الجمهـــــــــوريـــة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
وزارة التعليـــــــم العالـــــــي و البحـــث العلـمـــــي
المركز الجامـعي العقيد آكلي محنـد أولحاج
بالبـويـــرة
معهد اللغات و الأدب العربي

تعليم اللغة الفرنسية في التعليم الثانوي

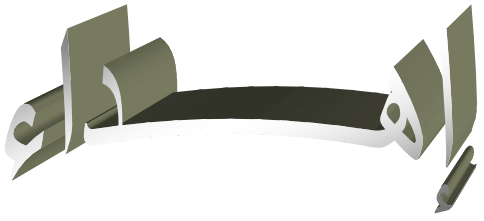
ثانوية أولاد شلابي

– السنة الثالثة ثانوي- (أنموذجا)

مذكرة لنيل شهادة الليسانس في الأدب العربي

إعداد الطالبتين: إشراف الأستاذة:
- مريم قاسم.
- سميرة العمري. * نوال زلالي

السنة الجامعية: 2010/2009



أهدي ثمرة جهدي إلى:

من أوصاني بها ربي إحساناً:

ريحانة عمري أمي الحنونة

مصدر فخري أبي الحبيب

إلى روح أبي و [illegible]

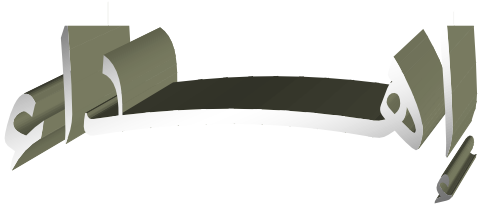
و كل عائلته بالأخص الكتكوتة سارة

إلى كل إخوتي و أخواتي و كل الأهل و الأقارب إلى أغلى و أحلى الصديقات: مريـــم، صافيـــة، فاطمـــة

- عجــال أمــال
  - حموســي نادیــة
    - منصــر حنــان

إلى أستاذتي المحترمة نــوال زلالــي و كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد.

ســـميرة



أهدي ثمرة جهدي إلى:

من جال من أجلنا كل فيفاء: **أبي الغالي**.

من شقت من أجلنا كل الشقاء: **أمي الحبيبة**.

كل من كانوا معي في السراء و الضراء: إخوتي، أخواتي.

إلى شموع البيت: ناجي، جهاد، زكريا.

إلى عائلتي الثانية: أمي، إخوتي، أخواتي.

و بالأخص إلى زوج المستقبل و شريك العمر: **منور**.

إلى من كانوا خير الأصدقاء، أعتذر على عدم ذكر الأسماء.

إلى أستاذتي المحترمة نــوال زلالــي

إلى كل من كان له يد العون وساعدنا.

***مريـــم**

ـ مقدمة:

يعد تعليم اللغات الأجنبية و تعلمها أهم حقول علم اللغة التطبيقي و قد شهد في العقدين الأخيرين تطوراً هائلاً في جميع مجالاته، و كان تعليم اللغات بمثابة نقطة التقاء للعديد من المجالات التربية و النفسية.

و قد شهدت دراسة هذا الموضوع تطوراً كبيراً نظراً للاهتمام الذي حضي به من طرف المختصين، في السنوات الأخيرة و قد مس هذا التطور الجانب النظري و الدليل على ذلك هو الرصيد الهائل من المؤلفات التعليمية المنهجية و النظرية، التي نجدها متوفرة في مختلف المكتبات، كما مس أيضا الجانب التطبيقي، و يظهر ذلك من خلال اعتماد الدراسات عدة مناهج و طرائق، و كذا استعمال وسائل تعليمية لغوية متعددة، ممّا أدى إلى أن تعرف عدة لغات خاصة الأوروبية ذيوعاً و شيوعاً واسعاً، في مختلف أرجاء العالم، و مما ساعد على هذا التطور هو التطور التكنولوجي حيث جعل العالم قرية صغيرة، تنتقل

الجزائر بلد سائر في طريق النمو، يبحث عن وسيلة تسهل عليه الالتحاق بالركب الحضاري، و للجزائر علاقات واسعة ببلدان في أوروبا و أسيا و أمريكا تشمل النواحي السياسية، الاقتصادية و الثقافية، و هذا يدفع الجزائر إلى الاهتمام بجانب اللغة، و ذلك لتضمن لنفسها ما تريده وسط بلدان العالم.

و لهذا فإن الجزائر لجأت إلى إدراج تدريس اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية، التي اعتمدت على برامج مختلفة لتدريس هذه اللغات في مراحل مختلفة من الحياة الدراسية، إلا أن اللغة الفرنسية كانت اللغة الوحيدة التي فرضت نفسها في بلادنا، و تليها مباشرة اللغة الإنجليزية، فالمكانة التي حضيت بها اللغة الفرنسية تعود على الأرجح إلى الوجود الاستعماري الفرنسي الذي طال أمده في بلادنا، و الذي أثر كثيراً في الأفراد، فالأفراد الذين عايشوا هذه الفترة يتقنون اللغة الفرنسية دون إدراك منهم لقواعد هذه اللغة، كما يعود أيضا إلى كون فرنسا هي البلد الذي تتم معه أغلب التعاملات الخارجية للجزائر.

هذه الأسباب مجتمعة جعلت المجتمع الجزائري ككل العامة قبل الخاصة، يولون اهتماما كبيرا للغة الفرنسية، حيث شهدت الجزائر ظاهرة جد ممّيزة في المجال التربوي، و هي ما يسمى "المدارس الخاصة" يكون التعليم فيها باللغة الفرنسية، فهناك الكثير من الأولياء يفضلون هذه المدارس على المدرسة العمومية، لأنها مفرنسة، و حسبهم فإن الفرنسية هي لغة علم، و قد نصت المنظومة التربوية من خلال برنامج الإصلاح الذي شهدته العام الدراسي 2003/ 2004م، على ضرورة توقيف نشاط هذه المدارس من جهة، و أقرت من جهة أخرى إدراج اللغة الفرنسية إبتداءاً من السنة الثانية ابتدائي حيث شهد العام الدراسي 2004/ 2005 تجسيد هذا القرار مما تطلب إعادة صياغة شاملة لبرامج تدريس هذه المادة، و في أثناء العام الدراسي 2006/2005 تقرر تأجيل إدخالها إلى مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي إلى العام الدراسي 2007/2006 و أعيد النظر في ملمح تخرج التلاميذ من التعليم الإلزامـي و المتوسط و أعيد توزيع مضامين هذه المادة على بقية مستويات التعليم.

هكذا هي المنظومة التربوية الجزائرية، من وقت لآخر تغير من برامجها و مقرراتها، قصد توفير الأحسن للمتعلمين، يلحقها التغيير و التنقيح قصد التأسيس لأفضل منهج في هذا الإطار، و ذلك في مختلف المراحل الدراسية للتلميذ.

و نحن من خلال بحثنا سنحاول أن نركز دراستنا على موضوع تعليم اللغة الفرنسية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في المدرسة الجزائرية، علما أن هذه المرحلة هي مرحلة شبه تخصص بالنسبة للتلميذ، و التي تليها مرحلة الجامعة مباشرة و التي يكون التعليم فيها في اغلب التخصصات باللغة الفرنسية، كما أنها مرحلة من المفروض أن يكون التلميذ قد حقق فيها كفاءة عالية في استخدام هذه اللغة.

و يعود سبب اختيارنا لهذه المرحلة بالذات لأننا لاحظنا أن مستوى أغلب التلاميذ ضعيف في مادة اللغة الفرنسية رغم المجهودات التي بذلتها المنظومة التربوية من إصلاحات و تغييرات في المقررات و البرامج الدراسية من أجل تمكين التلاميذ من مستوى عال من التحكم في استعمالها. فسنحاول فقط الإجابة على بعض الأسئلة التي تطرح نفسها بمجرد الحديث عن تعليم اللغة الفرنسية و المتمثلة في: ما هو مستوى التلاميذ في هذه المادة؟ إلى ماذا يعود ضعف مستوى التلاميذ؟ و ما هي الطرائق التي يعتمدها الأساتذة في تقديم المادة العلمية للتلاميذ؟

أما المنهج المتبع في دراستنا هو المنهج الوصفي التحليلي و هو منهج يعتمد على استقصاء الظواهر التعليمية أو النفسية بغرض تشخيصها و كشف جوانبها و تحديد العلاقة الموجودة بين عناصرها، إذ يعتبر همزة وصل بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي حيث يتم فيه التطرق إلى كل من الدراسة الاستطلاعية كتقديم مكان البحث و منهج البحث وصولا في الأخير إلى استنتاجات ذات دلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة.

و تسهيلاً للبحث اعتمدنا خطة حاولنا من خلالها الإلمام بجوانب الموضوع فقسمنا بحثنا إلى ثلاث فصول الفصل الأّول تناولنا فيه تعليمية اللغة على المجال التطبيقي للسانيات في تعليم اللغة، ليأتي الفصل الثاني تحت عنوان منهجية تعليم/ تعلم اللغة الأجنبية و جاء فيه تعريف المنهجية و تعليمية اللغات و كذا عرض لأهم النظريات التعليمية، لنتطرق بعدها إلى مناهج تعليم اللغات، أما الفصل الثالث و هو فصل تطبيقي بعنوان اللغة الفرنسية في التعليم الثانوي تطرقنا فيه إلى: البحث عينته و أدواته. بعدما قمنا بتحليل و دراسة الاستبيانات التي تم توزيعها على العينة المختارة لنستخلص في الأخير بعض النتائج، و ختمنا بحثنا هذا بخاتمة أدرجنا فيها بعض الاستنتاجات حول الموضوع.

المصادر و المراجع التي كانت سنداً لنا في هذا الموضوع نـذكر: مبـاحث في النظرية و الألسنة و

هذا البحث و لو بالكلمة الطيبة، دون أن ننسى تقديم الشكر لأستاذتنا المشرفة نوال زلالي التي نكن لها احتراما و تقديراً و التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها و نصائحها و نسأل الله تعالى لها الأجر و الثواب.

الفصل الأول

من المعلوم أن اللسانيات العامة موضوعها الكلام البشري، كما يبدو من خلال اللغات بدون تمييز و قد أكد سوسير Saussure هذا المعنى بتحديده الموضوع الحقيقي للسانيات بقوله:«إن مادة الألسنة تتكون من جميع مظاهر الكلام البشري سواء تعلق الأمر بكلام الشعوب المتوحشة أو الأمم المتحضرة، في العصور العتيقة أو الكلاسيكية أو في عصور الانحطاط، و المعتبر في كل عصر في هذه العصور ليس الكلام الصحيح و الكلام الأدبي فقط، و لكن جميع أشكال التعبير. » [1]

إن اللسانيات العامة ليست علما واحدا و إنما هي علوم مختلفة تفرعت عن الدراسة العلمية للغة، بحيث أصبح لكل فرع منها علماء و متخصصون في هذا الفرع أو ذاك مع هذا العلم، لكن رغم اختلاف هذه الفروع إلا أن هناك صلات وثيقة بينها، بحيث لا يجد الباحث في أي فرع من هذه الفروع بداً من معرفة بقية الفروع الأخرى لكي يحقق تقدماً أو يصدر أحكاما عن بنية في فرع تخصصه، و تقدم مثلا يعالج الأصوات الذي لابد له من معرفة واعية ببقية الفروع الأخرى خاصة النحو و الصرف و الدلالة، لأن تحليل البنية اللغوية يخضع لنظام واحد يجمع بين أنظمة اللغة الأخرى.

2- فروعها:

1- اللسانيات العامة أو اللسانيات النظرية:

تدرس الظواهر اللغوية الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية و كذلك مناهج البحث في اللغة كالتاريخي و المقارن و غيره.

2- اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي:

يقوم على استغلال نتائج و دراسات اللسانيات العامة و تطبيقها في مجالات لغويـة معينة، و هذا الأخير ظهرت ملامحه سنة 1946م، بجامعة ميشقان الأمريكية. حيث تم تأسيس معهد متخصص بهذا الفرع، وقد نشأ العلم نتيجة الاهتمام المتزايد بقضايا اللغة و مشاكل تعليمها،« إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية أو نظرية علمية يتم تمثلـها عـن طريـق تطبيق ما هو في الإمكان ، و ذلك بتكوين المادة عن طريق الأنماط و ترسيخ المفاهيم التي يتـم

1- بوقرة نعمان، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، د ط. الجزائر: 2006، منشورات جامعة باجي مختار، ص12،11.

أجل ذاتها و يسعى دائما إلى عمل علمي هادف الكشف عن جوانب اللغة و المعرفة الواعية بها لأن موضوعه هو الإفادة من مناهج علم اللغة. » [1]

فاللسانيات التطبيقية هي تطبيق لما تصل إليه اللسانيات العامة من نظريات بعبارة أخرى هي تجسيد لها، أو تشملها في حقول عدة ، مثلا القائمين على حقل التربية يحاولون جاهدين تطبيق النظرية التوليدية التحويلية، لتشومسكي، "Shonisky" في ميدانهم انطلاقا من استغلال هذه القدرة التي يملكها جميع الأفراد على توليد جمل جديدة في عملية التعليم.

« ومع ذلك فإن علم اللغة التطبيقي يكاد ينحصر الآن في تعلم اللغة و تعليمها لأهلها و لغير الناطقين بها، ومن ثمة فإنه ميدان علمي /تعليمي في آن واحد.» [2].

فعلم اللغة التطبيقي يحاول الإجابة عن عدة قضايا يطرحها استعمال اللغة، فهو ليس تطبيقا لعلم اللغة، و ليس له نظرية في ذاته، إنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية و في وضع الحلول لها.

فاللسانيات التطبيقية تحاول الإجابة عن الأسئلة المتمثلة في : ماذا تتعلم؟ كيف نتعلم؟ ولماذا نتعلم؟ و قد أنجزت بحوث كثيرة لتمد المعلم بالوسائل الناجحة و التقنيات المناسبة لتعليم التلاميذ كل من التكلم و القراءة و الكتابة بلغة ما و ترسيخها. ومن خصائص هذا العلم نجد:

1- البرغمائية:

المقصود بها هو تلبية الحاجيات المتزايدة المتعلقة بلغة ما أو غيرها من العلوم حيث أنه لكل متعلم هدف معين يختلف عن أهداف غيره و يتحكم في ذلك الجانب الثقافي، أي مستوى كل متعلم و كذلك الاتجاهات المختلفة في مناحي الحياة« فالبرغمائية مرتبطة بحاجات المتعلم و كل ما يحرك المنتج من معتقدات و ظنون و أوهام لإنجاز الكلام.» [3] فمثلا الجزائري الذي يهاجر إلى بلد أوروبي يجد نفسه مجبرا على تعلم اللغة التي يتحدث بها أهل ذلك البلد بهدف ضمان طريقة تواصل تهيئ له ظروف التكيف مع أفراد ذلك المجتمع.

2- الانتقائية:

حيث يختار الباحث ما يراه ملائما للتعليم و التعلم، فهي اهتمام المعلم بانتقاء المادة التعليمية، فمن غير الممكن الإلمام بكل المدونة اللغوية في فترة تعليمية محددة لذا يلجأ المعلمون

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، د ط. الجزائر: د ت، دار هومة للنشر، ص11.
2 - عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، د ط. لبنان: د ت، دار النهضة العربية، ص18.
3- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص12.

3- الفاعلية:

هي البحث في الوسائل الفعالة لتعلم اللغات الأم* و اللغات الأجنبية. فهي تعمل للوصول إلى إيجاد وسائل تربوية أكثر نجاعة و التي تمكننا من أداء العملية التعليمية على أحسن وجه.

4- دراسة التدخلات بين اللغة الأم و اللغات الأجنبية:

يختص بدراسة الاحتكاكات اللغوية التي تحدث في محيط غير متجانس لغويا، و دراسة ذلك في الجزر اللغوية أو في الحالات الخاصة التي يقع فيها التعدد اللغوي** [1]، فهو يندرج في إطار تأثير اللغة الأم في تعليم اللغة الثانية و يكون ذلك على عدة مستويات كالمستوى الصوتي أو المعجمي أو الصرفي أو التركيبي أو النحوي فمن أبرز النقاط التي تميز علم اللغة التطبيقي أنه شديد الاهتمام بوضع الفروق بين اكتساب اللغة الأم و تعليم اللغة الثانية و ذلك عن طريق تحديد الخصائص المميزة لكل لغة على حدى.

و اللغة ليست مجرد رموز يمكن نقلها من مكان إلى آخر و من شعب إلى آخر، إنما اللغة في حقيقة الأمر مرآة عاكسة لحياة ثقافية اجتماعية كذلك سياسية و اقتصادية، هذه الأمور كلها تستدعي اهتماما كبيرا عن تعليم لغة ما لمتعلم ما.

3- المجال التطبيقي للسانيات في تعليم اللغة:

لا يتم التطبيق المباشر للسانيات في مجال تعليم اللغة، إنما يتخذ سبلا عديدة و طرقا متنوعة، ففي الواقع فإن اللسانيات عبارة عن أداة ضرورية جدا في تحديد هدف تعليم اللغة و توضيحه و ذلك لكون اللسانيات أداة موصوفة و تحليلية في متناول أستاذ اللغة، تساعده في عملية التعليم، إلا أنها في الواقع ليست الأداة الوحيدة التي تؤثر في هذه العملية.

*- لغة الأم: حسب هنري بيس H. Bess هي:« اللغة المكتسبة منذ الصغر من خلال الاختلاط بالأم بصفة أوسع بالمحيط العائلي و هذه اللغة هي اللغة التي يفترض أن تكون أكثر إتقانا من أي اكتساب آخر » فاللغة حسب فهمنا لهذا القول هي الأصل إذ تكتسب من المحيط الأسري حيث يتكلمها الطفل و يفهمها بشكل جيد لكن دون دراية منه بالقواعد المتحكمة فيها.

- **التعدد اللغوي: يقصد بالتعدد اللغوي تعدد اللغات باختلاف خصائصها ومميزاتها التي تميزها في مجتمع واحد.

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص12.

فاللسانيات تقوم بوصف للغة وصفا موضوعيا، و تحليلها تحليلا علميا منطقيا، فهي في الحقيقة تنظر معرفتها بطبيعة اللغة في إطار استعمال الإنسان للغة في ظروف التكلم المختلفة و بالعلاقات القائمة بين متكلم اللغة و مجتمعه.

فاللسانيات من حيث أنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية و منهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات و الأهداف البيداغوجية من جهة، و تذليل الصعوبات و العوائق من جهة أخرى، لأنه بدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتكلم، المستمع، و يعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها و ذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية في مجال وصف اللغة الإنسانية و تحليلها و هو التحليل الذي يعمق معرفتنا باللغة البشرية. فاللسانيات وظيفة مركزية في تحليل العملية التعليمية و ترقيتها.[1]

و يتجلى بوضوح دور اللسانيات في عملية تعليم اللغة،« فتعليم اللغة هو عملية تطوير إدراك متعمق و متيقظ عند التلميذ لاستعمال اللغة في المجتمع.» [2] فلا يمكن لمعلم ما التوصل إلى إيقاظ هذا الإدراك المعمق لاستعمال اللغة عند المتعلم إلا من خلال اللجوء إلى النظريات اللسانية.

عملية التعليم لابد لها أن تتكيف مع العصر الحالي و الذي يعرف تطوراً كبيراً في شتى العلوم، خاصة ما يتعلق بوسائل الاتصال، بالفعل فقد تفاعل ميدان التعليم مع كل هذا مما أدى إلى ظهور طرق حديثة بينت وجوب الاهتمام بالمتعلم و تغيير النظرة السلبية المشكلة عنه، و اعتباره المحرك الفعلي للعملية التعليمية، و في غيابه لا يمكن أن نتحدث عن أي تعليم.

و هنا سنحاول إدراج بعض التعاريف لتحديد مفهوم التعليم:« إن عملية التعليم هي عملية التواصل لغوية، مدبرة مقصودة، هادفة، متعددة الاتجاهات و المراحل و المهارات، يديرها المعلمون في حجرات الدراسة و يوفرون فيها كافة الخبرات المباشرة، المربية اللازمة، الكافية، الشافية، لكي يحتك بها

فيعدل سلوكهم إلى نحو لم يكن لديهم من

01- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، دط. الجزائر: 1996، ديوان المطبوعات الجامعية.
2- ميشال زكريا، مباحث في النظرية و الألسنة و تعليم اللغة، ط2. لبنان: 1985، المؤسسة الجامعية للدراسات الجامعية. ص10.

ومن هذا يتبين لنا أن عملية التعليم عكس عملية التعلم لا تحدث إلا بوجود معلم و في مكان مخصص لذلك، في حين تحدث عملية التعلم في كل مكان و زمان، فالتعلم غير محدد بسن معينة، فيمكن أن يتعلم الصغير و الكبير، كما يمكن أن يكون التعلم في البيت، أو في الشـارع و ليس في المدرسة فقط.

« يطلق التعليم على العملية التي تجعل فيها الآخر يتعلم، و يطـلق على تعليم العـلم و الصنعة، و يعرف بأنه نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم، أو أنه معلومات تلقى ومعارف تكتسب، فالتعليم هو عملية نقل المعارف أو الخبرات، أو المهارات و إيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة» [2] و التعليم بهذا المفهوم أشمل من سابقه، فهو يطلق على كل عملية يقع فيها التعليم سواء أكان التعليم منظما مقصوداً أم غير منظم، و يحصل في داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها أو في الاثنين معا لأن الفرد قد يتعلم في المدرسة أو قد يتعلم من المجتـمع و قد يتعلم من أفراد العائلة.

و العملية التعليمية تفرض وجود عدة أفراد، فلابد أولاً من وجود معلم يدير العملية التعليمية، و متعلم يتلقى المعلومات، و فـي مفهـوم آخـر للتعليم:« هو التصميم المنظـم و المقصـود، و هو هندسة للخبرات التي تساعد المتعلم على إنجاز التغيير المرغوب فيه، في الأداء، و هو أيضا إدارة التعليم التي يديرها المعلم.» [3] يوحي لنا هذا التعريف بتلك الطرائق التقليدية التي يديرها المعلم، حيث نرى أن المتعلم في هذه الحالة خاضع لإدارة و إرادة المعلـم و غاياته، حيث يقوم المعلم بكل شيء مع ما صممه من قبل، فقط ما نراه أن هذه الطريقة لم تعد تجد نفعاً في وقتنا الحالي، فمن المفروض أن الدروس و البرامج هي التي توضع بشكل يجعلها تتماشى مع المتعلمين و ليس المتعلم من يتكيف مع الدروس.

أما في معجم مصطلحات التربية فا:« التعليم نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم بقصد اكتسابه ضروبا من المعرفة كإحدى الوسائل المربية. » [4] و هذا التعريف لا يختلف كثيرا عن سابقيه

1- حسني عبد الباري، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعداديـة و الثانويـة د ط. مصر: 2000، مركز الإسكندرية للكتاب، ص7.

2- محسن علي عطية، الإستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1. الأردن: 2008، دار الصـفاء للنشـر و التوزيع، ص27.

3- محمد محمود الحيلة، تكنولجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، ط2. الأردن: 2000، دار المميزة للنشـر و التوزيع، ص72.

4- أحمد زكي بروي، معجم مصطلحات التربية والتعليم، د ط. مصر: 1980، دار الفكر العربي، ص237.

في محيط الأسري.

و ما من مجال بحث إنساني، قد أثار الاهتمام و توصل إلى نتائج بهذا من الأهمية، فيها يتعلق باللغة الإنسانية و علاقتها بالفكر و بالمجتمع، كعلم اللسان، حيث أنه يهدف إلى تحليل طبيعة اللغة الإنسانية، و يقوم بدور أساسي في إطار تحليل مسائل التعليم، ذلك أن الإنسان يكتسب اللغة، و كل هذا يؤدي بنا إلى نتيجة مفادها أن اللسانيات تشجع في تحليل مسائل الفكر الإنساني و ذلك أن اللغة تحمل في طياتها الأفكار و تصوغها و تعبر عنها.

ومن ثمة فإن معلم اللغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العلمية و البيداغوجية** و بدونها يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعلم، و من يعلم؟ و من جملة هذه التساؤلات ما يلي: ماذا يعلم؟ ما هي الحاجات التعليمية لدى المتعلم؟ أي نظرية لسانية يمكن له اعتمادها لتحقيق الأغراض البيداغوجية؟

فالإجابة عن هذه التساؤلات يكون من خلال التطبيق العلمي للسانيات في مجال تعليم اللغة.

يجدر بنا لفت الانتباه إلى أن تطبيق اللسانيات في مجال تعليم اللغة من دون النظر إلى الحاجات التربوية يسيء إلى عملية التعليم، و النظرية اللسانية تحمل في طياتها قواعد مختلفة منها القواعد التعليمية و القواعد العلمية، فما الذي يميز الأولى عن الثانية؟ تقوم القواعد العلمية على الأساليب العلمية في البحث، و تعتمد التجربة في الصيانة و تتبنى لغة قائمة على رموز تفسير المعطيات اللغوية، و تساهم مباشرة في تصميم التحاليل اللغوية تهدف إلى تحليل بنية اللغة و تفسيرها من دون أن يتصرف في أدنى شكل من هذه البنية، فهو يتناول اللغة كمادة قائمة بصورة مستقلة عن الباحث اللساني و يتعامل معها بكل موضوعية.

و في إطار النظرية اللسانية التوليدية التحويلية التي نعتمدها في أبحاثنا، ينتج متكلم اللغة جملا بلغته، لأنه إكتسب قواعد اللغة الكامنة ضمن كفاءته اللغوية بصورة ضمنية:« و هذه القواعد تقود عملية التكلم، و لا تخضع للملاحظة المباشرة، إنما بالإمكان استنباطها من خلال

---

*- التربية: تعني النمو الذي يحصل عليه الفرد في المجالات العقلية و الاجتماعية و الجسمية و الانفعالية المختلفة و هذا النمو يحدث بالتعليم و التدريس و التدريب، و هناك من يرى بأنها عملية إعداد الفرد للحياة و يكفي القول إننا عندما نعلم نربي و عندما ندرس نربي و عندما ندرب نربي لأننا في هذه العمليات جميعها ترمي إلى إحداث نمو معرفي أو انفعالي أو مهاري أو الجميع معاً لدى المتعلم.

**- البيداغوجية: لفظ عام ينطبق على كل حالة ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس و تلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد، و هي فن تطبيق النظريات التربوية.

نحن نعرف أنه من أجل استنباط قاعدة ما يجب علينا المرور من بعض المراحل المتمثلة فيما يلي:

أ- العلم بوجود ظاهرة معينة.

ب- وصف هذه الظاهرة بدقة و التوسع في معطياتها و التعبير عنها بصورة فكرية.

جـ- وضع فرضيات تفسيرية.

د- إخضاع هذه الفرضيات للتجربة.

هـ- وضع فرضيات جديدة.[2]

ما يمكن استنتاجه أن القواعد اللسانية قواعد تصف اللغة و تفسرها و يفيدنا بما يجب إدراكه، من حيث أنها عبارة عن تنظيم متكامل من القواعد، قائم بذاته، فاللسانيات تقود عملية وضع القواعد التعليمية و تساعد في حل مسائلها، و توجه إعداد المادة التعليمية و مراحل تدرجها، أما القواعد التربوية التعليمية تقوم باختيار المادة التعليمية بالاستناد إلى القواعد اللسانيات العلمية، و التي لا ترتبط مباشرة بالمسلمات اللسانية.

و حتى تؤدي القواعد التربوية الغاية التي وضعت من أجلها لابد لها أن تميز بين تعليم مسائل اللغة و بين كيفية استعمال اللغة في المجتمع و كما هو معروف، فإن الاستعمال اللغوي للمتكلم قائم على القواعد التي يتم اكتسابها و تلقيها من المحيط. « فإن استعمال اللغة قائم على القواعد المكتسبة، لهذا تهتم القواعد التربوية أيضا بتطوير معرفة المتكلم لقواعد اللغة من خلال مدة بتجربة لغوية موجهه من خلال الممارسة العلمية الملائمة و توفير المادة اللغوية. » [3] إذا حاولنا الإجابة على السؤال الذي سبق طرحه و المتمثل في: ماذا يتلقى متعلم اللغة؟ فنقول: إن ما يتم تعليمه و تقديمه للمتعلم، يمكن إدراجه ضمن مجالات مختلفة و متعددة و هي: اللسانيات العامة و السوسيو ألسنية أي اللسانيات الاجتماعية، و كذلك السيكوألسنة أي اللسانيات النفسية، حيث أنه يمكن أن نصف موضوع التعليم من زاوية اللسانيات العامة وفق ما يقدمه المعلم للمتعلم و المتمثل فيما يأتي:

- تعليم التلميذ فئات نحوية كالاسم و الفعل و الحروف و الأدوات.
- يتم تعليمه مجموعة من القواعد التي تتركب وفقها الجمل.

1- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، ص11.

2 - المرجع نفسه، ص12.

3- المرجع نفسه، ص12.

- يتم تعليمه لائحة من المفردات المعجمية و كذا جملة من الأصوات اللغوية.[1] فإذا نظرنا إلى تعليم اللغة من منظور اللسانيات العامة فإن المتعلم يتلقى اللغة كنظام نحوي و صرفي و صوتي.

و من المعروف في هذا المجال، أن اللسانيات قد طورت دراسة هذه القضايا، بعد أن ارتكزت على منهجية علمية ثابتة.« فالمدارس البنائية أسهمت إسهاما فعالا في وصف اللغة و تصنيف عناصرها و دراسة العلاقات فيما بينها. » [2]

فالنظرية التوليدية التحويلية، قد لعبت و لا تزال تلعب دورا كبيرا في تفسير قضايا اللغة و بناء قواعد الكفاءة اللغوية* التي تقود عملية التكلم أو الأداء الفعلي للغة، و في وقتنا الحالي، نرى أن اللسانيات أسهمت في الواقع بتعميق إدراكنا لقضايا اللغة، بتحليها لكل جزئيات اللغة و تفكيك نظامها لتسهيل إدراكه عند المتعلم.

أما من المنظار السوسيو- لساني، فمن الممكن وصف اللغة على أنها مجموعة تصرفات كلامية مدرجة ضمن المجتمع.

و انطلاقا من هنا نستنتج وجوب وضرورة تعليم التلميذ قواعد تمكنه من استعمال اللغة في المجتمع و مساعدته على تطوير كفاءته اللغوية التواصلية التي تضمن له إمكانية استعمال لغته في ظروف التواصل المختلفة القائمة في مجتمعه.

كما لا تفوتنا الإشارة إلى أن الدراسات اللسانية الاجتماعية تساعد أستاذ اللغة على تحديد المادة التي يتم تعليمها للمتعلمين، حيث أن الدراسة السوسيو- لسانية تختص بدراسة علاقة اللغة بالمجتمع، فهي تقترب أكثر من الأفراد و تحدد أهدافهم المختلفة من وراء رغبتهم في تعليم لغة ما، و هكذا تقوم بتحديد و تعيين المادة التي يتم تقديمها للمتعلمين.

مهارات كلامية أو نشاطات لغوية، تعبر عن خبرات الإنسان و أفكاره و تجاربـه و تفاعله مع محيطه أي أن اللغة تندرج ضمن دراسة سيكولوجية الإنسان، حيث ينظر إلى اللغة في هذا الإطار على أنها ميزة عقلية خاصة بالإنسان لا غير.[3] ما نشير إليه هو أن:

1 - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، ص12.
2- المرجع السابق، بتصرف، ص12.
***- الكفاءة اللغوية:**(Compétence) هي منظومة القواعد المختزنة في العقل عند الفرد و التي تحدد البنية العملية للغة، و تصدر عنها الجمل التي تظهر في البنية السطحية.
3- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، بتصرف، ص12.

الذي يشمل عدة قضايا.

فإن الدراسات اللسانية الاجتماعية و النفسية جاءت معها بالجديد و المتمثل في:

- التعليم كمحادثة.
- التعامل مع ظاهرة التعليم كتحركات و كرد فعل للتحركات، أي أن إنتاجه المتعلم لما يتلقاه يعد رد فعل لعملية تعليمية.
- التحركات التعاملية متولدة في سجل لغوي معين.
- السجل كتنظيم متفرع من القواعد المناسبة لوظائف اللغة.
- التفاعل في الصف يخضع للسجل التعليمي.
- تحليل السجل التعليمي من خلال ملاحظة النشاطات القائمة في المحيط التعليمي.[1]

و هذا هو الجديد الذي وجد في طيات كل الدراسات التي تهتم بمجال اللغة، و التي تهدف جميعا للنهوض بتعليمية اللغات إلى أرقى مستوى، و أهم ما جاءت به الدراسات الحديثة في هذا المجال هو:التعليم المبني على الكفاءات: نظام تعليمي تدريبي و نشاط روح التعليم الذاتي لأن المعلومات و المهارات تختلف بين الأفراد في اختيار المادة التعليمية المناسبة لقدراتهم الاستيعابية أي أنه يهدف إلى اكتساب المتعلم الكفاءة في ميدان ما فالكفاءة هي القدرة على أداء عمل معين بفاعلية و طريقة متقنة على ضوء التخصص في ميدان ما.[2] من بين رجال التربية الذين تعرضوا إلى هذا الموضوع نجد " Louis Dhocinail " حيث قال «الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية و من المهارات النفسية الحركية التي تسمح بممارسة لائقة بدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما».[3]وهذا النظام يتم وفق خطة محكمة ألا و هي التفاعل بين التلميذ و المدرس و موضوع المعرفة عن طريق تدريبات محددة للقيام بعمل مستقبلي بكفاءة عالية لتحقيق الأداء الفعال فالتعليم بمقاربة الكفاءات تأخذ بعدها من دلالة الكفاءة لأنها ترتبط أحياناً بحل المشاكل المرتبطة بالمادة فالمقاربة تصور مشروع عملي و بناءه في ضوء عوامل متداخلة:(الوسائل، الزمن، خصائص المتعلم، الطريقة..)

1- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، بتصرف، ص13.

2- عبد الله على مصطفى، مهارات اللغة العربية، ط2. الأردن: 2004، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ص23.

3- نوال زلالي، كتب القراءة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، دراسة تحليلية و موازنة، رسالة ماجستير جامعة مولود معمري تيزي وزو: 2006 معهد اللغة العربية و آدابها، ص37.

فهذه الطريقة ترمي إلى توظيف القدرات الفردية لتحقيق قدر أكبر من الكفاءة و الجودة و تقوم على تشجيع اندماج المفاهيم و الأدوات المعرفية بدل الاعتماد على الأسلوب التراكمي للمكتسبات.

فبعد أن يتم تحديد ما يلزم تعليمه للمتعلمين، لابد للمعلم أن يبحث في طريقه تمكنه من التعليم بدون عائق، فلابد له أن يبحث في المنهجية التي يجب تتبعها لتأدية المهمة التعليمية على أحسن وجه، لكن ما الذي يلزم المعلم بتتبعه؟

الفصل الثاني

ـ تعريف المنهجية و تعليمية اللغات:

عادة ما نجد تضاربا بين مصطلحي المنهجية و المنهج حسب لالاند Lalande: ميتودولجيا لفظ مركب من كلمتين METHODOS أي الطريق إلـى.... و Logos أي دراسـة أو علـم، و موضوع الميتودلوجيا هو الدراسة القبلية و بصفة خاصة للطرائق العلمية. (1)

ويعرف الكثير من العلماء المنهجية على أنها تحليل للطرائـق من حيث غاياتها و مبادئها و إجراءاتها و تقنياتها و يمكن هذا التحليل من التعرف على الاختيارات التي تقوم عليها كل طريقة.

2ـ تعليمية اللغات:

مصطلح الديداكتيك، didactique و هو المقابل الغربي لمصطلح التعليمية اللغوية، و أول من أستعمل مصطلح الديداكتيك هو فرونسوا كولوسيت K. François حيث اشتمل لفظه الديداكنتيك كمرادف للبيداغوجيا، إلا أن الديداكتيك لا تشمل حقلا معرفيا قائما بذاته، كما أنها لا تشكل مجموعة من الحقول المعرفية بل هي نهج أو تعبيرا أدق هي أسلوب معين يتبع لتحليل الظواهر اللغوية.

و في هذا الباب ندرج التعريف الذي ورد عن Lavalle حيث يقول:« الديداكتيك هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسي حركي، و تتطلب الدراسة العلمية كما نعلم شروطا دقيقة منها بالأساس الالتزام بالمنهج العلمي في وضع الفرضـيات و صياغـتها و التأكـد مـن صحتها عن طريـق الاختـبار و التجريـب، كما تنص الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يلاءم حاجات التلميذ و تحديد الطريقة لتعلمه و تحضير الأدوات الضرورية و المساعدة على التعلم » (2) و تنظيم العملية التعليمية ليس بالعملية السهلة حسب لافالـي، فهو يتطلب الاستنجاد بمصادر معرفية مساعدة كالسيكولوجية لمعرفة هذا الطـفل و حاجاته و البيداغوجيا لتحديد الطرائق الملائمة و ينبغي أن يقود هذا التنظيم المنهجي للعملية التعليمية إلى تحقيق أهداف تراعي شمولية السلوك الإنساني أي أن إنتاج التعلم ينبغي أن يتجلى على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم.

النشر و التوزيع، ص 46، 47.

و على مستوى المواقف الوجدانية و كذا على مستوى المهارات الحيثية المركبة التي تتجلى مثلاً في الفنون و الرياضات.

فالتعليمية تهتم في الأساس بأمر المحتوى التعليمي الذي يتم تقديمه للمتعلم، وفقا للهدف التعليمي المبرمج، حيث تراعي فيه مستويات عدة منها: الصوتية والصرفية و كذلك البنى التركيبية، كما أنها تولي اهتماما كبيراً للمتعلم الذي ذهبت في شأنه الطرق الحديثة إلى أنه مركز العملية التعليمية و محركها الأساسي، فهي تنظر إلى المتعلم من خلال خصائصه المعرفية، الوجدانية و كذا استعداداته، و قدراته الفردية، و هذه أمور تتطلب الدقة و التعمق في طرحها، بغية ضمان نجاح العملية التعليمية، حيث يتم وضع وحدات و برامج تعليمية وبرمجة دروس و أنشطة تكون موافقة لأهداف و حاجات المتعلمين في قالب يسهل على المتعلم استيعابها و إدراك فحواها.

« بما أن المقصود بالتعليمية (فن التعليم) فإن هذا المصطلح يستعمل دوما للإشارة إلى استعمال وسائل أو تقنيات لأهداف تعليمية محددة، فذلك يعد كذلك من المكونات الأساسية التي يتضمنها المعنى الكامل و التام للتعليمية» [1]

معنى هذا أن العملية التعليمية مقيدة بوجود متعلم ذي حاجة وهدف معينين يسيران معه في الفترة التعليمية المحددة له.

ما يهمنا هنا هو منهجية تعليم اللغة التي لا يكفيها الإلمام بقضايا اللغة لدى معلم اللغة، لكن تشترط أيضا إتباع منهجية علمية واضحة ترتكز على القضايا اللغوية التي يجب تعليمها و على الترتيب المتبع في تعليمها و على طرق تقديم المواد و ممارستها، فمنهجية تعليم اللغة ليست محصورة في نقطة معينة، و إنما تقتضي إجراءاتها العملية العناصر البيداغوجية التالية:

1- الإجراء اللساني:

لكي يتمكن الأستاذ من تعليم اللغة يجب عليه أن يكون ملما بكل قضايا تلك اللغة، و ليتواصل لهذا ما عليه إلا اللجوء إلى التحليل اللساني، الذي هو الوسيلة الوحيدة التي تفضي إلى وصف اللغة وصفاً فعليا يكون علميا و دقيقاً فالتحليل اللساني يؤثر بشكل كبير و واضح للعيان في وضع منهجية لتعليم لغة ما.

فالذي ينظر إلى اللغة على أنها تنظيم من القواعد يتبع منهجية تختلف تمام الاختلاف عن الذي يرى أن اللغة عبارة عن مدونة من الكلمات و البنى التركيبية يسهل تعليمها وذلك بإتباع

1- الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة و تعلمها (مقاربة تأسيسية لتعلم اللغة العربية) رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 1996 معهد العلوم العربية و آدابها، ص76.

من القواعد، معقدة جدا.[1]

2- اختيار المادة التعليمية:

إن أستاذ اللغة لا يستطيع أن يعلم التلميذ بصورة كاملة، حيث أنه يجد نفسه مجبراً على اختيار جزء منها يكون مناسباً للتلميذ، كما أن هذا الاختيار يرتبط بالهدف المسطر من وراء تعليم تلك اللغة، و كذا المستوى الثقافي للمتعلمين و بالوقت المحدد للتعليم.[2]

3- التدرج في التعليم:

بعد أن يفرغ معلم اللغة من اختيار المادة التي سيقدمها للمتعلمين يجب عليه ترتيب هذه المادة، مراعيا فيها التدرج من السهل إلى الصعب و عليه أيضا أن يعتمد تراكيب سهلة شائعة الاستعمال.[3] و تجسيد هذه السهولة يقتضي التدرج من السهل نحو الصعب، إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها و استعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجًا أكثر.[4]

وقد لاحظنا أن تعليم الفرنسية مثلاً يبدأ بتعليم الأبجدية ثم الكلمات، ثـم تركيب الجمـل، فالتركيب اللغوي يرتد إلى سهولة إدراكه و سهولة الإدراك ترتبط بعدد المعلومات التي يتم تقديمها المتعلم.

أما ما يخص الانتقال من العام إلى الخاص، فنعني به أن يتم تعليم القاعدة العامة قبل الخاصة، فيقدم للمتعلم الحكم العام قبل الأحكام الجزئية، الإفراد قبل الجمع، التراكيب البسيطة قبل المعقدة أو المركبة...كما يجب على متعلم اللغــة ألا يهمـل انتقــاء المفردات المتواترة و المقصود بالتواتر هو الألفاظ المستعملة بشكل مكثف في النصوص، حيث يقتضي التدرج في تعليمها الانتقال من الألفاظ الأكثر تواتراً.

4- عرض المادة اللغوية:

يرتبط تعليم اللغة بصورة وثيقة بعرض المادة التعليمية، حيث يهدف المعلم إلى تطوير الملكة اللغوية عند المتعلمين من خلال تقديم المادة بصورة هادفة و واضحة، فمنهجية عرض اللغة تشتمل على تحديد شكل اللغة و مراحل تعليمها، و ترتيب لهذه المراحل، و على وحدات العرض، و كذا تقسيم الوقت بين هذه الوحدات، و مما لا شك فيه أن منهجية العـرض تخضع

1- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية العامة و تعليم اللغات، بتصرف،ص17.
2- المرجع نفسه،ص18.
3- المرجع نفسه، ص19.
4- أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص145.

بالدرجة الأولى لهدف تطوير إدراك اللغة و التعبير بها و لابد لأستاذ اللغة أن يأخذ بعين الاعتبار الأهداف المسطرة لعملية التعليم.

5- التمرين اللغوي:

يمثل التمرين اللغوي التطبيق الفعلي لعملية اللغة، لذلك تخصص الساعات الكثيرة لتمرين المعلمين على استعمال اللغة، و تقوية ملكتهم اللغوية و تمكنهم من تنـوع أساليب تعبيرهم، فمن الطبيعي إذن أن يحتل التمرين اللغوي مرتبة أساسية في مجال تعليم اللغة، الذي يهدف إلى جعل المتعلم يكسب مهارة لغوية، تمكنه من استعمال أساليب متنوعة و متعددة، لذلك يخضع هذا التمرين إلى منهجية محددة في إطار الهدف التعليمي، تحدد طريقة إعداده.

من خلال كل ما سبق ذكره يتبين لنا أن: « الدراسات اللسانية المتنوعة تؤثر مباشرة فـي تعليم اللغة، فلابد بالتالي من أن يتم التعاون الوثيق بين التربويين و بين اللسانين في مجال إعداد المادة التعليمية اللغوية، و هذا المجال بالذات يحتاج إلى الاختصاصين لتطويره و تدعيمه من خلال اعتماد المنهجية العلمية الواضحة. » [1]

و قد تدرجت كل هذه المعطيات في ظل نظريات عديدة و متعددة حيث نرى أن نظريات عديدة ظهرت على الساحة اللسانية موضوعها الرئيسي يتمثل في تعليمية اللغات، و قد وجدت هذه النظريات قصد تكييف العملية التعليمية و المحيط اللغوي الذي تطبق فيـه، بتحديد الأهداف و الغايات البيداغوجية، و تذليل الصعوبات و العوائـق، إذن فالعلاقة بيـن النظرية و اللسانيات و بين العملية التعليمية جد وطيدة. « و هذه العلاقة تبدوا واضحة و طبيعية بالنسبة لأستاذ اللغة المطلع على مجالات اللسانيات المتنوعة و بطبيعة الحال لا يدرك أستاذ اللغة الذي لم يطلع بعد على هذه المجالات أهمية هذه العلاقة. » [2]

فسوف يصعب عليه تحليل الأداء النطقي الذي ينتجه المتعلم، و يعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها، و ذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية في مجال وصف اللغة البشرية و من أشهر هذه النظريات و التي أسهمت في الدور الكبير في مجال تعليم اللغات، نجد كل من النظرية السلوكية و النظرية المعرفية العقلية....إلخ.

1- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية العامة و تعليم اللغات، ص19.
2- المرجع نفسه، ص19.

3-1- النظرية السلوكية:

نشأت النظرية السلوكية مع بداية القرن العشرين، و قد كانت من أهم و أشهر مدارس علم النفس، حيث فرضت سيطرتها على الحياة الفكرية، و يتجلى ذلك من خلال تأثيرها على كل البحوث اللغوية.

لقد استحدثت النظرية مفاهيمها من الفلسفة السلوكية التي تنص على أن اللغة عبارة عن مجموعة من العادات الصوتية يكيفها حافز البيئة، فهي لا تبتعد عن كونها شكل من أشكال المثير و الاستجابة، فمتكلم اللغة يسمع جملة معينة، أو يشعر بشعور ما، يولد عنه استجابة كلامية معينة، دون أن ترتبط هذه الاستجابة بالتفكير، فهي ترتبط مباشرة بالمثير و لا تتطلب تدخل الفكر و الخضوع للقواعد النحوية، ويقول "Watson" في هذا الشأن:« إن المذهب السلوكي هو اكتشاف ما سوف يفعله الفرد، في موقف معين، أو حين يرى شخصا ما يفعل شيئا ما، و من ثم يمكن التنبؤ باستجابة حين نعرف المثير أو المنبه أو الحافز.» [1]

و فيما يخص النظرية السلوكية تقول:« إنها عبارة عن تنظيم يتشكل من مجموعة وسائل تعبير صوتية، التي هي رموز تعبر بها اللغة عن مفاهيم معينة.» [2] فيما يخص جانب تعليم اللغة فإن النظرية السلوكية لا تميز بين تعليم اللغة الأم، و تعليم اللغة الثانية.

فالمتعلم يأخذ من شدة الحوافز و الدوافع، و تتم عملية تعليم اللغتين أي اللغة الأم و اللغة الثانية عن طريق عملية التكرار، فالتكرار و التقليد هما المحركان الأساسيان في العملية التعليمية، فالمتعلم يعمل على تكرار كل ما يسمعه من معلمه أو محيطه و يخلص بذلك إلى الكشف عن استعمالات جديدة للغة، تؤكد هذه النظرية على أنه من أجل ترسيخ اللغة في أذهان متعلميها، يجب على المعلم أن يركز على ممارسة التمارين البنيوية،* و تكرارها بشكل متواصل، حتى يتمكن من تعليم تلك اللغة للمتعلمين، كما تنص هذه النظرية على أن تعليم اللغة الثانية كتعليم اللغة الأم، فالاثنان تركزان على قاعدة مشتركة، و تهدفان إلى الشيء نفسه ، و هو

1- كونغ إلجو الكوري، نظرية علم اللسانيات الحديث و تطبيقه على الأصوات العربية، مجلة اللسان العربي، العدد 35، ص13.

2- ميشال زكريا، مباحث في الألسنة و تعليم اللغة، ص57.

*- هي الوسيلة الأولى لترسيخ الملكة اللغوية لدى المتعلم و تسعى إلى اكتسابه المهارات اللغوية الأساسية (القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا، اكتسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين، اكتسابه مهارة استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون التفكير في القواعد النحوية، اكتسابه القدرة الربط بين الجمل و إنشائه نصا لغويا جيد التراكيب) تتصل هذه التمارين بالبينات الصرفية و النحوية و المعجمية للغة.

تمكين المتعلم من التلفظ بكلمات و جمل جديدة بصورة عفوية، حيث يتيح له هذا الاستجابة لحاجات التواصل و تمكنه من التعبير بطلاقة.

و السلوكيون لا يتعاملون مع المعنى و لا يهتمون بالعمليات العقلية فهي أمور باطنية، لا يمكن إخضاعها لمبدأ الملاحظة: « فاللغة عندهم هي الكلام الشفوي، لا الكتابة و قضية المعنى عندهم قضية شكلية لا ضرورة لها... و من ثمة فإن القيمة الكبرى في عملية تعلم اللغة عندهم تكمن في تكوين العادات اللغوية و أدائها بشكل آلي ميكانيكي. » [1]

فالسلوكيون يجددون الكلام من أي تغيير منطقي صادر عن عقل الإنسان و قد إهتم الكثير بالدراسات اللغوية وفق ما تمليه هذه النظرية، و نجد على رأسهم B. Field الذي يركز تفسير للسلوك اللغوي على عاملين أساسين لا ثالث لهما و هما: إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيرا آلي مبنيا على مفهوم المثير و الاستجابة و كذلك إمكانية التنبؤ بالكلام على المواقف التي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الداخلية.

وقد تم توجيه النقد لبلوم فيلد عن تفسيره للحدث اللغوي على النحو حيث قيل:

« إنه استمر في سلسلة تعاقبية من الأحداث الكلامية على شكل دائرة مغلقة، و ذلك ما ينحت عادة الاستدلال الزائف إذ يجعلنا هذا التصور للممارسة الفعلية للحدث الكلامي عاجزين عن تفسير الاستجابات التلفظية التي تسبق بمثير معين.»[2]

و من الذين اهتموا بهذا المجال نجد: واطسن Watson, ، ثورندك Thorndike ، بافلوف Pavlov، سكينر Skinner، ماكس ماير M. Max، غاثري Ghathri، حيث يجمع كل هؤلاء

واطس:« القول فعل مثل ممارسة البيسبول.»[3]

فتعليم اللغة حسبهم أمر سهل لا يتطلب المجهود الكبير، حيث يكفي أن نثير موضوعا ما بعبارة حتى نجد أن المتعلم سرعان ما يتفاعل مع ذلك المثير و تستجيب له عبر سلوك لغوي معين عرفت هذه النظرية تطورا سريعا، و قد اعتمد على النتائج التي توصلت إليها، في الكثير من الميادين بالأخص في مجال اللغة و ما يتعلق بتعليمها إلا أن هذه الأخيرة لم تسلم من الهجومات العنيفة من قبل نقيضتها المتمثلة في النظرية العقلية.

1- حسني عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، د ط مصر: د ت، مركز الإسكندرية للكتاب، ص93.
2- أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص94.
3- أنطوان حمص، مدارس علم النفس، د ط. سوريا: د ت، مطبعة الإتحاد، ص149.

هذه النظرية متعلقة بالنزعة العقلية التي ينتزعها تشومسكي N. chomisky هي بغير سابقتها يستمد أصولها المعرفية من الفلسفة العقلية تقوم النظرية العقلية على إعادة الاعتبار للقدرات العقلية التي يملكها الإنسان و التي تمكنه من أن يكون أرقى المخلوقات فالنظرية المعرفية تهتم بالسيرورات الداخلية، أي كل ما يحدث بداخل الإنسان، و قد تأثرت بآراء علماء النفس الجشطالتين حيث تهتم النظرية الجشطالتية بتنمية الفكر المجرد، إذ يمكن تحديد هذه المفاهيم بصورة علمية دقيقة فالنموذج السلوكي لا يمكنه أن يحلل عمل الكلمات كأشياء تحتوي على معنى، ذلك أن الإنسان يختلف عن الحيوان كونه يتميز بالعقل.

« و أن اللغة لا وجود لها خارج إطار تصورها العقلي، و يستحيل على الطفل أن يكتسب اللغة ما لم يكن يملك هذه القدرة الفطرية، التي تساعده على الإلمام بقواعد اللغة إلماما كلياً. » [1]

فكل فرد يولد و هو مهيأ لاكتساب اللغة بفضل قدرة مودعة فيه، تتمثل في بعض النماذج التركيبية الذهبية، و هذه الأخيرة تمكنه من تحليل التراكيب التي يسمعها، ثم يحاول إعادة صياغتها، و هكذا يتمكن المتعلم من التلفظ ببنى و جمل لم يسمع بها من قبل.

إن تمكين المتعلم من التكلم بلغة ما، ليس الهدف الوحيد من عملية تعليمية اللغة، حيث تركز النظرية العقلية على ضرورة تكريس تعليم القواعد التي يبني عليها الكلام، حتى يتمكن المتعلم من إنتاج اللغة الكتابية و الشفوية على حد السواء، و لكي يتمكن المتعلم من ذلك عليه أن يكون قادراً على تحليل اللغة إلى جزيئات، كما يمثل الفهم نقطة أساسية ترتكز عليه العملية التعليمية في ظل النظرية العقلية في إطار التواصل الاجتماعي، فبتواجد كل هذه الشروط، تكون العملية التعليمية منظمة و أكاديمية،« والتعليم عندما لا يكون شاملا إلا بتغيير الإنسان لطريقة تفكيره و بنائه المعرفي، و يحتل الطالب مركزها التعليمي، كما يساهم في التخطيط لأهداف العملية التعليمية و يشارك المتعلم المعلم في نشاطه عن طريق شرحه لبعض الأجزاء من الدرس، و يقوم بالبحوث النظرية، كما أنه فرد يسعى إلى اكتساب معرفة عن طريق ما تقوم به ذاكرته من تلق للمعلومات و تنسيقها، و تنظيمها، و تمييزها، و استرجاعها.»[2]

و من خلال هذا القول إن عملية التعليم في ظل النظرية العقلية تقوم على تغيير الإنسان لطريقة تفكيره، حيث تولى هذه النظرية كل اهتماماتها للفكر، عكس النظرية السلوكية.

1- عبد السلام المسدي، اللسانيات و أسسهما المعرفية، د ط. تونس: د ت، الدار التونسية للنشر، ص 144.
2- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 26.

يشارك هذا الأخير في بحثه في كل ما يتعلق بما يقدم له من معلومات، فهو لا يستقبل المعارف فقط، بل يحللها و يستنتج منها القواعد بمساعدة تفكيره.

فالنظرية العقلية ترى بأن:« اللغة نتاج عقلي خاص بالبشر، و مكون من مكونات العقل الإنساني، بالتالي يفرض النظر إلى اللغة على أنها عادات كلامية، كتابية بطريقة آلية، فالوصول إلى طبيعة هذه اللغة، ليس عن طريق اللغة الظاهرة أما منا و إنما عن طريق القدرات الكامنة و التي لا تظهر على السطح. » [1]

تركز النظرية العقلية على ما هو عقلي بما أن اللغة خاصية إنسانية و الفكر أيضا ميزة خاصة بالبشر فإن اللغة ستكون بالضرورة خاضعة للعقل، و تعليمها يكون بطرق عقلية.

4- مناهج تعليم اللغات:

نتحدث عن أهم فرع من فروع علم اللغة التطبيقي، و الذي يعد من العماد التي تقوم عليهما، التعليمية كغيرها من مجالات البحث العلمي و الأكاديمي التي لا تستغني عن المنهج، فما هو المنهج؟

« لقد كان مفهوم المنهاج مقتصراً على تحديد المواد و المقررات الدراسية و أصبح ينطلق من الغايات السياسية الكبرى و الثقافية و الحضارية....مع الاستفادة من دراسات تربوية و نفسية و اجتماعية، للسانية و فيزيولوجية.» [2]

نفهم من خلال هذا القول إن مفهوم المنهج كان جد محدود حيث كان ينظر إليه على أنه يتمثل في المواد و المقررات أو البرامج المدرسية التي يتم تقديمها للمتعلمين، إلا انه في وقتنا الحالي، قد توسعت النظرة إلى المنهج الذي عرف تطورات عديدة بفضل الدراسات المنجزة من طرف المهتمين بمجالي التربية و التعليم، حيث ظهرت مناهج كثيرة واختلفت كل واحدة منها عن الأخرى.

و يعود السبب في هذا الاختلاف و التباين إلى السياسات اللغوية المعتمدة في كل بلد، إذ تمت مراعاة النظم السياسية و القيم الحضارية للمتعلم في تسطير المناهج.

فتعليم اللغة يجب أن يكون خاضعا لبعض المقاييس و الاعتبارات التي تحددها المناهج بعد البحث و الدرس، و نذكر فقط بأن وضع منهج يستدعي الكثير من الدراسات كتلك التي قام

1- ميشال زكريا، مباحث في الألسنية و تعليم اللغة، ص59.

2- مصطفى عبد الله بوشوك، تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها، ط 2. الرباط: 1994، الهلال العربية للنشر، ص16.

و التي تلتها دراسات لباحثين آخرين، و لقد لقيت هذه الدراسات شيوعا كبيرا وصل صداه إلى البلدان العربية و يتجلى ذلك من خلال تطبيق بعض الباحثين لهذه الدراسات في أعمالهم من بينهم الدكتور حسني عبد الباري، و الدكتور مصطفى عبد الله بوشوك الذي يقول في هذا الصدد:« أما فيما يخص التجربة التي قمنا بها، في وضع مناهج قصد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فقد تم أولاً الإطار النظري المرتبط بالموضوع، ثم تحديد الحاجيات و الأهداف العامة ثم قمنا ببناء المنهجية العامة للتدريس، ...و في الأخير عملنا على تحديد الوسائل التقويمية و طرق استعمالها مع العمل على القيام بعمليات تشخيصية و تقويمية اجتماعية قصد معالجة الصعوبات و إعادة النظر في منهجية على ضوء النتائج المحققة.» [2]

و نستخلص من هذا أن العرب كغيرهم لم يدخروا جهدا في العمل على تحسين مناهج تعليمية اللغات و تطويرها، و العمل على مواكبة الركب الحضاري من خلال اللغات الأجنبية.

و على معلم اللغة إتباع منهجية علمية، تهتم بالقضايا اللغوية، أي المادة اللغوية، التي يجب تقديمها للمتعلمين و كذا مراعاة التدرج في تعليمها وعرض المادة التعليمية و التمارين اللغوية.

هذه هي المبادئ الأساسية التي تقوم عليها منهجية تعليم اللغة لكن هذا لا يعني أن هناك منهج واحد إنما هناك عدة مناهج تشترك كلها في المبادئ السالفة الذكر، لكنها تتمايز عن بعضها في بعض الأمور، و هناك ثلاث مناهج معروفة،« و من المناهج الشائعة نجد المنهج البنيوي و المنهج الوظيفي بالإضافة إلى المنهج التقليدي.» [3]

سنتعرف على هذه المناهج بدقة فيما يلي:

4-1 المنهج التقليدي:

يعد أول منهج ظهر على الساحة اللسانية، إضافة إلى أنه يتجاهل المبادئ العلمية و الشروط الخاصة بعملية التعليم، بشكل أخص تلك الشروط المتعلقة بالمتعلم فهذا المنهج يعتمد بشكل كلي على المعلم و يجعله العامل الأساسي في العملية التعليمية، و المتعلم يمثل دورا المتلقي السلبي، إذ لا دور له في تكوين الأفكار و تحليلها كما لا يتوفر له حق مناقشة المعلم، فما على المتعلم إلا تكرار ما يتلقاه من طرف معلمه، فكل ما يقدمه المعلم صحيح و لا جدال فيه و ما على المتعلم إلا حفظه و استظهاره:« و لقد اعتمدت المناهج القديمة وسائل تعتمد الطريقة

1- مصطفى عبد الله بوشوك، تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها، ص 62.
2- المرجع نفسه، ص62، 63.
3- حسني عبد الباري، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، ص101.

المعلومات، أضف إلى ذلك ما يدرس من مواد دون مناقشة و فهم... دون أن ننسى أن التمارين فيها ميكانيكية لا رابط بينها و بين الواقع.» [1]

هذه هي طبيعة المنهج التقليدي، فهو يتعامل مع المعلم على أنه أساس العملية التعليمية، مهملا تماما المتعلم، و أمام هذه الوضعية كان من الضروري إيجاد منهج آخر، ينظر إلى المتعلم من زاوية أخرى، تكون مغايرة للنظرة التي تشكلت عنه في إطار المنهج التقليدي، فكانت بذلك نشأة كل من المنهجين البنيوي و الوظيفي، اللذان تم من خلالهما رد الاعتبار للمتعلم الذي صار يشكل العجلة المحركة للعملية التعليمية/ التعلمية.

4-2 المنهج البنيوي:

يعد فرديناندي سوسير F. de Saussure مؤسس هذا المنهج، إذ أنه أسس لدراسة وصفية بنوية للغة، حيث انتقل بها من الدراسة التاريخية إلى الدراسة الآنية، وقد اشتق هذا المنهج المبادئ التي يرتكز عليها من الفلسفة السلوكية، حيث عمد بلوم فيلد على نقل هذه الفلسفة إلى حقل العلوم اللسانية.

فالمنهج البنيوي لا ينتظر إلا الأحداث و الظواهر اللغوية المحددة بالزمان و المكان، حيث يرى هذا المنهج أن الإنسان لا يدرك إلا الأمور الكلية بغض النظر عن الجزيئات،« فالإنسان لا يدرك البنيات اللغوية مجزأة، و إنما تدرك بصفة كلية، فالطفل منذ نشأته الأولى يتلفظ مقاطع لغوية و يقلدها و لا يقلد الفونيمات* " Les phonèmes" أو الأجزاء الصوتية الأحادية. »[2]

وضع البرنامج الذي يقدم إليه، كما أن الهدف من تعليمية اللغة في إطار البنيوية لا يتعدى اكتساب الفرد ملكه لغوية تبليغية تمكنه من الاستعمال الجيد للغة في مختلف المواقف.

فأصحاب المنهج البنيوي يهملون الجزء و يهتمون بالكل، حيث أن الجزء بالنسبة لهم لا يتحدد معناه إلا بالعودة إلى البنية الكلية أما من الناحية التعليمية فالمنهج البنيوي ينظر إلى المتعلم على:« أنه يتلقى تعليما مفروضا من المؤسسة. » [3] حيث أن المتعلم لا يشارك في وضع البرنامج الذي يقدم إليه، كما أن الهدف من تعليمية اللغة في إطار البنوية لا يتعدى اكتساب الفرد ملكة لغوية تبليغية تمكنه من الاستعمال الجيد للغة في مختلف المواقف. كما أن

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 30.

*- هي الوحدات الصوتية الدنيا التي ليست لها دلالة في ذاتها، و لكنها قادرة على تغيير المعنى.

2- مصطفى عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية و ثقافتها، ص 55.

3- شريف بوشحدان، تعليمية اللغات الأجنبية بين البنيوية و الوظيفية التبليغية، مجلة تواصل، ص102.

المنهج البنيوي يركز على الجانب الشفوي في اللغة« إعطاء الأسبقية للمهارة الشفهية، حيث يعتبر هذا الجانب لدى مؤسسي المنهجية، القاطرة المحركة للمناهج الحديثة في تعليم اللغات و لا يعني هذا الاقتصار على التعبير الشفهي، بل يعتبر هذا كمنطاق »[1]

مما يعني أن الطفل يتعلم أولاً اللغة المنطوقة، فنجده يقلد الأصوات و الكلمات التي تتردد في محيطه العائلي، و لا يكتسب اللغة المكتوبة إلا في مرحلة التدريس، لكن كون الطفل يكتسب اللغة المنطوقة أولاً، إلا انه لا يجب إهمال الجانب الكتابي الذي يسمح لنا بالمحافظة على اللغة وفقا لقواعدها، و هذا ما لا يمكن فعله من خلال اكتسابنا للغة المنطوقة، إذ أن النطق يكون مختلفا من فرد لآخر و هذا ما يسمى بـ الفروقات الفردية*، كما يمكن أن يكون بعض المتكلمين مصابين ببعض الأمراض الكلامية، كالأفازيا و التأتأة و التي تعيق الأداء الجيد و تعرض المتكلم للوقوع في الأخطاء الغوية.

كما يعتمد المنهج البنيوي على المبادئ التربوية العامة في تحديد أهدافه، انطلاقا مما يرى بأنه داخل ضمن احتياجات المتعلمين، حيث يقدم للمتعلمين في شكل تعليمات رسمية يجب الالتزام بها، كما يركز كذلك على المحتوى الشكلي و يحدد من خلاله المفاهيم التي سيتم تعليمها للمتعلمين:« فإن المنهجية البنيوية بالنظر إلى اهتمامها الواضح بالأشكال اللغوية، تقلل من شأن المحتوى الدلالي و تهمل الأحداث التي حدثت فيها. » [2]

تقوم المنهجية البنيوية على مفهوم الانتقاء أو اختيار المدونة اللغوية المقدمة للمتعلم و التي لا تراعي الفروق الفردية للمتعلمين. فالمنهج البنوي يخدم كثيراً عملية تعليم اللغات، فنجد المعلم يقوم بتحليل اللغة ويستخرج منها، العناصر التي يجب تعليمها و تقديمها للمتعلمين بصفة متدرجة من السهل إلى الصعب. و النقطة التي يعاب عليهما المنهج البنيوي – حسب رأينا – كونه لا ينطلق من المتعلم،

متعلم عن الآخر، فدرجة الذكاء و الاستيعاب ليست نفسها لدى كل المتعلمين.

1- شريف بوشحدان، تعليمية اللغات الأجنبية بين البنيوية و الوظيفية التبليغية، ص 57.

***- الفروق الفردية:** يستخدم تعبير الفروق الفردية في المواقف التعليمي للدلالة على وجود فروق كبيرة يمكن أن تؤثر على أداء المتعلم في مهمة ما من مهام التعلم إذ لابد أن تكون هناك فروق فردية بين الناس، وذلك تبعاً للاختلاف بينهم في الوراثة و البنية، أي في العاملين الآتيين تتوقف على تفاعلهما عملية النمو بكامل أبعادها، تتجلى الفروق الفردية في التعليم في: - معدلات النمو- السن و الخبرة- القدرات و الاستعدادات (القدرة اللفظية، القدرة العددية، القدرة على التفكير المنطقي المنظم، التذكر الابتكار...) بالتحصيل الدراسي.

2- شريف بوشحدان، تعليمية اللغات الأجنبية بين البنيوية و الوظيفية التبليغية، ص104. 105.

كانت هذه فرصة المنهج الوظيفي للظهور.

3-4 المنهج الوظيفي:

المنهج الوظيفي هو الآخر اتجاه لساني مستوحى من لسانيات دي سوسير و كان محركها الرئيسي هو الروسي R. Jakobson إلى جانب الفرنسي أندري مارتيني A. Martinet.

المنهج الوظيفي يربط كل وصف لساني بالوظيفة المركزية للغة و المتمثلة في التبليغ، حيث غيرت من طبيعة تعليم اللغة و عملت على تعديل العناصر المكونة بالعملية التعليمية و المتمثلة في المادة و المعلم و المتعلم و الطريقة، و هذا ما نلاحظه أثناء عرض مبادئ و خصائص هذا المنهج.

إن المنهج الوظيفي يرفض اعتبار اللغة نظاما شكليا، فهو يعتبر اللغة نظاما من الأشكال للتواصل، و ليست جملة من القواعد النحوية الجامدة، إضافة إلى أنه على عكس باقي المناهج التي سبق التطرق إليها، فقد استعان هذا الأخير بالمتعلم في وضع البرامج التعليمية التي تمكنه من التواصل في أحسن صورة، فالهدف من التعليم في ظل هذا المنهج هو«اكتساب الملكة التبليغية » [1] فهو يهيئ المتعلم للحياة خارج ميدان التعليم. فالفرد بحاجة إلى التواصل الجيد أكثر منه إلى القواعد النحوية.

كما أن المنهج الوظيفي ينطلق من تقديم المفاهيم للمتعلمين للوصول إلى الأشكال اللغوية التي تناسبهم، كما انه لا يعطي أولوية لجانب عن آخر من جوانب اللغة إذ أنه بالنسبة لهم: « يمكن أن ينطلق من تعليم الكتابة أو الجمع بينهما و بين لغة المشافهة. » [2] ويرى الوظيفيون أن اللغة مرتبطة بالسياق الذي ترد فيه، كما تنطلق الوظيفة من طبيعة المتعلم و ما يحتاجه في حياته اليومية.

فالمواقف المختلفة التي يصادفها المتعلم تفرض عليه سياقات مختلفة مما يعني أن الوظيفة تختار عناصر لغوية موافقة لحاجات المتعلمين« فالانتقاء قائم على القاعدة الشهيرة لكل حسب حاجته و يشترط في المدونة ملائمتها للطلب و جعلها عملية. » [3]

فالمنهج الوظيفي أكثر ملائمة للعملية التعليمة حيث أنه يولي اهتماما كبيراً بالمتعلم و يجعله على دراية مسبقة بكل ما يقدم له من برامج تعليمية.

1- شريف بوشحدان، تعليمية اللغات الأجنبية بين البنيوية و الوظيفية التبليغية، ص102.

2- المرجع نفسه، ص 103.

3- شريف بوشحدان، تعليمية اللغات الأجنبية بين البنيوية و الوظيفية التبليغية، ص105.

هذه هي أهم المناهج التي فرضت وجودها و عرفت انتشارا واسعاً في حقل تعليمية اللغات، بما فيها تعليم اللغة الفرنسية، فتعليم اللغة الفرنسية شهد مراجعة و تحديث المناهج في مختلف أطوار التعليم بما فيها مرحلة التعليم الثانوي و ما جاء في منهاج مادة اللغة الفرنسية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي أن الغاية الأساسية من وضع مناهج جديدة هي صقل مواهب و ميول أبنائنا و تنمية ملكاتهم و حسهم المدني، و جعلهم قادرين على التمييز بين الحرية و المسؤولية و إعدادهم لدعم أسس مجتمع متضامن مبادئه العدل و الإنصاف و المساواة بين المواطنين في الحقوق و الواجبات.

و تحقيقاً للتربية المستدامة، و الاستعداد للاندماج في مجتمع المعرفة، بنيت المناهج الجديدة كدعائم أساسية لضمان تعليم جيد يقوم على قاعدة التعليم الذاتي و يحقق النجاح للجميع في المدرسة و خارجها.

رغم محاولة ضبط المناهج القديمة وفق المقاربة بالأهداف و محاولة إعطائها شيئاً من الدّقة و الاهتمام، بغرض إكساب التلاميذ معارف و سلوكات عدّة، فإنه تم اكتشاف جملة من السلبيات و النقائص في تطبيق هذه المقاربة، و منها على سبيل الذكر لا الحصر:

- صعوبة التعامل بالأهداف على أساس دورها و أهميتها في تكوين التلميذ.
- صعوبة تحقيق إدماج الأهداف المبعثرة و المتعددة و تقييمها تقييماً دقيقاً و صحيحاً.
- تحقيق الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادراً على تجنيدها و تعبئتها و استثمارها في وضعيات لها علاقة بالحياة اليومية.

إن هذه السلبيات أدت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعليم و التعلم و اعتمادها في بناء المناهج و طرق التدريس مستقبلاً. و تقوم هذه المقاربة على بداغوجية الإدماج التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي، و هي مقاربة جديدة تعرف باسم "المقاربة بالكفاءات" و التي تركز على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية كما تقوم كذلك على توظيف

تقوم هذه المقاربة على مبدأ هام:" الكل ليس مجموع الأجزاء". و عملاً بهذا المبدأ صيغت المناهج الجديدة الخاصة بتلميذ التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات، لكونها مقاربة اعتمدت في السنتين الدراسيتين 06/05 و 07/06 في الممارسة البيداغوجية.

كما ظهرت بعض المناهج في السنوات الأخيرة، و التي ساعد على ظهورها التطور العلمي و التكنولوجي الذي يشهده العالم، إلا أن هذه المناهج لم تتبلور في شكلها التام، و هي لا تعرف انتشارا كبيرا و تتمثل في:

1- المنهجية المباشرة.
2- المنهجية المبنية على النشاط الذهني.
3- المنهجية السمعية الشفهية.
4- المنهجية السمعية البصرية.

و كل هذه المنهجيات تلتقي مع المناهج التي تم تقديمها سابقا بالشرح و التوضيح في نقطة واحدة، و هي السعي للرقى بالعملية التعليمية إلى درجة تنعدم فيها النقائص.

1- شريف بوشحدان، تعليمية اللغات الأجنبية بين البنيوية و الوظيفية التبليغية، ص102.
2- المرجع نفسه، ص 103.
3- شريف بوشحدان، تعليمية اللغات الأجنبية بين البنيوية و الوظيفية التبليغية، ص105.

الفصل الثالث

I - البحث عينته و أدواته:

1- منهجية البحث:

انطلقنا في دراستنا هذه من الواقع المحسوس و حاولنا أن نسير في ذالك على مناهج البحوث الميدانية و التحركات في عين المكان، فقد قمنا بزيارة الثانوية وقدمنا أسئلة للأساتذة و التلاميذ.

2- عينة البحث:

تتمثل العملية المثلى في الدراسة الميدانية أساساً في تطبيق أدواتها على العينة و المقصود بالعينة:« أخذ جزء من الكل لعناصر البحث، و التي يمكن أن تكون أفراداً أو غير ذلك، و يعود ذلك إلى صعوبة الاتصال المباشر بعدد من المعنيين في دراسته. »[1]

فالعينة هي أنموذج عن باقي العينات الأخرى التي من الصعب الإلهام بها. و لقد اعتمدنا على عينتين لهما صلة مباشرة بالمشكل المطروح، و هما:

- أساتذة اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ثانوي (أستاذين).
- تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي (30تلميذ).

أ- مميزات الأساتذة:

وزعنا الاستبيان على أستاذين تتراوح خبراتهم ما بين خمسة و ثمانية سنوات [5- 8] في ثانوية أولاد شلابي.

اسم المؤسسة	مقر وجودها	عدد الأساتذة
ثانوية أولاد شلابي	بلدية بودربالة دائرة الأخضرية	02

و سبب اختيارنا لهذه الثانوية يعود إلى سهولة الاتصال بأفراد العينة في أي وقت، كما يعود إلى إمكانية تطبيق الاستبيان بحضورنا شخصيا و جمع بعض النسخ مباشرة بعد الانتهاء من الإجابة عليها.

ب- مميزات التلاميذ:

طرحنا أسئلة الاستبيان- الموجهة للتلاميذ- ، على 30 تلميذاً من مختلف الأقسام، ينتمون إلى طبقة اجتماعية متوسطة الدخل عموماً

1- عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي، ط.د. الجزائر: 1995، ديوان المطبوعات الجامعية، ص 132.

و فيما يلي خصائص العينة التي كانت ركيزة بحثنا: تمثل العامية لغة المنشأ اللغوي، الذي يكتسب فيه التلميذ وسيلة الاتصال بشكل عفوي و تلقائي عن طريق الاحتكاك بين أفراد الأسرة ليشيع استعمالها بعد ذلك في المحيط الاجتماعي العام فهي أبرز وسيلة للتبليغ ثم تليها اللغة العربية الفصحى التي يكتسبها التلاميذ منذ دخولهم المدرسة، و هذه الأخيرة يلجأ إليها التلاميذ و حتى الأساتذة كلما عجزوا عن التعبير باللغة الفرنسية ثم تليها العامية فهي الأخرى تستعمل عند الحاجة.

و استعمال اللغة الفرنسية خارج إطار المدرسة قليل جداً فهي لا تعرف شيوعاً في المحيط الاجتماعي لدى التلاميذ.

3- أدوات البحث:

يقصد بها مجموعة وسائل و أساليب مختلفة إعتمدناها للحصول على المعلومات الضرورية لإنجاز هذا البحث، وطبيعة الموضوع هي التي تحدد حجم و نوعية الوسائل التي يجب استخدامها و التي تمكن الباحث من إنجاز عمله.

و بما أن الدراسة ميدانية فإن الاستبيان يعتبر الوسيلة الأنجع لنجاحها، بالإضافة إلى المقابلة و الملاحظة المباشرة.

و المقصود بالمقابلة:« تفاعل لفظي عن طريق موقف مواجهه، يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة أن يستشير معلومات أو آراء أو معتقدات شخص آخر، أو أشخاص أخريين للحصول على بعض البيانات الموضوعية.» [1]

فلقد توجهنا بأنفسنا إلى الثانوية و سلمنا الاستبيانات شخصياً سواء الخاصة بالأساتذة أو التلاميذ كما تابعنا سيرورة بعض الحصص و طريقه تقديم الدروس المختلفة لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي.

أما الاستبيان فهو عبارة عن:« مجموعة من الأسئلة المكتوبة، تتعلق بظاهرة ما، يطلب من المستجيب الإجابة عليها.» [2]

و قائمة الأسئلة الموجهة للعينة تدور حول عدة موضوعات نفسية، تربوية... لتجيب هذه العينة "بعم" أو "لا" (سؤال مغلق) أو بعبارة موجزة تصوغ فيها الإجابة بطريقتها (وهذا النوع يسمى مفتوح).

1-طلعت ابراهيم لطفي، أساليب و أدوات البحث الاجتماعي، ط 2. مصر: 1995، دار غريب، ص 85، 86.

2- - فايز جمعة النجار، أساليب البحث العلمي: منظور تطبيقي، د ط . الأردن 2008، دار حامد للنشر و التوزيع، ص 59.

يحوي الاستبيان الموجه للأساتذة ستة عشر (16) سؤال، ثلاثة عشر (13) منها مغلق و ثلاثة أسئلة مفتوحة.

أما أسئلة الاستبيان الموجه للتلاميذ فكان عددها عشرة أسئلة (10)، ستة (6) منها مغلق و أربعة منها (4) مفتوحة.

علما أن عملية توزيع الأسئلة تمت عن طريق المقابلة الشخصية.

II- تحليل الاستبيانات:

1- الخاص بالأساتذة:

لقد تم توزيع استبيانين على أستاذين في ثانوية أولاد شلابي الجديدة ببلدية بودربالة دائرة الأخضرية.

حسب المعلومات الأولى للاستبيان فإن الأستاذين خبرتهم في التعليم تتراوح بين الخمس و الثماني [5- 8].

1- السؤال الأول: ما مدى اهتمام التلاميذ باللغة الفرنسية؟.

- كثيراً. (00)
- قليلاً. (00)
- نسبياً. (02)

من خلال النتائج يتبين لنا أن التلاميذ يهتمون بشكل نسبي باللغة الفرنسية و قد تكررت الإجابة بـ: مرتين و تصل نسبة ذلك إلى مائة بالمائة (100%)،غير أنه يجدر بنا الإشارة هنا إلى أن هناك تلاميذ

الفرنسية من طرف بعض التلاميذ للسبب التاريخي المتمثل في أن اللغة الفرنسية مرتبطة بالمستعمر، و نفسي باعتبار أن توريث نبذ المستعمر يولد نبذ لغته.

2- السؤال الثاني: ما هو مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية؟.

- ضعيف جداً. (00)
- ضعيف. (00)
- متوسط. (02)
- جيد. (00)
- ممتاز. (00)

و من هذه النتائج نستنتج أن مستوى أغلب التلاميذ متوسط و قد تكررت الإجابة بـ: متوسط مرتين و تصل نسبياً إلى مائة بالمائة (100%)، إلا أنه هناك من مستـواه ممتـاز أو ضعيف، أو جيد، و يعود ذلك إلى الفروق الفردية بين التلاميذ.

3- السؤال الثالث: إلى ماذا يعود سبب ضعف مستوى التلاميذ؟ هل يعود ذلك إلى:

- منهج التدريس. (00)
- طريقة الأستاذ. (00)
- التلاميذ هم من لم يطوروا أنفسهم. (02)
- اللغة الفرنسية بحد ذاتها صعبة. (00)

- هناك أسباب أخرى أذكرها:
- يرجع ذلك إلى الضعف القاعدي. (02)
- عدم استعمال اللغة الفرنسية في الحياة اليومية. (01)

يتبين لنا من خلال النتائج أن سبب ضعف مستوى التلاميذ يعود إلى التلاميذ أنفسهم فهم من لم يطوروا أنفسهم، و هناك أسباب أخرى و هي الضعف القاعدي للتلاميذ و كدالك عدم استعمال اللغة الفرنسية في الحياة اليومية، و كذا عدم اهتمام المحيط العائلي باللغة الفرنسية لهذا ينتج عنه عدم اهتمام الأبناء بها.كما أن كثرة المواد في مستوى واحد، يجعل التلاميذ يهتمون بمواد معينة و يهملون البعض الآخر بما في ذلك اللغة الفرنسية.

4- السؤال الرابع: هل للطريقة التعليمية دور في التحصيل الجيد للتلاميذ؟.

- نعم. (02)
- لا. (00)

نستنتج من خلال النتائج أن للطريقة التعليمية دور في التحصيل الجيد للتلاميذ أي على الأستاذ أن يبسط طريقة تعليمه – في توصيل المعلومات للتلاميذ- مراعيا في ذلك مستوى التلاميذ، أي بالكيفية التي يرى فيها الأستاذ أن التلميذ يتجاوب مع إلقائه للدرس.

5- السؤال الخامس: ما هي الطريقة التي تتبعها في إلقاء الدروس؟.

- المقاربة بالكفاءاتً. (02)

يستخدم الأساتذة طريقة المقاربة بالكفاءات في إلقاء الدروس، لكن هذه الطريقة غير ناجحة بالنسبة لأستاذة، و هي ناجحة مع الشعب العلمية بالنسبة لأستاذة واحدة، أما مع الأقسام الأدبية فهي غير ناجحة تماما، و الطريقة تنجح بحسب نوع الدرس.

6- السؤال السادس: تعدد الطرائق بتعدد المناهج، فما هي الطريقة الأنجع في رأيك؟

- الطريقة التلقينية (الإلقائية).
- الطرائق تنجح بحسب التخصصات.

يتبين لنا من خلال النتائج أن الطريقـة الإلقائية التـي يقوم فيها الأستاذ بإلقـاء الدرس و شرحه و على التلاميذ الاستماع و الفهم و يكون هذا بالمناقشة بين الأستاذ و التلاميذ في نفس الوقت و كذا عليه

تنجح حسب التخصصات و نوع الدرس.

7- السؤال السابع: ما هو المعيار المعتمد لتقييم مستوى التلاميذ؟.

مستوى التلاميذ في حد ذاته، المشاركة في القسم، المواظبة، تحضير الدروس، الاستجوابات، الفروض، الاختبارات.....

التمارين، الواجبات، المشاركة،...

يتبين لنا أن الأساتذة يعتمدون نفس المعايير لتقييم مستوى التلاميذ و هذه المعايير تتمثل فيما يلي: مستوى التلاميذ في حد ذاته، المشاركة، المواظبة، الفروض، الاختبارات والواجبات، التمارين.....إلخ.

8- السؤال الثامن: إلى أي مدى يكون التقييم ناجحاً؟.

- كثيراً. (01)
- قليلاً. (00)
- نسبياً. (01)

يتبين لنا من خلال إجابة الأساتذة أن التقييم يكون ناجحاً عند البعض بشكل كبير و هذا بنسبة خمسون بالمائة (50%)، أما عند الآخر فهو ناجح بشكل نسبي و هذا بنسبة خمسون بالمائة (50%)، وهذا راجع للأستاذ و الاعتبارات التي يدخلها في تقييمه، و نجاح التقييم يكون بشكل كبير عند الأستاذ ذوي العلاقة الوطيدة بتلاميذهم.

9- السؤال التاسع: ما مدى استيعاب التلاميذ للغة الفرنسية؟.

- كثيراً. (00)
- قليلاً. (00)
- نسبياً (02)

من خلال النتائج يتضح لنا أن استيعاب التلاميذ للغة الفرنسية نسبي و تكررت هذه الإجابة مرتين و تصل نسبة ذلك إلى مائة بالمائة (100%)،غير أن هناك تلاميذ يستوعبون اللغة الفرنسية بشكل جيد، راجع إلى الفرو قات الفردية للتلاميذ، و كذالك دور الأستاذ في توصيل المادة اللغوية.

10- السؤال العاشر: هل صحيح أن تعلم اللغة الفرنسية صعب ما لم يتم تعلمه في الصغر؟.

- نعم. (01)
- لا. (01)

هناك من يتعلم اللغة الفرنسية في شهر أو شهرين على الأرجح رغم عدم معرفته بها في الصغر، و هناك من لا يستطيع تعلمها لأنه لا يكسب خبرة مسبقة لها.

11- السؤال الحادي عشر: هل يستغل الكتاب المدرسي في القسم؟.

- نعم. (02)
- لا. (00)

يتضح لنا أن الكتاب المدرسي مستغل في القسم بنسبة مائة بالمائة (100%)، و لعل هذا راجع إلى أن الكتاب يخدم الأهداف المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية، كما أنه يقدم توجيهات للأساتذة، و التي هي بمثابة عون له، تساعده على تطبيق الأهداف المقررة من خلال عملية التعليم.

12- السؤال الثاني عشر: إلى أي حد تساير معلومات الكتاب المنهاج الرسمي؟.

- كثيراً. (02)
- قليلاً. (00)
- نسبياً. (00)

ذلك إلى مائة بالمائة (100%)، بما أن المنهاج الرسمي صادر عن وزارة التربية الوطنية يكون الكتاب بالضرورة مساير للمنهاج باعتباره مصادقا عليه من طرف نفس الوزارة.

13- السؤال الثالث عشر: هل معلومات الكتاب اللغوية و الثقافية تناسب مستوى التلميذ؟.

- نعم. (02)
- لا. (00)

نستنتج أن معلومات الكتاب اللغوية و الثقافية تناسب مستوى التلميذ و تصل نسبة ذلك إلى مائة بالمائة (100%)، مقارنة بالكتاب القديم.

14- السؤال الرابع عشر: إلى أي مدى يعمل الكتاب على تزويد التلاميذ بالمهارات و تنمية القدرات المدرجة في المنهاج؟.

- كثيراً. (00)
- قليلاً. (00)
- نسبياً (02)

معلومات الكتاب تقوم بتزويد التلاميذ بالمهارات و تنمي قدراتهم بشكل نسبي و تصل نسبة ذلك إلى مائة بالمائة (100%)، و ذلك لأن اكتساب المهارات للتلاميذ لا يعتمد فقط على معلومات الكتاب بل يعتمد على الجمع بين هذه المعلومات وما يقدمه الأستاذ، و كذلك بالاعتماد على مصادر خارجية (قواميس، الكتب الخارجية، المجلات...).

15- السؤال الخامس عشر: هل تفي المادة الموجودة في الكتاب بالغرض؟.

- نعم. (01)
- لا. (01)

إن النتائج تبين لنا رأيين اثنين فالأول يقول بأن المادة الموجودة في الكتاب تفي بالغرض و تصل بنسبة ذلك إلى خمسون بالمائة (50%)، و الآخر يقول بأن المادة الموجودة في الكتـاب لا تفي بالغرض و نسبة ذلك تصل إلى خمسون بالمائة (50%)، فعلى التلميذ و كذا الأستاذ استغلال وسائل أخرى.

16- السؤال السادس عشر: هل يمكن تغيير المنهج وفق مستوى التلميذ؟.

- نعمً. (02)
- لاً. (00)

يتبن لنا أن المنهج يمكن تغييره وفق مستوى التلاميذ و ذلك يصل إلى نسبة مئة بالمائة (100%)، حتى يتسنى للتلميذ أن يستدرك الهفوات و أن يسد الثغرات.

2- الخاص بالتلاميذ:

إن عدد الاستبيانات التي تم توجيهها لتلاميذ السنة الثالثـة هو ثلاثـون (30) استبيانـا وزعت في أقسام مختلفة (علمية و أدبية) من ثانوية أولاد شلابي.

1- السؤال الأول: ما رأيك في اللغة الفرنسية؟.

من خلال النتائج يتضح لنا رأي التلاميذ في اللغة الفرنسية، فهناك من يرى بأنها لغة صعبة نوعا ما أو أحياناً، و هناك من يرى بأنها لغة مهمة يحبها و هناك من يجد صعوبة في تعلمها رغم حبه لها، و هي لغة عالمية بالنسبة للبعض مهمة لأجل التواصل خاصة مع الأجانب، معظم التعاملات تتم بها، و البعض يحبها و يجد سهولة في تعلمها لكن البعض لا يحسن الحديث بها رغم فهمه لها، و هناك من قال:« قال صلى الله عليه و سلم: من تعلم لغة قوم آمن شرهم.» هناك من التلاميذ من لا يحبها لكنه يحاول استيعابها قدر المستطاع فهي تتطلب ذلك.

2- السؤال الثاني: هل تحب دراستها؟.

- نعم (26) 86,66 %.

يتضح لنا من خلال النتائج أن أغلب التلاميذ يحبون اللغة الفرنسية ة تصل نسبتهم إلى ستة و ثمانون فاصل ستة و ستون بالمائة (86.66 %) أما الأقلية لا يحبون هذه اللغة و تصل نسبة ذلك إلى ثلاثة عشر فاصل ثلاثة و ثلاثون بالمائة (13,33%).

كل التلاميذ لديهم أسباب سواءً من يحبونها أو من لا يحبونها، فالذين لا يحبونها لديهم أسباب و هي: أنهم لا يفهمونها أو لأنها صعبة تستدعي الكثير من التركيز.

أما الذين يحبون دراستها فذلك لأنها لغة تمكن من التواصل مع العالم في لغة لها أهميتـها و لها مكانتها دوليا، و هناك من يحب دراستها لانه لا يفهمها و يريد تعلمها لكي يستطيع التحدث مع أي كلن بطلاقة دون أي عائق، و لأن الجميع يتكلمها و لانها مهمة بالنسبة لمشوارهم التعليمي خاصة عند التخصص في الجامعة، وهناك من يحبها مصداقاً لقولـه صلـى الله عليه و سلم:« من تعلم لغة قوم آمن شرهم.»

3- السؤال الثالث: هل تجد صعوبة في استيعاب المادة؟.

- نعم (25) 83,33 %.
- لا (05) 13,33%.

يتبين لنا من خلال النتائج أن أغلب التلاميذ يجدون صعوبة في استيعاب المادة و تصل نسبتهم إلى ثلاثة و ثمانون فاصل ثلاثة و ثلاثون بالمائة (83,33%)، أما الذين لا يجدون صعوبة فتصل نسبتهم إلى ستة عشر فاصل ستة و ستون بالمائة (16,66%).

4- السؤال الرابع: السبب يكمن في:

- منهج التدريس (01) 03,33 %.
- طريقة الأستاذ (01) 03,33%.
- اللغة الفرنسية بحد ذاتها صعبة. (13) 43,33%.
- السبب يكمن فيك أنت. (12) 40,00%.

من خلال النتائج نتوصل إلى أن نسبة التلاميذ الذين يكمن فيهم سبب عدم استيعابهم للغة الفرنسية يصل إلى أربعون بالمائة (40,00%)، و كذلك نسبة التلاميذ الذين يرجعون عدم إستعابهم إلى اللغة الفرنسية صعبة فـي حـد ذاتـها فنسبتهم تمثل ثلاثة و أربعون فاصل ثلاثة و ثلاثون بالمائة، (43,33%) أما الذين يرجعون السبب إلى منهج التدريس، و طريقة الأستاذ فتصل إلى ستة فاصـل ستـة و ستون بالمائة (6,66%)، و ثلاثة فاصل ثلاثة و ثلاثون بالمائة (3,33%)، بالنسبـة لمنهج التدريس و ثلاثة فاصل ثلاثة و ثلاثون بالمائة (3,33%)بالنسبة لطريقة الأستاذ.

5- السؤال الخامس: هل تملك الكتاب المدرسي؟.

- نعم (28) 93,33%.
- لا (02) 06,66%.

توضح النتائج أن أغلب التلاميذ يملكون الكتاب المدرسي و هو أمر منطقي، لأن الكتاب أصبح ضروريا في السنوات الأخيرة مقارنة بالسنوات الماضية.

6- السؤال السادس: هل تستعمل الكتاب المدرسي؟.

- نعم (23) 76,66 %.
- لا (07) 23,33%.

و هذه النتائج تبين لنا أن أغلب التلاميذ يستعملون الكتاب المدرسي حيث تصل نسبة من يستعملونه إلى ستة و سبعون فاصل ستة و ستون بالمائة (76,66%)، و من لا يستعملونه تنحصر نسبتهم في ثلاثة و عشرون فاصل ثلاثة وثلاثون بالمائة (23,33%)، عدم استعمال الكتاب المدرسي يعود إلى عدم الاهتمام بمادة اللغة الفرنسية و هذا أمر طبيعي.

7- السؤال السابع: هل تعتمد على ما يقدمه الأستاذ فقط؟.

- نعم (19) 63,33%.

ستون فاصل ثلاثة وثلاثون بالمائة (63,33%)، أما الأقلية فلا يعتمدون على ما يقدمه الأستاذ فقط و تنحصر نسبتهم في ستة و ثلاثون فاصل ستة و ستون (36,66%).

8- السؤال الثامن: ما هي الوسائل التي تعتمدها لترقية مستواك؟.

النتائج توضح لنا أن التلاميذ يستعملون وسائل مختلفة، تتراوح من تلميذ لآخر، و هي كالتالي: "القواميس" في المرتبة الأولى، و تليها الكتب الخارجية و كذا الانترنت، و مطالعة المجلات و الجرائد بالإضافة إلى مساعدة الأهل و مشاهدة الأفلام و سماع الأغاني باللغة الفرنسية، و اللجوء إلى مدرسين خواص، و أيضا قراءة أي شيء باللغة الفرنسية يصادفهم و كذالك حفظ المصطلحات الهامة.

9- السؤال التاسع: لماذا تدرس اللغة الفرنسية؟.

يتضح لنا من خلال النتائج أن معظم التلاميذ يدرسونها لأنها لغة متداولة مبتكرة في الحياة اليومية و الاجتماعية فهم يحتاجون إليها للتحاور مع الآخرين و تبادل الأفكار و الثقافات و خاصة مع الأجانب، كما أنها تمكن من معرفة الجديد دوما، فالبعض يدرسها لأنه يحبها و البعض يدرسها مصداقاً لقوله صلى الله عليه و سلم « من تعلم لغة قوم آمن شرهم.» و هناك من قال بأنها مادة مبرمجة عليه لذا عليه دراستها و لأنها مهمة في الشعبة التي يدرسها لها وزن ثقيل في شهادة البكالوريا، و لأنهم يحتاجون إليها في مشوارهم الدراسي و في خاصة في الجامعة حسب تخصصاتهم و في مشوارهم العملي مستقبلاً.

10- السؤال العاشر: ما الذي تنتظره من تعلمك اللغة الفرنسية؟.

ينتظر أغلب التلاميذ من تعلمهم للغة الفرنسية أن يتقنوا الحديث بها، أو يكتسبوا القدرة على فهم الآخر خاصة الأجانب و محاورتهم بشكل جيد، و كذا القدرة على قراءة أي شيء مكتوب بها و فهمه و الإطلاع على الثقافات الغربية... و هناك من ينتظر أن تساعده في نيل شهادة البكالوريا و نيل مراده في مشواره الدراسي فهي لغة أساسية في نيل بعض التخصصات الجامعية، و الكل ينتظر ترقية مشواره بصفة عامة.

3- النتائج المتوصل إليها:

قبل أن نعرض النتائج المتوصل إليها ارتأينا أن نعرض أولاً الأهداف التعليمية لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، والتي توصلنا إليها من خلال الاستبيانات الموزعة عليهم و تتمثل لهذه الأهداف في :

- اللغة الفرنسية هي لغة متداولة عالمياً و متداولة في الحياة اليومية، يحتاج إليها - التلاميذ للتحاور سواء مع أفراد المجتمع أو مع الأجانب.
- اللغة الفرنسية تساعد على الإطلاع على الثقافات الغربية و كذالك على التحاور و تبادل الأفكار، و تمكن من معرفة الجديد دوماً
- اللغة الفرنسية مادة مبرمجة على التلاميذ وجب عليهم دراستها و لها أهمية و وزن ثقيل لنيل شهادة البكالوريا، كما أنها تساهم بشكل كبير في نيل بعض التخصصات الجامعية.

و هناك من يدرسها مصداقاً لقوله صلى الله عليه و سلم: من تعلم لغة قوم آمن شرهم.»

تختلف الأهداف من تلميذ لآخر لكن هذه هي أغلب الأهداف المشتركة عند التلاميذ.

من خلال ما تطرقنا إليه في الجانب التطبيقي و من خلال تحليلها للاستبيانات توصلنا إلى مجموعة من الاستنتاجات توضح لنا أسباب الضعف في تعلم اللغة الفرنسية و مجمل هذه الأسباب يكمن في التلاميذ، و هي:

عدم الاهتمام من قبل التلاميذ بمادة اللغة الفرنسية: و يعود ذلك إلى مجموعة من الأسباب أهمها هو أن اللغة الفرنسية صعبة في حد ذاتها و تمثلها نسبة ثلاثة و أربعون فاصل ثلاثة و ثلاثون بالمائة (43,33%) من رأي التلاميذ: تليها نسبة أربعون بالمائة (40%) من التلاميذ الذين يصرحون بأن السبب يكمن فيهم و ذلك بعدم تطوير قدراتهم و اعتمادهم على ما يقدمه الأستاذ داخل حجرة الدرس و تمثل نسبتهم ثلاثة و ستون فاصل ثلاثة و ثلاثون بالمائة (63,33%).

و هناك أسباب أخرى منها:

الطريقة المتبعة في التدريس و هي طريقة المقاربة بالكفاءات و ذلك يعود إلى عدم فهم الأساتذة لهذه الطريقة بسبب عدم تلقيهم دورات تكوينية و بالتالي صعوبة تطبيقها على مختلف المواد بما فيها اللغة الفرنسية إضافة إلى طريقة تقييم التلاميذ التي لا يراعي فيها الأستاذ الفروق الفردية و كذلك عدم مساهمه الكتاب المدرسي في تحسين أداء التلاميذ بشكل كبير.

الخاتمة:

من كل ما تطرقنا إليه نكون قد توصلنا إلى أن تعليم اللغات عرف العديد من المناهج والنظريات و الطرائق المختلفة، و يجب على معلم اللغة أن يستند إلى نظرية تمكنه من التعليم بدون عائق فلا بد له أن يبحث في المنهجية التي يجب تتبعها لتأدية المهمة التعليمية على أكمل وجه هذه النظريات و المناهج تعرف نقائصا وعيوبا فالمنهج التقليدي يتعامل مع المعلم على انه أساس العملية التعليمية مهملا تماما المتعلم كما أن المنهج البنيوي لا ينطلق من المتعلم، حيث أن ما يقدم للمتعلم مفروض عليه و هو ملزم بتقبله، كما أنه لا يراعي الفروق الفردية التي تميز كل متعلم عن الآخر، أما المنهج الوظيفي فهو الأكثر ملائمة للعملية التعليمية، حيث يولي اهتماما كبيراً بالمتعلم و يجعله على دراية مسبقة بكل ما يقدم له من برامج تعليمية.

و لاحظنا اهتمام الهيئات الرسمية المختصة بمجالي التربية والتعليم بتعليم اللغة الفرنسية لتلاميذ الثانوية الجزائرية و تجسّد ذلك في المحاولات التي تقوم بها من أجل ترقية العملية التعليمية و تحقيق الأهداف المنشودة و تتمثل في التغيير في طرائق التعليم و كذا في البرامج التعليمية و المقررات المدرسية، و على الرغم من هذه المحاولات إلا أن مستوى التلاميذ في الثانوية لا يرقى إلى التطلعات التي تسعى إليها المنظومة التربوية، فهو يتسم بالضعف و ذلك يعود إلى أسباب فمنها ما هو متعلق بالتلاميذ كعدم اهتمامهم باللغة الفرنسية و منها ما هو متعلق بالطرائق التعليمية فلحد الآن لم يتوصل إلى طريقة كافية وافية لتعليم اللغات الأجنبية فلكل طريقة نقائص و عيوب و صعوبات تواجه عند تطبيقها في مجال تعليم اللغات.

كما توصلنا إلى أن تعليم اللغة الفرنسية في الثانوية الجزائرية يرتبط بعدة حقائق تتمثل فيما يلي:

- أصول التواجد الحقيقي للغة الفرنسية التي كانت لغة المستعمر المفروضة على الأهالي.
- حاجة التلاميذ الجزائريين إلى اللغة الفرنسية للاندماج في الأوساط العالمية و التفتح على العالم الخارجي.
- الرغبة في الاستفادة من التطور العلمي و التكنولوجي الذي يشهده العالم.
- اللغة الفرنسية مادة مفروضة على التلاميذ لذا يجب عليهم دراستها.
- اللغة الفرنسية وسيلة لكسب المزيد من المعارف و العلوم بالنسبة للتلاميذ.
- تساهم اللغة الفرنسية بشكل كبير في نيل بعض التخصصات الجامعية و كذلك الحصول على بعض الوظائف.
- اللغة الفرنسية لغة متداولة عند العامة و قبل الخاصة.

المعاجم:
1- أحمد زكي بروي: معجم مصطلحات التربية و التعليم، دط. مصر: 1980، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع.
المراجع:
2- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، د ط. لبنان: د ت، دار النهضة العربية.
3- أنطوان حمص: مدارس علم النفس، د ط. سوريا: د ت، مطبعة الإتحاد.
4- حسني عبد الباري: عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية د ط. مصر: دت، مركز الإسكندرية للكتاب.
5- حسني عبد الباري: عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية د ط. مصر: 2000، مركز الإسكندرية للكتاب.
6- رمضان إرزيل، محمد حسونات: نحو إستراتجية التعليم بمقاربة الكفاءات، د ط. الجزائر: 2002، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع.
7- صالح بلعيد: دراسات في اللسانيات التطبيقية، د ط. الجزائر: د ت، دار هومة للنشر و التوزيع.
8- طلعت ابراهيم لطفي: أساليب و أدوات البحث الاجتماعي، ط 2. مصر: 1995، دار غريب للنشر و التوزيع.
9- عبد السلام المسدي: اللسانيات و أسسهما المعرفية، د ط. تونس: د ت، الدار التونسية للنشر و التوزيع.
10- عبد الله على مصطفى: مهارات اللغة العربية، ط2. الأردن: 2007، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
11- عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دط. لبنان: دت. دار النهضة العربية.
12- عمار بوحوش، مناهج البحث العلمي، ط د. الجزائر: 1995، ديوان المطبوعات الجامعية.
13- فايز جمعة النجار: أساليب البحث العلمي(منظور تطبيقي)، د ط . الأردن: 2008، دار حامد للنشر و التوزيع.
14- محسن علي عطية: الإستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1. الأردن: 2008، دار الصفاء للنشر و التوزيع.
15- محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، ط2. الأردن: 2000، دار المميزة للنشر و التوزيع.
16- مصطفى عبد الله بوشوك: تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها، ط2. الرباط: 1994 الهلال العربية للنشر.
17- ميشال زكريا: مباحث في النظرية و تعليم اللغات، ط2. لبنان: 1985، المؤسسة الجامعية للدراسات الجامعية.
18- نعمان بوقرة: محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة،دط. الجزائر: 2006، منشورات باجي مختار عنابة.

الرسائل الجامعية:
19- الطاهر لوصيف: منهجية تعليم اللغة و تعلمها (مقاربة تأسيسية لتعليم اللغة العربية) رسالة ماجستير، الجزائر: 1996، معهد العلوم العربية و آدابها.
20- نوال زلالي: كتب القراءة للسنة الأول من التعليم الإبتدائي (دراسة تحليلة و موازنة) رسالة ماجستير، تيزي وزو: 2006، معهد اللغة العربية و آدابها.

المجلّات:
21- شريف بوشحدان: تعليمية اللغات الأجنبية بين البنوية و الوظيفية التبليغية، مجلة تواصل.
22- كونغ إلجو الكوري: نظرية علم اللسان الحديث و تطبيقه على الأصوات العربية، مجلة اللسان العربي، العدد 35.

إهداء

مقدمة.....06
الفصل الأول: تعليمية اللغات.....10
- اللسانيات العامة.....10
- فروعها.....10
1- اللسانيات العامة أو اللسانيات النظرية.....10
2- اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي.....10
- المجال التطبيقي للسانيات في تعليم اللغة.....12
الفصل الثاني: منهجية تعليم/ تعلم اللغة الأجنبية.....21
- تعريف المنهجية و تعليمية اللغات.....21
- تعليمية اللغات.....21
- النظريات التعليمية.....25
1- النظرية السلوكية.....25
2- النظرية المعرفية العقلية.....27
- مناهج تعليم اللغات.....28
1- المنهج التقليدي.....29
2- المنهج البنيوي.....30
3- المنهج الوظيفي.....31
الفصل الثالث: اللغة الفرنسية في التعليم الثانوي.....36
- البحث عينته و أدواته.....36
1- منهجية البحث.....36
2- عينة البحث.....36
3- أدوات البحث.....37
- تحليل الاستبيانات.....38
1- الخاص بالأساتذة.....38
2- الخاص بالتلاميذ.....42
3- النتائج المتوصل إليها.....45
خاتمة.....48
ملحق.....50
قائمة المصادر و المراجع.....57