

Linguistic reality in Algeria and its impact on Arabic language didactic among primary and secondary school learners

الواقع اللغوي في الجزائر وأثره على تعليمية اللغة العربية لدى متعلّمي المرحلة الابتدائية والثانوية

alwaaq' allaghwee fee aljazaa'ir wa'thrh 'alaa ta'leemya allagha
al'arbya ladaa mat'llamee almarhla alaabtdaa'iyya waththaanouyya

د.لوناس نصيرة¹

LOUNAS Nacira

¹ جامعة محمد بوقرة بومرداس (الجزائر)، العنوان الإلكتروني المهني n.lounnas@univ-boumerdes.dz

تاريخ الاستلام: 2023/09/12 تاريخ القبول: 2024/12/28 تاريخ النشر: 2025/6/11

Abstract : This study examines the nature of Algeria's linguistic reality and its impact on Arabic language didactic, it is a reality characterized by multilingualism. In this study, we selected the primary and secondary levels in particular; on the ground that the first level is an initial educational stage on which all learning's are based, while the second level reflects the learner's acquisitions during two previous educational stages.

Therefore, the problem of the study relates to monitoring the reality of teaching the Arabic language in Algerian schools in light of the phenomenon of multilingualism. To answer this, the study was based on a group of elements, in which we relied on the descriptive, analytical and comparative approaches. We concluded that the linguistic reality of the two educational stages was characterized by the multiplicity of linguistic overlaps, which had been replicated across both stages, adversely affecting the teaching of Arabic and French.

Keywords : linguistic reality; Arabic language didactic; The primary stage; The secondary stage; the multiplicity of linguistic.

ملخص: تبحث هذه الدراسة في طبيعة الواقع اللغوي في الجزائر وأثره على تعليمية اللغة العربية، ويأتي الحديث عن هذا الموضوع نظرا لما يمتاز به ذلك الواقع من تعدّد لغويّ؛ تجاوزت تأثيراته الاستعمال اليوميّ إلى لغة التعليم، ممّا يظهر عبر مختلف الأطوار التعليمية. وقد وقع اختيارنا في هذه الدراسة على الطّورين الابتدائيّ والثانويّ تحديداً؛ باعتبار أنّ الأوّل يمثّل مرحلة تعليميّة أوليّة تبنى عليها التعلّيمات، في حين يعكس الثاني مكتسبات المتعلّم خلال مرحلتين تعليميتين سابقتين.

وبالتالي فإنّ الإشكالية المطروحة في هذه الدراسة وثيقة الصّلة برصد واقع تعليميّة اللغة العربيّة في المدرسة الجزائرية في ظلّ ظاهرة التعدّد اللّغويّ. ولبلّوغ الهدف المنشود فقد قامت الدراسة على مجموعة من العناصر اعتمدنا في عرضها على المنهج الوصفيّ التحليلي، والمنهج المقارن. وقد خلصنا إلى أنّ الواقع اللّغوي في الطّورين التعليميين مطبوع بسمّة التّداخل اللّغوي، الذي تعدّدت مستوياته، بل تكرّرت عبر الطّورين معاً، ممّا أثر بشكل سلبيّ على تعليميّة اللغة العربيّة ونظيرتها الفرنسيّة.

الكلمات المفتاحية: الواقع اللّغويّ ؛ تعليميّة اللغة العربيّة ؛ المرحلة الابتدائيّة ؛ المرحلة الثانويّة ؛ التّداخل اللّغويّ.

1. مقدمة:

يعيش المجتمع الجزائريّ مزيجا لغويّا تظهر آثاره في الاستعمالات اليومية للأفراد بما في ذلك مؤسسات التعليم، هذه الأخيرة التي أصبحت تعيش في ظلّ واقع لغويّ هجين؛ امتزجت فيه العربية الفصحى بلهجات متنوّعة، ولغات مختلفة.

إنّ هذا الواقع اللّغوي الهجين الذي غزا المؤسسات التعليمية ليس حكرا على مرحلة تعليمية دون أخرى، لأنّه يشملها جميعا، بدء بالطّور الابتدائيّ وصولا للتعليم العالي. انطلاقا من هذه المعطيات فقد وقع اختيارنا على معالجة موضوع الواقع اللّغويّ في الجزائر وأثره على تعليمية اللّغة العربية. وقد وقع اختيارنا على الطّورين الابتدائيّ والثانويّ معا باعتبارهما طوران حسّاسان في مسار التّعليم؛ حيث يمثّل الطّور الابتدائيّ مرحلة أوّليّة ذات أهميّة بالغة كونها تؤهّل المتعلّم لمكتسبات تبنى عليها تعلّماته في المراحل التعليمية اللاحقة. بينما يمثّل الطّور الثانوي مرحلة تعليميّة متقدّمة، تالية لمرحلتين تعليميتين سابقتين، ولم يكن اختيارنا عشوائيا، بل لغاية التعرّف على الواقع اللّغوي الذي يطبع كلّ مرحلة، ثمّ تحديد مقدار الائتلاف أو الاختلاف الذي يمكن أن نجده على مستوى التّداخلات اللّغوية في كلّ مرحلة.

بناء على هذه الطّروحات تهدف هذه الدّراسة إلى تحديد طبيعة الواقع اللّغوي في الجزائر، ومدى تأثيره على تعليمية اللّغة العربيّة. وعليه فقد بنيت الدّراسة على فرضية مفادها أنّ المزيج اللّغويّ الذي يطبع المجتمع الجزائريّ والذي ألقى بظلاله على حقل التّعليم، قد أثر تأثيرا سلبيا على تعليمية اللّغة العربية عبر مختلف الأطوار التّعليميّة. ممّا قادنا لطرح مجموعة تساؤلات لها ارتباط بموضوع الدّراسة، من قبيل:

- ما هي طبيعة الواقع اللّغوي في الجزائر؟ وما هو واقع تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية؟

- ما مدى تأثير التعدّد اللّغوي في تعليميّة اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية؟ وما مدى تأثر تعليميّة اللّغة العربيّة بذلك التعدّد؟

- ما هي أهمّ مظاهر التداخل اللّغوي عند التلاميذ في الطّورين الابتدائيّ والثانويّ؟ وهل تختلف تمظهرات التداخل اللّغوي في الطّورين ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات فقد قامت الدراسة على مجموعة من العناصر اعتمدنا في عرضها على المنهج الوصفي التحليلي، وكذا المنهج المقارن؛ من خلال عرضنا للواقع اللغوي في المجتمع الجزائري، ولغة التعليم المدرسي، وإشكالية التعليم باللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية، وعرضنا كذلك لمظاهر التداخل اللغوي وأثرها على العملية التعليمية لدى عينة من تلاميذ الطّورين الابتدائي والثانوي.

2. طبيعة الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري:

المجتمع الجزائري من المجتمعات التي عاشت وتعيش انفتاحا حضاريا على مختلف ثقافات العالم، ممّا جعله بلدا غنيا ثقافيا ولغويا. ففيما يخص اللغة فإنّ المجتمع الجزائري موسوم بظاهرة التّداخل، التي باتت تلقي بظلالها على مختلف مجالات الحياة. وهو تداخل يضمّ عدّة لغات تتنوّع بتنوّع مناطق البلاد، بين العربية الفصحى، اللغة الرّسمية ولغة التعليم ابتداء من الطّور الابتدائي والمتوسط ثم الثانوي. وبالموازاة مع العربية الفصحى يأتي الحديث عن العربيّة العاميّة التي ينظر إليها بأنّها "اللغة المستعملة.... في الحاجات اليوميّة وفي داخل المنازل وفي وقت الاسترخاء والعفوية" (الحاج صالح، د ت، صفحة 117). إنّها لغة تختلف في المجتمع الجزائري باختلاف الرّقعة الجغرافيّة، وما تضمّه كلّ ناحية من تنوّعات لغويّة. وإن كانت تنوّعات متداخلة لا تصل إلى حدّ التّباعد الكبير بينها وبين الفصحى. يضاف إلى ذلك اللغة الأمازيغيّة التي تعدّ اللغة الوطنيّة الرّسمية الثانية، وما تضمّه من لهجات.

وعلاوة على العربية والأمازيغيّة، يأتي الحديث عن الفرنسيّة التي تمثل لغة دخيلة على المجتمع، ارتبط وجودها وتجرّدها فيه بفعل استعماريّ بحت. وهي لغة لم تعد تشكّل لغة المحتل بل تحوّلت إلى لغة معرفة إنسانية لها شرعية اللغة الأجنبية الضرورية للمعارف الحديثة (مناصرة، 2004، صفحة 164). يضاف إلى ذلك اللغة الإنجليزيّة التي ازدادت العناية بها مؤخرا من طرف الدّولة، باعتبارها لغة العلم.

والمتمأل في طبيعة التّركيبة اللّغويّة في المجتمع الجزائري سيلاحظ لا محالة أنّ اللغة الفرنسيّة هي أكبر منافس للعربية، خاصّة وأنّ معظم شرائح المجتمع يتحدّثون بها، ممّا شكّل عاملا من عوامل التّداخل بينهما لحدّ الامتزاج، وهو ما يهدّد بحق سلامة اللغة العربيّة.

بناء على ما تقدّم نخلص للقول أنّ الواقع اللّغويّ في الجزائر يتّسم بالتنوّع والاختلاف ممّا جعلنا حيال تعدّد لغويّ فتح المجال لتداخل لغويّ بين لغات مختلفة، وعلى هذا الأساس تعدّ ظاهرة التّداخل اللّغويّ من أبرز السّمات التي تطبع الواقع اللّغوي في الجزائر.

3. طبيعة الواقع اللّغوي في المدرسة الجزائريّة:

إنّ الواقع اللّغوي في مدارسنا هو واقع سيطرت عليه عدّة لغات، حملت اللّغة العربية الفصحى على التّعايش معها أحيانا، أو فتح عدّة جبهات للمجابهة أحيانا أخرى، لا سيما في ظلّ بروز ظاهرة التّداخل اللّغويّ، هذا ما جعل المدرسة الجزائريّة تعاني أزمة حقيقية تتعلّق بإشكالية التعدّد اللّغوي وما نجم عنه من تداخل ولّد أزمة التّعليم بالعربيّة الفصحى، وما المستوى المتدنّي لتلاميذنا إلّا دليل على ذلك.

وشتنا أم أبينا فإنّ الواقع اللّغوي في مدارسنا بات يندّر بالخطر المهدّد باللّغة العربيّة نظقا وكتابة، نظرا لتدنّي الكفاءات اللّغويّة للمتعلم، بما لا يسمح له بتوظيفها توظيفا سليما، إذ أصبحنا حيال هجين لغويّ ممّا "أضرّ باللّغة الأمّ وطرائق استخدامها فصرنا نعبر عن العربيّة بتركيّبات وأنماط لغوية ما عهدتها" (لهويل، 2013، صفحة 02)، وأصبحت العاميات تتخذ في أحيان كثيرة لتبسيط المعلومات، دون معرفة حدود التّأثير والتّأثير.

إنّ المتعلّم في مدارسنا يتفاجأ بلغة المعرفة التي ينعته "أنيس فريحة" باللّغة الغربية عن الحياة، المعربة، شديدة الإحكام، المختلفة عن اللّغة اليومية، المحكيّة، السّلسة، التي لا تعوق الفكر، ولا تتطلّب جهدا (فريحة، 1955، صفحة 18).

إنّ هذا الواقع اللّغوي له تأثيره على تحصيل المتعلّمين، لأنّه يقف عائقا أمام الاكتساب السّليم للّغات وخاصة في المراحل التّعليميّة الأولى، والنتيجة ضعف الملكة اللّغوية للمتعلم. وعلى هذا الأساس تعتبر ظاهرة التداخل من الظواهر اللّغويّة البارزة التي حظيت باهتمام الباحثين في العصر الحديث.

4. التداخل اللّغوي: مفهومه، أنواعه، مستوياته

1.4 مفهومه:

يرى "علي القاسمي" أنّ التداخل هو انتقال عناصر من لغة أو لهجة إلى أخرى في مستوى أو أكثر من مستويات اللّغة؛ الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمفرداتية... سواء أكان الانتقال من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الثانية، شعوريا أو لا شعوريا؛ فإذا تأثرت

اللغة العربية الفصحى بالهجة العامية أو باللغة الأجنبية، فإننا نعدّ ذلك من باب التداخل اللغوي (القاسمي، 2010، صفحة 77). وعلى هذا النحو يعني التداخل اللغوي تبادل التأثير بين لغتين، لغة مؤثرة هي الدخيلة ولغة متأثرة هي الأصلية، ويشمل مختلف المستويات اللغوية.

وقد يكون للمحيط الاجتماعي فعالية كبيرة في الترويج للغة أجنبية، مثلما هو الحال بالنسبة للغة الفرنسية في الجزائر. وقد أشار "الجاحظ" إلى مسألة التعدد اللغوي وما ينتج عنها من تداخل لغوي في قوله: "ومتى وجدناه تكلم بلسانين علمنا أنّه قد أدخل الضيم عليهما، لأنّ كلّ واحدة من اللغتين تجذب الأخرى، وتأخذ منها وتعترض عليها...." (الجاحظ، 1965، صفحة 344).

2.4 أنواعه:

يمكن تقسيم التداخل اللغوي إلى نوعين بالنظر إلى اللغة:

-**التداخل اللغوي الداخلي:** هو التداخل الموجود بين اللغة الرسمية واللهجات المتفرعة عنها، والمتعايشة معها، مثل التداخل الذي نجده بين اللغة العربية الفصحى وبين اللهجات العامية (عزوزي و الزعر، 2021، صفحة 258).

-**التداخل اللغوي الخارجي:** هو التداخل الموجود بين لغتين رسميتين؛ حيث تكون اللغة الأصلية هي الطاغية على اللغة الثانية، وهذا ما يشير إليه "صالح بلعيد" في قوله: "وتأخذ لغة المنشأ النصيب الأوفر في فرض أنماطها ودلالاتها على اللغة المغزوة أو الثانية، بل تكون عاداتها طاغية في أكثر من موقف" (بلعيد، 2003، صفحة 124).

وبالنظر إلى المتعلّم يمكن تقسيم التداخل اللغوي إلى تداخل سلبي، وتداخل إيجابي، وآخر محايد: (هداية، 2015، صفحة 28).

-**التداخل اللغوي الإيجابي:** هو الذي يسمح بتسهيل عملية التعلّم بالنسبة للمتعلّم من خلال مقارنة ما يتلقاه بالعامية، بحكم التشابه الموجود بينهما، مع مراعاة خصوصيات اللغة المنقول إليها.

-**التداخل اللغوي السلبي:** هو التداخل الذي يقوم فيه المتعلّم بنقل بنيات من اللغة الدخيلة للغة الأصلية دون مراعاة خصوصيات هذه الأخيرة (علوي، د ت، صفحة 122). وقد يحدث ذلك بشكل لا إرادي.

-التداخل اللغوي المحايد: هو الذي يكتفي فيه المتعلم بما يعرفه فقط من اللغة الثانية نطقاً أو كتابة.

3.4 مستوياته:

1.3.4 المستوى الصوتي: يتم فيه التداخل عن طريق تغيير الحروف والحركات، مما يؤدي "إلى ظهور لهجة أجنبية جديدة في كلام المتعلم تبدو واضحة في اختلاف النبر والقافية، والتنغيم وأصوات الكلام" (القاسمي، 2010، صفحة 78).

2.3.4 المستوى الصرفي: يتم فيه التداخل على مستوى بنية الكلمة "في صياغة بنيتها الأولية أو ما يتعلّق بها من سوابق كحروف المضارعة، ولواحق كالضمائر المتصلة، ودواخل كالتضعيف في الأفعال عبر التحوّلات التي تطرأ في كلام المتعلم" (رحماني وسهل، 2019، صفحة 388)؛ حيث يعتمد المتعلم إلى إسقاط النظام الصرفي للغة ما على نظام لغته.

3.3.4 المستوى النحوي: يتعلّق فيه الأمر برصد أخطاء تتعلّق بنظم الكلام، أو ترتيب عناصر الجملة، واستخدام الضمائر، وعناصر التخصيص، وأزمنة الأفعال، وأحكام الكلام (القاسمي، 2010، صفحة 79).

4.3.4 المستوى المفرداتي: يؤدي إلى اقتراض كلمات من اللغة الأمّ ودمجها في اللغة الثانية عند التكلّم بها (القاسمي، 2010، صفحة 79).

5.3.4 المستوى الدلالي: يحدث التداخل في هذا المستوى نتيجة لتعدّد معاني الكلمات واستعمالاتها، أو عند اقتراض كلمات من اللغة الأمّ ودمجها في اللغة الثانية (القاسمي، 2010، صفحة 79).

6.3.4 المستوى الكتابي: يهتمّ هذا المستوى بالأداء الكتابي للمتعلّم من خلال دراسة التداخلات الحاصلة في المستويات اللغوية السابق ذكرها، فقد يقع المتعلم في أخطاء كتابية بسبب التداخل بين لغتين (القاسمي، 2010، صفحة 80).

5. التداخل اللغوي وأثره على تعليمية اللغة العربية لدى عيّنة من تلاميذ الطّورين الابتدائي والثانوي

1.5 عيّنة الدراسة: تتكوّن العيّنة الأولى للدراسة من قسمين لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، مدرسة خليفاتي، بلدية الكاليتوس، ولاية الجزائر. وقد اخترنا السّنة الخامسة

تحديدا لأنّهم يدرسون اللغة الأم واللغة الأجنبية معا، حتى يتسنى لنا ضبط مستويات التداخل عند المتعلّمين، ثمّ أنّها آخر سنة تمنح من خلالها تأشيرة المرور لطور تعليمي جديد، وهذا حتى يتسنى لنا معرفة المكتسبات اللغوية للتلميذ.

أمّا العينة الثانية فتتكوّن من قسمين لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، شعبة أدب وفلسفة، ثانوية خالد الجزائري بولاية بومرداس. وقد اخترنا هذا المستوى التعليمي تحديدا باعتبار المتعلّمين انتقلوا من مرحلة تعليمية إلى أخرى، برصيد لغويّ معيّن من اللغات. فهل الواقع اللغويّ هو ذاته عند متعلّمي الطّورين؟ وهل الضّعف اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ممتد عبر مختلف الأطوار التعليمية؟

2.5 مادة الدراسة: هي وثائق الإجابة الخاصة بالتلاميذ في مادة اللغة العربية باعتبارها لغة التدريس، واللغة الهدف، والفرنسية باعتبارها اللغة الأجنبية الأولى، تعكس جيدا مظاهر التداخل اللغويّ عبر مختلف المستويات اللغوية، كما سنوضحه لاحقا، لذلك فقد عنيّا بحصر مظاهر التداخل بين هاتين اللغتين والعامية بحكم أنّها اللغة الأكثر تداولاً في مجتمع الدراسة.

3.5 وصف وتحليل ظاهرة التداخل اللغويّ لدى التلاميذ

من خلال الاطلاع على وثائق إجابة التلاميذ تبين لنا وقوعهم في تداخلات متنوّعة، شملت مختلف المستويات اللغوية، واختلفت باختلاف مستواهم اللغوي.

1.3.5 مستويات التداخل اللغوي:

أولا. التداخل الصوتي:

أ. التداخل الصوتي للغة العربية

-تلاميذ الطّور الابتدائي: من نماذج التداخلات التي عثرنا عليها عند التلاميذ نذكر: (معزذ الكتاب/ معرض الكتاب)، (تتغذى/ تتغذى)، (المحافدة عليه، المحافظة/ المحافظة عليه)، (هدي الحيوانات/ هذه الحيوانات)، (الأشجار طعطينا الثّمار/ تعطينا)، (دايما/ دائما) (أيضن/ أيضا)، (أنشود/ أنشودة) (صقّطت/ سقطت)، (مذا، كذلك، هيا، لاكن/ ماذا، كذلك/ هي/ لكن)....

-تلاميذ الطّور الثانوي: من نماذج التداخلات التي عثرنا عليها عند التلاميذ نذكر: (الصرعة/ السّرعة)، (هذا لعالم وسمه بن سينا/ هذا العالم واسمه ابن سينا)، (النّضام/

النّظام)،(هاذا، لذلك، لكن/ هذا/ لذلك/ لكن)، (أحفض/ أحفظ)، (وسط، نستطيع/ وسط، نستطيع)، (فنظر، فاضطر/ فانظر، فاضطر)...

لا يخفى علينا ما للمستوى الصّوتي من قابليّة كبيرة للتداخل بحكم أنّ أيّة لغة لا يمكن لها أن تستغني عن الأصوات لتكوين موادها. وإذا ما جئنا لإحصاء نسبة التّداخلات الصّوتية لوجدنا أعلى نسبة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، الذين نراهم يخلطون في كثير من الأحيان عاميتهم بالفصحى. كما نراهم كذلك يسقطون أصواتا ويضيفون أخرى أو يقلبونها لمسايرة المنطوق لما هو مسموع. ولعلّ من أبرز أنماط التّداخلات الصّوتية التي يمكن أن نحصيها نذكر:

-الإبدال: يتعلّق فيه الأمر بـ "ما طرأ على أصوات العربية من تبدّلات نطقية، تؤدّي إلى أصوات أخرى" (شاهين، 1980، صفحة 167) دون تغيير في المعنى، ويحدث الإبدال بفعل تشابه الصّوتين مخرجا ونطقا. والملاحظ أنّ معظم أصوات العاميّة توجد لها مقابلات في اللغة الفصحى إلا أنّها تختلف في طريقة النطق، ممّا جعل المتعلّم يستبدل أصواتا وحروفا بأصوات وحروف أخرى محدثا بذلك تداخلا صوتيا. ومن ضروب الإبدال التي نعثر عليها عند التّلاميذ نذكر:

- إبدال الذّال دالا؛ نظرا للتّشابه الموجود بينهما من حيث المخرج، كما يمكن أن تتغيّر صفة الذّال من الرّخاوة إلى الشّدة فتحوّل إلى دال (النّجار، 2008، صفحة 56)، والنّماذج من ذلك كثيرة عند التّلاميذ.

- إبدال الضّاد ظاء أو الظّاء ضادا وهو خطأ نراه يرافق المتعلّمين عبر مختلف الأطوار التّعليميّة؛ حيث يقع الكثير منهم في الخلط بينهما بحكم تشابههما في الصّفة من جهر ورخاوة وإطباق وتقاربهما في المخرج (النّجار، 2008، صفحة 63).

- إبدال السّين صادّا أو العكس وهو ضرب من ضروب التّداخل التي يقع فيها كثير من المتعلّمين نظرا لتقاربهما في النّطق.

- إبدال الطاء تاء أو العكس بحكم تقاربهما في النّطق.

وهكذا أدّى التقارب الحاصل بين بعض الأصوات نطقا أو رسما إلى حدوث تداخل صوتيّ بينهما لدى كثير من المتعلّمين في الطّور الابتدائيّ وحتى الثانوي على حدّ سواء، الذين مازالوا لا يميّزون بين الأصوات المتماثلة نطقا والمتشابهة رسما.

-**الحذف:** يعني "عدول النسق التعبيري عن الاستعمال المألوف، بحيث إذا تعاملنا مع العبارة التي تشتمل على جزء محذوف نرى هناك خلافا واضحا خلافا لما هو معهود، يحكم به العقل أو مقتضيات اللغة، ولا يمكن تجاوزه إلا باستكمال العنصر المحذوف" (النّجار، 2008، صفحة 119)، الذي يمكن أن يكون حرفا أو كلمة أو عبارة. وما يعيننا في هذا المقام هو حذف حرف من الكلمة، الذي قد يؤدي إلى خلل في المعنى (أنشود، ماذا، سمه...).

ولعلّ السبب في حذف كثير من الحروف أثناء الكتابة راجع للاعتماد على ما ينطق؛ لأنّ هناك بعض الحروف في اللغة العربيّة لا تنطق ولكنها تكتب.

-**الإضافة:** عكس الحذف، تكون بإضافة بعض الأصوات والمدود في غير مواضعها (أيضن، كذلك...). ويقع المتعلّم في مثل هذه الإضافات لاعتماده في الكتابة على ما ينطقه مشافهة، ثم أنّ اللغة العاميّة تُظهر بشكل واضح هذه الحروف المضافة على بعض الكلمات، لذلك يعتمد المتعلّم إلى كتابة ما يظنّه حرفا أصليا في الكلمة يتجاوز حدود المشافهة.

ب. التداخل الصوتي للغة الفرنسيّة:

بالنسبة للغة الفرنسيّة نراها تتداخل كثيرا مع العربية؛ إذ نجد المتعلّم غالبا ما يخضع اللغة الفرنسية لقواعد وقوانين لغته الأم، ولعلّ ذلك راجع لتعود لسانه عليها مقارنة باللغة الأجنبية وترسخها في ذهنه.

ولعلّ من أبرز مظهرات التداخلات الصوتيّة في اللغة الفرنسيّة وقوع المتعلّم في الخلط بين بعض الأصوات المتقاربة نطقا، والمتشابهة رسما (قدور، 2005/2006، صفحة 106)، نحو خلط المتعلم بين الحرفين (p) و(b). فبما أنّ اللغة العربية لا تحتوي على الصوت (p) فإنّ المتعلّم يلجأ عند كتابته أو نطقه إلى استبداله بالحرف (b). كما أنّه يقوم أحيانا باستبدال الحرف (b) بالحرف (p)، ومن نماذج التداخلات التي عثرنا عليها عند متعلّمي الطّورين معا كلمة les blessés التي تمّت كتابتها على النحو التالي les plessés وكلمة développé التي تمّت كتابتها كما يلي dévelobé. يضاف إلى ذلك التداخل الحاصل بين حرفي v وf فالملاحظ أنّ معظم المتعلّمين لا يميّزون بينهما في أحيان كثيرة بحكم خلق اللغة العربية من الحرف v

لذلك يتم استبداله بالحرف f. ومن نماذج ذلك ممّا عثرنا عليه عند متعلّمي الطّورين نذكر: (grave, girafe) (girave, girafe).

يضاف إلى ذلك التداخل الحاصل بين q و c و k وكذلك التداخل الحاصل بين ɟ و s إذ هناك خلط واضح بين تأديات هذه الأصوات، ومن نماذج التداخلات التي عثرنا علينا عند المتعلّمين نذكر: (commencer, kommenser), (complet, qompli), (intéressant, intéreçant) (nécessaire, néssessaire). وأيضا التداخلات الحاصلة بين m و n و b و d ومن نماذجها: (inoubliable, inaudliadle), (canarades, camarades), (pomdamt, pendant), ومن التداخلات الكثيرة التي نعر عليها عند متعلّمي الطّورين ما يقع على مستوى الأصوات المركّبة التي لا وجود لنظائر لها في اللغة العربية، على غرار gh _ ph _ ent _ ant _ gn _ eu _ au _ ou ومن نماذج تداخلاتها نذكر على سبيل التمثيل: (Un jeu, un jour), (les montan, les montagnes) (pendu, pendant).

ناهيك عن التداخلات الكثيرة الحاصلة بين الصوائت a, e, i, o, u, y والتي يقع فيها كثير من التلاميذ، ولا نبالغ إن قلنا كلّهم، خاصة وأنّ اللغة العربية لا تتوفّر على تلك التفرّيعات الكثيرة. فالتعلّم دائماً يطابق المنطوق مع لغته الأم: (pendant les vacances, pendu les vacons (médecin, medcan) plages) إلى غير ذلك من النماذج.

وهكذا ومن خلال استقراءنا للتداخلات الحاصلة على المستوى الصّوتي نستنتج أنّ مختلف مظهرات التداخل نعر عليها في الطّورين معاً، حتى أنّ بعض المظاهر نجدها تتكرّر نظراً لقرب المتعلّمين من اللغة العاميّة التي نراها قد سيطرت على استعمالاتهم اللّغويّة.

ثانياً. التداخل الصّرفي:

أ. التداخل الصّرفي للغة العربية:

-تلاميذ الطّور الابتدائي: من نماذج التداخلات التي عثرنا عليها في هذا الطّور نذكر: (يشترى الرجال/ يشترى)، (الحلويات الذي بها سكر/ التي)، (كل الأصدقاء الذي زارنا/ الذين زارونا)، (أنا الخروج مبكراً/ أنا أخرج مبكراً)، (نكون نشيطين/ نشطاء)، (يسهلان علي قطعهما/ يسهل)، (التلميذتان يجتهدان/ تجتهدان)، (أنا

نَجْتَهِدُ/ أنا أَجْتَهِدُ)، (تَعْبُنَا حَتَّى نَالَ النَّجَاحَ/ حَتَّى نَلْنَا النَّجَاحَ)، (كَانَ يَتَرَدَّدُ عَلَى الْغَابَا، عَلَى الْغَابَةِ)، (الْأَصْدَقَاءُ طَيِّبُونَ/ الطَّيِّبُونَ)....

-تَلَامِيذُ الطَّوَرِ الثَّانَوِيِّ: مِنْ نَمَازِجِ التَّدَاخُلَاتِ الَّتِي عَثَرْنَا عَلَيْهَا فِي هَذَا الطَّوَرِ نَذَكُرُ: (فِيهِ تَكْثِيرٌ فِي اللَّعْبِ/ إِكْثَارٌ)، (الْإِفْرَاطُ فِي لَعْبٍ/ فِي اللَّعْبِ)، (يَجْتَهِدُونَ لِيَحْقُقُوا مَرَادَهُمْ)، (ذَاتُ مَرْتٍ/ ذَاتُ مَرَّةٍ)....

إِذَا كَانَ التَّحْلِيلُ الصَّرْفِيُّ عِنْدَ الْعَرَبِ الْقَدَمَاءِ قَائِمًا عَلَى ثَلَاثَةِ نَمَازِجٍ لِلتَّحْلِيلِ "طَرِيقُ الْجَدَاوِلِ التَّصْرِيفِيَّةِ لَضَبْطِ تَغْيِيرَاتِ الضَّمَائِرِ وَنَحْوِهَا مِنَ الْمَبْنِيَّاتِ، وَيَلْجَأُونَ إِلَى وَسِيلَةِ الْعَلَامَةِ لَضَبْطِ بَعْضِ تَغْيِيرَاتِ التَّصْرِيفِ... وَيَعْمَدُونَ إِلَى الْمَوَازِينِ الصَّرْفِيَّةِ لَضَبْطِ تَغْيِيرَاتِ الْمَشْتَقَاتِ وَجَمْعِ التَّكْسِيرِ وَالتَّصْغِيرِ" (أَبُو عَمِشَةَ، 2014، صَفْحَةُ 154)، فَإِنَّ تَمْظَهْرَاتِ التَّدَاخُلِ تَبْدُو عَلَى مَسْتَوَى اللَّوَاحِقِ، وَالتَّنْثِيَةِ، وَالْجَمْعِ، وَالِاشْتِقَاقِ، وَالَّتِي تَعْكَسُ فِي مَعْظَمِهَا تَأَثُّرًا وَاضِحًا بِصَرْفِ اللُّغَةِ الْعَامِيَّةِ وَإِسْقَاطِ خَصَائِصِهَا عَلَى الْعَرَبِيَّةِ الْفَصِيحَةِ. وَيُظْهِرُ ذَلِكَ مِنْ خِلَالِ اسْتِعْمَالِ الْجَمْعِ بَدَلَ الْمَفْرَدِ، وَالْمَفْرَدِ بَدَلَ الْجَمْعِ، وَالتَّذْكِيرِ عَوْضَ التَّأْنِيثِ، وَالْخَطَأُ فِي صِيَاجَةِ الْفِعْلِ حِينَ مِطَابَقَتِهِ مَعَ الْفَاعِلِ، مَعَ عَدَمِ مِطَابَقَةِ الْأَسْمِ الْمَوْصُولِ لِلْعَائِدِ عَلَيْهِ، نَاهِيكَ عَنِ الْخَطَأِ فِي إِضَافَةِ أَلِفٍ وَلَامٍ إِلَى التَّعْرِيفِ، وَفِي صِيَاجَةِ بَعْضِ الْأَسْمَاءِ وَالْأَفْعَالِ عُمُومًا.

وَالْمَلَاظِحُ عَلَى تِلْكَ التَّدَاخُلَاتِ الصَّرْفِيَّةِ بَيْنَ الطَّوَرَيْنِ أَنَّهَا تَظْهَرُ بِشَكْلِ جَلِيٍّ عِنْدَ مِتْعَلِّمِي الطَّوَرِ الْإِبْتِدَائِيِّ، إِذْ نَلْمَسُ تَحَسُّنًا طَافِيًا لَدَى مِتْعَلِّمِي الطَّوَرِ الثَّانَوِيِّ.

ب. التَّدَاخُلُ الصَّرْفِيُّ لِلُّغَةِ الْفَرَنْسِيَّةِ:

يُظْهِرُ التَّأَثُّرُ الْوَاضِحُ لِلْمِتْعَلِّمِينَ بِالْخَصَائِصِ الصَّرْفِيَّةِ لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، عَلَى غَرَارِ مَسْأَلَةِ التَّذْكِيرِ وَالتَّأْنِيثِ؛ حَيْثُ نَجِدُهُمْ يَسْقُطُونَ أحيانًا عِلَامَةَ التَّذْكِيرِ عَلَى مَفْرَدَاتٍ مُؤَنَّثَةٍ فِي اللُّغَةِ الْفَرَنْسِيَّةِ، وَذَلِكَ لِأَنَّ مَا يَقَابِلُهَا فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ مَذَكَّرٌ وَالْعَكْسُ صَحِيحٌ، نَحْوُ: (une tenue, un tenue), (la mer, le mer), (le soleil, la soleil) (la société) (algérien(ne), le chose (la), le problème). كَذَلِكَ مَسْأَلَةُ الْجَمْعِ وَالْإِفْرَادِ الَّتِي يَعْانِي مِنْهَا كَثِيرٌ مِنْ مِتْعَلِّمِي الطَّوَرَيْنِ وَهَذَا رَاجِعٌ لِاخْتِلَافِ خَصَائِصِ الْجَمْعِ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ عَنِ خَصَائِصِ الْجَمْعِ فِي اللُّغَةِ الْفَرَنْسِيَّةِ، "فَهَذِهِ الْأَخِيرَةُ تُضَيِّفُ كَلِمَةً (deux)

قبل الاسم، وحرف (s) في آخر الكلمة للدلالة على الجمع " (قدور، 2005 / 2006)،
نمّثل لذلك بـ (les malade, les malades) (des belles plages, de belles plage).

ولعلّ من أكثر التداخلات الصرفية التي عثرنا عليها عند المتعلّمين في مادة
لفرنسية ما كان سببه الخلط في تصريف الأفعال مع ضمائرها المناسبة، وعدم التفريق
بين دلالة ضمائر الملكية وضمائر الإشارة والضمائر الشّخصيّة، مثل: (sa
ce lieu remarquable, cet lieu est), (cette dernier(ce) opinion(son
remarquable) (j'ai visité la plage avec ta famille, avec ma famille).

ثالثا. التداخل النحوي:

أ. التداخل النحوي للغة العربيّة:

-تلاميذ الطّور الابتدائيّ: من نماذج التّداخلات: (قرأت قصّة إلى أخي/ لأخي)، (يوم
العيد الناس يتصالحون/ يتصالح الناس يوم العيد)، (أمي علّمتني الأخلاق/ علّمتني
أمّي الأخلاق)، (علّمتني أن أكتب/ علّمتني الكتابة)، (يجب أن تكتبين دروسك/ أن
تكتبي دروسك)، (لا أكثر في اللّعب/ من اللّعب)، (الشّجرة كائن حيّ/ كائن حيّ)....

-تلاميذ الطّور الثانوي: (قام الفضائيين/ الفضائيون)، (كان المهتمين بالأمر/
المهتمون بالأمر)، (إنّ المهتمون/ إنّ المهتمّين)، (كان وقع الأمر أكبر عليه/ كبيرا
عليه)، (كان يراجع في دروسه/ كان يراجع دروسه)، (الصّحة كنز يجب المحافظة
عنها/ المحافظة عليها)، (العاملون يجتهدون لحمايتها/ يجتهد العاملون لحمايتها)،
(للمسيطرون/ للمسيطرين)، (عاش عيشا سعيد، عاش عيشا سعيدا).....

إنّ التّركيب النّحوي الصّحيح للجمل يحقّق دلالة سليمة لها، وما لاحظناه على
تلاميذ الطّورين معا خرق كثير من القواعد النّحوية لا سيما قواعد المطابقة بين العامل
والمعمول ممّا يؤدّي إلى اختلال المعنى. والملاحظ عموما أنّ المتعلّمين يتجاوزون
أحيانا القاعدة النّحوية، كما يستعينون أحيانا أخرى بقواعد نحويّة للغة أخرى على غرار
الفرنسية خاصة ما تعلّق بتقديم الفاعل على الفعل.

ويظهر أثر التّداخلات النّحوية على المستوى الكتابي خاصة، ومن أهمّ
تمظهراتها تغيير ترتيب عناصر الجملة الفعلية على وجه التّحديد، من فعل+ فاعل+
مفعول إلى فاعل+ فعل+ مفعول على غرار ما هو شائع في العاميّة، وإضافة وحدات
زائدة للجملة لا فائدة دلاليّة لها، أو توظيف حروف الجرّ والوصل في غير محلّها

وحذفها أحيانا عندما يقتضي السياق ذكرها، مع إغفال إعمال الحروف والأفعال الناقصة. والملاحظ من خلال الأمثلة المشار إليها أنها توظّف في عاميتها، ممّا يدلّ على أنّ المتعلّم متأثر بلغة منشئه، كما يمكن أن نردّ ذلك إلى ضعف المتعلّم وجهله بالقواعد النحوية الصحيحة ممّا أثر عليه سلبا في صياغته للتراكيب.

ولعلّ من أبرز التداخلات النحويّة بين الفصحى والعامية ما يتعلّق بالحركات الإعرابية، التي نراها تكاد تغيب من الاستعمالات اللّغوية للمتعلّمين، من خلال تسكين أواخر الكلمات حينما لا يستوجب السياق ذلك. ولعلّ السبب يعود لتأثير العامية التي لا يظهر فيها العلامات الإعرابية غالبا (لوناس، 2016، 2017، صفحة 285).

نخلص للقول أنّ التداخلات النحويّة تكاد تكون متماثلة بين متعلّمي الطّورين، الذين يظهر ضعفهم في الإعراب، وعجزهم عن تركيب جمل سليمة نحويّا، مع توظيف أدوات الرّبط في مكانها المناسب، وإن كانت تمظهرات التداخل أقلّ شيوعا عند متعلّمي الطّور الثّانويّ. ولعلّ السبب الحقيقي لذلك راجع إلى تأثير قواعد وخصائص العامية على اللّغة العربية الفصحى، وجهل المتعلّمين بالقواعد النحويّة.

ب. التداخل النحوي للغة الفرنسيّة:

احتوى على مجموعة من التداخلات الناجمة عن إخضاع التركيب اللغوي الفرنسي للتركيب العربي، من حيث تغيير عناصر الترتيب (sujet+ verbe) إلى (verbe+ sujet) ممّا يؤدّي إلى اختلال المعنى خاصة إذا أضفنا لذلك عدم توظيف الأفعال المساعدة في كثير من الأحيان، حتى وإن وُظّفت فالمتعلّمون في كلا الطّورين مازالوا لا يميّزون بشكل جيّد بين مواضع توظيف être ومواضع توظيف avoir : (avons-nous des choses, nous (parti Omar avec son père, Omar est parti) avons des choses). (j'ai remarqué, je suis).

وبعد هذا ألا يمكن أن نلاحظ التأثير الواضح باللّغة العربية وحتى العامية، وهذا ما أثر سلبا على توظيف قواعد اللّغة الفرنسيّة، كما أنّ هذه التداخلات تؤكّد أنّ إحاطة المتعلّم باللّغة الفرنسيّة سطحي فهو لم يستوعب قواعدها بالشكل جيّد الذي يسمح له بتوظيفها التّوظيف جيّد.

رابعاً. التداخل الدلالي

أ. التداخل الدلالي للغة العربية:

-تلاميذ الطّور الابتدائي: من مظاهر التداخل الدلالي عندهم توظيف كلمات من العامية ولنمّثل لذلك بالعبارات التالية: (يشترّون الملابس للتعبيد بها/ لارتدائها يوم العيد)، (هذا ما نفعله دايمًا/ دائماً)، (يجب أن نبعد عن الحلويات/ نبتعد)، (أبتعد عن الأماكن التي عندها أوساخ/ الأماكن المتسخة)، (معلّمتي التي تبعّتي حتى هذه السنة/ التي واصلت تدريسي)، (معلّمتي التي تحبّ منّي أن أتقن عملي/ التي تحبّ أن أتقن عملي)، (هذا ما أفعله من الصّباح للمساء/ إلى المساء أو طيلة النّهار)....

-تلاميذ الطّور الثّانوي: نمّثل للتداخلات الدلالية عندهم بالعبارات التالية: (ننوّع في الرّياضة/ نمارس رياضات متنوّعة)، (كيف نقدر المحافظة عليها/ كيف نستطيع)، (عدم التّكثير منها/ عدم الإكثار)، (كان ابن سينا مدهوشًا بالطّب/ مولعا بالطّب)....
إنّ المتأمّل في تمظهرات التداخل الدلالي لدى الطّورين معا يدرك مقدار تأثّر المتعلّمين بالّلغة العاميّة؛ حيث يظهر تأثّرهم الجليّ بها من خلال إقحام مفردات عاميّة في تراكيبيهم، مشافهة أو كتابة، سواء تعلّق الأمر بتوظيف أفعال تحمل ذات الدّالة التي تحملها العاميّة، أو أسماء وصفات، وفي ذلك تأكيد على مقدار سيطرة العاميّة على تفكير المتعلّم، من ناحية، ضف إلى ذلك ضعف معجمه اللّغويّ الفصيح. والحقيقة أنّ شيوع اللّهجة المحليّة على ألسنة المتعلّمين يعدّ من أكبر العقبات التي تواجه المتعلّمين نظرا لصعوبة التخلّص منها بسهولة، لا سيما أمام افتقارهم لرصيد لغوي يعوّل عليه في مجابهة النّقص المفرداتيّ.

ب. التداخل الدلالي للغة الفرنسيّة:

يظهر جليا في توظيف اللّغة الفرنسيّة من خلال عدم التفريق بين دلالة بعض الكلمات على غرار حرف الربط et والفعل être, le dialogue et un élément(est). ومن أسباب التداخل كذلك استبدال كلمات مقصودة من المعجم الذهني بكلمات لا تناسب المعنى، مثل (elle n'est pas satisfaite donc elle a échoué(parceque)). ومن مظاهر التداخل الدلالي إقحام نظام اللغة العربيّة في نظام اللغة الفرنسيّة لغياب بعض المفردات في رصيد المتعلّم، مثل le manque de la communication dans la vieاليومية.

خامسا. التداخل الكتابي

أ. التداخل الكتابي للغة العربية:

-تلاميذ الطّور الابتدائي: يتعلّق التّداخل الكتابي عندهم بالكتابة الخاطئة لبعض المفردات حسب نطقها، ويدخل في إطاره التداخل الصوتي الذي أشرنا إليه سابقا، مثل كتابة (معرذ/معرض)،(جلسة، مازالة/جلست،مازالت)، (ننكل/نأكل)، (المحافضة/المحافظة)، (الصبورة/ السّبورة)،(استخرج/ اصطخرج)،(صار/ سار)، (سورة/ صورة)، (ترجمة/طرجمة)، (أفضلو شيء/أفضل شيء)،(شيئن واحدا/شيئا واحدا)....

-تلاميذ الطّور الثانوي: تظهر ملامح التّداخل الكتابي بين اللغة المنطوقة والمكتوبة عندهم من خلال كتابة ما يلفظ أحيانا، أو كتابة شكل من أشكال الحرف المنطوق لا سيما الهمزة بغضّ النّظر عن حركتها أو حركة ما قبلها، (ننخذ قسطا من الرّاحة/ نأخذ قسطا)، (حتى نحافض/حتى نحافظ)، (لم يشتهد/ لم يجتهد)، (ليسططع الأمر/ ليستطلع)، (قضى معظم وقته في تنقيب/ قضى معظم وقته في التّقيب)، (ما أجمل حيات طفولة/ حياة الطّفولة)، (يسئمون منه، رأية / يسأمون، رؤية)....

لا يخفى علينا ما للكتابة من أهميّة ضمن مهارات اللّغة، خاصة وأنّها المهارة التي تجسّد مختلف المهارات الأخرى. وما يعيننا في هذا المستوى هو الحديث عن التّداخلات التي تظهر في شكل أخطاء إملائيّة من خلال ممارسة فعل الكتابة من طرف المتعلّمين، وتختلف الكتابة عن الإملاء من منطلق أنّ الكتابة يقصد بها عمليّة التّحرير الذاتّي، في حين يمثّل الإملاء رسم الحروف والكلمات والجمل بإيعاز من مشرف على عمليّة الإملاء تحقيقا لهدف تعليميّ معيّن، كأن يتعلّق الأمر بمعرفة مدى تمكّن المتعلّم من رسم التاء، أو كتابة الهمزة (مذكور، 1991، صفحة 09).

إنّ من أبرز التّداخلات اللّغويّة على مستوى الأداء الكتابي للمتعلّم ما يتعلّق بكتابة الحروف المتقاربة من حيث المخرج (ت وط/ س وص/ ذ وض/ ض وظ) وهذه ظاهرة لم يسلم منها حتى متعلّمو الطّور الثانوي، الذين يفترض أنّ زادهم اللّغويّ أكبر من متعلّمي الطّور الابتدائيّ. ويعود شيوع هذا الخطأ إلى عوامل بصرية أو سمعية أو عوامل البيئة والتنشئة اللغوية (زايد، 2006، صفحة 434)، بما في ذلك التّأثر باللّهجة المحكيّة التي يتواصل بها الأفراد خارج أسوار المؤسسات التّعليميّة.

ومن نماذج ذلك أيضا كتابة الهمزة دون مراعاة موقعها من الكلمة ولا حركتها، وحذف بعض الحروف لا سيما حروف المدّ، وإضافة حروف أخرى تتطابق عليها قاعدة ما ينطق ولا يكتب مثل حروف التّوين. وما قيل عن كتابة الهمزة يعمّم على كتابة التاء بأنواعها؛ حيث لاحظنا أنّ همّ المتعلّم متوجّه صوب كتابة ما يلفظه بغضّ النّظر عن الاحتكام لقاعدة كتابة التاء في آخر الأفعال والأسماء، جهلا منه بالقواعد الإملائية، واحتكاما للّهجة العاميّة التي لا يراعى فيها المستوى الكتابي.

بناء على هذه المعطيات فإنّ هناك بعض التّداخلات التي ليست حكرًا على متعلّمي الطّور الابتدائيّ لأنّنا نراها تتكرّر في الطّور الثانوي، ونقصد بذلك كتابة التاء في آخر الكلمة، وكتابة الهمزة، والحروف المتقاربة من حيث المخرج، بصفة محدّدة.

ب. التّداخل الكتابي للغة الفرنسيّة:

الملاحظ من خلال العينة المدروسة أنّ ظاهرة التّداخل تظهر بشكل جليّ في الأداء الكتابي لمتعلّمي الطّورين معا، كما يظهر تأثرهم الواضح باللغة العربيّة من خلال كتابة ما يتمّ نطقه، نحو (acsidon/accident) فالمتعلّم هنا جعل حرف s مقابلا للحرف c نظرا للتقارب النّطقيّ بينهما، كما كتب بعض المتعلّمين كلمة (quelle) هكذا (kale). في حين كتبت كلمتا (dyalogue/ dialogue) و (métyi/ métier) بهذا الشكل. ولعلّ السّبب في ذلك أنّ الحرف y يقابله كتابيا حرف الياء في العربيّة، في حين يقابل حرف الواو الحرف w (fwa/foi).

انطلاقا من هذه المعطيات يظهر لنا أثر التّداخل اللغوي بين اللغة العربيّة الفصحى ونظيرتها العاميّة من جهة، واللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة من جهة أخرى. وما يسجّل بخصوص تلك التّداخلات أنّ فيها ما هو إيجابيّ يظهر في استخدام أغلبية المتعلّمين كلمات سمعوها وفهموها من قبل، لكن عندما أرادوا استخدامها وقعوا في أخطاء. وفي تلك التّداخلات ما هو سلبيّ من خلال ميل بعض المتعلّمين في اللّغة الفرنسيّة مثلا إلى استبدال مفردات فرنسيّة بأخرى عربيّة (الحياة اليوميّة/ la vie اليوميّة)، أو كتابتهم باللغة العربيّة باستعمال حروف فرنسيّة (attawasoul).

يضاف إلى هذا كلّ الأمثلة التي سقناها سابقا والمتعلّقة بالأخطاء الصّرفيّة والنحويّة النّاجمة في جزء منها عن التّدخل بين اللّغات، ما من شأنه أن يؤثّر سلبا على تعلّم اللّغات بشكل سليم، بما في ذلك اللّغة الأصليّة كما رأينا.

6. خاتمة: نخلص بعد الدّراسة إلى مجموعة من المعطيات نعرضها كالتالي:

- يعيش المجتمع الجزائري ظاهرة التعدّد اللّغويّ، التي طغت عليه، وامتدت لتشمل حقل التّعليم عبر مختلف المستويات، ما جعل المدرسة تعيش أزمة هجين لغويّ.
- أفرزت ظاهرة التعدّد اللّغويّ ظاهرة لغويّة أخرى هي التّدخل، التي فرضت نفسها على الواقع التّعليمي، وعبر مختلف المستويات.
- تتعدّد مستويات التّدخل اللّغوي في المدرسة الجزائريّة لتشمل مختلف المستويات اللّسانية، والمراحل التّعليميّة، وإن كان بنسب متفاوتة.
- من أهمّ مظاهر التّدخل في اللّغة العربيّة قيام المتعلّمين بإدخال خصائص العاميّة على الفصحى، ممّا نتج عنه جملة من التّدخلات شملت مختلف المستويات اللّغويّة.
- والأمر نفسه مع اللّغة الفرنسيّة؛ حيث أظهرت الدّراسة أنّ المتعلّمين يقومون بإسقاط خصائص العربيّة أو العاميّة على الفرنسيّة، ممّا أنتج جملة من التّدخلات بينها.
- قادنا التّحليل كذلك إلى أنّ جملة الأخطاء اللّغوية التي وقع فيها المتعلّمون لا تتعلّق بمسألة التّدخل بين اللّغات فحسب، بل تعود في جزء منها إلى عدم استيعاب المتعلّمين لقواعد اللّغة بالشّكل الكافي.
- لقد أثّرت ظاهرة التّدخل اللّغوي بشكل سلبيّ كبير في تعليميّة اللّغة العربيّة تحديدا واللّغات الأجنبية كالفرنسيّة بدرجة ثانية، من خلال التّوظيف اللّاواعي لقواعد لغة في لغة أخرى، وما ينجرّ عنه من تأثير سلبيّ على الحصيلة اللّغويّة.
- قادنا اختيارنا لمرحلتين تعليميتين مختلفتين إلى نتيجة مفادها أنّ ظاهرة التّدخل ليست حكرا على مرحلة تعليميّة دون أخرى، ثم أنّ كثيرا من مظهرات التّدخل التي عثرنا عليها في الطّور الابتدائي نراها تتكرّر في الطّور الثانوي، ممّا يدحض الاعتقاد السائد أنّ جميع المكتسبات اللّغويّة للمتعلّم تنمّي بطريقة آليّة عبر تدرّجه في المراحل التّعليميّة، وقد أثبت الواقع -مع الأسف- أنّ هناك هفوات يقع فيها متعلّمي الطّور الثّانوي خلافا لمتعلّمي الطّور الابتدائيّ.

وشئنا أم أبينا فإننا نعيش أزمة واقع لغويّ في مؤسّساتنا التّعليميّة، وجب علينا أن نقف عندها ملياً من خلال تفكير جدّي لتجاوزها، والارتقاء بلغتنا العربيّة واللّغات الأجنبيّة الأخرى، ارتقاء ينمي مختلف المهارات اللّغويّة بشكل متوازن وشامل بعيداً عن كل ما من شأنه أن يشوبها ممّا لا يعدّ من جوهرها، وفيما يلي نقدّم بعض المقترحات المتعلّقة بتسوية الواقع اللغوي في المدرسة الجزائرية:

- ضرورة العناية بتعليمية اللغة الفصحى تعليماً سليماً منذ المراحل التعليمية الأولى، مع اتّباع منهجية علمية مناسبة لتعليمها وتيسير تعلّمها، والإعداد الجيد للمعلّمين.
- الابتعاد عن الارتجالية في وضع البرامج التعليمية، لا سيما ما يتعلّق بتعليم اللغات الأجنبيّة، مع التدرّج المنطقي في تعليم لغة من اللّغات بما في ذلك اللغة العربيّة.
- ربط تعليم اللغات بالواقع المعيش، إقامة علاقة تكامل بين اللغات الموجودة في المجتمع، مع الوعي التام بحدود التأثير والتأثّر، التي لا تلغي خصوصية أيّ لغة.
- خلق وسط لغويّ تعليمي سليم يتشبع منه المتعلّم أصول وقواعد اللّغة السليمة.

7. قائمة المراجع:

- هداية هداية إبراهيم الشّيش علي، (2015)، تصوّر مقترح قائم على أشكال التّداخل اللّغويّ لبناء مناهج تعليم اللّغة العربيّة للطلّاب الأوربيين، المؤتمر الدّولي الرابع للّغة العربيّة، المجلس الدّولي للّغة العربيّة، الشّارقة، دبي.
- علوي إسماعيلي محمّد، (د ت)، التّداخل اللّغوي الإيجابي وتأثيره في تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها، المدرسة المغربيّة أنموذجاً، مجلّة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانيّة، المجلّد 02 (العدد 01)، جامعة محمّد الخامس، الصّفحات 119، 135.
- النّجار أفنان عبد الفتّاح مصلح، (2008)، التّبدلات الصّوتية والصّرفيّة في كتابي التّبريزيّ واللّخميّ، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنيّة.
- فريحة أنيس، (1955)، نحو عربيّة ميسّرة، دار الثقافة، بيروت.
- لهويلم باديس، (2013)، اللّغة العربيّة في عصر العولمة والعلمانية الواقع والتّحديات، ندوة اللّسانيات مائة عام من الممارسة، مخبر أبحاث في اللّغة والأدب الجزائري، جامعة بسكرة، الجزائر.
- عزوزي بختة، إلزعر حبيبة، (2021)، جهود المجلس الأعلى للّغة العربيّة حول ظاهرة التّداخل اللّغويّ، مجلّة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، المجلّد 07 (العدد 04)، الصّفحات 255، 270.
- أبو عمشة خالد حسين، (2014)، تعالق المستوى الصّرفي بمستويات اللّغة الأخرى ودوره في تبيان الدّلالة في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، المؤتمر الدّولي الثالث للّغة العربيّة، المجلس الدّولي للّغة العربيّة، الشّارقة، دبي.
- لونس زاهية، (2016، 2017)، ظواهر التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربيّة الفصحى وعاميّاتها وأثرها في تعليم اللّغة الفصحى وتعلّمها عند تلاميذ المرحلة الابتدائيّة -البويرة أنموذجاً- أطروحة دكتوراه، قسم اللغة العربيّة، كلية اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشّرقية، جامعة الجزائر 2.
- بلعيد صالح، (2003)، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر.
- عبد الرحمن الحاج صالح، (د ت)، اللّغة العربيّة بين المشافهة والتّحرير، مجلّة مجمع اللّغة العربيّة (العدد 66)، القاهرة، الصّفحات 114، 133.
- شاهين عبد الصّبور، (1980)، المنهج الصّوتي للبنية العربيّة، رؤية جديدة في الصّرف العربي، مؤسّسة الرّسالة، بيروت.
- المناصرة عزّ الدين، (2004)، الهويات والتعدّدية اللّغوية قراءات في ضوء النّقد الثّقافي المقارن، دار مجدلاوي، جامعة دمشق.
- مذكور علي أحمد، (1991)، تدريس فنون اللّغة، دار الشواف، مصر.
- علي القاسمي، (2010)، التّداخل اللّغوي والتحوّل اللّغوي، مجلة الممارسات اللّغوية، المجلّد 01، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة تيزي وزو، الجزائر، الصّفحات 77، 92.

- الجاحظ عمرو بن بحر، (1965)، الحيوان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، مصر.
- فهد خليل زايد، (2006)، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، الأردن.
- رحمانى مباركة، سهل ليلى، (2019)، إشكالية التداخل اللغوي لدى المتعلم في المدرسة الجزائرية - المرحلة الابتدائية أنموذجاً - مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 08، (العدد 04)، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الصفحات 377، 392.
- قدور نبيلة، (2005 / 2006)، التداخل اللغوي بين العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، جامعة منتوري قسنطينة ، الجزائر.