أثر الاحتكاك اللّغوي في تعليميّة اللّغات

عبد الكريم بنيني أستاذ محاضر "أ"

قسم اللغة العربية بجامعة طاهر مولاي/ سعيدة/ الجزائر

مخبر السوسيولسانيات و تحليل الخطاب

Abstract :

On one hand, some researchers believe that languages contact in Socio-linguistics context may affect nation's identity. Also, the use of mother thong within the Didactics field will result in its disappearance. On the other hand, others argue that languages contact is a tool for cross-cultural diversity and communication. In this article, we are going to study the impact of languages contact on the development Didactics of the enhancement of knowledge and behavior of learners in Multilanguage environment. We are going to study also some examples of languages contact and their positive relation to Didactics.

Key words: Languages contact, Didactics of foreign languages, language-interference, mistakes, impact of language interference.

Résumé :

Plusieurs chercheurs sont unanimes par rapport à l'apport positif du contact des langues dans l'enseignement des langues. Malgré cela, on entend, parfois, des discours mettant en doute ce postulat. Nous essayerons dans cet article, d'exposer notre position vis-à-vis ce débat. Il s'agit de valoriser le contact des langues dans une dynamique qui pourrait garantir l'unité de la nation dans un paysage qui s'engage dans la tendance de l'universalisme. Puis, nous tenterons d'expliquer comment le recours à la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères pourrait avoir un effet positif.

Mots clés : Contact des langues, didactique des langues, Interférences linguistiques, erreurs, effets du contact des langues.

الملخّص:

يتصوّر بعض الباحثين أنّ الاحتكاك بين اللّغات في وسط سوسيولساني واحدٍ قد يؤثّر سلبياً في بناء وحدة الأمّة و هويّتها. و في مقابل هذا الرّأي، يرى آخرون أنّ الاحتكاك اللّغوي فرصةٌ قويّةٌ من أجل إثراء التنوّعات الثقافية الّتي تؤهّل الأمم إلى بلوغ مستوى العالمية. في إطار تباين هذه الآراء و تصارعها، سنستعرض في هذا المقال موقفنا المؤيّد لفكرة تثمين أثر الاحتكاك اللّغوي في ترقية تعليميّة اللّغات و تنمية القدرات المعرفية و السّلوكية و اللّغوية للمتعلّم في وسطٍ متعدّد اللّغات. إضافةً إلى ذلك، سنسعى إلى تحليل بعض مظاهر الاحتكاك اللّغوي الحاضرة في فصول اللّغات و كيف أنّ النظرة الإيجابية لهذه المظاهر قد تدفع بحقل تعليميّة اللّغات إلى الأمام.

الكلمات المفتاحية: الاحتكاك اللّغوي، تعليميّة اللّغات الأجنبية، التداخل اللّغوي، الأخطاء، أثر الاحتكاك اللّغوي.

عمدت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال إلى فرض تعميم استعمال العربية الفصحى، لأنّها تمثّل بعداً جوهرياً قويّاً في بناء الوحدة الوطنية و مظهراً أساسياً من مظاهر الهويّة و لغةً مفهومةً، بنسبٍ متفاوتة، عند جميع الجزائريين. و لأنّ المستعمر الفرنسي خلّف الجهل و الأميّة في أوساط الجزائريين، استعانت الحكومة آنذاك بمعلّمين من المشرق العربي من أجل إحياء استعمال العربية في المؤسّسات التربوية، غير أنّ الكثير من هؤلاء المعلّمين لم يكونوا مؤهّلين لتحقيق مقاصد المدرسة الجزائرية الفتيّة[1].

يبدو، إذن، أنّ مساعي التعريب لم تتحقّق بالصورة الّتي كان يتوقّعها الكثير من الجزائريين، فلقد برز إلى السطح شكلٌ جديدٌ من النزاع إلّا أنّه، هذه المرّة، نزاع بين الجزائريين أنفسهم[2]. يتعلّق الأمر هنا بالصراع بين المعرّبين[3] الساعين إلى بناء مؤسّسات تستعمل العربية الفصحى بشكل مطلق و الفرونكوفونيين الّذين تكوّنوا بالفرنسية و يسعون إلى الإبقاء على استعمال هذه اللّغة في الجزائر. و لقد أدّى هذا الصراع إلى تشتيت الجهود و إفشال محاولات الإصلاح لاسيما تلك المتعلّقة بالمدرسة.

إنّنا نعتقد بأنّ النظرة السلبية إلى فكرة التعدّد اللّغوي هي الّتي قد تخلّف عواقب محبطة و مدمّرة لمشروع اجتماعي يسعى إلى استثمار التعدّد من أجل بناء وحدة قويّة في تنوّعها و تتباين مشاربها و أبعادها. فمفهوم التعدّد اللّغوي يُقصي المقولة الّتي تصنّف اللّغات في أدراج متعدّدة، بل يقتضي اجتماعَ هذه اللّغات ضمن كفاءة تواصلية واحدة تتعامل مع العالم في شكل قالب واحد.

و من أجل ذلك، فإنّ الهدف من تعليم اللّغات ليس تمكين المتعلّم من استعمال لغة أو أكثر، بل تطوير رصيد لغوي متكوّن من كلّ القدرات اللّسانية المتاحة لديه. و نحن نتصوّر بأنّ المقاربة المناسبة، في مثل هذه الوضعية، هي التفاعل بين النشاط اللّغوي و باقي النشاطات اليومية الّتي يقوم بها المتعلّم و من ثمّة، فإنّ هذا التفاعل يقتضي استثمار كلّ الموارد المعرفية و العاطفية الّتي يكتسبها هذا المتعلّم.

و في هذا الإطار، فإنّ الدراسات و البحوث المتعلّقة بتعليمية اللغة الثانية أو الثالثة...أو اللّغات الأجنبية[4] تتناول بشكلٍ عامٍّ المتعلّمين الذين يشرعون في تعلّم لغة إضافية بعد مضيّ عدد من السنوات، على الأقلّ، من بداية اكتسابهم للغاتهم الأولى. و قد يتمّ هذا التعلّم في إطار منهجي منتظم في فصول دراسية و قد يحدث عبر الاتّصال الاجتماعي غير الرسمي، كأن يتمّ من خلال العمل أو الهجرة أو القنوات الاجتماعية الأخرى الّتي من شأنها أن تفسح مجال الاحتكاك بين الناطقين بلغات مختلفة و تجعل الاتّصال فيما بينهم ضرورة من الضرورات. فعند الالتحاق بالسّنة الأولى ابتدائي، ينتقل جلّ المتعلّمين مباشرة من الوسط الأسرى وليس معهم من المكتسبات اللّغوية القبلية سوى ما تعلّق بلغتهم الأمّ، كما هو الشأن بالنسبة للعامّية الجزائرية(العربية الدارجة أو الأمازيغية مثلاً) عند الجزائريين[5]. أمّا اللّغة العربية الفصحى فهي تعدّ وسيلة التعليم والتواصل والتبليغ في المنظومة التربوية الجزائرية ولهذا، كان لزاما على المدرسة أن تعتني بأمر هذه الأداة عناية خاصّة فتجعلها أداةً طيّعة لدى المتعلّمين بحيث تصبح أساس تفكيرهم و وسيلة تعبيرهم[6].

أثر اللّغة الأمّ في تعليميّة اللّغات في ضوء المناهج التعليميّة:

لقد حدّد فينريش[7] Weinrich ثلاث وضعيات يتحقّق فيها الاحتكاك اللّغوي:

- إمّا أن يتمّ إقصاء اللّغة الأولى من خلال تعويضها باللّغة الثانية ؛
- توظيف التناوب اللّغوي بين اللّغة الأولى و اللّغة الثانية(مزج اللغات – التعاقب اللغوي–التحوّل اللّغوي– التداول اللغوي –Alternance codique– code switching)؛
- المزج بين اللّغة الأولى و اللّغة الثانية بشكل عفوي و غير إرادي.

هذه الوضعيات جعلت الباحثين يناقشون مسألة دور اللّغة الأمّ في تعلّم لغة ثانية و أفضت هذه المناقشات إلى اتّجاهين أساسيين: أحدهما يركّز على مبدأ السلّم العالمي في مراحل اكتساب اللّغة، و الثاني تشكّل على مبدأ أهميّة و دور اللّغة الأمّ في تعلّم لغة ثانية، و من ثمّة تولّد الاهتمام بالبحث في التداخلات اللّغوية و التحليل التقابلي للمنتجات التلفّظية للمتعلّمين[8].

و لقد تباينت تصوّرات البيداغوجيين حول أثر اللّغة الأمّ في تعليمية اللّغات و برزت هذه التباينات بجلاءٍ من خلال المنهجيات التعليميّة المتعاقبة[9]، فالمنهجية التقليدية، مثلاً، لا تميّز بين اللّغة الميتة و اللّغة الحيّة، لأنّ اللّغة عبارة عن مجموعة من القواعد و الحالات الممثّلة في جملٍ و نصوصٍ يمكن إيجادها في اللّغة الأمّ. و تُعتبر اللّغة الأمّ، هنا، السبيل المفضّل من أجل تعلّم اللّغة الهدف، فالمعلّم و المتعلّم يلجآن إليها بانتظام. و هذا اللّجوء لا يمثّل عائقا في تعلّم اللّغة الثانية بما أنّ الإجراء يعتمد على الكفاءة الكتابية و ليس الشفهية[10].

أمّا اللغة، في منظور المنهجية المباشرة، فهي ظاهرة تواصلية بحتة. و لهذا، فإنّ التواصل الشفهي هو الّذي يمثّل جوهر اللّغة و واقعها، أمّا المكتوب فيبقى في المرتبة الثانية من حيث قيمة التواصل اللّغوي. و هنا، يسعى كلٌّ من المعلّم و المتعلّم إلى بناء العملية التعليمية دون اللجوء إلى اللّغة الأمّ. فاللّغة الهدف هي الوسيلة و هي الغاية في نفس الوقت، ولهذا يُمنع الاعتماد على الترجمة إلّا في حالات استثنائية تستوجب الرجوع إلى تفسير بعض المفاهيم عن طريق اللّغة الأمّ.

و بالنّسبة لّلغة في منظور المنهجيتين السمعية الشفهية و السمعية البصرية، فإنّها وسيلة تعبير و تواصل، و لهذا، يتمّ التركيز على تعليم لغة تواصلية بحتة اعتمادا على الحركات و الإشارات و الإيحاءات و الإيقاعات كمكمّلات لّلغة الطبيعية. و في هذه الحالة، يُمنع تماما الاستعانة باللّغة الأمّ من أجل مواجهة الصعوبات التي يتلقّاها المعلّم و المتعلّم. و في مقابل ذلك، يستعين المعلّم بالإيحاءات و الإشارات و الصور كوسيلة لتقريب المعنى إلى المتعلّم[11].

و ينظر إلى اللّغة، في إطار المنهجية التواصلية و المعرفية على أنّها أداة للتفاعل الاجتماعي، و عليه، فإنّ التعرّف إلى قواعد اللّغة الهدف لا يكفي لامتلاك القدرة على التواصل بها، بل يتوجّب التمكّن من ربط العلاقة بين الأشكال اللّسانية و الوضعيات التواصلية الّتي تتوافق معها. و لا يمنع، هنا، الاستعانة و اللجوء إلى اللّغة الأمّ من أجل شرح و تبسيط بعض الوضعيات الصعبة، فاستعمال اللّغة الهدف من قِبل المعلّم محبّبٌ، لكنّ استعانته باللّغة الأمّ غير مرفوض[12].

1-التداخل اللّغوي مظهرٌ من مظاهر الاحتكاك اللّغوي

إنّ تعلّم لغة أجنبية يعني التعامل مع قواعد لغوية جديدة: صوتية، تركيبية، صرفية و معجمية. و في مثل هذه الحالات، فإنّ المتعلّم يستعين بقواعد لغته الأمّ من خلال تحويلها إلى اللّغة المراد تعلّمها، و هنا، يتحقّق التداخل اللّغوي عبر عملية القياس من خلال تحويل المجهول إلى معلوم التزاما بمبدأ الاقتصاد اللّغوي السّاعي إلى تبسيط عملية التواصل اللّغوي. فبالنسبة للمتعلّم العربي الّذي يستعمل قياسا غير صحيح انطلاقا من العامّية، قد يقول في المؤنّث: النساء "العطشانات" بدلا من "العطشى" قياسا على العامّية، و بالنسبة للمتعلّم الفرنسي الّذي يتعلّم العربية معتمدا القياس على لغته الأمّ، قد يقول: "عندي جوع" بدلا من ""أنا جائع" قياساً على "J'ai faim" في اللّغة الفرنسية.

في مثل هذه الوضعيات، يرتكب متعلّم لغة أخرى أخطاءً لغوية ناجمة عن التداخل بين نظامين لسانيين مختلفين. و تتدخّل، هنا، المعالجة البيداغوجية من أجل وضع حدود لهذا التداخل، و إذا لم يتمكّن التحليل التقابلي من توقّع حدوث التداخلات اللّغوية، فإنّه سيكون قادرا على تحليل و تفسير أغلب الأخطاء اللّغوية.

و يظهر فضل تحليل الأخطاء في التوصّل إلى نتيجة مهمّة تتمثّل في أنّ مصدر و أصل أغلب الأخطاء لا يوجد في اللّغة الأمّ، بل في الإجراءات التعلّمية ذاتها. و في هذه الحالة، عُدّ اكتساب لغة ما مشكلة تعلّيمية معرفية و ما الأخطاء اللّغوية إلّا مظهر يدلّ على عدم اكتساب مجموع البُنى المعرفية الّتي تمكّن من توليد توقّعات و فرضيات تتعلّق باللّغة المراد تعلّمها. و من أجل هذا، فإنّه من الواجب على المتعلّم أن يمتلك هذه البُنى حتّى يتعامل مع قواعد نظام لساني مختلفة عن تلك الموجودة في لغته الأمّ.

و حتّى يتمكّن البيداغوجي من معالجة التداخلات اللّغوية، فإنّ عليه أن يُحصي، أوّلا، الأخطاء اللّغوية و يرتّبها ثمّ ينتقل إلى التحليل التقابلي للّغتين. و سيمكّنه هذا الإجراء من تعيين:

- البُنى اللّغوية المتشابهة في اللّغتين و الّتي تساعد على تحقيق التحويل اللّغوي [13] transfert linguistique و هو انتقال إيجابي و فعّال لكلمةٍ ما من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الثانية، ما يسهم في تسهيل عملية التعلّم؛
- ثمّ تعيين البُنى اللّغوية المختلفة جزئيا أو كلّيا في اللّغتين، و يتعلّق الأمر، هنا، بالبُنى الصوتية و الصرفية و التركيبية الموجودة في اللّغة الأمّ و الّتي سيؤدّي استعمالها في اللّغة الثانية إلى الوقوع في ما يسمّى بالتداخل اللّغوي" l'interférence linguistique" ، و هو يُعدّ في هذه الحالة، انتقالا سلبيا و غير فعّال من لغة إلى أخرى، كأن يستبدل المتعلّم مجموعةً من الأصوات بأصوات شبيهة لها في المخرج في قوله مثلا: "Broblème" بدلا من"Problème " نظرا لغياب صوت [p]في اللّغة العربية.

وينبغي على المعالج البيداغوجي، الّذي يتعامل مع التداخل اللّغوي، أن يدرك بأنّ مفهوم التداخل يتأسّس بناءً على فكرتين: تتمحور الأولى في أنّ مرحلة تعلّم لغة ما هي مرحلة تكون فيها القدرات المعرفية متطوّرة عند المتعلّم بالنظر إلى المرحلة الّتي يكتسب فيها اللّغة الأولى، و هي مرحلة يكون فيها التطوّر المعرفي عنده بطيئا و فقيرا.

أمّا الفكرة الثانية فتسير في اتّجاه معاكس للأولى، إذ إنّ المتعلّم، في مرحلة تعلّمه للغة ما، يكون قد تحصّل على رصيد وأداء لغويين في لغته الأمّ و سيجد نفسه في وضعية يتعامل فيها مع نظام لغوي غريبٍ بالنسبة إليه.

إنّ هذا التنافر بين المكتسبات المعرفية و اللّسانية هو الّذي سيؤدّي إلى وقوع المتعلّم في تداخلات تعلّميةٍ ثمّ إلى الوقوع في الأخطاء اللّغوية عن طريق استعمال عناصر لغوية ما أثناء التعبير الشفهي أو الكتابي بلغة أخرى. و بالتالي، فإنّ للتداخل سمة خطابية قد تتنوّع من شخص لآخر أو حتّى عند الشخص نفسه في وضعيات تعبيرية و تواصلية مختلفة[14].

و رغم ذلك، فإنّ التحليل التقابلي للّغات قد تعرّض للكثير من الانتقادات نظرا لأنّ المحلّل غير قادر على توقّع الأخطاء الّتي سيرتكبها المتعلّم، و قد تمكّنت بعض الدراسات التجريبية من التأكيد على أنّ الأخطاء المُتوقّعة من قِبل المحلّل التقابلي نادرة الحدوث. ثمّ، إنّ الأخطاء تُرتكب في المواضع الّتي لا يُحتمل أن تقع فيها و إلّا فليس هناك داعٍ لاعتبارها أخطاءً[15]. و مع هذا، يبقى التحليل التقابلي ميدانا علميا و بيداغوجيا مهمّا لأنّه قادر على تفسير طبيعة و أصل الخطأ وقد تتقدّم البحوث في اتّجاه وضع الحلول و المنافذ.

2-اللّغة البينية/ الوسيطة[16] مظهرٌ آخر من مظاهر تأثير الاحتكاك اللّغوي في تعليميّة اللّغات

اللّغة البينية ليست لغة مجموعة بشرية ما، إنّما هي لغة خاصّة بكلّ متعلّم يؤسّس لها نظاما من القواعد الباطنية الخاصّة بها و تتشكّل بفعل بناء واعٍ أو غير واعٍ لمجموعة من الاستراتيجيات التعلُّمية. وعلى هذا الأساس، فإنّ اللّغة الوسيطة تمثّل في حدّ ذاتها نظاما مبنيا من قِبل المتعلّم في كلّ خطوة من خطوات تعلّمه لغة ما، و هي بهذا تتّصف بالانتظام و الحركية:

- تتّصف اللّغة البينية بالانتظام لأنّ الأخطاء المرتكبة من قِبل المتعلّم ليست عشوائية، بل تشكّل نظاما باطنيا مؤسّسا من قِبل نفس المتعلّم، فالخطأ نفسه يتكرّر بالصورة نفسها و في السياقات المتشابهة؛
- و هي تتّصف بالحركية و الديناميكية لأنّ الأخطاء تتغيّر و تتحوّل تدريجيا و نظام الأخطاء يتطوّر دائما، فتختفي أخطاء وتظهر أخرى و قد يختفي الخطأ لفترة ما ثمّ يعود للظهور و أحيانا يثبت الخطأ و يستقرّ فيصير من الصعب تصحيحه. و من ثمّة، يتدرّج المتعلّم، من خلال الممارسة و التمرين، في تحصيل ناصية اللّغة المقصود تعلّمها. و بالنسبة للباحث الفرنسي"كوك" [17]، فإنّ اللّغة البينية تتمثّل في البنية الخاصّة لنظام اللّغة الهدف الموجود باطنيا عند المتعلّم في مرحلة تعلُّمية ما.

من أجل ما تقدّم بيانه، فإنّ نظرية اللّغة الوسيطة أسهمت في بناء تعليمية اللّغات الأجنبية لأنّها وضّحت بأنّ الأخطاء اللّغوية خطوة أساسية و ضرورية في عملية التعلّم، بل هي المرحلة الانتقالية الّتي يَعبر من خلالها المتعلّم إلى اكتساب لغة ما[18].

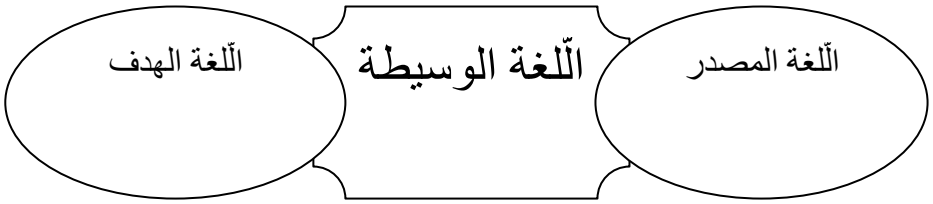
و نماذج التحليل التقابلي تهتمّ كثيرا بتحليل الأخطاء نظرا لأنّها تمثّل الأعراض الدالّة على طبيعة الصعوبات الّتي يواجهها المتعلّم عبر مساره التعلّمي. إنّها المصدر الّذي يستقي منه البيداغوجي المعطيات الّتي ستمكّنه من فهم و تفسير تلك الصعوبات، و بالتالي وضع حدود لها.

و قد بيّنت "تاجليونت Tagliante"بأنّ الأخطاء دليلٌ على أنّ المتعلّم يستعين بلغته الوسيطة في الانتقال إلى اكتساب قواعد اللّغة الّتي يريد تعلّمها[19]. و هو يعتمد على تحليله لهذه الأخطاء من أجل أن يشكّل تمثّلا ذهنيا لما يسمّى بالتعميم

اللّغوي "généralisation linguistique" و الّذي سيمكّنه من التعامل الواعي مع تعلّمه للغة ما[20]. و لقد تصوّر الباحثون نمطين من البُنى المعرفية الّتي يشكّلها المتعلّم من أجل تخزين القواعد اللّغوية المعتمدة في التعلّمات:

- النمط الأوّل يتشكّل من البُنى الّتي يستعين بها المتعلّم بشكل آليٍّ و تلقائيٍّ دون أن يكون مُدركا للآليات اللّغوية المتحكّمة في عملية التعلّم؛
- أمّا النمط الثاني، فهو قائم على تخزين واعٍ لتلك القواعد اللّغوية و الّذي سيمكّنه من بناء نظام قويٍّ يراقب، من خلاله، إصداراته اللّغوية ومن ثمّة، تقويم و تجاوز الأخطاء الّتي يرتكبها[21].

و تحيل اللّغة الوسيطة، في حقل تعليمية اللّغات، إلى بنية خاصّة لنظام اللّغة الهدف في مرحلة تعلّمية ما. و يتميّز هذا النظام بأنّه يجمع بين بعض خصائص اللّغة المصدر[22] و ما يقابلها من خصائص اللّغة الهدف دون التمكّن من التمييز بينها لأنّها تشكّل مجتمعة نظاما لغويا واحدا يسمّى باللّغة الوسيطة(ينظر الشكل التوضيحي). و أصل وضع هذا المصطلح و بناء هذا المفهوم عائد إلى "سيلينكر Selinker " الّذي يعتبر بأنّ اللّغة الوسيطة بنية سيكولوجية باطنية يتمّ تفعيلها في مرحلة من مراحل تعلّم لغة ما[23].



شكل يوضّح موقع اللّغة البينية/ الوسيطة

إضافة إلى الأخطاء ذات الطابع التقابلي، فلقد لاحظ الكثير من الباحثين أنّ المتعلّم يرتكب أخطاء أخرى تتسبّب فيها عوامل سيكولوجية، معرفية، اجتماعية و عاطفية[24]. و قد تنتج أحيانا عن استراتيجيات خاصّة من إنتاج المتعلّم نفسه، تتشكّل هذه الاستراتيجيات من أشكال مختلفة:

- المبالغة في التعميم: و هنا إشارة إلى استعمال قاعدة لغوية في جميع الحالات و الوضعيات نظرا لعجز المتعلّم عن معرفة القواعد البديلة، مثل استعماله للواو و النون كعلامة جمع للاسم في جميع الحالات (الجنديون، مثلا، بدلا من الجنود)؛
- تعميم القياس: عندما يتمّ تعميم القياس على اللّغة الأمّ في حالات لا يصحّ فيها القياس، فيركّب متعلّم اللّغة الفرنسية، مثلا، جملة فعلية قياسا على تركيب الجمل في العربية فيقول" Mange je une pomme" قياسا على" أكلت تفاحةً" أو يوظّف التذكير و التأنيث بشكلٍ خاطئٍ قياسا على مكتسباته الأولى، مثال ذلك: قوله "une arbre" بالتأنيث بدلا من " Un arbre" بالتذكير قياسا على الشجرة المؤنّثة في العربية، و قوله "Un chaise" بالتذكير بدلا من "Une chaise" بالتأنيث...إلخ؛
- تطبيقٌ غير تامّ لقواعد اللّغة: في هذه الحالة، يميل المتعلّم إلى استعمال قواعد لغوية بسيطة أثناء تواصله اللّغوي فينشأ على إهمال قواعد لغوية أساسية؛

- بناء مفاهيم خاطئة: و ينتج عن الفهم الخاطئ الّذي يؤدّي إلى بناء تصوّرات مغلوطة و بالتالي إلى إنتاج دلالي غير سليم.

و يشير "أستولفي Astolfi" إلى أنواع عديدة أخرى من الأخطاء[25]:

أخطاء تتعلّق بالفهم: و يتعلّق الأمر، هنا، بالعجز عن فهم بعض المصطلحات الموظّفة من قِبل المعلّم في بعض الأحيان أو العجز عن فهم بعض مطالبه و أسئلته، فماذا يعني مثلا: حلّل أو علّق أو اشرح...؟

- أخطاء ناتجة عن بعض العادات المدرسية: و هي العادات الّتي ينبغي أن يتجاوزها المتعلّم في مراحل تعلّمه، لأنّه يتدرّج من الدراسة الدنيا إلى الدراسة العليا؛
- أخطاء ناتجة عن توقّعات غير صحيحة: قد يتوقّع المتعلّم محتوى معيّنا بينما يتلقّى محتوى آخر، فيجعله هذا يقع في التداخل بين مجموعة من المحتويات. و في مثل هذه الوضعيات، ينبغي على المعلّم أن يتكيّف مع المعارف المكتسبة عند المتعلّم ثمّ يجعله يتكيّف مع المعارف المقصود تعليمها؛
- أخطاء ناتجة عن توظيف عمليات فكرية و ذهنية متعدّدة من أجل معالجة قضايا متشابهة: قد يستعمل المتعلّم عمليات ذهنية متعدّدة من أجل معالجة وضعيات متشابهة، و سيُهمل في هذه الحالة مبدأ الاقتصاد المعرفي و اللّغوي لأنّه أغفل مبدأ القياس الّذي يعتبر أساسيا في المعالجة الفكرية و الذهنية للوضغيات التعليمية؛
- أخطاء ناتجة عن حمولة معرفية كثيفة: في حالة إرهاق المتعلّم بكمٍّ كبير من المعلومات، فإنّه قد يتعرّض لنسيان الكثير من المعلومات و تعطيل الإجراءات الفكرية و الذهنية، أحيانا؛
- أخطاء ناتجة عن صعوبة في المادّة المُراد تعلّمها: قد يجد المتعلّم بعض الصعوبات المعرفية و المنهجية المتعلّقة بمادّة تعليمية معيّنة، كما هو الشأن بالنسبة لمادّة الرياضيات مثلا.

إضافةً إلى ذلك، فقد يقع المتعلّم في خطأ تكرار الفاعل التزاما منه بمبدأ الجملة الاسمية القائم على وجوب تقديم الجملة باسمٍ، فيقول، مثلاً، في الفرنسية: " Mes amis ils jouent au ballon." مقابل الجملة العربية: " أصدقائي يلعبون الكرة." لأنّ الفاعلية، في هذه الجملة، تحقّقت بلفظ "الأصدقاء" الواقع، هنا، مبتدأً مع ياء المضارعة الّتي تحيل إلى الغائب المفرد أو الغائب الجمع، بالإضافة إلى ضمير الجماعة الّذي حلّ محلّ الفاعل. و من أجل هذا، يكرّر المتعلّم الفاعل قياسا على استعمالاته بالعربية.

و لأنّ بناء الجملة في العربية يتشكّل في وجهين: جملة اسمية و جملة فعلية، فإنّ المتكلّم قد يقول: " أصدقائي يلعبون الكرة." أو "يلعب أصدقائي الكرة."، أمّا الجملة في الفرنسية فهي تتشكّل أساسا في نمط الجملة الاسمية المبدوءة باسمٍ، باستثناء حالتي الأمر و الاستفهام أين تُبدأ الجملة بفعلٍ. و نظراً لهذا، فإنّ المتعلّم قد يقع في خطأ تشويه التركيب فيقول مثلاً: "L'élève il écrit la leçon " مقابل " التلميذ يكتب الدّرس"، أو يقول أيضاً: " Il écrit l'élève la leçon" مقابل " يكتب التلميذ الدّرس".

و يقع متعلّم الفرنسية، عادةً، في أخطاءٍ تتعلّق بنظام التصريف المختلف كثيراً عن نظام العربيّة و بالخصوص ما تعلّق منه باستعمال الأزمنة. و من المهمّ، هنا، أن نشير إلى التباين الكبير بين الاستعمالات الكثيرة و المتباينة للفعل الماضي في اللّغة الفرنسية مقابل استعمالٍ واحدٍ للماضي في العربية، فمن بين استعمالات الماضي في الفرنسية، سيتعامل المتعلّم مع

نظام الماضي المركّب" Passé composé" الّذي يتشكّل من عنصرين، و لأنّ هذا النمط التركيبي غير موجودٍ في نظام اللّغة العربية، فإنّ المتعلّم سيرتكب أخطاءً لغوية باللّجوء إلى قياس غير سليمٍ على العربية.

3-ارتكاب الأخطاء اللّغوية أثرٌ إيجابيٌ من آثار الاحتكاك اللّغوي:

يُنظر إلى الخطإ على أنّه انحراف عن القاعدة، و هذا الطرح يجعلنا نتصوّر مجموعةً من التساؤلات: ما المقصود بالقاعدة هنا؟ و هل القاعدة واحدة، أم هناك قواعد كثيرة؟ هل المقصود بالقاعدة، هنا، القواعد المعيارية المحدّدة مُسبقا من قِبل النحويين و الصرفيين؟ أم هي قواعد الاستعمال اللّغوي في الوضعيات التواصلية الفعلية؟ أم هي القواعد المحدّدة في إطار سياسة لغوية معيّنة؟؟؟.

إنّ الخوض في معالجة هذه التساؤلات سيؤدّي بنا، لا محالة، إلى بناء تصوّرٍ جديدٍ لمفهوم الانحراف عن القاعدة و بالتالي ارتكاب الأخطاء. إنّنا نعتقد، بناءً على ملاحظاتنا، أنّ عملية إقصاء الكثير من المتعلّمين في المؤسّسات التربوية الجزائرية قائمة على تصوّرات مغلوطة لمفهوم القاعدة و الخطأ. ينبغي، إذن، إعادة النظر في تصوّر مفهوم اللّغة الطبيعية عموماً، كأسلوبٍ من أساليب التواصل و ليس كمعطى يتّسم بالقدسية فلا يجوز المساس بتفاصيله.

و في نظر الكثير من الباحثين[26] لاسيما هؤلاء الّذين ينطلقون من أسس و مبادئ علم النّفس، فإنّ السلوكات اللّغوية المتعلّقة باللّغة الأمّ تمثّل العائق الأساسي أمام اكتساب سلوكات لغوية أخرى. و انطلاقا من مبدأ المثير و الاستجابة، فإنّ المثيرات المتعلّقة باللّغة الأجنبية قد تحيل، من خلال عملية القياس، إلى مثيراتٍ في اللّغة الأمّ فتكون النتيجة استحضار استجابات متعلّقة باللّغة الأمّ بدلا من الاستجابات المنتظرة و المتعلّقة باللّغة الأجنبية فيؤدّي هذا إلى الوقوع في التداخل اللّغوي.

و بالرغم من ذلك، فإنّ هذه النظرة تحوّلت عندما انطلقت التعليمية الحديثة من مبادئ النظريات البنائية الّتي تعتبر الخطأ مرحلة مهمّة في عملية التعلّم و خطوة أساسية في سبيل وضع استراتيجية علاجية ستدفع المتعلّم إلى الأمام. بل إنّ الخطأ سيُنظر إليه على أنّه يتّسم بالإيجابية لأنّه يدلّ على وجود آلية إجرائية لدى المتعلّم و هو بالنسبة للدّارس مصدرٌ يمدّه بالمعلومات المتعلّقة بالصعوبات و الإجراءات الذهنية عند ذلك المتعلّم في وضعية تعلّمية تمثّل وضعيةً مشكلةً.

و قد بيّن "كراشن Krashen[27]" أنّ الإدراك الواعي للأخطاء، من قِبل المتعلّم، سيسمح له بخلق تمثّل دقيق لعملية التعميم و بالتالي سيساعده عندما يكون في وضعية تعلّمٍ واعيةٍ للغة أجنبية.

و ينبغي، هنا، أن نميّز بين مصطلحين يتداخلان في الكثير من الاستعمالات: الغلطة « faute » و الخطأ « erreur ». فبينما تحيل الغلطة إلى عجز لدى المتعلّم، فإنّ الخطأ دليلٌ على خللٍ ما سيكون محلّ تحليلٍ من قِبل المختصّين الّذين سيحدّدون أسباب الوقوع فيه من أجل تجاوزه في مرحلة متأخّرةٍ. و لهذا فإنّ المقاربة المعرفية تعتبر الغلطة مظهرا للأداء و الخطأ مظهرا للكفاءة، إذ إنّ الأخطاء تتكرّر لأنّ المتعلّم لا يمتلك المعارف و الأدوات المناسبة من أجل تصحيحها، أمّا الغلطة فهي عابرة و غير متكرّرة لأنّ المتعلّم يمتلك المعارف المناسبة الّتي أغفلها في وضعيةٍ ما لكنّه سيوظّفها في وضعيات أخرى.

خاتمة:

إنّ الدّراسات الجادّة لوضعيات تعليم وتعلّم اللغات وضّحت بأنّ الأخطاء اللّغوية خطوة أساسية و ضرورية في عملية التعلّم، بل هي المرحلة الانتقالية الّتي يَعبر من خلالها المتعلّم إلى اكتساب اللغة، بل إنّ الخطأ سيُنظر إليه على أنّه يتّسم بالإيجابية لأنّه يدلّ على وجود آلية إجرائية لدى المتعلّم و هو بالنسبة للدّارس مصدرٌ يمدّه بالمعلومات المتعلّقة بالصعوبات و الإجراءات الذهنية عند ذلك المتعلّم في وضعية تعلّمية تمثّل وضعيةً مشكلةً. فالأخطاء دليلٌ على أنّ المتعلّم يستعين بلغته الوسيطة في الانتقال إلى اكتساب قواعد اللّغة الّتي يريد تعلّمها و هو يعتمد على تحليله لهذه الأخطاء من أجل أن يشكّل التمثّلات الذهنية الّتي ستمكّنه من التعامل الواعي مع تعلّمه للغة ما.

و نظراً للّذي تقدّم بيانه، ينبغي أن يُستثمر التعدّد اللّغوي بشكلٍ إيجابيٍ من أجل بناء حركية قويّة و فعّالة نحو تثمين الاستعانة بالمكتسبات القبلية للمتعلّم و المتعلّقة بلغته الأمّ بالتناغم مع استثمار الاستعمالات اللّغوية الحاضرة في الوسط السوسيولساني لذلك المتعلّم. فالتعدّد اللّغوي ميزة و ليس نقيصة، و المتكلّم المتمكّن من فهم و نطق لغات كثيرة سيكون قادرا على أن ينظر إلى العالم من زوايا عديدة و بالتالي فسوف يكون وعيه لهذا العالم أكثر عمقا(28).

إنّ رؤيةً بيداغوجية شجاعةً و موضوعيّةً تهتمّ باستثمار التمثّلات الذهنية للمتعلّم على أساس مُدركاته اللّغوية، من شأنها أن تُسهم في وضع لبناتٍ قويّة لمشروعٍ اجتماعيٍّ يقوم على تقبّل الاختلاف من أجل بناء وحدةٍ اجتماعيّةٍ ضامنةٍ للصمود و الاستمرارية. و من أجل تحقيق ذلك، ينبغي التنسيق بين الأطراف الفاعلة في المجتمع حتّى يتسنّى للباحثين و الأكاديميين تصوّر و اقتراح إجراءات علمية و عملية في سبيل بناء تلك الوحدة الاجتماعية المنشودة في عالم الاختلافات و التنوّعات.

الهوامش:

[11]ينظر : مارتن ريج كوهن، الحرب الأهلية الجزائرية على اللغة الفرنسية،جريدة "تورنتو ستار" عدد 29 يوليو 1997.

[2] ينظر: عبد الكريم بنيني، *تعريب تعليم العلوم في المدرسة الجزائرية بين السياسة اللّغوية و الواقع التربوي*، مجلّة السوسيولسانيات و تحليل الخطاب: يصدرها مختبر السوسيولسانيات و تحليل الخطاب بجامعة بسعيدة/ الجزائر. العدد 02 فبراير 2016 ص 99-110

[3]نحن نرى أنّه من المنهجي أن يراجع الباحثون مسألة استعمال مصطلح المعرّبين لأنّه يحيل، في تصوّرنا، إلى فئةٍ غير عربية تحوّلت إلى استعمال اللّغة العربية. و في المقابل، نلاحظ أنّ مصطلح فرونكوفوني، و هو مصطلح معرّب، سليمٌ و صحيحٌ نظراً لأنّه ينتهي باللّاحقة "فون" الدالّة على البعد الصوتي اللّغوي.

[4] تجنّباً للتّكرار و الإطناب، فإنّنا سنوظّف فيما سيأتي و بطريقة غير انتقائية أحد المصطلحات: لغة ثانية، لغة أجنبية، لغة أخرى أو لغة ما، للإشارة إلى اللّغة غير الأمّ.

[5]ينظر: عبد الكريم بنيني، : *اللّغة العربية في المدرسة الجزائرية(بين الفصحى و العامّية)*، كتاب جماعي: *في السوسيولسانيات*، دار القدس العربي، وهران/ الجزائر 2016 ص 66-87

[6]ينظر: منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الجزائر، جوان 2011

[7] Voir : WEINRICH, Harald., langue en contact, Gallimard, Paris, 1973, p.123

[8] ينظر: عبد الكريم بنيني، *تعليمية اللّغات من المنهجية التقليدية إلى المنهجية التواصلية*، صادر في مجلّة متون: تصدرها كلّية الآداب و اللّغات و العلوم الاجتماعية و الانسانية بجامعة طاهر مولاي بسعيدة/ الجزائر. العدد الحادي عشر – جوان 2015 ص 227-240

[9] ينظر: مصطفى ناصف، نظريات التعلم: دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، أكتوبر 1983، ص. 129

[10]voir : PUREN, Ch., P. BERTOCCHINI et E. COSTANZO. *Se Former en Didactique des Langues,* Paris, Ellipses, 1998,p.81.

[11] voir : GERMAIN, Claude. *Evaluation de l'Enseignement des Langues: 5000 ans d'histoire*, op.cit, , 1993,p.160.

[12]voir : TAGLIANTE, Christine. *La Classe de Langue*, Paris, Clé international, 1994,pp.40-64.

[13] لاحظنا أنّ الكثير من الباحثين يترجمون مصطلح Transfert بلفظ: تحوّل، و هي في نظرنا غير مناسبة لدلالتها على معنى Mutation و اللّفظ المناسب، في تصوّرنا، هو التحويل الدّال على فعل النقل الّذي يقع على مادّة لغوية ما.

[14]Voir : W.F.MACKEY, cité par. F.DEBYSER, « la linguistique contrastive et les interférences » in revue langue Française, Paris, n° 8Dec. /1970, p : 34.

[15]Voir : F.DEBYSER, « la linguistique contrastive et les interférences » in revue langue Française, Paris, n° 8Dec. /1970, p : 35.36.

[16] سنستعمل مصطلح اللّغة البينية أو اللّغة الوسيطة للإشارة إلى ما يقابله باللّغة الفرنسية Interlangue

[17] « En didactiques des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifique du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné ».
Voir : J.P.CUQ, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, clé international p.245.

[18] Voir : JP.ASTOLFI, chercheurs et enseignants repères pour enseigner aujourd'hui, Paris, 1999, INRP., p.32

[19] Voir : C.TAGLIANTE, la classe de langue, Paris, 1994, clé international, p.151.

[20] Voir : S.KRASHEN, principes pour l'acquisition d'une langue seconde, 1981.p.156.

[21] Voir : Selinker L., Systèmes approximatifs, Paris, 1971 p.224.

[22] إنّنا نستعمل، هنا، مصطلح اللّغة المصدر لأنّ اللّغة الّتي ينطلق منها المتعلّم في طريقه إلى تعلّم لغة أخرى قد تكون لغته الأمّ و قد تكون لغة أخرى تعلّمها عبر مسار تطوّره التعلّمي و المعرفي و اللّغوي، و مثال ذلك: أن يعتمد متعلّم جزائري على اللّغة الفرنسية في تعلّمه للّغة الانجليزية.

[23] Voir : Selinker L., « *Interlanguage* », International Review of Applied Linguistics, X(2), 1972, pp.209-231.

[24] Voir, par exemple : J. HAMERS et M.BLANC, Erreurs développementales, Bruxelles, Mardaga, 1983, p.361 ; V.KLAUS, L'interlangue, la langue de l'apprenant, traduit de l'allemand par J.M.Brochée et JP .Confais, Toulouse : PUM1995, p20.

[25] Voir : J.P. ASTOLFI, Chercheurs et enseignants : repères pour enseigner aujourd'hui, Paris, 1999.

[26] Voir, par exemple : F.DEBYSER, la linguistique contrastive et les interférences, in langue française volume 8 N°1 p.53.

[27] Voir : S.D KRASHEN, Principes pour l'acquisition d'une seconde langue, 1982.p121.