغوجيا المشروع:

يهدف المشروع إلى إنتاج نص شفهي أو كتابي، يُدخل التلاميذ في عمل جماعي أو بحثي، من أجل تحقيق هدف موحّد، يُنمي معارفهم ومهاراتهم وسلوكاتهم، فيأخذون أطراف الحديث، ويستمع بعضهم إلى بعض. ويتمكنون أيضا من تصنيف معارفهم ويشاركون على سبيل المثال، في إنتاج نص جماعي، يُجسّد العمل المشترك الاجتماعي، خصوصا إذا ما عُرضت تلك المنتجات على تلاميذ آخرين من أقسام أخرى أو من مدرسة أخرى أو الناشطين في المدرسة كمديرها أو أولياء تلاميذها أو غيرهم من المشاركين الآخرين[3].

وتُعد تلك المشاريع التي أنجزها التلاميذ طيلة السنة الدراسية من مطويات، وبطاقات هوية لحيوانات، ومعاجم مصورة، وصور متبوعة بحوارات، بمثابة ثمرة سلوكاتهم، ومردود عملهم الجماعي؛ لأن الغاية منها بناء المعارف وإدماجها، إضافة

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 125. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 349)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 125-126. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 349-350)

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 118. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 342)

إلى الاهتمام بمنتجاتهم، دون إهمال مسألة تعليمهم، وتشجيعهم من أجل تحسين تلك المنتجات[1].

وتعتمد عملية اختيار مواضيع المشاريع على مركز اهتمام التلميذ، وتدخل في ذلك عوامل عديدة، كعدد التلاميذ، وملامحهم (profil)، وأعمارهم، والوسائل المتوفرة. ويبني المشروع تفاعلا حركيا بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم، حيث يُفترض وجود بناء مشترك لمخطط عملي، وفق ما يسمى بـ"عقد المشروع" الذي يسمح في نهاية المسار بعملية التقويم[2].

ويُنجز المشروع انطلاقا من اختيار كفاءة أو كفائتين ثم إتقانهما، واختيار أهداف التعلم، وربما توليد أهداف أخرى عنها، واختيار المحتويات الملائمة والأنشطة الضرورية من أجل تحقيق مختلف الأهداف التعلّمية للنشاط الشفهي والنشاط الكتابي، وذلك بفضل عمليتي الفهم والتعبير، مع اختيار السندات المناسبة والمتنوعة. وتُحدّد في المشروع عدد الوحدات التعليمية، وذلك من 3 إلى 4 وحدات للمشروع الواحد، تبعا لحجم النشاط الشفهي أو الكتابي داخل المشروع، كما تُحدد أشكال التوظيف أيضا إما ضمن الفوج الدراسي أو ضمن مجموعات فرعية داخل الفوج الدراسي الواحد، أو على شكل أزواج من التلاميذ أو غيرها من الأشكال الأخرى. وتُحدد أيضا آجال إنجاز المشروع من 3 إلى 4 أسابيع، بالإضافة إلى تعيين أشكال التقويم التي إما أن تكون فردية أو جماعية أو غيرها من الأشكال الأخرى[3].

وتقسم مراحل المشروع إلى مرحلة أولية؛ يتم فيها تقديم المشروع إلى التلاميذ من أجل التشاور حوله، ومراحل لتنظيم العمل، وفترة أخرى لإنجاز أنشطة التعلم، ومرحلة العودة إلى المشروع (المنتج) من أجل دمج التعلّمات، ودفع المشروع نحو التقدم، وهي بمثابة التجربة الأولية، ومرحلة للتحضير الذهني التي تسمح للتلاميذ بالتفكير

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 120. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 344)

[2] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 39. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 333)

[3] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 121. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 345)

في استراتجيات التعلم الخاصة بهم، فيطرحون على أنفسهم أسئلة من قبيل: "ماذا فعلت حتى أحصل على هذه الإجابة؟ والآن ماذا علي أن أفعل؟" ومرحلة لإعادة كتابة المنتج، وهي بمثابة المحاولة الثانية التي تقود عند الضرورة، إلى محاولة ثالثة. وأخيرا مرحلة تقويم المشروع والتعلّمات المتمثلة في التقويم التحصيلي (l'évaluation certificative)[1].

ويمر المشروع التعليمي بالمراحل الآتية[2]:

أ- **تقديم المشروع والتشاور الجماعي:** يقدم المعلم في هذه المرحلة، المشروع إلى كامل تلاميذ القسم، فيوجه عملية التشاور معهم، للوصول إلى تحديد وضعية التواصل الخاصة بالمشروع. ويطرح الأسئلة عليهم؛ ليتبين ما يعرفونه عنه، فيعود إلى عينات من أعمالهم؛ ويمنحهم فرصة التعرف عليها أكثر، ومن ثم يدفعهم إلى استخراج عوامل نجاحهم، كما يقدم المتعلمون آراءهم بخصوص المشروع الذي يتبنونه، فيحددون فيه طبيعة المتلقي ومقاصد التبليغ، ويقترحون خصائص الأعمال المراد إنجازها وفق حياتهم المعاشة. وبمساعدة معلمهم، يقوم التلاميذ أيضا بتعداد خصائص المنتج والتي تُعد أيضا عوامل النجاح.

ب – تنظيم العمل: يتجسد دور المعلم في هذه المرحلة في تحديد مراحل تقويم المشروع.

ت– إنجاز أنشطة التعلّم والتعليم: يقوم المعلم بتنظيم الوحدات التعلّمية في كل من النشاطين الشفهي، والكتابي، فهماً وتعبيراً، ليتمكن التلاميذ من إنجازها بعد ذلك.

ث – إدماج التعلّمات وتحرير الأعمال: ويُعد بمثابة محاولة أولية.

ج – المواجهة والإلقاء: وهي بمثابة تقويم تكويني.

ح- إعادة الكتابة: وهي المحاولة الثانية.

خ – إعادة الكتابة: وهي المحاولة الثالثة.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 121-122. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 345-346)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 122 – 123. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 346-347)

د – تقويم المشروع: من حيث درجة النجاح.

ذ – تقويم الكفاءات: وهي بمثابة تقويم تحصيلي.

6- بيداغوجيا التعاقد:

يتضح تطبيق المنهاج لبيداغوجيا التعاقد، في كامل مسار المشروع التعليمي؛ بدءا بمرحلة "**تقديم المشروع والتشاور الجماعي**" التي تُشرك التلميذ في العقد التعلّمي، وتمنحه حقه في الاستقلالية في اختيار المحتويات، وتحديد الوسائل والإجراءات، من أجل تحقيق مكسبه الأهم الذي تفرّدت به بيداغوجيا الكفاءات؛ والمجسّد في بناء كفاءاته بناءً كليا لا جزئيا، بدءا بأول مراحل سير المشروع، والمعبر عنها بـ"**تنظيم العمل**"، فيتقيد التلاميذ فيها ببنود العقد، ويلتزمون بإرشادات معلمهم، ليتجهوا نحو مراحله الأخرى، بنفس النسق التنظيمي، والالتزام التقنيني.

7- بيداغوجيا الخطأ:

يعتمد المنهاج أيضا في مستوى أنشطته الشفهية والكتابية، على تثمين أخطاء التلاميذ، وجعلها منطلقا لبناء التعلّمات، واختيار المحتويات؛ فهو ينهض بالتقويم، ويرتكز على مبدأ الذاتية المعبر عنها باللاحقة الفرنسية (auto)، سواء في استقلالية التلميذ (autonomie) أو السماح له في مراحل سير المشروع بالتصحيح الذاتي (autocorrection) أو في المرحلة التقويمية التي تتقدمها مرحلة التقويم الذاتي (autoévaluation) التي يُسمح للتلميذ فيها بتصحيح أخطائه بمفرده أولا، ثم مع زملائه في القسم، قبل اعتماده في آخر خطوة على تصحيح معلمه[1].

---

[1] ينظر أسفله: التقويم التكويني.

ت- الأنشطة التعليمية:

يقسم المنهاج سير التعلم على ثلاث مراحل وهي: مرحلة "**اكتشاف النص الشفهي أو الكتابي، والتواصل معه**"، ومرحلة "**الملاحظة المنهجية**" التي يتم فيها تحليل النص، ومرحلة " **التعبير الشخصي**" وتكون بواسطة مفردات التلميذ، وأخيرا مرحلة "**التقويم**" التي تهدف إلى تصحيح أخطاء التلميذ ومن ثم تقويمها[1].

1- النشاط الشفهي: يرتكز المحتوى الشفهي على تجسيد أفعال الكلام المتصلة بـ: التحية أو الاستئذان، وتقديم النفس أو تقديم الآخرين، والطلب أو تقديم المعلومات، والقبول أو الرفض، والتأكيد أو الإنكار، والتساؤل أو الرد عن التساؤل، والتعبير عما يفضله التلميذ، والأمر...[2] وهي أفعال كلام تخدم في المقام الأول، المستويات الابتدائية. وتمكن التلميذ من التعود على التعبير الحر الذي يبني بالدرجة الأولى كفاءاته التبليغية.

2- نشاط القراءة:

يعتمد المنهاج في تحديد أنشطة القراءة انطلاقا من البحث في الأصوات، وذلك باعتماده على **التحليل التقابلي**، عن طريق إجراء مقاربة تقابلية بين أصوات اللغتين الفرنسية والعربية، من أجل استخراج الأصوات المشتركة، والأصوات المختلفة بينهما، وتدارك الصعوبات المتزايدة في مستوى التدرج الصوتي، وذلك بتقديم أمثلة على كل صوت، ثم القيام بمقابلة بين الأزواج الصوتية الصغرى التي تبين للتلميذ الاختلافات المؤدية إلى تغيير المعنى، فيتمكن المتعلم من تمييزها، ويتعلم خلالها الحروف الصامتة (les consonnes)، والحروف الصائتة (les voyelles) التي تُعد ضرورية في نطق الأولى، وفي بناء المعنى أيضا. ويستمر تعلم الأصوات إلى السنة الرابعة ابتدائي[3].

ويُعد فعل القراءة عملية إنتاج لتفاعلات بين عمليات تنازلية تشمل التعرف على الأصوات، وتركيبها، والتعرف على الأشكال الخارجة عن السياق، وعمليات

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 117-118. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 341-342)

[2] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 23. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 317)

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 25- 26. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 319-320)

تصاعدية تخص التفكير، والافتراضات، وجمع المعارف، واستغلال السياق... ويعتمد سير درس القراءة على استراتيجيات تجمع بين الرمز اللغوي والمعنى؛ حيث يشير تعلم القراءة إلى تعلم الرمز ثم الولوج إلى المعنى، مما يفترض القدرة على التسيير الآني للعمليات بطريقة آلية كتركيب المقاطع اللفظية مثلا، وعمليات أخرى أكثر تعقيدا، تتطلب أخذ المعلومة ومعالجتها[1].

ويكتسب التلميذ أدوات معالجة المعلومة، انطلاقا من البحث في أفكار النص، وما يحيط به من عنوان، وصورة مصاحبة، فيبحث التلميذ في السياق الداخلي، والخارجي، انطلاقا من تكوين افتراضاته، وعمليات عقلية أخرى كالتفكير والتركيب والتحليل والانتقاء[2]. ويتمكن التلميذ، على المستوى الذهني، من تطوير مساره نحو البناء التعليمي عن طريق التلفظ والتفاعل[3].

3- نشاط الكتابة:

يتعرف التلميذ في النشاط الكتابي على مقدمة النص، وحروف الكتابة، والربط بين حرف الكتابة وصوته، وعلامات الترقيم في الجمل والنصوص، وكيفية استعمالها. ويتعرف أيضا على عناصر النص من مكان وموضوع وشخصيات ... باستغلال الرسومات، كما يتعرف أيضا على الفكرة العامة، انطلاقا من الكلمات التي يعرفها مسبقا، والكلمات المساعدة. ويتمكن من إعادة كتابة الحروف محترما قواعد الكتابة، ونسخ الكلمات، والجمل، والملفوظات، وكتابة نصوص قصيرة في التقديم والطلب والقصص والوصف ...[4]

وترتبط كل من القراءة والكتابة، فيؤدي تعلمهما تدريجيا إلى بناء نظام اللغة الفرنسية، حيث يستخدم التلميذ قواعد الرمز الكتابي (le code graphique) استخداما صحيحا، وذلك في استخدامه قواعد رسم الحروف، وأحجامها (l'interlignage) وأشكال الكلمات،

---

[1] ينظر: المرجع السابق، ص 24. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 318)

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 127. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 351)

[3] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 7. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 301)

[4] ينظر: دليل الكتاب المدرسي، ص 7- 8.

وترتيبها داخل الجملة، وقواعد التعبير الكتابي في طريقة العرض (la présentation) وتوافقها مع مهمة النشاط (la consigne) [1].

- **تنظيم الأنشطة:**

تتميز الأنشطة المقترحة **بالتنوع** في استخدام أنشطة فهم المنطوق، والمكتوب، وأنشطة التعبير الشفهي، والكتابي، في جميع مراحل سير الدرس، وتتميز **بالأهمية** كأن يكون لمختلف الأنشطة معنى، فتتحدد بذلك مهامها، كما تتميز **بالقابلية للتقويم** فتُقوم مهام الأنشطة الشفهية، والكتابية على حسب شبكات التقويم (des grilles d'évaluation) المعدة لحساب درجة تحقيق الأهداف، ليتمكن المعلم بعدها من إجراء المعالجة (la remédiation) بهدف تنظيم التعلّمات، والتحكم التدريجي في كفاءات الإلقاء الشفهي استقبالا وإنتاجا، وفي كفاءات القراءة، وكفاءات الكتابة في التعبير والإنتاج[2].

وتُعد الأنشطة الشفهية الأنشطة الأولى التي يبدأ بها المعلم مشروعه، حيث يؤدي التلميذ في كل حصة تعليمية نشاطي الاستماع والتعبير. أما النشاط الكتابي فينجز في أنشطة القراءة، والكتابة، مستهدفا إنتاج الملفوظات، إما على شكل كلمات أو عبارات أو جمل. وتتعدد الوسائل من سبورة ولوحة وكراس.. وفق منطق التطور، خدمةً للأهداف التعلّمية.

أما العرض التعليمي فيشترط أن يكون[3]:

- **وظيفيا:** يخدم التعلّمات (القراءة والكتابة...)
- **متعدد الاتجاهات:** حيث يمكن رؤيته من عدة نقاط في القسم.
- **تطوريا:** حيث يتم تحديثه أثناء تسلسل التعلمات.
- **متنوعا:** في اختلاف السندات الأصلية (إعلانات، ملصقات، علب تغليف).

---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 25. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 319)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 22. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 316)

[3] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 120. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 344)

ث- الوسائل التعليمية:

يشرع التلميذ تربويا في اجتياز أول مرحلة تعليمية، في المرحلة الابتدائية، وهو قد نمى طيلة السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم الابتدائي، معارفه ومهاراته وسلوكاته، وهو قد تعرف مسبقا، على سندات كتابية، وعلى كيفية استخدامها؛ فهو قد ألف مختلف التوجيهات داخل القسم، وإجراءات العمل المختلفة[1].

ويُكسب تعرف التلميذ على مختلف الوسائل التعليمية، والتقنيات الحديثة، مهارة فنية؛ فيُقترح عليه، بالإضافة إلى كتابه المدرسي، بعض الأعمال كالألبومات والكتب الوثائقية والمعاجم والمذكرات وأدلة الاستخدام والمجلات والمصورات والرسوم المصحوبة بالحوارات ذات النقوشات والألوان والشخصيات والدوائر الحوارية المناسبة لعمر التلميذ، ومستوى وعيه، بالإضافة إلى الخرائط الخارجية كالخرائط الموجودة في كتاب الجغرافيا، والوسائل الوثائقية المدرسية، وإنشاء ركن للمطالعة أو خزانة مكتبة. وكل هذا يعين التلميذ على القراءة، فينفتح نحو عالم المكتوب. وليس الهدف من ذلك قراءة كل تلك الأعمال بقدر تصفحها، ومن ثم تحريك فضوله، وإثارة رغبته في المطالعة[2].

وتُختار السندات بموجب وظائف النصوص مثل:

- النصوص السردية والنصوص الوصفية والنصوص الشارحة ... وتكون مصحوبة بالصور الشارحة التي تسهل للتلميذ التوصل إلى المعنى.
- والنصوص التي تتمتع بالشعرية، وروح اللعب، كالأناشيد والأغاني والألغاز والأشعار والرسومات الحوارية...
- والنصوص التي تحدث تفاعلا كلاميا كالحوارات والتمثيليات...
- والنصوص السردية كالقصص العجيبة، والحكايات القصيرة، والرسومات الحوارية والرسائل...
- والنصوص الوصفية كالبطاقات الفنية للحيوانات أو النباتات، والقوائم، والرسومات الحوارية التي تشرح طريقة عمل معين.

---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 9. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 303)

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 129. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 353)

- والنصوص التي توضح كيفية الاستعمال كوصفة طبخ للأطفال أو طريقة بسيطة للصنع أو وصفة تركيب للعبة أو أدلة استخدام أو قائمة للنصائح والإرشادات، أو قواعد لعبة ما...
- والنصوص الإرشادية كالملصقات، والألواح التعليمية في مجال الصحة والعناية وقانون المرور...
- إضافة إلى أدب الشباب (la littérature de jeunesse) الذي يُعد مركز اهتمام التلاميذ. وهو نافذة انفتاحهم نحو العالم الخارجي[1].

ج- التقويم (l'évaluation):

تُقسم السنة الدراسية إلى 32 أسبوعا، تُخصص فيها أربعة أسابيع للتقويم: أسبوع للتقويم التشخيصي، ويكون في بداية السنة، وأسبوع آخر للتقويم في كل ثلاثي[2].

1- التقويم التشخيصي (l'évaluation diagnostique) : في بداية السنة الدراسية، يشرع المعلم في تشخيص مكتسبات تلاميذه. وهي في الغالب، رصيدهم اللغوي والمعرفي الذي كونوه طيلة سنوات الدراسة، وما اكتسبوه أيضا خارج المدرسة، من ألفاظ وعبارات وجمل بلهجاتهم المحلية، ولغتهم العربية، واللغة الفرنسية، والتي تعد انطلاقة لغوية مهمة، يحدد فيها المعلم مستوى تلاميذه، وبخاصة في مستوى رصيدهم اللغوي باللغة الفرنسية، محاولا استغلال ما هو قريب للغة الفرنسية، من مفردات وجمل، فيُحسنه، ويعززه في تلاميذه.

2- التقويم التكويني (l'évaluation formative) : يُنجز التقويم التكويني في النشاط الشفهي كما في النشاط الكتابي، طيلة سير المشروع، بالاستعانة بشبكات تُقوم مدى تقدم المتعلم في تعلّماته؛ وذلك استنادا على وضعيات مقترحة في وضعيتي الاستقبال والإنتاج. وفي التقويم الفردي، ينبغي أن يُقوّم المتعلم بطريقة ذاتية (s'auto-évaluer) في الحصص الأولى من إعادة إنتاجه للنص، قبل تقديم عمله

---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 31. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 325)

[2] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 118. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 342)

لزملائه ومعلمه، حيث يستعين بتساؤلاته الذاتية (un auto questionnement) بشأن كلمات النص وجمله – كأن يتساءل مثلا: هل هذه الكلمة المناسبة؟ وهل احترمت عدد المقاطع الصوتية (syllabes) ؟ وهل قمت بالربط المناسب (accords) ؟ – فيجد المتعلم إجاباتها حينما يواجه النص الأصلي (le texte de départ) المُلصق على السبورة. ويُقسم المتعلمون في التقويم الجماعي (co-évaluation) إلى مجموعات مكونة من تلميذين أو ثلاثة تلاميذ، حيث يُقدم كل تلميذ عمله الذي أنجزه إلى زملائه، فيقرؤونه، ويتناقشون حوله[1].

3- **التقويم التحصيلي:** يختص التقويم التحصيلي بتحصيل الكفاءات التي يحددها البرنامج، وفق مبدأين أساسيين وهما: قابلية تقويم الكفاءات (évaluables)، والتقويم الفردي للتلاميذ؛ فلتقويم العمل الشفهي أو الكتابي تُستخرج مجموعة من معاملات (critères) التقويم التي تُحددها مجموعة أخرى من المؤشرات (indicateurs)، حيث يُنجز التقويم في "وضعية مشكلة" تُجسد مهاما جديدة بنفس مستوى تعقدها وإشكاليتها (complexité)، على أساس عوامل النجاح. وفي السنة الثالثة ابتدائي، تُعد الكفاءة في النشاط الشفهي هي: " إنجاز أفعال الكلام في وضعية تبادل الكلام". وقد تُقوم الكفاءة في العمل الشفهي مثلا، انطلاقا من مهمة تُصاغ على النحو الآتي: "احكي في ثلاث دقائق ما شاهدته في حديقة الحيوانات، مُستخدما الكلمات الآتية: حارس، وقفص، وحيوانات، وأسد". أما المعلم فيُنشئ معاملات التقويم استنادا إلى مؤشرات محددة[2].

ومن المهم عند تقويم التلاميذ، جعلهم في وضعية تنهض بمكتسباتهم؛ إذ تُعين الوضعية الإدماجية القريبة من الوضعية اليومية التي يعيشونها، على ممارسة كفاءاتهم الفعلية، كما تعين المعلم أيضا على فحصها. والتقويم عملية جمع المعلومات، وفحص درجة تلاؤمها مع مجموع المعاملات، في إطار أخذ قرار معين في مستوى التوجيه أو الفحص أو التأكيد ... كما يشترط في المعاملات أن تكون متعددة نسبيا، ومستقلة،

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 148. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 372)

[2] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ومصاغة صياغة متجانسة، وأن تكون عملية مدعومة بمؤشرات، وممهدة أخيرا لكفاءة جديدة[1]، كما يُزود ملمح الخروج أيضا بمعاملات ومؤشرات التقويم التحصيلي النهائي[2].

3- فرضيات أثر المنهاج في تعليم اللغة العربية:

قد يكون لمنهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي آثار إيجابية في تعليم اللغة العربية كما قد يكون له آثار سلبية أيضا، مجسّدة في فرضيتي التكامل والتداخل، وذلك فيما يأتي:

أ- فرضيات الأثر اللغوي:

1- التكامل اللغوي:

أ – التكامل الصوتي: قد تتكامل اللغتان العربية والفرنسية في تعليم الجانب الصوتي للغة العربية، في الفرضيات الآتية:

1- الأصوات المشتركة: قد يسهم تعلّم نطق الأصوات المتشابهة بين اللغتين، وإن اختلفت طريقة الكتابة فيهما، في تنمية مهارات التلميذ في الجانب الصوتي للغة العربية.

2- التمييز الفونولوجي: قد يُمكّن المنهاجُ التلميذَ من التمييز بين مختلف الأصوات المتقاربة بين اللغتين مثل: b و p، وذلك باستخدامه ثنائيات من الكلمات مثل: (papa/ ballon ، poule/ boule)، والصوتين f و v ، باستخدامه لثنائيات من قبيل: (famille/ vélo) ... [3]

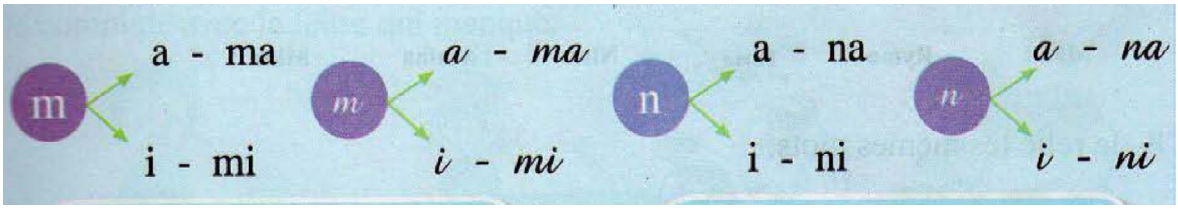
---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 32- 33. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 326- 327)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 9. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 303)

[3] ينظر: الكتاب المدرسي، ص 11.

3- تركيب الأصوات: قد يسهم تركيب الأصوات، وفق انتظام الكتابة مع الصوت، مثل: b+a= ba و m+a= ma و m+i= mi في تعزيز تعلّم التلميذ لتركيب أصوات اللغة العربية.



الكتاب المدرسي: ص 11.

4- الأداء الصوتي[1]:

يؤكّد المنهاج، في التعبير الشفهي مثلا، على التعبير بوضوح، وبصوت مرتفع، من أجل تسميع جميع تلاميذ القسم، وتمكينهم من الفهم، ومنحهم وقتا كاف للرد عن الأسئلة. ويحث أيضا على الاهتمام بالجانب الصوتي في تقديم التمارين، والمحفوظات، واستعمال الحركات (mimique) المساعدة على الفهم، والاعتماد على القصص من أجل تحسين أدائهم في التعبير الشفهي، باعتبار أن النبرة الصوتية والوتيرة والإلقاء ورفع الصوت والوقفات كلها حاملة للمعنى، كما أورد المنهاج مثالا عن ذلك في:

كلمة "الباب": "la porte"

- الباب (للحديث عن الباب) La porte.
- الباب؟ (للتساؤل عن الباب تحديدا، وليس عن النافذة...) La porte?
- الباب! (بمعنى: أخرج!) La porte!

ويحث المنهاج المعلم بذلك على توعية تلاميذه بضرورة معرفة وظيفة جهاز النطق، في عملية إرسال الأصوات، حين الإلقاء أو الاستقبال. ويقدم مثالا على ذلك: فعند نطق الصوت [p] يشرح المعلم عمليتي تخزين الهواء داخل الفم المغلق، ثم عملية تحرير الهواء فجأةً، محدثا انفجارا صوتيا.

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 126 -127. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 350-351)

ويعزز المعلم ذلك بتقديمه تمارين صوتية من أجل أن يُشكل لكل صوت صورته الصوتية، وبخاصة إذا كان ذلك الصوت غير موجود في لغتهم الأم. ويؤكد المنهاج أيضا على أهمية كل من الهيئة والسياق؛ معتبرا أن كلا من الهيئة والحركات وملامح الوجه داعمة لمعنى الرسالة ومكملة لها؛ إذ ليس للملفوظ معنى خارج سياقه (الإطار، المتكلمون، وضعياتهم، الأشياء الضمنية...)؛ الأمر الذي قد يكون له أثر إيجابي في مستوى أداء التلميذ لأصوات اللغة العربية أيضا.

ب- التكامل المعجمي (المفرداتي):

يُكسب المنهاجُ التلميذَ أدوات التعامل مع المفردات؛ بتثمين مسألة عودته إلى السياق في أثناء عملية اكتسابها، وذلك بواسطة اختياره لنمطين من المفردات: **مفردات موضوعاتية** تتصل بالأنشطة اللغوية، والتي لها وظيفة تخص المواضيع، وأفعال الكلام التي يتضمنها المشروع، و**مفردات وظيفية** تتصل بما يأتي[1]:

- **التواصل داخل القسم:** وهي نصوص التمارين مثل (اقرأ واكتب واحذف وأشر وضع تحته خط وأطر وألصق وقطع ولون وانسخ وضع في دائرة وخطط وحدد...)، ومفردات تتخلل الدرس مثل (امحي السبورة ووزع الكراريس...)، والكلمات التي تسمي أجزاء الخطاب واللغة مثل (نص وجملة وفعل واسم وفاعل وصفة نوعية ومحددات التذكير والتأنيث والإفراد والجمع...)، ومعجم القسم مثل (معجم الأثاث والأدوات ككراس وطاولة وقلم... ومعجم المدرسة كساحة وقسم...)
- **التعبير عن الأفعال:** مثل (قفز ورمى وأخذ ...)، والمشاعر مثل (الفرح والحزن...)، والعبارات الصوتية التعجبية مثل (أوه وآه ...)
- **الوصف:** مثل (الألوان والأشكال والمقاس...)
- **الحساب:** مثل (أضاف وقسم وحذف وناقص وزائد...)
- **المقارنة:** مثل (أكثر من، وأقل من...)
- **التفسير:** مثل (لأن...)

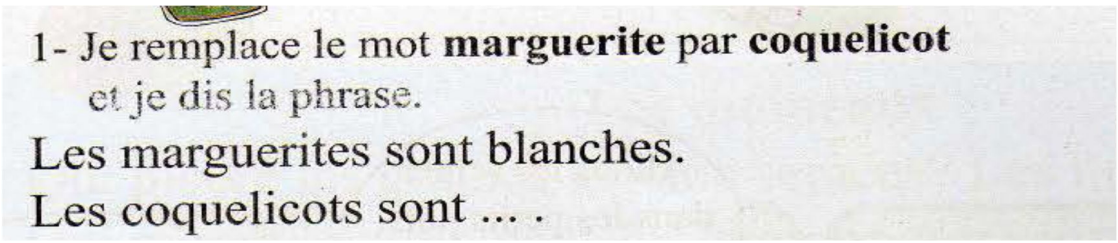
---

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 28- 29. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 322-323)

- **الربط** مثل (الواو...)
- **التعبير عن الزمان:** مثل (أمس واليوم وغدا وعندما والآن...)
- **التعبير عن التزامن:** مثل (قبل وفي أثناء وبعد...)
- **تحديد المكان:** مثل (فوق وتحت وداخل ووراء وأمام وقرب...)
- **السرد:** مثل (في أحد الأيام، وفي إحدى المرات...)

وقد يكون لهذه المفردات أثر إيجابي في معرفة التلميذ لمقابلاتها في لغته العربية؛ فتكون بالنسبة له، انطلاقة معجمية نحو استخدام مقابلاتها أو مفاهيمها في لغته، لما تحمله تلك المفردات الفرنسية من خصائص وظيفية تمتاز بالدقة في الاستخدام. وقد تمكنه أيضا من التحكم في المفردات المهمة للنص، لأنها بمثابة كلمات المفتاح في جميع أنماط الخطاب.

إضافة إلى ذلك، فإن المفردات المشتركة أو المتقاربة بين اللغتين كأسماء العلوم والفنون والوسائل... قد تقرب المفاهيم إلى التلاميذ، وتعينهم بذلك على تفسير مختلف النصوص العربية التي يتعرضون لها. وقد تسهم أيضا المفردات الدقيقة التي تمتاز بها اللغة الفرنسية في مستوى استخدامها اليومي كأسماء الأشجار والنبات والأزهار والحيوان والملابس... والتي تأخذ في المقابل، طابعا شموليا في اللغة العربية، بتعزيز البحث عن مقابلاتها الدقيقة التي من شأنها أن تعين التلميذ على إثراء مفرداته في اللغة العربية. ومثال ذلك في الكتاب المدرسي، تنوع أسماء الأزهار:


1- Je remplace le mot **marguerite** par **coquelicot** et je dis la phrase.

Les marguerites sont blanches.

Les coquelicots sont ... .

الكتاب المدرسي: ص 57.

ت – التكامل التركيبي (النحوي):

يعرض المنهاج مثالا توضيحيا لمختلف العمليات التركيبية في مستوى الجملة الفرنسية، والتي يصنّفها في أربع عمليات وهي[1]:

1– **الإبدال** (le remplacement): ويكون على المحور العمودي (l'axe paradigmatique ou vertical) للجملة، مثل:

L'avion est un moyen de transport sûr **confortable**.

La voiture a été un moyen de transport sûr **rapide**.

الطائرة وسيلة نقل آمنة **ومريحة.**

كانت السيارة وسيلة نقل آمنة **وسريعة.**

حيث استبدل زمن الماضي بالحاضر (الفعل "كانت")، واستبدلت "السيارة" بـ"الطائرة"، والصفة "سريعة" بالصفة "مريحة".

2– **الحذف** (l'effacement ou la commutation) : عندما تحذف أجزاء من الجملة، مثال:

Malika brode **un joli napperon depuis quelques jours**.

مليكة تطرز **شرشفا للطاولة منذ بضعة أيام.**

مليكة تطرز. Malika brode.

حذفت العبارة "**شرشفا للطاولة منذ بضعة أيام**" واكتفي بالجملة البسيطة "مليكة تطرز."

3– الإضافة أو التوسع (l'addition ou l'expansion):

تطرز مليكة شرشفا للطاولة. Malika brode un napperon.

تطرز مليكة شرشفا **جميلا** للطاولة. Malika brode **un joli** napperon.

Malika brode **un joli** napperon **blanc**.

تطرز مليكة شرشفا **أبيضا** و**جميلا** للطاولة.

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 130. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 354)

Malika brode un **joli** napperon **blanc en dentelle**.

تطرز مليكة شرشفا **أبيضا جميلا** للطاولة **ومخرما أيضا**.

وهنا حدث توسع في الجملة، بإضافة الصفات "جميل، وأبيض، ومخرم".

4 – **تغيير المكان** (le déplacement ou la permutation)**:** ويكون تغيير مكان العبارة على المحور الأفقي التركيبي للجملة (l'axe syntagmatique ou horizontal)، مثال:

Malika brode un joli napperon **depuis quelques jours**.

تطرز مليكة شرشفا للطاولة **منذ بضعة أيام**.

Depuis quelques jours, Malika brode un joli napperon.

منذ بضعة أيام تطرز مليكة شرشفا للطاولة.[1]

وهنا غُيّر مكان العبارة الدالة على الزمن " منذ بضعة أيام" من آخر الجملة إلى أولها.

وإذا كانت اللغة العربية تسمح في كثير من النماذج بالعمليات نفسها فإنه من الممكن أن تسهم تلك العمليات بتعزيز استخدامها في العمليات التركيبية المماثلة لها في اللغة العربية.

2 – التداخل اللغوي:

أ – **التداخل الصوتي:** قد يحدث للتلميذ في النشاط الشفهي ونشاط القراءة، تداخل صوتي بين النظام الصوتي للغتين، وبخاصة في الأصوات المتقاربة مثل: p/b و f/v[2].

ب – التداخل المعجمي:

1– التداخل المفرداتي: يقدّر المخزون المعجمي لتلميذ السنة الثالثة من 600 إلى 800 كلمة. ويتكون من وحدات مفرداتية كحروف الجر ومحددات التذكير والتأنيث

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 130.

[2] يمكن العودة إلى الفصل الثاني من هذا البحث: ص 100.

والإفراد والجمع، والأسماء والأفعال والصفات والضمائر، إلى جانب الأسماء المركبة التي تميز اللغة الفرنسية مثل كلمة "جد" المركبة من الكلمة "أب" والصفة " كبير"، فتعطي مفهوما دلاليا "أب كبير" (un grand-père)، والكلمة المركبة "بطاطس" التي تتألف من كلمة "تفاح" وكلمة "أرض" لتدل على التشبيه بـ"تفاح الأرض" (une pomme de terre)، والكلمة "مبراة" (un taille-crayon) المركبة من الفعل "يبري" و الاسم "قلم"[1]. وهذا المخزون المعجمي قد يكون له أثر سلبي في اكتساب التلميذ لمفردات اللغة العربية التي تختلف كثيرا عن مفردات اللغة الفرنسية شكلاً ومعنى.

2- العودة إلى العامية: تحوي اللغة العامية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي، العديد من مفردات اللغة الفرنسية وحتى عباراتها أيضا، مما قد يعرقل تعلمه لمفردات اللغة العربية وعباراتها، إذا ما عاد إلى لغته العامية، واعتمد عليها في تعلمه. ومن هذه المفردات في الكتاب المدرسي مثلا: (table, tableau, cartable, cahier, gomme, stylo...) التي تقابلها الكلمات على الترتيب: طاولة، سبورة، محفظة، كراس، ممحاة، سيالة... والمبينة في الصور الآتية:

الكتاب المدرسي: ص 9.

[1] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 28. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 322)

3 – التداخل الصرفي: عند التقابل اللغوي بين النظام الصرفي للغتين العربية والفرنسية، قد تتداخل كل من الضمائر والأزمنة والصيغ الصرفية على تلميذ السنة الثالثة، وهو لا يجد دائما مقابلاتها في لغته العربية، وبخاصة في الفعلين المساعدين (être, avoir) اللذين يُطلق عليهما فعلا (الكينونة والملكية)، على سبيل المثال، واللذان يُستعملان أحيانا "أفعال مساعدة"، بعيدا عن معنيي الكينونة والملكية، وذلك للتعبير عن الأزمنة المركبة مثل "الماضي المركب" (le passé composé).

ت– التداخل التركيبي: في مقابل فرضية تكامل العمليات التركيبية المشار إليها آنفا، قد يرتبك التلميذ في النشاط النحوي في اللغة العربية؛ لما تتميز به من خصوصيات تركيبية تختلف عن تراكيب اللغة الفرنسية[1].

ب– فرضيات الأثر النفسي والتربوي:

1 – التكامل النفسي والتربوي:

تشمل فرضية التكامل النفسي والتربوي بين منهاجي اللغتين كل ما يخدم مهارات التلميذ السلوكية، والمعرفية، والمنهجية، والتربوية في مستوى تعلمات اللغة العربية. ويمكن تصنيفها على النحو الآتي:

أ– الكفاءات النفسية والمعرفية:

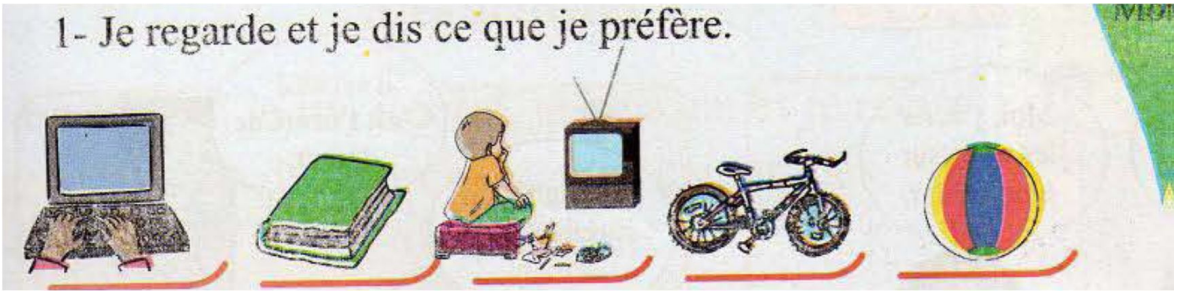
عند تحليل مبادئ المقاربة بالكفاءات التي تعتمد على تنمية كفاءات المتعلم، انطلاقا من الاهتمام به في تعلمه، ومراعاة طبيعته الفسيولوجية، وظروفه النفسية، والاجتماعية، ومنحه المزيد من الاستقلالية، وفرص التفاعل مع غيره، عند بناء مهاراته، وكفاءاته، قد يسهم المنهاج في تكريس تلك المبادئ الجوهرية، ويمكّن التلميذ من استغلالها في أنشطة اللغة العربية.

---

[1] يمكن العودة إلى الفصل الثاني من هذا البحث، ص 104–105.

ومن نماذج تكريس تلك المبادئ، منح التلميذ في أثناء الأنشطة الشفهية فرصة التعبير عما يفضله، وذلك بتفضيل الأشياء التي تعبر عن هواياته الشخصية المميزة له عن باقي زملائه، لتكون بالنسبة له دافعا نفسيا نحو تعلمه.

ومن تلك النماذج في الكتاب المدرسي: صور عن الحاسوب والكتاب والتلفاز والدراجة والكرة.



الكتاب المدرسي، ص 25.

وفي نشاط القراءة أيضا، على المستوى المعجمي، تُكتب الكلمات الجديدة أو كلمات المفتاح على السبورة، فيكتسب التلميذ بواسطتها أداتي الملاحظة واستخدام المرجعيات، من أجل تعيين المادة اللغوية في الجملة أو النص، ومن ثم تسميته لتلك المادة اللغوية، من مترادفات وأضداد وعائلات الكلمات، كما تمكنه أداة المعالجة من تعديد أشكال تعبيره، باستخدامه لتلك المترادفات أو الأضداد أو الكنايات، أو صياغات أخرى من نفس المعنى. ويسهم تشكيله للجمل الحاملة للمعنى، وبخاصة في الجمل الشخصية في تأكيد تعلمه النهائي[1]. وهذا قد يوحي بالأثر الإيجابي للمنهاج في اكتساب التلميذ للمهارات المعرفية التي تتمحور حول أدوات الملاحظة، والمرجعية، والمعالجة في أثناء أنشطة اللغة العربية.

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 132. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 356)

وقد يسهم التقويم، وبخاصة التقويم التكويني، كونه أطول مرحلة من مراحل التقويم، في إعداد التلميذ – إضافة إلى إعداده لغويا– إعدادا نفسيا؛ فيسمح له التقويم الذاتي بالاعتماد على نفسه، في بناء تساؤلاته الذاتية. ويمكنه التقويم الجماعي من التفاعل مع زملائه، ومع محيطه عامة، كما يضعه التقويم التحصيلي في مختلف الوضعيات الإدماجية الممكنة التي تمنحه فرصة جمعه لمعارفه في المستوى النفسي والمعرفي، ومن ثم استثمارها في بناء كفاءاته، في وضعيات التواصل الشبيهة بواقعه المعاش. وهي مستويات قد تتشارك فيها اللغتان معا؛ في تمكين التلميذ من مواجهة شتى "الوضعيات المشكلة والمركبة" التي قد تساعده في بناء كفاءاته في اللغة العربية، ومن ثم تفتح له كفاءات جديدة أخرى.

ب– الكفاءات التربوية والمنهجية:

من نماذج الكفاءات التربوية، والمنهجية التي يقدّمها منهاج اللغة الفرنسية، التعرّف أولا على مختلف الوسائل التعليمية التربوية منها، واللغوية، والتي تخدم الأنشطة التعليمية المقدمة؛ فانطلاقا من تحديد المنهاج لمهام المدرّس في استخدامه لمختلف الإشارات والإيماءات من أجل شرح مفهوم معين، أو دعوته لتحضير مجموعة من الصور والنماذج التي قد تختلف وفق وحدات المعنى، وطبيعتها، من حيث سهولة استيعابها أو صعوبته، يحُث المنهاج المعلم أيضا على تنظيم زيارات بين الأقسام أو المدارس من أجل عرض منتجات التلاميذ التي تمكنهم من تفاعلهم ومن ثم تحقيق تعلماتهم[1]. وهذا أمر قد يجتمع عليه كل من مدرّسي اللغتين على حد سواء.

وبخصوص الوسائل اللغوية أيضا، حث المنهاج المعلم على استخدام الكتاب المدرسي بما يتوافق مع استعدادات التلاميذ في الجانبين الذهني والنفسي، وذلك انطلاقا من مستواه الشكلي، كحجم النصوص، واستخدام الألوان، والصور، والأشكال المختلفة، أو مستواه المعرفي، في استخدامه لمختلف النظريات اللغوية الحديثة، عند اختياره للمحتوى اللغوي، إذ يُفضل اختيار المفردات، والجمل البسيطة المناسبة، والتركيز على

[1] يمكن العودة إلى ص 143، 150 من هذا البحث.

الجانب التعبيري التواصلي، دون الاستغراق في القواعد النحوية التي تُدرّس تدريجيا. وأما الصور فغالبا ما تأخذ الطابع الهزلي الذي يُحبذه الأطفال في هذه المرحلة العمرية، إلى جانب الصور الفوتوغرافية الواقعية. وكل هذا قد يزيد من اكتشاف التلميذ لمختلف الوسائل التربوية واللغوية، ومن ثم تحقيق حسن استغلالها في أنشطة اللغة العربية.

وبالإضافة إلى ذلك، قد يكون للمنهاج أثر إيجابي، في مستوى التسيير الزمني للمواد التعليمية؛ فقد تكون مادة اللغة الفرنسية فرصة لخروج التلميذ من وتيرة المواد التي تعود عليها منذ دخوله المدرسي الأول، فتعد اللغة الفرنسية بالنسبة له، تغييرا من وتيرة تعلماته باللغة العربية. وقد يكون لذلك أثر إيجابي أيضا في المستويين النفسي، والتربوي في تجديد مشاعره، وشحذ همّته، ومن ثم إعادة تنظيم تعلّماته.

2 – التداخل النفسي والتربوي:

كما قد يكون لتعليم اللغة الفرنسية فضل في إخراج التلميذ من جوه الروتيني، قد يكون لمسألة إفراطه في حب اللغة الفرنسية أثر سلبي في ميله إليها، ومن ثم تأثّره بثقافة أهلها، بما يتعارض في بعض جوانبها مع ثقافة أسرته ومعتقده.

وبالموازاة مع باقي الأنشطة التعليمية الأخرى التي تثقل كاهل التلميذ في مستوى حجمه الساعي الإجمالي لمجموع الحصص التعليمية، قد يسبّب تعليم اللغة الفرنسية، إرهاق التلميذ وارتباكه، ومن ثم عرقلة تعلمه للغة العربية؛ لما قد توحي به طبيعتها اللغوية من جانب الصعوبة أو على الأقل، الاختلاف اللغوي الشديد، وبخاصة في هذه المرحلة العمرية الحرجة.

وعلى سبيل المثال، قد يرتبك التلميذ في النشاط الشفهي، في فهم الصور الحوارية أو قراءة النصوص التي تأخذ اتجاها من اليسار إلى اليمين، بخلاف طريقة القراءة التي اعتاد عليها في الأنشطة الشفهية في مادة اللغة العربية؛ الأمر الذي قد يُجهد تفكيره، وهو يقلّب عينيه تارة متبعا طريقة اللغة العربية، يمينا يسارا، وتارة أخرى مُدركا أن نظام الفرنسية عكسي؛ فيتعب بصره، ويتشتت ذهنه.

الكتاب المدرسي: ص 8.

ومن أسباب إرهاق تفكير التلميذ أيضا، تعدّد أشكال كتابة فونيمات اللغة الفرنسية؛ إذ يُكتب الفونيم [k] على سبيل المثال، بعدة أشكال: (c – k – qu – ch) . وينطبق الأمر على عدة فونيمات موضحة في الجدول الآتي[1]:

Phonèmes (J'entends) الأصوات (سماعا)	Graphèmes (J'écris) طريقة كتابتها
[s]	s – ss – c – ç–t (tion)
[z]	s – z
[ɛ]	ai – ei – è – ê – e devant la double consonne (enne, elle, ette, erre, esse)
[e]	é – er – et – es – ez
[k]	c – k – qu– ch
[g]	g – gu
[ʒ]	j – g – ge
1	in – ain – ein
[f]	f – ph
[ã]	en – an

[1] الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 138. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 362)

ويأخذ الصوت [s] عدة أنماط من الكتابة: (s / ss / sc / c / ç / t / x) في الكلمات الآتية على الترتيب: (six/ addition / garçon / citron / scie / tasse/ sac). وللصوت [o] عدة أشكال للكتابة أيضا، إذ تتغير طريقة نطقه في كل شكل من الأشكال الآتية: (oeu – oin – oi – om – on – ou). إضافة إلى الإشارات (les accents: aigu, grave et circonflexe) في الأصوات: (è, é, ê) على الترتيب. وإشارة حذف الحروف الصائتة (l'apostrophe)، وإشارة ربط المفردات (le trait d'union)، واللواحق في آخر الكلمات مثل (ette – tion – ement)، واللاحقة الدالة على الضد (l'antonyme)، والتي تكتب (in) في بداية الكلمات عموما، باستثناء الكلمات التي تبدأ بـ (m – p – b) ، فتكتب (im) مثل:
(**m**ortel–im**m**ortel) و(**m**obile–im**m**obile) ، أو تكتب (ir) في الكلمات التي تبدأ بحرف (r) مثل: (**r**esponsable–ir**r**esponsable) و (**r**éel–irréel)، أو تكتب (il) في الكلمات التي تبدأ بحرف (l) مثل: (légal–illégal)، وكذلك اللاحقة (dé) التي يضاف لها (s) في الكلمات التي تبدأ بحرف صائت مثل: (**o**béir – dé**s**obéir)[1].

ومن مظاهر الصعوبة والاختلاف أيضا الحروف الصامتة (les lettres muettes) التي تُكتب ولا تنطق مثل الكلمة (tapi**s**) التي لا ينطق حرف [s] فيها، والكلمة (pont) التي لا تنطق تاؤها [t]، وغيرها من الكلمات الأخرى كما في نهايات الأفعال أيضا، مثل الجملة: (je jou**e**) والجملة (tu parle**s**) حيث لا تُنطق نهايتاهما (e, s). وفي علامات الجمع أيضا مثل: (les ballon**s**) و(les gâteau**x**) حيث لا تنطق علامتا جمعهما أيضا (s,x)[2].

وكل هذه الصعوبات والاختلافات قد تعزّز من شدة التداخل اللغوي، وكذا إرهاق التلميذ واستنزاف وقته وجهده في هذه المرحلة التعليمية التي تعمل القوانين التوجيهية للتربية الوطنية جاهدة على تكريس تعلّم الطفل للغته العربية أولا، قبل دخوله في تعلم لغة أو لغات أجنبية أخرى.

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 135 – 136. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 359–360)

[2] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 27. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 321)

ت- فرضيات الأثر الاجتماعي والثقافي:

1- التكامل الاجتماعي والثقافي:

قد يكون لمنهاج اللغة الفرنسية حظ من التكامل الاجتماعي، والثقافي بين منهاجي اللغتين، بما يخدم تعلم اللغة العربية؛ فانطلاقا من مبادئ المقاربة التواصلية، والتي على رأسها مبدأ تكريس التواصل داخل حجرة القسم وخارجها أيضا، ومن ثم اختيار الوسائل اللغوية وغير اللغوية المناسبة المستوحاة من الحياة العملية الواقعية، في مختلف السياقات الاجتماعية الممكنة، قد يسهم المنهاج في بناء الكفاءات ذات النمط التواصلي، ومختلف المهارات الاجتماعية، والجماعية، والشخصية، والتي من شأنها أن تدعم تعلمه للغة العربية.

وقد يتجسد ذلك في تثمين المنهاج لمنتجات التلميذ واعتبارها باعثا له نحو التفاعل مع زملائه، وتلاميذ الأقسام الأخرى، أو تلاميذ المدارس الأخرى؛ حيث تُفعّل تبادلاته اللغوية في السرد، والوصف، والإخبار، والشرح، محدثة تطورا في مختلف تعلّماته، كما قد تثري تلك التبادلات العرض المدرسي، والمكتبة المدرسية، ومختلف العروض في شتى المناسبات كاليوم العالمي للطفل، ويوم العلم...[1]

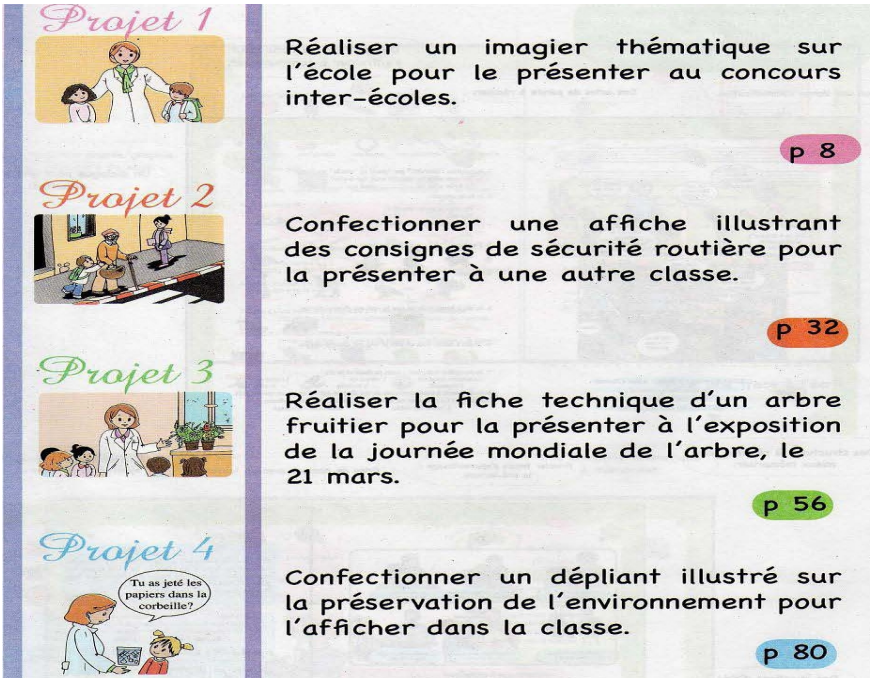
وكل هذا من شأنه أن ينمي كفاءته التبليغية، ويمكنه من اكتساب أدوات تحليل المواقف التواصلية، وآليات التفاعل مع غيره، بواسطة منحه في المقام الأول الثقة في اختيار مشاريعه المناسبة، والتي تسهم في تكوينه من الناحية الشخصية، والمعرفية، والثقافية، ومن ثم من الناحية التفاعلية مع من حوله؛ الأمر الذي قد يعود بالأثر الإيجابي في استغلالها في أثناء تعلمه للغة العربية.

وإضافة إلى الجانب التبليغي، يثمّن المنهاج أيضا المكون الثقافي، المقدم لتلاميذ السنة الثالثة، والذي يحمل طابعا إنسانيا وحضاريا، لا يخص الثقافة الفرنسية فحسب، ويقدمه على شكل مشاريع مدرجة في الكتاب المدرسي، تشمل عدة وضعيات إدماجية

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 121. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 345)

تتصل بالإلمام بشؤون المدرسة، وإرشادات الطريق وإشاراتها، والقطاع النباتي والمحافظة عليه، ونظافة البدن والمحيط، بالإضافة إلى مختلف القيم الأخلاقية التي تتخلل مختلف النصوص والقصص التي تمكن التلاميذ من أخذ العبر منها، لاستغلالها في مختلف الظروف الاجتماعية الواقعية. وهذا دور يقع على عاتق كل من مدرسي اللغتين على حد سواء.



2- التداخل الاجتماعي والثقافي:

قد يسهم تعليم اللغة الفرنسية، في بناء تصورات لدى التلاميذ، حول هذه اللغة، وذلك بتواطؤ مع أفراد مجتمعه، بدءا من أسرته، عندما تضعه في موقف المقارنة بين لغته العربية الوطنية، واللغة الفرنسية الأجنبية، من الجانب التفاضلي، لا من الجانب التكاملي.

وهذا ما قد ينجم عنه تولد ثقافة التغريب في نفس التلميذ، والتي تُعد خطرا حقيقيا على هويته الوطنية، وبخاصة في هذه المرحلة العمرية التي يحتاج فيها إلى مزيد من الدعم اللغوي والنفسي والمعرفي والثقافي بخصوص لغته العربية، وما تحمله من ملامح الهوية الوطنية، والانتساب القومي، والوحدة الاجتماعية.

ثانيا: الاستبيان

1- تقديم الاستبيان:

بعد صياغة فرضيات أثر منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي في تعليم اللغة العربية في الجوانب اللغوية، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية، والثقافية من الجانبين الإيجابي والسلبي، من الواجب اختبار صدق تلك الفرضيات من عدمه، وذلك باستخدام أداة الاستبيان التي تُعد من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها على أكبر عدد ممكن من أفراد عينة الاختبار.

أ- العينة:

كانت عينة البحث عشوائية، تتكون من 20 معلما ومعلمة، قد درسوا اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، في عدة مدارس بولاية بسكرة[1]. وقد تم تصنيفهم على حسب الجنس، والصفة المهنية، والخبرة المهنية، وفق الجدول الآتي:

الجنس		الصفة المهنية			الخبرة المهنية			
الذكور	الإناث	مرسم (ة)	متربص(ة)	مستخلف(ة)	أقل من 5 سنوات	5- 10 سنوات	10- 15 سنة	15 سنة فأكثر
15	05	19	01	00	01	01	04	14

ويتبين من الجدول السابق أن معظم أفراد العينة من المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة المهنية من 15 سنة فأكثر، وذلك لارتفاع عددهم في قطاع التربية والتعليم، مما قد يبعث بالأمل في الحصول على نتائج دقيقة؛ وبخاصة في ظل الإصلاحات التربوية التي شهدتها هذه الفئة بالذات من معلمين ومعلمات، تؤهلهم إلى تقويم أثر المنهاج في تعليم اللغة العربية، ومن ثم الحكم عليه، انطلاقا من مقارنتهم بين مختلف

[1] من بين تلك المدارس الابتدائية : مدرسة جهرة الشيخ، مدرسة سعد مخلوف، مدرسة مجمع الحي الشرقي...

القرارات التي تأرجحت بين القرارات السابقة لإصلاحات 2003/2002 القاضية بتدريس اللغة الفرنسية بدءا من السنة الرابعة ابتدائي، والقرارات التي تلتها، والقاضية بتدريسها بدءا من السنة الثانية ابتدائي (السنة الدراسية 2003/ 2004)، والتي سرعان ما تم التراجع عنها، ليُقرّر تدريسها بدءا من السنة الثالثة ابتدائي (السنة الدراسية 2006/ 2007)، وهو القرار المعمول به لحد الآن.

ب- الفرضيات:

تلخيصا لما ورد في المبحث السابق، يمكن إعادة صياغة فرضيات أثر منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي في تعليم اللغة العربية في الجداول الآتية:

1- الأثر اللغوي:

الفرضيات	طبيعة الأثر		
	إيجابي	سلبي	حيادي
1) يؤثر تعلّم التلميذ لنطق الأصوات المشتركة بين اللغتين العربية والفرنسية مثل (d, t, m, n) في تعلمه لنطق أصوات اللغة العربية مثل (د، ت، م، ن).			
2) يؤثر تعلم التلميذ التمييز بين الأصوات المختلفة، لا سيما المتقاربة بين اللغتين مثل (p, v) في تعلمه تمييز أصوات اللغة العربية، ونطقها نطقا سليما مثل (الباء والفاء).			
3) يؤثر تعلم التلميذ لتركيب الأصوات في اللغة الفرنسية مثل (m+a= ma) في تعلمه لتركيب أصوات اللغة العربية (م + أ= ما).			

4) يؤثر تعلم التلميذ لطريقة الأداء الصوتي في اللغة الفرنسية مثل (الإلقاء والنبرة الصوتية والقراءة بصوت مرتفع) في تعلمه الأداء الصوتي في اللغة العربية.			
5) يؤثر فهم التلميذ لمفردات جديدة باللغة الفرنسية في فهمه لمفردات اللغة العربية.			
6) يؤثر تعلم التلميذ للقواعد المشتركة بين اللغتين العربية والفرنسية في تعلمه لقواعد اللغة العربية.			
7) يؤثر تعلم التلميذ للقواعد المختلفة بين اللغتين العربية والفرنسية في تعلمه لقواعد اللغة العربية.			
8) يؤثر تعلم التلميذ للمحادثة بالفرنسية في تعلمه المحادثة بالعربية.			
9) يؤثر تعلم التلميذ لكتابة الحروف والكلمات واحترام المسافات وطريقة الكتابة في اللغة الفرنسية في تعلمه لكتابة حروف اللغة العربية.			

الفرضية	كثيرا	أحيانا	لا يستخدمها
10) يستخدم التلميذ مفردات اللغة الفرنسية في أنشطة اللغة العربية.			

ب- الأثر النفسي والتربوي:

الفرضيات	طبيعة الأثر		
	إيجابي	سلبي	حيادي
11) يؤثر تعلم التلميذ للعمليات الذهنية في أنشطة اللغة الفرنسية مثل (التركيب والإضافة والحذف والإبدال والتلخيص) في عملياته الذهنية خلال أنشطة اللغة العربية.			
12) يؤثر تعلم التلميذ لاستراتيجيات العمل (التخطيط والإنجاز) ضمن مشاريع اللغة الفرنسية مثل (إنشاء قصة) في استراتيجياته ضمن مشاريع اللغة العربية.			
13) يؤثر اكتشاف التلميذ، في أنشطة اللغة الفرنسية، لمختلف الوسائل التربوية (قصص، مجلات، أدوات، نماذج) في معرفته للوسائل التربوية المستخدمة في أنشطة اللغة العربية.			

بالإضافة إلى الفرضيات الآتية:

14) تسبب أنشطة اللغة الفرنسية (3 ساعات أسبوعيا) للتلميذ التعب والإرهاق.

لا تسبب أنشطة اللغة الفرنسية (3 ساعات أسبوعيا) للتلميذ التعب والإرهاق.

15) تسهم أنشطة اللغة الفرنسية في الترفيه عن التلميذ، وإخراجه من روتين الأنشطة التعليمية الأخرى.

لا تسهم أنشطة اللغة الفرنسية في الترفيه عن التلميذ، وإخراجه من روتين الأنشطة التعليمية الأخرى.

16) تسبب أنشطة اللغة الفرنسية للتلميذ الارتباك والشك خلال أنشطة اللغة العربية مثل القراءة من اليسار إلى اليمين، أو التداخل بين اللغتين في النحو والصرف.

لا تسبب أنشطة اللغة الفرنسية للتلميذ الارتباك والشك خلال أنشطة اللغة العربية مثل القراءة من اليسار إلى اليمين، أو التداخل بين اللغتين في النحو والصرف.

17) يسبب تدريس اللغة الفرنسية للتلميذ ميله إلى اللغة الفرنسية، على حساب اللغة العربية.

لا يسبب تدريس اللغة الفرنسية للتلميذ ميله إلى اللغة الفرنسية، على حساب اللغة العربية.

ت- الأثر الاجتماعي والثقافي:

فرضيات الأثر	طبيعة الأثر		
	إيجابي	سلبي	حيادي
18) يؤثر تواصل التلميذ خلال أنشطة اللغة الفرنسية مثل (تقليد الأدوار وإنجاز المشاريع) في تواصله خلال أنشطة اللغة العربية.			
19) يؤثر اكتساب التلميذ خلال أنشطة اللغة الفرنسية لمعارف وثقافات جديدة، في أدائه لأنشطة اللغة العربية.			

والفرضيتان حول أثر تدريس اللغة الفرنسية في هوية التلميذ:

20) يُعد تدريس اللغة الفرنسية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي خطرا على هويته.

لا يُعد تدريس اللغة الفرنسية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي خطرا على هويته.

ث- مقارنة نتائج اللغة العربية في الفصلين الأول والثاني:

21) (تحسن، أم ضعف، أم استقر) مستوى غالبية التلاميذ في اللغة العربية.
22) (تحسن، أم ضعف، أم استقر) مستوى غالبية التلاميذ في التعبير الشفهي.
23) (تحسن، أم ضعف، أم استقر) مستوى غالبية التلاميذ في القراءة.
24) (تحسن، أم ضعف، أم استقر) مستوى غالبية التلاميذ في النحو.
25) (تحسن، أم ضعف، أم استقر) مستوى غالبية التلاميذ في الصرف.
26) (تحسن، أم ضعف، أم استقر) مستوى غالبية التلاميذ في الإملاء.
27) (تحسن، أم ضعف، أم استقر) مستوى غالبية التلاميذ في التعبير الكتابي.

ج - السن الأنسب لتدريس اللغة الفرنسية:

28) من الأنسب إدخال تدريس اللغة الفرنسية في:

السنة التحضيرية، أم السنة الأولى ابتدائي، أم السنة الثانية ابتدائي، أم السنة الثالثة ابتدائي، أم السنة الرابعة ابتدائي، أم السنة الخامسة ابتدائي، أم تأخير تدريسها إلى ما بعد المرحلة الابتدائية.

2- نتائج الاستبيان وتحليلها:

اعتمدت النتائج الإحصائية لبحث أثر تدريس اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، على النسبة المئوية لكل إجابة من الأجوبة، وفق العملية: عدد الإجابات × 100. وكانت النتائج على النحو الآتي:

أ- **الأثر اللغوي:** أظهرت نتائج بحث فرضيات الأثر اللغوي النسب الآتية:

فرضيات الأثر	طبيعة الأثر		
	إيجابي	سلبي	حيادي
1) يؤثر تعلّم التلميذ لنطق الأصوات المشتركة بين اللغتين العربية والفرنسية مثل (d, t, m, n) في تعلمه لنطق أصوات اللغة العربية مثل (د، ت، م، ن).	15 إجابة بنسبة **75** %	02 إجابة بنسبة % 10	03 إجابة بنسبة % 15
2) يؤثر تعلم التلميذ التمييز بين الأصوات المختلفة، لا سيما المتقاربة بين اللغتين مثل (p, v) في تعلمه تمييز أصوات اللغة العربية، ونطقها نطقا سليما مثل (الباء والفاء).	13 إجابة بنسبة **65** %	03 إجابة بنسبة % 15	04 إجابة بنسبة % 20
3) يؤثر تعلم التلميذ لتركيب الأصوات في اللغة الفرنسية مثل (m+a= ma) في تعلمه لتركيب أصوات اللغة العربية (م + أ= ما).	12 إجابة بنسبة **60** %	07 إجابة بنسبة % 35	01 إجابة بنسبة % 05
4) يؤثر تعلم التلميذ لطريقة الأداء الصوتي في اللغة الفرنسية مثل (الإلقاء والنبرة الصوتية والقراءة بصوت مرتفع) في تعلمه الأداء الصوتي في اللغة العربية.	14 إجابة بنسبة **70** %	01 إجابة بنسبة % 05	05 إجابة بنسبة % 25
5) يؤثر فهم التلميذ لمفردات جديدة باللغة الفرنسية في فهمه لمفردات اللغة العربية.	09 إجابة بنسبة **45** %	02 إجابة بنسبة % 10	09 إجابة بنسبة **45** %

6) يؤثر تعلم التلميذ للقواعد المشتركة بين اللغتين العربية والفرنسية في تعلمه لقواعد اللغة العربية.	12 إجابة بنسبة **60** %	02 إجابة بنسبة 10 %	06 إجابة بنسبة 30 %
7) يؤثر تعلم التلميذ للقواعد المختلفة بين اللغتين العربية والفرنسية في تعلمه لقواعد اللغة العربية.	09 إجابة بنسبة **45** %	03 إجابة بنسبة 15 %	08 إجابة بنسبة **40** %
8) يؤثر تعلم التلميذ للمحادثة بالفرنسية في تعلمه المحادثة بالعربية.	12 إجابة بنسبة **60** %	02 إجابة بنسبة 10 %	06 إجابة بنسبة 30 %
9) يؤثر تعلم التلميذ لكتابة الحروف والكلمات واحترام المسافات وطريقة الكتابة في اللغة الفرنسية في تعلمه لكتابة حروف العربية.	14 إجابة بنسبة **70** %	01 إجابة بنسبة 05 %	05 إجابة بنسبة 25 %

الفرضية	كثيرا	أحيانا	لا يستخدمها
10) يستخدم التلميذ مفردات اللغة الفرنسية في أنشطة اللغة العربية.	01 إجابة بنسبة 05 %	03 إجابة بنسبة 15 %	16 إجابة بنسبة **80** %

- تحليل النتائج:

دلت النتائج الإحصائية للاستبيان في الجانب اللغوي على أن:

1) تعلم التلميذ لنطق الأصوات المشتركة بين اللغتين العربية والفرنسية له أثر **إيجابي** في تعلمه لنطق أصوات اللغة العربية. (النسبة **75** %)

2) تعلم التلميذ التمييز بين الأصوات المختلفة، لا سيما المتقاربة بين اللغتين له أثر **إيجابي** في تعلمه لتمييز أصوات اللغة العربية، ونطقها نطقا سليما. (النسبة **65** %)

3) تعلم التلميذ لتركيب الأصوات في اللغة الفرنسية له أثر **إيجابي** في تعلمه لتركيب أصوات اللغة العربية. (النسبة **60** %)

4) تعلم التلميذ لطريقة الأداء الصوتي في اللغة الفرنسية له أثر **إيجابي** في تعلمه الأداء الصوتي في اللغة العربية. (النسبة **70** %)

5) فهم التلميذ لمفردات جديدة في اللغة الفرنسية له أثر **إيجابي** في فهم مفردات اللغة العربية. (النسبة **45** % ، إضافة إلى نسبة **45** % من الحياديين الذين لا يرون أي أثر **إيجابي** أو سلبي)

6) تعلم التلميذ للقواعد المشتركة بين اللغتين العربية والفرنسية له أثر **إيجابي** في تعلمه لقواعد اللغة العربية. (النسبة **60** %، إضافة إلى نسبة **30** % من الحياديين الذين لا يرون أي أثر إيجابي أو سلبي)

7) تعلم التلميذ للقواعد المختلفة بين اللغتين العربية والفرنسية له أثر **إيجابي** في تعلمه لقواعد اللغة العربية. (النسبة **45** %، إضافة إلى نسبة **45** % من الحياديين الذين لا يرون أي أثر إيجابي أو سلبي)

8) تعلم التلميذ للمحادثة بالفرنسية له أثر **إيجابي** في تعلمه المحادثة بالفرنسية. (النسبة **60** %، إضافة إلى نسبة 30 % من الحياديين الذين لا يرون أي أثر إيجابي أو سلبي)

9) تعلم التلميذ لكتابة الحروف والكلمات واحترام المسافات وطريقة الكتابة له أثر **إيجابي** في تعلمه لكتابة حروف العربية. (النسبة **70** %)

10) لا يستخدم التلميذ مفردات اللغة الفرنسية في أنشطة اللغة العربية. (النسبة **80** %)

ب- الأثر النفسي والتربوي:

أظهرت نتائج بحث فرضيات الأثر النفسي والتربوي النسب الآتية:

فرضيات الأثر	طبيعة الأثر		
	إيجابي	سلبي	حيادي
11) يؤثر تعلم التلميذ للعمليات الذهنية في أنشطة اللغة الفرنسية مثل (التركيب والإضافة والحذف والإبدال والتلخيص) في عملياته الذهنية خلال أنشطة اللغة العربية.	09 إجابة بنسبة **45** %	02 إجابة بنسبة 10 %	09 إجابة بنسبة **45** %
12) يؤثر تعلم التلميذ لاستراتيجيات العمل (التخطيط والإنجاز) ضمن مشاريع اللغة الفرنسية مثل (إنشاء قصة) في استراتيجياته ضمن مشاريع اللغة العربية.	15 إجابة بنسبة **75** %	00 إجابة بنسبة 00 %	05 إجابة بنسبة 25 %
13) يؤثر اكتشاف التلميذ، في أنشطة اللغة الفرنسية، لمختلف الوسائل التربوية (قصص، مجلات، أدوات، نماذج) في معرفته للوسائل التربوية المستخدمة في أنشطة اللغة العربية.	18 إجابة بنسبة **90** %	01 إجابة بنسبة 05 %	01 إجابة بنسبة 05 %

بالإضافة إلى النتائج الآتية:

14) 05 من أفراد العينة (نسبة 25 %) يرون أن أنشطة اللغة الفرنسية (3 ساعات أسبوعيا) تسبب للتلميذ التعب والإرهاق.

15 من أفراد العينة (نسبة **75** %) يرون أن أنشطة اللغة الفرنسية (3 ساعات أسبوعيا) لا تسبب للتلميذ التعب والإرهاق.

15) 14 من أفراد العينة (نسبة **70** %) يرون أن أنشطة اللغة الفرنسية تسهم في الترفيه عن التلميذ، وإخراجه من روتين الأنشطة التعليمية الأخرى.

06 من أفراد العينة (نسبة 30 %) يرون أن أنشطة اللغة الفرنسية لا تسهم في الترفيه عن التلميذ، وإخراجه من روتين الأنشطة التعليمية الأخرى.

16) 11 من أفراد العينة (نسبة **55** %) يرون أن أنشطة اللغة الفرنسية تسبب للتلميذ الارتباك والشك خلال أنشطة اللغة العربية مثل القراءة من اليسار إلى اليمين، أو التداخل بين اللغتين في النحو والصرف.

09 من أفراد العينة (نسبة 45 %) يرون أن أنشطة اللغة الفرنسية لا تسبب للتلميذ الارتباك والشك خلال أنشطة اللغة العربية مثل القراءة من اليسار إلى اليمين، أو التداخل بين اللغتين في النحو والصرف.

17) 04 من أفراد العينة (نسبة 20 %) يرون أن تدريس اللغة الفرنسية يسبب للتلميذ ميله إلى اللغة الفرنسية، على حساب اللغة العربية.

16 من أفراد العينة (نسبة **80** %) يرون أن تدريس اللغة الفرنسية لا يسبب للتلميذ ميله إلى اللغة الفرنسية، على حساب اللغة العربية.

تحليل النتائج:

دلت النتائج الإحصائية للاستبيانات في الجانب النفسي والتربوي على أن:

11) تعلم التلميذ للعمليات الذهنية في أنشطة اللغة الفرنسية له أثر **إيجابي** في عملياته الذهنية خلال أنشطة اللغة العربية. (النسبة **45** %، إضافة إلى نسبة **45** % من الحياديين الذين لا يرون أي أثر ايجابي أو سلبي)

12) تعلم التلميذ لاستراتيجيات العمل ضمن مشاريع اللغة الفرنسية له أثر **إيجابي** في استراتيجيات العمل في اللغة العربية. (النسبة **75** %)

13) اكتشاف التلميذ لمختلف الوسائل التربوية له أثر **إيجابي** في تعامله مع وسائل اللغة العربية. (النسبة **90** %)

14) **لا تسبب** أنشطة اللغة الفرنسية (3 ساعات أسبوعيا) للتلميذ التعب والإرهاق. (النسبة **75** %)

15) **تسهم** أنشطة اللغة الفرنسية في الترفيه عن التلميذ، وإخراجه من روتين الأنشطة التعليمية الأخرى. (النسبة **70** %)

16) **تسبب** أنشطة اللغة الفرنسية للتلميذ الارتباك والشك خلال أنشطة اللغة العربية مثل القراءة من اليسار إلى اليمين، أو التداخل بين اللغتين في النحو والصرف (النسبة **55** %)، في مقابل نسبة 45 % من أفراد العينة الذين لا يرون هذا الأثر السلبي؛ مما يشير إلى تقارب النسب.

17) لا **يسبب** تدريس اللغة الفرنسية للتلميذ ميله إلى اللغة الفرنسية، على حساب اللغة العربية. (النسبة **80** %)

ت- الأثر الاجتماعي والثقافي:

أظهرت نتائج بحث فرضيات الأثر الاجتماعي والثقافي النسب الآتية:

فرضيات الأثر	طبيعة الأثر		
	إيجابي	سلبي	حيادي
18) يؤثر تواصل التلميذ خلال أنشطة اللغة الفرنسية مثل (تقليد الأدوار وإنجاز المشاريع) في تواصله خلال أنشطة اللغة العربية.	20 إجابة بنسبة **100** %	00 إجابة بنسبة 00 %	00 إجابة بنسبة 00 %
19) يؤثر اكتساب التلميذ خلال أنشطة اللغة الفرنسية لمعارف وثقافات جديدة في أدائه لأنشطة اللغة العربية.	14 إجابة بنسبة **70** %	02 إجابة بنسبة 10 %	04 إجابة بنسبة 20 %

وبالنسبة لفرضيتي أثر تدريس اللغة الفرنسية في هوية التلميذ فكانت النسب كالآتي:

20) 9 من أفراد العينة (نسبة 45 %) يرون أن تدريس اللغة الفرنسية يشكل خطرا على هوية تلميذ السنة الثالثة ابتدائي.

10 من أفراد العينة (نسبة **50** %) يرون أن تدريس اللغة الفرنسية لا يشكل خطرا على هوية التلميذ السنة الثالثة ابتدائي. (إضافة إلى فرد حيادي بنسبة 5 %)

تحليل النتائج:

دلت النتائج الإحصائية للاستبيانات في الجانب الاجتماعي والثقافي على أن:

18) تواصل التلميذ خلال أنشطة اللغة الفرنسية له أثر **إيجابي** في تواصله خلال أنشطة اللغة العربية. (النسبة **100** %)

19) اكتساب التلميذ لمعارف وثقافات جديدة من خلال أنشطة اللغة الفرنسية له أثر **إيجابي** في أنشطة اللغة العربية. (النسبة **70** %)

20) يشكل تدريس اللغة الفرنسية خطرا على هوية تلميذ السنة الثالثة ابتدائي؛ إذ إن نسبة 50 % من أفراد العينة يرون هذا الخطر، في مقابل نسبة 45 % لا يرون ذلك الخطر، إضافة إلى فرد حيادي بنسبة 5 %؛ مما يدل على تقارب النتائج.

ث- مقارنة نتائج اللغة العربية في الفصلين الأول والثاني:

أظهرت نتائج المقارنة بين نتائج الفصلين الأول والثاني في مادة اللغة العربية، النسب الآتية:

21) 13 من أفراد العينة (بنسبة **65** %) يرون **تحسُن** مستوى غالبية التلاميذ في اللغة العربية.

02 من أفراد العينة (بنسبة 10 %) يرون **ضعف** مستوى غالبية التلاميذ في اللغة العربية.

05 من أفراد العينة (بنسبة 25 %) يرون **استقرار** مستوى غالبية التلاميذ في اللغة العربية.

22) 06 من أفراد العينة (بنسبة 30 %) يرون **تحسن** مستوى غالبية التلاميذ في التعبير الشفهي.

05 من أفراد العينة (بنسبة 25 %) يرون ضعف مستوى غالبية التلاميذ في التعبير الشفهي.

09 من أفراد العينة (بنسبة **45** %) يرون **استقرار** مستوى غالبية التلاميذ في التعبير الشفهي.

23) 14 من أفراد العينة (بنسبة **70** %) يرون **تحسن** مستوى غالبية التلاميذ في القراءة.

01 من أفراد العينة (بنسبة 05 %) يرون **ضعف** مستوى غالبية التلاميذ في القراءة.

05 من أفراد العينة (بنسبة 25 %) يرون **استقرار** مستوى غالبية التلاميذ في القراءة.

24) 10 من أفراد العينة (بنسبة **50** %) يرون **تحسن** مستوى غالبية التلاميذ في النحو.

01 من أفراد العينة (بنسبة 05 %) يرى **ضعف** مستوى غالبية التلاميذ في النحو.

09 من أفراد العينة (بنسبة **45** %) يرون **استقرار** مستوى غالبية التلاميذ في النحو.

25) 9 من أفراد العينة(بنسبة **45** %) يرون **تحسن** مستوى غالبية التلاميذ في الصرف.

3 من أفراد العينة(بنسبة 15 %) يرون **ضعف** مستوى غالبية التلاميذ في الصرف.

8 من أفراد العينة(بنسبة **40** %) يرون **استقرار** مستوى غالبية التلاميذ في الصرف.

26) 7 من أفراد العينة (بنسبة 35 %) يرون **تحسن** مستوى غالبية التلاميذ في الإملاء.

لا يوجد أي فرد من أفراد العينة (بنسبة 00 %) يرى **ضعف** مستوى غالبية التلاميذ في الإملاء.

13 من أفراد العينة(بنسبة **65** %) يرون **استقرار** مستوى غالبية التلاميذ في الإملاء.

27) 04 من أفراد العينة (بنسبة 20 %) يرون **تحسن** مستوى غالبية التلاميذ في التعبير الكتابي.

05 من أفراد العينة (بنسبة 25 %) يرون **ضعف** مستوى غالبية التلاميذ في التعبير الكتابي.

11 من أفراد العينة (بنسبة **55** %) يرون **استقرار** مستوى غالبية التلاميذ في التعبير الكتابي.

تحليل النتائج:

دلت نتائج الاستبيان بشأن نتائج الفصلين الأول والثاني، في مادة اللغة العربية على ما يأتي:

21) تحسن مستوى غالبية التلاميذ في اللغة العربية. (النسبة **65** %)
22) استقرار مستوى غالبية التلاميذ في التعبير الشفهي (النسبة **45** %)، بالإضافة إلى نسبة 30 % من أفراد العينة الذين يرون **تحسنا** في المستوى.
23) تحسن مستوى غالبية التلاميذ في القراءة. (النسبة **70** %)
24) تحسن مستوى غالبية التلاميذ في النحو (النسبة **50** %)، إضافة إلى نسبة **45** % من أفراد العينة الذين يرون **استقرار** المستوى.

25) تحسن مستوى غالبية التلاميذ في الصرف (النسبة **45** %)، إضافة إلى نسبة **40** % من أفراد العينة الذين يرون **استقرار** المستوى.
26) استقرار مستوى غالبية التلاميذ في الإملاء (النسبة **65** %)، إضافة إلى نسبة **35** % من أفراد العينة الذين يرون **تحسن** المستوى.

27) استقرار مستوى غالبية التلاميذ في التعبير الكتابي (النسبة **55** %)، إضافة إلى نسبة **20** % من أفراد العينة يرون أن مستوى غالبية التلاميذ في الإملاء قد **تحسن.**

ج – السن الأنسب لتدريس اللغة الفرنسية:

وبخصوص فرضيات السن الأنسب لتدريس اللغة الفرنسية، أظهرت النتائج الإحصائية النسب الآتية:
28) 00 من أفراد العينة (بنسبة 00%) يرون أنه من الأنسب إدخال تدريس اللغة الفرنسية، **في السنة التحضيرية.**

29) 00 من أفراد العينة (بنسبة 00%) يرون أنه من الأنسب إدخال تدريس اللغة الفرنسية، **في السنة الأولى ابتدائي.**

30) 01 من أفراد العينة (بنسبة 05%) يرى أنه من الأنسب إدخال تدريس اللغة الفرنسية، **في السنة الثانية ابتدائي.**

31) 07 من أفراد العينة (بنسبة **35%**) يرون أنه من الأنسب إدخال تدريس اللغة الفرنسية، **في السنة الثالثة ابتدائي.**

32) 10 من أفراد العينة (بنسبة **50%**) يرون أنه من الأنسب إدخال تدريس اللغة الفرنسية، **في السنة الرابعة ابتدائي.**

33) 01 من أفراد العينة (بنسبة 05%) يرى أنه من الأنسب إدخال تدريس اللغة الفرنسية، **في السنة الخامسة ابتدائي.**

34) 01 من أفراد العينة (بنسبة 05%) يرى أنه من الأنسب إدخال تدريس اللغة الفرنسية، **ما بعد المرحلة الابتدائية (مرحلة التعليم المتوسط).**

تحليل النتائج:

دلت النتائج الإحصائية للاستبيان بشأن مقترحات السن الأنسب لتدريس اللغة الفرنسية، وفق الترتيب التنازلي الآتي:

– تقترح أغلبية أفراد العينة تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من **السنة الرابعة ابتدئي** (النسبة **50%**)، في مقابل نسبة 35% من أفراد العينة الذين يقترحون الإبقاء على تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من **السنة الثالثة ابتدائي.**

3- تفسير نتائج الاستبيان في ضوء تقويم المنهاج:

أ- **الجانب اللغوي:** يمكن حوصلة نتائج الأثر اللغوي في ما يأتي:

1- تعلم التلميذ للغة الفرنسية في كل من مستوى نطق الأصوات المشتركة بين اللغتين، والتمييز بين الأصوات المختلفة، لا سيما المتقاربة منها، والتركيب الصوتي، والأداء الصوتي، وفهم المفردات الجديدة، وتعلم قواعد اللغتين المشتركة منها والمختلفة، وكذا المحادثة، له أثر إيجابي في تعلمه لنطق أصوات اللغة العربية، وتمييزها، وتركيبها تركيبا صحيحا، وتمكنه من أدائها، وفهمه لمفردات لغته، وفي تعلم قواعدها، وتنمية مهاراته الشفهية، وحتى الكتابية أيضا فيما يخص احترام حجم الحروف ومسافاتها، وتستثنى منها طريقة الكتابة في اللغتين، والتي تعرقل تعلمه لمهارات القراءة والكتابة باللغة العربية.

وفي ضوء تلك النتائج، بشقيها الإيجابي والسلبي، يمكن تفسيرها بالاعتماد على المنهاج في حد ذاته؛ فقد راعى المنهاج الخلفية اللغوية للتلميذ، بدءا من الخلفية الصوتية، فقدّم تدريس الفونيمات الموجودة في اللغة العربية على الفونيمات الأخرى غير الموجودة فيها مثل : [e] و [o] و [u] و [p] و [v]؛ وذلك لصعوبة تعلمها أولا، ولتقليص حجم التداخل الصوتي بينهما ثانيا. واستنادا إلى دليل الكتاب المدرسي، يُقدّم النشاط الشفهي وفق المبادئ الآتية[1]:

أ- تُوزُع الفونيمات البالغ عددها 36 فونيما داخل المشاريع بمعدل ثلاثة أو أربعة فونيمات للوحدة (une séquence)، مع احترام تدرجها الصوتي في البرنامج.

ب- تُدرّس في الوحدة الأولى الفونيمات التي يعرفها التلميذ مسبقا، والتي توجد أصلا في لغته الأم مثل: [a] و [i] و [m] و [n]، أما الفونيمات غير الموجودة في لغته الأم فتدرّس في الوحدات اللاحقة الأخرى مثل: [e] و [o] .

ت- تُقدم الفونيمات للتلميذ على شكل ثنائيات فونولوجية مثل: [t] /[d] و[p]/[b] .

---

[1] ينظر: دليل الكتاب المدرسي، ص 13.

وأكد المنهاج أيضا على تعليم التلميذ استخدام الضمائر الشخصية، والأشكال الصرفية للأفعال المألوفة والمدرجة ضمن أفعال الكلام. وشدّد على تعليمها بطريقة شفهية وضمنية (implicite)، وذلك في تصريف الأفعال: (être, avoir, aller et faire) على سبيل المثال، في المضارع أو الماضي المركب[1]؛ مما قلّل من حجم الأثر في تعلم الصيغ الصرفية للغة العربية، كما جعل المنهاج أيضا تعلّمات النحو أنشطة شفهية، تُنجز ضمن الأنشطة اللغوية الأخرى، بطريقة ضمنية أيضا، حتى يتمكن التلميذ من اكتسابها تلقائيا[2]؛ فيخف أثرها في مستوى تداخلها مع الصياغات النحوية للغة العربية.

وباعتماد المنهاج الطابع الضمني، في تقديم تعلمات النحو والصرف، يكتشف التلميذ تدريجيا مبادئ الوظيفة النحوية للغة، فيشرع في تنظيم معارفه من أجل فهم معنى النصوص المدروسة، ومن ثم يُنتج نصوصا قصيرة متناسقة، خلال الأنشطة الشفهية، والكتابية[3]، الأمر الذي يدفعه إلى مقارنة القواعد النحوية للغة الفرنسية بقواعد لغته العربية، فيستغل ما يتوافق بينهما ويتحاشى الاختلافات.

2- عدم استخدام التلميذ لمفردات اللغة الفرنسية في أنشطة اللغة العربية، يعلل مفهوم "اللغة الأم الراسخة أو المستقرة" (stabilisée) ومفهوم "الراشح الوجداني" المشار إليهما سابقا، واللذين تحظى بهما اللغة العربية، بخلاف اللغة الفرنسية التي لا تدرّس إلا بحجم ساعي محدود، وبدون توفر وسائل تحقق "الانغماس اللغوي" خارج حجرة القسم أو المدرسة.

هذا ويختلف استخدام اللغة الفرنسية في المحيط الاجتماعي بالجزائر، باختلاف الظروف الاجتماعية والجغرافية، والانتماءات الثقافية والمذهبية؛ فإذا كان هناك من سكان مناطق الشمال من يتكلمون اللغة الفرنسية أو على الأقل يستخدمون بعضا من مفرداتها و عباراتها، لا يستخدم سكان الجنوب اللغة الفرنسية، باستثناء القليل من سكان المدن.

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 132- 133. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 356- 357)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 139. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 363)

[3] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 29. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 323)

ب- الجانب النفسي والتربوي:

1- تعلم التلميذ للعمليات الذهنية، واستراتيجيات العمل ضمن المشاريع التعليمية، واكتشافه لمختلف الوسائل التربوية في مادة اللغة الفرنسية، يسهم إيجابيا في أدائه في أنشطة اللغة العربية.

2- تدريس اللغة الفرنسية بحجم ساعي قدره 3 ساعات أسبوعيا لا يسبب للتلميذ التعب أو الإرهاق، بل بالعكس، يوفر له جوا من الترفيه، ويخرجه من وتيرة الأنشطة التعليمية الأخرى. بالإضافة إلى أنه لا يؤثر في ميل التلميذ إلى تعلم اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية.

3- لتدريس اللغة الفرنسية أثر سلبي في ارتباك التلميذ في أنشطة اللغة العربية بسبب اختلاف اللغتين وبخاصة في طريقة الكتابة وقواعد النحو والصرف.

4- لا يؤثر تعليم اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية، وذلك لتحسّن المستوى التعليمي أو على الأقل استقراره عموما في جميع الأنشطة اللغوية، أما من يرون ضعف المستوى فهم عموما، يُرجعون السبب إلى تدريس اللغة العربية في حد ذاتها، ويبرئون أثر اللغة الفرنسية من ذلك.

وتُفسر تلك النتائج الإيجابية، باختيار المنهاج للنصوص القصيرة، تجنبا لإرهاق الطفل من الناحية النفسية، والذهنية، والبيولوجية، وبخاصة في عمليتي القراءة والفهم. ويتجلى ذلك في تحديده للكفاءات اللغوية المُتوقعة في نهاية السنة الدراسية للنشاط الكتابي على سبيل المثال، على النحو الآتي:

- قراءة نص مكتوب في حدود الثلاثين كلمة فقط مع فهمه.
- إنشاء تعبير يشمل فعلين من أفعال الكلام فقط، وذلك إجابة عن سؤال أو طلب معينين[1].

[1] ينظر: دليل الكتاب المدرسي، ص 6.

وقد راعى المنهاج أيضا عمر التلميذ؛ فلم يثقل عليه بالأنشطة والحصص التعليمية؛ ذلك أن الحجم الساعي الإجمالي لحصص اللغة الفرنسية ثلاث ساعات فقط، تتوزع على 45 دقيقة، طيلة أربعة أيام من الأسبوع الدراسي، إضافة إلى عدم وجود حصص للدعم التربوي[1]. بالإضافة إلى استخدام النصوص القصيرة ذات الحجم من 20 إلى 50 كلمة فقط، أي بمعدل أقل من 10% من الكلمات الجديدة[2]؛ مما قلل من حجم خطر التداخل اللغوي.

ويوصي المنهاج بمراعاة الجوانب النفسية والتربوية للتلاميذ، بإدماج الأنشطة التعليمية بعضها ببعض، وبتدارك نقائص التلاميذ، بالنظر في خصوصياتهم وتنوعهم، وتكثيف مدة الأنشطة داخل الوحدة التعليمية الواحدة (séquence) وحجم العمل الشفهي والكتابي، وما يُرتقب من التلاميذ أن ينجزوه، وكذا التمارين الترفيهية التي تتخلل الحصص التعليمية، كإلقائهم الجماعي لبعض الأناشيد أو التفكير في حل بعض الألغاز، أو نطق بعض الأصوات بطرق مختلفة ومسلية[3].

أما بخصوص التسيير الزمني للأنشطة، فقد حث المنهاج على إتباع المعطيات التربوية المتصلة بتنويع أنماط الأنشطة، وأشكال العمل الشفهي، والكتابي، وتنظيم حصص التعلمات، تبعا لحاجات التلاميذ، وتلك المعطيات المتصلة بالمحتوى، إضافة إلى تلك المعطيات النفسية والتربوية المتصلة بدراسة مدة مراحل سير الدرس في كل وحدة تعليمية ضمن المشروع بكامله، وما يخص حجم العمل الكتابي، والشفهي، ومختلف المجهودات المُرتقبة[4].

وفي طرح الأسئلة، راعى المنهاج أيضا المستوى الذهني للتلميذ؛ حينما ميّز طرق تشكيل الأسئلة التربوية، وصنفها إلى خمسة أنواع، أخص فيها تلاميذ السنة الثالثة، بالأسئلة السهلة التي يمكن إيجادها مباشرة من النص، والأسئلة التي تتطلب أجوبتها فهم

---

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 119. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 343)

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 128. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 352)

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 119. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 343)

[4] ينظر: وثيقة المنهاج، ص 30. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 324)

كامل للنص، وتلك الأسئلة التي تتطلب أجوبتها فهم ما بين سطور النص أيضا. إلا أنه قد أعفاه من الأسئلة التي تحتاج أجوبتها، إضافة إلى الاعتماد على النص، الاعتماد على مختلف المعلومات الخارجية، كالقواميس والمعارف الشخصية، كما أعفاه أيضا من الأسئلة التي تكون أجوبتها خارجة عن إطار النص، كأسئلة النحو والصرف[1].

5- يعلل أفراد العينة اقتراحهم تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الرابعة ابتدائي بأن تلميذ السنة الثالثة ابتدائي لم يتقن أساسيات اللغة العربية بعد، فمن الأحسن تجنب التداخل اللغوي بين اللغتين، وبخاصة في هذه المرحلة العمرية الحرجة. أما من يقترحون الإبقاء على تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثالثة ابتدائي، فيعللون ذلك بأن السن الأنسب لتعلم اللغة الفرنسية هو 09 سنوات، إضافة إلى أن اللغة الفرنسية تساعد التلاميذ في فهم الرموز الرياضية المدرجة في برامج التعليم الابتدائي باللغة الفرنسية.

وهذا ما يُفسر تخوفات معلمي اللغة العربية من تداخل اللغتين، في هذه المرحلة الحساسة، فيُفضلون تأخير تدريس اللغة الفرنسية إلى السنة الموالية، حيث يكون التلميذ قد تمكن من أساسيات لغته، والتي تمكنه بالمقابل، من تعلم لغة ثانية، وذلك حفظا للوقت والجهد اللذين يبذلهما معلمو اللغة العربية طيلة السنوات الأولى من التعليم الابتدائي.

ت- الجانب الاجتماعي والثقافي:

- يُعد تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثالثة ابتدائي، وفق تصورات المعلمين، خطرا حقيقيا على هوية التلميذ. إلا أنه ليس بالخطر الجسيم؛ إذ يمكن التغلب عليه.

وهذا ما يُفسّر انقسام رؤى أفراد المجتمع الجزائري، بشأن تدريس اللغة الفرنسية، بين مؤيد ومعارض؛ ممن يرحب بها ويعتبرها نافذة للعلوم والثقافات، ومعارض لها، على خلفية تاريخية مشحونة بمخلفات الاحتلال، وخلفية لغوية مبنية على مفهوم "الازدواجية اللغوية المتناقصة" في ظل الواقع الجزائري الذي يُزيّنها بصيحات الموضة

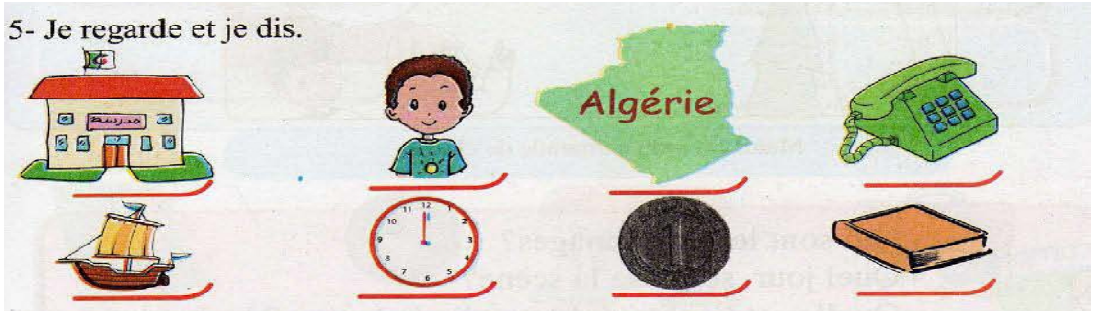
[1] ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 124. (ملحق الوثيقة المرافقة للمنهاج، ص 348)

والتحضر الشكلي، في مقابل حصر اللغة العربية في الموروث العربي العتيق، الأمر الذي نجم عنه خلل في تحقيق معادلة "الازدواجية اللغوية المتزايدة" التي تسعى جميع الشعوب إلى تحقيقها.

وما يُلاحظ على المنهاج، في هذا الجانب، تكريسه لمبادئ الهوية الوطنية، من أجل أن يغرس في نفوس التلاميذ الاعتقاد بأن اللغة الفرنسية هي مجرد وسيلة نحو فهم الآخر، لا غاية في حد ذاتها، وذلك شرحا لمفهوم "تعليم اللغة الفرنسية بفكر جزائري"، فتنتفي بذلك عند من يُعللون حتمية تعلم اللغة الفرنسية بعجز اللغة العربية نفسها على احتواء المعارف الحضارية، لتُصحح بضرورة تعليم اللغات الأجنبية واسعة الانتشار عموما، ومن بينها اللغة الفرنسية، بهدف التكامل الثقافي، والعلمي، والفني أولا، ومن مبدأ استرداد البضاعة العربية في شتى الحقول العلمية والفنية ثانيا، والتي يُرجع الغربيون أنفسهم فضلها إلى حركات الترجمة في عهد هارون الرشيد والمأمون، التي أيقظت أوروبا من عصور الظلام، والتي تُستشف دلائلها كلما وجدنا لكل فكرة أو نظرية غربية مادتها الخام في تراثنا العربي.

ومن المواضيع المقترحة في المنهاج موضوع المواطنة وما يتصل بها من رموز كالوطن وعلمه ونشيده وعملته وعاصمته والأعياد الدينية والوطنية...[1]

ومن نماذج ملامح الهوية الوطنية في الكتاب المدرسي أيضا: خارطة الجزائر والعلم الوطني والعملة الوطنية.



الكتاب المدرسي، ص 17.

[1] وثيقة المنهاج، ص 32. (ملحق وثيقة المنهاج، ص 326)

خاتمة

تناول البحث إشكالية أثر مناهج اللغة الفرنسية في تعليم اللغة العربية، انطلاقا من بحث جميع عناصر تلك المناهج التربوية أسساً وبناءً، بحثا عن أسس بناء الكفاءات المستهدفة، وذلك في مستوى صياغة الأهداف، وإعداد المحتوى اللغوي، والمعرفي، واختيار طرق التعليم، والوسائل التربوية واللغوية المناسبة، وأخيرا، في مستوى إعداد خطة التقويم، بمختلف أنواعه، ومراحله، وفق ثنائية التكامل والتداخل التي تستدعي بدورها ثنائية الإيجابيات والسلبيات بين منهاجي اللغتين العربية والفرنسية.

واستهل البحث باستخلاص أسس بناء مناهج اللغة الفرنسية، على حسب الكفاءات المستهدفة الآتية:

أ- **الكفاءة اللغوية:** وتجزأ إلى أربع كفاءات أساسية وهي: فهم المسموع، والإنتاج الشفهي، وفهم المكتوب، والإنتاج الكتابي. وهي كفاءات تتطلب التحكم في مستويات اللغة لا سيما الصوتية، والمعجمية، والصرفية، والنحوية.

ب- الكفاءات النفسية:

وتشمل مختلف المهارات السلوكية والمعرفية التي تدخل في تنمية معارف المتعلم، ومهاراته السلوكية، والوجدانية. وهي كفاءات ضرورية لتحقيق الكفاءة اللغوية؛ إذ تشمل جميع أشكال التفكير، وعمل الذاكرة، والاستجابة للمحفزات، والتعامل مع المعلومات، والتفاعل معها...

وقد تعزّزت تلك الأشكال والآليات السلوكية والمعرفية بحداثة المقاربات والبيداغوجيات التي على رأسها المقاربة التواصلية والمقاربة بالكفاءات، وبيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا التعاقد، وبيداغوجيا المشروع، والبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا الخطأ، وبيداغوجيا حل المشكلات، وكذا نظريات تعلم اللغة وتعليمها، وذلك انطلاقا من النظريات الميكانيكية، والذهنية، والبنائية، وصولا إلى النظريات السوسيو معرفية، وما تشمله هذه الأخيرة من مفاهيم عن اللغة الداخلية، والمنطقة القريبة من النمو،

واللغة البينية، والتعلم بالملاحظة. وكل هذا من أجل تحديد أدوار المعلم وبخاصة في الوساطة والتحفيز، وأدوار المتعلم في الاستقلالية والبناء المتكامل لكفاءاته.

ت- الكفاءات التربوية: وترتبط بالكفاءات النفسية في جانبها التنظيمي، بل تعد ثمرتها الأساسية، وذلك من أجل التوصل إلى إنجاز تخطيط منهجي، يُمكّن المتعلم من بناء جميع كفاءاته، انطلاقا من مسار تربوي يُدمج كل مستلزمات عمليتي تعلم اللغة وتعليمها، من أهداف تربوية دقيقة، ووسائل بيداغوجية مناسبة، وطرق تعليمية ناجحة، وشبكات تقويمية معيارية فعالة، ومن ثم معالجة تربوية حقيقية.

ث- الكفاءات الاجتماعية والثقافية:

وهي غاية كل الكفاءات، ومطلب جميع الشعوب، في تمكين النشء من إتقان عملية التبليغ مع مختلف الشعوب، باختلاف الألسنة والثقافات، وهنا كل ما يُعبَّر عنه باللغة الفرنسية من علوم وفنون وآداب وثقافات، عبر إتقان لغتها التي نُسجت بها.

وهي كفاءة تبليغية، وأخرى ثقافية، تقومان بدورهما على وظيفة اللغة الاجتماعية، ضمن واقعها التفاعلي، وتوفير سبل تحقيق التواصل الاجتماعي، والثقافي، في الجانب التداولي، وذلك بتطبيقه في الحقل التعليمي في مستوى عناصر منهاج اللغة، على شكل سندات أصلية، تُعد من أهم الوسائل التعليمية، والتواصل التعليمي بين المتعلم ومعلمه، وبينه وبين زملائه، وبينه وبين مختلف الثقافات، حتى يتمكن من القيام بتحاليله التقابلية بين لغته العربية وثقافتها، واللغة الفرنسية وثقافة إنتاجها. وكل هذا من أجل دخوله في "مقاربة إنسانية" لا تُلغي طبيعته الإنسانية، وتؤمن بالتثاقف قصد التكامل والارتقاء.

ومن مبدأ التكامل والتداخل بين عناصر مناهج اللغات، في مستوى الكفاءات المذكورة سابقا، تتضح الجوانب الإيجابية فيما يخدم كفاءات المتعلم في اللغة العربية، في حين يعبّر جانبها السلبي عما يعرقل تلك الكفاءات، ويعيق نماءها.

وبالنسبة لمنهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي، أنموذج البحث، تتكامل أهدافه العامة مع أهداف تعليم اللغة العربية، من مبدأ المنفعة المتبادلة، في تبادل العلوم والثقافات. وتتداخل تلك الأهداف، من ناحية فلسفة إعدادها، وما يُسطر لها من سياسة، تتعدى المجال التربوي، لتشمل المجال الوطني أو القومي؛ إذ تختلف أهداف تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية، عن أهداف تعليم اللغة العربية لغة عَقَدية، ووطنية، وقومية. وكل خلط في فهم الأهداف يؤثر سلبا في تعليم اللغة العربية.

وأما المحتوى اللغوي والمعرفي، وبخاصة في مستويات اللغة في جوانبها الصوتية، والمعجمية، والتركيبية، وما ينتج عنها من تداعيات نفسية، وتربوية، واجتماعية، وثقافية، فإن للمنهاج سلبيات وإيجابيات في الجانب اللغوي في تعليم اللغة العربية، بما يُعبر عنه بمظهري التكامل والتداخل اللغويين، وذلك في الجوانب الآتية:

أ- **في الجانب الصوتي:** يُعينُ تعلمُ الأصوات المشتركة بين اللغتين، وطريقةُ تركيبها، والتمييز بين مختلف الأصوات، وبخاصة المتشابهة منها، وكذا تقنيات الأداء الصوتي، كالنبرة، والوتيرة، وطريقة الإلقاء، ورفع الصوت، واحترام الوقفات، ومعرفة وظيفة جهاز النطق حين الاستقبال والإلقاء، وذلك بتثمين كل من هيئة المعلم، وحركاته، وملامح وجهه، وإعداد السياق الملائم في العمل التعليمي، كونها كُلٌّها مكملةً للمعنى، في تمكين التلميذ من توظيفها في أثناء تعلمه للغة العربية، في حين أنه قد يُحدثُ تعلمُ أصوات اللغة الفرنسية في المقابل، تداخلا صوتيا في نظام اللغتين، وبخاصة في مستوى الأصوات المتقاربة.

ب- في الجانب المعجمي:

باعتبار اللغة جسد الفكر، ومعجمها أعضاءه وفروعه، تسهم مفردات اللغة الفرنسية في تنمية الحصيلة المعجمية، ومن ثم في إكساب المتعلم أدوات التعامل مع مختلف المفردات الموضوعاتية التي تُعد مفاتيح العلوم والفنون، والمفردات الوظيفية المتصلة بوظائف اللغة في مستوى التواصل المدرسي، والتي تجمع مفردات القسم، ونصوص التمارين، والمفردات التي تتخلل الدرس، وتلك المفردات المعبّرة عن الأفعال والمشاعر، والوصف والحساب والمقارنة والتفسير والربط والزمن والسرد، وغيرها من المفردات التي تُعد بالنسبة للمتعلم، انطلاقة معجمية نحو استخدامه لمقابلاتها المفاهيمية في لغته العربية؛ لما تحمله تلك المفردات من خصائص وظيفية، ودقة تداولية، تمكنه من فهم مختلف أنواع النصوص العربية.

إلا أن تعلم تلك المفردات قد يُحدث عند المتعلم تداخلا في مستوى مفردات لغته، مكرّسا بذلك مبدأ عودته إلى لغته الدارجة، واعتماده عليها في تعلمه، لما تحمله تلك اللهجة من رصيد معجمي مرتبط باللغتين معا، الأمر الذي قد يشكل خطرا على سلامة لغته العربية الفصحى.

ت- في الجانب النحوي والصرفي:

يمكّن المنهاج المتعلم من معرفة قوانين اللغة، وبخاصة في مستوى "العموميات اللغوية"، كتنمية ذوقه في اختيار نوعية الكلمات، وإتقان استخدام العمليات التركيبية من إبدال، وحذف، وإضافة أو توسع، وتغيير مكان المفردات في الجملة أو النص، على المحورين الأفقي والعمودي، مما قد يسهم في نموه الذهني في تلك المستويات، ليطبقها على مقابلاتها الذهنية والمعرفية في لغته العربية.

إلا أنه في ظل الاختلاف النحوي والصرفي بين اللغتين، وتعذر إيجاد مقابلات الصيغ النحوية، والصرفية للغة الفرنسية في اللغة العربية، قد يحدث للمتعلم تداخل في مستوياتها، فيعيق تعلمه لقواعد لغته العربية.

ث- في المستوى النفسي والتربوي:

باعتماد المنهاج على المقاربة بالكفاءات، ومختلف البيداغوجيات الحديثة المشار إليها سابقا، تنمو كفاءات المتعلم، انطلاقا من اعتباره مركز الاهتمام ونقطة الانطلاق في التنظير والتطبيق؛ بمراعاة طبيعته الفسيولوجية، وظروفه النفسية، ومنحه المزيد من الاستقلالية، في بناء مهاراته وكفاءاته. ويعد اهتمام المنهاج بهوايات المتعلم، وجعلها مدخلا نحو استثارة دوافعه نحو التعلم، وتهيئة المناخ الملائم لتعبيره الحر عن هواياته وطموحاته مكسبا له في تطبيق ما يخدم تعلمه للغته العربية.

ويسهم المنهاج من الناحية الفكرية والمنهجية في مساعدة المتعلم على إشراك عملياته الفكرية، من تحليل وتركيب وتدقيق وجمع للمعلومات ومن ثم معالجتها، مستغلا مختلف الأدوات من دقة في الملاحظة، واستخدام للمرجعيات... وكل ذلك من أجل بناء كفاءاته الشاملة التي ترتبط في المقام الأول باعتماده على نفسه، وتفاعله مع زملائه ومعلميه، ومحيطه، فيتدرب على مواجهة مختلف المسائل والصعوبات.

وفي مستوى الوسائل التربوية والتعليمية، يمكّن المنهاج المتعلم من التعرف عليها أولا، انطلاقا من حث المعلم على تكريس مبدأ حسن الاختيار والتنوع، من إشارات، وإيماءات بسيطة أو صور ونماذج أو تفاعلات بين شركاء المدرسة أو حتى الكتاب المدرسي نفسه، بما يتوافق مع استعدادات المتعلم، سواء في المستوى الشكلي، كحجم النصوص، واستخدام الألوان، والصور، أو في المستوى المعرفي، باستخدام النظريات اللغوية الحديثة، حين اختيار المحتوى اللغوي، من مفردات وجمل ونصوص بسيطة مناسبة، والاهتمام بالجانب التعبيري التبليغي فيها، وتفضيلها على عرض القواعد النحوية الصماء المعزولة عن سياقاتها التواصلية.

وقد يصحب تلك الإيجابيات مظاهر سلبية أخرى كالإرهاق والارتباك، وقد تورط مواد تعليمية أخرى في ذلك، فيما يتصل بزيادة الحجم الساعي المخصص لها، الأمر الذي قد يصحبه تعب وتشتت في الذهن، وبخاصة عند اختلاف طريقتي الكتابة والقراءة في اللغتين، مما قد يُجهد التفكير، ويعيق تعلم اللغة العربية.

ج- في المستوى الاجتماعي والثقافي:

يُكسب المنهاج المتعلم رصيدا معرفيا وثقافيا ذا طابع إنساني، وحضاري، لا يخص مجتمعا دون الآخر، بل يُعد موروثا إنسانيا، يُرشد المتعلم نحو الصواب، ويُحاشيه الخطأ والصعاب؛ فتحثه المشاريع التعليمية مثلا على التمسك بالقيم والأخلاق، بدءا من اللباقة في الكلام، واحترام الغير، والتقيد بإرشادات الطريق، والمحافظة على النباتات، ونظافة البدن والمحيط، ومختلف العبر الأخلاقية التي يستخلصها من القصص المقدمة له. وهذا مكسب في مصلحة تعلم اللغتين معا.

وفي المقابل، قد يسهم المنهاج، في وضع المتعلم في موقف المفاضلة بين لغته العربية، وما ينتابها من قصور في الأداء، وضيق في حيز الاهتمام، في مقابل اللغة الفرنسية، وما تحظى به من صيحات وهالات؛ مما قد ينجر عنه تكريس ثقافة التغريب، وما تجسده من خطر على هويته الوطنية والقومية.

ولتجاوز مشاكل الازدواجية اللغوية، اعتمد منهاج السنة الثالثة ابتدائي، أنموذج البحث، على جملة من الحلول في الجوانب اللغوية والنفسية والتربوية والاجتماعية والثقافية منها ما يأتي:

1- في الجانب اللغوي:

أ- في المجال الصوتي: دعا المنهاج إلى تقديم النشاط الشفهي عن النشاط الكتابي، واحترام التدرج الفونولوجي، داخل البرنامج الدراسي، بدءا من تقديم الفونيمات التي يألفها التلاميذ، قبل غيرها من الفونيمات غير الموجودة في لغتهم الأم. وحث على تقديم تلك الفونيمات على شكل ثنائيات فونولوجية، تجمع بين الفونيمات المتقاربة، مثل: f/v و p/b.

ب- في المجال المعجمي: قلّل المنهاج من عدد المفردات، وبخاصة الصعبة والجديدة منها، فدعا إلى استخدام النصوص القصيرة التي لا تتجاوز مفرداتها الجديدة، معدل الـ 10% من مجموع المفردات.

ت- في المجالين النحوي والصرفي: أكد المنهاج على تعليم القواعد النحوية والصرفية بطريقة شفهية، وضمنية، غير صريحة، تتم تلقائيا عند استخدام المتعلم للضمائر الشخصية، والأشكال الصرفية للأفعال، الأمر الذي قد يقلل من حجم أثرها في تعلم الصيغ النحوية والصرفية للغة العربية.

2- في الجانب النفسي والتربوي: لتجنب إرهاق التلميذ في المستوى النفسي، والذهني، والبيولوجي، وبخاصة في عمليتي القراءة والفهم، حث المنهاج على اختيار النصوص القصيرة والأنشطة القليلة في الحصص التعليمية، وإدماج تلك الأنشطة وتنويعها وتنظيمها تبعا لحاجات التلاميذ النفسية والمعرفية.

3- في الجانب الاجتماعي والثقافي: لتجنب مشكل التغريب، وضّح المنهاج مسألة الهوية الوطنية، بغرسه في نفوس التلاميذ الاعتقاد بأن اللغة الفرنسية هي مجرد وسيلة نحو فهم الآخر، وهي مفتاح التكامل الثقافي، والعلمي، والفني، شأنها شأن باقي اللغات الناقلة التي على طليعتها اللغة الإنجليزية؛ فأدرج الكتاب المدرسي مثلا صورا تعبر عن السيادة الوطنية كخارطة الجزائر والعلم الوطني والعملة الوطنية.

وفي ظل تعليم اللغة الفرنسية، إلى جانب تعليم اللغة العربية، ينبغي أن يُعنى مخططو المناهج بجمله من النقاط من أجل تجنب تداخل أهداف المنهاجين ومادتيهما اللغويتين، وما قد ينجر عنه من سلبيات تؤثر في المستوى المعرفي والسلوكي والاجتماعي والثقافي للمتعلمين. وهذه النقاط هي:

أ- الاعتناء بالعنصر البشري أولا، القائم على تعليم اللغة العربية، وذلك بتكوينه، وتحسين ظروفه المادية والمعنوية، وتحفيزه وفق مبدأ الكيف لا مبدأ الكم؛ فلا تقتصر ترقيته بالنظر إلى خبراته أو شهاداته فقط، بل ترتكز أيضا على أعماله ومجهوداته، وذلك من أجل الحصول على معلم باحث، ينقد القديم ويقدم الجديد.

ب- الاعتناء بالبحث اللغوي القائم على الجمع بين نظريتي التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، وذلك في إعداد المادة التعليمية وفق النماذج الحرة الفعلية، وليس النماذج الشكلية النظرية، ووفق تجانس المتعلمين، وليس بطريقة عفوية، مع مراعاة طبيعة كل من اللغتين، واختيار المفردات الشائعة المناسبة لذهن المتعلم، وحاجاته وميوله، مع اختيار الوسائل اللغوية، والتربوية المساعدة في ذلك؛ فُتفضل المفردات المتداولة عن المفردات الغامضة، وتُفضل البسيطة عن المعقدة، حيث يتم إدراجها في المقرر الدراسي، وفق تسلسل منطقي، يخدم المتعلم بالدرجة الأولى، فيُتعامل مع ذهنيته بكل مركباتها السلوكية، والمعرفية، والوجدانية، مع تعزيز تدريس الاختلافات اللغوية بين اللغتين.

ت- الاعتناء بالبحث الاصطلاحي والترجمة، وذلك بإنشاء بنوك للمصطلحات في جميع الاختصاصات العلمية، والفنية، والأدبية، وتوحيدها في جميع الأقطار العربية، عبر مختلف الهيئات والملتقيات العلمية، عن طريق جمع كل المقابلات المصطلحية، واستخراج أكثرها مقابلة للمصطلح الأجنبي، ورفض سواها من الاجتهادات الأخرى؛ وذلك من أجل القضاء على ظاهرة تشوه المؤلفات العربية، بالمصطلحات الأجنبية.

ث- فتح أبواب المثاقفة، والتفتح على الآخر، وفق مبدأ الأخذ والعطاء، وتكريس مبادئ الهوية الوطنية، والقومية التي تضمن للتلميذ سلامته من خطر اللغات الأخرى على لغته وهويته؛ وذلك بتعزيز تعليمه اللغة العربية أولا، قبل شروعه في تعلم لغات أخرى، وتفعيل دور المؤسسات الإعلامية، والثقافية لنشر اللغة العربية السليمة.

وخلاصة القول، تستدعي إشكالية مناهج اللغة الفرنسية وأثرها في تعليم اللغة العربية تضافر الجهود، وتوحيد الصفوف، من أجل النهوض باللغة العربية، وذلك مؤاساة بالمناهج الغربية نفسها، في حفاظها على لغاتها القومية، وذلك على أساس التفتح على جميع اللغات الحية وبخاصة اللغات الناقلة لا سيما الإنجليزية والفرنسية، والتخوفات المنطقية النابعة من الغيرة على اللغة القومية، وجعلها أساسا في التطور والرقي؛ فلا حضارة بدون لغة تعبّر عن أفكار أصحابها، كما أنه لا لغة بدون حضارة تُعدّ موردا وسندا لها.

الملاحق

1- الاستبيان

السادة المعلمون والمعلمات

في إطار إنجاز دراسة لنيل شهادة الماجستير، حول أثر تدريس اللغة الفرنسية، في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، يشرفني أن أستعين بآرائكم حول تلك الآثار الإيجابية والسلبية التي تلاحظونها أثناء تقديمكم لأنشطة اللغة العربية. ومن أجل ذلك، يُرجى من سيادتكم الإجابة عن التساؤلات الآتية، بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة. واعلموا أن أجوبتكم لا تُستخدم إلا في إطار البحث العلمي. ولكم الشكر الجزيل.

الجنس		الصفة			عدد سنوات التعليم
ذكر	أنثى	مرسم (ة)	متربص(ة)	مستخلف (ة)	..... سنة/ سنوات

التـأثيـــــر	طبيعة التأثير		
	إيجابي	سلبي	حيادي
1- يؤثر تعلم التلميذ لنطق الأصوات المشتركة بين اللغتين العربية والفرنسية مثل (d, t, m, n) في تعلمه لنطق أصوات اللغة العربية مثل (د، ت، م، ن).			
2- يؤثر تعلم التلميذ التمييز بين الأصوات المختلفة وخاصة المتقاربة، بين اللغتين العربية والفرنسية مثل (p,v) في تعلمه تمييز أصوات اللغة العربية ونطقها نطقا سليما مثل (الباء والفاء).			

3- يؤثر تعلم التلميذ لتركيب الأصوات في اللغة الفرنسية مثل (m+a=ma) في تعلمه لتركيب أصوات اللغة العربية (م+أ= ما).			
4- يؤثر تعلم التلميذ لطريقة الأداء الصوتي في اللغة الفرنسية مثل (الإلقاء والنبرة الصوتية والقراءة بصوت مرتفع) في تعلمه الأداء الصوتي في اللغة العربية.			
5- يؤثر فهم التلميذ لمفردات جديدة باللغة الفرنسية في فهمه لمفردات اللغة العربية.			
6- يؤثر تعلم التلميذ للقواعد المشتركة بين اللغتين العربية والفرنسية مثل (الصفة تتبع الموصوف في التذكير والتأنيث والإفراد والجمع) في تعلمه قواعد اللغة العربية.			
7- يؤثر تعلم التلميذ للقواعد المختلفة بين اللغتين العربية والفرنسية مثل (تجمع الأسماء بإضافة حرف s) في تعلمه قواعد اللغة العربية (الجمع بالواو والنون...)			
8- يؤثر تعلم التلميذ المحادثة بالفرنسية في تعلمه المحادثة بالعربية.			
9- يؤثر تعلم التلميذ لكتابة الحروف والكلمات واحترام المسافات في مادة الفرنسية في تعلمه كتابة حروف وكلمات اللغة العربية.			
10- يؤثر تعلم التلميذ للعمليات الذهنية أثناء أنشطة اللغة الفرنسية مثل (التركيب والإضافة والحذف والإبدال والتلخيص) في عملياته الذهنية خلال أنشطة اللغة العربية.			
11- يؤثر تعلم التلميذ لاستراتيجيات العمل (التخطيط والإنجاز) ضمن مشاريع اللغة الفرنسية مثل (إنشاء قصة) في استراتيجياته ضمن مشاريع اللغة العربية.			

12 – يؤثر اكتشاف التلميذ، في أنشطة الفرنسية، لمختلف الوسائل التربوية (قصص، مجلات، أدوات، نماذج)، في معرفته للوسائل التربوية المستخدمة في أنشطة اللغة العربية.			
13- يؤثر تواصل التلميذ خلال أنشطة اللغة الفرنسية مثل (تقليد الأدوار وإنجاز المشاريع) في تواصله خلال أنشطة اللغة العربية.			
14- يؤثر اكتساب التلميذ خلال أنشطة اللغة الفرنسية لمعارف وثقافات جديدة في أدائه لأنشطة اللغة العربية.			

الفرضية	كثيرا	أحيانا	لا يستخدمها
15 – يستخدم التلميذ مفردات اللغة الفرنسية في أنشطة اللغة العربية.			

السـؤال	نعم	لا	تعليقات
16- هل تسبب أنشطة اللغة الفرنسية (3 ساعات أسبوعيا) للتلميذ التعب والإرهاق خلال نشاطات اللغة العربية؟			
17- هل تسهم أنشطة اللغة الفرنسية في الترفيه عن التلميذ وإخراجه من روتين الأنشطة الأخرى؟			
18- هل تسبب أنشطة اللغة الفرنسية للتلميذ الارتباك والشك خلال أنشطة اللغة العربية مثل (القراءة من اليسار إلى اليمين، أو التداخل بين اللغتين في النحو والصرف) ؟			

19- هل يسبب تدريس اللغة الفرنسية للتلميذ ميل إلى اللغة الفرنسية على حساب اللغة العربية؟			
20- هل يمثل تدريس اللغة الفرنسية لتلميذ السنة الثالثة ابتدائي خطرا على هويته الوطنية؟			

أسئلة حول النتائج: مقارنة بين الفصل الأول والفصل الثاني:

السؤال	الجواب			
	تحسن	ضعف	مستقر	ملاحظات أخرى
21- هل ترى أن مستوى غالبية تلاميذك في اللغة العربية				
22- هل ترى أن مستوى غالبية تلاميذك في التعبير الشفوي				
23- هل ترى أن مستوى غالبية تلاميذك في القراءة				
24- هل ترى أن مستوى غالبية تلاميذك في النحو				
25- هل ترى أن مستوى غالبية تلاميذك في الصرف				
26- هل ترى أن مستوى غالبية تلاميذك في الإملاء				
27- هل ترى أن مستوى غالبية تلاميذك في التعبير الكتابي				

سؤال حول السن الأنسب لتدريس اللغة الفرنسية:

السـؤال	السنة الأولى ابتدائي	السنة الثانية ابتدائي	السنة الثالثة ابتدائي	السنة الرابعة ابتدائي	السنة الخامسة ابتدائي	اقتراح آخر
28- انطلاقا مما تراه من إيجابيات وسلبيات حول تدريس مادة اللغة الفرنسية لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ما اقتراحك الموضوعي حول السن الأنسب لبداية تدريس مادة اللغة الفرنسية؟						

وشكرا على اهتمامكم

2- المصطلحات الواردة في البحث من الفرنسية إلى العربية

accent نبرة ، لهجة، تشديد

(طابع يميز مقطع صوتي معين)

accent d'insistance نبرة الشدة

(التشديد في صوت أو أصوات معينة)

accord négocié اتفاق تفاوضي

(عمليات البحث عن المعنى باستغلال جميع المؤشرات الداخلية والخارجية للنص)

accord ربط (الحروف أو الكلمات)

acquisition اكتساب (اللغة)

actes de parole أفعال الكلام

(أفعال تؤدي إلى إصدار الكلام مثل: سلم، وعبر عن فرحته، والتي تؤدي إلى تلفظ المتعلم لعبارات التحية أو التعبير عن الفرحة)

acteur social فاعل اجتماعي

(طرف فاعل في المجتمع، من خلال التفاعل مع مسائله)

ajustement ضبط

(تعديل الكلام وضبطه)

alternance تناوب

(انتقال من لغة إلى أخرى ثم العودة إلى اللغة الأولى بشكل متناوب)

analyse contrastive تحليل تقابلي

(بين مستويين لغويين محددين بين لغتين)

analyse des erreurs تحليل الأخطاء

(بتصنيفها وبيان أسباب وقوعها)

apprenant متعلم (تلميذ أو طالب)

apprentissage تعلم

(دور المتعلم بخلاف وظيفة المعلم في التعليم)

apprentissages تعلمات

(في النحو والصرف والتعبير..)

approche actionnelle مقاربة عملية

(توظيف اللغة في الحياة الواقعية)

approche communicative

المقاربة التواصلية (تعليم اللغة في التواصل الاجتماعي)

approche de la grammaire

المقاربة النحوية (تعليم القواعد النحوية)

approche directe المقاربة المباشرة

(استخدام اللغة الأجنبية دون الاعتماد على الترجمة إلى اللغة الأم)

approche notionnelle – fonctionnelle

المقاربة المفاهيمية الوظيفية (تعتمد على المفاهيم الحديثة ووظائف اللغة وتداولها)

approche par compétences

المقاربة بالكفاءات

(تهدف إلى بناء كفاءات المتعلم)

approche structurale

المقاربة البنيوية أو التركيبية (نسبة إلى البنية اللغوية)

approche مقاربة، منهج

aspect sémantique

شكل أو مظهر دلالي

aspect syntaxique

شكل أو مظهر نحوي

Association Internationale de Linguistique Appliquée
الاتحاد الدولي للسانيات التطبيقية (**AILA**)

association ربط، ترابط الكلمات

auditeur مستمع

auto questionnement تساؤل ذاتي

autocorrection تصحيح ذاتي
(يقوم به المتعلم لوحده)

autonomie استقلالية
(بخلاف التقيد الكامل بالمعلم)

axe paradigmatique، محور عمودي
استبدالي (بخلاف المحور الأفقي للجملة)

axe vertical محور عمودي

axe syntagmatique
محور تركيبي، تتابعي، أفقي (تتابع كلمات في جملة واحدة، أو أصوات في كلمة واحدة)

axe horizontal محور أفقي تركيبي
(تتابع كلمات في جملة واحدة، أو أصوات في كلمة واحدة)

bain linguistique انغماس لغوي
(وضع المتعلم في المحيط الاجتماعي للغة)

bande dessinée صورة حوارية
(صورة مرفقة بحوار مكتوب)

behaviorisme المذهب السلوكي، السلوكية

bilingualité ازدواجية لغوية
(وجود لغتين مختلفتين كالعربية والفرنسية)

bilingue مزدوج اللغة (يتكلم لغتين)

bilinguisme ازدواجية لغوية

bilinguisme soustractif
ازدواجية لغوية متناقصة (عندما تؤثر إحدى اللغتين في الأخرى تأثيرا سلبيا)

Cadre Européen Commun de Référence, (CECR)
الإطار الأوروبي المرجعي العام

Charte de la Francophonie
ميثاق الفرانكفونية

code graphique رمز كتابي
(الحرف الكتابي، في اللغة الفرنسية مثلا: *(a b c d e f*

code linguistique رمز لغوي
(حروف اللغة بأصواتها وطرق كتابتها)

code oral رمز شفهي (أصوات اللغة)

co-évaluation تقويم جماعي
(بين متعلمين ومعلمهم)

cognitive معرفي (متصل بالعمليات الذهنية في أثناء معالجة المعارف)

combinaison تركيبية
(تركيب الأصوات..)

combinaison des syntagmes
ربط التراكيب

combinatoire
متغير توافقي، تركيبي (مقاطع صوتية)

communication
التبليغ، الإبلاغ، التواصل

communication naturelle
تواصل طبيعي (دون وسائط)

compétence bilingue
كفاءة مزدوج اللغة (الكفاءة في لغتين)
compétence communicative
كفاءة تبليغية / تواصلية
compétence linguistique
كفاءة لغوية (في استخدام عناصر اللغة الصوتية والمعجمية والتركيبية)
compétence particulière
كفاءة خاصة
compétence transversale
كفاءة مستعرضة (في مجالات متعددة)
compétence universelle
كفاءة عامة
compétence كفاءة، ملكة
compétence cognitive
كفاءة معرفية
compréhension de l'écrit
فهم المكتوب
compréhension de l'oral
فهم المنطوق أو المسموع
connaissances معارف
connaissances théoriques
معارف نظرية
Conseil de l'Europe
المجلس الأوروبي
consigne مهمة النشاط، صيغة التمرين
consonne حرف صامت
constituant syntaxique
مكَون نحوي

constructivisme النظرية البنائية
contexte situationnel
سياق وضعي (صياغة لوضعية معينة)
contractualiser إجراء تعاقد
(بين متعلم ومعلمه، يشرح فيه المعلم المشروع التعليمي ويبدي المتعلم فيه رأيه)
contraintes ضغوطات
(الصعوبات التي تواجه المتعلم)
contrat d'apprentissage عقد تعلمي
contrôle ضبط، مراقبة (النتائج)
commutation حذف (كلمة، عبارة)
corpus متن
critères معاملات (تستخدم في التقويم)
culture ثقافة
curriculum منهاج، منهج
débit سرعة الإلقاء
(مستوى القراءة المسترسلة)
décodage فك الترميز
(إدراك معاني الأصوات والكلمات والعبارات)
décoder فك الترميز (التفسير)
déplacement تغيير المكان
(تغيير مكان الكلمات والعبارات في الجملة)
dialecte لهجة (مستوى لغوي غير نظامي)
didacticien ديداكتيكي، تعليمي
(باحث في التعليمية)
didactique تعليمية، تعليمي
didactique des langues
تعليمية اللغات

diglossie ثنائية لغوية

(وجود مستويين لغويين متقاربين؛ لغة نظامية، ولهجة محلية، بخلاف الازدواجية اللغوية التي تعني وجود لغتين مختلفتين، كاللغة العربية واللغة الفرنسية)

discours خطاب

discrimination auditive

التمييز بين الأصوات

dispositif d'acquisition du langage جهاز الاكتساب اللغوي

(في مستوى الدماغ البشري)

document authentique سند أصلي

(وثيقة أصلية بخلاف الوثيقة المصطنعة المعدة للتدريس)

document sonore

سند شفهي

échanges مبادلات

échelle de performance

سلم الأداء

générative-transformationnelle

(نظرية، مدرسة) توليدية تحويلية

évaluation التقويم

écrit: réception/ production

المكتوب (استقبالا وإنتاجا)

effacement حذف (كلمة، عبارة)

encodage التشفير

énoncé الملفوظ

énonciation التلفظ، القول

ethnolinguistique

علم الأجناس اللغوي

évaluable قابلة للتقويم

évaluation de la lecture

تقويم القراءة

évaluation diagnostique

تقويم تشخيصي (لتشخيص المكتسبات القبلية ويكون في بداية المسار التعليمي أو الوحدة)

évaluation formative

تقويم تكويني (تقويم طيلة المسار الدراسي)

évaluation sommative

تقويم تحصيلي (في آخر المرحلة التعليمية)

évènement de communication

حدث تواصلي

évènement de parole

حدث كلامي

exercice structural

تمرين بنيوي

expansion الإضافة أو التوسع

(الزيادة في الكلام)

explicite صريح (عكس ضمني)

faux amis نظائر مخادعة

(تكون عادة في اللغات المتقاربة كالفرنسية والإنجليزية. وهي مفردات مشتركة في الشكل بين لغتين لكن يختلف معناها في كل لغة)

feed-back تغذية راجعة، ترجيع

(تجاوب المستمع مع رسالة المتكلم)

filtre émotionnel

الراشح الوجداني، المصفاة الوجدانية (يفترض العالم كراشن وجود "راشح وجداني" يعرقل اكتساب اللغة الثانية، وينعدم وجوده عند اكتساب اللغة الأولى لأن التواصل باللغة الأولى يساعده الوسط الظرفي، والعناصر غير اللفظية المساعدة على التواصل)

français fondamental

التعليم الأساسي للغة الفرنسية

Francophonie الفرانكفونية

geste graphique طريقة الكتابة

geste حركة

(حركة المعلم أثناء شرح فكرة معينة)

globalisation عولمة

grammaire قواعد

grammaire comparative

قواعد مقارنة

grammaire contrastive

قواعد تقابلية، مقارنة

grammaire descriptive

قواعد وصفية (الدراسة النظامية لعناصر قواعد تكوُن الأصوات والتراكيب والكلمات ومختلف إجراءاتها)

grammaire explicative

قواعد تفسيرية (تعرض أسس عمل القواعد الوصفية)

grammaire universelle

قواعد عامة (تشترك فيها جميع اللغات)

graphème

أصغر وحدة كتابية، حرف مجرد

(*a b c d ....*)

grilles d'évaluation شبكات التقويم

hypothèse فرضية، افتراض

implication إشراك، إدماج، دمج

implicite ضمني (عكس معلن وصريح)

indicateur مؤشر (التقويم)

interaction تفاعل

(تحدث لمزدوج اللغة تفاعلات بين كفاءته في اللغتين الأولى والثانية)

interférence linguistique

التداخل اللغوي

interlangue اللغة البينية

interlignage التقيد بحجم كتابة الحروف

intonation تنغيم

(حركة صوتية تكون في أجزاء من الكلام للدلالة على الإخبار أو الاستفهام أو الأمر...)

L1 اللغة الأولى

L2 اللغة الثانية

laboratoire d'enregistrement

مخبر التسجيل (الصوتي)

laboratoire multimédia

مخبر متعدد الوسائط

langue لغة

langue alphabétique لغة هجائية

(تعتمد على تركيب الحروف لتشكيل الكلمات، كاللغة العربية، بخلاف اللغة الرمزية التي تعتمد على الصور الرمزية، كاللغة اليابانية)

langue cible اللغة الهدف
أو المستهدفة (اللغة المراد تعلمها)
langue de référence
اللغة المرجعية (كاللغة القومية)
langue d'origine
اللغة الأصلية، لغة المنشأ
langue égocentrique
لغة ذاتية (لغة الطفل قبل مرحلة التمدرس)
langue étrangère لغة أجنبية
langue idéogrammatique
لغة صورية (تعتمد كتابتها على الصور الرمزية
كاللغة الصينية أو اليابانية.)
langue intérieure لغة داخلية
(لغة الطفل الداخلية، التي تمثل أفكاره. وهي
لغة رمزية بدون كلمات)
langue maternelle
اللغة الأم (لغة المنشأ، الأصل)
langue mère اللغة الأم
langue seconde اللغة الثانية
(اللغة التي تأتي في المرتبة الثانية بعد اللغة
الأم أو الأولى)
langue véhiculaire لغة ناقلة،
لغة مشتركة (تمتاز بفاعليتها في المجتمع)
langue vernaculaire
لغة المنشأ (اللهجة المنزلية)
lecture القراءة
lecture expressive
قراءة مسترسلة ومعبرة
lettre en cursive خط الكتابة
lettre muette حرف صامت
lexème مفردة مجردة ، لكسيم
lexicologie
علم المعجم، علم المفردات (يدرس المفردات
في مستوى الاشتقاق والدلالة...)
linguistique appliquée
علم اللغة التطبيقي
linguistique de la parole
لسانيات الخطاب
littérature de jeunesse
أدب الشباب (الأدب المناسب لميول الشباب،
كالإثارة والخيال...)
locuteur متكلم
magnétophone آلة التسجيل
mental (عملية) ذهنية
métacognitive ما وراء المعرفة
(عمليات ذهنية تختص بمعالجة المعارف
على مستوى التفكير والذاكرة)
métalinguistique ما وراء اللغة
(تناول اللغة من جهة قواعدها اللغوية
في النحو والصرف وليس من جهة تداولها)
méthode طريقة
méthode audio-orale (MAO)
الطريقة السمعية الشفوية
méthode audiovisuelle (MAV)
الطريقة السمعية البصرية
méthode grammaire-traduction
طريقة النحو والترجمة

méthode structuro-globale-audiovisuelle (SGAV)
الطريقة السمعية البصرية البنيوية الشاملة
méthodologie منهجية
méthodologie des thèmes
منهجية المواضيع
(اعتماد المواضيع في اختيار المفردات)
mimes حركات (المعلم)
mimiques حركات، إيماءات (المعلم)
modèle béhavioriste نموذج سلوكي
morphème lexical
وحدة صرفية، مورفيم معجمي
(أصغر وحدة لغوية حاملة للمعنى)
morphèmes racines
مورفيمات جذرية، أصلية (بخلاف الزوائد)
morphologie علم الصرف
(دراسة بنية الكلمة في مستوى الزيادة والاشتقاق)
motivation instrumentale
تحفيز وسيلي (التحفيز المادي، ويختلف عن التحفيز الرمزي)
motivation intégrative تحفيز إدماجي
(التحفيز لتعلم اللغة، بواسطة تعزيز الرغبة في الاندماج في مجتمع ناطقي تلك اللغة)
motiver حفز
mot- clé كلمة المفتاح،
كلمة الأساس (الكلمة المهمة)

négociation التفاوض
(القيام بفرضيات حول المعنى)
néologisme كلمة مستحدثة، مُوَلَدة
niveau seuil مستوى العتبة اللغوية
(أدنى مستوى يمكن الفرد من استخدام اللغة)
niveau-seuil pour des contextes scolaires
مستوى العتبة للسياقات المدرسية (استخدام مستوى أدنى في إعداد المادة التعليمية المخصصة في التعليم المدرسي)
notionnel مفاهيمي
objectif fonctionnel d'apprentissage
هدف وظيفي للتعلم
Objectif Terminal d'Intégration (OTI) هدف ختامي مدمج
objectifs أهداف تعليمية
objectifs généraux
أهداف عامة
objectifs opérationnels
أهداف عملية، سلوكية
objectifs spécifiques
أهداف خاصة، أهداف المهارات
OIF المنظمة الدولية للفرانكفونية
oral: réception/ production
المنطوق أو المسموع (استقبالا وإنتاجا)
ordre communicationnel
النظام التواصلي
ordre intellectuel النظام الفكري

ordre méthodologique

النظام المنهجي

ordre scriptural النظام الكتابي

ordre socio-affectif

النظام الاجتماعي والعاطفي

parole كلام

partenaire شريك (التبليغ)

passé composé الماضي المركب

pauses وقفات

pédagogie de contrat

بيداغوجيا التعاقد

pédagogie de l'erreur

بيداغوجيا الخطأ

pédagogie de l'intégration

بيداغوجيا الإدماج

pédagogie différenciée

البيداغوجيا الفارقية

pédagogie du projet

بيداغوجيا المشروع

pédagogie par objectifs

المقاربة بالأهداف

performance الأداء، الإنجاز (اللغوي)

performative أدائي

période critique

الفترة الحرجة، المرحلة الحرجة (أصغر سن لتعلم الطفل اللغة، حيث يبدأ مستوى الاكتساب اللغوي بعده في تناقص)

permutation تغيير المكان

(تغيير مكان كلمة أو عبارة في الجملة)

perspective fonctionnaliste

نظرية وظيفية (استخدام اللغة في سياقاتها الوظيفية)

perspective sociocognitive

نظرية سوسيو معرفية (علاقة الوسط الاجتماعي بالعمليات الذهنية للاكتساب والتعلم)

phonème صوتم، فونيم

(أصغر عنصر صوتي، بخلاف الحرف الكتابي الذي يمثل كتابة الصوتم)

phonétique علم الأصوات

phonologie علم وظائف الأصوات

polyphonique متعدد الأصوات

pragmatique التداولية

(استخدام اللغة وتوظيفها في المجتمع)

préfixation زيادة في أول الكلمة

production écrite

الإنتاج أو التعبير الكتابي

production orale

الإنتاج أو التعبير الشفهي

productive إنتاجي

profil de sortie ملمح الخروج

(المكتسبات المحصل عليها في نهاية مرحلة دراسية معينة)

profil d'entrée ملمح الدخول

(المكتسبات الأولية التي يملكها المتعلم قبل بداية المرحلة الدراسية)

programme scolaire

مقرر، برنامج دراسي

progression تدرج

(تقديم التعلمات تدريجيا)

progression phonologique

تدرج فونولوجي، صوتي (تقديم الأصوات تدريجيا من السهل إلى الصعب)

projet d'écoute مشروع تعليمي سماعي

projet didactique مشروع تعليمي

(يضم وحدات تعليمية حول موضوع معين)

prononciation طريقة النطق

psycho-linguistique لساني نفسي، بسيكو لساني (علاقة اللغة بالجانب النفسي)

psycholinguistique

اللسانيات النفسية، علم اللغة النفسي

psychologie علم النفس

psychologie sociale

علم النفس الاجتماعي

réceptive استقبالي (عكس إنتاجي)

registre de langue

سجال لغوي (مستوى لغوي معين)

registres du discours

سجال الخطاب

règles قواعد (تنظيمية)

règles de contrat قواعد العقد

règles innées قواعد فطرية

régulation تنظيم

relationnel ترابطي

(يمتد إلى أطراف أخرى)

remédiation معالجة

(تدارك نقائص المتعلم ومعالجة أخطائه)

remplacement إبدال

(كلمة بدل كلمة أخرى)

Renaissance عصر النهضة

repérer أحال إلى

répertoire verbal فهرس شفهي

répertoire فهرس

représentations langagières

تمثلات لغوية (تصورات حول اللغة)

résolution des problèmes

حل المشكلات

(تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلم)

ressources émotionnelles

مصادر عاطفية (استغلال الجانب العاطفي في التعلم كحب المادة العلمية)

ressources موارد (المتعلم)

résultat escompté نتيجة متوقعة، مترقبة

s'auto-évaluer يُقوم ذاته

savoir-faire cognitifs مهارات معرفية

savoir-faire مهارات (سلوكات)

savoirs معارف (معلومات..)

savoir-vivre معارف الحياة

schéma intonatif المستوى الصوتي

(ارتفاع الصوت وانخفاضه في الكلمة أو العبارة)

sédimentation ترسب

(تجمع المعارف وترسبها في مستوى الدماغ)

semi-autonome شبه مستقل

(مرحلة سابقة لاستقلالية المتعلم المبتدئ)

séquence وحدة تعليمية

(مجموعة من الدروس. وهي جزء من المشروع التعليمي)

situation de communication

وضعية التواصل

situation de résolution de problèmes وضعية حل المشكلات

situation d'intégration

الوضعية الإدماجية (صياغة وضعية تمكن المتعلم من إدماج مكتسباته، لإنجاز مهمة معينة)

situations d'apprentissage

وضعيات التعلم (تختص بالمهارات، كوضعية الاستماع، والقراءة)

situations problème

الوضعيات المشكلة (وضع المتعلم أمام مشكلة يستوجب حلها)

skills actifs مهارات فعالة

(كالإنتاج الفعلي الشفهي أو الكتابي)

skills passifs مهارات سلبية

(كالاستماع والتلقي دون الفهم والتفاعل)

Skinnérisme نظرية سكينر

(النظرية السلوكية)

socio-linguistique

اللسانيات الاجتماعية

sociologie de la langue

علم الاجتماع اللغوي

sons voisins أصوات متقاربة

(كصوتي السين والصاد)

soustractive

(ثناية لغوية) سلبية أو ناقصة (عندما تؤثر لغة سلبا في لغة أخرى)

stabilisée راسخة، مستقرة

(اللغة الأم الراسخة في ذهن المتعلم، في مقابل اللغة الأجنبية غير الراسخة)

stimulus-réponse-renforcement

منبه – إجابة – تعزيز

stock lexical رصيد معجمي

structuralisme النظرية البنيوية

structure de surface بنية سطحية

(الكلام الظاهر، بخلاف الكلام في أثناء عملية التفكير)

structure linguistique

بنية لغوية (تركيب اللغة)

structure profonde البنية العميقة

(صيغة الكلام في أول مراحل التفكير، وقبل تلفظه أو كتابته)

structures syntaxiques

البنيات النحوية، التركيبية

suffixation الزيادة في آخر الكلمة

support سند

(وسيلة تعليمية، كالنص الشفوي أو المكتوب)

syllabes مقاطع صوتية

symbolique (التحفيز) الرمزي

(المعنوي، عكس التحفيز المادي)

syntaxe علم النحو، علم التركيب

système approché ou approximatif النظام المتقارب أو التقريبي

(مستوى لغوي قريب من المستوى الصحيح)

système intermédiaire

نظام وسيط (لغة وسيطة بين اللغة الأم واللغة المستهدفة)

système transitoire نظام انتقالي

(انتقال من لغة إلى أخرى)

système-source نظام المصدر

(نظام اللغة الأم)

tâche complexe مهمة مركبة

(متعددة الأهداف تستدعي إدماج المكتسبات، كإنتاج قصة)

texte de départ النص الأصلي

théorie constructiviste

النظرية البنائية

théories mécaniques

النظريات الميكانيكية (نظريات سلوكية تعمل وفق السلوك الآلي، عكس الإبداعي)

théories mentalistes النظريات الذهنية

(المتصلة بالتفكير عكس السلوك الآلي)

trait d'union (-) إشارة تركيب المفردات

transactions صفقات

(عمليات تبادل معرفية من أجل إدراك مسألة معينة كفهم النص)

transfert littéraire نقل أدبي

(ترجمة بأسلوب أدبي)

transfert littéral نقل حرفي

(ترجمة مع التقيد بالكلمات والعبارات)

transfert minimal نقل الحد الأدنى

(ترجمة بأقل عدد من الكلمات)

transfert négatif نقل سلبي

(ترجمة تؤثر سلبا في اللغة الأم)

transfert positif نقل إيجابي

(ترجمة لها أثر إيجابي في اللغة الأم)

transformation تحويل

universaux du langage

عموميات لغوية (قواعد تشترك فيها جميع اللغات)

verbes pronominaux

الأفعال الانعكاسية (أفعال تعبر عن أصحابها، مثل اغتسل، واستنتج...)

voyelle حرف صائت

(في اللغة الفرنسية مثل:

(a, i, o ,u...)

zone proximale de développement (ZPD)

المنطقة القريبة من النمو (مساحة عقلية يرى العالم فيجوتسكي أنها تضم عمليات التفكير في اللغة والتي تسهم في النمو اللغوي)

3- فهرس الأعلام

أسماء الأعلام	الصفحة
- **ابن جني:** أبو الفتح عثمان بن جني (322هـ - 392هـ)، عالم نحوي مشهور. من مؤلفاته: الخصائص - سر صناعة الإعراب.	11.
- **ابن سيده:** علي بن إسماعيل (398هـ - 458هـ). كاتب معاجم أندلسي .	123
- **ابن منظور:** محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (630هـ - 711هـ). من أشهر مؤلّفاته: معجم لسان العرب.	12، 25، 123.
- **الدكتور أحمد بن محمد الضبيب:** من مكة المكرمة. عضو بمجمع اللغة العربية بالقاهرة. من مؤلفاته: اللغة العربية في عصر العولمة، 2001م.	31، 114
- **الدكتور أحمد محمد المعتوق:** من المملكة العربية السعودية. من مؤلفاته: الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها، وسائل تنميتها.	11، 81، 82، 85، 94، 96، 97، 106، 107، 111، 124.
- **الدكتورة إيمان أحمد هريدي:** أستاذة بمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.	11، 28، 81، 82، 96، 119، 129.
- **إيمان ريمان:** إعلامية وصحفية ومترجمة ومحاضرة وأديبة، مختصة في الإعلام والتواصل واللغة العربية.	77، 78.
- **الدكتور بشير ابرير:** أستاذ بجامعة باجي مختار- عنابة، الجزائر.	12، 14، 18، 20، 21، 23، 27، 33، 48، 71، 72،101، 122.

- **الدكتور حسن ظاظا:** من مصر. من مؤلفاته: اللسان والإنسان– الساميون ولغاتهم.	84
- **الدكتور حنيفي بن ناصر:** أستاذ محاضر بجامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم الجزائر.	26، 27، 28.
- **الأستاذ الدكتور خالد بن عبد العزيز الدامغ:** مستشار وزارة التعليم العالي وأستاذ الاختبارات بجامعة الملك سعود.	86، 95.
- **الدكتور دياب قديد:** أستاذ بكلية الآداب واللغات بجامعة منتوري –قسنطينة – الجزائر.	92
- **الأستاذ الدكتور رشدي أحمد طعيمة:** أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والعميد السابق لكليات التربية بـ: المنصورة– دمياط – الإمارات العربية – سلطنة عمان.	11
- **الزمخشري:** أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخوارزمي الزمخشري (1074 – 1143م). من مؤلفاته في اللغة : أساس البلاغة، والمستقصى في الأمثال.	123
- **شحادة الخوري:** كاتب ومترجم سوري، وخبير بوحدة الترجمة بإدارة الثقافة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.	83
- **الأستاذ الدكتور صادق عبد الله أبو سليمان:** أستاذ العلوم اللغوية جامعة الأزهر بغزة.	93، 111، 112.
- **الأستاذ الدكتور صالح بلعيد:** أستاذ اللغة العربية بجامعة تيزي وزو الجزائر. من مؤلفاته: اللغة العربية العلمية، 2002 .	79، 83، 89، 91، 92، 101، 111، 114، 119، 127، 129، 130.

- **الأستاذ الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح:** عالم لساني جزائري، ورئيس المجمع الجزائري للغة العربية سابقا.	122
- **عبد الله المأمون:** (786- 833 م) ابن هارون الرشيد، وسابع الخلفاء العباسيين. اشتهر عصره بتشجيع الفلسفة والرياضيات والطب، فشجع على ترجمة العديد من المؤلفات.	190
- **الأستاذ الدكتور عبد الناصر بوعلي:** أستاذ بجامعة أبي بكر بالقايد – تلمسان.	80، 82، 83، 123، 124.
- **الدكتور عبده الراجحي:** كان أستاذًا للعلوم اللّغويّة بكليّة الآداب بجامعة الإسكندريّة. من مؤلفاته: اللّغة وعلوم المجتمع- علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربيّة.	17، 19، 21، 50، 102، 110، 120، 123.
- **الأستاذ الدكتور علي أحمد مدكور:** أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والعميد السابق لمعهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة.	11، 28، 78، 81، 82، 96، 119، 129.
- **الأستاذ الدكتور علي القاسمي:** كاتب عراقي: قاص وروائي ومترجم وناقد، وباحث متخصص في المعجمية والمصطلحية.	86، 96، 97، 110، 111.
- **علي درويش:** مؤلف ومترجم. عمل محاضرا في جامعات أسترالية.	77، 78.
- **الدكتور علي عبد الواحد وافي:** (1901- 1991) من رواد علم الاجتماع، مصري الجنسية، متحصل على الدكتوراه في علم الاجتماع.	84، 85، 99، 101، 102، 103، 104، 113.
- **الدكتور عمر بن عبد الله فروخ:** أديب وناقد وباحث في الفلسفة والاجتماع، ومفكّر. من مؤلفاته: عبقرية اللغة العربية.	77
- **الأستاذ الدكتور فواز عبد الحق الزبون:** عميد كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة آل البيت- المفرق.	22، 116، 126.

- **الدكتور محمد حسن محمد حمادات:** أستاذ مساعد، تخصص تربية خاصة، بقسم العلوم التربوية بجامعة البلقاء التطبيقية.	12، 18، 23، 26.
- **الدكتور محمد صاري:** أستاذ مشارك في اللسانيات بقسم اللغة العربية بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.	23، 25، 26، 121، 126.
- **الدكتور محمد عناني:** أستاذ بقسم اللغة الإنجليزية، بجامعة القاهرة. من مؤلفاته: فن الترجمة.	99
- **الأستاذ الدكتور محمود فهمي حجازي:** من مصر. من مؤلفاته: اللغة العربية عبر القرون.	30، 116.
- **الأستاذ الدكتور مختار لزعر:** أستاذ التعليم العالي بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم، الجزائر.	26، 27، 28.
- **الدكتور نايف خرما:** من فلسطين، تخصص أدب اللغة الانكليزية. من مؤلفاته: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة.	13، 24، 25، 38، 40، 41، 42.
- **هارون الرشيد:** (حوالي 766 – 809 م) خامس الخلفاء العباسيين، اشتهر عصره بانتشار العلوم والفنون. أسس بيت الحكمه في بغداد، وسمي عصره بالعصر الذهبي.	190
- **الدكتورة هداية هداية ابراهيم الشيخ علي:** أستاذ مساعد في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.	79
- **الدكتور ونوغي إسماعيل:** أستاذ بجامعة المسيلة – الجزائر.	79

35، 36.	- **Ambroise Jean-Marc Queffélec:** أستاذة اللسانيات الفرنسية بجامعة بروفانس الفرنسية . متحصلة على دكتوراه دولة في الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة باريس.
27	- **André Martinet:** عالم لساني فرنسي. ولد سنة 1908. وتدرج أعماله ضمن حلقة براغ اللسانية في مبادئ علم وظائف الأصوات للعالم تروباتسكوي. اشتهر بمفهوم الوظيفة (fonction) في التواصل اللغوي، وأدار مجلة (Word) التي تصدرها حلقة نيويورك اللسانية.
57	- **Bernard Py:** أستاذ اللسانيات التطبيقية بجامعة نوشاتال، قبل وفاته سنة 2012.
42	- **Bloomfield, Léonard: (1887-1949):** عالم لساني أمريكي. ساهم في تأسيس مجلة اللغة (Language). تأثر بالمذهب السلوكي، فاشتغل بوصف اللغة في مستوى التحليل الصوتي وتحليل الجمل...
58	- **Burrhus Frederic Skinner: (1904- 1990)** عالم نفساني أمريكي. من أهم رواد المنهج السلوكي في ثلاثيته "المثير والاستجابة والتعزيز". أثر كثيرا في اللسانيات التوزيعية.
44	- **Charles Bally: (1865-1947):** عالم لساني روسي، وتلميذ العالم اللساني دي سوسير. ساهم في نشر "محاضرات اللسانيات العامة" لسوسير عام 1916، واشتهر بمؤلفه "الأسلوبية" (stylistique) وبلسانيات الخطاب.
17، 20، 42.	- **Charles Carpenter Fries : (1887- 1967)** من أبرز أعلام اللسانيات الأمريكية وتعليم اللغة في النصف الأول من القرن العشرين.

80	- **Charles Morris: (1901-1979)** فيلسوف وسيميائي أمريكي. وهو أحد مؤسسي الدلائلية، والمرجع الأساسي للتداوليين.
13	- **Chomsky, Avram Noam:** عالم لغوي أمريكي، ولد بفيلادلفيا سنة 1928. أصدر أول كتاب له سنة 1957، عنوانه "البنيات النحوية" (Structures syntaxiques). اشتهر بمفاهيم النحو التوليدي.
46	- **Christian Puren:** ديداكتيكي في اللغات والثقافات، ومتخصص في اللغتين الاسبانية والفرنسية لغات أجنبية. كان أستاذا بجامعة سانت ايتيان بفرنسا قبل تقاعده.
41	- **Christiane Luc:** أستاذة في: Unité Langues vivantes, didactiques des disciplines- INRP.
56	- **Claude Springer:** أستاذ بقسم اللغة الفرنسية لغة أجنبية بجامعة بروفونس بفرنسا.
45، 73.	- **Daniel Coste:** لساني وديداكتيكي فرنسي، متحصل على الدكتوراه. وهو أستاذ في علوم اللسان وتعليمية الفرنسية، وخبير لدى المجلس الأوروبي.
28، 40، 44، 45، 59، 61، 72، 73.	- **Danièle Flament-Boistrancourt:** أستاذة وباحثة بجامعة باريس 10 بقسم اللسانيات الفرنسية لغة أجنبية.
108	- **Danielle Bailly:** أستاذة في اللسانيات والتعليمية، بجامعة باريس 7. لها مؤلفات عديدة في تعليم اللغة الإنجليزية وعلم اللغة النفسي للغة الأجنبية.
47، 60.	- **Danielle Chini:** أستاذة في اللسانيات وتعليمية الإنجليزية بجامعة باو دي لادور (Pau et des Pays de l'Adour).

45، 46.	- **Dominique Groux:** أستاذة بجامعة université des Antilles et de la Guyane (UAG)
94	- **Elissa L. Newport:** متحصلة على دكتوراه من جامعة كاليفورنيا، وهي أستاذة علم الأعصاب بجامعة جورج تاون. ومتخصصة في الاكتساب اللغوي.
98	- **Eugene Nida: (1914- 2011)** لساني ومترجم أمريكي مشهور.
11، 14، 42، 44، 49.	- **Ferdinand De Saussure: (1913 -1873)** عالم سويسري. وهو مؤسس علم اللغة بفضل محاضراته المشهورة التي ظهرت سنة 1916م، بعد ثلاث سنوات من وفاته، تحت عنوان "محاضرات في اللسانيات العامة".
100	- **Florence Myles:** أستاذة في اكتساب اللغة الثانية بجامعة ايسيكس Essex.
93	- **François Bresson: (1921-1996)** مدير الدراسات بمدرسة الدراسات العليا في العلوم الاجتماعية. اشتهر بعلم النفس بفرنسا.
57	- **François Grosjean:** متحصل على دكتوراه دولة من جامعة باريس، وهو أستاذ وباحث في علم النفس اللغوي.
63	- **Guy Le Boterf:** متحصل على دكتوراه دولة في العلوم الإنسانية، ودكتوراه في علم الاجتماع. وهو أستاذ بجامعة شيربروك (Sherbrooke) بكندا، وخبير دولي مشهور بدراساته حول الكفاءة.
94	- **Hélène Trocme-Fabre:** متحصلة على دكتوراه في اللسانيات ودكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة لاروش بفرنسا.

- **Henri Portine:** أستاذ بجامعة بوردو الفرنسية، ولساني وديداكتيكي في اللغة الفرنسية لغة أجنبية.	46، 52، 66.
- **Isabelle Gruco:** باحثة دائمة بجامعة نيس بفرنسا.	32، 35.
- **Jim Cummins:** أستاذ بمعهد أونتاريو للدراسات التربوية بجامعة تورونتو، ويعتبر من أعمدة الباحثين في التعليم مزدوج اللغة واكتساب اللغة الثانية.	107
- **J.B. Watson: (1878 -1958)** عالم مشهور متخصص في دراسة الحيوان، وهو صاحب المنهج السلوكي.	60
- **J.L. Austin: (1911- 1961)** فيلسوف انجليزي. كان أستاذا للفلسفة بجامعة أكسفورد. اقترح مصطلح "أفعال الكلام" في الستينيات من القرن العشرين.	16، 27.
- **Jack C. Richards:** دكتور متخصص في تعليم اللغة الأجنبية أو الثانية ومتخصص في اللسانيات التطبيقية.	41، 45، 80، 81، 98، 118، 125.
- **Jean Piaget: (1896 – 1980)** عالم نفساني سويسري، اشتهر بدراسة اللغة عند الطفل، وبالنظرية البنائية (constructivisme) التي تعني البناء، بخلاف النظرية البنيوية (structuralisme) التي تشير إلى مفهوم البنية أو الشكل.	19، 59.
- **Jean- Pierre Cuq:** دكتور في اللسانيات، ولساني وديداكتيكي فرنسي. وهو أستاذ في علوم اللسان وتعليمية اللغة الفرنسية لغة أجنبية وثانية، بجامعتي بروفونس ونيس بفرنسا.	32، 35.

- **Jean-Marc Defays:** دكتور في الفلسفة والآداب، بجامعة لياج Liège. مختص في اللسانيات وتعليمية الفرنسية لغة أجنبية. وهو عضو بالمجلس الأعلى للغة الفرنسية منذ 2010.	16، 32، 34، 52، 55، 70، 74.
- **Jean-Pierre Robert:** أستاذ الأدب القديم. اشتهر بكتابة القواميس، أهمها: Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008.	23، 27، 28، 31، 37، 38، 39، 41، 42، 44، 45، 46، 47، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 63، 64، 65، 66، 67، 69.
- **Jerrold J. Katz: (1932-2002)** فيلسوف ولساني أمريكي، من قسم اللسانيات بجامعة أريزونا. أشتهر بنظرية علم المعنى في النحو التوليدي.	107
- **Johann Wolfgang Von Goethe: (1749- 1832)** كاتب ألماني. كتب في الأدب والشعر. وله مقولات عديدة علمية وأدبية.	95، 120.
- **John H. Flavell:** أستاذ علم النفس بجامعة ستانفورد بالولايات المتحدة.	47
- **Joseph Vendryes: (1875 -1960)** أحد المشاركين في أعمال حلقة براغ اللسانية. من مؤلفاته: Le langage	106
- **Josiane Hamers:** أستاذة متقاعدة بقسم اللغات واللسانيات والترجمة، متحصلة على دكتوراه في علم النفس. من مؤلفاتها: 1983 Bilingualité et bilinguisme	85
- **Lev S. Vygotsky:** عالم نفساني بيداغوجي. من مؤلفاته: Thought and Language	59، 60، 61، 106.

- **Louis Porcher**: أستاذ بجامعة السوربون، وخبير لدى المجلس الأوروبي للغات الحية.	28، 45، 46، 72.
- **Louise Dabène**: أستاذة بجامعة ستوندال بغرونوبل Stendhal-Grenoble III.	32، 108.
- **Maria Helena Araûjo-Carriera**: أستاذة بجامعة باريس 8، قسم: (Département d'Etudes des Pays de Langue Portugaise)	94، 108.
- **Mario Pei**: **ماريو باي:** ايطالي الأصل، من اللغويين المعاصرين، ومن أشهر من نادوا بتبسيط علم اللغة. شغل منصب أستاذ لمادة فقه اللغة بجامعة كولومبيا.	33، 39، 50، 54، 84.
- **Marcus Tullius Cicero: (106 - 43 av. J.C.)** فيلسوف روماني ورجل دولة ومؤلف لاتيني. عرف باسم "**Cicéron**"	39
- **Mark Patkowski**: أستاذ ومدير برنامج اللسانيات في قسم اللغة الإنجليزية.	94
- **Maximilian Delphinius Berlitz: (1852 – 1921)** لساني وصاحب مدارس برليتز للغة. له طرائق في تعليم اللغة.	40
- **Nina Spada**: أستاذة في برنامج تعليم اللغة الأجنبية بجامعة تورونتو الكندية.	94، 96، 97.
- **Onésime Reclus (1837 – 1916)**: عالم جغرافي فرنسي. مختص في العلاقات بين فرنسا ومستعمراتها. وهو من صاغ مصطلح "فرانكفونية" سنة 1880.	31
- **Petar Guebrina**: لساني كرواتي. ساهمت أبحاثه في لسانيات الخطاب في تطوير تعلم اللغات ونشأة الطريقة السمعية الشفهية البنيوية الشاملة SGAV مع Paul Rivenc.	43

43	- **Paul Rivenc:** أستاذ اللسانيات والسيميائية وتعليمية اللغات بجامعة Toulouse-Le-Mirail . وهو لساني فرنسي، ومؤسس الطريقة السمعية البصرية البنيوية الشاملة (SGAV) مع Petar Guberina .
34، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 49، 53، 58، 59، 61، 62، 68، 72، 73، 92، 101.	- **Pierre-Alain Martinez:** لساني فرنسي، وهو أستاذ بجامعة باريس 8. أشتهر بكتيبه: La didactique des langues étrangères, 1996.
94	- **Renzo Titone:** أستاذ بجامعة روما – ايطاليا. من مؤلفاته: On the Bilingual Person, 1989.
73	- **Robert Galisson:** أستاذ بجامعة السوربون la Sorbonne-nouvelle Paris III
17، 20، 98.	- **Robert Lado: (1915 – 1995)** دكتور وخبير أمريكي في اللسانيات الحديثة من مؤلفاته : Language Teaching : A Scientific Approach, 1964.
72	- **Roman Jakobson: (1896- 1982)** عالم لساني روسي. ساهم في تأسيس حلقة براغ اللسانية، والتحق بحلقة كوبنهاغن اللسانية. وهو باحث متعدد التخصصات.
100	- **Rosmond Mitchell:** باحثة في اللسانيات التطبيقية.
62	- **Stephen Krashen:** أستاذ بجامعة ساوثرن بكاليفورنيا. أدخل مفاهيم عديدة في تعليم اللغة كفرضيات الاكتساب اللغوي، ونظرية الموجه، والراشح الوجداني، والتعلم الطبيعي.
32، 54.	- **Susane-G. Chartrand:** باحثة في تعليمية اللغة الفرنسية

93	- **Tadanobu Tsunoda:** باحث ياباني اشتهر بالبحث في العقل الياباني. من مؤلفاته: The Japanese brain uniqueness and universality, 1985.
14	- **Nikolai Sergueievitch Troubetskoi: (1850- 1938)** عالم لغوي روسي. تقلد منصب أستاذ بموسكو سنة 1915. وشارك في تأسيس حلقة براغ اللسانية، وعمل فيها.
17	- **William Francis Mackey:** متخصص في الازدواجية اللغوية.
49	- **Wolfgang Klein:** اشتغل أستاذا بجامعة فرانكفورت بقسم الألمانية، ثم مديرا بمعهد اللسانيات النفسية بمعهد ماكس بلانش.
42	- **Zellig Harris: (1909- 1947)** عالم لساني أمريكي. اشتغل بنظرية بلومفيلد على اللسانيات التوزيعية. وهو من أدخل مفهوم "التحويل" (transformation) الذي استخدمه تلميذه تشومسكي في النحو التوليدي، كما اشتهر أيضا بتحليل الخطاب.

4- ملحق النصوص الأجنبية المترجمة

- Araûjo Carreira, Maria Helena. " **La diversité des langues à l'école : réflexions sur la place d'une langue romane, le portugais**". In Repères, N° 6 nouvelle série, ,"Langues vivantes et français à l'école" , INRP, France, 1992.

Comme le note Cohen (1991) à propos de ses observations à l'Ecole Active Bilingue Jeanine Manuel où l'enseignement d'une langue étrangère débute dès l'âge de trois ans, «les enfants développaient une flexibilité mentale qui leur permettait de passer d'une série de symboles à une autre, et d'accéder à la compréhension des règles qui régissent l'une et l'autre langue. Par exemple, en français, la difficulté entre ont et on, un enfant l'a expliquée à un autre enfant de la classe en lui disant : «Eh bien, tu n'as qu'à traduire en anglais, tu sauras !'» (Cohen, 1 991 , p. 52).
Dans ce cas concret, on le voit, le passage d'une langue à l'autre aide l'enfant à résoudre un problème dans sa langue maternelle, le français, grâce à la langue étrangère qu'il apprend. L'approche comparative, langue maternelle/langue(s) étrangère(s), semble particulièrement adéquate au développement des activités métalinguistiques (Dabène, 1 991 ; Luc & Bailly, 1 992).
Rappelons à ce propos les études de Cummins, dont Nonnon (1991) présente la synthèse suivante : «A un certain niveau de développement de la première langue, l'introduction de la seconde potentialiserait le développement des deux, en favorisant les activités métalinguistiques et cognitives qui s'appuient sur les deux langues à la fois» (Nonnon, 1 991 , p. 341).
(p. 58.)

Les études en neurologie et en neuro-psycholinguistique nous apprennent le caractère de plasticité cérébrale de l'enfant ainsi que son fort besoin de communiquer et d'acquérir différents types de langage (non verbal et verbal) (Bresson, 1 991 ; Titone, 1992)
D'après des travaux récents, le cerveau serait modelé et structuré par le langage et par la culture qui entourent l'enfant les huit ou neuf premières années de sa vie (voir travaux de Tsunoda rapportés et commentés par Trocmé-Fabre, 1 991)
Le terrain semble donc propice, à l'âge scolaire et préscolaire, à la sensibilisation à l'univers du langage et à l'apprentissage des langues. Sensibiliser les enfants à la variété des langues doit contribuer à éveiller chez eux l'intérêt pour le fonctionnement de leur propre langue et des langues des autres et, par ce biais, à leur apprendre que toutes les langues participent de l'univers du langage et qu'aucune n'est supérieure aux autres (cf. l'expérimentation contrôlée menée à l'INRP, par C. Luc ; voir Luc & Bailly, 1992).
(p. 57.)

- Barre-De-Magnac, Christine, **les jeunes et l'écriture: quelle perception des exigences scolaires? Quelle attentes?**. In Maîtrise de l'écrit: Quels enjeux et quelles réponse aujourd'hui?, Actes de l'Université d'Eté sur l'illettrisme, Lille, Juillet 1988, Co-édition: L'Harmattan, Paris, Contradictions, Bruxelles.

L'écriture est un corps de savoirs certes, mais c'est aussi une pratique sociale et culturelle. S'approprier l'écriture, c'est s'approprier ces savoirs, ces codes linguistiques, mais c'est aussi s'approprier les codes sociaux et culturels qui y sont intimement associés.

(p.34.)

- Barthelemy, Fabrice, et al., **le français langue étrangère**, L'Harmattan, Paris, 2011.

La méthodologie du français langue étrangère a été en perpétuelle évolution : des méthodes et des approches se sont succédées qui, lorsqu'elles sont apparues, ont été vécues comme des innovations : à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction du 19ème siècle ont succédé la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle (SGAV : structuro-global audio-visuel) dans les années 1960, puis l'approche communicative dans les années 1975 qui visait à développer chez les apprenants la compétence à communiquer en tenant compte du sens et du contexte de la situation de communication. S'intéressant aux contextes d'apprentissage et non plus seulement à la forme et à la structure des langues, l'approche communicative (ou approche notionnelle-fonctionnelle, définie dans le Niveau Seuil du Conseil de l'Europe, 1975) a été vécue comme une innovation aussi bien conceptuelle (puisqu'elle repose sur des objectifs de communication et des actes de paroles) que pragmatique (place faite aux documents authentiques, aux activités d'expression théâtrale comme les simulations et les jeux de rôle).
Les travaux du sociolinguiste américain Hymes introduisent une conception du langage comme comportement social et culturel et se situent dans une « ethnographie de la communication ». Hymes considère le langage en acte verbal et non verbal, le situe dans l'interaction sociale et l'étudie dans des contextes sociologiques contrastés. Le langage est perçu comme un comportement social et culturel. Quelques années plus tard, le linguiste anglais Austin, dans son ouvrage *Quand dire, c'est faire*, indique qu'une énonciation est performative lorsqu'elle ne se contente pas de décrire un fait mais qu'elle « fait » elle-même quelque chose. Il souligne le fait que nous pouvons faire quelque chose en disant quelque chose. C'est cette dimension sociolinguistique et pragmatique du langage que l'approche communicative

(p.45.)

intègre. Elle met l'accent sur la compétence communicative de l'apprenant et non plus seulement sur la compétence linguistique. C'est la simulation qui est l'exercice de base de

(p.46.)

Le Cadre Européen Commun de Référence, paru en 2001, s'y réfère explicitement et souligne la différence avec l'approche communicative : « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. L'apprenant d'une langue [est considéré] comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (p.15)

La différence avec l'approche communicative réside dans le fait que l'on ne demande plus à l'apprenant de jouer un rôle pour communiquer dans une situation artificielle de classe mais qu'on le forme « pour qu'il continue à faire en société comme s'il était en train de dire en classe » (C. Puren).

(p.46.)

- Chartrand, Susane-G., **l'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écritures des élèves et des étudiants.** In Collection Diptyque, n° 5, **Didactique de l'écrit, la construction des savoirs et le sujet- écrivant**, Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, université d'Orléans, France, Presses universitaire de Namur, 2005.

La DF en tant que discipline à vocation scientifique est très jeune si on la compare à d'autres, comme la psychologie ou la linguistique. Elle a à peine 30 ans, et encore moins sous sa désignation actuelle, qui date de la création, à Namur en 1986, d'une association internationale de chercheurs et de formateurs en DF, dont le nom actuel est l'Association internationale pour la recherche en Didactique du Français (AIRDF). On parlait plutôt jusque-là de linguistique appliquée, de pédagogie du français, voire de pédagogie scientifique du français (titre d'un ouvrage phare d'Hélène Romian, paru en 1979). Au cours des deux dernières décennies, cette jeune discipline s'est institutionnalisée à des degrés variables en France, en Suisse romande, en Communauté française de Belgique et au Québec. Elle s'est dotée d'une association internationale et de revues,

(p.13.)

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné.

Y. REUTER, 2001, p. 6

Être dans l'ordre scriptural (concept produit par J. Peytard et repris par M. Dabène), c'est plus que tracer des lettres et des mots, c'est être capable de produire du sens par l'écrit. On est dans l'ordre scriptural à partir du moment où le texte écrit ne transite plus par l'oral, n'en est plus la transcription. L'enfant qui commence à écrire transcrit des phrases orales, alors que chez un scripteur, l'écriture produit son propre discours.

15

(p.15.)

- Chini, Danielle, **Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique**. In Psycholinguistique et didactique des langues étrangères, Edition Ophrys, Paris, 2008.

Rappelons cependant la philosophie bien connue maintenant sur laquelle repose l'évolution induite par le CECR (p. 5) :

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)

(p.5.)

dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

(p.6.)

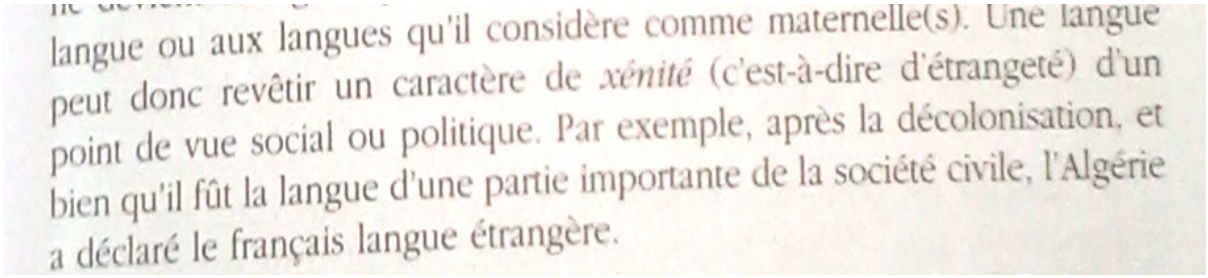
opérationnel. En effet, les stratégies, lit-on (CECR : 29), « sont considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives) » et se fondent sur les « trois principes de a. planification de l'action, b. équilibre des ressources et compensation des déficiences en cours d'exécution (ce qu'on peut appeler régulation), et c. contrôle des résultats et remédiation le cas échéant ». Seulement, là encore, la maîtrise par

(p. 8.)

dans la dynamique actionnelle préconisée par le CECR. Il me semble que oui. Bien conçue, la perspective actionnelle peut s'apparenter à une situation de résolution de problèmes, qui, si on accepte l'absence d'identité entre situation de classe et situation de référence, peut et même doit inclure des activités de réflexion métalinguistique et métacognitive, l'un des objectifs de la tâche étant de s'inscrire dans une logique de conceptualisation psycholinguistique. Cela relève de la logique de ce qui, à mon

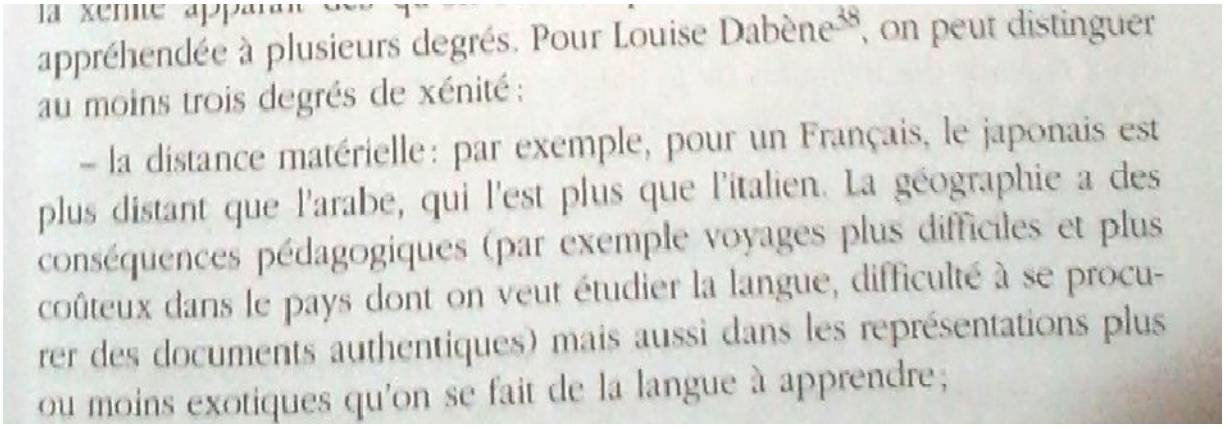
(p. 15.)

- Cuq, Jean- Pierre, Isabelle Gruco, **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, Presse universitaire de Grenoble, 2005.



langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). Une langue peut donc revêtir un caractère de *xénité* (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique. Par exemple, après la décolonisation, et bien qu'il fût la langue d'une partie importante de la société civile, l'Algérie a déclaré le français langue étrangère.

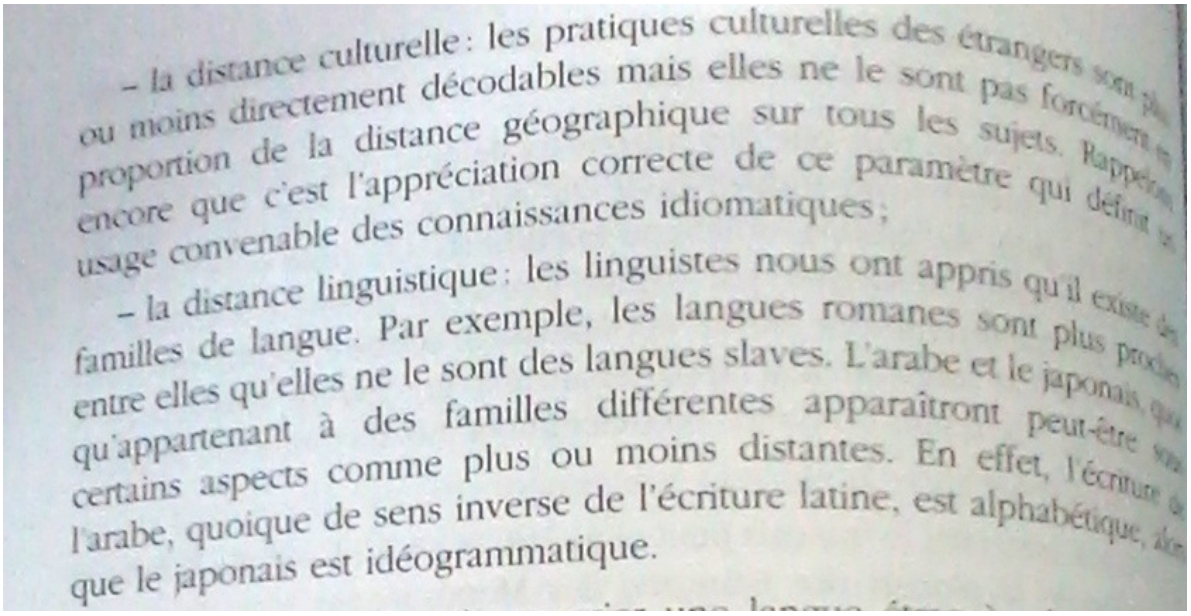
(p. 93.)



appréhendée à plusieurs degrés. Pour Louise Dabène[38], on peut distinguer au moins trois degrés de xénité :

– la distance matérielle : par exemple, pour un Français, le japonais est plus distant que l'arabe, qui l'est plus que l'italien. La géographie a des conséquences pédagogiques (par exemple voyages plus difficiles et plus coûteux dans le pays dont on veut étudier la langue, difficulté à se procurer des documents authentiques) mais aussi dans les représentations plus ou moins exotiques qu'on se fait de la langue à apprendre ;

(p. 93.)



– la distance culturelle : les pratiques culturelles des étrangers sont plus ou moins directement décodables mais elles ne le sont pas forcément en proportion de la distance géographique sur tous les sujets. Rappelons encore que c'est l'appréciation correcte de ce paramètre qui définit un usage convenable des connaissances idiomatiques ;

– la distance linguistique : les linguistes nous ont appris qu'il existe des familles de langue. Par exemple, les langues romanes sont plus proches entre elles qu'elles ne le sont des langues slaves. L'arabe et le japonais, qui appartenant à des familles différentes apparaîtront peut-être sous certains aspects comme plus ou moins distantes. En effet, l'écriture de l'arabe, quoique de sens inverse de l'écriture latine, est alphabétique, alors que le japonais est idéogrammatique.

(p. 94.)

- Defays, Jean-Marc, avec la collaboration de Sarah Deltour, **Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage**, Pierre MARDAGA, Belgique, 2003.

a) La langue vernaculaire...

est la première langue apprise dès la naissance au contact des parents, de la mère généralement. Cette langue est celle de l'intégration sociale primaire, dans le cercle familial ; elle sera définitivement associée au développement affectif de la personne qui la pratiquera de la manière la moins surveillée (distanciation minimale)... à moins qu'elle ne fasse ensuite l'objet d'un apprentissage normatif rigide qui contrarie cette spontanéité. La langue vernaculaire joue bien sûr un rôle important dans l'apprentissage des langues suivantes, mais surtout sur le plan de l'interaction interpersonnelle et de la prononciation qui en garderont l'empreinte.

b) La langue de référence...

est la langue de l'école, celle dont on apprend les règles (que l'on en connaisse déjà ou pas encore l'usage), celle qu'on associe à la grammaire, à l'écriture, à la transmission des savoirs en général. Son usage en

(p.26.)

En fait, il est instructif d'analyser les critères (décrits de nouveau par L. Dabène, *op. cit.*) sur lesquels repose la relative étrangeté — perçue ou réelle — d'une langue étrangère, car l'attitude et surtout la motivation de l'apprenant en dépendront :

- *la distance matérielle* : l'éloignement géographique, les difficultés de contacts directs entre les locuteurs natifs et les apprenants, et leur pays respectif, jouent toujours un rôle important même à l'époque de l'Internet ;
- *la distance culturelle* : les différences de style de vie et de circonstances socio-économiques, d'idéologies et de religions, de représentations et de relations humaines, conditionnent aussi l'apprentissage ;
- *la distance psychologique* : les apprenants, sur le plan individuel ou collectif, peuvent avoir des relations personnelles avec des autochtones qui influenceront leurs bonnes (ou mauvaises) dispositions à étudier leur langue ;
- *la distance linguistique* : indépendamment des critères précédents, les langues se distinguent plus ou moins les unes des autres en fonction des familles ou des groupes auxquels elles appartiennent (voir p. 54). A ce propos, il faut signaler, d'une part, que ces différences peuvent être de diverses natures — phonétique, lexicale, syntaxique, discur-

(p.30.)

c) La langue seconde

Le *français langue seconde* est, comme un moyen terme entre le *français langue maternelle* et le *français langue étrangère*, un concept plus récent encore issu de circonstances historiques précises : l'indépendance des colonies francophones où le français devait rester la langue des intellectuels, des élites, malgré la concurrence des langues nationales et des autres langues internationales, et continuer ainsi à exercer une certaine influence dans ces pays. Mais *français langue seconde* a depuis lors été

(p.31.)

En plus des phonèmes, il faut compter d'autres vecteurs de l'oralité :

– *l'enchaînement* : en français, il suit généralement l'ordre consonne + voyelle + consonne + voyelle (exemple : «c'est un homme allemand» [c'es/t'un/n'ho/mm'a/lle/mand]. L'enchaînement provoque selon les cas des *liaisons* et des *élisions*. Quand elles se suivent, les voyelles le font sans interruption («J'y-ai-été»).

– la *hauteur* : elle est seulement expressive en français, mais elle est significative en chinois qui est une langue à tons.

– la *durée* : elle est rarement significative en français («pattes» >< «pâtes», «ami» >< «amie» en Belgique), mais bien expressive («Bien sûûûûr!»); elle est systématique en finnois («tuli», le feu; «tuuli», le vent; «tulli» la douane).

– *l'accent* : en français, il tombe toujours sur la dernière syllabe, pour marquer la fin du mot ou du groupe de mots (fonction syntaxique); dans certaines langues, l'accent différencie des mots par ailleurs identiques, par exemple en espagnol où «término» signifie *le terme*, «termino», *je termine*, «terminó», *il a terminé*.

– le *rythme* : il a un rôle expressif et syntaxique en français pour former des groupes de mots, mais aussi pragmatique pour marquer les tours de parole lors d'une conversation.

– *l'intonation* (courbe mélodique) : elle n'est pas seulement expressive, mais aussi pragmatique pour signaler une assertion, un ordre, une question..., et syntaxique pour constituer la phrase, le paragraphe. Les apprenants y recourent systématiquement avant de pouvoir utiliser les procédés syntaxiques correspondants.

a) Les types de grammaire

Il est donc nécessaire de commencer par s'entendre sur les définitions à donner à la grammaire, qui sont multiples :

– une grammaire *normative*, voire *prescriptive*, présente l'ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement et ne reconnaît généralement qu'une variété de langue comme étant la bonne, ce qui implique inévitablement la notion de *faute*;

– une grammaire *descriptive* présente une étude systématique des éléments constitutifs d'une langue, sons, formes, mots, procédés ; cette grammaire enregistre les usages dans leurs variétés sans porter de jugement ;

– une grammaire *explicative* ne se contente pas d'enregistrer les faits de langue, mais expose les principes de son fonctionnement, notamment à partir de modèles abstraits ;

– une grammaire *comparative* ou *contrastive* analyse les ressemblances et les dissemblances entre deux ou plusieurs langues, par exemple pour aider à l'apprentissage et à la traduction de l'une par des personnes parlant l'autre (en discriminant les *interférences* utiles ou nuisibles) ;

– une grammaire *universelle* fait l'hypothèse que toutes les langues du monde reposent sur des principes communs et établit des universaux, c'est-à-dire des faits de langue généraux qui pourraient servir de base à l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère (voir p. 192).

b) Les plans de la grammaire

Les domaines que couvre la grammaire font tout autant l'objet de discussions et de réévaluations.

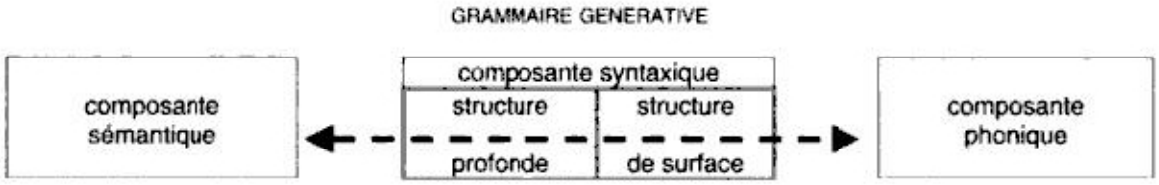
– Selon la *conception classique*, la grammaire était constituée de deux sous-ensembles qui sont la morphologie et la syntaxe :

Morphologie :	**Syntaxe :**
Etude des *mots* indépendamment de la phrase : – leur constitution, – leurs classifications (les parties du discours), – leurs variations (modifications en genre/nombre, déclinaisons selon leurs fonctions, conjugaison).	Etude des combinaisons des mots dans la *phrase* : – ordre des mots, – constitution de groupes de mots, – rections (interdépendances et variations morphologiques), – fonctions des (groupes de) mots.

Les méthodes traditionnelles commençaient par la morphologie en estimant qu'elle trouve sa suite logique dans la syntaxe, comme la présentation des différentes pièces d'un jeu d'échecs précède celle de leur combinaison sur l'échiquier. La morphologie donnait lieu à des exercices de mémorisation des formes (tableaux des pluriels, des pronoms, des verbes); la syntaxe, à des exercices de (dé)construction de phrases; dans les deux cas, précédés de l'explication des règles correspondantes. Les méthodes structurales partent au contraire de la syntaxe de la phrase au sein de laquelle, grâce à toute une série de manipulations,

on apprend à reconnaître et à reproduire les variations morphologiques sans passer par des règles explicites.

– Chomsky va élargir cette conception de la grammaire pour qu'elle englobe tous les aspects de la langue dont elle représente et assure le fonctionnement fondamental. Cette *grammaire générative* compte les trois composantes phonique, sémantique, et, entre les deux, syntaxique; la syntaxe, et plus précisément sa structure profonde, comporte le système de règles (règles de réécriture, de transformation) qui permet de traduire les pensées en mots, et inversement les mots en pensées.



D'après Chomsky, dont certaines des hypothèses seront confirmées par les psycho-cognitivistes, cette grammaire aurait un fondement universel qui serait inné. Nous naîtrions avec un *Dispositif d'Acquisition du Langage* (*DAL*, voir p. 193) comportant, d'une part, des principes généraux qui sont communs à toutes les langues (ex. : rapports avec le monde, avec l'interlocuteur...) et, d'autre part, des paramètres qui peuvent être exploités ou non par telle ou telle langue et qui sont activés lors de leur apprentissage (ex. : ordre des mots, système des temps...).

– Les *linguistiques pragmatiques* et les *méthodes communicatives* ont par contre réduit la place et le rôle de la grammaire qui n'est plus considérée, au même titre que la situation, la culture, le discours... que comme une composante parmi d'autres de la compétence communicative dont il sera plus longuement question plus loin (voir p. 88). Preuve en est, disent les partisans de cette approche, que si les *règles d'usage* de la grammaire permettent de comprendre et de produire des énoncés corrects, la communication réclame tout autant et peut-être davantage la maîtrise des *règles d'emploi* qui permettent de comprendre et de produire des énoncés en adéquation avec les intentions des locuteurs, le contexte, le genre de discours...

2.2.8. L'approche interculturelle

Cette approche, déjà largement décrite plus haut, est celle qui fait actuellement référence et à laquelle on cherche à articuler les autres approches adoptées en fonction des autres circonstances de l'apprentissage. En guise de résumé, rappelons que l'approche interculturelle relativise autant la culture-source qu'elle initie à la culture-cible; que si elle compare leur fonctionnement, qu'elle débusque leurs préjugés, c'est pour déboucher finalement sur une prise de conscience de ce qu'est la culture en général. Elle vise donc moins à enseigner aux apprenants une culture autre, à les aider à la comprendre, à les encourager à la tolérance, qu'à développer chez eux l'aptitude à vivre dans des milieux et des situations pluriculturels, et à participer activement à l'élaboration de nouvelles formes culturelles issues de ces contacts. Elle actionne en effet une dialectique entre l'universel et le particulier qui permet de coordonner et de dépasser les différences culturelles. Cette approche est donc foncièrement critique, auto-réflexive, interactive et constructive. Son orientation idéologique consiste à prendre résolument le parti de la diversité culturelle et à miser sur l'intercompréhension — qui peut aussi s'apprendre en classe — pour rendre le monde meilleur.

(p. 78)

Nous pourrions dire finalement que le professeur de langue manipule à la fois trois types de cultures en classe, cultures auxquelles il participe aussi personnellement et qu'il lui faut harmoniser :

– la/les *cultures-sources* : les cultures variées des apprenants, spécialement dans une classe pluriculturelle, y compris l'image que chacun se fait de la culture-cible;

– la/les *cultures-cibles* — qui peuvent être celle(s) du professeur — dont il faudra sélectionner les aspects (convergents et/ou divergents avec les cultures-sources), y compris l'image que l'on s'y fait de la culture-source des apprenants;

– la *culture de la classe* (culture mixte, véhiculaire) qui va petit à petit se créer entre les participants du cours, en fonction des cultures-sources

(p. 82)

Alors que l'enseignement traditionnel des langues tournait autour de l'enseignant (en tant que maître, modèle, interlocuteur unique), les méthodes communicatives, relayées par les approches cognitives, ont «recentré» l'enseignement des langues sur l'apprenant, en s'adaptant non seulement à son niveau, à ses besoins linguistiques, mais aussi à son profil psychologique, à ses habitudes d'apprentissage, à ses stratégies cognitives (conscientes ou non). On aurait cependant tort d'envisager les rapports enseignant/apprenants sous la forme d'un simple tête-à-tête : en classe, la partie se joue de nouveau à trois, sans compter les finalités et les circonstances de l'enseignement qui seront traitées dans les chapitres suivants :

Plus intensément et depuis plus longtemps que dans les autres apprentissages, le rôle de l'apprenant en langue étrangère n'est pas simplement de recevoir et de restituer des connaissances que l'enseignant lui aurait délivrées, mais...

– d'acquérir un *savoir-faire*, et même un *savoir-vivre* en même temps qu'un savoir;

– de participer à l'enseignement (de la même manière que l'enseignant s'occupe de son apprentissage), aux activités pédagogiques *en classe*, d'y prendre des initiatives;

– de profiter de toutes les occasions pour apprendre *en dehors de la classe*;

(p.94.)

C'est ici que commence réellement l'autonomie, quand les membres de chaque sous-groupe (entre trois et cinq, en fonction des personnalités et des activités) ont une tâche spécifique à organiser et à réaliser sans le contrôle direct et systématique du professeur. Celui-ci passera de temps en temps d'un sous-groupe à l'autre pour vérifier le bon déroulement de l'activité (un projet, un exercice, un jeu). Pour conclure, lors de la même leçon ou d'une suivante, l'activité fera l'objet d'un rapport oral ou écrit confié à un membre du groupe à l'intention du professeur et/ou de l'ensemble de la classe. A un stade plus avancé, les sous-groupes peuvent

(p. 118)

- Delory, Christian, L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on?, In L'évaluation des compétences chez l'apprenant: pratiques, méthodes et fondements, actes du colloque du 22 novembre 2000, Presses Universitaires de Louvain, Belgique. 2002.

Ces compétences sont définies non plus exclusivement en fonction des disciplines scientifiques, mais bien des apprenants eux-mêmes, placés au centre des préoccupations. Il s'agit de compétences à développer pour se réaliser en tant qu'homme, en tant que professionnel, en tant que citoyen.

(p. 22.)

Tous les savoirs qui ne trouvent pas leur justification à travers ce cadre ne sont pas à enseigner tant que le niveau de compétences à développer ne le requiert pas. Ces compétences sont organisées en système. Chacune n'a de sens qu'en fonction des relations qu'elle entretient avec les autres dans une structure allant des finalités et des valeurs aux contenus disciplinaires les plus précis, en passant par les compétences transversales ou transdisciplinaires.

(p. 23.)

- Dubois, Jean et autres, **Dictionnaire de linguistique**, Larousse-Bordas/VUEF, 2002.

la **bilingualité,** le **bilinguisme**
Certains, comme Hamers et Blanc, opposent la **bilingualité** au **bilinguisme** en mettant sous le premier l'ensemble des états ou des facteurs psychologiques liés à l'utilisation de deux systèmes linguistiques différents et sous le second les facteurs proprement linguistiques. La bilingualité peut être caractérisée par l'âge d'acquisition (enfance - adolescence — âge adulte - précoce), les modes d'acquisition (consécutive, simultanée) ou les rapports entre les systèmes (additive. soustractive. équilibrée, dominante, composée, coordonnée). (p. 66.)

Le ***bilinguisme*** est un mouvement par lequel on essaie de généraliser, par des mesures officielles et par l'enseignement, l'usage courant d'une langue étrangère en plus de la langue maternelle. Le bilinguisme est dans ce cas un mouvement politique fondé sur une idéologie selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère dans des conditions définies doit permettre de donner aux individus des comportements et des manières de penser nouveaux et faire ainsi disparaitre les oppositions nationales et les guerres. (p. 67.)

La ***communication*** est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmes sons. (p. 94 .)

La ***compétence*** est le système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. La compétence d'un sujet parlant français explique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, de déceler et d'interpréter les phrases ambigües, de produire des phrases nouvelles. Cette intériorisation de la grammaire rend compte aussi de l'intuition* du sujet parlant, c'est-a-dire de la possibilité qu'à ce dernier de porter un jugement de grammaticalité sur les énonces présentes, de décider si une suite quelconque appartient ou non à la langue, de repérer les paraphrases. Une des tâches de la linguistique est de définir cette compétence, commune aux locuteurs qui appartiennent à la même communauté linguistique. La compétence, concept de la grammaire générative, correspond en partie à la ≪ langue ≫, concept de la linguistique saussurienne. La compétence s'oppose à la performance, définie par l'ensemble des contraintes qui s'exercent sur la compétence pour en limiter l'usage : la performance, qui correspond partiellement à la ≪ parole ≫ saussurienne, rend compte des utilisations diverses de la langue dans les actes de parole. On a distingué une *compétence universelle,* formée de règles innées qui sous-tendent les grammaires de toutes les langues, et une *compétence particulière,* formée des règles spécifiques d'une langue, apprises grâce à l'environnement linguistique. Par exemple, si dans une structure du type SN+V + SN les deux syntagmes nominaux sont identiques, s'ils sont coréférents (comme dans *Pierre lave Pierre),* il y a alors une transformation réflexive *(Pierre se lave).* La transformation réflexive serait, d'après certains, une règle universelle, un des universaux du langage, mais le fait que la transformation se fasse par un pronom réfléchi (comme en français) ou par la forme moyenne du verbe (comme partiellement en grec) appartient à la grammaire de chaque langue et relève de la compétence particulière. (p. 100)

La diglossie

Le terme a été ensuite employé, par opposition à *bilinguisme,* pour toutes les situations analogues à celles de la Grèce ; les critères étaient les suivants : coexistence de deux systèmes linguistiques *différents* mais proches entre eux et dérivés de la même langue, hiérarchisation sociale de ces systèmes, l'un considère comme *haut,* l'autre comme *bas,* répartition des fonctions (des usages dans la société) de chacune de ces deux variétés.
(p.148.)

On dit qu'il y a ***interférence*** quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B.
(p. 252.)

Interlangue: Dans les situations d'apprentissage d'une seconde langue, *l'interlangue* est un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence.
(p. 253.)

On appelle ***langue maternelle*** la langue en usage dans le pays d'origine du locuteur et que le locuteur a acquise dès l'enfance, au cours de son apprentissage du langage. (p. 266.)

La ***lexicologie*** est l'étude du lexique, du vocabulaire d'une langue, dans ses relations avec les autres composants de la langue, phonologique et surtout syntaxique, et avec les facteurs sociaux, culturels et psychologiques. (p. 281.)

Le terme de ***morphème*** désigne le plus petit élément significatif individualise dans un énoncé, que l 'on ne peut diviser en unités plus petites sans passer au niveau phonologique. C'est donc l'unité minimale porteuse de sens que l'on puisse obtenir lors de la segmentation d'un énoncé sans atteindre le niveau phonologique. A ce titre, il s'oppose au ***phonème.*** On dira donc qu'un énoncé comme ***Les boxeurs souffrent*** est composé, sur le plan graphique, de sept morphèmes le + s + box + eur + s + souffr + ent. On distingue les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux, les premiers appartenant à une liste ouverte ***(box-, souffr-)*** et les seconds à une liste fermée ***(le, -eur, -s, -ent).***
(p. 310.)

La morphologie

1. En grammaire traditionnelle, la ***morphologie*** est l'étude des formes des mots (flexion et dérivation), par opposition à l'étude des fonctions ou syntaxe.
2.En linguistique moderne, le terme de *morphologie* a deux acceptions principales:
a) ou bien la *morphologie* est la description des règles qui régissent la structure interne des mots, c'est-a-dire les règles de combinaison entre les morphèmes racines pour constituer des ≪ mots ≫ (règles de formation des mots, préfixation et suffixation) et la description des formes diverses que prennent ces mots selon la catégorie de nombre, de genre, de temps, de personne et, selon le cas (flexion nominale ou verbale), par opposition à la syntaxe qui décrit les règles de combinaison entre les morphèmes lexicaux (morphèmes, racines et mots) pour constituer des phrases ;

b) ou bien la *morphologie* est la description à la fois des règles de la structure interne des mots et des règles de combinaison des syntagmes en phrases. La morphologie se confond alors avec la formation des mots, la flexion et la syntaxe, et s'oppose au lexique et à la phonologie.
(p. 311.)

la **phonétique**:
"la science de la face matérielle des sons du langage humain " (Troubetskoï (Nikolai Sergueievitch), *Crundzuge der Phonologie,* Prague, 1939 ; trad. fr. par J. Cantineau. *Principe de phonologie,* Paris. Klincksieck, 1949 ; reimpr. 1967, p. 430.
(p. 361.)

La ***phonologie*** est la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique.
(p. 362.)

pragmatique
Sous le nom de pragmatique, on regroupe des orientations très diverses. A l'origine, elle a concerné les caractéristiques de l'utilisation du langage (motivations psychologiques des locuteurs, réactions des interlocuteurs, types socialises de discours, objet du discours, etc.) par opposition à l'aspect syntaxique et sémantique. Ensuite avec l'étude des actes de langage et des performatifs* par J. L. Austin, la pragmatique s'est étendue aux modalités d'assertion, à l'énonciation* et au discours pour englober les conditions de vérité et l'analyse conversationnelle*.
(p. 375)

La ***psycholinguistique*** est l'étude scientifique des comportements verbaux dans leurs aspects psychologiques. Si la langue, système abstrait qui constitue la compétence linguistique des sujets parlants, relève de la linguistique, les actes de parole qui résultent des comportements individuels et qui varient avec les caractéristiques psychologiques des sujets parlants sont du domaine de la psycholinguistique, les chercheurs mettant en relation certains des aspects de ces réalisations verbales avec la mémoire, l'attention, etc.
La psycholinguistique s'intéresse en particulier aux processus par lesquels les sujets parlants attribuent une signification à leur énoncé, aux ≪ associations de mots ≫ et à la création des habitudes verbales, aux processus généraux de la communication (motivations du sujet, sa personnalité, situation de la communication, etc.), à l'apprentissage des langues, etc.
(p. 390 .)

La ***sociolinguistique*** est une partie de la linguistique dont le domaine se recoupe avec ceux de l'ethnolinguistique*, de la sociologie* du langage, de la géographie" linguistique et de la dialectologie*.
(p. 435.)

On appelle ***syntaxe*** la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles se combinent en phrases les unités significatives ; la *syntaxe,* qui traite des fonctions, se distingue traditionnellement de la morphologie*, étude des formes ou des parties du discours, de leurs flexions et de la formation des mots ou dérivation.
(p. 468.)

- Flament-Boistrancourt, Danièle, **Théories, données et pratiques en français langue étrangère**, Université Charles-de Gaulle, Lille, France, 1992.

1.1. 1950-1970 : des théories et des pratiques

Comme on l'a souvent souligné, ces deux décennies ont été marquées par des théories (le behaviorisme et le structuralisme) qui ont imposé dans l'enseignement des pratiques spécifiques : méthodes audio-orales, puis audiovisuelles et exercices structuraux. Le lien entre théories et pratiques est perçu comme clair et immédiat. Puisqu'apprendre une langue étrangère se ramène à l'acquisition d'un nouveau conditionnement, la pédagogie des langues vivantes s'appuiera d'une part sur la mise en place de situations de communication qui joueront le rôle de stimuli et d'autre part sur l'entraînement à la répétition de structures linguistiques.

(p. 20.)

En pédagogie des langues vivantes, les années 70 connaissent un reflux des méthodes behavioristes. A l'exception de la phonétique, celles-ci n'ont pas donné les résultats escomptés. De plus, l'importance qu'elles ont accordée aux structures grammaticales leur a fait perdre de vue l'une des fonctions essentielles des langues : être avant tout des outils de communication. Comme le soulignera en

(p. 21)

situation réelle de communication ? Les travaux du Conseil de l'Europe qui aboutiront au fameux *Niveau-Seuil* (1975) accélèreront ce virage vers le communicatif. Des publics précis d'apprenants seront déterminés et leurs besoins langagiers définis. Puisque parler, c'est agir dans un monde qui a imposé aux hommes un certain nombre d'expériences communes, les nouveaux cours de langue élaborés donneront la priorité aux « actes de parole » (saluer, remercier, demander une information...) et l'approche de la grammaire sera notionnelle ou ne sera pas (expression de la date, de la durée, de la cause, de la conséquence...).

(p. 22)

centrage sur l'apprenant se concrétisera sous la forme de collectes de données. Chomsky avait ouvert la voie dès 1959 dans sa critique du skinnérisme. L'homme étant, pour lui, un animal cognitif doté d'un dispositif d'acquisition des langues (le fameux LAD), il considérera que l'apprenant élabore de façon inconsciente sur la langue cible des hypothèses qu'il réajuste progressivement et que ses erreurs sont autant de traces du système linguistique intermédiaire (« l'interlangue ») construit à chaque étape de l'acquisition. Fascinée par cette possibilité d'accéder à des séquences

(p. 23)

Comme nous l'avons indiqué supra, le Français Fondamental des années 50 n'a eu ni l'accueil, ni l'impact pédagogique qu'il méritait. « Personne, écrira Henri Besse (1979 : 30), ne paraît avoir discerné l'intérêt novateur du projet dans une perspective d'enseignement des langues étrangères ». C'était « l'aube des corpus », dira plus tard Paul Rivenc en guise d'explication. L'on pourrait encore alléguer que le contexte politique de l'époque (période de la décolonisation) a sans doute lui aussi dû contribuer à enflammer les esprits.

Pourtant, les résistances observées ne sont-elles pas plus profondes ? L'idée de constituer un grand corpus de français parlé qui serve à la fois à des fins d'enseignement et de recherche sera reprise à la fin des années 60 par des professeurs de français de l'Université de Reading. Cette idée aboutira en 1974 à la réalisation du « Corpus d'Orléans » : 497 enregistrements, 4.500.000 mots. Mais, seules des universités non-francophones (Amsterdam, Louvain et Bielefeld) achèteront ce corpus et entreprendront d'en faire des transcriptions accessibles par ordinateur. En France, le

(p. 26.)

Certes, la théorie d'acquisition adoptée dans les années 50-70 ainsi que la lourdeur des moyens d'enregistrement d'alors avaient entravé les collectes de données. Certes, l'existence de conjonctures défa-

(p.35)

- Flavell, John. H. (université de Stanford, Etats-Unis), **Développement métacognitif**. Traduit par Madeleine Leveillé (Université Paris 5). In Bideaud, J., Richelle, M., **psychologie développementale, problèmes et réalités**, Pierre Mardaga, éditeur, Belgique.

la cognition». On considère que les habiletés métacognitives jouent un rôle important dans de nombreux types d'activités cognitives, tels la communication orale d'informations, la persuasion orale, la compréhension orale, la compréhension lors de la lecture, l'écriture, l'acquisition du langage, la perception, l'attention, la mémoire, la résolution de problèmes, la cognition sociale, et les diverses formes d'auto-instruction et de contrôle de soi.

(p. 30)

- Glaser, Evelyne, et autres, **Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle**, Conseil de l'europe, Autriche, juillet 2007.

Le terme « interlangue » a été proposé par Selinker (1972) sur la base des travaux de Weinreich (1953). Selinker a défini l'interlangue comme l'existence d'un système linguistique autonome basé sur les résultats concrets obtenus par l'apprenant lorsqu'il tente de produire un énoncé conformément à la norme de la langue cible. Ce système

(P. 38.)

Le terme « interculture » a été imaginé par Kordes (1991, pp. 300-301) par analogie avec la notion d'interlangue de Selinker. L'interculture désigne les stades transitoires entre la culture d'origine et la culture cible par lesquels passent les apprenants dans leur approche de la culture cible. L'interculture se définit ainsi comme le degré de compétence culturelle des individus, qui fluctue sur une échelle progressive entre la culture de départ et la culture cible. Plus l'individu se familiarise avec la culture cible, plus il se détache de la culture d'origine. Selon Liddicoat (2005), tout comme

(p. 39.)

- Jordan, Anne, Orisson Carlile, Annetta Stack, **Approaches to learning, a guide for teachers**, Open University Press, 2008.

Vygotsky argued that language is an external tool that children use first to communicate – for example, with their parents – and next to 'think out loud'. Eventually, children begin to carry on discussions internally, developing concepts or 'self-talk'. In this way, language becomes a tool for and of self-regulation. This is what Vygotsky (1978) meant when he argued that all higher mental functions areinternalized social relations.
(p.59)

The concept for which Vygotsky is best known is the Zone of Proximal Development (ZPD). This is an intellectual space where learner and teacher interact.
(p.59-60.)

Whereas Vygotsky argued that people learn by means of language – that is, by discussing concepts – the Canadian psychologist Albert Bandura went further and proposed that imitation of others is a cognitively efficient means of learning.
In a series of famous experiments in the 1960s Bandura showed kindergarten children a film of a woman playing with a Bobo doll – an inflatable clown weighted at the bottom so that it righted itself when knocked down. In the film, the woman punched and kicked the Bobo doll, and struck it with a toy hammer, while shouting 'sockaroo!' After viewing the film, the children were allowed into a room containing Bobo-dolls and toy hammers. The children proceeded to attack the dolls in precisely the same way as the woman in the film, even shouting 'sockaroo!' Bandura had come from a behaviourist tradition, which sees learning or training as the product of rewarding approximations of a target behaviour. In contrast, the Bobo doll experiment demonstrated what Bandura called 'observational learning' or 'modelling' (Bandura et al. 1961). In everyday life, modelling is evident in the way children like to play with toy versions of machines and domestic appliances that they see their parents using.
(p. 60)

Despite Piaget's reservations about formal teaching and learning activities, his principles suggest that teachers should:
- nurture pupils' playfulness and natural curiosity about the world;
-use raw data and primary sources;
-provide physical, interactive and manipulative materials for pupils to work on;
- use cognitive terminology such as 'classify', 'analyse', 'predict' and 'create';
- encourage and accept learner autonomy and initiative;
- create opportunities for exploratory classroom discussion;
- engage pupils in experiences likely to engender cognitive conflict.
(p. 63)

- Kateb, Kamel, **Ecole, population et société en Algérie**, L'harmattan, 2005.

Au moment de l'indépendance, la langue française n'était utilisée couramment que par une petite fraction de la population algérienne, en 1962, 750 000 enfants algériens étaient scolarisés dans l'école française. Au

(P. 90)

- Leightbown, Pasty M. and Nina Spada, **How Languages Are Learned**, Oxford University Press, 1993.

At what age should second language instruction begin?

After reading the critical period studies, it is tempting to say, 'I didn't start studying a second language in childhood, so what's the point of trying?' or, 'If second language teaching programs are to succeed, they had better begin with very young children'. However, we know that even if native-like mastery of a second language is usually not possible for learners who begin learning later in life, experience and research both show that older learners are able to attain high levels of proficiency in their second language. Furthermore, it is essential to think carefully about the goals of an instructional program and the context in which it occurs before we jump to conclusions about the necessity—or even the desirability—of the earliest possible start.

The role of the critical period in second language acquisition is still a much debated topic. For every researcher who holds that there are maturational constraints on language acquisition, there is another who considers that the age factor cannot be separated from factors such as motivation, social identity, and the conditions for learning. They argue that older learners may well speak with an accent because they want to continue being identified with their first language cultural group. And adults rarely get access to the same quantity and quality of language input that children receive in play settings.

Many people conclude on the basis of studies such as those by Patkowski, and Newport and Johnson that it is better to begin second language instruction as early as possible. Yet it is very important to bear in mind the context of these studies. They deal with the highest possible level of second language skills, the level at which a second language speaker is indistinguishable from a native speaker. But achieving a native-like mastery of the second language is not a goal for all second language learning, in all contexts.

When the objective of second language learning is native-like mastery of the target language, it is usually desirable for the learner to be completely surrounded by the language as early as possible. However, in the case of children from minority language backgrounds or homes where language, literacy, and education are not well-developed, early intensive exposure to the second language may entail the loss or incomplete development of the

Patkowski, M. 1980. 'The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language.' *Language Learning* 30/2: 449–72.

Johnson, J., and E. Newport. 1989. 'Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a Second Language.' *Cognitive Psychology* 21: 60–99.

child's first language. This leads to so-called *subtractive bilingualism*, where one language is lost before another is fully developed. Subtractive bilingualism may, in turn, lead to academic and personal problems. For these children, programs promoting the development of their first language at home and at school can help to prevent some of these problems. Such programs allow children to continue to use their stronger first language while they learn the second language. This encouragement of the first language can have positive effects on the children's self-esteem, on their relationships with their parents, on their early cognitive development, and somewhat paradoxically, on their eventual mastery of the second language.

When the goal is basic communicative ability for all students in a school setting, and when it is assumed that the child's native language will remain the primary language, it may be more efficient to begin second language teaching later. In research on school learners receiving a few hours of instruction per week, learners who start later (for example, at age 10, 11, or 12) catch up very quickly with those who began earlier. Any school program should be based on realistic estimates of how long it takes to learn a second language. One or two hours a week – even for seven or eight years – will not produce very advanced second language speakers.

The learner's age is one of the characteristics which determine the way in which an individual approaches second language learning. But the opportunities for learning (both inside and outside the classroom), the motivation to learn, and individual differences in aptitude for language learning are also important determining factors in both rate of learning and eventual success in learning.

(p. 50)

- Christiane LUC . "Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire". Repères, N° 6 nouvelle série, ,"Langues vivantes et français à l'école" , INRP, France, 1992.

Dès 1902, à une époque où, pourtant, les élèves n'étaient guère incités à prendre la parole, les instructions demandent que soit utilisée la méthode «directe», en langue étrangère. En 1909, un colloque international réunit de nombreux professeurs de langue vivante et marque sans doute l'apogée de cette méthodologie. Moins loin de nous, les instructions de 1 950 fournissent aux enseignants des directives très précises et très détaillées sur la mise en œuvre de méthodes «actives» qui visent toujours le développement de la capacité à s'exprimer dans la langue étrangère, sans intrusion du français.
(p. 26.)

- Martinez, Pierre : **La didactique des langues étrangères, Que sais-je.** Puf, Paris, 1996.

La psychologie moderne et la psycholinguistique nous proposent plusieurs grandes manières d'envisager la question du langage.

a) Les *théories mécanistes* font de l'activité langagière « le résultat d'une chaîne de réactions matérielles de cause à effet » (Mackey, 1972), un produit, sans doute complexe, de notre présence au monde. Cette activité comportementale, qu'on a pu schématiser dans la formule « stimulus-réponse-renforcement » (Skinner) et qui évoque le fameux réflexe conditionné du chien de Pavlov, évacuerait dans sa forme extrême l'hypothèse d'une fonction symbolique du langage humain et ferait envisager l'apprentissage comme une situation optimale pour la production de réponses automatisées. Un stimulus suscite une réponse (réaction par association, par exemple : en français « il faut que » entraîne un mode subjonctif). La répétition de ce processus crée un renforcement et, par une véritable « sédimentation », la naissance d'un automatisme. L'appropriation d'un élément linguistique permet alors, en principe, de le réintroduire sans effort.

15

(p.15)

b) Les *théories mentalistes* ou néo-rationalistes insistent, elles, sur le caractère « naturel » de l'acquisition de la langue première. L'existence de capacités innées qui seraient spécifiques à l'espèce humaine et à l'apprentissage linguistique (pour Noam Chomsky, un « dispositif d'acquisition du langage ») autoriserait, par induction et à partir de la parole en circulation dans le milieu extérieur, l'émergence d'une compétence, la construction d'un système de règles intériorisé et à validité « universelle ».

Deux hypothèses, moins radicalement en conflit, ont encore marqué la réflexion actuelle.

c) D'abord la *théorie « constructiviste »* de Jean Piaget : s'il y a dispositif, c'est un dispositif cognitif général et le développement du langage doit être traité comme celui de la fonction de représentation propre à l'espèce humaine dans son ensemble. Il manifeste donc à la fois l'importance de facteurs internes, biologiques, et une forte intégration à la construction progressive et globale de l'individu dans ses rapports avec son milieu.

d) En deuxième lieu, la *perspective sociocognitive* adoptée par les travaux du psychologue biélorusse Vygotsky : sans nier que « les formes supérieures de comportement culturel ont des fondements naturels », il montre comment des « schèmes représentatifs » se bâtissent chez l'enfant dans l'interaction avec le milieu physique, de même que des « schèmes communicatifs » le font au contact du milieu social. Parmi les travaux qui continuent encore à éclairer ces questions, *Pensée et langage*, de Vytgotsky, date de 1935. Citons également ceux de A. A. Leontiev (*Activité, conscience, personnalité*. Moscou, Éd. du Progrès, 1964) et ceux de J. Bruner (*Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF, 1983).

On fait souvent référence à un autre concept élaboré par Vygotsky, celui de « zone proximale de développement ». L'expression désigne la « différence entre le niveau de résolution de problème atteint avec l'aide

(p.16)

d'adultes et celui atteint seul ». Elle autorise à « modéli-

(p. 17)

En résumé, ce qui distinguera donc une *langue étrangère*, c'est son caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage. Pour s'en tenir à un exemple, un Algérien peut avoir dans son « répertoire verbal » le berbère comme langue première et vernaculaire, l'arabe dialectal, l'arabe littéral et le français comme langues secondes, l'anglais ou l'espagnol, appris au lycée comme langues étrangères proprement dites. Par commodité, nous dirons désormais « seconde » ou « étrangère », sauf mention contraire. Et bien entendu on comprendra que la langue seconde peut être la troisième ou la quatrième apprise en réalité.

(p. 20)

L'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère est donc aussi, pour le cerveau humain, l'occasion de se débarrasser des routines – sans nuance péjorative – intellectuelles et culturelles préexistantes.

(p.21)

On a voulu distinguer une motivation instrumentale à l'apprentissage d'une langue, liée à des besoins de type relationnel, technique ou professionnel, et une motivation symbolique, par exemple intégrative : le désir de faire partie d'une communauté en maîtrisant sa langue. On a aussi distingué des motivations liées à la contrainte, à l'ambition de réussir, au goût de savoir et au plaisir... Il n'est pas sûr que les choses soient dissocia-

(p. 30)

Nous emprunterons encore à W. Klein une représentation du travail effectué par l'apprenant. Les quatre *tâches* de l'apprenant, que seul l'exposé nous oblige à dissocier ici, seraient les suivantes :

— analyser la langue (segmenter la chaîne sonore en unités significatives, par exemple) ;
— construire l'énoncé (combiner des mots ensemble, en particulier pour produire de la parole) ;
— mettre en contexte (intégrer le message à un contexte interprété en fonction d'informations parallèles) ;
— comparer sa langue avec celle de son entourage social (établir des contrastes, des différences).

(p.32)

Si le système transitoire peut paraître erratique ou instable, c'est sans doute qu'il est le résultat d'un encodage immédiat, effectué sous la pression d'un besoin de la communication. Mais ce système présente toutefois des régularités dont la construction relève pour partie du système-source comme on l'a suggéré plus haut, et aussi du traitement personnel qui est fait des données saisies, de leur rétention et de leur organisation en vue d'énoncés futurs. Il peut y avoir *interférence*, c'est-à-dire emprunt momentané et involontaire d'une forme du système-source (anglophone : « sur le rue » pour « dans la rue », créolophone : « je suis parti » pour « je m'en vais ») ou création d'une forme mixte originale. Par exemple, la surgénéralisation de la variation verbale en français appelle une conjugaison de « aller » sur le type « chanter » qui peut amener à des énoncés comme « j'alle » (présent) ou « j'allerai » (futur) jusqu'à ce qu'un tel énoncé soit invalidé par l'interlocuteur de L2 sous forme de reprise, de correction ou de réprobation (surprise, rire...). Que les règles intériorisées soient légitimes ou non, on observe que le système peut tendre à se « fossiliser » et les contacts exolingues, à terme, ne le font plus guère évoluer. Le phénomène peut d'ailleurs fort bien ne pas révéler une incapacité, mais la volonté consciente ou non de préserver une marque identitaire telle qu'un accent dont on peut tirer une certaine fierté.

Ce système transitoire que nous venons de décrire a reçu plusieurs noms : *interlangue* (Selinker, 1972), système approché ou approximatif, etc. En anglais, on parle de *learner variety*, en allemand de *Lernervarietät*, et en français, c'est un terme bien compliqué, « lecte d'apprenant », qu'on rencontre maintenant assez souvent. Encore une fois, la connaissance des spécificités de l'interlangue, l'attention portée à des réalisations qu'on

(p.33)

ses. Selon S. Krashen, le processus d'acquisition d'une langue seconde est très semblable à celui qui caractérise l'acquisition de la première langue : on doit se représenter que l'essentiel n'y est pas la forme des productions, mais la poursuite d'une communication « naturelle » dans une interaction où prime la signification. L'apprentissage conscient n'est là que pour *réguler (monitoring)* et affiner les productions qui sont initiées et permises par les acquisitions. Bien entendu, la compétence des locuteurs n'égale pas généralement celle des locuteurs d'une L1, mais Krashen émet l'hypothèse que c'est à cause d'un véritable « filtre » affectif, émotionnel, qui bloque les acquisitions en L2. Si ce filtre n'existe pas lors de l'acquisition de la première langue, c'est que la communication en L1 réfère pour l'essentiel à un environnement immédiat et qu'elle est facilitée par des éléments non verbaux importants ; en outre, la signification y est

(p.35)

D'abord, chez l'apprenant, le processus est, bien sûr, pour partie seulement observable. Il s'agit de la mise en œuvre de *stratégies visant à l'apprentissage* et on peut donner un aperçu de ces stratégies, que R. Oxford classe ainsi :

— Les stratégies directes : touchant à la mémoire (par exemple, faire des associations mentales, des schémas, utiliser des gestes ou des sensations pour mieux retenir ou évoquer un souvenir) ; cognitives (manipuler ou transformer la L2, par exemple répéter, faire une analyse contrastive de L1 et L2, déduire, prendre des notes, souligner) ; de compensation (demander de l'aide, recourir à la L1, éviter, inventer, paraphraser).
— Les stratégies indirectes : métacognitives (organiser son apprentissage, chercher à pratiquer la L2, s'évaluer) ; affectives (essayer de se détendre, s'autoencourager, verbaliser ses difficultés) ; sociales (poser des questions, coopérer dans la tâche, développer sa compréhension d'autrui, de la culture de L2)[1].

1. R. Oxford, *Language Learning Strategies : What every Teacher should know*, New York, Newbury House, 1989.

(p.38)

Elles existent depuis l'Antiquité et perdurent jusqu'à nos jours. Elles sont fondées sur une relation pédagogique forte : le rôle du maître y est central. Il constitue un modèle de compétence linguistique à imiter. Savoir une langue, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître. Mais le véritable modèle reste celui qu'incarnent les bons auteurs. Le système linguistique est en fait celui qui est dégagé par l'imitation des textes littéraires. Et, en gros, pour une langue telle que le latin, c'est Cicéron, et non le Bas-Empire ; pour l'allemand, c'est Novalis ou Thomas Mann, et non Heinrich Böll ou Peter Handke.

Comme l'approche vise la maîtrise du code, c'est le vocabulaire et la grammaire qui représentent les objectifs immédiats : liste de mots, avec d'éventuels regroupements thématiques, règles de grammaire prescriptives insistant sur une norme (« Dites – ne dites pas »). Peu ou prou, du XVII[e] siècle au XIX[e] siècle, en Europe, l'étude du latin classique, avec sa grammaire et sa rhétorique, constitue le moule de toutes les méthodologies d'enseignement des langues en milieu institutionnel. Une filiation directe entre didactiques des langues mortes et des langues vivantes étrangères est perceptible avec la théorisation qui en est faite, au milieu du XIX[e] siècle, surtout dans le monde germanique et anglo-saxon, sous les termes de *méthode grammaire-traduction*. Les objectifs fondamentaux tiennent à faire connaître une langue écrite de culture et d'élargissement intellectuel et les contenus de civilisation y sont étroitement attachés. La

(p.49)

Les méthodologies de type direct donnent la *priorité à l'oral* : on procède à une écoute des énoncés sans l'aide de l'écrit, en faisant porter l'attention sur une bonne prononciation. Il n'y a d'énoncés que signifiants, c'est-à-dire inscrits dans une situation imaginable. La préoccupation métalinguistique, enfin, existe bien, mais dans un deuxième temps : c'est de l'observation réfléchie des récurrences que se dégagent des règles de fonctionnement de la langue.

(p.52)

La méthodologie directe remporte particulièrement des succès en Europe et aux États-Unis, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, dans un monde où le train et les grandes lignes maritimes sont désormais bien établis et mettent quotidiennement les hommes en contact. C'est sans doute parce qu'elle est liée au voyage que la figure emblématique en reste Maximilian Berlitz et ses centres de langues, même s'il n'employait pas le terme de méthodologie directe. Elle pénètre aussi l'institution sco-

(p.53)

Richards et Rodgers (1986) résument la méthodologie qui découlera de ces prémisses, entre 1930 et 1960 environ, en insistant sur la priorité accordée à l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible en classe, sur le fait que les nouveaux éléments introduits le sont toujours dans des situations. La place du vocabulaire et de la grammaire n'est en rien laissée au hasard, lecture et écriture interviennent dès que les moyens linguistiques en sont assurés.

(p. 55)

Dans les méthodes britanniques de cette époque, on constate que deux notions prennent une importance comparable à celle de la priorité à l'oral : la notion de « situation » (qui donne sa signification à la forme linguistique, manifestant une intention du locuteur) et celle de *structure linguistique* (qui conduit à un modèle reproductible et assimilable par l'apprenant). Les

(p.56)

l'histoire

Il semble que l'apport de la *linguistique appliquée* à l'enseignement des langues se manifeste d'abord par l'intérêt pour une approche différentielle ou contrastive. Explicitement, on prend acte du fait que les erreurs observées chez les apprenants peuvent provenir des différences entre langues première et seconde, et donc de transferts erronés dans l'encodage comme dans le décodage. Pour le reste, la méthode audio-orale américaine (*Audiolingual Method*, ici MAO) est fondée solidement sur deux bases, linguistique structurale et psychologie du comportement.

a) D'abord une linguistique *structurale*, c'est-à-dire où la valeur d'un terme se définit par opposition aux autres termes du système (Saussure, 1916). Cette linguistique de type « distributionnel » (Bloomfield, Harris, Fries) met en évidence les deux axes de la langue, axe paradigmatique, celui de la distribution des éléments dans l'énoncé, et axe syntagmatique, celui de la transformation.

A l'énoncé « Elle est belle » peut se substituer « Tu es belle », puis « Tu es riche », « Es-tu riche ? », etc. Différents procédés, qui n'étaient pas totalement nouveaux, d'ailleurs, « tables » ou « boîtes », permettent une présentation, puis une sélection des éléments que la didactique retiendra. En d'autres termes, une description de la langue est à l'origine d'un dispositif d'appropriation régulière de cette langue.

b) Ensuite une théorie comportementale empruntée à la psychologie et en particulier au *modèle béhavioriste* (Skinner, 1957), que nous avons déjà évoquée. Le schéma stimulus/réponse/renforcement a pour objectif la réapparition d'un comportement acquis et désormais automatisé.

Cette méthodologie se caractérise par une approche contrastive et une priorité à l'oral, avec l'aide du magnétophone et bientôt du laboratoire de langue, des exerci-

(p. 57)

ces structuraux intensifs et hors de toute situation réelle, un vocabulaire soigneusement restreint aux besoins immédiats de la leçon. Elle est cohérente, mais voit s'élever contre elle des *critiques*, dès la fin des années 50 :

— D'abord les objections de ceux qu'on va appeler les « mentalistes » et qui, comme Chomsky, refusent de voir dans le fonctionnement humain une simple suite causale, mais soulignent la créativité illimitée de l'homme doué de langage. Leur influence ira grandissante, tout comme celle des « cognitivistes » qui montreront bientôt la complexité réelle des opérations en jeu dans le processus de l'acquisition et du développement langagier.

— Mais aussi le rejet par les apprenants eux-mêmes, lassés d'exercices fastidieux, peu motivants et coupés de la réalité. On peut suivre l'idée selon laquelle, dans la MAO, « la superposition parfaite entre le niveau de la théorie et celui des matériels (...) a provoqué un appauvrissement radical des problématiques prises en compte et des pratiques d'enseignement » (Puren, 1994, 20).

Sans doute aussi les conditions de mise en œuvre, avec l'ASTP, avaient-elles été exceptionnelles. Il faut toutefois se garder de hâtifs jugements de valeur. La méthodologie audio-orale a marqué d'une forte empreinte celles qui la suivent, même si elles s'en défendent souvent.

VI. — Les méthodologies audiovisuelles

Les travaux qui avaient amené les didacticiens américains et britanniques à une nouvelle approche, audio-orale, situationnelle, trouvent leur répondant en Europe après la guerre. Le terrain y est désormais beaucoup mieux préparé sur le plan scientifique pour une évolution des pratiques d'enseignement. Par ailleurs, les technologies de reproduction de l'image et du son (magnétophone, film et couleur...) sont arrivées à un niveau de fiabilité et de coût qui permet d'envisager leur entrée

(p. 58)

dans la classe. Il semble à peu près établi maintenant que les *méthodes audiovisuelles* (MAV), élaborées entre 1950 et 1970 environ, auront été le résultat de deux courants de recherche qui ne se confondent pas, l'un aux États-Unis, l'autre en Europe, et particulièrement en France.

ne suffit pas, pour caractériser une MAV de parle-

(p.59)

Les travaux menés conjointement à la fin des années 50 en France, avec P. Rivenc au Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), et à Zagreb en Yougoslavie, par l'équipe de P. Guberina, ont pour résultat l'élaboration d'une méthodologie dite *structuro-globale-audiovisuelle* (SGAV). Les fondements en sont :

— une théorie linguistique explicitement structurale (inspirée de la linguistique de la parole de Ch. Bally, et non au sens de Saussure ou des linguistes américains) pour les contenus et la progression ;
— une primauté résolue à l'oral (comme le montre le français fondamental) ;
— une forte intégration des moyens audiovisuels ;
— une théorie de l'apprentissage fondée sur une « structuration mobile des stimuli optimaux » (où certains comprendront exercices béhavioristes ;
— une conception globale de la communication ouverte *in fine* sur la pratique sociale.

(p.60)

Chapitre III

L'APPROCHE COMMUNICATIVE

La place qu'elle a prise dans le paysage de l'enseignement des langues étrangères amène à consacrer une étude toute particulière à cette approche, même si nous sommes ensuite amenés à en relativiser l'importance. Nous commencerons notre présentation de ce qu'on appelle *approche notionnelle-fonctionnelle* et/ou *communicative* par quelques points d'histoire.

I. — Les origines

On s'accorde à dire que l'émergence d'un corps de la doctrine communicative, si l'on peut parler ainsi, procède d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années 70. Les échanges, en forte augmentation avec la construction progressive de la Communauté européenne, semblent alors rendre nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux *besoins*. C'est l'analyse de ces besoins et la détermination des éléments linguistiques correspondants que le Conseil de l'Europe s'attache à promouvoir. En 1973 est publié à Strasbourg *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (Trim, Richterich, Van Ek et Wilkins), et peu après le *Threshold Level* programme communicatif de niveau minimal défini pour l'anglais conformément aux directives européennes (Van Ek, 1975).

L'analyse des besoins procède de l'hétérogénéité des publics envisagés à ce moment et de l'évidence qu'il y allait avoir à construire des outils, sans doute bâtis sur

(p. 69)

II. — L'originalité des inventaires

Mais l'originalité de l'approche nouvelle tient beaucoup aux contenus et aux inventaires dans lesquels ceux-ci ont été recensés : *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1973), *Niveau-seuil* (Coste et collègues, 1976), *Waystage* (Van Ek, Alexander, 1977). En fait, on constate que la sélection effectuée par les linguistes de l'équipe de Trim ne renvoie plus à des catégories comme celles de la grammaire ou du vocabulaire, mais à des découpages conceptuels venus de la sociolinguistique, de l'ethnographie ou encore de l'ethnodométhodologie pour qui le langage ordinaire dit la réalité sociale (A. Coulon, 1987), auxquelles se réfèrent les spécialistes consultés à l'époque.

(p.70)

Une *fonction* est « une opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde » (Galisson, Coste, 1976). Ce qui définit donc une approche notionnelle-fonctionnelle, c'est qu'à son point de départ on trouve une description des « fonctions sociales remplies par les actes de parole et leur contenu conceptuel » (Trim). La fonction est elle-même analysée et intégrée dans le déroulement de l'événement de parole *(speech event)*.

La notion d'*acte de parole* a été mise en lumière dans les travaux de philosophie du langage d'Austin (1962) et de Searle (1969). Le langage est désormais perçu d'abord comme un moyen d'agir sur le réel, et les formes linguis-

1. *Adaptation d'un Niveau-seuil pour des contextes scolaires*, Hatier, 1979, 2.

(p. 71)

Les travaux dont on dispose dès les années 70 pour les langues maternelles (en France : Foucambert, Richaudeau) mettent en lumière une nouvelle façon de définir la *lecture* : un processus qui ne se résume plus au décodage de signes graphiques, mais manifeste une construction de sens à partir d'opérations physiques et cognitives complexes (prélèvement d'indices identifiés, mémorisation à court et long terme, anticipation, hypothèses sur l'intention énonciative, vérification, etc.).

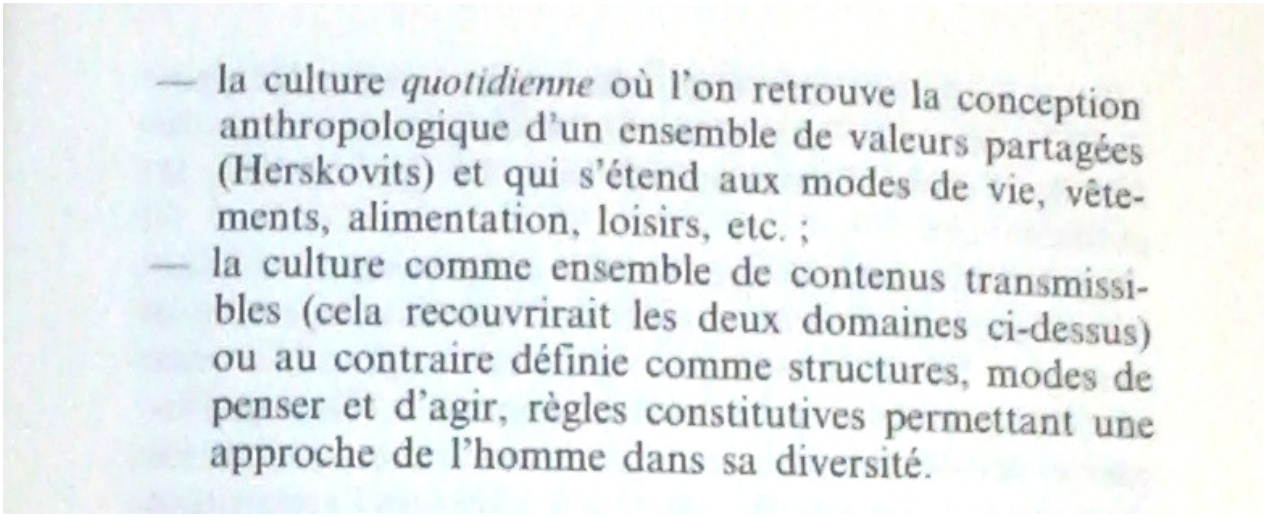
Lire n'est pas un acte mécanique, mais implique, outre une connaissance du code, une expérience antérieure, des intuitions et des attentes. Enfin, la lecture oralisée (à voix haute) ne constitue plus une fin en soi : on commence à admettre la prééminence du sens sur le simple transcodage du graphique au sonore (lecture

(p. 96)

On observe en effet des clivages profonds. La civilisation peut recouvrir :

— la culture *cultivée* (art, littérature, histoire...), dont l'enseignement a souvent été marqué d'ethnocentrisme, une culture prétendant incarner l'universalité de la culture ;

(p. 102)



— la culture *quotidienne* où l'on retrouve la conception anthropologique d'un ensemble de valeurs partagées (Herskovits) et qui s'étend aux modes de vie, vêtements, alimentation, loisirs, etc. ;
— la culture comme ensemble de contenus transmissibles (cela recouvrirait les deux domaines ci-dessus) ou au contraire définie comme structures, modes de penser et d'agir, règles constitutives permettant une approche de l'homme dans sa diversité.

(p. 103)

- Mitchell, Rosamond and Florence Myles, **Second Language Learning Theories,** 2nd edition, Hodder Arnold, London, 2004.

Behaviourist theorists viewed language transfer as an important source of error and interference in SLL, because first-language 'habits' were so tenacious and deeply rooted. (p.19.)

- Portine, Henri, la notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues. In **Théories, données et pratiques en français langue étrangère**, Université Charles-de Gaulle, Lille, France, 1992.

Chercher à conduire l'étudiant à s'insérer dans une véritable situation de production pour l'amener à construire une représentation langagière du réel et des intentions signifiantes (de modification du réel), voilà l'objectif commun à l'ensemble des projets pédagogiques évoqués ci-dessus.

Cet objectif nécessite un travail de construction individuelle ou collective de situation. L'étudiant n'est plus alors l'utilisateur d'un outil descriptif. Il investit véritablement son apprentissage de la langue. Un matériau pédagogique aurait pu apporter une contribution décisive à la mise en place d'une méthodologie où l'énonciation aurait joué un rôle fondamental : les *simulations globales*,

(p.47)

— La diversité des situations langagières est très grande. L'on ne peut proposer des modélisations de ces situations. La méthodologie des thèmes (« à la poste », « au café ») et celle des centres d'intérêt (« vocabulaire de la ferme », « vocabulaire décrivant le corps humain ») contournaient cette difficulté. Une approche communicative se trouve immédiatement confrontée à cette difficulté.

(p.49.)

témoigne). S'il en est ainsi c'est parce que toute interaction effective (ce que n'est pas la question du professeur et la réponse de l'élève) suppose « la négociation, *nécessairement interactive*, d'un sens commun »[14]. Cette négociation de sens mobilise les facultés d'ajustement, composantes basiques de l'activité énonciative.

(p.50)

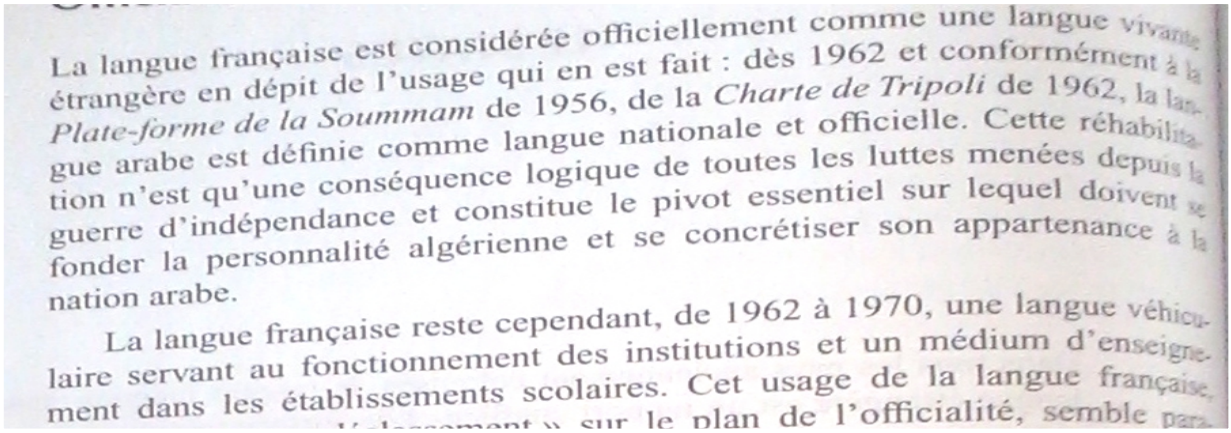
- Py, Bernard t François Grosjean, **Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue**: approche expérimentale. In Notions en Questions, **la notion de compétence**, n° 6, ENS Editions, Lyon, France, 2002.

La plupart des chercheurs travaillant sur le bilinguisme admettent aujourd'hui que la personne bilingue n'est pas la somme de deux personnes monolingues. En d'autres termes, on postule qu'il y a chez le bilingue des interactions entre les compétences en L1 et en L2. De nombreuses études apportent des arguments en faveur de l'hypothèse selon laquelle ces interactions ne sont pas dues au hasard des circonstances (même si le hasard peut certes jouer un rôle), mais qu'elles présentent des régularités plus profondes. Par exemple, on a montré à de nombreuses reprises que les alternances codiques obéissent à des contraintes syntaxiques, qu'elles remplissent des fonctions structurales et pragmatiques,

et qu'elles sont corrélées à des facteurs sociolinguistiques. La notion de compétence bilingue désigne ces régularités, entre autres. C'est ainsi elle qui permet au bilingue d'insérer un constituant syntaxique L2 dans un énoncé L1, d'intégrer un lexème L2 en lui donnant une forme compatible avec les contraintes phonologiques de L1, de recourir à une alternance pour baliser un changement de voix dans un énoncé polyphonique, ou encore de se positionner socialement comme bilingue. Il est donc clair

(p. 19.)

- Queffélec, Ambroise, et al., le français en Algérie lexique et dynamique des langues, 1er éd., De Boeck et Larcier s.a., Editions Duculot, Bruxelles, 2002.



La langue française est considérée officiellement comme une langue vivante étrangère en dépit de l'usage qui en est fait : dès 1962 et conformément à la *Plate-forme de la Soummam* de 1956, de la *Charte de Tripoli* de 1962, la langue arabe est définie comme langue nationale et officielle. Cette réhabilitation n'est qu'une conséquence logique de toutes les luttes menées depuis la guerre d'indépendance et constitue le pivot essentiel sur lequel doivent se fonder la personnalité algérienne et se concrétiser son appartenance à la nation arabe.

La langue française reste cependant, de 1962 à 1970, une langue véhiculaire servant au fonctionnement des institutions et un médium d'enseignement dans les établissements scolaires. Cet usage de la langue française, [illegible] sur le plan de l'officialité, semble para-

(p. 68.)

Écoles primaire et secondaire

Le français, enseigné à l'école comme langue 2, connaît dans la réalité plurilingue du pays une position privilégiée, puisqu'il concerne une population de plus de 7 500 000 d'individus répartis à travers tous les cycles de formation. Le système éducatif nous semble le lieu le plus adéquat pour observer non seulement le statut d'une langue dite étrangère mais aussi l'importance qui lui est accordée, en examinant les objectifs et les finalités qui lui sont assignés ainsi que les choix méthodologiques qui sous-tendent son apprentissage. Dans une recherche antérieure (Cherrad-Benchefra & Derradji : 1994), nous avons montré que l'enseignement des langues étrangères et, plus particulièrement du français, se trouve en nette inadéquation avec la réalité sociolinguistique du pays et avec les aptitudes et les capacités linguistiques des apprenants.

Schématiquement, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie se fonde sur plusieurs objectifs fondamentaux :

- communicationnel : la communication avec autrui est l'objectif fondamental assigné à l'enseignement du français, comme l'affirment les *Instructions officielles* pour l'enseignement du français : « il faut faire acquérir un moyen de communication dont il importe de connaître

(p. 88.)

fonctionnement, de maîtriser l'utilisation » (*Instructions officielles*, 1982). Cette idée est reprise de manière plus explicite dix ans plus tard : « L'adolescent poursuivra l'apprentissage commencé dans l'École fondamentale du français connu et vécu comme instrument de communication » (*Instructions officielles*, 1992 : 5) ;

civilisationnel : l'enseignement du français doit permettre à l'apprenant de découvrir d'autres civilisations, donc de prendre conscience de l'existence d'autrui. Ce but civilisationnel trouve ses sources dans la *Charte nationale* (1976 : 65) qui affirme que « l'enseignement des langues participe à la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universelle la plus féconde ». Les *Instructions officielles* (1992 : 4) réaffirment cet objectif d'« élargissement de l'horizon culturel de l'adolescent par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés » ;

culturel : l'enseignement de la langue étrangère contribue non seulement à parfaire les connaissances culturelles des apprenants mais aussi à réaliser une personnalité authentique et à développer une conscience nationale ; il vise à faire acquérir l'appréhension critique et autonome des messages culturels authentiques diffusés par les médias modernes ou à élargir les horizons culturels de l'adolescent par la découverte « d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'École fondamentale l'a habitué » (*Instructions officielles*, 1992 : 4) ;

fonctionnel : l'enseignement d'une langue étrangère, le français en particulier, doit faciliter l'accès à une documentation spécialisée dans les domaines scientifiques et techniques ; conformément aux recommandations de la *Charte nationale* (1976 : 66) prônant « l'acquisition des langues étrangères [...] qui nous faciliteraient la constante communication avec les sciences et les techniques modernes », il s'agit, grâce aux langues étrangères, « d'accéder aux sciences et techniques. » (*Instructions officielles*, 1992 : 6).

(p. 89.)

- Richards, Jack C., **Curriculum development in language teaching**, Cambridge University Press, 2001.

Linguistic distance: Lado (1957) proposed that structures that are similar to those in the native language should be taught first. "Those elements that are similar to [the learner's] native language will be simple for him and those elements that are different will be difficult" (Lado 1957, 2). This assumption underlay the approach to language comparison known as *contrastive analysis.*

(p. 13)

CLT was a response to changes in the field of linguistics in the 1970s, as well as a response to the need for new approaches to language teaching in Europe as a result of initiative, by groups such as the Council of Europe. Linguistics moved away from a focus on grammar as the core component of language abilities to a consideration of how language is used by speakers in different contexts of communication. The capacity to use language

(p. 36)

A language curriculum is a function of the interrelationships that hold between subject-specific concerns and other broader factors embracing socio-political and philosophical matters, educational value systems, theory and practice in curriculum design, teacher experiential wisdom and learner motivation. In order to understand the foreign language curriculum in any particular context it is therefore necessary to attempt to understand how all the various influences interrelate to give a particular shape to the planning and execution of the teaching/learning process.

(p. 90)

efforts may be compromised. The working dynamics of the team are also essential to the smooth progress of the project. If the team members are highly committed to the project and share a common vision, it is likely to encounter fewer difficulties than one where the project team experiences internal feuds and power struggles.

(p. 95.)

duct. Morris (1994, 109) observes:

Schools are organizations and they develop a culture, ethos or environment which might be favorable or unfavorable to encouraging change and the implementation of innovations. A school with a relatively open climate, where the teachers collaborate with each other and where the principal and [senior teachers] are supportive of teachers, is more likely to try to implement a change. In contrast, a school where the principle focuses on administrative matters, the teachers work in isolation or in narrow subject-based groups and where there is no mechanism to discuss and try to solve problems is less likely to change.

(p. 97)

ter how well they are designed. In any institution, teachers may vary according to the following dimensions:

- language proficiency
- teaching experience
- skill and expertise
- training and qualifications
- morale and motivation
- teaching style
- beliefs and principles

what makes one teacher different from another

In planning a language program it is therefore important to know the kinds of teachers the program will depend on and the kinds of teachers needed to ensure that the program achieves its goals.

(p. 99.)

- Robert, Jean-Pierre, **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**, Editions Ophrys, Paris, 2008.

1. Le terme d'*acte de parole* est une traduction de l'anglais *speech act*, *notion (1), proposée dans les années 1960 par le philosophe anglais J. L. Austin, puis reprise et développée par l'américain J.R. Searle, avant d'être acceptée par tous les linguistes qui se réclament de la théorie de l'*énonciation.

2. L'accouplement *acte* et *parole* peut sembler paradoxal quand on sait que *acte* vient du latin *actum*, mot de la famille du verbe *agere* qui signifie *faire* et a donné *agir*. En effet, il est communément admis que parler n'est pas agir. « Assez de paroles ! On veut des actes ! » disent les manifestants qui défilent.

Austin a pourtant démontré que « dire, c'est faire » puisque, quand je parle, je fabrique un *énoncé traduisant une intention et que ma parole produit une réaction : quand j'ordonne, on exécute ou on refuse, quand j'invite, on accepte ou on s'excuse.

3. « Demander, ordonner, inviter » sont donc des actes de parole puisque j'ai besoin du langage pour agir, tout comme « répondre, refuser, accepter et s'excuser ». Par contre, « conduire sa voiture » ou « scier du bois » ne sont pas des actes de parole puisque je n'ai pas besoin de parler ou d'écrire pour exécuter ces tâches.

4. *Acte de parole* et *acte de langage* désignent, à peu de choses près, la même notion. Certains pédagogues préfèrent cependant parler d'acte de langage pour éviter les confusions. En effet, un professeur débutant peut croire que l'acte de parole relève uniquement de l'oral alors qu'il appartient à la fois à l'oral et à l'écrit.

5. Par contre, il faut faire la distinction entre *acte de parole* et *acte de communication* (ou *acte communicatif*).

La notion d'acte de communication est en effet plus précise que celle d'acte de parole puisqu'elle ajoute à l'acte de parole son environnement, c'est-à-dire la situation dans laquelle il s'inscrit (lieu, date, interlocuteurs, etc.). D'autres appellations s'inscrivent dans le même souci de précision : *acte discursif* (par référence au *discours oral ou écrit) ou *acte interactif* (pour souligner la force *illocutoire et l'effet *perlocutoire des énoncés contenus dans l'acte).

6. L'apparition de l'acte de parole en didactique des langues a engendré la création d'un *niveau-seuil. Les premiers travaux de ce type pour l'anglais ont été effectués par J. A. Van Ek, dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe, et publiés sous le titre *The Threshold Level* en 1975. Dans la droite ligne de cet ouvrage, paraît en 1976 *Un niveau-seuil* pour l'apprentissage du français, suivi en 1979 d'*Un niveau-seuil pour des contextes scolaires*.

Ces premiers travaux attirent l'attention sur la nécessité d'harmoniser les apprentissages en langues vivantes au sein de l'Europe et ouvrent la voie à la publication en 2001 d'un outil de référence commun à tous les spécialistes de l'enseignement des langues (enseignants, concepteurs de programmes et de curricula, auteurs, éditeurs), le **Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

(p. 6)

2. L'apprenant peut être un *débutant* (complet) ou un *faux débutant* en langue. Par faux débutant, il faut entendre : « un apprenant qui a une connaissance plus ou moins précise de son objet d'étude, parce qu'il l'a côtoyé à l'école ou dans la rue ». En règle générale, il en a une perception très lacunaire, ce qui conduit les concepteurs de méthodes et les enseignants à l'assimiler au débutant.

3. L'apprenant peut être un élève ou un étudiant, jeune ou adulte. L'utilisation de ce mot offre un double avantage. D'abord, de par sa connotation générique, il permet de désigner tous les publics quel que soit leur âge. En effet, il serait par exemple difficile d'appeler « élèves » les publics adultes qui étudient une langue. Ensuite, contrairement à *enseigné* qui présuppose, de par son origine de participe passé, un rôle passif, le terme, par son suffixe en « -ant », laisse entendre un rôle actif. Effectivement, l'apprenant n'est pas seulement un élève qui emmagasine passivement des connaissances, c'est un individu qui participe activement à son apprentissage, qui en devient *l'acteur* parce qu'il s'est fixé des objectifs personnels à réaliser.

4. La définition de ces objectifs et leur réalisation ont conduit à redéfinir la *relation traditionnelle enseignant-enseigné. Aux yeux des tenants des approches contemporaines, l'acteur le plus important du processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'enseigné, et c'est sur lui, sur ses besoins, sur ses aspirations, sur sa personnalité, que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant. Celui-ci, en effet, n'est plus le dispensateur de connaissances, il est le trait d'union entre une langue qu'il possède et des apprenants qui cherchent à se l'approprier.

5. Ainsi, apprendre, on le sait depuis Michel de Montaigne, c'est moins accumuler des connaissances et avoir une tête bien pleine que se faire une tête bien faite et « construire à l'intérieur de soi des modèles qui représentent la réalité et permettent d'agir avec plus d'efficacité ». (S. Earlich, 1975).

6. L'*apprentissage* en langue étrangère peut alors être défini, si l'on se réfère au CECR (Chapitre 2 § 2.1) comme : « l'acquisition, dans un contexte donné, de *compétences générales et, notamment d'une compétence à communiquer langagièrement, dans des conditions et des contextes variés, en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers. Pour cela, l'apprenant mobilise les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer ». Ainsi défini, l'apprentissage exige de fixer des objectifs, de choisir des activités destinées à l'acquisition des compétences, de prévoir des paliers d'évaluation. Ces choix sont personnels ou non selon la situation d'apprentissage. Dans la situation la plus courante, celle de la classe de collège ou de lycée, c'est à l'enseignant que reviennent les prises de décision.

5. Une nouvelle approche est apparue dans les années 1990, *l'approche par compétences* (APC). Elle a l'ambition – en reprenant à son compte les idées de Guy Le Boterf (1994) qui définit la compétence « comme la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs dans une situation et un contexte donnés » – de faire sortir l'élève du cadre contraignant de l'école, de le préparer systématiquement à son entrée dans la vie active en lui apprenant à mobiliser, transférer, gérer :

- ses connaissances théoriques (savoir comprendre, interpréter), relatives à son futur environnement professionnel ou non (savoir s'adapter, agir sur mesure),
- ses savoir-faire cognitifs (savoir apprendre, raisonner, traiter l'information), sociaux ou relationnels (savoir coopérer, se comporter), opérationnels (savoir procéder, opérer),
- ses ressources émotionnelles (ressentir une situation, percevoir des signaux faibles), physiologiques (gérer son énergie, tenir des astreintes). (classement de G. Le Boterf)

6. Cette nouvelle approche, qui postule – comme l'écrit G. Le Boterf, qu'« il n'y a de compétence qu'en acte » – exige de repenser les programmes et les curricula, de redéfinir les objectifs pédagogiques, d'intégrer à l'enseignement de la langue celui d'autres disciplines (notamment scientifiques), de privilégier le travail collectif sur le travail individuel (en proposant la réalisation de projets ou la résolution de situations à problème), de repenser la relation *enseignant-enseigné (le rôle du professeur se transformant souvent en celui d'acteur solidaire à l'entreprise commune). (Ph. Perrenoud, 2000).

Ces approches successives ont donné naissance à différentes méthodes ou méthodologies :
- l'approche structurale aux méthodes *audio-orales et *audiovisuelles,
- les approches cognitives à nombre d'exercices qui, visent, pour l'essentiel, au développement de la compréhension (comme l'analyse),
- l'approche communicative à un ensemble d'activités, comme le jeu de rôles, qui font de l'apprenant un sujet communicant exposé à des besoins de communication et amené à améliorer ses compétences linguistiques pour y répondre ; l'approche actionnelle qui reprend tous les concepts de l'approche communicative mais y ajoute, pour l'essentiel, les idées d'*interaction, de *tâche et d'*interculturel.

(p.12)

On pense en effet à cette époque que l'acquisition d'une langue étrangère passe obligatoirement par l'*appropriation des structures de cette langue travaillées à longueur de dossier dans des *exercices* dits *structuraux*.

6. L'élève vient pratiquer ces exercices structuraux au *laboratoire de langues* où il peut travailler conjointement contenus linguistiques et *prosodie de la langue.

Ce laboratoire est alors appelé d'*enregistrement* ou *audio-actif* selon que ses cabines mettent ou non à la disposition de l'utilisateur un magnétophone individuel qui lui permette de réécouter ses productions et de les comparer au modèle proposé par le magnétophone de la cabine. L'avènement et le développement de l'informative entraînent la disparition de ce type de laboratoire remplacé actuellement par le **laboratoire multimédia*.

(p.16)

2. En didactique des langues, l'*apprenant devient autonome quand il est capable d'affronter avec succès toutes les situations de communication qui impliquent la connaissance de la *langue cible, c'est-à-dire celle qu'il a étudiée sur les bancs de l'école, d'un institut ou d'une université. Sa connaissance peut être partielle, lacunaire. Il est alors *semi-autonome*. Il y a donc des degrés dans l'*autonomie*. Celle-ci s'acquiert lentement, au fil des progrès, et il est illusoire de parler véritablement d'autonomie au niveau élémentaire de l'apprentissage.

3. Rendre un élève autonome est le but suprême de toute éducation en général et de tout enseignement en particulier. Encore faut-il que l'enseignant, les méthodes, l'institution, lui aient donné les moyens d'accéder à l'autonomie.

4. Dans ce domaine, l'attitude de l'enseignant est déterminante : plus il est regardant sur le temps de parole accordé à l'apprenant, *directif dans ses consignes (lors de l'exécution d'un jeu de rôle par exemple), traditionnel dans le choix d'exercices privilégiant son statut au détriment de celui de l'*enseigné (en multipliant les exercices d'acquisition, en limitant les activités de simulation), moins celui-ci a de chances de se libérer, de s'épanouir, de devenir autonome. H. Portine (1998) rappelle que, dans l'enseignement traditionnel, l'élève est *individué* (c'est-à-dire considéré sous l'angle d'un individu quelconque) alors que, dans une procédure d'autonomisation, il est *individualisé* (c'est-à-dire considéré dans toute son individualité.

5. Cette attitude de l'enseignant est souvent tributaire de sa formation et de ses méthodes. S'il désire rendre l'apprenant autonome et remplir ainsi les obligations morales qui le lient à l'enseigné, il doit mettre en œuvre des *stratégies d'enseignement qui vont amener l'apprenant à participer activement à son *apprentissage en développant ses propres stratégies.

L'une des stratégies d'enseignement consiste à présenter les objectifs de son cours sous la forme d'un **contrat d'apprentissage* qu'il passe avec l'apprenant et dont la fonction première est de le responsabiliser. Ce contrat se concrétise dans un *projet* d'action élaboré en commun.

(p. 20)

1. Aucune méthode antérieure à l'*approche communicative ne s'est donné les moyens de conduire l'élève à l'autonomie,

- ni la *méthode traditionnelle qui concentre tous ses efforts sur la grammaire et la traduction, et ignore l'échange (si ce n'est dans la situation de classe),
- ni la *méthode directe, bien que sa démarche plus naturelle recèle implicitement l'idée de stratégie,
- ni les *méthodes audio-orale et audiovisuelle, bien qu'on doive porter à leur crédit l'introduction du dialogue.

2. Seules les méthodes actuelles fondées sur les approches communicative et / ou actionnelle sont à même de doter l'apprenant de compétences suffisantes qui le rendent autonome parce qu'elles visent à lui faire accomplir seul (c'est-à-dire sans l'aide de l'enseignant), des *tâches précises, limitées dans un premier temps (au niveau élémentaire), plus ambitieuses dans un second (au niveau indépendant), réalisées au cours d'un projet, individuel ou collectif, proposé dans le cadre d'un contrat d'apprentissage.

(p. 21)

4. Outil de référence en matière d'enseignement des langues, le CECR est aussi un instrument politique, culturel et économique qui vise en priorité à *outiller* tous les Européens face aux défis représentés par l'intensification de la mobilité internationale, le renforcement de la coopération dans tous les domaines (éducation, culture, science, commerce, industrie), à *promouvoir* la compréhension et la tolérance mutuelles, le respect des identités et de la diversité culturelle par une coopération plus efficace, à *répondre* aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles. (Chapitre 1).

(p. 26.)

4. Par tradition, la *relation* élèves-maître est appelée *enseignant-enseigné*. Elle a souvent varié parce qu'elle est fonction des méthodes utilisées. Ainsi :

- La *méthode traditionnelle donne au maître le beau rôle. Il dispense un cours *ex cathedra* (littéralement « du haut de sa chaire »), distribuant, dans le silence, des connaissances à un public d'élèves attentifs, respectueux du savoir et de l'autorité qu'il symbolise. La relation enseignant-enseigné fonctionne alors pratiquement à sens unique (maître vers élève), le premier s'exprimant beaucoup, le second peu.
- La *méthode directe met l'élève dans une position plus enviable. Elle lui laisse le soin de faire des rapprochements, d'induire, et ainsi, elle l'autorise à participer en partie à son propre apprentissage.
- Les *méthodes audio-orale et audiovisuelle anéantissent les premiers acquis de l'élève en matière d'autonomie, emprisonnent élève et maître dans un carcan technologique, réduisent la relation enseignant-enseigné à sa plus simple expression.
- Les *méthodes fondées sur les approche communicative et actionnelle renouent avec l'esprit de la méthode directe, élargissent les responsabilités du maître et de l'élève, donnant à celui-là le rôle d'éducateur et conférant à celui-ci le statut d'*apprenant. L'enseignement qu'elles préconisent est centré sur l'élève, la relation enseignant-enseigné fonctionne désormais au profit de ce dernier.

5. Logiquement est donc privilégié le travail de groupe qui réduit le rôle de l'enseignant à celui d'animateur et met l'apprenant en position de producteur.

Une dynamique propre anime ce groupe qui est régi par ses propres lois (le leadership sera-t-il assuré par l'élève le plus compétent ou le plus dynamique ?), qui réfléchit et travaille à la réalisation d'une *tâche participant à un *projet collectif.

(p.32)

4. En classe, il veille à conforter la relation qu'il a avec les apprenants :

– à l'oral : en veillant à ne jamais couper la parole à un élève, sous prétexte de rectifier une erreur de prononciation,

– à l'écrit : en encourageant les élèves à produire, même si les énoncés ne sont pas d'une *grammaticalité parfaite.

(p.33.)

2. En linguistique, le terme de code renvoie à la théorie de la communication. Il désigne : « un système de signes vocaux ou graphiques, conventionnels et abstraits, soumis à un ensemble de règles combinatoires (syntaxe) et utilisés comme instrument de communication, de réflexion et de création. *Le code oral et le code écrit* ». (*Dictionnaire actuel de l'éducation*).

(p. 34)

5. Chacun sait qu'on peut connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une langue ou savoir construire tel ou tel énoncé, sans pour autant être capable de parler ou d'écrire correctement cette langue. La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est donc de doter l'apprenant d'une *compétence communicative* (Hymes, 1984) qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises. Cela suppose la capacité d'utiliser en situation, dans un *discours oral ou écrit, les actes de parole de la langue cible, compte tenu des modes de pensée et de comportement des usagers de cette langue, autrement dit cela suppose aussi l'acquisition d'une **compétence sociolinguistique.*

(p. 38.)

2. En didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (*compréhension orale*) ou d'un message écrit par un lecteur (*compréhension écrite*). Cette opération nécessite la connaissance du *code oral ou écrit d'une langue (et celle des *registres du discours des interlocuteurs ou des textes écrits) et s'inscrit dans un *projet* d'écoute / de lecture (pour s'informer, se distraire, etc.).

6. Compréhension et *production forment un couple indissociable. À compréhension orale et écrite (écouter et lire), s'opposent production orale et écrite (parler et écrire), aptitudes auxquelles la méthodologie structuro-globale a donné le nom de *skills*, mot emprunté à l'anglais. Certains théoriciens ont alors distingué les *skills passifs* (écouter et lire) des *skills actifs* (parler et écrire), distinction contestable puisque la compréhension fait appel à des opérations cognitives mises en œuvre dans des stratégies qui traduisent l'activité mentale de l'auditeur et du lecteur quand ils exercent cette aptitude.

(p. 40)

1. Pour « apprendre à un apprenant à comprendre », on essaie de développer chez lui le processus onomasiologique et on lui enseigne en priorité, en se servant de ses connaissances et de ses savoir-faire, à identifier et analyser les composantes de la *situation de communication (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?).

(p. 41)

3. Pour comprendre un message oral, l'auditeur doit d'abord faire preuve de connaissances linguistiques (sur la langue et son code oral, sur les types de discours, etc.), sociolinguistiques et socioculturelles (sur la situation de communication, le producteur du message, les façons de réagir dans telle ou telle situation, etc.).

4. Il doit ensuite, à cause de la spécificité de l'oral, être capable de discriminer les sons. Comme le rappelle J. Courtillon (2003), « Entrer dans un texte oral est une opération… délicate, car elle suppose une capacité de discrimination orale. Le flux sonore, cimenté par l'intonation, ne permet pas de délimiter les mots. Les phonèmes de la L.C. (langue cible) peuvent être un obstacle à la reconnaissance des mots qui seraient éventuellement transparents au plan graphique. »

5. Il doit surtout savoir utiliser des *stratégies d'écoute, ces stratégies consistant, pour l'essentiel,

- à faire appel à sa *mémoire : mémoire à court terme, à long terme,
- à mettre en œuvre les processus *onomasiologique et / ou *sémasiologique inhérents à la faculté de compréhension.

6. Enfin, la capacité de compréhension orale peut être favorisée ou gênée par des facteurs inhérents ou non au message.

L'intonation, les pauses, les accents d'insistance, les gestes, les mimiques (dans un échange en face à face) sont autant de facteurs susceptibles d'aider à la compréhension.

A contrario, de mauvaises conditions météorologiques (comme le vent), les bruits ambiants (comme celui d'un avion), la mauvaise prononciation ou le débit rapide d'un interlocuteur sont de nature à entraver une bonne compréhension.

(p. 42)

1. « Apprendre à comprendre un document sonore » revient d'abord à rassurer les apprenants débutants. En effet, alors qu'ils maîtrisent leurs premières productions orales, ils ne sont pas encore capables d'entrer dans un document sonore ou de comprendre un interlocuteur. Un tel constat les met mal à l'aise, est facteur d'anxiété.

2. « Apprendre à comprendre un document sonore » revient ensuite à apprendre aux élèves à utiliser leurs connaissances (linguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles), à distinguer les sons mais surtout à utiliser des stratégies d'écoute.
Pour cela, toutes les méthodes proposent des exercices qui ont pour objectifs :

- la découverte de mots, de structures grammaticales (qui visent le développement des connaissances linguistiques), des registres de langue, de différents accents, de faits de civilisation (qui visent le développement des connaissances sociolinguistiques et socioculturelles),
- la discrimination de sons et, notamment, de sons voisins [ɑ̃] / [ɔ̃] ou inconnus aux apprenants [y],
- l'acquisition de stratégies (repérer les principales composantes de la situation de communication, repérer les mots-clés).

En règle générale, la démarche recommandée par les auteurs de manuels est toujours, peu ou prou, la même. Ils font écouter plusieurs fois le document sonore pour faire élaborer des hypothèses (1e écoute), les vérifier (2e écoute), les confirmer ou les infirmer (3e écoute).

(p. 43)

1. Si l'étude de la conjugaison est nécessaire à l'apprenant pour approfondir sa compétence linguistique, elle n'est pas une fin en soi.

L'objectif de l'apprentissage est d'apprendre à communiquer et non de connaître parfaitement les rouages de la conjugaison.

(p. 45)

À la lecture de ces contenus, on comprend qu'on exige des apprenants deux types de connaissances, des connaissances linguistiques (en phonétique, vocabulaire, grammaire) relatives à la langue cible et des connaissances socioculturelles sur les lieux, les comportements et les modes de vie) relatives à ses représentants.

(p. 46)

4. Une telle pédagogie suppose :

- l'adhésion des deux parties aux théories contemporaines de l'apprentissage des langues : les approches communicative et / ou actionnelle,
- de contractualiser le contenu de la matière à enseigner : le professeur, au début de chaque module, voire de chaque unité, doit présenter les objectifs, les moyens à mettre en œuvre pour les atteindre, les résultats escomptés et obtenir l'adhésion de l'apprenant à ses propositions,
- de la part de l'enseignant une attitude correspondante qui oscille entre *directivité et non directivité : il est moins le dépositaire d'un savoir qu'un *partenaire* ouvert aux propositions, y compris erronées, de son partenaire qu'est l'apprenant,
- de la part de l'enseigné, une prise de responsabilité : il a conscience que seul le bon respect des règles du contrat est susceptible de le conduire à l'*autonomie.

(p. 52)

5. Variante de la pédagogie de contrat, la *pédagogie de projet* présente nombre de points communs avec la première. Il s'agit toujours de donner du sens aux apprentissages pour motiver les élèves, et les concepts sont les mêmes : même approche linguistique, mêmes implications de l'enseignant et de l'apprenant. Mais, dans la pédagogie de projet, les objectifs sont moins ambitieux : il s'agit seulement de réaliser en groupes un projet précis, une *tâche complexe (création d'un journal, d'un site Internet, d'une pièce de théâtre, etc.).

(p. 52)

1. Issu de cette pédagogie, le *traitement pédagogique des erreurs* est une démarche qui « consiste à tirer volontairement parti des réponses erronées des élèves, pour leur faire expliciter leurs raisonnements et les amener à (se) poser des questions, collectivement ou individuellement. Parler sur les erreurs, c'est permettre de dépasser la peur de se tromper, d'expliciter les blocages dans les apprentissages, de refaire à l'envers les stratégies erronées, d'en prendre conscience afin d'éviter de les reproduire » (J.-J. Paul, *CARMeL*).

(p. 83.)

1. Le terme de *francophone*, fabriqué en 1880 par le géographe Onésime Reclus, est un mot composé de deux éléments, « franco » et « phone », ce dernier, qui vient du grec φωνή / phoni, signifiant « voix ». Étymologiquement, francophone signifie donc « qui parle français ».

Cependant, le terme est difficile à cerner, étant donné la difficulté à définir la notion de « parler une langue ».

2. Par *francophone*, on pourrait entendre :

1. toute personne qui s'exprime à des degrés divers en français, habituellement ou dans certaines circonstances, le français étant pour elle sa langue maternelle ou une langue étrangère et qui vit soit en France, soit dans un pays où le français est pratiqué en tant que langue maternelle, officielle ou véhiculaire : selon des estimations dignes de foi, il y aurait environ 200 millions de francophones dans le monde,

5. En 2007, l'OIF compte 53 États et gouvernements membres de plein droit, 2 États associés et 13 observateurs répartis en 7 régions du monde : Europe, Amérique et Caraïbes, Afrique du Nord et Moyen-Orient, Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Afrique de l'Est et Océan Indien, Asie et Pacifique.

6. Présente sur les cinq continents, l'OIF « a pour objectifs d'aider : à l'instauration et au développement de la démocratie, à la prévention, à la gestion et au règlement des conflits, et au soutien à l'État de droit et aux droits de l'Homme ; à l'intensification du dialogue des cultures et des civilisations ; au rapprochement des peuples par leur connaissance mutuelle ; au renforcement de leur solidarité par des actions de coopération multilatérale en vue de favoriser l'essor de leurs économies ; à la promotion de l'éducation et de la formation. »

(Charte de la Francophonie, Antananarivo, 2005)

98

(p. 98)

1. Tout enseignement – et celui des langues étrangères n'échappe pas à la règle – nécessite un découpage de la matière à enseigner, en fonction des objectifs qu'il se propose d'atteindre, du public qui le suit, du type de cours et du nombre d'heures que celui-ci exige (par exemple 3 heures par semaine pendant une année scolaire pour un *cours extensif* ou 20 heures hebdomadaires durant six semaines pour un *cours intensif*). En conséquence, la matière à enseigner est segmentée en parties interdépendantes qui suivent une *programmation et sont appelées *leçons* (dans les méthodes structuro-globales notamment), *dossiers* ou *unités* (dans les méthodes contemporaines).

2. Une *unité didactique*, comme son nom l'indique, est donc une période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un *projet d'apprentissage et au cours de laquelle est dispensé un nombre fini d'exercices et d'activités soumis à évaluation.

3. Partie intégrante d'un projet d'apprentissage, l'unité didactique :
- intègre une partie de ses objectifs (traduits en notions et actes de parole, en contenus grammatical, lexical, interculturel),
- illustre la théorie linguistique choisie (de nos jours, l'énonciation et ses corollaires, l'approche communicative / actionnelle, toujours plus ou moins « teintée » d'*éclectisme),
- met en œuvre les *options méthodologiques et pédagogiques qui découlent de cette théorie (centration sur l'apprenant, acquisition d'une compétence de communication orale et / ou écrite, etc.).

4. Les activités de l'unité linguistique sont prévues pour pourvoir l'apprenant d'une compétence communicative langagière (compétence linguistique et communicative) et prennent la forme de tâches à accomplir (jeux de rôle, écrits en situation) préparées par la réalisation d'exercices de phonétique, de vocabulaire, de grammaire, etc. En fin d'unité, une série de tests sert à évaluer le niveau des acquis de l'apprenant.

Chaque unité linguistique reproduit, peu ou prou, les *trois moments principaux de la classe de langue* des méthodes SGAV :

Méthodes SGAV	Méthodes contemporaines
1. Présentation	1. Découverte
2. Appropriation (exploitation, fixation)	2. Appropriation (exploitation, fixation)
3. Transposition	3. Jeux de rôles et écrits en situation

(p. 202.)

- Roessler, Aries, **Bilingue à dix ans! Playdoyer pour l'apprentissage précoce**, L'Age d'Homme, Suisse, 2006.

D'une manière générale, les tests entrepris avant 1960 souffraient de graves lacunes méthodologiques dues au retard des sciences humaines par rapport aux démarches scientifiques, et comme on l'a vu plus haut, la psycholinguistique était encore au berceau. Certaines études sérieuses entreprises après 1960 permirent de mettre en évidence des incidences négatives du bilinguisme chez des enfants de migrants: les chercheurs concluront cependant toujours à des différences socio-économiques et culturelles entre les groupes testés, comme dans les observations précédentes. De plus, la nécessité de refouler une langue au profit de l'autre pour atteindre l'acceptation sociale ne peut avoir qu'un effet négatif sur le développement de cette langue. Pour ces raisons, on peut dire qu'il n'existe aucune étude conduite sur des bases scientifiques qui mette en évidence une incidence négative du bilinguisme sur le développement de l'enfant placé dans une situation d'intégration, s'il bénéficie des mêmes conditions que les autres enfants de son groupe.

Les expériences et recherches entreprises depuis 1960 ont pu également démontrer que d'autres idées courantes sur les méfaits du bilinguisme n'avaient aucun fondement dans la réalité. Parmi celles-ci figurent l'opinion que l'être humain normalement constitué n'a la capacité de maîtriser qu'une seule langue correctement, ou que l'apprentissage parfait d'une deuxième langue est réservé aux enfants doués, ou encore que l'apprentissage d'autres langues freine le développement intellectuel de l'enfant et se fait au dépens d'autres domaines ou de la langue maternelle. Comme nous l'avons vu précédemment, il est aujourd'hui établi que les facultés des jeunes enfants sont largement sous-exploitées, leurs capacités de créer des réseaux entre les langues étant maximales dans la jeune enfance [1]. En fait, les expériences sur le terrain qui se sont multipliées ces dernières années nous révèlent que c'est l'inverse de ce

1. J. Petit, *Le don des langues...*, p. 13.

(p. 39)

a été mis en évidence. C'est Jean Petit qui a résumé la nouvelle situation le mieux. Depuis le début des années quatre-vingt-dix, on sait que le bilinguisme précoce, acquis dans les conditions de l'immersion, présente des avantages considérables, en plus de ceux de parler deux langues:

– Lorsqu'ils sont devenus bilingues, les enfants obtiennent des résultats significativement supérieurs dans les tests verbaux et non verbaux de mesure du Q.I. à ceux des enfants monolingues qu'ils ne faisaient qu'égaler au départ. Ils possèdent une plus grande flexibilité cognitive, une meilleure capacité d'abstraction et de résolution des problèmes. Le résultat de la stimulation intellectuelle est particulièrement impressionnant dans le domaine des mathématiques : les scores des bilingues dépassent de manière significative ceux des monolingues.

– Au début, les performances des élèves bilingues dans leur langue maternelle sont inférieures à celle des groupes de comparaison unilingues. Ce retard est rattrapé à dix ans et se transforme en avance significative à l'âge de 11-12 ans. Ceci s'explique par la plus grande activation intellectuelle et le maniement constant de deux langues au lieu d'une. Comme le disait Goethe: « Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen », c'est-à-dire : « Qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de sa propre langue ». La connaissance de la grammaire d'une autre langue permet de mieux comprendre celle de la langue maternelle.

(p. 40)

- Springer, Claude, **Recherches sur l'évaluation en L2: de quelques avatars de la notion de "compétence"**. In Notions en Questions, **la notion de compétence**, n° 6, ENS Editions, Lyon, France, 2002.

degrés de maîtrise. L'idée de définir un niveau-seuil de compétence s'inscrit dans cette logique fonctionnelle : peut-on déterminer un niveau minimal à partir duquel un apprenant peut communiquer ? Dans le domaine professionnel on a ainsi abouti à la définition d'échelles de performance qui décrivent ce que les individus doivent être capables de faire à des niveaux différents. On se souvient de l'échelle IBM et de celle de l'armée américaine (FSI), qui ont servi de modèles dans les années 80 (Springer, 1996). Les niveaux du Conseil de l'Europe ont été construits de la même façon, il s'agissait de définir des niveaux de performance qui précisent les fonctions, les notions, les situations et les rôles interlocutifs caractéristiques. Le défaut majeur de ce type de description concerne les définitions négatives et soustractives des premiers niveaux de performance. En effet, l'ensemble de ces échelles de performance considèrent souvent la performance du locuteur natif comme l'idéal à atteindre.

(p.69.)

- Vasseur, Marie-Thérèse**, les analyses interactionnistes et la compétence**, In **Notions en Questions, la notion de compétence**, n° 6, ENS Editions, Lyon, France, 2002. p.p.38, 43.

l'interaction est envisagée comme regroupant au sein d'échanges langagiers, dia- ou plurilogiques, le travail conjoint et constant d'élaboration de la situation, d'accomplissement de l'activité conjointe et d'élaboration du sens à travers un travail interdiscursif, intersubjectif et plurisémiotique.

Une telle vision insiste sur le caractère concret, pluridimensionnel et interprétatif des rencontres, en déployant l'analyse selon un parcours qui traverse les trois zones concentriques du discours, de la communication et de la relation sociale.

(p. 38)

La perspective interactionniste inclut tout naturellement les préoccupations acquisitionnistes. Comme les analyses qui montrent la mise en place et le développement du langage chez l'enfant, les analyses d'interaction entre natif et non-natif s'intéressent à la médiation du partenaire dans le montage des savoirs et savoir-faire. La prise de conscience et l'ob-

(p. 43)

- Viselthier. Bernard. In Psycholinguistique et didactique des langues étrangères, Danielle Chini, Pascal goutéraux (éds). Edition Ophrys, Paris, 2008.

L'Américain Watson est le premier à employer le concept de « langage intérieur » mais il le fait dans une perspective behavioriste qui est éloignée de notre propos. Le psychologue russe Vygotski reprend ce concept et le développe à partir du concept de « langage égocentrique » mis en lumière par Piaget. Alors que Piaget considère que le langage égocentrique, accompagnement verbal de l'activité enfantine, disparaît chez l'enfant lorsque celui-ci entre à l'école vers 6-7 ans pour céder la place à un langage social lui permettant de communiquer avec son environnement, Vygotski propose, dès 1934, une autre interprétation du langage égocentrique. Il

(p.35)

émet l'hypothèse que le langage intérieur s'élaborant à partir du moment où l'enfant est scolarisé, cela a pour corrélation la baisse rapide au même âge du coefficient de langage égocentrique.

Il n'y a donc pas disparition du langage égocentrique mais « naissance d'une forme nouvelle de langage ». Ainsi peut-on dire que pour Vygotski la pensée à voix haute s'intériorise et que le langage extériorisé se transforme en langage intérieur. Ce langage intérieur devient un langage « pour soi » et joue un rôle important dans l'ensemble de nos processus de pensée. Vygotski (1985 : 355) écrit :

> *ce n'est pas un langage moins le son, mais une fonction verbale tout à fait originale par sa structure et son mode de fonctionnement. Organisée tout autrement que le langage extériorisé, elle forme avec ce dernier une unité indissoluble dans les passages de l'un à l'autre.*

C'est un langage abrégé, fragmentaire, incohérent, méconnaissable et inintelligible comparativement au langage extériorisé. Il possède une syntaxe particulière, décousue, ramassée, à caractère fortement prédicatif ou rhématique. Pour Vygotski (1985 : 369), « le langage intérieur est au sens strict un langage presque sans mots ». Et il précise (1985 : 344) :

> *le langage intérieur n'est en aucune façon un accompagnement, c'est une mélodie autonome, une fonction autonome, dont le rôle est d'aider l'enfant à s'orienter mentalement, à prendre conscience, à surmonter les difficultés et les obstacles, à réfléchir et à penser.*

Le langage intérieur est en quelque sorte un élément facilitateur dans l'effectuation des tâches, permettant de rechercher la solution la plus adaptée au problème posé et de préparer une réponse adéquate. Il y a réglage de la conduite de l'action amenant l'individu à corriger des erreurs et, à ce niveau, nous retrouvons certaines théories de Piaget, je pense plus particulièrement aux concepts d'accommodation et d'équilibration. Comme le souligne Oléron (1972 : 63) : « En

(p.36.)

5- وثيقة منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي

(من ص 6 إلى ص 39 من **مناهج اللغة الفرنسية للطور الابتدائي للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدئي، والوثائق المرافقة لها**، جوان 2011)

Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème Année Primaire), juin 2011.

PROGRAMME de FRANÇAIS

DE LA 3° ANNEE PRIMAIRE

Juin 2011

Programme de la langue française

Programme de la 3ème Année primaire

SOMMAIRE

1- Finalités et buts de l'enseignement du français
2- Objectifs de l'enseignement du français au primaire
    2.1- Compétences transversales
    2.2- Profil d'entrée
    2.3- Profil de sortie
3- Choix méthodologiques pour le cycle primaire
    3.1- Approche par les compétences
    3.2- Démarche pédagogique
        3.2.1- Principes théoriques
        3.2.2- Principes méthodologiques
        3.2.3- La pédagogie de l'intégration
    3.3- Implications didactiques
4- Compétences disciplinaires de fin de 3e Année Primaire
    4.1- A l'oral /compréhension (écouter)
    4.2- A l'oral /expression (parler)
    4.3- A l'écrit /compréhension (lire)
    4.4- A l'écrit /expression (écrire)
5- Objectifs d'apprentissage/Activités et situations d'intégration
    5.1- A l'oral /compréhension (écouter)
    5.2- A l'oral /expression (parler)
    5.3- A l'écrit /compréhension (lire)
    5.4- A l'écrit /expression (écrire)
6- Contenus
    6.1- A l'oral
    6.2- A l'écrit
    6.3- Apprentissages linguistiques
        6.3.1- La progression phonologique
        6.3.2- Le code graphique
        6.3.3- Le vocabulaire
        6.3.4- La grammaire
    6.4- Volume horaire et répartition
    6.5- Supports et thèmes
7- Evaluation certificative des compétences de fin d'année
    7.1- A l'oral /compréhension (écouter)
    7.2- A l'oral /expression (parler)
    7.3- A l'écrit /compréhension (lire)
    7.4- A l'écrit /expression (écrire)
8- Propositions de projets

Programme de la 3ème Année primaire

1- FINALITES ET BUTS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

La Loi d'orientation sur l'éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « ***L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle » Chapitre I, article 2.***

A ce titre l'école qui « ***assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification »*** doit notamment ***: « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » Chapitre II, article 4.***

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes : « *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* », cf. Référentiel Général des Programmes. Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les **valeurs identitaires**, les **valeurs intellectuelles**, les **valeurs esthétiques** en relation avec les thématiques nationale et universelle.

2- OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE

L'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire). Dans le 2ème palier de l'école primaire ou palier d'approfondissement, l'élève, ayant déjà eu 2 ans de scolarité en langue arabe, sera **initié** à la langue étrangère 1. Il sera amené progressivement à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif, la classe constituant le contexte d'immersion privilégié :

- sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations de communication où il prendra sa place pour s'exprimer de façon appropriée dans le cadre de l'échange ;
- sur le plan cognitif, il est amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation et par l'interaction;
- sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française.

Programme de la 3ème Année primaire

Les compétences étant évolutives, chaque palier du cycle primaire concrétisera un stade de leur développement selon les degrés suivants :

3e AP : Initiation
4e AP : Renforcement /Développement
5e AP : Consolidation/Certification

2.1- Compétences transversales

Dans le respect des finalités de l'éducation définies dans le Chapitre I, Article 2 de la Loi d'orientation sur l'éducation nationale (N°08-04 du 23 janvier 2008), l'école algérienne a pour mission de :

- ***« assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaires et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologiques de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active »,***
- ***« doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements ».***

L'élève sera amené à acquérir des compétences disciplinaires mais aussi à développer des compétences transversales à travers **l'ensemble des disciplines**. Ces compétences transversales appartiennent à quatre ordres qui relèvent du communicationnel, de l'intellectuel, du méthodologique, et du socio-affectif.

Elles se développent durant toute la scolarité dans le cadre du réinvestissement et du transfert à travers les différents thèmes étudiés.

- Elles sont évaluées à travers les compétences de fin d'année.

Ordres	Compétences transversales
Communicationnel	Participer à un échange.
	Prêter attention à la parole de l'autre.
Intellectuel	Trier de la documentation selon un critère.
	Résoudre des problèmes.
	Exercer des choix motivés.
Méthodologique	Se doter d'une méthode de travail efficace.
	Rechercher de l'information dans un document.
Socio-affectif.	Appliquer vis-à-vis des autres des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative).
	S'engager dans les activités de groupe.
	Structurer son identité.

Programme de la langue française

2.2- Profil d'entrée :

Le profil d'entrée étant défini comme la synthèse des acquis des élèves au seuil d'un palier ou d'un cycle, il est important de le décrire pour mieux amorcer les nouveaux apprentissages.

Au plan psychologique, l'enfant de 8/9 ans est un esprit curieux et éveillé.
Parvenu à une bonne maîtrise du langage, il est en mesure de s'exprimer et d'exprimer son avis et ses sentiments. A l'aise dans la vie de groupe, il aime les activités partagées et manifeste un bon esprit d'équipe tout en respectant les exigences du travail collectif. Ses capacités cognitives lui permettent déjà de se définir en tant qu'individu et d'exprimer sa personnalité. Mis en situation, il peut développer différentes formes de raisonnement et différents modes d'expression.

Au plan pédagogique, l'élève de 3°AP vient d'achever le 1er palier du cycle primaire. Il a développé des savoirs, des savoir-faire et un savoir être durant les deux premières années d'apprentissage. Placé au centre de la relation pédagogique, c'est un apprenant exigeant. Il connaît déjà quelques supports de l'écrit et leur usage. Il est familiarisé avec les consignes de classe et de travail.

Les compétences qu'il a déjà acquises représentent un socle premier qui facilitera le développement de nouvelles compétences, l'enseignement d'une langue étrangère se fondant sur les acquis (d'ordre communicatif, méthodologique, cognitif, social, collectif et personnel) antérieurs (scolaires et extra scolaires). L'apprentissage se module par rapport aux capacités de réception et de production de l'élève dans le cadre des activités prévues dans le programme.

2.3- Profil de sortie :

La définition du profil de sortie met en relation les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les différents domaines de connaissances. Le profil de sortie permet ainsi sur le plan méthodologique, de structurer les apprentissages par cycle et par année. Il fournit par ailleurs les critères et les indicateurs de l'évaluation certificative terminale.

Pour le cycle primaire, le profil de l'élève se traduit dans un OTI (Objectif Terminal d'Intégration). L'OTI exprime ce qui est attendu de l'élève au terme du cycle primaire.

Pour le cycle primaire, l'Objectif Terminal d'Intégration sera ainsi défini :
OTI : *Au terme de la 5e AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.*

Programme de la 3ème Année primaire

Pour chaque année du cycle, l'OII (Objectif Intermédiaire d'Intégration) définit ce qui est attendu de l'élève au terme de l'année scolaire (fin 4eAP, fin 3eAP).

Pour la 4°AP, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration sera ainsi défini :
OII : ***Au terme de la 4°AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.***

Pour la 3°AP, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration sera ainsi défini :
OII : ***Au terme de la 3°AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit.***

A l'oral - *L'élève sera capable de :*

- maîtriser les phonèmes de la langue,
- prononcer correctement les phonèmes de la langue,
- retrouver le contexte situationnel d'un événement (où ? quand ?),
- identifier les éléments d'une situation de communication simple : Qui parle ? A qui ? De quoi ? Pour quoi faire ?,
- produire des énoncés en respectant le schéma intonatif (poser une question, donner un ordre, exprimer un affect),
- produire un énoncé par rapport à une situation de communication,
- répondre à une question posée concernant son vécu,
- rapporter des faits simples de la vie quotidienne à l'aide du vocabulaire appris,
- écouter la parole de l'autre,
- réagir verbalement à une consigne orale pour manifester sa compréhension,
- prendre sa place dans un échange à deux pour se présenter et parler de soi,
- participer à un échange à plusieurs sur un thème du quotidien,
- multiplier les échanges verbaux,
- restituer en termes simples le contenu d'un dialogue, d'une comptine, d'un récit,
- participer à des travaux de groupes,
- appliquer vis-à-vis des camarades des principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative),
- développer des valeurs universelles,
- structurer son identité.

A l'écrit - *L'élève sera capable de :*

- maîtriser la correspondance phonie/graphie régulière,
- identifier des textes (contes, comptines, listes, recettes, notices …) en s'appuyant sur des éléments visuels,

Programme de la langue française

- prendre appui sur les mots connus pour comprendre l'essentiel d'un texte court,
- distinguer les quatre graphies en lecture (script/cursive, minuscule/ majuscule),
- lire une consigne de classe (coche, souligne, barre …),
- se doter d'une méthode de travail efficace,
- reconnaître les interlocuteurs dans un dialogue,
- prendre sa place dans une lecture dialoguée,
- lire à haute voix un texte court,
- distinguer les différents éléments d'un récit (personnages, lieu, temps événements),
- reproduire des lettres en respectant les normes,
- écrire les majuscules en cursive et en capitales d'imprimerie,
- copier des mots, des énoncés simples,
- transcrire en cursive un énoncé en script,
- répondre à une consigne simple,
- répondre à une question par une phrase simple à deux ou trois constituants,
- compléter un énoncé en introduisant des mots puisés dans son stock lexical,
- utiliser une ponctuation simple (le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation et la virgule),
- produire un court énoncé pour se présenter, formuler une demande …,
- résoudre des situations problèmes,
- trier de la documentation selon un critère.
- rechercher de l'information dans un document,
- exercer des choix motivés et structurer son identité.

3- CHOIX METHODOLOGIQUES POUR LE CYCLE PRIMAIRE

3.1- Approche par les compétences :

Si on parle de « ***compétences*** » dans le milieu de l'éducation, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc, dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

« *L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir*», cf. Référentiel Général des Programmes.

Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations- problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Chaque compétence se démultiplie en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : activités, contenus, évaluation.

Les compétences sont évaluables. Evaluer des compétences c'est, pendant le cursus scolaire, vérifier régulièrement **le niveau de développement des compétences** pour :

- réguler la progression des apprentissages (évaluation formative),
- certifier et reconnaître les acquis (évaluation certificative).

3.2- Démarche pédagogique :

La démarche pédagogique préconisée dans le programme est une démarche par la découverte qui permet d'enclencher le processus d'apprentissage chez l'apprenant.

3.2.1- Principes théoriques :

Fondée sur le cognitivisme et le socio cognitivisme, la démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :

- mettre l'élève **au coeur des apprentissages** pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages ;
- proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de **ce** qu'il apprend, de **comment** il apprend et de **pourquoi** il réussit ;
- organiser des temps d'interaction (élèves/élèves, élèves/enseignant) qui permettent de confronter les productions et d'expliciter les façons de faire. La **verbalisation** est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages.
- **tenir compte de l'erreur** et l'exploiter comme un moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées.

3.2.2- Principes méthodologiques :

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances :

- mis en situation d'écoute et d'observation, l'apprenant développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. Il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner ou inviter.

- en lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée **du code** et **du sens**.
- les apprentissages linguistiques pour la première année de français (3°AP) sont faits de manière implicite avec la distinction des marques du code oral et du code écrit. C'est aussi par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.
- l'évaluation formative, complètement intégrée au processus d'apprentissage, permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires au fur et à mesure. Les apprentissages sont conçus dans le cadre d'une **progression spiralaire**. L'appropriation progressive de la langue se fera :
  - **A l'oral**, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation.
  - **A l'écrit**, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés.

3.2.3- La pédagogie de l'intégration :

Le choix de l'entrée par les compétences, qui place l'élève au centre des apprentissages dans une démarche de résolution de problèmes, appelle le choix d'une **pédagogie de l'intégration.** Elle vise à ce que l'élève mobilise ses acquis dans des situations complexes appelées **situations d'intégration** (S.I.) qui permettent à l'apprenant d'exercer la compétence visée.

La pédagogie de l'intégration repose sur le principe de l'**alternance** entre situations d'enseignement/apprentissage et situations d'intégration.

Les situations dites **situations d'intégration** donnent aux apprenants l'occasion de s'entraîner à intégrer leurs acquis. Ce sont des situations de réinvestissement dont les caractéristiques sont les suivantes :

- elles mobilisent un ensemble d'acquis,
- elles sont significatives (porteuses de sens),
- elles font référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline,
- elles sont nouvelles pour l'élève.

Mettre l'élève en situation d'intégration c'est l'amener à utiliser ses connaissances de manière concrète en réinvestissant (non en restituant) ce qu'il a appris pour résoudre des situations-problèmes.

L'intégration est une opération individuelle : c'est l'élève qui intègre dans une démarche personnelle exigeant de lui des mises en association, des mises en relation, des assemblages, des mises en relief de points communs ou d'éléments (règles, concepts, procédures …) pour appréhender une nouvelle situation. L'intégration consiste donc pour l'apprenant, à **mettre ensemble** des éléments acquis séparément et cela dans une dynamique d'interdépendance.

En classe, l'exploitation de situations d'intégration aura lieu à la fin d'une séquence d'apprentissage réunissant plusieurs objectifs ou à la fin du projet. Les apprenants sont confrontés à des situations appartenant à la famille des situations rencontrées leur permettant ainsi d'intégrer (non de juxtaposer) des acquis réalisés antérieurement.

Dans la mise en œuvre de cette démarche, le projet est un cadre intégrateur privilégié dans lequel les apprentissages langagiers oraux et écrits vont prendre tout leur sens, permettant la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences. Il se donne pour objectif l'élaboration d'une production orale et/ou écrite. Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de recherche individuel et/ou collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation.

3.3- Implications didactiques :

Des implications didactiques découlent de ces principes théoriques et méthodologiques qui placent l'oral et l'écrit dans une perspective communicative et délimitent le champ disciplinaire.

- **A l'oral :**
  - développement des qualités **d'écoute** et des capacités **de compréhension** à partir d'une variété de textes **oraux** (dialogues, saynètes, contes, comptines, poèmes, chansons …),
  - mise en place d'une **prononciation-articulation** des phonèmes pour une bonne initiation à la lecture/écriture,
  - maîtrise progressive du vocabulaire et des constructions syntaxiques permettant à l'élève la prise de parole dans l'échange langagier.

- **A l'écrit :**
  - la mise en place de **la lecture** articulera **décodage et compréhension** dans une pédagogie de construction du sens par hypothèses et anticipation. L'élève sera mis directement en contact avec des textes **écrits** : contes, dialogues, poèmes, correspondances…qui seront autant que possible des documents authentiques.
  - **l'apprentissage de l'écriture** exigera la prise en compte de la gestuelle et de la forme du graphème dans des activités spécifiques de graphie.
  - **l'acte d'écrire** fera l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers des activités d'écrit allant de la copie à la production. Ces activités seront constamment liées aux activités de lecture. L'élève sera amené à produire de courts textes autour d'actes de parole.

➢ **La délimitation du champ disciplinaire :**

Pour le cycle, deux ensembles complémentaires, grammaire de texte et grammaire de phrase sont retenus en vue de la construction de la langue et de la construction du sens soit :

- les faits de langue qui entrent en jeu dans la grammaire de texte, c'est-à-dire tout ce qui donne à un texte sa cohérence. En effet, les notions de progression et de continuité de l'information sont essentielles à la compréhension et à la production d'un texte. Dès qu'on apprend à lire et à écrire, on fait de la grammaire de texte en identifiant l'organisation du texte (énonciation, progression thématique et substituts).
- les faits de langue qui assurent à la phrase sa grammaticalité, c'est-à-dire tout ce qui donne à la phrase sa cohésion syntaxique (catégories de mots, groupes constitutifs de la phrase et accords) et sa cohérence sémantique (choix lexical, ordre des mots et ponctuation).

4- COMPETENCES DE LA FIN DE LA 3ème ANNEE PRIMAIRE

Les compétences de fin d'année retenues dans le programme couvrent les quatre champs : oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production. Elles se démultiplient en composantes qui se traduisent en objectifs d'apprentissage. L'enseignement/apprentissage de l'oral et de l'écrit est mené de façon convergente.

4.1- A l'oral /compréhension (écouter)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Construire le sens d'un message oral en réception.	Maîtriser le système phonologique.
	S'approprier le système prosodique.
	Connaître les actes de parole.
	Donner du sens au message oral.

4.2- A l'oral /expression (parler)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.	Dire pour s'approprier la langue.
	Parler de soi.
	Prendre sa place dans un échange.

4.3- A l'écrit /compréhension (lire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.	Maîtriser le système graphique du français.
	Séquentialiser la chaîne écrite.
	Construire du sens.
	Lire à haute voix.

4.4- A l'écrit /expression (écrire)

Compétence de fin d'année	Composantes de la compétence
En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole.	Maîtriser les aspects grapho-moteurs du français.
	Activer la correspondance phonie/graphie.
	Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.

5- OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE/ACTIVITES ET SITUATIONS D'INTEGRATION

5.1- A l'oral /compréhension (écouter)

Compétence de fin d'année : ***Construire le sens d'un message oral en réception.***

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
Maîtriser le système phonologique.	Discriminer les phonèmes de la langue.	- Ecoute de mots pour repérer un phonème en initiale, en médiane ou en finale. - Ecoute d'un énoncé pour discriminer des phonèmes.
	Discriminer des unités de sens.	- Ecoute d'un texte oral pour retrouver des unités de sens (mots usuels, mots outils). - Ecoute d'un texte oral pour retrouver des mots connus. - Ecoute d'un texte oral pour retrouver des noms propres.
S'approprier le système prosodique.	Distinguer les différentes intonations.	- Ecoute d'un message pour en identifier l'intonation (un ordre, une question, une affirmation …).
	Repérer les rythmes de la chaîne parlée.	- Ecoute d'une phrase pour retrouver les pauses. - Ecoute d'un texte oral pour retrouver des répétitions.

Programme de la 3ème Année primaire

Connaître les actes de parole.	Identifier les actes de parole.	- Ecoute d'un énoncé pour retrouver des actes de parole. - Ecoute d'un dialogue pour retrouver les répliques des personnages.
	Mémoriser le lexique relatif aux actes de parole.	- Mémorisation de comptines pour les dire. - Ecoute d'une consigne afin d'exécuter une tâche.
Donner du sens au message oral.	Identifier les interlocuteurs et leur statut.	- Ecoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs. - Ecoute d'un texte oral pour retrouver les personnages.
	Identifier le thème général.	- Ecoute d'une histoire pour retrouver le thème général. - Ecoute d'un texte oral pour comprendre les propos échangés.
	Retrouver le cadre spatio-temporel.	- Ecoute d'un texte oral pour repérer le lieu où se déroule l'action. - Ecoute d'un texte oral pour retrouver les différents moments (passé, présent, futur).
	Déduire un sentiment, une émotion à partir d'une intonation.	- Ecoute d'un texte oral pour repérer des onomatopées et des interjections.
	Interpréter le non- verbal.	- Interprétation d'une mimique, d'un geste.

Proposition de situation d'intégration :

Ecoute le bulletin météo présenté par l'enseignant(e) et choisis parmi les dessins suivants les vêtements qui conviennent pour la journée de demain.

- Afin d'informer la classe voisine, complète la carte météo avec les symboles donnés (nuages, pluie, vent, températures) pour marquer :
  - le temps qu'il fera sur le nord du pays,
  - la température dans la capitale,
  - la direction du vent dans le sud du pays.

Programme de la langue française

5.2- A l'oral /expression (parler)

Compétence de fin d'année : ***Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.***

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
Dire pour s'approprier la langue.	Reproduire un énoncé de façon intelligible.	- Répétition de phonèmes en contexte (énoncés, paires minimales …). - Répétition d'un message en articulant correctement.
	Produire un énoncé en respectant le schéma intonatif.	- Reproduction de la prosodie des comptines en les récitant. - Production d'un même énoncé avec des intonations différentes (colère, joie, surprise..)
	Associer le verbal et le non verbal dans une situation d'élocution.	- Récitation d'une comptine, dans différents endroits de la classe (au tableau, au fond de la classe …). - Production d'énoncés pour s'adresser à une personne, à plusieurs personnes.
	Restituer un message.	- Restitution d'un message mémorisé. - Reconstitution avec ses propres mots d'un énoncé, d'un texte écouté.
Parler de soi.	Se présenter, présenter son environnement (famille, école, loisirs …)	- Production d'actes de parole en situation.
	Se situer dans le temps et dans l'espace.	- Emploi d'adverbes de temps et de lieu en contexte. - Production d'actes de parole en situation.
	Exprimer des sentiments, des préférences, des goûts.	- Production d'actes de parole en situation - Récit d'un événement vécu.
Prendre sa place dans un échange.	Répondre à une sollicitation par le verbal et/ou le non verbal.	- Réponse à une question. - Réponse à une mimique, un geste … - Caractérisation d'un personnage, d'un objet. - Production d'une histoire à partir d'images. - Production de la fin d'une histoire écoutée.
	Formuler une question simple.	- Formulation de questions pour obtenir de l'information.

Proposition de situation d'intégration :

C'est la visite médicale à l'école. Le médecin scolaire examine les élèves. Ton tour arrive. Tu te présentes à lui. Tu lui dis si tu as déjà été malade. Dis-lui si tu as fait des vaccins (donne le nombre de vaccins).
Aide-toi de ton carnet de vaccination pour répondre à ses questions.

5.3- A l'écrit /compréhension (lire)

Compétence de fin d'année : ***Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots.***

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
Maîtriser le système graphique du français.	Connaître la présentation du texte.	- Identification d'un mot à partir de sa silhouette. - Identification des mots dans un texte (en les soulignant). - Reproduction de la silhouette d'un texte.
	Identifier les graphèmes de la langue.	- Reconnaissance des différents graphèmes correspondants à un phonème. - Reconnaissance des différentes graphies d'un même mot (cursive, script, lettres capitales).
	Etablir la correspondance graphie/phonie.	- Repérage du graphème correspondant à un phonème dans des mots. - Remise en ordre des syllabes pour retrouver un mot connu.
Séquentialiser la chaîne écrite.	Connaître les signes de ponctuation qui déterminent l'unité phrase.	- Identification de la ponctuation dans un énoncé. - Repérage du nombre de phrases dans un texte en s'aidant des signes de ponctuation (le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation). -Repérage des répliques des personnages dans un dialogue en s'aidant des tirets.
	Connaître les signes de ponctuation utilisés à l'intérieur d'une phrase.	- Repérage des pauses dans une phrase. - Découpage d'une phrase en mots ou groupes de mots.
Construire du sens.	Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur la silhouette des textes.	- Identification du titre, du nom de l'auteur. - Différenciation sur le plan de la forme des types de supports (comptine, dialogue ...). - Identification des paragraphes dans un court texte.
	Utiliser les illustrations pour retrouver des éléments du texte (lieu, thème, personnages …).	- Appariement d'un mot ou d'une phrase à une image. - Identification des personnages dans un texte à partir de l'illustration. - Identification du cadre spatio-temporel dans un récit à partir de l'illustration.
	Identifier le thème général en s'appuyant sur les mots connus et les mots outils.	- Identification des mots connus. - Explication d'un mot nouveau par le contexte. - Identification du thème d'un texte (qui parle ? de quoi ? de qui ?).

Lire à haute voix.	Réaliser une bonne prononciation/articulation.	- Lecture à haute voix pour réaliser le phonème correspondant à un graphème.
	Réaliser une bonne prosodie (rythme, pause, intonation …).	- Lecture à haute voix pour marquer la prosodie en respectant les signes de ponctuation. - Lecture de manière expressive d'un dialogue, d'une comptine ...
	Assurer la qualité sonore nécessaire pendant la lecture.	- Lecture à haute voix en adaptant son débit, son volume de voix à l'auditoire.

Proposition de situation d'intégration :

Une forte pluie a endommagé la cour de ton école. Tu dois aviser tes camarades que vous ne pouvez pas sortir en récréation pour jouer. Pour cela, il faudra leur lire le message que la directrice t'a remis. Malheureusement ce message est à moitié effacé par la pluie !
- Reconstitue le message à l'aide des mots sélectionnés dans la liste donnée.
- N'oublie pas de rétablir la ponctuation.
- Lis le message à haute voix.

5.4- A l'écrit /expression (écrire)

Compétence de fin d'année : ***En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole.***

Composantes de la compétence	Objectifs d'apprentissage	Activités
Maîtriser les aspects grapho-moteurs du français.	Reproduire des lettres en respectant les normes d'écriture : forme des lettres, proportions, sens du traçage ordre des étapes de réalisation.	- Copie des lettres en respectant leur tracé. - Copie des mots en respectant les interlignes. - Ecriture de lettres, de mots sur différents supports : tableau, cahier, ardoise …
	Reproduire les différentes graphies.	-Transcription des lettres minuscules en majuscules. - Transcription des lettres majuscules en minuscules. - Transcription de la script en cursive d'un mot, d'une phrase.

Programme de la 3ème Année primaire

Activer la correspondance phonie/graphie.	Associer à un même phonème différents graphèmes.	- Ecriture, sous la dictée, des mots appris. - Identification des différentes graphies d'un même phonème (en les soulignant).
	Utiliser la ponctuation.	- Ponctuation d'une phrase à partir de l'écoute. - Rétablissement des majuscules dans un texte.
Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture.	Copier des mots, des phrases, un énoncé.	- Copie de mots, de phrases, de noms propres avec une majuscule. - Copie de mots par ordre alphabétique.
	Utiliser des ressources linguistiques pour écrire.	- Classement des noms en fonction du genre à l'aide des déterminants. - Classement des noms en fonction du nombre à l'aide des déterminants. - Remplacement d'un groupe nominal par un pronom (*il, elle, ils, elles*). - Accord d'un nom avec le déterminant qui convient en genre (*le/la, un/une*). - Accord d'un nom avec le déterminant qui convient en nombre (*le/les, un/des, la/les, une/des*). - Segmentation d'une phrase (mots attachés). - Remise en ordre des mots d'une phrase pour rétablir le sens. - Complétion d'une phrase par un mot, un chiffre (en lettres).
	Produire des énoncés pour se présenter, demander, raconter, décrire …	- Production d'une phrase en réponse à une question. - Complétion d'un dialogue par une réplique. - Production des variantes d'un acte de parole. -Production de deux phrases sur un thème donné.

Proposition de situation d'intégration :

Ta classe veut offrir un recueil de comptines à la classe préscolaire de l'école. L'enseignant(e) vous propose des comptines incomplètes. Comme tes camarades, tu en reçois une que tu dois compléter puis recopier sur une fiche. Pour réaliser ce travail :
- Choisis des mots dans « la boîte à outils».
- Respecte la rime à la fin des vers.
- Ecris les majuscules en début de chaque vers en couleur.

Programme de la langue française

Les activités proposées dans les tableaux des pages précédentes visent à atteindre les objectifs qui doivent couvrir les niveaux taxonomiques de la connaissance, de la compréhension, de l'application et de l'analyse. Ces activités ont pour but d'assurer la compréhension et l'utilisation de la langue. Elles permettent à l'élève de maîtriser progressivement des compétences de locuteur (à l'oral en réception/production), des compétences de lecteur (à l'écrit en réception) et de scripteur (à l'écrit en production). Il développera ses compétences par le biais d'activités **variées**, **utiles** et **évaluables** :

- **variées :** le déroulement d'un projet doit donner lieu à une série d'activités organisées à l'oral, en lecture et à l'écrit. Des pratiques de classe diversifiées s'imposent car la démarche pédagogique retenue dans le programme s'appuie sur des moments d'observation, d'analyse, de manipulation et d'évaluation. A ces différentes phases de l'apprentissage correspondent des types d'activités : des activités de compréhension orale et écrite, des activités de production orale et écrite et des activités portant sur le fonctionnement de la langue.

- **utiles :** les activités sont choisies en fonction des objectifs d'apprentissage à atteindre. Elles permettent la mise en place des apprentissages de façon progressive. Il convient d'organiser les activités d'oral, de lecture et d'écriture de façon convergente dans le souci permanent de donner du sens aux apprentissages. Plus la consigne est précise, plus l'élève a des chances de réussir l'activité.

- **évaluables :** les tâches correspondant à ces activités doivent être évaluées à l'oral et à l'écrit par des grilles d'évaluation adéquates qui permettent de mesurer le degré d'atteinte des objectifs. L'enseignant met ensuite en place un dispositif de remédiation qui permet de réguler les apprentissages.

6 - CONTENUS

La 3ème AP constitue la première année d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère -1-. A ce stade des apprentissages, l'enseignement concernera essentiellement la construction de la langue, sur les axes phonologique, morphographique et morphosyntaxique à des fins de communication. Durant cette année, l'élève construira **conjointement** ses apprentissages à l'oral et à l'écrit.

Le programme de 3ème AP vise :

- la mise en place d'un stock lexical structuré,
- la maîtrise de faits de langue fondamentaux,
- l'acquisition d'un savoir lire (par l'articulation du code et du sens),
- l'acquisition d'un savoir écrire (geste grapho-moteur, latéralité et production de courts écrits).

6.1- A l'oral, l'élève apprendra principalement les phonèmes intégrés dans des mots et des énoncés complets. L'oral va s'organiser autour d'actes de paroles sélectionnés dans le programme.

C'est autour des actes de parole suivants que l'enseignant(e) assurera les apprentissages linguistiques : saluer/prendre congé, se présenter/présenter, demander/donner des informations, accepter/refuser, affirmer/nier, interroger/ répondre, exprimer une préférence, donner un ordre.

Actes de parole	Réalisations linguistiques possibles
Saluer Prendre congé	Salut ! Bonjour ! Bonsoir ! Au revoir ! A demain ! A bientôt !
Se présenter Présenter	Je m'appelle … Je suis … J'ai … Mon prénom est … Mon nom est … Voici … C'est …
Demander Donner des informations	Montre-moi le nord. Donne-moi un crayon. Mon père est facteur.
Accepter Refuser	Oui ! d'accord … Non ! Non merci ! Ce n'est pas possible.
Affirmer Nier	Je suis sûr de … Sûrement ! Non ! il n'est pas là. Il n'a pas froid.
Interroger Répondre	Quel est ton prénom ? Qui c'est ? Qui est-ce ? Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que tu fais ? Quel âge as-tu ? Tu as quel âge ? Quelle heure est-il ? Quel temps il fait ? Où habites-tu ? Quand viendras-tu ? Je travaille, j'écris…
Exprimer une préférence	J'aime … Je n'aime pas … Je préfère …
Donner un ordre	Il faut+ infinitif. Il ne faut pas + infinitif. Ne ... pas

Ces actes de parole seront déclinés sous plusieurs formes.

Exemple : demander = demander l'heure, demander le temps qu'il fait, demander son chemin, demander un renseignement … Le vocabulaire, acquis en contexte, enrichira le stock lexical de l'élève.

Parler c'est communiqué. C'est donc en situation de communication que l'élève va progressivement apprendre à parler. L'élève doit être capable d'identifier des éléments de la langue parlée. C'est par la reproduction de phonèmes, de syllabes, de mots dans des activités d'articulation qu'il parviendra à s'exprimer de manière compréhensible et audible.

Les énoncés doivent être simples et précis. L'élève va se constituer peu à peu un stock lexical qu'il réutilisera dans diverses situations de communication.

C'est de façon implicite qu'il va intégrer les modes de fonctionnement de la langue qu'il appliquera au fur et à mesure de ses apprentissages. La prise de parole sera favorisée et soutenue par des activités adéquates de : mémorisation, de répétition, de reformulation et d'expression.

La mise en place des apprentissages se fera dans le cadre des activités de classe prévues en compréhension et en expression orale. Ces activités **préparent** à la lecture et à la production écrite.

6.2- A l'écrit, la relation entre les phonèmes entendus dans un mot ou dans un énoncé et la façon de les écrire peut s'effectuer dans deux sens différents : de la graphie à la phonie (en lecture) ou de la phonie à la graphie (en écriture).

- En lecture (de la graphie à la phonie) :

La question pour l'élève est : « comment prononcer ce que je vois ? ».

Cette démarche repose sur un travail de mise en relation graphèmes/phonèmes, de construction du sens et d'oralisation. Le point de départ de l'enseignement /apprentissage de la lecture est **le texte**.

Partant du principe que l'acte de lire est la production d'interactions entre des processus descendants (identifier ou assembler des lettres ou des phonèmes, reconnaître des formes écrites hors contexte …) et des processus ascendants (raisonner, formuler des hypothèses, mobiliser ses connaissances, utiliser le contexte …), la démarche retenue s'appuie sur des stratégies convergentes basées sur la **prise de sens** et **la connaissance du code**.

Apprendre à lire, c'est mener de front l'apprentissage du code et l'accès au sens. Cela suppose de pouvoir gérer simultanément des opérations dont les procédures peuvent être automatisées (montage des syllabes …) et d'autres opérations plus complexes qui exigent la prise et le traitement de l'information.

Les apprentissages premiers sont mis en place par le biais de **la combinatoire**, autour des correspondances graphie/phonie régulières. L'approche est essentiellement pragmatique pour arriver à une lecture qui ne soit pas mécanique, mais qui saisisse les unités de sens, qui s'appuie sur chacune des articulations : la lettre, la syllabe, la relation graphème/phonème (signaler à l'apprenant de 3ème AP quelques correspondances complexes comme **o, au, eau = [O]**). La démarche est donc fondée sur un va et vient constant entre le global et la combinatoire.

- En écriture (de la phonie à la graphie) :

La question pour l'élève est : « comment écrire ce que j'entends ou ce que je dis? ». Cette démarche mettra en œuvre des processus de **segmentation** de la chaîne parlée, de **discrimination auditive**, de **transcription** des phonèmes en graphèmes et enfin de choix de ponctuation pour traduire l'intonation.

La lecture et l'écriture sont reliées. Leur apprentissage constamment lié permet aux apprenants de construire progressivement le système d'écriture de la langue française. L'acte d'écrire sera réalisé par une série d'activités dont le choix se fera en fonction des objectifs visés : l'élève doit employer correctement les règles du code graphique (forme des lettres, interlignage, forme des mots, agencement des mots dans la phrase) et celles de la production écrite (présentation, adéquation à la consigne).

6.3- Apprentissages linguistiques :

Cette partie présente les moyens linguistiques de communication à faire acquérir. Il ne s'agit pas là d'une progression imposée (excepté pour la progression phonologique) mais l'enseignant(e) abordera les points à enseigner, au fur et à mesure des besoins de ses élèves et par rapport à des situations d'enseignement/apprentissage dans le cadre du projet.

Les notions retenues feront l'objet d'un **apprentissage implicite.** Cela signifie que l'enseignant(e) fera manipuler la langue et les faits de langue sans forcément les décrire. Il s'attachera à faire respecter la norme grammaticale de la langue française. Les diverses manipulations, surtout à l'oral, procèdent par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation et réemploi. Les activités de construction de la langue permettront la réalisation des actes de paroles retenus pour la 3ème AP à l'oral et à l'écrit.

Ces apprentissages linguistiques sont organisés en quatre grands domaines :

- ❖ La progression phonologique
- ❖ Le code graphique
- ❖ Le lexique
- ❖ La grammaire

6.3.1- La progression phonologique :

Il s'agit pour l'élève d'apprendre et d'intégrer progressivement le système phonologique de la langue française. Pour l'apprenant en phase d'initiation, l'apprentissage des phonèmes se fera :

- dans une **approche contrastive** avec la langue arabe pour dégager les phonèmes communs et les phonèmes différents en vue d'un transfert,
- **par ordre de difficulté croissante** dans le cadre de la progression phonologique ci-après (chaque phonème est accompagné d'exemples),

- **par opposition de paires minimales** ce qui permet à l'élève de percevoir les différences qui entraînent le changement de sens.

  Exemple : [pɛ̃] pain / [bɛ̃] bain

  Ces paires minimales sont présentées par opposition phonologique pour une meilleure discrimination,
- **par apprentissage conjoint** des consonnes et des voyelles car les voyelles sont nécessaires à la prononciation des consonnes et à la fabrication du sens.
- **par le développement d'une « conscience phonologique »** chez l'élève, la langue orale et la langue écrite n'étant pas parallèles. L'apprentissage de certains phonèmes dits « difficiles » se poursuivra jusqu'en 4ème AP.

<u>Progression dans l'apprentissage des phonèmes</u> :

Le système phonologique français comprend 36 phonèmes : 17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi voyelles.

[a] : **a**voir — pl**a**t — p**a**tte — P**a**ris — caméra

[m] : Melissa – a**m**i – Mérie**m**

[n] : Nassima – di**n**ar – bana**n**e

[i] : **i**l – v**i**e – M**i**m**i** – st**y**lo

[t] : table – **t**ê**t**e – fille**tt**e – ne**t**

[d] : dame – ra**d**is – ra**d**ar – camara**d**e

[l] : **L**i**l**a – so**l** – **l**arge – mo**ll**e – tab**l**e

[r] : **r**obe – te**rr**e – par**t**i**r**

[o] : **o**live – m**o**t – **au**to – b**eau**

[p] : père – sou**p**e – a**pp**eler – **p**orte

[b] : bon – ro**b**e – **b**on**b**on – **b**ob

[ə] : l**e** – d**e**main – s**e**lon

[y] : **u**ne – r**u**e – vêt**u**

[f] : farine – neu**f** – **ph**oto – élé**ph**ant

[v] : vous – rê**v**e – **v**alise – en**v**ie – **v**oir

[e] : **é**lève – b**é**b**é** –bl**é** – bonn**e**t – bouch**er** – n**ez**

Programme de la langue française

Programme de la 3ème Année primaire

[u] : **ou**rson – r**ou**e – t**ou**t – bij**ou**

[w] : **oui** – L**oui**sa – b**oî**te

[**s**] : **S**alima – **c**elle – **ç**a – trou**ss**e – pen**s**er

[**z**] : **z**oo – **z**o**z**oter – ro**s**e – mai**s**on

[ã] : **en**fa**n**t – v**en**t – mam**an** – t**em**pête

[õ] : r**on**d – m**on**t – s**on** – **om**bre – t**on**t**on**

[k] : Karine – **c**arré – é**c**ole – sa**c** – **q**uel – co**q**

[g] : gare – ba**gu**e – zigza**g** – ta**g**

[**3**] : **J**e – rou**g**e – **j**ouet – pa**g**e – **j**upe

[ʃ] : **ch**at – ma**ch**ine – bi**ch**e

[ɛ] : l**ai**t – **ê**tre – près – prêt – élève

[ɛ̃] : p**ain** – pl**ein** – **fin** – t**im**bre – f**aim**

[œ] : p**eu**r – m**eu**ble – n**eu**f

[j] : p**i**ed – radi**o** – l**ien** – Nadi**a** – b**ien** – **Ya**mina

[**ɑ**] : rat – bl**â**me – fl**a**mme

[**ɔ**] : c**o**lle – v**o**te – ch**o**c

[**ø**] : f**eu** – v**œu** – q**ueue**

[**oe**□] : un – chac**un** – parf**um**

[ɲ] : a**gn**eau – rè**gn**e – témoi**gn**er

[**ɥ**] : s**ui**e – pl**ui**e – l**ui** – h**ui**t

De nouveaux phonèmes apparaissent dans la chaîne parlée par le système dit « des accords » et des liaisons et le même mot peut donner lieu à des réalisations phonologiques différentes suivant son contexte.

Exemple : - un œuf [oe□nœf], des œufs [dez∅]

- les enfants sont à l'école [lezãfãsɔ̃talekɔl]
- neuf [nœf], neuf ans [nœvã]
- dix [dis], dix ans [dizã]

Programme de la langue française

6.3.2- Le code graphique :

*L*a langue française est une langue alphabétique dans laquelle les phonèmes sont matérialisés par des graphèmes. Le rapport phonie/graphie est un système complexe. Ainsi :

A un phonème peuvent correspondre un, deux ou plusieurs graphèmes.

Un phonème	Des graphèmes
[s]	**s** ex : **s**ucre **c** ex : un **c**itron **t** ex : atten**t**ion **ç** ex : un gar**ç**on **ss** ex : une tre**ss**e **sc** ex : une **sc**ie

A un même graphème peuvent correspondre plusieurs phonèmes

Un graphème	Des phonèmes
x	[**ks**] ta**x**i, [**s**] si**x** [**gz**] e**x**amen [**z**] si**x**ième

*L*a prise de conscience de ce système sera déterminante pour repérer les divers phonèmes du français en liaison avec leurs diverses réalisations graphiques (l'élève met en relation ce qu'il voit et ce qu'il entend). Il ne faut pas oublier que certaines lettres ne se prononcent pas, exemple :

- les lettres muettes : tapi**s** [tapi], pon**t** [põ], ron**d** [rõ], deu**x** [dø], buvar**d** [byvar].
- les désinences verbales : je jou**e**, tu parle**s**.
- la marque du pluriel : les ballon**s,** les gâteau**x**.

6.3.3- Le lexique :

L'étude du vocabulaire (concret essentiellement) permettra à l'élève de 3ème AP de se constituer un stock lexical de 600 à 800 mots. Ce stock se compose de mots de toutes natures : prépositions, déterminants, noms, verbes, adjectifs et pronoms. L'élève est sensibilisé aux relations lexicales d'antonymie (ex : grand / petit - gentil / méchant), de synonymie (ex : père, papa - ami, camarade) de familles de mots (jardin, jardinier, jardiner, jardinage …) et de composition de mots (ex : grand-père, pomme de terre, taille-crayon).

L'acquisition du vocabulaire se fera, en contexte, par la mise en place du :

- **vocabulaire thématique** lié aux activités de langage et de lecture en fonction des thèmes retenus et des actes de parole dans les projets déroulés.
- **vocabulaire fonctionnel** soit les mots pour :

- communiquer en classe : consignes des exercices (lire, écrire, barrer, cocher, souligner, encadrer, coller, découper, colorier, copier, encercler, tracer, trier …), vocabulaire interstitiel (efface le tableau, distribue les cahiers), les mots pour nommer les parties du discours et les points de langue (texte, phrase, verbe, nom, sujet, adjectif qualificatif, déterminant), le lexique de la classe : mobilier, affaires (cahier, livre, table, crayon) et de l'école : cour, classe …
- exprimer des actions (ex : sauter, lancer, prendre …) et des sentiments (ex : joie, tristesse, …) + les onomatopées et interjections : Plouf ! Tic Tac ! Oh !
- décrire : couleurs, formes, taille, …
- compter : ajouter, partager, enlever, moins, plus …
- comparer : comme, plus …que, moins … que …
- expliquer : parce que …
- pour relier : et, …
- exprimer le temps : hier, aujourd'hui, demain, quand, maintenant …
- exprimer la chronologie : avant, pendant, après …
- localiser : sur, sous, dans, derrière, devant, à côté de, les points cardinaux …
- raconter : il était une fois, un jour, une fois, il y a longtemps …

6.3.4- La grammaire :

En 3ème AP, les apprentissages premiers de la grammaire feront l'objet d'un **enseignement implicite** conçu d'abord comme **un repérage** des faits de langue.

L'étiquetage n'est pas une priorité, mais on nommera les groupes fonctionnels clés comme : la phrase, le verbe, le nom, le groupe sujet,le groupe complément, l'adjectif qualificatif. Ceci permet à l'élève d'intégrer les formes linguistiques dont il a besoin pour comprendre et communiquer. Ces acquis sont précieux pour l'apprentissage de la lecture et de la production écrite. Découvrant progressivement les principes de fonctionnement syntaxique de la langue, l'élève les mobilisera en vue d'organiser ses connaissances pour comprendre le sens des textes étudiés et produire des énoncés cohérents à l'oral et à l'écrit.

A l'oral	A l'écrit
- Repérer les différentes intonations : assertion, interrogation, injonction et exclamation. - Repérer les traits prosodiques : pauses, hésitations, accents d'insistance, arrêts. - Repérer les marques d'enchaînements : les substituts lexicaux et grammaticaux, les mots outils (mais, puis, alors), les interjections (Oh ! Hé ! Hein ! Quoi !).	- Identifier le texte, la phrase simple, le mot. - Reconnaître la phrase interrogative. - Repérer et utiliser les signes de ponctuation (le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation, la virgule, les deux points et le tiret). - Distinguer la phrase affirmative de la phrase négative.

- Identifier des unités textuelles grâce à des marques linguistiques (verbes introducteurs, reprises). - Utiliser les moyens linguistiques pour réaliser les actes de parole et leurs déclinaisons sous plusieurs formes. - Utiliser à bon escient pour l'échange et la communication : *c'est, il y a, il faut, tu dois, est-ce que, je vais + verbe à l'infinitif.* - Utiliser les personnes de conjugaison (je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles, on …) et les formes conjuguées des verbes <u>être</u>, <u>avoir</u>, <u>aller</u>, <u>faire</u> au présent et au passé composé, insérés dans les actes de paroles.	- Distinguer le nom du verbe. - Reconnaître et utiliser la relation sujet/verbe - Reconnaître et utiliser les différents déterminants-articles. - Repérer le genre des noms. - Reconnaître le nombre des noms. - Distinguer nom propre/ nom commun. - Reconnaître les compléments essentiels (C.O.D et C.O.I) et les compléments circonstanciels (CC de temps, de lieu, de manière). - Reconnaître les adjectifs qualificatifs. - Identifier les adverbes de temps, de manière, de lieu et de quantité.

Ces contenus ne font pas l'objet de leçons de grammaire mais les notions seront prises en charge dans les activités de compréhension orale et écrite.

6.4- Volume horaire et répartition

- volume hebdomadaire : 3 heures par semaine (soit un total de 84 heures/an),
- 4 séances de 45 mn par semaine
- nombre de projet : 4 à 5 projets par an,
- durée d'un projet : un projet dure de 6 à 7 semaines,
- durée d'une séquence : une séquence se déroule en six heures environ,
- types d'activités : plusieurs activités sont alternées : compréhension/expression orale, lecture/écriture et production écrite.

La gestion du temps scolaire, pour être efficace, doit prendre en considération des impératifs **pédagogiques** (en variant les types d'activités et les formes de travail, en alternant les séances d'apprentissage selon les besoins et le rythme des élèves), des impératifs **de contenus** et des impératifs **d'ordre psychopédagogique** (doser la durée des différentes phases dans une séquence de projet, la quantité de travail écrit, de travail oral, les efforts demandés aux élèves …).

Déroulement d'une séquence			
1ère semaine	1ère Séance : 45mn - Oral : compréhension/expression - Lecture : compréhension du texte	2ème semaine	5ème Séance : 45mn - Oral : comptine - Préparation à l'écrit
	2ème Séance : 45m - Activités de lecture		6ème Séance : 45mn - Lecture suivie et dirigée - Production écrite
	3ème Séance : 45mn - Oral : activités d'expression - Ecriture		7ème Séance : 45mn - Situation d'intégration
	4ème Séance : 45mn - Oral : activités de production - Lecture analyse		8ème Séance : 45mn - Evaluation bilan - Lecture suivie et dirigée

6.5- Supports et thèmes

Les supports proposés : ils doivent être suffisamment variés (supports papier, supports audio) pour pouvoir mener à bien les activités et favoriser l'atteinte d'un objectif d'apprentissage. Aussi la sélection pourra-t-elle s'organiser autour de la fonction des textes : textes qui racontent, textes qui décrivent, textes qui expliquent … Ils doivent être accompagnés d'illustrations pour faciliter à l'élève l'accès au sens.

- **Les textes à fonctions poétique et ludique :** comptines, chansons, devinettes, poèmes, bandes dessinées (B.D.) …
- **Les textes qui induisent un échange verbal :** dialogues, saynètes…
- **Les textes qui racontent :** contes merveilleux, petits récits, B.D, lettres …
- **Les textes qui décrivent :** fiches techniques (d'un animal, d'une plante), listes, bandes dessinées illustrant un processus.
- **Les textes qui disent comment faire :** recettes de cuisine pour enfants, notices de fabrication simple, notices de montage d'un jouet, modes d'emploi, listes de conseils, d'instructions, de consignes, règles de jeux …
- **Les textes qui visent à convaincre :** affiches, panneaux à valeur éducative (santé, hygiène, code de la route …).

A cet égard, **la littérature de jeunesse** constitue un fonds documentaire essentiel adapté à la sensibilité des élèves et à leurs centres d'intérêt tout en leur apportant une large ouverture sur le monde.

Programme de la 3ème Année primaire

Les thèmes proposés :

L'enfant et la Cité	L'enfant et l'école	L'enfant et le monde
- La citoyenneté (le pays : le drapeau, le chant national, la monnaie, la capitale, les fêtes nationales et religieuses …). - Les valeurs : le civisme, le respect, le courage, l'entraide, l'amitié … - La famille : composition de la famille (père, mère, frère, sœur, grand-père), la vie en famille … - La santé et le corps humain : l'hygiène, l'alimentation (les fruits et légumes, les denrées alimentaires, les repas de la journée), les cinq sens. - La ville : les lieux publics, les commerces, les rues, les métiers. - L'environnement : découverte, protection contre les nuisances et la pollution.	- L'organisation de la vie scolaire : les moments de la journée (matin, après-midi, soir), dire l'heure (le quart, la demie), les jours de la semaine, les mois de l'année. - Les sports scolaires. - Les activités de classe : parler, lire, écrire, compter (les nombres : de 1 à 100) … - L'ordinateur, les jeux et les jouets éducatifs. - Les médias : la télévision, la radio, le journal. - Le livre et la bibliothèque. - Les fêtes à l'école (la journée du savoir, la journée de l'enfance, la fête de fin d'année, le festival national de la chanson scolaire …).	- Les quatre saisons - Le temps qu'il fait : il pleut, il neige, il fait beau, nuages… - Les voyages - Les transports : train, avion, autobus … - La flore (les plantes, la forêt, les jardins, les parcs …) - La faune (animaux de la ferme, animaux domestiques, animaux sauvages) - Les peuples du monde (à travers les contes) … - Les journées mondiales (de l'arbre, de l'eau, du livre …).

7- EVALUATION CERTIFICATIVE DES COMPETENCES DE FIN D'ANNEE

L'approche par les compétences qui repose sur le choix d'une pédagogie de l'intégration détermine une évaluation différente, nouvelle. Elle conduit à évaluer les acquis des élèves à travers des situations-problèmes nécessitant une production complexe de la part de l'élève. L'évaluation concerne les apprentissages : les élèves sont évalués, **individuellement**, sur leurs compétences à l'oral comme à l'écrit. Au cours de la réalisation du projet et à l'intérieur des séquences, l'enseignant(e) recourt essentiellement à l'évaluation **formative** pour s'assurer de la mise en place des apprentissages à l'oral, en lecture et à l'écrit. Il procède à une évaluation **certificative** pour s'assurer de la maîtrise des compétences installées.

Pour pouvoir évaluer les élèves, il est important de les mettre en situation de mobilisation de leurs acquis. **La situation d'intégration**, souvent proche d'une situation quotidienne, permet à l'apprenant l'exercice de la compétence proprement dite et par là même, à l'enseignant(e), de vérifier si l'apprenant est compétent.

Programme de la langue française

Il faut tout d'abord rappeler qu'évaluer c'est : recueillir un ensemble d'informations, examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères en vue de prendre une décision (pour orienter, réguler ou certifier). Les critères retenus doivent :

→ être peu nombreux,
→ être indépendants,
→ être formulés de façon homogène,
→ être rendus opérationnels par des indicateurs,
→ couvrir une compétence.

7.1- A l'oral /compréhension (écouter) :

Ainsi pour évaluer la compétence de fin d'année à l'oral/compréhension : «Construire le sens d'un message oral dans une situation d'échange», l'enseignant aura dégagé des critères d'évaluation de la compétence ciblée.

Situation d'intégration :

Ecoute le bulletin météo présenté par l'enseignant(e) et choisis parmi les dessins suivants les vêtements qui conviennent pour la journée de demain.

- Afin d'informer la classe voisine, complète la carte météo avec les symboles donnés (nuages, pluie, vent, températures) pour marquer :

- le temps qu'il fera sur le nord du pays,
- la température dans la capitale,
- la direction du vent dans le sud du pays.

L'enseignant(e) aura dégagé les critères d'évaluation suivants :

Critères	Indicateurs	Points
Qualité de l'écoute	**I1-** Ecoute complète de la consigne. **I2 -** Ecoute complète du bulletin météo.	… Points … Points
Pertinence de l'écoute	**I1-** Sélection des habits en fonction du temps qu'il fera. **I2 -** Utilisation appropriée des symboles météo. **I3 -** Respect des points cardinaux.	… Points … Points … Points
Critère de perfectionnement	**I1-** Précision de la localisation de la capitale sur la carte.	… Points

7.2- A l'oral /expression (parler) :

A l'oral/ expression, la compétence de fin d'année : «Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'interaction orale» peut être évaluée à partir d'une situation d'intégration où l'élève sera invité à communiquer pour donner des informations.

Situation d'intégration :

C*'est la visite médicale à l'école. Le médecin scolaire examine les élèves. Ton tour arrive. Tu te présentes à lui. Tu lui dis si tu as déjà été malade. Dis-lui si tu as fait des vaccins (donne le nombre de vaccins).*

- Aide-toi de ton carnet de vaccination pour répondre à ses questions.

L'enseignant(e) aura dégagé les critères d'évaluation suivants :

Critères	Indicateurs	Points
Pertinence de la production	**I1-** Réalisation des actes de parole : - « se présenter » (son nom, son prénom, son âge). - « donner une information sur son état de santé» (nombre de vaccins). **I2-** Emploi du pronom Je. **I3-** Observation des règles sociales de la communication (dire bonjour, dire au revoir). **I4-** Utiliser le carnet de santé.	… Points … Points … Points … Points
Correction de la langue	**I1-** Les phonèmes sont réalisés correctement rendant le message intelligible. **I2-** Respect de l'intonation. **I3-** Respect de l'agencement des mots dans les phrases dites. **I4-** Utilisation appropriée du lexique relatif aux actes de parole.	… Points … Points … Points … Points
Critère de perfectionnement	**I1-** Richesse des informations (une information supplémentaire, exemple la date de la dernière vaccination).	… Points

7.3- A l'écrit /compréhension (lire) :

- En lecture, la compétence de fin d'année «Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots» peut être évaluée à partir d'une situation d'intégration où l'élève sera invité à lire à haute voix un message pour donner des informations.

Situation d'intégration :

***U**ne forte pluie a endommagé la cour de ton école. Tu dois aviser tes camarades que vous ne pouvez pas sortir en récréation pour jouer. Pour cela, il faudra leur lire le message que la directrice t'a remis. Malheureusement ce message est à moitié effacé par la pluie !*

- Reconstitue le message à l'aide des mots sélectionnés dans la liste donnée.
- N'oublie pas de rétablir la ponctuation.
- Lis le message à haute voix à tes camarades.

***L**'enseignant(e) aura dégagé les critères d'évaluation suivants :

Critères	Indicateurs	Points
Pertinence de la production	**I1-** Reconstitution du message. **I2-** Lecture à haute voix. **I3-** Respect de l'intonation.	… Points … Points … Points
Correction de la langue	**I1-** Les mots sont bien placés dans les phrases. **I2-** Bonne prononciation/articulation.	… Points … Points
Cohérence sémantique	**I1-** Les mots sont bien sélectionnés dans la liste. **I2-** Unité de sens du message.	… Points … Points
Critère de perfectionnement	**I1-** Intelligibilité de la lecture à haute voix.	… Points

7.4- A l'écrit /expression (écrire) :

- A l'écrit/expression, la compétence de fin d'année «En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole» peut être évaluée à partir d'une situation d'intégration où l'élève sera invité à compléter une comptine en utilisant les mots de «la boîte à outils». L'enseignant(e) prendra le soin de choisir des comptines porteuses d'actes de parole et de rimes.

Situation d'intégration :

Ta classe veut offrir un recueil de comptines à la classe préscolaire de l'école. L'enseignant(e) vous propose des comptines incomplètes. Comme tes camarades, tu en reçois une que tu dois compléter puis recopier sur une fiche. Pour réaliser ce travail :

- Choisis des mots dans «la boîte à outils».
- Respecte la rime à la fin des vers.
-Ecris les majuscules en début de chaque vers en couleur.

L'enseignant(e) aura dégagé les critères d'évaluation suivants :

Critères	Indicateurs	Points
Pertinence de la production	**I1-** Utilisation de "la boîte à outils". **I2-** Complétion de la comptine reçue avec au moins deux. actes de parole. **I3-** Respect des rimes. **I4-** Ecriture des majuscules en couleur.	… Points … Points … Points … Points
Correction de la langue	**I1-** Respect de l'agencement des mots dans les phrases. **I2-** Copie correcte de la comptine.	… Points … Points
Cohérence sémantique	**I1-** Les mots sont bien sélectionnés. **I2-** Unité de sens de l'ensemble.	… Points … Points
Critère de perfectionnement	**I1-** Présentation de la comptine (couleurs, dessin …) pour l'offrir.	… Points

8- PROPOSITIONS DE PROJETS

Voici une liste de projets donnée à titre **indicatif**. L'enseignant a la liberté d'adapter les projets et/ou d'en proposer de nouveaux en fonction de son environnement. Il lui appartient de faire des choix, adaptés à sa classe et en fonction des moyens dont il dispose. Les projets comportent des activités à l'oral et à l'écrit en fonction des objectifs d'apprentissage et des actes de parole retenus.

Programme de la 3ème Année primaire

Projets à dominante orale

Projets	Supports et moyens à utiliser
Monter un récital de chansons pour le festival national de la chanson scolaire.	Voix des élèves, enregistrements de chansons et comptines …
Monter un spectacle de comptines autour d'un thème pour la fête de fin de trimestre (thèmes proposés : les animaux, les saisons, les plantes …).	Cassettes, CD de comptines, albums illustrés, affiches de comptines illustrées, supports vocaux (voix de l'enseignant, voix d'enfants) …
Dramatiser un conte pour le présenter à une autre classe.	Contes de la littérature algérienne et universelle (littérature de jeunesse) …
Monter un spectacle de marionnettes pour illustrer un précepte de civisme, d'hygiène ou de citoyenneté.	Poupées de chiffons, marionnettes, masques, castelet, marottes et accessoires …
Produire et jouer une petite saynète sur l'un des thèmes suivants : la solidarité, l'aide aux personnes âgées, le code de la route, la protection de l'environnement … pour le festival national du théâtre scolaire.	Affiches, spots publicitaires enregistrés, voix des élèves, liste de conseils enregistrés …

Projets à dominante écrite

Projets	Supports à utiliser
Réaliser l'album de la classe sous forme d'abécédaire (en script et en cursive) pour l'afficher.	Album-photos, étiquettes, photo de classe …
Réaliser le fichier de la classe pour le présenter au directeur.	Fiches cartonnées, photos des élèves de la classe, prénoms, dates de naissance, couleurs préférées …
Réaliser un imagier thématique trimestriel pour la classe.	Etiquettes de mots appris, dessins d'enfants, images à découper …
Confectionner le calendrier des anniversaires des élèves de la classe pour envoyer des cartes de voeux.	Cartes d'anniversaire, calendrier, album de la classe, tableau des chiffres …
Confectionner un cahier floral pour illustrer les saisons (au choix).	Timbres à thème, cartes postales, affiches, posters de fleurs avec légendes (noms de fleurs, de plantes), dessins, carte météo …

Programme de la langue française

Programme de la 3ème Année primaire

Confectionner la fiche d'identité d'animaux sauvages ou domestiques pour illustrer des textes lus.	Visite au zoo, visite à l'oiseleur, animaux en peluche, contes, livres d'images, livres de science, CD pour enfants sur la faune …
Confectionner le répertoire illustré des mots appris pour fabriquer le dictionnaire de la classe	Carnet, répertoire, Alphabet, mots en image, mots en lettres, dessins …
Fabriquer le lexique illustré des mots appris (français/arabe) pour l'afficher dans la classe).	Etiquettes de mots, images …
Réaliser, par groupes, un herbier pour la bibliothèque de l'école.	Dessins d'élèves, plantes séchées, fleurs, photos d'arbres, cahier floral, comptines sur le thème de l'arbre, …
Confectionner des cartes de vœux à l'occasion d'une fête (Aïd, fête de l'enfance …), pour les porter aux enfants malades.	Dessins d'élèves, cartes postales, formules de vœux, comptines …
Réaliser un livret illustré à partir d'un conte écouté pour la journée mondiale du livre (23 avril).	Contes illustrés, images, dessins …
Imaginer et écrire un programme destiné à des enfants pour une chaîne de télévision.	Horaires, liste des jours, logos, images, programmes TV à découper dans les journaux …
Réaliser un calendrier pour planifier une semaine de vacances.	Liste des jours de la semaine, calendriers, dates (journal, revue).
Réaliser un dépliant illustré pour donner des consignes de préservation de l'environnement (économiser l'eau, trier les déchets, économiser l'énergie) pour l'afficher dans la classe.	Images, livres de science, affiches, dessins …
Réaliser un dépliant illustré mettant en valeur des consignes de sécurité (sécurité routière, sécurité contre les accidents domestiques …) pour le présenter à une autre classe.	Images, livres de science, affiches, dessins …
Elaborer le règlement illustré de la classe pour l'afficher.	Liste de mots clé, numérotation, outils linguistiques : ne … pas, il faut …

Programme de la langue française

Réaliser la fiche technique d'un arbre (fruitier ou autre) pour préparer l'exposition qui aura lieu le 21 mars «Journée mondiale de l'arbre ».	Images, livre de science, affiches …
Réaliser un album thématique (le livre, le papier, l'école ...) pour l'exposer le 16 avril « Journée nationale du savoir ».	Supports papier : livres, images …
Réaliser des fiches techniques d'animaux de la ferme pour confectionner un catalogue à utiliser en éducation technologique (sciences).	Images, livres de science, affiches, dessins …

L'enseignant(e) s'appliquera à choisir des sujets de projets qui touchent aux centres d'intérêt de l'enfant. Décider d'un projet pour la classe suppose que soient pris en compte plusieurs paramètres : l'effectif de la classe, son profil, l'âge des élèves, et les moyens disponibles. La réalisation d'un projet nécessite la mise en place d'une interaction dynamique entre l'enseignant(e) et les élèves, et entre les élèves. Elle suppose la construction commune du planning de travail selon « un contrat de projet » qui permet, en fin de parcours, son évaluation.

Pour développer les projets l'enseignant(e) se réfèrera à la démarche pédagogique explicitée dans **le document d'accompagnement.** Celui-ci contient les explications nécessaires à l'application du programme de 3ème Année Primaire.

Programme de la langue française

6- الوثيقة المرافقة للمنهاج

(من ص 111 إلى ص 157 من **مناهج اللغة الفرنسية للطور الابتدائي للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدئي، والوثائق المرافقة لها**، جوان 2011)

Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème Année Primaire), juin 2011.

DOCUMENT d'ACCOMPAGNEMENT du PROGRAMME de FRANÇAIS

DE LA 3° et 4° ANNEE PRIMAIRE

JUIN 2011

SOMMAIRE

1- Le français dans le cycle primaire
- 1.1- Profil d'entrée
- 1.2- Profil de sortie
- 1.3- Progression dans le cycle primaire

2- Démarche pédagogique
- 2.1- Principes théoriques
- 2.2- Méthodologie et cheminement d'apprentissage
- 2.3- Pédagogie du projet

3- Pratiques de classe
- 3.1- Volume horaire et répartition
- 3.2- Gestion de la classe
- 3.3- Comment dérouler un projet
- 3.4- Comment conduire un questionnement pédagogique
- 3.5- Comment construire une situation d'intégration

4- Contenus
- 4.1- A l'oral
- 4.2- A l'écrit
- 4.3- Les moyens linguistiques et communication

5- Activités
- 5.1- Travailler l'oral
- 5.2-Travailler l'écrit

6- Evaluation
- 6.1- Evaluation formative
- 6.2- Evaluation certificative

Annexes
- A.1- Glossaire
- A.2- Tableau rapport phonie/graphie
- A.3- Tableau pluri-système graphique du français
- A.4- Tableau des phonèmes communs à l'arabe et au français

1- Le français dans le cycle primaire

Le profil d'entrée étant défini comme la synthèse des acquis des élèves au seuil d'un palier ou d'un cycle, il est important de le décrire pour la 3°AP afin de mieux amorcer les nouveaux apprentissages.

1.1- Profil d'entrée :

Au plan psychologique, l'enfant de 8/9 ans est un esprit curieux et éveillé.

Parvenu à une bonne maitrise du langage, il est en mesure de s'exprimer et d'exprimer son avis et ses sentiments. A l'aise dans la vie de groupe, il aime les activités partagées et manifeste un bon esprit d'équipe tout en respectant les exigences du travail collectif. Ses capacités cognitives lui permettent déjà de se définir en tant qu'individu et d'exprimer sa personnalité. Mis en situation, il peut développer différentes formes de raisonnement et différents modes d'expression.

Au plan pédagogique, l'élève de 3°AP vient d'achever le 1er palier du cycle primaire. Il a développé des savoirs, des savoir-faire et un savoir être durant les deux premières années d'apprentissage. Placé au centre de la relation pédagogique, c'est un apprenant exigeant. Il connaît déjà quelques supports de l'écrit et leur usage. Il est familiarisé avec les consignes de classe et de travail.

Les compétences qu'il a déjà acquises représentent un socle premier qui facilitera le développement de nouvelles compétences, l'enseignement d'une langue étrangère se fondant sur les acquis (d'ordre communicatif, méthodologique, cognitif, social, collectif et personnel) antérieurs (scolaires et extra scolaires). L'apprentissage se module par rapport aux capacités de réception et de production de l'élève dans le cadre des activités prévues dans le programme.

1.2- Profil de sortie :

La définition du profil de sortie met en relation les compétences transversales, les compétences disciplinaires et les différents domaines de connaissances (voir programmes de 3°AP et 4°AP). Le profil de sortie permet ainsi sur le plan méthodologique, de structurer les apprentissages par cycle et par année. Il fournit par ailleurs les critères et les indicateurs de l'évaluation certificative terminale.

Pour le cycle primaire, le profil de l'élève s'exprime dans un OTI (Objectif Terminal d'Intégration). L'OTI exprime ce qui est attendu de l'élève au terme du cycle primaire.

Document d'Accompagnement du Primaire

Pour le cycle primaire, l'Objectif Terminal d'Intégration sera ainsi défini :
OTI : ***Au terme de la 5°AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.***

*P*our chaque année du cycle, l'OII (Objectif Intermédiaire d'Intégration) définit ce qui est attendu de l'élève au terme de l'année scolaire (fin 4°AP, fin 3°AP).

Pour la 4°AP, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration sera ainsi défini :
OII : ***Au terme de la 4°AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné.***

Pour la 3°AP, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration sera ainsi défini :
OII : ***Au terme de la 3°AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit.***

1.3- Progression dans le cycle primaire **:**

	ORAL	ÉCRIT	
		LECTURE	PRODUCTION ECRITE
3°AP **Apprentissages Premiers**	- Comprendre globalement un texte oral. - Répondre à une question. - Participer à un échange à deux en utilisant un lexique approprié. - Réagir à une consigne scolaire. - Dire un court texte (poème, comptine, récitation).	- Maîtriser le code phonologique. - Maîtriser la correspondance graphie/phonie. - Comprendre globalement un texte lu.	- Maîtriser la graphie. - Maîtriser la correspondance phonie/graphie. - Répondre à une question par un mot, une phrase. - Différencier et utiliser les différentes graphies (script, cursive, capitale, majuscule).

Document d'Accompagnement du Primaire

4°AP **Consolidation des apprentissages**	- Réagir dans un échange par un comportement verbal et/ou non verbal approprié. - Répondre à une question. - Poser une question. - Dire un court texte (poème, comptine, récitation)	- Emettre des hypothèses de lecture. - Confirmer ou infirmer des hypothèses de lecture. - Lire un texte pour agir. - Identifier dans le récit, après une lecture silencieuse, les personnages, les événements, le cadre spatio-temporel. - Lire couramment et d'une manière expressive.	- Différencier et utiliser les différentes graphies (script, cursive, capitale, majuscule). - Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture. - Produire un court texte (20 à 30 mots) adapté à une situation de communication.

5°AP **Approfondis-sement des apprentissages**	- Réagir à des sollicitations verbales par un comportement verbal ou non verbal approprié. - Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensible. - Questionner/ répondre dans le cadre d'une interaction. - S'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel.	- Lire couramment. - Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation). - Emettre des hypothèses de lecture. - Identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions, résultats, lieux et enjeux. - Lire un texte et en résumer l'essentiel.	- Utiliser les différentes graphies. - Ecrire pour dire ce qui a été compris. - Donner un avis sur un texte lu (écrire pour garder des traces). - Ecrire pour s'exprimer librement dans des situations de compréhension simples et courantes.

2- Démarche pédagogique

La démarche pédagogique préconisée dans le programme est une démarche par la découverte qui permet d'enclencher le processus d'apprentissage chez l'apprenant.

2.1- Principes théoriques :

L'oral étant une forme de communication au même titre que l'écrit, une part importante lui a été accordée dans le programme comme forme première dans l'échange langagier. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole pour (re)produire. Par ailleurs, l'oral et l'écrit n'étant pas parallèles, il sera développé chez l'élève une « conscience phonologique » dans le cadre de la progression phonologique définie dans le programme de 3°AP.

L'opposition de paires minimales permet à l'élève de percevoir les différences qui entraînent le changement de sens. Ex : [pɛ̃] pain / [bɛ̃] bain. La science dont on a besoin pour apprendre l'oral d'une langue est **la phonologie**.

L'apprentissage à l'oral s'organise autour de la réalisation d'actes de paroles sélectionnés dans le programme. L'écrit comme instrument de communication trouve sa place dans le programme de 3°AP et 4°AP.

Au niveau de la réception, l'écrit se réalise à travers l'activité de lecture.

Au niveau de la production, il se réalise à travers les activités d'écriture.

2.2- Méthodologie et cheminement d'apprentissage :

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances :

- mis en situation d'écoute et d'observation, il développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension.
- à l'oral il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner ou inviter …
- à l'écrit, en lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée **du code** et **du sens**.
- en production écrite, il sera amené à produire de courts énoncés.
- les apprentissages linguistiques se feront pour la première année de français (3°AP), de manière **implicite**. On prendra soin de distinguer les marques du code oral et du code écrit. Pour la 4° et 5°AP, la grammaire fera l'objet d'un apprentissage **explicite**. C'est par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.
- L'évaluation formative est complètement intégrée au processus d'apprentissage parce qu'elle permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires. Les apprentissages sont conçus dans le cadre d'une progression spiralaire et non comme une accumulation de connaissances.

L'appropriation progressive de la langue se fera :

A l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation.

A l'écrit, par reproduction, substitution et réemploi.

Le cheminement d'apprentissage comprend quatre moments :

- Un moment de découverte (mise en contact avec un texte oral ou écrit).
- Un moment d'observation méthodique (analyse du texte oral ou écrit).
- Un moment de reformulation personnelle (dire avec ses propres mots).
- Un moment d'évaluation (pour faire le point).

2.3- Pédagogie du projet :

Les apprentissages se réalisent dans le cadre du projet. **Le projet** est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit oral (un spectacle de comptines, une histoire racontée à plusieurs …) ou d'un produit écrit (un abécédaire, une fiche d'identité d'animaux sauvages ou domestiques …). Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent **tout leur sens**. Il permet en outre à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche **pour la réalisation d'un objectif commun**. Ce faisant, le projet permet le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir être importants : savoir prendre la parole, écouter les autres, classer des informations, participer à l'élaboration d'un écrit collectif, etc.

Le produit scolaire réalisé par les élèves peut avoir des destinataires différents (élèves d'une autre classe, d'une autre école, chef d'établissement, parents d'élèves et autres partenaires de l'école …). Le projet est donc un facteur de **socialisation**.

3- Pratiques de classe

3.1- Volume horaire et répartition :

L'année scolaire compte 32 semaines dont 4 semaines pour l'évaluation.

Soit : 01 semaine = évaluation diagnostique en début d'année
01 semaine = évaluation du 1er trimestre
01 semaine = évaluation du 2e trimestre
01 semaine = évaluation du 3e trimestre

*L*a gestion du volume horaire se fera sur cette base :

	Nombre de semaines/ l'année pour l'application du programme	Volume Horaire Hebdomadaire	Durée d'une séance	Séance Remédiation
3eAP	28 s.	3 heures	45 mn	/
4eAP	28 s.	5 h.15 mn	45 mn	01
5eAP	28 s.	5 h.15 mn	45 mn	01

*L*a Répartition se caractérisera par de **la souplesse** (pédagogie du projet) et de **la rationalité** (gestion rigoureuse du temps) en tenant compte des éléments suivants :

- 3 à 4 projets par an
- 1 projet : 3 à 4 séquences
- 1 projet : environ 6 à 7 semaines
- Une séquence se déroule en six heures environ en 3°AP et en huit heures environ en 4°AP,
- des activités d'apprentissage : oral réception/production, écrit réception/ production, des activités d'intégration et des moments d'évaluation intégrée.

*L*es activités varieront de 20 à 45 mn à l'intérieur d'une séance en fonction :

* des objectifs à atteindre
* du niveau des élèves
* de l'effectif de la classe
* de la place du projet dans l'année scolaire (1er, 2ème, ou 3ème trimestre.)

*L*a gestion du temps scolaire, pour être efficace, doit prendre en considération :

- des impératifs **pédagogiques** : en variant les types d'activités, les formes de travail des élèves, en alternant des séances d'apprentissage selon les besoins et le rythme des élèves,
- des impératifs **de contenus** : les notions sont données dans le document programme,
- des impératifs **d'ordre psychopédagogique** : l'enseignant(e) devra doser la durée des différentes phases dans une séquence de projet, la quantité de travail écrit, de travail oral, les efforts demandés aux élèves et les exercices ludiques entre les séances (dire une comptine collectivement, répondre à une devinette, prononcer des sons selon des intonations différentes …).

*I*l appartient à l'équipe pédagogique de faire les ajustements nécessaires : ménager des moments de concertation avec les élèves, prévoir des moments d'intégration, prévoir des moments d'évaluation …

3.2- Gestion de la classe :

*L*a classe est le lieu privilégié d'immersion pour les activités de langue.

- Organisation de l'espace classe

*L*es activités orales exigent la mise en place d'un matériel adéquat : lecteur de cassettes (à préparer avant le début du cours) affichettes-supports, saynètes imagées… L'aménagement de la classe se fera en fonction des activités : en groupe classe, en sous groupes, en binômes.

- Organisation des activités

*D*ans le cadre du projet déroulé, les enseignants procèderont d'abord à des activités orales. Ainsi l'élève aura-t-il l'occasion d'écouter et de s'exprimer à chaque séance.

L'écrit portera sur des activités de lecture et des activités d'écriture visant à la production d'énoncés (un mot, un groupe de mots, une phrase). La multiplication des supports (tableau, ardoise, cahier) doit obéir à une logique de progression en fonction des objectifs d'apprentissage.

- L'affichage didactique

- Il sera fonctionnel c'est-à-dire au service des apprentissages (lecture, écriture …).
- Il sera multidirectionnel c'est-à-dire visible des différents points de la classe.
- Il sera évolutif c'est-à-dire actualisé au fur et à mesure des apprentissages.
- Il sera diversifié en rapport avec les différents supports authentiques (affiches, étiquettes, boites d'emballages …).

- Les produits obtenus à la fin des projets

*U*n dépliant, un recueil de cartes d'identité d'animaux, un lexique illustré ou une B.D. sont autant de projets à réaliser par les élèves durant l'année. Ils sont le fruit de leur savoir faire d'élève et le reflet d'un travail d'équipe.

*Q*ue faire de ces **produits scolaires** ? Quelle destination leur donner ?

*R*appelons que le produit lui-même n'est pas une fin en soi et que l'on privilégie le processus de construction et d'intégration des connaissances. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que le fait d'accorder de l'importance à ce que les élèves ont produit, c'est donner du sens à leur apprentissage et les encourager à produire mieux encore.

*A*ussi est-il important de conserver ces produits scolaires, si modestes soient-ils pour valoriser les élèves qui apprécient la présentation de ce qu'ils ont réalisé dans des moments de production collective et de communication. Ces produits seront motif à des échanges inter-élèves, inter-classes ou inter-écoles. Présentés à des destinataires (différents partenaires de l'école), ils peuvent donner lieu à des échanges langagiers pour raconter, pour décrire, pour donner des informations, ou pour expliquer, contribuant ainsi à la consolidation des apprentissages. Ils peuvent enrichir l'affichage de la classe, une bibliothèque scolaire, une exposition (journée de l'enfance, journée du savoir) dans le cadre d'activités scolaires et péri-scolaires.

3.3- Comment dérouler un projet :

*L*e projet se déroule en séquences. La séquence, qui est une étape d'un projet, vise l'atteinte des objectifs d'apprentissage qui se réalisent à travers des activités d'oral, de lecture et d'écriture. Chaque séquence est suivie d'une évaluation.

*L*a planification du projet, qui relève du **pré pédagogique,** précède sa mise en œuvre en classe. C'est donc la préparation du projet par l'enseignant qui doit :

- **Sélectionner :**

- une ou deux compétences à maîtriser,
- les objectifs d'apprentissage (et les démultiplier si cela est nécessaire),
- les contenus appropriés,
- les activités nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage, tant à l'oral (compréhension/expression) qu'à l'écrit (compréhension/expression),
- les supports indispensables, qui doivent être diversifiés.

- **Déterminer :**

- le nombre de séquences (de 3 à 4) en fonction de la dominante orale ou écrite du projet,
- les modalités de fonctionnement (en groupe-classe, en sous-groupes, en binômes …),
- les délais de réalisation du projet (de 3 à 4 semaines),
- les modalités d'évaluation (évaluation individuelle, évaluation collective … ?).

- **Prévoir :**

- un moment de **présentation** du projet aux élèves et de **concertation**,
- des moments d'**organisation** du travail,
- des temps de **réalisation** des activités d'apprentissage,
- des moments de **retour** vers le projet (produit) afin d'intégrer les apprentissages et faire avancer le projet (1er essai),
- des moments de **métacognition** : faire réfléchir les élèves sur leurs propres stratégies d'apprentissage (comment as-tu fait pour arriver à cette réponse ? Et maintenant que dois-tu faire ? ...),

- des moments de **réécriture** du « produit » (2ème essai) à la lumière de ce moment d'évaluation formative (réécriture qui peut aller vers un troisième essai si nécessaire),
- des moments **d'évaluation** du projet et d'**évaluation** des apprentissages (évaluation certificative).

En classe l'enseignant, avec les élèves, déroulera le projet selon les étapes suivantes :

Etapes du projet (déroulement chronologique du projet)	***Rôle***	
	de l'enseignant	***des apprenants***
1. Présentation et négociation collective du projet	***- présente à l'ensemble de la classe le(s) projet(s)*** ***- mène la négociation avec les élèves*** ***- amène la classe à déterminer la situation de communication relative au projet : à qui, dans quelle intention de communication ?*** ***- questionne les apprenants pour faire émerger ce qu'ils savent des caractéristiques du produit*** ***- recourt à des exemples de produit pour permettre à la classe d'identifier davantage le produit*** ***- amène les apprenants à dégager les critères de réussite***	***- les élèves donnent leur avis sur le projet et l'"adoptent"*** ***- déterminent le(s) destinataire(s) et l'intention de communication*** ***- proposent, à partir de leur vécu des caractéristiques du produit à réaliser*** ***- recensent, avec l'aide du prof, les caractéristiques du produit qui seront autant de critères de réussite***
2. Organisation du travail	***- définit les moments d'évaluation du projet***	
3. Réalisation des activités d'enseignement/ apprentissage	***- planifie les séquences d'apprentissage à l'oral (compréhension/expression) et à l'écrit (compréhension/expression)*** ***- propose des situations d'apprentissage***	***- réalisent les activités à l'oral et à l'écrit***

4. Intégration des apprentissages et "rédaction" du produit : 1er essai	***- donne la consigne de travail pour entamer l'écriture collective du projet - guide, oriente, conseille - met à la disposition des apprenants les ressources nécessaires : cahiers, dictionnaires, livres …***	***- chaque groupe essaye d'écrire, de réciter … (selon la nature du projet : oral ou écrit)***
5. Confrontation et verbalisation (évaluation formative)	***- invite les groupes à présenter leur produit - leur demande de comparer leur produit avec celui des autres groupes - leur demande de vérifier s'ils ont pris en considération les critères de réussite déterminés au départ***	***Chaque groupe : - présente son texte (oral ou écrit) - échange sa production avec celle des autres - écoute les observations des autres sur son produit - donne son avis sur celui des autres - évalue son travail en se référant aux critères de réussite***
6. Réécriture : 2ème essai	***- rappelle les critères retenus - remobilise les apprentissages en s'appuyant sur les ressources disponibles - invite les groupes à réécrire leur 1er jet***	***- relisent les critères retenus - améliorent leur production à la lumière des remarques de l'enseignant, des échanges et de leurs observations quant au respect des critères de réussite***
7. Réécriture : (3ème essai) ; si nécessaire !	***Même déroulement***	
8. Evaluation du projet (degré de réussite)	//	//
9. Evaluation des compétences (évaluation certificative)	//	//

Le 1er essai, le 2ème essai, voire le 3ème essai peuvent dès le début prendre en charge la totalité du texte à insérer dans le "produit" final : dépliant, catalogue …

Mais le "texte" peut être parfois long ou comprenant plusieurs parties (introduction, développement, conclusion); son écriture se fera donc en plusieurs étapes. Ces dernières doivent respecter la même logique de prise en charge : 1er jet, 2ème jet, 3ème jet si nécessaire. Entre chacune des étapes, viendront s'intercaler des activités d'apprentissages ….

3.4- Comment conduire un questionnement pédagogique :

Le questionnement pédagogique est au cœur de la pratique quotidienne de la classe. C'est par le biais d'un questionnaire précis et bien ciblé que l'enseignant obtiendra des réponses apportant des informations en vue de l'objectif visé : à l'oral, en lecture, en langue et en production écrite. Il est donc important de veiller à la formulation des questions.

- **Formulation des questions**

On peut distinguer 5 types de questions pour exploiter un texte :

- celles dont la réponse se trouve directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte (type 1).
- celles qui supposent une compréhension globale du texte (type 2).
- celles dont la réponse demande une interprétation du texte, où il faut lire « entre les lignes ».Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture, ou une connaissance du sujet dont il est question dans le texte (type 3).
- celles dont la réponse demande de s'appuyer sur le texte mais en allant chercher des informations ailleurs : dictionnaire, connaissances personnelles, actualité, etc. (type 4).
- celles dont la réponse est hors du texte : question de grammaire ou vocabulaire posée à la suite du texte (type 5).

En 3°AP et en 4°AP, c'est évidemment les types 1, 2, 3 qu'il faut privilégier si on veut que les réponses apportent des informations en vue d'un objectif visé (exemple : retrouver la situation de communication dans un texte oral ou écrit …).

- **Formulation des consignes**

Dans le domaine scolaire, l'élève est confronté à la consigne aussi bien dans le quotidien de la classe que lors des devoirs et examens. La consigne qui est « **l'énoncé oral ou écrit par lequel l'enseignant invite l'élève à exécuter une tâche** »doit être bien formulée.

Dans une consigne on doit trouver :

1- **des renseignements** (matériel à employer et informations sur ce qu'on donne)
2- **une tâche à exécuter (dans** un certain ordre et en fonction de ce que l'on doit obtenir)
3- **le type de produit attendu** (un tableau, un texte, etc.).

Exemple de consigne : *Relève et classe les mots du texte par ordre alphabétique par rapport à la 2ème lettre dans le tableau suivant.*

- matériel à employer : ***le tableau suivant***
- informations sur ce qu'on donne : ***par rapport à la 2ème lettre***
- dans un certain ordre : ***Relève et classe par ordre alphabétique***
- la tâche à réaliser : ***Classe les mots du texte dans le tableau suivant***
- le type de produit attendu : un tableau avec les mots classés.

Une bonne consigne est une consigne qui détermine une tâche précise (c'est-à-dire que les élèves ont une représentation très claire de ce qu'il leur est demandé.), qui facilite la tâche à entreprendre et qui est adaptée à l'objectif poursuivi. Elle aide l'élève qui apprend à construire son savoir. Elle est le chemin qui mène aux apprentissages. L'enseignant doit veiller à la mise en place d'une bonne compréhension de la consigne. L'élève doit être en mesure de la reformuler.

3.4- Comment construire une situation d'intégration :

Avant de voir les étapes pour la construction d'une situation d'intégration (S.I.), il importe de la définir.

L'intégration est une opération individuelle : c'est l'élève qui intègre dans une démarche personnelle exigeant de lui des mises en association, des mises en relation, des assemblages, des mises en relief de points communs ou d'éléments (règles, concepts, procédures …) pour appréhender une nouvelle situation. L'intégration consiste donc pour l'apprenant, à **mettre ensemble** des éléments acquis séparément et cela dans une dynamique d'interdépendance de coordination et de production.

En classe, l'exploitation de situations d'intégration aura lieu à la fin d'une séquence d'apprentissage réunissant **plusieurs objectifs** ou à la fin du projet. Les apprenants sont confrontés à des situations appartenant à la famille des situations rencontrées leur permettant ainsi d'intégrer (non de juxtaposer) des acquis réalisés antérieurement.

Les situations dites **situations d'intégration** donnent aux apprenants l'occasion de s'entraîner à intégrer leurs acquis. Ce sont des situations de réinvestissement dont les caractéristiques sont les suivantes :

- elles mobilisent un ensemble d'acquis,
- elles sont significatives (porteuses de sens),
- elles font référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline,
- elles sont nouvelles pour l'élève.

La construction d'une S.I. connaît les étapes suivantes :

- Identifier la ou les compétence(s) disciplinaire(s) et transversale(s) à faire « exercer» par l'élève,

- Cerner les objectifs d'apprentissage à faire intégrer,
- Choisir une situation pertinente,
- Rédiger les modalités de mise en œuvre : la consigne, ce que fait l'élève, les modalités de travail (collectif, en binôme ou travail individuel …), les étapes du travail et les ressources disponibles (pré-acquis, ressources matérielles, aide de l'enseignant(e).

Mettre l'élève en situation d'intégration c'est l'amener à utiliser ses connaissances de manière concrète en réinvestissant (non en restituant) ce qu'il a appris pour résoudre des situations-problèmes.

4- Contenus

4.1- A l'oral :

C'est en situation de communication que l'élève développe une compétence de l'oral qui lui permet de comprendre et de parler.

Cependant, la communication orale est complexe parce qu'elle est constituée du langage ***verbal*** (ce que l'on dit : énoncé linguistique), de facteurs non verbaux (comment on le dit ***le tonal et le postural) et de la prise en compte du contexte***.

Comment ces composantes participent-elles à la communication ? Quelle est leur importance ?

a) Importance du <u>tonal</u> : l'intonation, le rythme, le débit, la hauteur de la voix et les pauses sont porteurs de sens. En effet, un même énoncé peut avoir une multiplicité d'interprétations en fonction de la variabilité de la voix. Exemple, « la porte » peut signifier :

- La porte (on parle de la porte).
- La porte ? (la porte et pas la fenêtre ou autre chose).
- La porte ! (Sortez ! prenez la porte).

Il faut veiller à :

La qualité articulatoire : une mauvaise articulation entraîne une réception qui gêne la compréhension du message et peut même la fausser.
Exemple : le savant/savon est dans le laboratoire.

La connaissance du fonctionnement de l'appareil phonatoire est indispensable. De ce fait, l'enseignant doit faire prendre conscience à l'élève du rôle de chaque organe dans l'émission du son par **l'audition** et la **perception**.
Exemple, pour produire [p], il explique et il décrit :

- l'air est emmagasiné dans la bouche fermée
- l'air est brusquement libéré (explosion)

L'enseignant doit mettre en place des exercices de phonétique articulatoire pour aider à construire **l'image sonore** de chaque son, surtout si celui-ci n'existe pas dans la langue maternelle, (il peut avoir recours au miroir, à la feuille de papier …).

***L*a qualité prosodique** : dans un échange oral, un message est incompréhensible si les groupes de souffle ne sont pas respectés et si l'accent est mal placé. Un accent mal placé peut entraîner une mauvaise compréhension.

Exemple : un abri côtier, un abricotier

La **liaison** assure une fluidité verbale.

Exemple : Les enfants sont au parc.

b) Importance du postural : l'attitude, la gestuelle et l'expression du visage (la proxémique) soutiennent et complètent le sens d'un message.

c) Importance du contexte : un énoncé ne peut prendre du sens que dans un contexte (le cadre, des locuteurs ayant une intention de communiquer, leur statut, l'implicite ...).

4.2- A l'écrit :

4.2.1- La lecture :

En lecture, la démarche s'appuie sur des stratégies convergentes basées sur la **prise de sens** et **la connaissance du code.**

Si on part du principe que :

« ***L***'acte de lire serait la production d'interactions entre les **processus « primaires »** (identifier ou assembler des lettres ou des phonèmes, reconnaître des formes écrites hors contexte …) et **des processus « supérieurs »** (raisonner, formuler des hypothèses, mobiliser ses connaissances, utiliser le contexte …). Le déchiffrage n'est ni l'étape première, ni la pièce maîtresse de l'activité de lecture du débutant ; ce n'est pas non plus une pratique accessoire ou dérisoire … L'habileté (b-a = ba) … ne se développe qu'en devenant lecteur compreneur »[1], **apprendre à lire c'est** donc mener de front l'apprentissage du code (correspondance phonie-graphie et combinatoire) et l'accès au sens.

Cela suppose de pouvoir mener simultanément des opérations dont les procédures peuvent être automatisées (montage des syllabes …) et d'autres opérations, plus complexes, qui exigent la prise et le traitement de l'information.

Le point de départ de l'enseignement /apprentissage de la lecture est **le texte.** On évitera, en lecture, de présenter à l'élève une suite de phonèmes dépourvue de signification.

[1] CHAUVEAU (G), ROGOVAS- CHAUVEAU(E), "Lectures", in Les Cahiers Pédagogiques, Paris, janvier1989.

Exemple : la syllabe, parce que la syllabe est vide de sens et que la segmentation (découpage) orale et la segmentation écrite ne coïncident pas toujours. Exemple :

[i lɛ ku tɛ] ⟶ - oral : 4 syllabes
Il – é – cou – tait. ⟶ - écrit : 4 syllabes qui ne correspondent pas aux précédentes

De même que la segmentation phonique (orale) ne correspond pas à la segmentation morphosyntaxique. Exemple :

[i lɛ ku tɛ] - segmentation phonique : il y a 4 syllabes.
Il écout ait - segmentation morphosyntaxique : il y a 3 syllabes.

Tout exercice faisant intervenir des syllabes isolées trouvera sa place en phonétique articulatoire.

En lecture, les contenus portent sur :

- la maîtrise progressive des phonèmes de la langue,
- une bonne discrimination auditive et visuelle,
- la construction du sens à partir de textes de lecture variés : affiches, comptines, listes, recettes, contes … en rapport avec les thèmes retenus dans le programme, pour développer la capacité à distinguer différents écrits comme : la comptine, la lettre, la liste et la capacité à lire de courts textes.

L'élève de 3°AP puis de 4°AP sera sensibilisé au contenu d'un texte, à sa présentation, au message qu'il véhicule. Ainsi, lui demandera-t-on de repérer le titre d'un texte, de retrouver les personnages, de repérer une caractéristique d'un personnage, de nommer un lieu, de lire une illustration …

La manifestation de la compréhension peut d'ailleurs prendre plusieurs formes :

- la lecture expressive,
- l'expression orale : présenter un document ...,
- la représentation sous forme de dessins, de schémas, d'illustrations ...,
- l'expression par le jeu corporel : lire un conte pour le jouer, pour le mimer ...,
- la réalisation d'une tâche …

Il est nécessaire de mettre l'élève en contact avec des écrits variés : courts récits, courtes descriptions, petits dialogues … Les textes à proposer doivent être accessibles et intéressants, en rapport avec les préoccupations de cette tranche d'âge. Ils doivent traiter de sujets familiers au jeune apprenant. En 3°AP, on travaillera sur des textes d'une longueur de 20 à 50 mots (avec un pourcentage inférieur à 10 % de mots nouveaux). En 4°AP, au fur et à mesure des apprentissages, les textes pourront atteindre une longueur de 80 mots (avec un pourcentage toujours inférieur à 10 % de mots nouveaux). Le choix portera sur des textes dont les phrases sont des phrases simples et des phrases coordonnées avec des mots relevant d'un vocabulaire courant.

En dehors du manuel scolaire, il est souhaitable de proposer à la classe de regarder et d'explorer divers ouvrages comme des albums, des livres documentaires, des dictionnaires, des mémos, des catalogues, des revues, des imagiers, des bandes dessinées, adaptés à l'âge et à la sensibilité des apprenants. Il ne s'agit pas de « lire » tous ces ouvrages mais d'avoir la possibilité de les feuilleter. Ce contact avec l'écrit contribue à susciter la curiosité de l'élève et à provoquer le plaisir de lire. Cela permet à l'élève, par exemple, de prendre conscience du cadre d'une bande dessinée : vignettes, couleurs, personnages, dialogues, bulles …, ou d'observer une carte ailleurs que dans un livre de géographie.

L'exploitation des ressources documentaires de l'école, la mise en place d'un coin lecture, la constitution d'une armoire/placard bibliothèque, sont autant de conditions à mettre en place pour favoriser l'apprentissage de la lecture. Ceci représente une réelle ouverture au monde de l'écrit.

4.2.2- La production écrite :

L'élève de 3°AP aborde la production écrite par le biais d'activités de (re)production, de complétion et de construction de phrases à partir d'une consigne dans le cadre d'un projet. Il **copie** puis il **écrit** des mots, une phrase ou des phrases destinés au projet (titre d'un texte, légende d'une illustration, noms de personnages, ...). Dans ce cadre, l'interaction favorise l'échange et développe la créativité : les élèves se concertent sur la place du mot dans la phrase, sur son orthographe, sur la ponctuation à adopter ... Les productions écrites sont, dans tous les cas, des productions courtes. Elles répondent à une consigne d'écriture claire et univoque. La production collective ne doit pas se faire au détriment de la production personnelle. C'est cette dernière qui permet d'évaluer la performance de l'élève.

L'élève de 4°AP poursuivra et consolidera ces apprentissages. Il continuera également à veiller à la présentation de son texte.

4.3- Moyens linguistiques et communication :

4.3.1- Les actes de parole :

C'est dans le cadre de situation de communication que l'élève apprend la langue. Des situations de communications diversifiées seront proposées à l'élève à l'oral et à l'écrit.

Il s'exprimera par l'emploi d'énoncés dits **« actes de parole »** comme : se présenter, demander, ordonner ou inviter. Ces énoncés traduisent une intention et suscitent la réaction de l'interlocuteur. Par exemple : « inviter quelqu'un » sera suivi d'une acceptation de l'invitation ou d'une excuse polie pour la décliner. «Demander, saluer, inviter » sont des actes de parole parce **qu'on a besoin du langage** pour agir, tout comme « répondre, accepter ou refuser … ».

« Conduire un vélo » ou « couper du pain » ne sont pas des actes de parole puisqu'on n'a pas besoin de parler ou d'écrire pour exécuter ces tâches.

L'acte de parole appartient à l'oral et à l'écrit.

Ex : l'acte de parole « demander un renseignement » peut correspondre aux énoncés suivants selon la situation :

- Un billet d'avion Alger-Tamanrasset, c'est combien ? (À l'oral)
- Monsieur, je vous prie de me communiquer le prix du billet d'avion Alger - Tamanrasset (à l'écrit).

Les actes de parole retenus dans le programme de 3°AP seront déclinés avec plus de variantes en 4°AP.

4.3.2- Les moyens linguistiques :

La mise en place des apprentissages linguistiques représente un volet important. A cet effet, quatre opérations sont retenues. Ces opérations qui permettent d'observer, d'analyser et surtout de manipuler la langue sont valables sur <u>la phrase</u>, **axe paradigmatique** et **axe syntagmatique**, et sur <u>le texte</u>.

Ces quatre opérations sont :

- le remplacement (ou commutation) sur l'axe paradigmatique (ou axe vertical).

Exemple : L'avion ↑↓ est ↓↑ un moyen de transport sûr ↑↓ confortable.
La voiture ↑↓ a été ↓↑ un moyen de transport sûr ↑↓ rapide.

- l'effacement (ou suppression).

Exemple : Malika brode un joli napperon depuis quelques jours.
Malika brode.

- l'addition (ou expansion).

Exemple : Malika brode un napperon.
Malika brode un **joli** napperon.
Malika brode un **joli** napperon **blanc**
Malika brode un **joli** napperon **blanc en dentelle**.

- ***le déplacement*** (ou permutation) sur l'axe syntagmatique (ou axe horizontal).

Exemple : Malika brode un joli napperon **depuis quelques jours**.
Depuis quelques jours, Malika brode un joli napperon.

Les apprentissages linguistiques concernent le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire et l'orthographe.

Document d'Accompagnement du Primaire

- Le vocabulaire :

• ***Pourquoi le vocabulaire ?***

En classe de langue, il faut inscrire l'enseignement/apprentissage du vocabulaire dans une dynamique de découverte de nouvelles combinaisons sémantiques, syntaxiques et discursives (texte à dire, à lire ou texte à produire). Les mots comportent deux faces : **une face formelle** (aspect sonore et graphique du mot) **et une face sémantique** (sens du mot) et ces deux faces sont indispensables au fonctionnement des mots pour communiquer.

***E*n 3°AP,** l'apprenant acquiert un stock lexical qui forme son vocabulaire. Les acquisitions se réalisent par des associations basées sur les formes des mots et leur représentation (iconographique ou gestuelle) et sur les données sémantiques en contexte.

A ce niveau d'apprentissage, l'apprenant comprend beaucoup plus de mots qu'il n'en emploie dans les tâches langagières orales ou écrites d'où la nécessité d'aborder l'enseignement/apprentissage du vocabulaire de manière systématique :

- pour construire un savoir lexical,
- pour accroître sa capacité à lire des textes.

***E*n 4°AP,** l'enseignement du vocabulaire tend à développer l'aptitude à reconnaître un mot (des mots) qu'on entend ou qu'on lit (donner du sens) et l'aptitude à activer ce mot (ces mots) pour le (les) produire oralement ou par écrit en adéquation avec le contexte. Il s'agit essentiellement de **consolider** et d'**enrichir** le stock lexical de base par l'acquisition de mots nouveaux relevant du vocabulaire concret et parfois abstrait.

***L*'objectif de l'enseignement du vocabulaire** est de renforcer le stock lexical pour réaliser les actes de parole. Il s'agit de développer une compétence lexicale chez l'apprenant : utiliser les mots qui conviennent pour construire le sens d'un texte qu'il entend, qu'il dit, qu'il lit ou écrit.

• ***Comment étudier le vocabulaire ?***

La démarche doit offrir la possibilité de capter l'attention de l'apprenant et de mobiliser ses capacités d'observation, de comparaison et de déduction. L'explication des mots repose sur l'interaction. Elle doit se réaliser avec des mots simples, adaptés au niveau de la classe. Elle doit être illustrée par des exemples concrets.

• ***Quand étudier le vocabulaire ?***

A tous les moments de la classe de langue, à l'occasion de la séance de lecture, d'orthographe ou de production écrite. Mais l'activité de choix pour étudier le vocabulaire c'est celle de la lecture/compréhension. Le texte est un contexte qui permet une appropriation des mots pour constituer et enrichir le stock lexical de l'élève.

- Vocabulaire / lecture : Pendant la lecture, il faut suggérer un itinéraire rassurant et constructif au cours des différents moments de la séance de lecture.
Les mots nouveaux ou les mots-clés seront présentés par écrit au tableau. Exemple :

1) Observation et repérage : pour identifier le matériau linguistique dans une phrase, dans un texte, et nommer le matériau linguistique : synonymes, antonymes, familles de mots …
2) Manipulations : les élèves peuvent expliquer de différentes façons : par un synonyme, par un antonyme, par une périphrase, par une expression de même sens, par la mise en œuvre dans une phrase personnelle …
3) Emploi : prévoir des exercices avec des degrés de difficulté différents : le mot est d'abord employé dans une phrase pour en éclairer le sens puis dans une phrase personnelle pour en assurer l'apprentissage définitif.

- Vocabulaire/production écrite : la production écrite est une activité essentiellement individuelle. Chaque élève doit pouvoir se constituer un stock lexical et y puiser pour produire un écrit. - Les activités de réemploi et d'emploi seront variées : complétion de phrases, enrichissement d'un dialogue, de bulles dans une BD …

- Vocabulaire/orthographe : la leçon de vocabulaire est mise en relation avec celle de l'orthographe pour montrer la graphie des mots. Il est important de demander aux apprenants d'avoir leur « carnet répertoire » pour y porter les mots expliqués par un camarade, par l'enseignant. Pour éviter le caractère artificiel des exercices, inviter les apprenants à participer à l'affichage pédagogique, à réaliser un répertoire lexical …

- La conjugaison

***E*n 3°AP,** l'élève apprend à utiliser les pronoms de conjugaison et les formes conjuguées des verbes usuels, insérés dans les actes de parole.

***E*n 4°AP,** la conjugaison est, pour la première fois, abordée de façon systématique, à l'oral et à l'écrit avec des seuils d'exigence différents.

- ***Pourquoi la conjugaison ?***

En langue française, le verbe varie dans sa morphologie en fonction de la personne (1ère, 2ème, 3ème personne), du nombre (singulier, pluriel), du temps (présent, passé, futur) et du mode (indicatif, subjonctif, conditionnel, impératif). Le verbe étant le noyau de la phrase, il est nécessaire que l'élève arrive à une maîtrise progressive de ses variations pour parvenir à une bonne production orale ou écrite dans le cadre de la communication.

- ***Quels contenus enseigner en conjugaison ?***

***En* 3°AP,** les formes conjuguées des verbes être, avoir, aller et faire au présent et au passé composé feront l'objet d'un apprentissage à l'oral.

***En* 4°AP,** les notions à enseigner en conjugaison sont essentiellement des notions de temps, de personne, de nombre et d'infinitif des verbes. Elles seront travaillées conjointement au fur et à mesure des textes oraux et écrits rencontrés. Elles ne constituent pas une progression.
La conjugaison systématique représente une étape de la conjugaison. Elle se fait à deux niveaux : à l'oral et à l'écrit.
A l'oral, elle concerne les verbes usuels (cf. Programme) au présent de l'indicatif, au passé composé, au futur et au présent de l'impératif, pour questionner, pour raconter, pour donner une consigne, pour répondre.
A l'écrit, elle concerne les verbes être, avoir et les verbes du 1er groupe dans la perspective de production de courts textes pour raconter et pour décrire.

- ***Comment étudier la conjugaison ?***

La démarche pédagogique retenue permet de développer chez l'élève des stratégies pour observer et découvrir le système de fonctionnement de la conjugaison. L'apprentissage de la conjugaison des verbes se fera d'abord à partir d'un important travail oral. Le travail sur l'écrit ne viendra qu'ensuite. L'enseignant abordera donc les points au fur et à mesure des besoins de ses élèves pour la réalisation des séquences.

La distinction oral/écrit sera d'une aide précieuse pour la mémorisation. L'enseignant mettra en évidence similitudes (je chant**e**, il chant**e**) et différences (je chant**e**, tu chant**es**, ils chant**ent**) à l'écrit. Il est plus judicieux de travailler la conjugaison à partir de courts textes dont on assure la compréhension.

Illustration : Le présent de l'indicatif des verbes du 1er groupe.
Objectif d'apprentissage :
- L'apprenant doit être capable de repérer la variation des verbes du 1er groupe (du type chanter) au présent de l'indicatif (en fonction de la personne et du nombre).

Document d'Accompagnement du Primaire

Professeur	Commentaires
…….	……
1. Mise en situation : - Demander aux élèves d'entourer en rouge les verbes conjugués et de souligner les sujets auxquels ils se rapportent.	- Faire le relevé du corpus obtenu au tableau.
- Faire retrouver oralement l'infinitif et le groupe de chacun des verbes.	- Réinvestissement des acquis.
2. Observation : (consigne pour chercher)	
- Demander aux élèves de colorier en rouge ce qui a changé entre l'infinitif et le verbe conjugué et en bleu ce qui n'a pas changé.	- Un texte par élève pour faire travailler chacun sur le texte support.
- Travail par groupes de 4 à 5 élèves L'enseignant contrôle le travail sans intervenir.	- Les élèves confrontent leurs travaux. - Ils se mettent d'accord.
- Travail collectif : mise en commun des recherches. L'enseignant répond aux questions des élèves.	- S'il y a désaccord ; ils sollicitent l'avis des autres camarades et de l'enseignant. - Les élèves du même groupe se mettent d'accord pour faire la synthèse.
On règle les points de désaccord	
L'enseignant porte au tableau le résultat obtenu.	- Faire le relevé du corpus obtenu au tableau.
3- Analyse du corpus obtenu -Identifier **les terminaisons**.	
- Faire retrouver les pronoms de la conjugaison. Les porter au tableau.	- Les relever au tableau Les faire épeler.
- Faire remplacer dans le texte les noms-sujets par **des pronoms.**	- Porter au tableau les phrases obtenues par l'opération de remplacement sur l'axe paradigmatique. Ex : **Le maître** arrive. **Il** arrive.
- Remettre les verbes du texte dans l'ordre des pronoms de la conjugaison. - Faire lire en épelant les terminaisons.	- Présenter les verbes conjugués dans l'ordre de la conjugaison (je – tu - …)
- Faire conjuguer oralement le verbe **tomber** au présent, à toutes les personnes	- Porter la conjugaison systématique au tableau.
- Attirer l'attention des élèves sur la relation entre la forme écrite et la prononciation de certaines formes verbales (sur les variations à l'oral et à l'écrit).	-Exemple : je tombe - tu tombes. Les porter au tableau.

- Faire conjuguer les autres verbes à toutes les personnes (oralement) **Proposition :** • Mets le pronom qui convient. • Relie chaque pronom à son verbe. • Souligne les terminaisons des verbes. • Complète par la terminaison qui convient. • Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif. ***4- Evaluation :*** (consigne pour évaluer) • Conjugue oralement le verbe **monter** au présent de l'indicatif. • Mets les verbes entre parenthèses (dans 1 texte) au présent de l'indicatif. • Remplace : Je par Il, Il par Ils, etc.	- Les élèves conjuguent <u>en se concentrant sur les terminaisons.</u> - Attirer l'attention sur le fait qu'il y a parfois plusieurs possibilités. - Les élèves sont évalués individuellement.

L'affichage de tableaux de conjugaison sur les murs de la classe aidera à la mémorisation des différentes formes d'un verbe. Des batteries d'exercices seront proposées aux élèves pour un entraînement et une meilleure assimilation des notions étudiées. L'évaluation de la conjugaison doit être fréquente et le plus souvent formative.

- L'orthographe :

Il s'agit de construire graduellement la compétence orthographique qui a déjà commencé à être installée implicitement en 3°AP.

En 4°AP, l'enseignant aidera l'élève à intégrer les normes du système d'écriture du français :

Sur l'axe **phonogrammique**, il s'agit de dépasser la correspondance régulière (à un phonème correspond un graphème) pour aborder la correspondance complexe (à un phonème correspondent plusieurs graphèmes)

Exemple : [K] = c, k , q , ch

Sur l'axe **morphogrammique**, il s'agit de faire respecter les marques du genre, du nombre, les terminaisons des verbes … avec l'introduction de la grammaire, du vocabulaire et de la conjugaison.

Orthographe / lecture :

A partir du texte de lecture, on peut établir un inventaire de graphies (un corpus) et faire réfléchir l'élève sur le contexte d'apparition de la graphie pour le phonème ciblé. Exemple : le phonème [s] donne s / ss / sc / c / ç / t / x

dans les mots : **s**ac /ta**ss**e / **sc**ie / **c**itron / gar**ç**on / addi**t**ion /si**x**

Ainsi, un phonème peut avoir plusieurs transcriptions graphiques.

On peut s'interroger sur la fonction d'une lettre : Ex : la lettre **o** sert-elle uniquement à écrire le phonème [o] ? La lettre combinée à d'autres lettres sert à écrire d'autres sons : ou - on - om - oi - oin – œu.

Ces différentes manipulations, que ce soit autour du graphème ou de la lettre, servent d'amorce pour construire une compétence orthographique. On doit également travailler sur les signes orthographiques : les accents (aigu, grave, circonflexe), l'apostrophe, le trait d'union et le tréma.

Orthographe / vocabulaire :

On peut relier l'apprentissage de l'orthographe lexicale à la progression du vocabulaire. On apprendra d'abord à orthographier le vocabulaire usuel comme : les jours de la semaine, les mois, les saisons, les couleurs, les fournitures scolaires … acquis en vocabulaire thématique. Puis on travaillera les familles de mots que l'on peut regrouper sous des formes graphiques.

On aura, par exemple, les mots :

- avec les suffixes : **ette – tion – ement.**
- avec le préfixe **in** qui devient **im** devant m – p – b (exemple : impoli - immobile …).
- avec le préfixe **dé** qui devient **des** devant une voyelle. Ex : obéir – désobéir.

Il s'agit en fait de faire de la séance de vocabulaire un moment de réflexion sur la relation forme graphique / sens en recourant au sens du mot.

Orthographe / grammaire :

La maîtrise des marques orthographiques grammaticales ne peut être acquise que si l'élève maîtrise la notion grammaticale sous-jacente. L'élève ne peut accorder un nom avec le déterminant en nombre s'il ne connaît pas la marque du pluriel (s ou x). La règle grammaticale servira donc à expliquer l'exigence orthographique.

Orthographe / production écrite :

La connaissance d'une règle est insuffisante pour intégrer une bonne orthographe si le scripteur ne sait pas l'appliquer quand il faut et où il faut.

Pour cela, l'enseignant doit aider l'élève à acquérir des stratégies qui l'aideront à devenir performant. En classe, l'enseignant peut recourir à différents procédés comme :

- Faire anticiper sur l'erreur avant l'écriture : l'enseignant mène l'élève à s'interroger sur ce qu'il convient de faire. Exemple : « dois-je mettre un **s** ou un **x** à « des oiseaux ». La réflexion passe par la verbalisation qui débouche sur un débat constructif entre les élèves.

- Faire repérer l'erreur dans une production écrite : l'enseignant aide l'élève à repérer l'erreur en la signalant par un code établi en commun.

Grâce à ce code, l'élève repère la nature de l'erreur. Ex : pour l'accord sujet/verbe, on aura *: AC/V* L'élève apporte alors la correction nécessaire. Il agit sur ses propres erreurs et finit par trouver une autonomie de correction. Pour que l'élève acquiert un savoir sur le système orthographique du français, l'enseignant doit savoir distinguer les types d'erreurs (logographiques ou morphographiques) pour proposer un ou des exercice(s) par rapport au domaine qui n'est pas encore maîtrisé ; intégrer et relier l'orthographe aux autres activités de lecture, expression écrite …

La dictée a de multiples intérêts car elle fait écrire et donne matière à réfléchir sur l'orthographe des mots. Elle n'est pas simplement de l'oral qu'il faut transcrire, mais de l'écrit oralisé par l'enseignant puis transcrit par les élèves. Ces derniers doivent avoir une compréhension globale du texte pour se le représenter mentalement. Pour cela, ils doivent l'entendre en entier, le comprendre pour être capable de faire une bonne segmentation des énoncés en mots. La dictée est souvent un exercice individuel qui prend alors valeur d'évaluation. La dictée n'est pas une activité gratuite, elle a pour objectifs :

- de faire réaliser la correspondance phonie/graphie,
- d'initier à l'orthographe des mots,
- d'évaluer la maîtrise des graphèmes.
- de mettre en place la vigilance orthographique c'est-à-dire développer cette attitude réflexive qui consiste à mobiliser les acquis linguistiques de la relation phonie/graphie dans une situation d'écrit.

La place de cette activité dans le déroulement de la séquence est fonction de l'objectif visé. Il existe différentes sortes de dictées :

- **la dictée phonétique :** il s'agit de passer de la phonie à la graphie ou aux graphies d'un son étudié.
- la dictée préparée : elle est faite sous la dictée de l'enseignant. L'orthographe des mots est travaillée à l'avance.
- **l'auto dictée** : il s'agit de mémoriser un mot, un court texte parfois préparé en classe (repérage des difficultés) afin de le restituer de mémoire par écrit.
- **la dictée à un camarade, la dictée à l'adulte** ...

La maîtrise de l'orthographe passe aussi par l'échange de points de vue. Exemple : les élèves questionnent sur un mot qui leur pose problème (une transcription de son, un accord ...). L'élève en difficulté précise sa question, les autres proposent des indices sans donner tout de suite la solution finale. Ex : **[f]** de **phoque** s'écrit comme **[f]** de photo, etc.

La correction de la dictée peut être immédiate ou différée, elle peut être collective ou individuelle. Mais de toutes les façons, elle doit impliquer l'élève et l'inviter à se corriger seul. Il peut disposer du texte complet, repérer lui-même ses erreurs et tenter de les expliciter avec l'aide de l'enseignant. Les problèmes le plus souvent rencontrés sont des problèmes de segmentation, des problèmes de discrimination auditive ou des problèmes de liaison.

Phonèmes (J'entends)	Graphèmes (J'écris)
[s]	**s – ss – c – ç–t (tion)**
[z]	**s – z**
[ɛ]	**ai - ei – è – ê –** **e** devant la double consonne (enne, elle, ette, erre, esse)
[e]	**é – er – et – es - ez**
[k]	**c – k – qu– ch**
[g]	**g - gu**
[3]	**j – g – ge**
[ɛ̃]	**in – ain - ein**
[f]	**f - ph**
[ã]	**en – an**

L'orthographe maîtrisée devient un outil au service de l'expression écrite de l'élève.

- La grammaire :

Nous rappellerons que la délimitation du champ disciplinaire a été définie comme suit dans les programmes :

« **Pour le cycle, deux ensembles** complémentaires, **grammaire de texte** et grammaire de phrase sont retenus en vue de **la construction de la** langue et de la construction du sens soit :

- les faits de langue qui entrent en jeu dans la grammaire de texte, c'est-à-dire tout ce qui donne à un texte sa cohérence. En effet, les notions de progression et de continuité de l'information sont essentielles à la compréhension et à la production d'un texte. Dès qu'on apprend à lire et à écrire, on fait de la

grammaire de texte en identifiant l'organisation du texte (énonciation, progression thématique et substituts).

- les faits de langue qui assurent à la phrase sa grammaticalité, c'est-à-dire tout ce qui donne à la phrase sa cohésion syntaxique (catégories de mots, groupes constitutifs de la phrase et accords) et sa cohérence sémantique (choix lexical, ordre des mots et ponctuation).

En 3°AP, l'apprentissage est conçu uniquement dans la pratique orale permettant à l'élève d'intégrer les formes linguistiques dont il a besoin. Les notions qui ont été abordées dans l'interaction et de manière implicite feront l'objet, en 4°AP, d'un **enseignement explicite**. L'élève apprend à nommer les faits de langue tout en continuant à faire des manipulations linguistiques par le biais de transformations, substitutions … dans le cadre d'une **démarche inductive** à partir d'un texte écrit.

La démarche :

1- ***Observation*** **:** Les élèves sont d'abord placés en situation d'observation guidée par une consigne de lecture qui doit servir un objectif d'apprentissage déterminé. Exemple : faire retrouver les différentes appellations d'un même personnage (Le Petit Prince, il, le petit garçon …).

2- ***Analyse*** **:** C'est à l'aide d'exemples et de contre exemples que l'enseignant fera peu à peu dégager la règle. A partir des interactions avec les élèves, l'enseignant aide à la construction du savoir : règles de fonctionnement d'un texte ou règles de fonctionnement de la langue au niveau de la phrase. C'est dans des exercices variés que se fera la généralisation de la règle dégagée pour s'approprier le fait de langue.

3- ***Production*** **:** les élèves réinvestissent les savoirs mis en place dans des productions personnelles d'écriture ou de réécriture.

4- ***Évaluation*** **:** celle-ci se fera en auto-évaluation ou en co-évaluation.

- **Contenus**

Les contenus sélectionnés dans le programme permettent d'aller vers la construction de la langue par une maîtrise graduelle du fonctionnement des règles morphosyntaxiques. C'est toujours en contexte que les faits de langue seront étudiés dans un souci de lier les manipulations à la communication orale et/ou écrite. La langue est au centre du dispositif, c'est à dire que les points à travailler sont déterminés par les exigences des types de textes à lire ou à produire.

Cela suppose une grammaire qui ne soit pas d'étiquetage, jamais gratuite ou enseignée pour elle-même, mais toujours au service des activités discursives de la classe (dialoguer, donner des informations, raconter, décrire).

La langue devient **objet d'étude**, un objet sans cesse en construction sur le plan textuel puis sur le plan phrastique.

Exemple : **Etude des pronoms personnels sujets.**

Champ disciplinaire	Activités	Objectifs
Grammaire de texte	En lien avec la lecture : - identification des pronoms, - relevé des pronoms personnels, - relevé des substituts (noms propres, noms communs, noms de lieux …).	- Retrouver l'organisation d'un texte (progression thématique à thème constant) pour une bonne compréhension du texte. - Relever ce qui assure la cohérence d'un texte produit à l'écrit.
Grammaire de phrase	- Grammaire : identifier et nommer la catégorie.	- Nommer le fait de langue. - Analyser le fonctionnement au niveau de la phrase.
	- Vocabulaire : varier les substituts.	- Eviter les répétitions.
	- Orthographe : écrire correctement les pronoms.	- Respecter des marques du genre et du nombre. - Accorder les terminaisons des verbes.

La communication est la fonction essentielle du langage et l'objectif majeur de l'apprentissage d'une langue.

5- Activités

5.1- Travailler l'oral :

En 3° et 4°AP, il est indispensable de travailler l'oral au niveau de :

- l'intention de communication (importance du contexte) par le choix des actes de paroles ;
- de la prise de parole (importance du tonal) avec l'intonation appropriée ;
- de l'articulation (importance de la qualité articulatoire) pour se faire comprendre ;
- de la prosodie (importance de la qualité prosodique) pour assurer la mélodie de la phrase ;
- de l'expression (importance du postural) dans des activités qui permettent aux élèves de s'entraîner à l'expression orale en travaillant la voix et le corps (présenter des comptines, mimer des comptines, jouer un personnage). Les

exercices de créativité, les jeux de rôle sont tout indiqués pour favoriser le passage d'une expression guidée à une expression libérée qui se rapproche le plus possible de la communication authentique. Les règles de fonctionnement de l'oral doivent faire l'objet d'apprentissages au même titre que l'écrit.

ILLUSTRATION

ORAL/réception

- *Moment de découverte* (mise en contact avec un texte oral ou un support visuel).

Les élèves découvrent pour la première fois sur le plan auditif ou visuel un document : une comptine, une affiche, un dessin, un texte, un conte, …

- Pour un document sonore :

La consigne d'écoute sera donnée aux élèves avant la mise en situation d'écoute. Exemple : Tu vas écouter un texte et tu diras si c'est une chanson ou un conte. La **1ère écoute** portera sur le document dans sa globalité (une comptine complète, une histoire complète …).

- Pour un document visuel :

Le contact se fera d'abord par la recherche des éléments périphériques à l'aide de questions pour déclencher des hypothèses de sens. Exemple :

- Combien y a- t-il de couleurs ?
- Quel est le titre du texte ?
- Combien y a-t-il de parties ?
- Que représente l'illustration ?
- …

- *Moment d'observation méthodique* (analyse du texte oral)

La **2ème écoute** sera guidée par des questions précises. Il est important de les préparer avec un grand soin parce qu'elles constituent un instrument d'analyse.

Ces questions permettent à l'élève de chercher une réponse **dans** le texte oral. Cette recherche faite par **l'élève lui-même** lui permet de trouver les premiers indices qui permettront d'accéder au sens du texte oral. Les réponses à ces questions mènent l'élève à un niveau plus élevé de compréhension tout en développant chez lui de véritables stratégies d'écoute. Toutes les réponses données par les élèves sont à prendre en considération. Le maître ne tranchera pas pour dire : « c'est juste ou c'est faux » mais il interviendra pour amener l'élève à expliquer sa réponse. Ces moments d'interaction favorisent les apprentissages puisqu'ils permettent de confirmer ou d'infirmer des hypothèses de sens.

Les écoutes suivantes concerneront une partie ou des parties du document sonore, par exemple : le refrain, les deux premières répliques, les deux phrases finales, un paragraphe complet ...

ORAL/production

- Moment de reformulation personnelle (dire avec ses propres mots)

A l'oral, il est important d'accepter toutes les réponses : mots, bribes de phrases, mots en langue maternelle … Les diverses manipulations procèdent par mémorisation, répétition, substitution, systématisation, réemploi et reformulation dans le cadre des activités d'expression libre ou dirigée.

- Moment d'évaluation (pour faire le point)

Parce que l'oral est différent de l'écrit, l'évaluation de l'oral diffère de celle de l'écrit. Ainsi, l'évaluation de la production orale dans la classe doit se faire davantage en fonction de la valeur communicative qu'en fonction du respect des règles grammaticales. En effet, une phrase agrammaticale à l'écrit est tolérée à l'oral (négation incomplète, inversion sujet/verbe, phrase inachevée ...). Exemple :

Oral : - **nous**, **on** fait **pas** de sport. Écrit : - on **ne** fait **pas** de sport.
- quel âge t'as ? - quel âge as-tu ?

Le critère essentiel n'est pas la norme grammaticale mais l'intelligibilité du message car « on ne parle pas comme on écrit ». L'évaluation de la production orale dans la classe doit tenir compte des éléments suivants :

- le verbal : les mots et leur agencement,
- le para verbal : intonation, débit, rythme …,
- le non verbal : gestuelle, mimique …

En 4°AP, il est important de continuer à travailler l'oral à travers une progression d'apprentissage. Il s'agit de travailler l'oral pour **dialoguer** (questions/réponses) dans le cadre d'une interview, pour **raconter** un événement réel ou fictif de façon structurée, pour **décrire** une scène ou un personnage (en donnant une ou deux caractéristiques) à partir d'un support imagé ou pour **donner des informations** (sur une expérience réalisée en cours de technologie par exemple).

Les tâches langagières (dialoguer, raconter, décrire, informer) à faire réaliser par l'élève doivent être courtes et répétitives (proposées plusieurs fois dans l'année). Dans la classe, l'oral ne sera pas travaillé seul mais en interaction avec l'écrit à travers des exercices d'acquisition linguistique et des exercices de créativité.

5.2- Travailler l'écrit :

Ecrit /réception (en lecture)

- Moment de découverte (mise en contact avec un texte écrit).

Les élèves découvrent pour la première fois sur le plan visuel un document : une comptine, une affiche, un dessin, un texte, un conte, …

La prise de contact avec le texte écrit se fera d'abord par la recherche des éléments périphériques (le paratexte) à l'aide de questions pour favoriser l'anticipation.

- Y a-t-il un titre ? Montre-le.

- Y a-t-il un auteur ? Où son nom est-il écrit ?
- Combien y a-t-il de paragraphes ?
- Que représente l'illustration ?
- …?

- Moment d'observation méthodique (analyse du texte écrit)

La première lecture à voix haute est faite par l'enseignant. Cette lecture magistrale de qualité doit se caractériser par : une articulation soignée, une prononciation juste, une prosodie marquée, un débit mesuré, une intensité de voix suffisante.

L'élève fait une double découverte du texte : sur le plan visuel et sur le plan auditif. Cette lecture magistrale s'accompagne d'une lecture silencieuse faite par les élèves. Elle sera précédée d'une consigne de lecture ou suivie de questions de compréhension pour trouver des mots, des phrases **dans** le texte conduisant ainsi l'élève à construire progressivement du sens.

- Moment d'évaluation (pour faire le point)

Il faut procéder à une lecture oralisée pour vérifier : le décodage, la segmentation et les liaisons. En lecture, l'évaluation portera sur la prononciation des sons, l'articulation des mots, le débit, la vitesse de lecture et sur l'intonation. La lecture du texte par les élèves (lecture expressive***)*** clôt ce moment.

Document d'Accompagnement du Primaire

Ecrit /production

- En écriture :

L'élève de 3°AP sera entraîné à employer correctement les règles du code graphique selon le schéma suivant :

Préparation	Déroulement	Activités
▪ Tracer une page de cahier au tableau avec lignes, interlignes, marge à gauche (attirer l'attention sur la latéralité gauche/ droite). ▪ Demander aux élèves de compter le nombre d'interlignes entre deux lignes (3 interlignes).	▪ L'enseignant écrit la lettre en cursive au tableau dans différentes grosseurs, étape par étape sous le regard attentif des élèves. **Travail collectif :** 1. Les élèves viennent tour à tour au tableau reproduire par imitation en suivant du doigt la trajectoire et le sens de l'orientation de la lettre. 2. Les élèves repassent avec une éponge mouillée la lettre écrite par l'enseignant. L'écriture aérienne de la lettre par les élèves se fait en même temps que celle de l'enseignant qui se met face au tableau. Tout en réalisant l'écriture aérienne de la lettre, les élèves comptent le nombre de mouvements nécessaires à la production de la lettre ciblée. **Travail individuel :** 1. Les élèves utilisent la pâte à modeler pour s'entraîner à maîtriser les gestes adéquats qui les préparent à mieux aborder l'écriture sur le cahier. 2. Les élèves reproduisent la lettre en grand format sur l'ardoise. 3. Les élèves s'entraînent ensuite sur une feuille volante ou sur le cahier de maison. 4. Bien entraînés sur ces différents supports, les élèves écrivent sur le cahier en respectant les normes d'écriture imposées pour chaque lettre (forme – dimensions de la lettre – latéralité : gauche, droite …)	**La copie** est une activité intéressante parce qu'elle met en relation la lecture-compréhension et la production écrite. La copie n'est pas une activité simple et mécanique. C'est une activité préparatoire à la production de mots et de phrases. Elle développe la conscience phonologique. Pour assurer une bonne copie, l'élève est amené à : - repérer la gauche par rapport à la droite, - ne pas écrire dans la marge, - commencer au bord de la marge, - respecter les interlignes, -faire la différence entre les lettres et la ponctuation, - repérer la première lettre d'un mot, - percevoir les espaces entre les mots, - percevoir l'ensemble des mots dans une phrase, - copier le mot sans oublier de lettres, - copier la phrase sans oublier de mot, - couper un mot en fin de ligne et le continuer sur la ligne suivante.

Durant la séance d'écriture, l'enseignant veillera, pour installer des habitudes d'écriture dès les premiers apprentissages, à la bonne position de l'élève et du cahier, à la bonne préhension de l'outil scripteur (stylo, craie, crayon), au respect des différentes étapes de réalisation de la lettre ciblée.

Les mots qui constituent les phrases à copier doivent être des mots familiers, déjà rencontrés dans les textes de lecture. Ces apprentissages se poursuivront en 4e AP.

- *Moment d'évaluation* (pour faire le point)

En écriture l'évaluation portera sur la réalisation des graphèmes, sur l'attachement des lettres et sur la reproduction des mots.

- En production écrite :

En 3°AP, l'activité de copie est une activité préparatoire à la production de mots et de phrases. L'apprenant a appris à explorer les possibilités d'utilisation des divers outils scripteurs et des divers supports, à respecter l'espace de l'ardoise, de la feuille blanche et de la feuille de cahier, à mettre en œuvre les différents gestes graphiques : le tracé des lettres et la latéralité.

En 4°AP, il s'agit de construire des compétences à l'écrit (cf. programme) :

- par le **réinvestissement** des acquis divers des années précédentes,
- par le **prolongement** et l'**approfondissement** de ces acquis pour une meilleure consolidation.
- par la **préparation** de l'activité de **production écrite** qui vise des objectifs :

Objectifs d'ordre linguistique **:**

- maîtriser la structure de la phrase sur le plan syntaxique : organisation des éléments linguistiques et leurs agencements,
- prendre conscience des éléments orthographiques (consonnes doubles dans certains mots), des marques orthographiques (pluriel en **s** ou en **x,** présence des lettres muettes …),
- renforcer la discrimination visuelle par les allers-retours lecture/écriture qui sont le fondement de l'activité de reproduction écrite.

Objectifs d'ordre affectif :

- dépasser l'angoisse de la page blanche,
- exercer la mémoire et développer la concentration,
- persévérer dans l'activité jusqu'à la fin du texte à recopier ou à produire
- maintenir la motivation.

Document d'Accompagnement du Primaire

• ***Le rôle de l'enseignant :***

Pendant la préparation pré-pédagogique d'une reproduction de texte, l'enseignant doit se questionner sur les caractéristiques et sur la qualité du texte à recopier ainsi que sur les informations apportées par le texte à reproduire.

Pendant l'activité en classe : il multiplie les aides par la mise en place de facilitateurs pédagogiques (identification de mots, repérage par un code couleur des classes grammaticales, …) pour obtenir une reproduction de texte réussie.

• ***Les caractéristiques du texte à (re)produire :***

D'après les recherches en psycholinguistique, l'enfant de 9 à 10 ans est en mesure de produire des phrases simples et courtes ; aussi, le texte à reproduire doit respecter ce principe.

L'enseignant proposera des textes dont les caractéristiques sont les suivantes :

- textes courts, rencontrés en lecture/compréhension ou autre activité de langue,
- textes contenant des mots outils simples et familiers à l'apprenant,
- textes avec phrases courtes et simples (organisation syntaxique familière à l'apprenant),
- textes où l'orthographe des mots est simple.

ILLUSTRATION :

Cette approche possible est suggérée à titre d'exemple, car enseignant(e) et apprenants ont leurs habitudes et surtout leur inventivité pour travailler ensemble en classe. La construction de l'unité d'apprentissage met en œuvre les étapes que prend le cheminement d'apprentissage décrit dans ce document (présentation/observation, analyse, réalisation et évaluation).

- Moment de découverte (mise en contact avec un texte écrit).

Par des questions sur le texte (les textes) de lecture, l'enseignant fait produire oralement le texte à reproduire ou un texte qui s'en rapproche (formulation différente des phrases, choix des mots …). Puis il affiche au tableau le texte qui est écrit sur une grande feuille blanche. La forme de l'écriture retenue (cursive ou script) obéit à l'objectif arrêté pour la séance. Le texte doit être lisible et esthétiquement bien réalisé. Enfin, après avoir donné une consigne de lecture (identifier le nombre de phrases, les mots connus, les mots- outils …), il invite les apprenants à une lecture silencieuse.

- Moment d'observation méthodique (analyse du texte écrit)

Travail collectif : Pendant cette phase, le texte est questionné pour en découvrir la structure et l'organisation porteuse de sens qui lèvent les obstacles à la lecture/compréhension et donc à la reproduction. Le travail est effectué au tableau avec l'aide de l'enseignant qui pose :

- des questions de compréhension sur le texte à reproduire (mots sélectionnés, mots répétés, association avec d'autres mots connus …),
- des questions qui induisent l'appropriation de la langue (formation des mots, des phrases, forme de ponctuation …),
- des questions sur les marques typographiques, de mise en page et de choix de forme d'écriture.

Cette phase est suivie par un travail de copie de mots retenus pour leur difficulté (nombre de syllabes, lettres muettes, consonnes doubles, …). Avant de se lancer dans la reproduction de tout le texte, l'enseignant demande aux apprenants de découper du regard : **des unités entières de sens (**pour des apprenants habiles), **des unités syntaxiques** (pour des apprenants moins habiles).

Travail individuel : Un premier essai est réalisé sur le « cahier d'essai » pour une phrase. Elle doit être écrite **vite** et **bien** dans un temps donné. En cas de réussite, l'apprenant est invité à reproduire tout le texte.

- *Moment de réalisation* *:*
La reproduction de texte :

Si au début de l'année, cette séance de (re)production de texte prend beaucoup de temps, il est nécessaire d'entraîner l'apprenant à travailler vite et bien dans un temps donné afin d'éviter l'éparpillement de l'attention et de la motivation. Cette séance alterne travail collectif, individuel et évaluation. L'interdépendance de la réception de l'écrit et de la production d'écrit démontre combien il est important qu'un travail rigoureux en reproduction de texte prépare l'apprenant à devenir un producteur d'écrit vigilant.

La production de texte :

Le texte que l'apprenant aura à rédiger, seul ou en groupe, dans le cadre du projet, par rapport à une consigne d'écriture, sera court. L'apprenant utilisera des mots, des phrases qu'il a déjà lus ou recopiés, ou qu'il se remémore. Il s'appuie sur l'activité langagière et sur l'activité de reproduction de texte pour réaliser sa production (court texte documentaire, légende à un support imagé).

- Moment d'évaluation (pour faire le point)
Pendant l'activité de (re)production, les apprenants sont placés en situation d'auto-correction (revenir au texte affiché) ou en situation de co-correction en cas de dysfonctionnement.

6- Evaluation

6.1- Evaluation formative

L'évaluation formative est partie intégrante de l'enseignement/apprentissage. Elle se fera à l'oral comme à l'écrit pendant le déroulement du projet. Dans les deux cas, elle doit être instrumentée à l'aide de grilles pour évaluer les progrès dans les apprentissages. L'évaluation portera sur des situations proposées en réception et en production.

***E*n évaluation individuelle** à mettre en place dès les premières séances de reproduction de texte : l'apprenant doit s'auto-évaluer avant de présenter son travail à son camarade puis à l'enseignant. C'est par un auto questionnement sur les phrases et les mots du texte (est-ce le bon mot ? ai-je respecté le nombre de syllabes ? les accords sont-ils faits ? les majuscules sont-elles bien formées ? la ponctuation est-elle mise ? …) que l'apprenant trouve des réponses dans une confrontation avec le texte de départ (affiché au tableau).

***E*n co-évaluation**, les apprenants sont mis en groupes (2 ou 3 élèves). Chacun présente le travail réalisé aux camarades, ils le lisent ensemble et en discutent. A ce moment-là, il y a confrontation des travaux réalisés avec retour au texte affiché. Cette forme d'évaluation permet un premier repérage des erreurs mais surtout une interaction dans le groupe.

6.2- Evaluation certificative

Elle concerne la certification des compétences définies dans le programme. Deux principes sont à retenir :

- Les compétences sont évaluables.
- Les élèves sont évalués individuellement.

Pour évaluer des compétences à l'oral ou à l'écrit, il est nécessaire de dégager des **critères** d'évaluation définis par un certain nombre d'**indicateurs**. L'évaluation doit se réaliser dans une situation problème qui présente des **tâches nouvelles** de même niveau de complexité sur la base des critères de réussite retenus.

En 3°AP, à l'oral, la compétence : « Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange. », peut être évaluée à partir de la consigne de production suivante : *Raconte en trois minutes ce que tu as vu au parc zoologique en utilisant les mots : gardien, cage, animaux, lion.*

L'enseignant établit des critères d'évaluation qui à leur tour seront déclinés en indicateurs :

Document d'Accompagnement du Primaire

En 4e AP, à l'écrit, la compétence « Produire un court texte documentaire.» peut être évaluée à partir de la consigne de production suivante :

- *Complète la fiche technique sur la gazelle à partir du texte. Ajoute une ou des illustrations.*

L'enseignant aura préalablement dégagé les critères et les indicateurs d'évaluation suivants :

Critères	Indicateurs
C1- Compléter les rubriques.	**I**1/1- sélectionner des informations. **I**1/2- organiser des informations.
C2- Faire le lien texte/illustration.	**I**2/1- sélectionner l'image. **I**2/2- choix de l'emplacement par rapport à la rubrique.

L'évaluation n'est pas une activité accessoire ou une simple formalité administrative. Elle est indissociablement liée au processus d'enseignement/ apprentissage. Chaque enseignant est doublé d'un évaluateur.

Critères	Indicateurs
C1- Parler de façon intelligible en mettant le ton.	**I**1/1- Parler face aux élèves, **I**1/2- Articuler, marquer l'intonation juste.
C2- Raconter en enchaînant les trois moments du récit.	**I**2- Utiliser : d'abord, après, puis, enfin.
C3- Utiliser les mots donnés	**I**3/1- Employer les mots de façon appropriée. **I**3/2- Employer tous les mots donnés.
C4- Respecter le temps imparti.	**I**4- Ne pas dépasser les 3 mn.

Annexes

A.1- Glossaire

Les définitions proposées dans ce glossaire se fondent sur la littérature spécialisée en matière d'enseignement/apprentissage. Toutefois, plutôt que de citer textuellement les auteurs consultés, nous avons opté, dans un souci de clarté, pour une simplification des définitions en fonction de la pratique quotidienne des enseignants. Ils enrichiront ce glossaire par leurs lectures et dans le cadre des actions de formation avec les inspecteurs.

Pour les mots et expressions ci-dessous, le sens suivant a été retenu :

- **actes de parole :** actes de langage, action exercée par la parole (on parle aussi, dans ce même sens, d'« acte de parole »).
- **affect :** état affectif (sensations, sentiments, émotions, sensibilité).

La psychologie de l'enfant a démontré le rôle des affects dans la construction de la personnalité.

- **anticipation :** stratégie de lecture qui consiste à envisager le sens d'un texte à partir d'indices relevés dans le paratexte (titre, illustration) ou dans le texte.
- **API** : Alphabet Phonétique International : répertoire sous forme de signes conventionnels de l'ensemble des phonèmes de toutes les langues du monde
- **champ lexical / champ sémantique :**
  - **champ lexical :** ensemble des mots d'un texte relatifs à un même domaine.

Exemple : le champ lexical de la maison : cuisine, chambre, escalier …

  - **champ sémantique :** ensemble des sens que peut prendre un mot dans différents contextes (polysémie). Exemple : lumineux : &) qui signifie qui émet de la lumière, 2 radieux, 3) de la nature de la lumière, 4) génial …
- **code :** système de signaux conventionnels dans une communauté donnée (signes ou symboles) et destinés à transmettre des messages (code graphique, code iconique).
  - **code oral :** code de transmission langagière qui passe par le canal de l'ouïe et de la parole.
  - **code écrit :** code de transmission langagière qui passe par le canal de l'écriture et de la vue.
- **communication / expression :**
  - **communication :** désigne, à l'écrit ou à l'oral, la verbalisation de faits, d'idées ou de sentiments dans une optique d'échanges et dans une situation donnée.
  - **Expression :** désigne, à l'écrit ou à l'oral, la verbalisation de faits, d'idées ou de sentiments personnels.

Document d'Accompagnement du Primaire

- **compétence :** capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. « C'est un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources ».
- **contexte :** conditions socioculturelles ou langagières de réception et/ou de production d'un texte écrit ou oral.
- **critère : indice** de référence qui permet de porter un jugement en cours d'évaluation. Il doit être défini par rapport à un objectif avant un projet ou une évaluation, et construit, si possible, avec les élèves.
- **énoncé/énonciation :**

- **énoncé :** ce qui est dit oralement ou par écrit et qui résulte de l'énonciation (une phrase, un texte). Exemple :

- **énonciation :** ensemble des procédés linguistiques qui marquent la présence du locuteur (ou du scripteur) dans son énoncé et révèlent les conditions dans lesquelles il le réalise. Exemple : choix des pronoms, choix des temps verbaux, des modalisateurs, des marqueurs spatio-temporels … (cf. modalisation).

- **grammaire implicite/explicite :**

- **grammaire implicite :** pendant les deux premières années d'enseignement/ apprentissage, on entraîne l'élève à utiliser des règles linguistiques sans les nommer.
- **Explicite :** une fois intériorisés, les faits de langue peuvent être nommés et explicités grâce au métalangage. Exemple : sujet - verbe - singulier – pluriel ...

- **hypothèses de lecture :** en activité de lecture, moyen par lequel un élève anticipe sur le sens d'un texte à partir d'indices reconnus. Les hypothèses sont appelées à être confirmées ou infirmées par la suite de la lecture.
- **hypothèses de sens :** inférer du sens, apporter une interprétation à partir d'indices textuels.
- idiomatiques (tournures) : formules figées dans une langue qu'on ne peut traduire mot à mot dans une autre langue. Exemple : "il y a", "s'il vous plaît", ou "avoir les yeux plus gros que le **ventre …"**
- **indices textuels :** dans une approche textuelle, ce sont les marques formelles repérées dans le texte qui permettent d'en identifier le type. Ces marques (dispositif sémiotique, modalisateurs, champs système verbal …) permettent un accès au sens et une formulation rapide d'hypothèses de lecture.
- **interaction :** échange verbal (élève/prof – élèves/élèves) qui a pour but de construire un savoir, un discours dans une situation donnée.
- **interlangue :** c'est un code intermédiaire. L'apprentissage d'une langue étrangère se fait en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà dans une approche contrastive et métalinguistique (rappels, comparaisons raisonnées, traduction).

- **lexique :** liste de mots relatifs à un domaine donné.
- **Métalangage :** ensemble des mots qui servent à décrire les catégories et les fonctionnements linguistiques. Exemple : sujet, verbe, types de textes …
- **nomenclature :** liste de termes appartenant à un même domaine et présentée sous forme de rubriques organisées.
- **objectif d'apprentissage :** but que l'on se propose de faire atteindre à l'élève en termes de savoir ou savoir-faire. Il comporte deux dimensions :
  - un objet d'apprentissage
  - et l'ensemble des activités proposées par l'enseignant (ou exercées par l'élève) pour s'approprier cet objet.
- **para texte :** ensemble d'éléments de sens qui entourent, présentent et éclairent le texte. Ex : titre, références, notes, nom d'auteur et qui aident à l'élaboration d'hypothèses de sens.
- **pédagogie/didactique :**

- **pédagogie :** (cf. didactique) manière de gérer la classe dans toutes les activités scolaires. Exemple : pédagogie différenciée, pédagogie du projet.
- **didactique :** (cf. pédagogie) manière de transmettre le savoir et les savoir-faire liés à une discipline donnée (didactique du français, didactique des mathématiques, didactique de l'écrit, didactique de l'oral) et l'ordre dans lequel les transmettre.

- **phonèmes/graphèmes :**

- **phonèmes :** ensemble des sons qui composent une langue.
- **graphèmes :** lettre ou groupe de lettres transcrivant un phonème. Exemple [ã]en - an- em- am dans les mots : présent - enfant – temps - ambulance

- **phonologie :** science qui étudie la fonction des sons dans les langues et dégage ainsi les phonèmes. C'est une phonétique fonctionnelle.
- **phrase :** elle concerne uniquement le code écrit, énoncé autonome porteur de sens. Elle peut être verbale (construite autour d'un verbe) ou nominale (construite autour d'un nom). Ex : Attention danger ! – Viens !
Visuellement, elle se reconnaît en général par une majuscule au début, une ponctuation forte à la fin (sauf pour les titres).
- **planifier :** organiser des actions dans le temps en tenant compte des moyens matériels et humains disponibles pour réaliser un projet.
- **pratiques langagières :** toutes les façons d'utiliser une langue à l'oral ou à l'écrit. Exemple : lire, écrire, parler.
- **procédure :** manière de faire pour arriver à un résultat.
- **processus :** suite ordonnée d'opérations aboutissant à un résultat.
- **production :** réalisation personnelle ou collective d'un texte à l'oral et à l'écrit.

- **profil :** ensemble de savoirs et savoirs-faire maîtrisés sur long terme (une année, un cycle, un cursus …). Ils sont mobilisables en situation. Ex : profil d'entrée, profil de sortie.
- **programmation :** progression planifiée des éléments du programme en fonction de contraintes données (liées au contenu et au temps).
- **prosodie :** ensemble des phénomènes d'accentuation et d'intonation propres à une langue et liés à l'expression dans la transmission du message oral.
- **proxémique :** elle étudie la gestion de l'espace physique par les participants d'une interaction verbale.
- **question :** acte de parole exprimé de manière orale, écrite, graphique ou gestuelle par lequel l'enseignant sollicite une réponse verbale d'un apprenant.
- **questionnaire :** instrument de recherche essentiel. Il permet de recueillir de manière systématique et empirique des données et de confirmer ainsi des hypothèses formulées. Il est structuré en questions permettant d'accéder au sens d'un texte oral ou écrit.
- **questionnement :** activité intellectuelle de recherche. C'est le fait de s'interroger sur un problème.
- **réception :** fait de recevoir et de comprendre des messages divers, oraux ou écrits.
- **sémantique (adj.) :** tout ce qui concerne le sens d'un mot, d'une phrase, d'un texte. On parle de niveau sémantique, de champ sémantique, de recherche sémantique.
- **séquence :** mode d'organisation des activités autour d'objectifs d'apprentissage.
- **situation d'enseignement/apprentissage :** situation dans laquelle l'enseignant crée les conditions matérielles, psychologiques et sociales qui permettent à l'apprenant d'apprendre par essai/erreur ou selon une démarche inductive.
- **situation d'intégration :** c'est une situation de réinvestissement pour l'élève. C'est créer des liens entre les différents apprentissages afin de résoudre des situations problèmes.
- **situation problème :** c'est un obstacle à franchir, un défi à relever qui conduit l'élève à faire des apprentissages (situation d'apprentissage) à mobiliser des ressources pour les intégrer (situation d'intégration) ou pour valider l'acquisition d'une compétence (situation d'évaluation).
- **statut des interlocuteurs :** paramètre d'une situation de communication relatif au choix d'un registre de langue (familier, standard …) adapté à l'interlocuteur, emploi de « tu » ou de « vous », formules de politesse et d'une syntaxe appropriées.
- **syntaxe :** ensemble des règles de formation des phrases et d'agencement des éléments qui les constituent. Ex : le pronom relatif suit immédiatement son antécédent.

- **morphologie :** morphologie : ensemble des règles de formation des mots sur le plan étymologique et grammatical ex : enchanté (formation étymologique), nous chantons (formation grammaticale).

- **systématisation :** procédé d'acquisition qui consiste à réunir en systèmes des structures linguistiques afin de les consolider.

- **tâche /activité :**

- **activité :** désigne les opérations mentales relatives à une tâche à exécuter. Ex : Recueillir des documents sur le fennec. (Organiser la recherche, trouver les critères de classement, classer les documents, bâtir des catégories).
- **tâche :** travail précis défini par une consigne à exécuter, un support matériel et un but à atteindre. Ex : dessiner, copier, lire, faire un tableau …

- **texte :** toute production écrite ou orale porteuse de sens.

- **texte poétique :** se distingue par les marques formelles de la poésie et/ou par la fonction poétique.

- **thème :** désigne ce dont on parle, point de départ d'un énoncé.

- **transcription (code de) :** système de signes qui entre dans la constitution d'un message écrit. Ex : on peut transcrire des propos oraux avec le code de sténodactylographie, avec des abréviations, en API (alphabet phonétique international), ou en respectant l'orthographe de la langue …

- **verbal :** ce qui est dit, énoncé à l'aide de mots.
- **para verbal :** ce qui accompagne les mots sur le plan sonore (intonation, pauses, accents, rythme, intensité de la voix …), sur le plan visuel (images, logo, couleurs …).
- **non verbal :** ce qui est exprimé autrement que par les mots (symboles comme les panneaux routiers par exemple, gestes, images, dessins, photos …).

- **verbaliser :** mettre des mots sur des processus, décrire la manière avec laquelle on apprend. Ex : j'ai d'abord lu le titre puis j'ai lu deux fois la question, puis…

- **vigilance orthographique :** attitude réflexive qui consiste à mobiliser les acquis linguistiques de la relation phonie/graphie dans une situation d'écrit.

- **vocabulaire :** ensemble des mots d'une langue, liste ouverte …

A.2- Tableau rapport phonie/graphie

J'entends un son (noté par un signe phonétique)	**Je vois** une plusieurs lettres (l'orthographe)
16 Voyelles	
[A] { [a] [α]	a, à, ha, e, at as, à
[E] { [e] [ɛ]	é, ée, es, er, e, ez, ed è, ès, ê, ai, aî, ait, ei, et, e
[i]	i, ie, í, y, ys, ï
[O] { [□] [o]	o, ô, ôt, au, eau, hau o, ho
[y]	u, ü, uë, eu
[ɯ] {	ou, oux, où, oû, oût, ous, oup
[Œ] {	eu, eux, eû, œu, œud e, eu, œ, œu
[Ē] { [ə] [ά] [έ] [õe] [õ]	e an, ant, anc, ang, and, am, en, ent, em, emps, aon in, im, ym, ain, aim, ein, en un, um on, ont, om
17 Consonnes	
[p]	p, pp
[b]	b,bb
[t]	t, tt, ť , th
[d]	d, ď, dd, dh
[k]	c, cc, cu, ch, q, qu, k, ck
[g]	g, gu, c
[f]	f, ff, ph
[v]	v, w
[s]	s, ss, c, ç, sc, t
[z]	s, z, x
[ʃ]	ch, sh, sch
[ʒ]	j, j', g, ge
[m]	m, m', mm
[n]	n, n', nn, mn
[ɲ]	gn
[l]	l, l', ll
[r]	r, rr, rh
03 semi-voyelles	
[j]	i, ii, iie, ï
[w]	ou, oi, ou, w
[ɥ]	ui

A.3- Tableau pluri-système graphique du français

Fonction phonogrammique	Fonction morphogrammique	Fonction logogrammique	Reliquat historique situé hors système
Les phonogrammes assurent la transcription des phonèmes.	Les morphogrammes marquent principalement le genre et le nombre, la personne, les temps, etc. Par ailleurs, ils unissent les mots d'une même famille (phénomènes dérivatifs).	Les logogrammes donnent une figure particulière au mot écrit et permettent ainsi de distinguer les homophones.	Ce sont des graphèmes peu fonctionnels, par exemple certaines consonnes doubles ou les graphies issues du grec ou du latin.
Ex : [o] est transcrit par «o», «au», «eau», « ô ».	Ex : le « d » de « réponds » qu'on retrouve dans «répondre», «répondeur».	Ex : l'accent grave de « à » permet de le distinguer de «a» (du verbe avoir).	Ex : le double «f» de «difficile» ou le «s» de «temps».

A 4- Tableau des phonèmes communs au français et à l'arabe

français	exemples	arabe	exemples
[a]	ami	ـَ ـ ء	أكل – سأل – جاء
[i]	image	ـِ ـ إ	إملاء – جزائـر – إبرة
[b]	ballon	بـ ب	بـاب
[s]	sac	سـ / صـ ص	سـبورة صـحن
[d]	dîner	د	دار
[f]	fleur	فـ ف	فـرولة
[3]	jupe	جـ ج	مـجـلس – ثـلـج
[k]	carreau	ك كـ	كـوكـب
[l]	lion	لـ ل	لـيمون
[m]	malle	مـ م	مـزرعة
[n]	nez	نـ ن	نـشيد
[r]	riz	ر / غـ ـغـ ـغ غ	رمل – غـرفة
[u]	roue	ـُ ـ ءُ	أذن
[t]	tapis	ط / ت	طـير – تـمر

Document d'Accompagnement du Primaire

- Certains phonèmes existent en français mais pas en arabe :

[y]	u – eu	ru - il eut
[p]		papa
[ɛ̃]	in – ein – ain - aim	matin – rein – pain – daim
[ɛ]	ai – ê – è – ès - et	lait – près
[v]		vélo
[œ̃]		un – brun - parfum
[ɑ̃]	an – en – am - em	maman – vent – bambin - tempe
[ɔ̃]	on - om	bonbon - pompe
[e]	è – et - er	blé - tabouret - parler
[o]	o – eau - au	lot - cadeau - saut

- D'autres phonèmes existent en arabe et pas en français :

حـ (ح)	سـاحـة
خ	خـوخ – دخـل
هـ	هـر – وهـيبة
ذ – ظ – ض	ذئب – ظـل – ضـفدع
ث	أثـاث – ثـوم
ع	عـسل – بائـع
ق	قـط – بـقـرة

المصادر والمراجع

الكتب بالعربية:

- ابن منظور، **لسان العرب**، ج11، ج 14، ط3، تصحيح: أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1419هـ/ 1999م.
- أحمد محمد المعتوق، **الحصيلة اللغوية: أهميتها، مصادرها , وسائل تنميتها**، عالم المعرفة، الكويت، 1996م.
- إيمان ريمان وعلي درويش، **بين العامية والفصحى مسألة الازدواجية في اللغة العربية في زمن العولمة والإعلام الفضائي**، شركة رايتسكوب المحدودة، ملبورن – أستراليا، 2008.
- جمعة سيد يوسف، **سيكولوجية اللغة والمرض العقلي**، عالم المعرفة، الكويت، 1990م.
- جوديث غرين، **التفكير واللغة**، ترجمة وتقديم: عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1992 م.
- حسن ظاظا، **اللسان والإنسان مدخل إلى معرفة اللغة**، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، ط2، 1990م .
- حنيفي بن ناصر، مختار لزعر، **اللسانيات: منطلقاتها النظرية وتعميقاتها المنهجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2009م.
- رشدي أحمد طعيمة، **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004م.
- شارل بوتون، **اللسانيات التطبيقية**، ترجمة: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعية، دمشق.
- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، **تحليل محتوى مناهج اللغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.
- عبده الراجحي، **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**، دار المعرفة الجامعية، اسكندرية، مصر، 1995م.

- عزيزة الطائي، **ثقافة الطفل بين الهوية والعولمة**، سلطنة عمان، ط1 2011م.
- علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها النظرية والتطبيق**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي، 2006 م.
- علي عبد الواحد وافي:
- **اللغة والمجتمع**، ط4، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، 1403 هـ/ 1983 م.
- **علم اللغة**، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط9، 2004م.
- فرديناند دي سوسير، **علم اللغة العام**، ترجمة يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، 1985.
- فيليب بلانشيه، **التداولية من أوستن إلى غوفمان**، تر: صابر الحباشة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2007.
- ماريو باي، **أسس علم اللغة**، ترجمة: أحمد مختار عمر، علم الكتب، ط8، القاهرة، 1998م.
- محمد حسن حمادات، **المناهج التربوية نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، 2009.
- محمد عناني، **نظرية الترجمة الحديثة مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة**، الشركة العالمية للطباعة والنشر – لونجمان، 2003.
- نايف خرما وعلي حجاج، **اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها**، عالم المعرفة، الكويت، 1988م.
- نايف خرما، **أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة**، عالم المعرفة، الكويت، 1978م.

المجلات والملتقيات العلمية باللغة العربية:

- أحمد بن محمد الضبيب، "**صراع اللغات في عصر العولمة وموقف اللغة العربية منه**"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 107، 2006 م.
- بشير ابرير،"**التعليمية معرفة علمية خصبة**"، مداخلة قدمت في ندوة تربوية تكوينية لمعلمي التعليم الأساسي، مجلة اللغة العربية، العدد 10 ، الجزائر .
- خالد بن عبد العزيز الدامغ، "**السن الأنسب للبدء بتدريس اللغات الأجنبية في التعليم الحكومي**"، مجلة جامعة دمشق–المجلد 27– العدد 1 و2، 2011م.
- دياب قديد، " **إشكالية الازدواج اللغوي بين الانحباس الذاتي والانفتاح الخارجي. تجربة مركز التعليم المكثف بجامعة منتوري قسنطينة نموذجا الجزائر**". في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2009.
- طلال أبو غزالة للترجمة والتوزيع والنشر، **دليل تدريب المترجمين في الترجمة العامة**،2007.
- صادق عبد الله أبو سليمان، " **تنشئة الطفل في اللغة: مبدأ سيادة ملكة الفصحى**"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 101، رمضان 1424هـ نوفمبر 2003م .
- صالح بلعيد:
- "**اللغة العربية بين الواقع والعولمة**"، مجلة اللغة العربية، العدد 8، الجزائر.
- **اللغة العربية في التعليم العالي بالجزائر– واقع وبديل**–"، مجلة اللسان العربي، العددان 55، 56 ، المملكة المغربية، ديسمبر 2003، ص 369 – 373. مسترشدا في التقسيم بمقال الأستاذ مولود قاسم، والموسوم: اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والعالي أساليب النهوض بها في الجزائر. الموسم الثقافي السادس (19 آذار– نيسان 1988) عمان: 1988، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني.
- "**مقام اللغات في ظل الإصلاحات التربوية**"، مجلة الممارسات اللغوية، العدد 07، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري– تيزي وزو، الجزائر، 2011م.

- عبد الناصر بوعلي، **تطوير اللغة العربية**، مجلة اللغة العربية . العدد 22 ، الجزائر.
- علي القاسمي، **تخطيط السياسة اللغوية: السن الملائمة لتعلم اللغات الأجنبية**، مجلة مجمع اللغة العربية، العدد 106 ، رمضان 1426هـ- نوفمبر 2005م.
- فواز عبد الحق الزبون، **دور التخطيط اللغوي في رسم سياسة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**. في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2009.
- محمد صاري، "**الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية**". في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2009.
- محمود فهمي حجازي، "**السياسة اللغوية في التعليم خبرات معاصرة ورؤية مستقبلية**"، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد 117، 2009م.
- هداية هداية ابراهيم الشيخ علي، " **تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها**". في سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، معهد اللغة العربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، أكتوبر 2009.
- ونوغي اسماعيل، **لغة الطفل العربي والواقع المعاصر**، مجلة اللغة العربية . العدد 22 ، الجزائر.

القوانين والوثائق التربوية الجزائرية:

- وزارة التربية الوطنية، **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

دليل الكتاب المدرسي:

- Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, Guides Pédagogiques des Manuels de Français 3e AP - 4e AP- 5e AP, **"Guide Pédagogique du Manuel de Français 3e AP"**, juin 2012.

الكتاب المدرسي:

- Ministère de l'Education Nationale, **Mon Premier Livre de Français 3ème Année primaire**, 2008.

منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي والوثيقة المرافقة له:

- Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Fondamental, Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème Année Primaire), **"Programme de Français de la 3e Année Primaire"** et **"Document d'Accompagnement du Programme de Français de la 3e et 4e Année Primaire"**, juin 2011.

القواميس:

- بشير ابرير وآخرون، **مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة**، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2009.

- Dubois, Jean et autres, **Dictionnaire de linguistique**, Larousse-Bordas/VUEF, 2002.

- Robert, Jean-Pierre, **Dictionnaire pratique de didactique du FLE**, Editions Ophrys, Paris, 2008.

الكتب باللغة الأجنبية:

- Barthelemy, Fabrice, Dominique GROUX, Louis PORCHER, **le français langue étrangère**, L'Harmattan, Paris, 2011.
- Chini, Danielle, **Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique**. In Psycholinguistique et didactique des langues étrangères, Edition Ophrys, Paris, 2008.
- Cuq, Jean- Pierre, Isabelle Gruco, **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**, Presse universitaire de Grenoble, 2005.
- Defays, Jean-Marc, avec la collaboration de Sarah Deltour, **Le français langue étrangère et seconde enseignement et apprentissage**, Pierre MARDAGA, Belgique, 2003.
- Delory, Christian, **L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental…** In L'évaluation des compétences chez l'apprenant: pratiques, méthodes et fondements, Presses Universitaires de Louvain, Belgique, 2002.
- Flament-Boistrancourt, Danièle, **Théories, données et pratiques en français langue étrangère**, Université Charles-de Gaulle, Lille, France, 1992.
- Flavell, John. H. **Développement métacognitif**. Traduit par Madeleine Leveillé (Université Paris 5). In Bideaud, J., Richelle, M., **psychologie développementale, problèmes et réalités**, Pierre Mardaga, éditeur, Belgique.
- Glaser, Evelyne, et autres, **Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle**, Conseil de l'Europe, Autriche, juillet 2007.
- Hoerr, Thomas R, **Becoming a Multiple Intelligence School, Association for Supervision and Curriculum Development,** Virginia, USA 2000.
- Jordan, Anne, Orisson Carlile, Annetta Stack, **Approaches to learning, a guide for teachers**, Open University Press, 2008.
- Kateb, Kamel, **Ecole, population et société en Algérie**, L'harmattan, 2005.

- Leightbown, Pasty M. and Nina Spada, **How Languages Are Learned**, Oxford University Press, 1993.

- Martinez, Pierre : **La didactique des langues étrangères,** Que sais-je. Puf, Paris, 1996.

- Mitchell, Rosmond and Florence Myles, **Second Language Learning Theories,** 2nd edition, Hodder Arnold, London, 2004.

- Portine, Henri, **la notion d'énonciation et l'évolution de la didactique des langues**. In **Théories, données et pratiques en français langue étrangère**, Université Charles-de Gaulle, Lille, France, 1992.

- Queffélec, Ambroise, et al, le français en Algérie lexique et dynamique des langues, 1er éd., De Boeck et Larcier s.a., Editions Duculot, Bruxelles, 2002.

- Richards, Jack C. **Curriculum development in language teaching**, Cambridge University Press, 2001.

- Roessler, Aries, **Bilingue à dix ans! Playdoyer pour l'apprentissage précoce**, L'Age d'Homme, Suisse, 2006.

- Viselthier, Bernard, **La médiation: du langage intérieur de l'apprenant à sa zone de proche développement**. In **Psycholinguistique et didactique des langues étrangères**, Danielle Chini, Pascal Goutéraux (Eds). Editions Ophrys, Paris, 2008.

المجلات وأعمال الملتقيات باللغة الأجنبية:

- Araûjo-Carriera, Maria Helena " **La diversité des langues à l'école : réflexions sur la place d'une langue romane, le portugais**". In Repères, N° 6 nouvelle série, ,"Langues vivantes et français à l'école" , INRP, France, 1992.

- Barre-De-Magnac, Christine, **les jeunes et l'écriture: quelle perception des exigences scolaires? Quelle attentes?**. In Maîtrise de l'écrit: Quels enjeux et quelles réponse aujourd'hui?, Actes de l'Université d'Eté sur l'illettrisme, Lille, Juillet 1988, Co-édition: L'Harmattan, Paris, Contradictions, Bruxelles.

- Chartrand, Susane-G., **l'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écritures des élèves et des étudiants.** In Collection Diptyque, n° 5, Didactique de l'écrit, la construction des savoirs et le sujet- écrivant, Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005, université d'Orléans, France, Presses universitaire de Namur, 2005.

- Dabène, Louise, " **Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères**" .In Repères, N° 6 nouvelle série, ,"Langues vivantes et français à l'école" , INRP, France, 1992.

- LUC , Christiane, "**Des représentations aux productions en langue étrangère dans le cadre scolaire**". In Repères, N° 6 nouvelle série, "Langues vivantes et français à l'école" , INRP, France, 1992.

- Py, Bernard et François Grosjean, **Variantes de contact, restructuration et compétence bilingue: approche expérimentale**. In Notions en Questions, la notion de compétence, n° 6, ENS Editions, Lyon, France, 2002.

- Springer, Claude, **Recherches sur l'évaluation en L2: de quelques avatars de la notion de "compétence"**. In Notions en Questions, la notion de compétence, n° 6, ENS Editions, Lyon, France, 2002.

- Vasseur, Marie-Thérèse**, les analyses interactionnistes et la compétence**, In **Notions en Questions, la notion de compétence**, n° 6, ENS Editions, Lyon, France, 2002.

فهرس المحتويات

المحتويات .....الصفحة

مقدمة.....01
مدخل: منهاج اللغة.....10
أولا – منهاج اللغة.....11
1- مفهوم اللغة.....11
2- مفهوم المنهاج التعليمي.....12
3- مفهوم منهاج اللغة.....13
ثانيا- أسس منهاج اللغة.....13
1- الأسس اللغوية.....13
أ- علم اللغة أو اللسانيات.....13
1- الجانب الصوتي.....14
2- الجانب المعجمي.....14
3 – الجانب التركيبي.....15
ب- علم اللغة التطبيقي.....17
2 – الأسس النفسية والتربوية.....18
أ- علم اللغة النفسي.....18
1 – دراسة السلوك اللغوي.....19
أ- المنهج السلوكي.....19
ب – المنهج العقلي.....19
2- تعليمية اللغة.....20
أ – التحليل التقابلي.....20
ب- تحليل الأخطاء.....21
3- علوم التربية.....21
أ- التخطيط اللغوي.....22
ب- عناصر التخطيط اللغوي.....22

1- المتعلم.....22
2- المعلم.....23
3- منهاج اللغة.....23
أ – الأهداف التعليمية.....23
1- أهداف عامة.....24
2- أهداف المهارات.....24
3- أهداف عملية أو سلوكية.....24
ب- المحتوى التعليمي.....24
ت- التقويم.....25
3 – الأسس الاجتماعية والثقافية.....26
– علم اللغة الاجتماعي.....26
أ- الجانب التبليغي.....26
1- الكفاءة التبليغية.....27
2- أفعال الكلام.....27
ب- الجانب الثقافي.....28
الفصل الأول: مناهج اللغة الفرنسية.....29
أولا– تعليم اللغة الفرنسية.....30
1 – واقع اللغة الفرنسية.....30
– المنظمة الدولية للفرانكفونية.....31
2- مكانة اللغة الفرنسية.....31
أ- اللغة الفرنسية لغة أم.....32
ب- اللغة الفرنسية لغة أجنبية.....33
ت – اللغة الفرنسية لغة ثانية.....34
3- تدريس اللغة الفرنسية في الجزائر.....35

ثانيا – مقاربات تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية.....38
1- المقاربة التقليدية.....38
2- المقاربة البنيوية أو التركيبية.....39
أ- المقاربة المباشرة.....40
ب – الطريقة السمعية الشفهية.....41
1- اللسانيات البنيوية.....42
2- نظرية سلوكية.....43
ت- الطريقة السمعية البصرية.....43
ث- الطريقة السمعية البصرية البنيوية الشاملة.....43
3- المقاربة التواصلية.....45
4- المقاربة العملية.....46
ثالثا – أسس مناهج اللغة الفرنسية.....48
1- الأسس اللغوية.....48
أ –مفهوم الكفاءة اللغوية.....48
ب- إجراءاتها.....49
ت- عناصرها.....49
1- المنطوق (استقبالا وإنتاجا).....50
أ- فهم المنطوق (الاستقبال الشفوي).....50
ب- الإنتاج أو التعبير الشفهي.....51
1- المكتوب (استقبالا وإنتاجا).....53
أ- فهم المكتوب (استقبال المكتوب).....53
ب- الإنتاج أو التعبير الكتابي.....53
3- قواعد اللغة.....54
ث- الوحدة التعليمية.....55

ج- مستوى العتبة اللغوية.....56
ح- كفاءة مزدوج اللغة.....57
2- الأسس النفسية والتربوية.....57
أ- نظريات تعلم اللغة وتعليمها.....58
1- النظريات الميكانيكية.....58
2- النظريات الذهنية.....59
3- النظرية البنائية.....59
4- النظرية السوسيو معرفية.....59
أ- اللغة الداخلية.....60
ب- المنطقة القريبة من النمو.....60
ت- نظرية اللغة البينية.....61
ث- نظرية الراشح الوجداني أو العاطفي.....62
ج- نظرية التعلم بالملاحظة.....62
ب- المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيات الحديثة.....63
- المقاربة بالكفاءات.....63
1- بيداغوجيا الإدماج.....64
2- بيداغوجيا التعاقد.....64
3- بيداغوجيا المشروع.....65
ت- أسس بناء الكفاءات.....67
1- المعلم.....67
أ- الوساطة.....67
ب- التحفيز.....67
ت- اختيار طرق التدريس.....68
1- استراتيجيات مباشرة.....68

2 – استراتيجيات غير مباشرة.....68
2– المتعلم.....69
أ– الاستقلالية.....69
ب– تكامل الكفاءات.....70
3– الأسس الاجتماعية والثقافية.....72
– الكفاءة التبليغية.....72
1– الوظيفة الاجتماعية للغة.....73
2– التفاعل الاجتماعي.....73
3– التواصل الثقافي والحضاري.....74
4– الثقافة البينية.....74

الفصل الثاني: اللغة الفرنسية وأثرها في تعليم اللغة العربية.....76
أولا– تعليم اللغة العربية.....77
1– واقع اللغة العربية.....77
2– مشاكل تعليم اللغة العربية.....79
أ– المشاكل الداخلية.....79
1– مشكل تأهيل المعلمين.....79
2– مشكل السياسة الإدارية والتعليمية.....79
أ– عوامل التخطيط للمشروع.....80
ب – عوامل مؤسساتية.....80
3 – مشكل المتعلمين.....81
أ– مشكلة النحو.....81
ب– مشكلة الممارسة.....82
ت– مشكلة المعجم.....82

ث- مشكلة المصطلحات.....83
ب- المشاكل الخارجية.....83
1- الثنائية اللغوية.....83
2- الازدواجية اللغوية.....85
أ- تدريس اللغات الأجنبية.....86
ب- تدريس اللغة الفرنسية وأثره في واقع اللغة العربية بالجزائر.....89
ثانيا- تعليم اللغة الفرنسية بين التكامل والتداخل.....93
1- اللغات الأجنبية بين التأييد والمعارضة.....93
أ - المؤيدون.....93
1 - الخصائص النفسية للطفل.....93
2- الأثر الإيجابي لتعلم اللغة الأجنبية في تعلم اللغة الأم.....95
ب - المعارضون.....96
1- تفوق الأطفال الأكبر سنا في تعلم اللغة الأجنبية.....96
2- الازدواجية اللغوية المتناقصة.....97
3- تكريس العودة إلى العامية.....97
4- الضعف الحاصل في اللغة العربية.....97
2- اللغة الفرنسية بين التكامل والتداخل.....98
أ- الجانب اللغوي.....98
1- التكامل اللغوي.....98
أ- التكامل الصوتي.....99
ب- التكامل المعجمي.....99
ت- التكامل التركيبي.....100
ب- التداخل اللغوي.....100
1- مفهومه.....100

2- مراحله.....101
أ- النقل اللغوي.....101
ب - الانحراف اللغوي.....101
ت - التداخل اللغوي.....101
3- مستوياته.....102
أ- التداخل الصوتي.....102
ب- التداخل المعجمي.....103
ت- التداخل التركيبي.....104
ب- الجانب النفسي والتربوي.....106
1- التكامل النفسي والتربوي.....106
2- التداخل النفسي والتربوي.....110
أ - الإرهاق.....110
ب- الصراع الداخلي.....111
ت- الارتباك والشك.....111
ث- التداخل في التفكير.....111
ج- أمراض الكلام.....112
ت - الأثر الاجتماعي والثقافي.....112
1- التكامل الاجتماعي والثقافي.....112
2 - التداخل الاجتماعي والثقافي.....114
ثالثا- حلول مشاكل تعليم اللغة العربية.....116
1- التخطيط اللغوي.....116
أ- التنقية اللغوية.....116
ب- إحياء اللغات الميتة أو المهجورة.....116
ت- الإصلاح اللغوي.....117

ث–التقييس اللغوي.....117
ج– تحديث المفردات وتطويرها.....117
1– تحليل الاحتياجات.....117
2– تحليل الوضعية.....118
2– حلول المشاكل اللغوية.....118
أ– التحليل التقابلي.....119
ب– تحليل الأخطاء.....120
1 – النماذج الحرة.....120
2 – الاختيار المتجانس.....120
أ– حلول مشاكل النحو.....121
1– التمييز بين النحو العلمي والنحو التربوي.....121
2– تنظيم المحتوى النحوي.....121
ب– حلول المشكل المعجمي.....122
1– الشيوع.....123
2– التوزيع.....123
3– قابلية الاستدعاء.....123
4– القابلية للتعليم والتعلم 123
ت – حلول المشكل الاصطلاحي.....124
3– حلول المشاكل النفسية والتربوية.....125
أ– حلول مشاكل المعلم.....125
ب– حلول مشاكل المتعلمين.....127
ت– حلول مشكلة ممارسة اللغة العربية.....127
4– حلول المشاكل الاجتماعية والثقافية.....129
أ– باب المثاقفة.....129
ب– باب المؤسسات الثقافية والإعلامية.....130

الفصل الثالث: منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي
وأثره في تعليم اللغة العربية.....131
أولا- المنهاج وأثره في تعليم اللغة العربية.....132
1- تقديم المنهاج.....132
أ – وثيقة المنهاج.....132
ب- الوثيقة المرافقة للمنهاج.....133
ت- دليل الكتاب المدرسي.....134
1-نشاط الشفهي.....134
2 -نشاط القراءة.....135
3- النشاط الكتابي.....136
4- الوضعية الإدماجية.....136
2- أسس بناء المنهاج.....136
أ- الأهداف التربوية.....136
1- ملمح الدخول.....137
2- بناء الكفاءات.....137
3- ملمح الخروج.....140
ب- النظريات والمقاربات والبيداغوجيات.....141
1- النظريات المعرفية والسوسيو معرفية.....141
2 – المقاربة التواصلية.....141
3- المقاربة بالكفاءات.....141
4- بيداغوجيا الإدماج.....142
- الوضعية الإدماجية.....143
5- بيداغوجيا المشروع.....143
6- بيداغوجيا التعاقد.....146

7- بيداغوجيا الخطأ.....146
ت- الأنشطة التعليمية.....147
1- النشاط الشفهي.....147
2- نشاط القراءة.....147
3- نشاط الكتابة.....148
- تنظيم الأنشطة.....149
ث- الوسائل التعليمية.....150
ج- التقويم 151
1- التقويم التشخيصي.....151
2- التقويم التكويني.....151
3- التقويم التحصيلي 152
3- فرضيات أثر المنهاج في تعليم اللغة العربية.....153
أ- فرضيات الأثر اللغوي.....153
1- التكامل اللغوي.....153
أ – التكامل الصوتي.....153
ب- التكامل المعجمي (المفرداتي).....155
ت – التكامل التركيبي (النحوي).....157
2 – التداخل اللغوي.....158
أ – التداخل الصوتي.....158
ب – التداخل المعجمي.....158
1- التداخل المفرداتي.....158
2- العودة إلى العامية.....159
3 – التداخل الصرفي.....160
ت- التداخل التركيبي.....160

ب- فرضيات الأثر النفسي والتربوي.....160
1 – التكامل النفسي والتربوي 160
أ- الكفاءات النفسية والمعرفية.....160
ب- الكفاءات التربوية والمنهجية.....162
2 – التداخل النفسي والتربوي.....163
ت- فرضيات الأثر الاجتماعي والثقافي.....166
1- التكامل الاجتماعي والثقافي.....166
2- التداخل الاجتماعي والثقافي.....167
ثانيا: الاستبيان.....168
1- **تقديم الاستبيان**.....168
أ- العينة.....168
ب- الفرضيات.....169
1- الأثر اللغوي.....169
ب- الأثر النفسي والتربوي.....171
ت- الأثر الاجتماعي والثقافي.....172
ث- مقارنة نتائج اللغة العربية في الفصلين الأول والثاني.....173
ج – السن الأنسب لتدريس اللغة الفرنسية.....173
2- نتائج الاستبيان وتحليلها.....173
أ- الأثر اللغوي.....174
- تحليل النتائج.....176
ب- الأثر النفسي والتربوي.....177
- تحليل النتائج.....179
ت- الأثر الاجتماعي والثقافي.....180
- تحليل النتائج.....181

ث- مقارنة نتائج اللغة العربية في الفصلين الأول والثاني.....181
- تحليل النتائج.....183
ج - السن الأنسب لتدريس اللغة الفرنسية.....183
- تحليل النتائج.....184
3- تفسير نتائج الاستبيان في ضوء تقويم المنهاج.....185
أ- الجانب اللغوي.....185
ب- الجانب النفسي والتربوي.....187
ت- الجانب الاجتماعي والثقافي.....189
خاتمة.....191
الملاحق.....200
1- الاستبيان.....201
2- المصطلحات الواردة في البحث من الفرنسية إلى العربية.....207
3- فهرس الأعلام.....219
4- ملحق النصوص الأجنبية المترجمة.....232
5- وثيقة منهاج اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي.....298
6- الوثيقة المرافقة للمنهاج.....334
المصادر والمراجع.....382
فهرس المحتويات.....391