الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

دور التّرجمة في تعليم اللّغة الأجنبية الأولى – مقاربة ميدانية – السّنة الأولى متوسّط عينة.

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: لغة عربية

التخصص: علوم اللّسان العربي

إعداد الطالبة:
*- أحلام سعيدي

إشراف الأستاذ:
- عبد الغاني قبايلي

الأستاذ: سمير معزوزن	عضوا ورئيسا للجنة
الأستاذ: عبد الحليم معزوز	عضوا ومناقشا
الأستاذ: عبد الغاني قبايلي	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية: **2016/2015**

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ﴾

[البقرة الآية 31]

"اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذا أخفقنا وذكرنا دائما أنّ الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح".

"اللهمّ صلي وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وأتباعه وبارك وسلّم تسليما".

شكر وعرفان

أولا وقبل كلّ شيء، الحمد والشكر لله العلي القدير الذي أتمّ فضله علينا ومنحنا القدرة على إتمام هذا البحث، وبعد:

أتقدّم بجزيل الشكر إلى من قال فيه الشاعر:

قم للمعلّم وفه التبجيلا كاد المعلّم أن يكون رسولا

إلى أستاذي المشرف " قبايلي عبد الغاني " على ما قدّمه لي من علمه الوافي ومنهجه الدقيق وحسن رعايته لهذا البحث، وإرشاداته السديدة في إكماله حتى استوى على صورته النهائية، وأنا العارفة بفضلك العاجزة عن شكرك، عطاءك القيم هو عنوان تميّزك " فبارك الله جهدك وسدّد خطاك في تقديم أنبل رسالة ألا وهي رسالة العلم وجزاك الله خيرا"، كما لا أنسى تقديم شكري الخالص إلى كلّ أساتذة اللغة والأدب العربي بالمركز الجامعي ميلة الذين ساعدوني في إنجاز هذا البحث، أقول لكم "شكرا جزيلا".

إهداء

إلى ينبوع العطاء الذي زرع في نفسي الطموح والمثابرة.....أبي العزيز

إلى ينبوع الحنان الذي لا ينضب.....أمي الغالية

إلى من شاركوني أحضان أمي وأبي وحملوا معي ذكريات طفولتي وشبابي.....إخوتي وأخواتي

إلى من سرنا سويا ونحن نشق الطريق معا نحو النجاح والإبداع

إلى..... سهام

أهدي عملي هذا لهم وأسأل الله عزّ وجلّ أن يرزقني وإياهم التوفيق والهداية.

"أحلام"

مقدمة

مقدمة:

تُعدُّ اللّغة من أهمِّ المظاهر الاجتماعية وهي الوسيلة الأولى للتّواصل بين الأفرادِ والأممِ وهي أداةُ التّفكيرِ والتّعبيرِ لديهم، لذلك فإنّ تعليم اللّغة يهدف إلى تمكين الإنسان من أدوات المعرفة من خلال إكسابه مختلف المهارات من قراءةٍ وكتابةٍ وتعبيرٍ بطريقة سليمة عبر مراحل التّعليم العام، وهذا ما تسعى إليه تعليمية اللّغات باعتبارها للتّعليم وسيلة إجرائية لترقية المتعلّم وقدراته المعرفية.

ولا شكّ أنّنا نلمس جميعا التّقدم العلمي الكبير وإنجازاته السّريعة بعد أن أصبح العالم قريةً تتربّع التّكنولوجيا على عرشها، وهو الأمر الذي يؤكّد الحاجة لتعلّم اللّغات الأجنبية، فتعليم اللّغات الأجنبية أصبح اليوم ضرورة حتمية تفرضها المعرفة لتبادل الخبرات العلمية والتكنولوجية.

ورغم أنّ اللّغات الأجنبية في بلادنا تحظى باهتمام كبير من لدنِ القائمين عليها للنُّهوض بمجال تعليمها وتطوير طرائق تدريسها، إلاّ أنّ هذا الميدان لا يزال يطرح عدة إشكالات أهمّها إشكالية ضعف التلاميذ وتدني مستواهم في هذه اللّغات وخاصة اللّغة الفرنسية والتي بلغت درجةً من التّفاقم والانتشار ممّا جعلها معلومةً لدى العام والخاص، وحيث أنّ الضُّعف يكاد يكون عاما يمس قدرة التّلميذ على الأداء اللّغوي فهمًا ونطقًا وكتابةً، فإنّ هذه الحقيقة تدعو إلى تفكير جاد ودراسات من لدنِ المختصّين حول واقع تدريس اللّغة الفرنسية لتحديد مكامن المشكلة وإيجاد الحلول والمعالجات لها على المدى القريب والمتوسط والبعيد.

ولأنّ الأسباب التي حدّدت لهذا الإشكال عديدة نالت الطّرائق التي تدرّسُ بها هذه اللّغة الكثير من الاتّهام، فقد ارتأينا في بحثنا هذا والموسوم بـ" دور التّرجمة في تعليم اللّغة الأجنبية الأولى– مقاربة ميدانية– السنة الأولى متوسط عينة" تسليط الضوء على إحدى هذه

الطرائق التعليمية وهي طريقة التّرجمة، فهذه الأخيرة ورغم فاعليتها إلاّ أنّها تعاني الكثير من التّهميش في مجال تعليم اللّغات الأجنبية، وقد دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع عدّة أسباب منها ما هي ذاتية ومنها ما هي موضوعية.

فأمّا الأسبابُ الذاتية فهي ميولنا إلى اللّغة الفرنسية وشغفنا الكبير لإجراء دراسة ميدانية تتعلّق بتعليم هذه اللّغة، بينما الأسباب الموضوعية هي:

– قلّة الدّراسات التي تناولت هذا الجانب من الموضوع باللّغة العربية.

– ضعف أغلبية تلاميذ السّنة الأولى متوسّط في اللّغة الفرنسية بالرّغم من أنّهم قضوا ثلاث سنوات في تلقّي أساسيات وقواعد هذه اللّغة والتي كانت لتسمح لهم بتحسين لغتهم شفاهياً وكتابياً، بل نراهم يعجزونَ عن فهم النُّصوص التي يتلقّونها ويقعون في الأخطاء ولغتهم مضطربة وغير سليمة.

– رغبتنا في إثبات دور التّرجمة في تعليم اللّغة الفرنسية.

ويعتبر هذا البحث دراسة أولى من نوعها باللّغة العربية، حيث لم تصادفنا دراسات خاضت في هذا الموضوع، والدّراسة الغربية الوحيدة التي تطرّقت إلى مثل هذا الموضوع هي دراسة إليزابيث لافو(E.Lavaut) الموسومة بـ" Fonction de la traduction dans la didactique des langues" والتي طبعت على شكل كتاب سنة(1998) إلاّ أنّها غير منشورة.

وفي معالجتنا لهذا الموضوع بدر إلى أذهاننا مجموعة من الإشكالات لعلّ أهمّها:

– ما المقصود بالترجمة، وهل هناك فرق بين التّرجمة بمفهومها العريض والتّرجمة كطريقة تعليمية؟

– ما مدى استخدام طريقة التّرجمة في الممارسة التّعليمية ؟

– هل استخدام التّرجمة يؤثّر سلبا أو إيجابا في تعليم اللّغة الفرنسية ؟

– كيف تساهم التّرجمة في تعليم اللّغة الفرنسية ؟

وكلّ هذه الإشكالات تتمحور حول إشكالية رئيسة هي دور التّرجمة في تعليم اللّغة الفرنسية

مما يجعلنا نقترح مجموعة من الفرضيات:

أ– استخدام التّرجمة في تعليم اللّغة الفرنسية له دور إيجابي في تعلُّم هذه اللّغة.

ب– استخدام التّرجمة في تعليم اللّغة الفرنسية له دور سلبي في تعلُّم هذه اللّغة.

وأمام مجموعة الإشكالات السابقة والفرضيات المقترحة كان علينا الاستعانة بمنهج معيّن للمضي في غمار هذا البحث، فارتأينا اختيار المنهج الوصفي التّحليلي لكونه الأنسب لرصد الظّاهرة المدروسة ولارتباطه بالجانب الإحصائي كوسيلة لدعم نتائج البحث.

أمّا عن خطّة البحث فقد جاءت هندستها كالآتي:

افتتحنا البحث بمقدّمة للتّعريف بموضوع الدّراسة وأهمِّ محاوره يليها مدخل نظري عنوناه بـ" استخدام التّرجمة في العملية التّعليمية" وقد خصّصناهُ لتحديد بعض المفاهيم، مفهوم التّرجمة أشكال التّرجمة التّعليمية، كما تحدثنا فيه عن خطوات إنجاز التّرجمة والتي تتمثّل في المعادلة التّركيبية ثمّ المعادلة الدّلالية وأخيرا المعادلة الانتقائية.

أمّا الفصل الأوّل والمعنون بـ" تعليمية اللّغة الأجنبية الأولى" فقد قسمناه إلى ثلاث مباحث: فالأوّل حمل عنوان "تحليل العملية التّعليمية" وتطرّقنا فيه إلى مفهوم التّعليمية، أركانُها، الفرقُ بين التعلُّم والتّعليم والتّدريس، كما أشرنا إلى المناهج التّعليمية المختلفة التي عرفها ميدان

التّعليم بداية من التّدريس بالمعارف وانتقالاً إلى التدريس بالأهداف الإجرائية ووصولا إلى التّدريس بالمقاربة بالكفاءات، وهو المنهج المتّبعُ حاليًا في التّعليم، بينما المبحث الثاني ارتأينا إدراجه تحت عنوان" تعليمية اللّغات الأجنبية بين النّظريات والطّرائق" وهو يتضمّن: مفهوم تعليمية اللّغة الأجنبية، ونظريات تعليم اللّغات الأجنبية وهي نظرية التّطابق، نظرية التّباين نظرية الجهاز الضّابط، ونظرية اللّغة الانتقالية، ثمّ تطرّقنا بعدها إلى طرائق تعليم اللّغات الأجنبية والمتمثّلة في طريقة القواعد والتّرجمة، الطّريقة المباشرة، الطّريقة السّمعية الشّفوية، الطّريقة السّمعية البصرية والطّريقة التواصلية، ثمّ كان المبحث الأخير لهذا الفصل والمعنون بـ"نظرة سوسيو تاريخية حول اللّغة الفرنسية في الجزائر" وقد تحدثنا فيه عن مكانة اللّغة الفرنسية في الجزائر اجتماعيًا، إداريًا، إعلاميًا وتربويًا، كما تناولنا فيه مراحل تعليم اللّغة الفرنسية في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي وأثناءهُ وبعد الاستقلال وما لحق ذلك من تغيرات وإصلاحات انتهت إلى تعريب التّعليم عبر كامل القُطر الوطني، وقد أشرنا في هذا المبحث كذلك إلى مستقبل اللّغة الفرنسية كلغةٍ أجنبيةٍ أولى بالمقارنة مع اللّغة الإنجليزية.

أمّا الفصل الثاني فهو يمثل الدّراسة التّطبيقية لهذا البحث، وقد قسمناه إلى أربعة مباحث متدرّجة، ففي المبحث الأوّل قدمنا وصفا للدّراسة الميدانية، وهو يضُمُّ: منهج الدّراسة، الإطار الزماني والمكاني لها، أدوات الدّراسة، إجراءاتُها الميدانية، وصف مركز الدّراسة، ووصف العينة المختارة وهم تلاميذ السّنة الأولى متوسّط، وفي المبحث الثاني والمعنون بـ "وصف منهاج اللّغة الفرنسية للسّنة الأولى متوسّط" تناولنا مفهوم المنهاج لغةً واصطلاحًا وذكرنا أهم أهداف منهاج اللّغة الفرنسية للسّنة الأولى متوسّط، تليها قراءة في كتاب اللّغة الفرنسية من ناحية الشكل والمضمون، بينما في المبحث الثالث تطرقنا إلى توظيف أشكال الترجمة التعليمية المختلفة في نماذج من الدّرس، أمّا المبحث الرابع والأخير في هذا الفصل والموسوم بـ" تحليل الاستبيانات" فقمنا فيه بتحليل المعلومات التي توفّرت لدينا من خلال

الأجوبة المقدَّمة من طرف التّلاميذ والأساتذة والتّعليق عليها، وفي الأخير خلصنا لتصنيف نتائج الدِّراسة و البحث.

وختمنا بحثنا هذا بخاتمةٍ قدمنا فيها مجموعة من الحلول والاقتراحات كمحاولة للمساهمة في تحسين تعليم اللّغة الفرنسية، وقد أتبعنا الخاتمة بملاحق وقائمة المصادر والمراجع المعتمدة في إنجاز هذا البحث وملخص للدّراسة ثمّ فهرس الجداول والموضوعات.

وفي دراستنا هذه اعتمدنا على مصادر ومراجع كثيرة تنوعت بين المعاجم والكتب والدّراسات والمقالات، فمن المعاجم: معجم لسان العرب لابن منظور، ومن الكتب: اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها لنايف خرما وعلي حجاج، أمّا الدّراسات المعتمدة فنذكر منها التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربية واللّغة الفرنسية لنبيلة قدور، ومن المقالات، مقالة محمد نبيل النحاس الحمصي، دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلّم اللّغات الأجنبية.

وإنّه لمّا كان لكلّ بحث صعوبات، فقد واجهتنا صعوبات كثيرة منها صعوبة الموضوع في حدّ ذاته باعتباره يتطلّب معرفةً جيدة باللّغة الفرنسية، وندرة المصادر والمراجع التي تعرض له إضافة إلى ضيق الوقت الذي لا يساعد على إنجاز الدراسة الميدانية، وكذلك صعوبة تحصيل الاستبيان الخاص بالأساتذة نظرا لقلّة أساتذة اللّغة الفرنسية في المتوسطة ممّا حتمّ علينا التّنقل إلى عدّة متوسطات أخرى.

وفي الأخير نتقدّم بالشكر الجزيل إلى أستاذنا المشرف " **قبايلي عبد الغاني**" على توّليه رعاية هذا البحث، ونرجو من الله العليِّ القديرِ أنْ يوفّقنا في هذا العمل.

مدخل: استخدام الترجمة في العملية التعليمية

توطئة:

على الرَّغمِ من الحقيقة الواسعة الانتشار المقرَّة بأنّ التّرجمة وسيلة ضرورية في تعلُّم اللّغات الأجنبية فإنّ النّظريات الحديثة لتعليم اللّغات وتعلُّمِها قد أهملتْ دورَ التّرجمة في أحسنِ الأحوال، وفي أسوءِ الأحوال عملت على إقصاءها بأيِّ شكلٍ من الأشكال وذلك في محاولةٍ طموحة لجعل الدّارسين يكتسبون اللّغة الأجنبية دون اللُجوء إلى اللّغة الأم، "إلاّ أنّ هذه المحاولات تبقى مجرّد فرضياتٍ تبنّتها اللّسانيات التّطبيقية الحديثة والتّي تنوي توسيع نظرياتها القائمة على أساسٍ مضادٍّ تنكر فيه خصوصيات الوظيفة التُّرجمية"[1]، فهي تعتبرها طريقةً قديمةً وسلبياتُها أكثرُ من ايجابياتها.

فأصول استخدام التّرجمة تعود إلى ما عرف بالطّريقة التّقليدية (méthode Traditionnelle) الّتي ظهرت منذُ قرونٍ ماضية ومازالت مستعملة على نحوٍ واسعٍ حتّى اليوم، حيث لم يعرف تاريخ محدّد لنشأتها أو مراحل تطوّرها وكل ما يعرف عنها أنّها طريقة قديمة نشأت مع ظهور الحاجة إلى تعلّم اللّغات الأجنبية[2]، "وقيل أنّها ظهرت في العصور الوسطى وارتبطت بتعليم اللّغات القديمة في أوروبا كاللاّتينية واليونانية (Grec et Latin) حيث نقلت اللّغتان اليونانية واللاّتينية التُّراث الإنساني المكتوب بلغاتٍ شتّى إلى العالم الغربي بعد توثيق العلاقات بين مختلف البلادِ الأوروبية"[3]، ففي غياب طريقةٍ واضحةِ المعالم لتدريس اللّغات الأجنبية لم يكن قديما أمام المعلّمين إلاّ الاعتماد على الطّريقة الثّنائية (القواعد والتّرجمة) وذلك من خلال تدريس قواعد اللّغة الأجنبية والتّعريف بها والذّي كان يعكس في معظم الأحوال تقسيم الكلام إلى اسم وفعل وحرف وصيغ وغير ذلك، وأيضا

---

[1]– جوئيل رضوان، موسوعة الترجمة، تر: محمد يحياتن، منشورات مخبر الممارسات اللغوية،جامعة مولود معمري،تيزي وزو، الجزائر،2010، ص41

[2]– ينظر: نايف خرما،علي حجاج،اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، دار المعرفة،الكويت،(د–ط)،1998، ص155

[3]– المرجع السابق، نفسه، ص ن

بتحليل النُّصوص الأجنبية والعملِ على شرح ما جاء فيها[1]، "وكانت هذه الطّريقة تمثّل الآراء التّقليدية لنحوِ اللّغة وتلك الآراء الفلسفية التي سبقت دي سوسير(De Saussure) والمدارس اللّسانية التي جاءت بعده "والتّي ترى بأنّ اللّغة هي القواعد النّظرية والنّصوص المكتوبة وتهمل كونَها وسيلة للاتصّال والتّواصل"[2]، أي أنّها تركّزُ على تعليم قواعد اللّغة والنّصوص المكتوبة من خلال عملية التّرجمة إلى اللّغة الأم والعكس، وحفظ القواعد وقوائم المفردات دون أنْ تركّز بشكل كافٍ على استعمالها لأغراض تواصلية، ولذلك " فقد لاقت نقداً واسعاً لأنّها لا تقوم على أيّ نظرية من نظريات علم اللّغة أو علم النّفس أو علم التّربية ولا تستند إلى مذهب معين في الدّراسات اللّغوية الحديثة نتيجة لتطوّر هذه الأخيرة و ما نتج عنها من نظريات جديدة حول طبيعة اللّغة بوصفها وسيلة اتصال"[3].

والمقصود هنا هو أنّ طريقة التّرجمة في نظرِ علماءِ اللّغة لا تخضع لنظريات لغوية ونفسية وتربوية من خلال ما تمثله اللّغة في الحياة الاجتماعية كوسيلة تواصل وهذا بالمقارنة مع المناهج الأخرى التي ظهرت مع مطلع القرن العشرين والتي وصفت بالحيويةِ والنّشطةِ والتي كانت تُحاول وضعَ المتعلّم في بيئة مباشرة مع اللّغة الأجنبية (كالطّريقة المباشرة والطّريقة التّواصلية)، لكنَّ اختيار المناهج التّعليمية لا ينحصر في مدى تلاؤُمها مع النّظريات العلمية وانسجامها مع خلفيات العلوم الأخرى كما يؤكّد ذلك الحمصي في قوله: "صحيح أنّ ميدان تعليم اللّغات الأجنبية يعتمد في مشروعِهِ العلمي إلى حدٍّ كبير على نظريات العلوم الأخرى ومكتسباتها كاللّغويات وعلوم التربية وعلمي النفس والاجتماع، إلاّ أنّ

---

[1]– ينظر: نايف خرما،علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص156

[2]– رسول تقوي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين منهج القواعد والترجمة والمناهج الحديثة، مجلة جامعة أزاد الإسلامية، إيران، (د– ت)، ص6

[3]– المرجع السابق، نفسه، ص8

صلاحية أيّ منهجية لا تكون بمدى تلاؤمها مع النّظرية اللّغوية وانسجامها مع الفرضيات والعوامل الأخرى بقدر ما تُحققه في الإطار التّعليمي من فائدة ملموسة ونتائج ايجابية "[1].

فالتّرجمة تكون وسيلةً لدى كلٍّ من المعلّم والمتعلّمين في تعليم وتعلُّم اللّغة الأجنبية من خلال تقريب أساليب تعليم اللّغة الأجنبية إلى اللّغة الأم ذلك أنّ " الوسائلَ التّربوية الأكثر فائدةً وجدوى هي تلك التي تقوم على وصفٍ علمي للّغة ومقارنته مع وصف آخر مواز للّغة الأم "[2]، فعملية اكتساب وتعلّم اللّغة الأجنبية تهدف إلى إكساب المتعلّم مهارات لغوية جديدة ليس لديهم معرفة بها، فهي بالنّسبة إليه نظام جديد بصيغ لغوية جديدة ذات دلالات غير مألوفة يعجزُ عن فهمها، فيكون أمرا تلقائيًا أن يستعين بالتّرجمة ليفهمها، " كما أنّ الدّارس عند تعلمه لغة أجنبية يشعر بالحاجة إلى الشرحِ الذهني لإدراك المكتسباتِ اللّغوية إدراكًا عقليًا وهذا يتمّ في وقت من أوقاتِ الدّرس وباللّغة الأم حتى وإن كان المدّرس يحظرُ على الدّارسين التّعبير عن ذلك جهارًا، فيلجأُ إلى ترجمات ذهنية عفوية يمكن أنْ تكون مغلوطة في ذهنه ما لم يتم تصويبها"[3]، إذًا فحتى لو أنكرنا ذلك فالمتعلّم يقوم بترجمة ذهنية يصعب التّحكم بها.

وقد شهدت السّنوات الأخيرة بدايات إعادة النّظر في دور التّرجمة في تعلّم اللّغات وأبدى عدد من الكتاب الشّكوك حول إمكانية إبعادها من قاعة الدّرس، و منهم إليزابيث لافو (E. Lavaut) التي تطرّقت في دراستها إلى كيفية تعلّم اللّغة الأجنبية عن طريق الترجمة*، وأيضا حول أهمية إدراج التّرجمة كمهارة في درس اللّغة تقول لوسيلا غاي (L.Gay): "يجب إعادة إدراج بطريقة وظيفية هذه الممارسة في قسم اللّغة، إنْ لم يكن كمهارة خامسة، على

---

[1]– محمد نبيل النحاس الحمصي، دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية ،مجلة جامعة الملك سعود،كلية اللغات والترجمة ،السعودية ،(د_ت)،ص4

[2]– المرجع السابق، نفسه، ص11

[3]– المرجع السابق، نفسه، ص14

*وذلك من خلال كتابها (Fonction de la traduction dans la didactique des langues) الذي صدرسنة 1998 وهو غير منشور.

الأقل كوسيلةٍ مساعدة تسمح بملاحظة عمل النّظامين اللّغويين"[1]، ولذلك فإعادة الاعتبار للتّرجمة ليس فقط كمسألة حتمية في أنّ التّرجمة في أغلب الأحيان الطريقُ الأسرع والأكفأ لتوضيح معنى كلمة أو تركيب جديد و لكن كنشاط نظري يساعد على الاكتساب.

1)- مفهوم الترجمة(Traduction):

أ)- لغة:

التّرجمة كلمة مشتقة من الفعل " تَرجمَ"، "يُتَرجمُ"، " ترجمةً" و"تُرجمانُ"، وجاء في اللّسان "التَّرجمان والتُّرجمان: المفسر للّسان، وفي حديث هرقل: قال لتُرجمانه، والتّرجمان بالضم والفتح وهو الذي يترجم الكلام أي ينقله من لغة إلى أخرى، والجمع تَراجِمْ والتاء والنون زائدتان، وقد ترجمه وترجم عنه "[2].

وكما ورد في المعجم الوسيط: " ترجم كلامه بيّنه ووضّحه، وتَرْجَمَ كلام غيره نقله من لغة إلى أخرى، وتَرجمَ لفلان ذكر سيرته، والتُرجمان هو المترجم وجمعه تَراجِمْ و تَراجِمة وترجمة فلان، سيرته وحياته وجمعها تراجم. "[3]

وهذا التّعريف يوافق ما قاله بطرس البستاني في قوله: "ترجم اللّسان وتَرجمَ عنه غيره ترجمة فسر كلامه بلسان آخر فهو مترجمٌ، والكتاب نقله من لغة إلى أخرى، وتَرجمَ الكلام على المجهول التبس، والترجمة إبدال لفظة أو عبارة بلفظة تقوم مقامها، وهي تعني أيضا ذكر سيرة الشخص وأخلاقه ونسبه، والترجمان و الترجمان المفسر للسان كتابة أو شفاها."[4] ومن خلال التّعريفات السابقة نستنتج أنّ كلمة التّرجمة هي اسم مشتق من الفعل "تَرْجَمَ" الذي يفيد نقل الكلام من لغة إلى أخرى مختلفة عنها من أجل توضيحه وتفسيره وبيان ما فيه من

---

[1]-Sara cotelle,didactique de la traduction ou didactique des langues?,centre didactique universitaire de friburgensis,2008,p9

[2]– جمال الدين مكرم ابن منظور، لسان العرب، ج1، دار الصبح، بيروت، لبنان، ط1،2006،مادة [ترجم]

[3]– مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، مادة[ترجم]

[4]- بطرس البستاني، قطر المحيط،دار المكتبة العربية ،بيروت، لبنان، ط1،1869،مادة [ترجم]

لبس وغموض حتى يتيسر للمتلقي فهم هذا الكلام واستيعابه، كما أنّ لفظة "التّرجمة" تحمل مدلولا آخر وهو كتابة سيرة الشخص وحياته (نشأته، نسبه،آثاره) والتّرجمان هو الذي يقوم بعملية الترجمة (أي المترجم) وتقرأ بالضّم أو الفتح في حرفي التاء والجيم، وتجمع كلمة "الترجمة" على تراجم وتراجمة.

ب)-اصطلاحا:

لقد قدّم العلماء و اللغويون للترجمة تعريفات كثيرة ومتنوعة:

فهي بمفهومها العام: "نقل رسالة أو خطاب من لغة ما تدعى اللّغة الأصل إلى لغة أخرى تدعى لغة الوصول"[1].

وهذا التّعريف يوافق ما ذكره كاتفورد(Catford) عن كون التّرجمة "عملية تنطوي على استبدال نصّ مادة إحدى اللغات (اللغة المتن) بنصّ مادة مكافئة في لغة أخرى (هي اللغة المستهدفة)"[2].

وفي تعريف أوسع هي: "عملية اتصال تنقل من خلالها رسالة معينة من لغة إلى لغة أخرى وهذه الرسالة لها شكل ومضمون فأما المضمون فهو الذي نقصد به المعنى، وهو ينقل دون إحداث تغيير فيه، وأمّا المبنى فهو الشّكل و ينقل مع التقيد بتراكيب اللّغة الهدف وبتوظيف أسلوب يتناسب ونوع النّص،"[3]وهي بذلك "إعادة صياغة اللّغة المصدر مع الحفاظِ على التكافؤاتِ الدلالية والأسلوبية"[4]، والمقصود هنا بالتكافؤات هو مطابقةُ الكلمةِ بالكلمةِ والجملةِ بالجملةِ والنصِّ بالنصِّ والمعنى بالمعنى في كلتا اللّغتين أي أنّ تراكيب اللغة

---

[1]– قطاف تمام عبد الكريم، أمانة المترجم بين النظرية والتطبيق، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد7، جامعة محمد خيضر، بسكرة،الجزائر،2010، ص3

[2]- فاطمة عليوي، اللسانيات البنوية من خلال كتاب (linguistique structurelle de G LEPSHY) دراسة وترجمة، رسالة ماجيستر، جامعة الجزائر،2001، ص6

[3]– زكية طلعي، ترجمة المصطلح التقني من اللغة الإنجليزية إلى العربية، رسالة ماجيستر، جامعة تلمسان،2013،ص42

[4]– فاطمة عليوي، المرجع السابق، نفسه، ص5

الهدف المترجم إليها تحمل نفس المعنى الأصلي في اللغة المصدر وتحقيق هذه التكافؤات هو معيار الترجمة السليمة، ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ مدلول كلمة التّرجمة يشير إلى عملية لغوية تهدف إلى نقل رسالة معينة سواء كانت نصا مدونًا أو خطابًا منطوقًا من لغته الأصلية والتي تسمى أيضا اللّغة المصدر أو المتن، إلى لغة أخرى مستهدفة مع مراعاة مجموعة من الشروط والتي تُعرفُ بالتكافؤات أي أنْ تكون الرِسالة المُترجَمة مطابقة ومعادلة للرسالة الأصلية من حيث المعنى والمضمون من جهة وأيضا في المظهر الشكلي للتركيب الأصلي، كما عبّر عن ذلك نعماني في قوله "وتهدف التّرجمة إلى نقل الأفكار والمفاهيم مع مراعاة التّسلسل المنطقي وقواعد اللّغة النّحوية والصّرفية والصّوتية وما إلى ذلك"[1]، وهذا يبيّن لنا ضرورة مراعاة القواعد اللّغوية المختلفة الصرفية منها والصوتية والدلالية والبلاغية والنحوية وما إلى ذلك من التّقابلات أثناء نقلِ الوحدات والتّراكيب اللّغوية بين اللّغات في التّرجمة وصياغتها، فلكلّ لغة خصوصياتها في مفرداتها وكيفية ترتيبها وبناءها وطريقتها في الربط بين هذه المفردات والجمل ومدلولاتها لأجل نقلِ المعنى ونقل الأفكار والمفاهيم، وهذا ما أكدّه نايدا(Naida) الذي يقدّم في التّرجمة أهمية المعنى على الشكل في قوله: "يَجبُ الاهتمام بالمعنى قبل المظهر الأسلوبي"[2].

والمفهوم الاصطلاحي لكلمة التّرجمة في حدّ ذاته يشير إلى دلالاتٍ مختلفة:

– فقد تدلُّ على المجالِ كلّه بمعنى علم التّرجمة، كما تقول في ذلك سوزان ماكجوير (S.Macguire): "والتّرجمة مجال من مجالات الدّراسة العلاماتية هدفه نقل المعنى من نظامٍ علاماتي معيّن إلى نظامٍ علاماتي آخر مع مراعاة المعنى"[3].

---

[1]– أبو جمال قطب الإسلام نعماني، الترجمة ضرورة حضارية، دراسات الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغوتغ، مج3 2006، ص186.

[2]– زكية طلعي، ترجمة المصطلح التقني من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ص41.

[3]– محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة، الشركة العالمية للنشر والتوزيع لونجمان، القاهرة ، ط1،2003، ص5.

أي أنّ علم الترجمة ينظر إلى اللغة كنظام من العلامات ويهتم بكيفية نقل هذا النّظام العلاماتي بين اللّغات المختلفة.

– أو أنْ تدلَّ على التّرجمة" كغاية في حدّ ذاتها باعتبارها عملاً أدبيًا جماليًا،"[1]ومعنى ذلك أنّ التّرجمة إعادة إنتاج وكتابة الأعمال الأدبية والفنية لنقلها بين الثّقافات والحضارات المختلفة اللّغات وهي تتطلب معرفةً وكفاءةً مسبقة في كلا اللّغتين ويكون فيها المترجم مأخوذًا بروحِ الأمانةِ والدقةِ.

– أو أنْ تدلّ على" فعل التّرجمة الذي يكون بين لغتين مختلفتين "[2].

والذّي يهمّنا ليس معنى التّرجمة بمفهومها العريض وإنّما باعتبارها وسيلة في تعلّم اللّغات الأجنبية وذلك الارتباط الحاصل بين لغة ولغة أخرى الذّي يجسده المعنى "من منطلق أنّ فعل التّرجمة مقترن بالفهم "[3]، فالتّرجمة تكون بذلك وسيلة للفهم والإفهام من خلال الاستناد إلى أحدِ اللّغتين في معرفة عمل اللّغة الأخرى، "فالتّرجمة تُصبح وسيلةً لنقل المعنى وهي مطالبة في الوقت نفسه بجعل هذا المعنى أكثر وضوحا وتنقية من الغموض المقترن بغرابة اللغة الأجنبية "[4].

فكثيرا ما نجد المتعلّمين عندما يصادفون كلمات وتراكيب مبهمة في اللّغة الأجنبية لأوّل مرّة يتساءلون عن معناها في لغتهم الأم "وذلك أنّ المتعلّم في المراحل المبتدئة لا يرى في اللّغة الأجنبية إلاّ تطابقاتٍ مع لغتهِ الأم"[5].

---

[1]– يوسف نور عوض،علم النص ونظرية الترجمة، دار الثقافة للنشر، السعودية، ط1،1410،ص70

[2]–جورج مونان، علم اللغة والترجمة، تر:أحمد زكريا إبراهيم، دار المجلس الأعلى للثقافة، مصر، ط1،2002،ص10

[3]– أنطوان برمان، الترجمة والحرف أو مقام البعد، تر:عز الدين الخطابي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان ط1،2010، ص17

[4]– المرجع السابق، نفسه، ص32

[5]–محمد نبيل النحاس الحمصي، دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، ص11

ومما سبق نخلص إلى أنّ التّرجمة في الممارسة التّعليمية تهدف إلى إيصال المعنى وتثبيته في أذهان المتعلّمين والمعلّم غالبا هو الذّي يُمثّل دور المترجم وعليه أنْ يكون على معرفة ودراية جيّدة بكلّ من اللغتين، اللّغة الأصلية التي يشاركها مع المتعلّمين وأيضا اللّغة الأجنبية والتي يحاول تعليمهم إياها والمعلّم لا يترجم من أجلِ ما ينقله كما هو الحال في التّرجمة المهنية وإنّما لجعل المتعلّمين يستوعبون ما ترجمه ومحاولة كشف المعنى المجهول للكلمات والعبارات الجديدة في اللّغة الأجنبية.

2)- أشكال الترجمة التعليمية:

أ)- الترجمة التفسيرية(Traduction explicative):

وهي تستهدف عناصر لغوية معزولة وتشمل جميع الحالات التي يلجأ فيها المدرّس إلى لغة الدّارسين الأم عندما يشعر بضرورة ترجمة كلمة أو عبارة أو تركيب يظهر للمرة الأولى في الدّرس أو عندما يشرح باللّغة الأم صعوبات نحوية جديدة مستخدما التّرجمة الحرفية*[1] وذلك لأنّ مستوى الدّارسين لا يسمح لهم في كثير من الأحيان بفهم الشُروحات التي يقدّمها المدّرس باللّغة الأجنبية خاصة عندما يتعلق الأمر بكلمات ذات مدلولات مجرّدة وترمز إلى مفاهيم معقّدة قد يصعب عليهم فهما حتى في اللغة الأم[2].

إذًا فالتّرجمة التّفسيرية لا تتعلّق بترجمة نصّ كامل وإنّما عناصر لغوية أو نحوية تُستخرج من سياق الدرس وتهدف إلى نقل معنى لم معنى لم يتمكّن الدّارسون من إدراكه، فهي لغة شارحة يقوم فيها المدّرس بدور المترجم الذي يعمل على كشف الغموض عن دلالة هذه

---

[1]- ينظر: محمد نبيل النحاس الحمصي، دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، ص15

*الترجمة الحرفية: هي الترجمة التي تعتمد على مطابقة الأصل أي الكلمة بالكلمة والتركيب بالتركيب إلى درجة جعل عملية إنتاج نص مكافئ مستحيلة إلاّ باعتماد التطابق الشكلي، وهي عكس الترجمة الحرة التي لا تتقيد بالجانب الشكلي وتعطي الأولوية للمضمون والمعنى.

[2]- المرجع السابق، نفسه، ص ن

الكلمات من خلال مقابلتها في اللغة الأم حيث يرتبط تفسير هذه العناصر اللغوية بالفهم العام للدّرس.

ب)- تمارين الترجمة(Exercices de traduction):

وعرف هذا النوع قديمًا حيث كانت التّرجمة تقتصر على الاتجاهين المعروفين، التّرجمة نحو اللّغة الأجنبية (Théme) والتّرجمة نحو اللّغة الأم (Version)، وهي في الواقع تمارين جزئية مصطنعة تقوم على ترجمة نصوص تركيبية تبعا للعناصر اللغوية الجديدة التي وردت في سياق الدّرس والصعوبات التي تتضمنها هذه العناصر[1]، وهذه التّمارين لا يمكن اعتبارها ترجمات حقيقية فهي تمارس في إطار القاعدة الدراسية، " فلا يمكنّنا أنْ نتوقع من دارسين لا يملكون بعد الكفاءة اللغوية اللاّزمة لفهم نصّ لم يشرح لهم من قبل ويجهلون معاني الكلمات الواردة فيه إلاّ أنْ يلجئوا إلى ترجمةٍ حرفيةٍ تتباينُ صحتها وأناقتها من دارسٍ إلى آخر[2]، لأنّه كلما كان السياق مجهولا كلما تمسك الدارس بكلمات النّص وبقي قريبا منها، "وتهدف هذه التّمارين إلى تفحص معارف اللّغة الأجنبية وترسيخها وأيضًا إثراء الحصيلة اللغوية للمتعلّمين كما تمكنّهم من ملاحظة الاختلافات المعجمية والنّحوية بين اللغتين من خلال تطبيق قواعد المناهج اللّسانية المقاربة، كما تكسب الدّارسين معرفةً بمادة وتقنيات التّرجمة وتعوِّدهم على مرونة الفهم والانتقال بين الأنظمة اللّغوية"[3].

3)- خطوات إنجاز عملية الترجمة:

تعتبر عملية الترجمة فنا تطبيقيًا، فلا يمكننا أنْ نحدّد طريقةً واحدة لإنجازها، والقول بذلك لا يعني أنّنا لا نستطيع وضع ضوابط معقولة لها يمكن أنْ تعيّن بواسطة مجموعة من

---

[1]- محمد نبيل النحاس الحمصي، دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، ص16

[2]- ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص ن

[3]-ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص17

القواعد والمعادلات التي تخضع لمستويات متشابكة، فبما أنّ النّص المترجم يُعادلُ و يكافئ النّص الأصلي شكلاً ومضمونًا، فإنّ عملية التّرجمة هي إنجاز معادلة انتقالية تُنقلُ فيها الوحدات والتّراكيب من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف وهو ما عبر عنه الأستاذ نور الدين حالي "ببناء جسر معادلاتي"[1] أي أنّ اللغة تتركب من سلسلة من الوحدات وفي ترجمتها لابد أن تقابل كل وحدة بما يعادلها في اللغة الأخرى وأن يراعى فيها :

- البعد التركيبي.

- البعد الدلالي.

- البعد الانتقائي.

أ)- المعادلة التركيبية(L'équation syntagmatique):

"نسلم بأنّ البنية التركيبية ما هي إلاّ مجموعة العلاقات الوظيفية والتّركيبة القائمة بين وحدات الجملة "[2]، وهذا يعني أنّ التّركيب يمثل لنا سلسلة خطية من الوحدات اللغوية المترابطة فيما بينها بعلاقاتٍ معينة حيث تتضّح علاقة كل عنصر مع باقي العناصر من خلال مكانه في السلسلة التّركيبية، فللفعل مكانه الخاص في الجملة والفاعل مكان آخر يختلف به عن مكان المفعول به وهكذا...

والمعادلة التّركيبية "تمثل الخطوة الأولى في التّرجمة و التي تبدأ بتحليل الوحدات اللّغوية في تركيب النص الأصلي، و إيجاد مقابلاتها في اللغة الهدف،"[3]وذلك مع رصدِ التحويلات الضّرورية التي ينبغي القيام بها عند المرور بعملية الانتقال بين اللغتين، فلكلّ لغة عبقريتها

---

[1]- نور الدين حالي،الأسس النظرية للترجمة العلمية (دراسة مستوحاة من اللسانيات المعاصرة)، دار الطبع توب بريس، المغرب،(د-ط)،2002، ص33

[2]- بابا أحمد رضا، دراسة لسانية صورية للوحدات اللسانية الدالة ضمير المتكلم أنموذجا، مذكرة ماجيستر، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان،2006، ص78

[3]- نورالدين حالي، الأسس النظرية للترجمة العلمية (دراسة مستوحاة من اللسانيات المعاصرة)، ص46

الخاصة في تنظيم قواعدها وتراكيبها وطريقة الربط بين الكلمات والجمل والتي تختلف فيها عن اللّغات الأخرى، ففي عملية الترجمة " لا يكون انتقالاً مباشراً من كلمة وما يقابلها بل يجب الرجوع في كل مرة تقسيم الخصائص المتعلقة بكل لغة وإدراك الاختلافات بينها وكيفية التعامل معها "[1]،ومثال ذلك الاختلاف بين التراكيب في اللغة العربية والفرنسية : فالجملة في اللّغة العربية تنقسم إلى قسمين*،هما الجملة الفعلية والجملة الاسمية وتراكيبها العامة هي:

- الجملة الفعلية: فعل + فاعل + مفعول به
- الجملة الاسمية: مبتدأ + خبر

إذًا فالتركيب الإسنادي للجملة العربية هو:

إمّا أن يكون: مسند+ مسند إليه

أو: مسند إليه +مسند

بينما اللغة الفرنسية لا مجال فيها للجملة الفعلية وتركيبها العام :

Sujet + verbe + complement

ونشير إلى أنّ المسند إليه (sujet) يتصدّر دائما الجملة، ومنه فالتّرجمة تقتضي معادلة التركيبين أي :

Sujet +verbe+ complement تكافئ في اللغة العربية : فعل + فاعل +مفعول به

ب)- المعادلة الدلالية (L'équation sémantique):

[1]-رضوان جوئيل، موسوعة الترجمة، ص36

*هذا في الحالة العادية، ويجب أن نميز بين العمدة والزوائد في التركيب، فنطلق العمدة على الفعل والفاعل والمفعول به في الجملة الفعلية وعلى المبتدأ والخبر في الجملة الاسمية وماعدا ذلك فنعتبره من الزوائد، ويدخل في هذا الإطار :النعوت و الظروف والتمييز وغيرها ...

"تعتبر الدّلالة من أهمّ القضايا في التّرجمة بل إنّها تنطلق منها وإليها، فمختلف عمليات النقل بين اللّغات تتم داخل نطاق المعنى"[1]، " فلو نظرنا إلى اللّغة من الناحية الدّلالية لوجدنا البنية المعجمية للّغة وبنية مفرداتها شبكة واسعة معقدة من علاقات المعنى، تشبه نسيج العنكبوت الواسع المتعدد الأبعاد يمثل كلّ خيط فيه إحدى هذه العلاقات، وتمثل كلّ عقدة فيه وحدة معجمية مختلفة"[2]، والمقصود هنا هو أنّ لكل كلمة معنى عام تتفق عليه جماعة معينة، وهذه الكلمة يمكن أن تدخل في تراكيب، إذًا علاقات تركيبية، وبالتالي علاقات معنوية مع كلمات مجاورة لها، فقد تكتسي بقيمة معنوية تختلف في التراكيب التي يمكن أن تدخل فيها، وذلك نظرا لطبيعة العلاقة التي تربطها بهذه الكلمات المجاورة لها بحيث تكوّن سياقات مختلفة.

كما أنّ "الوحدة اللفظية قد تُعبرُ عن أكثر من معنى"[3]، فقد تترجم كلمة "الجبن" بـ (Fromage) وهو مادة غذائية، أو بـ(L'acheté) بمعنى حالة نفسية انهزامية، فمعنى الكلمة لا يتضح إلاّ في السياق، كما يؤكد ذلك يوسف عوض في قوله: "لكل دالٍ معنى لغوي محدّد إضافة إلى المعنى الذي يكتسبه من موضعه في بناء الجملة، وترتبط الدّوال ارتباطا وثيقا، بحيث لا يمكن ترجمتها منفصلة،"[4] أي أنّ الكلمات هي عنصر جزئي من المعنى الكلي ولا يمكن تحديد معناها منعزلة إلاّ إذا خضعت للسياق الذي ترد فيه ويحدد دلالتها بدقة.

و"إنجاز المعادلة الدلالية معناه إيجاد مقابلات للوحدات اللغوية في التركيب الموازي والتي تحمل نفس المعنى، إضافة إلى المعنى الكلي للتركيب الذي يجسده السياق"[5].

---

[1]– ينظر: عهد شوكت سبول، الترجمة الأدبية بين النظرية و التطبيق، رسالة ماجيستر، الجامعة الأمريكية في بيروت لبنان،2005، ص26

[2]– جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، 1987، ص191

[3]– يوسف نور عوض، علم النص والترجمة، ص50

[4]– المرجع السابق، نفسه، ص47

[5]– نور الدين حالي، الأسس النظرية للترجمة العلمية (دراسة مستوحاة من اللسانيات المعاصرة)، ص18

ومثال ذلك في قولنا ضرب المعلم الولد:

ضرب ⟺ a frappé

المعلم ⟺ le maître

الولد ⟺ le garçon

وجملة (Le maitre **a frappé** le garcon) تعادل : **ضرب** المعلّم الولد

كما يمكن أن يتغير معنى "ضرب" حسب السياق، ومن ذلك قولنا:

- ضرب اللاعب الكرة ⟺ Le joueur **a lancé** le ballon

- ضرب في الأرض ⟺ Il **a voyagé** dans la terre

- ضرب له **موعدا** ⟺ Il **a mis** un rendez-vous

- ضرب خيمة في الصحراء ⟺ Il **a érigé** une tente dans le désert

- ضرب مثلا ⟺ **Il a donné** un exemple

ويتبيّن لنا مما تقدّم من الأمثلة السابقة أنّ كلمة "ضرب" حملت مدلولات مختلفة باختلاف السياق المقدم وهي: (Lancer- voyager- maitre-ériger- donner)

ج)- المعادلة الانتقائية (L'équation paradigmatique):

والانتقاءُ في التّرجمة عملية فنية يتم من خلالها استبدال وحدة لغوية أو أكثر بوحدات أخرى بما يناسب السياق والمقام وذلك لدواع لغوية أسلوبية أو بلاغية معينة[1]، كقولنا في المثال التالي:

[1]- ينظر: نورالدين حالي، الأسس النظرية للترجمة العلمية(دراسة مستوحاة من اللسانيات المعاصرة)، ص21

- L’air est constitué essentiellement d’oxygène et d’azote.

وهي تكافئ في اللغة العربية:

- الهواء **مُشكل أساسًا** من الأكسجين و الآ**زوت**.

ويمكن أن نقول:

- يتشكّل الهواء أساسًا من الأكسجين والآزوت.

حيث نلاحظ في هذه الجملة أنّ الفعل ناب عن اسم المفعول "مشكّل" وهو فعل مبني للمعلوم، فالجملة الأخيرة صيغت في عبارة أكثر بلاغة من الجملة الأولى والانتقال من بنية المبني للمجهول "مشكل" إلى بنية المبني للمعلوم الفعل "يتشكل" هي خاصية تتميز بها اللغة العربية، ففي المعادلة الانتقائية يمكن تغيير بنية الجملة لإضفاء نوع من الأسلوب البلاغي وإعطاء الجملة جمالية وإبداع.

ونشير أنّه في عملية الترجمة "يتحتم علينا الانتقال بين عدد من الاحتمالات، فليس هناك ترجمة واحدة صحيحة، وإنّما هناك مجموعة من الخيارات يمكن أن تكون كلّها صحيحة، فبينما هناك ترجمات تقترب من النّص الأصلي أكثر من غيرها وهناك ترجمات أخرى تبتعد عنه، وهذا كله بدرجات مختلفة ويتعين في الترجمة أخذ جميع هذه الاحتمالات في الاعتبار والانتقاء منها،"[1] ومثال ذلك قولنا:

– (Ahmed est malade, il est allé à l’hôpital)

وهي تعادل باللغة العربية: (أحمد مريض، ذهب إلى المستشفى).

وهذه الجملة لا تؤدي المعنى المطلوب، فإذا كانت الفاصلة في الجملة الأولى في اللغة الفرنسية قد عبّرت لنا عن علاقة السببية الموجودة بين أجزاء الجملة، فالجملة المقابلة لها في اللغة العربية هي جملة ركيكة بلاغيا حيث لابد في اللغة العربية من استخدام أداة ربط بين أجزاء الجملة كأن نقول :

(1)- ينظر: يوسف نور عوض، علم النص والترجمة، ص46

- مرض أحمد فذهب إلى المستشفى.

- مرض أحمد لذلك ذهب إلى المستشفى.

- ذهب أحمد إلى المستشفى لأنّه مريض.

وكلّ الجمل السابقة تعتبر احتمالات صحيحة لترجمة الجملة المذكورة سابقا، إذًا فالمعادلة الانتقائية تقوم على أساس انتقاء الوحدات اللّغوية بغض النظر عن طبيعتها (أفعال، صفات روابط منطقية...) وهي تبيّن لنا أنّ البنية التّركيبية للجملة المُترجمة يمكن أنْ تتّغير حسب المعطيات المقامية والأسلوبية (استبدال الصفة "مريض" بالفعل "مرض").

الفصل الأول: تعليمية اللّغة الأجنبية الأولى(اللغة الفرنسية)

المبحث الأوّل: تحليل العملية التعليمية

تمهيد:

من المعروفِ اليوم أنّ التّعليمية بصفة عامة وتعليمية اللّغات بصفة خاصة أضحت مركز استقطابٍ بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر من حيث أنّها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية وذلك باستثمار النتائج المحقّقة في مجال البحث اللّساني النظري لترقية طرائق تعليم اللّغات وأدواتها الإجرائية، وقد انصرف القائمون عليها إلى ضرورة فهم العملية التّعليمية التّعلّمية ووضعياتها المختلفة وأقطابها الثلاث وعلاقة كل عنصر بآخر من هذه الأقطاب، وقبل التعرف على هذه الأخيرة لابد من تحديد ماهية التعليمية.

1)- مفهوم التعليمية (Didactique):

أ) - لغة:

إنّ كلمة "التّعليمية" في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة "تعليم" المشتقة من الفعل "عَلَّمَ" وقد جاء في اللسان: " وعَلِمْتُ الشيء أَعْلَمُهُ عِلْمًا، أي عَرفتهُ ...وعَلِمَ الأمر وتَعَلَّمهُ أتقنهُ ... وعَلَّمَ الرجل الشيء خبَّرَهُ، وأحبّ أن يُعلِمهُ أن يُخبرَهُ، وأحب أن يَعلمَهُ أي أن يَعلمَ ما هو...، وعلّمَهُ علمًا بمعنى وَسَمَهُ "[1].

والتعريف السابق يدلّ على أنّ لفظ علّم له عدة معاني، المعنى الأول وهو الإعلام بالأمر أي الإخبار عنه، وأيضا العلم بالشيء بمعنى معرفته و إتقانه وله معنى آخر هو وسم الشيء أي وضع عليه علامة لتدل عليه .

والتعليمية هي الكلمة المقابلة ل(didactique) باللغة الأجنبية والتي تعتبر اصطلاحا قديما ينحدر من الأصل اليوناني ديداكتيكوس (didakticos) وتعني درّس أو علّم، وكانت كلمة ديداكتيكوس تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح معارف علمية أو تقنية ثم

[1]- جمال الدين مكرم ابن منظور، لسان العرب، مادة [علم]

أخذت الكلمة مدلول تقنية أو فن التعليم ويقصد به كل ما يؤدي إلى التثقيف والتزويد بالمعارف والأفكار والمعلومات بهدف بناء شخصية المتعلّم[1]، ونشير إلى أنّنا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وهذه المصطلحات تتفاوت من حيث الاستعمال ففي الوقت الذي اختار فيه البعض مصطلح ديداكتيك تجنبا لأي لبس، نجد باحثين آخرين اختاروا مصطلح علم التدريس، علم التعليم، وآخرون يستعملون مصطلحات : تدريسيات، تعليميات قياساً على لسانيات ورياضيات، أمّا مصطلح تدريسية فهو استعمال عراقي ولم يشع استعماله، والمصطلح الأكثر تداولا هو التعليمية[2].

ب)- اصطلاحا:

التّعليمية هي : "مجموعة الجهود والنّشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات وعلى استمرارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة "[3].

إذًا فالتّعليمية تمثل مجموع المجهودات والنشاطات المسيّرة وفق تنظيم محكم والتي تهدف إلى إكساب المتعلم المعارف والمهارات والكفايات المختلفة لتحقيق مرامي التربية في إعداد وتكوين الشخصية المتكاملة القادرة على التلاؤم مع المجتمع والإسهام في تطويره.

وهي تعني أيضا:" الدّراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التّلميذ بغية بلوغ الأهداف سواء كان ذلك على المستوى العقلي أو الانفعالي

---

[1]- ينظر: زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط(دراسة وصفية تحليلية) مذكرة ماجيستر، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر،2010 ، ص11

[2]- ينظر:عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، مج:39، تيارت، الجزائر،2012 ، ص367

[3]- أنطوان صياح، وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط4،2008، ص18

أو الحسي الحركي كما تتضّمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد."[1] أي أنّ التعليمية تهتم بدراسة مختلف طرائق التدريس وأشكالها وكيفية تنظيمها مع ظروف ومواقف التعلم قصد بلوغ الأهداف التعليمة المسطرة سواء كانت أهدافا معرفية أو وجدانية أو أخلاقية أو حركية معينة.

والتّعليمية كما عرفها كلود غاينون (C.Gainon) هي" إشكالية إجمالية و ديناميكية تتضمن:

– تأملاً و تفكيراً في طبيعة المادة والدراسة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.

– إعداد فرضيات المادة التعليمية الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس و البيداغوجيا وعلم الاجتماع .

– دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس المادة التعليمية ".[2]

ونستنتج من التعريفات السابقة أنّ التعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته المرتبطة والمتداخلة مع خلفيات العلوم الأخرى، كعلم النفس وعلم الاجتماع و البيداغوجيا وغيرها، وهو يعنى بالعملية التعليمية التعلّمية ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضّرورية للتخطيط والتعليم الناجح، ويرتبط أساسا بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتنظيم والتخطيط لها وفق الحاجات والأهداف العامة للتعليم وطرائق التدريس ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة تبعا للتطورات المتجددة.

2)– أركان التعليمية:

أ) – المتعلّم:

[1]– محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000، ص8

[2]– زينب فرحات، تعليمية النصوص الأدبية وأثرها في الفهم والتذوق في الجزائر، مذكرة ماستر، المركز الجامعي ميلة الجزائر،2012، ص6

هو الذي يمارس فعل التّعلّم وهو ركن أساسي في العملية التعليمية " فمعرفة عينة من المتعلمين من حيث سنهم ومستواهم الدراسي و مكتسباتهم المعرفية بمواد التخصص والمادة التي سيدرسونها مجددا بالإضافة إلى خصوصياتهم النفسية والاجتماعية والخصائص المميزة لهم كأفراد تمكّن من تحديد الحوافز والدوافع المختلفة نحو التّعلم لهذه العينة"[1].

ومعنى هذا أنّ لكلّ متعلم مجموعة من الخصوصيات الفردية التي تميزه عن بقية زملاءه والتي من الضروري التّعرف عليها ومراعاتها في العملية التعليمية، فيحرص المعلّم على التدعيم المتواصل للاهتمامات الموجودة عند المتعلم ويقوم بتعزيزها، والهدف من ذلك هو جعل المتعلم يتقدم ويرتقي في الانسجام مع العملية التعليمية .

ب)-المعلّم:

"هو المنظم والموجه للعملية التّعليمية لذلك يجب التعرف على هويته وتكوينه وخصائصه النفسية وعلاقته بالتوجهات العامة للتعليم وأساليب ممارسته وطرائق تبليغه و أداءه"[2] فالمادة العلمية التي يقدمها للتلاميذ والأنظمة والمناهج والكتب والأدوات، كلها عوامل صماء جامدة والمعلم هو الذي يبعث فيها الروح التي تحييها ليحصلها التلاميذ "[3]، وهذا يبين لنا أنّ المعلّم يمثل الوسيط بين المتعلم والمعرفة فهو الذي يحلّل المادة العلمية ويدرسها ويعمل على تقديمها للمتعلمين بأنجع الأساليب ويساعدهم في تحصيل وبناء هذه المعرفة.

ج)- المعارف:

وتُعرفُ أيضًا بكونها: "محتويات المواد التعليمية من مفاهيم ومبادئ ومستويات وعلاقات ومحددات، ومن المعارف ما هو منظم في منهج تعليمي كالبرنامج والمواد ومنها ما هو غير

---

[1]- ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1،2008، ص10

[2]- المرجع السابق، نفسه، ص10

[3]- أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ص15

منظم مستقى من موارد غير تعليمية كالتلفزيون والعائلة والشارع والحياة الاجتماعية"[1]، إذا فالمعارف تشمل كل ما يمكن تعليمه وتعلمه سواء كانت هذه المعارف خاضعة لمقررات المجال الدراسي ومنظمة أو أن تكون غير منظمة يكتسبها المتعلم تلقائيا من موارد غير تعليمية أي خارج المدرسة من الأسرة مثلا أو الشارع أو غير ذلك، وما نركز عليه هو الناحية الأولى وهي جملة المعارف و المعلومات المهارات التي يتم تنظيمها وفق برنامج دراسي يقوم المعلم فيه بتقديمها إلى المتعلمين وتتناسب ومستواهم التعليمي.

3)- الفرق بين التّعلم والتّعليم والتّدريس:

بعد التّطرق إلى العملية التعليمية وعناصرها يجدر بنا التفريق بين بعض المصطلحات المتداخلة التي كثيرا ما ترد في المنظومة التربوية وهي:

أ)- التعلّم:

"هو كلّ نشاطٍ يقوم به المتعلّم بإشراف من المعلم أو بدونه بغرض اكتساب معارف ومهارات أو السعي إلى تغيير سلوك معين"[2].

ويمكن تعريفه أيضا بأنّه: "مجموع العمليات المعرفية الداخلية التي تحول المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجمة عن استخدام المعلومات، فهو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم ".[3]

ب)- التعليم:

---

[1]- أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ص141

[2]- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتاب الحديث الأردن، ط1،2009، ص5

[3]- المرجع السابق، نفسه، ص6

"هو التصميم المنظم المقصود لخبرة أو خبرات متعددة تساعد المعلم على إنجاز التغيير في الأداء، كما يعرف أيضا بأنه مجموعة التوجيهات والتعليمات والتي يمدها المعلم للمتعلم أثناء إنجاز مشروع معين"[1].

ومما تقدم يتضّح لنا أنّ التّعلّم نشاط فردي مرتبط بالمتعلم يهدف إلى إكسابه معارف وخبرات معينة وتنظيمها معرفيا بينما التعليم هو نشاط تواصلي منظم يخطط له المعلم ويقوم بتنفيذه لتسيير وإدارة التعلم وتوجيهه وتمكين المتعلم منه وتهيئة الأجواء له.

ج)- التدريس:

يرى ستيفن كوري أنّ التدريس هو "عملية متعمدة لتشكيل بنية الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم أداء سلوك محدّد أو الاشتراك في سلوك معين تحت شروط موضوعة مسبقا "[2].

وفي تعريف آخر: "هو عملية اجتماعية تواصلية انتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية لتحقيق نمو متكامل في جوانب شخصية المتعلّم (العقلية، الانفعالية، والأخلاقية...)"[3].

نستنتج مما سبق الفرق بين التّعليم والتّدريس، فالتّدريس أعمّ وأشمل من التّعليم الذّي يتمُّ من جانب واحد فالمعلّم يقدمّ معلومات للمتعلّم والذي يكون سلبيا يقبل كل ما يعرض عليه دون التشكيك أو المشاركة، في حين أنّ التدريس يمتاز بخاصية التّفاعل والحوار والأخذ والعطاء بين كل من المعلم والمتعلمين والمشاركة في بلوغ الأهداف المنشودة.

---

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق (د- ط) 2005، ص80

[2]-كاظم الفتلاوي وآخرون، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، دار الشروق، عمان، الأردن،(د- ط)،2006،ص142

[3]- المرجع السابق، نفسه، ص ن

4)- مناهج التعليمية من التدريس بالمعارف إلى المقاربة بالكفاءات:

تعتبر المناهج التّعليمية عنصرا أساسًا في التّربية، فهي تشكل رباط التفاعل بين المعلم والمتعلم والظروف المحيطة بهما، وتحدد معالم الطريقة التي يستخدمها المعلم لنقل المعارف للتلاميذ وتحقيق الأهداف المسطرة، والمناهج التعليمية لم تعرف استقرارا منذ ظهورها إلى اليوم، فلا استغراب أنّ المناهج التي كنّا نصفها في وقت سابق بالجيّدة أصبحت اليوم في نظر الباحثين عاجزة أمام هذا التّسارع العلمي والتطور التكنولوجي الهائل، مما يجعلهم يعملون على ترقيتها باستمرار لتفعيل عملية تعليمية ناجحة.

أ)- التدريس بالمعارف:

وهو من المناهج التّقليدية المعروفة في مجال التعليم، حيث كانت تركز اهتمامها على الكمِّ المعرفي كما يقول في ذلك محمد زيان:" إنّ البيداغوجيات التقليدية، بيداغوجيات تعليمية تقارب بالكمّ والخدمات في ضوء منطلقٍ تحصيليٍ،"[1] أي أنّها تعتمد على تزويد المتعلمين بالمعارف وأكبر كمّ من المعلومات لتحصيلها.

وهذا المنهج يعدّ قديما في تراثنا اللغوي وهو الذي يصف فيه ابن خلدون الطريقة المثلى للتدريس فيقول: "واعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، يلقي عليه المسائل من كل باب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال حتى ينتهي إلى آخر الفن، ثم يرجع إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين ويخرج عن الإجمال "[2]، حيث يبين لنا ابن خلدون من خلال قوله أنّ هذا المنهج يعتمد على تلقين المعلومات والمعارف من مختلف الموضوعات ويشرحها انتقالا من العام إلى الخاص والتدرج من السهل إلى الصعب في التعليم.

---

[1]- محمد زيان، قياس كفاية التدريس بوسائل وأساليب معاصرة، دار التربية الحديثة،(د- ط)،2000، ص80

[2]- عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1،2004، ص531

وهو"المنهج الذي يستعمل فيه الدرس كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى المتعلم ومطالبته بحفظها ثم استظهارها، لكن المتعلم في هذه الحالة يكون غير فعال ولا نشط، فالمدرس هو من يطرح عنوان الدرس ثم يقدم القاعدة بمفرده والمتعلم ما عليه إلاّ حفظها واستظهارها حين يطالبه المدرس بذلك "[1].

ومما سبق تتضح لنا مآخذ هذا المنهج، فالمتعلم طرف سلبي في العملية التعليمية، دوره هو استقبال أكبر عدد من المعلومات والتي يلقنه إياها المعلم وعليه استيعابها وحفظها واستظهارها في نشاطات معينة كالامتحانات أو التعبير الكتابي أو الشفهي، والمعلم هو المالك الوحيد للمعرفة التي يقدمها للتلميذ الذي يقوم بتخزينها عن طريق الحفظ والتكرار.

ب)- التدريس بالأهداف الإجرائية:

التّدريس بالأهداف طريقة لتنظيم التّعلم و التّخطيط له وإنجازه و تقييمه فالأهداف هي نقطة البداية في العملية التربوية وذلك لأنّ "التعلم الذي لا تتحدد أهدافه وتتضح في ذهن المعلم، يكون تعليما عشوائيا لا تتحقق الفائدة المرجوة منه،"[2] أي أنّ تحديد الأهداف يبيّن مسار العملية التعليمية والأسس التي يتم عليها اختيار المواد التعليمية في محتواها وأساليب تدريسها، وتساعد المعلم كموجه للموقف التعليمي والمتعلمين نحو اكتساب المعرفة، كما أنّ تحديد الأهداف التعليمية "يقدم وصفا لما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج أو المقرر الدراسي أو وحدة التدريس أو الدرس"[3]، فهي تسهّلُ عملية التّعلم حيث يعرف التلميذ بدقة ما يجب عليه القيام به خلال الدّرس، والذي يصبح فيه سلوك المتعلم إنتاجا شبه آلي بنا على مبدأ المثير والاستجابة، فيكون المعلم مثيرا من خلال تقديمه

---

[1]- ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف (مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية)، قصر الكتاب الجزائر،(د- ط)،2000، ص53

[2]- زكريا أبو إسماعيل أبو الضبعات، المناهج التعليمية أسسها ومكوناتها، دار الفكر،عمان، الأردن ط1،2008،ص187

[3]- المرجع السابق، نفسه، ص ن

للأسئلة الموجهة نحو أجزاء من الدرس والمتعلم مستجيبا لدى الإجابة عن تلك الأسئلة والعملية المهمة في هذه الطريقة هي مشاركة المتعلم في الدرس المقدم، إذ لم يعد مجرد وعاء يملئ بالمعلومات ليستظهرها فيما بعد[1].

ومن نقائص هذا المنهج أنّ إجابات المتعلّمين أثناء الحوار (السؤال والجواب) تكون افتراضية فقط وتكون خاطئة في كثير من الأحيان بل بعيدة كل البعد عن الأسئلة، وبذلك فقد يضيع الوقت من جراء اصطدام المدرِّس بأجوبة المتعلمين والتي قد تخرج عن موضوع الدرس، كما أنّ تحقيق كل الأهداف المرجوة من المحتوى لا تجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تعينها وتجسيدها واستثمارها في وضعيات ذات علاقة بالحياة اليومية له "[2]، لذلك كان هذا دافعا للبحث عن منهج آخر وهو منهج المقاربة بالكفاءات.

ج)- التّدريس بالمقاربة بالكفاءات:

تُعدُّ المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها التّربية الحديثة في محاولة لسدِّ ثغرات المناهج التعليمية السابقة، فماذا نعني بالمقاربة بالكفاءات ؟

المقاربة "هي خطّة عمل أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة من طريقة ووسائل ومكان و زمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية لتحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب "[3].

---

[1]- ينظر: عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية، مذكرة ماجيستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2010، ص49

[2]- ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص51

[3]- ينظر: شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،الجزائر،(د- ت)، ص53

أمّا الكفاءة "فهي مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل إطار حقله المهني كما تحوي تنظيم العمل والتخطيط له، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات الغير عادية "[1].

والكفاءة في التّعليم تعني "قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه"[2]، إذًا فالكفاءة تعني الاستعداد والمهارة والتنظيم والتخطيط والقدرة على التعامل مع النشاطات المستجدة في مجال علمي أو مهني محدد، والتدريس بالمقاربة بالكفاءات منهج يعمل على إكساب المتعلم المهارات والمعارف والقدرات وينظر إلى المتعلم على أنّه محور أساسي في العملية التعليمية وتساهم في تكوينه ليجيد توظيفها في الميدان العلمي أو في الحياة العادية.

ومجمل أهداف المقاربة بالكفاءات ما يلي" [3].

– فسح المجال أمام المتعلم لما لديه من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.

– تدريب المتعلم على التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية ما.

– تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها المتعلم من تعلمه في سياقات واقعية وزيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتداخل بين الحقول المعرفية المختلفة.

– استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يعمل على اكتسابها.

---

[1]– شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، ص53

[2]–المرجع السابق، نفسه، ص54

[3]- ينظر:عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية، ص49

– الوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة الاجتماعية.

ومما تقدم نخلص إلى أنّ منهج المقاربة بالكفاءات جاء كاستجابة لمعطيات التطور التكنولوجي وما نتج عنه من كم معرفي هائل، مما يضع المتعلم في محيط تكنولوجي متعدد الوسائط ومنفتح لا نهاية لمعطياته له صعوباته ومخاطره، وهو الذي يفرض عليه امتلاك ثقافة التّفكير المتشعِّب وأن يعمل على تأهيل نفسه في مواجهة هذه الصعوبات، وهذه كلّها قدرات ومهارات وكفاءات من شأن المقاربة بالكفاءات تحقيقها، فتعلمه التفكير بداية من محتويات التّعلم والإبداع إلى توظيف مثل هذه المهارات والقدرات وتكييفها مع ظروف الحياة المختلفة.

المبحث الثاني: تعليمية اللغات الأجنبية بين النّظريات والطّرائق

تمهيد:

إنّ تعلّم لغة أجنبية وخاصة تلك التي لها رصيد حضاري وتراث ثقافي بات من الأمور الضرورية ومن متطلبات العصر لأنّ تعلمها معناه الانفتاح على العالم الخارجي وعلى الثقافات المختلفة، كما تمكن صاحبها من اكتساب خبرات جديدة في ميادين شتّى، في تذوق الآداب وما تنطوي عليه من أفكار إنسانية سامية وقيم أخلاقية راقية، ومن تجارب علمية ومستوى حضاري يفيد البشرية كلها لأنّ المجتمع الواحد قديما وحديثا لا يستطيع بلوغ درجة من التحضر معتمدا على تجاربه ومستواه الثقافي فقط، إلاّ عندما يستفيد من المجتمعات الأخرى ويحتك بها ويتفاعل معها، وإذا كانت اللغات قد عرفت على أنّها وسائل اتصال بين البشر فإنّ تعليمها يمثل رمز تعريف وتقريب بين الحضارات والأمم "لذا انبرت التعليمية صاعدة على درج علوم اللغة وعلوم الإنسان لتتحمل عبء نقل اللغات من أقوام إلى أقوام أجنبية عنها بجانبيها النظري والتطبيقي، لتقلص الهوة بين البشرية أو قل بين المتقدم منها والمتأخر حضارة"[1]، فماذا نعني بتعليمية اللغة الأجنبية؟

1)- مفهوم تعليمية اللّغة الأجنبية (Didactique de la langue étrangère):

تعلّم اللغة الأجنبية هي العملية التي يصبح فيها الفرد قادرًا عل تعلّم لغة ثانية غير لغته الأصلية، وكيف يبدعُ المتعلّم نظاما جديدا عندما يتعرض لهذه اللغة الجديدة، سواء كان ذلك في فصول تعليم اللغة أو عن طريق التعلم الطبيعي للغة، من خلال التفاعل مع الناطقين الأصليين بهذه اللغة[2].

---

[1]- قدور نبيلة، التداخل اللغوي بين اللغة العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، مذكرة ماجيستر، جامعة منتوري، قسنطينة،2005، ص16

[2]- ينظر: لاري سلينكر، سوزان جاسبر، اكتساب اللغة الثانية، تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع، الرياض، ط1،2009 ، ص5

واللغة الأجنبية هي اللغة التي يتعلمها الطالب تعلما رسميا على إحدى الموضوعات المناهج الدراسية ويختلف السن الذي يقدم فيه تعليم اللغة الأجنبية باختلاف المجتمعات والفلسفات التربوية والظروف السياسية.[1]

ومما تقدم يتبين لنا أنّ التمييز بين تعلم اللغة الأم واللغة الأجنبية يتم على أساس البيئة التي تستخدم فيها للتواصل اليومي، بينما يعتمد متعلم اللغة الأجنبية اعتمادا كليا على عدد من الحصص التربوية والتي تقدم له فيها هذه اللغة وفق موضوعات المناهج الدراسية ويزداد مقدار تعرضه لها حسب الفرص المتاحة له في استخدام اللغة (كقراءة الكتب الأجنبية والوسائل المسموعة والمرئية الناطقة بها كالتلفزيون والراديو ... الخ).

ويمكن تعريف تعليم اللغة الأجنبية" بأنّه فعل نسقي نظامي، وهو العملية التي تهدف إلى إكساب المتعلم المهارات اللازمة لاستخدام هذه اللغة بامتلاك عدد معين من الإجراءات والأساليب التلفظّية وربطها بقوانين اللغة المضمرة"[2]، ومما سبق نستنتج أنّ اللغة الأجنبية بالنسبة للمتعلم نظام جديد يعمل على اكتسابه تدريجيا بشكل نسقي ووفق مراحل تطورية متدرجة من الأسهل إلى الأصعب فيبدأ بتعلم الحروف ثم المفردات ثم القواعد والتراكيب من أجل استخدامها وتوظيفها في التواصل.

2)- نظريات تعليم اللغة الأجنبية:

يعتبر التّعلم أهم الظواهر في حياتنا، وهو عملية تتسم بالتعقيد البالغ لذلك فقد حظي بالاهتمام الكبير على الصعيدين النظري والتطبيقي، وما نظريات التعلم إلاّ محاولات قام بها

---

[1]- ينظر: محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل للنشر ،عمان، الأردن(د- ط)،2001، ص55

[2]- أحمد حساني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها، دار كنوز المعرفة، الأردن، (د-ط)، (د-ت)، ص10

العلماء والمتخصصين لدراسة ظاهرة التعلم من خلال تنظيم ما يتوصلون إليه من آراء حول حقائق التعليم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها"[1].

وتعلّمُ اللغة الأجنبية شكل من أشكال التعليم ينطبق عليه ما قيل في النظريات السلوكية والنظريات المعرفية كما يخضع لجوانب كثيرة من الطّرائق الخاصة بتعليم اللغة الأصلية وفيما يلي أهم النظريات التي تناولت صلات تعلم اللغات الأجنبية بتعلم اللغة الأم (الأصلية):

أ)- نظرية التّطابق(Théorie d'accorde):

"تذهب هذه النظرية إلى أنّ اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية عمليتان متطابقتان لذلك فليس هناك أي تأثير للغة الأم على تعلم اللغة الأجنبية "[2]، والمقصود هنا هو أنّ عملية تعليم اللغة الأجنبية هو نفسه عملية تعليم اللغة الأم أو أي لغة أخرى مهما كانت من ناحية التدرج في التعلم ومراحله وأيضا المناهج والوسائل المطبقة في التعليم وهذه النظرية يؤخذ عليها أنّها " تتجاهل الكثير من العوامل مثل التطور المعرفي عند الأفراد والظروف الاجتماعية والتعليمية وغيرها من العوامل التي تأثر في تعلم كل اللغتين "[3]، ومثال ذلك اختلاف تعلم اللغة الأجنبية بين الطفل والراشد وبين المتعلم المبتدئ والمتعلم الذي لديه معرفة مسبقة بهذه اللغة وأيضا من ناحية الظروف الاجتماعية كون البيئة التي تقدم فيها تعليم اللغة الأجنبية هو وسط محدود أي لا تمارس فيه هذه اللغة إن لم نقل منعدمة،" ورغم ذلك فإن أهمية هذه النظرية تكمن في أنّها تركز على إمكانية النظر في الإستراتيجيات المتشابهة التي تستخدم في تعلم اللغة الأولى واللغة الأجنبية "[4]،أي أنّها تحاول البحث في

---

[1]- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص36

[2]-المرجع السابق، نفسه، ص36

[3]- المرجع السابق، نفسه، ص37

[4]- المرجع السابق، نفسه، ص38

الأساليب والمناهج التي يمكن أن تستخدم في تعليم كلا اللغتين من أجل تقريب المفاهيم وتبسيط تعليم اللغة الأجنبية للمتعلمين.

ب)- نظرية التّباين(Théorie contrastive):

وقد ظهرت هذه النظرية على يد روبيرت لادو(R.Lado) في الخمسينيات كنقيض للنظرية السابقة، حيث ترى بأنّ "تعلم اللغة الأجنبية يتحدد بصورة كبيرة بفعل الأنماط الصوتية واللغوية الخاصة باللغة الأولى والتي يتم تعلمها فالتراكيب والصيغ اللغوية الخاصة التي تشبه تلك الموجودة في فاللغة الأصلية يتم تمثلها وتعلمها بسهولة وتسمى هذه العملية بالنقل الايجابي(Transfert positif)أمّا الصيغ التراكيب المختلفة، فإنّها تشكل عقبة في سبيل تعلم اللغة الأجنبية وتسبب حدوث الأخطاء اللغوية نتيجة النقل السلبي(Transfert négatif) أو ما يسمى بالتداخل اللغوي* بين اللغتين"[1]، ويتضح لنا من خلال ما سبق أنّ تعلم اللغة الأجنبية يتم بسهولة إذا كانت هناك أوجه تشابه بين نظام اللغة الأصلية للمتعلم واللغة الأجنبية والعكس، فالمتعلم يميل إلى نقل عادات تراكيب لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية ويعمل على توظيفها في تعلمها أمّا العادات والتراكيب المختلفة فستكون صعبة لأنّها لن توظّف بشكل سليم في اللغة الأجنبية عندما تنقل إليها ولابد من تغييرها، أي "أنّ الصعوبات التي توجه المتعلم اللغة الأجنبية تنتج أساساً في صعوبة تعلم المتعلم للجوانب المختلفة التي لا يوجد مثلها في لغته"[2]، ومثال ذلك عن الخطأ في النقل بين اللغتين الإنجليزية والفرنسية وضمير المفعول في اللغة الفرنسية الذي يمكن تقديمه على الفعل كما في المثال :

---

[1]- نايف خرما علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص38

[2]- الهيس يوسف، تطور دراسة اللغة العربية من خلال مقابلتها باللغات الأخرى، مجلة المعرفة السورية،ع178 ،1967 ص 162

*التداخل اللغوي:هو ظاهرة فردية تلقائية تنتج عن استخدام المتكلم بلغته الأصلية ملامح صوتية وتركيبية ومعجمية و صرفية خاصة بلغة أجنبية أخرى،ومثال ذلك عدم التفريق بين(et)حرف العطف و(est)الفعل المساعد(auxiliaire être)

(Je les vois–) ويقابله في اللغة الإنجليزية (I thème see–) وهي جملة خاطئة والجملة الصحيحة هي(I See thème –).

ولهذا فقد كان هذا المنهج بمثابة الحل لتعليم اللغات الأجنبية من خلال محاولته لوضع إستراتيجية تربوية ينطلق منها المدرس ليعرف كيف يفصل بين المفاهيم والمعاني المختلفة بين اللغة الأصلية واللغة الهدف أثناء قيامه بعملية التعليم، وقد افترض أصحاب هذا المنهج أنّه بتطبيق هذا التقابل يمكن التنبؤ بالأخطاء المستقبلية التي يرتكبها الدارسون للغة الأجنبية وذلك من خلال إحصاء الخصائص المختلفة والمنفردة[1]، ولكن سرعان ما تبين قصوره ووجهت له عدّة انتقادات ولعل سببها هو اهتمام أصحاب هذا المنهج بالفروق ومقارنة الخصائص البنوية بين اللغتين وإهمالهم لجوانب أخرى التي بموجبها يجب تمثل هذه الخصائص[2]، كتوظيفها في التعبير والقراءة والمهارات الأخرى.

ج)- نظرية تحليل الأخطاء(Théorie d'analyse les erreurs):

نشأت هذه نظرية في القرن الماضي كاحتجاج على نظرية التباين اللغوي "بسبب عجز هذا الأخير عن تفسير العديد من أخطاء المتعلمين الخارجة عن نطاق التداخل اللغوي وتقوم هذه النظرية على التمييز بين الأخطاء الحقيقية والأخطاء الناجمة عن السهو أو عدم الاكتراث الكافي عند استخدام اللغة"[3]، والمقصود هنا أنّ الأخطاء التي يرتكبها المتعلم ليست محصورة في مصدرها عن التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الأجنبية التي يعمل على اكتسابها وإنما يمكن أن تكون هذه الأخطاء نابعة من جوانب أخرى تتعلق بالمتعلم في حد ذاته والناجمة عن السهو وعدم الاكتراث والتي ينشاها نتيجة عدم اكتمال النظام اللغوي عنده، "كما تدعو هذه النظرية إلى النظر إلى الخطأ على أنه مرحلة أساسية وضرورية في

---

[1]– قدور نبيلة، التداخل اللغوي بين اللغة العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية لدى قسم اللغة العربية وآدابها، ص106

[2]– نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص77

[3]– المرجع السابق، ص78

عملية اكتساب اللغة ذلك أنّ التعلم يقوم على قانون المحاولة والخطأ "[1]، فتعلم اللغة بناءً على ذلك الأساس مثل أي تعلم آخر الذي يقوم في طبيعته على المحاولة والخطأ، فلا مفرّ من وقوع المتعلمين في الخطأ، وهذه الأخطاء تقدم دليلا على حالة معلومات المتعلم في طريقة اكتسابه النظام الجديد،" بعد ذلك تأتي مرحلة تصنيف هذه الأخطاء إلى (صوتية أو نحوية أو صرفية أو أخطاء حذف أو إضافة.....)"[2]، فمثلا إن كان الخطأ نحويا فما هي القاعدة التي اخترقها، كرفع الفاعل أو نصب المفعول،" وأخيرا تحديد أسباب هذه الأخطاء هل هي ناجمة عن تداخل مع اللغة الأولى أو تداخل مع صيغ اللغة الأجنبية ذاتها أو أخطاء ناجمة عن الموقف التواصلي أو عن الموقف التعليمي، فمعالجة هذه الأخطاء لم تعد تقتصر في مجرد تصنيفها ووصفها وإنّما اتجهت إلى تكوين ما يعرف بنظريات تحليل الأخطاء وفرضياتها الحديثة التي انتهت بما يعرف بمناهج تحليل الأخطاء ودراستها"[3] والتي اتجهت نحو دراسة لغة المتعلمين الانتقالية وتفرض هذه المنهجية استعارة وسائل من ميادين أخرى لها علاقة بها بالجانب اللغوي والجانب الاجتماعي والنفسي والثقافي.

د)- نظرية الجهاز الضّابط (Monitor théorie):

هي النظرية التي جاء بها ستيفن كراتشن (S.Cratchen) وتهتم بصورة رئيسة بالعلاقة بين التعلم التلقائي والتعلم الموجه وبموجب هذه النظرية هناك طريقتان لتعلم اللغة الأجنبية[4]:

- الطّريقة الأولى:

---

[1]- قدور نبيلة، التداخل اللغوي بين اللغة العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية لدى قسم اللغة العربية وآدابها ص106

[2]- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص78

[3]- ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص ن

[4]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر،(د-ط)،(د-ت)، ص38

اكتساب هذه اللغة لا شعوريا وتكون من خلال المواقف التواصلية التي تهدف إلى استخدام اللغة لأغراض الحياة الطبيعية[1]، إذا فالتعلم بهذه الطريقة يكون باستخدام اللغة في الموقف التواصلي واكتساب اللغة الأجنبية يقتضي من المتعلم الاحتكاك بأصحاب هذه اللغة والتعايش معهم وبذلك يتم اكتسابها تدريجيا ولا شعوريا.

- الطّريقة الثانية:

وهي الطريقة التي يكون فيها" تعلم اللغة إراديا ومحاولة التمكن من قواعد اللغة الأجنبية دون اهتمام كبير بالتواصل اللغوي المباشر بل يكون هذا التعلم وسيلة لذلك فيما بعد"[2]، أي أنّ هذه الطريقة تعتمد على التعلم المنظم والموجه الذي يكون غالبا في المدرسة ومن خلالها يعمل المتعلم على التمكن من اللغة والسيطرة على قواعدها وتوظيفها بشكل سليم تحت إشراف المعلم الذي يحرص على تيسير اكتساب اللغة الأجنبية وتوجيه المتعلم لبناء وتكوين أساسيات اللغة ويعمل على تحقيق مستويات أعلى نحو إتقان اللغة الأجنبية.

و)- النّظرية المرحلية(L'inter langue théorie):

"تزعم هذه النظرية أنّ كلّ متعلم يباشر تعلم اللغة الأجنبية يكون لنفسه نظاما لغويا خاصا به وحده لا هو من نظام لغته الأم ولا هو من اللغة الأجنبية الهدف، وهو ما يسمى باللغة الانتقالية واستعملت بهذا المفهوم منذ السبعينات تحت عدة مصطلحات تصف المدلول نفسه وهي القدرة الانتقالية(Transitionnel compétence)، النظام التقريبي (Approbative system) ، اللهجة الخصوصية (Idiosyncratique dialecte)، لغة المتعلم البينية (Lerner langage)، إلا أنّ مصطلحي اللغة الانتقالية واللغة المرحلية هما الأكثر شيوعا[3]، "فالمتعلمون يبدعون نظاما لغويا يعرف باللغة البينية وهذا النظام يتكون من عدة

---

[1]- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص38

[2]- نايف خرما،علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص78

[3]- ينظر: سوزان جاسبر،لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، ص70

عناصر كثير منها مأخوذ من اللغة الأصلية واللغة الهدف، وهناك عناصر عديدة في اللغة البينية ليس مردّها إلى أي من تلكما اللغتين إلا أنّ المهم هو أنّ المتعلمين أنفسهم يفرضون نظاما معينا على البيانات اللغوية المتوفرة مما يؤدي إلى تشكيل نظام لغوي ذاتي"[1]، إذًا فعملية تعليم اللغة الأجنبية ينظر إليها على أنّها "سلسلة من عمليات الانتقال من مرحلة إلى أخرى تقرب المتعلم من اللغة المستهدفة، لكنها ليست لغة تواصل لساني بالمفهوم الدقيق لأنّها فردية وليست جماعية فهي نظام حيوي يتطور عبر مراحل متتالية "[2].

أي أنّ اللغة الانتقالية لا تشكل لغة حقيقية بالمفهوم الدقيق لأنّها تشكل مرحلة تطورية في التعلم وهي تختلف من متعلم إلى آخر حسب إبداعاتهم.

وهذه نظريات التعلم العامة الخاصة بتعلم اللغة الأجنبية وسنستعرض فيما يلي كيف تجري الإفادة منها في بناء طرائق التعليم المختلفة التي تعمل على الوصول بالمتعلم إلى التمكن من اللغة الأجنبية.

3)- طرائق تعليم اللّغات الأجنبية:

تعبر الطّرائق التّعليمية عنصراً مهما في العملية التعليمية رغم تعددها وتنوعها إلاّ أنّ لكل منها مزايا وعيوب، فلا يمكن الاقتصار على طريقة دون أخرى في التدريس فلو ارتكزنا على طريقة واحدة في التعليم سنجد أنفسنا محاصرين في مفاهيم وإجراءات ضيقة تقليدية ويفوتنا التطور الحاصل في مجال اللسانيات النظرية والبحوث التربوية مما يجعل المتعلم غير قادر على الاستيعاب، فلذلك على المعلم المزج بين فنيات هذه الطرائق حينا والتنقل من استخدام طريقة إلى أخرى بمراعاة عدة اعتبارات منها ما يلائم مادته العلمية والأهداف المرجوة ومنها ما يراعي المتعلم ومستواه والظرف التعليمي.

---

[1]- ينظر: سوزان جاسبر، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية ، ص72

[2]- ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص79

أ)- مفهوم الطّريقة(Méthode):

وتعرفُ الطّريقة "بأنّها ترجمة الأغراض والمحتويات التربوية إلى خبرات إنسانية في المواقف التعليمية وظيفتها الأساسية تنظيم هذه المواقف بما يؤدي إلى تنمية القدرة على التعلم وتمكين المتعلمين من ممارسة هذا التعلم اعتمادا على جهودهم الذاتية"[1].

وفي تعريف آخر هي "الأسلوب الذي يستخدمه المتعلم في معالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل وأقل الوقت والنفقات وتستطيع الطريقة الناجحة أن تعالج كثيرا من النواقص التي يمكن أن تكون في المنهج أو الكتاب أو الطالب "[2].

إذا من خلال ما سبق نستنتج أنّ مفهوم الطريقة مرتبط بعملية التعليم فهي وسيلة التي يستعملها المعلم في ترجمة المحتوى التعليمي وتبليغه للمتعلمين ويعمل على إرشادهم وتوجيههم في استغلال هذا المحتوى اعتمادا على جهودهم الذاتية لتحقيق الأهداف المرجوة والطريقة يمكنها أن تغطي النقائص الموجودة في المناهج أو المقررات وحتى ما يكون في المتعلمين أنفسهم فنجاح العملية التعليمية يعتمد بدرجة كبيرة على الطريقة ومدى فعاليتها.

ب)- الطّرائق المعتمدة في تعليم اللّغات الأجنبية:

1)- طريقة القواعد والترجمة(Méthode traditionnel):

"وهي طريقة قديمة لا يُعرف لها تاريخ محدد في نشأتها، تميّزت باعتمادها على النصوص المكتوبة لاستخراج قواعد اللغة النحوية والصرفية التي تحفظ وتستظهر إضافة إلى ترجمة النصوص من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم و العكس"[3]، ومما سبق نستنتج مبادئ هذه الطريقة وأهمها:

---

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية،ص201

[2]- المرجع السابق، نفسه، ص202

[3]- محمد بكار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بوزريعة ، الجزائر،2011،ص20

- تلقين القواعد اللغوية ومطالبة المتعلمين حفظها واستظهارها في الامتحانات.

- الاعتماد على النصوص والمبالغة في تدريس القواعد الصرفية والنحوية.

- استغلال الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم .

- إهمال الاستعمال الشفهي للغة والتركيز على الحفظ والتكرار.

"وقد هيمنت هذه الطريقة على مجال تعليم اللغات في أوروبا في الفترة مابين الخمسينات القرن التاسع عشر إلى خمسينات القرن العشرين، حيث أدت مجموعة من العوامل إلى الارتياب عن هذه الطريقة، فمثلا زيادة الاتصال بين الأوروبيين أدت إلى الاهتمام بالجوانب الشفوية في تعليم اللغات الأجنبية، وإدراك التربويين الحاجة الملحة إلى الاهتمام بمهارة الكلام بدلا من مهارات القراءة والكتابة "[1]، وهو الذي دفع إلى البحث عن طريقة أخرى وقد استطاع الباحثون من أصحاب الميول أن يؤسسوا لما سمي بالطريقة المباشرة.

2)- الطّريقة المباشرة(Méthode directe):

ظهرت هذه الطريقة كبديل لطريقة القواعد والترجمة وهي تؤكد" أنّ التعليم السليم للغة لا يكون إلا بالاتصال المباشر مع اللغة الهدف، وهذه الطريقة مشخصة في مواقف مادية محسوسة وتعتمد على الوسائل التوضيحية والرسوم والصور والوسائل السمعية و البصرية دون المرور بعمليات الترجمة إلى اللغة الأولى ولا حتى إلى أي مستوى لغوي آخر كاستخدام اللغة العامية مثلا[2]، ويؤكد واضعوا هذه الطريقة أنّ المتعلم اللغة الأجنبية لن يبلغ درجة

[1]- ينظر: هشام قيراط، علم النفس معلمي اللغات لماريو باردن (دراسة وترجمة)، مذكرة ماجيستر، جامعة الجزائر،2004، ص21

[2]- ينظر: محمد بكار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص21

التمكن من هذه اللغة إلاّ إذا وفر له التدريس فرصة الممارسة الدائمة والمكثفة لهذه اللغة[1] وتتمثل مبادئ هذه الطريقة من الناحية العملية في[2]:

– يتم التعليم في الصف وباللغة الهدف بصورة كلية.

– تقدم النقاط الدراسية الجديدة شفويا، حيث تتبنى المهارات الشفوية الاتصالية في شكل سلسلة متدرجة حول تبادلات السؤال والجواب بين المعلم والمتعلم ين في الأقسام وتكون الدروس مكثفة.

– تتجنب هذه الطريقة استخدام الترجمة في تعليم اللغة الأجنبية وتعتبرها عديمة الجدوى بل شديدة الضرر على اللغة المنشودة تعلمها.

– تستخدم هذه الطريقة الاقتران المباشر بين الكلمة وما تدل عليه وأيضا بين الجملة والموقف الذي تستخدم فيه ولهذا سميت بالطريقة المباشرة، ورغم نجاح هذه الطريقة إلاّ أنّها لم تخلو من السلبيات التي أوجزت فيما يلي[3]:

– تعتمد على مهارة المعلم أكثر من اعتمادها على المقرر وليس كل المعلمين ماهرين في اللغة الهدف حتى يلتزموا بمبادئ هذه الطريقة.

– افتقارها إلى قاعدة منهجية شاملة وتركيزها ينصب على استعمال اللغة الهدف فقط .

إضافة إلى أنّ هذه الطريقة "تحاول خلق تعليم طبيعي للغة الأجنبية في غير وسطها وتحاول استعمال الجمل والعبارات المفيدة والتي يكثر استعمالها في اللغة اليومية لكنها في الواقع ابعد ما تكون عن الطبيعة نظرا لعدم ارتباط هذه الجمل بأي مواقف اجتماعية حقيقية

---

[1]– مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال للنشر والتوزيع، الرباط، ط2 1994،ص46

[2]– قيراط هشام ،علم النفس معلمي اللغات لماريو ويليامس وروبرت باردن(دراسة وترجمة)،ص21

[3]– ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص21

كما أنّ هذه الطريقة لا تستطيع تجنب استعمال اللغة الأم في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية "[1].

3)- الطّريقة السمعية الشفوية(Méthode audio-orale):

تعود أصول هذه الطريقة إلى أعمال علماء اللسانيات البنوية وكذلك إلى نظريات علم النفس السلوكي، وسميت بهذا الاسم لأنّها تجمع أولا بين الاستماع للغة وإعطاء الرّد الشفوي مع وجود عنصر بصري مثل الصور أو الرسوم للمساعدة في إيضاح معنى الصيغ اللغوية التي يجري تدريسها[2]، وتنظر هذه الطريقة إلى اللغة على أنّها مجموعة من العادات تتكون بالتعزيز ولما كان الإنسان يكتسب لغته الأصلية بالمشافهة أولا يعتقد أصحاب هذه النظرية أنّ تعلم اللغة الأجنبية يتم بسهولة لو قدم الجانب الشفهي على الجانب الكتابي، ومن أهم مبادئ هذه الطريقة[3]:

- تعتبر اللغة هي الكلام المنطوق لا الكلام المكتوب، وقد أدّت هذه المسلمة إلى تغيير جذري في نوع وترتيب المادة التعليمية إذ انصب الاهتمام في المراحل الأولى على اللغة الشفوية ثم الانتقال في مراحل متقدمة إلى تعلم القراءة والكتابة.

-"على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها لا معلومات عنها"[4]، والمقصود هنا هو أنّ لا يقتصر المدرسون على تعليم القواعد الجاهزة بل العمل على تعويد التلاميذ على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة على شكل جمل مفيدة وضمن سياقات الحياة الاجتماعية.

-"اللغة هي مجموعة عادات لغوية واكتساب الطفل اللغة يتمّ مثل اكتساب أي عادة سلوكية أو ثقافية أو اجتماعية أخرى.

---

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص28

[2]- ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص29

[3]- ينظر: المرجع السابق، نفسه ، ص30

[4]- المرجع السابق، نفسه، ص31

– استخدام اللغة بدل تحليلها واستخدام الوسائل السمعية والبصرية بصورة مكثفة"[1]. ومما يؤخذ على هذه الطريقة اهتمامها بالكلام على حساب المهارات اللغوية الأخرى واستبعادها لعملية الترجمة، إضافة إلى تركيزها الشديد على تكرار الأنماط مما يجعل المتعلم يتعامل مع اللغة المدروسة بصفة آلية، وهو الأمر الذي قد يمنعه من القدرة على التعبير الحر والإبداع[2].

4)– الطّريقة السمعية البصرية(Méthode audiovusielle):

"نشأت هذه الطريقة في إنجلترا في منتصف الخمسينات ثم تطورت بظهور بحوث تطبيقية متعددة"[3]، وتؤكد هذه الطريقة على أهمية الوسائل التعليمية في تعليم اللغات خاصة تلك التي تعتمد على حواس التلميذ لأنّها تساعد على تثبيت المعلومات في ذهنه، وذلك بإشراك السمع والبصر في إدراكها[4]، ومن مبادئ هذه الطريقة [5]:

– اعتمادها على أشرطة حوارية مسجلة مصحوبة بعدد من الصور التوضيحية في تسلسل تصاعدي ينطلق من مواقف حية للغة وتنتهي بالاستثمارات والتدريبات اللغوية.

– إعطاء الأولوية لمهارات التعبير الشفوي والاعتماد على مواقف الكلامية الحية والاهتمام بالقيم التي يؤديها النبر والتنغيم والإيقاع وتصحيح الأخطاء فيها .

– الاهتمام بالنصوص الحوارية.

التعبير باستخدام الصور أثناء عرض الدرس لجذب انتباه المتعلمين وجعلهم أكثر حيوية في تفسير الصورة وهذا ما سيشجعهم على توظيف مكتسباتهم القبلية في الدرس.

---

[1]– لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص31

[2]– ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص32

[3]– قدور نبيلة التداخل اللغوي بين اللغة العربية والفرنسية وأثره في تعليم اللغة الفرنسي في قسم اللغة والآداب الفرنسية ص100

[4]– ينظر: محمد بكار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص21

[5]– ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص22

ومما يؤخذ على هذه الطريقة" أنّ العملية التعليمية فيها تبنى على الذاكرة والتكرار والتمارين ويكون فيها المتعلم سلبيا، وهي طريقة آلية تخضع الإنسان إلى أوضاع مكيفة ومحددة في التواصل (كالاستماع إلى الصوت والمطلوب منه تكراره ...)، فإن وضع المتعلم في أوضاع أخرى مغايرة جزئيا قد لا تكون له الاستجابة اللغوية الصحيحة"[1].

5)- الطّريقة التّواصلية (Méthode communicative):

"ارتبط المنهج التواصلي في نشأته بتغير استراتيجي شمل تغير النظرة إلى اللغة في حد ذاتها،من حيث الطريقة التي تصفها بها أولا وأساليب تعليمها والأسس التي تحكمها ثانيا والمحتوى التعليمي ثالثا"[2]، وتجعل هذه الطريقة هدفها النهائي إكساب المتعلم القدرة على استخدام اللغة الأجنبية كوسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة، وعلماء هذا المذهب (المذهب الاتصالي) يعترفون بأهمية تعلم التراكيب والمفردات والقواعد، لكنهم يعتقدون أنّ هذه النقاط وحدها غير كافية لتعلم اللغة، فقد يتقن المتعلم معرفة هذه القواعد ولكنه قد يفشل في توظيفها عمليا[3]، وقد قامت هذه الطريقة على جملة من المبادئ[4]:

- ملكة التواصل باللغة الأجنبية هي ملكة لغوية اجتماعية.

- عرض المادة اللغوية على أساس التدرج الوظيفي التواصلي.

- الاهتمام بالنشاطات التي تخلق مواقف واقعية لاستخدام اللغة، كتوجيه الأسئلة أو تبادل الأفكار أو التعبير عن المشاعر وغير ذلك، وجعل المبادرة في زمام المتعلم.

- محاولة استبعاد هذا المنهج لطريقة الترجمة .

---

(1)- ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص33

(2)- دايان فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، جامعة الملك سعود، (د-ط)، 1997 ص139.

(3)- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص33

(4)- ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص36

وقد لقي المنهج التواصلي عدة انتقادات أهمها[1]:

– أنّ الوظائف اللغوية والتواصلية هي ذات صيغ عالمية تشترك فيها كل اللغات لذلك فإنّ المتعلم ليس في حاجة إلى تعلمها بقدر ما هو في حاجة إلى تعلم القواعد.

– التركيز على الوظائف الاجتماعية هو تركيز على حضارة اللغة ولا يمكن خلق جو للحضارة الأجنبية خارجها .

– ضرورة توفر المدرسين ذوي كفاءة عالية في اللغات الأجنبية وليس كل المدرسين بإمكانهم تطبيق هذه الطريقة .

[1]– ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص36

المبحث الثالث: نظرة سوسيو تاريخية حول اللغة الفرنسية في الجزائر

تمهيد:

تحظى اللّغة الفرنسية بمكانة مهمّة في المجتمع الجزائري وتحديد هذه المكانة ووضعيتها من حيث الاستعمال في الواقع اليومي لأفرادها يعتبر قاعدة أساسية لتصوّر المنهجية الملائمة الكفيلة بتعليم هذه اللغة للدّارسين، فالمناهج التعليمية تختلف باختلاف اللغات وتعليم لغة أجنبية ليس هو نفسه تعليم اللغة الأصلية وذلك لأنها لا تحظى بالاستعمال الذي تحظى به اللغة الأم إضافة إلى عوامل أخرى كاختلاف البيئة وغير ذلك، وقبل أن نستعرض مكانة اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري لابد أولاً من تحديد الواقع السوسيو لغوي فيه فبإمكاننا تقسيم هذا الواقع من حيث اللغات المتفاعلة فيه إلى اللغة العربية واللهجات المنحدرة من اللغة الأمازيغية واللغات الأجنبية.

أ)- اللّغة العربية:

وهي اللغة الرسمية في البلاد كما نصّ على ذلك الدستور وهي تظهر في شكلين" اللغة الأدبية التي تعرف بلغة الكتابة واللهجات المنطوقة التي هي لغة التخاطب اليومي في الأوساط الشعبية وحتى المثقفة،"[1] والمقصود هنا هو مستويات استعمال اللغة العربية، وهما المستوى الفصيح للغة العربية الفصحى والمستوى العامي الذي يتمثل في اللغة العامية الدارجة.

ب)- اللّغة الأمازيغية:

وهذه اللغة منتشرة في مناطق كثيرة من الجزائر وتشكل نسبة الناطقين باللغة الأمازيغية مابين (25 %) إلى (30 %)من مجموع الشعب الجزائري وهي تصنف إلى:[2]

- اللّهجة القبائلية المنطوقة في منطقة القبائل .

---

[1]- تازروتي حفيظة، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط1، 1998، ص40

[2]-كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في واقع الاستعمال اللغوي الحديث، مذكرة ماجيستر، جامعة الجزائر، 2002، ص59

– اللّهجة الشاوية المنطوقة في منطقة الأوراس.

– اللّهجة الميزابية المنطوقة في منطقة غرداية والجنوب الجنوب الجزائري.

– اللّهجة الترقية المنطوقة في منطقة التوارق بالهقار.

واستعمال اللغة الأمازيغية لم يقتصر على هذه المناطق بل امتد إلى العاصمة وضواحيها ومناطق أخرى نتيجة نزوح السكان إلى مختلف أنحاء الوطن.

ج)– اللّغات الأجنبية:

فقد عرفت الجزائر تاريخا طويلا كان عرضة للأحداث السياسية التي جعلته يحتك بالبلدان الأخرى بدرجات متفاوتة وكان لهذا الاحتكاك تأثير على الوضع اللّغوي السائد فيه ودخول كثير من اللّغات كالإسبانية والتركية والإيطالية فيه إضافة إلى اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية التي عمّرت طويلا في المغرب العربي بما فيها الجزائر.[1]

ومما سبق نستنتج أنّ المجتمع الجزائري وسط متعدّد اللّغات، وهو واقع معيشي في الحياة اليومية بمختلف مجالاتها الإدارية والسياسية والإعلامية مع اختلاف في طبيعة الممارسة اللغوية فقد تكون اللغة العربية الفصحى والعامية الأكثر انتشارا واستعمالا في بعض الحالات، وقد تكون اللغة الأمازيغية في بعض الأماكن، وقد تتفوق اللغة الفرنسية في مجالات أخرى، وهذا يعكس حقيقة تعدّد اللغات ووظائفها المختلفة التي تحققها في المجتمع.

أ)– المكانة الاجتماعية للغة الفرنسية في الجزائر:

تعتبر اللغة الفرنسية أحد العناصر المشكلة للواقع اللغوي في الجزائر" وقد ارتبط تواجد هذه اللغة بتواجد الاستعمار الفرنسي ما جعل ذلك ينعكس على الاستعمال اللغوي في فترة هذا التواجد وحتى بعد الاستقلال، فاللغة الفرنسية لا تزال لغة مهيمنة في الوسط الاجتماعي

[1]- حمّار فتيحة، الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية للتلميذ (دراسة ميدانية في بلديات بن عكنون)، مذكرة ماجيستر جامعة العلوم الإنسانية، الجزائر، 2008، ص 34

الجزائري"[1] ومنه فاللغة الفرنسية هي موروث استعماري تعود أصوله إلى الظروف التاريخية ودخول الاحتلال الفرنسي للجزائر فترة طويلة من الزمن، مما جعل هذه اللغة مترسّخة في المجتمع الجزائري، ولهذا بإمكاننا القول بأنّ " الجيل القديم من أفراد المجتمع هم الذين يملكون في عامتهم معرفة صحيحة ورفيعة بهذه اللغة على عكس الشباب الذين هم إما معربون وإما أن لغتهم هزيلة وركيكة "[2]، واللغة الفرنسية كانت و لا تزال لغة فاعلة ومستعملة في المجتمع الجزائري كما نشهد ذلك خاصّة في فئة المثقفين والمتعلمين في التخصصات العلمية والتقنية فهذه الفئة تحب استعمال هذه اللغة في التواصل اليومي التواصل اليومي، وتختلف في طريقة استعمالها من شخص إلى آخر وفي درجة إتقانها فهناك من يتحكّم فيها جيدا وهناك من مستواه محدود في هذه اللغة.

ب)- المكانة الإدارية:

تتبوأ اللغة الفرنسية مكانة مرموقة في المجال الإداري لكونها أحد اللّغات الحاملة اليوم للمعارف العلمية الحديثة، وهي اللغة المستخدمة في المعاملات الإدارية والتجارية والاقتصادية حتّى أنّ" أيّ زائرٍ أجنبي يدخلُ الإدارات الجزائرية لا يلمس الفرق بينها وبين إدارة ما في البلاد الفرنسية "[3]، وهذا يبين لنا أن اللغة الفرنسية من كثرة حضورها في الإدارة الجزائرية غدت كأنها ليست لغة أجنبية فأصبحت " لغة المراسلات الإدارية ولغة التعامل الرسمي والاجتماعات الإدارية والثقافية غالبا"[4]، ولاسيما أن العولمة اليوم قد فرضت ذلك فالتراجع الذي تعاني منه اللغة العربية كان عاملا حاسما مهدّ لفرض اللغة الفرنسة في المجالات الحساسة في المجتمع واعتبارها وسيلة التعاملات الإدارية والاقتصادية ، ويبقى أنّ اتهام اللغة العربية بالعجز عن التعبير عن متطلبات العصر وهو خطا كبير، فالعجز

---

[1]- ينظر: سمير معزوزن، التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مذكرة ماجيستر جامعة الجزائر، 2011، ص52

[2]- ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص98

[3]- ينظر : المرجع السابق، نفسه، ص99

[4]- المرجع السابق، نفسه، ص ن

والنقص يكمن على مستوى الناطقين بها ولا ذنب لأي لغة مهما كانت في التّأخر الذي يعيشه الناطقون بها.

ج)- مكانتها في الإعلام والصحافة:

وهي تشغل مساحة كبيرة في مجال الإعلام والاتصال وبفضل تطور وسائل الاتصال الحديثة "أصبحت اللغة الفرنسية تقتحم البيوت يوما بعد يوم عن طريق الهوائيات المقعرة والاتصال والإعلام الآلي وحتى عن طريق القرابة الجغرافية والتاريخية بفرنسا، وعن سبيل أهالينا المغتربين المتواجدين في أرضها كما لها أهمية كبيرة في ميدان النشر والطبع"[1] ونلمس ذلك في الوسائل السمعية والبصرية والقنوات التلفزيون والإذاعية الناطقة باللغة الفرنسية كقنوات (Canal Algerie, Tv5 Monde, TF1) وغيرها من القنوات التي تستقطب أسماع الشباب، وفيما يخص الصحافة المكتوبة ما نجده من الجرائد والمجلات الصادرة بهذه اللغة مثل:(Le Buteur, Elwaten, liberté, L'horizon, Le soir.) وغيرها.

د)- المكانة التربوية:

حيث تمثّلُ اللغة الفرنسية اللغة الثانية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة الجزائرية، وتدّرس هذه اللغة في جميع أطوار التعليم بداية من السنة الثالثة ابتدائي، وهي لغة أغلب التّخصصات العلمية في الجامعة الجزائرية كالرياضيات والطّب والهندسة وغيرها[2]، إذًا فاللغة الفرنسية متغلغلة في التعليم الجزائري منذ القاعدة الأولى والمرحلة الابتدائية وذلك منذ عهد الاستعمار حيث كانت هي اللغة الرسمية آنذاك عوضًا عن اللغة العربية الفصحى مما يدفعنا إلى التّعرف على مراحل تعليم هذه اللغة في الجزائر.

---

[1]- ينظر: سمير معزوزن، التداخل اللغوي بين اللغة الفرنسية واللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص103

[2]- ينظر :كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في واقع الاستعمال اللغوي الحديث ، ص62

2)- مراحل تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر:

أ)- فترة ما قبل الاحتلال الفرنسي:

إذا رجعنا إلى تاريخ التعليم الجزائري قبل الاحتلال الفرنسي نجد أنّه لم يكن في الجزائر ما يدلّ على وجود نظام رسمي قائم حيث كان يغلب عليه الطابع الذّاتي الحر الذي يخضع لموروث تقليدي الذي يضم عدة مؤسسات تعليمية ،" فكان أبناء الجزائر يتعلمون في الكتاتيب والمدارس القرآنية والزوايا، التي كانت تهتم بتعليم اللغة العربية وتحفيظ القرآن الكريم"[1])، ومما سبق نستنتج أنّ هذه المؤسسات كانت تمثل التّعليم العربي التقليدي الذي كان يطغى على الحياة داخل المجتمع الجزائري والتي استمرت وظيفته حتى بعد الاحتلال الفرنسي وكان لها دور كبير في المحافظة على الشخصية والهوية الجزائرية ومحاربة الأمية وذلك قبل الاحتلال الفرنسي .

ب)- فترة الاحتلال الفرنسي:

عمل الاحتلال الفرنسي منذ دخوله إلى الجزائر سنة 1830م على بسط نفوذه على المؤسسات التعليمية فيها، لإدراكه أهمية هذا القطاع في توعية الشعوب وتفتحه، فقامت الإدارة الفرنسية بهدم وتدمير كل المدارس التي كانت قائمة آنذاك من مساجد وزوايا وكتاتيب وكل ماله علاقة بالتعليم[2]، وعملت على محاربة اللغة العربية بشتى الوسائل وجعلت من اللغة الفرنسية اللغة الرسمية باسم القوانين الرسمية مثل قانون شوطان 1838 م الذي نصّ "على أن اللغة الفرنسية أصبحت اللغة الوحيدة والرسمية في الجزائر"[3]حيث حاول الاستعمار الفرنسي بنجاح إبعاد اللغة العربية عن المجالات العلمية والثقافية وقد تراجعت اللغة العربية في ظل سيطرة اللغة الفرنسية ،" وقد أصبح التعليم يعتمد على اللغة الفرنسية ويتتبع المناهج

---

[1]- آسيا بلحسين رحوي، وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، مخبر تطوير الممارسات اللغوية والتربوية عدد7 جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، 2011، ص60

[2]- ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص61

[3]- ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص ن

التعليمية نفسها المطبقة في فرنسا في جميع مراحله ولكل المقررات الدراسية والأدبية والرياضية والعلمية، كما أصبحت اللغة السائدة في جميع المجالات (العمل والتفكير والاتصال) ما بين شرائح المجتمع وفئاته خلال عهد الاستعمار الفرنسي"[1]وكما جاء في أحد التعليمات التي صدرت في أوائل أيام الاحتلال الفرنسي عقب الشروع في تنظيم إدارة الجزائر ما يلي: "إنّ الجزائر لن تصبح ممتلكة فرنسية حقيقية إلاّ عندما تصبح لغتنا هناك قومية والعمل الجبار الذي يترتب علينا إنجازه هو السعي وراء نشر هذه اللغة بين الأهالي بالتدريج إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم "[2]، و هذا يعني أنّ الغاية من السعي وراء نشر اللغة الفرنسية في الجزائر هو التّحكم في المجتمع الجزائري واستمالة الجزائريين إلى الثقافة الفرنسية، وهناك ملاحظة تجدر بالذكر وهي أنّ السياسة الاستعمارية الفرنسية في الميدان التعليمي واللغوي لم تكن محل إجماع كل الأوساط الاستعمارية الفرنسية، بل كانت تتأرجح بين الرفض والقبول لعدة أسباب نذكر منها النفقات الباهظة التي كانت تقتضيها تلك السياسات، ورفض بعض المستوطنين مشاركة المسلمين في المدارس وأيضا تخوُف الفرنسيين من ارتفاع الوعي للمواطن العربي عن طريق انتشار التعليم وإدراكه للقهر الاستعماري الطويل لبلاده[3].

ومما سبق نخلص إلى أنّ التّعليم في مرحلة الاستعمار اتجه إلى الفرنسة الصّريحة والأسلوب الفرنسي المحض تحت لواء السياسة الفرنسية وإهمال اللغة العربية وذلك نابع من خلال فهم الفرنسيين أنّ المدرسة والتعليم باللغة الفرنسية هي الوسيلة الناجحة لتحقيق الإدماج السياسي والاجتماعي للمستعمرة في الكيان الفرنسي.

---

[1]– نازلي مموّض أحمد، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة الثقافة القومية ط1، بيروت، 1986، ص58

[2]–المرجع السابق، نفسه، ص58

[3]– المرجع السابق، نفسه، ص61

ج)- فترة ما بعد الاستقلال:

وعندما استقلت الجزائر عام 1962 م بذلت عدّة مجهودات من أجل حلِّ مشكلة التعليم حتى تنسجم الدراسة مع عهد الاستقلال، حيث شهد أوّل دخول مدرسي في أكتوبر 1962 م في الجزائر قرار إدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية ومجموعة من الإجراءات الأخرى المستعجلة لتنظيم الأوضاع في السنوات الموالية لتلك السنة[1]، وكان من بين الأهداف التي سطرت " التعريب التدريجي للتعليم وتوجيه وتكوين الشباب وإعطائهم توجيها علميا وديمقراطيا"[2]، والمقصود بالتعريب التدريجي للتعليم هو إحلال اللغة العربية مكان اللغة الفرنسية في التعليم وتوسيع دائرتها وهو يعني أيضا "إقامة النظام التعليمي للبلاد على أساس اللغة العربية تدريسا وتحصيلا وذلك طبقا لمخططات دراسية تعريبية تدخل ضمن السياسات العامة للبلاد"[3]، وقد طبقت سياسة التعريب في الجزائر ابتداء من العام الدراسي1963م حيث كانت السنة الأولى ابتدائي وحدها التي تم التعريب فيها، وفي أواخر الستينات تم تعريب كل التعليم الابتدائي، وبرمجت اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى ويتم تدريسها ابتداء من السنة الثانية ابتدائي حاليا ثم تقرر إدراجها في السنة الرابعة وهي تدرس في السنة الثالثة ابتدائي حاليا، وقد شهدت المدرسة الجزائرية إصلاحات عديدة وتقرّر إنشاء لجنة وطنية لدراسة جميع جوانب التعليم وخطة التعريب والعمل عليها ومحاولة تعريب كثير من المواد الدراسية في الأقطار التعليمية المختلفة،" كما لمس ذلك مجال التعليم العالي والبحث العلمي وتم تعريب بعض التخصصات في الكليات والمعاهد والجامعات كعلم النفس وعلم الاجتماع والاقتصاد وغيرها "[4]، حتى يمكن تعريب التعليم العام تعريبا شاملا وفي أقرب وقت ممكن، وخلاصة القول أنّه رغم الجهود المبذولة في مجال التعريب إلا أنّ

---

[1]- حمّار فتيحة، الثانوية واللغات الأجنبية، ص27

[2]- طاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للكتاب الرغاية، الجزائر، ط1، 1994، ص71

[3]- نازلي مموّض أحمد، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ص45

[4]- ينظر: المرجع السابق، نفسه، ص103

المدرسة الجزائرية لا تزال تخضع بصفة عامة لظاهرة الازدواجية اللغوية وهي ضرورة مؤقتة تحتمها الظروف الاستثنائية التي تمر بها البلاد ما بين عهود الغزو الثقافي الفرنسي و بين مستقبل التحرر الثقافي واسترداد الأصالة الوطنية، فالتعريب ليس مجرد تغيير لسان الشعب بل هو قضية إعادة الإنسان الجزائري إلى مقومات شخصيته الوطنية التي عملت فرنسا طوال133 سنة على طمس معالمها.

3)- مستقبل اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى بالمقارنة مع اللغة الانجليزية:

وهي من بين القضايا التي طرحتنا اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في عدة ملتقيات في مجال تعليم اللغات (ملتقى 2001)، وقد اقترح التّيار الأول إدراج اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى عوضا عن اللغة الفرنسية، وذلك بالنظر للامتيازات التي تحظى بها اللغة الإنجليزية في الوقت الحاضر، فهي "اللغة الأكثر انتشارا في جميع أنحاء العالم إذ يبلغ عدد المتحدثين بها كلغة أولى ما يزيد على خمسة مئة مليون نسمة في أمريكا وأوروبا وأستراليا بوصفها لغتهم الأم ويستخدمها ما يقارب المليار نسمة بوصفها لغتهم الثانية كآسيا وإفريقيا وبعض الدول النامية "[1]،"كما أنّ هناك شبه اتفاق بين دول العالم في جعلها لغة التقنية الحديثة "[2] فهي لغة العلم والتكنولوجيا والاتصال في جميع أنحاء العالم ووسيلة التواصل العالمية الأولى وتعلّمها مهم للتواصل في مختلف مجالات الحياة، وأيضًا باعتبار الصراع اللغوي الموجود بين الجزائريين المعربين والمتفرنسين وكون اللغة الفرنسية لم تثبت قوتها العلمية أمام اللغة الانجليزية [3]. فيم أكدّ التيار الثاني على فكرة إبقاء اللغة الفرنسية

---

[1]- راشد الزهيري، أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم اللغة الإنجليزية، مذكرة ماجيستر السعودية ، 1429، ص7

[2]- المرجع السابق، نفسه، ص ن

[3]- ينظر، حمّار فتيحة ، الثانوية واللغات الأجنبية، ص32

اللغة الأجنبية الأولى وهذا لأسباب معروفة (تاريخية، اجتماعية، واقتصادية ...الخ) وأيضًا لأن أكثر من (50%) من نخبة الجزائريين هي نخبة متفرنسة "[1].

وقد كانت نتائج التصويت لصالح التّيار الثاني وقد مثلت اللغة الفرنسية اللغة الأجنبية الأولى، أمّا الإنجليزية فهي في المرتبة الثانية، ويبدأ تدريسها من السنة الأولى متوسط تعلّما تدريجيا، وبناءً على هذا يكون التلميذ بعد المرحلة المتوسطة قد اكتسب لغتين أجنبيتين، هذا إضافة إلى لغات أخرى كالألمانية والإسبانية التي يختار فيهما المتعلم لغة واحدة منهما لتضاف إلى اللغة الانجليزية والفرنسية وهذا في المرحلة الثانوية .

[1]– ينظر: حمّار فتيحة، الثانوية واللغات الأجنبية ، ص32

الفصل الثّاني: الدّراسة الميدانية

المبحث الأوّل: وصف الدّراسة الميدانية

يهتم هذا المبحث بالتّعريف لإجراءات الدّراسة الميدانية والتي تمثلت في تبيين المنهج المتبع وتبريره، وتحديد حجم العينة ومواصفاتها ثم أداة جمع البيانات وكيفية إجراء الدراسة الميدانية وتطبيقها والأساليب الإحصائية التي اختبرنا بها صحة فرضياتنا.

1)- منهج الدراسة:

يُمثّلُ المنهج في الدّراسة الميدانية الطّريقة التي يتّبعها الباحث من أجل الكشف عن الحقيقة أو البرهنة عليها، ومناهج البحث العلمي عديدة تختلف باختلاف مشكلة البحث، وفي دراستنا هذه التي تهدف إلى البحث عن دور الترجمة في تعليم اللغة الفرنسية اخترنا منهجا رأيناه مناسبا لهذه الدراسة وهو المنهج الوصفي المدعّم بآليات التحليل، وذلك من خلال وصف الظاهرة المدروسة وتحليلها مع الجوانب المختلفة المتعلقة بالموضوع، إضافة إلى استعانتنا بالمنهج الإحصائي في جمع آراء الأساتذة والمتعلمين وتحليل الاستبيانات واستخراج النسب المئوية .

2)- الإطار الزّماني والمكاني للدراسة:

جرت الدراسة التي تمحور موضوعنا حولها خلال الفترة الممتدة من (15مارس إلى 15أفريل) وذلك عن طريق الاتصال ببعض أفراد العينة وتوزيع الاستمارة عليهم وغالبا ما كانت تسلم للأساتذة المسئولين عن المادة (أي أساتذة اللغة الفرنسية)، أمّا بخصوص الإطار المكاني فقد أجرينا الدراسة بمتوسطة "شنينبة حسين" بولاية ميلة واختيارنا لهذه المتوسطة جاء لمجموعة من الأسباب نذكر منها على سبيل المثال ، توفير التسهيلات الضرورية من قبل مدير المتوسطة والذي مكنّنا من إجراء الدراسة دون عراقيل إدارية أو صعوبات إجرائية، واختيارنا هذه المنطقة بالذات لأننا لاحظنا ضعف النّتائج المتحصّل عليها في اللّغة الفرنسية ونفور المتعلّمين من هذه المادة بسبب صعوبة استيعابها.

3)- أدوات الدراسة:

لكي يتوصّل الباحث إلى نتائج أكثر موضوعية في بحثه لابد له أن يعتمد على مجموعة من الأدوات، وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على جملة من الأدوات وهي:

أ)- المقابلة (La rencontre):

وهي من أهم وسائل الحصول على المعلومات، فهي وسيلة لا يستغني عنها أي باحث مهما كان توجهه نظرا لمرونتها ومميزاتها المتعدّدة، وفي دراستنا هذه قمنا بمقابلة مجموعة من أساتذة اللّغة الفرنسية، وقد تزامنت مقابلتنا وتوزيع الاستمارة على هؤلاء الأساتذة، حيث تمت فيها مناقشة محاور موضوع الدراسة وقد تفضّل الكثير منهم بإبداء آرائهم حوله و التي اعتمدنا عليها كأساس للتحليل والتفسير والاستنتاج.

ب)- الملاحظة(L'observation):

وهي لا تقل أهمية عن الأداة السّابقة فقد تمت معالجة الكثير من جوانب الظّاهرة المدروسة استنادا إلى الملاحظة وذلك من خلال الحضور الشخصي لبعض دروس مادة اللّغة الفرنسية للسّنة الأولى متوسط، حيث تمّ التّركيز على طرائق التّدريس المستعملة في تقديم المادة وخاصّة طريقة التّرجمة ومدى فاعليتها في تحصيل التّلاميذ، وأيضا ملاحظة سير الحصص والمناقشة وتفاعل التّلاميذ مع الأستاذ في حصة اللغة الفرنسية، وهذا نموذج من تلك الحصص التي تم حضورها :

_ في البداية يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة على المتعلمين يهدف من خلالها إلى تذكيرهم بالدرس السابق على سبيل المثال أن يسأل الأستاذ:

- Qu'est-ce que nous avons fais la dernière leçon.

_ فيجيب التلاميذ:

- Nous avons fais la leçon de « Panda ».

- ثمّ يسأل الأستاذ:

-Et qu'est-ce que nous avons dit sur «le panda ».

- فيجيب التلاميذ:

- Nous avons dit que le panda c'est un animal mammifère qui se nourrit au bambou.

وبعد الإجابة على بعض تلك الأسئلة التمهيدية، يدخل الأستاذ في موضوع الدرس الجديد المبرمج :

- Aujourd'hui les élèves, on va voir la leçon de «La définition et la reformulation ».

ثم يقدّم الدرس ويناقش محاوره مع تقديم الأمثلة وشرحها بطريقة مفصّلة:

Exemples:

- Le colibri est un très petit oiseau qui vit dans les forêts tropicales de l'Amerique.

⟶ C'est une définition

- couvé, autrement dit maintenu au chaud sous le vente de l'oiseau.

⟶ C'est une reformulation

- وتتمّ المناقشة عن طريق طرح الأسئلة من طرف الأستاذ والتي يجيب عليها التلاميذ، وفي الأخير يتم تدوين القاعدة في الكراس اليومي للتلاميذ:

Je retiens:

- La définition consiste à préciser ce qu'est une chose ou un être, en énumérant ses principales caractéristiques.

- La reformulation signifié dire la même chose avec d'autre mots.

– وبعد كتابة الدرس من طرف المتعلمين، وفي آخر مراحل الحصة يقوم الأستاذ بتقديم تمرين فوري عن الدرس يتم مناقشته وتصحيحه في القسم وإعطاء التلاميذ مجموعة من التمرين والواجبات المنزلية لتنجز وتناقش في الحصة القادمة للمادة، وهذه نماذج من هذه التمارين:

Exercises:

1- Relie par une fléche chaque mot de la colonne de gauche à sa définition, aide – toi du dictionnaire .

Mot	Définition
Carnivore	Animal qui se nourrit de chair.
Insectivore	Animal qui se nourrit d'herbe.
Omnivore	Animal qui se nourrit de tout.
Herbivore	Animal qui se nourrit d'insectes

2- Retrouve la reformulation du mot souligné de chacun de énoncé suivants:

- La chatte, la chienne et la vache nourrissent leurs mammifères, c'est-à-dire des animaux qui ont manuelles.

- Les reptiles ou les animaux qui se déplacent en râpant, sont pour la plupart dangereux .

- **La réponse**:

- Mammiféres, c'est-a-dire de animaux qui ont des mannuelles.

- Les reptiles ou les animaux qui se déplacent en rempant.

ج)- الاستبيان(Questionnaire):

ويعرف الاستبيان بأنّه استمارة يصمّمها الباحث في ضوء الأطر النّظرية ذات الصلة الوثيقة بمشكلة البحث، وذلك طبقا لأسس علمية، وتتضمّن هذه الاستمارة بيانات أولية عن المبحوثين وأسئلة أو عبارات تقريرية خاصّة بمشكلة البحث، إذا فهي مجموعة من الأسئلة التي تختلف في صياغتها حسب نوع ومشكلة البحث، وتهدف إلى معرفة آراء المبحوثين والغرض منها هو تطبيق الجانب النظري للبحث في الميدان وقد قسمنا الاستمارة في دراستنا إلى ثلاثة استبيانات:

ـ استبيان يتعلق بالأستاذ: وينقسم بدوره إلى ثلاثة أجزاء، جزء خاص بالبيانات الشخصية، ويتضمن معلومات عامة تشمل الجنس والسن ونوع الشهادة المتحصل عليها و الأقدمية في التدريس وغيرها، والجزء الثاني يتضمن الأسئلة المتعلقة بالمجال التعليمي، والجزء الأخير

5)- التعريف بمركز الدراسة الميدانية:

- **الاسم:** متوسطة شنينبة حسين

- **سنة النشأة والافتتاح:** 1997

- **المساحة:**5836

- **الموقع:** ببلدية ميلة بالقرب من مديرية التربية

- **عدد الأساتذة:** 32

- **عدد الحجرات:** 21

- **عدد الأفواج:**15

- **عدد التلاميذ:** 446

والجدول الموالي يبين توزيع التلاميذ في المتوسطة حسب السنوات الدراسية:

السنة	عدد الأفواج	عدد تلاميذ كل فوج	المجموع العام
السنة الأولى متوسط	4	من 27 إلى 29	109
السنة الثانية متوسط	3	من 30 إلى 36	99
السنة الثالثة متوسط	3	من 29 إلى 31	88
السنة الرابعة متوسط	5	30	150
المجموع العام للتلاميذ	446		

جدول رقم(أ)

يتعلق بالمنهاج التعليمي ومدى وضوحه و ملائمته للمتعلمين وغير ذلك، وكل المحور في جملته يحتوي على 14 سؤالا كما هو مبين في الملحق.

_ استبيان متعلق بالتلميذ: ويحتوي على عشرة أسئلة .

_ استبيان متعلق بالأولياء: ويضم خمسة أسئلة .

وبذلك اشتمل الاستبيان على تسعة وعشرين سؤالا، وبعد جمع هذه الاستمارات والتأكد من صلاحيتها والإجابات الموجودة فيها، تم تحليلها وفق جداول، وقد اعتمدنا على النسب المئوية في إحصائها وهذا في المبحث الثالث.

4)-إجراءات الدراسة الميدانية:

والتي كانت بالمتوسطة " شنينبة حسين " بولاية ميلة، و قد اتبعنا الإجراءات التالية :

فبعد اتصالنا بمدير المتوسطة المعينة بالدراسة وتسليمنا له رخصة إجراء الدّراسة الميدانية شرحنا له أهداف دراستنا ومتطلبات إنجازها ووسائل تطبيق المقابلات الشفوية والكتابية وشروطها المنهجية بالمتوسطة والوقت الذي تستغرقه داخلها، وطلبنا منه إفادتنا بالمعلومات التقنية (بطاقة فنية) حول مكونات المتوسطة وعدد أساتذتها وأفواجها لكل مستوى، والتي سنذكرها لاحقا، وبعد ها قمنا بتوزيع الاستبيانات على الأساتذة والمتعلمين المعنيين في أقسام السنة الأولى متوسط، وهي تتضمن المعلومات المبينة في الملحق، ونظرا لعدم توفر العدد الكافي من أساتذة اللغة الفرنسية في المتوسطة المذكورة سابقا (أي وجود أستاذين فقط)، فقد قمنا بتوزيع الاستمارة على أساتذة من متوسطات أخرى من نفس المنطقة لمعرفة آرائهم حول الموضوع المعالج، وكان ذلك من ثلاث متوسطات هي متوسطة "عميرة عمّار" والمتوسطة الثانية هي متوسطة " البشير الإبراهيمي" وكذلك متوسطة "بن عبد القادر ميرة".

6)- العينة ومواصفاتها(L'échantillon):

تتكّون العينة من مجموعة من تلاميذ السنة الأولى متوسط واختيارنا لهذه العينة نابع من كون هذه المرحلة مهمة جدا في التعليم، فهي تربط بين مرحلة القاعدية هي مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي وهي مرحلة مهمة لبناء شخصية المتعلم والتي يكون فيها مفعما بالحيوية والنشاط خصوصا بعد دخول طور جديد وهو السنة الأولى متوسط، إضافة إلى أنها مرحلة متقدمة من تعليم اللغة الفرنسية ينتقل فيها المتعلمون من تعلم المفردات والتراكيب البسيطة وكيفية نطقها وكتابتها إلى دراسة النصوص والتعبيرين الكتابي والشفهي بمستوى أعلى يتطلب رصيدا معرفيا كافيا بهذه اللغة، إذا فالعينة المختارة تتكون من مجموعة من تلاميذ السنة الأولى متوسط تجمع بين الإناث والذكور تتراوح أعمارهم من11 إلى 12 سنة، ينقسم هؤلاء التلميذ إلى أربعة أفواج تحتوي عددا من البنات والذكور مجموعهم109تلميذا وتلميذة ، كما يوضح ذلك الجدول :

البيانات	فوج (1)	فوج (2)	فوج (3)	فوج (4)
عدد الإناث	15	15	11	10
عدد الذكور	13	13	15	17
المجموع	28	28	26	27
نسبة الذكور	%46.43	%46.43	%57.69	%62.97
نسبة الإناث	%53.57	%53.57	%42.30	37.03
المجموع الكلي	109			

جدول رقم (ب)

حيث نلاحظ أنّ فئة البنات تغلب على فئة الذكور في كل من الفوجين الأول والثاني، حيث نسبة البنات في الفوج الأول هي (53.57%) ونسبة البنات في الفوج الثاني هي نفسها، بينما نسبة الذكور في كل من الفوجين هي (46.43%) أمّا في الفوجين الثالث والرابع فنسبة البنات أقل من نسبة الذكور، فنسبة البنات في الفوج الثالث (42.30%) وفي الفوج الرابع هي (37.03%) بينما نسبة الذكور هي على التوالي (57.69%) و(62.03%)، ونلاحظ أيضا بأنّ توزيع التلاميذ في الأفواج متوازن بالمقارنة مع العدد الكلي للتلاميذ.

ونظرا لكثرة التلاميذ اضطررنا إلى أن ننتقي مجموعة منهم، وكانت المجموعة متكونة من ثلاثين تلميذا وتلميذة، وقد قمنا بتوزيع الاستمارات عليهم ولكنّنا استرجعنا أربعة وعشرون استمارة فقط.

المبحث الثاني: وصف منهاج اللّغة الفرنسية للسّنة الأولى متوسّط

1)- منهاج اللغة الفرنسية للسنة الأولى متوسط:

يلعب المنهاج دورا أساسيًا في العملية التربوية إذْ يُعدُّ العنصر الرئيسي للعملية التّربوية وتُعِدُّ المجتمعات الواعية للمنهاج المدرسي إعدادًا جيدًا باعتباره المصنع التربوي الذي يخرج لنا بناء المستقبل، لذلك تولي عملية تصميمه وتنفيذه وتقويمه وتطويره أهمية بالغة.

أ)- مفهوم المنهاج:

يعرف المنهاج بأنّه "جميع الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل الصف أو خارجه وفق أهداف محددة وتحت قيادة سليمة لتساعد على تحقيق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية"[1].

إذاً فالمنهاج يمثل مجموع الخبرات التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على تنمية جوانب شخصيتهم المختلفة وذلك طبقا للأهداف التربوية التي تحدّد وتختلف من مرحلة إلى أخرى.

ب)- أهداف منهاج اللغة الفرنسية للسنة الأولى متوسط :

يهدف منهاج اللغة الفرنسية للسنة الأولى متوسط إلى ما يلي: [2]

- منح التّلميذ أداة تسمح له بالتواصل والتعبير مع الآخرين وتوظيف مكتسباته اللغوية في نشاطاته المدرسية والشخصية والاجتماعية والوصول المباشر إلى اكتساب المعلومات والمعارف الجديدة المتنوعة.

- تعليم اللغة الفرنسية كوسيلة اتصال تسمح له بالتفتح على الثقافات الأخرى.

---

[1]-عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1433،ص28.

[2] -Commission des programmes groupes displinaire de français, programme 1ére année moyenne, office nationnal des publications scolaire,2013 .P(6 -7)

- وضع التلميذ في مواقف تواصلية في بيئة اللغة الأجنبية لتطوير المهارات اللغوية لديه (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

- إثراء لغة المتعلم بثروة من الألفاظ والعبارات والتراكيب.

- التلميذ مطالب في هذه السنة بفهم وإنتاج النصوص الوصفية (Descriptives)، السردية (Narratives)، التفسيرية (Explicatives)، الحجاجية (L'argumentatives).

كما أنّ منهاج اللغة الفرنسية للسنة الأولى متوسط غني بالأعمال الموجهة التي تترجم للمنهجية الجديدة (المقاربة بالكفاءات) والتي تجسدها الوضعيات التعليمية المختلفة التي وجهت إلى التلاميذ ومحاولة جعله طرفا فعالا في العملية التعليمية.

2)- قراءة في كتاب اللغة الفرنسية للسنة أولى متوسط:

أ)- بيانات عامة:

- المستوى: السنة الأولى متوسط (Première année)

- اسم الكتاب:Livre de français 1 année moyenne

- تأليف:

- B.Laichaou (inspecteur de la langue français).

-Y.Berdjane.

-A.Medour.

-H.Ait-Ali.

-KHadab.

-O.Aouan.

- الناشر: الديوان المطبوعات المدرسية (O-N-P-S)

- بلد النشر: الجزائر

- سنة النشر: 2015-2016

- عدد الأجزاء : ورد الكتاب في جزء واحد

- عددالصفحات: 127صفحة

- رقم الإيداع القانوني الكتاب : (Dépôt légal :770-2010)

ب)- وصف الجانب الشكلي للكتاب:

كتاب اللغة الفرنسية للسنة الأولى من التعليم المتوسط وثيقة تعليمية مطبوعة تحتوي برنامج وزارة التربية الوطنية تهدف إلى نقل المعارف والمعلومات للمتعلمين في هذا المستوى وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية في الموسم الدراسي(2015- 2016)، عدد صفحاته حوالي127صفحة، غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس باللون الأزرق الفاتح كتب عليه في الأعلى "**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**" وأسفلها مباشرة "**وزارة التربية الوطنية** "باللون الأسود، وفي وسط الكتاب نجد باللون الأبيض وبخط عريض عنوان الكتاب "**Français**"، كما رسم على الغلاف ثلاثة مربعات كبيرة ملونة بالأزرق والأخضر والأصفر من الجهة اليسرى، ومن الجهة اليمنى ثلاثة مربعات كبيرة ملونة بالألوان التالية الأخضر الفاتح والأزرق الفاتح والأزرق الداكن، وما لهذه الألوان من أثر في جلب انتباه المتعلم فاللون الأخضر لون منعش يستهدف النفسية، والنفسية مرتبطة بالجوانب العقلية للمتعلم بينما اللون الأزرق لون حيوي منشط يؤثر في حاسة البصر ومنه في العقل، كما نجد على الغلاف كذلك مجموعة من

أزهار عباد الشمس التي تحيط بعبارة "**1ére année moyenne**" المكتوبة باللون الأبيض والتي وضعت لتحدد المستوى الدراسي، وتحيط بهذه العبارة كذلك مجموعة من الأشجار الصفراء ومنزل تعلوه طاحونة صغيرة صفراء، واللون الأصفر له دور في تنشيط الخلايا العصبية للإنسان مما يزيد عملها على نحو إيجابي، والأشجار والطبيعة التي رسمت على الغلاف بلون يخالف الألوان الموجودة في الطبيعة دلالة على أنّ خيال المتعلم قد يتعدى أحيانا تلك النظرة اللونية التي تفرضها الطبيعة إلى أبعاد دلالية خاصة بخياله هو، لكن لا ضير في ذلك كون الأشجار قد تحمل هذا اللون في فصل الخريف، والألوان المذكورة آنفا خاصة الأخضر والأصفر والأزرق والمستعملة في واجهة الكتاب هي ألوان ينصح بها علماء النفس والتربية، هذا عن الشكل الخارجي للغلاف أما بالنسبة لورق المتن، فهو ورق أبيض اللون كتب على أول هذا الورق البيانات نفسها الموجودة في واجهة الكتاب باللغة الفرنسية "**Republique Algerienne démocrtique et populaire**" ثمّ تليها "**Ministére de l'education nationnal**"، ويتوسط الورقة باللون الأبيض "**1ére Français**" وهي مسطرة ثم تحتها مباشرة باللون الأسود كتبت السنة الدراسية "**année moyenne**" كما ذكرت أسماء المؤلفين في أسفل هذه الصفحة في إطار في أعلى هذا الإطار المفتش العام ثم أسماء المؤلفين المشاركين معه وعددهم ستة مؤلفين، وفي الصفحة الموالية نجد تقديم لهؤلاء المؤلفين **(Avant-propos)** للتعريف بالكتاب المقدم، ثم بعد هذه الصفحة مباشرة نجد الفهرس **(Sommaire)** و الذي يتضمن أهم عناوين المحاور و الوحدات الدراسية وتقسم هذه الوحدات حسب البرنامج الدراسي إلى مجموعة من النشاطات لكل وحدة وهذا في ثلاث جداول كبيرة نجدها بعد صفحة الفهرس، والكتاب في لبّه يعرض لجميع هذه النشاطات في صورة مبسطة في أول الصفحة عنوان النشاط ثم تقديم الأمثلة وتليها الأسئلة التي تتدرج من الأسهل إلى الأصعب ثم القاعدة المستنتجة في إطار معنون ب" **Je retiens**" حتى يسهل على التلاميذ قراءتها، كما يحتوي الكتاب على الكثير

من الصور الفوتوغرافية بالألوان وهي مأخوذة من الواقع الاجتماعي للتلميذ منها ما يتعلق بالمدرسة والمنزل والأجهزة التكنولوجية كجهاز الكمبيوتر وغيره وأيضا نجد صور تتعلق بالرياضة ، الثقافة والحيوانات وكل هذا جعل من الكتاب وسيلة تعليمية ممتعة في متناول التلاميذ.

أما عن الواجهة الخلفية للكتاب فهي باللون نفسه المستعمل في الواجهة الأمامية وهو اللون الأزرق مع وجود مربعات صغيرة على كل الورقة وهي مترابطة فيما بينها، وفي أسفل الورق نجد إطار صغير باللون الأبيض تم فيه تحديد المعلومات التالية :(مؤسسة الطبع والنشر،رقم الإيداع القانوني، تاريخ النشر، سعر الكتاب).

ج)- مضمون الكتاب:

الكتاب في مضمونه برنامج ثري وضع ليلاءم احتياجات المتعلمين في هذا المستوى وقد قسم الكتاب إلى ثلاث محاور، وكل محور بلون خاص، فالمحور الأول بالون الأزرق والمحور الثاني باللون الأصفر والمحور الثالث باللون الأخضر وقد قسم كل محور إلى ثلاث وحدات:

1- **المحور الأول (Projet1) والمعنون بـ :(Informer)** :

ويهدف إلى إنجاز ملف يحتوي على معلومات خاصة بالقسم الذي يدرس فيه التلميذ:

- Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe .

و يقسم هذا المحور إلى ثلاث وحدات، تتحدث الوحدة الأولى (Séquence 1) عن كيف يعرف التلميذ بنفسه وعنوانها (Se présenter)، وفي الوحدة الثانية يتحدث الكتاب عن

كيف يعرف التلميذ بشخص ما، وهي معنونة بـ(Présenter quelqu'un)، بينما الوحدة الثالثة يتعلم فيها التلميذ كيف يعرف بمكان ما (Présenter un lieu).

2- المحور الثاني(Projet2) والمعنون بـ (Informer et expliquer):

و يهدف إلى إنجاز مخطط موجه للتلاميذ متوسطة أخرى لشرح لهم ضرورة الحفاظ على المحيط وحماية الحيوانات المهددة بالانقراض:

- Je realise une brochure destinées aux éléves d'un autre collége pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnment et protéjer les animaux en voie de disparition.

وينقسم هذا المحور إلى وحدتين، تتحدث الوحدة الأولى والمعنونة بـ(Présenter un animal dans son environnement) عن التعريف بحيوان في محيطه، والوحدة الثانية عن شرح ظاهرة طبيعية وهي ظاهرة تشكل المياه (Le cycle de l'eau).

3-المحور الثالث و الأخير والمعنون بـ (Informer expliquer préscrire):

ويهدف إلى إنجاز قائمة تعليمات موجه إلى الزملاء في المدرسة لنبيّن لهم الطريقة التي يجب إتباعها في حالة معينة.

- Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée.

ويقسم هذا المحور إلى ثلاث وحدات، في الوحدة الأولى المعنونة بـ (Respecter les règle d'un jeu) يتحدث فيها عن احترام قواعدها لعبة ما، وفي الوحدة الثانية يتحدث عن تقديم نصائح لاجتناب خطر ما (Donner des conseils pour éviter un danger)، أمّا عن الوحدة الأخيرة لهذا المحور فعنوانها (Expliquer le fonctionnememt d'un

(appareil et donner des indications pour éffectuer une opération.)

بمعنى شرح نظام تشغيل جهاز ما وإعطاء المؤشرات لإنجاز عملية ما.

والكتاب متبوع ببعض الصفحات التي تدل على ماهو مفيد **(Utiles)** وما هو ممتع فيه **(Reacreative)**.

فالمفيد أدرج فيه تصريف الأفعال المشهورة "**Avoir**" et "**Etre**" في الأزمنة التالية:

(Présent de l'indicatif-passé composé- future simple- l'impératif.)

وذلك مع إيراد قاعدة للحالات التي يستعمل فيها هذان الفعلان في اللغة الفرنسية.

أما محور الممتع فقد قسم إلى جزئين:

- الجزء الأول وهو خاص بالخرافات المكتوبة(Fables) ونذكر منها :

- La poule aux œufs d'or.

- La gronuille qui veut se faire grosse que le boeuf.

- الجزء الثاني خاص بالشعر، ونذكر من الأشعار:

- L' avion (Anna Greki).

-Le globe (Nazim hikmet) .

كما تنقسم الوحدات في البرنامج الدراسي إلى مجموعة من النشاطات، التعبير الشفهي(Expression oral)، القراءة(Lecture)، النحو(Grammaire) وغيرها من النشاطات والتي سنذكرها فيما يلي مع أمثلة عنها من الدروس المبرمجة:

- Expression oral ⟶ Se présenter.

- Compréhension de l’écrit ⟶ Un jeune passionne.

- Lecture entrainement ⟶ Souvenirs d’enfance.

- Vocabulaire ⟶ Lexique de la présentation des mots simples.

- Grammaire ⟶ Phrase verbale et non verbale.

- Conjugaison ⟶ Le présent de l’indicatif.

- Plaisir de livre ⟶ Le petit prince et le renard.

المبحث الثالث: توظيف الترجمة في نماذج من الدّرس

1)- توظيف الترجمة في نماذج من الدرس:

وهذه بعض المواقف التي يمكن استخدام التّرجمة فيها وقد استقيناها من الحصص التي تمّ حضورها:

أ)- توظيف الترجمة التفسيرية(Traduction éxplicative):

ونلاحظ هذا النّوع من التّرجمة أثناء شرح الدّرس ويقوم بها الأستاذ وتكون غالبًا على المستوى الشّفهي، ومثال ذلك في شرحه نصّ(**Le Vélo d'appartement**) ، في نشاط (**Compréhension de l'écrit**):[1]

C'est un appareil de sport **conçu** pour une pratique régulière à **domicile** , il possède **une console ou s'affichent divers indicateurs** (**distance parcourue**, **vitesse instantanée**, **durée de l'exercices , calories dépensées et affichage du rythme cardiaque)**, léger, il est **muni de roulettes** de déplacement qui permettent de le **bouger et de le ranger** facilement, pour utiliser le vélo d'appartement, il faut le **déplier**, bien régler la selle, **positionner le guidon en fonction de sa stature**, s'asseoir et puis pédaler, vous pouvez vous entrainer jusqu'à cinq heures par semaine.

Profiter de cet appareil pour votre **remise en forme**: développez votre **tonicité musculaire** perdez du pois **en éliminant les graisses superflues**, fortifiez votre cœur.

فكلّ المصطلحات والتّراكيب السابقة المكتوبة بخطٍ غليظ هي مصطلحات تبدو غامضة وغير مألوفة لدى التّلاميذ، فتكون التّرجمة التّفسيرية التي يقدّمها الأستاذ بمثابة لغةٍ شارحةٍ لها حيث يقدّم للتّلاميذ معنى هذه المصطلحات بلغتهم الأم (أي اللّغة العربية) حتى لا يكون هناك أي غموضٍ في النّص السابق فتعيق سير الدّرس:

(1) -B.Laichaoui et des autres, Français première année moyenne, office national de publication scolaire ,2016,p 101

- Le Vélo d’appartement ⟵ دراجة المنزل

-Conçu ⟵ مصمّمة

-Domicile ⟵ في المنزل

- Possède une console ⟵ تمتلك لوحة

-S’affichent divers indicateurs ⟵ تظهر عدّة مؤشرات

-Distance parcourue ⟵ المسافة المنجزة

-Vitesse instantanée ⟵ السرعة اللّحظية

- Durée de l’exercice ⟵ مدّة التمرين

-Calories dépensées ⟵ الحريرات المستهلكة

-Affichage du rythme cardiaque ⟵ إظهار الإيقاع القلبي

- Muni de roulettes ⟵ عجلات صغيرة

- Bouger et ranger ⟵ التّحرك وجمع

-Déplier ⟵ تفكيك

- Positionner le guidon en fonction de sa stature ⟵ وضع المقود حسب الوضعية

-Remise en forme ⟵ العودة إلى الشكل الطبيعي

-Tonicité musculaire ⟵ القوّة العضلية

- En éliminant les graisses superflue ⟵ نزع الدّهون الزائدة

ب)- توظيف التّرجمة من اللّغة الفرنسية إلى اللغة العربية(Version) في نشاط القراءة(Lecture):

تعتبر القراءة من الأنشطة الهامّة التي يرتكز عليها تعليم اللّغة الفرنسية فهي وسيلة للتحصيل واكتساب اللغة، وهي تشمل تفسير الرموز المكتوبة من حروف وكلمات وجمل من

أجل فهم الرسالة الموجودة في النّص، وهي عملية مزدوجة تجمع بين التّحليل والتّركيب من اللّغة الفرنسية إلى اللّغة العربية وتهدف إلى فهم النّص المقروء والوصول إلى المغزى منه، والتّلاميذ الذين يعجزون عن فهم النصوص المدرجة باللغة الفرنسية هم الذّين يعجزون غالبا عن قراءة الكلمات غير المألوفة فينتابهم العجز عن التّحليل، فيقوم أغلب التّلاميذ بقراءةٍ ذهنية يحلّلون فيها النّص إلى جملٍ ثم الجمل إلى كلمات وإيجاد مقابلاتها باللّغة العربية والغرض من ذلك هو الفهم العام للنّص.

ومثال ذلك نصّ القراءة " **Le panda** " المبرمج في الكتاب المدرسي :[1]

ترجمة الجملة الأولى في النص:

« Le panda est un mammifiére qui vit en Chine, au milieu des forêts de bambou » .

– نقوم بتحليل وحدات الجملة وإيجاد مقابلتها باللغة العربية:

Le panda ⟵ البندا

est ⟵ هو

un mammifiére ⟵ حيوان ثدي

qui vit ⟵ يعيش

en Chine ⟵ في الصين

au milieu ⟵ وسط

des forêts ⟵ غابات

de bambou ⟵ البامبو

- ثم نقوم بإعادة تركيب **الوحدات المترجمة** كما يلي:

«البندا هي حيوان ثدي يعيش في الصين وسط غابات البامبو.»

[1] -B.Laichaoui et des autres, Français première année moyenne, p54

وهكذا تتم عملية التّرجمة مع بقي الجمل في النّص المقدم :

«Le panda est un mammifiére qui vit en Chine, au milieu des forêts de bambou. Il passe Presque tout son temps a manger, il peut ingurgiter en une journée jusqu'a trente kilos de bambou, autrement dit deux tiers de son poids, il se nourrit au fur et a mesure qu'il avance dans la foret, se frayant ainsi une sorte de tunel dans lequel il demeure, cependant il lui arrive de grimper au sommet d'un arbre pour se prealasser au soleil.

Il est très sensible aux écarts de température, en hiver ,il décent sur les pentes basses des montagnes pour échapper de grand froid,et en été, il gagne les hauteurs pour éviter la chaleur .

Cet espèce est aujourd'hui menacé de disparition car les home abattent de plus en plus les foréts pour le bois et l'agriculture, et il reste donc de moins en moins de bombou.»

والترجمة النهائية للنص هي:

« الباندا حيوان ثدي يعيش في الصين، وسط غابات" البامبو"، يمضي تقريبا جلّ وقته في الأكل، وبإمكانه أن يأكل في يوم واحد ما يقارب ثلاثين كيلوغراما من قصب" البامبو"، وهو ما يعادل ثلثي وزنه، ويقوم بأكل هذا القصب كلّما توغّل في الغابة، مشكلا بذلك ما يشبه النفق، وهو الذي يبيت فيه، لكنه يتسلق قمم الأشجار أحيانا ليتمدد تحت أشعة الشمس، وهو حيوان حساس اتجاه تقلبات درجة الحرارة، ففي فصل الشتاء ينزل إلى المنحدرات المنخفضة للجبال هروبا من البرد القارص، وفي فصل الصيف يصعد إلى المرتفعات تجنبا للحرّ.

هذه الفصيلة من الحيوانات معرضة اليوم للانقراض لأنّ بني البشر يقطعون يوميا أشجار الغابات من أجل الخشب والزراعة، مما يترك القليل من قصب البامبو.»

ج)- توظيف التّرجمة من اللّغة العربية إلى اللّغة الفرنسية (Théme) في نشاط التّعبير الكتابي (expression écrite):

إنّ التّعبير الكتابي نشاط لا يقلّ أهمية عن سابقه (القراءة/Lecture) حيث يواجه الكثير من التّلاميذ صعوبات في هذا النّشاط، وهذا الأمر لا يقتصر على طلبة السّنة الأولى متوسّط بل هو ظاهرة تمس أغلب التّلاميذ في المستويات التّعليمية الأخرى بما فيهم الطلاب في الجامعة والسببُ غالبا هو ضعف المخزون اللّغوي لديهم، وقد حاولنا الاجتهاد بعض الشيء لنلمّ بموضوعنا المدروس من جميع النّواحي حتى يتسنى لنا تذليل الصّعوبات التّي تواجه هؤلاء التّلاميذ في إنجاز موضوع إنشائي معين باختلاف الوضعية المطلوب التعبير عنها.

ومثال ذلك نشاط (**expression écrite**)المقدم في الكتاب المدرسي[1]:

- Observe les cinq illustrations: (le téléphone portable - l'ordinateur - l'appareil photo – le stéthoscope – le tensiomètre), choisis l'un de ces appareils et présente-le à tes camarades d'une maniéré plus détaillée.

والمطلوب من التّلميذ هنا هو إدراج تعبير إنشائي يصف فيه أحد الأجهزة الإلكترونية المبيّنة في الصور في الكتاب بطريقة تفصيلية، وقد اخترنا من بين تلك الأجهزة جهاز الحاسوب لوصفه، فكيف يتم إنشاء هذا التّعبير؟

في البداية يقوم التّلميذ بالبحث عن الأفكار المناسبة ووضع تخطيط مناسب لها ضمن البناء (مقدمة –عرض- خاتمة) والبحث عن الكلمات والعبارات المقابلة لها في اللغة الفرنسية.

(1)-B.Laichaoui et des autres, Français première année moyenne, p100

أمّا المقدّمة فتكون تمهيدا للموضوع وتدرج بأسلوب بسيط وعبارات مترابطة لتجنب الوقوع في الأخطاء، وهي لا تتجاوز أربعة أسطر، كأن نقول:

« .. يعتبر الحاسوب من أكثر الاختراعات أهمية في عصرنا الحالي، وهو عبارة عن آلة إلكترونية تعمل وفق نظام رقمي ولها القدرة على استقبال البيانات وتخزينها ومعالجتها وإخراجها كمعلومات واستخدامها من خلال بعض الأوامر».

والتّرجمة المكافئة لها هي:

« L’ordinateur est l’une des inventions les plus importantes dans notre temp. Il est une machine électronique qui travaille selon un système numérique et à la capacité de recevoir les données, les enregistrer et les traiter , ainsi que de les présenter comme des informations et les utiliser à travers quelques ordres » .

بينما الجزء المتعلق بالعرض فيفصل فيه التّعبير قليلا عن جهاز الحاسوب ومكوناته ومزاياه ويمكن صياغته على الشكل التالي:

« والحاسوب يتكون من عدة أجزاء مترابطة فيما بينها منها الأجزاء المادية والبرمجية، فالجزء البرمجي في الحاسوب يتمثل في أنظمة التّشغيل المختلفة والتي نتفاعل معها عند استخدامنا للحاسوب، أمّا الجزء المادي فهو كل ما يمكن لمسه في هذا الجهاز من خلال التّحكم فيه من أجهزة الإدخال كالفأرة، ولوحة المفاتيح وغيرها، فنقوم مثلا عن الضّغط على الأزرار في لوحة المفاتيح مثلا بإعطاء أمر معين للحاسوب على شكل بيانات خاصة ومن ثمّ يتم إخراجها بواسطة ما يعرف بأجهزة الإخراج المختلفة كالشاشة التي تظهر لنا المواد المرئية والسمّاعات التي تقوم بإخراج المواد الصوتية وغيرها، إضافة إلى أجهزة المعالجة كوحدة المعالجة المركزية والتي لا يمكن للحاسوب العمل من دونها.

من مزايا الحاسوب أنه يستطيع حلّ المسائل المعقدة في المجالات المختلفة الصناعية، التجارية والإدارية وغيرها كما يمكنه أن يستوعب كمية هائلة من المعلومات ويقوم بتحويلها إلى معلومات أكثر فائدة وفي سرعة ودقة كبيرة ».

والتّرجمة المكافئة للعرض هي:

« L’ordinateur se constitue de plusieurs parties liés entre elles, dont le hardware et le software. Le software comporte les systèmes d’exploitation diffèrent, avec lesquelles on réagit lors de l’usage de l’ordinateur. Quand le hardware est tout ce qu’on peut toucher dans cette appareil , à travers le contrôle des appareils d’entrée comme la souris et le clavier…etc., Lorsqu’on clique sur les touché du clavier, par exemple , on donne un ordre particulier à l’ordinateur, sous forme de donnés spéciales , Après, ces données sont présentées au moyen ce qu’on appelle les appareil de sortie différentes comme l’écran, qui nous montre les matériaux visuels, et les baffes , qui font sortir les matériaux sonores. En outre il y a les appareils de traitement, comme l’unité centrale, sans laquelle, l’ordinateur ne peut pas fonctionner.

L’une des caractéristiques de l’ordinateur est qu’il est capable de résoudre des questions compliquées dans des domaines déférents , industriels, commercial, administratifs, etc. Il peut également recevoir une très grande quantité d’informations et les transformer en informations plus utiles, avec une extrême vitesse et une grande précision».

وهكذا نكون قد انتهينا من الجزء المتعلق بالعرض لننتقل إلى إنشاء الخاتمة وهي كالمقدمة لا تتجاوز أربعة أسطر، والنموذج المقترح هو كالتالي:

« وفي الختام يمكننا أن نقول إنّ الحاسوب عماد العصر وتعلّم استعماله اليوم ضروري للجميع للاستفادة من التكنولوجيا والسرعة والدقة التي يوفرها في العمل، حيث يكون الاستغناء عنه مستحيلا ».

والتّرجمة المكافئة للخاتمة هي:

« En conclusion, nous pouvons-dire-que l’ordinateur est le pilier de menu aujourd’hui nécessaire à notre âge. Apprendre à l’utiliser est de tout le monde , afin de bénéficier de la technologie , la précision et la vitesse qu’il procure dans le travail , là où l’on peut pas s’en passer».

المبحث الرابع: تحليل الاستبيانات Analyse des) (questionnaires

أولا: تحليل استبيانات الأساتذة:

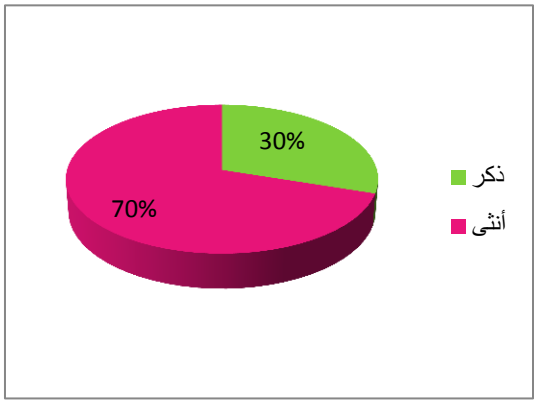
ملاحظة: المجموع الكلّي للأساتذة هو عشرة أساتذة، وهم من المتوسطات التّالية: شنينبة حسين، الأمير عبد القادر، البشير الإبراهيمي، عميرة عمّار.

أ)- محور البيانات الشّخصية:

1)- الجنس: يوضح الجدول الآتي متغيّر الجنس بالنّسبة للأستاذة المختارين في عينة الدراسة والذين يبلغ عددهم الإجمالي عشرة أساتذة.

الجنس	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
ذكر	3	%30
أنثى	7	%70

جدول رقم(1)



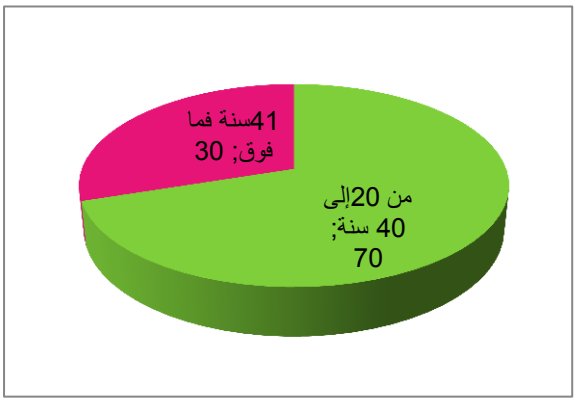
مخطط رقم(1)

تعليق: يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة (70%)من الأساتذة هم إناث بينما نسبة الأساتذة الذّكور هي(30%) وهذا يؤكّد لنا ميول فئة الإناث إلى التّدريس وتفوقهن في اللّغات الأجنبية.

2)- السّن: وأعمار الأساتذة مبيّنة في الجدول الآتي:

السن	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
من20 إلى 40 سنة	7	%70
41 سنة فما فوق	3	%30

جدول رقم(2)



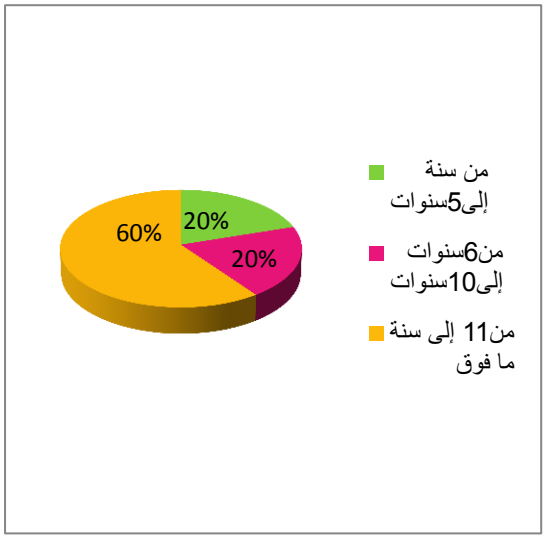
مخطط رقم(2)

تعليق: من خلال الجدول السابق نستنتج أنّ نسبة (70%)من الأساتذة أعمارهم تتراوح بين 20 إلى 40 سنة، وهذا يدلّ على أنّ أغلبية الأساتذة في فترة الكهولة ومن مميزات هذه المرحلة أنّ الإنسان يكون في أوج عطائه وبإمكانه تقديم الكثير في المجال التعليمي، أما الفئة المتبقية للأساتذة التي تتراوح أعمارهم ما بين 40 سنة فما فوق فهي لا تتجاوز(30%).

3)- متغير الخبرة التدريسة: ونعني بالخبرة التدريسية تلك المدة الزمنية التي قضاها الأستاذ في مجال التدريس ويطلق عليها أيضا الأقدمية ولتسهيل إحصائها قمنا بتقسيمها إلى ثلاث فئات حسب المدّة الزمنية في التدريس والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

الأقدمية	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
من[1إلى5] سنوات	2	%20
من[6 إلى10] سنوات	2	%20
من 11 سنة إلى ما فوق	2	%60

جدول رقم(3)



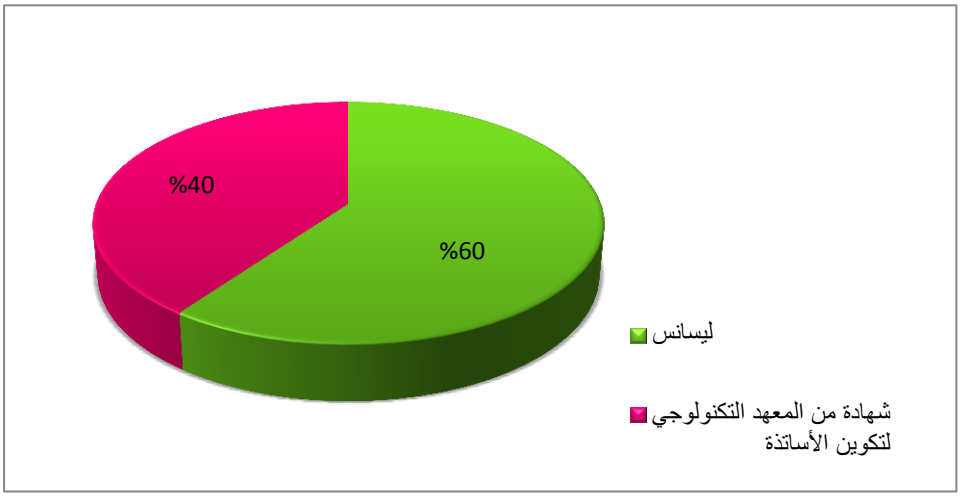
مخطط رقم (3)

تعليق: فالأقدمية لها دور كبير في نجاح العملية التعليمية وكلما زادت مدة أقدمية الأستاذ كلما اكتسب خبرة أكبر في التدريس، وحسب الجدول السابق فإنّ نسبة(60%) من الأساتذة لديهم خبرة تتراوح بين 11 سنة فما فوق، ونسبة (20%) خبرتهم من 6 إلى 10 سنوات، أمّا النسبة الأخيرة والمتبقية أي(20%) فهي تمثل نسبة الأساتذة الذين خبرتهم من سنة إلى 5 سنوات.

4)- متغير نوعية التكوين العلمي والتربوي: حيث يوضح الجدول رقم (4) الشهادات العلمية التي يحملها الأساتذة.

نوعية التكوين العلمي والتربوي	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
ليسانس	6	%60
شهادة من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة	4	%40
تكوين آخر	0	%00

جدول رقم(4)



مخطط رقم (4)

تعليق: يتّضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ أغلب الأساتذة متحصّلون على شهادة ليسانس من التعليم العالي وذلك بنسبة(60%)، أمّا النسبة المتبقية والتي تقدر بـ(40%) فهم متحصّلون على شهادة التخرج من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين.

ب)- تحليل الأسئلة المتعلقة بالمجال التعليمي:

1)- نص السؤال: ما هي اللغة المستعملة في القسم غالبا؟ (اللغة الفرنسية-اللغة العربية الفصحى- اللغة العربية العامية- مزيج بين هذه اللغات).

وكانت الإجابات على هذا السؤال كالآتي:

الاحتمالات	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
اللغة الفرنسية	10	%100
اللغة العربية الفصحى	0	%00
اللغة العربية العامية	0	%00
مزيج بين هذه اللغات	0	%00

جدول رقم (5)

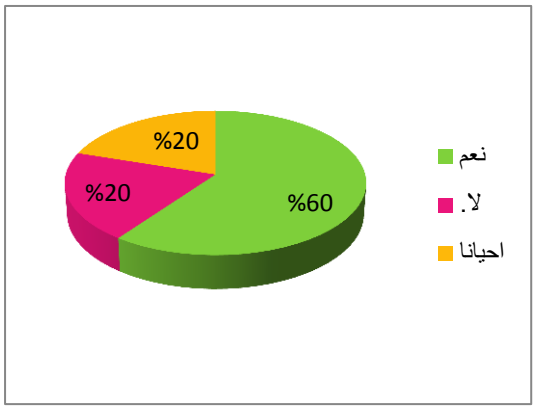
مخطط رقم (5)

تعليق: يتّضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ كل الأساتذة أجابوا بأنّ اللغة المستعملة في القسم غالبا هي اللغة الفرنسية وذلك بنسبة(100 %).

2)- نص السؤال: هل تستخدم اللغة العربية (الفصحى أو العامية) في تدريس اللغة الفرنسية؟ (نعم-لا-أحيانا).

وكانت الإجابات عن هذا السؤال كالآتي:

الاحتمالات	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
نعم	2	%20
لا	6	%60
أحيانا	2	%20



جدول رقم (6) **مخطط رقم (6)**

تعليق: من خلال الجدول رقم(6) نستنتج أنّ (60%) من نسبة الأساتذة لا يستخدمون اللغة العربية سواء كانت العامية أو الفصحى في التدريس، ويعلّلون ذلك بأنّ ذلك سيعيق تعلّم التلميذ للغة الفرنسية، ولترسيخ هذه اللغة في ذهنه حتى يعتاد عليها ويتعلّم مبادئها، فحصة اللغة الفرنسية هي الفرصة الوحيدة التي يتمكن من خلالها من ممارسة هذه اللغة إضافة إلى القراءة والكتابة والنشاطات التي قد يقوم بها خارج إطار المدرسة، ومحاصرته باللغة العربية يضيق عليه من فرص استخدام اللغة الفرنسية.

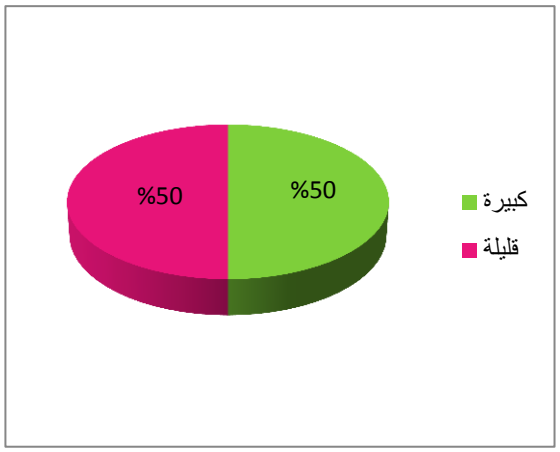
أمّا نسبة(20%) من الأساتذة في العينة المدروسة من أصل المجموع الكلي كانت إجاباتهم بنعم أي أنّهم يستخدمون اللغة العربية في التدريس لصعوبة اللغة الفرنسية واختلافها الكبير عن اللغة العربية، وبالتالي صعوبة استيعابها من طرف التلاميذ وأيضا لنقص الوسائل (السمعية والبصرية) المختلفة التي تساعد في تدريسها ولضيق الوقت، فاستخدام اللغة العربية يساهم في تغطية هذا النقص، بينما اختارت الفئة الثالثة "أحيانا" وهم يرفضون استخدام اللغة العربية إلاّ في حالات نادرة حينما يتطلب موضوع الدرس ذلك لصعوبة بعض المفردات على التلاميذ وذلك بنسبة(20%).

3)- نص السؤال: ما مدى مشاركة التلاميذ في حصة هذه اللغة؟ (كبيرة- قليلة- منعدمة).

والإجابات موضحة في الجدول رقم(7) كالآتي:

الاحتمالات	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
كبيرة	5	%50
قليلة	5	%50
منعدمة	0	%00

جدول رقم(7)



مخطط رقم (7)

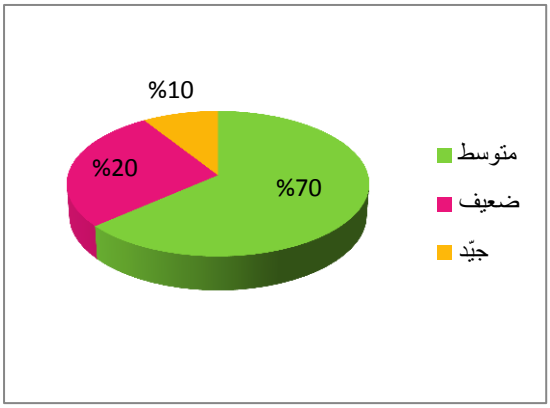
تعليق: يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ تقدير الأساتذة المعنيين لمشركة التلميذ في حصة اللغة الفرنسية بأنّها كبيرة نسبته (50%) وهو يعادل النسبة المتبقية بوصفها لهذه المشاركة بأنّها قليلة أي (50%)، أمّا الاختيار الثالث(المشاركة منعدمة) فنسبته منعدمة.

4)- نص السؤال: هل يدل ذلك على أنّ مستواهم في هذه اللغة: (جيد- متوسط- ضعيف).

وكانت الإجابات كما يلي:

الاحتمالات	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
جيّد	1	%10
متوسط	7	%70
ضعيف	2	%20

مخطط رقم (8)

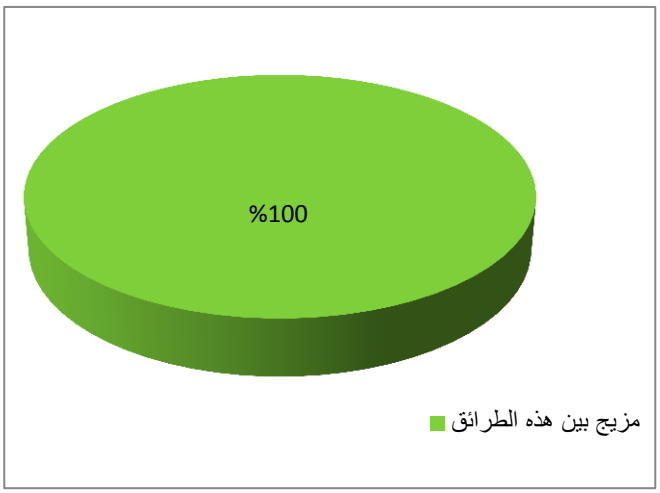


جدول رقم (8)

تعليق: من خلال الجدول رقم (8)، نستنتج بأنّ تقييم الأساتذة لمستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية بأنّه متوسط يمثل النسبة الأكبر وذلك بنسبة(70%) فيما أجاب(20%) من الأساتذة بأنّ هذا المستوى ضعيف، أمّا النسبة الأخيرة والمتبقية فقد قيّمت هذا المستوى بأنّه جيد ونسبتها هي (10%).

5)- نص السؤال: ما هي الطريقة التي تتبعها في تقديم الدرس ؟(طريقة القواعد والترجمة – الطريقة المباشرة – الطريقة السمعية البصرية – الطريقة السمعية الشفوية- الطريقة التواصلية – مزيج بين هذه الطرائق).

والإجابات عن هذا السؤال لا تحتاج إلى جدول لأنّ كلّ الأساتذة أجابوا بأنّهم يستخدمون مزيجا بين هذه الطرائق(أي بنسبة 100%)، ويعلّلون مزايا هذا الاختيار بأنّ المزج بين هذه الطرائق يعمل على تحسين التحصيل العلمي والتواصل مع التلاميذ، فالفروق الفردية بين التلاميذ تحتم على الأستاذ التنويع في طرائق تدريسه حسبما تقتضيه الوضعية التعليمية فعليه الانتقال بين طريقة وأخرى والمزج بينها وذلك لأجل تبسيط الدرس وتسهيل فهمه من طرف التلاميذ.



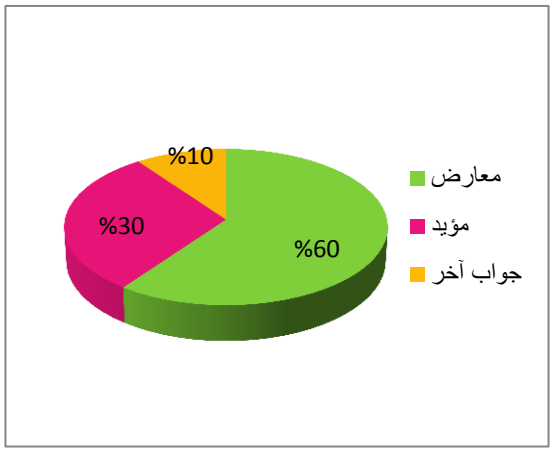
مخطط رقم (9)

6)-نص السؤال: ما رأيك في استخدام طريقة الترجمة في شرح الدرس؟ (مؤيد- معارض- جواب آخر).

والإجابات عن هذا السؤال موضحة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
مؤيد	3	%30
معارض	6	%60
جواب آخر	1	%10

جدول رقم (10)



مخطط رقم (10)

تعليق: يتّضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ نسبة(60%)من الأساتذة المعنيين يعارضون استخدام طريقة الترجمة في درس اللغة الفرنسية وحجتهم في ذلك أنّها تجعل

التلميذ يتعوّد على اللغة العربية واستخدامها لفهم اللغة الفرنسية ويبتعد عن تعلّم اللغة الفرنسية، كما أنّ تعلم اللغة الفرنسية يقتضي وضع التلميذ في جو وبيئة تلك اللغة والترجمة لا تخدم هذه الطريقة.

أمّا نسبة الأساتذة الذّين يؤيّدون استخدام هذه الطريقة هي(30%)وتعليلهم لذلك أنّها تسهل وصول المعومات والمفاهيم في أقرب وقت ممكن وترسخها في أذهان التلميذ وخاصة الذين يملكون رصيدا ضعيفا في هذه اللغة.

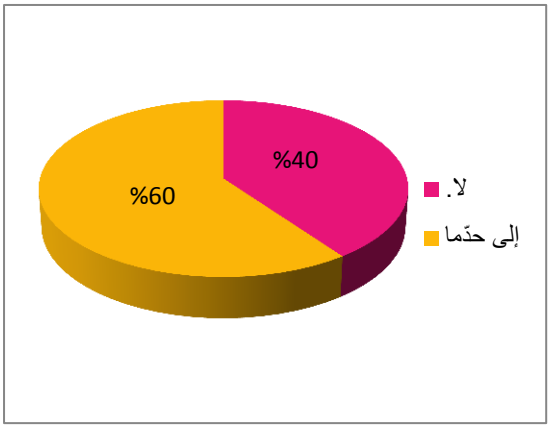
بينما النسبة المتبقية أي(10%)من العدد الكلي فقد أجابوا ب"جواب آخر" وهم يمثلون الرأي الوسطي للعينة، فالاعتماد على الترجمة واستخدام اللغة العربية في تعلم اللغة الفرنسية أمر غير مسموح إلى حدّ كبير كطريقة تعليمية أمّا الاستنجاد بها في شرح مصطلح ما فتكون ضرورة حتمية.

7)- نص السؤال: متى يمكن استخدام هذه الطريقة؟

وهو سؤال مفتوح لإجابات الأساتذة والتي تباينت في تحديد مواقف استخدام الترجمة لكنّ أغلبها رجحت بأنّ هذه الطريقة تستخدم في بعض الحالات التي يعجز فيها التلميذ عن فهم الدرس وعند ما لا يستجيب مع الطرائق الأخرى، وخصوصا أثناء عرض بعض الكلمات أو المصطلحات الجديدة والمجردة فيكون اللجوء إلى الترجمة تسهيلا لسير الدرس وخدمة لمختلف النشاطات التعليمية.

8)- نص السؤال: هل النصوص المبرمجة مكافئة لمستوى المتعلمين؟(نعم-لا-إلى حدّ ما)، وكانت الإجابات عن هذا السؤال كما يلي:

الاحتمالات	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
نعم	0	%00
لا	4	%40
إلى حدّ ما	6	%60

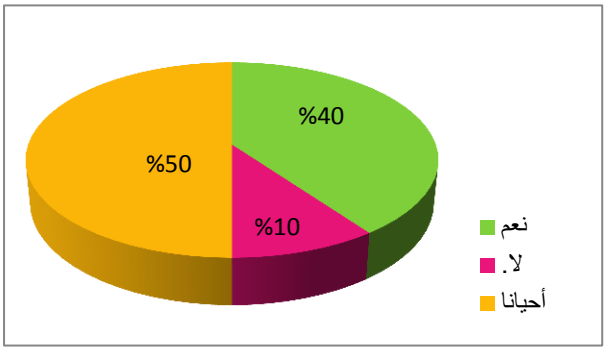


جدول رقم (11) **مخطط رقم (11)**

تعليق: نستنتج من خلال الجدول السابق أنّ نسب(40%)من الأساتذة يصفون النّصوص المبرمجة بأنّها غير مكافئة لمستوى المتعلمين أمّا النسبة الأكبر وهي التي تمثل نسبة(60%) من الأساتذة فكانت إجاباتهم بأنّ هذه النصوص مكافئة إلى حدّ ما، بينما الإجابة الأولى "بنعم" فنسبتها منعدمة.

9)- نص السؤال: هل تواجهك صعوبات في شرح هذه النصوص أم يفهمها التلاميذ من الوهلة الأولى؟(نعم-لا-أحيانا). والإجابات موضحة في الجدول رقم (12):

الاحتمالات	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
نعم	4	%40
لا	1	%10
أحيانا	5	%50



مخطط رقم (12) **مخطط رقم (12)**

تعليق: يتضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ نسبة (40%) من الأساتذة يواجهون صعوبات في شرح النصوص المبرمجة للتلاميذ بينما نسبة(10%) لا يجدون أي صعوبة

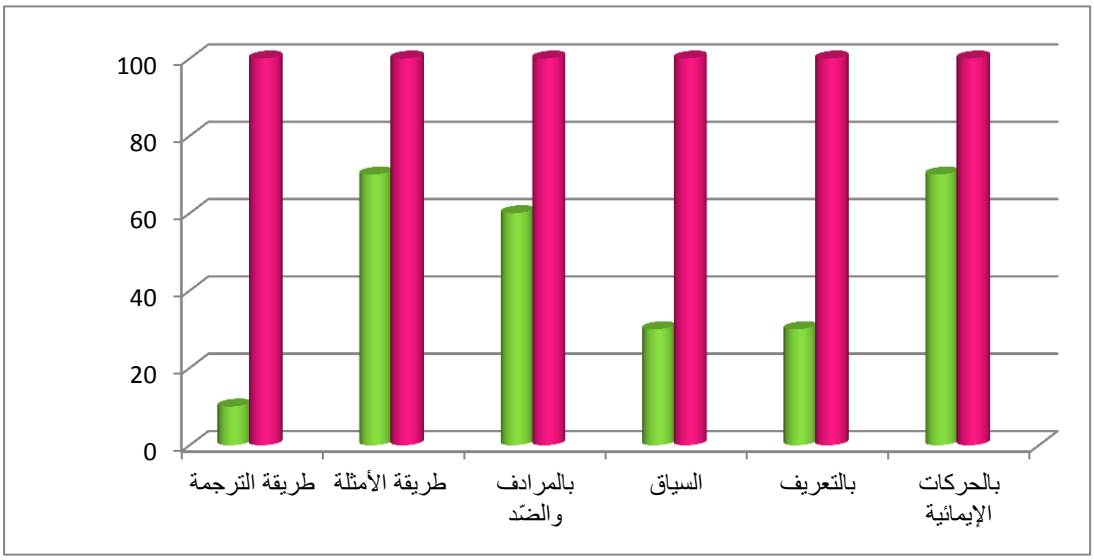
في ذلك، أمّا نسبة (50%) من الأساتذة فقد اختاروا الإجابة "أحيانا" وهم الرأي الوسطي بين الفئتين السابقتين.

10)- نص السؤال: على ماذا تعتمد في شرحها؟ (طريقة الترجمة- الأمثلة- السياق- بالمرادف والضد- بالتعريف- بالحركات الإيمائية).

وإجابات الأساتذة مبينة في الجدول الموالي:

الاحتمالات	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
طريقة الترجمة	1	%10
طريقة الأمثلة	7	%70
السياق	3	%30
بالمرادف والضّد	6	%60
بالتعريف	3	%30
بالحركات الإيمائية	7	%70

جدول رقم (13)



مخطط رقم(13)

تعليق: نستنتج من الجدول السابق أنّ نسبة (70%)من الأساتذة يفضّلون استخدام طريقتي الأمثلة والحركات الإيمائية في الشرح وهي النسبة الأكبر وهي تقارب نسبة الأساتذة الذين يستخدمون طريقة الشّرح بالمرادف والضّد(أي60%)، ثم تأتي نسبة الأساتذة الذين يستخدمون طريقة تقديم التعريف المناسب في الشرح والسياق بـ(30%)، والأساتذة يعترفون بأنّهم يعتمدون على الطرائق المذكورة سابقا وإن لم يتمكن التلميذ من الاستيعاب يلجؤون إلى طريقة الترجمة والتي نسبتها من خلال الجدول(10%)، فتلك الطرائق تسمح بتقريب الفكرة للتلميذ وتجعله يتفاعل مع الأستاذ ويتواصل معه باللغة الفرنسية.

11)- نص السؤال: ما هي الحلول التي تقترحها لمعالجة ضعف التّلاميذ في اللغة الفرنسية؟

وقد كانت إجابات الأساتذة متباينة حول تقديم هذه الحلول لكنّ أهمّها هي:

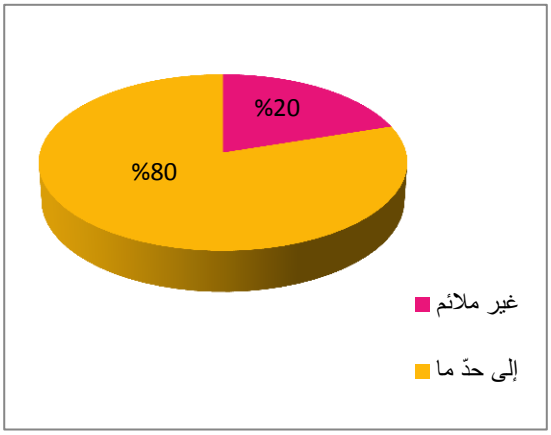
- تبسيط النصوص والبرامج والنظر في اهتمامات التلاميذ و ميولاتهم واعتبارها أساسا لإعداد المناهج التعليمية.
- التنويع في طرائق التدريس وجعلها مناسبة لسن التلميذ والتركيز على إكساب المتعلمين أساسيات هذه اللغة مع اهتمام بالتلاميذ ذوي المستوى الضعيف في هذه اللغة.
- تشجيع التلاميذ على تعلم اللغة الفرنسية وحثهم على المطالعة خاصة الكتب والمجلات والجرائد والروايات المكتوبة بهذه اللغة.
- يجب على الأولياء متابعة أبنائهم منذ المراحل الابتدائية، ومساعدتهم وتحفيزهم على تعلم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الفرنسية لما لها من دور هام في هذا العصر.

ج)- تحليل المحور الخاص بالمنهج:

1)- نص السؤال: ما رأيك في المنهج التربوي والتعليمي المقرر لتلاميذ السنة الأولى متوسط؟ (ملائم – غير ملائم – إلى حد ما)،

والإجابات عن هذا السؤال موضحة في الجدول رقم (14):

الاحتمالات	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
ملائم	0	%00
غير ملائم	2	%20
إلى حدّ ما	8	%80



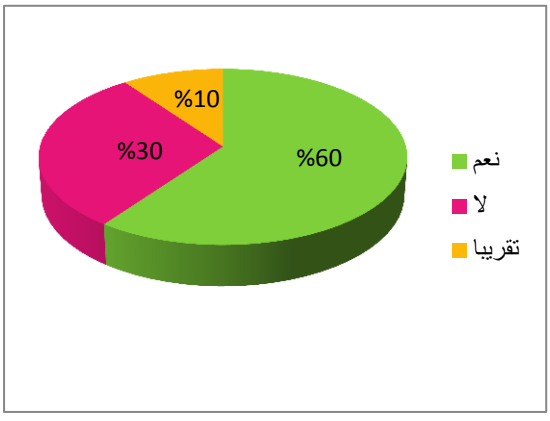
جدول رقم (14) **مخطط رقم (14)**

تعليق: يتضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون بأنّ المنهج التربوي والتعليمي المقرر للسنة الأولى متوسط "غير ملائم" هي(20%)، أمّا النسبة الأكبر والتي تقدّربـ(80%)فترى بأنّ المنهج "ملائم إلى حد ما" مع نسبة منعدمة للاختيار الأول لأنّ المنهج في رأيهم لا يلبي ميولات التلاميذ النفسية والاجتماعية وقدراتهم العقلية.

2)- نص السؤال: هل أهداف المنهج واضحة في رأيك؟ (نعم- لا- تقريبا).

والإجابات عن هذا السؤال مبينة في الجدول التالي:

الاحتمالات	عدد الأساتذة	نسبة الأساتذة
نعم	6	%60
لا	3	%30
تقريبا	1	%10



جدول رقم (15) **مخطط رقم (15)**

تعليق: من خلال الجدول رقم(15) نستنتج أنّ نسبة الأساتذة الذين يعترفون بأنّ أهداف المنهج واضحة تقدر بـ(60%)، أمّا نسب(30%)من هؤلاء الأساتذة فترى بأنّ هذه الأهداف غير واضحة، بينما النسبة المتبقية كانت إجاباتهم ب"تقريبا" وهي تمثل(10%)من النسبة الكلية.

3)- نص السؤال: ما هي الاقتراحات التي تقدمها لتحسين المنهج؟

حيث قدّم لنا (60 %)من الأساتذة من أصل المجموع الكلي اقتراحات لتحسين المنهج وأهم هذه الاقتراحات هي:

- التخفيف من البرنامج الدراسي ليتناسب مع مستوى التلاميذ.

- إعادة إعداد منهاج يلبي ميولات التلميذ الاجتماعية والنفسية والثقافية وجعله أكثر جاذبية لهم.

- مراعاة أن يكون هذا المنهاج مأخوذا من واقع التلاميذ حتى يتم استيعاب ما فيه من معارف ومعلومات.

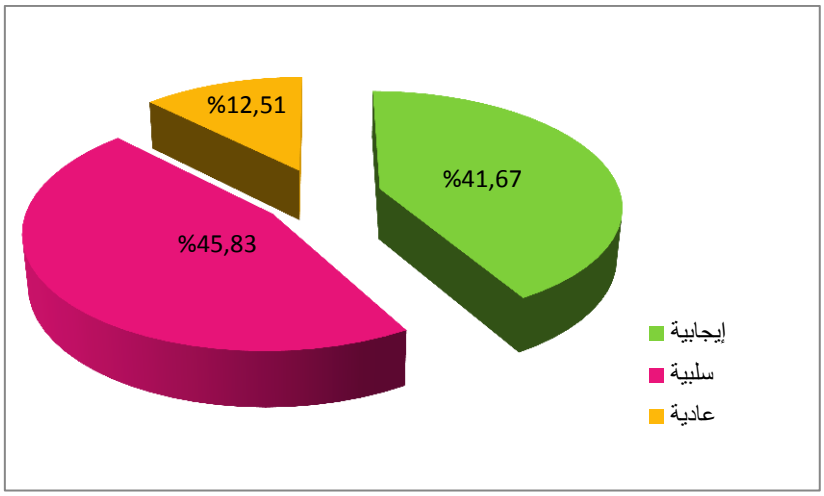
ثانيا: تحليل استبيانات التلاميذ:

ملاحظة: لقد تمّ توزيع ثلاثين استمارة على العينة المذكورة، ولكن استرجعت فقط أربعة وعشرون منها، وهي التّي تمّت دراستها وتحليلها.

1)- نص السؤال: ما هي نظرتك إلى اللغة الفرنسية؟

وهذا السؤال مفتوح لإجابات التّلاميذ، فهناك علاقة متلازمة بين نظرة التلميذ ومستواه اللغوي في هذه اللغة، فميله مثلا إلى اللغة الفرنسية ينمي فيه الرغبة لتعلمها ويولّد لديه الدافعية التي تجعله يعمل بصفة دائمة ومستمرة على تحسين أداءه المتواصل لإتقانها، وقد كانت إجابات التلاميذ المختارين كعينة متباينة منهم من نظرته كانت سلبية ويرى بأنّ هذه اللغة صعبة ومعقدة وتقدر هذه النسبة ب(45.83%)، أمّا نسبة(41.66%)من التلميذ الآخرين فنظرتهم إيجابية وبالنسبة إليهم هذه اللغة هي لغة العلم والمعرفة ويجب تعلمها

لمواكبة العصر، فيما أنّ النسبة المتبقية أي(12.5%) فترى بأنّ اللغة الفرنسية لغة عادية تحتاج إلى بعض التركيز لتعلمها.



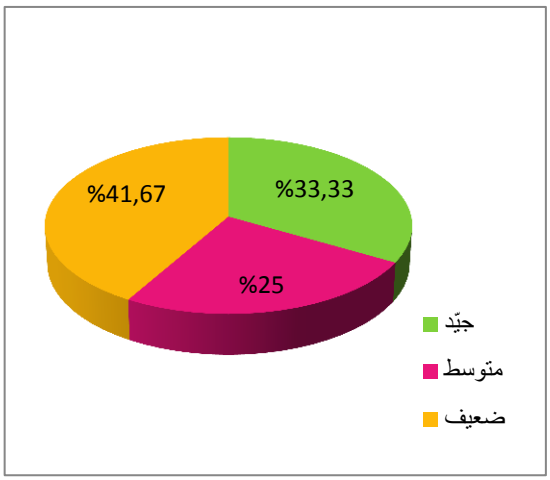
مخطط رقم (16)

2)- نص السؤال: ما هو مستواك في هذه اللغة؟(جيد- متوسط-ضعيف).

والإجابات موضحة في الجدول رقم(17):

الاحتمالات	عدد التلاميذ	نسبة التلاميذ
جيّد	8	%33.33
متوسّط	6	%25
ضعيف	10	%41.66

جدول رقم(17)



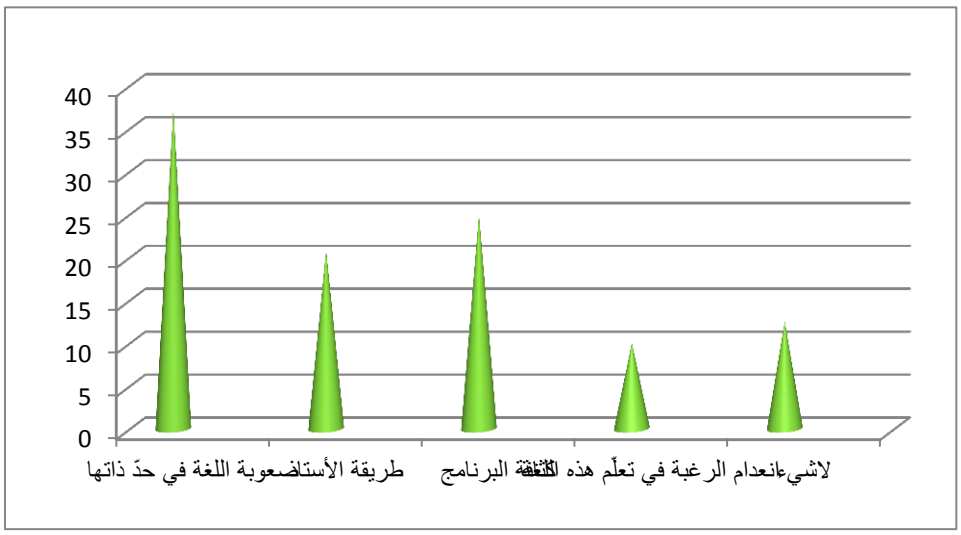
مخطط رقم (17)

تعليق: نستنتج من خلال الجدول رقم(17) أنّ غالبية التلاميذ على العموم مستواهم ضعيف في هذه اللغة وذلك بنسبة (41.66%)من المجموع الكلي، أمّا نسبة (33.33%) فهي التي تمثل التلاميذ الذين مستواهم "جيد"، بينما النسبة المتبقية والتي تشكل(25%) هم التلاميذ ذوي المستوى المتوسط.

3)- نص السؤال: ما هي الصعوبات التي تواجهك وتمنعك من الفهم الجيد لهذه المادة؟(صعوبة اللغة في حد ذاتها – طريقة الأستاذ- كثافة البرنامج التعليمي- انعدام الرغبة في تعلم هذه اللغة)، وكانت الإجابات كالآتي:

الاحتمالات	عدد التلاميذ	نسبة التلاميذ
صعوبة اللغة في حدّ ذاتها	9	%37.5
طريقة الأستاذ	5	%20.83
كثافة البرنامج التعليمي	6	%25
انعدام الرغبة في تعلّم هذه اللغة	1	%10

جدول رقم(18)



مخطط رقم (18)

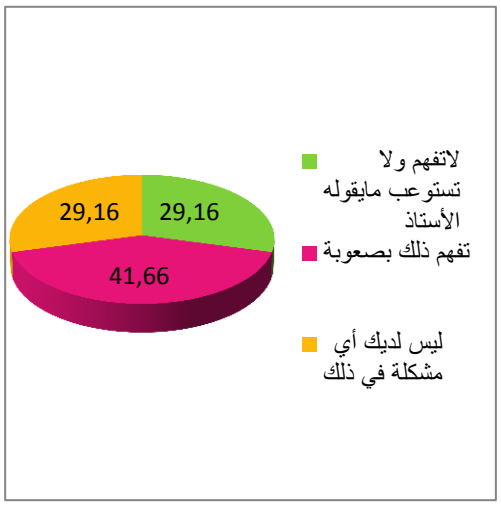
تعليق: يتّضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ نسبة (37.5%) من التلاميذ يرجعون الصعوبات التي تحول دون تمكنهم من هذه اللغة إلى صعوبة اللغة الفرنسية في حدّ ذاتها باعتبارها نظاما لغويا مختلفا عن اللغة العربية، بينما نسبة (20.83%) منهم يرجعون هذه الصعوبة إلى طريقة الأستاذ الذي يعتبر المسؤول عن توصيل المعلومات للتلاميذ من خلال الطريقة التعليمية التي يعتمدها ، فيما نجد أنّ الفئة الثالثة والتي تشكل(25%) ترى بأنّ الصعوبة تكمن في كثافة البرنامج التعليمي وذلك بالمقارنة مع الساعات القليلة المخصصة للغة الفرنسية أسبوعيا، أمّا النسبة الرابعة والتي تقدر بـ(10%) ليس لديها رغبة فيتعلم هذه اللغة، فيما عدا هذه الإجابات كانت نسبة معينة من التلميذ والتي تقدر بـ(12.5%) قد أجابت بـ"لاشيء".

4)- نص السؤال: حدد درجة قدرتك اللغوية بالنسبة للمهارات التالية(الفهم والاستيعاب – التعبير الكتابي أو الشفهي)، ومن خلال تفحص إجابات التلاميذ قمنا بتحليلها في الجدول الآتي:

أ)- الفهم والاستيعاب:

الاحتمالات	عدد التلاميذ	نسبة التلاميذ
لا تفهم ولا تستوعب ما يقوله المعلّم باللغة الفرنسية	7	%29,16
تفهم ما يقوله بصعوبة.	10	%41,66
ليس لديك مشكلة في فهم ذلك	7	%29,16

جدول رقم(19)



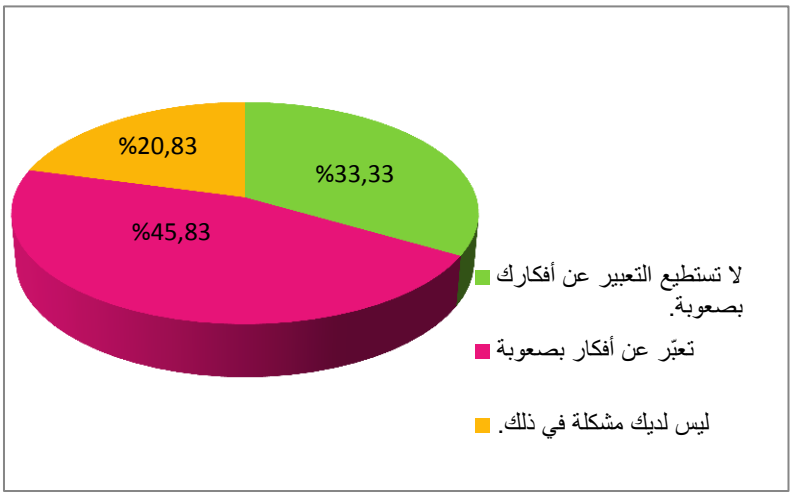
مخطط رقم (19)

تعليق: من خلال الجدول رقم(19) نستنتج أنّ نسبة التلاميذ الذين لا يفهمون ولا يستوعبون ما يقوله الأستاذ في الدرس هي 29.16% بينما النسبة التي تفهم ما يقوله الأستاذ ولكن بصعوبة تشكل النسبة الأكبر وهي(41.67%)، أمّا النسبة الأخيرة فليس لديها أي صعوبة في فهم ذلك وهي تقدر بـ(29.16%) .

ب)- التعبير الشفهي أو الكتابي:

الاحتمالات	عدد التلاميذ	نسبة التلاميذ
لا تستطيع التعبير عن أفكارك بالغة الفرنسية بطريقة مقبولة	8	%33.33
تعبّر عن أفكارك بصعوبة	11	%45.83
ليس لديك مشكلة في ذلك	5	%20.83

جدول رقم(20)



مخطط رقم (20)

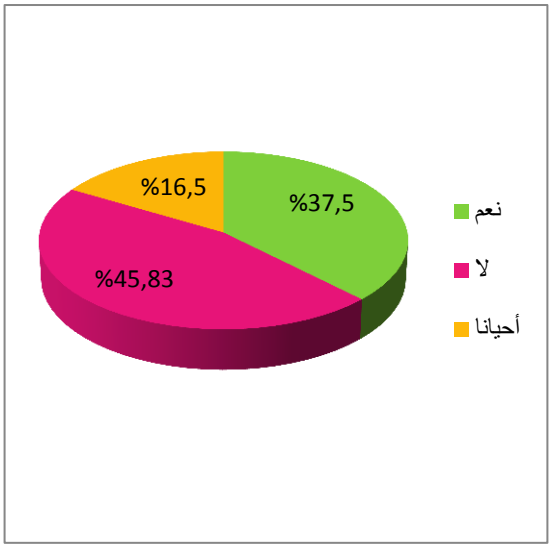
تعليق: نستنتج من خلال الجدول أنّ نسبة(33.33%) من تلاميذ السنة الأولى متوسط لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم باللغة الفرنسية بطريقة مقبولة، بينما نسبة(45.83%) منهم يعبرون عنها بصعوبة وذلك راجع إلى أنّهم لا يجدون الألفاظ المناسبة التي تمكنهم من التعبير عن أفكارهم بدقة وهذا أمر طبيعي بالنظر إلى مستواهم في هذه اللغة، فمهارة التعبير سواء كان كتابيا أو شفاهيا تتطلب الممارسة اللغوية المستمرة لهذه اللغة حتى تتطور مهارته اللغوية معتمدا في ذلك على ما تكون لديه من رصيد لغوي من خلال الاستماع أولا واستعماله اللغة ثانيا، أمّا عن الاختيار الثالث فهو يمثل الفئة التي لا تجد أي صعوبة في التعبير الكتابي أو الشفهي، وهي تمثل التلاميذ النجباء عموما وتقدر نسبتهم بـ(20.83%)من المجموع الكلي.

5)- نص السؤال: في تحضيرك للدروس هل تلتزم بمراجعة الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد؟(نعم –لا- أحيانا).

وكانت الإجابات كالآتي:

الاحتمالات	عدد التلاميذ	نسبة التلاميذ
نعم	9	%37.5
لا	11	%45.83
أحيانا	4	%16.7

جدول رقم (21)



مخطط رقم (21)

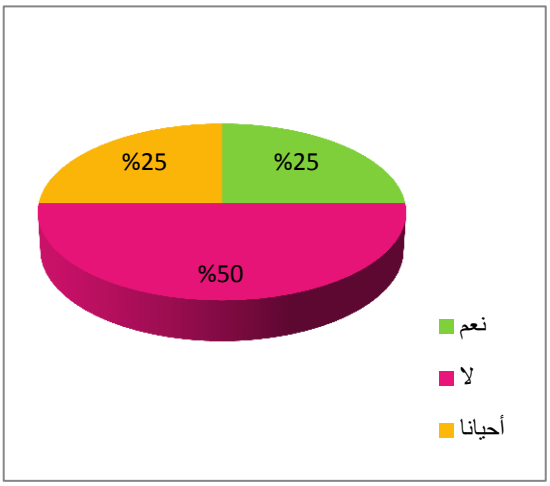
تعليق: يتبين لنا من خلال الجدول رقم(21) أنّ معظم التلاميذ والذين تقدر نسبتهم بـ(45.83 %) كانت إجاباتهم ب"لا"، بينما نسبة(37.5%) من أصل المجموع الكلي للتلميذ أجابوا ب"نعم"، أمّا النسبة المتبقية فهي تمثل الرأي الوسطي بـ(16.7%) وقد كانت إجابتهم ب"أحيانا" وحجتهم في ذلك طبيعة الدرس المقدم، فإذا كان الدرس السابق يتعلق بما سيعرضه الأستاذ في الدرس الجديد يقوم التلميذ بمراجعته حتى يكون تمهيدا للدرس الجديد، أمّا إذا كان لا يتعلق به فلا داعي لذلك، إلا أنّ تفكيرهم خاطئ، فمراجعة الدروس ضرورية لتنظيم الأفكار التلاميذ ومعارفهم حول هذه اللغة والدرس القديم وإن كان يختلف بعض الشيء عن الدرس الموالي له إلاّ أنّه يمثل غالبا جسر الانتقال الذي يعبر به إلى الدرس الجديد.

6)- نص السؤال: في دراستك النصوص باللغة الفرنسية، هل تحب استخدام القاموس في ترجمة المفردات الغامضة؟(نعم -لا-أحيانا).

والإجابات عن هذا السؤال موضحة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	عدد التلاميذ	نسبة التلاميذ
نعم	6	%25
لا	12	%50
أحيانا	6	%25

جدول رقم (22)



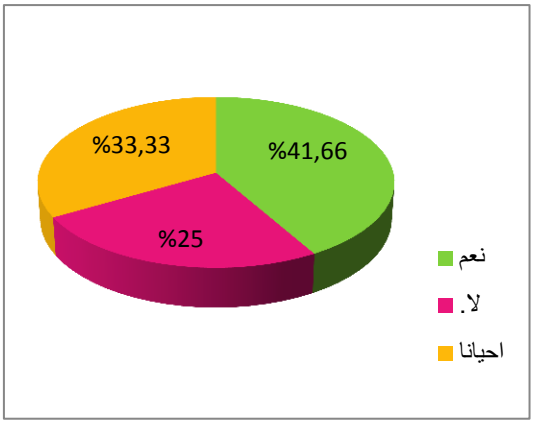
مخطط رقم (22)

تعليق: نستنتج من خلال الجدول أنّ نسبة(25%) من التلاميذ يستخدمون القاموس في ترجمة المفردات الغامضة أثناء تحضيرهم ودراستهم للنصوص باللغة الفرنسية، بينما نسبة(50%)من التلاميذ كانت إجابتهم بـ"لا"، أمّا النسبة المتبقية أي (25%) فكانت إجابتهم بـ"أحيانا".

7)- نص السؤال: في القسم هل تسأل الأستاذ عن معنى الكلمات والتراكيب الجديدة التي تصادفك ولا تفهمها دلالتها؟(نعم-لا-أحيانا).

والإجابات مبينة في الجدول رقم(23):

الاحتمالات	عدد التلاميذ	نسبة التلاميذ
نعم	10	%41,66
لا	6	%25
أحيانا	8	%33,33



جدول رقم(23) **مخطط رقم (23)**

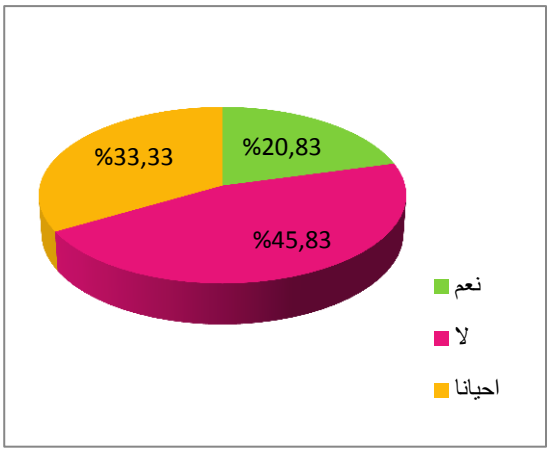
تعليق: يتّضح لنا من خلال الجدول السابق أنّ نسبة (41.66%) من تلاميذ العينة قد أجابوا بـ"نعم" بينما نسبة(25%) منهم أجابوا بـ"لا"، أمّا النسبة المتبقية فكانت إجابتهم بـ"أحيانا" وهي تقدر بـ(33.33%).

8)- نص السؤال: هل تدوّن هذه الشروحات في آخر الكراس أو على حواشي الكتاب؟(نعم-لا-أحيانا).

ومن خلال تحليل آراء العينة نستعرض إجاباتهم في الجدول الآتي:

الاحتمالات	عدد التلاميذ	نسبة التلاميذ
نعم	5	%20.83
لا	11	%45.83
أحيانا	8	%33.33

جدول رقم(24)



مخطط رقم(24)

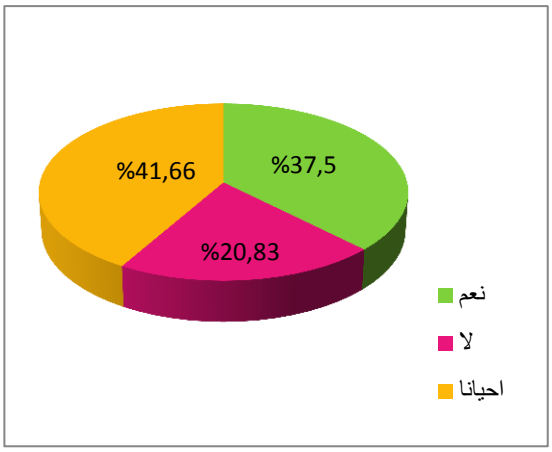
تعليق: نستنتج من خلال الجدول رقم(24) أنّ نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ"نعم" هي(20.83% وبالمقابل نسبة التلميذ الذين كانت إجاباتهم "لا" هي (45.83%)، بينما نسبة (33.33 %) كانت إجابتهم "أحيانا".

9)- نص السؤال: هل تعود إلى هذه المفردات اللغوية المكتسبة في النصوص المشروحة سابقا وتوظفها في أنشطة معينة كالتعبير الكتابي أو الشفهي مثلا؟

وكانت إجابات التلاميذ كما يلي:

الاحتمالات	عدد التلاميذ	نسبة التلاميذ
نعم	9	%37.5
لا	5	%20.83
أحيانا	10	%41.66

جدول رقم(25)



مخطط رقم(25)

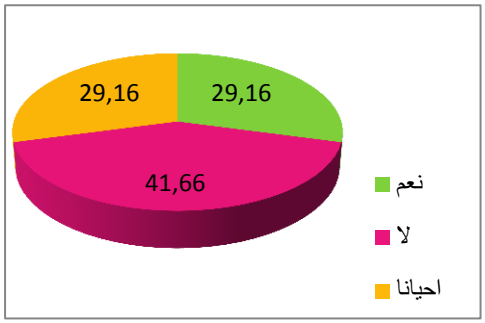
تعليق: يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ نسبة (37.5%) من تلاميذ العينة المدروسة يستعملون هذه المفردات اللغوية المكتسبة في النصوص المشروحة سابقا من خلال توظيفها في أنشطة معينة كالتعبير الكتابي أو الشفهي، بينما نسبة(20.83%) كانت إجابتهم بـ"لا" أمّا النسبة الأخيرة وهي النسبة الأكبر وهي تقدر بـ(41.66%) فقد كانت إجاباتهم بـ"أحيانا".

10)- نص السؤال هل تقوم بأنشطة خارجية لتدعيم مستواك في اللغة الفرنسية كقراءة الكتب والمجلات أو الاستماع إلى الراديو ومشاهدة البرامج الناطقة بهذه اللغة واستعمال الكومبيوتر وغيرها؟(نعم-لا-أحيانا).

ومن خلال تفحصنا لإجابات التلاميذ حللناها في الجدول الموالي:

الاحتمالات	عدد التلاميذ	نسبة التلاميذ
نعم	10	%29.16
لا	7	%41.66
أحيانا	7	%29.16

جدول رقم (26)



مخطّط رقم (26)

تعليق: الجدول رقم(26) يبين لنا أنّ غالبية التلاميذ يقومون بنشاطات خارج إطار المدرسة لتدعيم مستواهم في اللغة الفرنسية وذلك بنسبة(41.66%)، أمّا نسبة(29.16%) من المجموع الكلي فكانت إجاباتهم بـ"لا" وتبريرهم في ذلك أنّم يركزون فقط على ما يقدم لهم في القسم وهذه النسبة تعادل النسبة المتبقية والتي كانت إجابتهم بـ"أحيانا".

ثالثا: تحليل استبيانات الأولياء:

1- المستوى التعليمي للأولياء:

أ- المستوى التعليمي للآباء:

الاحتمالات	عدد الآباء	نسبة الآباء
تعليم ابتدائي	1	%4.16
تعليم متوسط	9	%37.5
تعليم ثانوي فما فوق	11	%45.8
لاشيء من هذا	4	%12.5

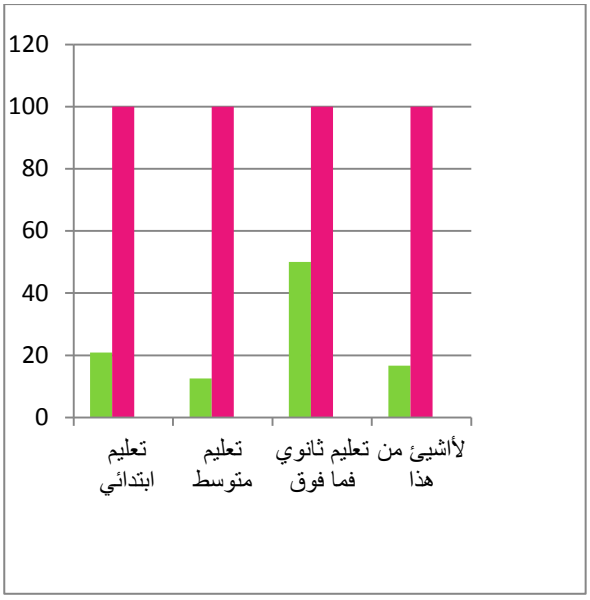
جدول رقم (27)

مخطط رقم (27)

تعليق: الجدول السابق يبين المستوى التعليمي للأولياء، حيث أنّ هذا الأخير يعتبر من بين العوامل الأساسية في التنشئة اللغوية للتلميذ، فيكفي أنّ يكون المستوى التعليمي لأحد الوالدين مرتفع حتى يؤثر ذلك إيجابا على مستوى التلميذ، فغالبا ما يكون التلميذ الذين أولياءهم ذوي مستوى تعليمي مرتفع يمثلون فئة النجباء والعكس ومن خلال الجدول السابق نستنتج أن نسبة الآباء الذين لديهم مستوى تعليم ابتدائي هم(4.16%) بينما نسبة الآباء الذين لديهم مستوى تعليم متوسط هي (37.5%) وبالمقابل نسبة (45.83%) لديهم تعليم ثانوي فما فوق، فيما عدا هذا نجد نسبة (12.5%)من الآباء هم من دون تعليم.

ب- المستوى التعليمي للأمهات:

الاحتمالات	عدد الأمهات	نسبة الأمهات
تعليم ابتدائي	5	%20,83
تعليم متوسط	3	%12,5
تعليم ثانوي فما فوق	12	%50
لاشيء من هذا	4	%16,7



جدول رقم(28) **مخطط رقم (28)**

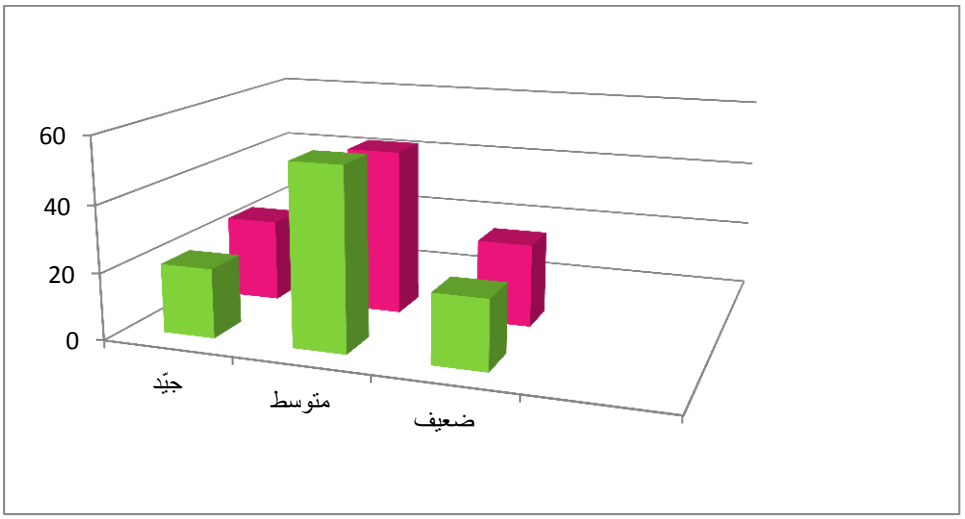
تعليق: نستنتج من خلال الجدول أنّ نسبة (20.83%) من الأمهات لديهنّ مستوى ابتدائي مقابل (12.5%) من الأمهات اللواتي لديهن مستوى تعليم متوسط، أمّا النسبة الأكبر والتي تقدر ب(50%) فمستواهم التعليمي ثانوي فما فوق بينما نجد الأمهات اللواتي هنّ من دون تعليم يمثلون نسبة(16.5%).

2- نص السؤال: ما هو مستواك في اللغة الفرنسية؟ (جيد- متوسط- ضعيف).

والإجابات موضحة في الجدول:

الاحتمالات	عدد الآباء	عدد الأمهات	نسبة الآباء	نسبة الأمهات
جيّد	5	6	%20,83	%25
متوسط	13	12	%54,16	%50
ضعيف	6	6	%20,83	%25

جدول رقم(29)



مخطط رقم (29)

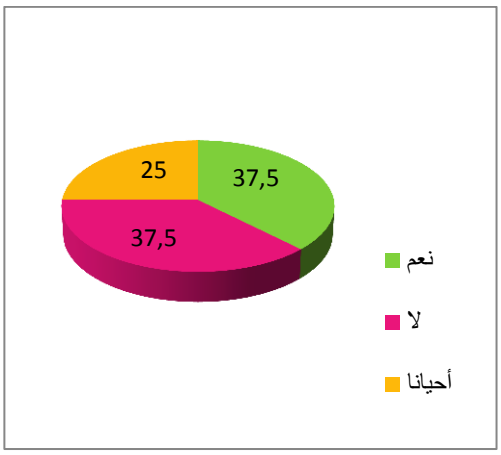
تعليق: نستنتج من خلال ما سبق أنّ (20.83%) من الآباء لديهم مستوى جيّد في اللغة الفرنسية بمقابل نسبة (54.16%) لديهم مستوى متوسط وهي تعبر النسبة الأكبر وهذا الأمر له انعكاسه وتأثيره على التلاميذ، فالوالدان لهما دور مهم في اكتساب وإتقان اللغة عند التلميذ وإن كان على الأقل أحدهما يتقن اللغة الفرنسية سينعكس ذلك إيجابا على أبنائهم فيأتون إلى المتوسطة ولهم معارف مسبقة بهذه اللغة على عكس الذين لا يتقن أوليائهم الفرنسية فهم يجدون صعوبات في تعلمها وفي هذا نشير إلى أنّ نسبة الآباء الذين مستواهم ضعيف في هذه العينة تشكل نسبة (20.83 %) من المجموع الكلي.

أمّا عن الأمهات فيتضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة (25%) من الأمهات مستواهم جيد في اللغة الفرنسية، مقابل (50%) من الأمهات اللواتي لديهن مستوى متوسط أمّا النسبة المتبقية والتي تقدرب(25%)فلديهن مستوى ضعيف.

3- نص السؤال: هل تساعدون ابنكم(ابنتكم) في مراجعة وتحضير دروسه(ها) في اللغة الفرنسية؟ (نعم-لا-أحيانا).

وكانت إجابات الأولياء كالآتي:

الاحتمالات	عدد الأولياء	نسبة الأولياء
نعم	9	%37,5
لا	9	%37,5
أحيانا	6	%25



جدول رقم(30)

مخطط رقم (30)

تعليق: نستنتج من خلال الجدول رقم (30) أنّ نسبة (37.5%)من أولياء التلاميذ يقومون بمساعدة أبنائهم في تحضير ومراجعة دروسهم في اللغة الفرنسية وهذه النسبة تعادل النسبة التي أجابت بالاختيار "لا"، أمّا النسبة المتبقية والتي كانت إجاباتهم بـ"أحيانا" فهي تقدر بـ(25%) من المجموع الكلي.

4- نص السؤال: هل توفرون لابنكم(ابنتكم) الوسائل الضرورية للتعلم (كالكتاب المدرسي، الحاسوب، القاموس وغير ذلك)؟ (نعم-لا- أحيانا).

والإجابة عن هذا السؤال لا تحتاج إلى جدول لأنّ كلّ أولياء العينة المدروسة يؤكدون بأنهم يوفرون هذه الوسائل لأبنائهم، فهم يدركون أهميتها في التعلم.

رابعا: نتائج المقاربة الميدانية:

من خلال الدراسة التي قمنا بها توصلنا إلى عدد من النتائج مفادها أنّ تعليم اللغة الفرنسية في المرحلة المتوسطة يعاني من تدهور ووجود نقائص تعيق سير تعليم هذه اللغة بنجاح، فما يلاحظ في الواقع التطبيقي غير ما يروج له في الواقع النظري، رغم وجود

إصلاحات وتعديلات كثيرة أجريت في هذا المجال إلاّ أنّ مستوى التلاميذ في اللغة الفرنسية لا يزال متدنيا وهذا بالمقارنة مع مستواهم في المواد الدراسية الأخرى، ومن خلال النتائج المتوصل إليها من الدراسة الميدانية التي أجريناها استنتجنا ما يلي:

أ)- على مستوى المنهاج:

- كثافة البرنامج المخصص لمحتوى مادة اللغة الفرنسية وهذا بالمقارنة مع الساعات القليلة المخصصة لتدريسها أسبوعيا.

- عدم تناسب المحتوى المبرمج مع القدرات العقلية للتلاميذ وسنهم مما يعيق استفادته من المحتوى التعليمي.

- إعادة النظر في المنهاج وتعديله حتى يتناسب مع مستوى التلاميذ و ميولاتهم النفسية والاجتماعية، كما ينبغي إدراج مواضيع مشوقة حتى تجذب اهتمام التلاميذ وتساعدهم على تنمية المهارات اللغوية لديهم.

- الساعات المخصصة لتدريس اللغة الفرنسية قليلة جدا وهي غير كافية لتعليم قواعد وأساسيات اللغة الفرنسية.

ب)- على مستوى الأستاذ:

للأستاذ دور مهم في تسيير العملية التعليمية وهو المنظم والموجه لها وتكوينه العلمي أمر أساسي لنجاحه في أداء مهامه التعليمية، فالأستاذة المتخرجون من المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين والأساتذة غالبا ما يكونون أقدر من الأساتذة ذوي المستويات الأدنى(كالليسانس مثلا) فهؤلاء يلزمهم تكوين وتأهيل مستمر، هذا إضافة إلى الخبرة التدريسية للأستاذ التي تخوله التعامل مع الوضعيات الصعبة التي تصادفه أثناء سير الدرس ومن شأن الأستاذ ذو الخبرة الطويلة أن يحسن التعامل مع التلاميذ واستمالتهم نحو

الدرس وتحفيزهم على تعلم اللغة الفرنسية ومهاراتها الأساسية، وهو مطالب في كلّ الدروس بمراعاة الفروق الفردية بين تلاميذه أثناء الشرح حتى يقرب الأفكار والمفاهيم في أذهانهم ويتواصل معهم، كما على الأستاذ أن ينوّع في طرائق تعليمه، فأغلب الأساتذة يمزجون بين الطرائق التعليمية المتوفرة لديهم، كلّ بأسلوبه الخاص وذلك حسب الوضعيات التعليمية المدروسة حتى يتيسر للتلاميذ فهمها واستيعابها.

ج)- على مستوى المتعلّم:

- نظرة التلميذ إلى اللغة الفرنسية أو أي لغة أخرى مهما كانت، تجعله يميل إليها أو ينفر منها.

- النظرة الإيجابية للتلميذ نحو اللغة الفرنسية تخلق له الدافعية والاستعداد النفسي لتعلم هذه اللغة ومواجهة الصعوبات التي يمكن أن تحول دون تمكنه من إتقانها.

- المستوى التعليمي للأولياء له دور كبير في التأثير على مستوى التلميذ سلبا أو إيجابا، فغالبية التلاميذ الذين أولياءهم يتقنون اللغة الفرنسية هم غالبا التلاميذ الذين مستواهم جيد في هذه اللغة والعكس.

- توجيه الأولياء لأبنائهم وتشجيعهم لهم لتعلم اللغة الفرنسية من شأنه أن يساهم في تحسين مستواهم في هذه اللغة، فيما يؤثر عدم الاهتمام أو قلته عليهم بشكل سلبي.

- ممارسة نشاطات خارج إطار المدرسة لها دور فعّال في ترسيخ هذه اللّغة في أذهانهم وترفع من مستواهم فيها، ومن ذلك قراءة الكتب والمجلات والجرائد والاستماع إلى الأجهزة السمعية والبصرية كالراديو والتلفاز واستعمال الكومبيوتر وغيرها.

د)- على مستوى الطريقة التعليمية:

- الطريقة التعليمية هي الوسيلة التي ينقل بها الأستاذ محتوى التدريس إلى تلاميذه، والتنويع في طرائق التدريس في شرح الدرس ضروري لإيصال المعنى للتلاميذ وتحقيق الأهداف المرجوة.

- طريقة الترجمة وإن أقصيت من المناهج التعليمية الحديثة إلاّ أنّها لاتزال موجودة في الواقع التعليمي لتعليم اللغات الأجنبية وخاصة تعليم اللغة الفرنسية، وهذا ما لاحظناه من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها في المتوسطة.

- تؤثر طريقة الترجمة على تعليم اللغة الفرنسية في جانبين أحدهما إيجابي والآخر سلبي:

1)- الجانب الإيجابي:

- تسهّل وصول المعلومات والمعارف إلى التلاميذ وترسّخها في أذهانهم.

- تعتبر طريقة ناجحة وفعالة بالنسبة للتلاميذ ذوي المستوى الضعيف.

- تعرف التلميذ على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين وخصائص ومميزات كل لغة.

2)- الجانب السلبي:

- تشتيت أفكار التلميذ أثناء المرور بين اللغتين.

- تجعل التلميذ يتعوّد على الرجوع إلى اللغة العربية لتعلم اللغة الفرنسية ويبتعد عن تعلم اللغة الفرنسية.

- تعلم اللغة الفرنسية يقتضي وضع التلميذ في جوّ وبيئة تلك اللغة وهو ما يسمّى بالانغماس اللغوي والترجمة لا تلبي ذلك.

- الصعوبات التي يمكن أن يقع فيها التلميذ أثناء الترجمة بسبب اختلاف الأنظمة اللغوية.

والنتيجة العامة التي خلصنا إليها من خلال البحث والدراسة حول دور الترجمة في تعلم اللغة الفرنسية هي أنّه رغم التأثير السلبي الذي اهتمت به هذه الطريقة إلاّ أنّها تبقى في كثير من الأحيان مستنجدا للتلاميذ الذين لا يزالون في بداية تعلّمهم اللغة الفرنسية وهم لا يملكون بعد قاعدة معرفية كافية بها، وهذا ما اتضح لنا من خلال ملاحظتنا ودراستنا التطبيقية في الميدان التعليمي.

خاتمة

خاتمة:

على ضوء ما توصّلنا إليه من نتائج في الدّراسة الميدانية والّتي أجريناها عن طريق استجواب الأساتذة والتّلاميذ والملاحظات الّتي لاحظناها من خلال تجربتنا في المجال التّربوي، والتي حاولنا فيها تبيان دور التّرجمة في تعليم اللّغة الفرنسية، ارتأينا أن تكون خاتمة هذا البحث عبارة عن جملة من الاقتراحات والحلول التي نظنّ أنّها يمكن أن تساهم في تيسير تعليم اللّغة الفرنسية ونجملها في النّقاط التّالية:

– التّقليل من مضامين مادة اللّغة الفرنسية وإعادة النظر في البرنامج الدّراسي وتوزيعه توزيعا منتظما.

– زيادة الحصص الاستدراكية في مادة اللّغة الفرنسية.

– إعطاء التّلاميذ واجبات منزلية مكثّفة في هذه اللّغة وخاصّة في نشاط التعبير الكتابي حتى يتعرّف التّلميذ أكثر على بنية هذه اللّغة ويبني قاعدته المعرفية فيها.

– التشدّيد على ضرورة تكوين التّلميذ تكوينا لغويا سليما منذ المراحل الأولى له في التّعليم وتوجيهه نحو اكتساب المهارات اللّغوية الأساسية عن طريق الممارسة والتّكرار.

– تشجيع التّلاميذ على البحث ومطالعة الكتب الخارجية باللّغة الفرنسية .

– يجب على الأستاذ أن ينوّع أسلوبه من حين إلى آخر وأن يستخدم الطّرائق التّعليمية المختلفة حسب ما يقتضيه الموقف التّعليمي.

– إدراج التّرجمة كطريقة تعليمية مكمّلة للمناهج الأخرى لما لها من دور كبير في تعليم اللّغة الفرنسية فهي:

- وسيلة لتثبيت المفاهيم اللّغوية الجديدة واستثمارها.
- أداة لتقويم الأخطاء اللّغوية وتصويبها في أذهان المتعلّمين.

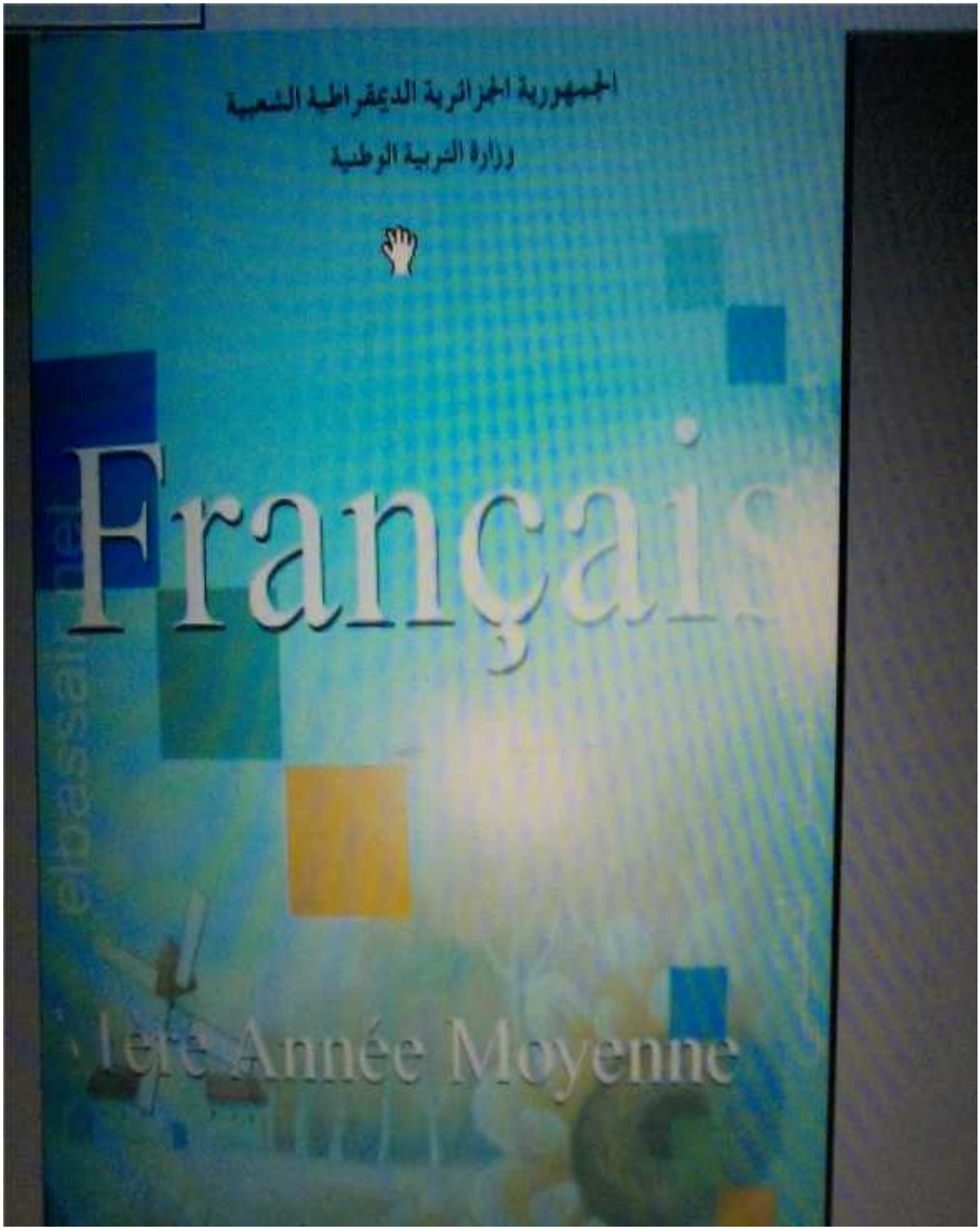
- وسيلة لتنمية الملكة اللّغوية وإنماء الحصيلة المعرفية للتّلاميذ في اللّغة الفرنسية.
- إعطاء أهمية لمرحلة الفهم والتّرسيخ باعتبارها أهم مراحل الاكتساب اللغوي، فالأستاذ عادة ما يشرح الدرس على شكل معطيات نظرية ولا يراعي مدى استيعاب التلاميذ لما يقوله.
- ضرورة دعم الدّراسات الميدانية التي تقوم بالبحث في مثل هذه المواضيع والتركيز على المتعلم باعتباره مركزا للعملية التّعليمية، والظّروف التّعليمية المحيطة به والصّعوبات التي تواجهه في تعلّم اللّغات الأجنبية.

وفي الختام نودّ أن نقول إنّ لكلّ عمل إذا ما تمّ نقصان، ونرجو من الله العليّ القدير التوفيق والسداد في مجهودنا المتواضع وأن يكون بحثنا هذا منفذا لبحوث أخرى في هذا الميدان الخصب لشساعته وتشعبه من أجل استجلاء غوامض أخرى والنّهوض بتعليمية اللّغة الفرنسية خاصة واللّغات الأجنبية عامة في بلادنا.

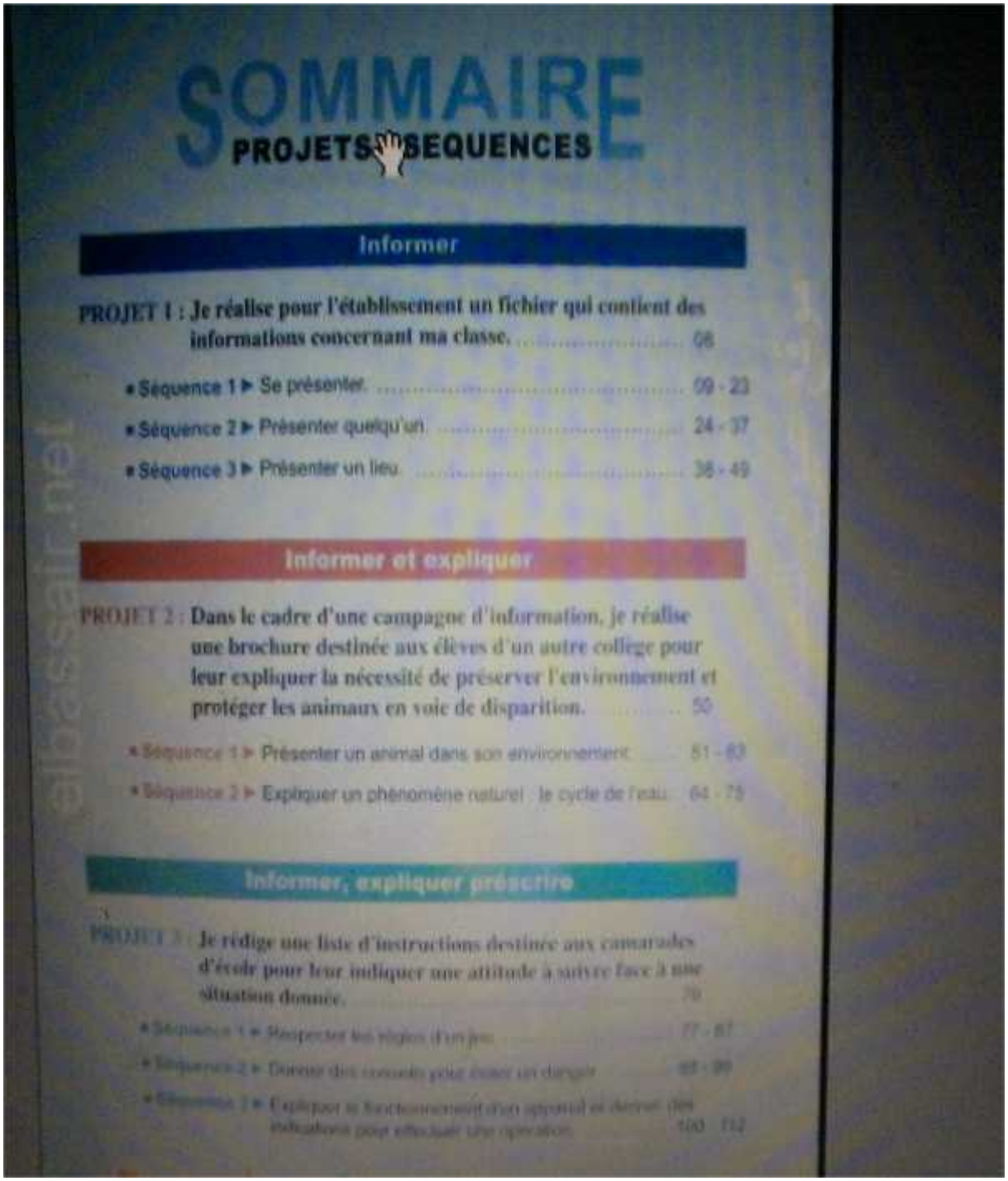
- تمّ بحمد الله-

ميلة في: 16-04-2016

الملاحق



– ملحق رقم(1) يوضح واجهة كتاب اللّغة الفرنسية للسّنة الأولى متوسّط–



SOMMAIRE

PROJETS SEQUENCES

Informer

PROJET 1 : Je réalise pour l'établissement un fichier qui contient des informations concernant ma classe. 08

- Séquence 1 ▶ Se présenter. ..... 09 - 23
- Séquence 2 ▶ Présenter quelqu'un. ..... 24 - 37
- Séquence 3 ▶ Présenter un lieu. ..... 38 - 49

Informer et expliquer

PROJET 2 : Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition. 50

- Séquence 1 ▶ Présenter un animal dans son environnement. ..... 51 - 63
- Séquence 2 ▶ Expliquer un phénomène naturel : le cycle de l'eau. ..... 64 - 75

Informer, expliquer prescrire

PROJET 3 : Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée. 76

- Séquence 1 ▶ Respecter les règles d'un jeu. ..... 77 - 87
- Séquence 2 ▶ Donner des conseils pour éviter un danger. ..... 88 - 99
- Séquence 3 ▶ Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération. ..... 100 - 112

- ملحق رقم (2) يوضّح فهرس كتاب اللّغة الفرنسية (فهرس المحاور والوحدات) -

SOMMAIRE

Pages utiles et récréatives

PAGES UTILES

Conjugaison :

- Conjugaison des verbes "Être" et "Avoir" 114
  - "Être" et "Avoir" au présent de l'indicatif 114
  - "Etre" et "Avoir" au passé composé 114
  - "Etre" et "Avoir" au futur simple 114
  - "Etre" et "Avoir" à l'impératif présent 114
- Emploi des verbes "Être" et "Avoir" 115

PAGES RECREATIVES

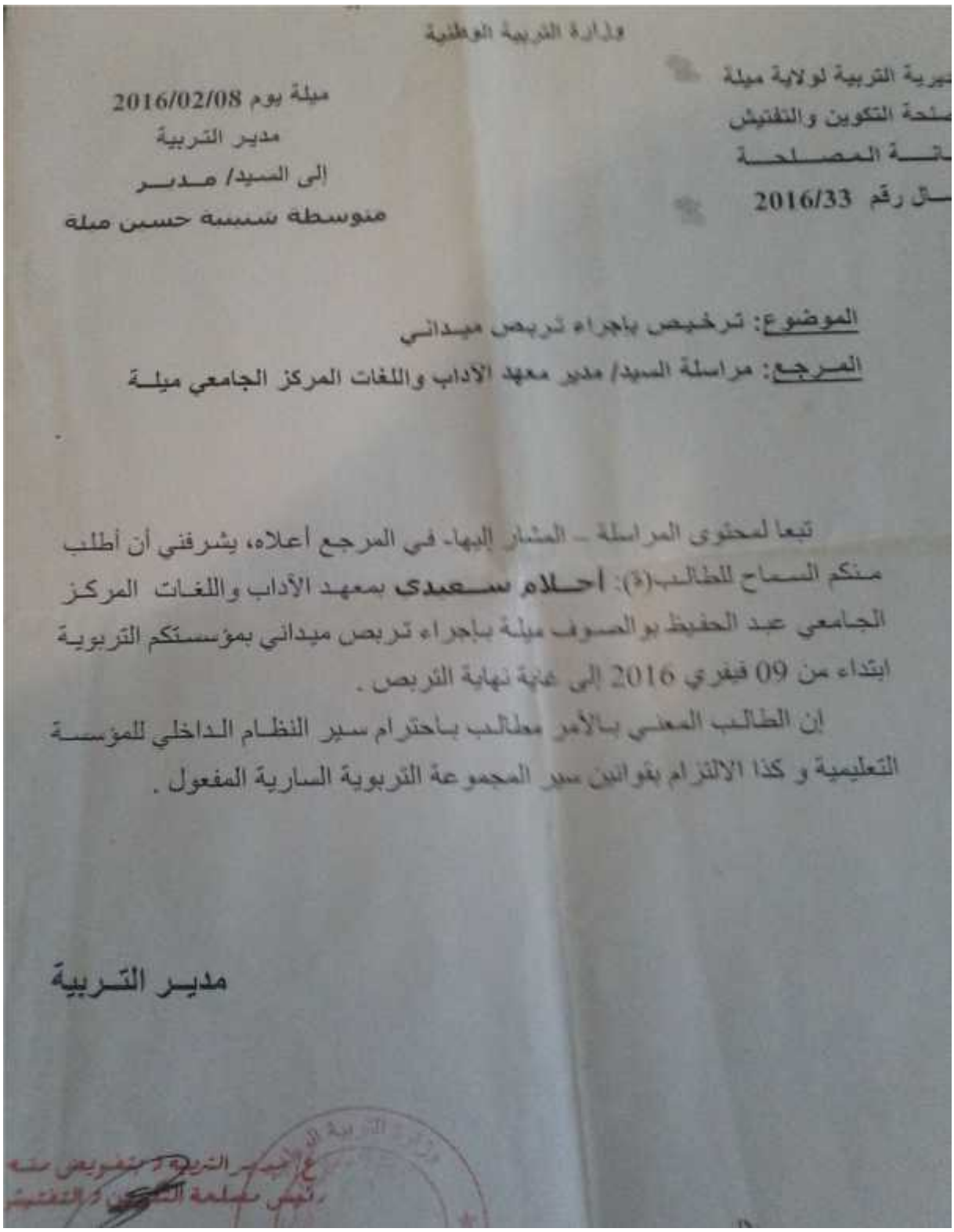
Fables choisies de Jean de La Fontaine :

- La Poule aux œufs d'or
- La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf 117

Poésie :

- Algérie, capitale Alger
- L'avion
- Mon cartable
- Le nid
- Le globe
- L'enfant de la feuille

– ملحق رقم (3) يوضّح فهرس كتاب اللّغة الفرنسية (المفيد والممتع في الكتاب) –



وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
المصلحة
سل رقم 2016/33

ميلة يوم 2016/02/08
مدير التربية
إلى السيد/ مدير
متوسطة شسبه حسين صله

الموضوع: ترخيص بإجراء تربص ميداني
المرجع: مراسلة السيد/ مدير معهد الآداب واللغات المركز الجامعي ميلة

تبعا لمحتوى المراسلة ـ المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب(ة): **احلام سعيدى** بمعهد الآداب واللغات المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم التربوية ابتداء من 09 فيفري 2016 إلى غاية نهاية التربص .

إن الطالب المعني بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

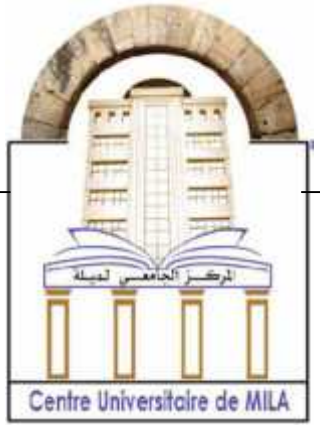
مدير التربية

– ملحق رقم(4) يبيّن ترخيص إجراء التربص البميداني بالمتوسطة –

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية و الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي ميلة



كلية الآداب واللغات

تخصص: لغة عربية **إلى الأساتذة الأفاضل:**

قسم: علوم اللسان العربي

في إطار إنجاز مذكرتنا الموسومة بـ " دور الترجمة في تعليمية اللغة الأجنبية الأولى مقاربة ميدانية السنة الأولى متوسط عينة "، نرجو منكم أن تسمحوا لنا بملء هذه الاستبيان والإدلاء برأيكم بشكل موضوعي وصريح وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة والإجابة عن باقي الأسئلة، ولعلمكم فهذه الاستمارة ستبقى سرية و لا تستخدم إلا لأغراض علمية .

وفي الأخير تقبلوا مني فائق عبارات التقدير والاحترام.

- وشكرا لكم -

ملحق رقم (5) يوضّح الاستبيانات الموجهة إلى الأساتذة والتلاميذ والأولياء.

محور خاص بالأستاذ والمجال التعليمي

بيانات عامة:

1- الجنس : **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

2- السّن:

.....

3- مدة العمل في المجال التربوي:

.....

4- نوعية التكوين العلمي والتربوي:

ليسانس ☐

المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين ☐

تكوين آخر الرجاء ذكر طبيعته :

.....

الأسئلة الخاصة بالمجال التعليمي :

1- ما هي اللغة المستعملة في القسم غالبا ؟

- **اللغة الفرنسية** ☐
- **اللغة العربية الفصحى** ☐
- **اللغة العربية العامية** ☐
- **مزيج بين هذه اللغات** ☐

2- هل تستخدم اللغة العربية(الفصحى- العامية) في تدريس اللغة الأجنبية ؟

- **نعم** ☐
- **لا** ☐

- جواب آخر ☐

- لماذا؟

.....

.....

.....

3- باعتبارك أستاذا لمادة اللغة الفرنسية، ما مدى مشاركة التلاميذ في هذه الحصة؟

- كبيرة ☐

- قليلة ☐

- منعدمة ☐

4 - هل يدلّ ذلك على أنّ مستواهم في هذه اللغة :

- جيد ☐

- متوسط ☐

- ضعيف ☐

5- ما هي الطريقة التي تعتمدها في تقديمك للمادة ؟

- طريقة القواعد و الترجمة ☐

- الطريقة المباشرة ☐

- الطريقة السمعية البصرية ☐

- الطريقة السمعية الشفوية ☐

- الطريقة التواصلية ☐

- مزيج بين هذه الطرائق ☐

- ما الذي يميّز الطريقة التي اخترتها؟

.....

.....

.....

6 - ما رأيك في استخدام طريقة الترجمة في شرح درس اللغة الأجنبية؟

- مؤيد ☐

- معارض ☐

- جواب آخر ☐

- إذا كنت مؤيّدا، كيف تساهم الترجمة في تعليم اللّغة الفرنسية ؟

.....

.....

.....

.....

- إذا كنت معارضا، كيف تعيق الترجمة تعليم اللّغة الفرنسية؟

.....

.....

.....

.....

7 - متى يمكن استخدام هذه الطريقة ؟

.....

.....

.....

.....

8- هل النصوص المبرمجة مكافئة لمستوى المتعلمين ؟

- نعم ☐

- لا ☐

- إلى حد ما ☐

9 - هل تواجهك صعوبات في شرح بعض كلمات هذه النصوص أم يفهمها التلاميذ من الوهلة الأولى؟

- نعم ☐

- لا ☐

☐

- أحيانا

10- على ماذا تعتمد في شرحها ؟

- طريقة الترجمة ☐
- بتقديم الأمثلة ☐
- السياق ☐
- بالمرادف والضد ☐
- بالتعريف ☐
- بالحركات الإيمائية ☐
- على:

.....
.....
.....

11- ما هي الحلول التي تقترحها لمعالجة ضعف التلاميذ في هذه اللغة ؟

.....
.....
.....
.....

محور متعلق بالمنهج:

1 - ما رأيك في المنهاج التربوي والتعليمي المقرر لتلاميذ السنة الأولى متوسط ؟

- ملائم ☐
- غير ملائم ☐
- إلى حد ما ☐

2- هل أهداف المنهاج واضحة في رأيك؟

- نعم ☐

- لا ☐

- تقريبا ☐

3- ما هي الاقتراحات التي تقدمها لتحسين المنهاج ؟

.....

.....

.....

.....

4- ملاحظات أخرى تراها ضرورية :

.....

.....

.....

.....

.....

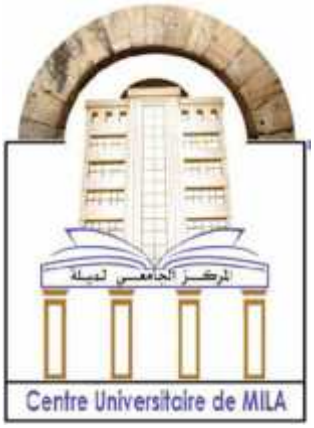
.....

- وشكرا على تعاونكم -

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية و الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي ميلة



كلية الآداب واللّغات

تخصص: لغة عربية **أعزائي التلاميذ:**

قسم: علوم اللسان العربي

في إطار إنجاز مذكرتنا الموسومة بـ " دور الترجمة في تعليمية اللغة الأجنبية الأولى مقاربة ميدانية السنة الأولى متوسط عينة "، نرجو منكم أن تسمحوا لنا بملء هذه الاستبيان والإدلاء برأيكم بشكل موضوعي وصريح وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة والإجابة عن باقي الأسئلة، ولعلمكم فهذه الاستمارة ستبقى سرية و لا تستخدم إلا لأغراض علمية .

وفي الأخير تقبلوا مني فائق عبارات التقدير والاحترام.

- وشكرا لكم -

استبيان موجه للتلميذ:

1- ما هي نظرتك إلى اللغة الفرنسية ؟

.....

.....

.....

2- ما هو مستواك في هذه اللغة ؟

- جيد ☐
- متوسط ☐
- ضعيف ☐

3- ما هي الصعوبات التي تواجهك وتمنعك من الفهم الجيّد لهذه اللغة ؟

- صعوبة اللغة في حد ذاتها ☐
- طريقة الأستاذ ☐
- كثافة البرنامج ☐
- انعدام الرغبة في تعلم هذه اللغة ☐
- أسباب أخرى، اذكر :

.....

.....

4- حدد درجة قدرتك اللغوية بالنسبة للمهارات التالية:

أ- الفهم والاستيعاب :

- لا تفهم ولا تستوعب ما يقوله المعلم في الحصة باللغة الفرنسية ☐
- تفهم ما يقوله بصعوبة ☐
- ليس لديك مشكلة في فهم واستيعاب ذلك ☐

ب - التعبير (الكتابي – الشفهي) :

- لا تستطيع أن تعبر عن أفكارك باللغة الفرنسية بطريقة مقبولة ☐

- تعبر عن أفكارك بصعوبة ☐

- لا تجد أي صعوبة في التعبير عن أفكارك ☐

5- في تحضيرك للدروس هل تلتزم بمراجعتك للدرس السابق وربطه بالدرس الجديد ؟

- دائما ☐

- أحيانا ☐

- أبدا ☐

6-في دراستك للنصوص باللغة الفرنسية، هل تحب استخدام القاموس في ترجمة المفردات الغامضة ؟

- نعم ☐

-لا ☐

-أحيانا ☐

7- في القسم هل تسأل المعلم عن معنى الكلمات والتراكيب التي لا تفهم معناها ؟

- نعم ☐

-لا ☐

- أحيانا ☐

8- هل تدون هذه الشروحات في آخر الكراس أو على حواشي الكتاب ؟

- نعم ☐

-لا ☐

- أحيانا ☐

9 - هل تعود إلى هذه المفردات اللغوية المكتسبة في النصوص المشروحة سابقا وتوظفها في أنشطة معينة، كالتعبير الشفهي أو الكتابي مثلا ؟

- نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا ☐

10- هل تقوم بنشاطات أخرى لتدعيم مستواك وحصيلتك المعرفية في هذه اللغة(كقراءة الكتب الخارجية ،والاستماع إلى الراديو والتلفزيون الناطقين بهذه اللغة ، واستعمال الكومبيوتر وغير ذلك)؟

- نعم ☐

- لا ☐

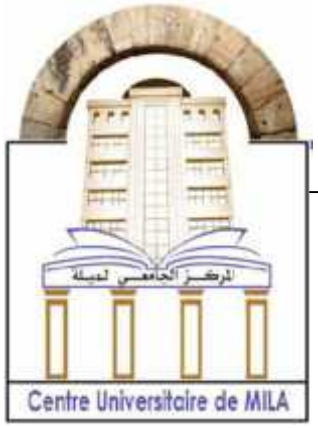
- أحيانا ☐

- وشكرا لكم على تعاونكم -

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية و الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي ميلة



كلية الاداب واللّغات

تخصص: لغة عربية **إلى الأولياء الكرام:**

قسم: علوم اللسان العربي

في إطار إنجاز مذكرتنا الموسومة بـ " دور الترجمة في تعليمية اللغة الأجنبية الأولى مقاربة ميدانية السنة الأولى متوسط عينة "، نرجو منكم أن تسمحوا لنا بملء هذه الاستبيان والإدلاء برأيكم بشكل موضوعي وصريح وذلك بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة والإجابة عن باقي الأسئلة، ولعلمكم فهذه الاستمارة ستبقى سرية و لا تستخدم إلا لأغراض علمية .

وفي الأخير تقبلوا مني فائق عبارات التقدير والاحترام.

- وشكرا لكم -

محور خاص بالأولياء:

1- ما هو مستواك التعليمي ؟

الأب :

تعليم ابتدائي ☐ تعليم متوسط ☐ تعليم ثانوي فما فوق ☐ لاشيء من هذا ☐

الأم:

تعليم ابتدائي ☐ تعليم متوسط ☐ تعليم ثانوي فما فوق ☐ لاشيء من هذا ☐

2- ما هو مستواك في اللغة الفرنسية ؟

الاب:

جيّد ☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐

الأم:

جيّد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

3 - هل تساعد ابنك (ابنتك) في تحضير ومراجعة دروسها في اللغة الفرنسية في البيت ؟

- نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا ☐

4- هل توفرون له (لها) الوسائل الضرورية للتعلم كالكتب والقواميس والحاسوب وغيرها؟

- نعم ☐

- لا ☐

- إلى حد ما ☐

5 - هل لديكم أي ملاحظات توجهونها إلى المتوسطة أو المدرسين أو التلاميذ أو غير ذلك في خصوص الموضوع المدروس ؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- وشكرا على تعاونكم معنا-

قائمة المصطلحات باللغة الأجنبية

فهرس المصطلحات باللغة الأجنبية

المصطلح الأجنبي	المصطلح العربي
Analyse les questionnaires	تحليل الاستبيانات
Approbative system	النّظام التقريبي
Compréhension de l’écrit	فهم ما هو مكتوب
Descriptives	وصفية
Didactique	تعليمية
Didactique de la langue étrangère	تعليمية اللغة الأجنبية
Exercices de traduction	تمارين الترجمة
Explicatives	تفسيرية
Expliquer	شرح
Expliquer et préscrire	شرح وإنشاء
Expression oral	التّعبير الشفهي
Français	اللغة الفرنسية
Grammaire	النحو
Grec	اليونانية
Informer	الإخبار
Idiosyncratique dialecte	اللهجة الفردية
Latin	اللاتينية
L’argumentatives	الحجاجية
L’échantillon	العينة
Lerner langage	لغة المتعلّم
L’équation paradigmatique	المعادلة الانتقائية
L’équation sémantique	المعادلة الدلالية
L’équation syntagmatique	المعادلة التركيبية
L’inter langue théorie	اللغة الانتقالية
L’observation	الملاحظة
Méthode	الطريقة
Méthode audio-orale	الطريقة السمعية الشفوية
Méthode audiovusielle	الطريقة السمعية البصرية
Méthode communicative	الطريقة التواصلية
Méthode directe	الطريقة المباشرة
Méthode Traditionnelle	الطريقة التقليدية

فهرس المصطلحات باللغة الأجنبية

Monitor théorie	**نظرية الجهاز الضابط**
Narratives	**السردية**
Projet	**المحور**
Questionnaire	**الاستبيان**
Roncontre	**المقابلة**
Séquence	**الوحدة**
Sommaire	**الفهرس**
Théme	**الترجمة نحو اللغة الأم**
Théorie contrastive	**نظرية التباين**
Théorie d'accorde	**نظرية التطابق**
Théorie d'analyse les erreurs	**نظرية تحليل الأخطاء**
Traduction	**الترجمة**
Traduction explicative	**الترجمة التفسيرية**
Transfert négatif	**الظل السلبي**
Transfert positif	**النقل الإيجابي**
Transitionnel compétence	**القدرة الانتقالية**
Version	**الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية**

قائمة المصادر

والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

قائمة المصادر والمراجع:

1)- المصادر:

أ)- المعاجم:

1- بطرس البستاني، قطر المحيط، دار المكتبة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1969.

2- جمال الدين مكرم ابن منظور، لسان العرب،ج1، تح: رشيد قاضي، دار الصبح، بيروت لبنان، ط1، 2006.

3- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4 2004.

ب)- الكتب:

1- عبد الرحمان بن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2004.

2)- قائمة المراجع:

أ)- المراجع باللّغة العربية:

1- أحمد نازلي مموّض ، التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، دار الثقافة القومية، بيروت،ط1،1986.

2- أنطوان صياح، وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ج1، دار النهضة العربية بيروت، لبنان ط4،2008.

3- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتاب الحديث، الأردن ط1،2008.

4- حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003.
5- زكريا أبو إسماعيل أبو الضبعات، المناهج التعليمية أسسها ومكوناتها، دار الفكر عمان الأردن، ط1،2008.
6- طاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط1 1994.

7- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتاب الحديث الأردن، ط1 ،2009.
8- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق (د- ط)، 2005.
9- عز الدين محمد نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية والعكس، دار النشر ابن سينا، القاهرة، مصر، ط4 ،2005.

10- عهد شوكت سبول، الترجمة الأدبية بين النظرية والتطبيق، دار النشر والتوزيع بيروت لبنان، (د-ط)،2005.

11- عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 1433.

12- كاظم الفتلاوي وآخرون، المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي، دار الشروق الأردن،(د- ط)، 2006.
13- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر،(د-ط) (د-ت).

14- محمد أحمد العمايرة، بحوث في اللغة والتربية، دار وائل للنشر عمان الأردن ط1،2001.

15- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، الجزائر، ط1، 2000.
16- محمد زيان، قياس كفاية التدريس بوسائل وأساليب معاصرة، دار التربية الحديثة، (د-ط)، 2000.
17- محمد عناني، نظرية الترجمة الحديثة (مدخل إلى مبحث في دراسات الترجمة)، الشركة العالمية للنشر والتوزيع لونجمان، القاهرة، ط1 ،2003.

18- مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال للنشر والتوزيع الرباط، ط2،1994.
19- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة الكويت، (د-ط)، 1988.

20- نور الدين حالي، الأسس النظرية للترجمة العلمية(دراسة مستوحاة من اللسانيات المعاصرة)، دار الطبع توب بريس، المغرب،(د-ط)،2002.

21- يوسف نور عوض، علم النص ونظرية الترجمة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مكة المكرمة السعودية، ط1 ،1410.

ب)- المراجع المترجمة إلى اللّغة العربية:

1- أنطوان برمان، الترجمة والحرف أو مقام البعد، تر: عز الدين الخطابي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان،ط2010،1.

2- جورج مونان، علم اللغة والترجمة، تر: أحمد زكريا إبراهيم، دار المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، ط1، 2002.

3- جون لاينز، اللغة والمعنى والسياق، تر: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1987،1.
4- دايان فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس اللغة، تر: عائشة موسى السعيد، جامعة الملك سعود، (د- ط)،1997.

5- رضوان جوئيل ، موسوعة الترجمة، تر: محمد يحياتن، منشورات مخبر الممارسات اللغوية جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر،2010.

6- سوزان جاسبر، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، تر: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2009.

ج)- الرسائل والمذكرات:

1- أحمد بابا رضا، دراسة لسانية صورية للوحدات اللسانية الدالة ضمير المتكلم أنموذجا مذكرة ماجيستر، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان،2006.

2- راشد الزهيري، أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم اللغة الإنجليزية في مكة المكرمة والطائف، مذكرة ماجيستر، السعودية، 1429.

3- زكية طلعي، ترجمة المصطلح التقني من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ،مذكرة ماجيستر، جامعة تلمسان،2013.

4- زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (دراسة وصفية تحليلية) مذكرة ماجيستر، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر،2010.

5- زينب فرحات، تعليمية النصوص الأدبية وأثرها في الفهم والتذوق في الجزائر، مذكرة ماستر المركز الجامعي ميلة الجزائر،2012.

6- سمير معزوزن، التداخل اللغوي بين الفرنسية والعربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي الجزائري ، مذكرة ماجيستر، جامعة الجزائر، نوقشت سنة2011.

7- فاطمة عليوي، اللسانيات البنوية من خلال كتاب (linguistique structurelle de G LEPSHY) دراسة وترجمة، رسالة ماجيستر، جامعة الجزائر،2001.

8- فتيحة حمّار الثانوية ودورها في تعليم اللغات الأجنبية، مذكرة ماجيستر، جامعة الجزائر،2001.

9- قدور نبيلة، التداخل اللغوي بين اللغة العربية والفرنسية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية في قسم اللغة العربية وآدابها، مذكرة ماجيستر، جامعة منتوري، قسنطينة،2005.
10- كريمة أوشيش، التداخل اللغوي في واقع الاستعمال اللغوي الحديث، مذكرة ماجيستر جامعة الجزائر،2002.

11- هشام قيراط، علم النفس معلمي اللغات لماريو باردن (دراسة وترجمة)، مذكرة ماجيستر جامعة الجزائر،2004.

د)- المجلات والدوريات:

1- أحمد حساني، المرتكزات اللسانية لتعليمية اللغات لغير الناطقين بها، دار كنوز المعرفة الأردن، (د-ط)، (د-ت).
2- آسيا بلحسين رحوي، وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي مخبر تطوير الممارسات اللغوية والتربوية، عدد7، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،2011.

3- أبو جمال قطب الإسلام نعماني، الترجمة ضرورة حضارية، دراسات الجامعة الإسلامية العالمية، مج:3، شيتاغوتغ، 2006.

4- رسول تقوي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين منهج القواعد والترجمة والمناهج الحديثة، مجلة آزاد الإسلامية، تبريز، إيران،(د-ت).

5- شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر،(د- ت).
6- عابد بوهادي، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقاربة لسانية بيداغوجية)، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، مج:39، تيارت، الجزائر،2012.

7- قطاف تمام عبد الكريم، أمانة المترجم بين النظرية والتطبيق، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية،عدد7، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر،2010.

8- محمد بكّار، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بوزريعة، الجزائر، 2006.

9- محمد نبيل النحاس الحمصي، دور الترجمة ووظائفها في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية مجلة جامعة الملك سعود، كلية اللغات والترجمة، السعودية، (د-ت).

10- يوسف الهيس ، تطور دراسة اللغة العربية من خلال مقابلتها باللغات الأخرى، مجلة المعرفة السورية،ع178 ،1967.

و)- الكتب باللغة الأجنبية:

1-Commission des programmes groupes displinaire de français, programme 1ére année moyenne, office national des publications scolaire,2013.

2-B. Laichaoui et des autres, Français première année moyenne, office national de publication scolaire ,2016.

هـ)- المقالات باللغة الأجنبية:

3-Sara cotelle, didactique de la traduction ou didactique des langues ? centre didactique universitaire Friburgensis.2008.

ملخص البحث

ملخص:

إذا كانت التّعليمية هي الدّراسة العلمية لمحتويات التّعليم وطرائقه وتقنياته ولأشكال تنظيم حالات التّعلم التي يخضع لها المتعلّم بغية تحقيق الأهداف المنشودة، فإنّ تعليمية اللّغات الأجنبية هي دراسة مختلف طرائق وأساليب تعليمها والمواقف التّعليمية المحيطة بها، وهذا البحث يتطرق إلى إحدى أهمّ طرائق تعليم اللّغات الأجنبية وهي طريقة التّرجمة، حيث تعدّ هذه الطريقة من المناهج التّقليدية والتي رغم دورها الفعّال في تعليم اللّغات الأجنبية إلاّ أنّها تعاني الكثير من التّهميش في ظلّ ظهور الطّرائق الأخرى والتي وصفت بالحيوية والنّشطة (كالطّريقة المباشرة والطّريقة التواصلية)، وهذا لا ينفي دورها الإيجابي، فاستخدام التّرجمة بأشكالها التّعليمية المختلفة يساعد في التأكدّ من ثبات المعلومات في ذهن الدّارس ومن صحة وصولها إليه، وهذا ما توصلنا إليه في المقاربة الميدانية التي قمنا بها بالمتوسطة من خلال حضورنا الشخصي لبعض الدروس وتوزيع الاستبيانات على الأساتذة والتلاميذ وتحليلها قصد الكشف عن دورها في تعليم اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: التّعليمية، التّعلم، التّعليم، اللّغة الأجنبية، الترجمة، اللغة الفرنسية.

Résumé

Si la didactique est l'étude scientifique des contenus didactiques, leurs méthodes, leurs techniques et les formes d'organisations des cas d'enseignement dont l'apprenant est soumis, afin de réaliser des objectifs soulignés , la didactique des langues étrangères, quant à elle, est l'étude des différents procédés et méthodes de l'enseignement des langues étrangères et les attitudes didactiques qui les entourent.

Cette recherche s'intéresse à l'une des plus importantes méthodes de l'enseignement des langues étrangères, à savoir la traduction. Cette dernière est considérée comme une méthode traditionnelle et malgré son rôle efficace, elle est très marginalisée dans la présence d'autres méthodes dites vitales et actives, telle que la méthode directe et la méthode communicative. Cela ne dénie pas son rôle positif, car l'utilisation de la traduction, dans ses différentes formes, aide à confirmer que les informations sont consolidées dans l'esprit de l'apprenant, et affirmer qu'il les a reçues. C'est ce que nous avons conclu dans l'approche appliquée que nous avons effectuée à l'école moyenne, en assistant personnellement à quelques leçons, en distribuant des questionnaires aux enseignants et aux élèves et en les analysant, dans le but de démontrer le rôle de la traduction dans l'enseignement de la langue française.

Mots clés : La didactique, l'apprentissage, l'enseignement, La langue étrangère, la traduction, la langue française.

الفهرس

فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
جدول (أ)	توزيع التّلاميذ في الأفواج حسب السنوات الدّراسية.	66
جدول (ب)	توزيع تلاميذ العينة حسب متغيّر الجنس.	67
جدول (1)	توزيع الأساتذة حسب متغيّر الجنس.	88
جدول (2)	توزيع الأساتذة حسب متغيّر السّن.	88
جدول (3)	توزيع الأساتذة حسب متغيّر الخبرة التدريسية.	89
جدول(4)	توزيع الأساتذة حسب متغيّر التكوين العلمي والتربوي.	90
جدول (5)	إجابات الأساتذة حول اللّغة المستعملة في القسم غالبا.	91
جدول(6)	إجابات الأساتذة حول استعمال اللّغة العربية في تدريس اللّغة الفرنسية.	92
جدول(7)	تقييم الأساتذة لمشاركة التّلاميذ في حصة اللّغة الفرنسية.	93
جدول(8)	تقييم الأساتذة لمستوى التّلاميذ في اللّغة الفرنسية.	94
جدول(10)	آراء الأساتذة حول استخدام طريقة الترجمة في شرح الدّرس.	95
جدول(11)	آراء الأساتذة حول النّصوص المبرمجة للمتعلّمين.	97
جدول (12)	إجابات الأساتذة حول الصعوبات التي تواجههم في شرح النّصوص.	97
جدول(13)	إجابات الأساتذة حول الطّريقة المتّبعة في شرح النّصوص.	98
جدول(14)	آراء الأساتذة حول المنهاج التعليمي والتربوي المقرّر.	100
جدول(15)	إجابات الأساتذة حول أهداف المنهاج التعليمي والتربوي.	100
جدول(17)	إجابات التلاميذ حول مستواهم في اللّغة الفرنسية.	102
جدول(18)	إجابات التّلاميذ حول الصعوبات التي تواجههم في تعلّم اللّغة الفرنسية.	103
جدول(19)	إجابات التّلاميذ حول درجة فهمهم واستيعابهم للّغة الفرنسية.	104

جدول(20)	إجابات التّلاميذ حول درجة قدرتهم اللّغوية في التعبير الكتابي والشفهي.	105
جدول (21)	إجابات التّلاميذ حول مراجعتهم للدّرس.	106
جدول(22)	إجابات التّلاميذ حول استخدامهم للقاموس.	107
جدول(23)	إجابات التلاميذ حول استفسارهم حول الكلمات والتّراكيب الغامضة في القسم.	108
جدول(24)	إجابات التلاميذ حول تدوينهم لهذه الشروحات في أواخر الكراس.	109
جدول(25)	إجابات التّلاميذ إن كانوا يوظفون هذه المفردات أو لا في أنشطة معينة كالتعبير الشفهي أو الكتابي مثلا.	109
جدول(26)	إجابات التلاميذ حول ممارستهم لأنشطة خارجية لتدعيم مستواهم في اللغة الفرنسية.	110
جدول(27)	المستوى التعليمي للآباء.	111
جدول (28)	المستوى التعليمي للأمّهات.	112
جدول (29)	مستوى الأولياء في اللّغة الفرنسية.	112
جدول(30)	إجابات الأولياء حول دعمهم لأبنائهم في تعلّمهم اللّغة الفرنسية.	114

فهرس المخططات:

رقم المخطط	العنوان	الصفحة
مخطط (1)	توزيع الأساتذة حسب متغيّر الجنس.	88
مخطط (2)	توزيع الأساتذة حسب متغيّر السّن.	88
مخطط (3)	توزيع الأساتذة حسب متغيّر الخبرة التدريسية.	89
مخطط (4)	توزيع الأساتذة حسب متغيّر التكوين العلمي والتربوي.	90
مخطط (5)	إجابات الأساتذة حول اللّغة المستعملة في القسم غالبا.	91
مخطط (6)	إجابات الأساتذة حول استعمال اللّغة العربية في تدريس اللّغة الفرنسية.	92
مخطط (7)	تقييم الأساتذة لمشاركة التّلاميذ في حصة اللّغة الفرنسية.	93
مخطط(8)	تقييم الأساتذة لمستوى التّلاميذ في اللّغة الفرنسية.	94
مخطط(9)	إجابات الأساتذة عن الطرائق المستخدمة في التدريس.	95
مخطط(10)	آراء الأساتذة حول استخدام طريقة الترجمة في شرح الدّرس.	95
مخطط(11)	آراء الأساتذة حول النّصوص المبرمجة للمتعلّمين.	97
مخطط(12)	إجابات الأساتذة حول الصعوبات التي تواجههم في شرح النّصوص.	97
مخطط(13)	إجابات الأساتذة حول الطّريقة المتّبعة في شرح النّصوص.	98
مخطط(14)	آراء الأساتذة حول المنهاج التعليمي والتربوي المقرّر.	100
مخطط (15)	إجابات الأساتذة حول أهداف المنهاج التعليمي والتربوي.	100
مخطط(16)	إجابات التلاميذ حول نظرتهم إلى اللّغة الفرنسية.	102
مخطط(17)	إجابات التلاميذ حول مستواهم في اللّغة الفرنسية.	102
مخطط(18)	إجابات التّلاميذ حول الصعوبات التي تواجههم في تعلّم اللّغة الفرنسية.	103
مخطط(19)	إجابات التّلاميذ حول درجة فهمهم واستيعابهم للّغة الفرنسية.	104
مخطط (20)	إجابات التّلاميذ حول درجة قدرتهم اللّغوية في التعبير الكتابي والشفهي.	105

مخطط(21)	إجابات التّلاميذ حول مراجعتهم للدّرس.	106
مخطط(22)	إجابات التّلاميذ حول استخدامهم للقاموس.	107
مخطط(23)	إجابات التلاميذ حول استفسارهم حول الكلمات والتّراكيب الغامضة في القسم.	108
مخطط(24)	إجابات التلاميذ حول تدوينهم لهذه الشروحات في أواخر الكراس.	109
مخطط(25)	إجابات التّلاميذ إن كانوا يوظفون هذه المفردات في أنشطة معينة كالتعبير الشفهي أو الكتابي مثلا.	109
مخطط(26)	إجابات التلاميذ حول ممارستهم لأنشطة خارجية لتدعيم مستواهم في اللغة الفرنسية.	110
مخطط (27)	المستوى التعليمي للآباء.	111
مخطط (28)	المستوى التعليمي للأمّهات.	112
مخطط(29)	مستوى الأولياء في اللّغة الفرنسية.	113
مخطط(30)	إجابات الأولياء حول دعمهم لأبنائهم في تعلّمهم اللّغة الفرنسية.	114

فهرس الموضوعات:

الموضوع.....الصفحة

مقدمة.....01-05

مدخل نظري: استخدام الترجمة في العملية التعليمية.....06-20

- توطئة.....06

1)- مفهوم الترجمة(Traduction).....09-10

أ)- لغة.....09

ب)- اصطلاحا.....10

2)- أشكال الترجمة التعليمية.....13-14

أ)- الترجمة التفسيرية.....13

ب)- تمارين الترجمة.....14

3)- خطوات إنجاز الترجمة.....14-20

أ)- المعادلة التركيبية.....15

ب)- المعادلة الدلالية.....17

ج)- المعادلة الانتقائية.....18

الفصل الأول: تعليمية اللغة الأجنبية الأولى(اللغة الفرنسية).....22-58

المبحث الأول: تحليل العملية التعليمية.....22-32

1)- مفهوم التعليمية.....22-24

أ)- لغة.....22

ب)- اصطلاحا.....23

2)- أركان التعليمية.....25-26

أ)- المعلم.....25

ب)- المتعلم.....25

ج)- المعارف.....26

3)- الفرق بين التعلم والتعليم والتدريس.....26

4)- مناهج التعليمية من التدريس بالمعارف إلى المقاربة بالكفاءات.....28-32

أ)- التدريس بالمعارف.....28

ب)- التدريس بالأهداف الإجرائية.....29

ج)- التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....30

المبحث الثاني: تعليمية اللغات الأجنبية بين النظريات والطرائق.....34-48

1)- مفهوم اللغة الأجنبية.....34

2)- نظريات تعليم اللغات الأجنبية.....35-41

أ)- نظرية التطابق.....36

ب)- نظرية التباين.....37

ج)- نظرية تحليل الأخطاء.....38

د)- نظرية الجهاز الضابط.....39

و)- نظرية اللغة المرحلية.....40

3)- طرائق تعليم اللغات الأجنبية.....41-48

1)- طريقة القواعد والترجمة.....42

2)- الطريقة المباشرة.....43

3)-الطريقة السمعية الشفوية.....45

4)- الطريقة السمعية البصرية.....46

5)- الطريقة التواصلية.....47

المبحث الثالث: نظرة سوسيو لغوية حول اللغة الفرنسية في الجزائر.....50-58

1)- مكانة اللغة الفرنسية في الجزائر.....51-53

أ)- المكانة الاجتماعية.....51

ب)- المكانة الإدارية.....52

ج)- مكانتها في الإعلام و الاتصال.....53

د)- المكانة التربوية.....53

2)- مراحل تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر.....54-57

أ)- قبل الاحتلال الفرنسي.....54

ب)- فترة الاحتلال الفرنسي.....54

ج)- فترة ما بعد الاستقلال.....56

3)- مستقبل اللغة الفرنسية كلغة أجنبية أولى بالمقارنة مع اللغة الإنجليزية.....57

الفصل الثاني: المقاربة (الدراسة) الميدانية.....60-118

المبحث الأول: وصف المقاربة الميدانية وإجراءاتها.....60-68

1)- منهج الدراسة.....60

2)- الإطار الزماني والمكاني للدراسة.....60

3)- أدوات الدراسة.....61

4)- إجراءات الدراسة.....65

5)- التعريف بمركز الدراسة.....66

6)- وصف عينة الدراسة.....67

المبحث الثاني: وصف منهاج اللغة الفرنسية للسنة الأولى متوسط.....70-77

1)- منهاج السنة الأولى متوسط.....70-71

أ)-مفهوم المنهاج.....70

ب)- أهداف منهاج اللغة الفرنسية للسنة الأولى متوسط 70

2)- قراءة في كتاب اللغة الفرنسية.....71-77

أ)- الجانب الشكلي.....72

ب)- المضمون.....74

المبحث الثالث: توظيف الترجمة في نماذج من الدرس.....79-86

أ)- نماذج من الترجمة التفسيرية 79

ب)- توظيف الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية في نشاط القراءة.....80

ج)- توظيف الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية.في نشاط التعبير الكتابي..83

المبحث الرابع: تحليل الاستبيانات.....88-118

1)-تحليل استبيانات الأساتذة.....88-101

2)- تحليل استبيانات التلاميذ.....101-110

3)- تحليل استبيانات أولياء التلاميذ.....111-114

4)- نتائج المقاربة الميدانية.....114-118

خاتمة.....121-122

الملاحق.....123-140

قائمة المصطلحات باللغة الأجنبية.....142-143

قائمة المصادر والمراجع.....145-150

الملخص باللغة العربية.....152

الملخص باللغة الفرنسية.....153

فهرس الجداول والمخططات.....155-158

فهرس الموضوعات.....159-163