

إشكالية تعليم اللغة العربية
لغير الناطقين بها
من أبناء الجالية
الجزائرية في فرنسا
- دراسة ميدانية -

أ.د. شايف عكاشة

عميد كلية الآداب

والعلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية
جامعة أبي بكر بلقايد

- تلمسان -

المعنى:

هذه الدراسة استعراض تاريخي للصراع القائم

بين اللغة العربية وضررتها الفرنسية و الإنجليزية في كل من مصر و الجزائر . كما تعد محاولة لفهم الطرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . و قد اتخذت فيها أبناء الجالية الجزائرية نمذجا . و ذلك على ما ستوضح في هذه الدراسة

عناصر الدراسة :

تدور عناصر الدراسة حول المحاور التالية:

أولا

توضيح جوانب الشبه و الاختلاف بين اللغة العربية و الفرنسية من حيث المستويات التالية :

Phonologie - Phonotique

1- المستوى الصوتي (الحرف)

- 2 Morphologie

2- * الصرفي (بناء الكلمة)

Syntaxe

3- * النحوي (بناء الجملة)

- 4 Sémiotique

4- الدلالي (المعنى)

ثانيا : دور نظام التعليمية Didactique في توجيه المناهج القابلة لطبيعة عمليتي التعليم و التعلم في هذا المجال .

ثالثا : الدراسة الميدانية

مدخل تاريخي :

قبل دراسة إشكالية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، لابد من الإشارة إلى بعض الأمور التاريخية المؤسسة لهذه الإشكالية التي تحوّكت مع استفحالها الى ظاهرة شبه ثابتة .

و لعل أفضل حَيزين جغرافيين كانا ميدان الصراع بين اللغة العربية و صرّيتها : الفرنسية و الإنجليزية ، هما مصر و الجزائر .

و لمصر " صلات و ثقة بجاراتها العربية و بقية البلاد المحيطة بها ، و هي بسبب موقعها و خصائصها و تاريخها لها وضع خاص ، و هذا الوضع يربط بينها دائما و بين المنطقة المحلية بها ، كما أن وضعها يدخلها ، شاعت أم أبت ، مع دول المنطقة العربية في حلبة التأثير و التأثير ، و عرف المستعمر أن مصر لا تستطيع ، حتى لو أرادت أن تعزل أو تتعد عن هذه الحلبة ، فاختارها قاعدة⁽¹⁾ .

و قد انقسم الصراع اللغوي في مصر قسمين ، تمثل القسم الأول في الصراع بين المستشرقين (داكور، لامانس ، جوتي ، صموئيل زويمر ، لوي ترتران ، أرست رينان ، جبريل هانوتو، الدوف) و أنصار اللغة العربية (جمال الدين الأفغاني ، محمد عبده ، قاسم أمين ، مصطفى عبد الرزاق و عبد الله النديم⁽²⁾)

و قد زعم هؤلاء المستشرقون أن اللغة العربية هي لغة دين لا لغة دنيا ، و من ثم فهي لغة جامدة ، لا تقبل التطور ، مما يستلزم اللجوء إلى لغات حية لمسايرة المسيرة الحضارية .

أما القسم الثاني فقد تمثل في الصراع بين أنصار التغريب من أبناء العربية أنفسهم من أمثال سلامة موسى و عبد العزيز فهمي و بين الغيورين على اللغة العربية من العرب .

و تجلّى هذا الصراع أولا في مطالبة أنصار التغريب بضرورة التخلي عن العربية الفصحى (لغة السادة) و تعويضها بالعامية (اللغة الشعبية)⁽³⁾

و تمثل هذا الصراع أيضا في مطالبة أنصار التغريب بضرورة التخلي عن الحرف العربي في الكتابة ، لما فيه - حسب ظنهم - من تعقيدات جمّة ، خاصة في الكتابة على آلة الكتابة ، علما بأن التطور العلمي قد أثبت سوء ظنهم إذ إن جهاز الكمبيوتر قد أزال هذه الصعوبة ، بما وفرّه من إمكانيات في مجال الكتابة .

و على العموم فإن الحرب بين اللغة العربية و اللغة الإنجليزية خاصة في مصر لم تنزل إلى القاعدة الشعبية فقد ظلت أوزارها تخص طبقة المفكرين ، مما قلل أثرها على المستوى القاعدي ، الأمر الذي جعل العالم العربي في المشرق يقمى الى حد ما - بعيدا عن الآثار السلبية لهذه المعارك ، و هنا يختلف - كما سنرى - في الجزائر خاصة و في المغرب العربي عامة .

إن شعور المستعمر الفرنسي بأن قوة رسوخ الإيمان بالإسلام هي أعظم ما احتفظ به الجزائري (بعدما سلبت منه أرضه التي هي رمز وجوده و عنوان هويته) هو الذي جعله يبحث عما يرتكز عليه هذا الإيمان .

و قد بذل المستعمر الفرنسي كل طاقته في محاولة عزل الجزائر عما يشدها بأصلها العربي الإسلامي ، منطلقا من أن الجزائر (وهي قلب المغرب العربي) تمثل النموذج الكامل لمعالم مشروعه ، القاضي بأن الجزائر جزء لا يتجزأ من فرنسا .

و لتثبيت هذه الفرضية الاستعمارية شرع المستعمر الفرنسي - غداة الاحتلال - في تحويل المساجد إلى كنائس و ثكنات عسكرية و حانات و مقاهي . " حول جامع كشاوة إلى كنيسة عام 1836 ، و ذلك بعدما كان قد أقام فيه أول قنصل يوم 11 يوليو 1830 ، أي بعد أسبوع فقط من دخوله مدينة الجزائر ، و حول جامع علي باشا إلى دير عام 1870 بأمر من الكاردينال لافيغري (5) .

و لعل أفضل شاهد على ما طبقة المستعمر الفرنسي في هذا المجال يستخلص مما جاء في حديث القس سوشي الذي شخّص الفترة التي تفصل بين عامي 1839 - 1841 ، متحدثا عما فعله فالي - حاكم مدينة الجزائر و قت ذاك - يقول : " إن فالي ... هو الرجل الملائم لهذه المستعمرة ... فهو يريد على الخصوص أن يكون الدين النصراني مستقرا في كل مكان ، كما هو يريد مضاعفة عدد الكنائس في أرض الجزائر " (6) .

و للعلم فإن أول هدف عقد المستعمر العزم على تحقيقه في الجزائر كان محاولته تصدير أكبر عدد ممكن من المواطنين الجزائريين .

و قد لجأ المستعمر في تطبيق مشروعه التصريحي إلى طرق ملتوية ، إذ لما أحس بفشله في تحقيق مهمته التي أنيط بها ، غير منهجه الرامي إلى التصدير المباشر ، و عمد إلى تزييف المعتقدات و التقاليد العربية الإسلامية ، حيث شرع يعوضها - مرحليا - بكل ما هو مخالف للشريعة الإسلامية ، و ذلك تطبيقا لفرضيته القائلة : " إن كل جزائري غير متمسك بالتعاليم الإسلامية أسهل على الاختواء و الاندماج من أخيه المتقيد بعقيدته " (7) .

جاء على لسان ميشال فرنان - أكبر قساوسة الجزائر آنذاك - قوله : إن الجزائريين لا يخضعون لفرنسا إلا إذا كانوا فرنسيين ، و لا يكونون فرنسيين إلا إذا صاروا نصارى " (8) .

وقصد تحقيق هذا الهدف لجأ المستعمر إلى مجموعة من الوسائل ، كان منها ، إنشاء جمعيات خيرية تحت إشراف الآباء البيض و الأخوات (Les pères blancs et les soeurs) ترمي كلها إلى تصدير الأجيال الصاعدة في الجزائر .

يؤكد هنا ما كتبه جورج غويو في مقدمة كتاب ألفه بمناسبة الاحتفال بالذكرى المئوية لاحتلال الجزائر ، عند استعراضه لنشاط مؤسسات التبشير في الجزائر ، حيث يقول ، مشيدا بما قامت به هذه الجمعيات " يحسن النظر إلى الآباء البيض و الأخوات في القرى الجزائرية بأن التأثير الذي يحدثونه على تلاميذهم يمتد إلى أسرهم ، ثم

يتمدد - فيما بعد - إلى الأجيال التي يشرف عليها هؤلاء التلاميذ ... إن الإسلام كان قد طرد المسيح ، و هاهم الآباء البيض و الأخوات من أجل إعادة المسيح حتى تستقر مملكته من جديد في هذه الديار " (9) .

كما أكد هذه المقولة القائد العسكري ييجو الذي وجه رسالة إلى القس ريجيس موضّحاً له فيها العلاقة الوطيلة بين مهمة الجندي الفرنسي و مهمة الراهب في الجزائر (10) .

و قد عمل بهذه القاعدة أيضا الكاردينال لافيغري ، الذي قام بتنفيذ خطة واسعة لتصير الجزيريين ، تمثلت في توجيه الدعوة إلى مختلف الجمعيات النصرانية في العالم الأوروبي ، يطلب منها مساعدة فرنسا على استعادة الجزائر إلى حظيرة أوربا النصرانية (11) .

و قد زكى هذا المشروع - وقتذاك - الحاكم الفرنسي الأميرال جيلو بقوله : " إن هنا هو السبيل الوحيد لتجديد الجزيريين (12) .

كما لب طلب لافيغري عدد من الطوائف النصرانية حيث وصل إلى الجزائر ، مباشرة بعد النداء ، فريق من المبشرين ، جاؤا من أنحاء أوروبا كلها .

و على العموم إن مهمة التصير كانت أولى الغايات التي تجتهد لها المستعمر الفرنسي بعد احتلاله الجزائر .

و لما شعر المستعمر الفرنسي بفشله في تحقيق هدفه الأول ، و هو التصير ، لجأ إلى وسائل أخرى منها زرع روح الجهل في الوسط الاجتماعي الجزائري ، و لما لم ينجح في هذا كله ، شرع في تطبيق سياسة الدمج عن طريق سن قانون التجنيس الذي مهّد له مجموعة من الأعمال ، و ذلك خوفاً من أن يفشل فيه كما فشل في سياسة التصير . و تمثلت هذه الأعمال في المحاور التالية : (13)

1- الرواج لقضية الظهير البربري التي هي عبارة عن قانون صدر تحت ضغط الإدارة الاستعمارية بالمغرب الأقصى في 16 مايو 1930 ، يمنح القضاء المغربي صلاحيات تطبيق الشريعة الإسلامية تحت غطاء العادات و التقليد البربرية

2- فرض الخدمة العسكرية على المواطنين الجزائريين ، لخدمة المصالح الفرنسية في المستعمرات الفرنسية الأخرى .

3- إنشاء جمعيات بالجزائر تهم بمشروع الفرنسة أو التجنيس .

4- الدعوة إلى بلورة فكرة أوروية البربر في شمال إفريقيا .

و مما لاشك فيه أن جهودا كثيرة ، دينية و سياسية تضافرت لمواجهة دعوة التجنيس في الجزائر ، و كان من أبرزها ، الجهود التي قامت بها جمعية العلماء المسلمين ، التي سارعت إلى إصدار مجموعة من الفتاوى تحرم التجنيس بالجنسية الفرنسية .

و قد نشرت أول فتوى تحرم التجنيس في جريدة البصائر بتاريخ 14 يناير 1938 . و مما جاء فيها : " التجنيس بخنسية غير إسلامية يقتضي رفض أحكام الشريعة الإسلامية ، و من رفض حكما واحدا من أحكام الإسلام عدّ مرتدا عن الإسلام بالإجماع ... و المتجنس - بحكم القانون الفرنسي - يجري تجنسه تلقائيا على نسله ، فيكون قد جنى عليهم بإخراجهم من حظيرة الإسلام ⁽¹⁴⁾ " .

و قد كان لهذه الفتاوى الأثر الكبير ، إذ كانت الحاجز الواقعي الذي حافظ على هوية الشعب الجزائري خاصة و الشعوب المغربية عامة .

و لما أصيب المستعمر الفرنسي بخيبة الأمل في تحقيق مشروعه الثاني (مشروع التجنيس) عاد إلى محاولة تطبيق مشروع آخر ، تمثل في منع تعليم اللغة العربية في الجزائر .

لقد سبق لوزير التعليم الفرنسي ألفرد رامبو أن صرّح عام 1897 بأن السيطرة الكاملة لفرنسا على الجزائر لا تكتمل في غياب انتشار اللغة الفرنسية بين الجزائريين و اندثار اللغة العربية .

و بعد مرور أكثر من قرن على الاحتلال الفرنسي للجزائر تأكد للمستعمر أن سبب بقاء الأصول العربية الإسلامية في أعماق الجزائريين يكمن في بقاء اللغة العربية حية في عقولهم ، فعمد إلى إصدار سنة 1938 مرسوما يمنع فيه نهائيا تدريس اللغة العربية و تحفيظ القرآن .

و لم يتوقف للمستعمر عند هذا الحد ، بل لجأ - أحيانا كثيرة - إلى سياسة التهجير التي تمثلت في ترحيل الفلاحين الجزائريين من الأراضي الخصبة ، و توزيعها على المعمرين ، مما أدى - في نهاية المطاف - إلى الاستيلاء الكامل على الأراضي الخصبة ، و بات الجزائري محجّرين أن يهاجر إلي خارج و طنه و بين البقاء عاملا في أرضه تحت سوط المعمر ⁽¹⁵⁾ .

لقد كان هدف المستعمر من مخطط الهجرة هو تفرغ التراب الجزائري من الانسان الجزائري حتى يتسنى له أن يركز قواعده على أرض تخلو من الكيان الجزائري .

و هكذا فقد تم - خلال فترة الاحتلال - تهجير عدد هائل من الجزائريين إلي أوروبا ، لانتزاع الجزائر - إلى اليوم - تعاني من المخلفات السلبية التي أفرزتها تلك التهجيرات .

ذلك يأنحاز بعض مانقله المستعمر الفرنسي في الجزائر ابان الاحتلال أما قبيل الاستقلال و بعده ، فإن فرنسا قد جعلت من أهم أهداف سياستها الخارجية توسيع دائرة انتشار اللغة الفرنسية في الجزائر ، قاصدة من وراء ذلك المحافظة على استمرار الاشعاع الثقافي الفرنسي في الجزائر المستقلة ، و محاولة تعويض الاحتلال العسكري بالاحتلال الثقافي الذي يضمن المصالح الاقتصادية .

و لعل ما يؤكد هذه الفرضية أن المفاوضات الفرنسية في اتفاقيات إيفيان قد أصر على ضرورة استمرار العلاقات الثقافية و تطويرها بين البلدين ⁽¹⁶⁾ .

كذلك فإن فرنسا قد سارعت - غداة الاستقلال - إلى الإكثار من فتح المراكز و الدور الثقافية و تجهيزها بأحدث الاجهزة .

في حين لقد تأخر - كما سنرى - إرسال البعثات التعليمية الجزائرية الى فرنسا قصد تعليم اللغة العربية لابناء الجالية الجزائرية . جوانب الشبه و الاختلاف بين اللغتين :

العربية و الفرنسية

أولا : من حيث المستوى الصوتي : **Phonologie**

لا نريد هنا دراسة الصوت باعتباره ظاهرة طبيعية ، و لا يهمننا معرفة مصادر الصوت و لوظائفه ، وإنما يعيننا هنا الصوت باعتباره مادة مشتركة بين الأجناس البشرية كلها ، كما هو يعيننا باعتباره وسيلة لغوية ، و ظفها الانسان في تعامله اللغوي مع غيره من بني جلدته .

وقبل الشروع في البحث عن نوعية وجوه الشبه و الاختلاف بين الأصوات العربية و الأصوات الفرنسية فإن من اللازم الإشارة إلى أن كثيرين لا يميزون بين الأصوات و الحروف و بمعنى أصح ، لا يميزون بين الصوت المنطوق و الحرف المكتوب (17) .

و في هذا المجال سيكون اهتمامنا بالصوت في صورته المنطوقة ، أما الجانب الشكلي للصوت فهو يأتي من باب متطلبات تجسيد الصوت في شكل أو صورة أو رمز معين حتى يسهل تعلم اللغة .

وقد قسم علماء الأصوات ، عند دراستهم لطبيعتها ، الأصوات الى نوعين :

1- الاصوات المجهورة : و هي التي يهتر عند النطق بها الوتران الصوتيان و ينطوي تحت هذا القسم

ما يسمى بالاصوات الساكنة Les consonnes في اللغة العربية و عددها ثلاثة عشر :

ب - ج - د - ذ - ر - ز - ض - ظ - ع - غ - ل - م - ن .

ويضاف إليها كل أصوات اللين (أو الحركة Les voyelles) بما فيها الواو ، و الياء .

ب- الأصوات المهموسة : و هي التي لا يهتر الوتران الصوتيان عند النطق بها . و عددها في اللغة العربية

إثنا عشر :

ت - ث - ح - خ - س - ش - ص - ط - ف - ق - ك - هـ .

و على الرغم من أن صفات الأصوات هي العنصر القاعدي في بنية الألفاظ في اللغات ، لما لهذه الصفات من أصول وراثية و أبعاد اجتماعية ، فإن ما يهمننا في هذا الميدان هو مقارنة الأصوات العربية (مجهورها و مهموسها) بما يشبهها في اللغة الفرنسية ، ثم محاولة استخراج ما ليس له شبيه في اللغتين ، و هذا النوع الأخير هو

الذي يتطلب عناية خاصة ، في عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عامة ، و لمن كانت اللغة الفرنسية اللغة الأم (La langue maternelle) له خاصة .

I	H	G	F	E	D	C	B	A
!	هـ ح	ج	ف	أ	د	س ك	ب	أ

S	R	Q	P	O	N	M	L	K	J
س ص	غ	ك	ب	أ	ن	م	ل	ك	ج

Z	Y	X	W	V	U	T
ز	ي		و	ف		ت - ط

نستخلص من هذا الجدول الأولي أن الأصوات الفرنسية التي لها قرين في العربية كثيرة جدا

V	P	G
ق	ب	ج

، خاصة إذا أضفنا إليها ما استجد من أصوات في اللغة العربية و هي :

فضلا عما هو صوت مركب في اللغة الفرنسية كصوت **CH** المقابل لصوت **ش** و صوت

KH المقابل لصوت **خ** و صوت **H** الذي لا ينطق به في الفرنسية و يقابله في العربية صوتان هما

هـ ح

وعليه فإن ما يبقى أمام التلميذ الفرنسي اللغة سوى أصوات قليلة هي :

ث - ذ - ر - ض - ظ - ق - ع .

مع العلم أن جل هذه الأصوات و بالضبط

هـ	ظ	ر	ذ	ث
H	TH	R	TH	TH

HAMLET	MOTHER	RUN	THA T	THING
--------	--------	-----	----------	-------

سيسهل على التلميذ الفرنسي اللغة النطق بها في المرحلة الثانية إذ لها مثيلاتها في اللغة الإنجليزية التي تعد اللغة الثانية في المنظومة التربوية الفرنسية .

ففي المرحلة الأولى لا يطلب من التلميذ أن ينطق الاصوات التي لاقرين لها في اللغة الفرنسية ، لأنه إذا طلب منه فيستطعها نطقا قريبا من مثيلاتها في الفرنسية ، فهو مثلا سينطق الألفاظ:

TOUME نوم ← ثوم

KADA قادة ← كادة

RAMEL رمل ← رمل

KAROUF خروف ← كخوف

كما هو سيعجز عن النطق السليم بالألفاظ تحتوي على أصوات عربية لاقرين لها في اللغة الفرنسية كما هو الحال مثلا في الألفاظ :

MOHAMED محمد ← مؤمد

HIND هند ← إند

ALI علي ← ألي

OMAR عمر ← أمر

IMAD عماد ← إمداد

و يعني هذا أن الفوارق الصوتية بين اللغتين العربية و الفرنسية ، يسبب متاعب للمتعلم المبتدئ من أبناء الجالية الجزائرية في فرنسا ، و خاصة الأطفال الذين لايتحدث أهلهم في البيت باللغة العربية أو على الأقل بالعامية العربية .

رسم الحركات في اللغتين :

لعل أبرز ما يميز اللغة العربية عن اللغة الفرنسية هو رسم الحركة أو الشكل ، ونظرا الى صعوبة القراءة في اللغة العربية بسبب و ضعية الحركات ، فإن بعض المفكرين قد طالبوا - كما سبقت الإشارة - بإبدال الحركات

العربية Les voyelles. مما يقابلها في اللغة اللاتينية غير أن هذا المطلب لا يحل الإشكال ، لا بتعاده عن فيزيولوجية اللغة العربية التي تعد الحركات فيها لواحق ، مما يعني الكاتب من رسمها .

Morphologie

ثانيا : من حيث المستوى الصرفي

لكل لغة خصوصيات التي تميز بنية مفرداتها عن بنية مفردات لغات أخرى ، مما يعني أن لكل لغة نمطها الصرفي في التركيب الداخلي .

و في ضوء هذه القاعدة يمكن مقارنة جوانب من البنية الصرفية للغة العربية بجوانب البنية الصرفية للغة الفرنسية و منها على سبيل المثال الإعراب :

يوجد في اللغة العربية ثلاث حالات إعرابية ، و هي : المرفوع و المنصوب و المحرور . و هذا النوع لا يوجد في اللغة الفرنسية ، مما يعني أن الاسم في اللغة الفرنسية يحافظ على هيئته بالرغم من تغير دوره و مكانته في الجملة ، فمثلا :

Mohamed joue	- يلعب محمد
J'ai vu Mohamed	- رأيت محمداً
J'ai salué Mohamed	- سلمت على محمد

2- الأصل الثلاثي للفظة العربية :

جاء عند سيوييه حول الميزان الصرفي الذي يرمز له بمادة (فعل) أن أصل اللغة العربية هو الثلاثي ، و ماسوى ذلك فهو زيادة ، و عليه فإذا قارنا بين مفردات : كتب - كاتب - يكتب - مكتوب - كتابة - كتاب ... لا حظنا احتفاظ المفردات كلها بالأصوات الثلاثة (ف.ع.ل) . مما يدل على أن كل زيادة على الأصل تؤدي الى مقابل في المعنى .

و قد أوضح الخليل بن أحمد - واضع الميزان الصرفي - أن ما جاء في اللغة العربية من مفردات ثنائية البنية كلفظه : يد - فم - دم ... لها أصل ثلاثي أيضا . و لمعرفة ذلك ينبغي تحويلها الى الجمع فتصبح : أيدي - أفواه - دماء ، مما يعني أن أصلها هو : يدي - فمو - دمي (19) .

و بالنسبة للغة الفرنسية فإن ظاهرة الميزان الثلاثي غير موجودة ، بل لا يوجد في اللغة الفرنسية ميزان معين في اللغة Les dérivés ، يعتمد عليه في معرفة أصل المفردة ، لكن مع ذلك فإن في اللغة الفرنسية ما يشبه الاشتقاق Culture - Cultiver - Culte - Cultivé - Cultivateur - Cultural - Cultivable - Cultuval ...

3- أداة التعريف :

تستعمل اللغة العربية (ال) التعريف و سيلة لتمييز الاسم المعرف من الاسم النكرة :

قمر ← القمر

و التعريف موجود أيضا في اللغة الفرنسية ، ولكنه يتغير في الفرنسية بحسب نوعية الأسماء التي يقرن بها ، فلكل حالة مايقابلها من أدوات التعريف :

Le - المفرد المذكر :

La - المفرد المؤنث

Les - الجمع المذكر و المؤنث

و تختص اللغة الفرنسية بالمقارنة الى اللغة العربية بإضافة أدوات التشكير الى الاسم النكرة مثل :

Un - المفرد المذكر

Une - المفرد المؤنث

Des - الجمع المذكر و المؤنث

و يدل هذا كله على أن استعمال أدوات التعريف في اللغة الفرنسية أعقد و أصعب مما هو عليه في اللغة العربية ، و هذه ميزة إيجابية تساهم في تسهيل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

4- صيغة التذكير و التأنيث :

توجد في العربية و الفرنسية معا صيغة التذكير و التأنيث ، مع العلم أنه ليس بالضرورة يكون ماهو مذكر في العربية مذكرا في الفرنسية و العكس صحيح أيضا . فمثلا نجد مفردة الشمس مؤنثة في العربية و مذكورة في الفرنسية و العكس بالنسبة لكلمة القمر .

Le soleil الشمس

La lune القمر

و إذا كانت المفردة العربية تتميز أسماءها سعادة - بإضافة حرف (التاء) الى نهاية المفردة المذكورة، مثل :
(كاتب ← كاتبة) ، فإن المؤنث في اللغة الفرنسية قد اتخذ أشكالا كثيرة منها :

1 - تكرار الحرف الأخير في الكلمة المذكورة أو تمديده :

Belle = Bel

Bonne = Bon

2 - إضافة حرف (E) الى نهاية الكلمة المذكورة و هي القاعدة الغالبة في اللغة الفرنسية :

Jolie amie = Joli ami

La petite = Le peti

5- المثني :

تفرد اللغة العربية عن الفرنسية بوجود المثني في بنية مفرداتها ، مما يصعب التعلّم في هذا المجال في المرحلة الاولى من تعلّم اللغة العربية عند الطفل الناطق بالفرنسية ، فليس من السهل على التلميذ الذي تعلّم الانتقال من المفرد الى الجمع أن يتعلّم المثني . وعليه يصعب عليه مثالا نقل العبارة الفرنسية التالية الى العربية :

Il marche sur les pieds = يمشي على الرجلين

وهذا يعني ضرورة مراعاة هذه الظاهرة في بداية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، وذلك باحتساب المثني في المرحلة الاولى.

Préfixe et suffixe

6 - السابق و اللاحق

تفرد اللغة الفرنسية عن العربية بوجود سوابق و لواحق للمفردات ، تتحكم في دلالاتها :

أ - السوابق : (... Co - A - Anti - Re - In)

للدلالة على العكس = Indépendant ← Dépendant

" " " = Impair ← Pair

" " " = Inutil ← Utile

مضادله = Antiaérien ← Aérien

" " " = Antialcoolique ← Alcoolique

" " " = Antichar ← Char

إعادة النظر = Revoir ← Voir

القراءة " = Relire ← Lire

الفعل " = Refaire ← Faire

للدلالة على العكس = Anormal ← Normal

للدلالة على المشاركة = Coencadreur ← Encadreur

ب - اللواحق :

تستعين اللغة الفرنسية بإضافة اصوات في آخر المفردات قصد الدلالة على معاني أخرى مشتقة من المفردة الاصلية مثل :

Durable	=	للدلالة على الديمومة
Dure		
Pauvreté	=	" " الفقر
Pauvre		

و على الرغم من وجود ظاهرة الاستقاف في اللغة العربية ، الأمر الذي يجعلها قادرة على احتواء جل الدلالات الدخيلة أو المستجلة ، فإن عدم احتوائها على هذا النوع من السوابق و اللواحق جعل الدارس للغة العربية يعجز أحياناً عن ترجمة بعض التراكيب الفرنسية في صورة مفردة واحدة كما هو الحال بالنسبة للكلمات السابقة مثلاً:

Revoir	←	إعادة النظر (بإضافة : إعادة)
Inutil	←	غير مفيد (بإضافة : غير)
Antichar	←	مضاد للدبابة (بإضافة : مضاد)

7 - أنواع بنية الأفعال :

تنقسم بنية الفعل في اللغة العربية قسمين : فعل سليم ، و هو ما كان يخلو من حروف العلة ، و فعل معتل ، و هو ما اعتل بحرف من حروف العلة .

و اذا كان تصريف Conjugaison الفعل العادي بسيطاً فإن تصريف الفعل المعتل يتطلب مهارة أو دراية معينة .

و هذا ما يجعل من الصعب على التلميذ في بداية عهده باللغة العربية تعلمه . مما يستلزم عدم إقحام الأفعال المعتلة في التعليم طول المرحلة الاولى .

كذلك فإنه يستحسن تجنب مواجهة التلميذ - في المرحلة الاولى - بالأفعال الزائدة (الرباعية - الخماسية - السادسة) لما لهذه الأفعال من خصوصيات تكون حجر عثرة أمام إقبال التلميذ على اللغة العربية .

8 - أزمنة الأفعال :

يوجد في اللغة العربية ثلاثة أزمنة هي : المضارع و الماضي و الامر أما في اللغة الفرنسية فيوجد لهذه الأزمنة الثلاثة درجات ، فالماضي يتدرج من الماضي البسيط الى الماضي المركب ، و من القريب الى الماضي البعيد . و ما ينطبق على الماضي ينطبق على المستقبل أو المضارع أيضاً .

ثالثاً : بناء الجملة (النحو Syntax)

إذا كان علم بناء الكلمة يعني بوسائل تكوين المفردات من الفونيمات المختلفة فإن علم بناء الجملة يهتم بدراسة تكوين الجملة من المفردات المختلفة ، فضلاً عن كونه يراعي الإعراب و دوره في التعبير عن المعاني المختلفة .
و اللغة العربية قواعد النحوية التي تتحكم في بنية الجملة ، تختلف عن القواعد النحوية في اللغة الفرنسية ، مما يستدعي مراعاتها عند تعليم التلميذ المبتدئ للغة العربية . ومن هذه القواعد :

1 - التقديم و التأخير :

تختلف اللغة العربية عن اللغة الفرنسية من قاعدة التقديم و التأخير في بنية الجملة و دلالتها .

- يذهب علي الى المدرسة (تقدم الفعل على الفاعل)

- Ali va à l'école (تقدم الفاعل على الفعل)

2- الاضافة :

تعتمد اللغة الفرنسية - على خلاف العربية - في إسناد المضاف الى المضاف إليه على أدوات هي : de

la - des - du - de كقولهم :

La voiture de Farid ← سيارة فريد

3 - النفي :

توجد في اللغة العربية مجموعة من أدوات النفي ، تسبق الفعل عند نفيه ، بحيث تعطي كل أداة نفي دلالة

محددة للفعل المنفي كقولهم :

لا يذهب عمر الى السوق

لم يذهب " " "

لن يذهب " " "

لما " " " "

ما ذهب " " "

بينما تقابل هذه الأدوات في الفرنسية أداة واحدة هي :

Ne ... pas ← Omar ne va pas au marché مع الإشارة الى أنه يستعمل في الفرنسية

أدوات أخرى لتأكيد النفي :

Ne ... point , Ne ... guère

Ne ... pas , Ne ... jamais

العموم فإن بناء الجملة في اللغة الفرنسية أعقد بكثير من بنائها في اللغة العربية ، و هو العامل الذي يجعل من السهل على المتعلم المبتدئ أن يقرأ قراءة سليمة بعد انتهائه من المرحلة الأولى التي تعادل سنة دراسية عادية (2 ساعة يوميا خلال الاسبوع الدراسي) . بينما لا يمكن التلميذ نفسه من قراءة سليمة في الفرنسية بعد انتهائه من المرحلة الأولى التي تعادل سنة دراسية عادية . إذ يلاحظ أن على التلميذ المبتدئ في تعلم اللغة الفرنسية أن يقطع المرحلة الثانية (C.P₂) حتى يتمكن من القراءة و هنا إن دلّ على شيء فإنما يدل على يسر اللغة العربية و قابليتها للتعلم .

رابعا : الدلالة : Semantique

لعل الاختلاف الأسس في علم الدلالة بين اللغة العربية و اللغة الفرنسية يكمن في المخزون الثقافي للغتين . فلكل لغة تراثها الذي يحدد تطورات دلالات مفرداتها .

غير أن هذا الاختلاف لا يكون عائقا أمام التلميذ المبتدئ ، إذا روعي اختيار المفردات البسيطة التي يمكن تجسيدها أمام الطفل بوسائل الإيضاح و هو ما ينبغي الاعتماد عليه في تقديم الدروس العربية الى التلميذ الذي لم يعايش التعابير العربية في مرحلة ما قبل المدرسة ، و هي مرحلة الحضنة .

خلاصة :

نخرج مما سبق بنتيجة مؤداها أن على معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يراعي في مهنته النبيلة أمرين أساسيين :

1- أن ينطلق في مهمته التعليمية من قاعدة أساسها وجوه الشبه الموجودة بين اللغة العربية و لغة الطفل الأصلية ، و ذلك حتى يسهل على هذا الطفل التعامل العادي مع اللغة الجديدة من جهة و مع المعلم الذي يقوم بهذه المهمة من جهة أخرى .

و عملية الاعتماد على جوانب الشبه بين اللغة العربية و اللغة الفرنسية في حالتنا هذه ، لا تسهل مهمة التلميذ و المعلم فحسب بل هي تساهم في خلق جو الثقة بين الطرفين مما يعش القابلية للتعلم لدى التلميذ .

2 - أن يراعي الأمور المختلف فيها بين اللغتين ، فيجتنبها ، حتى يتجنب بذلك نفور التلميذ من اللغة الجديدة ، و من ثم فشل المعلم في القيام بمهمته و الوصول الى تحقيق هدفه

و على العموم فإن المعلم الناجح هو الذي يعرف كيف يختار مايجلب التلميذ الى دروسه ، ولا يكون هذا الاختيار صائبا في غياب مراعاة قوانين التعليمية didactique في ميدان معرفة خصوصية اللغتين : العربية و الفرنسية في هذا المجال .

و يبدو أن من أسباب فشل المعلم الجزائري المتدرب الى فرنسا لتدريس اللغة العربية جهله لخصوصية اللغتين المذكورتين . فقد تجاهلت السلطات الجزائرية - في بداية الأمر - هذه القاعدة عند اختيارها للبعثات التعليمية الى فرنسا . و كان مقيس اختيارها الوحيد يقوم على عامل الأقدمية في ميدان التعليم في المدرسة الجزائرية .

الطرائق التعليمية

لازالت الدول الكبرى تنفق الأموال الطائلة في سبيل البحث عن أنجع الطرائقو أسسرها لتعليم لغتها لغير الناطقين بها من الشعوب ، و هنا لما للغة من آثار إيجابية ، تعود فوائدها على أصحابها في شكل تعاون اقتصادي و اجتماعي و ثقافي .

و قد طوّرت هذه الدول الأنظمة التعليمية didactique في توجيه المناهج القابلة لطبيعة عمليتي التعليم و التعلّم (20) .

و تتوجه الطرائق التعليمية عامة الى فئة المعلمين على حد سواء، مع اختلاف في نوعية التعامل : - طرائق خاصة بالمعلم ، باعتباره مرسلا أو باثا للإشارة .

و كما يحتاج التلميذ ، غير الناطق بالعربية الى أسهل الطرائق لتعلّمه لهذه الفئتمن التلاميذ يحتاج أيضا الى طرائق معينة لتأدية مهمته التعليمية في صورة ناجحة .

1- طرائق التلقي :

و المقصود بها النوع من الطرائق هو الوسائل التقنية التي تساعد الطفل على تلقي الأدوات اللغوية الجديدة على ذاكرة التلميذ ، لعلم تعامل محيطه الاجتماعي مع تقنيات و آليات اللغة المراد تعلمها

و لعل أقدم الطرائق التي استعملت في تدريس اللغة الأجنبية عند الطفل كانت طريقة الترجمة ، التي تعتمد على تحفيظ التلميذ لمفردات باللغة الأجنبية و مايقابلها في لغته الأصلية ، ثم الاستقراء الدوري (أسبوعيا مثلا) للحروف التي يراد تعليمها للتلميذ ، الى أن يتعلّم التلميذ كل الحروف المكونة لأبجدية اللغة المقصودة . ثم تأتي - بعد ذلك في المرحلة الثانية - عملية دراسة النصوص étude du texte .

غير أن طريقة الترجمة قد فشلت في هذه المرحلة لما تتطلبه من جهد كبير من التلميذ حتى يتذكر أو يسترجع المقابل اللغوي في اللغة الأجنبية ، إذ إن العملية تصبح معكوسة ، فهو بدل أن يتعلّم المفردات الأجنبية يجد نفسه محصورا داخل المفردات الخاصة بلغته الأم ، مما يعني أن قاموسه اللغوي يبقى أحادي الاتجاه .

كما أن من عيوب طريقة الترجمة ، أنها تعود التلميذ على الانطلاق في التفكير من لغته الأم ، مما يجعله يبقى عاجزا عن الاستعمال السليم و الطليق للغة الاجنبية .

ثم هناك الطريقة المباشرة *La méthode directe* و هي التي تركز على تعليم اللغة الأجنبية بالكيفية نفسها التي يتعلم بها التلميذ لغته الأصلية ؛ مبدلة في الترجمة أو استغلال اللغة الأصلية في الشرح . و هي تكفي باستعمال الصور و الحركات للربط بين اللفظ و دلالاته . و على الرغم من نجاح هذه الطريقة إلا أنها لم تكن ناجعة لإهمالها التراث البيئي لمجتمع اللغة الاجنبية ، فضلا عن أنها لا تسمح بفهم المعاني المجردة (21) .

ثم ظهرت الطريقة السمعية البصرية التي تستعين بالأدوات السمعية و البصرية معا ، و قد نجحت هذه الطريقة في اجتياز بعض الصعوبات التي عانت منها الطريقتان السابقتان .

و قد طبقت المدرسة الجزائرية هذه الطريقة في مطلع السبعينات و كانت تسمى طريقة مالك و زينة . و هي الطريقة نفسها التي يستعملها المعلمون المتدربون لتدريس اللغة العربية في فرنسا .

و على العموم إن أفضل طريقة تعليمية يمكن ان يستعين بها المعلم تبقى - في نظري الطريقة التي اقترحها الألماني فرنك H.G.Frank عام 1970 و هي تتألف من ستة متغيرات (22)

1- لمن يوجه المعلم تعليمه ؟ (معرفة البنية الذهنية و النفسية للتلميذ)

2- بواسطة ماذا ؟ (البنية الاجتماعية للبيئة التي يعيش فيها التلميذ و المعلم)

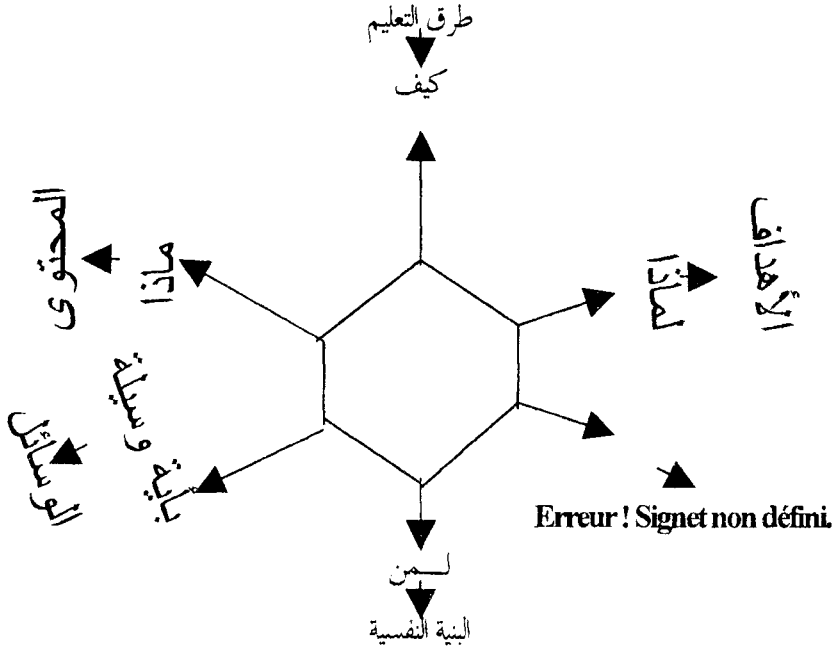
3- لماذا يعلم ؟ (تحديد الأهداف)

4- ماذا يعلم (تحديد المحتوى)

5- بأية وسيلة ؟ (تحديد الوسائل التعليمية)

6- كيف تتم عملية التعليم ؟

و يمكن تشخيص هذا النموذج في الخطاطة التالية :



الدراسة الميدانية

قبل استعراض النموذج الخاص بالبطاقة الفنية الخاصة بدرس من الدروس التي يشرف على تقديمها المعلم الجزائري المنتدب لأبناء الجالية الجزائرية في فرنسا ينبغي الإشارة إلى الجو المدرسي الذي يعمل فيه هذا المعلم . ولعرفة ذلك لابد من استعراض العناصر التالية :

1- وضعية الجالية الجزائرية في فرنسا .

2- وضعية أبناء الجالية الجزائرية في فرنسا .

3- وضعية المعلمين المتدربين لمهمة التعليم في فرنسا .

4- وضعية اللغة العربية في فرنسا .

إن مما لاشك فيه أن الوضعيات الأربع مرتبطة ببعضها البعض ، فوضعية الجالية الجزائرية في فرنسا ليست على أحسن مايرام خاصة في السنوات الأخيرة ، التي بدأ فيها مشكل البطالة يطفو على سطح سوق العمل الذي كان من أكثر ضحاياه هو العامل الجزائري.

وقد أثرت الوضعية المزرية التي يعاني منها الأولياء في فرنسا على أطفالهم ، مما دفع الكثير من الأطفال إلى التسرب المدرسي قبل سن البلوغ ، و ما ترتب عنه من التورط في الجرائم (23) .

أما و ضعية المعلمين المتدربين لمهمة التدريس في فرنسا فإن ما يميزها هو عدم عناية الإدارة الفرنسية بهم و إهمالها مراعاة تطبيق مواد الاتفاقيات الخالصة بهذا الميدان . و قد تجلّى هذا بوضوح في معاناة المعلمين التي حصرتها مجلة المهاجرين Actualité de l'émigration التي كانت تعنى بتسجيل نشاطات الجالية الجزائرية في فرنسا (24) .

أما العنصر الرابع فهو وضعية اللغة العربية ذاتها في فرنسا عامة و في المدرسة الفرنسية خاصة ، و لعل أفضل مصدر يوضح لنا هذه الوضعية هو ماجاء في التقرير الذي أعدته المحافظة السامية للغة الفرنسية حول اللغة العربية في فرنسا .

فعلى الرغم من أن قرار تعليم اللغة العربية في فرنسا يعود تاريخه الى اتفاقيات ، إيفيان ، و على الرغم من أن الحكومة الفرنسية بدأت منذ عام 1973 تطلب من مسؤولي مؤسسات التعليم برمجة مادة اللغة العربية ضمن الحصص المدرسية الخاصة ببناء الجالية المغاربية فإن بداية التدريس الفعلي للغة العربية لأبناء الجالية الجزائرية في فرنسا قد بدأ سنة 1982 مع انطلاق بعثات المعلمين المتدربين الى فرنسا .

و على الرغم من اختيار المعلمين الجزائريين الذين أثبتوا جدارتهم في المدرسة الجزائرية لهذه المهمة إلا أن صعوبات جمة قد اعترضت مهمتهم و منها (25) :

- 1- عدم تهيئة هؤلاء المعلمين لهذه المهمة ، فهم لم يتربوا على المهمة الجديدة .
 - 2- النقص الواضح للوسائل البيداغوجية الخاصة بمادة اللغة العربية في المدرسة الفرنسية.
 - 3- استعمال الزمان غير مناسب : ترمج دورس اللغة العربية في نهاية النهار وفي نهاية الاسبوع، مما يدفع التلميذ الى الهروب منها و من ثم كراهيتها .
 - 4- التهميش : يعاني معلم اللغة العربية في المدرسة الفرنسية التهميش و الاحتقار من جانب الإدارة لما لهذه المادة في البرنامج المدرسي من إهمال شبه تام .
 - 5- عدم اهتمام التلميذ نفسه بمادة اللغة العربية لما يلاحظه من إهمال لها في البرمجة الرسمية . وعدم حساب نقطتها في نقاط الامتحان .
- و نظرا الى كل هذه العراقيل و الصعوبات التي ذكرناها و غيرها مما لم نذكره (26) . فإن النتائج المتنتزة من عمل المعلمين الجزائريين المتدربين الى فرنسا تبقى متواضعة (27) ، فاللغة العربية لم ترق بعد لتلبي رغبة خمس ملايين عربي في فرنسا .

الطريقة المتبعة

في الدرس النموذجي

ينبغي أن تجمع الطريقة المتبعة في تدريس مادة اللغة العربية للتلميذ غير الناطق بالعربية ثلاث وحدات في حصة واحدة هي :

1- وحدة القراءة // السمع

2- وحدة المحادثة // الحوار

3- وحدة الكتابة // الخط

على أن لا تستغرق هذه الوحدات كلها مدة تزيد على الساعة والنصف . تقسم حسب عدد التلاميذ ، وتأخذ الوقت الأكبر و حدة القراءة (40 د) و تأخذ وحدة المحادثة (30 د) و ما تبقى من الوقت يخصص لوحدة الكتابة و هو (20 د) .

و يجب أن تجتمع الوحدات الثلاث حول كلمة مفتاحية واحدة ، تتضمن الحرف المفتاحي المراد تعليمه للتلميذ .

كما ينبغي أن تلتقي و حدة القراءة مع و حدة المحادثة حول مفردات و تراكيب بسيطة ، تكون قد استعملت في الحصص السابقة ، مما يساهم في تمكين التلميذ منها تمكينا كاملا .

و في نهاية الحصة يطلب من التلميذ نقل الحرف الجديد و ماسبقه من حروف ، داخل مفردات منفصلة أو في جملة بسيطة ، حتى يتمكن من التعامل الناتج مع ما تعلمه من حروف و مفردات في دروس القراءة و المحادثة وفي ضوء هذه المفاهيم الخاصة بهذه الحصة النموذجية يمكن استعراض أبرز الشروط الضرورية لتقديم هذه الحصة .

فالبداية تكون بتدريب التلميذ على القراءة و على السبورة ، و يكون ذلك مرتبطا بمعرفة الحروف و الأصوات التي هي مادة القراءة و مفاتيحها ، و لهذا يجب أن تكرر هذه الفترة التي تلوم شهرا كاملا لتدريب الأطفال على امتلاك مادة القراءة و ممارستها في الوقت نفسه ، خاصة إذا علمنا أن القراءة ليست مجرد فك الرموز الكتابية و النطق بها و إنما تعني كذلك فهم المعاني التي تدل عليها هذه الأصوات أو المفردات و لكي يفهم الطفل ما يقرأ أن يقرأ ما يفهم مما يعني أن المفردات و الجمل التي تعرض في حصة القراءة أو المحادثة يجب أن تكون مستمدة من محيط الطفل و قرية الى ذهنه ، حتى لا يجد الطفل نفسه أمام عائقين : عائق الفهم و عائق القراءة .

فلتحقيق هذا المطلب ينبغي - أولا - أن يراعي المعلم المسلمة القائلة " ينبغي أن يبدأ المعلم من حيث يوجد التلميذ " لما تمثله هذه المقولة من الأهمية في العملية التعليمية (28) .

و لتحقيق هذا الشرط لابد أيضاً من الاعتماد على الرصيد اللغوي الذي له و جود في محيط الطفل، وبالنسبة لحالة الطفل الذي لا يعيش في محيط اللغة العربية ينبغي الاستعانة بالمفردات التي يسهل عليه فهمها بما لها من وجود مادي في حياته اليومية .

كما ينبغي البدء في تعليم الحروف من الأسهل فالسهل الى الصعب فالأصعب ، حتى يتدرج الطفل في سلّم التلقي للحروف ، فضلاً عن أن الحروف يجب أن تعلم داخل المفردات لا منفصلة عنها

كما يجب الاستعانة بالوسائل الديداكتيكية (التعليمية) لانبجاز العملية التعليمية على أحسن ما يرام . علماً بأن الوسائل التعليمية ليست مجرد أشياء مساعدة ، إنما جزء لا يتجزأ من عملية التعليم لنا فمن الخطأ تسميتها وسائل الإيضاح ، كما هو شائع في بعض الأوساط التعليمية . فمن شأن الوسائل التعليمية أن تضيف الى محتويات المواد الدراسية حيوية و تجعلها ذات قيمة عملية و أكثر فعالية و أقرب الى التطبيق . كما هي تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته و ربطها في مخيلته بأشكال و ألوان و أصوات ... فتبقى عالقة بالذهن .

و قد تطورت الوسائل التعليمية تطوراً كبيراً . و قد رتبها إدجار دال Edgard Dale (1969) على شكل هرم حسب فعاليتها في التعليم كما يأتي (29) .



المرجعية

- 1- علي الحديدي - مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب - دار الكاتب العربي للطباعة و النشر - القاهرة - ص : 16.
- 2- المرجع نفسه - ص : 14-19 .
- 3- للتوسع انظر : سلامة موسى - الادب للشعب - مكتبة الانجلو المصرية - القاهرة - 1956 و كتابه : البلاغة العصرية و اللغة العربية - مطبعة سلامة موسى للنشر و التوزيع - القاهرة - 1964.
- 4- للتوسع انظر : محمد مرتاض - الخط العربي و تاريخه - د.م.ج- الجزائر 1994 - ص 138 - 148 .
- 5- للتوسع انظر : شايف عكاشة - الصراع في العالم الاسلامي - دار الفكر - دمشق - 1986 .

- 6- شايف عكاشة - الصراع الحضاري في العالم الاسلامي د.م.ج- الجزائر- ط2 -ص9-10.
- 7- المرجع نفسه - ص:10
- 8- يونس درمونة -المغرب العربي في خطر - دار الطباعة الحديثة -عام 1956 - ص : 33.
- 9- الصراع الحضاري في العالم الاسلامي - ص:13 .
- 10 - المرجع نفسه - ص : 14 .
- 11 - المرجع نفسه - ص : 14 .
- 12 - المرجع نفسه - ص : 14 .
- 13 - المرجع نفسه - ص : 16-19 .
- 14 - المرجع نفسه - ص : 19 .
- 15 - المرجع نفسه - ص : 24 .
- 16 - نازلي معوض أحمد - العلاقات بين الجزائر و فرنسا - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة 1978 ص : 193 - 200 .
- 17 - للتوسع انظر :
- محمود فهمي حجازي - علم اللغة - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة 1970 - ص: 23- 28 .
- ابراهيم أنس - الأصوات اللغوية - الانجلو المصرية القاهرة - 1971 ص : 6 - 15 .
- 18 - علي الحديدي - المرجع السابق - ص : 22- 23 .
- 19 - محمود فهمي حجازي - المرجع السابق - ص : 50-56 .
- 20 - محمد الدريج - تحليل العملية التعليمية - مطبعة الجديدة - الدار البيضاء -1991- وأنا بونبوار-التربية المستقبلية - د.م.ج-الجزائر 1983 و-أحمد زكي صالح -التعلم - أسسه و مناهجه و نظرياته - مكتبة النهضة المصرية - ص : 21-51 .
- 21 - علي الحديدي - المرجع السابق - ص : 4- 6 .
- 22 - للتوسع انظر - عمار بوحوش- العمال الجزائريون في فرنسا - دراسة ميدانية - الشركة الوطنية للنشر و التوزيع - الجزائر 1979
- محمد الدريج - المرجع السابق - ص : 29- 30 .
- 23 - المرجع نفسه - ص : 321- 327 .
- 24 - للتوسع انظر العدد : 90 من مجلة : Actualité de l'émigration - du 20 au 27 Mai 1987
- 25 - المرجع نفسه - ص : 5-14 .
- 26- La langue arabe - Rapport و انظر ايضا: 1983 sur les conditions et les facteurs de sa diffusion en France en 1983 - P 259-330 - ed , du C.N.R.S - 1981 - Annuaire de l'Afrique du nord
- 27 - المرجع نفسه - ص 9-10 .
- 28 - محمد الدريج - المرجع السابق ص : 81 .
- 29 - محمد الدريج - المرجع نفسه ص : 105 .