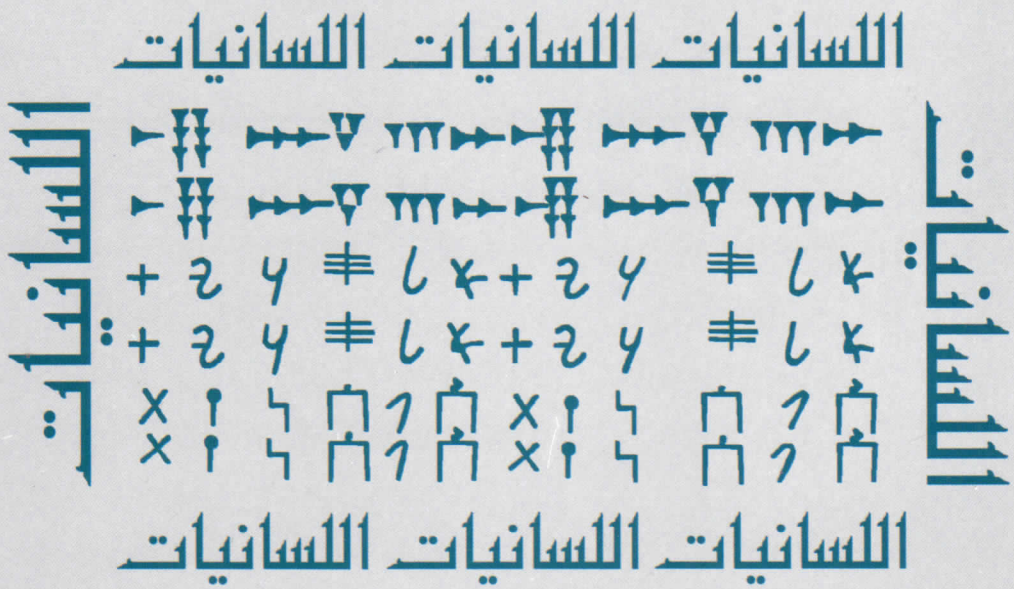
اللّسانيات

مجلّة محكّمة في علوم اللّسان وتكنولوجيّاته



العدد 21

ردمد: 1112-4393

مركز البحث العلميّ والتّقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة

2015

مجلّـة اللّسانيّـات

العدد الواحد والعشرون

2015

اللّسانيّات

مجلّة محكّمة في علوم اللّسان وتكنولوجيّاته

يصدرها مركز البحث العلميّ والتّقنيّ
لتطوير اللّغة العربيّة - بالجزائر

المدير المسؤول : أحمد بلحوت

رئيسة التّحرير : فتيحة خلوت

رئيس التّحرير بالنّيابة : حفناوي بالي

مؤسّس المجلّة : عبد الرّحمن الحاج صالح

الهيئة الاستشاريّة :

عبد الرّحمن الحاج صالح، برنار بوتيي، مختار نويوات، العربي ولد خليفة

لجنة القراءة : حبيبة درياس، مهنية قرتي، كمال خالدي، خولة طالب الإبراهيمي، بلقاسم بن تيفور، رشيد بن مالك، فائزة بن سمان، الطاهر ميلة، الشريف مريبعي، خالدة مجيبة، حسينة عليان، سيد أحمد سلواني، غنيّة دروّة حمداني، وهيبة بودالي، كمال فرات، صليحة مكّي، كريمة أوشيش، فوزية بداوي، حبيبة بودلعة، خضير بن بليل، آسيا بومعراف، الطاهر لوصيف، حسين نواني، مفتاح بن عروس، فتيحة خلوت، أليكس بولطن، فيليب دوقروت، حسن حمزة، عبد المجيد سالمي، إسماعيل العيس، مختار محمصاجي، حواس مسعودي، بشير إبرير، رشيدة آيت عبد السّلام، فاروق بوحديبة، الطّيّب دبّة.

لجنة التّحرير : غنيّة دروّة حمداني، خضير بن بليل، كمال فرات، صليحة مكّي، كريمة أوشيش، فوزية بداوي، حبيبة بودلعة، آسيا بومعراف، حبيبة العلوي، سهام والي، عبد النّور جميعي، كريمة بوعمرة، صونية بكال، فريدة بلّهدة، سميرة نورين، حفناوي بالي، كهينة لطّاد، نجاة بعليش، فلة حطيط.

أمانة المجلّة : مسعودة بوفاتيت، نسيمة موساوي، عواطف بوصوف.

التّحرير والمراسلة : ترسل البحوث والمقالات مكتوبة على الحاسوب، وتحرّر إمّا باللّغة العربيّة أو الفرنسيّة أو الإنجليزيّة. ولا بدّ أن يصحبها ملخّص (باللّغات الثّلاث) لا يتجاوز عشرة أسطر. ويمنح المساهم خمسة نسخ من المجلّة التي نشر فيها مقاله. ولا تلزم مسؤوليّة ما ينشر من الآراء الشّخصيّة في هذه المقالات إلاّ أصحابها.

يرسل جميع ما تتمّ الموافقة على نشره في هذه المجلّة أو الموافقة من أجل التّبادل وكلّ ما يخصّ الطّلبات والتّحرير والطّبع إلى العنوان التّالي :

مركز البحث العلميّ والتّقني لتطوير اللّغة العربيّة
مجلّة اللّسانيّات
1، شارع جمال الدين الأفغاني - بوزريعة - الجزائر
ص. ب. 225 - الرستمية - الجزائر
البريد الإلكتروني : al-lisaniyyat@crstdla.dz

لا تردّ المقالات التي ترسل إلى المجلّة إلى أصحابها في حالة عدم نشرها.

لمزيد من المعلومات تصفّحوا ركن مجلّة اللّسانيّات في موقع المركز على شبكة الإنترنيت :

http://www.crstdla.edu.dz

غلاف المجلّة : تمثّل صورة الغلاف لفظة "اللّسانيّات" بالخطّ الكوفي والمساريّ والفينيقيّ والمسند (الحميري) رسمتها : جزيلة الحاج صالح.

اللسانيات

مجلّة في علوم اللّسان وتكنولوجيّاته

يصدرها مركز البحث العلميّ والتّقنيّ
لتطوير اللّغة العربيّة
بالجزائـــر

العدد الواحد والعشرون
2015

فهرس الموضوعات

القسم العربيّ

الكلمة الافتتاحيّة.....7
- أحمد بلحوت

التّداخل اللّغويّ بين القديم والحديث.....9
- كريمة أوشيش حماش

تقسيم الكلم وتعريفها بين سيبويه والمحدثين - رؤية لسانيّة
من خلال كتاب "منطق العرب" للأستاذ الدّكتور الحاج صالح.....43
- محمّد بن حجر

إشكاليّة التّركيز على المتعلّم في المحيط المدرسيّ.....69
- كريستيان بيران - ترجمه عن الفرنسيّة الطّاهر لوصيف

الصّرف العربيّ بين البرمجة ومنهجيّة التّطبيق
قراءة في مقرّر الطّور المتوسّط.....105
- أميرة منصور

القسم الأجنبيّ

الكلمة الافتتاحيّة.....7
- أحمد بلحوت

حول الاضطرابات في الوسط المدرسيّ.....9
- جون كلود كنتال و آن دُنُفيل

دورمعالجة الانتباه البصريّ في التّعرّف على الكلمات
عند الأطفال المصابين بعسر القراءة.....29
- إسماعيل العيس ومحمّد ربّاعي

تحليل وتفسير عياديّ لاضطراب النّطق المعزول وفي
كلام الطّفل ذي الإعاقة الحركيّة ذات الأصل العصبيّ.....49
- سهيلة بوعكّاز

تحليل فيزيائيّ وفيزيولوجيّ للحروف المشدّدة في اللّغة العربيّة.....71
- كمال فرات ومهنية قرتي

تطبيق التّعليم عن طريق المهامّ في تعليم اللّسانيّات
لطلبة السّنة الأولى جامعي.....89
- نسرين أوجيت بسّاعي

البنى التّركيبيّة في اللّغة العربيّة
دراسة لسانيّة في ضوء النّظريّة الخليليّة الحديثة.....111
- فتيحة خلّوت

الكلمة الافتتاحيّة

أ.د. أحمد بلحوت

مدير مركز البحث العلميّ والتّقنيّ
لتطوير اللّغة العربيّة
بالجزائـر

يصدر "العدد الواحد والعشرون" من مجلّة اللّسانيّات، وحركة العلم في الدّراسات اللّسانيّة، والتّطبيقات العلميّة والتّكنولوجيّة للظّاهرة اللّغويّة تتزاحم بوتيرة سريعة. يحاول هذا العدد، في ظلّ التّطوّر الحاصل في المعرفة اللّسانيّة، أن يعكس المنهجيّات التّجريبيّة الدّقيقة للدّراسات الحاصلة في العالم، بمناقشة موضوعات مختلفة، في : مجال علم الاجتماع اللّغويّ واللّسانيّات النّظريّة، والتّعليميّات اللّغويّة، والتّعليميّات المورفولوجيّة اللّغويّة، والحالات الباتولوجيّة اللّغويّة لدى المصابين بعسر القراءة بالعربيّة، والاضطرابات اللّغويّة، وعلاقتها بعمليّة التّعلّم اللّغويّ، كما ناقش هذا العدد العمليّة العصبيّة لذوي الإعاقة الحركيّة في عمليّة نطق الأصوات اللّغويّة.

وقد تمكّن الباحثون في مركز البحث العلميّ والتّقنيّ لتطوير اللّغة العربيّة، في الجزائر، أن يمارسوا معالجات فيزيائيّة وفيزيولوجيّة للأصوات المشدّدة في العربيّة، من وجهة نظر تكنولوجيّة وفيزيائيّة، كما كان نصيب الدّراسات النّظريّة اللّسانيّة والتّعليميّات اللّغويّة ذا وفرة علميّة أكاديميّة، بمناقشة معطيات النّظريّة الخليليّة الحديثة، في تحليل البنى التّركيبيّة للعربيّة.

ونتائج هذه الأبحاث كلّها، لها من الصّفوة والانتقاء ما يخدم اللّغة العربيّة؛ منهجا وعلما. وهي معطيات أساسيّة في ميدان البحث العلميّ والتّكنولوجيّ، لاتّساع رقعته، في ما يتّصل بالعربيّة من علوم تطبيقيّة.

إنّ الدّراسات اللّغويّة التّجريبيّة لفروع اللّغة العربيّة تحتاج إلى مساهمة كلّ الباحثين في العلوم اللّسانيّة، لإثراء ومناقشة المعطيات ونتائج الدّراسات في دائرة البحث العلميّ العالميّ.

التّداخل اللّغويّ بين القديم والحديث

كريمة أوشيش حماش

مركز البحث العلمي والتقني
لتطوير اللّغة العربيّة
الجزائـر

الملخّـص

نتطرّق في هذا المقال إلى مفهوم التّداخل اللّغويّ عند العرب؛ كيف كان في عصر الفصاحة العفوية ثمّ كيف تحوّل هذا المفهوم بمجيء الإسلام واحتكاك لغات العرب بلغات الأعاجم، وصولا إلى ما هو عليه في الواقع اللغوي الحديث الذي يتّسم بالتعددية اللغوية واللهجية؛ وذلك بالاستناد إلى مظاهر التداخل اللغوي في المجتمع الجزائري وعند المتعلّمين بصفة خاصة.

الكلمات المفاتيح :

اللّغة - اللحن - الثنائية والازدواجية اللغويتين - الاحتكاك اللغوي - التداخل اللغوي.

Résumé

Cet article a pour objectif de présenter l'évolution de la notion de l'interaction linguistique chez les Arabes depuis l'ère de la faṣāḥa à nos jours. Il est question de voir comment cette notion a changé avec l'arrivée de l'Islam et le contact de la langue arabe avec les langues des autres ethnies. Nous avons aussi étudié l'interaction linguistique dans la situation linguistique contemporaine caractérisée par le multilinguisme et ce en se basant sur les interactions linguistiques dans la société algérienne et chez les apprenants en particulier.

Mots clés :

Langue - laḥn - diglossie et bilinguisme - contact linguistique - interaction linguistique.

Abstract

This paper aims to present the evolution of the concept of linguistic interaction among the Arabs since the era of the faṣāḥa. We dealt with how the concept has changed with the arrival of Islam and the contact of the Arabic language with the other languages. We also studied the linguistic interaction in contemporary linguistic situation characterized by the multilingualism basing our analysis on language interaction in the Algerian society and among learners in particular.

Keywords :

Language - laḥn - diglossia and bilingualism - linguistic contact - linguistic interaction.

1. مقدّمة

عُرف التداخل اللّغوي عند العرب منذ القديم، وارتبط مفهومه بمفهوم لغات العرب، وقد حدث أن تداخلت هذه اللغات فيما بينها نتيجة لتأثّر شخص أو قبيلة بلغة قبيلة أخرى، ولكن يبقى هذا التشابك غير مضرّ باللّغة العربية طالما لا يمس نظامها العام. وبظهور الإسلام واحتكاك العرب بغيرهم من الأجناس البشرية وقع هناك تداخل بين لغات العرب ولغات الأعاجم، وأدى ذلك إلى فساد اللسان العربي وظهور ما يسمى باللحن؛ الخطأ اللّغوي الذي يمس جوهر اللّغة وخاصة نظاميها الصرفي والنحوي اللّذين تبنى عليهما اللّغات، فكان الأعجمي ينطق بالعربية وفي لسانه لغته الأصلية؛ فاستعصى عليه الإعراب وآثر التصرّف بواسطة أساليب التعبير التقريبية التي بناها لنفسه ليتكيّف مع اللغة الجديدة.

ولقد اقتصر في بداية الأمر على الأعاجم الذين اكتسبوا اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية بعد لغتهم الأولى الأعجمية، ولكن سرعان ما انتقل إلى ألسنة الحواضر عجما كانوا أم عربا، وإلى الخواص؛ أي إلى الطبقة المثقفة وأهل الحكم والخلافة، ثم تسلّل في نهاية المطاف إلى البادية إلى أن شاع عند عامة الناس[1]، وشيئا فشيئا أخذ استعمال اللغة العربية الفصيحة يتقلّص في التبليغ والتخاطب، وأصبحت تلقن في المدارس، وحلّت محلّها العامية التي بقيت مستعملة على ألسنة الناس، العام منهم والخاص طيلة القرون الماضية وامتدت إلى عصرنا الحالي، فلا يخلو الوطن العربي من هذه اللهجات بل في كل قرية لهجة عامية تختلف قليلا أو كثيرا عما جاورها من القرى، وأصبحت تحظى بالشيوع والانتشار في المحيط الاجتماعي العام أكثر من العربية الفصحى التي بقيت محدودة الاستعمال في نطاق ضيق لا يتعدى المقامات والمواقف الرسمية، ويعود سبب ظهورها إلى الألسنة الأعجمية الكثيرة التي داخلتها وأثّرت فيها، ويعود ذلك إلى اللغات الأوروبية والحضارة العصرية والمستجدات الحديثة. وعن هذه اللهجات يقول الأستاذ

عبد الرحمن الحاج صالح :

«إنّ العاميات العربية كلها متفرعة تاريخيا عن العربية وتنوّعاتها التي كانت تنطق بها القبائل العربية القديمة وبينها وبين اللغة الأصلية فوارق لأنها فقدت علامات الإعراب وبعض الخاصيات التي تختص بها الفصحى»[2].

2. مفهوم الاحتكاك اللّغوي

يُعرَّف الاحتكاك اللغوي بالاتصال الذي يحدث بين اللّغات نتيجة استعمال الفرد أو المجتمع لأكثر من مستوى تبليغي ضمن اللّغة الواحدة، أو استعماله لأكثر من لغة، ويعرّف اصطلاحا على أنّه «الوضعية اللّسانية التي يميل فيها الشخص إلى استعمال لغتين أو أكثر»[3]. إذ يمكن للغات أن تحتك عند المتكلّم نفسه الثنائي اللّغة أو المزدوج اللّغة الذي يستعمل لغتين أو أكثر يكون قد اكتسبهما من قبل؛ وكلام الناطقين هو موضع الاحتكاك، فبتحليله يمكن أن نتعرّف على تفاعل الأنظمة اللّغوية ودرجة تأثير الواحد في الآخر، وذلك بوصف مختلف التداخلات اللّغوية بينهما سواء على مستوى الوحدات أو البنى اللغوية. وعن أثر الاحتكاكات اللغوية في الأنظمة الداخلية للغات يقول الفاسي الفهري :

«ليس من لغة اليوم إلاّ وتعيش ضروبا متنوعة من الاتصال والتفاعل والصراع، تؤثر في نظامها الداخلي، ووظائفها التواصلية، ومسارها المحيطي. وقد يؤدي هذا التأثير إلى نموها وانتعاشها وتطورها، أو إلى اضطراب نسقها والإخلال باتساقها، وذلك بدرجات متفاوتة، تكون لها انعكاسات نفسية وتعليمية ومجتمعية، إلخ»[4].

3. ظواهر الاحتكاك اللغوي

ينتج عن الاحتكاك اللغوي عدة ظواهر لغوية تعد طبيعية ومنتظمة في المجتمعات المتعددة منها ظاهرة الاقتراض اللغوي[5]، ظاهرة التعاقب اللغوي، وظاهرة التداخل اللغوي (موضوع هذا المقال).

1.3. ظاهرة الاقتراض اللغوي

يحدث الاقتراض بين اللغات على مستوى أنظمتها ويتمثل في استعارة وحدات إفرادية من لغة واستعمالها في لغة أخرى. «وتَعْمَدُ اللغة المقترضة إلى إدماج هذه الوحدات في صلب نظامها النحوي، بإخضاعها إلى مميزات نظامها الإفرادي والصرفي حتى تندرج في بنيتها التركيبية»[6]. ويمكن أن يكون الاقتراض فرديا يقوم به الفرد وحده، كما يمكن أن يكون جماعيا تقوم به الجماعة وتستخدمه بعد الاصطلاح، وكثيرا ما يكون أصل الاقتراض الجماعي اقتراضا فرديا، يبدأ على مستوى الفرد، ثمّ ينتشر ويشيع ويصبح مقبولا ومستعملا على مستوى الجماعة، وتدعى الكلمة المستعارة كلمة مقترضة. والاقتراض أنواع قد يكون كاملا وقد يكون معدَّلا أو مهجَّنا أو مترْجَما.

2.3. ظاهرة التعاقب اللغوي

يعرف قمبرس التعاقب اللغوي بقوله : «أعني بالتعاقب اللغوي الحديثي (نسبة إلى الحديث) تجاور مقاطع لغوية تنتمي إلى نظامين نحويين مختلفين في التخاطب الواحد، ويحصل هذا في الغالب عندما يستخدم الناطق لغة أخرى لتأكيد كلامه أو لتفسيره»[7]. وعليه يمكننا القول إنّ التعاقب اللغوي هو أن يتحول الفرد أو ينتقل أثناء الكلام (خلال محادثة واحدة ومقام واحد) من استخدام نظام لغوي إلى استخدام نظام لغوي آخر؛ كأن يتحول من لغته الأولى إلى لغة ثانية، ثم إلى لغة أولى، ثم إلى لغة ثانية وهكذا. ومن الخصائص التي يتميز بها التعاقب اللغوي دون غيره من الظواهر الاحتكاكية أنه : شعوري، إرادي، يظهر في مستوى الجملة على شكل جمل في ($ل_1$) متبوعة بجمل في ($ل_2$) ثم في ($ل_1$) ثم في ($ل_2$)، ويحدث في المشافهة وفي حالة معرفة المتكلّم والسامع للّغتين ($ل_1$) و($ل_2$)[8].

3.3. ظاهرة التداخل اللغوي

جاء في لسان العرب لابن منظور أنّ «تداخل الأمور هو تشابهها والتباسها ودخول بعضها في بعض»[9]. ويعرّفه المعجم الوسيط بالالتباس والتشابه في

الأمور «داخلت الأشياء مداخلة، وإدخالا: دخل بعضها في بعض، وتداخلت الأشياء: داخلت. و- الأمور التبست وتشابهت»[10]. ومنه فإن التداخل لغة هو التشابه والالتباس في الأمور. أما اصطلاحا، فيدلّ التداخل اللغوي حسب ما اتفق عليه العلماء على تأثير لغة في لغة أخرى، وتكون عملية التأثير بنقل سمات من نظام اللغة الأولى؛ لغة المنشأ[11] إلى اللغة الثانية أثناء التعلم أو الاكتساب أو الترجمة وفي بعض حالات التعددية اللغوية[12].

4. التداخل اللّغوي قديما

1.4. في عصر الفصاحة العفوية

قبل أن نتعرّض إلى مفهوم التداخل اللغوي عند العرب في عصر الفصاحة العفوية علينا أن نكشف عن مفهوم لغات العرب[13].

1.1.4. مفهوم لغات العرب

أطلق مفهوم لغات العرب قديما على التأديات المختلفة التي يستعملها الناس في إطار اللّغة العربية عامة، ولقد ورد مصطلح لغات العرب بكثرة في كتب القدماء ككتاب سيبويه (ت 180 هـ) في قوله : «والرّفع في جميع هذا عربيّ كثير في جميع لغات العرب»[14]. والخصائص لابن جنّي (ت 392 هـ) في قوله : «فالناطق على قياس لغة من لغات العرب مصيب غير مخطئ»[15]. ويتضح المراد من عبارة "لغات" من خلال ما ذكره النحاة الأوائل ليست هي اللهجة بأكملها وإنّما التنوّعات اللّهجية أو الكيفيات الخاصة في تأدية عنصر لغوي، فقد ذكر لنا سيبويه أنّ كسر أوائل الأفعال المضارعة للأسماء فيما ماضيه فَعِلَ «لغة جميع العرب إلاّ أهل الحجاز وذلك قولهم : أنت تِعْلَمُ ذاك، وأنا إِعْلَمُ وهي تِعْلَمُ ونحن نِعْلَمُ ذاك... وجميع ما ذكرت مفتوح في لغة أهل الحجاز وهو الأصل»[16]. ومما نقله لنا سيبويه كذلك ما يسكن استخفافا من لغة بكر وتميم وهو في الأصل متحرّك فقال : «وذلك قولهم في فَخِذٌ : فَخْذٌ، وفي كَبِدٌ: كَبْدٌ، وفي عَضُدٌ : عَضْدٌ، وفي الرُجْلٌ : رَجْلٌ، وفي كُرْمَ الرَجُلُ : كَرْمَ، وفي عَلِمَ : عَلْمَ، وهي لغة بكر بن وائل، وأناس كثيرين من بني تميم»[17]. وهذه

اللغات (الكيفيات الخاصة بتأدية عنصر لغوي) لم تكن شديدة الاختلاف إلى درجة عدم التفاهم بها، وهذا ما يؤكّده ابن جنّي في قوله : «هذا القدر من الخلاف لقلّته ونزارته محتقر غير محتفل به ولا معيج عليه وإنّما هو في شيء من الفروع يسير، وأما الأصول وما عليه العامة والجمهور فلا خلاف فيه»[18]. وكانت هذه اللّغات تتخذ معيارا لتبيان الصواب من الخطأ، فلغات العرب على اختلافها كلّها حجّة مثلما قال ابن جنّي في كتابه الخصائص في باب اختلاف اللّغات وكلّها حجّة[19]، ويتجلّى هذا الاختلاف في عدّة مواضع من الاستعمال اللّغوي مثل الأصوات والكلمات والتراكيب.

- **الأصوات :** وذلك مثل عنعنة تميم الذين كانوا يقلبون الهمزة في بعض كلامهم عينا فينطقون "عن" عوض "أن"، أو مثل كشكشة ربيعة إذ يضيفون إلى كاف ضمير المؤنّث شينا في الوقف: فيقولون رَأَيْتُكِشْ، وأعْطَيْتُكِشْ، وأَكْرَمْتُكِشْ، ومَرَرْتُ بِكِشْ وتكسر قبيلة ربيعة أوائل الأفعال فتقول : تِعْلَمُونَ وتِفْعَلُونَ وتِصْنَعُونّ بكسر أوائل الحروف[20].
- **الألفاظ :** (المفردات) كقول أهل الحجاز : « قُلْنُسِيَة وكُدتُ تَوْكِيدَا، بينما تميم يقولون : قُلْنُسُوَة وأَكَدْتُ تَأْكِيدا» [21]. ويفسّر ابن جنّي كثرة الألفاظ التي وردت للشيء الواحد بسبب اختلاف لغات العرب قائلا : «وكلّما كثرت الألفاظ على المعنى الواحد كان ذلك أولى بأن تكون لغات لجماعات اجتمعت لإنسان واحد»[22]. ومن الأمثلة التي ساقها لنا ابن جنيّ في الاختلاف في الصيغ واللّفظ واحد نحو قولهم : «هي اللّبن ورُغْوَتُه، ورِغْوَتُه، ورُغَاوَتُه، ورِغَاوَتُه، ورُغَايَتُه»[23].
- **التراكيب :** لقد تباينت لغات العرب أيضا في استعمال بعض التراكيب كإعمال الحجازيين لـ "ما" وقد شبّهوها بليس فقالوا : ما عبدُ اللّهِ أخاك، وما زيد منطلقا. بينما بنوا تميم لا يعملونها ويجرونها مجرى أمّا وهل[24].

وممّا تقدّم نستنتج أنّ ما كان يسمّيه العرب القدامى بلفظة "اللّغات" ما هو إلاّ كيفيات خاصة تميّزت بها قبيلة أو بعض الأشخاص عن غيرهم

في تأدية بعض العناصر اللّغوية، الصوتية أو اللّفظية أو التركيبية، وهي صحيحة وسليمة ما دام العرب استعملوها.

2.1.4. تركّب لغات العرب أو تداخلها

قد يحدث للغات العرب (التنوّعات الأدائية) أن تتشابك فيما بينها وتتداخل في بعضها البعض ويحدث هذا التشابك نتيجة لتأثّر شخص أو أشخاص قبيلة معيّنة بلغة قبيلة أخرى، وينتج عن هذا التأثير لغة سمّاها ابن جنّى "باللّغة الثالثة"[25]. فاللّغة الثالثة هي لغة سليمة ناتجة عن تداخل لغتين خاضعتين لنظام اللّغة العربية، ويقول ابن جنّي في هذا الشأن: «وكذلك حال قولهم : [قَنَطَ، يَقنُطُ]، وإنّما هما لغتان تداخلتا وذلك أنّ [قَنَطَ، يَقْنِطُ] لغة؛ و[قَنَطَ، يَقْنُطُ] لغة أخرى، ثمّ تداخلتا فتمّ تركيب لغة ثالثة فقال من قال قَنَطَ: يَقْنَطُ، ولم يقولوا: قَنِطَ يَقْنِط؛ لأنّ آخذا إلى لغته لغة غيره قد يجوز أن يقتصر على بعض اللّغة التي أضافها إلى لغته دون بعض»[26]. ويعني هذا أنّ صيغة قَنَطَ الماضية أصبحت تستعمل في اللّغة الثالثة مع صيغة يقنَط المضارعة بفتح العين في الماضي والمضارع معا، وهذا ما لم يكن موجودا من قبل؛ أي لغة جديدة على غير ما هو مألوف من قبل، وهذا ما يسمّى بتركّب اللّغات أو تداخل اللّغات قديما.

3.1.4. المستويات اللغوية التي تداخلت فيها لغات العرب قديما

تداخلت لغات العرب قديما في المراتب نفسها التي كانت تختلف فيها؛ أي في الأصوات والألفاظ والتراكيب، ونبيّن ذلك في ما يأتي:

- **الأصوات :** قد يحدث التداخل اللّغوي بين الأصوات بسبب التقارب الصوتي في المخارج والصفات كذلك الذي نجده في الحروف الثلاثة (ز - س - ص) مما يسهل إبدال بعضها ببعض في الألفاظ. ويروي ابن جنّي ناقلا عن الأصمعي : «اختلف رجلان في الصَقْر فقال أحدهما: الصَقْر (بالصاد) وقال الآخر : السَقْر (بالسين)؛ فتراضيا بأوّل وارد عليهما فحكيا له ما هما فيه فقال : لا أقول كما قلتما، إنّما أقول الزَقْر. أفلا ترى إلى كلّ واحد

من الثلاثة؛ كيف أفاد في هذه الحال إلى لغته لغتين أخريين معها، وهكذا تتداخل اللّغات»[27].

- **الألفاظ :** (المفردات) إنّ اختلاف الصيغ الأصلية قد يؤدي إلى تركّب وتشابك بعضها البعض كالتركّب الذي حدث بين هذا الزوج من الصيغ [نَعِمَ يَنْعُمُ]، وذلك لأنّ [نَعِمَ] تستعمل أصلا مع [يَنْعَمُ] و[نَعَمَ] تستعمل مع [يَنْعُمُ] ثمّ تداخلتا فاستضاف من يقول [نَعِمَ] لغة من يقول [يَنْعُمُ] فجرت وشاعت في الاستعمال بهذه الطريقة.
- **التراكيب:** لكي نبيّن التأثير اللّغوي الذي حدث بين التراكيب نسوق المثال الآتي : وهو سؤال أبي خيرة أبا عمرو عن قولهم «استأصل اللّه عِرْقاتَهم؛ فنصب أبو خيرة التاء من "عرقاتهم" فقال له أبو عمرو : هيهات أبا خيرة، لانّ جلدك وذلك أن أبا عمرو استضعف فيها النصب، بعدما كان سمعها منه بالجرّ، ثمّ رواها فيما بعد أبو عمرو بالنصب والجرّ فإما أن يكون سمع النصب من غير أبي خيرة ممن تَرضى عربيّتَه، وإما أن يكون قوي في نفسه ما سمعه من أبي خيرة من نصبها. ويجوز أيضا أن يكون قد أقام الضعف في نفسه فحكى النصب على اعتقاده ضعفه»[28]. وهذا يعني أنّ التراكيب أيضا لم تسلم من التشابك والتداخل في لغات العرب.

4.1.4. رأي العرب قديما في التداخل اللّغوي

كان العرب القدامى ينظرون إلى اللّغات المتداخلة على أنّها حالات شاذة ويقول ابن جنّي في هذا «ألا تراهم كيف ذكروا في الشذوذ ما جاء على [فَعِلَ يفعُلُ] نحو [نَعِمَ ينعُمُ] و[دِمْتَ تَدُوم] و[مِتَ تَمُوتُ] (...) واعلم أنّ ذلك وعامته إنّما هو لغات تداخلت فتركّبت»[29]. وكان قديما ينظر إلى اللغة الثالثة المركّبة من حيث قياسها وسماعها؛ لأنّ العرب كانت تستخف باللّغة الضعيفة؛ أي باللّغة التي لا تتمثل لقواعد القياس والسماع، وهذا ما لخّصه ابن جني في قوله : «لم نقطع على الفصيح يسمع منه ما يخالف الجمهور بالخطأ، ما وجد طريق إلى تقبّل ما يورده، إذا كان القياس يعاضده، فإن

لم يكن القياس مسوّغا له، كرفع المفعول، وجرّ الفاعل، ورفع المضاف إليه فينبغي أن يردّ، وذلك لأنّه جاء مخالفا للقياس والسماع جميعا»[30].

ونستنتج من هذا أنّ تركّب اللّغات أو ما كان يسمّى بالتداخل اللّغوي قديما لم يكن يستقبحه الناس دفعة واحدة، وإنّما كانوا يجيزونه حيث يجيزه القياس، ولم يعتبر بالضّرورة خطأ لغويا أو نحويا، ولكنّه كان يعدّ ظاهرة لغوية ناتجة عن اختلاف لغات العرب فقط.

2.4. في عصر ظهور الإسلام وانتشاره

بعد ظهور الإسلام وانتشاره خارج شبه الجزيرة العربية في القرن الأولّ الهجري، واختلاط العرب بغيرهم من العجم المستعربين، ولتأثّر البيئة العربية بلغات أخرى كالفارسية والتركية والبربرية بدأ الوضع اللّغوي يتغيّر شيئا فشيئا، وبدأ عدد الفصحاء السليقيين يقلّ حتى انتهى عهد الفصاحة العفوية، فزال المستوى الاسترسالي الفصيح بزوال السليقة اللّغوية، وصار المستوى المرتّل من العربية الفصحى يكتسب عن طريق التعليم. وفي هذا المعنى نجد أبا بكر الزبيدي (ت 379 هـ) يقول : «ولم تزل العرب في جاهليتها وصدر إسلامها تتبرع بالسجية وتتكلم عن السليقة حتى فتحت المدائن ومصّرت الأمصار ودوّنت الدواوين»[31]. لأنّ التعايش الذي حصل بين الشعوب غير العربية والشعوب العربية خلق نوعا من الاحتكاكات اللّغوية حيث تعرّضت العربية على لسان الأجيال الجديدة إلى انحرافات عميقة واستعمالات لغوية جديدة امتدّ استعمالها إلى ألسنة الأجيال اللاحقة[32]. حيث كانت اللّغة العربية تتّخذ على ألسنة المستعربين كيفيات غير مألوفة من العرب الفصحاء، وكانت تتحوّل على ألسنة أصحابها، فحتى الفصيح كان يسمع لغة غيره فيها لحن حتى سرت في كلامه هو أيضا. وفي المعنى نفسه يقول ابن خلدون مسميا اللّحن فساد اللّغة : «ثمّ إنّه لمّا فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أنّ الناشئ من الجيل، صار يسمع في العبارة من المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب ....

فاختلط عليهم الأمر وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى، وهذا معنى فساد اللّسان العربي...»[33]. وفي الفترة الممتدة من القرن الثاني إلى نهاية القرن الرابع انتشر اللّحن في التعبير العفوي، واستفحل الخطأ اللّغوي؛ حيث أصيب نظام العربية ببعض التحولات كسقوط علامات الإعراب في درج الكلام وتغيير طفيف في النظام الصرفي، وصار نظام العربية الفصيح يتحصل عليه بالتلقين[34]، كما أشرنا إلى ذلك سابقا. وكانت كلمة اللحن تطلق على الخطأ في الإعراب؛ لأنّه أوّل ما ظهر من الخطأ واختلّ من كلام العرب. وأغلب الظنّ أنّه استعمل لأوّل مرّة بهذا المعنى، عندما تنبّه العرب بعد اختلاطهم بالأعاجم إلى الفرق الموجود بين التعبير الصحيح والملحون. ولذلك قال أبو الطيب اللغوي (ت 371 هـ) : «واعلم أنّ أول ما اختل من كلام العرب فأحوج إلى التعلّم الإعراب»[35] ولما تعدّاه إلى جوانب أخرى من اللّغة العربية في أصواتها أو نحوها أو صرفها، أو معاني مفرداتها... أطلق على كلّ الانحرافات الناتجة عن الاحتكاك اللّغوي بالأجانب. ولهذا يعرّف اللحن على أنّه «مخالفة الفصاحة؛ أي هو الخطأ الذي يطرأ على اللّغة الفصيحة سواء أكان ذلك في الأصوات أم في الألفاظ أم في التراكيب أم حتى في دلالة الألفاظ»[36]. أما الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح فيعرّف اللحن «بأنه ما ليس من كلام العرب؛ لأنه لم يسمع من العرب زيادة على عدم وجوده في القرآن»[37].

وبانتشار اللّحن[38] واستفحال الخطأ بين عامة الناس صار التعبير الاسترسالي المستخف ملحونا؛ حيث أصابته تغيّرات كثيرة بعد اختلاط العرب بغيرهم كسقوط الإعراب في جميع الأحوال والتنوين وعلامات التثنية واختزال بعض الأدوات؛ لأنّ لغة التخاطب اليومي هي أكثر عرضة للخطأ بخلاف لغة التحرير وبالتالي أسرع المستويات إلى التحوّل البنوي من لغة الكتابة، فنشأ على الألسنة ما يسمى بالعامية[39]؛ اللّغة المستحدثة المولدة في الأوساط العربية والتي جهلها أهل الفصاحة القدامى تماما. وقد احتلت في

تبليغ الأغراض اليومية مكان المستوى الاسترسالي الفصيح الذي استخفه العرب الذين أخذت منهم اللغة بعد أن كانت الفصحى في عصر الفصاحة اللغوية تقوم بهذا الدور الحيوي. ويعود سبب ظهور العامية وانتشارها إلى الألسنة الأعجمية التي احتكّت باللّسان العربي وأثّرت فيه. وبشيوعها بين الأوساط العربية، زاغ الأداء الفصيح أو المستوى المستخف للغة العربية في مستوى التخاطب اليومي العفوي، وأبقيت على مستوى واحد هو المستوى الترتيلي وصارت تلقّن على هذا الأساس؛ لاعتقاد المعلّمين أنّ العربية ليس لها إلاّ كيفية واحدة في التعبير؛ وهو المستوى المسمى بالإجلالي[40]. وبقيت اللّغة العربية منذ ذلك الوقت تعرف وتلقّن على هذا المستوى «واللّغة إذا صارت تكتسب الملكة فيها بالتلقين، وإذا اقتصر هذا التلقين على صحّة التعبير وجماله فقط واستهان بما يتطلّبه الخطاب اليومي من خفّة واقتصاد في التعبير وابتذال واسع للألفاظ تقلّصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبية محضة، وعجزت حينئذ أن تعبّر عما تعبّر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء أكانت عامية أم لغة أجنبية»[41].

ومن الأسباب التي ساهمت في اتساع الفجوة بين العامية والفصحى طرائق التعليم اللغوي ووسائله المتخذة في عهد الجمود الفكري العربي، ونزعة اللغويين المتأخّرين إلى تحصين لغة المثقّفين من لغة العامة المبتذلة[42]، وهكذا صارت اللّغة المستعملة اليوم في قضاء الحاجات اليومية وفي داخل المنازل وفي وقت الاسترخاء والعفوية ليست هي الفصحى المنطوقة التي تخاطب بها العرب في زمان السليقة اللّغوية، بل هي اللّهجات العامية التي عدّت فيما بعد لغات أولى يكتسبها الأطفال في محيطهم العائلي وينشأون عليها في محيطهم الاجتماعي العام إلى جانب اللهجات غير العربية واللغات الأجنبية التي انتشرت في المجتمعات العربية (كاللهجات الأمازيغية واللغة الفرنسية في دول المغرب العربي، والإنجليزية في دول المشرق العربي).

وعلى هذا الأساس اكتسب التداخل اللّغوي الذي عرف عند العرب قديما مفهوما آخر في الوضع اللّغوي الراهن؛ حيث أصبح يعني «الخطأ أو الخلل اللّغوي الناجم عن عدم تطابق لغتين وتوافقهما عند اتصال الواحدة بالأخرى»[43]. ويحدث هذا الخلل عند الشخص الذي يستعمل لغتين بشكل متتال فينقل قوالب لغوية من كلمات وألفاظ ومعاني من لغة إلى أخرى. وقد اهتم اللّغويون المحدثون بأمر التداخل اللّغوي، فهذا وليام ماكاي William Mackey يعرّف التداخل اللّغوي بأنه «استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغة ما أثناء حديثنا أو كتابتنا للغة أخرى»[44]. كما عرّفه أوريال فانيريش Uriel Weinreich على أنّه «الابتعاد عن معيار اللّغة؛ أي عن مقياس ضوابطها»[45].

أما همرز جوسيان Josiane Hamers فيعرّفه بأنه «الانحراف اللغوي الذي يظهر عند اتصال لغتين بشكل غير شعوري في إنتاج مزدوج اللغة نتيجة لتأثير نظام لغوي في آخر، ويظهر هذا التداخل خاصة عند المتكلّمين الذين لهم معرفة محدودة في اللغة المستعملة»[46]، هذا وتدل البحوث أنّ أغلب حالات التأثير تكون من اللغة الأولى (لغة المنشأ) في اللغة الثانية، وقليل من حالات التأثير تكون من اللغة الثانية في اللغة الأولى، بحكم أنّ الأولى هي أكثر استعمالا من الثانية.

5. التداخل اللغوي في العصر الحديث (في المجتمع الجزائري)

لقد صارت إشكالية التعدّدية اللغوية واللهجية تفرض نفسها بشكل واضح في المجتمع الجزائري، حيث تكشف عن حالة تعايش مجموعة من اللغات واللهجات. فبحكم اتصال هذه اللغات في المجتمع الواحد وعلى نحو دائم تتداخل أنظمتها اللغوية وتتشابك عند الناطقين الجزائريين، وسرعان ما يتجلى هذا التأثير والتفاعل في ممارساتهم اللغوية. فبتحليل هذه الممارسات يمكن أن نتعرّف على تفاعل الأنظمة اللّغوية ودرجة تأثير الواحد في الآخر، وذلك بوصف مختلف التداخلات اللّغوية التي تحدث بينها سواء على مستوى الوحدات أو البنى اللغوية.

1.5. المجتمع الجزائري بين الثنائية والازدواجية اللغويتين

1.1.5. الثنائية اللّغوية بين العامية والفصحى

تعرّف الثنائية اللّغوية بأنّها «تلك الوضعية التي يستعمل فيها فرد أو جماعة من المتكلّمين مستويين من التعبير (تنوّعين لغويين) ينتميان إلى لغة واحدة»[47]. فهي تخصّ تعدّد المستويات اللّغوية داخل إطار لغوي واحد، ويعتبر العالم الفرنسي وليام مارسي (W. Marcais) أول من أطلق هذا المفهوم لوصف واقع اللغة العربية في قوله «وهي التنافس بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث»[48]. ويقول في موضع آخر «تتراءى لنا العربية في مظهرين مختلفين أيما اختلاف :

1- لغة أدبية توسم باللغة المكتوبة (...) ذات نظام منتظم مطرّد أو بالكلاسيكية، وهي الوحيدة التي اعتمدت دوما وفي كل زمان ومكان في الكتابة قديما، والتي تعتمد اليوم وحدها في تدوين المؤلفات الأدبية أو العلمية والمقالات الصحفية والعقود القضائية والرسائل الشخصية، باختصار كل ما يكتب ولكنها لم تعتمد أبدا في المشافهة.

2- لهجات منطوقة لم تعتمد أية واحدة منها في الكتابة، ولكنها اللغة الوحيدة وربما كان ذلك منذ زمان بعيد، التي تعتمد في الحديث في جميع الأوساط الشعبية أو المتعلمة المثقفة [49].

ولهذين الوجهين كما يقول الأستاذ محمد يحياتن «قرابة بينة، فالعاميات العربية المنتشرة عبر العالم العربي مصدرها العربية بعد أن خرجت من شبه الجزيرة العربية واصطبغت بالخصوصيات المحلّية لكل بلد. غير أنّه إذا كانت هذه القرابة لا تذهب إلى حد التماثل؛ فالفروق كثيرة وواضحة على جميع المستويات اللغوية من أصوات وألفاظ ومعان وتراكيب. ومن ثم كان من مقدورنا الحديث عن لغة أولى ولغة ثانية كما هو معروف في تعليمية اللغات»[50]. أما فيرجسون (Ferguson) فيعتبر مفهوم الثنائية اللّغوية الخاصة باللّغة العربية بأنّها «وضعية لغوية ثابتة نسبيا يوجد فيها فضلا عن اللّهجات

الأساسية نمط آخر مختلف في اللّغة، ويتعلّم الناس هذا النمط بطرق التعلّم الرسمية، لكنّه لا يستعمل من قبل أيّ قطاع من قطاعات الجماعة المحلية للمخاطبة أو المحادثة العادية»[51]. فهي تخصّ تعدّد المستويات اللّغوية داخل إطار لغوي واحد. واعتمادا على هذه التحديدات نقول إنّ المجتمع الجزائري يتسم بهذه الظاهرة؛ لأنه يستعمل مستوى راق في المجال الفكري والأدبي هو الفصحى ومستوى آخر يستعمل على نطاق المحيط العائلي والاجتماعي وهو العامية. وهذان المستويان العامي والفصيح هما جدّ طبيعيان، وُجِدا بالفعل في استعمال الفصحاء السليقيين[52]. والفرق الوحيد الذي يميّزنا عنهم هو كما قال الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح «أنّ كلا المستويين كانا فصيحا مَرْضِيا عنه، إذ لم يكن إلاّ وجها في أداء العربية لا يختلف أحدهما عن الآخر من حيث البنية النحوية الصرفية خلافا لما نحن عليه اليوم؛ إذ قد زاغت لغة التخاطب العفوي عن كلا الوجهين الإجلالي والاسترسالي الفصيحين بخروجهما عن أصول العربية الإعرابية والتصريفية والتركيبية في أغلب أحوالها»[53].

2.1.5. الازدواجية اللّغوية بين العربية والفرنسية

بالرغم من الانتشار الواسع لظاهرة الازدواجية، فليس هناك تعريف واحد اتّفق عليه اللّغويون، فأندري مارتيني يعرّف الازدواجية اللّغوية بأنّها «تلك الحالة التي يستعمل فيها الأفراد أو الجماعات للغتين أو أكثر بصفة متنافسة، مثلما يستعمل سكان الكبيك بكندا لغتين الفرنسية والإنجليزية معا»[54]. أمّا بلوم فيلد (Bloomfield) فيعرّفها بأنّها «إجادة الفرد التامّة للغتين»[55]. ويشاركه في هذا التعريف أندري مارتيني حيث يرى أنّ «مزدوج اللّغة هو الشخص الذي يستعمل بمهارة واحدة لغتين قوميتين مختلفتين، وأمّا الفلاح الذي يعيش في مقاطعة (فينيستير)، فإنّه ليس مزدوج اللّغة مع أنّه يتكلّم حسب الشخص الذي يخاطبه إمّا باللّغة الفرنسية أو باللّهجة المحلية»[56]. في حين يعرّفها ماكناماره (Macnamara) بأنّها «ظاهرة امتلاك

الفرد للحدّ الأدنى من مهارة لغوية واحدة في لغة ثانية»[57]، فمزدوج اللغة في رأيه هو الشخص الذي يمتلك قدرة لغوية ولو قليلة في إحدى المهارات اللّغوية الأربع في لغة غير لغته الأمّ.

وبناء على ما سبق يمكن التفريق بين نوعين من الازدواجية اللّغوية :

- **الازدواجية المتوازية أو المطلقة :** وهي التي تكون فيها الملكة اللّغوية متساوية في اللّغتين وهي استعمال الفرد أو الجماعة للغتين مختلفتين استعمالا جيّدا (بشكل واحد من حيث التوظيف)، وهي بهذا المعنى المطلق وجودها قليل جدا في مجتمعنا الجزائري؛ لأنّ الأفراد الذين يستعملون مثلا اللّغة العربية والفرنسية أو الأمازيغية استعمالا جيّدا من حيث المعنى والمبنى قليلون، فقدرتهم على إتقان اللّغتين ليست مطلقة؛ لأنّهم لا يتمكّنون منهما بالدرجة نفسها في كلّ المجالات. ويرجع الأمر في ذلك إلى عدّة عوامل، منها ما يتعلّق بعمليّة الاكتساب اللّغوي باعتبار اللّغة الأمّ التي يكتسبها الفرد في وسطه العائلي ودرجة استعماله للّغات التي اكتسبها بعد لغته الأمّ، فبالنسبة للغته الأولى يمكن القول بأنّها الوحيدة التي يتقنها الفرد بصفة مطلقة، وحتى هذه اللّغة يمكن أن تؤدّى بشيء من النقص على حدّ قول أندري مارتيني : «فإنّه ليست هناك لغة يتقنها الفرد بصفة مطلقة، حتّى وإن كانت لغة الأمّ، إذ يرى أنّها هي كذلك تؤدّى بشيء من النقص»[58]. أمّا فيما يخصّ إتقان اللّغات التي اكتسبها، فهناك عامل أساسي يتحكّم في ذلك هو درجة استعماله لها، فمهما كان عدد اللّغات التي يعرفها الفرد، فإنّ اللّغة التي يتقنها هي التي يستعملها أكثر. وعليه فإنّ التمكّن من اللّغة لا يكون إلاّ بالاستعمال اللّغوي لها في مجالات مختلفة، وبما أنّ مجالات الحياة كثيرة، فإنّه لا يمكن للفرد أن يتقن اللّغة بصفة مطلقة في كلّ المجالات، ومنه لا يمكن أن نتحدّث عن الازدواجية اللّغوية المطلقة في مجتمعنا.
- **الازدواجية غير المتوازية :** وهي التي تتسم بتحكّم غير متساوٍ للغتين مختلفتين، حيث تكون الملكة اللّغوية في إحداهما أعلى من الثانية ولو بدرجة قليلة.

وإذا كانت الازدواجية اللّغوية هي تعايش لغتين مختلفتين عند الفرد أو المجتمع بغض النظر عن درجة معرفته لهما، فإنّ المجتمع الجزائري يتميّز بوجود هذه الظاهرة، وذلك لتعايش لغتين مختلفتين مستعملتين على نحو من الاتصال الدائم؛ العربية والفرنسية إلى جانب الأمازيغية لمدّة طويلة لأسباب تاريخية، ولوضعية استعمارية معروفة؛ لأنّه قد يتقن أفراد المجتمع اللغة الأولى ويعرفون اللغة الثانية معرفة محدودة والعكس صحيح، ويظهر هذا جليا من خلال السلوكات اللغوية للناطقين الجزائرين في التواصل اليومي. وقد يدلّ مصطلح الازدواجية اللّغوية كذلك على التعليم المزدوج للّغة وتدعى بالازدواجية المدرسية؛ بمعنى أنّ المدرسة تلقّن التلاميذ لغتين مختلفتين.

وفي كلّ الحالات تبقى الفرنسية لغة منافسة للّغة العربية في مجتمعنا في مجالات مختلفة في النظام التربوي والجهاز الإداري والاقتصادي ووسائل الإعلام وفي واقع الاستعمال اللّغوي للمتكلّمين الجزائريين. وعليه فإنّ تحديد ج. هامرس. و م. بلان للازدواجية ينطبق على واقعنا في قولهما: «إنّ مفهوم الازدواجية اللغوية يشمل مفهوم الازدواجية التي تحيل على وضع الفرد ولكنه ينطبق كذلك على وضع الجماعة؛ حيث تتعايش في صلبها لغتان مع ما يترتب عن ذلك من أن نظامين اثنين يمكن تسخيرهما في الحديث الواحد وأنّ عددا من الأفراد هم مزدوجو اللغات (الازدواجية المجتمعية)»[59].

2.5. مظاهر التداخل اللغوي في المجتمع الجزائري

إنّ التداخّل اللّغوي في الوضع الراهن لا يحدث بين لغة وأخرى فقط نتيجة للازدواجية اللغوية، بل قد يحدث أيضا بين مستويين في اللّغة الواحدة نتيجة للثنائية اللغوية مثلما هو الشأن بالنسبة للهجة العامية والفصحى؛ فالعربي الذي يتكلّم بالمستوى الفصيح مثلا في موقف ما قد يرتكب بعض الأخطاء الناجمة عن تأثره بمستواه العامي أو المحلّي. ونشير في هذا المقام إلى أنّ الاهتمام سينصب حول التداخلات اللغوية التي تقع من اللهجة العامية واللهجات الأمازيغية واللغة الفرنسية في اللغة العربية لدى فئة المتعلّمين[60]؛

العرب فيها البرابرة من العجم بوفور عمرانها بهم، (...)، فغلبت العجمة فيها على اللّسان العربي الذي كان لهم، وصارت لغة أخرى ممتزجة والعجمة فيها أغلب»[63]. وقد وصف ابن خلدون تلك الوضعية بقوله : «وهذه ملكة ممتزجة من الملكة الأولى التي كانت للعرب ومن الملكة الثانية للعجم، فعلى مقدار ما يسمعونه من العجمة ويربّون عليه يبعدون عن الملكة الأولى»[64].

ولا شكّ أنّ المتعلّم الجزائري الذي نشأ على العامية قد يرتكب أخطاء أثناء استعماله للغة العربية[65] ناتجة عن تأثير مستواه العامي أو المحلّي؛ وذلك في الأنظمة الآتية : الصوتي والمعجمي والصرفي والنحوي، وهذا ما يؤكّده المصطفى بن عبد اللّه بوشوك في قوله : «وتجدر الإشارة إلى أنّ التحريف والتشويه يلحق في البداية، النظامين الصوتي والمعجمي ودلالات الألفاظ. أو بعبارة أوضح، يلحق التغيير الجزيئات الصوتية (الفونيمات) المكوّنة للحروف والكلمات، فيسري التحريف ليشمل معاني المفردات وإحالاتها الدلالية، قبل أن يشمل النظامين الصرفي والنحوي، ليحدث اختلالات وارتباكات فيهما»[66]. ومن أمثلة هذا التأثر أو التأثير: استعمال لغة أكلوني البراغيث نحو : "نجحوا كل التلاميذ في الامتحان"، عوض "نجح كل التلاميذ في الامتحان"، "وكانوا المجاهدون يختبئون في الجبال"، عوض "وكان المجاهدون يختبئون في الجبال"، نصب خبر المبتدأ نحو : "نحن مهددين بسقوط هذا المنزل"، عوض "نحن مهددون بسقوط هذا المنزل"، "الشباب مسؤولين عن تطوّر بلادهم"، عوض "الشباب مسؤولون عن تقدم بلادهم"، رفع الاسم المجرور نحو : "اشترى هديّة لأخْتُهُ" عوض "لأخْتِهِ"، "إنّه يبحث على أخُوه" عوض "عن أخِيه".

2.2.5. تداخل اللغة الفرنسية بالفصحى

جاءت اللّغة الفرنسية إلى الجزائر مع بداية الاحتلال الفرنسي، وازدادت أهميّة ورسوخا بعد الاستقلال حتى بعد إعادة الاعتبار للعربية، لكونها لغة وطنية ورسمية وحيدة، حيث أصبحت في متناول مجموعة كبيرة من المواطنين،

ونحن عندما نتكلّم عن اللّغة الفرنسية، فإنّنا ننظر إليها من ناحية سيطرتها وتأثيرها في الناطقين الجزائريين في وسطنا الاجتماعي، فما تزال هذه اللّغة حاضرة في المجتمع الجزائري، حيث تستعمل وسيلة للتخاطب اليومي من قبل نسبة معتبرة منهم، فالجمهور لا يتكلمها فحسب بل يختار التعبير بها ويستعملها في كتاباته، كما يوظّفها بشكل محسوس أثناء التدخّلات في الاجتماعات العامة بطريقة شفاهية؛ ثم إنّ هذه اللغة فُرضت في التعليم بمختلف مراحله وفي القطاعات الحسّاسة كالإدارة والاقتصاد ...

ويكمن تأثير اللغة الفرنسية في الفصحى في المفردات من ناحية وفي الصور التركيبية من ناحية أخرى؛ هذه التي غزت العربية ويحسبها المتكلّم من الكلام العربي، في حين هي قوالب فرنسية أفرغت فيها كلمات عربية، ومن أمثلة ذلك :

- بداية الكلام بالفاعل ثمّ الفعل تأثّرا بالفرنسية، ويظهر هذا جليا خاصة في وسائل الإعلام المكتوبة التي تبدأ مقالاتها بالاسم (الفاعل) ثمّ الفعل نحو: "زلزال يضرب شمال اليابان".
- استعمال أكّد على الشّيء وهو في الفرنسية Il a insisté sur une chose فتعدية الفعل (أكّد) بعلى كان بسبب التركيب الأجنبي، والصواب أنّ الفعل العربي يتعدّى بنفسه إذ نقول: أكّد الشّيءَ.
- استعمال أثّر عليه وهو في الفرنسية Influer sur lui «إنّ تعدية الفعل (أثّر) بعلى كان بسبب نظيره الفعل الأجنبي الذي يتعدّى بعلى، أمّا الفعل العربي فالصحيح أن يتعدّى بحرف الجرّ (في)»[67] نحو : "أثّر في خُلُقه".
- ذكْر الظّرف الشّرطيّ مكرّرا نحو : "كلما عملت كلما ربحت" وهو في الفرنسية Plus tu travaille plus tu gagne وقد نبه اللّغويون على هذا الخطأ فقلّ وروده، فأداة الشرط لا تذكر إلاّ مرّة واحدة؛ لأنها تحتاج بعد ذلك إلى جواب الشرط بدون إعادة ذكر الأداة فنقول : "كلّما اجتهد نجح".

3.2.5. تداخل اللّهجات الأمازيغية بالفصحى

اللهجات الأمازيغية هي اللغة الأصلية لبلدان المغرب العربي ومنها الجزائر، وهي لهجات قديمة انتشرت في المغرب العربي قبل الفتح العربي الإسلامي وبعد هذا الفتح اختلطت بالعربية، وقد تلاشت عمليا في بعض بلدان المغرب العربي كتونس وفي الوقت نفسه حافظت على وجودها بشكل واسع في الجزائر والمغرب؛ حيث بقيت مناطق كثيرة ما تزال تتخاطب باللهجات الأمازيغية إلى يومنا هذا[68]. وتعتبر هذه الأخيرة «امتدادا للتنوعات اللغوية القديمة التي عرفها المغرب أو بالأحرى في الرقعة الناطقة بالبربرية التي تمتد من مصر إلى المغرب الأقصى الحاليين ومن الجزائر إلى النيجر، وهي تمثل أقدم اللغات الأصلية وهي لذلك تشكل في الجزائر اللغة الأم لجزء من السكان»[69]. ويمكن أن نصنّف اللّهجات الأمازيغية المنطوقة في الجزائر عامة إلى: اللّهجة القبائلية المنطوقة في مناطق القبائل، اللّهجة الشاوية المنطوقة في منطقة الأوراس، اللّهجة المزابية المنطوقة في منطقة غرداية بالجنوب الجزائري، اللهجة الترقية المنطوقة في منطقة التوارق بالهوقار، اللهجة الشنوية المنطوقة في جبل شونوا. وتؤدى كل لهجة من هذه اللهجات بتنوعات لغوية مختلفة تختلف من منطقة لأخرى. وتعتبر منطقة القبائل والأوراس والميزاب أكثر المناطق الناطقة بالأمازيغية، وامتد استعمال هذه اللّهجات خاصة اللّهجة القبائلية إلى المدن الكبرى مثل العاصمة.

تعتبر اللّهجات الأمازيغية من اللّهجات الشفاهية التي يتخاطب بها نسبة معتبرة من السكان الجزائريين، وبالتالي تعدّ لغة المنشأ التي يكتسبها الفرد الأمازيغي في محيطه الأسري والعائلي قبل تعلّمه العربية في محيطه المدرسي. وإذا كان بالإمكان الحديث عن قرابة بين اللهجة العامية والفصحى، فإنّ الأمر يختلف بالنسبة للّهجات الأمازيغية التي تقوم على نظام فونولوجي وقواعد ومفردات وتراكيب مختلفة عن التي تقوم عليها العربية، ومع ذلك فقد اقترضت اللّهجات الأمازيغية لتسمية المستحدثات

الجديدة مفردات كثيرة من العربية والفرنسية خاصة منها تلك التي تعبّر عن الحداثة والعصرنة بعدما أخضعتها، على غرار العامية، إلى نظامها الصوتي والصرفي والتركيبي. فتحت تأثير اللهجة القبائلية مثلا قد يرتكب المتعلّم الأمازيغي الذي يتعلم اللغة العربية في المدرسة أخطاء توضع عليها علامات استفهام، ويتجلّى هذا التأثير في المستوى الصوتي والصرفي والتركيبي، فإذا أخذنا على سبيل المثال الأسماء[70] التي تبتدئ بالألف في القبائلية مثلا تدلّ على المفرد المذكّر "أصندوق" [aṣandūq] (صندوق)، "أكرسي" [akursī] (كرسي) "أمكان" [amkān] (مكان)، والتي تبتدأ بالثاء نحو "ثخزانت" [ṯaḫzant] (خزانة)، "ثكتابث" [ṯaktevṯ] (كتاب)، "ثوريقث" [ṯawriqṯ] (ورقة) تدلّ على التأنيث سواء انتهت بتاء أو لا، وقد يؤثّر هذا في كيفية استعمال المتعلّمين للتذكير والتأنيث في الفصحى. أمّا إذا انتهت الأسماء المؤنّثة بـ "ين" فتلك علامة جمع المؤنّث السالم نحو: "ثِقشيشين" [ṯiqšišīn] (البنات)، "ثِلاوين" [ṯilawīn] (النساء)، "ثِمسلايين" [ṯimaslayīn] (الكلمات)، فلا غرابة إذن إذا وجدنا أنّ المتعلّمين لا يفرقون بين علامة جمع المذكّر السالم المنصوب بالياء والنون وبين علامة جمع المؤنّث السالم المنصوب بالألف والتاء في آخر الاسم في استعمالاتهم اللغوية. فمن الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون مثلا تحت تأثير اللهجة القبائلية أخطاء التطابق التي تخص التذكير والتأنيث والإفراد والجمع نحو: "الماء باردين" "عوض الماء بارد".

6. المستويات اللغوية التي يقع فيها التداخل اللغوي

يحدث التداخّل اللّغوي في إنتاج مزدوج أو ثنائي اللغة في جميع المستويات اللّغوية في مستوى الأصوات والمفردات والتراكيب[71]، وقد يكون هذا التداخّل مفردا؛ وذلك بأن يكون هناك تداخل واحد في الوحدة اللّغوية الواحدة كالتداخل الصوتي مثلا، كما قد يكون مزدوجا وذلك بأن يجمع في الوحدة اللّغوية الواحدة أكثر من تداخل واحد؛ أي (تداخلين)، وإن تعدى التداخل إلى أكثر من اثنين يصبح التداخل متعدّدا، فقد نجد مثلا في الكلمة

الواحدة تداخلا صوتيا وتداخلا صرفيا في وقت واحد، وفي الجملة الواحدة تداخلا صرفيا وتداخلا نحويا أو دلاليا.

1.6. مستوى الأصوات

يظهر التّداخل اللّغويّ في مستوى النطق ببعض الحروف (Phonèmes) وهو أن يؤثر صوت من اللّغة الأولى في صوت اللّغة الثانية حتى يصعب التمييز بينهما كنطق حرف في اللّغة الثانية كما ينطق في اللّغة الأولى ومثال ذلك نُطْق الراء غينا "غَابَ" في "رَابَ" إذا كانت اللّغة الأولى هي اللغة الفرنسية. ونُطْقُ الثاءِ تاءً "تُمَ" في "ثُمَ" ونطق "الذال" "دالا" "الدهبّ في "الذهب" هذا إذا كانت اللّغة الأولى هي العامية (اللّهجة العاصمية)؛ لأنّ النطق بهذه الحروف يكاد ينعدم في لغة المنشأ، ويترتّب عن هذا التداخل أخطاء إملائية يصعب علاجها، ويعتبر التداخل الصوتي أكثر أنواع التداخل؛ فهو أشيع من التداخل الصرفي والنحوي والدلالي، وأسهل الأنواع اكتشافا وملاحظة.

2.6. مستوى بنية الكلمة

ويُـدْرَج في هـذا المستوى تحديد بنية الكلمة من حيث الـوزن والجنس والعدد كجمع الاسم وتثنيته وتأنيثه وتعريفه وتنكيره وتصغيره، وتحويل الفعل من ماضٍ إلى مضارع إلى أمر، وكذلك الظواهر التي تلحق بها كالاشتقاق (ما يلحق بنية الكلمة الصرفية من حيث الحـذف والـزيـادة في أصواتها)، فالتداخل في هذا المستوى هو تأثير صرف اللّغة الأولـى في صرف اللّغة الثانية، فإذا أخذنا مثالا نظام الصيغ ومعانيها خاصة الصيغ المزيدة نجد أنّ هذه الصيغ في اللهجة العامية، بالقياس إلى الفصحى، مقلّصة وغير مستعملة باستثناء صيغة "فعّل" و"تفعّل"، فالمتعلّم يستغني عن معنى الصيغ المركّبة، ويلجأ إلى التركيب عوض الصرف للتعبير عن أغراضه. كاستعمال صيغة "فعّل" عوض" أفعل" نحو : [daẖlū] عوض أدخله، [bṭā] عوض أبطأ، [lqā]عوض ألقى، إدخال قرينة [zūğ] على الجمع للدلالة على المثّنى نحو: رأيت [zūğ] رجال يتشاجرون، لدي [zūğ] إخوة، إلخ.

3.6. مستوى الكلمات (الوحدة المعجمية والنحوية)

يعتبر التداخل في هذا المستوى كذلك من أكثر الأنواع ملاحظة، وهو أن تتدخل كلمة (وحدة معجمية أو وحدة نحوية) من اللّغة الأولى في اللّغة الثانية أثناء التحدّث أو الكتابة، وأكثر أنواع الكلمات تداخُلا : الأسماء، ثمّ الأفعال، ثمّ الصفات، ثمّ الأدوات النحوية (حروف الجر، حروف التعجّب، ...) ثمّ الضمائر وأدوات التعريف والتنكير؛ لأنّ الوحدات المعجمية تكوّن قائمة مفتوحة تقبل الإضافات والوحدات الجديدة؛ لذلك نجد أنّ الذي يتصرّف فيه المتكلّم في الاستعمال اللّغوي هو المستوى المعجمي لارتباطه بالبيئة الاجتماعية والاقتصادية للمتكلّم، «فالذي يتغيّر من فترة زمنية لأخرى هو الحاجات اللّغوية للأفراد»[72]. حيث تظهر دائما حاجات جديدة إلى المفردات، تبعا للواقع المادي والاجتماعي المتجدّد باستمرار. ومن أمثلة هذا التداخل استعمال كلمات مغرقة في اللهجة العامية أو في اللغة الفرنسية أثناء توظيف اللغة العربية.

4.6. مستوى الدلالة (دلالة الوحدات المعجمية)

هو أن تتداخل اللغة الأولى بـ اللغة الثانية عن طريق تغيير معنى الوحدة المعجمية في ($ل_2$) بإلباسها معنى من ($ل_1$)، ويسبّب هذا التداخّل نوعا من الالتباس؛ لأن دلالة المفردات تختلف من مجتمع لآخر، بل من منطقة لأخرى في المجتمع الواحد؛ فقد يستخدم المتعلّم مفردة في اللّغة الثانية، ويقصد بها المعنى الذي تدلّ عليه في لغته الأولى مثل كلمة "فشل" التي قد يستعملها بمعنى العياء ولكنّ المعنى الذي تدلّ عليه في الفصحى هو الإخفاق، والأمر نفسه بالنسبة لكلمة القراءة التي كثيرا ما يستعملها المتعلّمون بدلالة الدراسة والتعلم. وهذا النوع من التداخّل صعب الاكتشاف للوهلة الأولى إلاّ إذا تكرّر عدّة مرّات، وظهرت مؤشّرات تدلّ على أنّ المتعلّم يعطي الكلمة معنى مألوفا في لغته المنشأ.

5.6. مستوى التراكيب

يصيب التداخل اللغوي في المستوى التركيبي من اللّغة القوالب التي ينتظم فيها الكلام العربي، ففي هذا المستوى يتداخّل نحو اللّغة الأولى بنحو اللّغة الثانية؛ حيث يؤثر نظام تركيب الكلمات الخاص باللّغة الأولى في نظام تركيب الكلمات الخاص باللّغة الثانية، ويمكن أن يظهر ذلك على مستوى العلاقة بين الكلمات في الجملة، أو بين أقسام الجملة إلى جانب نقل الوحدات الوظيفية من لغة إلى أخرى كاستعمال الضمائر وأدوات التعريف والجر... [73]. فإذا كانت مثلا اللّغة الأولى تجعل الفعل قبل الفاعل جمعا، واللّغة الثانية تجعله مفردا، فقد يرتكب الفرد أخطاء في (ل$_2$) سببها نقل ترتيب الفعل ثمّ الفاعل من (ل$_1$) إلى (ل$_2$). فالتداخلات النحوية التي يمكن أن تحدث هنا تمسّ القواعد النحوية التي تتحكّم في العلاقة بين الكلمات داخل الجملة، وأيّ خروج عن القواعد التركيبية في إنتاج ثنائي اللّغة أو مزدوج اللّغة تحت تأثير قواعد لغة أخرى يستعملها، يعتبر تداخّلا نحويا. ومن أمثلة هذه التداخلات استعمال "لغة أكلوني البراغيث" الشائعة الاستعمال في اللهجة العامية مثلما أشرنا إلى ذلك سابقا.

7. خاتمة

وخلاصة القول إنّ ما كان يسمى بالتداخل قديما لم يعتبر خطأ لغويا أو نحويا، ولكنّه كان يعدّ ظاهرة لغوية ناتجة عن اختلاف لغات العرب في تأدية بعض العناصر اللغوية فقط، ويجيزونه حيث يجيزه القياس؛ لأنه لم يمس نظام اللغة العربية لا في نحوها ولا صرفها، ولكن عندما جاء الإسلام واحتك العرب بالأعاجم وقع هناك تداخل بين لغات العرب ولغات الأعاجم، وأدى ذلك إلى فساد اللسان العربي وظهور اللحن، وكان اللحن مستكرها ومستقبحا ينفر منه جميع من يقع على مسامعه، ومن نتائجه تلاشي الفصحى تدريجيا في التخاطب العفوي وظهور ما يسمى بالعامية التي شاع استعمالها في المجتمعات العربية إلى جانب اللغات الأخرى التي تداخلت مع اللغة العربية

وأثّرت فيها، وبهذا اكتسب التداخل اللغوي مفهوما آخر هو الخطأ اللغوي الناجم عن عدم تطابق مستويين تعبيريين ضمن اللغة الواحدة عند احتكاك الواحد بالآخر، أو لغتين مختلفتين عند اتصال الواحدة بالأخرى نتيجة للثنائية والازدواجية اللغويتين.

وإذا كان التداخل اللّغوي في العربية قد حدث قديما بين لغات العرب التي تختلف فيما بينها في تأدية بعض العناصر اللّغوية فقط، فإنّه في الوقت الراهن يحدث بين اللّغة العربية ولهجاتها واللهجات غير العربية واللغات الأجنبية في الوضعيات التي تفرض على المتكلّمين استعمال الفصحى.

الإحالات

1- إنّ العامة عند سيبويه ومعاصريه يعنى بها الأغلبية من الناس بدون ازدراء؛ أي الكثرة من الناس. ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، "العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة"، الفصحى وعامياتها - لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، أعمال الندوة الدولية التي نظمها المجلس الأعلى للغة العربية، يومي 4-5 يونيو 2007، منشورات المجلس، 2008، ص 86.

2- ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، "العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة"، الفصحى وعامياتها - لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، ص 80-82.

3- Jean Dubois, 1973. Dictionnaire de linguistique. Paris : Librairie Larousse. p. 119.

4- عبد القادر الفاسي الفهري، "ملكة اللّغة ونموّها في وضع الازدواج والتعدّد"، مطبوعات أكادمية المملكة المغربية، قضايا استعمال اللّغة العربية، سلسلة الندوات، الرباط : الهلال العربية للطباعة والنشر، 1953، ص 71.

5- ويسميه بعض الباحثين التحوّل اللغوي أو الانتقال اللغوي.

6- خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللغوية: عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، ترجمة محمد يحياتن، الجزائر : دار الحكمة، 2007، ص 105.

7- ج. قمبرس (1975) م. س.، ص 3. نقلا عن : خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، ص 105.

8- محمّد علي الخولي، الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، ط 1؛ الرياض، 1988، ص 93.

9- ابن منظور، لسان العرب، ط 1؛ بيروت، 1968، ج 1، م 11، مادة د.خ.ل، حرف ل - ص، ص 243.

10- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، ط 2؛ مصر: مطابع دار المعارف، 1972، ج 1، باب الدال، ص 275.

11- لغة المنشأ هي التي ينشأ على اكتسابها الفرد في المراحل الأولى من حياته منذ بداية مرحلة الكلام لديه، فيتعلّمها بطريقة تلقائية وطبيعية عن طريق السماع والاحتكاك والتفاعل مع أفراد الأسرة، ثمّ مع أفراد المجتمع لتصبح بعد ذلك اللّغة السائدة في البيوت والشوارع والمحيط الاجتماعي العام.

12- سنفصل الحديث عن ظاهرة التداخل اللغوي في الصفحات الموالية.

13- ينظر : كريمة أوشيش، "الفصاحة واللحن في اللغة العربية"، "اللسانيات"، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، 2008-2009، العددان 14 و15، ص 19-21.

14- ينظر : سيبويه، الكتاب، تحقيق محمد عبد السلام هارون، ط 3؛ بيروت: عالم الكتب، 1983، ج 1، ص 216.

15- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمّد علي النجار، ط 2؛ بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، ج 2، ص 12.

16- سيبويه، الكتاب، ج 4، ص 113.

17- المصدر نفسه والصفحة نفسها.

18- ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 244 .

19- المصدر نفسه، ج 2، ص 10.

20- ابن جني، المصدر السابق، ج 2، ص 11.

21- السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، القاهرة: البابي الحلبي، ج 2، ص 275.

22- ابن جني، المصدر السابق، ج 1، ص 374.

23- المصدر نفسه والجزء نفسه، ص 373.

24- ينظر : سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 57.

25- ينظر : ابن جني، المصدر السابق، ج 1، ص 378.

26- ينظر : المصدر نفسه والجزء نفسه، ص 380.

27- ينظر : ابن جني، المصدر السابق، ج 1، ص 374.

28- ابن جني، المرجع السابق، ج1، ص 384.

29- المصدر نفسه والجزء نفسه، ص 374-375.

30- ينظر : ابن جني، المصدر السابق، ج 1، ص 387.

31- أبو بكر الزبيدي، لحن العوام، تحقيق رمضان عبد التواب، القاهرة: المطبعة الكمالية،1964، ص 4.

32- A. Hadj Salah, 1979. Linguistique arabe et linguistique générale : essai de méthodologie et d'épistémologie du 'ilm al-'Arabiyya. Paris-Sorbonne, Tome1, p. 47.

33- ابن خلدون، المقدّمة، بيروت : دار الجيل، ج 1، ص 614.

34- ينظر : كريمة أوشيش، "الفصاحة واللحن في اللغة العربية"، ص 26-25 .

35- أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ط 1؛ صيدا بيروت : المكتبة العصرية، 2002، ص 19.

36- السيوطي، المزهر، ج 1، ص 229.

37- عبد الرحمن الحاج صالح، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر : المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، 2007، ص 62.

38- يعود العامل الرئيس في وجود اللحن وانتشاره، كما رأينا، إلى احتكاك العرب بغيرهم من الأجناس البشرية. أما العوامل الأخرى التي فسحت المجال لتسرّب اللحن إلى اللغة العربية فهي الترجمة والقياس الخاطئ. ينظر: يمينة سيتواح، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية، تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، كلية الآداب، 2006-2007، ص 92.

39- "إنّ القدماء من العلماء وغيرهم كانوا لا يسمّون اللغة الملحونة عامية. واستعمل الجاحظ عبارة "الكلام الملحون" لعامية زمانه، فهذه أقدم تسمية للعامية مع استعماله لكلمة "العامي" وصفا للفظ الذي يأتي على ألسنة ما يسميهم بالعامة". الجاحظ، البيان والتبيين، ج 1، ص 46. نقلا عن : عبد الرحمن الحاج صالح، "العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة"، الفصحى وعامياتها، ص 85-86.

40- ينظر : عبد الرحمن الحاج صالح، "اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر : المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، 2007، ج 1، ص 68.

41- عبد الرحمن الحاج صالح، "اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج 1، ص 68.

42- ينظر : فطومة سويسي، مقارنة تحليلية بين لغة التحرير ولغة التخاطب بالفصحى، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية، 1988، ص 23-26.

43- Voir : George Mounin, 1963. Les problèmes théoriques de la traduction. France: Collection Tel-Galimard. pp. 1-6.

44- William Mackey, 1976. Bilinguisme et contact des langues. Paris: Ed. Klinc Ksiect. p. 401.

45- Uriel Weinreich, 1953. Languages in contacts. New York: Publications of the linguistics cyrcle. p. 148.

46- Marie-Louise Moreau, 1997. Sociolinguistique: les concepts de base. Editions Mardaga. p. 178.

47- Robert Galisson et Daniel Coste, 1976. Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette. pp. 153 -154.

48- William Marçais, 1930. « La diglosie arabe ». L'enseignement public. Paris. vol. 97. p. 401.

49- William Marcais, 1931. « La langue arabe dans l'Afrique du nord», Revue pédagogique, Alger. N 1. p. 401.

- نقلا عن : خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، ص 37.

50- محمد يحياتن، "من أجل تدريس ناجع للغات في مجتمع موسوم بالتعددية اللغوية"، مجلة المربي، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، ديسمبر 2007، رقم 9، ص 13. (بتصرف بسيط).

51- Charles A. Ferguson, 1959. « Diglossia ». In word n 2. Tome 15. p. 336.

52- لأنّ العربية الفصحى في ذلك الوقت كغيرها من اللغات الأخرى كانت تؤدى بمستويين من التعبير فصيحين؛ مستوى التعبير الإجلالي أو الترتيلي الذي تتطلّبه حرمة المقام ومستوى التعبير الاسترسالي الذي يخضع لنواميس العفوية، ويؤدى في المواقف المألوفة والحاجات العادية، ويمتاز عن الأوّل بكثرة الإدغام والاختلاس في تأدية الحروف والكلم، والحذف والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار. ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، "اللغة العربية بين المشافهة والتحرير"، ج 1، ص 70، 75.

53- عبد الرحمن الحاج صالح، "المرجع نفسه، ص 70.

54- André Martinet, 1974. Eléments de linguistique générale. Paris: Armand Colin. p. 146.

55- Leonard Bloomfield, 1933. Language. New York: Holt, Rinehart, and Winston. p. 132.

56- André Martinet, 1967. Éléments de linguistique générale. Librairie Armand Colin. p. 146.

57- J. Macnamara. The linguistic independence of bilinguals. Journal of verbal learning and verbal behavior. 6. pp. 719 -736.

58- André Martinet, 1989. Fonction et dynamique des langues. Armand Colin. p. 93.

59-J.F. Hamers, M. Blanc, 1983. Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: Mardaga. p. 31.

- نقلا عن : خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، ص47.

60- بإعطاء أمثلة عن أخطاء التداخل اللغوي مأخوذة من كتابات المتعلمين.

61- لمزيد من التفصيل ينظر : الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها : مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، أطروحة لنيل درجة الماجستير

تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، 1996، ج 1، ص 68 ـ 79.

62- خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، ص 18، 19.

63- ابن خلدون، المقدّمة، ج 1، ص 618.

64- المصدر نفسه والصفحة نفسها.

65- في الوضعيات التواصلية التي تستوجب عليه توظيف اللغة العربية.

66- المصطفى بن عبد اللّه بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، مصر: مكتبة الخانجي، 1987، ص 27.

67- إبراهيم السامرّائي، فقه اللّغة المقارن، بيروت، 1968، ص 291.

68- وهذه المناطق هي عموما مناطق جبلية كجبال القبائل والأوراس، أو مغلقة كمناطق بني ميزاب التي لم تتعرض للاختلاط بالعرب أو بالناطقين بالعربية.

69- خولة طالب الإبراهيمي، المرجع السابق، ص 25.

70- لقد عمدنا أن نختار بعض المفردات القبائلية التي هي من أصل عربي ليتّضح الفرق.

71- Voir : Marie-Louise Moreau. Sociolinguistique: les concepts de base, p. 179.

72- عبد القادر الفاسي الفهري، "ملكة اللّغة ونموّها في وضع الازدواج والتعدّد"، ص 81.

73- Voir : Marie-Louise Moreau. Sociolinguistique : les concepts de base. p. 179.

المصادر والمراجع

باللغة العربية

- ابن جنّي، الخصائص، تحقيق محمّد علي النجار، الطبعة الثانية؛ بيروت: دار الهدى للطباعة والنشر، ج 2.
- ابن خلدون، المقدّمة، بيروت: دار الجيل، ج 1.
- ابن منظور، لسان العرب، الطبعة 1؛ بيروت، 1968، ج 1، م 11، مادة د.خ.ل، حرف ل-ص.
- أبو الطيب اللغوي، مراتب النحويين، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الأولى؛ صيدا بيروت: المكتبة العصرية، 2002.
- أبو بكر الزبيدي، لحن العوام، تحقيق رمضان عبد التواب، القاهرة : المطبعة الكمالي، 1964.
- أوشيش، كريمة، "الثنائية اللغوية (العامية/ الفصحى)، في استعمال التراكيب حسب التحرّيات التي أجريت في الطور الثالث من التعليم الأساسي، "اللسانيات"، مجلة في علم اللسان وتكنولوجياته، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، 2003، العدد 8.
- ـــ، "الفصاحة واللحن في اللغة العربية"، "اللسانيات"، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، 2008-2009، العددان 14 و15.
- بن عبد الله بوشوك، المصطفى، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة رمضان عبد التواب، مصر: مكتبة الخانجي، 1987.
- الحاج صالح، عبد الرحمان، السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، 2007.
- ـــ، "اللّغة العربية بين المشافهة والتحرير"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، 2007، ج 1.
- ـــ، "العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة" الفصحى وعامياتها، لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، أعمال الندوة الدولية التي نظمها المجلس الأعلى للغة العربية، يومي 4-5 يونيو 2007، منشورات المجلس، 2008.
- الخولي، محمّد علي، الحياة مع لغتين، الثنائية اللغوية، ط1؛ الرياض، 1988
- السامرّائي، إبراهيم، فقه اللّغة المقارن، بيروت، 1968.- سيبويه، الكتاب، تحقيق محمد عبد السلام هارون، الطبعة الثالث؛ بيروت : عالم الكتب، 1983، ج 1.

- سويسي، فطومة، مقارنة تحليلية بين لغة التحرير ولغة التخاطب بالفصحى، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر، معهد العلوم اللسانية والصوتية، 1988.
- سيتواح، يمينة، مظاهر التداخل اللغوي في لغة أخبار التلفزة الجزائرية، تأثير اللغة الفرنسية في اللغة العربية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، كلية الآداب، 2007-2006.
- السيوطي، المزهر في علوم اللّغة وأنواعها، القاهرة: البابي الحلبي، ج 2.
- طالب الإبراهيمي، خولة، الجزائريون والمسألة اللغوية: عناصر من أجل مقاربة اجتماعية لغوية للمجتمع الجزائري، ترجمة محمد يحياتن، الجزائر: دار الحكمة، 2007.
- الفاسي الفهري، عبد القادر، "ملكة اللّغة ونموّها في وضع الازدواج والتعدّد"، مطبوعات أكادمية المملكة المغربية، قضايا استعمال اللّغة العربية، سلسلة الندوات، الرباط: الهلال العربية للطباعة والنشر، 1953.
- لوصيف، الطاهر، منهجية تعليم اللغة وتعلمها: مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، أطروحة لنيل درجة الماجستير تخصص تعليمية اللغة العربية، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، 1996، ج 1.
- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، ط2؛ مصر: مطابع دار المعارف، 1972، الجزء 1، باب الدال.
- يحياتن، محمد، "من أجل تدريس ناجع للغات في مجتمع موسوم بالتعددية اللغوية"، مجلة المربي، الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية، ديسمبر 2007، رقم 9.

باللغة الأجنبية

- Besse, Henri, 1987. «Langue maternelle, seconde et étrangère». Le Français d'aujourd'hui. Paris. volume 78.
- Bloomfield, Leonard, 1933. Language. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Ferguson, Charles. A., 1959. « Diglossia ». In word n 2. Tome 15.
- Galisson, Robert et Daniel Coste, 1976. Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette.
- Hadj Salah, A., 1979. Linguistique arabe et linguistique générale : essai de méthodologie et d'épistémologie du 'ilm al-'Arabiyya. Paris-Sorbonne. Tome1.
- Hamers, J.F. et L. Blanc, 1983. Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: Mardaga.
- Mackey, William, 1976. Bilinguisme et contact des langues. Paris: Ed. Klinc Ksiect.
- Macnamara, J. The linguistic Independence of Bilinguals. Journal of verbal learning and verbal behavior. 6.

- Marçais, William, 1930. « La diglosie arabe ». L'enseignement public. Paris. vol 97.
-___, 1931. « La langue Arabe dans L'Afrique du Nord». Revue Pédagogique. Alger. N 1.
- Martinet, André, 1989. Fonction et dynamique des langues. Armand Colin.
-___, 1974. Éléments de linguistique générale. Paris: Armand Colin.
- Moreau, Marie-Louise, 1997. Sociolinguistique: les concepts de base. Liège: Editions Mardaga.
- Mounin, George, 1963. Les problèmes théoriques de la traduction. France: Collection Tel - Galimard.
- Weinreich, Uriel, 1953. Languages in Contact. New York: Publications of the linguistics cyrcle.

تقسيم الكلم وتعريفها بين سيبويه والمحدثين - رؤية لسانيّة من خلال كتاب "منطق العرب" للأستاذ الدّكتور الحاج صالح

محمّد بن حجر

جامعة يحيى فارس

المديّة - الجزائر

الملخّص

تعرّض التقسيم الثلاثي للكلم في العربية الذي عرف أول مرة في كتاب سيبويه لاستغلال سيء من قبل المستشرقين، ولسوء فهم من قبل بعض الدارسين العرب المعاصرين، فالمستشرقون زعموا أنه تقسيم أرسطي، قصد تبرير ادعائهم التقليدي بأن النحو العربي متأثر في نشأته عموما وفي هذا التقسيم خصوصا بمنطق أرسطو أو النحو اليوناني، مع أن تقسيم الكلم عند أرسطو رباعي، وتقسيمها في النحو اليوناني ثماني، وبعض الدارسين العرب -تأثرا بهؤلاء- عابوا تقسيم سيبويه وزعموا الاستدراك عليه، وغفل الجميع عن منهج سيبويه في التعريف والاستدلال، لأنهما لا يمتان بأي صلة إلى الحد المنطقي بالجنس والفصل، ولا إلى الاستدلال بقياس السيلوجسموس.

الكلمات المفاتيح :

التقسيم - الكلم - الاستدلال - التعريف أو الحد.

Résumé

La classification des mots (*kalim*) par Sībawayh en trois catégories a été mal exploitée par les orientalistes, et mal comprise par les chercheurs arabes contemporains.

Les orientalistes, cherchant à justifier leur prétention classique que la grammaire arabe avait été influencée par la logique grecque, ont affirmé que cette classification est aristotélicienne à l'origine, en oubliant que Aristote avait adopté la classification quadripartite, d'une part, et que la grammaire grecque, d'autre part, divise les mots en huit catégories. Certains chercheurs arabes contemporains, influencés par ceux-ci, critiquent cette classification, oubliant que la méthode de définition et d'inférence chez Sībawayh n'est pas liée ni à la définition logique ni au syllogisme.

Mots clés :

Classification - kalim - logique - inférence - définition.

Abstract

The classification of words (*kalim*) into three categories known for the first time by Sībawayh was badly exploited by the orientalists, and was misunderstood by some contemporary Arab researchers.

The orientalists, seeking to justify their classic pretention that Arabic grammar had been influenced by Greek logic, claimed that Sībawayh's classification is Aristotelian in origin, forgetting that Aristotle had adopted a classification into four categories, from one hand, and that the Greek grammar, divides the types of words into eight categories, from the other hand. Some contemporary Arab researchers, influenced by these orientalists, criticise the classification of Sībawayh, forgetting that Sībawayh's method of definition and inference is not related neither to Logic nor to Syllogism.

Keywords :

Classification - kalim - logic - inference - definition.

1. مقدّمة

نصّ نحاة كثيرون على أن دليل التقسيم الثلاثي للكلم هو النص والإجماع والاستقراء، والقسمة الحاصرة، وأسندوا النص إلى الإمام علي أو تلميذه أبي الأسود، ولم يعتدوا في الإجماع بخلاف أبي جعفر أحمد بن صابر في عده الخالفة أي اسم الفعل قسما رابعا، وقالوا : استقرأ النحاة كلام العرب عن طريق السماع فلم يجدوا غير هذه الثلاثة، وقالوا : الكلمة إن لم تكن ركنا في الإسناد فهي حرف، وإن كانت ركنا فإن قبلت الإسناد بطرفيه فهي اسم، وإلا فهي فعل، وقالوا : الكلمة إما أن تدل على معناها بانفرادها أو لا، الثاني الحرف، والأول إما أن يرتبط بزمان أو لا، الثاني الاسم، والذي قبله الفعل، فلا رابع، وقالوا أيضا : المعاني ثلاثة : ذات، وحدث، ورابط بين الذات والحدث، فالأول الاسم، والثاني الفعل، والثالث الحرف.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو : ما الذي اعتمده سيبويه من هذه الأدلة ؟ لأن قارئ الكتاب لا يجد منها شيئا، مع أن سيبويه قسم الكلم إلى هذه الأقسام الثلاثة في أول باب من الكتاب، أم أن سيبويه اعتمد على أدلة أخرى غير التي ذكرها النحاة، وفي اعتقادي أن الوحيد الذي بين دليل سيبويه في ذلك بيانا شافيا هو أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح، في كتابه "منطق العرب في علوم اللسان"، ولتوضيح ذلك لا بد من إدراج الموضوع ضمن إطاره؛ من منهج سيبويه في النّحو، تحليلا واستدلالا.

فسيبويه تبعا لشيوخه وللخليل على الخصوص اعتمد في استدلالاته على السماع وعلى القياس، وما يستتبعه القياس من مفاهيم إجرائية : كالنظير، والموضع، والعامل، والأصل والفرع، والتقدير، وغيرها، فأما السماع فلا أحد يشك في أنه محض نقل، غير أن كيفية السماع وطرائقه وتقنيات التحري فيه هي مما يتصل بالعقل ويقوم عليه.

وليس يخفى أن السماع من أنواع المشاهدة الحسية، لأنه تم في ميدان الفصاحة العفوية، ومن أفواه السليقيين، والمشاهدة الحسية هي أولى خطوات

المنهج العلمي، لأنه لا نظر ولا افتراض ولا استنتاج بالمعنى العلمي إذا لم يكن ذلك مبنيا على المشاهدة، وهو ما فعله النحاة الأولون بدءًا من أبي عمرو وانتهاء عند سيبويه.

واعتماد سيبويه على السماع اعتماد مطلق لأنه أصل من أصول المعرفة العلمية اللغوية، أي : مصدر لتحصيل هذه المعرفة، حتى أن النحو عنده كاد يكون في كثير من جوانبه سماعا دُوِّنَ وصُنِّفَ أكثر من شيء آخر.

وأبسط دليل على الاعتداد بالسماع هو تقديمه على القياس، لأن اللغة لا تثبت إلا من أفواه مستعمليها، ولا يمكن لمن أراد أن ينتحي سمتهم فيها إلا اتباعهم في كلامهم، بحيث يخضع لوضعهم فيها، ويقف عند رسومهم وعاداتهم[1].

وفي هذا الذي قلناه ما يدل على أن هم النحاة وعلى رأسهم سيبويه هو اللغة من حيث هي وسيلة تبليغ، أو آلة تخاطب، وأن اهتمامهم بها كان منصبّا على معرفة قوانين استعمالها في التبليغ والتخاطب، وهم بهذا بعيدون عن التأثر بالمنطق اليوناني كل البعد، لأن اهتمام المنطق باللغة كان على أنها وسيلة للحكم، فعناصر الخطاب عندهم موضوع ومحمول، وما يقتضيه أمرُ الجمع بينهما من حكم قابل للصدق أو الكذب.

وهذا لا يعني أن سيبويه لم يستعمل الدليل العقلي، بلى استعمله ولكن فيما يصلح له، فالقياس والتعليل في النحو غير القياس والتعليل في منطق أرسطو، فالقياس في النحو هو كما بين أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح قياس نظائر بالمعنى الرياضي قبل كل شيء، والتعليل وقياس التعليل هما وليدا الحاجة إلى تفسير الظواهر اللغوية.

"لأن الظواهر تنتظم انتظاما يخفى غالبا على الحواس، ولا يظهر من الأحداث في هذا العالم إلا القليل جدا، إلا أن لبعضها آثاراً يمكن أن يستدل بها، فلا بد من الاستدلال، (باعتبار الشيء بالشيء) كما يقولون، ويحتاجون في ذلك أن يقدروا ما لا يقع تحت الحواس، كما لا بد أن يرجعوا إلى الحس

لتصحيح كل ما ذهبوا إليه من المذاهب وما قدروه من التقديرات وما افترضوه من الافتراضات"[2].

2. تحليل ومناقشة

والتعريف والاستدلال هما ركنا العلوم عند البشر، وبهما يتميز علم عن آخر، ولكن لا علم إلا بتعريف، ولا تعريف إلا بتصنيف، ولا تصنيف إلا باستقراء، وسيبويه في الكتاب عرَّف واستدل، فكيف عرف وكيف استدل ؟ وهل في تعريفه أو استدلاله تأثر بثقافة أجنبية ؟ وهل يصح ما استدركه عليه المحدثون من أقسام الكلم ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات ينبغي أن نقول : إن المعروف عند أرسطو أن التعريف أو الحد على الخصوص يمثل قمة العلم وغاية الفكر، وقد بنى تعريفاته على مفهوم نوعين من أنواع الكلي، وهما : الجنس والفصل، للوصول إلى التعريف الجامع المانع، وذلك خلفا وتجاوزا لطريقة التقسيم الأفلاطوني.

والمعروف أيضا أن الهدف من التعريف الأرسطي هو الإحاطة بحقيقة المعرف، لإرادته أن يقوم التعريف مقام الشيء المعرف، في الإبانة عن ماهيته وجوهره، فالجنس عند أرسطو بمثابة الهيولى، والفصل عنده بمثابة الصورة، وهذا الأخير عنده علة فاعلة.

وقد استعمل سيبويه كثيرًا مصطلح "الحد"، وهو لا يعني به في حال من الأحوال الحد المنطقي، لأنه ببساطة لم يكن يعرفه، وإنما كان يعني سيبويه بمصطلح "الحد"، "الوصف المميز لطريقة صوغ وحدة أو أي عبارة"[3]، بتعبير آخر فإن الحد هو ما يصف لنا المجرى الذي تجري عليه كلمة أو يكون عليه تركيب، ولذلك يكثر سيبويه من قوله "حد الكلام" وقوله "وجه الكلام وحده".

وعليه فإن مصطلح "الحد" لم يستعمله سيبويه بمعنى التعريف، وإن كان كتابه لم يخل من تعريف بعض المصطلحات النحوية، دون أن يعتمد في ذلك على الجنس والفصل بالمفهوم الأرسطي، ولكن أغلب تعاريف سيبويه للمقولات النحوية تفهم من خلال معالجته لها، واستدلاله عليها.

ومن هنا يمكن أن نمثل لموضوع الحد بمسألة تقسيم الكلم إلى ثلاثة أقسام، وتعريف كل قسم، لأن بعض المحدثين ممن يدّعي تأثر النحو العربي بالثقافة الأجنبية انتقد هذا التقسيم وزعم أنه مبني على المنطق الأرسطي، وليس الأمر كذلك، بل ما استدركوه على هذا التقسيم هو المبني على المنطق، كما سوف يتبين.

فتقسيم الكلم إلى ثلاثة أقسام جاءت بعض الروايات بنسبته إلى الإمام علي كرم الله وجهه فيما وجه به أبا الأسود الدؤلي حتى عُدَّ عند القدماء واضع النحو العربي،[4] وإذا شكك بعضهم في ذلك بحجة أن هذه الروايات أخبار آحاد، فإن القدماء لم يوجد فيهم من أشار ولو مجرد إشارة إلى أن النحاة العرب استفادوا ذلك من نحو اليونان أو السريان أو غيرهم، فمدّعو تأثر النحو العربي بثقافة أجنبية لم يستطيعوا أن يثبتوا ذلك بدليل مقنع، وإنما هي توهمات بنوها على أساس هار لا يثبت أمام الامتحان.

فلكي يثبت أن نحاة العرب استفادوا ذلك من ثقافة أجنبية ما يجب أن يثبت :

- أولا : أن هذا التقسيم بهذا العدد وبهذه الكيفية قد وجد فيها.
- ثانيا : أن نحاة العرب الأوائل بدءًا من أبي الأسود إلى سيبويه قد اطلعوا على هذه الثقافة التي جاء فيها هذا التقسيم بالصورة المذكورة.

وحدث أن ادعى بعض الأجانب -وهم في الغالب من المستشرقين- وتابعهم بعض العرب المحدثين.

- أولا : وجود هذا التقسيم للكلم، مرة في كتب أرسطو، ومرة في نحو اليونان.
- وثانيا : أن بعض كتب أرسطو ترجمها عبد الله بن المقفع (ت 139 هـ) في حياة الخليل وقبل أن يؤلف سيبويه كتابه.
- وثالثا : أن الخليل اطّلع على هذه الترجمة واستفاد منها تقسيم الكلم الذي ورثه تلميذه.

فأما أن هذا التقسيم الثلاثي للكلم قد وجد في كتب أرسطو أو في نحو اليونان فهو أمر لم يثبت إلى غاية الآن رغم الدعاوى ورغم الإشاعات، وقد بيّن ذلك أ . د . عبد الرحمن الحاج صالح خير بيان[5].

فأرسطو لم يذكر من أقسام الكلم في كتابه (العبارة=باري أرمنياس) إلا (الاسم = onoma) و(الكلمة = rhema)، على أنهما يدلان على معنى[6]، وزاد في كتاب الشعر فذكر (الرباط = sundesmos) و(الفاصلة = arthron)، على أنهما مما لا يدل على معنى[7].

"وعلى هذا فأرسطو قسم الكلام نصا إلى أربعة أقسام، لكل منها كيانه الخاص به، ونستخلص من هذا أن النحاة العرب القدامى ما كان يمكنهم أبدا أن يأخذوا تقسيمهم الثلاثي من أرسطو، لا من كتاب العبارة ولا من كتاب الشعر، حيث نجد في هذا الأخير أربعة أقسام لا ثلاثة، هذا ولا يوجد في أي كتاب من كتبه أي نص صريح بثلاثية الأقسام"[8].

لكن حدث أن ديونيسيوس الهالكرناسي اليوناني تلميذ أرسطوفان مؤسس مدرسة الإسكندرية النحوية قسّم الكلام في اللغة اليونانيّة إلى ثمانية أقسام، واعتقد مع ذلك أن أرسطو قسم الكلام تقسيما ثلاثيا باعتبار الاسم والكلمة مما يدل على معنى قسمين، وما زاد عليهما هو قسم ثالث، تشترك عناصره في كونها مما لا يدل على معنى إلا في غيره، وتبعه على ذلك كوانتيليانوس الإغريقي.

وحدث أيضا أن الفارابي عندما شرح كتاب العبارة تأول كلام أرسطو في الاسم والكلمة وأجزاء القول على أنه أراد التفرقة بين الأولين على أنهما مما يدل على معنى في ذاته، وبين أجزاء القول التي تسمى الأدوات ويسميها نحويو العرب حروف المعاني على أنها لا تدل على معنى بانفرادها، ولكن باقترانها إلى اسم أو فعل أو هما معا[9].

وكلام الفارابي هذا هو الذي أوحى إلى نحاة العرب المعاصرين والمناطقة الغربيين في القرون الوسطى أن قسيم الاسم والفعل في العربية هو حروف

المعاني، وأنها لا تدل على معنى بذاتها بل مع غيرها من الأسماء والأفعال، وهذا لم يأخذه من ديونيسيوس، لأن أعمال هذا الأخير لم تترجم إلى العربية ولا إلى السريانية.

هذا وقد أكد جيمس هاريس -وهو فيلسوف إنكليزي نحوي في القرن الثامن عشر- في كتابه المشهور (Hermes) : "أن أرسطو لم يقسم الكلام إلى ثلاثة أقسام كما يدعيه ديونيسيوس الهالكرناسي وكوانتيليانوس، بل إلى أربعة أقسام، بالاعتماد على التصفح الكامل لكتبه"[10].

وأمّا أنّ عبد اللّه بن المقفع ترجم كتاب أرسطو (الأرغنون) في حياة الخليل، بل وفي حياة أبي عمرو ويونس، فقد كان حجة كثير من القائلين باقتباس نحاة العرب للتقسيم الثلاثي للكلم عن أرسطو، لإمكان اطلاعهم عليها، ولكن المستشرق فرنشسكو جبرييلي استبعد ذلك، اعتمادا على زعمه أن إنتاج ابن المقفع كله أدبي، ووافقه المستشرق پول كِرَوّس فعمل على الاستدلال لذلك، وانتهى إلى أن ترجمة منطق أرسطو إنما قام بها محمد بن المقفع الابن (ت 150 هـ) وليس الأب[11].

والحق أن الذي قام بالترجمة هو عبد اللّه بن المقفع الأب وليس الابن، وسبب الخطأ هو اعتماد المستشرق كِرَوّس السابق الذكر على نسخة وحيدة لهذه الترجمة آنذاك، وهي النسخة البيروتية الرديئة، وتحتوي : "ترجمة عربية لإيساغوجي وقاطيغورياس وباري أرمنياس وأنا لوطيقا"[12]، وفيها تسمية المؤلف على أنه محمد بن عبد اللّه بن المقفع (ت 150 هـ).

ولكن في سنة 1978 م نشر الأستاذ محمد تقي دانش باجو الإيراني هذه الترجمة اعتمادا على أربع نسخ، وبين أن المستشرقين لم يطلعوا إلا على النسخة البيروتية، وبين أن المترجِم هو ابن المقفع الأب وليس الابن، وأن النص هو تلخيص لكتب أربعة في المنطق، وأن علماء أمثال الجاحظ (ت 255 هـ)[13] والنديم (ت 380 هـ)[14] ومحمد الخوارزمي (ت 387 هـ)[15] وصاعد الأندلسي (ت 462 هـ)[16] وأبي محمد البطليوسي (ت 521 هـ)[17] صرحوا بنسبة الترجمة

لعبد اللّه بن المقفع دون أدنى شك[18]. زيادة على ما صرح بمثله كل من القفطي (ت 646 هـ)[19] وابن أبي أصيبعة (ت 668 هـ)[20] تبعا لصاعد على حد قول المستشرق كِرَوّس[21].

وسواء كان المترجم هذا أو ذاك فإن الترجمة وقعت في حياة الخليل وقبل أن يكتب سيبويه كتابه، فشبهة اطلاع نحاة العرب عليها قائمة، ولذلك وجب النظر في هذه الشبهة، ولا يتأتى ذلك إلا بالنظر في ما جاء في ترجمة ابن المقفع هذه، حتى يتبين هل فيها ما كان يمكن أن يستفيده نحاة العرب منها.

وقد قام بهذا العمل أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح، فبين أن ابن المقفع ذكر في كتابه أقساما ثمانية للكلم هي : "الأسماء والحروف والجوامع والقوارن والأبدال واللحوق واللواصق والغايات"[22]، ورجح أنه أخذها من كتاب ديونسيوس التراقي النحوي اليوناني وأقحمها في ترجمته لكتاب العبارة، وأن الاسم والحرف (ويقصد به ابن المقفع الفعل) هما المصطلحان الوحيدان اللذان يتفقان مع تقسيم نحاة العرب.

وقد طبع كتاب ديونيسيوس (170 ق م. 90 ق م) مترجما إلى العربية سنة 2001 م، وفيه : "وأقسام الكلام ثمانية : الاسم، والفعل، والمشترك (أسماء الفاعل والمفعول)، والأداة والضمير، وحرف الجر، والظرف، والرابطة"[23]. وهو نفس ما قاله يوسف الأهوازي (580 م) الذي ترجم كتاب ديونيسيوس إلى السريانية[24].

ومع ذلك فإن تقسيم نحاة العرب للكلم ثلاثي لم يعرفه لا أرسطو ولا ابن المقفع، والفعل عند أرسطو كما في ترجمة ابن المقفع هو الدال على الحاضر، أما الدال على غير ذلك من الزمن أو المنفي فهو لا يعنيه، لأن اهتمامه بالكلام الخبري المكون من موضوع ومحمول والذي يمثل قضية، أي ما يحتمل الصدق والكذب.

ذلك أن اهتمام أرسطو باللغة هو : "بقدر ما تساهم في إقامة الحكم والقياس المنطقي، وبالتالي في التمييز بين الصدق والكذب من الناحية العقلية، ولهذا فلا يحاول أن يكشف عن مجاري الكلام ووظائف كل عنصر

فيها في الخطاب كخطاب، بل همه الوحيد هو البحث عن إقامة الحكم كحكم منطقي باللجوء إلى بنية اللغة اليونانية، وعلى هذا فلا يهمه إلا الخطاب الخبري لأنه يمكن تصديقه أو تكذيبه"[25].

وإذا كان أرسطو قد ركز على الزمان في تحديد هوية الفعل والتمييز بينه وبين الاسم، فإن سيبويه ركز في تعريف الفعل على الحدث وحدوثه في زمان، فالفعل عنده : "يدل دائما على حَدَثٍ حَدَثَ أو هو بصدد الحدوث الآن أو سيحدث مستقبلا (إيجابا أو سلبا، واجبا وغير واجب)"[26].

ومع ذلك فإن أرسطو ينظر إلى الفعل كمقول يحمل على موضوع أي جوهر، وبالتالي فعنصر الزمان عنده غير ذي أهمية في القضية، وإنما ذكره كفارق بين الفعل والاسم، وإذا اعتبر الموضوع وما حمل عليه مسندا ومسندا إليه، فإن الإسناد عند سيبويه ليس من هذا القبيل في شيء، لأن المسند عنده حديث عن المحدث عنه أي المسند إليه، وبالتالي فإن غرض سيبويه هو التبليغ لا المحاكمة العقلية، وفي ذلك يقول : "فالأسماء المحدث عنها، والأمثلة - أي الأفعال - دليلة على ما مضى وما لم يمض من المحدث به"[27].

ثم إن الزمن عند سيبويه زمنان : زمن مطلق، هو الذي تدل عليه صيغة الفعل، وهو الذي اكتفى بذكره في المقدمة، لاهتمامه بصفة الحدث من انقطاع وامتداد وتوقع، وزمن سياقي نحوي هو الذي تدل عليه القرائن التي تحف بالفعل، والذي تعرض له في مواضع من الكتاب.

وقد قال عبد القاهر الجرجاني في رسالته الشافية عن قول سيبويه : "وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبنيت لما مضى، وما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع"، قال : "لا نعلم أحداً أتى في معنى هذا الكلام بما يوازنه أو يدانيه أو يقع قريبا منه، ولا يقع في الوهم أن ذلك يستطاع، أفلا ترى أنه إنما جاء في معناه قولهم : والفعل ينقسم بأقسام الزمان، ماض وحاضر ومستقبل، وليس يخفى ضعف هذا في جنبه وقصوره عنه"[28].

وقد حاول الشيخ محمود محمد شاكر أن يبين قصد عبد القاهر، فلم يزد على قوله بأن الزمن الثاني الذي أشار إليه سيبويه بقوله : "وما يكون ولم يقع" هو زمن مبهم مطلق معلق لا يدل على حاضر ولا مستقبل، ويدخل فيه الأمر والنهي، وما جاء بصيغة الماضي في الدعاء كقولك "غفر الله لك""[29].

والحد الذي استضعفه عبد القاهر إلى جنب كلام سيبويه هو حد أستاذه أبي علي الفارسي في كتابه الإيضاح في النحو، والذي شرحه عبد القاهر نفسه في كتابه المقتصد، ولكنه لم يتعرض فيه لنقده ولا بين وجه ضعفه أو قصوره[30].

ولكنَّ ابن الطراوة فعل ذلك فقال في كتابه "الإفصاح" ردا على أبي علي : "ولو قال : والفعل ينقسم بانقسام الحدث كان مصيبا"، ثم ذكر عبارة سيبويه : "وأما الفعل فأمثلة أخذت من لفظ أحداث الأسماء... إلخ" وقال : "يعني لما مضى من الحدث، وما ينتظر، وما هو كائن في حال الخبر، ولم يجر للزمان هنا ذكر، فقولك : "قعد" دليل على قعود انقضى بعد وجود، و"سيقعد" دليل على قعود يأتي وهو الآن في العدم، و"يقعد" دليل على قعود في حال حديثك، ولم يجر للزمان ذكر في شيء من هذا النص"[31].

ثمّ بيّن ابن الطراوة أنّ الزمان في كلام سيبويه إنما هو تبع للحدث، كما أن شكل الجسم وصورته تبع للون، فنحن إنما ندرك من الجسم اللون لا غير، لأنه متعلَّق البصر، وذلك إذا كان هناك نور[32]، فقال : "فللحدث ثلاثة أحوال : عدمان ووجود، وأمسِ وغدٌ واليومُ منجرةٌ مع هذه الأحوال الثلاثة انجرار الشكل والصورة مع اللون"[33].

ثم قال : "وقال سيبويه في موضع آخر "فالأسماء المحدث عنها، والأمثلة دليلة على ما مضى وما لم يمض من المحدث به عن الأسماء، وهو الذهاب والجلوس والضرب، وليست الأمثلة بالأحداث، ولا ما يكون منه الأحداث، وهي الأسماء" فهذا جلاء واضح، وبيان قاطع، على أن هذه الأمثلة إنما اختلفت صيغها لاختلاف أحوال المُحَدَّثِ في وجوده وعدمه"[34].

وعاد إلى تأكيد كلامه السابق في أن الزمان عند سيبويه هو تبع للحدث فقال :

"وأما قوله "ويتعدى إلى الزمان نحو قولك : ذهب، لأنه بني لما مضى منه وما لم يمض" وإنما ذلك بانجراره مع الحدث في الأحوال الثلاثة المذكورة، كما ينجر الشكل واللون في قولك "رأيت الحائط والجبل" وغيرهما من الملونات، فجعل انجراره معه نحوا من بقائه له، كما تطلق الرؤية على الشكل والصورة لانجرارها مع اللون"[35].

وإذ قد تبين من كلام ابن الطراوة أن هم سيبويه في تعريفه للفعل هو الحدث وليس الزمان، فإن الزمان عند سيبويه كما سبق أن أشرنا سياقي، نعم إذا لم تكن هناك قرائن فهو مطلق، ولذلك قال أ . د . عبد الرحمن الحاج صالح في رده على المستشرق مركس :

"مركس كان رجلا جاهلا للتراث العربي زيادة على عنصريته، وهو أيضا ابن وقته، فهو لا يعرف أن صيغتي الماضي والمضارع في العربية تدلان على كيفية حدوث الحدث، المنقطع وغير المنقطع (Aspect).

أما الزمان فيدل كل واحد من الماضي والمضارع على زمان بما تدخل عليه، عدم دخول لفظ معين أو قرينة على صيغة الماضي يجعلها تدل على الزمان الماضي، وهذا هو الأصل، وإذا دخلت عليها مثل "إذا" فتدل على المستقبل، وأما صيغة المضارع فبعد دخول شيء عليها تدل على الحاضر أو المستقبل، وهو الأصل، أو على أحدهما بقرينة، وإذا دخلت عليها "لا" النافية فهي على الأصل، وأما مع "ما" فيدل على الحاضر، وأما (السين وسوف ولن) فعلى المستقبل، وأما "لم" و"لما" النافيتان فعلى الزمان الماضي"[36].

ثم إن الحدث الذي يقصده سيبويه والنحاة من بعده هو إما "مدلول الفعل مقابل مدلول الاسم"، أي الحدث من حيث كيفية حصوله ووقوعه لا الحدث من حيث ماهيته وحقيقته، وكيفية حصوله ووقوعه إنما تكون في زمان من الأزمنة الثلاثة، وإما مدلول المصدر من الوقائع كالضرب والجلوس أي : processus[37].

فليس الحدث عند سيبويه بمعناه الفلسفي، حتى يقال إن النحاة استفادوا مفهوم الحدث من المفهوم اليوناني (sumbebekos)، أي : accident أو contingent فإن هذا أشبه بالعرض عند المتكلمين، وقد يعبرون عنه بالحادث، ويعنون به ما لا يقوم بنفسه، وإنما يقوم بغيره أي بالجوهر ويكون وجوده تابعا له[38].

ثم إن سيبويه رغم تقسيمه للكلم تقسيما ثلاثيا فإنه كان على وعي بأنواع الكلم التي كانت تندرج تحت كل قسم منها، فالأسماء مثلا متفاوتة في السمات، ولكنها مشتركة في الاسمية، وهذا التصنيف مبني على مراعاة الانحراف التدريجي Gradience ومعناه : "أنه لا يمكن لأفراد أي صنف أن يحملوا بشكل متساو جميع سمات هذا الصنف، وإنما تتفاوت أفراد أي صنف فيما بينها في قبول السمات التي تكون لهذا الصنف"[39].

أي أن الأسماء تتفاوت في قبول العلامات التي تميزها عن الفعل والحرف، فأكثر الأسماء اسمية وهو المتمكن الأمكن أي الاسم المنصرف أكثر قبولا لعلامات الاسم من المتمكن غير الأمكن وهو غير المنصرف، وهذا أكثر قبولا لها من الاسم غير المتمكن ولا الأمكن وهو الاسم المبني.

ولهذا المعنى لم يعرِّف سيبويه الاسم واكتفى بأن مثل له بكلمتين هما رجل وفرس، لأنهما اسما جنس، واسم الجنس يقبل كل علامات الاسم، يؤكد هذا قول السيرافي : "وأما الاسم فإن سيبويه لم يحده بحد ينفصل به عن غيره، وينماز من الفعل والحرف، وذكر منه مثالا اكتفى به عن غيره فقال : الاسم رجل وفرس، وإنما اختار هذا لأنه أخف الأسماء الثلاثية، وأخفُّها ما كان نكرة للجنس، وهذا نحو : رجل وفرس"[40].

وإذا كان اسم الجنس يقبل كل علامات الاسم المشهورة فإن تاء الفاعل مثلا لا تقبل إلا علامة واحدة وهي الإسناد[41]، وما بينهما ما يقبل علامتين أو ثلاثا أو أكثر، فيكون قسم الاسم أشبه ما يكون بدائرة قلبها اسم الجنس، وكلما اتجهنا إلى محيط الدائرة قل عدد العلامات التي تحملها أفراد الاسم حتى نصل إلى الفرد الذي لا يحمل إلا علامة واحدة[42].

ومع أن سيبويه بنى تقسيمه مراعيا لنظرية الانحراف التدريجي فإنه اعتمد في تحديد أنواع الكلم التي تندرج في أحد الأقسام الثلاثة على أسس جد موضوعية، أهمها مفهوم الموضع، لأن فيه يقع الاستبدال، وبه يعرف التوزيع.

وفي هذا يقول أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح : "ولم يحدد سيبويه الاسم عند تعريفه للفعل والحرف، بل مثل له كما هو معروف، إلا أنه قال بأن الأسماء هي المحدث عنها، فحدد الاسم بوقوعه في موقع خاص في الحديث، لا يقع فيه أي قسم آخر من الكلم أبدا"[43].

بل إن سيبويه كان واضحا في اعتبار هذا المفهوم عندما قال عن الأفعال المضارعة لأسماء الفاعلين : "ويُبيِّن لك أنَّها ليست بأسماءٍ أنّك لو وضعتَها مواضعَ الأسماء لم يجزْ ذلك. ألاَ ترى أنّك لو قلت "إنَّ يَضْرِبَ يأتينا" وأشباه هذا لم يكن كلاماً"[44].

ومع هذا فقد انتقد بعض الدارسين المعاصرين تقسيم سيبويه ورأوه غير دقيق، فاستدركوا عليه بعض الأقسام، حتى أن بعضهم كتمام حسان قسم الكلم سبعة أقسام، على أساس الشكل والوظيفة، وهي : الاسم، والفعل والصفة، والضمير، والخالفة، والظرف، والأداة، فزاد خمسة أقسام، حيث أدرج في الضمير ضمائر الشخص والإشارة والموصول، وفي الخالفة اسم الفاعل واسم الصوت وصيغتي التعجب وفعلي المدح والذم، وجعل الأداة قسمين : أصلية ومحولة عن الظرفية[45] تستخدم في الشرط والاستفهام والمصدرية والظرفية، وتبعه في تقسيمه السباعي هذا تلميذه الساقي[46]، وكثيرون غيره.

والذي جرأ هؤلاء على انتقاد التقسيم الثلاثي واستدراك أقسام أخرى هو تصورهم التقليدي لمعنى التصنيف، وهو ذاك المبني على مبادئ المنطق الأرسطي، لأن الصنف عندهم جنس لا تتفاوت عناصره في الخصائص، ولهذا يعملون جاهدين على تعريف له جامع مانع، وهو الأمر الذي يعز تحقيقه، ومبادئ التصنيف هذه هي :

1- تعرّف الأصناف من خلال مجموعة من الخصائص الجامعة المانعة : ويتبع هذا المبدأ أن العنصر الذي ينتمي إلى أحد الأصناف لابدّ أن تتحقق فيه كل الخصائص التي تعرّف ذلك الصنف.

2- تتّصف الخصائص، بالنظر إلى الصنف، بصفة الثنائيّة (أو النقيض) : بمعنى أنّها إمّا أن تكون عنصرا في تعريف الصنف وإمّا لا، وأنّ الأشياء إمّا أن تملك هذه الخصائص وإما لا. فليس للخصائص إلا إحدى القيمتين [+] أو [-]، وليست هناك حالات بينَ بين.

3- الحدود بين الأصناف واضحة : إذ لا تداخل بينها ولا غموض؛ فالصنف يقسم الأشياء في الكون إلى قسمين : قسم ينتمي إليه، وقسم لا ينتمي إليه، وليس هناك حالات غامضة أو محتملة.

4- كل العناصر التي تنتمي إلى صنف واحد لها وضع واحد : فليس هناك تدرج في الانتماء إلى الصنف، وليس هناك عنصر أفضل تمثيلا للصنف من غيره[47].

فهذه المبادئ ليست إلا افتراضات، أما في الواقع، فأفراد الصنف لا تكون متجانسة مائة في المائة، وإنما تتصف بصفة التباين، إذ لا يمكن أن توجد خصائص الجنس في أفراد الجنس الواحد بشكل متساو، وقد أثبت هذا المتخصصون في علم اللغة المعرفي[48]، وبعد أن ثبت عندهم عدم التماثل في بنية الأصناف ومنها الأصناف اللغوية وضعوا نموذجا جديدا للتصنيف فيما سموه بنظرية النماذج الأصلية، وكنا قد أشرنا إليها بنظرية الانحراف التدريجي، وهي :

1- بنية الأصناف قائمة على وجود عناصر مركزية أو نموذجية central typical members، وعناصر أخرى هامشية marginal.

2- بنية الأصناف ليست ثابتة ولا مطلقة، بل هي متغيرة؛ إذ إنّها تعتمد على نموذج إدراكي مخزون في الدماغ يتأثر بالبنى الثقافية والتجارب الإنسانية المختلفة.

3- الحدود بين الأصناف غير واضحة أو نهائية، بل هي حدود غائمة أو مبهمة (fuzzy) نوعا ما، وقد تتداخل (كما في : الحوت، الخفاش، البطريق أو كما في الأسماء التي أشبهت الفعل، أو الأفعال التي ضارعت الأسماء).

4- لا يشترط أن توجد جميع الخصائص المعرّفة للصنف في جميع العناصر المنتمية إليه فبعض العناصر قد تشترك في عدد قليل جدا من الخصائص[49].

فسيبويه إذن كان على وعي بهذا النوع من التصنيف، والدليل على ذلك أنه بعدما قسم الكلم إلى ثلاثة أصناف، ذكر أثناء الكتاب أصنافا فرعية لكل صنف، فقسم الاسم مثلا من حيث معناه إلى لازم مختص (يلزم مسماه ولا ينتقل عنه) وغير لازم أي مبهم، وقسم اللازم إلى اسم عام (رجل، فرس، حائط) واسم خاص (زيد، عمرو)، كما قسم غير اللازم إلى مكني تام (أسماء العدد، كم وكذا، أحد، فلان، هن، إلخ، ومكني ناقص ويشمل المضمر (الضمائر المنفصلة والمتصلة)، وإلى غير مكني وقسمه أيضا إلى غير مكني تام ويشمل الظرف غير المضاف، وهو (كل الظروف مثل : أمس، أين، متى، صباحا مساء، إلخ) وإلى غير مكني ناقص ويشمل الإشارة (هذا ونظائرها)، والملازم للإضافة، والموصول (الذي وأخواتها)، والصفة (قائم، مضروب، طويل)[50].

بقي أن نقول كلمة فيما افتتح به سيبويه الكتاب وهو قوله : "باب علم ما الكلم من العربية"، لِمَ اختار سيبويه هذا التعبير دون ما تواطأ عليه النحاة بعده من قولهم : "الكلام اسم وفعل وحرف"[51] ؟، الظاهر أن سيبويه قصد بالكلم : "العناصر والمكونات"[52]، ولذلك تعقب ابن الطراوة أبا علي الفارسي في قوله : "الكلام يأتلف من ثلاثة أشياء : اسم وفعل وحرف"[53]، فقال :

"فما زعمه سيبويه منقسما إلى ثلاثة، زعمه المؤلف ملتئما من ثلاثة، وهذا نقض الأول ضرورة، إلا أن ما زعمه سيبويه معقول مقول، وما زعمه المؤلف لا مقول ولا معقول، تقول ما الشيء الذي ينقسم إليه الكلم ؟ فيقول : الاسم والفعل والحرف، ثم تقول ما الشيء الذي ينقسم منه الاسم والفعل والحرف ؟ فيقول : الكلم، فيدور كل واحد منهما على صاحبه، فهذا معقول مقول.

وإذا قلت : ما الشيء الذي يأتلف منه الاسم والفعل والحرف ؟ فيقول : الكلام، ولا يقول الكلم، لأن الكلم منقسم إلى غيره، لا مؤتلف من غيره، فلا يكون الشيء الواحد في الحال الواحدة منقسما مؤتلفا، ولهذا لا تقول : ما الشيء الذي يأتلف منه الكلم ؟ لأنه جامع هذه الثلاثة لا مجموعها، فهذا لا معقول ولا مقول"[54].

والخلاصة التي ننتهي إليها من كل ما تقدم أن منهج سيبويه في التعريف يعتمد أكثر ما يعتمد التمثيل للمعرف، أي : بذكر أمثلة تدل عليه وتغني عن حده حدًّا منطقيًا لأنّ غرضه هو كغرض سائر علماء الإسلام في مختلف العلوم، وهو تمييز المعرَّف عن غيره، بذكر بعض خصائصه أو بعض صفاته التي تخالف بينه وبين غيره.

هذا من جهة ومن جهة ثانية - كما عرفنا - فإن سيبويه كشيخه الخليل يهتم في تعريفاته بالإجراءات التي تمكن من صوغ الوحدة اللغوية، فلذلك مثل للاسم بما يدل من الناحية البنوية أنه يقع في موضع يختص به، ولا يشاركه فيه غيره، وإلا كان مثله ولو في خاصية واحدة.

ومع هذا فإن سيبويه عرف الفعل بتعريف اعتمد فيه أيضا على خصائص الفعل البنوية، وهي أنه أمثلة أي : أبنية، وهي الأوزان المعروفة في علم الصرف، والتي لا يمكن أن تلتبس مع أوزان الاسم، والمشتقة من "أحداث الأسماء" أي أحداث أصحاب الأسماء، أي : المصادر، وهذا التعريف مبني على ما انفرد علماء العربية باكتشافه، والذي لم يشاركهم فيه أحد من العالمين، وهو وزن الكلمة أو صيغتها أو هيئتها.

فلقد تبين لكل منصف أن ما اكتشفه علماؤنا من وزن الكلمة بميزان اخترعوه هو حروف "ف، ع، ل" وما يمكن أن يضاعف منها لمقابلة المتغيرات، وما يمكن أن يزاد عليها لمقابلة الثوابت هو تجريد من مستوى عال، لا يشبهه إلا التجريد في علم الرياضيات[55].

وقد حصر سيبويه الأوزان في العربية سواء أكانت للأسماء أم للأفعال، فبلغت عنده أكثر من ثلاثمائة وزن بقليل، وعالج ما جاء عليها في أبواب كثيرة،

بحيث لم يند عنه منها إلا الشاذ الذي لا يعبأ به، وهو غالب ما استدركه عليه من جاء بعده.

ثم بعد تعريف الفعل بما يميزه عن الاسم والحرف، أخذ في التمثيل لكل نوع منه، فقال : " فأما بناء ما مضى فـ"ذَهَبَ، وسَمِعَ، ومَكُثَ، وحُمِدَ"، وأما بناء ما لم يقع فإنّه قولك آمراً "اذهَبْ، واقتُلْ، واضْرِبْ"، ومخبراً "يَقْتُلُ، ويَذهَبُ، ويَضرِبُ، ويُقْتَلُ، ويُضرَبُ، وكذلك بناء ما لم يَنقطع وهو كائن إذا أخبرتَ"[56].

والحاصل أن : "كتاب سيبويه يكاد يخلو من التعريف على وجه العموم، فهو مثلا لم يعرف الفاعل، ولا الحال، ولا البدل، ولا غير ذلك من أبواب النحو، وهو يكتفي في الأغلب الأعم بذكر اسم الباب، ثم يبدأ مباشرة في عرض القواعد المستخلصة من الاستعمال"[57].

فأكثر أبواب سيبويه تبدأ بعد العنوان مباشرة بقوله : "وذلك قولك"، وكثيرا ما يكون العنوان تلخيصا للحكم النحوي الذي يتضمنه الباب، وهذا يكفي في معرفته تصفح أبوابه، والمواضع التي عرف فيها سيبويه الظواهر اللغوية قليلة جداً إذا ما قيست بطريقة التمثيل المعهودة عنده.

من ذلك تعريف الفعل، وقد سبق ذكره، ومنها تعريف الإدغام، فإنه قال في "هذا باب ما هذه الحروف فيه فاءات" : "والإدغام يدخل فيه الأول في الآخر، والآخرُ على حاله، ويقلب الأول فيدخل في الآخر حتى يصير هو والآخرُ من موضع واحد، نحو "قَد تَّركتك"، ويكون الآخر على حاله"[58].

وقد يعرف سيبويه أحيانا الوحدة اللغوية بتعريف سلبي، أي بنفي أن تكون كذاك أو كذلك، وهو ما فعله في تعريف الحرف حين قال : "وحَرْفٌ جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل". وهو يقصد بهذا التعريف الحرف الذي يدل على : "معنى من معاني النحو، كالاستفهام، أو التأكيد، أو النفي، أو الشرط، وغير ذلك"[59].

وذهب الصفار إلى أن سيبويه عرف الحرف بذكر أفراده في باب خاص لأنه منحصر، فقال : "فأما الحرف فقد حصره في "باب عدة ما يكون عليه الكلم" فلم يحتج إلى حده، وإنما يُحَدُّ الشيءُ لامتناع الحصر فيه، فإذا انحصر

فلا ينبغي أن يُحَدَّ"[60]. وعلى رأيه فإن سيبويه حد الفعل والحرف، فاستبان بذلك حد الاسم، قال : "فلما حد الفعل حدًّا، والحرف حدًّا، كان ترك حد الاسم حدًّا"[61].

والحق أن مرد قلة اهتمام سيبويه بالتعريف -كما سبق التنويه به- هو اهتمام سيبويه بالإجراءات التي تولد الوحدة اللغوية، في أي مستوى كانت، سواء المستوى النحوي أو الصرفي أو الصوتي، ومن هنا قال أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح : "فالحد هو عند سيبويه ومن اتبعه في ذلك، وصف مميز لمجرى الكلم والتراكيب وبالتالي وصف لطريقة إنتاجها وصوغها أو بنائها كما يقول النحاة"[62].

والأستاذ يفرق بين الحد بهذا المعنى والتعريف المفهومي، ويذهب إلى أن المشترك بينهما هو في كونهما وصفا مميزا، وينفرد الحد بهذا الإجراء الذي أشرنا إليه، فالتعريف الأول هو على المعنى والحد هو تعريف على اللفظ.

وسواء كان التعريف على المعنى أو على اللفظ فإنه في كتاب سيبويه بعيد كل البعد عن الحد المنطقي الأرسطي، وإنما وقع الخلط عندما استعمل الناس مصطلح الحد -الذي عرف عند سيبويه بمعناه الإجرائي الأصيل- في ترجمة مصطلح orismos وهو التعريف في المنطق الأرسطي، فانتقل معنى الحد من طريقة الصوغ إلى تعريف المفهوم، لكن بالقيود التي يعرفها المنطق، ومن جملتها الصفات الذاتية لا المميزة فقط.

وقد رد بعض الباحثين انعدام أو ندرة التعريف بالحد في الكتاب إلى اضطراب المصطلحات آنذاك، وعدم استقرارها، لأن التعريف يكون حيث يكون المصطلح مستقرا، فقال : "والمتتبع لمصطلحات كتاب سيبويه يواجه صعوبة كبيرة في تحديد أطرها، وجمع المتشابه منه إلى بعضه، وذلك للأساليب التي كان سيبويه يسلكها في التعبير عن هذه المصطلحات، فهو إما يحوم حول المصطلح بالوصف والتصوير والتمثيل بالنظير وذكر النقيض، وإما يورد المصطلح بصور وأشكال مختلفة من التعبير"[63].

وهذا الرأي فيه نظر، لأنه وإن كان بادي الرأي مقنعا، فإن البحث عن منهج سيبويه في التحليل والتعليل والاستدلال قد وصل فيه أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح إلى كلمة حاسمة، فبين أن منهج سيبويه منهج علمي بكل معنى الكلمة، وأنه قائم على نظرية لسانية شاملة، غير أنها درست بين الناس يوم أعرضوا عن منهج سيبويه -وهو في الحق منهج شيخه الخليل- واستبدلوه بمناهج المتأخرين التي اصطبغت بالمنطق الأرسطي.

فكتاب سيبويه ينطوي على منهج علمي صارم، لا يلتبس فيه مفهوم بآخر، وإنما غمضت مفاهيمه لبعد الناس عن دراسته ومدارسته، من ذلك على سبيل المثال حد الاسم وحد الفعل، فهما عند سيبويه مركب أي : لفظة بتعبير الرضي وابن يعيش، وليس بتلك البساطة التي تصورها المتأخرون، حيث اعتبروا العناصر التي تدخل وتخرج عليهما بالتعاقب علامات تأثرا بالمنطق الذي اهتم في التعريف بالماهية، واعتبر ما زاد على الصفات الذاتية خصائص وعلامات[64].

3. خاتمة

قد تبين لنا من خلال تحليلنا للموضوع ومناقشته أن منهج سيبويه في التعريف والاستدلال منهج رائد، يعتمد بعد السماع على مفاهيم إجرائية علمية، كمفهوم القياس الاستقرائي الذي يهتم بالنظائر، باعتبارها بنى وليس أشباهًا فقط، وكمفهوم الموضع بالمعنى التوزيعي وبالمعنى التجريدي، وكمفهوم الانحراف التدريجي، ولكن دون أن يصرح سيبويه بمعاني هذه المفاهيم، وإنما تفهم من إجراءاته ومن طريقة تحليله واستدلاله، وتبين لنا أيضا أن أ. د. عبد الرحمن الحاج صالح استطاع أن يكشف عن منهج سيبويه في كتابه "منطق العرب في علوم اللسان" من خلال مسائل كثيرة أصولية وفرعية، منها مسألة تقسيم الكلم، واستطاع أن يبين أصالة سيبويه في تقسيمه الثلاثي للكلم، وبراءته من أي تأثر بأي ثقافة أجنبية.

الإحالات

1- انظر : عبد الرّحمن الحاج صالح، منطق العرب في علوم اللسان، ط 1؛ الجزائر : منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2010 م، ص 102.

2- المرجع نفسه، ص 110.

3- المرجع نفسه، ص 124.

4- انظر : ابن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحق : د. إبراهيم السامرائي، ط 3؛ الأردن، الزرقاء : مكتبة المنار، 1405هـ - 1985م، ص 18.

5- انظر : عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 49.

6- ابن رشد، تلخيص كتاب أرسطو طاليس في العبارة، تحق: د. محمد سليم سالم، جمهورية مصر : مطبعة دار الكتب، 1978 م، ص 18 وص 27.

7- ابن رشد، تلخيص كتاب الشعر، تحق : د. تشارلس بتروث، د. أحمد عبد المجيد هريدي، جمهورية مصر : مركز تحقيق التراث، 1986 م، ص 109.

8- عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 51.

9- انظر : الفارابي، إحصاء العلوم، تحق : د. علي أبو ملحم، ط 1؛ دار ومكتبة الهلال، ص 18 ـ 19.

10- عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 55.

11- انظر : عبد الرحمن بدوي، التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية : دراسات لكبار المستشرقين، ص 101.

12- التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية : دراسات لكبار المستشرقين، ط3؛ القاهرة : دار النهضة العربية، 1965م، ص 106.

13- الجاحظ، الحيوان، تحق : عبد السلام هارون، ط 3؛ بيروت : دار الكتاب العربي، 1388 هـ ـ 1969م، ج1، ص 75-76.

14- ابن النديم، الفهرست، تحق : رضا تجدد، ص 309.

15- الخوارزمي، مفاتيح العلوم، تحق : د. عبد اللطيف محمد العبد، ط 1؛ طهران، 1978 م، 1398 هـ، ص 117.

16- صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، تحق : الأب شيخو اليسوعي، بيروت: المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، 1912 م، ص49.

17- البطليوسي، إصلاح الخلل الواقع في الجمل، تحق : د. حمزة عبد الله النشرتي، بيروت- لبنان : دار الكتب العلمية، ط 1؛ 2002 م، 1424 هـ، ص 29.

18- انظر : ابن بهريز، المنطق لابن المقفع، تحق : محمد تقي دانش باجو، ص 154.

19- القفطي، تاريخ الحكماء، تحق : جوليوس لبرت، ليبزيك، 1903 م، ص 220.

20- ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحق : د. نزار رضا، بيروت : دار مكتبة الحياة، ص 413.

21- أول من نبه إلى عمل هذا الأستاذ الإيراني هو أ. د. الحاج صالح في كتابه "منطق العرب"، ص 33 و 34.

22- ابن بهريز، مرجع سابق، ص 26.

23- ديونيسيوس، فن النحو بين اليونانية والسريانية، ترجمة : ماجدة محمد أنور، المجلس الأعلى للثقافة، 2001م - ص 48

24- المرجع نفسه، ص 78. وعلقت المترجمة بقولها : "استفاد النحاة السريان من تقسيم النحاة اليونانيين للكلام إلى ثمانية أقسام، ولكنهم قسموه إلى سبعة أقسام فقط، حسبما يتفق واللغة السريانية، وهي الاسم والفعل والضمير، والصفة والحرف، والظرف والروابط".

25- عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع نفسه، ص 63.

26- المرجع نفسه، ص 64 - 65.

27- سيبويه، الكتاب، تحق : عبد السلام هارون، ط3؛ عالم الكتب، ج 1، ص 14.

28- الجرجاني، "الرسالة الشافية"، ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تحق : محمد خلف الله ومحمد زغلول سلام، ط 2؛ مصر : دار المعارف، 1387 هـ، 1968 م، ص 140-141.

29- محمود محمد شاكر، رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، الهيئة العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، 1997م، ص 11.

30- انظر : الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، تحق كاظم بحر المرجان، الجمهورية العراقية،دار الرشيد، 1982، ج 1، ص 68.

31- ابن الطراوة، رسالة الإفصاح ببعض ما جاء من الخطأ في الإيضاح، تحق : حاتم صالح الضامن، ط 2؛ بيروت، لبنان : عالم الكتب، 1996 م، ص 21.

32- قال في (شرح المواقف : 1/241) : "المبصرات هي الألوان والأضواء، وأما ما عداهما من الأشكال والصغر والكبر والقرب والبعد فعند الحكماء إنما تبصر بواسطتهما". وقال في (شرح المقاصد : 1/249) : "المبصرات كالألوان والأضواء، وقد يبصر بتوسطهما غيرهما".

33- ابن الطراوة، مرجع سابق، ص 21.

34- المرجع نفسه، ص 21 - 22.

35- المرجع نفسه، ص 22.

36- عبد الرحمن الحاج صالح، المرجع نفسه، ص 46.

37- انظر : المرجع نفسه، ص 44 - 45

38- انظر : المرجع نفسه، ص 44.

39- محمد عبد العزيز عبد الدايم، النظرية اللغوية في التراث العربي، ط 1؛ مصر : دار السلام، 1427 هـ، 2006 م، ص 214.

40- السيرافي، شرح كتاب سيبويه، تحق : رمضان عبد التواب ومحمود فهمي حجازي ومحمد هاشم عبد الدايم، ط 1؛ القاهرة : دار الكنب والوثائق القومية، 1429هـ، 2008 م، ج 1، ص 53.

41- هذا على رأي النحاة المتأخرين، وإلا فكما قال أ. د. الحاج صالح فإن : "العلامة عند سيبويه كلمة لفظية، أما الإسناد فهو علامة بمعنى الدليل على كذا".

42- انظر : محمد عبد العزيز عبد الدايم، مرجع سابق، ص 214.

43- عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 66.

44- سيبويه، مرجع سابق، ج 1، ص 14.

45- تمّام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، 1973 م، ص 87.

46- فاضل الساقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1397 هـ، 1977 م، ص 214.

47- لطيفة إبراهيم النجار، "آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربي"، مجلة جامعة الملك سعود، العدد1، المجلد 17، 1925 هـ، 2004 م، ص 10 - 11.

48- يعد علم اللغة المعرفي من العلوم اللغوية الحديثة نسبيا، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالدراسات النفسية التي تهتم بعمل الدماغ ومتابعة العمليات العقلية المختلفة التي تتصل بالمعرفة الإنسانية والإدراك بشكل عام. (آليات التصنيف اللغوي، ص 4).

49- لطيفة إبراهيم النجار، مرجع سابق، ص 14.

50- عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 117 - 120.

51- انظر : المبرد، المقتضب، تحق : محمد عبد الخالق عضيمة، مصر، القاهرة، لجنة إحياء التراث الإسلامي، 1399 هـ، 1979 م، ج 1، ص 141.

52- عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 70.

53- الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، تحق : كاظم بحر المرجان، الجمهورية العراقية : دار الرشيد للنشر، 1982 م، ص 68.

54- ابن الطراوة، مرجع سابق، ص 17.

55- انظر : عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 224.

56- سيبويه، مرجع سابق، ج 1، ص 12.

57- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث : بحث في المنهج، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، مطبعة الانتصار، 1988م، ص 72.

58- سيبويه، مرجع سابق، ج 4، ص 105.

59- عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 117.

60- السيرافي، مرجع سابق، ج 1، ص 217.

61- المرجع نفسه.

62- عبد الرحمن الحاج صالح، مرجع سابق، ص 122.

63- محمد عوض القوزي، المصطلح النحوي : نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، ط 1؛ الرياض، 1401هـ، ص 147.

64- وهذا كما قال أ. د. الحاج صالح : "حد الاسم من الجانب اللفظي" أي الإجرائي لا المفهومي". منطق العرب. ص 132.

المراجـع

- ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحق : د. نزار رضا، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.
- ابن الأنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، تحق : د. إبراهيم السامرائي، الطبعة 3؛ الأردن: الزرقاء، مكتبة المنار، 1405 هـ - 1985 م.
- ابن الطراوة النحوي، رسالة الإفصاح ببعض ما جاء من الخطأ في الإيضاح، تحق : د. حاتم صالح الضامن، ط 3؛ بيروت، لبنان: عالم الكتب، 1416هـ - 1996 م.
- ابن النديم، الفهرست، تحق : رضا تجدد - دون.
- ابن بهريز، المنطق لابن المقفع، تحق : محمد تقي دانش باجو، طهران - 1357 (1978 م - 1398 هـ).
- ابن رشد، تلخيص كتاب أرسطو طاليس في العبارة، تحق : د. محمد سليم سالم، جمهورية مصر : مطبعة دار الكتب، 1978 م.
- الإيجي عضد الدين، شرح المواقف، تحق : د. عبد الرحمن عميرة، الطبعة 1؛ بيروت : دار الجيل، 1417 هـ.
- بدوي عبد الرحمن، التراث اليوناني في الحضارة الإسلامية : دراسات لكبار المستشرقين، ط3؛ القاهرة: دار النهضة العربية، 1965 م.
- البطليوسي أبو محمد، إصلاح الخلل الواقع في الجمل للزجاجي، تحق : د. حمزة عبد الله النشرتي، طـ1؛ بيروت، لبنان : دار الكتب العلمية، 2002 م - 1424 هـ.
- التفتازاني سعد الدين، شرح المقاصد، تحق : د. عبد الرحمن عميرة، الطبعة 1؛ بيروت: عالم الكتب، 1409هـ - 1989 م.
- تلخيص كتاب الشعر، تحق : د. تشارلس بتروث وأحمد عبد المجيد هريدي، مركز تحقيق التراث، 1986 م.
- الجاحظ عمرو بن بحر، الحيوان، تحق : عبد السلام هارون، الطبعة 3؛ بيروت : دار الكتاب العربي، 1388هـ - 1969 م.
- الجرجاني عبد القاهر، المقتصد في شرح الإيضاح، تحق : كاظم بحر المرجان، الجمهورية العراقية: دار الرشيد للنشر، 1982.
- جمال الدين القفطي، تاريخ الحكماء، تحق : جوليوس لبرت - ليبزيك - 1903 م.
- الحاج صالح، عبد الرحمن، منطق العرب في علوم اللسان، الجزائر : منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، 2010 م.
- حسان تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، القاهرة، 1973 م.

- الخوارزمي محمد بن حمد بن يوسف، مفاتيح العلوم، تحق : د. عبد اللطيف محمد العبد، القاهرة: دار النهضة العربية.
- ديونيسيوس ثراكس، ويوسف الأهـوازي، فن النحو بين اليونانية والسريانية، ترجمة : ماجدة محمد أنور، مراجعة : أحمد عثمان وماجدة عماد الدين سالم، المجلس الأعلى للثقافة - المشروع القومي للترجمة، دون ذكر البلد، 2001 م.
- الراجحي عبده، النحو العربي والدرس الحديث : بحث في المنهج، الإسكندرية - دار المعرفة الجامعية - مطبعة الانتصار، 1988.
- الساقي فاضل مصطفى، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1397 هـ - 1977 م.
- سيبويه عمرو ين عثمان، الكتاب، تحق : عبد السلام محمد هارون، الطبعة 3؛ عالم الكتب، 1403 هـ، 1983 م.
- السيرافي أبو سعيد، شرح كتاب سيبويه، الطبعة 2؛ تحق : د. رمضان عبد التواب - د. محمود فهمي حجازي - د. محمد هاشم عبد الدايم، الطبعة 2؛ القاهرة : دار الكتب والوثائق القومية، 1429 هـ، 2008 م.
- صاعد الأندلسي، طبقات الأمم، تحق : الأب لويس شيخو اليسوعي، بيروت : المطبعة الكاثوليكية للآباء اليسوعيين، 1912 م.
- عبد الدايم عبد العزيز، النظرية اللغوية في التراث العربي، الطبعة 1؛ مصر، 1427هـ - 2006 م.
- الفارابي، إحصاء العلوم - الفارابي، تحق : د. علي أبو ملحم، الطبعة 1؛ دار ومكتبة الهلال، 1996 م.
- القوزي عوض محمد، المصطلح النحوي : نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث الهجري، ط1؛ الرياض: عمادة شؤون المكتبات، 1401هـ.
- المبرد أبو العباس، المقتضب، تحق : محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة - مصر: لجنة إحياء التراث الإسلامي، 1399 هـ - 1979 م.
- محمد شاكر محمود محمد، رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة 2001 م والخطابي وعبد القاهر الجرجاني، تحق : محمد خلف الله والدكتور محمد زغلول سلام، الطبعة 2؛ مصر : دار المعارف، 1387هـ - 1968 م.
- مفاتيح العلوم، تحق : د. عبد اللطيف محمد العبد، القاهرة: دار النهضة العربية.
- النجار لطيفة إبراهيم، "آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربي"، مجلة جامعة الملك سعود، م17، (1)، 1425هـ/ 2004 م.

إشكاليّة التّركيز على المتعلّم في المحيط المدرسيّ*

كريستيان بيـران

ترجمة الطّاهر لوصيف

جامعة الجزائر 2 - الجزائـر

الملخّـص

يهدف هذا المقال إلى التساؤل حول المكانة التي يحظى بها مفهوم أساسي في المقاربة التبليغية (Approche communicative)[1]؛ ألاَ وهو : "التركيز على المتعلم" وعلى وظيفته وملاءمته (pertinence) ومن ثمة الالتفات إلى تحليل ما يطرحه من القضايا التطبيقية أثناء عملية استثماره في العملية التعليمية. وبعد أن بيّنَّا مواطن النقص بخصوص هذا المفهوم؛ نتوجه إلى اقتراح استبداله بفكرة: تعدد أوجه التركيز (على المتعلم والمراهق والتلميذ والتبليغ والمحتويات واللغة والمعلم والوسائل التعليمية والمنهجية والفريق التربوي والمؤسسة التعليمية) التي لا يمكن إدراك تسييرها المتزامن (من خلال عمليات الانتقاء والتوليف والتعديلات المختلفة فيما بينها) إلاّ في سياق ما تقتضيه تعليمية مركبة (Didactique complexe). إن الرغبة في تركيز التعليم/ التعلم للغات الحية على المتعلم هي بلا شك الخيار التربوي والإيديولوجي "الأساسيين" لمشروع "اللغات الحية": (رونـي ريشتريش؛ 1981؛ ص 9). ليست هنـاك قـاعـدة تظل سـاريـة المفعول فـي مختلف الظروف، كما أنه ليست هناك آلية وحيدة يمكن اللجوء إليها دائما. (بول فيراند؛ 1975؛ ص 196).

الكلمات المفاتيح : تعليميات اللغات - المقاربة التبليغية - التركيز على المتعلم.

---

*- العنوان الأصلي للمقال هو :

"La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire"

نشر في مجلة : ELA؛ العدد : 100، أكتوبر - ديسمبر 1995؛ ص 129-149. لصاحبه : Christian Puren؛ وهو أستاذ متميّز بجامعة "جون مونيه" (سانت إيتيان - فرنسا)، ورئيس شرفيّ للجمعيّة الفرنسيّة لأساتذة اللّغات الحيّة (APLV).

البريد الإلكترونيّ : christian.puren@univ-st-etienne.fr

الموقع على الأنترنت : www.christianpuren.com

Résumé

L'objectif de cet article est d'interroger la place, la fonction et la pertinence du concept -fondamental dans l'approche communicative- de "centration sur l'apprenant", et d'analyser les problèmes pratiques posés par sa mise en œuvre en didactique scolaire. Après en avoir montré les insuffisances, on propose de lui substituer l'idée de centrations multiples (sur l'apprenant, l'adolescent, l'élève, la communication, les contenus, la langue, l'enseignant, le matériel, la méthodologie, le groupe l'institution), dont la gestion simultanée (par sélections, combinaisons et modulations différentes) ne peut être conçue que dans le cadre d'une didactique complexe.

Mots clés :

Didactique des langues - approche communicative - centration sur l'apprenant.

Abstract

The purpose of this study is to wonder about the place, function and relevance of a fundamental concept in the communicative approach which is the "centering on the learner", and to analyze the practical problems of its implementation in didactics. After having shown its shortcomings, we propose its substitution by the idea of multiple centering (on the learner, teenager, student, communication, contents, language, teacher, material, methodology, group, and institution) which simultaneous management (by selections, combinations and different modulations) can only be conceived within the frame of a complex didactics.

Keywords :

Language didactics - communicative approach - centering on the learner.

1. توطئة

لقد ظل وما يـزال واضحاً، أن أحد المفاهيم-المفتاحية للمقاربة التبليغية هو "التركيز على المتعلم"؛ أو هو -إذا ما رغبنا في الإشارة، في الوقت نفسه إلى السمة التطورية التي يعكسها في التعليمية اللغوية : "إعادة التركيز[2] Recentrage على المتعلم"-؛ ذلـك المفهوم الـذي يتلاشى فـي الخـطـاب التعليمي مـن خلال عبارات عديدة من قبيل : "تعليمٌ، تعليمٌ/ تعلمٌ، مقاربة، تقييم ... التركيز على المتعلم". ونعرف من جهة أخرى أن استعمال مفهوم "المتعلم" نفسه قد شاع، ليس ليشمل جماعة الراشدين (Adultes) في مقابل مفهوم "تلميذ" الذي يستثنيهم، ولكن ليؤكد كذلك، من خلال مدلول صيغة الفاعلية التي جاءت عليها الصفة المشبهة بالفعل هنا، "Apprenant" ذلك المفهوم للتعلّم من حيث هو نشاط فردي للمتعلم الذي يشكل الخلفية الأساسية النفسية لعبارة : "التركيز على المتعلم".

وإذا ما كانت المقاربة التبليغية قد صيغت في الأصل من أجل فئة الكبار، فإنها استعملت فيما بعد كقاعدة للتجديد الذي حصل في تعليمية الفرنسية بوصفها لغة أجنبية[3] قبل أن تلج مؤخرًا، وبكيفية تدريجية، مجال تعليمية اللغات الأجنبية الحية في فرنسا على سبيل التوسع، ومجال التعليمات التربوية الرسمية فيما يخص الإعداد المفهومي والوظيفي للمحتويات اللغوية موازاة مع تلك القوائم التقليدية التي كانت تتضمن ما يعرف بـ"مراكز الاهتمام" (Centres d'intérêt) والمسائل النحوية[4]. والحاصل أن مفهوم "التركيز على المتعلم، مثلما جرى تطويره في صميم المقاربة التبليغية، قد أخذ يتداخل مع مفهوم قريب منه هو "الطرائق النشطة"؛ "méthodes actives"؛ هذا المفهوم المركزي في خطاب رجال التربية بل في الممارسات التعليمية منذ نهاية القرن 19. ولقد كتب "كومبيري" (G. Compayré) في 1880 :

> ليست الـرّوح مادة ساكنة تسمح أن نشكلها وفق هوانا، وتنصاع لكل ما نمارسه عليها، ولكنها بعكس ذلك؛ تستجيب دونما توقف، وتدفع نشاطها الذاتي إلى التماهي في نشاط المعلم الذي يتولى تهذيبها. (ص 383).

إننا نصادف الطريقة النشطة مع الطريقة المباشرة في صلب المنهجية التعليمية المباشرة (méthodologie directe) التي كانت سائدة في بداية هذا القرن[5]. ولقد عرض "بايلي" (E. Bailly) في 1903 الأساس التعليمي المتعلق بذلك، على النحو الآتي :

"يجري تعلّم لغة ما من خلال الانغماس في كنفها" (ص 178).

ليس الهدف من هذا المقال، بأي حال من الأحوال، التشكيك في أهمية الطرائق النشطة في تعليم اللغات، ولكن الهدف هو مساءلة مفهوم "التركيز على المتعلم" في تعليمية اللغات (انطلاقا من الحالة التي أعرفها جيدًا، حالة فرنسا) لكي يمكن تقييم مكانة ذلك المفهوم ووظيفته وملاءمته.

2. موقع التّركيز على المتعلّم في منابع المقاربة التبليغيّة

1.2. التّركيز على المتعلّم والبعد الإيديولوجيّ

لقد تقصى "ف. مارشان" (Franc Marchand)؛ من خلال تجربته الطويلة، صدق عبارة "التطور البيداغوجي" (progrès pédagogique) الواردة في التوجيهات الرسمية الخاصة بتعليم اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أمّا منذ قرن كامل؛ ليلاحظ ما يلي :

من الصعب القول إنه بوسعنا وصف تلك التغيرات بالتطور، إنه بإمكاننا دومًا أن نلاحظ أن عددًا منها يشكل تغيرات تنطبق تمامًا على تطور القيم الاجتماعية المتواجدة خارج محيط المدرسة. وإن الانتقال من مدرسة يجري التطور فيها بالانتقال من بذل الجهد إلى المتعة، ومن تعليمات الحظر إلى الحرية، ومن التقليد إلى الإبداع؛ يعني الانتقال كذلك من منزلة اجتماعية إلى أخرى؛ فعلى هذا ليس التطور البيداغوجي سوى صورة طبق الأصل لـ "التطور الاجتماعي" ... (1985؛ ص 123).

وفيما يخصني، فقد اقترحت في مناسبات عديدة، أنه لا يمكن القول، مثلما كتب "ل. مارشان" (L. Marchand)، إن إنجاز المناهج التعليمية المتوالية،

ومن بينها المقاربة التبليغية، كان يتم دومًا في ضوء ما توحي به النماذج الإيديولوجية المهيمنة، ولكن كذلك فقد صيغت قطيعة كل منها، مع المنهجية المنقضية؛ في ضوء النموذج الإيديولوجي الذي يعايش المجتمع ووقائع تطوره في تلك الفترة[6].

1.1.2. الإيديولوجيّة الإنسانية والديمقراطيّة

فمن ناحية أولى؛ تعود أشغال المجلس الأوربي وتوصياته (Conseil de l'Europe) التي هي مصدر المقاربة التبليغية في أوربا، بكيفية واضحة إلى إيديولوجية معينة، تتمثل، كما يذكر "تريم" (J.L.M. Trim) عام 1981 في "أطروحة حقوق الإنسان و[...] مبدأ التربية المستديمة" التي تهدف في المقام الأول إلى : "مساعدة كل فرد على بناء خبرته الشخصية"، "التحول إلى تبني المقاربة التي تركز على المتعلم وحوافزه" (ص IIIV)، وقد انبرى بعض التعليميين للغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية (FLE) يوضحون ذلك من وجهة نظرهم، مثلما فعل "ر. قاليسون" (Robert Galisson) الذي وصف المقاربة التبليغية عام 1980 كما يلي :

- أنها ديمقراطية (لأنّها ولدت بفعل التمركز الحاصل بين المتعلمين والمعلمين الذين يتطارحون فيما بينهم جميعًا أهدافا تعليمية وكيفيات للتمكن منها).
- وأنها إنسانية (لأنها تضع المتعلم في مركز اهتماماتها وتسعى إلى إشباع حاجاته، من خلال تطوير أداء المؤسسات التي تتكفل به) (ص 23، الخطّ المائل استعاضة عن التسطير من الكاتب).

ومن ناحية ثانية، فإن إيديولوجية المقاربة الجديدة ضمنية؛ ولقد عرضت في موضع آخر "ك، بيرن" (C. Puren, 1994 a.؛ ص 52) التمييز بين نموذجين اثنين، نموذج الفردانية المعاصرة (Individualisme contemporain)[7] ونموذج "ثورة المعلومات" أو "الاتصال".

2.1.2. النموذج الفرداني

إن البحث عن الرفاه، في النموذج الفرداني، يقتضي أن يجري أساسًا من خلال الازدهار والسعادة الفرديّين، أو لنقل، وفقا للعبارة التي تدل على الصبغة الإيديولوجية؛ إن الازدهار والسعادة الفرديّين تشكلان هدفا في حد ذاتهما.

إنه يمكن التعرف على ذلك النموذج من خلال الممارسة في معظم المفاهيم المفتاحية في ميدان تعليمية اللغات الأجنبية منذ خمس عشرة سنة -حاجات، مقاصد وحوافز فردية، استراتيجيات تعلّمية شخصية؛ فردانية، استقلالية، عصامية، مراكز اهتمام...- من بينها بالطبع "التركيز على المتعلم". وهذه العبارة الأخيرة (شأن المفردات المتنوعة المذكورة في المقدمة) التي توظف صيغة المفرد فيما يخص "المتعلم" (L'apprenant) فهي توظف ذلك على نحو غير حيادي، بل كذلك الحال في الصيغة الصرفية للحدث ("التركيز" (La centration)؛ "مركزي" (centré))؛ التي تعزل، من خلال محو مختلف الفاعلين الشركاء (المعلم بالطبع، وكذلك المؤسسة، ومنجزو الوسائل التعليمية، والمكونون والتعليميون) كل متعلم داخل فرديته في ممارستها الخاصة بها.

لقد رمى ذلك النموذج بثقله على حساب المكانة والوظيفة المعزوتين في المقاربة التبليغية إلى التركيز على المتعلم، وتمثل التأثير الأكثر وضوحًا في ضآلة الاهتمام بالبعد التكويني والجماعي لكل تعلّم مؤسساتي؛ مثلما أشار إلى ذلك بوضوح ر.ريشتريش (R. Richterich) منذ 1985 :

> توجد أفكار خاطئة أخرى لم يكن يتيسر لها أن تشيع لو لم يتهيأ لمفهوم الحاجة أن يقرن بالمتعة والرضى الفردي. من المؤكد أنه تتوجب إعادة تحديد الدور الأساسي للمتعلم ضمن الشبكة التي تجمع مكونات نظام التكوين؛ غير أن المؤسسات والهيئات الاجتماعية لها كذلك حاجاتها، وبالطبع مطالبها التي ترتبط بتلك الخاصة بالمتعلم (ص 29).

3.1.2. نموذج الثورة الاتصالية

يلاحظ في نموذج الثورة الاتصالية أن كل نمو في القدرة على التواصل وفي كمية المعلومات المتبادلة يستدعي في حد ذاته، تطورًا شخصيًا واجتماعيًا؛ إذ تكمن في ذلك أهمية التواصل بجميع صيغه، فيما بين المتعلمين (خصوصًا صيغة العمل التعاوني فيما بين الرفاق) وذلك ضمن المقاربة الجديدة التي اتخذت تسميتها من ذلك، وصار الاتصال، في كل المنهجيات المنجزة، يحتل الفكرة المركزية التي يتوقف عليها وحدها استعمال المفاهيم التي يستغل فيها مبدأ التماثل ما بين الغاية والوسائل المحققة لها؛ مثلما يرى "ل. بورشيي (Louis Porchier) : "إن ما صار متفقًا على تسميته "المنهجيات التبليغية" إنما هو "طرق التدريس التي تهدف إلى التركيز على التواصل باعتباره ممارسة وهدفا في الوقت نفسه" (1995؛ ص 16).

4.1.2. النموذج الثوري[8] (Révolutionnaire)

لكن بغض النظر عن تغيّر النموذج الإيديولوجي الذي يشكل مرجعية في مقابل المنهجية التي كانت سائدة سلفا (أي ثورة المعلومات في المقاربة التبليغية في مقابل الثورة التكنولوجية الموظفة في المنهجية السمعية-البصرية) فإنه توجد استمرارية متينة تتمثل في استمرار النموذج الثوري الذي نصادفه في خطاب زعماء الاتجاه التبليغي عبر مختلف أشكاله المميزة له.

تتمثل إحدى مميزات هذا النموذج في النزعة الراديكالية التي تبرر قطيعته النهائية مع المنهجية السائدة سلفا؛ ولذلك فقد كتب "هـ. هوليك" (Henri Holek) بعد أن وضح بأنه لكل متعلم خصائصه المميزة و"مساره الاكتسابي"، ما يلي :

> إنها، إذن، أنواع شتى من التعلمات التي تختلف من حيث المحتوى والكيفية التي يسلكها كل متعلم. وذلك يقتضي من الناحية البيداغوجية ملاءمة (Adaptation) مستمرة فيما بين الأهداف والمحتويات، ومن ثم الوسائل التعليمية، التي تناسب الحالة التطورية لكل متعلم على حدة (1981؛ ص 74)[9].

أما الميزة الثانية فهي التجريد المنهجي، فالراديكالية تؤدي في الواقع إلى صياغة منهجية مثالية لمتعلم مثالي، تسعى الحقيقة في مواجهتها إلى ألاّ تحس إلاّ كمجموعة من الضغوط. ففي النص المذكور أعلاه يعتبر "هونري هوليك" أن "الخصائص الدائمة والمؤقتة للمتعلم من حيث هو متعلم". ("كيفية التعلم المفضلة" "نوع الذاكرة" "وخصائص كالمواظبة والمخالطة الاجتماعية"...) بمثابة "الضغوط الداخلية" التي، شأنها شأن "الضغوط الخارجية" ("الإطار الزماني-المكاني"، "مدة التعلّم"، "التوزيع الزمني العام"، "الشروط المادية"...) "تثقل كاهل التعلم" ويمكن أن تسبب "تعطلا" لذلك التعلم (ص ص 77-78، التسطير المستعاض عنه بالخطّ المائل من قبل الكاتب).

والميزة الثالثة التي ترتبط بالميزتين السابقتين هي النزعة التنميطية بل السلطوية فيما يخص المتعلمين والمعلمين الذين تفرض عليهم إعادة نظر جذرية ليس فقط في ممارساتهم التعليمية ولكن كذلك في قناعاتهم الشخصية. ذلك ما نراه في الفقرة الواردة أدناه التي دبجتها عام 1981 أمانة الفرقة التي تتولى مشروع "اللغات الحية":

إذا رغب في ألاّ تبقى آثار التجديد البيداغوجي جزئية ومؤقتة، وإنما تقود إلى تعديلات عميقة ودائمة في الممارسة البيداغوجية [....] فإنه يتوجب أن يعرف المتعلمون بأن الطرائق الجديدة تؤدي إلى النجاح وأنه من الممتع اتّباعها. كما يجب عليهم أن يفهموا ويتقبلوا منطلقات تلك الأهداف والطرائق، كما يجب أن يقتنع المعلمون بأن الطرائق الجديدة في العمل ستكون أكثر نجاعة وأنها ستجلب لهم رضى أكثر في عملهم (مجلس التعاون الثقافي، ص ص 191-192، الخطّ المائل استعاضة عن التّسطير في النّص الأصليّ).

والفقرة التي ستأتي أدناه، تبدو لي بالأحرى أكثر تدليلا على أن الكاتب قد سقط، بخصوص ذلك، في تناقض داخلي، فنصه، الذي يشكل كذلك فعلا تبليغيا إزاء المعلمين، يخرق المبادئ المعلنة في الوقت نفسه الذي يطرحها فيه. (انظر فيما يلي العبارات الممال خطّها) :

يجب على المعلمين الذين يباشرون تدريس البرنامج الذي يتأسس على التبليغ أن يكونوا على استعداد لقبول التبليغ على أنه نشاط تبادلي حر فيما بين الأشخاص من كل الفئات والآراء والأجناس والأعراق الاجتماعية-الثقافية، ولا سيما أن التواصل باللغة الأجنبية يخدم التفاهم العالمي، وحقوق الإنسان والتقدم الديمقراطي والثراء الفردي. فهي إذا تفرض قبل كل شيء انفتاحا فكريا، فكر يقر بحرية اتخاذ القرار وباحترام الآخرين، والانعتاق من ماضيهم ومن محيطهم، ومن مواقفهم ومعتقداتهم. (كريستوف إيدلهوف، 1981، ص 83).

أمّا الميزة الرابعة، المرتبطة كذلك بسابقاتها، فتتمثل في المكانة الممنوحة، في خطاب المكونين، لضرورة الثقة في المبادئ المنهجية الجديدة، ولكن كذلك "تبنيها" أي استثمارها بالفعل، والفقرة الآتية مأخوذة مثل سابقاتها من نشرية رسمية للمجلس الأروبي، وعلى وجه التحديد، من مبحث مخصص لتقارير خبرة أنجزت بشأن تطبيق المقاربة التبليغية في الميدان. ويبدو لي مثيرا جدا، الوقع الإيديولوجي المتعلق بذلك، باعتبار أن الكاتب يعترف، بأمانة علمية كبيرة، أنه لا وجود لعلاقة مباشرة بين النتائج والمنهجية المستخدمة :

إنه لمن المشجع رؤية الحماس والشغف اللذين ينجز بهما المعلمون المشاركون في المشاريع دروسهم. والتفسير الممكن هو، بالطبع، أن الكثير من التلاميذ كانوا أشد تحمسا، لأنهم وجدوا التعليم أكثر أهمية وأنهم يحققون بالفعل، خطوة بعد خطوة، تقدما في تعلم اللغة. ومع ذلك فالتعليم كان أحيانا تقليديا جدا يحوي في الغالب عناصر وظيفية، ولكن نادرا ما تكون مقاربة تبليغية بالمعنى الدقيق للمصطلح (ر. بيرغنتوف : 1981، Bergentoft Runne، ص 159)[10].

2.2. التّركيز على المتعلم والبعد الإبستيمولوجيّ (Epistémologie)

إن الأهمية النظرية، على الأقل، المولاة للتركيز على المتعلم منذ بداية ظهور المقاربة التبليغية يمكن أن تعزى في جانب منها إلى التأثير الحاصل من نموذجين تأصيليين جديدين هما الخلفية التأصيلية للفرد والمقاربة المنظومية)[11] (systémique).

1.2.2. تأصيلية الفرد

ليس من قبيل الصدفة إذا كان استغلال اللسانيات البنوية في تعليم اللغات، إلى جانب إخضاع استراتيجيات التعلم للوسائل التي صيغت من خلال توصيف "موضوعي" للغة [أن يكون ذلك الاستغلال] قد تزامن مع عصر ازدهار البنوية في العلوم الإنسانية، حيث كانت تقضي إحدى التعاليم اعتبار الإنسان موضوعًا (objet) يخضع دونما شعور لتأثيرات خارجية أكثر من اعتباره عنصرا حرا وواعيا. وليس من المصادفة أيضا إذا ما كان الاحتفاء بالتركيز على المتعلم في تعليمية اللغات، قد تزامن مع الانتقال، في العلوم الإنسانية، من خلفية معرفية [تأصيلية] للموضوع إلى خلفية معرفية [تأصيلية] للفرد: لقد أعاد المؤرخون تقدير الدور الذي لعبته الشخصيات الكبرى، كما اقترح المتخصصون في التسويق على المؤسسات الانتقال من منطق المنتوج إلى منطق المشتري.

وفيما يخص تعليمية اللغات يفضل المتخصصون في منهجية المقاربة التبليغية الفرضيات التي يبنيها المتعلمون إزاء الموضوعات اللغوية (شروحات اللسانيين وتوصيفاتهم الموضوعية للغة)، كما يفضلون استراتيجيات التعلم الفردية العائدة إلى الموضوعات المنهجية المصاغة (الطرائق التعليمية).

2.2.2. المقاربة المنظومية (Systémique)

وفيما يخص المقاربة المنظومية فهي إشكالية تتميز بتعدد الأنظمة المعرفية التي أخذت في التطور في أوربا منذ نهاية الستينيات، ويتوجه فيها إلى إنجاز مبادئ منهجية خاصة بالمعارف والبصر بالـ "أنظمة" أي الأنظمة الحركية المكونة بدورها من أنظمة فرعية ومن عناصر متفاعلة فيما بينها، حيث يضمن ترابطها بقاء بعض الاستمرارية عبر الزمن. وقد أدت تلك المقاربة إلى ظهور "التحليل الجهازي" الذي يركز فيه على "علاقات النظام القائمة ما بين الوسائل المتوفرة والأهداف المتوخاة والمتطلبات الداخلية أو الخارجية له" ("برنار واليزر" Bernard Walliser 1977، ص 10).

لقد استند أعضاء مشروع "اللغات الحية"، التابع للمجلس الأوربي، باستمرار إلى المقاربة المنظومية :

سواء فيما يتعلق بهدفها المتمثل في إنجاز : أنظمة تعلم اللغات الحية من قبل الراشدين : وهذا هو عنوان الدراسة الكبرى الأولى التي قام المجلس الأوربي عام 1973 بنشرها بإشراف (ج.ل.م. تريم : J.L.M. TRIM)، والتي تتضمن بالأحرى نموذجا خطيا لإجراءات التحليل المنظومي المقترح؛

أو فيما يتعلق بوسيلة التحليل المفضل: "تحليل حاجات المتعلم" الذي قام "ج.ل.م. تريم" نفسه، عندما كان مستشارا للمشروع رقم 4، بعرضه عام 1981، على نحو أمين جدا لمقتضيات المقاربة المنظومية مثلما عرضتها أعلاه[12].

لقد تغير تحليل حاجات المتعلم ليصير منصبا على التحديد والمتابعة، على نحو مستمر، للحاجات والحوافز والخصائص والمصادر المتعلقة بجميع مكونات مسار التعلم. وإنه لمن المتوجب حصر أكبر عدد ممكن من المميزات الخاصة بكل المكونات الملفتة وتقييم وقعها على أحوال المتعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الموجودة فيما بين هؤلاء من حيث أعمارهم وخبراتهم وذكاؤهم وكيفياتهم في التعلم وما ينتظرونه من المادة التي يتعلمونها وكذلك الأمر بالنسبة لحاجاتهم وما يتحمسون له (ص IX).

3.2.2. تأثير البعد المعرفي الإيجابي في المقاربة التبليغية

يبين التاريخ أن ذينك النموذجين للبعد المعرفي المعاصر لم يستغلا جيدا في بداية المقاربة التبليغية، وإنهما اكتسحا من قبل المعرفية [التأصيلية] الإيجابية التي كانت لا تزال مهيمنة، والتي تظن أنه لا يزال بالإمكان، طبقا لمقتضى المنهجية العلمية، الوصول إلى تحصيل معرفة متبصرة وخبرة متحكمة أكثر فأكثر للواقع، وذلك من جانبه الفيزيائي [المادي] والإنساني. ويبدو لي أن تلك الإيجابية تحدث في صياغة المقاربة التبليغية وتطبيقها بعضا من التأثيرات التي يظهر لي أن ثلاثة منها على الخصوص سلبية بالنسبة للأفق التعليمي الذي أتبناه وأطرحه هنا.

1.3.2.2. تبسيط الإشكالية

تتمثل إحدى التأثيرات السالفة الذكر في تبسيط الوجه المعقد للإشكالية التعليمية من خلال آليات التفكيك والاختصار والتجريد، حتى نذكر بأمانة المصطلحات التي استعملها "أدغار موران": (Edgard Morin) في تحديده للمبادئ الثلاثة لـ: "إبدالية (Paradigme) التبسيط" (1990، ص 18) من التركيز على المعلم (في المنهجية التقليدية) إلى التركيز على الطريقة (في المنهجيات السمعية-الشفوية والسمعية-البصرية) وبعد ذلك التركيز على المتعلم (في المقاربة التبليغية)، ولم يحصل في الأخير، سوى اتّباع الكيفية التبسيطية نفسها، تلك الكيفية التي تمنح لأحد عناصر النظام الأفضلية غير المستحقة على المستوى النظري وغير المقنعة على المستوى التطبيقي الخاص بمبدأ الانسجام. وفي ذلك السياق كتب ج. دالغاليان وآخرون (Gilbert Dalgalian) عام 1981 :

"لم تكن فكرة التحري حول الحاجات والجمهور وليدة، فقط، من رغبتنا جعل التعليم فرديا، ولكنها تتجذر كذلك في توجهها إلى البحث عن انسجام جديد لنظام التعلم، لا يركز إطلاقا على المحتوى أو على الطريقة أو على المؤسسة أو على المتعلم، ولكنها تركز منذ الآن على المتعلم مُتّخذا مرجعية وأرضية يتأسس عليها النظام ككل" (ص 47، الخطّ المائل استعاضة عن تسطير الكاتب).

وما يمكن الوقوف عليه في الفقرة الموالية المحررة من قبل أحد المكلفين بمشروع "اللغات الحية" للمجلس الأوربي، هو الكيفية التي تحصل لهما، ضمن الاتجاه التنسيقي نفسه، ولو على نحو خفي وقتيا، العلاقة المركبة، عبر الوقائع المتكررة، فيما بين المجتمع والفرد (الذي أبدع المجتمع جميع أبعاده دون أن يبدع هو المجتمع) :

إن هدفنا في مجال التربية هو أن نوفر لتلامذتنا أوفر الحظوظ التي تمكنهم من تحقيق ذواتهم باعتبارهم أشخاصا متفردين في مجتمع، هو في نهاية الأمر، من إبداعهم. (جان، أفان إك : Jan. A van Ek 1988، ص 16).

غير أن التوضيح الأكثر بداهة حول تبسيط الإشكالية الذي سببه الاتجاه المعرفي الإيجابي في المقاربة التبليغية هو الكيفية التي صار بها التحليل المنظومي، من حيث هو نموذج لإدراك الظواهر المركبة المكررة، نموذجا خطيا اختزاليا في أيدي صناع البرامج. ولقد عرض (د. جيرار : Denis Girard) مؤخرا "المقاربة المنظومية للمجلس الأوربي" على هذا النّحو :

1- ضبط الحاجات والتعريف بها،

2- تحديد الأهداف المفهومية والوظيفية،

3- تحليل المحتويات اللسانية [أو اللغوية][13]،

4- إعداد منهجية ووسائل تربوية،

5- الإنجاز التربوي في القسم من خلال أنشطة متنوعة تفضل التبليغ،

6- اقتران التقييم ضمنيا بالطريقة وبشكل يمكن من التعديل (1995، ص 105).

ونلاحظ في التعبير المتقدم، من الناحية الدلالية، أن المتعلم في حد ذاته غائب من حيث هو فرد، وأن المراجعة الوحيدة المتوقعة (في 6) تجمع في شبكة مجموع عناصر الجهاز دون أن يكون بالإمكان وضعها موضع الشك. مثلما يشير إلى ذلك بالفعل (ج. ل. م. تريم) سنة 1980 : "إن النظام يكتمل من خلال آلية الارتجاع (feed back) الذي يقدم معلومات ضرورية حول مختلف المتدخلين في عملية التعلم/ التعليم شريطة أن يتواصل سريان البرنامج" (ص 1، الخطّ المائل استعاضة عن تسطير صاحب المقال).

إن مثل ذلك النمط من التحليل المنظومي الخاص بسنوات 1970، صحبة مفهوم "الحاجات" (حيث تتداخل عادة مع "طلبات، رغبات، حوافز، حاجات وأهداف) تشكل، بلا شك، إحدى الجوانب التي تكون في الأغلب الأكثر انتقادا في المقاربة التبليغية من قبل المختصين في تعليمية الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية منذ بداية سنوات 1980، وليراجع من بين أولئك ("هـ. بيس، 1980) (Henri Besse، ص ص 63 - 64) و(د. كوست، 1981) (Daniel Coste، ص 39) أو أيضا ("ر. ريشتريش، René Richterich) الذي أخضعه عام 1981 للانتقاد اللاذع الآتي :

لكن تحديد [الحاجات] بشأن ما سوف يحتاجه المتعلم، قبل مباشرة التعلم، أهو حقا تركيز للتعليم على المتعلم ؟ وبكيفية دقيقة، أليس ذلك كذلك، لأنه بالاستناد إلى تحليل الوقائع الحقيقية، يتم مرة أخرى فرض ما سيتعلمه دون أن يتمكن من التدخل في أي شيء ؟ هل يمكن حقيقة الحديث عن تعليم مركز على المتعلم عندما يكون النظام -أي المؤسسات الوصية- هو الذي قرر ما يتوجب أن يكون في المركز وكيف يكون ؟ وفضلا عن ذلك، أليس من الوهم والمثالية الرغبة في تحديد حاجات كل متعلم، في حين أنه هو نفسه لا يعرفها في معظم الأوقات، ويظهر أنها ستكون متعددة ومختلفة ومتنوعة ومتميزة ؟ (ص 12 الخطّ المائل استعاضة عن التسطير من عمل الكاتب).

ويبدو اليوم أن مبرر تلك المسألة صار مفهوما، إذا ما صدقنا في ذلك ("دنيس ليمان : Denis Lehmann) الذي كتب عام 1994 بأنه : فيما يتعلق بالأنظمة التي من قبيل: حاجات - أهداف - محتويات، فإن "التركيز" على المتعلم لم يكن إطلاقا أكثر من محض وهم" (ص 14).

2.3.2.2. المطالبة بالشمولية (Totalité)

يتمثل الأثر الثاني للاتجاه المعرفي الإيجابي في المقاربة التبليغية في المطالبة ذات التوجه الشمولي (Totalitaire) (أخذت الكلمة هنا من حيث معناها الأولي الوحيد : "الذي يشير إلى المعنى الشامل لجميع مكونات مجموعة معينة") والمطالبة التي تتوضح جيدا في عبارة من قبيل "كل شيء تبليغي" وهو بلا ريب ما لا يتناقض مع المنهجيات التبليغية، وحديثا فقد سمعت شخصيا من فم متخصصة في التبادل الثقافي عبارة "كل شيء ثقافي"، الأمر الذي يبرهن فيما يخص هذه المسألة كذلك، على أن التحول في ميدان تعليمية اللغات يحصل مع الأسف في سياق استمرارية معرفية كبيرة.

ونحن من دون شك نتذكر مقولة "كل شيء سياسة" التي سادت خلال العشريتين 60 و70، والتي أجاب عنها أحد الفلاسفة قائلا : "أجل، غير أن "كل شيء " لا وجود له". وكذلك الأمر نفسه، فإنه توجد، فيما يخص مفهوم التركيز

على المتعلم مثلما جرى التعامل معه في المقاربة التبليغية، الفكرة الضمنية القائلة بأن تعاملا على ذلك النحو من شأنه أن يسمح، بكيفية مباشرة أو غير مباشرة، بالأخذ في الحسبان مجموع المقاييس الفاعلة في وضعية ما تتمثل رغم كل ذلك، مثلما يوحي به معنى الصيغة المستعملة لذلك، في \التعليم/ التعلم. إنه من التناقض بمكان المناداة بالتحليل المنظومي وفي الوقت نفسه إدراك كلية نظام ما والتحكم فيها عن طريق "التركيز" على عنصر واحد من العناصر المكونة للنظام أيّا كانت أهميته.

3.3.2.2. المطالبة بالكلية (Universalité)

أما الأثر الثالث للبعد المعرفي الإيجابي في المقاربة التبليغية هو التأكيد على البعد الكلي للمبادئ التي تم التعلق بها وعلى الانسجام معها، مع ما يمكن أن يقتضيه ذلك بالنسبة لإعداد الوسائل والإستراتيجيات الخاصة بالتكوين، وهو من ناحية أخرى ما تنخرط فيه المقاربة التبليغية هنا كذلك، في امتداد البعد المعرفي للمناهج المنجزة سابقا. ولقد أصاب ("فرنسيس ديبيسي : Francis Debyser) في مقاله عام 1982، عندما أطلق صيحة تحذير شديد من "نقل البيداغوجيا من بلد إلى آخر" لأن الإيديولوجية بمعنى نظام الأفكار والتصورات والقيم لدى المجتمع الذي شهد صياغة تلك البيداغوجية "يمكن ألا تكون منسجمة مع غيرها، وقد تساءل [ف. ديبيسي] قائلا :

> هل يحصل حقا التناسب بين ذلك الاهتمام الشديد بنموذج منطقي-دلالي للتبليغ العقلاني والناجع الهادف إلى تسويات ملموسة، وبين التصورات التي تملكها ثقافات أخرى بخصوص تراتبية الوظائف التي تعزى إلى اللغة ؟ (ص 26).

غير أنه يمكن أن يطرح النوع نفسه من الأسئلة (البلاغية) فيما يتعلق بظاهرة التركيز على المتعلم بالشكل الذي أنجزت به ضمن المقاربة التبليغية : فمن الواضح أنها [تلك الظاهرة] تتوافق مع نموذج يعكس العلاقة معلم-متعلم خالية من أي بعد كلي. ومن هذا الجانب، فلا شك أن التعليم المدرسي في

فرنسا هو الآخر بعيد عن نموذج التعليم الخاص بالكبار الذي تختلف فيه أوربا عن آسيا أو عن إفريقيا، ولن يكون الأمر على ذلك إلاّ لأنه يحصل أن تتداخل العلاقة التعليمية معلم-متعلم مع العلاقة النفسية الخاصة بالراشد-المراهق ومع العلاقة المؤسسية الخاصة بالأستاذ-التلميذ.

3. التركيز على المتعلم تحت التجربة في الممارسة التعليمية المدرسية

في عام 1977، تكفل الفريق الذي عهد إليه بإنجاز مشروع "اللغات الحية" للمجلس العربي، بتوسيع أعماله لتشمل التعليم المدرسي. ولقد أظهرت الدراسة الأولى المنجزة المكانة الأساسية التي لا تزال، حينذاك في الجهاز التعليمي، تحتلها مسألة تحليل الحاجات من حيث هي ضرورة تتعلق بالتركيز على المتعلم، وباعتبار أنها تتعلق بمواءمة (Adaptation) لما يسمى بالمستوى الموحد (Niveau - seuil) مع جمهور المتعلمين (ل. بورشي : Louis Porcher 1980).

1.3. أهمية المفهوم في الممارسة التعليمية المدرسية

يقدم مفهوم التركيز على المتعلم، من خلال استثماره في الممارسة التعليمية المدرسية، عددا من الإيجابيات التي تبرر جاذبيته :

يسمح بتجديد وإعادة تنشيط الأفكار التي يحتوي عليها المنطلق الذي تأسس عليه مفهوم "الطرائق النشطة" (Méthodes actives)، والتي استهلكت نوعا ما بسبب قرن من الاستغلال المنتقص والجاري في ظروف غير ملائمة، مثلما أشار إلى ذلك عام 1995 أحد المستشارين العامين السابقين للغة الإنجليزية: "ديني جيرار": (Denis Girard) :

لقد تعودنا، منذ سنوات ليست بالقليلة، على الاعتراف بهيمنة المتعلم في جميع أوضاع التعلم اللغوي، ولكن يجب أن نقر الآن بأن ذلك كان مجرد احترامات كاذبة. (ص ص، 13-14)

يبدو وسيلة جديدة للوقوف في وجه أحد أكبر المشاكل في التعليم المدرسي، ألا وهو حالة اللاتجانس فيما بين التلاميذ :

إن الإيجابية الأساسية تتمثل في أن تلك المقاربة [المفهومية-الوظيفية] التي تضع في اعتبارها الأول الحاجات اللغوية للتلميذ، تقود بالضرورة إلى ممارسة تعليم لغوي أكبر. والحال أنني فيما أعتقد قد أظهرت ضرورة تلك النزعة الفردية لمواجهة التحدي الذي يبرزه اللاتجانس المتزايد فيما بين أفراد المتعلمين (السابق، ص 15).

يقيم، في الأخير، صلة بين المقاربة التبليغية والاتجاه المعرفي (Cognitiviste) (الذي يستحضر، هو الآخر، في المقام الأول النشاط المعرفي الداخلي للفرد المتعلم) لتتقاطع كذلك، من ناحية أولى، مع السعي إلى إعادة المصداقية للهدف الخاص للتعليم المدرسي المتعلق بـ: "التكوين الفكري" (لاسيما من حيث الصيغة : "تعلم كيفية التعلم")، ومن ناحية ثانية، مع التوجه إلى إبطال المنهجيات القديمة التي لا تزال قيد الاستغلال، مثل التسجيل (enregistrement) (في المنهجيات التقليدية) ومثل الترابط الشرطي (Conditionnement) (في المنهجيات السمعية-الشفوية والسمعية-البصرية).

ذلك دون شك، هو ما يفسر حاليا، في خطاب التعليميين، الاستبدال الحاصل لتحليل الحاجات وبعض "الإجراءات الوظيفية لصياغة البرامج وإعدادها" بالتركيز على المتعلم باعتباره مبدأ أساسيّا في الانسجام مع المقاربة التبليغية. فبالنسبة لـ "ل، بورشي" : (Louis Porcher) : "إن الخاصية التربوية لـ "التركيز على المتعلم" [...] ترهن كل الإجرائية التعليمية" (ص 24)، أما "د. جيرار" (Denis Girard) فقد وصل به الأمر إلى حد التأكيد (بكيفية مفرطة) على أن: "التعليم القائم على التبليغ يعني أساسا التركيز على المتعلم." (1995، ص 24).

2.3. الإدراج الصعب لذلك المفهوم في التعليمية المدرسية للغات الحية الأجنبية في فرنسا

رغم كل ما سبق، فإن مفهوم "التركيز على المتعلم" لم يظهر، فيما أعرف، في التوجيهات الرسمية الفرنسية إلا سنة 1995 في ثلاث لغات فحسب هي : الألمانية والإنجليزية والبرتغالية [14]، فبرنامج اللغة الألمانية "يشرع في تهيئة

إطار تعليميّ يرغب في أن يكون، في الوقت نفسه، من الناحية المنهجية مركزا على التلميذ وموجها قبل كل شيء نحو التبليغ المباشر باللغة الأجنبية" (وزارة التربية الوطنية 1995، الألمانية، ص 1، التسطير من الباحث). أما برنامج اللغة البرتغالية فهو : "يطرح تعليما يركز على الممارسة التي يقوم بها التلميذ (كذا) وموجه قبل كل شيء نحو التبليغ المباشر باللغة الأجنبية (وزارة التربية الوطنية، 1995، البرتغالية، ص 1)، أما فيما يخص تعليم الإنجليزية : "العزم على التركيز على المتعلم، على ميوله وعلى مصالحه وعلى ما صار يطلق عليه حاجاته اللغوية، واعتبار هدفه الأول هو امتلاك الأدوات اللغوية الضرورية للتعبير الفردي وللتبليغ" (وزارة التربية الوطنية، 1995، الإنجليزية ص 1).

إنه بالإمكان التساؤل حول الأسباب التي تقف وراء هذا الإدراج المتأخر والمحدود لذلك المفهوم في التعليم المدرسي رغم الإيجابيات التي سلفت الإشارة إليها أعلاه. ويمكن بطبيعة الحال أن نتحجج بالقول إن الموقع كان يشغله مفهوم الطرائق النشطة، أو حتى اتهام الميدان وأصحابه بالجمود المتميز، ولكنني أريد أن أوضح كذلك، في المقابل، بأن مظاهر التحفظ والرفض كانت مبررة بقوة.

3.3. مظاهر القصور للمفهوم في التعليمية المدرسية

إن استغلال مفهوم "التركيز على المتعلم" هو في الواقع الأقل إثارة للإشكالية في التعليمية المدرسية.

1.3.3. غياب "الحاجات"

إن نقد مفهوم "الحاجات"، القاعدة الأساسية الأولية كما رأينا في التركيز على المتعلم، لم يعد مجديا في التعليمية المدرسية، وهو يتلخص أساسا في النقطتين الآتيتين : فالتلميذ الذي يعيش في محيط مكتف باللغة الواحدة التي يتكلمها ليس له حاجات آنية للغات الأجنبية، وليس له في العموم درجة من النضج الكافي و/ أو مشروع مهنيّ دقيق ليكون متحمسا

لتلبية حاجات مستقبلية[15]. لذلك فقد تحول اهتمام التعليميين، خلال سنوات الثمانينيات، من إعداد البرامج وصياغتها إلى الاهتمام بكيفيات إنشاء "الحاجات الملحة"[16] للتلاميذ واستثمارها، والتي تظهر من خلال التفاعل الذي ينتج عن تسيير القسم، والعمل على الوثائق الدراسية وكذا من خلال أعمال مجموعات المتعلمين وكذلك من خلال إنجاز الواجبات التعليمية ولاسيما تلك التي من قبيل الإعلام الذي يسد الحاجة وكذلك من خلال حل المسائل. ومثلما كتب : "كاثلين جولي : (Kathleen Julie) يقول :

إن المحيط الذي يعيش فيه المعلم مع تلامذته هو القسم، وقبل كل وسيلة تربوية (الكتاب، الكراس، الوسيط البصري)، هو إذا ذاك الذي يجب تشخيصه وفحصه، لأنه داخل القسم ذاته يستمد المعلم وسائل طريقته التربوية التبليغية (1994، ص 34).

مع ذلك، ومن غير سعي أبدا إلى إنكار فائدة الحاجات المستجدة على ذلك النحو وكذا الأهمية التربوية للإجراءات المقدمة في سياق النشاط التعليمي الجاري في القسم، فإنه يبدو جليا أن استجابة المعلم إلى مثل تلك "الحاجات" ليس له دخل كبير في التركيز على المتعلم بالمعنى الدقيق، باعتبار أنه يحصل في الغالب أن المعلم نفسه هو من استدرجهم [التلاميذ] من خلال الوثائق المتنوعة والإعداد للأنشطة التعليمية.

وإن الاستقلالية الممنوحة للتلاميذ في ذلك المجال، ومهما تكن فائدة الاقتراحات والمحاولات التي جرى استثمارها[17]، فإنها لا تكون في المجال العلمي سوى محدودة ومؤقتة ومنجزة تحت أنظار المعلم وتوجيهاته باعتباره الضامن لاحترام البعد الجماعي للتعليم واحترام الأهداف المسطرة من قبل المؤسسة. إن ضرورة توفر -في التعليم المدرسي- برنامج رسمي مرجعي لكل قسم، ينفي تلقائيا إمكانية وجود حقيقي لتركيز مستمر على كل متعلم، مثلما يقتضيه التفسير الوافي للمفهوم.

2.3.3. الأبعاد المتعددة (multidimentionnalité) للتلميذ

قد يبدو من المتناقض، الأمر الذي يستدعي التفكير الجدي، أن تبني المقاربة التبليغية انسجامها عبر التركيز على المتعلم وليس على البعد "التبليغي"[18]، إن مفهوم التركيز على "المتعلم" مغلوط وموهوم ذلك لأن كل تلميذ ينشط ويتجاوب أمام زملائه الآخرين ليس مجرد متعلم (لهذه اللغة الأجنبية أو تلك) ولكن باعتباره إنسانا له أبعاد متعددة : فردا له شخصيته المتميزة، تلميذا في نطاق مؤسسة، مراهقا في مقابل راشد، عضو في جماعة (قسم دراسي، عائلة، جماعة أقران، حي سكني، فئة اجتماعية، جالية...) الأمر الذي يقتضي في الممارسة العملية، أن يقوم المعلم بالمرور المتناوب، في الحصة الدراسة الواحدة، من التركيز على بعد معين إلى التركيز على بعد آخر من أبعاد التلميذ؛ على ذلك النحو الدقيق الذي أشار إليه "د. جيرار" : (Denis Girard) : "توجد أوقات للتعلم وتوجد أخرى للتبليغ، حتى ولو كانت الأنشطة التعليمية تجمع بين الغايتين" (1995؛ ص 51).

ومن دون شك أنه بسبب المزايا التي يمكن أن يقدمها مفهوم التركيز على المتعلم في ميدان التعليم المدرسي (راجع أعلاه) لم يتم التمسك به فحسب ولكنه حاز تلك الأهمية التي عشناها منذ عشرية كاملة، لذلك، وإذا ما جارينا "ر. ريشتريش" فقد شكل الاهتمام بالأبعاد المتعددة للتلميذ جزءا من مشاغل مؤسسي المقاربة التبليغية منذ مطلع الثمانينيات :

إن التوجهات الحديثة لمشروع "اللغات الحية" [...] تحاول بعزم أن تجعل المتعلم شيئا فشيئا مستقلا ومسؤولاً عن تعلمه الشخصي من خلال مربع الأبعاد الآتي :

- من حيث هو فرد مبلغ (تطوير ملكته التبليغية)؛
- من حيث هو متعلم (تطوير استراتيجياته الذاتية للتعلم، تعلم كيفية تعلم لغة)؛
- من حيث هو كائن اجتماعي (تسهيل اندماجه)؛
- من حيث هو إنسان (تطوير شخصيته وإثباتها) (1981؛ ص 12).

3.3.3. البعد الجماعي

ليس من قبيل أدنى المفارقة على الإطلاق تركيز المقاربة التبليغية على المتعلم (بصيغة المفرد)، في حين تُؤثر العمل ضمن الأفواج، باعتباره ضروريًا لتنمية التبادل اللغوي الطبيعي، مثلما كتب مؤلف المشروع الحديث لبرنامج اللغة البرتغالية :

تقترح هذا البرامج تعليمًا يركز على ممارسة التلميذ، وموجهًا قبل أي شيء نحو التبليغ المباشر باللغة الأجنبية. ولذلك فالأنشطة والتمارين الجارية في القسم تستند باستمرار إلى النشاط الفردي والنشاط ضمن الفوج والنشاط الجماعي، الذي ينتج التفاعل الضروري لتنمية أشكال التبادل الطبيعي على أفضل وجه ممكن (وزارة التربية الوطنية؛ 1995، اللغة البرتغالية؛ ص 1 .الخطّ المائل استعاضة عن التّسطير من قبل الباحث).

يمكن دوما، من الناحية النظرية، مناصرة الموقف الانسجامي وحتى -بدافع الحتمية الإيديولوجية- البعد التكاملي التام فيما بين مصالح الفوج ومصالح الفرد المتعلم. غير أنه لا تبقى سوى الممارسة في القسم التي تشهد التعارض فيما بينهما غالبا، مثلما يعترف "د. جيرار" بذلك عندما كان بصدد معاينة قضية التبليغ ضمن مجموعة كبيرة وذلك من خلال أعمال كانت قد أنجزت سلفا من قبل جماعات مصغرة :

يتوجب التوفيق بين نمطين من المصالح المتناقضة غالبا : المصالح الفردية (أو الخاصة بفوج صغير) ومصالح القسم كلّه. ينبغي للفوج الصغير أن يحقق رغبته في التعبير، حيث يتأكّد السّرور في مقاسمة اكتشافاته. لكن يجب ألاّ تصطدم تلك المبادلة [المحادثة من حيث تبليغ متبادل][19] بالفروق الفردية لأفراد القسم ومن ثم تثبيط العلاقات التي ستقدم لاحقا فيما بين هؤلاء (1995؛ ص 81).

4.3.3. البعد المنهجي

غدا التركيز على "الطّريقة" محلّ قدح؛ لتأسّس مفهوم "التّركيز على المتعلم" ضدّها، أصالة، غير أنّه، ومن خلال الممارسة التعليمية في القسم هنا أيضا (وهو المستوى الذي ليس للإيدولوجيا فيه مجالٌ حرٌ بالقدر في خطاب المهتمين بالتعليم والمكونين...) تعتبر المراحل التي عرفت التركيز على الطريقة مهمة هي الأخرى مثلها مثل مراحل التركيز على المتعلم لثلاثة أسباب (وجيهة) على الأقل :

1- يتمثل السبب الأول في أن الكفاءة المهنية تعتمد في جزء منها على الممارسة المنهجية "الروتينية" وذلك لا يحصل إلاّ باعتبار أن الأمر يجري بشكل من الآلية المنهجية إذ يخصص المعلم في زمن فعلي، أقصى الاهتمام لأنشطة التلاميذ وتجاوباتهم. ففي بعض الحالات إذا، ودون بث للشعور بالتناقض المجاني إطلاقا، يعد بعض التركيز على الطريقة (من حيث الانخراط في اتخاذ قرار يقضي باعتماد وحدة منهجية معدة سلفا) ضرورة لا مناص منها لاستغلال التركيز على المتعلم[20].

2- يتمثل السبب الثاني في أن التعاطي مع الوثائق اللغوية الأصلية [أي الموجهة للجمهور العام وغير المعدة تربويا للتعليم[21] فيما يخص التلقي والإنجاز للمهمات التبليغية، وكذا فيما يخص الإنشاء [أي الكلام][22]. كل ذلك من شأنه أن يضعف التلاميذ ذوي المستوى المتدني الذين سيشعرون بحاجتهم الشديدة إلى الاعتماد على الطرائق التي يقدمها المعلم. مثلما أشار إلى ذلك "ر. ريشتريش" أيضا :

يصبح دور المعلم والطريقة منذئذ راجحا ليلعب دور الوسيط بين المتعلم والتعقيد غير المحدود للغة، وليوفر شيئا فشيئا، في إطار مأمون بفضل انسجامه، الوسائل التي يمكنه أن يواجه بها ما يطرحه التبادل اللغوي من الظواهر غير المتوقعة (1985؛ ص 9).

إن هذا الموقف يبدو لي أكثر قابلية للتحقق لاسيما أنه تعتريه أقل من غيره أخطار الانحراف وهو في ذلك يظهر أفضل مما يدافع عنه "د. كوست" : (Daniel Coste) في الأسطر الآتية :

نعتقد أن المتعلم نفسه هو الذي يباشر، من خلال نشاطه التعلمي وعبر انسجامات جزئية (انسجام مهمة أو عدد من المهمات، انسجام في تصنيف مفهومي وظيفي، انسجام في توصيف نحوي، انسجام في دور أو فيما بين عدد من الأدوار، إلخ) بناء أنظمة مرحلية مؤقتة لكفاءته التبليغية باللغة الأجنبية (1981؛ ص 44).

3- يتمثل السبب الثالث في أن المنهجية، في تعليمية اللغات، قد صارت، بعد التبليغ، هدفا ووسيلة في الوقت نفسه، وأنا أتقاسم الرأي في ذلك مع "ر. ريشتريش" في تحليله المؤرخ عام 1985 :

في الوقت الحالي، حصل أن عادت بقوة المقاربة المنهجية التي كانت مهملة نوعا ما خلال سنوات السبعينيّات لتتكامل مع المقاربة النفسية[23]. وإن تعلم كيفية تعلم لغة أجنبية، وتمكين المتعلم من أن يكشف استراتيجياته في التعلم؛ وتمكينه من تنميتها واستغلالها، وتعليمه كيف يصبح مستقلا في تعلمه، تلك هي إذن بعض المواصفات المميزة للبيداغوجيا وللتعليمية في الوقت الحالي. ومن المهم أن ندرك بأن التأثير المنهجي مضاعف : فهو من ناحية يخص المعلم الذي يجب أن يوفر الوسائل العملية التي ينجز بها المهمات السالفة الذكر، ومن ناحية أخرى فهي تهم المتعلم الذي يجب عليه أن يكتسب طريقة للتعلم، فالمنهجية تطبق في المحصلة على التعليم كما على التعلم. (ص 13).

وبالطبع، توجد طريقة لمحاولة إنقاذ فكرة التركيز على المتعلم في خضم المنهجية المطبقة، وذلك من خلال مطالبة المعلم بأن يضع حيز التنفيذ "طريقة متميزة لكل تلميذ" مثلما أشار إلى ذلك "د. جيرار" بحذر شديد تجاه المثالية الطاغية لذلك الموقف المتطرف ("لست بعيدا عن ذلك الرأي ..."، 1995؛ ص 15).

5.3.3. البعد المؤسسي

يفرض البعد المؤسسي نفسه، في التعليم المدرسي، إلى درجة تجعلني شخصيًا لا أرى طريقة تمكن من استثمار مفهوم التركيز على المتعلم بعيدا عما تفرضه الطرائق النشطة منذ قرن. وقد أكد ذلك بوضوح "ر. ريشتريش" في 1985 :

إن تحديد المحتويات وأدوار كل من المعلم والمتعلمين لا يمكن أن يتصور إلاّ في نطاق العلاقة بالمؤسسة التي، في الأخير، يتعلق الجميع بها. فهي إذن المكون المحدد لمجموع الأنظمة وفي ضوء ذلك يتوجب أن يجري تحديد المكونين البيداغوجي والتعليمي (ص 11 الخطّ المائل استعاضة عن تسطير صاحب المقال).

لقد أصاب "د. جيرار" عندما كتب عام 1987 قائلا : "إذا ما أردنا حقيقة أن نأخذ في الحسبان الحاجات وتركيز التعليم على المتعلمين، فإنه من الضروري التفكير في إجراءات تمكن هؤلاء المتعلمين في الوقت ذاته من تحديد حاجاتهم ومن صياغة البرامج" (ص 109). ولكنه يعترف في صفحات موالية بأن القضية (وهي غير بلاغية هنا) المطروحة في المحيط المدرسي "كيف يمكن أن نجعل من برنامج ملتقى للنقاش يتمكن فيه جميع الشركاء المتعهدين بمشروع للتعليم/ التعلّم الاتفاق حول القرارات المتخذة ؟" تبقى في الوقت الحالي دون إجابة. وهكذا يمكن القول إنه مادام أنه لم تنجز مقترحات ملموسة وموثوقة بفاعليتها وقابلة للتعميم يمكن استثمارها، من أجل حل ذلك المشكل في القسم (وفي حدود علمي لم ينجز ذلك إلى غاية اليوم)[24]. وإن التركيز على المتعلم يبقى في التعليمية المدرسية مجرد شعار أو تعويذة تتلى فيما يتعلق باستغلاله خارج سياق الطرائق النشطة.

6.3.3. التركيز على المعلّم

في السياق التعليمي، ومن غير أن نلح هنا أيضا في البحث عن التناقض أو الإثارة، يتطلب التركيز على المتعلم التركيز على المعلم، ودون رغبة في الإسهاب، أضع تحت أنظار قرائي ثلاث حجج في هذا الاتجاه :

1- يؤدي غياب الحماس إلى التعلم أو ضعفه في الغالب إلى جعل آلية التعلم تنطبق سلبيا على آلية التعليم، فهناك أوقات حقيقية لا يشتغل بعض التلاميذ فيها إلاّ إذا كانوا محفزين من قبل المعلم، بل تحت إمرته. ومن الوهم الظن بأنه يمكن للطرائق التبليغية أن تكون ملزمة دوما بتحفيز التلاميذ لمجرد أنها تبليغية : فبعض التلاميذ وكلهم في بعض الأوقات لا تتوافر لديهم، ببساطة، الرغبة في التواصل في القسم باللغة الأجنبية. لأنهم لا يشعرون، وربما دائما، بتلك "الحاجات الملحة" التي من المفترض أن تستجيب لحاجات لغوية حقيقية. وأنا على قناعة بأن كثيرا من المعلمين سيكونون مستعدين لتبني، من أجل وصف بعض أوقات ممارساتهم، ما جاء في الأسطر الموالية لـ : "ل. بورشي" :

بعد أن كان قد قدم تمرينا بنويا مشهورا في تعليمية اللغات يتمثل في : حول الجمل الموالية من صيغة الإثبات إلى صيغة النفي والعكس :

لا ينتظر التلميذ من المعلم أن ينجز له عمله باعتباره تلميذا عوضا عنه [...] إنه ينجز أعماله لنفسه، ويرسم طريقه نحو الهدف الذي حدده لنفسه. فهو لا ينتظر أحدا ليملي عليه تعليماته. (1995، ص 28).

2- لقد لاحظت "إيفلين بيرار" (Evelyne Bérard) بوجاهة "أن دور المعلم [في المقاربة التبليغية] هو دون شك الأقل تقنينا منه في الطرائق السمعية البصرية : فشخصيته ستلعب دورا مهما" (1991، ص 59).

وبخصوص مهمة التشنيط التي يدعى الأستاذ إلى ضمانها، على سبيل المثال، فإنه من الطبيعي جدا أن يأخذ في حسبانه تخصصه بوصفه معلما أو استعداداته النفسية التي يستدعيها الموقف التعليمي : وبالتأكيد فإنه سيكون من الأفضل له الامتناع بين الحين والآخر عن دفع تلاميذه إلى الانخراط في لعب الأدوار إذا كان غير مرتاح إلى الدور الذي يجب أن يتمثله أثناء ذلك الموقف التعليمي.

3- تظهر الممارسة الجارية في القسم بشكل واضح وضعيات ذات نمطين من الإكراهات التي لا يمكن التحكم في بعضها إلا من خلال المناوبة بين التركيز على المتعلم/ التركيز على المعلم، أي بالجمع بين ذينك النمطين من التركيز. وفيما يلي أقدم بخصوص ذلك ثلاثة أمثلة وردت في كتابات حديثة :

أ- أستقي المثال الأول من مقال لـ "مونيك فايندندري" (Monique Waendenries) يقدم فيه بشكل واضح حالة للتناقض في التركيز المزدوج على المتعلم والمعلم : لقد صارت مهمة المعلم -الذي يناط به لعب دور المشرف على عملية الولادة- صعبة ومعقدة : حيث يجب عليه ألاّ يكون فقط في حالة الاستماع والاستجابة لحاجات التلاميذ، ولكن يجب عليه كذلك أن يقود الحوار بكيفية منسجمة واقتصادية لتحقيق غاياتهم من ذلك. فعليه إذن، في الواقع، أن يركز التعليم، في الوقت نفسه، على المتعلم مع إبقاء التركيز دائما على مشروعه الخاص[25] (1995، ص 61).

ب- أما المثال الثاني فهو ملخص عن مؤلف "كاثلين جولي"(Kathleen Julie) الذي يستعمل، في وصف إستراتيجية المعلم، صورة يمكن أن تفاجئ بل تصدم بعض قرائي (انظر الاستشهاد الموالي للعبارة الممالة). فتلك الصورة لا تعبر بصدق، من خلال ريشة صاحبها، عن فكرة ازدواجية ما للمعلم (سلطوية تختفي وراء بعض مظاهر التحررية) ولكنها تعبر كذلك عن طريقة التسيير المتناقض لإكراه حقيقي ذي وجهين يتمثل في تشجيع استقلالية التلاميذ مع وجوب المحافظة عليها في الحدود التي تسمح بمواءمتها مع التمسك بالبعد الجماعي للمادة.

يخشى كثير من الزملاء النتائج المترتبة عن تبني تلك البيداغوجية [التبليغية] لأنها تتطلب مَرْكَزَةَ المبادرات والمسؤوليات وأوقات الحديث، تجاه التلميذ. والنتيجة الوصول إلى قسم أقل تناسقا وأكثر صخبا مع تحكم صعب فيه. لكن التبليغ هو مهنة صاخبة والتمركز لا يسبب ضياع السلطة إذا ما كان محكوما بـ "يد من حديد في قفاز من حرير" (1994، ص 38).

ج- والمثال الثالث هو، بدون شك، أكثر إفحاما لأن الكاتب يصرح فيه معبرا عن "المبدأ الذي استند إليه المؤلفون لمختلف "المستويات الأساسية" : (Niveaux seuils -) الخاص بالمجلس الأوروبي" في إحدى نشريات تلك المؤسسة، ذلك المبدأ الذي يسمح حسبه، فيما يخص صناعة الكتب المدرسية، بتسيير التناقض القائم بين ضرورة تحديد نمو محتوى نحوي يفرض نفسه بشكل مسبق، والانطلاق من حاجات التلاميذ :

في نهاية المطاف، فإن التدرج في عرض العناصر النحوية واختيارها مرتهنان ببديهة ذوي الخبرة من الأساتذة الذين يشتغلون على وسائل قد جمعت للتعبير عن الوظائف المستنبطة من حاجات ورغبات تلامذتهم الذين تجري معرفتهم هم الآخرين اعتمادا على "تجربة القسم" وعلى "النية الطيبة". تلك هي بلا خلاف الطريقة المثلى للتنفيذ (د. جيرار، 1987، ص 95).

4. الخاتمة

إن "ر. ريشتريش" (الذي يجب أن أحييه بحرارة هنا) يرصد في تاريخ تعليم اللغات الأجنبية خمس "مقاربات تربوية وتعليمية" حددها على النحو الآتي :

- المقاربة اللغوية التي تركز على المحتويات.
- المقاربة المنهجية التي تركز على طرائق التعليم وعلى المتعلم.
- المقاربة النفسية التي تركز على آليات التعلم وعلى المتعلم.
- المقاربة الاجتماعية-السياسية التي تركز على المؤسسات.
- المقاربة المنظومية التي تركز على أنظمة التعليم/ التعلم وعلى التفاعلات القائمة فيما بين مكوناتها. (1985، ص 12).

وينبّه الكاتب على أن تلك المقاربات لا تستثمر منفردة إطلاقا ولكنها توظف دوما من خلال تركيبات متنوعة فيما بينها، ويجب أن لا نُفاجأ في ختام هذا المقال، عندما أصرح مبديا قناعتي بأن التسيير الفعلي للقسم، في التعليمية المدرسية، علما أن كل واحدة من تلك المقاربات ضرورية، يقتضي

من المعلم صيغا متنوعة من الانتقاءات والتركيبات والتحويرات لأنواع التركيز المختلفة. فالتقييم يعد مثالا جيدا عن ذلك : إذ بحسب الحالات، يتوجه المعلم إلى الاختيار والتركيب والتحوير بطرق شتى لعدد من المبادئ مثل الجهد الذي يبذله كل تلميذ وتطوره الشخصي والمحافظة على حماسه (التركيز على المتعلم)، المستوى المتوسط للقسم (التركيز على الفوج)، التدرج في المستوى الذي يطرحه الكتاب المدرسي ومحتوياته (التركيز على الطريقة)، البرنامج الرسمي والمستوى المنتظر بالنسبة لجميع المسار الدراسي و/ أو بالنسبة للامتحان الرسمي (التركيز على المؤسسة).

وبعد، فهل ما يزال من الواجب، باعتبار ما سبق، الاستمرار في منح مقاربة التركيز على المتعلم، في الخطاب التعليمي، الاستثنائية التي لا تزال في العموم مقصورة عليها اليوم ؟ إن القضية تحظى بالأهمية لأن الإجابتين الممكنتين تحيلان على نمطين كبيرين ومتميزين من الإستراتيجيات التكوينية :

1- يمكن أن نقرر مواصلة العرض على المعلمين للتركيز الاستثنائي على المتعلم باعتبار ذلك اقتضاء حتميا. وتلك مثالية يتوجب على هؤلاء دوما أن ينزعوا إليها، من خلال لعب ما سماه "ألتوسر" : (Althusser)، فيما اعتقد، "إستراتيجية معاكسة الاعوجاج" فعندما تكون العصا معوجة من جهة، يجب لتقويمها المبالغة في الضغط عليها من الجهة المقابلة. ويعني ذلك في التكوين الاشتغال من خلال الاقتصار على التركيز على المتعلم، وبتعظيم أهمية مكانة ذلك ووظيفته، قصد تعديل التركيز المفرط على الطريقة و/ أو على المعلم، ذلك التصرف الذي نعزيه للأساتذة الموظفين أو الذي نعده بمثابة الاستسهال الطبيعي الذي يبديه الأساتذة المبتدئون. غير أن الخطرين المتوقعين شديدان :

- أحدهما، ذو طبيعة معرفية، يتعلق بإضعاف مصداقية التكوين التعليمي في أعين الممارسين، فالتركيز على المتعلم، على النحو الذي عُرضت عليه سابقا، غير قابل للتطبيق في الواقع المدرسي اليومي.

- الآخر، ذو طبيعة أدبية معنوية، يتعلق بإثارة لا جدوى ذلك، بل لوم المعلمين الأكثر تحمسا -الذين يقفون عاجزين في الميدان- لأنهم ببساطة، يضعون "التركيز على المتعلم" حيز التنفيذ بكيفية أكثر إفراطا وانتظاما مما يتصورون أنه بمقدورهم إنجازه.

2- يمكن في المقابل أن نقرر اعتبار المعلمين المشتغلين خبراء مسؤولين، والمعلمين المتربصين راشدين مسؤولين وخبراء مسؤولين في المستقبل، والتعامل معهم بمنطق الشفافية. وفي هذه الحالة، وقد سبق التفكير في ذلك[26]، أعتقد أن مفهوم "التركيز"، شريطة أن تجرده باستمرار من جميع أبعاده[27]، وأن نزج به بقوة في المواقف المثيرة للإشكال عند وضعه حيز التنفيذ، يقدم المنفعة الحاسمة في ارتباطه بتلك الميزة التركيبية للممارسة التعليمية التي تتطلب تركيب الوضعية المدرسية للتعليم/ للتعلم.

لكن مهما كانت الإستراتيجية المطبقة في التكوين، فإنه يبدو لي من المستحيل، في البحث التعليمي الجاري، ألاّ نسجل بأن المقاربة التبليغية، على غرار المنهجيات الأخرى التي توجهت في الماضي مثلها إلى بناء انسجام رصين حول فكرة مركزية وحيدة، قد صارت من الآن فصاعدا متجاوزة من الناحية المعرفية التأصيلية. وقد آن الأوان للمختصين في التعليمية، بعد أن كانوا قد طلبوا في مناسبتين خلال العشريات الثلاث الأخيرة من المعلمين استئناف القضية بحزم[28]، أن يعطوا القدوة من جديد وأن يقوموا بثورتهم ليس على الطريقة الكوبرنيكية هذه المرة، ولكن على نمط ما بعد الكوبرنيكية[29] : ليس أكثر من الفضاء، مثلما بينه "هوبل" : (Hubble)، فتعليمية اللغات ليس لها مركز اهتمام وحيد، وليس للمتعلم أبدا من مستقبل أرحب من طموح المطامع السابقة إلى مكانة لا وجود لها.

أما فيما يتعلق بالتمركز على الجانب اللساني، الذي يحاول عدد من التعليميين، بوضوح معالجته منذ بضع سنين، في اللغة الفرنسية خصوصا، فإنه لا يمثل سوى محاولة هروب جديدة، -ولكن إلى الخلف هذه المرة ! ...- لا

حاجة لنا بشأنها أن نكون عباقرة لنتوقع فشلها على جميع الأصعدة. وذلك على مستوى البحث التعليمي، لأن كل محاولة لإعادة التمركز مثلما كان يرجع إلى نموذج معرفي تأصيلي غير ذي مصداقية إطلاقا، وعلى مستوى صياغة الوسائل التعليمية، لأن المواءمة المنهجية، وحالها اليوم ليس أفضل من أمس، لا يمكن أن تتفق حول استثمار للجانب اللساني. وبخصوص الأساتذة الجدد، أخيرا، لأن القيم التي يتقاسمونها مع الشباب من جيلهم -لاسيما الأبعاد المتعلقة بالفردانية والواقعية والنفعية- تحميهم على نحو أفضل مما كانت توفره لنا تلك القيم الخاصة بمن هم في مثل سني من الحماية ضد ما رفضه "ج-ر. لادميرال" : (Jean-René Ladmiral) بشكل مطلق عام 1975، باعتباره "تعسّفا معمما" يمارسه اللسانيون. ونحن نعرف منذ أكثر من عشرين سنة بأن اللسانيات التطبيقية. في ميدان تعليمية اللغات، عاجزة، وعلى سبيل الإعلام للهواة الذين يحاولون على الرغم من ذلك حمل المشعل نقول : إن معلمي اللغات عاجزون هم كذلك.

الإحالات

1- أفضّل استعمال مصطلح التبليغ الذي يقتصر في دلالته على اللغة وسيلة للاتصال؛ على مصطلح التواصل الذي يشمل الجانب اللغوي وغير اللغوي من وسائل الاتصال الكثيرة. [المترجم].

2- يمكن ترجمتها بـ"مَرْكزة" [المترجم].

3- انظر على سبيل المثال : L. Porcher، 1980.

4- انظر على سبيل المثال تعليمة 14 نوفمبر 1985؛ الخاصة باللغة الانجليزية المستوى الأول؛ وتعليمة 5 فيفري 1987 المتعلقة كذلك باللغة الانجليزية المستوى الثاني ومؤخرًا مشاريع البرامج الخاصة بالسنة السادسة للغتين الألمانية والبرتغالية (وزارة التربية الوطنية 1995).

5- أي القرن العشرين. [المترجم].

6- انظر على سبيل المثال: C. Puren, 1994a، ص ص 46-54.

7- نزعة إلى التفكير بالذات وحدها، وتمثل مذهبا ينادي بتوسيع نشاط الفرد في مقابل تضييق سلطان المجتمع أو الدولة؛ ويحاول تفسير الظواهر والأحداث من خلال تصرفات الأفراد وتدخلاتهم. [المترجم]

8- يمكن ترجمته في هذا السياق بـ: التطوري [المترجم].

9- أود أن أوضح هنا بأن أقوال التعليميين التي ضمنتُها هذا المبحث لا تشير بدقة، في نظري، إلاّ إلى الحضور المستديم في كتاباتهم لآثار الإيديولوجية التي نتحدث عنها، ولا وجود، بأي شكل من الأشكال، لأي توجيه عام في مجموع أعمالهم ولا حتى في النصوص التي استقيت منها الاستشهادات. لذلك فبعد صفحات، بعد الأسطر التي ذكرت هنا، كتب "هـ. هوليك". بكثير من الانتفاعية: "إن استقلالية المتعلمين لا يمكن أن تعتبر الدواء الناجح لكل أوجاع التعلم اللغوي وإنما يمكن أن ينظر إليها في سياق علاقاتها بالطريقة التعليمية التقليدية: فمن خلال التفاعل الحاصل بين الطريقتين تولد بيداغوجيات جديدة مطابقة للتوجيهات التربوية التي هي بصدد التشكل في أوربا منذ عدة سنوات.

10- توجد دراسة تحليلية مماثلة لما حاولت تبيينه حول النموذج الثوري من خلال الفقرات التي خصصها "ر. ريشتريش" لـ: المقاربات غير التعاقدية "Approches non conventionnelles" (La Community Language learning, la suggéstopédie et le silent way) في مؤلفه لعام 1985، حيث نقرأ فيه على الخصوص من المدهش أنها [تلك المقاربات] جميعها تطمح إلى احترام شخصية المتعلم، لكن مثلما يعتقد كل منها أنه يملك الحقيقة أو

بعضها فيما يخص ذلك، فهي، كل وفق طريقتها، لا تفرض أبدا على جميع الناس طريقة واحدة للتعليم والتعلم للغات الأجنبية التي يتوجب، إذا ما أريد النجاح في ذلك، الانخراط في تعلمها بشكل تام" (ص 10) وحتى مروجي المقاربة التبليغية أنفسهم لا يشكلون استثناء في ذلك السلوك.

11- اخترنا ترجمة systémique بـ: المنظومية بدل المنهجية أو حتى النظامية، لأن معناها يتوجه إلى الدلالة على العمل المتداخل لمجموعة أنظمة على نحو من عمل الجهاز المتكامل، بخلاف المنهجية لأن معناها غير ذلك أولا، ولتداخل معناها مع المعاني الشائعة للمنهج ومشتقاته ثانيا، كما أن كلمة النظام لا تعكس المعنى المراد الذي يشير إلى تداخل أجزاء وانتظامها في العمل. [المترجم].

12- سنرى أن الأمر لم يكن كذلك في السابق، فقد عرضت المقاربة المنظومية مع بدايات ظهور المقاربة التبليغية في سياق فكري متفتح، وذلك ما ألمح إليه الكاتب في الجملة الأولى من قوله.

13- المترجم.

14- انظر وزارة التربية الوطنية، 1995. لا يبدو الأمر في الوقت الراهن سوى مشاريع برامج طرحت في سبتمبر 1995 للاطّلاع الوطني العام. غير أن النصوص النهائية لا يمكن أن تكون مختلفة بشكل كبير في محتوياتها. ففي الألمانية والبرتغالية طرح، لأول مرة وفي الوقت ذاته، برنامج مفهومي-وظيفي، كانت قد احتوته مفتشية اللغة الإنجليزية منذ سنة 1987. (برنامج القسم الثانوي، النشرية الرسمية، عدد خاص رقم 1 لـ 5 فيفري)، ومن أجل توضيح أكثر لهذه المسألة، أشير إلى أن التوجيهات المشتركة لجميع اللغات المتعلقة بالتعليم التحضيري للغات الأجنبية (EILE) يقدم ذلك النمط من الجرد منذ بداية الانطلاق في الاستغلال (منشور 14 جوان 1989، النشرية الرسمية رقم 26 لـ 29 جوان).

15- لا أتصور أن عددا كبيرا من أساتذة التعليم الثانوي الفرنسي يؤيدون "ل. بورشي" عندما يكتب قائلا: إن التعلم التبليغي أصبح اليوم هدفا للسواد الأعظم من التلاميذ. (1995، ص 31).

16- فيما يخص مفهوم "الحاجات الملحة" (Besoins immédiats) وكيفيات استثمارها داخل القسم انظر على سبيل المثال "د. جيرار، 1995، ص ص 106-107.

17- انظر على سبيل المثال "الاقتراحات العملية" الـ 18، "ل. ديكنزن": (L. Dickinson) و "د. كارفي": (D. Carver) في مقالهما المتميز لسنة 1981.

18- انظر أعلاه مقولة ل. بورشي التي يعرف فيها "المنهجيات التبليغية" باعتبارها "كيفيات التعليم التي تهدف إلى التركيز على التبليغ من حيث هو إجراء وهدف في

الوقت نفسه" (1995، ص 16). ولذلك نفهم إذن سبب تأكيده على أن "التعلم التبليغي صار اليوم هدفا لعدد كبير من التلاميذ" انظر أعلاه الهامش : 15 "وقد أضحت هذه الفرضية ضرورية لضمان الانسجام النظري المطلوب بين التركيز على التبليغ والتركيز على المتعلم.

19- المترجم.

20- لا يتيح مقام هذا المقال معالجة هذه النّقطة كما ينبغي، لذا، أحيل القارئ المهتمّ بإشكاليّة الآليّات المنهجيّة هذه، على Puren 1994b.

21- المترجم.

22- المترجم.

23- انظر في خاتمة هذا المقال التعريف الذي يقدمه: ر. ريشتريش لمختلف تلك المقاربات.

24- يمكن دائما تخيل وتحقيق -وقد يكون حصل ذلك بالفعل- منجزات حقيقية لذلك النمط من المناقشة في حالات تجريبية، غير أن إحدى المميزات الأساسية للتعليمية المدرسية -التي رغم ذلك نادرا ما تؤخذ في الحسبان- هي أن التجديدات، ولكي تكون ناجعة خارج المحيط الأول الذي جربت فيه، يجب أن تتضمن داخلها الأسباب التي تمكن من تعميمها.

25- يسمح مصطلح "مشروع" بتفسير العبارة على أنها تركيز على المعلم وعلى الطريقة كذلك. ولكن ذلك لا يغير في الأمر شيئا حسب رأيي.

26- كنت قد شرعت في تحضير هذا المقال انطلاقا من فكرة تقود في النهاية إلى اقتراح التخلي عن مفهوم التركيز على المتعلم.

27- التركيز على المتعلم، على المراهق، على التلميذ، على التواصل، على المحتويات، على اللغة، على المعلم، على الوسائل، على المنهجية، على الفوج، على المؤسسة.

28- في بداية الستينيات مع المنهجية السمعية البصرية وفي منتصف السبعينيات مع المقاربة التبليغة.

29- نسبة إلى الفلكي كوبرنيكوس، وتستعمل الكلمة للدلالة -على سبيل التوسع- على ما هو متعلق بكل اكتشاف يعتبر أساسيا. [المترجم].

المراجع

- Bailly, E., 1903. "L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I)". Les Langues Modernes. n° 6. déc. pp. 168-179.
- Besse, Henri, 1980. "La question fonctionnelle". pp. 30-136. in : H. Besse et R. Galisson. Polémique en didactique. Du renouveau en question. Paris: CLE international. 144 p.
- Compayré, Gabriel, 1880. Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle. Paris: Hachette. 2e éd. T. 1. 460 p.
- Conseil de Coopération Culturelle (éd.) 1981
- Coste, Daniel, 1981. "Méthodologies de la communication". pp. 37-47. in : Trim, J.L.M. et al., 1981.
- Debyser, Francis, 1982 "Pédagogies venues d'ailleurs. Transferts de didactique et cultures". Le Français dans le Monde. n° 170. pp. 25-27.
- Edelhof, Christoph, 1981. "Formation des enseignants dans le cadre du Projet "Langues vivantes". pp. 82-87. in : Trim J.L.M. et al., 1981.
- EK, Jan A. van, 1988. Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes. Volume 1 : Contenu et portée. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 91 p., multigr.
- Feyerabend, Paul, 1975. Contre la méthode. Esquisse d'une théorie narchiste de la connaissance. Paris: Seuil. tr. fr. 1979. (1e éd. 1975). 350 p.
- Galisson, Robert, 1980. D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris: CLE international. 160 p.
- Germain, Claude, 1992. L'approche communicative en didactique des langues. Anjou (Québec). Centre Éducatif et Culturel Inc. (coll. "Le Point sur...). 104 p.
- Groupe de Projet n° 4. "Évaluation et recommandations". pp. 187-196. in : Trim J.L.M. et al., 1981.
- Girard, Denis, 1987. Choix et distribution des contenus dans les programmes de langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 114 p., multigr.
- ___, 1995. Enseigner les langues : méthodes et pratiques. Paris: Bordas (coll. "Pédagogie des langues"). 176 p.
- Holec, Henri, 1981. "L'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage des langues". pp. 72-81. in : Trim J.L.M. et al., 1981.

- Julié, Kathleen, 1994. Enseigner l'anglais. Paris: Hachette-Éducation. 256 p.
- Ladmiral, Jean-René, 1975. "Linguistique et pédagogie des langues étrangères". Langages. n° 39. sept.
- Lehmann, Denis, 1995. "Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue. De l'élaboration des syllabus au développement des curriculums". Études de Linguistique Appliquée. n° 98. avr.-juin 1995. pp. 8-22.
- Marchand, Frank, 1985. "Progrès pédagogique (un siècle de ?)". Études de Linguistique Appliquée. n° 59. juil.-sept. pp. 110-123.
- M.E.N., 1995 Ministère de l'Éducation nationale, Direction des lycées et Collèges. Projets de programmes de 6e pour la rentrée 1996. Fascicule 2. Langues vivantes étrangères. Paris: Imprimerie nationale. n.p.
- Morin, Edgar, 1990. Introduction à la pensée complexe. ESF éditeur. Paris: 160 p.
- Porcher, Louis, 1995. Le français langue étrangère. Paris: Hachette-Éducation. 1995. 105 p.
- Porcher, Louis, M. Huart, F. Mariet,1980. L'adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 648 p.
- Puren, Christian, 1994a. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris: CREDIF-Didier (coll. CREDIF-Essais), 212 p.
-___, 1994b, "Psycho-pédagogie et didactique des langues. A propos d'observation formative des pratiques de classes". Revue Française de Pédagogie. n° 108, juil.-août 1994. pp. 13-24.
- Richterich, René, 1981. "L'identification et l'évaluation des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants dans les contextes institutionels et sociaux". pp. 9-23. in : Trim J.L.M. et al., 1981.
-___, 1985 : Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris: Hachette (coll. "F - Recherches/Applications"). 176 p.
- Trim, J.L.M., 1980. "Avant-propos". pp. 1-2. in : L. Porcher et al., 1980.
-___, 1981. "Résumé". pp. I-XXV. in : Trim J.L.M. et al., 1981.
- Trim, J.L.M. et al., 1981. Langues vivantes (1971-1981). Strasbourg: Conseil de l'Europe. 1981. XXV + 196. + XVI p.

- Waendendries, Monique, 1995. "Profession : maître-accoucheur". Le Français dans le Monde. n° spécial. "Recherches et applications". juil. pp. 58-62.
- Walliser, Bernard, 1977. Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Paris: Seuil. 256 p.

الصّرف العربيّ بين البرمجة ومنهجيّة التّطبيق
قراءة في مقرّر الطّور المتوسّط

أميرة منصور
جامعة قاصدي مرباح
ورقلة - الجزائـر

الملخّـص

يتضمن هذا المقال محورين رئيسين؛ هما: قراءة في برنامج الصرف المقرّر على متعلمي الطور المتوسط في مستوياته الأربعة، ثمّ تحليل هذا المقرّر في جانب المحتوى والتطبيق عليه، من خلال عرض نموذجين من مجموع الدروس الموّجهة إلى تلاميذ هذه المرحلة التعليمية، وذلك بهدف التعرّف عن قرب على واقع تعليم هذه المادة اللغوية، ودعم ما هو إيجابي فيها؛ والنظر في إمكانية وضع تصوّر؛ أساسه البساطة والوضوح في تقريب المسائل الصرفية وفهمها.

الكلمات المفاتيح :

قراءة - الصرف العربي - التعليم المتوسط - البرنامج الصرفي - منهجيّة التّعليم.

Résumé

Cet article comprend deux axes fondamentaux. Le premier est une lecture du programme de morphologie à partir des manuels des quatre niveaux du cycle moyen; le second porte sur l'analyse du contenu de ce programme, à travers deux exemples de cours. Nous avons donc comme objectif d'analyser la méthode d'enseignement/ apprentissage de cette matière linguistique pour consolider ses avantages et faire des propositions qui reposent sur la simplicité et la clarté dans la compréhension des notions morphologiques.

Mots clés:
Lecture - morphologie arabe - enseignement moyen - programme - méthode d'enseignement.

Abstract

This paper revolves around two main points. The first involves an examination of the four-level morphology syllabus designed for middle school learners. The second comprises an analysis of its content and its practice through two courses. The objective is to obtain a close understanding of the actual teaching method of this linguistic subject and to support their positive aspects, and make propositions based on simplicity and clarity for the comprehension of morphological notions.

Keywords:
Reading - Arabic morphology - middle school - morphological program - teaching method.

1. مقدّمة

أكدّ اللغويون قديما وحديثا، أهمية الصرف في اللغة، وأظهروا ثمرة تعلّمه، قال ابن جني في المنصف؛ مبيّنا أنّ كثيرا من أهل اللغة وقع الخطأ في كتبهم بسبب قلة معرفتهم بضوابط هذا العلم :

« ... ولهذا ما لا تكاد تجد لكثير من مصنفي اللغة كتابا إلاّ وفيه سهو وخلل في التصريف، وترى كتابه أسد شيء في ما يحكيه، فإذا رجع إلى القياس وأخذ يصرّف ويشتق، اضطرب كلامه وخلّط، وإذا تأملت ذلك في كتبهم، لم يكد يخلو منه كتاب إلاّ الفرد، ويتكرّر هذا التخليط على حسب طول الكتاب وقصره، وليس هذا غضّا من أسلافنا ولا توهينا لعلمائنا ... وإنّما أردت بذلك التنبيه إلى فضل هذا القبيل من علوم العربية، وأنّه من أشرفه وأنفعه ... » [1].

أمّا المحدثون ممّن هو عارف بأحوال العربية وقضاياها، فيرون في الصرف أهمية خاصة؛ ففيه وحسب تعرف صيّغ الكلم العربي؛ تحلّل أجزاؤها وحروفها، فيعرف ما فيها من محذوف وزائد ومقدّم ومؤخّر ومُعْلَل ومبدل ومدغم ومقلوب، يقول محمد محي الدين عبد الحميد :

«والحقّ أنّ علم الصرف أحقّ علوم العربية بأن نُعنى به وننكبّ على دراسته؛ ولا ندّخر وسعا في التزوّد منه، ذلك بأنّه يدخل في الصميم من الألفاظ العربية، ويجري منها مجرى المعيار والميزان، وعلى معرفته وحده المعوّل في ضبط الصيّغ ومعرفة تصغيرها والنسبة إليها، وبه وحده يقف المتأمل فيه على ما يعتري الكلم من إعلال أو إبدال أو إدغام، ومنه وحده يعلم ما يطّرد في العربية وما يقلّ وما يندر وما يشذّ من الجموع والمصادر والمشتقات، وبمراعاة قواعده؛ تخلو مفردات الكلام من مخالفة القياس التي تخلّ بالفصاحة، وتبطل معها بلاغة المتكلمين»[2].

اعتبارا من أهمية الصرف في تحقيق الكفاءة اللغوية والكفاية الاتصالية، ارتأينا النظر في طريقة تدريسه في أحد أطوار التعليم العام، وهو الطور المتوسط، حيث خصّينا محتوى برنامج الصرف وتوزيعه، ومنهجية عرض الدروس -كما تضمنها الكتاب المدرسي- بالملاحظة والتحليل، بهدف المعاينة

عن قرب؛ واقع تعليم هذه المادة اللغوية وتعلّمها، وابتغاء لهدف أبعد، هو محاولة دعم ما هو إيجابي في التعليم الراهن، والاجتهاد -بإشراك العاملين المباشرين في الميدان والقائمين الجادين على العملية التعليمية- في وضع تصوّر، أساسه البساطة والوضوح لتقريب المسائل الصرفية.

2. قراءة في برنامج الصّرف المقرّر في الطّور المتوسّط توزيعا ومضمونا

نعرض في الجدول الموالي؛ موضوعات برنامج الصرف المقرّر على تلاميذ المرحلة المتوسطة، كما ورد في الكتاب المدرسي الموجّه إليهم، على أن يُتبع العرض بقراءة في محتواه وفي كيفيّة إدراجه (توزيعه) بهدف تبيّن جملة من النقاط، أهمّها :

- نوع وطبيعة الدّروس المخصّصة لتلاميذ هذه المرحلة التعليمية.
- معالم تقاطع بعض الموضوعات في ما بين المستويات الأربعة في هذا الطور.
- أسباب تفاوت عدد الموضوعات في هذا النشاط؛ بالنسبة لكل مستوى من المستويات المقصودة.

1.2. عرض محتوى برنامج الصّرف الموجّه إلى تلاميذ الطور المتوسط

مقرّر نشاط الصرف			
السّنة الأولى	السّنة الثّانية	السّنة الثّالثة	السّنة الرّابعة
- الفعل والميزان الصّرفي - أزمنة الفعل - الفعل الصحيح وأقسامه - الفعل المعتل وأقسامه - تصريف الفعل الصحيح بأقسامه	- إسناد الفعل المثال إلى الضمائر - إسناد الفعل الأجوف إلى الضمائر - إسناد الفعل الناقص إلى الضمائر - إسناد الفعل المضعّف إلى الضمائر	- مصادر الأفعال السداسية - المصدر الميمي - المصدر الصناعي - اسم الزمان والمكان - النسب - النسب إلى المختوم بتاء التأنيث	-التصغير - الإدغام - اسم التفضيل - صيّغ المبالغة - التعجب بصيغة: "ما أفْعَلَه ! - التعجب بصيغة: (أفْعِلْ بِه !)"

- تصريف الفعل المعتل	- المجرد والمزيد فيه من الأفعال - اسم الفاعل - اسم المفعول - المفرد والمثنى والجمع - إسناد الفعل المهموز إلى الضمائر - شكل المضارع والأمر - الاسم الجامد والاسم المشتق - المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها - جمع المنقوص والمقصور والممدود - عمل اسم الفاعل ومبالغته وعمل اسم المفعول - الصفة المشبهة باسم الفاعل - مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية	- النسب إلى المقصور والممدود - النسب إلى المنقوص - النسب إلى الأسماء الأعجمية - اسم الآلة - الممنوع من الصرف - مراجعة بعض أنواع المصادر	
عشرة مواضيع مدرجة في خانة الظواهر اللغوية	اثنا عشر موضوعا مدرجا في خانة قواعد اللغة	أحد عشر موضوعا مدرجا في خانة الظواهر اللغوية	ستة مواضيع مدرجة في خانة الظواهر اللغوية

جدول رقم (1) : موضوعات برنامج الصرف المقرّرة في الطور المتوسط وكيفية إدراجها

2.2. قراءة المضمون

1.2.2. موضوعات السّنة الأولى

لم يستوف باب الفعل بالنسبة للمواضيع التي تقرّرت على تلاميذ السنة الأولى، في هذا البرنامج كلّ مباحثه، فإذا كان هدف القائمين على البرنامج؛

هو تعريف التلميذ بالفعل وما يخصّه من مسائل، فإنهم قد أهملوا إدراج الفعل من حيث الجمود والتصرّف، خاصة أنّ للتلاميذ دراية أوليّة بالفعل الجامد : "ليس وعسى"؛ وهما فعلان كثيرا الاستعمال. وكذلك الفعل المتصرّف الذي يمثّل كل الأفعال في العربية تقريبا، فالتلاميذ في دراستهم اللغوية والفهمية (النصية)، يستعملون أفعالا كثيرة متصرفة، قد اكتسبوها منذ المراحل الأولى لتعلّمهم، ولأنّهم لا يعرفون أين يجب أن تُصنّف هذه الأفعال، فإنّه ليس ثمّة مرحلة أنسب لاكتساب هذه المعرفة، مثل المرحلة الأولى من التعليم المتوسط، بالنظر إلى أنها خصّصت للتعريف بالفعل في العربية*.

فليست معرفة التجرّد والزيادة ولا الصحة والاعتلال، بأهم من معرفة الجامد[3] والمتصرف من الأفعال، بل ربّما كان هذا أوّل ما يجب معرفته؛ إذا كان ما سيأتي بعده قائما على مبدأ التصرّف والتّغيير.

ومن الأسباب التي تجعل الفعل الجامد والمتصرف أولى بالبرمجة، موضوع تصريف الفعل الصحيح بأقسامه وتصريف الفعل المعتل بأقسامه؛ واستمرار هذا المبحث إلى السنة الثانية، حيث أدرجت مواضيع التصريف متتالية من قبيل إسناد الفعل المثال إلى ضمائر الرفع المنفصلة وما يليه من إسناد الأجوف والناقص، وما يطلبه موضوع أزمنة الفعل في السنة الأولى؛ حيث يفسح المجال لضرب أمثلة عن أفعال منوّعة، ثمّ مبحث شكل المضارع والأمر في السنة الثانية، فالمباحث مترابطة في ما بينها؛ ومعطياتها مكمّلة بعضها لبعض، بدليل أنّ التلميذ يلتقي بأفعال كثيرة في خضم كلّ أنواع الفعل، وهذه الأخيرة لا ينتفي التصرّف عن معظمها والجمود عن بعضها، فلا مبّرر لبرمجة موضوع، وصرف النظر عن برمجة موضوع آخر؛ هو من صميم معرفة الفعل.

ولكن إجراء تعريف التلميذ الفرق بين الفعل الجامد والفعل المتصرّف، لم يرد لا في السنة الأولى ولا في السنة الثانية، على الرغم من أنّ نصف ما تقرّر تعليمه في هاتين المرحلتين محكوم إلى مسألة تصريف الفعل بأزمنته.

أمّا باب المشتقات، فلم يتقرّر منه إلاّ اسم الفاعل واسم المفعول، وهما موضوعان يناسبان تماما هذا المستوى، ولكن نتساءل؛ لماذا الانقطاع عن

موضوع المشتقات حتّى نهاية السنة ؟ من جهة أخرى، لماذا برمجة موضوع مبالغة اسم الفاعل في ثنايا موضوع عمل اسم الفاعل وعمل اسم المفعول في نهاية برنامج السنة الموالية ؟

- ما هو أساس اعتماد دمج صيغ المبالغة (تعريفها، أوزانها، اشتقاقها) مع عمل اسم الفاعل واسم المفعول، إذ مطلب العمل هنا نحويّ خالص، يتعلق بقضية رفع أو نصب الاسم الذي يرد بعدهما ؟
- لماذا لم تُفرد صيغة المبالغة في موضوع مستقل ؟ أو مع اسم الفاعل سابقا ؟ خاصة أنّ هذا الموضوع يحتمل دمج الموضوعين معا؛ لما بينهما من قرب، لقد تأجّلت برمجة درس صيغة المبالغة؛ وجاء -كما برمجوه- دخيلا ومقحما في الموضوعين اللذين تمّ تناولهما من زاوية نحوية وظيفية.

هنا تظهر اعتباطية اختيار الموضوعات وتوزيعها، بإدخال موضوع كاد ينسى، لأنّه لم يُبرمج في مكانه المناسب، بالنظر إلى طبيعته وخصوصيته المعرفية ودرجة تواتره في استعمالات التلاميذ؛ اعتباطا أو اختيارا، من نحو: غشّاش، سرّاق، كذّاب، شرير، بكّاي ...

وكذلك هي الحال بالنسبة لموضوع اسم الزمان واسم المكان واسم الآلة في السنة الثالثة، واسم التفضيل وصيغة المبالغة من جديد حتى نهاية السنة الرّابعة.

إنّنا نتساءل هنا عن المقياس الذي استند إليه القائمون على هذه البرامج، في اقتراح المواضيع الصرفية؛ وأكثر من ذلك مقياس توزيعها ؟

وقد أمكننا التوصّل بعد ملاحظة الموضوعات المبرمجة وتفحّصها، كما هي موجّهة لمتعلمي كل مرحلة من مراحل هذا الطور، إلى أنّ توزيعها؛ كان على مدار تلك المراحل التعليمية، توزيعا عشوائيا؛ وبدت العشوائية بنسبة أقل في ما تعلّق باختيارها، لاسيّما بالنسبة للمواضيع المسندة إلى متعلمي السنة الرابعة.

وكان جديرا بأن يستند في الأمرين (الاختيار والتوزيع) إلى مبدأ الشيوع[4] والانتشار، فما كان من المواضيع الصرفية شائعا في أوساط التلاميذ داخلا

في معارفهم، كان من اللازم اعتباره في الاختيار أولا، ولا يُعرف الشائع، إلاّ بالقيام بمسح أوليّ وشامل لمعارف التلاميذ الصرفية؛ واستخراج نسبة شيوع موضوع وانتشاره مقارنة بموضوع آخر، ولكن عدم اعتماد هذه الطريقة في الاختيار والتوزيع، يؤكدّ لنا عدم الالتفات إلى احتياجات التلاميذ اللغوية وعدم الاهتمام بمعارفهم الأولية من مسائل الصرف؛ وإن كانت معارفا يميزّها التشتّت والتذبذب والضآلة، لأنّ الاعتداد بالمعرفة الأوليّة للتلاميذ؛ سيكون الزاد القليل الذي يجب أن تُبذل بشأنه الجهود الحقيقية؛ من أجل تصحيحه وتوجيهه ودعمه وصقله والإضافة إليه، ثمّ البناء عليه. أمّا إهماله فلن يزيد هذه المعرفة -على تذبذبها وضعفها- إلاّ اضطرابا وضياعا، خاصة إذا ما أُجّل الموضوع الذي يعرفه التلميذ إلى المراحل الأخيرة من تعلّمه في هذا الطور.

إنّ إسناد موضوع ما إلى مستحقيه وبرمجته في أوانه، ممّا يعين على تكوين المتعلّم تكوينا صحيحا، ويُجنّبه تأخّرا في اكتساب تعلّمات كان عليه إحرازاها واكتسابها في مرحلة بعينها.

ونتصوّر أن يكون تخصيص المشتقات؛ بالنسبة لكل مستوى من مستويات المرحلة المتوسطة؛ على نحو ما يوضّحه الجدول الموالي، بمعدل مشتقين في السنة، على أن لا يباعد بينهما في الإدراج في السنة الواحدة، ولا في ما بين سنة وأخرى.

المستوى	الموضوع	سبب الإدراج
السّنة الأولى	اسم الفاعل + اسم المفعول	موضوع أوليّ
السّنة الثّانية	صيغة المبالغة + الصفة المشبهة	على اعتبار أنّهما قريبان من اسم الفاعل
السّنة الثّالثة	اسم المكان + اسم الزمان	موضوع أوليّ
السّنة الرّابعة	اسم التفضيل + اسم الآلة	موضوع أوليّ

جدول رقم (2) : المشتقات التي يجب تخصيصها لكل مستوى من مستويات الطور المتوسط

إنّ إسناد اسم التفضيل واسم الآلة، إلى مستوى الرابعة، مردّه إلى كثرة الشروط التي يطلبها اسم التفضيل في اشتقاقه، والأوزان السماعية التي تخضع لها جملة من أسماء الآلة، ولكي يستوعب التلميذ الوزن السماعي ويعيّ أنّه "مسموع هكذا عن أهل اللغة أو (العرب)"، ليس له ضابط يضبطه أو وزن يُقاس عليه، لابدّ أن يكون قد بلغ درجة من النضج الفكري، تؤهله إلى الاحتفاظ بتيك الشروط على تعدّدها، والوعي بتلك الأوزان على تجرّدها.

أمّا الأوزان القياسية التي تقوم عليها المواضيع الموجّهة إلى المستويات الأخرى، فمناسبة، للتلميذ القدرة على فهمها، مادام أنّ أمامه منوالا، أي ميزانا يقيس عليه ويصبّ مادته فيه.

ولا يجب أن ننسى أنّ التزام ترتيب برمجة هذه المواضيع في الزمن، بداية كل سنة أو منتصفها أو آخرها؛ سيذّكّر التلميذ أنّه قد سبق له التعرّف على نوعين من المشتقات في مثل تلك الفترة (الفترة الملتزم بها من السنة الماضية) ومعين له على استحضار المعارف بسرعة.

وإذا لاحظنا جيّدا جدول مقرّرات السنة الأولى من جديد، وجدنا موضوع الإفراد والتثنية والجمع موضوعا هاما جدّا بالنسبة لمتعلّمي هذه المرحلة؛ ويعدّ من الموضوعات الأساس ((Connaissance de base (Initiation) لتعلّم الصرف والنحو على حد سواء، غير أنّ برمجته في آخر محتويات الظواهر اللغوية؛ قلّل من أهميته.

والحقيقة أنّ التلميذ يُفرد الأسماء ويثنيها ويجمعها من قبل أن يبرمج له هذا الموضوع بكثير، غير أنّه يقوم بهذه العملية دون وعي كبير بضوابطها، ويمارسها بشكل آلي، لا يخلو من العفوية.

إنّنا نعلّم التلميذ معرفة قد مارسها مرارا وعرف كيفية التعامل معها بالعادة والتكرار في توظيف المفردات وتركيب الجمل، وسيزيد من استعمالها كلّما تقادم في مراحل تعلّمه، ثمّ نعرّفه في آخر المطاف، مسألة نعتقد أنّها جديدة بالنسبة إليه ؟

إنّ ما نقوم به ليس إلاّ تأكيد على عدم مراعاة مبدأي الانتشار والشيوع في اختيار المواضيع وفي توزيعها؛ ودليل ظاهر على الانطلاق من عشوائية تبتعد ما أمكنها عن احتياجات التلاميذ ومعارفهم الأولية.

2.2.2. موضوعات السنة الثانية

تصدّرت موضوعات التصريف محتوى البرنامج الذي تقرّر على تلاميذ السنة الثانية، غير أنّ مسألة اختيار هذه الموضوعات وتوزيعها؛ تُطرح بوجه آخر من جديد في هذا المستوى، فمن المآخذ التي أمكننا تسجيلها؛ كلمة "إسناد" التي تكرّرت في طليعة جدول المحتويات.

والأفضل استعمال مصطلح "تصريف" على اعتبار أنّ الأمر يتعلّق بتصريف حقيقي للفعل؛ إذ يُصرّف الفعل مع الضمائر، لأنّ حاله متغيرة مع كل ضمير؛ وفي كل زمن من أزمنة الفعل، وعلى اعتبار أنّ المصطلح معلوم وشائع بين المتعلمين، بينما كلمة "إسناد" تطلب إفهاما لمعناها.

ثمّ أن رصف موضوعات تصريف الفعل بنوعيه، الصحيح والمعتل وأنواعهما؛ على النحو الذي يظهر في الكتاب، مما يسبّب مللا ونفورا لدى التلاميذ، حيث أنّ التنويع مطلب لتحبيب الدّراسة والإقبال عليها.

كما أنّ الالتزام بنوع واحد من أنواع المسائل الصرفية، مسبّب للثقل، خاصة أنّ محتوى كل موضوع يتكرّر بالطريقة نفسها وبالعرض عينه؛ في المواضيع الخمسة، فلا تُترَك فرصة للتلميذ، لاستيعاب معطيات موضوع بذاته وتثبيتها في ذهنه، حتّى يُشرع له في موضوع مشابه في عرضه وطريقة تناوله.

إنّ هذا التشابه مؤدٍ بالتلميذ إلى الخلط في تصريف الأفعال، وتكثيف المواضيع بهذا الشكل، لا يخدم هدفنا في تحسين مردود المتعلمين صرفيا مثلما نطمح إلى تحقيقه، على العكس من ذلك؛ يعيق عملنا في دفع ملامح الضعف اللغوي والاضطراب التصريفي الحاصل في أذهانهم.

ونسأل هنا عن سبب حذف تصريف الفعل السالم والفعل اللفيف بنوعيه من البرمجة ؟ وعن المعيار الذي اُتخذ أساسا في تصنيف هذه الموضوعات ذات المنحى المشترك وانتقاء موضوع وإقصاء آخر.

ثمّ نجد موضوع شكل المضارع والأمر، ويقصدون به حركة عين الفعل في المضارع والأمر، فلماذا صيغ هذا المحتوى على هذه الشاكلة ؟! مع أنّ غايته توحي بغير ذلك ؟ فهو لا ينظر في شكل المضارع أو الأمر ككل؛ وإنّما ينظر في حركة عين الفعل وحسب.

وكان جديرا بالصياغة أن تكون على هذا النحو [حركة عين المضارع والأمر] ليعرف التلميذ أنّ الإشكال كله منصّب على حركة العين؛ دون غيرها من حروف الفعلين؛ وليعرف أيضا أن ما يجب التركيز عليه والاهتمام به في هذا الموضوع -على الأقل- هو حركة عين الفعل، ليس فاؤه ولا لامه، حتّى ينتبه لذلك ويراعيه أثناء ردّ الفعل الماضي إلى المضارع والمضارع إلى الأمر.

وموضوع الاسم الجامد والاسم المشتق؛ من موضوعات المعارف الأساسية، لأنّه بالانطلاق منه؛ يعرف التلميذ معنى جمود الاسم من عدمه، أي قابليته للاشتقاق؛ وهذا ما كان برمجته مطلوبة في محتويات السنة الأولى، قبل برمجة موضوع اسم الفاعل واسم المفعول، لأنّ المنطقية تقتضي معرفة الشيء ومعرفة ضده**، ثمّ معرفة التعامل معه أو التعامل به، ومن ثمّة معرفة أنواعه وما يلحقه من أحوال.

فمتى لم يعرف التلميذ معنى الاشتقاق؛ ومعنى الاسم المشتق في عمومه، لا يمكنه استيعاب المشتقات على الوجه الأكمل، على ما فيها من تفصيلات في الصياغة والوزن[5] والمعنى كذلك.

ومتى لم يعرف معنى جمود الاسم وعدم قابليته للأخذ منه، أو إخضاعه لأيّ وزن من الأوزان المعروفة أو المحتملة، لا يمكنه في ما بعد إقصاء هذا النوع من الأسماء، فقد يدخلها في دائرة الأسماء القابلة للاشتقاق؛ ويتأخر في الفصل بين النوعين فصلا تاما وصحيحا.

من هنا نتبيّن عدم التسلسل في برمجة الموضوعات المكمّلة بعضها لبعض؛ وتلك التي تكون بمثابة أرضية انطلاق لتناول موضوعات لاحقة.

أمّا موضوع المنقوص والمقصور والممدود وتثنيته أو جمعه، فأوّل ما يلاحظ عليه، عدم اتحاد صياغة عنوان الموضوع، حيث وردت بهذا الشكل :

- المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها.
- جمع المنقوص والمقصور والممـدود.

بينما من الأوضح لو كانت صياغتها على النّحو الآتي :

- المنقوص والمقصور والممدود وتثنيتها.
- المنقوص والمقصور والممدود وجمعها.

إذ توحيد صياغة عنواني الدرسين يُشعِر أنّ الموضوع الذي سيدرس، واحد؛ ولكن من وجهين مختلفين، مرة في حال التثنية، وأخرى في حال الجمع، عكس ما هو ظاهر في الصياغة التي وردت في الكتاب، حيث يبدو منها أنّ الموضوعين مختلفان تماما وبعيد الواحد منهما عن الآخر. فالصّياغة الجيدة تضمن فهما جيدا وسريعا.

ويعود المقرّر إلى المشتقات، ليبرمج صيغة المبالغة في ثنايا عمل اسم الفاعل واسم المفعول -كما أسلفنا في الحديث عن برنامج السنة الأولى- وهي لا تظهر واضحة كالموضوعات الأخرى في محتوى البرنامج، ولكن بالرجوع إلى محتوى الدرس، نجدها إلى جانب اسم الفاعل واسم المفعول.

وهنا نتساءل؛ كما تساءلنا من قبل في شأنها، لماذا لم تبرمج في مستوى الأولى مع اسم الفاعل أو على الأقل، لم تُخصّ بدرس مستقل بعده، لترسخ في ذهن التلميذ على أنّها من المشتقات السبعة ؟

وهنا نلاحظ أنّها أُلصقت لصقا في البرنامج أو نُسيّت، فعندما نقرأ العنوان نفهم أن الدرس خاص بعمل اسم الفاعل وعمل صيغة المبالغة وعمل اسم المفعول، في حين عندما نعود إلى الدرس، نجد الجانب النحوي بالنسبة

لاسم الفاعل واسم المفعول أي : عملهما في ما بعدهما من رفع و نصب، بينما يتناول الدرس في شطر منه، صيغة المبالغة من الناحية الصرفية : (اشتقاقها وأوزانها)، ولا يبحث أو يشير إلى عملها، مع أن عنوان الدرس أوهمنا بأنّ المقصود هو غير ذلك، أي : عملها (وظيفتها في الجملة).

ووردت الصفة المشبّهة بعد موضوع عمل اسم الفاعل ومبالغته، واسم المفعول، وجاءت في مكانها المناسب على الأقل بعد موضوعين محورهما الاسم المشتق.

وختمت قائمة الموضوعات الصرفية في هذه السنة بـ: مصادر الأفعال الثلاثية والرباعية والخماسية، ليكون فاتحة وتمهيدا لدرس المصدر بأنواعه في السنة المقبلة (الثالثة).

ولم ترد الإشارة إلى مصدر الأفعال السداسية في محتوى البرنامج، ولكن بعودتنا إلى الدرس[6] وجدناه مطروحا مع مصدر الفعل الخماسي.

فهل تُعُمّد إدراجه هنا، ليكون بالفعل تمهيدا لدرس مصدر الفعل السداسي الذي خصّ بدرس مستقل في السنة الثالثة ؟ أم نسيّ عدّه مع الدروس التي سُطّرت واضحة في جدول المحتويات ؟

3.2.2. موضوعات السنة الثالثة

بالانتقال إلى قراءة برنامج السنة الثالثة، وجدنا موضوعاتها الصرفية قد تصدّرها درس مصادر الأفعال السداسية، وتلاه درس المصدر الميمي ثمّ المصدر الصناعي، وتسلسلت بعدها موضوعات النحو، ثمّ الرجوع مرة ثانية إلى الصرف، إلى اسم الزمان والمكان فالنسب.

وفي النسب؛ فُرّع ما يتصل به من مباحث إلى :

النسب إلى المختوم بتاء التأنيث ثمّ النسب إلى المقصور والممدود ثمّ النسب إلى المنقوص فالنسبة إلى الأسماء الأعجمية، ثمّ العودة إلى المشتقات بتناول اسم الآلة. وخُتم باب الصرف بمراجعة بعض أنواع المصدر.

يدفعنا هذا المحتوى إلى التساؤل، لماذا مراجعة بعض أنواع المصدر، وليس كلّ الأنواع؛ مادام الأمر يتعلّق بالمراجعة ؟ وبالرجوع إلى متن الكتاب، لا نجد أثرا لمراجعة ما ذُكر، إنّما المعثور عليه، مقارنة بين المصدر الصناعي وبعض أنواع الأسماء المنسوبة، للإشارة إلى الفرق بين الاسمين.

بينما لا نسجّل أيّة ملاحظات عن وحدات هذا البرنامج؛ مادام قد رُكّز فيه على تدريس المصدر وأنواعه، غير أنّنا نتساءل عن المبررات اللغوية التي أملّت تخصيص هذه المحتويات لتلاميذ المستوى الثالث دون الرابع أو الثاني مثلا ؟ تماما كتساؤلنا عن توجيه محتوى بعينه لمستوى بعينه ؟ هل مردّ ذلك إلى صعوبة بعض الدروس على متعلمي مرحلة دون متعلمي مرحلة أخرى ؟ أم أنّ الأمر منوط بالاحتياجات الفعلية للمتعلمين ؟ أم أنّ المسألة كلّها؛ لا تعدو أن تكون ضربا من الاختيار والإسناد العشوائيين ؟

4.2.2. موضوعات السنة الرابعة

أظهرت قراءتنا في برنامج السنة الرابعة، أنّ درس صيغة المبالغة لا يختلف كثيرا في مضمونه وخطواته؛ عمّا قدّم به في السنة الثانية، فالدرس يهتم بأهم ما يجب ذكره عن هذا المشتق، يُعرّف الصيغة تعريفا يبيّن معناها ويوضّح كيفية صياغتها ويعدّد أهم أوزانها.

فهل أعيد تخصيصها لمتعلمي هذا المستوى، بغرض مراجعتها وحسب ؟ أم لتعلّمها لأوّل مرة ؟ وما هو السبب العلمي والتعليمي الذي يبرّر إعادة برمجتها في المرحلة الأخيرة من هذا الطور ؟ أهميتها كمشتق ؟ سهولتها ؟ كثرة الاستعانة بها في إنجازات التلاميذ الشفوية والمكتوبة ؟ أم التيقّن بعدم استيعاب التلاميذ لها في السنة الثانية ؟ فكانت السنة الرابعة فرصة ملائمة لتذكّرها وتعلّمها مجدّدا، أم أنّ علة ذلك؛ إغفال أثناء تنسيق محتوى برنامج الطور كلّه وقصور في مراجعة موضوعاته ؟

ولا يمكن أن نقول شيئا عن صيغتي التعجب اللتين بُرمجتا، فمن الضروري أن يتعرّف التلميذ على معنى التعجب وصيغته في هذا الطور، خاصة أنّه

يستعمل الصيغة الأولى (مَا أَفْعَلَهُ !) استعمالا ظاهرا؛ وإن كانت الصيغة الثانية (أَفْعِلْ بِه !) قليلة الاستعمال في أساليب التلاميذ أو مجهولة لديهم، لا تشيع على ألسنتهم ولا ترد في إنشاءاتهم، إلاّ أنّه لا مانع نراه هنا من أن يتعرف التلميذ عليها مع نظيرتها، مادام أنّها صيغة اختيارية ثانية، لأداء أسلوب التعجّب، ولكن يبقى على الأستاذ بذل الجهد اللازم لإفهام التلاميذ معنى هذه الصيغة وتدريبهم على التعجب بها؛ بتكثيف المران على الإنشاء بواسطتها، لأنّ هذه الصيغة لا ينتفي عنها الالتباس في المعنى بصيّغ أخرى شبيهة؛ خاصة في شطرها الأوّل (أَفعل) حيث تكرّر على ألسنة التلاميذ، جمل[7] من مثل : أكرم بالمسكين/ أكرم بالضيف/ أحسن بالفقير/ أرفق بالطفل ...

بينما نرى من اللازم أن يُشار إلى صيّغ التعجب السماعية، خاصة أنّها صيّغ مسموعة ومستعملة، مثل : يا للعجب، عجبا ... إذ من المهم أن يعرف التلميذ أين يصنّف هذه الصيّغ[8] داخل رصيده اللغوي والمعرفي عامة.

3.2. قراءة في التوزيع

1.3.2. توزيع موضوعات السنة الأولى

جاءت موضوعات الصرف متتابعة في طليعة برنامج قواعد اللغة الموجّه لتلاميذ هذا المستوى، قد فُصل بينها من حين لآخر بموضوع أو أكثر من موضوعات النحو، فهل هذا الفصل ناتج عن رغبة في المزاوجة بين موضوعات النشاطين بهذا الشكل دفعا للملّل عن التلميذ من تناول دروس نشاط بذاته طيلة فترة واحدة ؟ أم هو ضرب من الصدفة والعشوائية ؟

وإن كانت العشوائية موفقة في بعض المقامات العلمية والمنهجية، إلاّ أنّها لا يجب أن تُعتمد في تسطير برنامج تعليمي في مرحلة أوّلية من مراحل تكوين المتعلم، إذ التلميذ في هذه السّن وفي هذه المرحلة التعليمية/ التعلّمية، بحاجة إلى نسق منظّم من المعارف القاعدية، تتسلسل حلقاته وتتوالى وتتكامل في ذهنه.

فالتلميذ ما يزال في طور تأسيس معرفته اللغوية؛ والتأسيس لابدّ أن يكون منظّما في ابتنائه واضحا في حدوده، تسلّمه كلّ لبنة فيه (درس) إلى لبنة أخرى، وتهيئه إلى استقبال محتواه بكل ارتياح.

2.3.2. توزيع موضوعات السنة الثانية

إنّ أوّل ما يطرح نفسه في ضوء ما بُرمج للسنة الثانية، هو لماذا إدراج تصريف الفعل المهموز أوّلا ثم المثال ثمّ الأجوف ثمّ الناقص ثمّ العودة إلى الصحيح المضّعّف ؟

ولعلّ من المنطقية التي تفرضها أنواع الفعل الصحيح وأنواع الفعل المعتل أن يكون الترتيب على هذا النحو :

1- تصريف الفعل الصحيح

- السّالم
- المهموز
- المضّعّف

2- تصريف الفعل المعتل

- المثـال
- الأجوف
- الناقص
- اللفيف بنوعبه :

أ. المقرون

ب. المفروق

على اعتبار أن الأجوف معتل الوسط (معتل العين) والناقص معتل الآخر (معتل الـلام) بينما يجمع اللفيف إمّا بين اعتلال الحرف الأوّل منه والحرف الأخير، مثل : "وفى، وقى" وإمّا بين الحرف الأوسط والأخير، مثل : "نوى، لوى".

إنّ الالتزام بهذا الترتيب في تقديم موضوعات الفعل الصحيح بأقسامه والفعل المعتل بأقسامه، له أثره في تحقيق المعرفة بكيفية تصريف هذه الأفعال جميعها، إذ التنظيم والترتيب عاملان مساعدان على التعلّم والاكتساب.

من جهة أخرى، فإنّ هذا الترتيب قد أُلتزم به نوعا ما في السنة الماضية (السنة الأولى) عند تناول موضوع الفعل الصحيح بأنواعه والفعل المعتل بأنواعه وتصريفها. وعليه، فإنّ ما يجب عمله في هذه السنة (السنة الثانية) هو مواصلة البناء على الأساس المُنطَلق منه سابقا، أي استمرار تقديم هذه المعارف والتدريب عليها، مراعاة لما قد تمّ تعلّمه وانتظامه في ذهن التلميذ في السنة الماضية، لأنّ الهدف من التعلّم في مرحلة بعد أخرى، هو الاجتهاد في الإضافة إلى مكتسبات التلميذ وتعزيز ثباتها في ذاكرته، وليس زعزعتها بتشتيت انتظامها والخروج عمّا يقتضيه المنطق والأولويات الصرفية، فالتعرّف على الصحيح أولى من التعرّف على المعتل، والتعرّف على المثال أولى من التعرّف على الأجوف، فهذا معتل الأوّل (الفاء) والآخر معتل الوسط (العين) وهكذا يجب التدرّج في تقديم المعرفة.

3.3.2. توزيع موضوعات السنة الثالثة

أهم ما يمكن ملاحظته على توزيع برنامج الصرف في السنة الثالثة، هو المناوبة بين موضوعات الصرف وموضوعات النحو، على غرار الصورة نفسها تقريبا التي وُزّع بها برنامج السنة الأولى، حيث أُلتزم بعدد الدروس الصرفية المقدّمة في كلّ فصل ثلاثة ثلاثة عن طريق الفصل بينها بموضوعات نحوية، حيث تأتي دروس المصدر في ثلاثة موضوعات، هي :

مصادر الأفعال السداسية/ المصدر الميمي/ المصدر الصناعي. ثمّ المشتقات وموضوعات النسَب : اسم الزمان/ اسم المكان/ النسب إلى المختوم بتاء التأنيث/ النسب إلى المقصور والممدود والمنقوص/ النسب إلى الأسماء الأعجمية. ثمّ المشتقات وموضوعات أخرى: اسم الآلة/ الممنوع من الصرف/ مراجعة بعض أنواع المصادر.

إنّ السؤال الذي يعترضنا دائما أثناء تفحُص مقررات الصرف في الطور المتوسط، هو : ماهي المبررات العلمية والمعرفية واللغوية تحديدا التي أملت على القائمين، توزيع الدروس وفق هذا النمط الترتيبي ؟

هل تقديم درس وتأخير آخر قائم على معيار ما ؟ هل تقتضيه الضرورة الصرفية ؟ أم هو توزيع لا يسنده إلاّ مبدأ : ضع هذا هنا وهذا هناك ؟

4.3.2. توزيع موضوعات السنة الرابعة

أظهرت قراءتنا في برنامج السنة الرابعة، في هذا الطور، استراتيجية أخرى في توزيع مواد قواعد اللغة العربية، حيث تسلسلت موضوعات النحو طيلة الفترة الأولى؛ والفترة الثانية من السنة الدراسية؛ وأُجّلّت موضوعات الصرف إلى الفترة الثالثة (الفصل الثالث) حيث تتابعت، يتصدّرها التصغير فالإدغام فاسم التفضيل فصيغة المبالغة فصيغتا التعجب القياسية : "ما أفْعَلَهُ ! وأَفْعِلْ به !".

4.2. خلاصة

إنّ ما يمكن استخلاصه في ضوء هذه القراءة لمحتوى البرنامج الصرفي وتوزيعه في الطور المتوسط، هو أنّ الدروس التي تقرّرت برمجتها؛ ذات طبيعة تصريفية اشتقاقية، وأنّ مبّرر تقاطع برمجتها بين مراحل هذا الطور، مثل دروس تصريف الفعل الصحيح والفعل المعتل بين السنة الأولى والثانية، ودرس صيغة المبالغة بين السنة الثانية والرابعة، هو إنّما التعرّف على درس جديد ؟ أو التعرّف عليه من جديد ؟ أو هو تدريب على الدرس المُقدّم، كونه قد سبقت رؤيته في السنة الماضية.

أمّا التفاوت الحاصل في عدد الدروس الصرفية الموجّهة إلى متعلمي كل مرحلة، فلم نعثر على ما يعلّله، ففي الوقت الذي يتناول تلميذ السنة الأولى عشرة مواضيع صرفية، يتناول تلميذ السنة الرابعة ستة مواضيع وتلميذ السنة الثالثة أحد عشر موضوعا، فإذا كان تلميذ السنة الرابعة قد وصل

إلى مرحلة من الوعي وحصّل درجة من النضج الفكري واكتسب زادا معرفيا وصرفيا مقبولا، تكفيه ستة موضوعات، فما موضع تلميذ السنة الثالثة من المعادلة، إذ تقرّر عليه أحد عشر موضوعا ؟

3. تحليل دروس الصرف الموجهة لمتعلمي الطور المتوسط

يعدّ الكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية المقرّر في مستوى بعينه، في هذا الطور التعليمي -على غرار الكتب المدرسية في كلّ الأطوار التعليمية وفي كلّ مواد التعلّم، في الجزائر- المصدر الأساس الذي يُرجع إليه في إعداد الدروس وتقديمها وإنجاز التطبيقات والتدريب عليها، وهو يمثّل في كلّ مستوى من هذه المستويات؛ السند التربوي الوحيد للتلميذ في المادة***، فلا توجد مستندات أخرى خاصة بفروعها؛ ككتاب خاص بنصوص المطالعة مثلا، أو آخر خاص بالتطبيقات اللغوية أو تطبيقات البناء الفني، فكتاب اللغة العربية الذي قمنا بفحصه؛ يجمع كلّ فروع المادة بين دفتيه، حيث يحوي نشاط القراءة/ المطالعة الموجهة/ قواعد اللغة/ البلاغة/ التعبير الكتابي.

إنّ الهدف الذي تنشده هذه الدراسة من تحليل دروس الصرف في جانب مضمون الدرس ومنهجية عرضه والنظر في وقفة التطبيق عليه، هو استخلاص جملة من النقاط التي ستفيدنا في الإحاطة عن قرب بواقع تعليم الصرف وتعلّمه في هذا الطور، ويمكن أن نعدّد مجموع ما ينشده التحليل في النقاط الآتية :

- مدى تحقّق المقاربة النصية[9] في دروس الصرف، على اعتبار أنّ النصوص منطلقات للدروس.
- تحديد المفاهيم والمصطلحات[10] الصرفية التي يدرج عليها الكتاب المدرسي.
- تبيّن معالم منهجية تقديم درس الصرف وخطوات عرضه.
- استيضاح الكفاءات المراد تحقيقها من الدرس الصرفي.
- القاعدة الصرفية، صياغتها وصورة تقديمها لغة ومضمونا.
- ملاحظة حضور التطبيقات ومعاينتها**** عددا وشكلا ومطلبا.

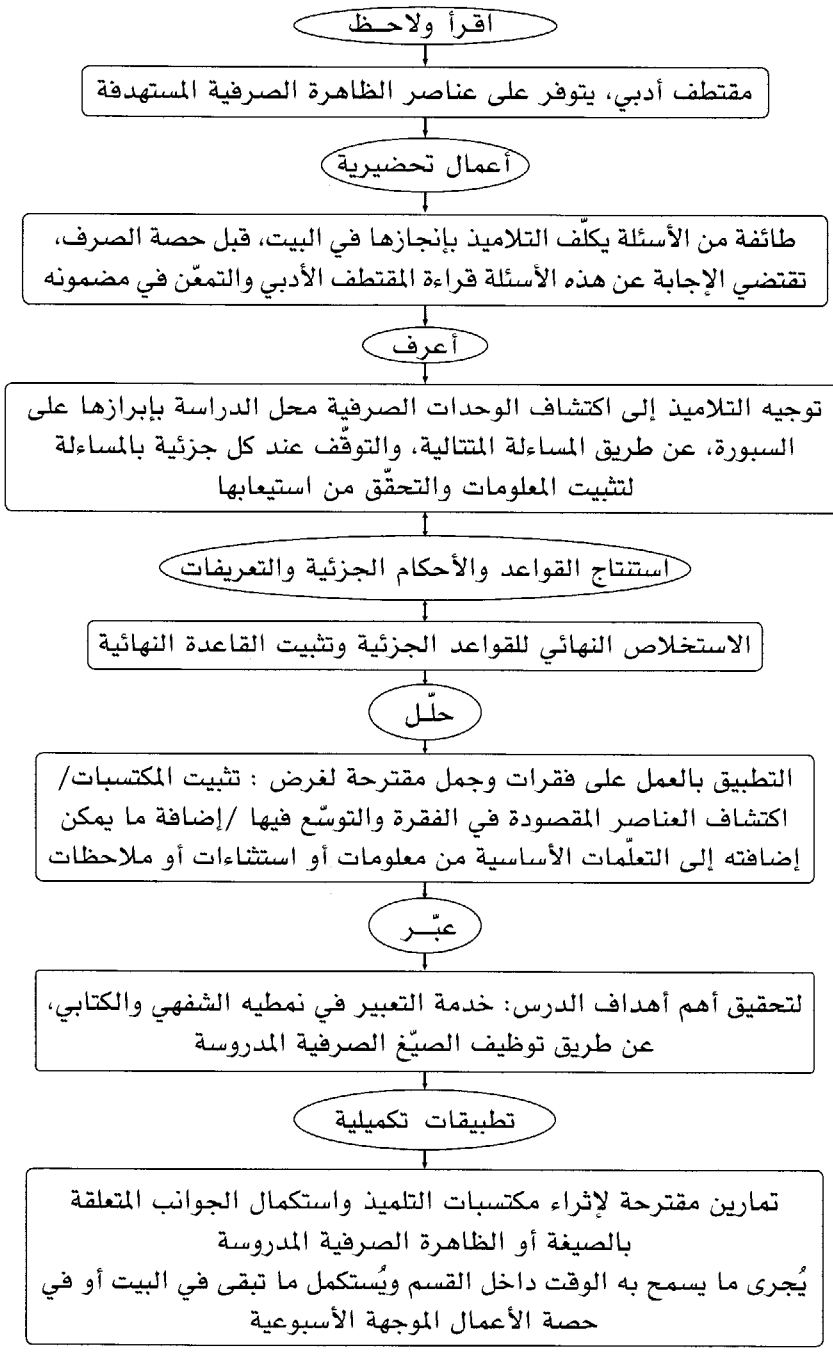
1.3. معالم منهجية تقديم درس الصرف

لقد حاولنا أن ننظر بعين الموضوعية العلمية إلى الرأي القائل[11] بأنّ منهجية تعليم دروس قواعد اللغة (الصرف) في المنهجية المستحدثة، هي صورة منسوخة عن المنهجية القديمة في تعليم النشاط نفسه في أصولها ومراميها، وأنّ الجديد الذي قالت به؛ لا يعدو أن يكون جديد مصطلحات، فالمقتطف الأدبي الذي كانت تعتمده الطريقة القديمة، هو ما يسمونه اليوم بالنص أو المقاربة النصية، والأهداف الإجرائية أو التعليمية؛ هي ما يسِمُوه بالكفاءات.

فعقدنا مقارنة سريعة بين المنهجيتين (منهجيتا تعليم دروس قواعد اللغة (الصرف) في السنة الأولى من التعليم المتوسط، وتلك التي كان معمولا بها في السنة السابعة من التعليم الأساسي) حيث خلصنا إلى أنّ منهجية البيداغوجية الجديدة، وهي المنهجية المدرّس بها حاليا، والتي أسفر عنها الإصلاح التربوي، لا تختلف في خطوطها العريضة عن المنهجية التي كانت تُقدّم بها دروس قواعد اللغة (الصرف) في ما قبل الإصلاح.

وأمكننا أن نورد هنا مخططين، نستعرض فيهما معالم هذه المقارنة، يحوي الأوّل منهما الوقفات التي تتأسّس عليها منهجية المقاربة النصية؛ استنادا إلى ما تذكره مناهج تعليم اللغة العربية في هذه المادة من المساعي والمراحل التي يجب الالتزام بها في تقديم دروس (النحو والصرف)، وما يشير إليه دليل الأستاذ المعتمد بالنسبة لكلّ مستويات المرحلة المتوسطة، بينما يستظهر المخطط الثاني الحدود التي تقوم عليها منهجية تدريس هذين النشاطين اللغويين في التعليم الأساسي، استنادا إلى محتوى دروس الصرف والخطوات التي عُرضت بها في كتاب قواعد اللغة العربية الخاص بالسنة الأولى من التعليم في هذا النظام، وما ورد في تقديم الكتاب عينه.

مخطط رقم (1) : مراحل تقديم درس الصّرف
في كتاب السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط



مخطط رقم (2) : خطوات تقديم درس الصّرف
في كتاب السّنة السّابعة من التّعليم الأساسيّ

إنّ أهم ما يمكن استخلاصه في ضوء هذه المقارنة، هو أنّ ثمّة معالما رئيسة مشتركة بين المنهجيتين؛ تتمثل في :

- وجود نص يُنطلق منه، يأخذ هذا النص شكل مقتطف أدبي غالبا في كتاب السنة السابعة من التعليم الأساسي، مأخوذ عن إنتاجات أدبية لأدباء معروفين، أمثال : طه حسين، توفيق الحكيم، مولود فرعون، علي الجارم، عبد الحميد بن هدوقة، بينما يأتي المنطلق النصي في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، في شكل نص متكامل مُستهل بتمهيد، مأخوذ عن مجلة أو عن أحد الكتّاب أو عن كتب المطالعة للسنوات الماضية أو عن الإنترنت.

وأيّا كان مصدر النص، فإنّ وجوده في المنهجيتين مؤكد، وهو نقطة انطلاق تدريس الظاهرة الصرفية.

- فهم النص، وهو ما يصطلح عليه بالأعمال التحضيرية في كتاب السنة السابعة، يقابله البناء الفكري في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، وتتضمن هذه الخطوة طائفة من الأسئلة التي تعين التلميذ على فهم محتوى النص (فكرته العامة وأبرز أفكاره الجزئية).
- المناقشة، وتمثّل الخطوة الثالثة في سلسلة الخطوات العملية في تقديم الدرس، تعنونها المنهجية القديمة بـ: "أعرف" وتصطلح عليها المنهجية الجديدة بـ: "البناء اللغوي"، ولكنها في كلا الموضعين، هي مساءلة التلاميذ واستدراجهم إلى فهم الظاهرة الصّرفية ومتعلقاتها.
- استخلاص القاعدة، ويرد في مساحة ملونة في المنهجية المستحدثة تحت عنوان : "تذكر" وتحت "ثبّت" و"ماذا نستنتج ؟" متبوع باستخلاص في منهجية التعليم الأساسي. وتشمل هذه الخطوة مساءلة عن الجزئيات، فبلورة الأجوبة اللازمة وتثبيتها في شكل استنتاجات مؤطرة، فاستخلاص نهائي يذكر ويثبّت ما يخصّ الظاهرة من إضافات واستثناءات وضوابط تصريفية.

• التطبيق، تأتي مرحلة التطبيق على التعلّمات المكتسبة في الدرس لغرض تثبيتها وترسيخها ودعمها، وهي مرحلة تأخذ الترتيب المرحلي نفسه في كلتا المنهجيتين، غير أنّ اصطلاح تسميتها والإشارة إليها، مختلف فيهما، فهي مصطلح أحادي في كتاب التعليم المتوسط (تطبيق) وبمصطلحات تفصيلية في كتاب التعليم الأساسي (حلّل، عبّر، تدريب على الإنشاء، تدريب على تحضير شرح نص، إملاء وأسئلة).

ثمّ أنّ طريقة عرض دروس الصرف، مازالت لا تستثمر فيها أساليب التوضيح والإبانة كالتسطير والكتابة بالخط الغليظ، إلاّ ما تعلّق بالاستنتاجات والعناوين في كتاب السنة السابعة، بينما لا تظهر حدود طريقة العرض (الأمثلة، المناقشة، القاعدة)[12]، أو هذه الخطوات مجتمعة من التطبيقات[13] في كتاب التعليم المتوسط، فكلّ المعطيات تُكتب بخط عاد وتُخرَج في وضع عادٍ، في صفحة واحدة أو ما يزيد عنها دون انقطاع، ممّا لا يعيننا على تفريق المثال من السؤال[14]؛ باستثناء المساحة الملونة التي ترد فيها القاعدة، كما تنعدم التخطيطات البيانية في كلتا المنهجيتين، وترد الجداول نادرا[15].

ومع ما يتمتّع به تلاميذنا -أغلبهم- من قوة التركيز وسرعة الانتباه، كيف يمكن للتلميذ أن يجد نفسه أو يَحضُر فهمه واستيعابه للمعلومات[16] مجملة كانت أو تفاصيلا ؟

ومع كلّ ما يقدمه النص من أفكار عن موضوع بعينه، فإنّ المقاربة النصية، تبقى غير محقّقة بالشكل المرغوب، حيث غالبا ما يقلّ حضور الظاهرة الصرفية المستهدفة وعناصرها في النص أو لا يتوفر على أغلب ما يتعلّق بها.

2.3. الكفاءات الصرفية

من خلال تفحّص برنامج الصّرف واستقراء الكفاءات التي ينشدها، في المستندات التربوية المرافقة للكتاب؛ وهي "المنهاج" و"الوثيقة المرافقة للمنهاج" و"الدليل"، في محاولة لكشف بعض المعطيات عن تلك القدرات في

ضوء ما تحثّ عليه بيداغوجية الكفاءات والمقاربة النصية، قد توصّلنا في حدود ما تذكره هذه المستندات[17] صراحة تارة، ومما لا تظهره تارة أخرى، إلى استخلاص وبلورة الكفاءات الصرفية التي يجب أن تتحقّق لدى التلميذ في هذا الطور؛ في كلّ مستوى، بعد أن يعمل المعلّم على إكسابها إيّاه، وتمكينه منها، وتغذية المعارف التي يكون قد تعلّمها في مراحل تعليمية سابقة، أو يُتوقع أن يكون قد اكتسبها من مطالعات أو مشاركات قرائية خارجية، فهذه المكتسبات ما هي إلاّ معارف مبعثرة في أذهان التلاميذ، يتذكّرونها؛ ولكنّهم لا يعون تماما أين يجب عليهم أن يصنّفوها وينظّمونها في أذهانهم، كما لا يدركون كيفية الإفادة منها، وهنا يتركّز دور الأستاذ في توجيه هذه المعرفة ودعمها في ضوء ما هو مبرمج تعليمه للتلاميذ في هذه المرحلة.

ونورد هنا جدولا بمجموع الكفاءات الصرفية المنشودة من كل درس من دروس الصرف الموجهة إلى كلّ مستوى من مستويات الطور الأربعة.

المستوى	الكفاءة الصرفية
السنة الأولى	• استيعاب الميزان الصرفي وكيفية وضع الأوزان. • التفريق بين دلالة الماضي والمضارع. • ملكة قراءة الأفعال قراءة صحيحة، بالتحكّم في ضبطها بالشكل التّام. • فهم معنى الفعل الصحيح والقدرة على ضرب أمثلة عنه وعلى توظيفه في جمل مفيدة. • معرفة الفعل المعتل بأنواعه، بالقدرة على تصنيف كلّ فعل معتل ضمن النوع الذي ينتمي إليه. • تصريف الأفعال تصريفا صحيحا • التمييز بين المجرد والمزيد من الأفعال والقدرة على تحقيق تحويل صحيح بين النوعين • استيعاب اسم الفاعل ووزنه والتحكّم في طريقة اشتقاقه. • استيعاب اسم المفعول والتمكّن من صياغته. • التحكّم في تثنية الأسماء المفردة وجمعها بشكل صحيح. • التمكّن من تحويل الجمع إلى مفرد.

السنة الثانية	• تصريف الفعل المهموز تصريفا صحيحا. • تصريف الفعل المثال تصريفا صحيحا. • استيعاب الفعل الناقص. • التحكّم في تجريد الفعل المضعّف المزيد. • تصريف الفعل المضعّف تصريفا صحيحا. • التحكّم في التحويل إلى المضارع والاقتدار على ملاحظة حركة حرف المضارعة وما يلحقها من تغيير في الشكل؛ وكذلك الأمر بالنسبة لحركة عين الفعل. • التمييز بين الجامد والمشتق. • التفريق بين المقصور والممدود والمنقوص، والتحكّم في تثنيتها وفي جمعها تثنية وجمعا صحيحين. • معرفة الصفة المشبهة وأوزانها والتفريق بينها وبين باقي المشتقات، لاسيّما القريبة منها في الوزن والتمكّن من ضرب أمثلة عنها. • القدرة على اشتقاق المصادر وتبيّن أوزانها.
السنة الثالثة	• التحكّم في صياغة مصدر الفعل السداسي. • استيعاب المصدر الميمي وأوزانه، من خلال ضرب أمثلة عنه أو اكتشافه ضمن فقرة مختارة. • التمييز بين المصدر الميمي والمصدر الأصلي. • معرفة المصدر الصناعي والتحكّم في صياغته. • معرفة اسم المكان واسم الزمان والاقتدار على صياغتهما صياغة صحيحة. • التفريق بين اسم الزمان واسم المكان اللذان قد يأخذان وزنا واحدا مع اسم المفعول والمصدر الميمي. • التوصّل إلى تحقيق نسب صحيح من أسماء مختلفة واستيعاب الفروق في كيفية النسب إلى كلّ نوع من الأسماء (المقصورة، الممدودة، المنقوصة، الأعجمية، المختوم بتاء التأنيث). • معرفة اسم الآلة؛ والتمييز بين نوعيه السماعي والقياسي في إدراك الأوزان. • التوفيق في اشتقاق اسم الآلة من أفعال مختلفة، أو ردّه إلى الفعل الذي اشتق منه.

السنة الرّابعة	• القدرة على صياغة اسم مصغّر وتبيّن وزنه. • الاقتدار على تبيّن الغرض المستفاد من التصغير في سياقات مختارة. • استيعاب الإدغام بتصنيفه حسب حالاته. • التحكّم في صياغة اسم التفضيل بمراعاة شروطه وتوظيفه توظيفا صحيحا ومفيدا. • تبيّن أوزان صيغة المبالغة والتحكّم في كيفية تحويل اسم الفاعل إلى أحد أوزانها. • القدرة على إنشاء أسلوب تعجّب على صيغة: "مَا أَفْعَلَهُ". • إنشاء أسلوب تعجّب على صيغة: "أَفْعِلْ بِه".

جدول رقم (3) : مجموع الكفاءات الصرفية المنشود تحقيقها من دروس الصرف المقرّرة في الطور المتوسط

3.3. القاعدة الصرفية

إنّ أبرز ما يُلاحظ على نصوص القواعد المُصاغة في كتاب الأولى متوسط مع بعض الدروس، اتّسامها بالطول، حيث يصعب استيعابها[18]، فلا تختزل فيها الضوابط[19]، مثل قاعدة درس تصريف الفعل المعتل، ص 82، وقاعدة درس أزمنة الفعل، ص 23، وقاعدة درس الميزان الصرفي، ص 13، (كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط)، بينما تكثر الاستنتاجات في كتاب السنة السابعة من التعليم الأساسي، عن طريق تقديمها جزئيا وبشكل متدرج، لغتها واضحة وصياغتها مختصرة.

4.3. التطبيقات

أظهر التحليل أنّ التطبيقات قليلة في عددها، متشابهة في صياغتها وفي نوعها، حكم عليها الأساتذة المستجوبون[20] بأنّها غير كافية وروتينية، بالنسبة للكتاب القائم على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، بينما يتكثّف عددها وتتنوّع مطالبها في دروس الصرف التي تسندها بيداغوجية المقاربة بالأهداف.

من هنا نتبيّن أنّ خطوات تدريس الصرف في المنهجيتين واحدة، لا يوحي باختلافها -لأوّل نظرة- إلاّ المصطلحات التي تعنون بها هذه الخطوات، والتي يمكن تلخيصها في الجدول الموالي :

الخطوات	درس الصّـرف	
	في كتاب السنة السابعة من التعليم الأساسي	في كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط
المنطلق	مقتطف أدبي	نص طويل نسبيا
فهم النص	أعمال تحضيرية	البناء الفكري
المناقشة	أعرف	البناء اللغوي
القاعدة	ماذا نستنتج ؟ + استخلاص	تذكّر
التطبيق	حلّل + عبّر	تطبيق

جدول رقم (4) : خطوات تعليم الصرف في منهجيتي بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية الأهداف الإجرائية

5.3. عينة التحليل

تتشكل عينة التحليل من مجموع دروس الصرف المبرمجة في :

- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.
- كتاب اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط.
- كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط.
- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

6.3. منهج التحليل

لم يكن محتوى الفهارس، إلاّ أرضية ممهدّة للإطلاع على محتويات الدروس والتعرّف على كيفية طرحها والأهداف المبتغاة من تدريسها، وكان استقراء[21] محتوى بعض النماذج من تلك الدروس وفحصها؛ طريقة لتحقيق تحليلها تحليلا وصفيا.

ونورد هنا نموذجين؛ من التحليل الذي خصينا به دروس الصرف في هذا الطور، يتعلّق الأوّل بدرس عن برنامج مستوى الأولى، بينما يخصّ الثاني درس من الدروس المقرّرة في مستوى الثانية.

1.6.3. تبرير اختيار النموذجين

لقد انطلقنا من افتراض؛ أنّ اختلاف تأليف الكتابين، يسفر عن تباين في منهجية عرض الدروس. فكتاب السنة الأولى، من تأليف الشريف مريبعي، وكتاب السنة الثانية من تأليف بدر الدين بن تريدي.

إنّنا حاولنا اكتشاف آثار هذا الاختلاف وتتبعه، ونظرنا في المنهجيتين أيّهما أوضح وأنفع في توصيل المعرفة الصرفية ؟

أمّا عن كيفية اختيار الدرسين النموذجيين، فكان بتطبيق معاينة عشوائية بسيطة (Echantillonnage aléatoire simple)[22]، حيث حضّرنا قائمة بمواضيع دروس الصرف في كلا المستويين، ثمّ قمنا بترقيمها، وأعدنا في مقابل ذلك كتابة كل رقم في وريقة مستقلة، قمنا بطي الوريقات بطريقة تخفي الرقم المسجل عليها ثمّ أخلطنا تلك الوريقات في وعاء، وبطريقة السحب اليدوي البسيط (Tirage manuel)، تحصلنا على درس "أزمنة الفعل" عن القائمة الأولى، ودرس "الاسم الجامد والاسم المشتق" عن القائمة الثانية.

2.6.3. تحليل درس "أزمنة الفعل" (كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص: 22)

أوّل ما يمكن تسجيله، عدم إظهار عنوان الدرس أمام عبارة البناء اللغوي، وكان من المفيد إظهار عنوان الدرس الذي سيُناقش بين قوسين لتحقيق التذكير وشدّ التركيز.

وكان بالإمكان تفاديا للإطالة؛ أن يكون تحديد الأفعال في الفقرة؛ عن طريق إظهارها بالتسطير تحتها أو وضعها بين قوسين أو كتابة كل نوع بلون مخالف، تمييزا لها عن بعضها، وما إلى ذلك من العلامات المبيّنة.

هذه الطريقة تكون مختصِرة ومرسِّخة، بحيث لا تكلّف التلميذ مشقة قراءة الإجابات الواردة في شكل جمل طويلة على نحو ما هو ظاهر في المناقشة.

- لاحظنا أنّ الفقرة لا تتوفر على أفعال أمر، وأنّ البناء اللغوي يقدم إجابات جاهزة، دونما السؤال عنها، بينما كان بالإمكان هنا طرح السؤال:

- بعد أن حدّدت الأفعال، صنفها حسب الزمن الذي تدل عليه.

- علام تدل أفعال كل صنف منها ؟ ولاستخلاص المعرفة، نواصل التدرّج في الأسئلة :

- ما هو الفعل الماضي ؟

- ما هو الفعل المضارع ؟

- ما هو فعل الأمر ؟

بهذه الطريقة يكون التلميذ قد اكتشف المعرفة الصرفية المطلوبة بنفسه، بالتدرّج في تحصيلها، حيث أنّه بذل جهدا للتوصّل إليها؛ ولم تُقدّم له جاهزة على نحو ما يُورده الكتاب.

تبقى المقاربة النصية هنا؛ غير محققة بشكل كليّ، حيث ينعدم في الفقرة وفي نص القراءة المشروحة، النوع الثالث من الأفعال (فعل الأمر) وهذا ما لا يبرّر الاجتهاد الجاد للقائمين على هذا الكتاب، في إيجاد النصوص التي تتوفر فيها كل مطالب الدرس المقرّر، أو بأن يكون اجتهادهم من نوع آخر، بتأليف فقرة قصيرة يحضر فيها فعل الأمر، أو حتى بتحوير وتعديل في فقرة من فقرات النص ذاته؛ بكيفية تسمح بظهور فعل الأمر، حيث يتضح هذا الأخير صراحة، بدل استنتاج معناه.

تنتقل المناقشة إلى تقديم معطيات أخرى عن هذه الأفعال، تتعلّق بكيفية تصريفها، دون الإشارة في عنوان فرعي إلى ذلك، وكان مفيدا لو أشير إلى ذلك بعنوان جزئي أوّل :

- "الأفعال وأزمنتها" أو "الأفعال ودلالتها الزمانية"

وعنوان جزئيّ ثان :

- "الأفعال وتصريفها" أو "الأفعال وكيفية تصريفها"

وكانت الإشارة إلى هذا التصريف مبتورة بترا، من دون أن نستشف مبرّرا منهجيا أو منطقيا لذلك.

إنّ الحديث هنا عن تصريف الفعل الماضي إلى المضارع وعن المضارع إلى الأمر، ولا توجد أيّة إشارة إلى تحويل الأمر إلى المضارع أو إلى الماضي أو تحويل الماضي إلى الأمر أو المضارع إلى الماضي، وبانعدام هذه الإشارة يفهم المتعلّم أن التصريف يكون على وجهين فقط: الماضي إلى المضارع، والمضارع إلى الأمر، بينما يمكن أن يتحوّل الفعل ويتقلّب في الأزمنة الثلاثة.

وكان ممكنا تبعا لذلك، أن تُقدّم هذه المعرفة في مخطط أو جدول واضح.

وإذا كانت المسألة تخصّ تصريف المضارع وحسب، لماذا عنونة الدرس بـ: أزمنة الفعل ؟ وكان من المفيد لو عُنون الدّرس :

الفعل الماضي وتحويله إلى المضارع.

أو: تحويل الفعل الماضي إلى المضارع.

أو: تحويل الفعل إلى المضارع.

أو : أنواع الفعل وكيفية تحويل الماضي منها إلى المضارع.

لأنّ هذا هو بالفعل ما يتعرض إليه محتوى الدرس. بينما يأتي عنوان "أزمنة الفعل" عاما لا تنعكس تحته كلّ المعارف المنوطة به.

فالصياغة المضبوطة لعنوان الدرس والالتزام بما يندرج تحته من معارف، يكون له أثر كبير في ترسيخ المعرفة والتركيز عليها وتتبّعها.

وبدل أن يقدّم هذا الدرس عاما؛ مقطوعة عنه معارف هي من صميمه، كان من المفيد لو جُزأ، وقدّم كل نوع من الأفعال الثلاثة في العربية في شكل متسلسل، عماده البساطة والوضوح.

ثمّ أنّنا لو أمْعَنّا النظر في استخدام المصطلحات، وجدنا عبارة "يصرّف الفعل" والأصح لو قيل : "تحويل الفعل الماضي إلى المضارع" وذلك أنّ التصريف يقتضي تغيير الفعل تبعا لتغير الضمير أمّا التحويل، فيخصّ تحويل صيغة إلى صيغة مخالفة تضمن التمييز بين طبيعة الفعلين ودلالتهما الرئيسة.

وكان من المفيد لو قُدّمت ضوابط تحويل المضارع إلى الأمر أو كيفية الحصول عليه من المضارع بصياغات أكثر اختصارا واختزالا، مع إبراز ما حُذِف وما أُضيف، بلون مخالف أو عن طريق تغليظ الخط مثلا.

ونؤكّد من جديد أنّ الأمر سيكون أوضح وأسهل؛ لو قُدمت تلك الضوابط في جدول أو في شكل تخطيط.

نستنتج في ضوء هذه الملاحظات، أنّ الطريقة التي يُقدّم بها الدرس الصرفي في هذا المستوى، عسيرة ومنفّرة؛ ولا يمكن أن تُؤتي ثمارا أكيدة، على نطاق يشمل أكبر نسبة من المتعلمين.

أمّا بالنسبة للتطبيق، فلا يظهر في مطلبه أيّ اجتهاد، فهو مطلب عام يكتنفه الغموض، أُستعمل فيه مصطلح "حوّل" بدل مصطلح "صرّف" الذي أُلتزم به في المناقشة، وهذا اضطراب في استعمال المصطلح، وعدم الثبوت على مصطلح واحد، والمفروض أن يُوضع كلّ مصطلح في موضعه الدقيق أمنا من ذلك الاضطراب.

وكيف يُطلب من التلميذ؛ تحويل الماضي إلى الأمر؛ ولم يُشَر إلى ضوابط ذلك مطلقا في القاعدة ؟ إلاّ إذا كان منطلق التحويل إلى الأمر هو الفعل المضارع، لأنّه كان محورها. ثمّ أنّ مطلبا واحدا في التطبيق؛ وبتلك الصياغة غير كاف لتثبيت الفهم ودعمه.

وإذا نظرنا إلى الشكل الذي قُدّمت به معطيات هذا الدرس، وجدناه لا تتضح فيه المساحة الخاصة بالمناقشة وتلك الخاصة بالقاعدة، على غرار الدروس الأخرى، التي تظهر فيها حدود هذه الأخيرة بكلمة: تذّكر، وفي مساحة ملونة.

وهذا دليل آخر على انعدام المراجعة الصارمة للمحتويات وأنماط عرض المعطيات. ثمّ أنّ عدد الأفعال الماضية في نص القراءة المشروحة ستة، تمّت الإشارة إلى ثلاثة منها في المناقشة؛ وثلاثة أخرى؛ واحد منها مكرّر، مما يعني أن النص فقير من حيث الأفعال، والأفعال الماضية وأفعال الأمر -كما أسلفنا-تحديدا، وهو ما يفسّر عدم صلاحيته لهذا الدرس لعدم توفّره على ما يجلي كل جزئية من جزئياته. بينما يصلح لأن يستغلّ في تعليم الفعل المضارع والمضارع المبني للمجهول على اعتبار أنّ به طائفة من أفعال هذا النوع. فالنص إذن بعيد من مرمى عنوان الدرس وهدفه.

3.6.3. تحليل الاسم الجامد والاسم المشتق (كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص: 229)

يبتدئ الدرس بتمهيد يتضمن إيراد كلمتين متميزتين في طبيعتهما، يشكلان نقطة الانطلاق نحو معارف الدرس المحدّد في الأعلى، حيث تمثّل كلمة "رجل" النوع الأوّل من الأسماء المشار إليها في العنوان، بينما تمثّل كلمة "علم" النوع الثاني منها، مع المساءلة عن إمكانية الاشتقاق منهما، بل الحثّ على محاولة القيام بذلك.

وفي خطوة ثانية للالتزام بمنهجية البيداغوجية الجديدة يوجّه صاحب الكتاب المتعلم نحو النص، ويطلب منه التمعّن في الكلمات الموضّحة بلون أحمر، ويحثّه على القيام بالمحاولة نفسها التي قام بها في التمهيد، وهو هنا إنّما يدفع المتعلم إلى بذل الجهد لاكتشاف المعرفة المنشودة بنفسه؛ بقليل من التوجيه والمراقبة، ولكنّه لا يستخلص معه الكلمات التي تقبل الاشتقاق وتلك التي لا تقبله؛ في خطوة لتثبيت الإجابة وتأكيد صحيحها من خاطئها.

إنّ ذلك ليس شرطا، فالأستاذ يقوم مع تلاميذته بذلك. بل يجب أن يقوم بذلك، قبل الانتقال إلى استخلاص القاعدة واستنتاج معرفة الاسم الجامد والاسم المشتق، وكان من المفيد لو دفعهم إلى استنتاج تلك المعرفة في ضوء المحاولة التي قاموا بها والإجابة التي توصّلوا إليها بطرح السؤال : ما هو

الاسم الجامد إذن ؟ ما هو الاسم المشتق إذن ؟ ليتابع مسار اكتشاف المعرفة وليس تقديمها جاهزة.

نفهم حدود القاعدة بكلمة : "احفظ" الموضّحة في الأعلى، وقد اشتملت على استنتاجات جزئية، لم تناقش كلّها بل قدم البعض منها جاهزا، ويتعلّق الأمر بالجزئية رقم "3".

الاسم الجامد نوعان : اسم ذات واسم معنى.

في حين كان بالإمكان تقديم هذه المعرفة ملخصة في مخطط.

ثمّ لا بدّ من الانتباه إلى التناقض والثغرة الواردة في القاعدة، فمن شأنها أن تذبذب التلميذ، إذ من المؤكّد ألاّ ينتبه -جميعهم- التلاميذ إلى مثل هذه الثغرات والتناقضات، ولكن علينا أن نقدّم معلومات صحيحة وبيّنة، فلا نقول لهم في الأوّل أنّ اسم المعنى هو اسم جامد أو النوع الثاني من الاسم الجامد، ثمّ نذكر في الملاحظة أنّ المشتقات تؤخذ من اسم المعنى.

4. خاتمة

إنّ الكفاية اللغوية في العربية تشكّلها كفايات فرعية؛ هي في مجملها قواعد اللغة في نظامها الصوتي والصرفي والمعجمي والنحوي والكتابي، تحكم هذه الأنظمة قوانين وضوابط معلومة؛ تؤلف المقاييس التي يقيس عليها المتعلم عند إنتاج عدد لا متناهي من الأداءات اللغوية الصحيحة مفردة ومركبة، ويتوصّل بها إلى تحليل ما يُعرض عليه من جمل لم يخبرها من قبل، كما تتنامى لديه القدرة على اكتشاف الأخطاء وتصويبها.

وإذا كان التبليغ هو الفكرة الأساسية في بيداغوجية التعليم الحديث، فهل يحرص الأستاذ والنظام التعليمي كلّه في المدرسة (المستندات التربوية، البرامج، المنهجية، التطبيقات، تكوين الأستاذ، وجهده ونشاطه داخل قسمه) على إكساب المتعلّم تمثّل أوزان الفعل وحركاته، وصيّغ الاسم واحتمالاته، وفهم خاصية الاشتقاق وضوابطه، والتصريف واطّراده ؟ وإلى أيّ مدى يُعمل

على تفعيل الصرف في تحقيق الكفاءتين اللغوية والاتصالية ؟ وقبل ذلك، هل تحقق وعي المعلم والمتعلّم؛ بأنّ الكفاية الصرفية فرع من فروع الكفاية اللغوية العامة، يتجلى مظهر تكاملها مع الأداء اللغوي؛ في الاجتهاد والحرص على أداء اللغة أداء مطابقا لجميع القواعد المتعارف عليها بين متكلميها الفصحاء، في أصواتها وصرفها ونحوها ودلالتها ؟

إنّ مراعاة ما يحتاج المتعلّم إلى معرفته في الصرف في المراحل الأولى من تعلّمه (المرحلة المتوسطة واحدة من هذه المراحل) واختيار ما يساهم في تكوين لغته وأدائه، ثم تنظيم المادة المختارة والتدرّج في تقديمها بأساليب واضحة، وكثرة التمرين فيها والتدرّب عليها، كفيل كلّه بجعل المُتعلّم من المسائل الصرفية مستوعبا، لا يستشعر المتعلِّم صعوبته، ولا يحتج بغرابته.

الإحالات

1- أبو الفتح عثمان بن جني، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة: دار الحلبي، سنة 1373 هـ - 1954 م، ص 36.

2- محمد محي الدين عبد الحميد، دروس التصريف: المكتبة العصرية، سنة 1411 هـ - 1990، ص 7.

*- يجب أن تبقى هذه المعرفة مسطرة ضمن الأهداف التعليمية اللغوية، مطلوب دعمها في المراحل اللاحقة.

3- هو ما أشبه الحرف من حيث أداؤه معنى مجردا في الزمان والحدث المعتبرين في الأفعال؛ فلزم مثله طريقة واحدة في التعبير، فهو لا يقبل التحوّل من صورة إلى صورة، بل يلزم صورة واحدة لا يزايلها. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، بيروت، صيدا: المكتبة العصرية، 1983، ج 1، ص 53، 54

4- انظر عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 2000، ص 61

**- ومعرفة ضد الشيء، من صميم معرفة الشيء نفسه، حقيقته ومعناه.

5- انظر على سبيل المثال صياغة اسم الفاعل واسم المفعول من غير الثلاثي، القواعد العربية الميسرة، يحي شامي، بيروت: دار الفكر العربي، ط 1؛ سنة 1993، ص 52 وما بعدها.

6- كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف وتصميم: بدر الدين بن تريدي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2007-2008، ص 275.

7- تمّ سماع ذلك وتسجيله، أثناء حضور حصص تطبيق درس التعجب بصيغتي (ما أفعله ! وأفعل به !) مع عدد من الأساتذة، بتطبيق تقنية الملاحظة المباشرة المعلنة، في أقسام متوسطات : ابن باديس (4 م 1) الشطي الوكال (4 م 2) العربي بن مهيدي (4 م 2) 27 فبراير (4 م 1) بمدينة ورقلة، شهر أفريل من السنة الدراسية: 2013-2014

8- كلمة (عَجِبَ) ومشتقاتها، النداء والاستفهام المراد منهما التعجب، مثل : يا لك من ذكي !/ أحفظت النشيد كلّه في هذه الساعة ؟! مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ج 1، ص 63.

***- يستعين التلميذ في الطور الثانوي بكتب خارجية، لدعم مراجعاته؛ إن بالمطالعة أو بحلّ التطبيقات لاسيما في المواد العلمية (الرياضيات، الفيزياء، علوم طبيعية) وكذلك الحال في اللغات والفلسفة والاجتماعيات، بينما يندر رجوعهم وتلاميذ الطور المتوسط إلى هذا النوع من الكتب لدعم لغتهم العربية بالمطالعة أو بفهم دروس قواعد اللغة أو البلاغة.

9- هي مقاربة تعتبر النص والمتعلم محورا العملية التعليمية، التعلّمية، تدعو إلى التحوّل من التعليم التلقيني إلى التعليم التكويني؛ وربط التعلّم بأهداف محدّدة، وتعزيز المشاركة والحوار والإفادة من رصيد المتعلم وخبراته السابقة؛ والعمل على تطويرها والبناء عليها، والتركيز على النزعة النقدية في التحليل والاستقلالية في التعلّم والتقييم وتقوية نزعة التعبير الشفوي والكتابي؛ لإكساب المتعلم الثقة بنفسه ودفعه إلى بناء معارفه. منهاج مادة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، ديوان المطبوعات المدرسية، 2004-2003، ص 32 (بتصرف). «النص حسب هذه المقاربة، بنية كبرى تظهر فيه بوضوح كل المستويات اللغوية، ويكون بذلك مجالا طبيعيا للممارسة والدربة، التي هي قوام كلّ ملكة لغوية...»، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان : 2004، ص 13 (بتصرف)، وانظر الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية 2005، ص 13 وما بعدها.

10- في الواقع ليست هناك مصطلحات جديدة؛ يمكن الإشارة إليها، ماعدا: الإسناد عوض التصريف، في مثل : أسند الفعل كذا... بدل صرّف، ومصطلح: ملكة، الذي لم يكن له في كتب قواعد اللغة السابقة أثر.

****- تقتضي هذه القراءة معاينة التطبيقات التي ذيّلت بها دروس الصرف، ثمّ دراستها دراسة كمية وكيفية، بهدف تحديد الأنماط الشائعة، والنظر في إمكانية اقتراح أنماط جديدة والعمل على وضعها .وقد أفردت لها مقالا مستقلا، سنعمل على نشره في إحدى المجلاّت العلمية.

11- رأي مجموعة من الأساتذة (15 أستاذا منسّقا في مادة اللغة العربية)، يمثلون 25 متوسطة بمدينة ورقلة، أي نسبة: 60 % من الأساتذة المنسقين) أجريت معهم مقابلات مباشرة عن سؤال: ما رأيكم في منهجية تعليم الصرف في الطريقة الجديدة في تعليم اللغة العربية ؟ علما أنّ هؤلاء لا يمكن أن يمثلوا كلّ أساتذة المادة في هذا الطور بالمدينة المذكورة، ولكن نعتقد أنّ لهم من الخبرة المهنية والتعليمية ما يشجعنا على الأخذ برايهم والنظر فيه.

12- انظر درس : (أزمنة الفعل)، كتاب السنة الأولى من التعليم المتوسط، تأليف وإشراف: الشريف مريبعي، ديوان المطبوعات المدرسية، سنة 2008-2007، ص 22.

13- انظر درس : (الفعل المعتل وأقسامه)، المرجع نفسه، ص 56.

14- انظر في ذلك كلّ دروس الصرف في كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، درس : (الإدغام)، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 160، درس : (التعجب، بصيغة [ما أفعله !])، المرجع نفسه، ص 190، 191، درس :

(أزمنة الفعل)، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 22، درس: (الميزان الصرفي)، المرجع نفسه، ص 12.

15- إلاّ ما ورد من جداول التصريف وجداول الملاحظة والتذّكّر والاستعانة بالأسهم، في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف وتصميم: بدر الدين بن تريدي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2007-2008، ص 28، وما بعدها.

16- يمكن أن نستثني من هذا التوصيف دروس الصرف في كتاب السنة الرابعة؛ التي أُستدركت فيها ملامح الوضوح فبدت القاعدة أكثر تنظيما وتوضيحا في مساحة ملونة، مقارنة بدروس الصرف في كتاب السنة الأولى والثانية والثالثة.

17- يذكر دليل الأستاذ أهم الأهداف التعليمية التي على المعلم أن يحققها مع المتعلمين، في كلّ مستوى؛ ويشير إلى أنّه بإمكان الأستاذ تحديد أهداف أخرى يراها ضرورية لتحقيق كفاءة ما، وذلك حسب الوسائل المتوفرة لديه والظروف التعليمية التي يتواجد فيها. أنظر دليل الأستاذ في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2006، ص 8 وما بعدها.

18- وكذلك هو حال قواعد طائفة من الدروس الصرفية في الكتب الموجّهة إلى المستويات الأخرى، مثل: [درس النسب إلى المقصور والممدود، كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 173]، وقاعدة درس [الممنوع من الصرف، المرجع نفسه، ص 220] وقاعدة درس [تصريف الفعل المضّعف]، كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 68، قاعدة درس [شكل المضارع والأمر]، المرجع نفسه، ص 83، قاعدة درس [إسناد الفعل الأجوف]، المرجع نفسه، ص 40، قاعدة درس [تثنية المنقوص والمقصور والممدود] المرجع نفسه، ص 238

19- تنطبق هذه الملاحظة على القواعد الواردة في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 42، 141، على سبيل المثال لا الحصر، وتلك الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 159، 160 و: 198، 151 على سبيل المثال لا الحصر.

20- في مجموعة المقابلات التي أجريت مع أساتذة التعليم المتوسط، في ميدان عملهم، بمدينة ورقلة، بخصوص مستوى التلاميذ في اللغة العربية وتحصيلهم في نشاط قواعد اللغة والصرف منها تحديدا، أنظر هامش: 11 من هذا المقال.

21- (Induction) وهو عملية فكرية، تقوم على الانتقال من الوقائع إلى القاعدة، أي : من الحالات الفردية أو الخاصة إلى الفرضيات الأكثر عمومية. أنظر مفهوم هذه الاستراتيجية المنهجية، في :

- Alex Mucchielli, 1996. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: édition Armand colin/Masson. pp. 101-102.

(أزمنة الفعل)، كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، ص 22، درس: (الميزان الصرفي)، المرجع نفسه، ص 12.

15- إلاّ ما ورد من جداول التصريف وجداول الملاحظة والتذّكّر والاستعانة بالأسهم، في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف وتصميم: بدر الدين بن تريدي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2007-2008، ص 28، وما بعدها.

16- يمكن أن نستثني من هذا التوصيف دروس الصرف في كتاب السنة الرابعة؛ التي أُستدركت فيها ملامح الوضوح فبدت القاعدة أكثر تنظيما وتوضيحا في مساحة ملونة، مقارنة بدروس الصرف في كتاب السنة الأولى والثانية والثالثة.

17- يذكر دليل الأستاذ أهم الأهداف التعليمية التي على المعلم أن يحققها مع المتعلمين، في كلّ مستوى؛ ويشير إلى أنّه بإمكان الأستاذ تحديد أهداف أخرى يراها ضرورية لتحقيق كفاءة ما، وذلك حسب الوسائل المتوفرة لديه والظروف التعليمية التي يتواجد فيها. أنظر دليل الأستاذ في اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، سنة 2006، ص 8 وما بعدها.

18- وكذلك هو حال قواعد طائفة من الدروس الصرفية في الكتب الموجّهة إلى المستويات الأخرى، مثل: [درس النسب إلى المقصور والممدود، كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 173]، وقاعدة درس [الممنوع من الصرف، المرجع نفسه، ص 220] وقاعدة درس [تصريف الفعل المضّعف]، كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط، ص 68، قاعدة درس [شكل المضارع والأمر]، المرجع نفسه، ص 83، قاعدة درس [إسناد الفعل الأجوف]، المرجع نفسه، ص 40، قاعدة درس [تثنية المنقوص والمقصور والممدود] المرجع نفسه، ص 238

19- تنطبق هذه الملاحظة على القواعد الواردة في كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 42، 141، على سبيل المثال لا الحصر، وتلك الواردة في كتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 159، 160 و: 198، 151 على سبيل المثال لا الحصر.

20- في مجموعة المقابلات التي أجريت مع أساتذة التعليم المتوسط، في ميدان عملهم، بمدينة ورقلة، بخصوص مستوى التلاميذ في اللغة العربية وتحصيلهم في نشاط قواعد اللغة والصرف منها تحديدا، أنظر هامش: 11 من هذا المقال.

21- (Induction) وهو عملية فكرية، تقوم على الانتقال من الوقائع إلى القاعدة، أي : من الحالات الفردية أو الخاصة إلى الفرضيات الأكثر عمومية. أنظر مفهوم هذه الاستراتيجية المنهجية، في :

- Alex Mucchielli, 1996. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: édition Armand colin/Masson. pp. 101-102.

- Joël Guibert et Guy Jumel, 1997. Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales. Paris: Edition Armand colin/ Masson. pp. 4-5

لمزيد من التوسّع، أنظر أطروحة الاستقراء، موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، إشراف ومراجعة : مصطفى ماضي، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2004، ص 50، أو المصدر الأصلي :

- Maurice Angers, 1996. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Québec: Edition : CEC, inc. p. 19

22- Ibid, pp. 231-234

والمرجع نفسه النسخة المترجمة، ص 304 ، 308.

المراجـع

باللغة العربية

- ابن جني، أبو الفتح عثمان، المنصف في شرح كتاب التصريف للمازني، تحقيق: إبراهيم مصطفى وعبد الله أمين، القاهرة: دار الحلبي، 1373 هـ - 1954 م.
- أنجرس، موريس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة : بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، إشراف ومراجعة: مصطفى ماضي، الجزائر: دار القصبة للنشر، 2004.
- دليل الأستاذ، اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، إعداد: رشيدة أيت عبد السلام، إشراف : الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.
- الراجحي، عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، 2000.
- عبد الحميد، محمد محي الدين، دروس التصريف، صيدا، بيروت: المكتبة العصرية، 1411هـ - 1990.
- شامي، يحي، القواعد العربية الميسرة، الطبعة 1؛ بيروت: دار الفكر العربي، 1993.
- الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، بيروت، صيدا: المكتبة العصرية، 1983.
- كتاب اللغة العربية (استكشاف) السنة الثانية من التعليم المتوسط، إشراف وتصميم الطريقة: بدر الدين بن تريدي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007-2008.
- كتاب اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف، الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2007.
- كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة (تنوير) من التعليم المتوسط، تأليف وإشراف، الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.
- كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف : الشريف مريبعي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006.
- كتاب قواعد اللغة العربية، السنة السابعة أساسي، إشراف: موهوب حروش، تأليف: عبد الرحمن كابويا وعبلاوي محمد الطيّب، طبعة جديدة ؛ المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1997-1998 م.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2004.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جويلية، 2005.

باللغة الأجنبية

- Angers, Maurice, 1996. Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Québec : édition CEC, inc.
- Guibert, Joël et Guy Jumel, 1997. Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales. Paris: édition Armand colin/ Masson.
- Mucchielli, Alex, 1996. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris: édition Armand colin/ Masson.

À Propos des Troubles en Milieu Scolaire
La Galaxie des « Dys- »*

Jean-Claude Quentel
Anne Deneuville
France

Résumé

L'école connaît actuellement une forme d'envahissement de troubles qui sont supposés rendre compte des difficultés scolaires que rencontrent les enfants. Même les médias en viennent parfois à évoquer des « épidémies » de dyslexie ou de dysorthographie ... Ces prétendus troubles mettent notamment en question les repères de la clinique classique, ainsi d'ailleurs que les pratiques pédagogiques. À partir d'un recul à la fois théorique et épistémologique, il est aujourd'hui nécessaire de produire une critique qui démonte véritablement les thèses sur lesquelles se fonde cette nouvelle façon de saisir les troubles du langage et des apprentissages qui fonctionne sous le régime de la pensée unique. Il est d'abord possible de montrer que les nouvelles entités qui ont envahi l'école ne sont que le reflet de préoccupations sociales et qu'elles n'ont aucun statut clinique véritable. On peut ensuite faire apparaître que l'argument de la scientificité dont ces thèses se prévalent ne tient pas, dans la mesure où celles-ci traduisent en fait un scientisme, c'est-à-dire une vision réductrice de la science. Enfin, on peut facilement faire apparaître que ce réductionnisme trouve son ancrage dans un naturalisme qui a pris la forme d'un impérialisme biologique.

Mots clés :
Langage - troubles des apprentissages - clinique - dyslexie - dysphasie - épistémologie - scientisme

---

* Ce texte reprend l'argumentation générale d'un article paru dans la revue des Psychologues en milieu scolaire, Psychologie et éducation (juin 2014) et dans celle des Conseillers d'orientation psychologues, Questions d'orientation (septembre 2014). Il a été retravaillé et augmenté.

Jean-Claude Quentel est psychologue clinicien, Professeur émérite de Sciences du Langage à l'Université européenne de Bretagne-Rennes 2 (CIAPHS, EA 2241).
Mel : jean-claude.quentel@univ-rennes2.fr ; site : www.jc.quentel.com
Anne Deneuville est orthophoniste et travaille au Centre de référence des troubles du langage et des apprentissages du CHRU de Rennes.

الملخّص

تشهد المدرسة حاليا نوعا من غزو اضطرابات، قد تنجم عنها صعوبات تعلّميّة لدى التّلاميذ، إلى حدّ أنّ وسائل الإعلام غدت تتكلّم أحيانا عن «أوبئة» عسر القراءة أو عسر الكتابة ... وهي الاضطرابات التي تستدعي إعادة النّظر في معالم اللّسانيّات العياديّة التّقليديّة، والممارسات البيداغوجيّة، أيضا. وانطلاقا من مبادئ نظرية وإبستيمولوجية في الوقت نفسه، يصبح من الضروري حاليًا إصدار نقد، كفيل بالتّفكيك الجليّ للطّروحات، التي عليها تنبني هذه النّظرة الجديدة لاضطرابات اللّغة واضطرابات التّعلّم، المشتغلة في ظلّ الفكر التّجزيئي. فلذا، من الممكن التّدليل على أنّ التّصوّرات الجديدة التي اجتاحت المدرسة، لا تعدو أن تكون انعكاسا لانشغالات اجتماعيّة، بعيدة عن أيّ نظام عياديّ فعليّ. ويمكن أن نبيّن تداعي العلميّة التي تراها هذه الأطروحات، في حين ترجمتها، في الواقع، لمحدوديّة العلم. وفي النهاية، يسعنا بيسر إيضاح كون هذه المحدوديّة تضرب بجذورها في المذهب الطبيعي، الذي اتخذ شكل الإمبريالية البيولوجية.

الكلمات المفاتيح :

اللغة - اضطرابات التعلم - عياديّة - عسر القراءة - عسر - الإبستيمولوجيا - المحدوديّة العلميّة.

Abstract

School is actually experiencing a form of invasion of disorders that are supposed to account for learning difficulties faced by children. Even the media sometimes come to speak of «epidemics» of dyslexia or dysgraphia... These so-called disorders put into question the classical clinical pinpoints, and also the pedagogical practices. From both a theoretical and epistemic perspective, we must be able nowadays to produce a criticism that can truly take to pieces the theories on which this one-track thinking is founded. Firstly, we may demonstrate that the new concepts that have invaded school are only the mirror of social concerns and have no real clinical status. Then, we may highlight that the argument of scientism those theories take so much pride in does not make sense, in as much as they actually convey a scientism, that is to say a reductive vision of science. Finally, we may prove that this reductionism is strongly based on a naturalism that takes the shape of a biological imperialism.

Keywords :

Language - learning difficulties - clinic - dyslexia - dysphasia - epistemology - scientism.

1. Introduction

De nouveaux troubles, qui constitueraient autant de nouvelles entités cliniques, ont pénétré l'école depuis la fin du XXè siècle. Les différents acteurs de la vie scolaire, quelle que soit leur place, se trouvent sommés de faire avec ces troubles. Ces entités ont très rapidement envahi le terrain, de façon surprenante pour un clinicien formé « à l'ancienne » et à une autre façon de concevoir les phénomènes cliniques. Elles se sont par ailleurs multipliées et font partie à présent des questions dont les médias et les familles se sont emparées. Certaines ne sont toutefois pas nouvelles, telle la « vieille » dyslexie ; d'autres existaient également depuis longtemps, mais elles ont revêtu de nouveaux habits médicaux qui paraissent leur donner une tout autre consistance, telle l'hyperactivité ou le THADA (trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention), nouvelle dénomination pour traiter de ce qu'on appelait autrefois l'instabilité. Certaines semblent en revanche bel et bien nouvelles, telle la dyspraxie dont il est aujourd'hui particulièrement question. Nous avons en fait assisté à une déferlante de nouveaux troubles, dont on comprend assez facilement comment ils ont été construits : de la même façon que l'on avait déjà une dyslexie et que l'on a vu réapparaître la notion de dysphasie[1], on a créé par analogie des dys- à foison, de telle sorte qu'on a pu parler, non sans raison, d'une « galaxie des dys- »[2].

Il y a quelques raisons de mettre sérieusement en question cette avalanche de nouveaux troubles, aussi bien du côté des professionnels intervenant dans le champ de l'école et dans les diverses consultations recevant des enfants, que du côté des chercheurs. Il faut cependant disposer d'arguments qui puissent véritablement contrer cette déferlante qui participe de l'idéologie dominante. Il ne peut suffire de refuser ces nouvelles entités au nom d'un désaccord de principe et d'un positionnement éthique. On ne saurait ainsi se contenter d'opposer simplement à cette orientation contemporaine une position humaniste, comme c'est le cas aujourd'hui d'un certain nombre de cliniciens. Cela revient, malgré le caractère généreux d'une telle attitude, à affirmer sa propre impuissance à proposer une réelle alternative fondée sur des thèses argumentées. Il faut parvenir à montrer en quoi ces nouvelles entités ne constituent pas, contrairement à ce qui est affirmé, des réalités scientifiques et en quoi elles participent en fait d'une démarche scientifiquement rétrograde. En d'autres termes, il faut aller sur le terrain même de ceux qui les ont élaborées et les soumettre à une critique sévère, argumentée théoriquement. Sans doute

est-il nécessaire, pour s'engager dans une telle entreprise, de témoigner d'un recul d'ordre épistémologique.

2. Ne pas confondre réalité sociale et réalité clinique

Il s'agit en un premier temps de questionner la nature même de ces entités et les modalités à partir desquelles elles ont été créées. Sur ce point, les cliniciens eux-mêmes, pourtant formés à prendre du recul par rapport à la demande telle qu'elle se trouve initialement formulée et avertis des pièges qu'elle recèle, ne sont pas toujours à même de se repérer de manière rigoureuse dans la différence sur laquelle nous allons ici insister. Sans doute beaucoup d'entre eux gardent-ils pourtant en tête -notamment les psychologues travaillant dans le cadre de l'école- l'avertissement célèbre de l'épistémologue Georges Canguilhem qui concluait sur le fait que de la Sorbonne à la Préfecture de police, il n'y avait finalement qu'une glissade[3]. Encore faut-il se donner les moyens de ne pas déraper...

Or, il faut montrer en un premier temps que ces nouvelles entités qui ont envahi l'école sont des réalités sociales et non des réalités cliniques. Elles constituent des réalités sociales au sens que les sociologues donnent à cette expression. Autrement dit, elles sont le produit du questionnement d'une société ou d'une communauté donnée à un moment socio-historique précis. Il n'existe jamais de réalité en soi ; toute réalité se trouve toujours construite, où qu'on la prenne. Le psychologue fait à son niveau état d'une réalité psychique, résultat d'une construction du monde à travers ce que les psychanalystes appellent le fantasme ; le sociologue, quant à lui, insiste sur le fait que la réalité dans laquelle nous nous inscrivons est élaborée socialement, c'est-à-dire qu'elle est saisie, non pas à travers le prisme du désir des psychanalystes, mais à travers celui du socio-historique dont nous participons. Nul mystère, de ce point de vue, en ce qui concerne la survenue dans le champ de l'école -et plus largement à présent du social- de ces nouvelles entités. Nos sociétés en héritent de l'instauration de l'école obligatoire. Lorsqu'elles ont voulu que tous les enfants soient scolarisés, il est rapidement apparu que certains ne pouvaient pas suivre. Des raisons sociales l'expliquaient[4], mais pas de manière exclusive. Au-delà de la figure du cancre, on découvrait les instables (qui ne tenaient pas en place dans la classe) et les débiles, dits dès lors « d'école » par opposition à ceux de l'asile, repérés, eux, depuis le XIXè siècle.

Nos sociétés se sont depuis transformées. Il reste que nombre d'enfants ont toujours des difficultés à l'école. Et cela est devenu insupportable à des sociétés qui se réclament de la démocratie et prétendent donner à tous les enfants, et notamment à ceux-là qui éprouvent des difficultés, la même chance. Les gouvernants ont dès lors voulu y remédier et prévenir l'échec scolaire. Projet éthiquement louable, qu'une société peut s'honorer de défendre. Se donner les moyens de le réaliser est évidemment bien plus difficile. D'autant qu'à présent, on prétend que c'est la société qui crée le handicap[5] et qu'on peut donc logiquement penser qu'il suffit d'œuvrer politiquement pour régler le problème. Il n'est plus dès lors question que d' « inclusion » en lieu et place de l'ancienne « intégration ». Les réalités cliniques demeurent, les difficultés des enfants ne se résumant pas à des difficultés sociales, ni donc au handicap, mais le problème des enfants en difficultés scolaires ne se trouve pris en compte que du point de vue de son traitement social, autrement dit à travers l'élaboration de dispositifs, la publication de circulaires, la création de classes spécialisées, etc.

Qui dit handicap dit à présent maladie, officiellement confirmée à l'école par le médecin, et par conséquent « droit à... ». Le fameux dyslexique, qui n'existe que d'échouer à l'école dans l'apprentissage de la lecture et l'écriture, a ainsi droit en France à compensation, au tiers temps, à l'A.V.S. (Auxiliaire de Vie Scolaire), voire à présent au secrétaire. Il est un « malade », dont on s'efforce - nous y reviendrons - de montrer la causalité neurologique; il faut l'aider sans s'interroger plus avant sur la nature profonde de ses difficultés, notamment en dehors de la classe. Celui qui pourrait vraiment dire quelque chose de son fonctionnement dans le cadre de la lecture et de l'écriture, en l'occurrence l'instituteur ou le professeur des écoles, a été depuis longtemps écarté. Convaincu au demeurant d'être incompétent, il en vient lui-même à demander l'expertise d'autres professionnels[6]. De clinique dans tout cela, il n'y en a plus, le médecin étant le seul, en France du moins, à se prévaloir d'un abord de ce type en fondant son analyse, comme aux plus belles périodes de la psychologie génétique, sur le seul et unique critère du développement, notion éminemment biologique. La galaxie des « dys- » prend sens dans ce contexte; elle n'a d'existence que sociale, tenant pour des problèmes cliniques ce qui n'est que réalités socialement mises en avant, pour des raisons que l'on peut par ailleurs parfaitement comprendre.

Or, Jean Gagnepain, sur lequel nous nous appuyons ici[7], rappelle notamment qu'on ne doit pas confondre une réalité sociale et une réalité clinique parce qu'elles ne relèvent pas du même registre de fonctionnement de l'homme et ne renvoient donc pas aux mêmes processus. Le psychologue a ainsi toujours affaire d'abord à du social, en ce sens qu'il est homme de métier, affirmant des compétences lui permettant d'intervenir auprès de ces enfants. Ceux qui font appel à ses services le sollicitent pour des raisons avant tout sociales. Ils le consultent parce qu'ils ont été, comme parents, interpelés par l'école ou le médecin (« Vous devriez consulter un psychologue pour votre enfant ! »). En d'autres termes, la fameuse « demande », sur laquelle les psychologues cliniciens s'interrogent avec raison, est à l'origine sociale et s'articule dans un cadre et en des termes sociaux. Aussi savent-ils, en principe, qu'elle doit « se travailler » pour qu'émerge, au-delà de la plainte sociale, des processus renvoyant au fonctionnement même de la personne concernée. Or, de plus en plus, le psychologue en milieu scolaire se trouve contraint de répondre à des problèmes qui ne relèvent pas, en tant que tels, de ses prérogatives et se trouve empêché de produire l'analyse relevant de ses compétences propres.

Un problème social ne saurait en aucun cas coïncider avec un problème clinique : voilà ce qu'il faut tout d'abord réaffirmer. Il ne s'agit pas de nier la réalité sociale ; il s'agit d'insister sur le fait qu'elle ne correspond pas en l'état à une réalité clinique. La clinique met à jour des lois de fonctionnement, explicatives, qui ne sont pas du même ordre que celles, socio-historiques, que suppose l'organisation de la société. Il faut en conséquence récuser d'abord et avant tout le fait qu'on aurait affaire, avec ces nouvelles entités, à des réalités qui seraient cliniques.

3. Distinguer la démarche scientifique du scientisme

Il faut à présent pousser plus loin l'analyse et faire porter la critique sur les arguments mêmes de ceux qui soutiennent l'existence de ces nouvelles entités. Se trouve dès lors interrogée la caution scientifique dont ils prétendent se prévaloir dans leurs élaborations. On observera, au point où nous en sommes, que ces entités, qui ne font que reprendre en l'état des préoccupations issues de la vie quotidienne, relèvent du registre de l'administratif. Il s'agit avant tout, dans une telle optique, de gérer, d'administrer des enfants qui se trouvent en difficulté à l'école afin de les prendre en charge socialement. Cette démarche, encore une fois, est légitime ; il y a bien nécessité de s'occuper de ce type

de problèmes, de l'administrer, en l'occurrence de proposer des orientations, d'attribuer des allocations, etc. Toutefois, il ne peut s'agir de prétendre que ce soit là le seul point de vue à faire valoir en la matière. L'administratif et la gestion ne peuvent d'aucune manière revendiquer l'exclusivité du mode d'intervention, comme c'est bien souvent le cas aujourd'hui dans les domaines de l'éducatif, du soin et de l'action sociale[8].

La suprématie du point de vue administratif et gestionnaire conduit, dans le champ de l'école comme dans ces autres champs, à discréditer et à faire en définitive disparaître tout abord clinique. On sait que les « dys- s »'inscrivent pleinement dans les troubles d'apprentissage (les TSA[9]) définis par la CIM-10 (Classification Internationale des Maladies) et le fameux DSM-5 (Le manuel de Diagnostic et Statistique des troubles Mentaux) dont on vise l'harmonisation et la suprématie internationale. Ce manuel, notamment, a une double fonction, comme son titre l'indique, de diagnostic et de statistique, les deux étant étroitement liés. Il ne faut pas s'y tromper : le diagnostic n'est pas ici un diagnostic clinique ; il est d'ordre social, immédiatement ordonné à la prise en charge. On se contente de faire l'inventaire des anomalies rencontrées chez celui qui présente des difficultés ; on collecte, on comptabilise des éléments qui relèvent de l'observation naïve[10], lesquels sont référés à un standard social qui conduit à s'exprimer en termes d'écarts-types par rapport à des attentes exclusivement sociétales. Le recours à des données statistiques, qui donnent l'illusion du sérieux scientifique, occulte toute réflexion en termes de processus[11]. Il faut donc insister ici sur le fait que le DSM constitue une pure compilation relevant du champ de la santé publique. Fort logiquement, il s'articule directement aux nécessités gestionnaires et financières de prise en charge. Du fait de son hégémonie (particulièrement travaillée d'un point de vue économique par les USA), il aboutit à la récusation de toute approche clinique, en même temps qu'à l'effacement d'une longue tradition qui s'efforçait de produire, sur les difficultés de l'enfant, une véritable réflexion, en termes de processus et de fonctionnement.

On en arrive dès lors à contester à ce type d'approche qui a conduit à mettre en place cette galaxie des dys- la qualification de démarche scientifique. Tel est pourtant l'argument décisif brandi par ceux qui s'inscrivent dans cette orientation, argument qui les amène à exclure toute autre approche que la leur : ils sont les seuls à agir au nom de la science. Or, la « science » dont ils se réclament se situe à l'opposé d'une réelle démarche scientifique. Il est

essentiel de le comprendre. Qu'on ne s'y trompe cependant pas : il ne s'agit d'aucune manière de critiquer la visée scientifique qui est la leur ; il s'agit de souligner le fait qu'elle n'est pas, chez ces auteurs, menée à son terme et que leurs travaux participent d'un scientisme qu'il faut comprendre comme une caricature de la démarche réellement scientifique. Ils n'ont fait qu'emprunter à la démarche scientifique son apparence. Cela leur suffit pour prétendre qu'ils participent d'une démarche réellement scientifique, la statistique (et l'illusion du chiffrage) constituant à leurs yeux l'argument suprême de rigueur et de sérieux. Or, le problème n'a jamais été de compter, mais bien de savoir d'abord ce que l'on compte. Quel est l'objet, scientifiquement posé, que l'on se donne ? Telle est la question première. Ce qui importe d'abord et avant tout, ainsi qu'y insistait Jean Gagnepain, c'est par conséquent le travail d'élaboration des données.

L'histoire des sciences nous prouve qu'une question n'est jamais donnée scientifiquement en l'état, à partir d'une simple constatation[12]; encore moins à partir de la référence à un standard social. Ce qui revient à dire que jamais une réalité scientifique n'est observable en tant que telle dans le monde qui nous entoure et notamment à partir de ce que la société pose comme problème[13]. La référence à Gaston Bachelard est ici essentielle, dans la mesure où il rappelle que le fait scientifique est toujours construit, et précisément jamais donné[14]. Le fait est produit à partir d'hypothèses qui supposent un travail d'élaboration théorique, qu'il faudra ensuite se donner le moyen de mettre à l'épreuve. Le fait clinique, saisi du point de vue de l'explication qui peut en être donnée, est du même ordre : il est théoriquement construit et il s'agit de se donner les moyens d'essayer de valider ou d'invalider les hypothèses cliniques effectuées. Notamment, les observations doivent être mises en rapport les unes avec les autres ; il ne peut s'agir de se contenter de les collecter séparément, avec comme seul repérage l'écart dont elles témoignent par rapport à un standard social. Or, qu'en est-il des hypothèses lorsqu'on évoque les « dys- », les troubles attentionnels et le THADA (Trouble de l'Hyperactivité Avec Déficit de l'Attention), voire les TAC (Trouble d'Acquisition de la Coordination) ? Force est de constater qu'elles s'articulent autour d'une observation naïve et des lieux communs…

On ne peut s'en tenir au simple recueil de données immédiates, si l'on vise une explication scientifique ; on doit chercher à révéler des processus qui, seuls, sont en mesure de rendre compte d'un fonctionnement. Alors, il devient possible de lui conférer un sens et de l'expliquer au sens strict.

Peut-on sérieusement penser que l'on vise à expliquer lorsque l'on fait état d'une lecture incorrecte, d'une orthographe déficiente ou d'un raisonnement mathématique inefficace ? Préciser l'observation en faisant valoir des degrés et des écarts-types relève d'un étalonnage dont le seul et unique critère est l'efficience sociale. Comment est-il possible, pour des auteurs qui prétendent s'inscrire dans une démarche scientifique, de proposer comme critère de la dyslexie ou de la dyscalculie un écart-type moins 2, en l'occurrence un retard scolaire de deux années ? On avouera que la science a ici bon dos ! A-t-on déjà vu un homme de science, dans le champ de la physique ou de la biologie - pour sortir des sciences humaines - brandir de tels arguments, de nature sociale, voire légale ? Tout scientifique doit savoir que la cause à laquelle il va s'efforcer de rapporter les phénomènes retenus (toujours construits, par conséquent, parce que mis en lien avec d'autres phénomènes) ne se situe jamais au même niveau que l'observation. Ce qui revient à dire que ce n'est pas parce que l'observation se fait au niveau de la lecture ou de l'écriture, voire des apprentissages en général, que la cause de ces difficultés se situe DANS la lecture ou l'écriture elle-même, ou DANS les apprentissages eux-mêmes. Ce point est fondamental. Il est ainsi incontestable qu'on peut faire état chez certains enfants de problèmes dans leur motricité. En revanche, toutes les difficultés s'observant dans la gestuelle de l'enfant ne trouveront pas leur explication dans les lois physiologiques rendant compte de la motricité, de la coordination gestuelle, des praxies. Elles peuvent renvoyer à d'autres raisons (éducatives, psychologiques, etc.), c'est-à-dire à d'autres causes dont elles ne sont alors qu'une forme de manifestation. Aussi bien faut-il être en mesure de sortir du seul cadre de l'école et d'observer le comportement de l'enfant dans d'autres situations pour rendre compte des processus sous-jacents à nombre de difficultés qui s'observent à l'école[15]...

En définitive, ces entités nouvelles sont du même ordre que la fameuse « déficience mentale »[16]. Malgré les innombrables travaux auxquels elle a donné lieu, celle-ci n'est jamais qu'une réalité sociale. Tout comme les « dys- » et autres troubles des apprentissages, elle est cliniquement hétérogène. Il suffit, pour s'en convaincre, de pénétrer dans un établissement médico-éducatif recevant de tels enfants : tous ceux qui y sont pris en charge n'ont qu'un seul point commun, en l'occurrence une efficience insuffisante au regard des jeunes de leurs classes d'âge et des critères de l'école. Or, l'efficience, fût-elle rapportée à un Q.I., n'est pas un critère clinique en tant que tel ; elle correspond

en quelque sorte en médecine au degré de fièvre, simple signal d'un désordre physiologique sous-jacent qu'il faut précisément révéler. La réalité sociale de la déficience mentale ne peut et ne doit pas être assimilée à UNE réalité clinique : elle rassemble, pour des raisons socio-historiques et des questions de prises en charge, DES tableaux cliniques extrêmement divers. Les « dys- » et les troubles des apprentissages n'ont, de même, aucune consistance clinique homogène, ainsi qu'en témoigne l'insistance sur la notion de « spectre » ; ils ne constituent pas le produit d'une analyse de type scientifique, mais bien d'une opération de classement social (Quentel, 2007b)[17].

4. Une optique naturalisante et biologisante

Dernier point de cette analyse critique des nouvelles entités ayant envahi le domaine scolaire, il faut faire ressortir l'opération de naturalisation dont elles sont le produit. Le scientisme qui préside à la construction de ces entités répond à une réduction, ou plus exactement à un réductionnisme[18]. En l'occurrence, on ne fait qu'emprunter aux disciplines qui ont fait leurs preuves dans le champ des sciences de la nature, leur méthode, sans restituer l'esprit de la démarche et dégager la spécificité de l'objet que l'on se donne. On « singe » en fin de compte leur démarche, dans la mesure où l'on vise à appliquer dans son champ la même rigueur, tout en faisant l'économie de la définition de l'objet visé. On se croit scientifique parce qu'on mathématise comme les sciences physiques et qu'on utilise à l'occasion, pour faire des calculs, la puissance de l'ordinateur[19]. Le problème n'est pas nouveau. Il a fait débat, dès la fin du XIXè siècle, avec l'avènement de la psychologie expérimentale qui calquait la réflexion concernant l'homme sur la démarche de la physique. Toute la question est en dernier lieu de savoir s'il existe ou pas une spécificité de fonctionnement chez l'homme et, si tel est le cas, si ces pratiques en tiennent compte. En termes plus directs, ce qui vaut pour le rat vaut-il pour l'homme ou ce dernier met-il en œuvre des capacités qui échappent au rat - comme d'ailleurs à l'ensemble des autres mammifères - et exigent dès lors qu'elles soient prises en compte pour elles-mêmes ?

Le réductionnisme se comprend précisément ici comme cette opération qui, au nom d'une confusion entre la démarche scientifique et tel type de science qui a par ailleurs fait ses preuves, réduit l'objet qu'elle se donne à celui que ce type de science s'est de son côté donné[20]. Sans nul doute, la démarche scientifique vaut-elle pour des disciplines différentes et des champs

d'application différents ; elle demeure la même, répondant à une visée explicative, sur un mode scientifique et non pas mythique. Que les sciences de la nature l'aient mise en œuvre et aient montré sa pertinence ne fait aucun doute. Encore faut-il rappeler qu'elles se sont elles-mêmes donné un objet spécifique, pour lequel elles se sont battues, et que sans cette opération elles n'auraient pu affirmer leur caractère scientifique : elles seraient demeurées, en ce qui concerne par exemple la physique, sous l'empire de la théologie.

Le nouveau danger, pour les sciences dites « humaines »[21], vient de la biologie et de ce qu'on appelle les neurosciences. Celles-ci ont en effet connu une avancée extraordinaire ces dernières décennies, aidées en cela par des progrès techniques très rapides. Il n'est en aucun cas question de contester tout ceci. En revanche, il s'agit de refuser avec la plus grande énergie la prétention des neurosciences à tout ramener à leur point de vue et donc à tout expliquer à partir des lois sur lesquelles elles s'appuient. Une telle prétention (qui n'est pas le lot de tous les spécialistes des neurosciences) s'assimile précisément à un impérialisme mettant d'emblée sous sa coupe tout autre effort explicatif, quel qu'il soit. Les temps ont changé, outre le fait que les neurosciences ont connu un progrès fulgurant; nous sommes sortis depuis longtemps de « l'âge d'or » des sciences humaines. Les modèles qui ont été en vigueur à cette époque ne font plus recette, accusés qu'ils sont, précisément, d'une forme de totalitarisme qui a dès lors ordonné un repli massif sur un « pragmatisme » généralisé et sur un mode antérieur de scientificité, en l'occurrence un biologisme sécurisant. Là où on psychologisait sans nul doute à outrance dans les années 1970, aujourd'hui on biologise démesurément. À chaque époque ses excès…

L'on assiste en tout cas aujourd'hui à une régression intellectuelle d'envergure, non pas avec l'essor des neurosciences, mais avec leur installation en position hégémonique et en pensée unique pour rendre compte du fonctionnement de l'homme. Les sciences de l'homme ont assis leur projet sur la découverte de la spécificité de leur objet et, précisément, sur son irréductibilité à toute autre approche, notamment celles émanant des sciences de la nature et de la vie. Elles ont apporté la preuve que les sciences de la nature étaient incompétentes pour rendre compte des phénomènes dont elles s'emparaient. Ainsi sont nées notamment la sociologie, la psychanalyse et la linguistique générale, toutes disciplines dont les apports sont aujourd'hui, non pas contestés en eux-mêmes, mais tout bonnement occultés, comme s'ils

n'avaient jamais existé. Or, les fondements de ces disciplines demeurent. Les avancées des neurosciences ne les ont pas entamés ; au demeurant, elles les ignorent magnifiquement... Ce en quoi il s'agit à travers cette tendance hégémonique d'une régression, d'un retour à l'esprit du XIXè voire du XVIIIè siècle, au nom d'une démarche non pas scientifique, comme elle le prétend, mais scientiste.

Pour en revenir à notre galaxie des « dys- » et à nos troubles des apprentissages, ils sont aujourd'hui immédiatement ordonnés à cette approche neuroscientifique. Ils sont donc l'objet d'une naturalisation massive. Les nouveaux maîtres du savoir sont les médecins[22] qui font revivre, on l'a déjà dit, le seul critère du développement et, partant, de la maturation. Il ne s'agit pas ici de contester leur approche en tant que telle; il s'agit en revanche de refuser qu'elle soit la seule qui vaille et qu'elle puisse prétendre avoir aujourd'hui écarté toute autre approche. D'autant que des arguments décisifs contre une telle approche exclusivement développementale ont été déployés depuis des décennies[23]. Ainsi voit-on défiler, dans les colloques organisés actuellement sur ces questions des dys- et des troubles des apprentissages, des cohortes de neuro-pédiatres qui proposent des analyses évacuant toute autre explication que la leur et dont on ne voit d'aucune manière, surtout, ce qu'un professionnel non-médecin, pourrait en faire dans sa pratique. En quoi ces analyses peuvent-elles lui être d'une quelconque aide ? Elles ont pour première fonction de désemparer ces professionnels, de les désapproprier totalement de leur savoir, de chercher à l'occasion à déstabiliser les psychologues cliniciens et, dans tous les cas, de conforter la prégnance du point de vue médical. La solution ne peut être que dans les neurones ! Il faut effectuer un lien direct, immédiat, entre tel type de trouble et tel dysfonctionnement neuronal. Assurément, on assiste à une renaissance massive de ce qu'on appelle l'organicisme, dont nombre d'auteurs ont par le passé fait remarquer qu'à partir de lui, il n'y avait précisément plus rien à comprendre du fonctionnement lui-même de celui qui présentait des difficultés. Le cérébral doit aujourd'hui rendre compte de tout...

Les médecins, notamment les médecins en milieu scolaire en France, sont évidemment séduits par ces travaux. Ils ont été mis en position d'experts des troubles scolaires et ont dû se former extrêmement rapidement à ces questions. Ils n'ont pu qu'adhérer à cette vague neuropsychologique biologisante qui présente aujourd'hui tous les aspects extérieurs de la

scientificité et qui a évacué toute autre approche, jugée d'emblée d'un autre âge désigné de « pré-scientifique ». Ces médecins sont surtout garants de la qualification de « handicap » dont les implications sociales et juridiques sont aujourd'hui particulièrement importantes en termes de compensations, au point qu'ils peuvent se trouver en difficulté face aux pressions qu'ils subissent et aux contestations de leurs décisions. Ils ont été en fin de compte sommés de répondre à des questions qui relevaient jusqu'ici de la compétence des instituteurs et professeurs des écoles. La dyslexie est la maladie de l'instituteur, soutenait avec un brin de provocation Jean Gagnepain il y a une trentaine d'années. Il fallait entendre par là que c'est le fait d'avoir remarqué à l'école, dans le cadre particulier de l'exercice de son métier, les difficultés de l'enfant qui en faisait une nouvelle « maladie». Aujourd'hui, la dyslexie est bien devenue une maladie, en l'occurrence celle d'un médecin scolaire qui n'avait pas nécessairement revendiqué la position d'expert à laquelle on le convoque...

5. Conclusion

Les troubles scolaires, sous leurs différentes formes, collent aujourd'hui aux préoccupations sociales ; ils s'y articulent étroitement. Il en est en fin de compte autant qu'il existe de conditions connues à la lecture et à l'écriture, ainsi qu'à l'ensemble des apprentissages. L'importance conférée par la société, dans le cadre de l'école obligatoire, à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a d'abord conduit à parler globalement de « dyslexie » pour les enfants présentant des difficultés, puis, en lien avec la nécessité d'écrire de manière conforme la langue officielle de sa communauté, à évoquer une « dysorthographie », enfin, puisqu'apprentissage du calcul il y avait aussi, à faire état d'une « dyscalculie ». Les « pré-requis » et conditions de l'ensemble de ces apprentissages se précisant au fil de l'expérience des pédagogues, on en est venu à évoquer des troubles - dits étrangement « spécifiques » - aussi bien pour l'attention et la concentration que pour la motricité et pour les praxies, voire pour l'humeur. Nous ne sommes pas de ce point de vue, à la fin de nos surprises, puisqu'il sera toujours possible de « découvrir » un nouveau trouble ordonné à telle condition entrant en jeu dans les apprentissages sur laquelle on insistera.

La société, s'inquiétant à juste titre des difficultés rencontrées par nombre d'enfants dans les apprentissages - avec les conséquences que cela entraîne

bien souvent dans leur vie d'adulte -, a sollicité l'intervention d'experts pour évaluer les problèmes et, si possible, remédier à cet état de fait. Ceux-ci ont dès lors désapproprié les professionnels de l'école de leur savoir... tout en le reprenant à leur compte, en y apportant toutefois une caution scientifique nouvelle. Les psychologues de l'enfant avaient d'ailleurs opéré de la même façon, aux premiers temps de l'école, lorsqu'ils ont créé leurs échelles d'intelligence qui ne faisaient que reprendre, sous une nouvelle forme scientifique, les critères des pédagogues[24]. Les mêmes conditions réglant les apprentissages sont mises en avant, mais elles sont dorénavant travaillées sous un angle « scientifique ». On retrouve cependant, dans l'appellation même des formes nouvelles de troubles qui surgissent, la trace de la répartition des métiers et de l'opération d'appropriation de ces experts avec leurs compétences différentes : outre les neuropsychologues qui prétendent pouvoir s'emparer à eux tout seuls du marché, les psychomotriciens, les ergothérapeutes, les orthophonistes et les psychologues, avec ce que cette coexistence d'exercices professionnels suppose en arrière-plan de lutte de pouvoir.

Quoi qu'il en soit de cette arrivée dans le champ de l'école de nouveaux experts et de la caution scientifique qu'ils sont supposés apporter, il faut insister sur le fait qu'il ne saurait scientifiquement exister, dans quelque champ que ce soit, autant d'explications que de lieux d'observation. Il n'est de démarche scientifique qu'à la condition de rapporter ce que l'on observe à des processus et donc à des lois plus générales dont on saisira les effets en des occurrences diverses. En d'autres termes, il ne saurait y avoir autant de troubles (entendus comme cadres d'analyse, à portée explicative) que de lieux de manifestation. Sinon, il ne s'agit plus d'une démarche scientifique. Or, c'est bien de l'occultation de ce principe fondamental que procède aujourd'hui cette multiplication des troubles qui envahit l'école (et qui va bien au-delà). Coller à l'observation et aux préoccupations sociales a pour corollaire immédiat de rompre avec une démarche scientifique. Une réelle démarche clinique vise à aller au-delà de la manifestation observée, de l'anomalie, et à la rapporter à une cause plus générale qui ne se situe pas au même niveau. En d'autres termes, le problème constaté ne prend un statut clinique que s'il est mis en lien avec d'autres phénomènes qui lui confèrent, d'un point de vue explicatif, son véritable statut[25].

Cette occultation des conditions premières d'une analyse scientifique s'explique par l'apparition d'un nouveau scientisme, c'est-à-dire d'une

réduction de la démarche scientifique à ses seules apparences, sous couvert notamment de l'utilisation de la statistique et de l'ordinateur. Les remarquables avancées des neurosciences, permises par l'évolution de la technique, ont fait le reste. Le scientisme en question a pris la forme d'une naturalisation biologique. Toutes les difficultés scolaires des enfants doivent dorénavant pouvoir être expliquées à partir d'une telle approche. Or, s'il existe bien évidemment des conditions neurologiques et plus largement physiologiques aux productions de l'homme et donc ici de l'enfant, il n'est pas vrai que toutes les difficultés observées leur soient exclusivement rapportables. Le lieu de manifestation du trouble est une chose, celui de son explication en est une autre... Tout phénomène concret se trouve nécessairement pluridéterminé[26] et il s'agit d'essayer de saisir le registre de détermination en cause lorsque trouble il y a. Comment ne pas réagir aujourd'hui, par exemple, au fait que les difficultés de déchiffrage des lettres de l'enfant soient systématiquement rapportées à du visuo-oculaire, au point de faire appel de manière démesurée aux ophtalmologistes et aux orthoptistes ? Réduire la lecture à ces seules conditions naturelles revient à s'interdire de comprendre les processus spécifiques qu'elle met en jeu et notamment l'abstraction technique qu'elle suppose. Il est urgent de revenir à une approche réellement clinique des difficultés de l'enfant...

Notes

1- Le terme existait déjà au XIXè siècle.

2- Pour autant, il ne s'agit pas que de « dys » au sens strict : de nombreux autres sigles et dénominations envahissent actuellement le marché, tels le TOP (Trouble Oppositionnel avec Provocation) ou le TDDH (Trouble Dysruptif avec Dysrégulation de l'Humeur). Ils témoignent souvent de la confrontation des métiers et de la volonté de marquer, par une appellation nouvelle, son propre champ de compétences et d'intervention (cf. les TAC, troubles d'acquisition de la coordination, par rapport à la dyspraxie, marquant pour l'essentiel l'appropriation des phénomènes par les psychomotriciens au détriment des neuropsychologues).

3- 1958, p. 93. Ce qui revient à dire que le travail du psychologue peut rapidement, s'il n'y prend pas garde, s'articuler à une simple opération de sélection et d'orientation, voire de « police », scolaire en l'occurrence. C'est d'ailleurs de ce côté qu'on le somme aujourd'hui d'abord de se situer en milieu scolaire.

4- « L'école pour tous n'est pas l'école de tous », résumèrent les sociologues de l'école de Bourdieu. Cf. Muel, 1975, p. 69.

5- Ce qui est d'ailleurs vrai, puisque la notion est, au sens strict, purement sociale et donc marquée par du relatif. Le handicap n'est en fait que le résultat d'un marquage social, historiquement défini. Toutefois, il n'est pas à confondre avec le trouble et il faut encore le distinguer des registres de l'appareillage technique et de la souffrance.

6- On peut ainsi s'étonner du fait qu'il faille au pédagogue la caution d'un médecin pour accorder du temps supplémentaire à un élève afin de réaliser un exercice ou un examen scolaire, proposer une « dictée à trous », donner des photocopies de son cours, utiliser telle méthode, ou orienter l'élève vers tel ou tel dispositif pédagogique ou classe, toutes décisions qui paraissent pourtant bien relever du pédagogique, c'est-à-dire de la compétence de l'enseignant, mais dont celui-ci se trouve dès lors dépossédé.

7- Cf. 1990-1992.

8- Cf. l'ouvrage de M. Chauvière (2007), celui de J.-Y. Dartiguenave et J.-F. Garnier (2003) et, plus largement, celui de V. de Gauléjac (2005).

9- Troubles Sévères des Apprentissages, à ne pas confondre avec les Troubles du Spectre Autistique, qui ont pris, dans le DSM-5, la suite des TED (Troubles Envahissants du Développement).

10- Il est par exemple question d'une lecture incorrecte, lente ou nécessitant des efforts importants ; d'une difficulté à comprendre le sens de ce qui est lu ; d'une mauvaise orthographe ; d'une mauvaise expression écrite, etc. On

soulignera le caractère général, et même grossier, de tels critères directement issus de l'observation commune.

11- Chacun de ses troubles, qui se comprend comme un « spectre » large (autrement dit mal défini cliniquement), connaît évidemment ses « co-morbidités », de telle sorte que tout peut être dans tout. Ainsi pourra-t-on soutenir avec le plus grand sérieux que 90% des TDAH ont un TDDH, 30% des TDAH ont un TAC et dans l'autre sens 47% des TAC ont un TDAH, 30 % des TDAH ont un TED, 70% des TED ont un TSA, et 40% des TED ont 2 TSA (pourcentages donnés lors du 25è Congrès de la Société française de Neurologie Pédiatrique qui s'est tenu à Tours, en janvier 2015).

12- Scientifiquement, il n'est jamais d'observation en soi, seulement de l'observation contrainte (à partir des hypothèses formulées). Sur la question de la scientificité dans les sciences humaines, cf. Quentel, 2007.

13- Insistons en même temps sur le fait que cette proposition vaut quel que soit le champ dans lequel on se situe, qu'il s'agisse donc de sciences de la nature ou de sciences de l'homme.

14- 1938, p. 14.

15- Les chercheurs de l'INSERM, en France (2007), posent ainsi comme postulat que les troubles de la lecture trouvent leur origine dans la lecture elle-même, c'est-à-dire dans les difficultés qu'elle suppose. Aussi bien demeurent-ils des chercheurs de laboratoire qui ne vont jamais voir dans les consultations, de type CMPP ou SESSAD en France, voire dans les RASED, ce qu'il pouvait en être des difficultés de l'enfant retentissant sur ses apprentissages et rendant compte de sa moindre efficience scolaire.

16- À ceci près, cependant, que les troubles des apprentissages ne cessent de se multiplier…

17- Actuellement, en France du moins, quelques chercheurs, se situant pourtant dans le champ de la neuropsychologie et du cognitivisme, en viennent à contester l'existence de la dyscalculie, sur l'argument de son hétérogénéité et de l'absence de spécificité des phénomènes invoqués (cf. par exemple les travaux de J.-P. Fisher, 2009). Ce qui vaut pour la dyscalculie vaut de la même façon pour la dyslexie et pour la dyspraxie, telles qu'on en parle. Les pourcentages avancés pour ces troubles, toujours très surprenants par leur importance, témoignent déjà en eux-mêmes de cette hétérogénéité et de leur fabrication sociale.

18- Toute démarche scientifique est réductrice au sens où elle ne prend en compte que ce qui entre dans son champ d'analyse. Le réductionnisme répond, lui, à une opération de forçage des phénomènes pour les faire entrer dans le cadre

de lois qui évacuent leur spécificité même. Ainsi en a-t-il été, à la fin du XVIIIè siècle et au tout début du XIXè siècle, du physicisme qui contestait la possibilité même de l'émancipation de la biologie par rapport à la physique, voulant à tout prix rendre compte de phénomènes qui échappaient pourtant à sa juridiction. Ainsi en est-il aujourd'hui, nous allons y revenir, de l'impérialisme des neurosciences (mais pas des neurosciences elles-mêmes) vis-à-vis des sciences humaines...

19- Quand on ne fait pas de l'ordinateur, qui est une production de l'homme, le modèle même de son fonctionnement, comme ce fut le cas de nombre de cognitivistes, à l'origine de ce mouvement. Le paradoxe ne les a visiblement pas marqués...

20- Cf. Quentel, 2007, notamment pp. 119-122.

21- L'appellation « sciences humaines » est contestable, toute science étant en fait humaine, puisque produite par l'homme... Il s'agit ici de spécifier des sciences qui se donnent dans l'homme un objet spécifique, relevant de lois échappant donc à la juridiction des sciences de la vie.

22- Cf. déjà Filjakow, 2001.

23- On soulignera notamment ici l'apport de la psychanalyse. Pour une critique radicale de la notion de développement concernant l'enfant, cf. Quentel, 1993.

24- Cf. sur ce point les travaux de René Zazzo.

25- D'où le fait, encore une fois, qu'il faut souvent ne pas en demeurer au cadre de la classe pour comprendre les difficultés de l'enfant. À tout le moins, il faut se demander si la même difficulté ne se retrouve pas ailleurs, dans un autre comportement de l'enfant plus ou moins passé inaperçu.

26- Ce qui revient à dire que tout phénomène, pris dans sa réalité concrète (le fait d'écrire, de compter, de parler, etc.), résulte de la conjugaison de plusieurs types de processus : physiologiques, certes, mais aussi logiques, techniques, sociaux et psychologiques.

Bibliographie

- Bachelard, G., 1938. La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective. Paris: Vrin. 12è éd. 1983.
- Canguilhem, G., 1958. Qu'est-ce que la psychologie. Repris dans Les Cahiers pour l'analyse. 1966. 1 et 2.
- Chauvière, M., 2007. Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation. Paris: La Découverte.
- Dartiguenave, J.-Y., J.-F. Garnier, 2003. L'homme oublié du travail social. Construire un savoir de référence. Toulouse: Érès ; rééd. Un savoir de référence pour le travail social. Toulouse: Érès.
- Expertise collective, 2007. Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie. Bilan des données scientifiques. Paris: INSERM.
- Filjakow, J., 2001. Dyslexie : le retour, Diversité. VEI Enjeux, n° 126, septembre, pp. 148-165.
- Fischer, J.-P., 2009. Six questions ou propositions pour cerner la notion de dyscalculie développementale. A.N.A.E., 21, pp. 117-133.
- ___, 2009. La dyscalculie développementale : une conclusion. A.N.A.E., 21, pp. 179-185.
- Gagnepain, J., 1990-1992. Du Vouloir dire. Traité d'épistémologie des sciences humaines. Tome 1, Du signe. De l'outil. Paris: Livre et Communication. 1990 (1° éd. 1982) ; Tome 2, De la personne. De la norme. Paris: Livre et Communication; De Boeck, Bruxelles, coll. Raisonnances.
- De Gaulejac, V., 2005. La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social. Paris: Seuil.
- Muel, F., 1975. L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale. Actes de la recherche en sciences sociales. 1. pp. 61-74.
- Quentel, J.-C., 2007. Les fondements des sciences humaines. Toulouse: Érès.
- ___, 2007 b. Le psychologue en milieu scolaire entre demande sociale et réalité clinique. in : ss. S. Guillard (dir.). Adaptation scolaire. Un enjeu pour les psychologues. Paris: Elsevier-Masson. pp. 245-258.
- ___, 2001. Le parent. Responsabilité et culpabilité en question. Bruxelles: De Boeck Université. Collection Raisonnances. 2è éd. 2008.
- ___, 1993. L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire. Bruxelles: De Boeck Université. 2è éd. 1997.

Le Rôle du Traitement Visuo-Attentionnel dans la Reconnaissance des Mots chez les Enfants Dyslexiques Effet de la Connectivité Interne (Totale Versus Partielle) des Mots en Arabe

Smail LAYES
Laboratoire de Neuropsychologie Cognitive et Sociale
Université d'El-Oued - Algérie
Mohamed REBAÏ
Laboratoire ICONES - Normandie
Université - Rouen - France

Résumé

Cette étude se propose d'explorer l'effet de la connectivité graphique totale versus partielle des lettres dans les mots en langue arabe sur le traitement visuo-attentionnel parallèle/ séquentiel dans la reconnaissance des mots chez des normo-lecteurs, faibles lecteurs et dyslexiques (de 8, 9 à 10 ans). Les tests administrés sont : la lecture de mots simples (dont les lettres sont totalement connectées entre elles) versus des mots complexes appariés en fréquence ; et un test de l'attention visuelle. Les résultats ont montré chez les dyslexiques une faible performance en lecture et en phonologie, mais cette performance reste comparable aux autres groupes dans l'attention visuelle. Ces résultats sont discutés dans le contexte de la conception visuo-attentionnelle de la lecture/ dyslexie et des caractéristiques orthographiques de l'arabe.

Mots clés

Dyslexie - traitement visuo-attentionnel - reconnaissance des mots - orthographe arabe - connectivité des lettres.

الملخّص

تهدف هذه الدّراسة إلى استكشاف أثر الربط الخطي الجزئي مقابل الكلي، بين الحروف داخل الكلمات العربية لدى ثلاث مجموعات من القراء: قراء عاديين، ضعاف القراءة وذوي عسر القراءة يتراوح سنهم بين 8 و10 سنوات، بهدف دراسة وفهم دور معالجة الانتباه البصري في التعرف على الكلمات. خضع أفراد العينة لاختبار قراءة كلمات متداولة وأخرى غير متداولة إلى جانب اختبار فونولوجي واختبار الانتباه البصري باستعمال نشاط الشطب. أظهرت النتائج أن أداء ذوي عسر القراءة أضعف من المجموعتين الأخريين في جميع نشاطات اختبار القراءة والوعي الفونولوجي، دون تسجيل فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث في درجات نشاط الانتباه البصري. من خلال النتائج المحصل عليها، تم تسليط الضوء على العلاقة بين القراءة والانتباه البصري ومناقشتها في سياق نظرية المعالجة البصرية في القراءة وعسر القراءة، مع الأخذ في الاعتبار الخصائص الكتابية للغة العربية.

الكلمات المفاتيح :

عسر القراءة النمائي - الانتباه البصري - التعرف على الكلمات - الكتابة العربية - الربط الخطي داخل الكلمات.

Abstract

This study aims to explore the effect of the total vs. partial connectivity of letters in Arabic words for typical readers, poor readers and dyslexics groups (8, 9 and 10 years old) to understand the role of sequential/ parallel visual attention processing in words recognition. Participants were instructed to read lists of (frequent/ non frequent) words, in addition to a visual attention test. The results showed that dyslexics performed lower than other groups in all reading and phonological tests, but exhibited comparable performance in the visual attention task. The relationship between reading and visual attention processing has been highlighted and discussed in the context of the visual attention conception of reading/ dyslexia, taking into account the orthographic features of Arabic.

Keywords :

Developmental dyslexia - visual attention processing - word recognition - Arabic orthography - letter connectivity.

1. Introduction

La dyslexie développementale est un trouble spécifique de la lecture qui survient en dépit d'une intelligence et une scolarisation normales, et en l'absence de déficiences sensorielles (APA, 1994), liée à un déficit phonologique reconnu comme principal facteur causal. De nombreuses recherches ont été consacrées pour mettre en évidence le rôle des habiletés phonologiques dans l'apprentissage de la lecture (Goswami et Bryant, 1990). Plus récemment, l'aptitude chez le lecteur à orienter l'attention visuelle et à contrôler son étendue est supposée être profondément impliquée dans le processus de la reconnaissance des mots. Ainsi, la relation entre le traitement visuo-attentionnel et la lecture a été soulignée en mettant l'accent tantôt sur la présence de faibles performances dans le traitement spatial chez les dyslexiques (Adelman, Brown et Quesada, 2006 ; Hawelka et Wimmer, 2005; Valdois, Carbonnel, Juphard, Baciu, Ans, Peyrin et Segebarth, 2006), tantôt sur la présence de troubles discrets d'orientation de l'attention et de la fonction de recherche visuelle (Facoetti, Paganoni et Lorusso, 2000; Facoetti, Paganoni, Turatto, Marzola et Mascetti, 2000).

Par ailleurs, nombre de cas dyslexiques ont été trouvés déficitaires dans la fonction d'exploration visuelle sérielle, alors que la recherche parallèle est néanmoins conservée (Iles, Walsh et Richardson, 2000). Par conséquent, la compétence en lecture dépend de la capacité de l'enfant à exécuter un traitement visuo-attentionnel parallèle des lettres (Bosse, Tainturier et Valdois, 2007). Ces capacités se développent au fur et à mesure de l'apprentissage de la lecture, de manière à ce que la séquence des lettres puisse être traitée simultanément (La Berge et Brown, 1989). Selon le modèle de mémoire multi-traces en lecture (Ans, Carbonnel et Valdois, 1998), l'empan attentionnel détermine la quantité de l'information orthographique traitée simultanément, de telle sorte qu'un large empan devrait s'étendre sur toute la longueur du mot, alors que l'empan étroit s'étend sur certaines unités sub-lexicales et s'effectue suivant un mode analytique lors de la lecture des mots.

Toutefois, et compte tenu de la grande variété des systèmes orthographiques, la question est de savoir dans quelle mesure ce processus de traitement visuo-attentionnel dans la reconnaissance des mots varie selon les caractéristiques orthographiques. Plus particulièrement la structure interne des mots, à savoir la présence ou l'absence de vide (s) à l'intérieur des mots suivant les règles orthographiques de l'arabe. Ainsi, en se référant à cette particularité du

script arabe qui le différencie de tous les autres systèmes orthographiques, le lecteur se trouve constamment en présence de vides (espaces) à l'intérieur même des mots qu'il lit, et qui n'ont pas le rôle de distanciateur comme c'est le cas entre les mots, mais plutôt qui font partie intégrante de la structure orthographique interne des mots en arabe. Cette forme d'organisation orthographique interne particulière conduit à s'interroger sur l'impact de la présence des vides à l'intérieur des mots sur le processus du traitement visuo attentionnel de la chaine graphémique des mots lus. Comme l'ont souligné McDougall, Brunswick, de Mornay et Davies (2010), le déficit de l'empan visuo-attentionnel chez l'enfant dyslexique (Bosse, Tainturier et Valdois, 2007) doit être mis dans son contexte linguistique, et la procédure logique à suivre, selon ces auteurs, consiste à examiner le rôle du traitement visuo-attentionnel dans la lecture sous l'angle des différences orthographiques, en vue d'investiguer le traitement spécifique lié au script (Ktori et Pitchford, 2010).

Dans ce contexte, certains auteurs (Eviatar et Ibrahim, 2000) suggèrent que les caractéristiques orthographiques de la langue arabe peuvent entrainer une augmentation de l'activité visuelle qui peut ralentir le traitement orthographique pendant la lecture. Les données disponibles dans la littérature à ce sujet, se rapportent à l'étude de Taha, Ibrahim et Khateb (2012) qui ont examiné l'effet de la connectivité orthographique entre les lettres sur la vitesse de réponse électro-physiologique chez des normolecteurs adultes, lors de l'exécution d'une tâche de décision lexicale de deux catégories de mots : ceux dans lesquels les lettres sont toutes liguées (connectivité totale) et ceux où ces lettres ne le sont pas (connectivité partielle). L'analyse électro-physiologique a révélé des différences significatives dans les mots partiellement ligués, où le temps de réaction (latence) était plus élevé et la précision des réponses était plus faible par rapport aux mots dont les lettres sont totalement liguées. Ces résultats montrent que la connectivité orthographique des lettres en arabe semble avoir un impact sur le processus de la lecture dès les premières étapes de la reconnaissance des mots aussi bien chez les adultes que chez les enfants normo-lecteurs (Taha et al., 2012).

Plus récemment, et dans une perspective comportementale, Khateb et al., (2013) ont également investigué l'effet de la connectivité orthographique des lettres dans des mots en arabe sur la précision et la vitesse des réponses de la reconnaissance visuelle de mots et de pseudo-mots dans une tâche de décision lexicale chez des sujets dyslexiques adultes (âgés de 18 - 28

ans). Les résultats ont montré que les participants sont plus performants, en termes de vitesse et de précision des réponses, dans la reconnaissance des mots en comparaison avec les pseudo-mots, et dans les mots où les lettres sont entièrement connectées par rapport à ceux dont les lettres le sont partiellement. Ces résultats ont été interprétés en termes de familiarité chez les lecteurs avec les mots composés de lettres connectées entre elles dans le système orthographique en arabe (Khateb, Taha, Elias et Ibrahim, 2013). Il est à noter que les auteurs ont procédé dans cette étude à séparer les lettres qui composent les mots (stimuli) de façon artificielle pour introduire cette variable de présence/ absence de connectivité interne, et il ne s'agissait pas de mots choisis naturellement du lexique.

Ainsi, la complexité de l'information visuelle que chaque mot écrit peut contenir, par exemple dans l'orthographe arabe : les différentes formes de lettres, les points et les marques de voyellisation, pourraient contraindre le lecteur à s'appuyer davantage sur le traitement visuel à côté du traitement phonologique préalable. La conception théorique du traitement orthographique (Ktori et Pitchford, 2010) suggère que dans les systèmes orthographiques transparents (dont l'arabe voyellisée), les lecteurs s'appuient fondamentalement sur le codage phonologique ou sub-lexical qui se réalise exclusivement par un processus sériel, tandis que les lecteurs de langues dites opaques, tel que l'anglais, s'appuient sur une stratégie globale ou lexicale (Patel, Snowling et de Jong, 2004 ; Ziegler et Goswami, 2005). Ainsi, la lecture en arabe dans sa forme non voyellisée, donc moins transparente, devrait faire appel à des ressources visuo attentionnelles plus importantes que dans sa forme voyellisée (AbuRabia, 2001 ; Abu-Rabia, Share et Mansour, 2003 ; Shatil et Share, 2003), et les lecteurs devraient être contraints de recourir à une combinaison de traitements lexical et sublexical (Abu-Rabia et al., 2003). Subséquemment, la fonction de recherche visuelle est tributaire en partie de la nature du système orthographique en question (Ktori et Pitchford, 2010).

Néanmoins, la lecture en arabe ne peut pas être limitée à un mode linéaire ou sériel, car contrairement aux scripts indoeuropéens, sa morphologie ne s'organise pas exclusivement par concaténation, ou par formation linéaire des mots (par affixation), mais plutôt générée à partir d'un système de trois consonnes de base, (ex. /ktb/) qui portent en elles toute la signification fondamentale (dans cet exemple : écrire). Seules les consonnes et les

voyelles longues sont représentées par des lettres, tandis que les voyelles courtes qui sont représentées par des marques diacritiques peuvent être soit omises, sans altération aucune des règles d'orthographe, soit insérées dans la chaine consonantique dans des positions bien précises en bas ou en haut des lettres (Hansen, 2008).

En outre, dans le script Arabe, chaque lettre peut avoir deux à quatre allographes distincts selon sa position graphémique, soit dans le mot : en position initiale, médiane et finale, soit en état isolé (voir exemples dans le tableau 1). La nature cursive de l'orthographe arabe constitue une caractéristique particulière, qui consiste en des lettres graphiquement connectées les unes aux autres (Elbeheri, Everatt, Reid et Al Mannai, 2006).

Tableau 1: Exemples de représentations orthographiques en langue arabe avec et sans la présence de voyellisation (marques diacritiques) et les vides à l'intérieur des mots

Avec voyellisation	Sans voyellisation	Présence de vide Connectivité partielle	Absence de vide Connectivité totale
[kataba] (Il a écrit) كَتَبَ	كتب	[kitāb] (Livre) كتاب	[maktab] (Bureau) مكتب
[' ilm] (Science) عِلْم	علم	['ālim] عالم (Savant)	[mu'allim] (Enseignant) معلم

Le but principal de cette étude est d'examiner si la présence des vides à l'intérieur des mots en arabe, engendrée par l'absence de connectivité graphique entre certaines de ces lettres, influe sur le traitement visuo-attentionnel nécessaire à la reconnaissance de ces mots chez trois groupes de lecteurs : normo-lecteurs, faibles lecteurs et dyslexiques. Cette approche comportementale comparative permettrait, d'une part, d'évaluer l'apport de l'activité visuo-attentionnelle dans la reconnaissance des mots par la comparaison de leur performance dans la tâche visuo-attentionnelle, ainsi que la mise en évidence d'une éventuelle relation entre la performance en lecture de chaque catégorie de mots (incluant ou non des vides) et la performance visuo-attentionnelle, chez l'ensemble des participants. D'autre part, il s'agit aussi de mettre à l'épreuve l'un des principes de l'hypothèse visuo-attentionnelle dans la dyslexie selon lequel le traitement visuo-attentionnel des mots suit l'ordre séquentiel des lettres qui les composent,

et qui détermine l'étendue de la « fenêtre attentionnelle » nécessaire à la reconnaissance des mots, qui représente la source du trouble dyslexique selon cette conception. Cependant, dans le script arabe, la présence des vides qui viennent s'intercaler entre des lettres dans le mot est très fréquente et fait partie de l'organisation de l'orthographe. En outre, la présence (facultative) des marques diacritiques, constituant les voyelles courtes, n'obéit pas au principe du traitement linéaire des symboles graphiques, comme supposé par la théorie visuo-attentionnelle.

Pour aborder cette problématique, nous avons établi un contraste entre deux types de mots avec un vide à l'intérieur engendré par l'absence de connectivité entre au moins deux lettres (désignés dans ce qui suit par: mots complexes), et des mots dont les lettres constituantes sont toutes connectées ou liguées (désigné dans ce qui suit par: mots simples). Ce contraste serait en mesure d'influencer le traitement visuo-attentionnel sous-jacent à la lecture. Ce faisant, le lecteur serait engagé dans deux types de traitements orthographiques.

Il est postulé que les deux types de mots (simples et complexes) ayant chacun une structure orthographique interne distincte, seront différemment traités du point de vue visuel. Il est attendu aussi que les enfants dyslexiques manifestent des difficultés dans la reconnaissance des mots complexes (comportant des vides), en raison d'une faible performance visuo-attentionnelle qui devrait se répercuter sur leur habileté à reconnaitre efficacement les mots lus. La comparaison entre les trois groupes de lecteurs : normo-lecteurs, faibles lecteurs et dyslexiques appariés en âge chronologique, permettrait de montrer des différences éventuellement décelables de la performance visuo-attentionnelle, qui permettrait de soutenir ou non la conception visuo attentionnelle de la lecture/dyslexie.

En outre, et en vue d'approfondir notre analyse, une comparaison est envisagée dans chaque groupe de lecteurs en utilisant le t-test pour échantillons pairés (appariés) afin d'explorer d'éventuelles différences significatives entre les scores des deux types de mots simples et complexes, qui pourrait révéler si les faibles lecteurs et les dyslexiques éprouvent plus de difficulté dans la reconnaissance des mots complexes (*i.e.*, comportant des vides à l'intérieur) par rapport aux mots simples.

2. Méthode

2.1. Participants

Notre population est composée de trois groupes d'enfants scolarisés en 3ème, 4ème et 5ème année primaire. Environ un nombre égal de garçons et de filles étaient représenté dans la population. Les participants étaient répartis en trois groupes correspondant à trois catégories de lecteurs : le groupe de normo-lecteurs (n = 63) répartis selon le niveau scolaire comme suit : 3ème année (n = 7) ; 4ème année (n = 21) et 5ème année (n = 35). La moyenne d'âge est de 124.36 mois (DS = 18.11). Le groupe de faibles lecteurs (n = 31) les participants sont répartis selon le niveau scolaire comme suit : 3ème année (n = 7) ; 4ème année (n = 7) et 5ème année (n = 17). La moyenne d'âge est de 120.41 mois (DS= 25.28). Quant au troisième groupe, celui des enfants dyslexiques, il est représenté comme suit : niveau 3ème année (n = 13) ; Niveau 4ème année (n= 9) ; Niveau 5ème année (n= 9), et la moyenne d'âge est de 116.29 mois (DS= 15.16). La différence d'âge entre les trois groupes de lecteurs s'est révélée non significative ($F(3,40) = 1.83 < 0.05$).

Suivant les critères diagnostiques définis par le DSM- IV (APA, 1994), les enfants exclus de cette étude sont ceux qui présentent, de grands problèmes comportementaux et / ou d'apprentissage général. Aucun d'entre eux n'a d'antécédents neuro-lésionnels ou de déficits sensoriels de la vision, de l'audition ou du langage oral en dehors de la dyslexie. En outre, ils ont tous eu une scolarisation normale.

2.2. Matériel et procédure

2.2.1. Lecture de mots isolés (Coefficient Alpha, $\alpha = 0.80$).

Les participants ont été invités à lire 80 mots partiellement voyellisés choisis parmi les textes scolaires de base de 3ème et 4ème années primaires, sur la base du seul critère de connectivité totale/ partielle entre les lettres (la présence ou non de vide(s) à l'intérieur de ces mots); ainsi qu'une liste de 20 pseudo-mots. Chaque liste a été présentée aux participants sur une feuille A4. Les mots sont formés d'unités bi-syllabiques fermées (CVCVC) ou ouvertes (CVCCV) et trisyllabiques (CVCCVCV). Les participants devaient lire les items à haute voix, sans aucune limitation de temps. Le score total dans ce test est calculé à partir du nombre total des mots lus correctement.

a) Les mots avec connectivité totale (mots simples): fréquents/ non fréquents

Ces mots consistent en deux listes de 40 mots simples chacune : 20 mots fréquents et 20 mots non fréquents. Les mots simples sont caractérisés par le

fait que tous les graphèmes sont connectés graphiquement les uns aux autres sans espace ou vide à l'intérieur du mot (exemple : سمكة (poisson)).

b) Mots avec connectivité partielle (mots complexes): fréquents / non fréquents

Deux listes de 40 mots complexes : 20 mots complexes fréquents et 20 mots complexes non fréquents. Contrairement à la catégorie précédente, chaque mot de cette présente catégorie contient un vide (parfois plus) représenté graphiquement par un espace à l'intérieur du mot (quel que soit son emplacement) dû à l'absence d'un lien graphique reliant deux lettres (exemple : كراس (cahier))

Il est à noter que dans la présente étude, les mots étant choisis préalablement selon que les lettres sont totalement ou partiellement connectées, en accord avec les règles orthographiques de l'arabe et non pas détachés artificiellement, ce qui neutralise l'effet de la non familiarité lexicale et par conséquent permet d'éviter de mettre le sujet dans une condition de lecture inhabituelle.

- Identification de pseudo-mots

Les enfants ont été invités à lire une liste de 20 pseudo-mots de complexité phonologique croissante similaire aux listes des mots. Les pseudo-mots ont été présentés aussi en mode partiellement voyellisé.

2.2.2. La conscience phonologique: (Coefficient de fiabilité de test-retest = 0.83).

Basée sur une présentation orale de paires de mots, les participants avaient pour tâche de supprimer le premier phonème de chaque mot et donner ensuite la nouvelle combinaison des deux parties restantes de ces mots. Un essai a été effectué avant le début du test, afin de s'assurer que les participants ont parfaitement compris la tâche à accomplir. Toutes ces tâches sont évaluées sur la base de l'exactitude des réponses.

2.2.3. L'attention visuelle : le test des cloches

Dans cette tâche de barrage (Gauthier, Dehaut et Joanette, 1989), il a été demandé aux participants de barrer à l'aide d'un crayon les 35 cloches empilées parmi 280 distracteurs sur la feuille (maisons, chevaux, etc.) placée devant le sujet. Tous les dessins sont en noir et les objets sont présentés dans un ordre aléatoire. La performance a été évaluée quantitativement sur la base du nombre total de cloches barrées. Avant de commencer le test, il a été nécessaire de s'assurer de la bonne reconnaissance des objets représentés sur la feuille par le participant en lui demandant de nommer les éléments montrés par l'examinateur, tout en focalisant son attention sur l'icône de la

cloche (item cible). Le temps a été limité à 5 minutes et le nombre total de cloches barrées constitue le score obtenu par le sujet.

3. Validation des instruments

Pour déterminer les dimensions sous-jacentes de cette mesure multi tâches, une analyse factorielle exploratoire a été effectuée sur les six tâches de lecture et le test de l'attention visuelle. Les dimensions des sous-tests ont été examinées par l'analyse en composantes principales avec rotation Varimax, et une saturation de 0.30 à 0.40 considérée comme acceptable (Hair, Black, Babin, Anderson et Tatham, 2006). Ainsi, une analyse factorielle en composantes principales a été effectuée afin de déterminer la structure des composantes de la lecture de capacité.

Dans l'analyse des facteurs, la saturation est estimée à 0.66 et plus. Le facteur (1) (habiletés de lecture) inclue : Les mots fréquents simples, les mots fréquents complexes, les mots non fréquents simples, les mots non fréquents complexes, les pseudo-mots, et la tâche phonologique. La structure du facteur (2) (l'attention visuelle) possède aussi un niveau de saturation satisfaisant (0.95).

4. Résultats

4.1. Comparaison intergroupes et intra-groupes

Une analyse de variance a été effectuée pour comparer les différences dans les tâches de lecture ainsi que le score total de lecture chez les trois catégories de lecteurs. Les résultats indiquent la présence de différences significatives dans toutes ces tâches de lecture et phonologie ($p < 0.000$).

Dans la tâche phonologique, le test post-hoc Bonferroni montre une différence significative entre les normo-lecteurs et les mauvais lecteurs ($p < 0.001$), et aussi entre les normo-lecteurs et les dyslexiques ($p < 0.000$). Toutefois, aucune différence significative n'a été révélée entre les mauvais lecteurs et les dyslexiques. Ces résultats montrent que les enfants en difficulté de lecture sont significativement moins performants dans les tâches phonologiques que les normo-lecteurs (Abu- Rabia et al., 2003).

Les résultats obtenus du test de traitement visuo attentionnel (test des cloches) ont révélé que le groupe des dyslexiques ne diffère pas significativement des autres groupes de lecteurs ($F(3.98) = 2.26, p > 0.05$). Ces résultats divergent par rapport à ceux rapportés dans certaines études dans d'autres langues (Facoetti et al., 2000; Facoetti, Turatto, Lorusso et Mascetti, 2001; Facoetti, Lorusso,

Paganoni, Cattaneo, Galli, Umilta, 2003; Hari, Renvall et Tanskanen, 2001). En outre, en l'absence de données issues d'études auprès d'enfants arabophones, une analyse comparative commode ne peut qu'être limitée.

Tableau 2: Récapitulatif des données statistiques descriptives des trois groupes de lecteurs et l'analyse de variance

	Normo-Lecteurs		**Mauvais Lecteurs**		**Dyslexiques**			
	N = 63		N = 31		N = 31		F (3.98)	Post.hoc Bonferroni
Variables	M (DS)		M (DS)		M (DS)			
Tâche phonologique	7.43	(2.24)	5.48	(2.32)	5.06	(2.7)	12.78***	NL>ML>D
Pseudo mots	16.76	(3.13)	12.68	(2.97)	8.87	(4.20)	58.44***	NL>ML>D
Fréquents simples	18.84	(1.52)	17.39	(1.89)	14.23	(3.61)	41.98 ***	NL>ML>D
Fréquents complexes	18.83	(1.31)	15.10	(2.53)	11.65	(3.44)	103.79***	NL>ML>D
Non fréquents simples	18.02	(1.93)	12.97	(3.10)	9.13	(4.08)	104.43***	NL>ML>D
Non fréquents complexes	17.49	(1.97)	14.16	(3.13)	11.52	(3.87)	48.58***	NL>ML>D
Total lecture de mots	73.17	(4.61)	59.61	(2.43)	46.52	(8.02)	271.85***	NL>ML>D
Attention visuelle	27.18	(4.61)	25.72	(4.40)	25.19	(4.25)	2.26 ns	NL=ML=D

Note : M= la Moyenne; DS = Deviation Standard; NL = Normo-Lecteurs; ML = Mauvais Lecteurs; D = Dyslexiques. *** = $p < 0.000$; ns = non significatif

Il est indispensable de tenir compte de la nature des stimuli utilisés dans la tâche de l'attention visuelle, caractérisés par leur caractère iconique en tant que signes non verbaux. Ainsi, il a été établi que les enfants atteints de dyslexie développementale montrent des déficits importants dans le traitement de lettres et de chiffres (items de nature verbale), mais non pas pour les chaînes de symboles (non verbaux). Cette dissociation indique que les déficits observés quant à l'utilisation d'un matériel verbal sont plus importants que ceux qui concernent un matériel non verbal, même si la tâche n'implique pas la dénomination orale (Ziegler et al., 2010).

En outre, et en vue d'approfondir cette analyse, une comparaison est effectuée dans chaque groupe de lecteurs en utilisant le t-test pour échantillons pairés afin d'explorer d'éventuelles différences significatives entre les scores des deux types de mots simples et complexes, comme indice révélateur d'une difficulté particulière chez les faibles lecteurs et les dyslexiques dans la reconnaissance des mots complexes par rapport à la reconnaissance des mots simples.

Les résultats ont révélé que chez les normo-lecteurs, aucune différence significative n'existe entre les scores de lecture des deux types de mots

(simples/ complexes) ni parmi les mots fréquents, ni parmi les mots non fréquents ; alors que chez les deux autres groupes, la différence entre les mots simples/ complexes était significative uniquement parmi les mots fréquents, chez les faibles lecteurs ($t = 3.78$; $p < 0.000$) et chez les dyslexiques ($t = 2.59$; $p < 0.01$).

Ces résultats indiquent que les normo-lecteurs étaient en mesure de reconnaitre les deux types de mots indépendamment de leur fréquence, et cette dernière n'a pas eu d'influence sur le traitement de la structure orthographique interne des mots, alors que chez les faibles lecteurs et les dyslexiques, la fréquence des mots a influé significativement sur la performance de reconnaissance des mots et a intervenu vraisemblablement dans le processus de traitement et de reconnaissance orthographiques.

4.2. Corrélations entre les tâches de lecture et l'attention visuelle

Une matrice de corrélation a été présentée (tableau 3) en vue de mettre en évidence des relations significatives décelées entre ces tâches statistiquement, d'une part entre l'attention visuelle et la lecture des mots simples non fréquents ($p < 0.01$) ; et d'autre part, entre la lecture des mots complexes fréquents et les pseudo-mots ($p < 0.05$). Toutefois, le tableau n'a pas montré de corrélations significatives entre le test de l'attention visuelle et la lecture des mots fréquents simples et les mots non fréquents complexes.

Tableau 3: Matrice de corrélations entre les scores des tests de lecture et de l'attention visuelle chez les participants.

Variables	1	2	3	4	5	6	7
Mots fréquents simples	-						
Mots fréquents complexes	0.59**	-					
Mots non fréquents Simples	0.43**	0.70**	-				
Mots non frequents complexes	0.55**	0.50**	0.39**	-			
Pseudo mots	0.53**	0.69**	0.71**	0.54**	-		
Tâche phonologique	0.28**	0.44**	0.47**	0.38**	0.46**	-	
Score total de lecture	0.76**	.87**	0.82**	0.74**	0.78**	0.50**	-
Attention visuelle	0.09	0.19 *	0.25**	0.14	0.22 *	0.01	0.22*

Note: *P < 0.05; **P <0.01.

5. Discussion

Le but principal de cette étude est d'examiner si le traitement visuo-attentionnel nécessaire à la reconnaissance des mots peut être altéré ou non par l'absence de connectivité graphique entre les lettres dans les mots lus en Arabe. La stratégie suivie consiste d'une part, en la recherche d'éventuelles différences entre les scores des trois groupes de lecteurs dans la tâche visuo-attentionnelle, et d'autre part, en examinant la signification des relations entre les scores de lecture des mots simples et complexes avec les scores du test de barrage. Ensuite, il est question d'essayer d'aborder la question des déterminants orthographiques, émanant de l'influence de certaines caractéristiques linguistiques, dans le traitement visuo-attentionnel dans la lecture.

5.1. Différences inter-groupes et intra groupes

Les résultats ont montré l'absence de différences significatives dans l'attention visuelle mise en évidence à partir de l'analyse de variance ANOVA (Tableau 2) entre les trois groupes de lecteurs, indiquant l'absence de l'effet de groupe dans cette tâche. Ainsi, notre première hypothèse stipulant l'existence de différences entre les trois groupes de lecteurs dans la performance de traitement visuo-attentionnel ne peut pas être approuvée. Ce résultat est en partie en accord avec Iles et al. (2000) qui ont constaté que le déficit dans la tâche d'exploration visuelle chez les dyslexiques a été exprimée par une augmentation de temps de réaction (latence) et non pas par le taux d'erreurs.

Le déficit visuo-attentionnel chez les dyslexiques a été également décrit en termes de « lenteur » (Hari et Renvall, 2001), qui fonctionne plus lentement et qui est moins organisé spatialement. Ce constat est affirmé par des études montrant la diminution de la faculté de l'identification visuelle sérielle chez les dyslexiques (Ruffino et al., 2010), ainsi qu'une déficience dans le repérage spatial, en particulier chez les enfants dyslexiques ayant des difficultés phonologiques (Facoetti et al., 2010).

Les résultats obtenus concernant l'existence de différences significatives entre les scores des deux types de mots simples et complexes dépendamment de leur fréquence (uniquement parmi les mots fréquents) chez les faibles lecteurs et les dyslexiques, montrent bien la relation entre la fréquence des mots et la performance de reconnaissance de la structure interne des mots,

sans toutefois qu'il s'agisse nécessairement, ou du moins uniquement, de traitement visuo-attentionnel, mais d'autres opérations d'ordre cognitif et linguistique sont mobilisées.

Par ailleurs, les études qui ont pris en compte les profils cognitifs des enfants dyslexiques n'ont conclu de présence de troubles visuo-attentionnels que chez les dyslexiques phonologiques. Ce trouble de focalisation attentionnelle pourrait expliquer une part du déficit phonologique au niveau de la procédure analytique chez ces sujets dyslexiques (Facoetti et al., 2003b).

5.2. Corrélation entre le traitement visuo-attentionnel et la lecture

Les résultats de la présente étude ont mis en évidence des corrélations significatives entre l'attention visuelle d'une part et la lecture des mots simples non fréquents, les mots complexes fréquents et les pseudo-mots d'autre part, mais aucune corrélation significative n'a été révélée entre l'attention visuelle et les mots fréquents simples et non fréquents complexes. Toutefois, meme en l'absence de différences entre les groupes de lecteurs dans la tâche visuo-attentionnelle, la présence de corrélation entre la performance en lecture et le traitement visuo-attentionnel, peut indiquer que tous les participants, notamment les normo-lecteurs, s'appuient sur la stratégie de reconnaissance globale des mots comme une stratégie privilégiée dans la lecture. Cette interprétation est en accord avec Ziegler et Goswami (2005), qui stipulent que dans les orthographes opaques le lecteur devrait privilégier la voie lexicale (stratégie d'adressage) qui lui permet de reconnaitre globalement les mots lus.

Etant donné que l'attention visuelle et la compétence en lecture se développent conjointement, il est normal qu'il existe une grande relation entre elles puisqu'elles partagent un certain nombre de fonctions cognitives impliquées dans ces deux activités (Casco, Tressoldi et Dellantonio, 1998). Selon Morris et Rayner (1991), la relation entre l'attention visuelle sélective et la lecture est inéluctable car dans les deux activités, il est question de chercher un stimulus cible masqué par des éléments distracteurs d'où la difficulté pour certains sujets d'inhiber les stimuli à négliger, qui ne font pas l'objet de la recherche en cours.

En outre, les résultats de ce travail peuvent être interprétés en tenant compte des données concernant la structure orthographique spécifique des mots en langue arabe. Les vides à l'intérieur des mots sont la conséquence

directe de la présence de la lettre « ء » (se prononce « 'a »), qui ne peut en aucun cas être attachée graphiquement avec les autres graphèmes qui la suivent quel que soit le mot. Ainsi, à partir d'une simple opération de dénombrement de cette lettre dans l'ensemble des mots dans le test de lecture, nous avons constaté une nette différence entre les listes de mots qui la constituent, à savoir :

a) Les mots complexes fréquents (comportant un vide) sont au nombre de douze (12) mots, dont neuf (9) avec des vides (espaces) multiples (plus qu'un seul dans le même mot). Exemple: le mot /qirā'a/ (قراءة, lecture), contient trois (3) vides.

b) Les mots complexes non fréquents contiennent quant à eux huit (8) vides dont cinq (5) multiples, et douze (12) dans la liste des pseudo-mots.

En comparaison avec les mots complexes non fréquents, nous pouvons remarquer que la présence de la lettre « ء » et d'un plus grand nombre de vides à l'intérieur des mots pourraient être à l'origine de la relation entre l'attention visuelle et les scores de lecture des mots fréquents complexes, les mots non fréquents simples et les pseudos mots. Cette relation est corroborée par les résultats de l'analyse des différences décrites plus-haut, selon laquelle les différences entre les groupes de lecteurs dans la lecture des mots complexes fréquents et les mots simples non fréquents, correspondent aux valeurs de variance les plus élevées. Aussi, la performance de lecture des mots fréquents simples (absence de vides) est également significativement corrélée avec l'attention visuelle en raison de leur caractère familier qui peut suractiver l'attention visuelle en vue d'optimiser le processus d'identification des mots lors de la lecture. Ainsi, le traitement visuo-attentionnel de la chaîne graphémique ne devrait donc pas être effectué globalement selon le point de vue de l'empan attentionnel, et par conséquent, le nombre d'éléments orthographiques identifiés pendant la lecture ne peut pas déterminer seul le niveau de l'efficience en lecture. La deuxième hypothèse, concernant la corrélation entre la lecture des différents types de mots et le traitement visuo-attentionnel, étant vérifiée, la mise en correspondance entre le traitement visuel et les caractéristiques orthographiques du script arabe, s'impose pour essayer d'analyser l'effet de cette structure interne des mots très particulière dans cette langue.

5.3. Peut-on parler de déterminants orthographiques dans le traitement visuo-attentionnel de l'écrit ?

Le traitement visuo-attentionnel ne peut pas se limiter au niveau global des stimuli (mots), mais il devrait obéir aussi à la règle de « l'enchaînement phonologique » à l'intérieur de ces items et devrait interagir ainsi avec la composante phonologique pendant la lecture. Ainsi, il serait nécessaire de considérer le traitement visuo-attentionnel dans la lecture comme étant une activité multidimensionnelle plutôt qu'un processus séquentiel (linéaire). Comme l'a souligné Zeigler et al. (2010), si le problème chez les dyslexiques était limité à la réduction de l'empan visuo-attentionnel tel que proposé par Valdois, Bosse et Tainturier (2004), ils n'auraient pas montré un déficit dans le traitement des lettres en position centrale dans la chaine graphique, mais plutôt, nous assistons à une aggravation du problème pour les lettres situées dans les deux extrémités de cette séquence orthographique.

Les vides observés à l'intérieur des mots ne sont pas simplement équivalents à une « absence » de lettres, mais plutôt, ils disposent d'une valeur orthographique définie, dans le contexte de l'orthographe arabe, dans la mesure où le lecteur doit en permanence au cours de la lecture (d'un texte) distinguer les vides à l'intérieur des mots à lire de ceux qui séparent les mots entre eux, et ce qui se rapporte vraisemblablement à ses connaissances orthographiques. Par ailleurs, les résultats ont mis en évidence la prépondérance du trouble phonologique, qui représente la différence la plus frappante entre les trois groupes de lecteurs dans notre étude, ce qui représente un argument en faveur de la suprématie du déficit phonologique dans la dyslexie rapportée dans différentes études (Abu Rabia, 1995; Siegel, 1986).

Pris ensemble, ces résultats soutiennent l'idée que l'attention visuo-spatiale est susceptible d'être extrêmement importante pour l'analyse et le traitement visuel de la chaine graphémique, non seulement en terme de vitesse de traitement, mais aussi en terme de réceptivité et de conscience grapho-phonologique, et réduit ainsi d'éventuels interférences avec les stimuli distracteurs. Cependant, ce constat ne peut pas être considéré en faveur de la présence d'une relation causale entre l'attention visuo-spatiale et la performance en lecture dans la dyslexie, qui reste un sujet très controversé (Ramus et al., 2003).

6. Conclusion

Nous avons mis en évidence le fait que le déficit visuo-attentionnel chez les enfants dyslexiques ne peut pas être limité à la taille de la séquence des lettres traitées simultanément (l'empan visuo-attentionnel), compte tenu des caractéristiques du système orthographique ainsi que le niveau de consistance de la correspondance grapho-phonologique qui agit sur la stratégie de lecture mise en œuvre par le lecteur dans la reconnaissance des mots. Dans un premier point, l'orthographe arabe comprend deux types de structure interne dont nous avons établi une opposition dans le cadre de ce travail : les mots choisis avec connectivité graphique totale entre les lettres et les mots dont les lettres ne sont pas toutes connectées (liées) graphiquement. Bien que les groupes de lecteurs ne se différencient pas du point de vue de la performance du traitement visuo-attentionnel, les scores de lecture des mots complexes comprenant une connectivité partielle, sont trouvés corrélés significativement avec les scores du test visuo-attentionnel chez tous les participants, ce qui a été interprété comme un argument en faveur d'un impact direct de la présence des vides à l'intérieur des mots (complexes), sur le traitement visuo-attentionnel nécessaire à la reconnaissance des mots.

Ainsi, il est nécessaire de souligner l'importance de prendre en compte la structure orthographique de la langue envisagée dans toute tentative d'analyse des mécanismes de traitement visuo-attentionnel en lecture car, comme l'a souligné Share & Levin (1999), la différence entre les systèmes orthographiques opaques et transparents (exemple: Anglais versus Hébreu) inclue entre autre un traitement visuo-spatial plus accentué dans le premier cas, qui correspond à une grande complexité visuelle de l'orthographe de la langue.

Bibliographie

- Abu-Rabia, S., 2001. The Role of Vowels in Reading Semitic Scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing*: An Interdisciplinary Journal, 14, 39-59.
- Abu-Rabia, S., D. Share & M.S. Mansour, 2003. Word Recognition and Basic Cognitive Processes Among Reading-Disabled and Normal Readers in Arabic. *Reading and Writing*, 16, 423-442.
- Adelman, J.S., G.D.A. Brown, & J.F. Quesada, 2006. Contextual Diversity, not Word Frequency, Determines Word-Naming and Lexical Decision Time, *Psychological Science*,17, 814-823.
- American Psychiatric Association, 1994. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th Ed.). American Psychiatric Press,Washington, DC: author.
- Ans, B., S. Carbonnel & S. Valdois, 1998. A Connectionist Multiple-Trace Memory Model for Polysyllabic Word Reading. *Psychological Review*, 105, 678-723.
- Bosse, M.L., M.J. Tainturier & S. Valdois, 2007. Developmental Dyslexia: The Visual Attention Span Deficit Hypothesis. *Cognition*, 104, 198-230.
- Casco, C., P. Tressoldi & A. Dellantonio, 1998. Visual Selective Attention and Reading Efficiency are Related in Children. *Cortex*, 34,531-546.
- Elbeheri, G., J. Everatt, G. Reid, & H. Al Mannai, 2006. Dyslexia Assessment in Arabic. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6 (3), 143-152
- Facoetti, A., P. Paganoni, & M.L. Lorusso, 2000a. The Spatial Distribution of Visual Attention in Developmental Dyslexia. *Experimental Brain Research*, 132, 531-538.
- Facoetti, A., P. Paganoni, M. Turatto, V. Marzola & G.G. Mascetti, 2000b. Visuospatial Attention in Developmental Dyslexia. *Cortex*, 36, 109-123.
- Facoetti, A., M. Turatto, M.L. Lorusso & G.G. Mascetti, 2001. Orienting of Visual Attention in Dyslexia: Evidence for Asymmetric Hemispheric Control of Attention. *Experimental Brain Research*,138, 46-53.
- Facoetti, A., M.L. Lorusso, P. Paganoni, C. Cattaneo, R. Galli & C. Umilta, 2003b. Auditory and Visual Automatic Attention Deficits in Developmental Dyslexia. *Cognitive Brain Research*, 16, 185-191.
- Facoetti, A., A.N. Trussardi, M. Ruffino, M.L. Lorusso, C. Cattaneo, R. Galli, M. Molteni & M. Zorzi, 2010. Multisensory Spatial Attention Deficits are Predictive of Phonological Decoding Skills in Developmental Dyslexia. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 22(5), 1011-1025.
- Gauthier, L., F. Dehaut & Y. Joanette, 1989. The bells test: A Quantitative

and Qualitative Test for Visual Neglect. *International Journal of Clinical Neuropsychology*, 11, 49-54.

- Goswami, U., & P.E. Bryant, 1990. *Phonological Skills and Learning to Read.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hair, J.F., W.C. Black, B.J. Babin, R.E. Anderson & R.L. Tatham, 2006. *Multivariate Data Analysis.* (6th ed). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hansen, G.F., 2008. Visual Word Recognition in Arabic: Towards a Language Specific Reading Model. Centre for Contemporary Middle East Studies, *Working Paper Series*, 13.
- Hari, R., & H. Renvall, 2001. Impaired Processing of Rapid Stimulus Sequences in Dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 525-532.
- Hari, R., H. Renvall & T. Tanskanen, 2001. Left Minineglect in Dyslexic Adults. *Brain*, 124, 1373-1380.
- Hawelka, S., & H. Wimmer, 2005. Impaired Visual Processing of Multi-Element Arrays is Associated with Increased Number of Eye Movements in Dyslexic Reading. *Vision Research*, 45(7), 855-863.
- Iles, J., V. Walsh, & A. Richardson, 2000. Visual Search Performance in Dyslexia. *Dyslexia*, 6,163-177.
- Khateb, A., H.Y. Taha, I. Elias & R. Ibrahim, 2013. The Effect of the Internal Orthographic Connectivity of Written Arabic Words on the Process of the Visual Recognition: A Comparison Between Skilled and Dyslexic Readers. *Writing Systems Research.* DOI: 10.1080/17586801.2013.834244
- Ktori, M., & N.J. Pitchford, 2010. *Letter Position Encoding Across Deep and Transparent Orthographies.* in N.Brunswick,. S .McDougall, & P. M. Davies. Reading and Dyslexia in Different Orthographies (pp.69-85). New York: Psychology Press.
- McDougall, S., N. Brunswick & P. de Mornay Davies, 2010. *Reading and Dyslexia in Different Orthographies: An Introduction and Overview* (pp.3-21). New York: Psychology Press.
- Morris, R. K., & K. Rayner, 1991. *Eye Movements in Skilled Reading: Implications for Developmental Dyslexia.* in J.F.Stein (Ed.), Vision and Visual Dyslexia (pp. 233-242), Broca rotation,FL: CRC Press.
- Patel, T. K., M. J. Snowling & P.F. de Jong, 2004. A cross-Linguistic Comparison of Children Learning to Read in English and Dutch. *Journal of Education of Psychology*, 96, 785–797.
- Ramus, F., S. Rosen, S.C. Dakin, B.L. Day, J.M. Castellote, S. White, & U. Frith, 2003. Theories of Developmental Dyslexia: Insights From a Multiple Case Study of Dyslexic Adults. *Brain*, 126, 841-865.

- Ruffino, M., A.N. Trussardi, S. Gori, A. Finzi, S. Giovagnoli, D. Menghini, M. Benassi, M. Molteni, R. Bolzani, S. Vicari, & A. Facoetti, 2010. Attentional Engagement Deficits in Dyslexic Children. *Neuropsychologia*, 48, 3793-3801.
- Shatil, E., & D.L. Share, 2003. Cognitive Antecedents of Early Hebrew Reading Ability: A Test of the Cognitive Modularity Hypothesis. Journal of Experimental Child Psychology, 86, 1-31.
- Taha, H., R. Ibrahim, & A. Khateb, 2012. How Does Arabic Orthographic Connectivity Modulate Brain Activity During Visual Word Recognition: An ERP study ? *Brain Topography*, 26, 292-302. Doi:10.1007/s10548-012-0241-2
- Valdois, S., M.L. Bosse, & M.J. Tainturier, 2004. The Cognitive Deficits Responsible for Developmental Dyslexia: Review of Evidence for a Selective Visual Attentional Disorder, *Dyslexia*, 10, 1-25.
- Valdois, S., S. Carbonnel, A. Juphard, M. Baciu, B. Ans, C. Peyrin, & C. Segebarth, 2006. Polysyllabic Pseudo-Word Processing in Reading and Lexical Decision: Converging Evidence From Behavioral Data, Connectionist Simulations and Functional MRI. *Brain Research*, 1085, 149-162.
- Ziegler, J. C., D. Bertrand, D. Tóth, V. Csépe, A. Reis, L. Faísca, et al. 2010. Orthographic Depth and its Impact on Universal Predictors of Reading: A Cross-Language Investigation. *Psychological Science*, 21, 551-559.
- Ziegler, J. C., & U. Goswami, 2005. Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.

Analyse et Interprétation Clinique du Déficit Articulatoire Isolé et Dans la Parole chez L'enfant Paralysé Cérébral

Souhila Bouakkaze
Université d'Alger 2
Algérie

Résumé

Dans la paralysie cérébrale, nous retrouvons les enfants IMC (infirmes moteurs cérébraux), les enfants IMOC (infirmes moteurs d'origine cérébrale avec un handicap mental associé), et les polyhandicapés (IMC avec d'autres handicaps surajoutés).

Dans cet article, par rigueur méthodologique, et afin d'éviter de probables confusions, nous nous limitons à l'IMC, c'est-à-dire aux enfants de niveau mental normal, avec troubles du langage et des troubles cognitifs spécifiques.

Plus précisément, il s'agit de rendre compte de l'analyse des résultats de deux enfants soumis aux sub-tests de l'E.T.L (Education Thérapeutique du Langage), test de langage adapté pour enfants paralysés cérébraux, version algérienne. Les sub-tests ont trait à la modalité phonétique articulatoire pure puis à la modalité articulatoire dans la parole. En fait, le but est de faire remarquer que dans la paralysie cérébrale, il est question également de troubles phonétiques et de troubles phonologiques. Leur interprétation est possible à partir de notre conception neuro-motrice et cognitive, et aussi à travers des données neuro-psycholinguistiques abordées par de nombreux auteurs qui ont approché l'IMC.

Mots clés

Infirmité motrice cérébrale - troubles phonétiques - troubles phonologiques - dyspraxie bucco-faciale - dyspraxie de la parole - dysarthrie.

الملخّص

يضمُّ الشّلل الدّماغيّ : الأطفالَ المعاقين حركيّا عصبيا (IMC)، والأطفال المصابين بالإعاقة الحركية ذات الأصل العصبيّ (IMOC)، والأطفال متعدّدي الإعاقات (إعاقة حركيّة عصبيّة مع إعاقات أخرى إضافية) (Polyhandicapés).

في هذا المقال، وتلافيا للّبس، نقف عند الإعاقة الحركيّة العصبيّة؛ أي عند الأطفال ذوي مستوى عقليّ عاديّ، مع اضطرابات في اللّغة واضطرابات معرفيّة خاصّة. وتحديدا، نقدّم تحليلا لنتائج طفلين خضعا إلى بنود اختبار E.T.L (التّربية العلاجيّة للّغة)، وهو عبارة عن النّسخة الجزائريّة من اختبار اللّغة المكيّف ليناسب الأطفال المصابين بالشّلل الدّماغيّ. تخصّ هذه البنود دراسة النّطق بصفة منفردة، ثمّ دراسته في سياق الكلام (الكلمة والجملة).

نهدف من خلال ذلك، التّنويه بكون الإضطرابات الصّوتية النّطقيّة والاضطرابات الفونولوجيّة تظهر أيضا في حالات الشّلل الدّماغيّ، ويمكن تفسيرها انطلاقا من نظرتنا العصبية-الحركية والمعرفية، وكذا عبر معطيات علم النّفس العصبيّ واللّغويّ، التي تطرّق إليها عديد الباحثين، الذين درسوا الإعاقة الحركيّة العصبيّة.

الكلمات المفاتيح

الإعاقة الحركية العصبيّة - الإضطرابات الصّوتيّة - الإضطرابات الفونولوجيّة - ديسبراكسيا فمية وجهيّة - ديسبراكسيا الكلام - ديزارتريا.

Abstract

In this article, we have chosen to deal with the cerebral motor disability. This means, children with normal mental ability and having language disorders and specific cognitive disorders. More precisely, this article figures out the results of two children who have undergone the therapeutic education of language sub-tests. A language test adapted to cerebral paralyzed children - Algerian version. The sub-test deals with the pure articulation phonetic modality and articulatory model in speech. In fact, the goal is to show that in case of cerebral palsy, it is question of phonetic and phonological disorders. Their interpretation is possible from a neuro-motor and cognitive conception through neuro psycholinguistic data treated by numerous authors who dealt with cerebral motor disability.

Keywords :

Cerebral palsy - phonetics disorders - phonological disorders - buccofacial dyspraxy - speaking's dyspraxy - dysarthry.

1. Introduction

Très répandue, l'infirmité motrice cérébrale, ou IMC correspond à un ensemble de troubles du mouvement ou de la posture. Elle résulte de lésions précoces et non évolutives du cerveau, survenues autour de la naissance. Les atteintes provoquent des déficits de la motricité chez l'enfant, parfois confronté à d'autres troubles, et leurs conséquences perdurent à l'âge adulte (Gastal, 2006). Plusieurs grandes fonctions peuvent être touchées, la vision par exemple, ou encore l'audition, ainsi que le langage oral. En effet, les troubles de la motricité bucco-faciale et les difficultés d'articulation et de parole sont omniprésents chez l'IMC.

Il faut savoir que les études articulatoires pures, portées directement sur les sons, ne sont pas très omniprésentes dans les recherches sur le langage des enfants paralysés cérébraux, mise à part l'étude de Tardieu et Chevrie-Muller portée sur les feuillets de l'IMC (1970), puis celle de Chevrie-Muller encore, rapportée par (Truscelli, 2000). De manière générale, l'on étudie plutôt l'altération de la réalisation articulatoire des phonèmes dans la parole. A ce titre, on pourrait consulter les recherches de Lespargot (1998) et Alexandre (2004). Ainsi, dans les formes dystoniques, on parle de dysarthrie incluant des anomalies d'origine laryngo-respiratoire caractérisées par : un son inégal et irrégulier, une hauteur de voix fluctuante, un souffle court, un débit ralenti et parfois scandé. Dans les formes spastiques, la voix peut être serrée, faite de bouffées fortement nasalisées avec des anomalies articulatoires (parole saccadée, inintelligible).

Pour notre part, lorsqu'il s'agit d'examiner le langage oral de l'enfant paralysé cérébral/ IMC (Infirme Moteur Cérébral), nous procédons à une investigation individuelle de l'articulation, de la parole puis du langage (syntaxe et sémantique). Néanmoins, lorsqu'il s'agit d'expliquer et d'interpréter ces mêmes faits, parfois il devient difficile de les différencier, particulièrement l'articulation et la parole qui font appel à des mécanismes physiologiques presque identiques (l'articulation étant inclue dans la parole).

D'ailleurs, Lespargot (1998) fait remarquer que lorsqu'il est question de prise en charge, l'éducation des phonèmes isolée, chez l'IMC aurait de piètres chances de succès, si elle ne s'appuie pas sur le processus phonologique (parole). C'est pour cela que l'on retrouve souvent les études basées sur les dysarthries essentiellement (dysfonctionnements articulatoires dans la parole).

Chez l'IMC, il est donc plus intéressant de comprendre l'articulation dans le contexte de la parole (mots et phrases), car en réalité, c'est plutôt l'inintelligibilité de la parole qui handicape l'enfant. Puis, de toute façon, nous ne pouvons pas faire abstraction des anomalies articulatoires qui y sont inclues.

Quoi qu'il en soit, afin d'enrichir davantage le champ d'investigation des troubles du langage oral dans la paralysie cérébrale, et pour que notre étude soit précise et complète on va expliquer en premier lieu, les déficits articulatoires au niveau des phonèmes (voyelle ou consonne) considérés isolément, ou simplement dans des syllabes. Ensuite, l'on entamera leur explication dans la parole. C'est ainsi que notre problématique s'articule autour du mode d'analyse et d'interprétation de ces difficultés articulatoires chez l'enfant IMC. Les données neuro-motrices, neuro-psycholinguistiques et cognitives en sont les hypothèses explicatives.

2. Les troubles articulatoires isolés d'un point de vue moteur élémentaire

L'atteinte se situe à des degrés variables. Elle peut aller de simples difficultés d'articulation jusqu'à l'impossibilité articulatoire totale. Aussi, une mauvaise gestion du souffle bucco-phonatoire est observée.

L'observation quotidienne des enfants paralysés cérébraux/ IMC a mené à faire la distinction entre les troubles purement moteurs et les troubles praxiques. Ces derniers peuvent leurs être surajoutés, comme ils peuvent se présenter isolément. Ils peuvent être alors responsables du déficit articulatoire.

A ce titre, il est important comme le souligne de nouveau (Lespargot, 1998) de tenir compte de l'état anatomique de la bouche et du pharynx, ainsi que les capacités d'exécution motrice concourant à la production phonémique: la respiration, la motricité laryngée, celle des parois du pharynx et du voile du palais, du plancher buccal, de la langue, des joues et des lèvres.

3. Données cliniques

Les données cliniques sont illustrées par l'échantillon suivant :

3.1. Premier cas : W.Y âgé de 5 ans

3.1.1. Présentation du tableau clinique de W.Y

- Il s'agit de l'enfant Y. W., âgé de 5 ans, demeurant à Ain Allah, suivi en rééducation fonctionnelle pour un tableau de tétraparésie spastique.
- Suite à une anoxie néo-natale (circulaire du cordon), Y. W. fait 17 jours de coma.

- A 1 ans et deux mois, il est orienté par son pédiatre traitant du CHU de Beni Messous vers l'EHS Ben Aknoun pour la rééducation d'un retard psychomoteur:
- Il tient à peine la tête.
- Ne s'assoit pas.
- Utilise très mal ses membres supérieurs, trop spastiques.
- Il est orienté en kinésithérapie et en ergothérapie pour la rééducation des 4 membres.
- Enfant éveillé, comprend les instructions de sa mère. Il est l'aîné d'une fratrie de 3 enfants. Les parents sont tous les deux dans l'enseignement moyen.
- A 3 ans, il est orienté vers notre consultation d'orthophonie pour un retard de langage massif sans troubles intellectuels. Il bénéficie alors d'une pré-rééducation orthophonique :
- Un travail sur la déglutition est réalisé, en tenant compte de la position assise de l'enfant, constamment défectueuse. En effet, nous notons chez W. Y. une hyper-extension de la tête, favorisant l'ouverture de la bouche. Dés lors, sachant que le redressement rachidien est la première condition pour favoriser la déglutition, l'enfant est alors aidé de sorte à ce qu'il maintienne une légère flexion tête - cou lors des repas. Rappelons, simplement, que cette opération favorise une fermeture de la bouche sur la cuillère, et donc un temps buccal plus actif, ayant pour conséquences, l'arrêt des fausses routes, tant évoquées par les parents de W. Y.
- Un travail de la mastication, remarquablement défectueuse chez notre patient.
- Prise en charge de l'hyperssiallorrhée grâce à la cryothérapie (thérapie par l'eau glacée gélifiée).
- Travail respiratoire et exercices facilitant la voix.

Au terme de cette première partie de la prise en charge, nous sommes arrivées à des résultats qui sont à même de permettre d'aborder la seconde phase de la rééducation : l'approche phonétique articulatoire, soit l'examen phonétique, objet de cet article.

En effet, une éclosion du vocabulaire est observée chez W.Y. Aussi, les révélations de la mère sont très claires: son enfant commence à émettre spontanément « de la parole », particulièrement après avoir mangé. C'est-à-dire qu'après avoir utilisé les lèvres et la langue pour se nourrir, avec un

positionnement adéquat, il commence à jouer avec les sons. Ce qui constitue comme l'a souligné R. Finnie dans son approche du langage de l'IMC, une préparation à la parole.

3.1.2. Instrument de la recherche

Notre outil de travail est l' E.T.L (Education Thérapeutique du Langage): test de langage adapté pour enfants paralysés cérébraux, version algérienne. Il s'agit du premier outil clinique algérien, à l'attention des enfants IMC, présenté dans la recherche doctorale que nous avons soutenue en 2007. Dans cette approche, les sub-tests utilisés ont trait à la modalité phonétique articulatoire pure puis à la modalité articulatoire dans la parole.

Voici donc l'analyse des troubles articulatoires de W.Y. traduits par les inadéquations suivantes, et ce après avoir passé les items basés essentiellement sur la répétition, telles que la répétition des phonèmes linguaux postérieurs, la répétition des pharyngales, la répétition des syllabes interrogeant la souplesse du larynx...

Nous présentons ces troubles dans le tableau synthétique suivant :

Cas	Niveau phonétique
L'enfant W.Y.	**I/ Substitutions** - Substitution consonantique par changement du point d'articulation = postériorisation Exemple : [k]devient ['] (ء) - Substitution consonantique par changement du point d'articulation = antériorisation Exemple : [g] devient [d] [gla] devient [dla] -Substitution consonantique par changement du mode d'articulation = la constrictive se transforme en occlusive. Exemple : [ḫ] (خ) devient ['] (ء) -Substitution consonantique par changement du mode d'articulation = sonorisation. Exemple : [tš] (تش) devien [z] **II/ Omissions** Omission consonantique affectant les trois positions: Initiale = [tet] devient [et] Centrale = [tra] devient [ta] Finale = [stur] devient [stu] **III/ Imprécision articulatoire** Les phonèmes ne sont ni substitués, ni omis. Ils sont légèrement déformés ou mal articulés du fait de la faiblesse motrice au niveau de la force et du contrôle de chaque phonème. Seulement, ils sont reconnaissables. Une transcription fidèle de ces sons n'est pas possible. On retiendra, alors, le caractère « d'imprécision articulatoire », trait diagnostique commun à tous nos patients IMC.

Tableau récapitulant les troubles articulatoires de l'enfant W.Y.

3.1.3. Discussion

Les déficits liés à l'IMC touchent la mise en action des cavités de résonnance supralaryngées que sont le pharynx, le nez, la bouche et les lèvres. A ce niveau, c'est principalement la paralysie des complexes musculaires responsables de la mobilisation de ces cavités qui entraîne la présence des troubles articulatoires.

Ainsi, ce qui apparaît chez W.Y.; ce sont les difficultés pour maîtriser la commande motrice des organes articulateurs. Dans cette notion de commande, évoquée par Chevrie - Muller dans sa propre analyse des troubles articulatoires de l'enfant IMC, on attribue à chaque phonème l'aspect moteur où l'enfant doit donner à sa contraction la qualité convenable. Autrement, on aboutit à ce qu'on appelle trouble d'exécution (également évoqué par Chevrie-Muller). Cet aspect est infiniment important en rééducation de l'infirmité motrice et c'est ce qu'on développe dans cette étude phonétique.

De toute façon, W.Y. fait partie des IMC où le trouble d'exécution des phonèmes est purement moteur. Il s'agit d'erreurs permanentes et systématiques dans l'exécution des mouvements à faire pour produire un phonème déterminé. Nous savons que l'émission de chaque phonème (voyelle ou consonne) exige un mouvement adéquat, une mise en position particulière des organes de l'articulation (lèvres, voile du palais, larynx et surtout la langue). Or, W.Y. ne possède pas la force nécessaire pour produire les mouvements convenables du phonème. D'où une erreur articulatoire d'origine neuro-motrice : tel phonème dans la syllabe (et nous le verrons dans la parole) sera omis ou remplacé par un autre phonème.

Au total, W.Y. a des troubles articulatoires constants. Il ne s'agit pas d'un retard de parole, ni de langage.

3.1.4. Interprétation des troubles articulatoires isolés : troubles de la commande motrice

Contrairement aux troubles articulatoires rencontrés en orthophonie, dans la paralysie cérébrale, si l'enfant articule mal un phonème, c'est parce que les ordres moteurs émanant de son cerveau sont défectueux. Cela se traduit par plusieurs possibilités:

- il peut s'agir d'une faiblesse de la commande des organes bucco-phonatoires;
- il peut s'agir d'une lenteur d'installation ou de relâchement de la contraction;

- il peut s'agir d'une impossibilité de maintenir une contraction soutenue responsable de fluctuations phonémiques (instabilité posturale des organes bucco-phonatoires).

Ainsi, dans le cas des voyelles, on observe les faits suivants:

- L'émission correcte et bien timbrée des voyelles est affectée par l'instabilité de la langue et des lèvres (fait observé chez la majorité de nos patients).
- L'aplatissement insuffisant de la langue entrave l'émission du [a] (une langue étalée induit un manque d'appui palatal).
- Un étirement insuffisant des lèvres gênera le [i].
- Un arrondissement insuffisant des lèvres gênera le [o] et [u] et [e].

Cette explication des altérations motrices des voyelles rejoint exactement celle de Truscelli (2000), lorsqu'elle aborde l'étude des phonèmes, puis celle de Chevrie-Muller (1970) qui fait remarquer l'importance des mouvements de la langue et du voile du palais indispensables à la constitution des voyelles.

Il en est de même pour les consonnes, les tentatives d'articulation de certaines d'entre elles ou de syllabes isolées sont constamment vouées à l'échec. Ainsi, on enregistre chez nos patients:

- Le recul quasi réflexe de la langue (spasme oppositionniste) lors des essais d'appui antérieur, transforme le [t] en [k].
- Un rétrognathisme actif incontrôlable de la langue entrave l'articulation des labiales ([l] émise entre les dents), fait observé chez la plupart des enfants.
- Un manque de maintien postural (langue et lèvres) affecte les consonnes continues sourdes (f, s, š (ش), v, z).
- Un assourdissement des consonnes sonores: [b] se transforme en [p], [d] en [t], [z] en [s]. Cela s'observe chez les athétosiques.
- Un manque de force cinétique donne une sonorisation des consonnes sourdes: [p] se transforme en [b].
- Difficultés dans les syllabes (parole continue) qui demandent une gymnastique plus difficile où l'on suppose des synchronisations subtiles (vitesse et durée + coordination: souffle et parole). Cela transforme [kok] en [tot].
- Le trouble le plus fréquemment observé est le spasme de fermeture du larynx précédant chaque émission vocale intentionnelle, d'où un retard d'émission,

voire l'impossibilité de la vocalisation en répétition qui peut contraster avec la facilité de la vocalisation spontanée.

- Lorsque le déficit atteint le voile du palais, l'alternance rapide des phonèmes oralisés et nasalisés, comme dans les logatomes (nadan et maban), laquelle nécessite une grande rapidité de contraction et de relâchement des muscles abaisseurs et releveurs du voile, s'en trouve ainsi entravée. Parfois, il y a un mélange de nasonnement vrai avec une déperdition nasale et de nasillement dans lequel les nasales sont transformées en orales: [m] se transforme en [b], [n] en [d]. Cela témoigne d'une lenteur des mouvements du voile, voire d'une immobilité en position intermédiaire.
- Lorsque le déficit atteint la bouche, les enfants IMC présentent une rétraction du ventre antérieur du muscle digastrique au niveau du plancher buccal. Cela empêche l'accolement passif des prémolaires supérieures et inférieures en extension du cou. Ainsi, dès que l'enfant veut émettre une production sonore, il se produit une contraction de ce muscle digastrique. Il perd alors le contrôle du degré d'aperture. Cela transforme [pa] par exemple en [apa], [ta] en [ata].

Concernant le contrôle labial, l'enfant peut recourir à d'autres façons articulatoires faute de ce contrôle. Tel qu'il cherche par compensation à mordre sa lèvre inférieure. Il prononce [p'a] pour [pa], [b'a] pour [ba]. En fait, comme le fait remarquer Lespargot (1998), la labialisation des voyelles requiert, d'une part, le relâchement du compresseur des lèvres et du carré du menton. D'autre part, il faut la maîtrise de la houppe et de l'orbiculaire. Cela est complexe pour l'IMC. Aussi, l'articulation des consonnes est gênée par la tension du constricteur supérieur du pharynx.

- La faiblesse isolée

C'est lorsqu'il y a faiblesse de la contraction d'un ou de deux muscles. Cela touche de manière spécifique un groupe de phonèmes. Par exemple, la contraction faible du lingual supérieur et du styloglosse entrave les explosives (t, d, n) et les continues (s, z). Selon Truscelli (2000), on parle de faiblesse isolée chez les enfants avec peu ou pas de pathologie neuro-motrice importante au niveau des membres.

En conclusion à cette première partie, on peut observer des difficultés de réalisation de certains phonèmes dues à des anomalies neuro-motrices qui traduisent les troubles de la commande motrice.

Néanmoins, ces mêmes difficultés phonémiques peuvent être dues à un trouble de planification et de représentation intériorisée du geste. On parle de dyspraxie bucco-faciale que nous abordons ci-dessous. Elle peut être isolée, ou surtout chez certains enfants, confrontée aux difficultés motrices précédemment citées.

3.2. Les troubles articulatoires d'ordre praxique

Second cas : T.N. âgée de 5 ans

3.2.1. Présentation du tableau clinique

- Il s'agit de la petite T.N., âgée de 5 ans, née à Sour El Ghoslane.
- T. N. est un enfant unique. Elle vit avec sa mère à Fort de L'eau (Alger), dans la maison des grands parents maternels. Ayant appris que sa fille est handicapée le papa l'abandonne. Il finit par quitter sa mère par un divorce.
- Pour son retard psycho-moteur, marqué essentiellement par le retard de la marche et le retard de parole, l'enfant est prise en charge en rééducation fonctionnelle à Ben Aknoun.
- T.N. est née à terme. 20 jours après l'accouchement, elle fait des crises de convulsions. L'enfant a été mise sous traitement jusqu'à l'âge de 3 ans, âge de l'arrêt des crises. Elle est aussi suivie sérieusement par un ophtalmologue, pour un strabisme. D'ailleurs, T.N. portes des lunettes de correction. Ce paramètre est important non seulement pour le langage oral, mais surtout pour le langage écrit.

Il faut savoir qu'il est difficile, avec la majorité des enfants, de faire part de la difficulté motrice, qui empêche l'exécution de l'acte (faiblesse des agonistes, contraction excessive des antagonistes, trouble du maintien postural...) et celle de la conception de l'acte où l'enfant doit savoir mettre sa langue et ses lèvres en position convenable (aspect praxique).

Pour contourner cette difficulté, nous recourons au bilan des praxies bucco - faciales. Il est certes difficile (à cause de l'interférence fréquente des troubles moteurs), mais nécessaire. Il fait appel à l'acte volontaire, tout en tenant compte de la pathologie motrice globale et la posture de l'enfant.

Il en ressort que nombre de réalisations motrices ne pouvant se produire volontairement, sont possibles automatiquement. C'est le cas de T.N., sur ordre, elle ne sait pas mettre sa langue au palais, alors qu'elle peut enlever le caramel qui y est collé. Aussi, elle refuse de dire [ẖ] (خ) isolément, alors qu'elle

peut faire [h̲h̲h̲...] pour exprimer le dégoût en voyant un linge sale par exemple.

Par ailleurs, l'examen phonétique chez elle révèle des troubles d'articulation qui ne sont pas toujours constants. A titre d'exemple, dans l'item de répétition des phonèmes linguaux postérieurs ou répétition des diconsonnatiques ou des syllabes, on note principalement des substitutions et des omissions qui ne sont pas constantes.

Par exemple, la répétition de [ga - ag] dans la seconde série des syllabes à répéter, donne [ga - ad]. Ainsi, le phonème [g] est tantôt bien articulé, tantôt déformé en [d]. On rappelle que testé isolément, [g] est émis [d] par notre patiente.

Enfin pour clore cet aspect praxique, toujours dans l'examen analytique de mouvements simples, il y a un constat inverse. On demande à l'enfant de dire [p] ou [b], il n'y arrive pas alors qu'il peut serrer les lèvres. On déduit qu'il ne peut pas joindre le son au geste. Truscelli parle de dissociation automatico-volontaire où les exemples ne manquent pas: l'enfant ne sait pas étirer les commissures labiales sur consigne ou sur imitation, alors qu'il pourra le faire en souriant. Une telle dissociation signe le niveau cortical du dysfonctionnement.

3.2.2. Conclusion

Il est vrai qu'un trouble moteur sévère peut interdire toute «expression» de capacités praxiques. Néanmoins, il n'expliquerait pas à lui seul les altérations articulatoires chez l'IMC. En fait, il y a également les déficits praxiques (apraxie ou dyspraxie bucco-faciale) qui expliqueraient l'absence ou l'erreur articulatoire, observés chez plusieurs patients.

Ces déficits sont souvent considérés par de nombreux auteurs comme troubles associés au tableau de l'IMC. Or, à travers l'observation fine de nos propres patients, nous considérons que les troubles praxiques (ainsi que les troubles gnosiques d'ailleurs), faisant partie de troubles cognitifs spécifiques, peuvent eux aussi être directement à l'origine des déformations phonémiques.

En fait, ce que nous considérons, pour notre part, comme troubles associés à l'IMC sont, par exemple, l'épilepsie, les troubles du comportement (instabilité, hyperémotivité) ou encore l'handicap mental.

4. Le déficit articulatoire dans la parole chez l'enfant IMC

Avant d'entamer l'interprétation des troubles articulatoires dans la parole chez l'ensemble des enfants paralysés cérébraux/IMC pris en charge, et que nous illustrons par l'exemple de deux enfants W.Y. et T.N. âgés de 5 ans, il est important de souligner que l'application de l'E.T.L (Examen Thérapeutique du Langage) de façon formelle en séance fût très difficile, voire insuffisante avec les enfants IMC âgés de 18 mois à 4 ans.

Dans le cas de ces deux enfants, nous avons agi quand c'est nécessaire selon Lespargot, en tenant compte de l'estimation faite dans diverses situations de la vie courante : l'entourage familial (les parents) et thérapeutique (le médecin, le kinésithérapeute, l'ergothérapeute, ...) nous a été d'une grande aide. En effet, il existe parfois un monde entre l'intelligibilité évaluée en séance de rééducation, et l'estimation qui est faite dans les diverses situations de la vie courante.

Par ailleurs, nous tenons à souligner que les déformations physiologiques dites de troisième année ou même de quatrième année telles que l'assimilation et la substitution ne constituent pas à proprement parler un trouble neuro-moteur lorsque le niveau d'expression est concordant avec l'évolution affective et cognitivo-perceptive.

De la même manière, Lespargot appuie cette remarque par le fait que la différenciation imparfaite des consonnes continues, comme par exemple le stigmatisme, ne traduit pas aussi nécessairement un trouble neuro-moteur si l'évolution sensori-motrice n'a pas atteint un niveau de 4 ans.

Enfin, Chevrie-Muller considère que de telles altérations accompagnent le développement normal de la parole. Si elles persistent au-delà de la période normale d'acquisition (une limite raisonnable semble pouvoir être fixée aux alentours de 5 ans), on devra les considérer comme pathologiques.

Dés lors, qu'il s'agisse de troubles articulatoires physiologiques retrouvés dans le langage enfantin normal, nous ne pouvons ignorer, pour notre part, que dans la paralysie cérébrale, les troubles moteurs ont certainement des conséquences sur la parole.

Avec les enfants IMC, nous avons un problème majeur, celui de la motricité atteinte à divers degrés. Face aux manifestations spastiques, athétosiques..., on dirait que l'IMC enfreint les lois de l'acquisition phonologique et pourvu qu'il arrive alors à surmonter ses problèmes moteurs et « à s'exprimer ».

En fait, il s'agit de choix phonémique face aux capacités et aux incapacités motrices.

Ainsi, en prêtant attention aux désordres neuro - moteurs de façon globale, les sujets les plus à risque de dysarthrie sont ceux qui ont des atteintes diffuses de la motricité de type tétraparésique et de nature athétosique (survenue de mouvements involontaires) ou dyskinétique (trouble de la réalisation de mouvements volontaires). Nous citerons également les enfants spastiques (pathologie pyramidale), qui étaient au départ réduits. Souvent, ils évoluent vers une parole inintelligible à cause du déficit articulatoire.

En fait, le trouble se manifeste par une perturbation de l'agencement des phonèmes dans le mot qui peut aller jusqu'à la production de néologismes et d'un jargon. L'un des indicateurs d'une atteinte à ce niveau est l'instabilité des performances dans les épreuves de répétition, et même dans le langage spontané.

Ce niveau déficitaire rencontre diverses appellations, selon les auteurs: anarthrie, trouble de production phonologique, apraxie de la parole, aphasie motrice pure, désintégration phonétique ou trouble d'expression phonétique. Pour notre part, l'on opte pour un trouble de la parole ou dysarthrie, terminologie plus accessible aux thérapeutes qui s'occupent des IMC au sein de notre milieu clinique.

Dans la parole, il y a plusieurs niveaux mettant en action des structures anatomiques et des mécanismes physiologiques distincts: la soufflerie, la phonation et l'articulation. L'atteinte de l'une de ces composantes anatomo-physiologiques entraîne la présence de troubles de la parole. Souvent, les enfants gagneront sur la phonation mais pas sur le souffle toujours trop court, la tenue de l'axe corporel toujours difficile et les articulations phonémiques toujours approximatives.

En tout état de cause, il en résulte une inintelligibilité de la parole sur laquelle l'on porte directement notre attention. Autrement dit, pourquoi la parole des enfants IMC est inintelligible ?

Pour y répondre, tout comme dans l'explication de l'émission des phonèmes isolés, nous optons pour une première explication d'ordre neuro-motrice, à travers l'exemple du premier enfant : W.Y. âgé de 5 ans.

Que ce soit dans la parole spontanée, dans la répétition de mots ou dans la dénomination d'images, l'on note une homogénéité phonétique qui se traduit particulièrement par beaucoup de substitutions de phonèmes et d'omissions

de phonèmes. A titre d'exemple, nous avons observé :

[gato] devient [dato] La post-dorso post-palatale [g] est remplacée par l'apico-dentale [d].

Ou encore:

[ẖobz] (خبز) devient ['obz] Omission de la post- dorso post-vélaire [ẖ] (خ).

En fait, il s'agit davantage de troubles phonétiques analytiques de base, que de troubles phonologiques. Ils affectent ainsi la production orale de la parole. C'est une gêne articulatoire liée surtout à tout l'handicap moteur. Effectivement, W.Y. présente une gêne motrice globale avec des difficultés motrices localisées dans la région bucco-faciale. Cela affecte la production des phonèmes isolément mais également dans le mot de façon similaire et de façon constante.

Il en est de même pour l'item « Répétition de phrases », nous l'illustrons à titre d'exemple uniquement par trois phrases. Nous jugeons qu'elles sont suffisantes pour rendre compte des troubles d'expression phonétique.

1- Phrase n° 1:

[bāba 'aybī' al-ẖobz] (بَابَا أَيْبِيعْ الخُبْزْ)

L'enfant :

[bāba ybī' al-'obz] (بَابَا يْبِيأْ الوُبْزْ)

2- Phrase n° 2:

['ammī 'andū 'ūd] (عَمِّي عَنْدُو عُودْ)

L'enfant:

['ammī 'andū 'ūd] (أَمِّي أَنْدُو وُودْ)

3- Phrase n° 3:

[ṭafla wa-ṭfal 'ṭāwnī ḥalwā] (طَفْلَة وطْفَلْ عْطَاوْنِي حَلْوَى)

L'enfant:

[tafla wa-tfal 'atāwni 'alwā] (تَفْلَة وَتْفَلْ أَتَاوْنِي أَلْوَى)

Il parait tout à fait clair qu'à travers cette épreuve phonologique, il ne s'agit point de troubles de la conscience phonologique, mais de troubles dus aux

difficultés articulatoires déjà évoquées, reliées directement à l'infirmité motrice cérébrale. Leur interprétation est d'ordre neuro-moteur; en voici l'essentiel :

4.1. Les troubles de la commande neuro-motrice

Plus précisément, on note un déficit de la mise en action des cavités de résonance supralaryngées (bouche, pharynx et larynx).

En abordant les capacités d'exécution motrice concourant à la production phonémique (cette fois-ci dans la parole), c'est essentiellement la paralysie des complexes musculaires responsables de la mobilisation de ces cavités qui entraînent la présence de troubles articulatoires du type dysarthrique.

Cela rejoint donc le constat fait par Lambert et Seron (1982) et qui rendent compte de l'incapacité motrice de modifier le volume et la forme de ces cavités de résonance. En conséquence, il en résulte une incapacité de faire varier les propriétés sonores des émissions verbales.

Cela nous amène à mieux cerner les déformations de la parole:

Les enfants atteints de mouvements parasites des lèvres et de la langue peuvent conserver une certaine mobilité articulatoire. C'est vrai que les appuis consonantiques sont peu précis, mais finissent par donner de la parole grossièrement intelligible.

En fait, cela est possible si le nombre de syllabes est restitué, et si le souffle n'est pas très court. Dans le cas contraire, c'est-à-dire lorsqu'il y a un manque de souffle mobilisable au bon moment, l'enfant ressent un rapide épuisement énergétique. On aboutit à des efforts énormes pour une médiocre production. Aussi, la diffusion des contractions des membres à l'effort de parole et même de pensée, peut déstabiliser le relatif équilibre apporté par le confort obtenu initialement.

Cela rappelle les variations dues aux circonstances favorables ou défavorables à l'émotivité de l'enfant. Certains enfants encore très peu compréhensibles deviennent nettement plus intelligibles à la répétition d'un message, comme soulagés qu'on leur propose un modèle langagier. Par ailleurs, il y a les troubles paralytiques ou spasmes incontrôlables (pro-traction réflexe ou contraction postérieure de la langue) où l'on observe une impossibilité partielle de la parole avec accroissement des déficits articulatoires.

Enfin, il y a souvent une discordance entre les bonnes capacités de production isolée de chaque phonème et les nombreuses déformations lors des

enchaînements (antérieurs et postérieurs, labialisés ou non, différents degrés d'aperture...). Cela se traduit, comme nous l'avons déjà souligné en début de cette partie, par les lenteurs d'installation et de relâchement de contraction. En revanche, cela peut s'agir de troubles praxiques.

En conclusion à cette première partie expliquant l'inintelligibilité de la parole de l'IMC, nous pouvons dire qu'étudier les inversions de syllabes, les omissions (en début de mots ou en fin de mots), l'imprécision articulatoire..., traduit directement des perturbations motrices. Il s'agit de déficit moteur élémentaire (trouble de la commande et de la coordination motrice), auquel est reliée la dysarthrie de l'enfant IMC. Les difficultés d'intelligibilité peuvent être liées aussi à un trouble de programmation phonologique ou dyspraxie de la parole. C'est la seconde explication de l'inintelligibilité de la parole chez l'IMC.

4.2. L'apraxie ou dyspraxie de la parole

A ce niveau d'interprétation et face à une parole défectueuse, ce n'est pas la commande motrice qui est en cause. Le problème est, en fait, d'ordre praxique: les praxies initiant les diverses commandes motrices correspondantes, et permettant la réalisation effective de la parole, peuvent constituer les dysarthries lorsqu'elles sont déficitaires.

Celles-ci peuvent être paralytiques, athétosiques, spastiques, dystoniques et cérébelleuses. Les apraxies (ou dyspraxies) perturbent donc l'apprentissage d'association de gestes complexes constituant la parole. Plus précisément, ce sont les gestes moteurs de l'articulation qui sont perturbés dans leur programmation spatiale et temporelle (Revol, 1998). Aussi, ce sont les lésions cérébrales, en particulier pariétales, qui peuvent empêcher l'accès à cette programmation.

Ainsi, nombreux sont les enfants que nous avons examinés par l'ETL ayant éprouvé des difficultés de réalisation de mouvements volontaires, dues à un trouble de représentation et de planification des mouvements nécessaires à la production de phonèmes composant les mots. Cette dyspraxie de la parole peut être isolée chez l'enfant ou encore confrontée aux difficultés motrices élémentaires précédemment citées.

Nous rappelons ici les caractéristiques des atteintes phonologiques :

- Les altérations des phonèmes ne sont pas systématiques.
- Des phonèmes altérés dans les mots peuvent être correctement répétés en syllabe isolée.

- Les troubles augmentent avec la longueur du mot.
- Un même mot peut être altéré différemment.

Nous remarquons bien que ce niveau d'atteinte phonologique qui correspond au niveau d'organisation des sons en mots, diffère du niveau phonétique où la réalisation « matérielle » des sons est atteinte.

A juste titre, de nombreux auteurs comme Aram et Nation (1980) différencient clairement les deux niveaux phonétiques et phonologiques. En revanche, ces mêmes auteurs considèrent que dans la dyspraxie de la parole, les troubles phonétiques et phonologiques coexistent.

Pour notre part, effectivement, les enfants qui ont les deux types de troubles en même temps sont nombreux. Nous pouvons expliquer cette double origine phonétique et phonologique, compte tenu de nos propres constatations, de la façon suivante : lorsqu'il s'agit essentiellement de contrainte neuro-motrice, sans troubles praxiques, les enfants observent le caractère systématique de troubles d'articulation qui surviennent quel que soit le contexte et la modalité (parole, répétition de sons isolés...).

En revanche, dans les troubles phonologiques où les productions phonémiques sont très fluctuantes, on se rend compte que ces enfants, sans avoir nécessairement des troubles moteurs importants, ne réussissent jamais les épreuves des praxies labio-linguo-faciales.

Nous notons enfin que les troubles sont constants ou non constants. Il en résulte toujours une dysarthrie. Ce qui importe c'est de ne pas oublier que l'intervention rééducative doit être spécifiquement adaptée aux deux types de déficit.

Les défauts mécaniques ou praxiques présents dans l'émission de la parole ne doivent pas faire oublier qu'ils peuvent être entretenus par des troubles perceptifs des entrées « auditivo-verbales ». Cela nous amène à aborder le 3e aspect expliquant le trouble de la parole, à savoir le processus perceptivo - gnosique.

4.3. L'agnosie verbale

Il s'agit du versant réceptif où l'enfant doit pouvoir interpréter les informations sonores et en particulier celles appartenant au langage. C'est l'aptitude gnosique spécialisée dans le langage.

Pour notre part, il est nécessaire d'évaluer le pouvoir qu'a l'enfant IMC à traiter les informations auditives. Grâce à l'E.T.L (version adaptée). Cela

est possible. Moins ce pouvoir est grand, moins la prononciation est bonne (Tardieu, 1980).

En effet, ce sont les épreuves des gnosies auditivo-phonétiques qui sont révélatrices d'un mauvais pouvoir d'intégration. Cela apparaît effectivement chez nos patients par:

L'incapacité de distinguer [ka] de [ta], [tra] de [gra]...

Les erreurs entre les phonèmes pourtant si dissemblables.

Face à cette incapacité de distinguer les différents phonèmes, il est clair que l'enfant ne pourra pas comparer la prononciation de son entourage à la sienne et se corriger en conséquence. Ainsi, grâce aux épreuves perceptivo-gnosiques on a pu savoir jusqu'à quel point l'enfant est capable de cette distinction, base de toute amélioration.

Nos patients qui ont des gnosies auditives inférieures, ont une moins bonne prononciation. Il en est de même pour le vocabulaire et la syntaxe qui sont plus pauvres qu'ils ne devraient.

En conclusion à cette partie expliquant la dysarthrie d'un point de vue perceptivo-gnosique, il en résulte que lorsque les troubles articulatoires dans la parole de l'IMC ne sont pas toujours constants, il s'agit alors d'une déficience dans la perception et la représentation mentale du mot, et non de la commande motrice. De ce fait, l'atteinte porte sur la syllabe et le mot qui se trouvent déformés.

En se référant à Roulin (1980), on pourrait résumer cela par deux faits :

- Déficience de la perception du mot

Le cerveau auditif doit analyser tous les signaux qui lui parviennent dans l'ordre de leur arrivée. Chez l'IMC, son fonctionnement est imprécis ou insuffisamment rapide. Des signaux représentatifs de certains phonèmes composant la syllabe ou le mot sont alors omis, ou l'ordre de succession de ces phonèmes ne sera pas respecté.

- Déficience de la représentation mentale du mot

Ici, l'atteinte porte sur la forme du mot par rapport à l'enchaînement phonétique, lequel doit être engrammé et conservé. Au moment de dire ce mot, l'enfant doit s'en représenter la forme. L'IMC ayant une mémoire auditive faible, présente une représentation insuffisante. Il en résulte «non tenue» des éléments phonétiques du mot.

5. Conclusion générale

Notre approche des troubles articulatoires isolés et des troubles articulatoires dans la parole en milieu clinique algérien, et ce à travers l'application de l'E.T.L, test de langage pour enfants paralysés cérébraux/ IMC, version adaptée et réétalonnée, aboutit aux conclusions suivantes:

- Les difficultés de réalisation des phonèmes dues à des anomalies neuro-motrices, traduisent les troubles de la commande motrice des organes phonateurs.
- Les difficultés phonémiques peuvent être, par ailleurs, dues à un trouble de planification et de représentation intériorisée du geste. C'est la dyspraxie bucco-faciale ou troubles articulatoires d'ordre praxique.
- L'inintelligibilité de la parole traduit directement des perturbations motrices. Il s'agit de déficit élémentaire (trouble de la commande et de la coordination motrice), auquel est reliée la dysarthrie de l'enfant IMC.
- Les difficultés d'intelligibilité peuvent être liées à un trouble de programmation phonologique ou dyspraxie de la parole. Ce sont les gestes moteurs de l'articulation qui sont perturbés dans leur programmation spatiale et temporelle.
- Les troubles articulatoires dans la parole ne sont pas toujours constants. Il s'agit d'une déficience dans la perception et la représentation mentale du mot. La dysarthrie est ici interprétée d'un point de vue perceptivo-gnosique.

Bibliographie

- Allexandre, A., 2004. Troubles de la motricité bucco - faciale et difficultés articulatoires et de parole chez l'enfant IMC: relation et intérêt d'une éducation commune et harmonieuse, Motricité Cérébrale. Paris : Masson. n° 2.
- Aram, D.M., J.E. Nation, 1980. Preschool Language Disorders and Subsequent Language and Academic Difficulties. Journal of Communication Disorders, 13.
- Bouakkaze, S., 2007. Recherche en rééducation fonctionnelle infantile : examen et rééducation neuropsycholinguistique et cognitive des troubles orthophoniques chez les enfants paralysés cérébraux. Thèse de Doctorat en Orthophonie. Université d'Alger 2. 3 volumes.
- ___, 2003. Examen et rééducation du langage de l'IMC. 22e Congrès Franco - Maghrébin de Psychiatrie, Vannes, France, 23-24 octobre 2003.
- ___, 2000. Rééducation fonctionnelle de l'enfant infirme moteur cérébral par l'orthophoniste : prise en charge des fonctions facilitatrices de l'émission de la parole. Magistère en Orthophonie. Université d'Alger 2.
- Chevrie - Muller, C., 2000. Exploration du langage oral, Le langage de l'enfant: Aspect normaux et pathologiques. Paris: Masson.
- ___, 1979. Epreuves testant les gnosies auditivo - phonétiques: étalonnage des épreuves de l'enfant de 4 et 5 ans (Manuel, Matériel). Paris: EAP.
- Lambert, J.L. & X. Seron, 1982. Troubles du langage, diagnostic et rééducation. Pierre Mardaga.
- Lespargot, A., 1998. Les conditions neuromotrices de l'apprentissage de la parole chez l'IMOC. Rééducation Orthophonique, N° 193. Paris.
- Revol F., 1998. Infirmité motrice d'origine cérébrale: Généralités. Rééducation Orthophonique, n° 193. Paris.
- Roulin M., 1980. Le développement du langage, Québec : Ed. De La Liberté.
- Tardieu G., 1971. Les feuillets de l'IMC. Paris.
- Truscelli D., 2000. Syndromes lésionnels précoces: infirmité motrice cérébrale. in : Le langage de l'enfant: aspect normaux et pathologiques. Paris: Masson.
- ___, 1998. Évolution médicale des IMC lourdement handicapés par leur dysarthrie ou leur absence d'expression orale (pour raison mécanique). Rééducation Orthophonique, n° 193. Paris.

Acoustic and Articulatory Analysis of the Gemination in Modern Standard Arabic

Kamel Ferrat
Scientific and Technical Research Centre
for the Development of the Arabic Language (CRSTDLA)
kamelferrat@yahoo.fr

Mhania Guerti
National Polytechnique School (ENP)
mhaniag@yahoo.com

Abstract

In this paper, we report the results of an experimental study of the acoustic and articulatory properties of the geminate consonants in Modern Standard Arabic (MSA). To extract the feature characteristics, we have carried out an acoustic analysis by computing the values of frequency formants, energy and duration of the consonants and subsequent vowels in the various [VCV] and [VCgV] utterances (Cg: geminate consonant). For this, we have used the sonagraph CSL 4300B of Kay Elemetrics, Praat speech analysis software and Matlab Software. For the articulatory analysis tool, we have used the Electromagnetic Midsagittal Articulograph EMA AG100 to track and record tongue movements during speech production. A range of kinematics parameters were analyzed from the phoneme productions including movement trajectories, distance, velocity, and duration of tongue movements. We have used also the Carstens Emalyse software to visualize and analyze the measurement data acquired by the Articulograph AG100 and corresponding to the various movements of the tongue tip (TT), tongue mid (TM), and tongue back (TB). Among the most important results, we note a longer duration of the vowel following a geminate consonant, a decreasing in levels of F_1 and F_2 formants and a rising in level of F_3 formant of this vowel.

Keywords:

Arabic language - gemination - acoustic analysis - articulatory analysis.

الملخّص

يتناول هذا البحث دراسة تجريبية حول الخصائص الفيزيائية والفيزيولوجية للحروف المشدّدة في اللغة العربية. لاستخراج الخصائص الفيزيائية، قمنا بتحليل فيزيائي يتمثل في استخراج قيم البواني الصوتية، الشدة والمدة الزمنية لنطق الصوامت والصوائت المجاورة في السياقات المختلفة [VCV] و[VCgV]، و(Cg : الحرف المشدّد). لهذا الغرض، استعملنا الجهاز الطيفي CSL4300B و كذا البرمجيات الحاسوبية Praat و Matlab. وفي ما يخص التحليل الفيزيولوجي، استعملنا الجهاز Articulograph AG100 لمتابعة وتسجيل حركات اللسان أثناء الكلام. وقمنا بدراسة عدة ظواهر فيزيولوجية تمثل حركة اللسان عند النطق بالحروف المشدَّدة مثل المسار، المسافة، السرعة، والمدة الزمنية لحركات اللسان. كما سمح لنا جهاز Emalyze بعرض صوري وتحليل جل المعطيات التي استخرجناها باستعمال الجهاز Articulograph AG100 والتي تمثل حركات طرفي اللسان ووسطه. ومن أهم النتائج المتحصل عليها، نذكر ارتفاع قيمة المدة الزمنية للحركة التي تتبع الحرف المشدّد وكذا انخفاض مستوى البواني الصوتية F_1 و F_2 وارتفاع مستوى F_3 لهذه الحركة.

الكلمات المفاتيح : اللغة العربية - التشديد - التحليل الفيزيائي - التحليل الفيزيولوجي.

Résumé

Dans le cadre de ce travail, nous présentons les résultats d'une étude expérimentale des propriétés acoustiques et articulatoires des consonnes géminées de l'Arabe Standard. Pour extraire les caractéristiques acoustiques, nous avons procédé à une analyse acoustique par extraction des valeurs des formants, de l'énergie et des durées des consonnes et des voyelles subséquentes dans les différents contextes [VCV] et [VCgV] (Cg: Consonne Géminée). Pour ce faire, nous avons utilisé le sonagraphe CSL 4300B de Kay Elemetrics, le logiciel d'analyse de la parole Praat ainsi que le logiciel Matlab. Pour le cas de l'analyse articulatoire, nous avons exploité l'articulographe EMA AG100 pour suivre et enregistrer les mouvements de la langue durant l'acte de parole. Un ensemble de données kinématiques sont analysées à partir des productions des phonèmes, incluant la trajectoire, la distance, la vélocité et la durée des mouvements de la langue. Nous avons également exploité le logiciel Carstens Emalyse pour visualiser et analyser les données de mesures relevées à partir de l'articulographe AG100 et correspondant aux mouvements de l'avant, le milieu et l'arrière de la langue. Parmi les résultats les plus importants de cette étude, nous notons une durée plus importante de la voyelle qui suit la géminée, ainsi qu'une chute des niveaux des formants F_1 et F_2 et une montée du niveau du formant F_3 de cette voyelle.

Mots clés: Langue arabe - gémination - analyse acoustique - analyse articulatoire.

1. Introduction

The gemination process is very relevant in Modern Standard Arabic (MSA). Indeed, the sentence [ḥaḍara eddarsa] (حضر الدرس) (he attended the lesson) presents a different sense, compared to the sentence with gemination [ḥaḍḍara eddarsa] (حضّر الدرس) (he prepared the lesson). Also, the word [naqaba] (to dig) differs from the word [naqqaba] (to seek) by a gemination of the phoneme [q].

In this paper, we present the results of an experimental study of acoustic and articulatory properties of geminate consonants in MSA. The obtained results are compared to previous studies reported in the literature on gemination in the Arabic and in the other languages. In MSA, gemination can occur in word medial and final positions. In our work, we have considered the intervocalic context to study in particular the influence of gemination on the following vowel. For the final position and the influence of gemination on the preceding vowel, various studies have been conducted for the Arabic geminate consonants, such as the experimental study presented by Al-Tamimi on the Jordanian Arabic final geminates (Al-Tamimi et al., 2010).

2. Definition and Related Researches

Various definitions are given to the notion of gemination (also called [tachdīd] (تشديد) in Arabic Language). For Sibawayh, one of the greatest Arab linguists, it's heavy to employ one's tongue leaving a place of articulation for making at once return. Also, because of this tiredness during the successive realisation of two identical articulations, this realisation is rejected in favour of gemination of two identical phonemes, in order to have only one elevation of the tongue (Roman, 1983).

Phonetic studies in the domain of gemination report a lot of controversy from an acoustic and articulatory point of view. In many languages, the acoustic analysis shows that the durations of subsequent vowels and opposite geminate / non-geminate are different. Also, the ratio geminate/non geminate phoneme duration varies from one language to another: higher in Arabic (Obrecht, 1965; Zeroual et al., 2006; Zeroual et al., 2008), Japanese (Lahiri & Hankamer, 1988) and Italian (Stevens & Hajek, 2004), but lower in Swedish (Löfqvist, 2005). Furthermore, the intervocalic geminate plosives are usually produced with a very long closure, which constitutes their major acoustic and perceptive cue (Obrecht 1965; Lahiri & Hankamer, 1988; Zeroual et al.,

2006; Zeroual et al., 2008). In Tashlhiyt Berber, Ridouane (2007) reports that the main correlate which distinguishes geminate consonants C_g and non geminate consonants C_{ng} is the duration. This primary correlate is enhanced by additional acoustic features (such as preceding vowel shortening). In this language, the gemination is interpreted as the manifestation of a tense articulation. A study of Galand (1997) shows also "tense consonants" instead of geminate consonants. The geminate consonants and their non geminate counterparts differ by the acoustic correlate of "tension" and not "duration".

Moreover, recent studies report a shortening of vowels preceding a geminate consonant in some languages like Italian (Stevens & Hajek, 2004; Esposito& Di Benedetto, 1999; Smith, 1995; Rossetti, 1994; Maddieson, 1985), Swedish (Hassan, 2002; Hassan, 2003), Tashlhiyt Berber (Ridouane, 2007), Indonesian languages (Cohn et al., 1999), Hindi (Shrotriya et al., 1995) and finally Malayalam (Local & Simpson, 1999). To explain this phenomenon of vowel shortening before a geminate consonant, Smith (1995) evokes the anticipation of the geminate gesture in the pronunciation of the preceding vowel causing its shortening (Smith, 1995). As opposed to the works cited above, other studies show that the geminate consonants don't induce shortening of their preceding vowel, and are produced without larger anticipation of their gesture in the preceding vowel compared to their simple counterparts. For the Arabic language, we can mention the studies of Hassan (2002), Khattab & Al-Tamimi (2008), Zeroual et al. (2008), and Trigui et al. (2010). We can also cite the studies of Lahiri & Hankamer (1988) for Japanese, and Arvaniti & Tserdanelis (2000) for Cypriot Greek which considers that the differences between the vowels preceding singleton and the vowels preceding geminate consonants were on average 12ms, and thus unlikely to be of perceptual relevance. In the same way, Ghalib (1984) and Hassan (2002) have concluded that such vowel duration differences are negligible. It is useful to note that unlike those studies, Al-Tamimi et al. (2010) consider the duration of the preceding vowel as an acoustic and perceptual relevant cue, with vowels preceding singletons longer by almost two milliseconds than those preceding the geminates, on average.

In addition, the acoustic formants are also discussed in some papers. According to Arvaniti & Tserdanelis (2000), preliminary data regarding F_1 and F_2 formants of the surrounding vowels in the test words of the Cypriot Greek language strongly suggest that the presence of a geminate do not affect

the quality of the surrounding vowels, either in their steady state or in the transitions to and from the geminate.

From an articulatory point of view, many papers report a larger and longer period of contact extents in presence of geminate consonants. In Moroccan Arabic, the geminate plosives are produced with a longer period of tongue tip contact (Zeroual et al., 2008). Videofluoroscopic data reveal that Jordanian Arabic final geminates are produced with "tighter and larger contact extents in comparison to the singleton consonants" (Al-Tamimi et al., 2010). In Tarifit Berber, X-ray analysis shows a significant contact of the back of the tongue with the velar region at the pronunciation of uvular geminate consonants (Bouarourou et al., 2008). Löfqvist (2007) has studied the tongue movement kinematics in long and short Japanese consonants, using a magnetometer system, and has observed a substantial difference in closure duration between the long and short consonants. An X-ray study of French consonants by Vaxelaire (1995) suggests that the area of tongue palate contact is larger for the long stop consonants than for the short ones. In addition, Payne (2006) has presented the results of an electropalatographic investigation of Italian geminate consonants and has suggested a more palatalized tongue configuration during the production of geminate coronal sonorants and stops than in their non-geminate counterparts. Also Smith (1995) has examined lip and tongue movements in single and geminate consonants in Japanese and Italian, and has reported that the closing movements of the lips were slower for the geminates compared with their single counterparts.

According to Dkhissi-Boff (1983), the geminate consonant do not present two distinct articulatory movements, but only one single movement, which differs from that of the simple consonant, by its important stability of articulation and its very significant duration. On the other hand, P. Delattre (1971) has suggested that the articulation of the geminate consonant achieves itself in two phases and presents two summits of activity.

3. Experimental Method

We have exploited a corpus of the singleton vs. geminate consonants appearing in the context of the three Arabic surrounding vowels [a, i, u]. This corpus was pronounced by five male, students at the University of Algiers II. All the speakers were native Arabic speakers from Algeria, with no history of speech or hearing disorders.

For the acoustic analysis, time and frequency related parameters were examined. The time parameters were all based on durational measurements performed within the consonant and surrounding vowels. The frequency parameters, formants and fundamental frequency, were computed at different points all through the analyzed speech. To extract the feature characteristics, we carried out an acoustic analysis by extracting the values of the frequency formants, energy and durations in the various [VCV] and [VC_gV] utterances (C_g: geminate consonant). For that, we used the sonagraph CSL 4300B of Kay Elemetrics, the Praat speech analysis software and the Matlab Software. For the articulatory analysis tool, several techniques were used to study the articulatory characteristics. Some authors used the X-Ray study; other authors used the video fluoroscopy and kinematics studies. In this work, we have brought another system to visualize the articulatory movements. This system consists of an audio recording device synchronised with a simultaneous Electromagnetic Midsagittal Articulograph EMA AG 100 to track and record tongue movements during speech production (Alfonso et al., 1993; Ferrat et al., 2007). The Articulograph AG100 is a device using alternating electromagnetic fields to track articulator movements over time during speech production. This system offers the possibility of monitoring articulatory movements in speech production by means of small electromagnetic receivers attached to the articulators in the Mediosagittal plane. A high quality microphone is used to record the acoustic signal simultaneously with the articulatory data. We note that the Articulograph is most frequently used to measure jaw, tongue and sometimes velum movements in the sagittal plane (Hoole, 1996).

R. Reference points
TT. Tongue Tip
TM. Tongue Mid
TB. Tongue Back

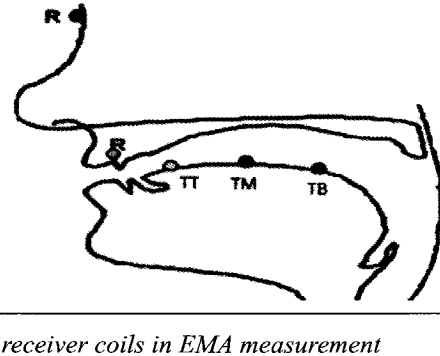


Figure 1 : *Placement of the receiver coils in EMA measurement*

In our study, the EMA system was used to track articulatory movements of the tongue tip (TT), the tongue mid (TM) and the tongue back (TB). Tongue displacements were transduced by three EMA receiver coils which describe the trajectories of the TT (left), TM (middle) and TB (right), as shown in Figure 1. The TT coil is placed approximately 1 cm from the tongue tip, the TM coil is about 3 cm from the TT coil, and the TB coil is about 5 cm from the tongue tip. The receiver coils R correspond to the fixed reference points (upper incisor and bridge of the nose). All the receiver coils were carefully located in the Mediosagittal plane, in order to ensure the best measurement accuracy. We used the Carstens Emalyse software to visualize and analyze the measurement data acquired by the Articulograph AG100 and corresponding to the various movements of the tongue tip (TT), the tongue mid (TM) and the tongue back (TB) (Ferrat et al. 2007).

We have used the IPA symbols to transcribe the specific Arabic phonemes:

- [t̪] (ط) : voiceless alveolar emphatic plosive ;
- [s̪] (ص) : voiceless alveolar emphatic fricative ;
- [d̪] (ض) : voiced alveolar emphatic plosive ;
- [ð̪] (ظ) : voiced dental emphatic fricative ;
- [q] (ق) : voiceless uvular plosive :
- [ḥ] (ح) : voiceless pharyngeal fricative ;
- ['] (ء) : voiceless glottal plosive.

3.1. Acoustic Analysis

In this acoustic analysis, we aim to determine the temporal relationship between geminate consonant and the length of the preceding vowel V_p and following vowel V_f in $[V_pC_gV_f]$ sequences. We have compared these values with those measured for a $V_pC_{ng}V_f$ sequences. The average temporal durations of geminate C_g, non geminate C_{ng}, and the vowels V_p and V_f, are shown in Table 1. In addition, we have studied the evolution of formant frequencies and energy, using spectrograms extracted from Praat speech analysis software.

Phoneme Labels	Arabic phoneme	Arabic Character	V_p (s)	V_f (s)	Duration (s)	K_1	K_2	K_3
1	[ṭ]	[ط]	0.056	0.065	0.121	0.69	1.10	1.89
	[ṭṭ]		0.039	0.072	0.229			
2	[ṣ]	[ص]	0.067	0.057	0.145	0.74	1.26	1.57
	[ṣṣ]		0.050	0.072	0.229			
3	[ḍ]	[ض]	0.088	0.068	0.103	0.38	1.27	2.28
	[ḍḍ]		0.034	0.087	0.235			
4	[ḏ]	[ظ]	0.095	0.078	0.072	0.56	1.21	2.91
	[ḏ ḏ]		0.054	0.095	0.210			
5	[q]	[ق]	0.067	0.071	0.116	0.91	1.26	1.85
	[qq]		0.061	0.090	0.215			
6	[ḥ]	[ح]	0.062	0.068	0.109	0.83	1.14	2.28
	[ḥḥ]		0.052	0.078	0.229			
7	[']	[ء]	0.077	0.081	0.081	0.80	1.05	2.72
	["]		0.062	0.085	0.220			

Table 1: *Reports of the durations of C_g, C_{ng} and surrounding vowels V_P and V_f*

$K_1 = V_{p2}/V_{p1}$ with V_{p2} and V_{p1} durations of the vowel which precedes C_g and C_{ng}, respectively;

$K_2 = V_{f2}/V_{f1}$ with V_{f2} and V_{f1} durations of the vowel which follows C_g and C_{ng}, respectively;

$K_3 = d_2/d_1$ with d_2 and d_1 durations of consonants C_g and C_{ng}, respectively.

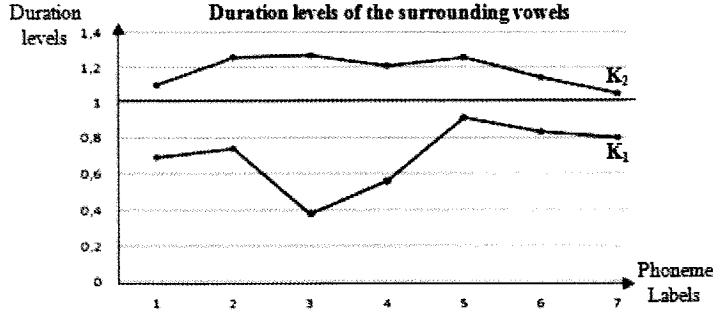


Figure 2*: Increase in duration of V_f and decrease in duration of V_p, in the C_g context*

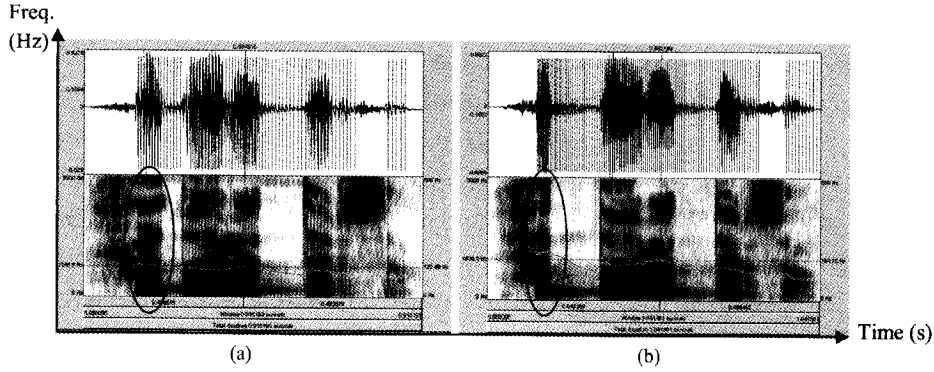


Figure 3: *Decrease of duration of V_p in the sentence* [ḥaḍḍara eddarsa] *with geminate consonant (b) compared to duration of V_p in* [ḥaḍḍara eddarsa] (a)

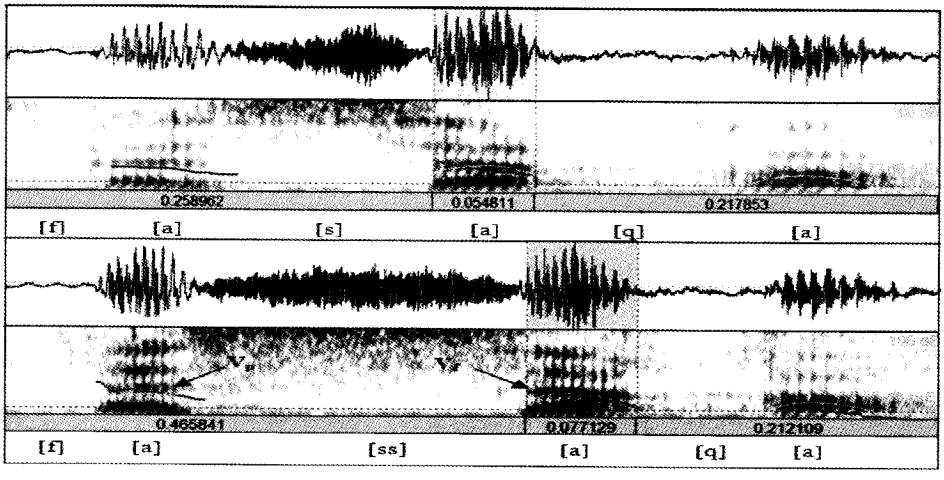


Figure 4: *Increase of the following vowel (V_f) in C_g context*

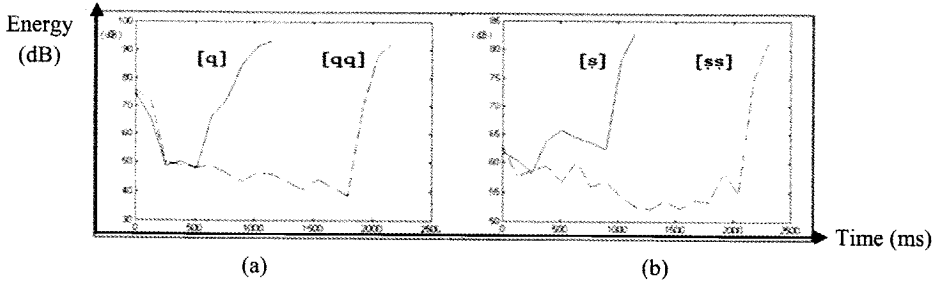


Figure 5: *Decrease of energy during pronunciation of geminate plosive (a) and geminate fricative (b) compared to their non geminate counterparts, in the context [VCV]*

3.2. Articulatory Analysis

In this study, we aim to determine the articulatory parameters in [VC_gV] sequences compared to their non geminate counterparts [$VC_{ng}V$]. The vowels selected are the three Arabic vowels [a, i, u]. This EMA corpus was recorded at the Speech Processing Laboratory of the CRSTDLA, Algiers, in 2007. This corpus was pronounced by five male, researchers at the CRSTDLA. All the speakers were native speakers of Algeria with no history of speech or hearing disorders. All movement data were sampled at 400 Hz, while time-aligned speech data were acquired simultaneously through the AG100 system at 16 kHz. We have visualized and analyzed the measurement data corresponding to the various movements of the tongue tip (TT), the tongue mid (TM) and the tongue back (TB) by using the Carstens Emalyse software (Ferrat et al. 2007). In the examples of Figures 6 and 7, the acoustic signal, and the positions (x ,y) over time of the three EMA coil receivers, corresponding to TT, TM and TB, during the realization of the utterances in the two dimensions (x, t) and (y, t).

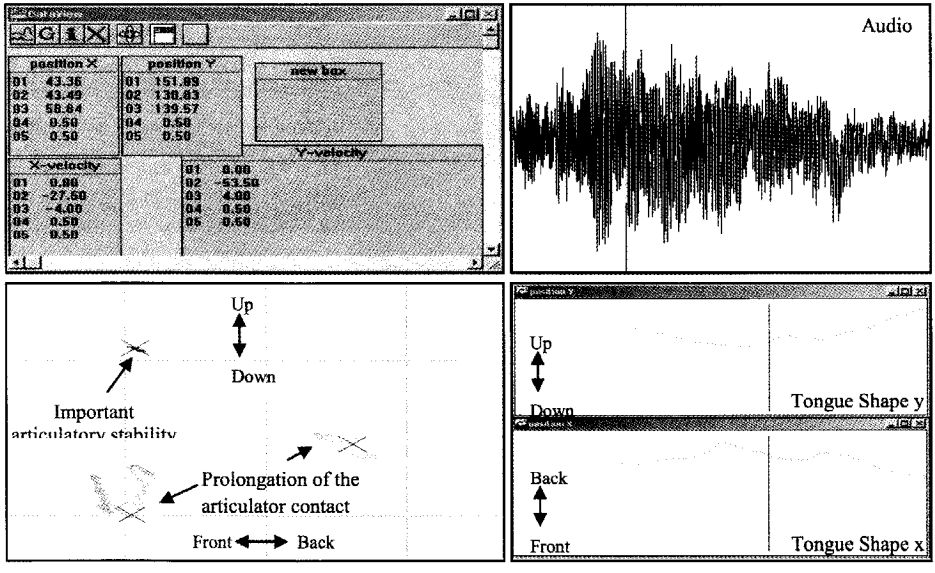


Figure 6: *Movements of the TT, TM and TB during achievement of the geminate plosive* [tt].

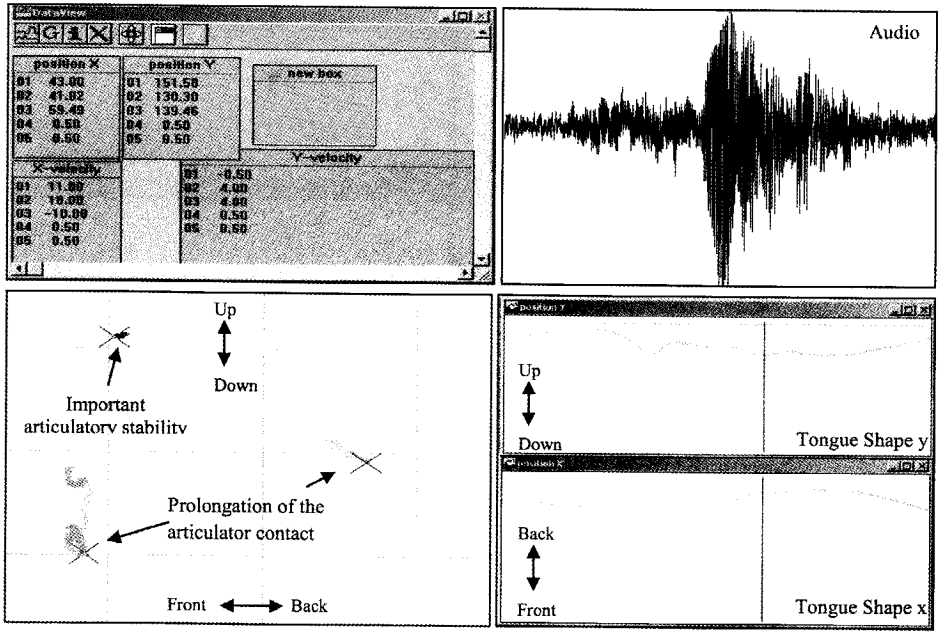


Figure 7: *Movements of the TT, TM and TB during achievement of the geminate fricative* [ṣṣ].

In the plane (x, t) (bottom right), an upward movement represents a backward shift of the tongue while a downward shift represents a forward movement of the tongue. In the plane (y, t) (top right), an upward movement represents an elevation of the tongue, while a downward shift represents a lowering of the tongue. The fixed set of windows, as shown in the examples of figures 6 and 7, consists of X/Y display with a selectable line marking the cursor position (tongue shape), acoustic signal window and data View to show the numerical values at the current cursor position. The X/Y display, as illustrated in figure 8, shows the movement and the articulatory stability during the pronunciation of the geminate consonants (plosive consonant in the left window and fricative consonant in the right window).

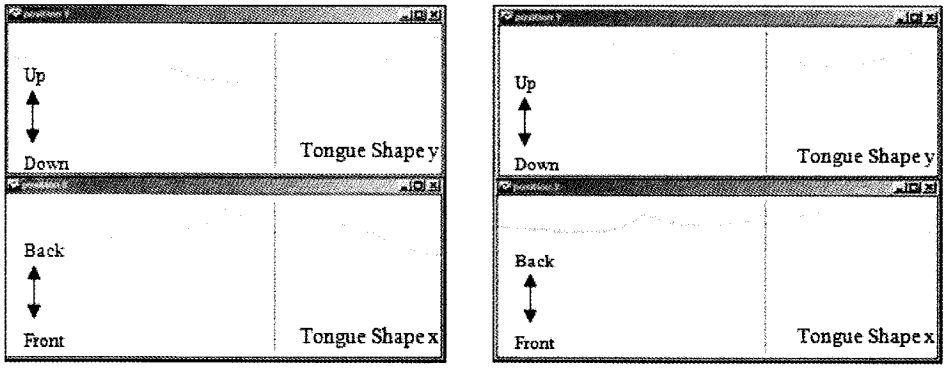


Figure 8: *Only one movement with higher articulatory stability during pronunciation of the geminate consonants*

4. Results and Discussion

4.1. Acoustic Analysis

The results show a more important duration of C_g, compared to C. Moreover, we note an increase in duration of the V_f in C_g context and a decrease in duration of V_p (Figures 2, 3). The Figure 4 shows an increase of the following vowel V_f in C_g context (V_f = 77.1 ms) compared to its non geminate counterparts (V_f = 54.8 ms). So the gemination influences the duration of the preceding vowel by lowering its value, and the duration of the following vowel by increasing its value. In this study, the extending of duration of the geminate consonants is globally comparable to what has been found for the Jordanian Arabic (Al-Tamimi, 2004), Lebanese Arabic (Khattab & Al-Tamimi, 2008), Iraqi Arabic (Hassan, 2003), Moroccan Arabic (Zeroual et al., 2006, 2008), Japanese (Lahiri & Hankamer, 1988), Italian language (Stevens & Hajek, 2004), and also for the Berber (Ridouane, 2007). For the shortening of the preceding vowel in contact of geminate, the results are rather similar to what has been found by some authors (Al-Tamimi et al., 2010; Khattab & Al-Tamimi, 2008; Ridouane, 2007; Hassan, 2002; Hassan, 2003; Cohn et al., 1999; Esposito & Di Benedetto, 1999; Local & Simpson, 1999; Shrotriya et al. 1995; Smith, 1995; Rossetti, 1994; Maddieson, 1985), but differ with results reported by other authors (Ghalib, 1984; Lahiri & Hankamer, 1988; Arvaniti and Tserdanelis, 2000; Zeroual et al., 2008; Trigui et al., 2010). In general, we can interpret the gemination as a reinforcement of the phoneme's

articulation which leads to the lengthening of duration of these phonemes (Ferrat, 2005). As a result, it causes a prolongation of decreasing of energy during the pronunciation of plosive and fricative phonemes, as illustrated in Figure 5. This acoustic cue is not mentioned by the consulted studies. Furthermore, our study shows a greater duration of the following vowel in presence of geminate consonant. This observation has not been also reported by the previously cited works. This is also true for the decreasing in levels of F_1 and F_2 formants and rising in level of F_3 formant of the following vowel, which is not reported by any of the previously cited works. For Arvaniti & Tserdanelis (2000), the geminate do not affect the quality of the surrounding vowels in the Cypriot Greek language, either in their steady state or in the transitions to and from the geminate.

The extension of the contact at the place of the geminate consonant's articulation and the significantly slower movement of the tongue body and dorsum (as reported in the articulatory analysis) maintain the oral and pharyngeal cavities with a restricted volume for a long enough period during the gemination. So this probably has an impact on the following vowel which results acoustically in a decreasing in levels of F_1 and F_2 and a rising in level of F_3. This prolongation of the contact relies in part on the following vowel, which also results in a longer duration of this vowel to facilitate the transition of the geminate consonant towards the following sounds.

4.2. Articulatory Analysis

Measurements obtained from mid sagittal profiles show that contact extents (maximum value for contact) are longer for geminate consonants than for the singleton counterparts, as shown in Figures 6 and 7. We note a maximum contact in the palatal region and a presence of an important articulatory stability during the phase of gemination. So the prolongation of the articulator contact at the point of articulation can be considered as a significant feature. The figure 8 shows that the geminate consonant do not present two distinct articulatory movements, unlike that reported by Delattre (1971), but only one movement which differs from that of the non geminate consonant by its important articulatory stability. Furthermore, our study shows that the movement of the tongue body and the tongue dorsum is significantly slower in presence of geminates, such as reported by Löfqvist (2007) and Smith (1995). This can be justified by the fact that these adjustments in tongue movements

permit to maintain the contact between the tongue and the palate during the phase of gemination. Therefore, we have noted an important closure duration in the geminate context. Löfqvist (2005) proposes a plausible mechanism to explain how this duration is controlled. According to him, if the duration of the oral closure for the consonant is increased, a speaker is still constrained to maintain the contact between the tongue and the palate to make the closure or constriction for the consonant. For that, the geminates are produced with a more extreme target position, compared to the singleton counterparts. With a more extreme constriction target, the articulators will keep moving longer towards that goal, and thus the closure interval will be longer. The contact extensions at the place of articulation is also reported by other studies (Al-Tamimi et al., 2010; Bouarourou et al., 2008; Zeroual, 2008; Vaxelaire, 2007; Payne, 2006), but the presence of an important articulatory stability during the phase of gemination is not reported by those studies.

5. Conclusion

In this study, we have presented the main features of the gemination process in MSA. In the acoustic domain, it was observed that the respective durations of the preceding vowel and the geminate consonant are significantly different compared to their counterparts in non geminate context. The gemination influences the duration of the preceding vowel by decreasing its value and the duration of the following vowel by increasing its value. In addition, there is a decreasing in levels of F_1 and F_2 formants and a rising in level of F_3 formant of the following vowel. This result has not been reported in other works on the Arabic language cited in this paper. Furthermore, we note a continuation of lowering of energy during pronunciation of plosive phonemes and fricative phonemes in geminated context. In the articulatory domain, we observe a higher tongue velocity at oral closure and an important articulatory force, and consequently enhanced tongue palate impacts, resulting in additional increase in linguopalatal contact. These results suggest also that the geminate consonant do not present two distinct articulatory movements, but only one movement which differs from that of the non geminate counterpart by an important closure interval and a higher articulatory stability.

In future perspective, this work may be exploited in Automatic Speech Processing (ASP). In Concatenative Speech Synthesis (CSS), the number of pre-stored units of the database can be diminished to the half by the modelling

of the [VC_gV] units, where C_g represents the geminate consonant. In Automatic Speech Recognition (ASR), it can minimize confusions between the geminate consonant and its non-geminate counterpart. As mentioned in the introduction, the gemination process is very relevant to the Arabic Language. So contextual information is necessary in order to determine the appropriate pronunciation and the meaning of the word. A simple confusion between C_g and C_{ng} may change significantly the meaning of the word and therefore the meaning of the sentence or the Arabic text. Hence the importance of the control of acoustic and articulatory parameters of the gemination process to improve the rate of ASR in the Arabic language, by discrimination of phoneme's durations.

Bibliography

- Al-Tamimi, F., Abu-Abbas, K., Tarawnah, R., 2010. Jordanian Arabic Final Geminates: An Experimental Clinical Phonetic Study. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 46(2), 111-125.
- Al-Tamimi, F.Y., 2004. An experimental phonetic study of intervocalic singleton and geminate sonorants in Jordanian Arabic. *Al-Arabiyya*: journal of the American Association of Teachers of Arabic, 29, 37-52.
- Alfonso, P.J., Neely, J. R., Van Lieshout, P.H.H.M., Hulstijn, W., Herman, F.M.P., 1993. Calibration, Validation, and Hardware-Software Modifications to the Carstens EMMA System. *Forschungsber. Inst. Phonet. sprachl. Kommun., München,* 31, 105-120.
- Arvaniti, A., and Tserdanelis, G., 2000. On the phonetics of geminates: evidence from Cypriot Greek. In: *Proceedings of 6th International Conference on Spoken Language Processing*, Beijing, China, (Vol.2, pp. 559-562).
- Bouarourou, F., Vaxelaire, B., Ridouane, R., Hirsch, F., Sock R. (2008). Gemination in Tarifit Berber: X-Ray And Acoustic Data. In: *Proceedings of the 8th ISSP*, Strasbourg, France, (pp.117-120).
- Cohn, A., Ham, W., Podesva, R., 1999. The phonetic realization of singleton-geminate contrasts in three languages of Indonesia. *Proceedings of the 14th ICPhS99*, San Francisco, USA, (pp.587-590).
- Delattre, P., 1971. Pharyngeal features in the consonants of Arabic, German, Spanish, French, and American English. *Phonetica*, 23, 129-55.
- Dkhissi-Boff, M.C. (1983). Contribution à l'étude expérimentale des consonnes de l'arabe. *Trav. de l'Inst. Phonétique de Strasbourg* (TIPS), 15, 1-363.
- Esposito, A., Di Benedetto, M. G., 1999. Acoustical and perceptual study of gemination in Italian stops. *Journal of the Acoustical Society of America*, 106, 2051-2062.
- Ferrat, K., Baazi, K., Guerti, M., 2007. Etude acoustico-articulatoire de l'emphase en Arabe Standard. *International Conf. in Translation and Language Processing*. Oran, Algeria.
- Ferrat, K., 2005. Acoustical study of the tašdīd and the idğām in Standard Arabic-Application for speech synthesis". *IEEE Int. Conf., Sciences of Electronic, Technol. of Inform. and Telecom, SETIT2005,* Susa, Tunisia.
- Galand, L., 1997. Les consonnes tendues du berbère et leur notation. *Linguistique Africaine*, 19, 57-76.
- Ghalib, G.B.M., 1984. *An experimental study of consonant gemination in Iraqi Spoken Arabic*. Unpublished PhD Thesis, University of Leeds, http://lib.leeds.ac.uk /record= b1455013~S4.

- Hassan, Z.M., 2003. Temporal compensation between vowel and consonant in Swedish & Arabic in sequences of CV:C & CVC: and the word overall duration. *Phonum*, 9, 45-48.
- ___, 2002. Gemination in Swedish & Arabic with a particular reference to the preceding vowel duration. An instrumental & comparative approach". *Fonetik, TMH-QPSR*, 44(1), 081-084.
- Hoole, P., 1996. Issues in the acquisition, processing, reduction and parameterization of articulographic data. *Forschungsber. Inst. Phonet. sprachl. Kommun.*, München, 34, 158-173.
- Khattab, G., Al-Tamimi, J., 2008. *Phonetic Cues to Gemination in Lebanese Arabic*. Laboratory Phonology 11, LabPhon11 abstracts, ed. Paul Warren, Wellington, New Zealand, (pp.75-76).
- Lahiri, A., & Hankamer, J., 1988. The timing of geminate consonants. *Journal of Phonetics*, 16, 327–338.
- Local, J., Simpson, A., 1999. Phonetic implementation of geminates in Malayalam nouns. In: *Proc. 14th ICPhS99*, San Francisco, USA, (Vol.1, pp.595-598).
- Löfqvist, A., 2007. Tongue movement kinematics in long and short Japanese consonants. *Journal of the Acoustical Society of America*, 122(1), 512-518.
- ___, 2005. Lip kinematics in long and short stop and fricative consonants. *Journal of the Acoustical Society of America*, 117(2), 858-878.
- Maddieson, I., 1985. *Phonetic cues to syllabification*. In Phonetic linguistics. V. Fromkin (Ed.), Academic Press New-York, (pp.203-221).
- Obrecht, D.H., 1965. Three experiments in the perception of geminate consonants in Arabic. *Language and Speech*, 8, 31-41.
- Payne, E.M., 2006. Non-durational indices in Italian geminate consonants. Journal of the International Phonetic Association, 36(1), 83-95.
- Ridouane, R., 2007. Gemination in Tashlhiyt Berber: an acoustic and articulatory study. *Journal of the International Phonetic Association*, 37(2), 119-142.
- Roman, A., 1983. Etude de la phonologie et de la morphologie de la koinè arabe. Tome I, Université de Provence, Aix-en-Provence, France, 682 pp.
- Rossetti, R., 1994. Gemination of Italian stops. *Journal of the Acoustical Society of America*, 95(5), 2874.
- Shrotriya, N., Siva Sarma, A.S., Verma, R., & Agrawal, S.S., 1995. Acoustic and perceptual characteristics of geminate Hindi stop consonants. In: *Proc. of ICPhS95*, Stockholm, Sweden, (pp. 132-135).
- Smith, C.L., 1995. *Prosodic patterns in the coordination of vowel and consonant gestures*. In Laboratory Phonology IV: Phonology and Phonetic Evidence, B. Connell and C. Arvaniti (Eds.). Cambridge U.P., (pp.205-222).

- Stevens, M., & Hajek, J., 2004. Comparing voiced and voiceless geminates in Sienese Italian: what role does preaspiration play?. In: *Proceedings of the 10th Australian International Conference on Speech Science & Technology*, Macquarie University, Sydney, Australia, (pp.340-345).
- Trigui, A., Maraoui, M., & Zrigui, M., 2010. The Gemination Effect on Consonant and Vowel Duration in Standard Arabic Speech. *11th ACIS Intern. Conf. on Software Engineering Artificial Intelligence Networking and Parallel/ Distributed Computing* (SNPD), University of Greenwich, London, (pp.102-105).
- Vaxelaire, B., 2007. Le geste et la production de la parole. Résultats et implications d'études quantitatives cinéradiographiques. Habilitation à Diriger des Recherches (HDR). Université Marc Bloch, Strasbourg 2, France, 133pp.
- ___, 2005. Lip kinematics in long and short stop and fricative consonants. *Journal of the Acoustical Society of America*, 117(2), 858-878., 1995. Single vs. double (abutted) consonants across speech rate. X-ray and acoustic data for French. In: Proc. *13th ICPhS95*, Stockholm, Sweden, (vol.1, pp.384-387).
- Zeroual, C., Fuchs, S., Hoole, P., & Esling J.H., 2006. Kinematic study of Moroccan Arabic simple and geminate obstruents: Evidence from transillumination. In: Proc. *7th ISSP*, Ubatuba, Brazil, (pp.287-294).
- Zeroual, C., Hoole, P., & Gafos, A.I., 2008. Spatio-Temporal and Kinematic Study of Moroccan Arabic Coronal Geminate Plosives. In: *Proc. 8th ISSP*, Strasbourg, France, (pp.133-136).

Implementing the Task-Based Learning Approach In Teaching Linguistics to First Year University Students

Nesrine AOUDJIT BESSAI
Université d'Alger 2
Algérie

Résumé

Communicative language teaching has given birth to a number of approaches that share the same basic principles, but which spell out different instructional principles. These approaches include Content-Based Instruction (CBI) and Task-Based Learning (TBL). They are based on the premises that language learning is a cognitive process where the learner is viewed as an active participant in the learning process and the teacher as a facilitator and monitor. Bearing in mind these principles when teaching the module of Linguistics, we have tried to design a linguistics lesson following the task-based approach, in which we integrate the teaching of linguistic content and language.

Keywords :

Communicative language teaching - content-based instruction - task based learning - syllabus design.

الملخّص

انبثقت عن المقاربة التبليغية عدّة مناهج تشترك في مبادئ أساسية ولكنها تختلف في مبادئها التدريسية، ونذكر من بينها المقاربة التي تعتمد على المحتوى (CBI) والمقاربة القائمة على المهام (TBL). تعتبر هذه المناهج التعلم سيرورة معرفية يلعب من خلالها المتعلم دور المشارك النشط والفعال في عملية التعلم. أما المعلم فيُتوقّع منه أن يكون بمثابة المراقب والميسّر والمحفّز. وبالاعتماد على كل هذه المبادئ حاولنا تصميم درس في اللّسانيات موجه لطلبة السنة الأولى -ليسانس اللغة الانجليزية- مرتكزين على التدريس من خلال المهام لتعليم محتوى المادة بالإضافة إلى تعليم اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفاتيح :

المقاربة التبليغية - المقاربة التي تعتمد على المحتوى - المقاربة التي تعتمد على المهام - اعداد البرامج.

Résumé

La méthode communicative est une des principales méthodologies de la didactique des langues. Elle a donné naissance à un certain nombre d'approches qui partagent les mêmes principes de base, mais qui diffèrent dans leurs principes d'instruction. Ces approches incluent l'instruction basée sur le contenu et l'apprentissage à base de tâches. Ces tâches considèrent l'apprentissage comme un processus cognitif où l'apprenant est un participant actif dans le processus d'apprentissage et l'enseignant est considéré comme un facilitateur et un moniteur. En prenant en considération ces principes, nous avons essayé de concevoir une leçon de linguistique selon l'approche à base de tâches, dans laquelle nous avons intégré l'enseignement du contenu du module et l'enseignement de la langue anglaise.

Keywords :

La méthode communicative - l'instruction basée sur le contenu - l'apprentissage à base de tâches - élaboration de programmes d'enseignement.

1. Introduction

This paper deals with the benefits of using task-based activities in the teaching of a content-based course, namely linguistics, to EFL First Year students in the English Department at the University of Algiers II.

Linguistics is not a subject that has been previously taught in secondary education, which implies that for First Year students, linguistics is a new subject. And studying a new subject in a new environment (the university) and above all in a foreign language constitutes a hard task for students.

Students in the linguistics course are required to be active listeners, they need to listen carefully to lectures, they are also expected to take notes, to plan and write assignments to exercise their skills by assessing evidence, developing and evaluating arguments, and expressing their views. In addition, they have to learn from reading material, they must be active and thinking participants in the process. Reading is considered by Dole et al. (1991) as a critical foundation skill for academic learning and many employment skills; Scarcella and Oxford (1992) regard it as being the key to success in higher education. Consequently, in the suggested lesson, the text-based tasks are meant to challenge and stimulate the students intellectually and to help them grasp successfully the linguistic content while working in a contextualised framework. We also attempt to promote students' interpretation, expression, and negotiation of meaning. Students ought to be active and are encouraged to ask for knowledge, seek clarification, express ideas, agree or disagree with peers and the teacher, and are guided to go beyond memorised patterns (Kumaravedivelu, 1993).

2. Description of The First Year Linguistics Syllabus

The First Year Linguistics course consists of an introduction to the various issues in General Linguistics. The course's main objective is to initiate students to some fundamental linguistic terminology and concepts that will constitute a basis for the following years. The First Year Linguistics Syllabus covers the following sections: The general characteristics of linguistics, its different components and its main branches. The First Year Linguistics Syllabus is set by the Official programme of the Ministry of Higher Education and Scientific Research as follows:

A. Basic Concepts in Linguistics:

- Approaches to language
- Features and procedures of linguistics
- Features of human language
- Human and animal "languages"

B. Levels and Branches of Linguistics:

- Phonetics
- Phonology
- Morphology
- Syntax
- Semantics
- Pragmatics
- Applied linguistics
- Psycholinguistics
- Sociolinguistics

In this paper, we suggest to develop lessons for the first year linguistics syllabus, following the task-based approach. Thus, we start by explaining this approach and the benefits of its implementation in a content-based module such as Linguistics, and then we present as an example one lesson related to the first topic in the syllabus, i.e., Approaches to language.

3. Task-Based Learning

Richards & Rodgers (2001) define Task- Based Learning (TBL) as:

> "an approach based on the use of tasks as a core unit of planning and instruction in language teaching. It targets to create a problem-solving environment which provides a more realistic approach to learning and facilitates an educational methodology emphasising real world challenges, higher order thinking skills, multidisciplinary learning, independent learning, group work and communication skills". (223)

Task-based learning covers two distinct areas: 1) task-based syllabus design, which is concerned with task selection and sequencing; and 2) task-based language teaching (TBLT), which is concerned with how to teach tasks. The different task-based approaches share the common idea that task-based learning is not just about getting learners to do one task and then another and then another. In this way, language is just presented to learners as a sequence

of controllably practised structures leading them to be accurate rather than fluent. These task-based approaches are all based on the belief that asking learners to perform tasks rather than learning items will promote the natural language learning process.

Willis (1996) outlines a model that offers *"a holistic language experience where learners carry out a communication task, using the language they have learnt from previous lessons or from other sources"* (134). She defines task as being: "a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome" (55). All tasks should have a specified objective that must be achieved. They are goal-oriented, and the purposeful activity in which students engage in completing a task should lead towards a product. Language is the vehicle for attaining task goals, but the emphasis is on meaning and communication, not on producing language forms correctly.

The Task-Based model is designed to meet students' various needs and consists, according to Willis (1996), of three phases:

> "The pre-task phase introduces the class to the topic and the task, activating topic-related words and phrases. The task cycle offers learners the chance to use whatever language they already know in order to carry out the task, and then to improve that language under teacher guidance, while planning their reports of the task ... the last phase in the framework, language focus, allows a closer study of some of the specific features naturally occurring in the language used during the task cycle." (40)

This model or framework can be adapted to all teaching situations. It gives the learner the opportunity to focus on form and meaning during the three stages of the 'task cycle'. Task-based activities provide learners with an environment that may promote language learning process by engaging them in meaningful activities. Nunan (2003) refers to the task' s major goal in the following:

> "Task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form." (10)

Task-based learning is concerned with learner and not teacher activity and it relies on the teacher to produce and supply different tasks which will give the learner the opportunity to understand the course content and to

experiment the foreign language. For Skehan (1996), "a task-based approach sees the learning process as of learning through doing" (19). There are various reasons for emphasising learning by doing: students generally find that doing something, i.e. being active, is more interesting than being told about it, in other words being passive. We assume that if students use their own resources to solve problems, their understanding will be more thorough, and they are more likely to retain what they have learned. It is only when students put something into practice that any incorrect or imperfect learning is revealed, and it is revealed to the students themselves and to the teacher.

For Nunan (2003), "tasks are typically activities that can stand alone as fundamental units, but we believe that it is valuable to link tasks together through a common theme." (16). Thus, we advocate the combination of task-based instruction with a given theme or content (CBI).

Professionals in different instructional contexts developing approaches to Content Based Instruction (CBI) recognize the benefits of integrating language and content instruction for language students. The suggested approaches vary as they represent different assumptions about content, language and learning strategies. However, these approaches to CBI uniformly consider and regard language as a tool for learning content, and content as a source and a meaningful context for learning language.

Content-based instruction refers to an approach that integrates language instruction with content instruction, but which allows the content to determine the nature and order of the linguistic syllabus (Brinton et al. 2003). It is associated with the genesis of language immersion in Canada in 1965. The CBI has been defined as the integration of a particular content with language teaching goals. It is based on the principle that successful language learning occurs when students are presented with target language material in a meaningful, contextualised form, with the primary focus on mastering information and knowledge.

Brinton et al. (2003) consider that content based approaches *"view the target language largely as the vehicle through which subject matter content is learned rather than as the immediate object of study."* (5). Scarcella & Oxford (1992) criticise the teaching of content in isolation, in the absence of the skills by arguing that such an approach would not ensure adequate preparation for future success in academic communication, a career related to language use, or everyday

interaction in the language. Consequently, the focus of the second/ foreign language classroom should be on something meaningful, such as academic content and the modification of the target language material helps students to acquire the language and makes the academic content accessible to learners.

Pally (2000) believes that content-based instruction lends itself to the incorporation of a variety of thinking skills and learning strategies which lead to rich language development, e.g. information gathering skills (absorbing, questioning), organising skills, (categorising, comparing, representing), analysing skills (identifying main ideas, identifying attributes and components, identifying relationships), generating skills (inferring, predicting, estimating).

Brinton et al. (2003) believe that optimal conditions for learning a language occur when language is used as a medium for studying subject matter. Content-based instruction is based on the principle that successful language learning results from presenting learners with the target language material in a meaningful and a contextualised form. The content offers the context for learning language skills. It becomes the organising principle for selecting the language structures, vocabulary and functions.

4. The Goals from the Designed TBL Lesson

The designed TBL Lesson is meant to:

- First, increase students' exposure to the target language in use because exposure is one condition for language learning. Exposure involves students trying to make sense of whatever they hear and read. For Williw (1996), "It is essential that learners are ultimately exposed to the variety of language they will need to understand and use outside the classroom. This might be language they will need in order to study other subjects, to use at work, or for pleasures" (12). The type of exposure is also important in the field of language learning, priority is given to the quality of the exposure rather than the quantity. To put it differently, exposure to limited, simplified texts, and scripted dialogues is not enough, students need to be exposed to a variety of types of language use and different kinds of writing.
- Second, increase students' interest and motivation by providing them with the opportunity to interact meaningfully with the subject matter (linguistics). Willis (1996) considers that motivation is an important and essential condition for learning: "Success and satisfaction are key factors in sustaining motivation. If students feel they have achieved something

worthwhile, through their own individual effort, they are more likely to participate the next time" (14). That is why teachers should set achievable goals, and accentuate students' success.

- Third, intensify students' production of the target language. If students are aware that in class they will be expected to make use of the target language, they will pay more attention to what they hear and read, and to process the language they are exposed to more analytically, noticing the different features of language. It is believed that students need opportunities to communicate what they want to say, and express what they think, using language for clear pre-set purposes.
- Fourth, give students the opportunity to work in groups and to use whatever linguistic resources they possess to achieve the goals of the task. Slavins' research (reported in Grabe & Stoller, 2002), has demonstrated strong improvements on student learning when students work in groups that have structured objectives, have group goals and rewards. When several leaners work in a group and pool their abilities, they will normally be able to contribute all the elements necessary to complete the task. This pooling of abilities, and the discussion that arises during the task, will gradually strengthen students' language skills.

5. Designing a Linguistics Lesson Following the Task-Based Learning Approach

Below are some principles that we paid attention to when designing the Linguistics lesson:

(i) The lesson must not be 'too' theoretical. Linguistics may seem difficult and abstract for First Year students. For this reason, in the construction of our lesson, practice is much more emphasised. Language is subtle and complex mainly because it involves an interrelation of different linguistic levels such as syntax, phonology, morphology, discourse, etc., and each level has its own structure and organisation. Corder (1982) refers to the difficulty of linguistics as follows:

"The question of the difficulty of linguistics is worth closer consideration. Linguistics requires abstract conceptualisation, systematic thinking and attention to detail. Human beings have a head start in linguistics compared with academic subjects because of access to their intuitions about language. It uses far too much and too varied terminology." (Corder 1982: 22)

We expect our students to learn and understand linguistics through doing, i.e. reading texts, extracting meaning, manipulating information, and performing activities in groups. In other words we want our students to discover the elements of language and to use language for the expression of meaning, i.e. linguistic knowledge gained from practice. Instead of receiving information and applying it as directed (Rivers 1985). Supplying students with abstract theories and rules without fully practising them may decrease their interest and motivation.

Taking into consideration the students' need for more practice in the linguistics course, we tried to set reading tasks that may bring students to discover, understand, practise and retain the different linguistic concepts and principles by themselves. Furthermore, students are supplied with pictures (visual aids) to facilitate their comprehension of some difficult abstract concepts. We aim at creating an environment that privileges students' interaction and communication, students are encouraged to illustrate their comprehension of the knowledge they gain from their readings and to apply that knowledge when completing the tasks.

(ii) The teaching of the four language skills, i.e. reading, listening, speaking, and writing, we hold the view that each skill deserves practice within an integrated-skill framework. Language is regarded as the instrument through which students understand linguistic content.

Students are encouraged to develop their confidence in speaking. They are given the opportunity to negotiate information among each other, and to develop their interactional skills. In all the suggested units, students are divided into groups, and the members of the groups discuss orally the possible answers, they exchange and negotiate information acquired from the texts they are given. When doing the task, members of the groups listen to others suggestions and answers to sort out one possible answer. Besides, at a given stage, representatives of the different groups are required to present and read orally their reports, and others listen.

The suggested lesson consists of text-based tasks that compel students to process the text for extracting meaning and manipulating it. Brinton et al. (2003) consider that when students acquire information through sophisticated linguistic input, they move to more advanced levels of language processing. They believe that texts facilitate the development of English language skills

through activities that help students to acquire background information in the content area and subsequently provide them with the opportunity to discuss, analyse, extend, and apply concepts presented in the readings. The writing skill follows listening and reading. Students are expected to synthesize facts, ideas and to write their answers in the form of a report. They are also expected to take notes when listening to their peers' reports.

(iii) Students are expected to complete the different activities in groups. According to Coe, Rycroft, and Ernest (1983):

> "We believe that students learn a lot by working together in groups to solve a problem or make a decision. We feel that learners should share their knowledge, compare their opinions, and discuss their ideas in small groups before going on class work or individual work. The instructions for each exercise include suggestions about ways of working with the material" (Cited in Nunan 2003: 91)

Students are given the opportunity to collaborate and work together towards a common goal, i.e. the completion of the task. Cooperation may lead to genuine interactions and meaningful communication. Students are expected to develop interdependence, some social skills, e.g. negotiate, agree, disagree and interrupt politely, and personal skills, e.g. self-discipline, initiative, responsibility, self-esteem, and tolerance. According to Ellis (2003: 269), the key to using group work in task-based pedagogy lies 'in ensuring that students are able to work together effectively'. Wells (1999) outlines the commitments the participants need to make to achieve collaborative interaction:

- To work toward a common understanding satisfactory to all.
- To frame questions and propositions in ways that allow evidence to be brought to bear on them.
- To expand the body of collectively valid propositions.
- To allow any belief to be subjected to criticism if it will advance the discourse.
- To work collaboratively to improve a knowledge artefact. (Wells 1999, reported in Ellis 2003: 269)

(iv) As we privilege a learner-centred approach, students are involved as far as possible and feasible in the process of learning. They are encouraged to make choices and decisions when completing the tasks. Students need to develop a range of skills related not only to language, but also to learning and learning how to learn (Nunan 2003). We aim at training students to

negotiate and plan their work. In other words, we want to help students to reflect upon their learning experience. Skehan (2003) considers that in a learner-centred teaching, both learners and teachers exert different roles:

"The learner is given power not only to interact, but also to control the nature of the interactions which take place. The learner participates in the decision-making process and works with other learners and the teacher to decide what will be done in the class and how it will be done (...) Learners need to know how to be effective learners, since they are being given considerable autonomy and power, while teachers need to be able to accept a very different position with respect to their authority" (262)

Learning how to be an effective learner is not an easy task for our students and requires careful preparation. Besides, teachers might try to renounce to their power in class by supplying useful information and advice to learners without imposition.

We want our teachers to abandon their traditional role of *"dispensers of knowledge"* and to perform different roles. Jacobs (1998) mentions a number of possible roles for the teacher:

"Modelling collaboration, observing and monitoring the students' performance, and intervening when a group is experiencing obvious difficulty. Also a teacher can function as a task participant, sitting with the students to do the task" (Cited in Ellis 2003: 271)

The student is considered as being a partner, and emphasis is more on negotiation rather than consultation (where it is possible). In the suggested lesson, the teacher is expected to fulfil the following roles:

- Facilitator: balancing the amount of exposure and use of language, and ensuring they are both of suitable quality.
- Chairperson: dividing students into groups, ensuring that students keep 'on task' and avoid switching back to the L1.
- Language guide: correcting students' language mistakes when is necessary.
- Course guide: explaining to students the overall objectives of the course and how the components of the task framework can achieve these.
- Guide: providing students with the opportunity to explore for themselves and reach their own conclusions with a minimum of prompting from his part. (Willis 1996: 40).

(v) We intend to engage students in a series of activities to reach specific outcomes through comprehending, manipulating, producing, or interacting in the language of instruction (learning through doing).

We believe that the primary focus of a classroom activity is the task and language is the tool used by the students to complete it. We aim from the suggested lesson to create a need to learn and to use language and to develop both students' communicative and learning abilities, i.e. the ability to negotiate, to interpret and to express meaning. Tasks 'empower' students, they take the focus off the teacher, and this may have positive repercussions in terms of students' sense of responsibility for their own learning.

In this study the 'task' is used to refer to the range of activities (by activity, we mean all the actions performed by students) assigned to students in the lesson. So, students may do an information gap activity, solve a problem, give information in spoken or written form, or a jigsaw activity in one lesson, and these activities will constitute a task.

6. A Sample Lesson

6.1. Structure of the Lesson

As far as the structure of the suggested lesson is concerned, it is organised as follows:

a. Unit's Outcomes:

The outcome consists of what learners arrive at when they have completed the task. It refers to the different linguistic concepts, vocabulary and theories that students are expected to be familiar with by the end of each unit. The outcomes should be specified in advance for students, in the pre-task stage.

b. Pre-Task Stage:

It consists in providing students with the necessary background knowledge for the lesson by introducing the topic related vocabulary and defining some topic related concepts. Teachers may also introduce the source of the text, its original purpose, and other relevant information to set the scene for the student. In the suggested lesson, the text is taken from Dinnen (1967), which we found very suitable for our students. In this stage, students will be supplied with the list of outcomes to be reached after the task completion and the kind of processes, skills, and strategies involved during the task completion. Teachers may also use activities to help students learn useful concepts and vocabulary. They are also required to divide the class into small groups of four or five

members, and to ensure that task instructions are clear and understood.

c. Task-Cycle Stage: It is divided into three phases

(i) Task: During this phase the teacher is required to monitor from distance and encourage all attempts at communication, without correcting because this situation has a private feel, and students should be allowed to feel free to experiment. However, teachers can intervene where necessary, and ensure that students clearly understand the assignments, keep on the task (they really talk about the task and nothing else) and use the English language when interacting with each other. They can also help students, when they are solicited, to understand the meaning of some difficult words, or to formulate their utterances. At this stage, teachers are required to avoid any explicit reference to grammatical structure or terminology, which comes at a later stage.

The kind of activities that can be proposed to students are:

- **Reading and Exploiting Texts:** Students are expected to read and comprehend the selected text to be able to answer the different assignments. Students are allowed to use dictionaries and to ask the teacher for clarifications if they encounter a problem in comprehending and processing the text.
- **Information Gap Activities:** These activities involve the transfer of given information from one student to another or from one form to another. One example consists in dividing the class into groups, and each group has a part of the total information and attempts to convey it verbally or in a written form to the others. Or a restoration activity, students replace words that have been omitted from a text and identify in some cases extra words. They are also asked to complete a given piece of text relying on information available in a picture.
- **Jumbled Texts:** Students are presented with parts of a complete text, but in the wrong order, they have to read and decide in which order sentences would be arranged.
- **Jigsaw Activities:** The aim is for students to make a whole from different parts, each part being held by a different group of students and taken from a different source. Students read, and view their section, and report to the others what it contains. They then discuss how all the information fit together. The final product is a new piece containing the synthesised information.

- **Reasoning Gap Activities:** They involve deriving some new information from given information through process of inference, deduction, practical reasoning, or a perception of relationships or patterns.
- **Opinion Gap Activities:** These involve using factual information and formulating arguments to justify one's opinion or choice.
- **Discussions and Decisions:** These require the student to collect and share information (collected from the text) to reach a decision.
- **Analysing pictures:** Students are expected to examine a given picture, analyse it and try to interpret and guess what it represents.
- **Role Play:** Students are expected to assimilate and play the role of the linguist.

(ii) Planning: Once students have performed the different activities orally, they prepare themselves to report to the whole class by writing their answers and this activity requires students to analyse and draw inferences from information presented in the text. In some cases, students are asked to write a summary of the text. It gives students practice in consolidating the main points and identifying and extracting critical information. They discuss what they discovered and make the final decision about what to report to the rest of the class. Since they are asked to present their reports to the whole class, they will naturally want to be accurate and the teacher stands by to give language advice when it is necessary.

(iii) Report: Representatives of some groups will be chosen by the teacher to present their reports to the whole class. Students will hear each other and compare how they all did the task. The teacher comments on the content of the reports.

c. Language Focus Stage: It is an opportunity for explicit language instruction. In this stage students examine and discuss specific features of the text and then the teacher conducts practice of new words, phrases and patterns occurring in the text. The teacher can also select one or two reports and with the help of his students proceed to the correction of the language errors with the help of his students.

6.2. The Lesson: Approaches to Language

a. The text's title: Linguistic Terminology

b. Source: Dinnen, S.J. (1967). An Introduction to General Linguistics, New

York: Holt, Rinehart and Winston, INC. pp.17-18

c. The unit's outcomes:

By the end of this unit you are expected to:

- Understand the changes that have occurred in the study of language.
- Understand that linguistics, as a field of study, requires a specialised vocabulary with which linguists work.
- Identify some characteristics of linguistics as a 'science', e.g. objectivity, exhaustiveness, organisation, and clarity ...
- Be familiar with the different ways for approaching language (either a prescriptive approach or a descriptive one)

In this unit you are required to:

- Read the different assignments in groups and decide, with the teacher's assistance, on the organisation of the work, and the contribution of each member of the group.
- Judge the correctness of some expressions.
- Provide synonyms or equivalents for some expressions used in the text.
- Play the role of the linguist.
- Interpret and explain a picture.
- Develop a paragraph that will illustrate the difference (s) between traditional grammar and modern linguistics.
- Write a report that will be presented to the whole class.
- Choose, with the teacher's help, a representative who will present the report to the whole class.
- Listen to others' reports, take notes that you judge important, and compare the different answers.

d. The text:

Linguistic Terminology

Students beginning the study f linguistics often find the terminology they encounter to be formidable and not justified in view of the grammatical terminology they have already learned. However, the new linguistic terminology is used for two main reasons. First, linguistics, like traditional grammar, is largely a way of talking about language, and therefore, a precise vocabulary is required so that specialists in the field can communicate accurately with each other. Second, many of the insights of linguistics result from the fact that linguists assume a point of view different from that of the traditional grammarians. New terms are thus required to distinguish what the linguist and the traditionalist have to say about the same unit.

Still, the language of linguistics is set by linguists, and not all linguists share the same background and interests. While it will be found that their terminology is sometimes divergent, it will also be found that they define terms accurately. Despite the individual differences or interests, as well as different national traditions, all linguists share a basic understanding and agreement as the result of the influential work of scholars like De Saussure, Troubetzkoy, Boas, Sapir, and Chomsky.

One way of pointing out differences between the traditional and the linguistic approaches to language is to say that the scientific view of language is primarily descriptive while a large part of traditional grammatical work, especially as reflected in the usual school grammar, has been prescriptive. It is one of the tasks of school grammars to give rules to distinguish "correct" and "incorrect" speech. On the other hand the linguist, as an initial part of his investigation, merely records what the speakers of a language say, just as he hears it. Successful communication is the sole criterion by which the linguist judges language. This is not at all a necessary conclusion, but merely a division of labour and a recognition of the source of judgements about "correct" and "incorrect" language. Such judgements are always social, there is nothing in the utterances themselves, as sounds we hear, that brands them as right or wrong. The linguist, first, records all there is to hear, as accurately and objectively as he can. It is not his task to lay down rules for usage, although he would obviously be in a favourable position to do this objectively. The difference between the linguist's approach to language and that of the school grammarian is obviously the difference between a scientific and a humanistic goal.

Read the text and answer:

1)- Discuss possible answers for the question what are the reasons behind the new linguistic terminology ? You are provided with some suggestions. Choose the most appropriate one(s):

(a). To establish the similarities between modern linguistics and traditional grammar

(b). To illustrate the autonomy of linguistics as a discipline or field of study.

(c). To facilitate communication and collaboration among linguists.

(d). To illustrate that linguists approach language in a scientific manner.

(e). To set the difference between modern linguistics and other old schools.

(f). To show that languages change over time.

2)- Look at the following statements and say whether they are true or false. When false, try to say why ?

(a). There is an analogy between the task of the traditional grammarians and that of the linguist.

(b). Traditional grammarians were very subjective in their study of language.

(c). Whenever we hold a scientific approach in the study of language, we have to be prescriptive.

(d). Traditional grammarians collected samples of the language they were interested in and attempted to describe the regular structures of the language as it was used.

(e). Modern linguists tell people how they should speak

3)- Match each letter with its corresponding number, in the box below. Look at the example, and note that there are more statements than expected answers.

1. Objectivity	**4. Sole**
2. Brands	**5. Not all linguists share the same background and interests**
3. Accuracy	**6. Divergent**

(a) Linguists belong to different schools

(b) Different

(c) Subjectivity

(d) Clarity

(e) Marks

(f) Exactness

(g) Impartiality

(h) Linguists study language (s) for different purposes

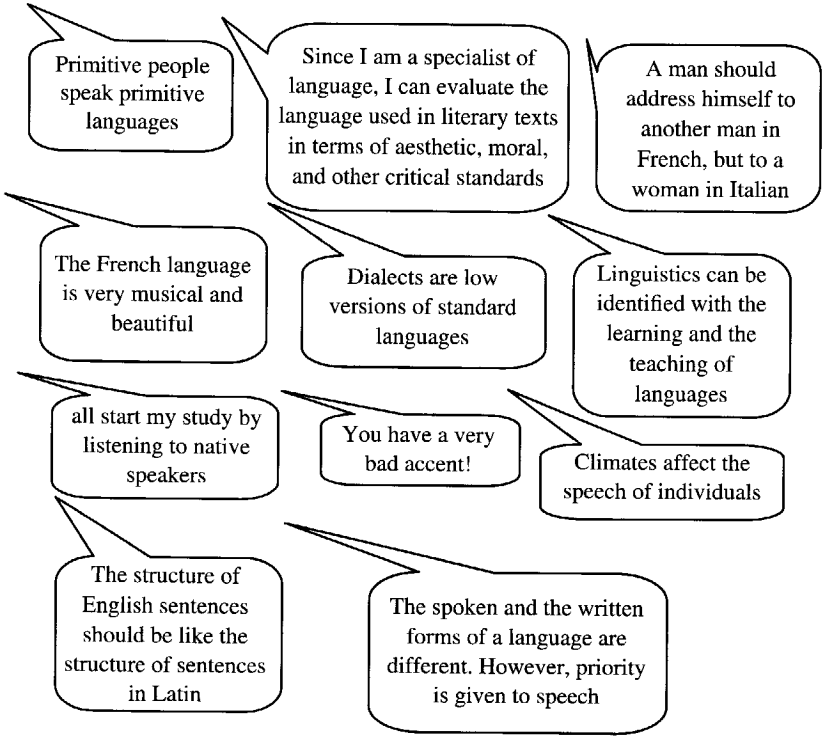
(i) Unique

1 (e.g.)	1	2	3	4	5	6
(g)						

4) Look at the picture below and explain what grammatical problem it gives rise to.

"So, then ... would that be 'us the people' or 'we the people'?"

5) Imagine you are a linguist, what expressions from the following statements will you use ? Designate one member from the group to read loudly each statement, and then the others will agree or disagree, i.e., whether the statement is produced by a linguist or a layman.



6) Using your own words, write a paragraph in which you show the differences between linguistics and taditional grammar.

7. Conclusion

The aim from this paper is to implement TBL in the linguistics course and to improve it by suggesting task-based activities. The suggested lesson is expected to move the focus of the learning process from the teacher to the student. It is meant to provide the student a different way of understanding and regarding language as a tool rather than an end in itself or a specific goal.

Enabling First Year students to become self-directed learners involves instruction in content, language, and academic skills. Using approaches like task-based instruction and cooperative learning in a content course may favour the achievement of those goals. It is necessary for linguistics teachers to help their students to become independent and responsible for their own learning. Students deserve to know what Kinsella (1997) calls 'the academic secrets' of each subject area they are studying.

In this paper just one lesson has been presented, but we designed twelve lessons that cover all the topics of the First Year Linguistics Syllabus. The suggested materials have been tested by some linguistics teachers in the English Department, University of Algiers II, providing a positive feedback. They appreciated the proposed activities based on the Task-Based Approach to language teaching, in which their students are at the centre of the learning process. Knowing that for many years, teachers, in the English Department, have always pointed out the inappropriateness and inadequacy of existing textbooks and materials for being either too general or too specialised. In addition, these materials were mainly theoretical and provided very little opportunity for practical work in the tutorial sessions. There were very few exercises to cover some aspects of the programme and none for others.

There was also a positive reaction from the part of the students, who found the suggested materials as being very helpful and valuable. As they are supplied with possible answers to the suggested activities and questions, in addition to some guidance notes on how to proceed and what the expected outcomes are. They described the materials as being self-instructional.

Bibliography

- Brinton, D.M., et al., 2003. Content-Based Second Language Instruction. Michigan: The University of Michigan Press.
- Corder, S.P., 1982. Linguistics and the Teacher. London: Roultedge & Kegan Paul
- Dinnen, S.J., 1967. An Introduction to General Linguistics. New York: Holt, Rinehart and Winston, INC.
- Dole, J. A., et al., 1991. Moving from the old to the new: Research on Reading Comprehension. Review of Educational Research, 61, 239-264.
- Ellis, R., 2003. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: OUP.
- Grabe, W. & F. Stoller, 2002. Teaching and Researching Reading. Great Britain: Pearson Education.
- Krashen, S. & T. Terrell, 1983. The Natural Approach. Oxford: Pergamon Press.
- Kumaravadivelu, B., 1993. « Maximizing learning potential in the communicative classroom ». ELT Journal, 47/1, 12-21.
- Nunan, D., 2003. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Pally, M., 2000. Sustained Content Teaching in Academic ESL/EFL: a Practical Approach. Boston: Houghton-Mifflin.
- Richards, J.C. & T.S. Rodgers, 2001. Approaches and Methods in Language Teaching. NewYork: CUP.
- Rivers, W., 1985. Teaching Foreign Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scarcella, R.C. & R.L. Oxford, 1992. The Tapestry of Language Learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Skehan, P., 2003. A Cognitive Approach to Language Learning'. Oxford: OUP.
- Snow, M.A., & D.M. Brinton, 1997. The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content. New York: Longman.
- Williams, M. & R.L. Burden, 2000. Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach. Cambridge: CUP.
- Willis, J., 2000. A Framework for Task-Based Learning. England: Longman
- Willis, J. & D. Willis, 1996. Challenge and Change in Language Teaching. England: Macmillan Publishers.

Appendix

Possible Answers

1. The reasons behind the new linguistic terminology are:

Linguistics as a field of study requires a specialised and precise vocabulary by which linguists will communicate. Modern Linguistics as a scientific study of language is different from Traditional Grammar, and this difference is illustrated by the new terminology used.

2.True or False

a. False. The task of the linguist is different from that of the traditional grammarian. The linguist is a scientist who studies the general properties of grammars, i.e., the universal properties found in all languages, and the specific properties of the grammars of individual languages in order to provide a better understanding of the nature of human language. He aims at describing language objectively, whereas, the traditional grammarian aimed at prescribing and imposing norms or rules of correctness on people.

b. False. Whenever we hold a scientific view of language, our study has to follow a descriptive approach.

c. False. Traditional grammarians were subjective

d. False. It is the task of the linguist to collect samples of the language he is interested in and to describe the regular structures of the language as it is used.

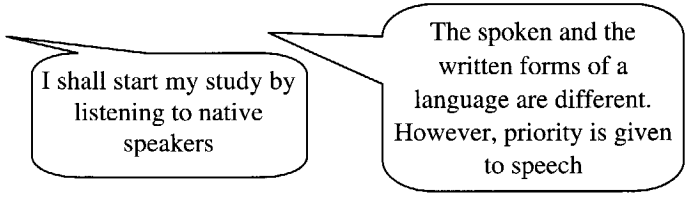
e. False. Traditional grammarians told people how they should speak.

3.

1	2	3	4	5	6
g	E	f	j	a	b

4. The picture refers to the tendency of traditional g to lay down norms based on personal opinions about the beauty and correctness or otherwise of some part of the language. For most people grammar means 'correct usage', but the cartoon illustrates how non linguistic evaluations are introduced into linguistic discussions. It is obvious that we do not say "us the people" but "we the people".

5. Only these two statements can be said by a linguist:



Arabic Syntactic Structures
A Linguistic Study According to the Neo-Khalilian Theory

Fatiha Khelout
Unité de Recherche en Science du Langage
et Centre de Recherche Scientifique et Technique
pour le Développement de la Langue arabe
Algérie

Abstract

The neo-Khalilian theory (Hadj Salah: 1979, 2011) is a contemporary linguistic theory based on the *naḥw al-ʿarabī* (النّحو العربي) of early grammarians of Arabic. This paper presents a linguistic analysis of the syntactic structures in Arabic using what is known in the neo-Khalilian theory as the *tectonie*. This latter is made up of governing units (R), governed units (T_i) and peripheral units (D).

Keywords :
Arabic language - syntactic structures - tectonie - neo-Khalilian theory.

الملخّص

يقدم هذا المقال دراسة لسانية للبنى التركيبية في اللّغة العربيّة في ضوء النّظريّة الخليليّة الحديثة، التي أسّسها صاحبها الأستاذ الدّكتور عبد الرّحمن الحاج صالح (1979، 2011)؛ ونستعين في ذلك بمفهوم البنية التركيبية القائمة على أساس العامل (ع) والمعمول (م) والوحدات الخارجة عن هذه البنية (المخصصات).

الكلمات المفاتيح :

اللغة العربية - البنى التركيبية - العامل - المعمول - النظرية الخليلية الحديثة.

Résumé

La théorie néo-Khalilienne est une théorie linguistique fondée par le linguiste algérien Abderrahmane Hadj-Salah (1979, 2011) dans le cadre d'une interprétation globale du *naḥw al-ʿarabi* (النّحو العربيّ) (qui veux dire littéralement la grammaire arabe). Nous proposons dans cet article de décrire les structures syntaxiques de l'arabe en utilisant la *tectonie*, définie dans la cadre de la théorie néo-Khalilienne comme l'unité linguistique composée de termes régissants (R), de termes régis (T_i) et d'unités périphériques (D).

Mots clés :

Langue arabe - structures syntaxiques - tectonie - théorie néo-Khalilienne.

1. Introduction

This paper deals with the study of the fundamental Arabic syntactic structures as described by the early grammarians of Arabic and examines the patterns proposed in the neo-Khalilian linguistic theory (1979, 2011) in an attempt to formalize this description.

The neo-Khalilian theory is founded by the Algerian linguist Abderrahmane Hadj-Salah who has undertaken an investigatory research trying to bring some insights into the theoretical framework of the works of the early generations of Arab grammarians and define the fundamental concepts that were at the basis of *'ilm al-'Arabiyya* (علم العربيّة). He has tried, as explained in his own words, to make:

> a study as exhaustive as possible of the rational and experimental principles on which the grammar (*al-naḥw* النحو) is generally based and the principles and methods, which were at the basis of the collection and control of the data of the *'Arabiyya* (العربية); - as well as the deep analysis of the theories and patterns elaborated and made by these grammarians.[1]

In the neo-Khalilian theory, the analysis of language starts from a central level called the level of the *lafẓa* (مستوى اللفظة, *i.e.*, the level of the *lexie*[2]) from which it is possible to reach both higher (*i.e.*, the level of the *tectonie* and that of the super government) and lower levels (*i.e.*, that of the *kalim* and that of the phonemes). As will be shown in the following sections, the level of the *tectonie* is the one that interests us most in this paper.

To analyse language at this level a structure made up of governing (R) and governed terms (T_i) is used. This structure belongs to an abstract level that does not result from the simple combination of the linguistic units of the inferior levels, since syntax does not exclusively appear at that level as can show the example of the verbal lexie *ḍarabtuhu*, (ضربته, *i.e.*, *I hit him*). In fact, syntax in the neo-Khalilian theory is based on a far more abstract level than the one of the "subject-verb-complement" (*cf.* Hadj Salah 2004: 8), going up to a level even more abstract known as the level of the *super government* in which the existence of "*an initial structuring position*" with an "*abstract structuring effect*" allows to have an indirect government of the element governed by the governing units. (*cf. Ibid.*: 16).

In fact, according to Hadj Salah, among what characterizes most *al-naḥw al-'arabi* and makes its conception different from the post-saussurian structuralism which operates generally by simple abstraction and where everything is based on intensive and inclusive abstractive processes is the use by the Arab grammarians of the *qiyās* (القياس) (*cf. Ibid.*: 28).

The operations of the *qiyās* belong to "*a constructive and extensive abstraction: the elements of the bāb-s are related directly. This shows then a more abstract structure that integrates and goes beyond them.*"(3). As will be shown in the following section, the concept of *qiyās* is more than central to this approach of language analysis, since the *qiyās* as a concept: "*1-allows a simulation of the reality by the construction of models (generating schemes = muṯul, plu. of miṯāl); 2- makes emerge structures even more abstract (through a set of equivalences).*"(4).

It is only by adopting this constructive and operatory approach that we can understand the importance given by the Arab grammarians to what *Sībawayh* called "*tark al-'alāma*" (ترك العلامة), *i.e.*, an absence not considered for itself, but within the structured set in which it appears (*cf.* Hadj Salah 2003: 24). If not considered in this perspective, one cannot conceive that an absence can have a governing effect on another position of this structure (*cf. Ibid*).

2. The Basic Concepts of Language Analysis According to the Neo-Khalilian Theory

Before presenting in detail the Arabic syntactic structures, we propose to go through the concepts identified in the neo-Khalilian theory as being the basis of language analysis. These concepts are:

- The concept of *qiyās* (قياس), *i.e.*, comparison between items to come out with a generalised pattern that can be used to generate the linguistic units of language ;
- The concepts of *bāb* (باب), *i.e.*, set of elements, and *miṯāl* (مثال), *i.e.*, pattern;
- The concepts of *aṣl* (أصل), *i.e.*, kernel element from which other elements are derived, and *far'* (فرع), *i.e.*, derived element ;
- The concept of *lafẓa* (لفظة, *i.e.*, lexie) and the three axioms by which it is defined:
  - The *infirād* (انفراد), *i.e.*, independence and separability ;
  - The *'ibtidā'* (ابتداء), *i.e.*, beginning, and *infiṣāl* (انفصال), *i.e.*, separability ;
  - The *tamakkun* (تمكّن), *i.e.*, capacity to receive additions.

2.1. The *qiyās*

The *qiyās* is one of the most important operatory concepts of the *'ilm al-'Arabiyya*. It is defined as "*an inductive device for extracting general principles from the data and as the means by which speakers create new utterances by extrapolating from speech patterns already known*" (Strazny 2005: 78). What Hadj-Salah calls "*la mise en qiyās*" (~ comparison) is a huge work based on a rational thinking whose goal is the search for correspondences between individual linguistic items, groups of items and even operations, and the discovery of implicit mechanisms.

The *qiyās*, goes beyond the mere comparative analysis that is based on identity and inclusion. It is based on the notion of equivalence of structure, behaviour,... (*cf.* Hadj-Salah 1979: II, 418). The abstraction deriving from the *qiyās*[5] allows the linguist to describe the linguistic units not for their own sake, since their analysis is not directed towards their static characteristics or only what differentiate them from the other units. This kind of linguistic analysis of items allows to study language as a whole network of intensive and extensive relations.

We can give as an example: *kitāb* (كتاب, *i.e.*, *book*) which can be compared to the *kalim* (الكلم, *i.e.*, plural of *kalima*) that share the same consonantal root: ***k - t - b*** such as: ***kataba*** (كَتَبَ, *i.e.*, *he wrote*), ***kutub*** (كُتُبٌ, *i.e.*, *books*), ***kātib*** (كاتب, *i.e.*, *writer*), ***maktab*** (مكتب, *i.e.*, *desk*). . We can also compare the *kalim* which have the same pattern, *i.e.*, *wazn* (وزن)[6]. For example, *maktab* (مكتب, *i.e.*, place where we write), *mal'ab* (ملعب, *i.e.*, place where we play), *maǧma'* (مجمع, *i.e.*, place where we gather), have in common the pattern *maf'al* (مَفْعَل) and which means *ism makān* (اسم مكان, *i.e.*, place where we do something). Another type of analogy can also be made at the level of discourse as shown in the following example where the sequences appearing in the second column occur in the same position in speech:

# ištaraytu	*kitāban #* [7]
# ištaraytu	*al- kitāba al-mufīda #* [8]

Figure 1

2.2. The *Bāb*

The *qiyās* is entirely based on two other concepts: the *bāb* (باب) and the *naẓīr* (نظير). The *naẓā'ir* (نظائر, plural of *naẓīr*) are *"the elements that are similar to each other and that are similar to the representing element which is*

the pattern of the group to which they belong''[9]. The *naẓā'ir* are regrouped in *bāb-s*[10]. We speak, for example, of the *bāb* of the verbs: *ḏahaba* (ذهب, *i.e.*, *He went*) and *saraqa* (سرق, *i.e.*, *He stole*), which belong to one set of elements because they share a common structure (*i.e.*, a common sequential pattern) which is that of *fa'ala* (فَعَلَ, *i.e.*, *He did*). A *bāb* can be empty whenever there is no linguistic item which can correspond to the pattern it characterises[11]. A more abstract *bāb* is the one which integrates other *bāb-s* having the same pattern but at a higher level of abstraction.

In each *bāb*, there are elements which represent the *qiyās*. Some elements may behave in a different way from these ones. In this case, we say that these elements are *šāḏa* (شاذة, *i.e.*, do not follow the general rule), since the *qiyās* is based on the most frequent and not the scarce[12].

2.3. The *Ḥadd*

The *ḥadd* (الحد) or *miṯāl* (المثال) is a pattern which defines the linguistic units at a given language level. It is a tool of simulation that is designed for simplification and schematization.

The *ḥadd* of the *lexie*[13], for example, is the pattern that gathers a number of equivalent sequences. The organisation of this set of equivalent sequences is not random: they are ordered from the smallest utterance, namely the least uttered sequence (*al-kalima al-mufrada* (الكلمة المفردة)), to the largest one.

2.4. The *Mawḍi'*

The positions of the *ḥadd* are called *mawāḍi'* (مواضع, *i.e.*, plural of *mawḍi'*). The concept of *mawḍi'* (موضع) is essential to the analysis of the Arab grammarians, since it exists at each level of language from the very lower to the higher ones. It has the meaning of a position in a structured pattern[14] rather than the place of occurrence of an element in language.[15] The *mawāḍi'* are discovered through the comparison (*i.e.*, using the *qiyās*) of two or more sequences. For the early Arab grammarians, each position of the pattern denotes a *dalāla waḍ'iyya* (دلالة وضعية, *i.e.*, the denotation that derives from the *waḍ'* (وضع)) so that the pattern constitutes a formal basis for the analysis of the meaning deriving from the *waḍ'*.

The *mawḍi'* is a virtual entity since it can be empty or contain one or more elements. In addition, a *kalima* can occupy more than one position. In fact, generally speaking, each position of the pattern can be empty, except that of the kernel.

2.5. The *Taḥwīl*

The Arab grammarians gave a great importance to the notion of *taḥwīl* (تحويل, *i.e.*, transformation), since they have considered the whole linguistic system as a transformational network in which each linguistic unit is to be considered to be either an *aṣl* (أصل), or a *far'* (فرع) deriving from the *aṣl* : *"each linguistic entity is either a kernel upon which other elements are structurally integrated or is an entity which is derived from one or more kernels according to a given pattern"*[16].

Within a linguistic pattern, the transformations allow to add elements to the left and the right of the kernel according to the rules of a given linguistic system and thus defining the linguistic units according to the different positions that can contain them. Each transformation has a corresponding operation which is the transformation in the opposite direction. The early Arab grammarians, in this case, speak of *raddu al-šay' ilā aṣlihi* (ردّ الشيء إلى أصله).[17] According to Hadj-Salah, this reversibility brings us to speak of a true algebra structure forming what is called in mathematics a group.

2.6. The *Aṣl* and *Far'*

The two concepts of *aṣl* and *far'*, *i.e.*, respectively kernel and derived element, identify the items of language. They allow the establishment of an order in the paradigmatic axis, since *"the term aṣl applies to any element which (...) invariably occurs in other forms of elements which are its furū' (فروع, i.e. plural of far') and which contain it and overlap it by virtue of some kind of material and/ or formal addition."* (Hadj-Salah 1987). Two items can be said to have the same *martaba* (مرتبة) if none of them is the *aṣl* of the other.

By classifying the linguistic units into *'uṣūl* (أصول, *i.e.*, plural of *'aṣl*) and *furū'*, and at the same time determining the *martaba* of each linguistic element (linguistic unit or operation), since, as we have mentioned in the preceding section, for the Arab grammarians everything in language is either an *aṣl* or a *far'* derived from an *aṣl* by means of a transformation (*cf.* Hadj-Salah 1979: I, 122):

> all the linguistic phenomena whatever they are, are necessarily either *furū'* or *uṣūl*, or both of them at the same time [...]. This way of being of linguistic elements or these phenomena of dependence have been interpreted by the Arab linguists according to two points of view: that of a genetic derivation and that of a logico-mathematic combinatory.[18]

The *aṣl* is *"what exists and functions by itself with regard to its furū'. It is also what is given and not what is constructed (mā yu-bnā 'alayhi wa-lā yu-bnā 'alā ġayrih* ما يبنى عليه ولا يبنى على غيره *(cf. Ğurğānī))"*[19].

To distinguish the *aṣl* from its *furū'*, it is important to know that :

> the *aṣl* is not only what is first with regard to its *furū'*, but also what, both in the objects themselves and in their behaviour, is invariable. It is the constant and permanent character of some phenomena which confers it the quality of *aṣl*. (...) the invariants constitute for the variables which belong to the same class of objects of reference, a common denominator or a set of permanent characters that all the *furū'* must possess : it is then a prototype whose particular reproductions are the *furū'*.[20]

In fact, the *aṣl* does not need a *'alāma* (علامة, *i.e.*, mark) to be distinguished from its *furū'*.[21] We end this section by presenting the criteria which the *aṣl* must meet whether it is an object or a process (*cf.* Hadj-Salah 1979: I, 136-137):

1- Invariability (*istimrār al-aṣl* استمرار الأصل): *"compared to them [i.e.,* the *furū'], it appears as a substance or as a form, at the level of the content and/ or of the expression, in all these elements, and, reciprocally that no element among them cannot be reduced to it by any transformation"*.[22]

2- Zero mark: (*tark al-'alāma*): *"it includes always with regard to them [its furū'] the zero mark"*.[23]

3- Autonomy (*istiġnā'* استغناء): It can, consequently, *"appear alone in some productions, while the other elements which are compared to it come only with it or in its context"*.[24]

4- Not resulting from other elements (*ġayr musabbab* غير مسبب): *"It is not the effect or the consequence of none of these elements."*[25]

3. The Level of the *Tectonie* in the neo-Khalilian Linguistic Model

The *supra-lexical* level is a linguistic level which is made up by what Hadj-Salah (1979) calls the *tectonies*. These latter are made up of governing[26] (R) and governed elements (T_i) and some peripheral elements (D) which can be deleted without any structural damage to the whole *tectonie*[27].

According to the neo-Khalilian theory, the nature of the structure of the *tectonie* excludes any segmental analysis, because at this level we do not handle directly units of lower levels, but units of a more abstract nature. This

is why Hadj-Salah speaks of a real abstraction which transforms a group of true and virtual positions into a pattern in which the units of the inferior level and some *kalim*[28] are integrated in a specific way.

The generalized pattern of these syntactic structures is represented in the following formal way:

$(R \rightarrow T_1),T_2 \pm D$

The unit $(R \rightarrow T_1)$ constitutes the basic syntactic pattern at this level. It is called by Hadj-Salah the '*pivot*' of the *tectonie* upon which T_2 (or eventually T_3 and T_4[29]) is structurally integrated. The positions of the *tectonie* can contain a single *kalima* like *Kāna* in the position of R (*cf.* figure 1), or a *lexie* like *# al-raǧulu al-ṭawīlu al-laḍī ra'aytuhu #* which appears in the position of T_1 (*cf.* figure 2) or an entire syntactic structure : a *tectonie* like *# a'lamtu Bakran #* contained in the position of R (*cf.* figure 3) :

R	T_1	T_2
# kāna (V_e)	Al-raǧulu al-ṭawīlu al-laḍī ra'aytuhu	qā'iman # [30]

Figure 2

R			T_1	T_2
R	T_1	T_2		
# a'lam	-tu	Bakran	Zaydan	qā'iman # [31]

Figure 3

Three kinds of syntactic relations are defined at the level of *tectonie* as shown below:

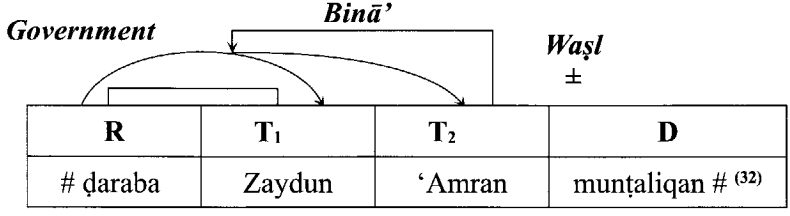


Figure 4

The *tectonie* can also be represented in the form of a tree as in the following figure showing the analysis of: *# Kataba al-awlādu al-kibāru tamārīnahum #* [33] :

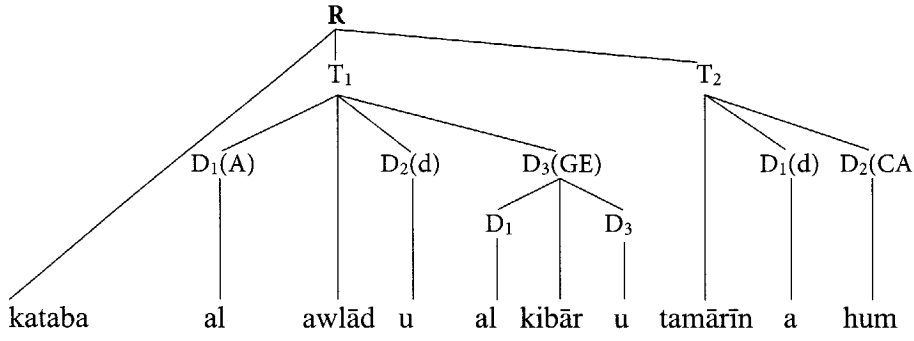


Figure 5 *(Cf. Hadj-Salah 2004: 11)*

4. Types of Syntactic Structures in Arabic

The pattern (R → T_1), T_2 ± D is detailed further according to whether there is a *binā'* on the *'ism* (البناء على الاسم) or on the *fi'l* (البناء على الفعل). We have cases where the governing element can be expressed ((E (like *Inna*)/ Ve (like *Kāna*)/ V (like *ḍaraba*)) or non expressed (Ø)[34]. In this latter case, the position of the governing element is empty. This case of governance is called *at-ta'riya min al-'awāmil al-lafẓiyya* (التعرية من العوامل اللفظيّة) and the governing element in this case is called *al-'ibtidā'* (الابتداء).

To classify the Arabic syntactic structures, Hadj-Salah looks for the *aṣl* (*i.e.*, the kernel structure) from which derive the syntactic structure in question. Two formulae are thus proposed to describe all the syntactic units according to the type of the governor (R) (Hadj Salah 1979: II, 210).

- Formula A

This formula regroups, as will be shown in detail through the different types of Arabic syntactic structures, all the sequences which derive from the structure made up of an attribute and a predicate, respectively the first and second governed term. This latter, known as the *ḫabar* (الخبر, *i.e.*, a predicate) is structurally integrated upon (*mabnī 'alā* مبني على) a noun known as being a *mubtada'* (مبتدأ, *i.e.*, an attribute). Their governor can be Ø[35], or *kāna* and its homologues (*kāna wa 'aḫawātuhā* كان وأخواتها), or *inna* and its homologues (*Inna wa 'aḫawātuhā* إنّ وأخواتها):

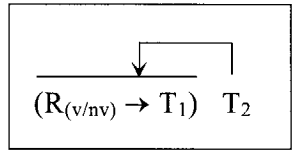


Figure 6: *Formula A*

- *Formula B*

In this formula the governing element is always a verb, or a verbal noun, or a verbal adjective. The second governed term is structurally integrated upon (*mabnī 'alā* مبني على) the verb and its subject.

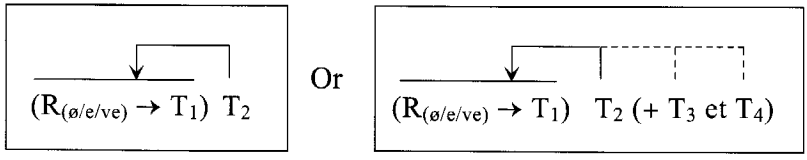


Figure 7: *Formula B*

It is the verb (*fi'l* فعل) which governs the subject and also the complements. What is worth emphasizing here is that the Arabic verb always co-occurs with its subject in the following order Verb-Subject, as opposed to English where the order is rather Subject-Verb (except in interrogative statement patterns where the order is Operator-Subject).

In fact, the order of the elements in (R→T_1) is fixed. Thus, we cannot say : **hu-ḍarabtu* (*i.e., him I hit*). In this case, we can say : # *iyyāhu ḍarabtu* # (إيَّاهُ ضربت) [36]. In case the first governed term is not a pronoun, it can precede the verb in the following way: # *Zaydan ḍarabtu* # (*i.e., I hit Zayd*) - especially when the infliction at the end of the noun shows if it is the subject or the object of the verb[37] as in: # *'Amran ḍaraba Zaydun* #[38]. We can also have the following sequence # *ḍaraba 'Amran Zaydun* #[39] (*cf.* Hadj-Salah 1979: II, 214).

This kind of distortions which may occur in discourse can be analysed as follows:

$R_Ø$	T_1	T_2		
		R_v	T_1	T_2
# Ø	Zaydun	ḍaraba	Ø	'Amran # [40]

Figure 8

T_2	$R_Ø$	T_1		
		T_1	R_v	T_2
# *'Amran*	Ø	Zaydun	ḍaraba	Ø # [41]

Figure 9

The second governed element, on the other hand, can precede the governing element as in the following example where the order of T_1 and T_2 is inverted:

R	T_2	T_1
# ḍaraba	ʻAmran	Zaydun# [42]

Figure 10

or:

T_2	R	T_1
# *ʻAmran*	ḍaraba	Zaydun # [43]

Figure 11

To 'reconstruct' the order of the linguistic units in each sequence, we have to detach our vision from the order which appears at the surface structure. This operation is called by the Arab grammarians: *at-taqdīr* (التّقدير)[44]. They *"used this principle of a level beneath the surface level of speech utterances in order to explain the grammatical form of these utterances, in particular the declensional endings"* (Versteegh 2006: 435). In fact, in the *ḏikr* (الذكر, *i.e.* real discourse), we can find sequences like: {R, T_1, T_2}, {T_2, R, T_1}, {R, T_2, T_1}, but all these sequences have only one *taqdīr* (تقدير واحد): (R→T_1, T_2). We note also that even in Arabic, this distortion is possible only when we deal with units whose case shows their position in the structure. This is the case of *Zaydan* in the figures above, in whatever position it appears, the "*-an*" at its end indicates that it is the complement (*i.e.*, T_2). This is not the case, for example, of *ʻīsa* (عيسى) or *abī* (أبي) in # *ḍaraba ʻīsa abī* # (ضرب عيسى أبي , *i.e.*, *Aissa hit my father*) and # *ḍaraba abī ʻīsa* # (ضرب أبي عيسى , *i.e.*, *My father hit Aissa*).

5. Types of Governors in Arabic

If we have to classify the possible governors in Arabic in a schematic way, we can say that there is the non expressed governor "Ø", the non verbal governor, and the verbal governor consisting of an intensive verb like *Kāna*[45] (in the case of these three first units, we are dealing with constructions deriving from formula A, (*cf.* Figure 6)), or an extensive verb or a verbal noun or a verbal adjective (appearing in formula B (*cf.* Figure 7)).

Each type of these governors will be handled in the following sections, namely the non-expressed governor, the intensive verb, the monotransitive verb by itself, and the monotransitive verb through a preposition. These governors will be described according to the patterns in which they appear trying to find their corresponding clause types in English.

5.1. The Non Expressed Governor "Ø"

Al-'ibtidā' (46) R	Al-Mubtada' (47) T_1	Al-Ḫabar (48) T_2	
# Ø	*Derna*	*madīnatun #*	(49)
# Ø	*al-mutaṣāri'ūn*	*yābāniyūn #*	(50)
# Ø	*aṭ-ṭalibu*	*mu'addabun #*	(51)
# Ø	*al-lawnu*	*bāhitun #*	(52)

Figure 12

Hadj-Salah defines in a formal way the *mubtada'* as being a governed term which has no expressed governor, *i.e.*, it is preceded by the *'ibtidā'*, while the *ḫabar* is the second term which is governed by this *'ibtidā'*. This structure, *i.e.*, $[(Ø \rightarrow T_1), T_2]$, is described by Hadj-Salah as being the kernel from which derive the other nominal structures (*i.e.*, *a-t-tarākīb al-ismiyya* التّراكيب الاسميّة) in which *inna* (إنّ, meaning literally: indeed, in fact) is the governor.

According to Hadj-Salah, most of the latest grammarians who came after *Al-Ḫalīl* and *Sībawayh*, like *Ibn Malek*, have misinterpreted the writings of the early Arab grammarians and have analysed the *mubtada'* as being the first item by which starts what is called *al-ǧumla al-'ismiyya* (الجملة الاسميّة, *i.e.*, the nominal sentence).

This state of *'ibtidā'* can be transformed by the introduction of a linguistic unit in the position of the gorverning unit. *Sībawayh* writes in this context : "*wa 'innamā yadḫulu an-nāṣibu wa-r-rāfi'u siwā al-'ibtidā' wa-l-ǧārru 'alā al-mubtada'* "(53) (I, 48). This means that the we can put the *mubtada'* in the nominative case (مرفوع) as in *# Kāna Zaydun munṭaliqan #*(54), or in the accusative case as in *# Ra'aytu Zaydan munṭaliqan #*(55), or in case of *al-ǧarr* as in *# Marartu bi-Zaydin munṭaliqan #*(56).

These examples are represented by Hadj-Salah in the following way:

R	T_1	T_2	Outside the *Binā'*
# Ø	*Zaydun*	*munṭaliqun #*	(57)
# Kāna	*Zaydun*	*munṭaliqan #*	
# Ra'ay-	*tu*	*Zaydan*	*munṭaliqan #*
# Marar-	*tu*	*bi-Zaydin*	*munṭaliqan #*

Figure 13

It is interesting to note that Arabic allows the structural integration of a noun on a noun as in *# Derna madīnatun #* (درنة مدينة, *i.e.*, Derna is a city) or an adjective on a noun as in *# aṭ-ṭālibu mu'addabun #* (الطّالب مؤدّب, *i.e.*, The student is polite). This characteristic is generally underlined as "*the most notable feature of Arabic syntax*." (Kasem 2000 : 183).

In English, this kind of structures needs intensive verbs. *The sky is blue* instead of **The sky blue*. *The blue sky* exists, but in addition to the fact that it is not a *tectonie*, the characteristic *blue* in the first sentence means that it is temporary in *the sky*, while in the second example we are speaking only of *the blue sky*.

Thus, the syntactic structures of the type $[(R_{\emptyset} \rightarrow T_1), T_2]$ correspond in English to the SVCs[58] clause pattern where the intensive verb (generally known as copular verb or linking verb) links the subject to its complement as in *He became angry*.

5.2. The Non Verbal Governor Like *Inna*[59]

There are in the Arabic language some particles (*ḥurūf* حروف) which are comparable to verbs[60]. These occur in the position of the governor in formula A (*cf.* Figure 6). What is specific to this kind of constructions is that we cannot interchange the order of T_1 and T_2, except when T_2 is an adverb of place or time (*ẓarf zamān aw makān* ظرف زمان أو مكان) (*cf.* Hadj-Salah 1979: II, 213).

Inna and its homologues are of the number of six: *Inna* (إنّ), *anna* (أنّ), *lakinna* (لكنّ), *layta* (ليت), *la'alla* (لعلّ) or *'alla* (علّ), *ka'anna* (كأنّ). These are some examples of constructions where this kind of governors appear:

R	T_1	T_2	
# Inna	'Abdallāhi	munṭaliqun #	(61)
# Inna	Zaydan	muğtahidun#	(62)
# Inna	Zaydan	šuğā'un#	(63)

Figure 14

As we can see when *Inna* appears in the position of the zero governor, *i.e.*, *al-'ibtidā'*, the first governed term becomes *Zaydan* (*Zayd* in the accusative case) instead of *Zaydun* and it is called *ism inna* (إن اسم, *i.e.*, the noun of *inna*), while the second term *muğtahidun* (مجتهدٌ) remains *marfū'* (its case remains unchanged) and it is called *ḫabar inna* (إن خبر, *i.e.*, the predicate of *inna*). The two terms T_1 and T_2 in this kind of constructions have the same referent. *# Inna*

Zaydan šuǧā'un #, for example, is translated to English in the following way: *Zayd is courageous indeed.* Thus, it has the same structure as the translation given to *# Kāna Zaydun šuǧā'an #* (*i.e., Zayd was courageous*), except of course the tense of the verb *To be*. The *tawkīd* (emphasis) denoted by the particle *Inna* is translated in English by *indeed*, while the relation between the subject and the complement is possible through the linking verb *be*.

5.3. The Verbal Governor

Verb categories in Arabic can be summarised in the following figure:

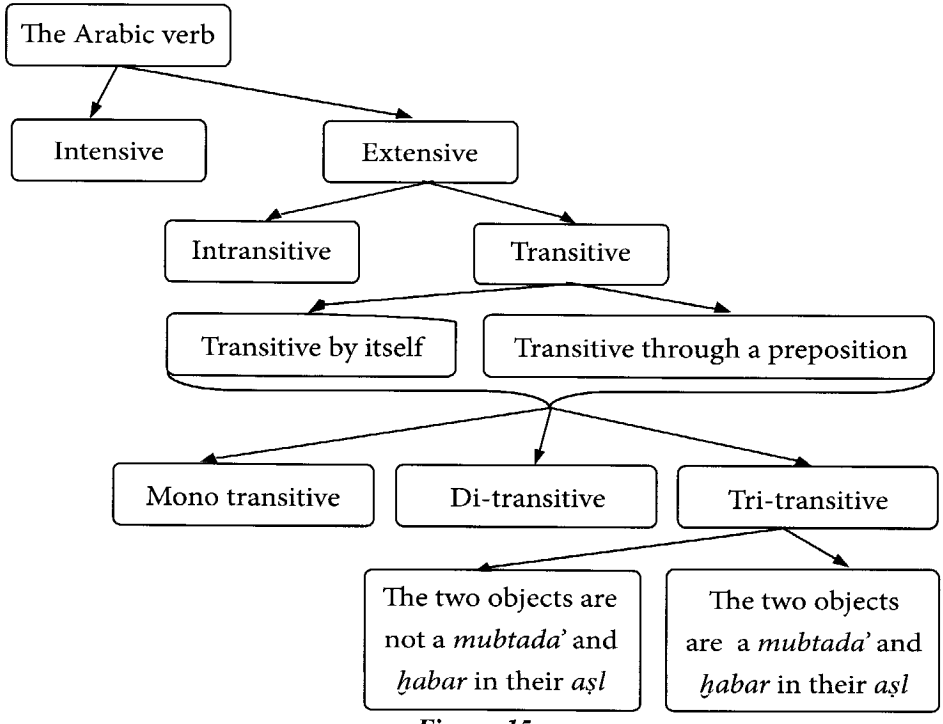


Figure 15

The Arabic verb can be either intensive[(64)] or extensive. When it is non intensive, the Arabic verb can be intransitive or transitive. The transitive verb, *i.e., Al-fi'l al-muta'addī* (الفعل المتعدي), needs more than its subjects to complete its meaning. In Arabic, the transitive verb can have in addition to its subject, one or two or three objects. The governing effect of the transitive verb puts the subject in the nominative case (which is in Arabic *ar-raf'* الرفع) and the object (*al-maf'ūlu bihi* المفعول به) in the accusative case (*an-naṣb* النصب). We add to this the distinction that is usually made between the verb which is transitive by itself and the verb which is transitive through a preposition.

5.3.1. The intensive Verb: *Kāna* and its Homologues

Kāna (كان)[65] and its sisters (=homologues)[66] (*Kāna wa 'aḫawātuhā*) are classified in Arabic as being a special class of verbs. In fact, the early Arab grammarians distinguished three word classes: "*al-kalimu ismun wa fi'lun wa ḥarfun ǧā'a li-ma'nā laysa bi-ismin walā fi'l*"[67]. This means that the *kalim*[68] were classified only into: the noun, the verb and the *ḥarf*[69]. In this context, *Kāna* and its homologues are considered to be *'af'āl nāqiṣa* (أفعال ناقصة) and *'af'āl nāsiḫa* (أفعال ناسخة). They are verbs, because they are linked to their subjects and they are *nāqiṣa* (ناقصة), because to complete their meaning, they need a subject and an object.

This is why *al-af'ālu-n-nāqiṣa*[70] are sometimes considered as auxiliaries. But, not at a hundred percent since they can occur alone without other full verbs[71], while the auxiliaries occur alone only in context determined syntactic constructions like the short answers. Thus, we propose rather to refer to this kind of verbs as "*linking verbs*" (or *copular verbs*).

They are also *'af'āl nāsiḫa* (أفعال ناسخة) and this is important with regard to the transformations it causes on its attribute and its predicate. In the case of *Kāna* and its homologues, they occur in the position of the *'ibtidā'* and the attribute is put in the nominative case and is called the *ism* of *Kāna* (*i.e.*, its noun), while the predicate is put in the accusative case and is called the *ḫabar* of *Kāna*.

Al-'ibtidā' **R**	***Mubtada'*** T_1	***Ḫabar*** T_2
# Kāna	'Abdullāhi	fariḥan #

(72)

Figure 16

The English translation for this example, *i.e.*, *Abdullah was happy*, shows that a possible corresponding English clause for this type of Arabic constructions, whose governor is *Kāna* and its sisters, is the SVC clause. Another example for this kind of constructions is # *Kāna Zaydun nā'iman* #, which can be translated into English by the following statement: *Zayd was sleeping*.

5.3.2. The Extensive Verb

As shown in Figure 15, the extensive verb can be either intransitive or transitive (by itself or through a preposition).

5.3.2.1. The Intransitive Verb

The intransitive verb, *i.e.*, *Al-fi'l al-lāzim* (الفعل اللاّزم), governs only its subject and does not have an effect on what comes after this latter. This is the case of the verbs like *ḏahaba* (ذهب, *i.e.*, *He went*) and *ḫarağa* (خرج, *i.e.*, *He went out*).

Fi'l (Verb)	Fā'il (Subject)
# ḏahaba	Ø #
# ḫarağa	Ø #

Figure 17

These two examples function as *tectonies*, since they are comparable to constructions of the kind *ḫarağa al-waladu*. Hadj Salah represents them as an $R \rightarrow T_1$ construction:

R	T_1	
	Pronoun	Lexie
# ḏahaba	Ø #	-
# ḫarağa	Ø #	-

Figure 18

These constructions are thus anaysed through formula B (*cf.* Figure 7), since R is a verb. It corresponds in English to the SV clause pattern where the verb is intransitive, dynamic and extensive as in: *The child went out.*

We note here that the *fā'il* (الفاعل, *i.e.*, subject) in both languages is necessary to actualise the action of the verb. It is important to underline here that the clause containing an intransitive verb cannot be transformed to its corresponding passive voice statement both in Arabic and English: *He went* → **He is went. ḏahaba* →**ḏuhiba.*

Sībawayh classified this kind of verbs in a *bāb*[73] which he called "*bāb al-fā'il al-laḏī lam yata'addahu fi'luhu 'ilā maf'ūl*"[74] (I, 66) with the object which has no subject (*i.e.*, a logical subject) and whose verb has no other objects : "*al-maf'ūl al-laḏī lam yata'adda ilayhi fi'lu fā'ilin wa lā ta'adda fi'luhu ilā maf'ūlin 'āḫar*"[75] (*Ibid.*).

Thus, *iğtahada al-waladu* (اجتهد الولد)[76] and *Kutiba ad-darsu* (كُتِبَ الدرس)[77] belong to the same *bāb*. These two examples are represented by Hadj-Salah in the following way:

R	T_1
# *iğtahada*	*al-waladu* #
# *Kutiba*	*ad-darsu* #

Figure 19

Al-waladu is the subject of *iğtahada* and *ad-darsu* is the object of *kataba*, but in this representation, it occupies the position of the subject and it is called *nā'ib al-fā'il* (نائب الفاعل), *i.e.*, the grammatical subject replacing the logical subject.

The construction (R → T_1) constitutes the pillar of the *tectonie* since *"the verb must have an effect of government on at least one term"*[78] and in Arabic, even the intransitive verb can govern in addition to its subject, one of these six units: *al-maṣdar* (المصدر), *ẓarf al-makān* (ظرف المكان, *i.e.*, the locative object - adverb of place), *ẓarf az-zamān* (ظرف الزمان, *i.e.*, the temporal object -adverb of time-), *al-ḥāl* (الحال), *al-maf'ūl ma'ah* (المفعول معه, *i.e.*, the comitative object), and *al-maf'ūl lah* or *li-'ağlih* (المفعول له أو لأجله, *i.e.*, the causative object) as shown in the following examples :

- *al-maf'ūl al-muṭlaq* (المفعول المطلق, *i.e.*, the absolute object) as in : # *qāma zaydun qiyāman* # [79].
- *al-maf'ūl lah* or *li-'ağlih* as in # *sāfartu 'ilā firansā raġbatan fi-t-ta'allumi* # [80].
- *al-maf'ūl ma'ah* as in : # *mašaytu wa-l-baḥra* # [81].
- *ẓarf az-zamān,* as in : # *tanāwaltu al-'ašā'a qabla 'awānihi* # [82].
- *ẓarf al-makān* as in : # *iḫtaba'a al-qiṭṭu taḥta al-mā'idati* # [83].
- *al-ḥāl* as in : # *aqbala al-waladu musri'an* # [84].

All these units are put by Hadj-Salah in the position of the *muḫaṣṣiṣāt* (المخصّصات, *i.e.*, peripheral elements (D)) which are defined as syntactic determiners.

5.3.2.2. The Transitive Verb

A. The Transitive Verb by Itself

A.1. The Monotransitive Verb

The monotransitive verb is known as *al-fi'l al-muta'addi li-maf'ūlin wāḥid*[85]. This is the case of the verbs like *kataba*.

***Fi'l* (Verb)**	***Fā'il* (Subject)**	***Maf'ūl bih* (Object)**
# kataba	Zaydun	risālatan #[86]

Figure 20

These verbs occur in the syntactic constructions of the type: (R → T_1) T_2. They are represented by Hadj Salah in the following way :

R	T_1		T_2	
	Pronoun	***Lexie***	**Pronoun**	***Lexie***
# kataba	-	Zaydun	-	risālatan #

Figure 21

Formula B (*cf.* Figure 7) allows to describe this type of syntactic structures, since R is a verb. It corresponds to the SVO_d English clause pattern in which the verb is monotransitive and extensive. An example of this kind of clauses is: *John wrote a letter.*

As already mentioned, the clause containing a monotransitive verb, both in Arabic and English, accepts a passive transformation. In Arabic, during the passivization process, the verb is transformed from the *wazn* (*i.e.,* pattern) *fa'ala* (فَعَلَ) to *fu'ila* (فُعِلَ) and from *yaf'alu* (يَفْعَلُ) to *yuf'alu* (يُفْعَلُ); in addition, the subject (الفاعل, *i.e.*, *al-fā'il*) loses its position as a first governed term and is replaced by the object (المفعول به, *i.e.*, *al-maf'ūl bih*) which becomes the grammatical subject of the sentence (نائب الفاعل, *i.e.*, *nā'ib al-fā'il*) in the following way:

Position of the governing element R	**Position of the 1st governed element T_1**	**Position of the 2nd governed element T_2**	
# ḍaraba	'Abdullāhi	Zaydan #	(87)
# ḍuriba	Zaydun #...		(88)

Figure 22 (cf. Hadj-Salah 2004: p. 9)

Thus, $[(R_{v\text{-active}} \rightarrow T_1), T_2]$ becomes $(R_{v\text{-passive}} \rightarrow T_1)$. When the voice of the verb is active, the first governed term is a subject, and when the voice of the verb is passive, the first governed term is a *nā'ib fā'il* (*i.e.*, grammatical but not logical subject).

A.2. The Ditransitive Verb

The ditransitive verb, *i.e.*, *al-fi'l al-muta'addi ilā maf'ūlayn*[89], governs in addition to its subject, two objects. In Arabic, these two objects can be derived from a kernel structure in which they are either a *mubtada'* and a *ḫabar* or not.

A.2.1. The ditransitive Verb Whose Two Objects Are Not a *Mubtada'* and *Ḫabar* in Their *Aṣl*[90]

This type of verbs is described by Hadj-Salah through formula B (*i.e.*, $(R \rightarrow T_1), T_2)$) in which the second object (here the third governed term)

appears outside the *binā'* (*i.e.*, outside the structural integration). *Sībawayh* puts this category of verbs in a group which he entitles: the group of "*verbs which govern two objects: if you want you can keep only the first object, or the verb transits to the second object as it does for the first one*"[91].

This is the case of the verbs like *a'ṭā* (*i.e.*, *He gave*)[92] in the example: *a'ṭā Zaydun 'Amran risālatan* (*i.e.*, *Zayd gave Amr a letter*).

***Fi'l* (Verb)**	***Fā'il* (Subject)**	**1st *Maf'ūl bih* (1st object)**	**2nd *Maf'ūl bih* (2nd object)**
# a'ṭā	Zaydun	'Amran	risālatan # [93]

Figure 23

First of all, we have to note that the two complements of the Arabic clause VSOO are not in their *aṣl* (primitive form) an attribute and a predicate (ليس أصلهما مبتدأ وخبراً) such as # *as-sama'u zarqā'u* # (السماء زرقاء, *i.e., The sky is blue*) in # *ẓanantu as-sama'a zarqā'a* # (ظننت السّماء زرقاء, i.e., *I thought the sky was blue*). This latter is treated as being derived from formula A (Figure 6). For *Sībawayh*, # *a'ṭā Zaydun 'Amran risālatan* # is grammatical as well as # *a'ṭā Zaydun 'Amran* # or # *a'ṭā Zaydun risālatan* #.

According to Hadj-Salah, the second object is governed by the verb *a'ṭā* just like the first object *Zayd* since it is in the accusative case (منصوب, *i.e.*, *manṣūb*), but as we have just seen, since it can be omitted from the formal point of view, it is outside the *binya* (البنية) ($R \rightarrow T_1$), T_2. It is represented as follows:

R *(fi'l)*	**T_1 *(fā'il)***	**T_2 (1st *maf'ūl bih*)**	**Outside the *binā'* (2nd *maf'ūl bih*)**
# a'ṭā	Zaydun	'Amran	risālatan #

Figure 24

This brings us to deal with the units which can appear outside the *binya*. In the clauses of the type VSO like # *ra'ā Zaydun 'Amran* #, many linguistic units can appear and disappear without destroying the syntactic construction at this level. These units are called peripheral units and are symbolised in the tectonie by D:

R	T_1	T_2	D	
# Ra'ā	Zaydun	'Amran	munṭaliqan #	(94)
# Ra'ā	Zaydun	'Amran	yanṭaliqu #	(95)
# Ra'ā	Zaydun	'Amran	yaktubu risālatan #	(96)
# Ra'ā	Zaydun	'Amran	abūhu qā'imun #	(97)
# Ra'ā	Zaydun	'Amran	al-yawma #	(98)
# Ra'ā	Zaydun	'Amran	fi-d-dāri #	(99)
# Ra'ā	Zaydun	'Amran	ḥaqqan #	(100)

Figure 25

To distinguish this kind of units appearing at this position from other ones which can appear inside the positions constituting the *binya*, Hadj-Salah proposes the test of substituability of the subject by the object in the passive, since this cannot be applied on the units occupying the position of D.

- The test of position change:

The clause containing a ditransitive verb, both in Arabic and English, accepts the following possible passive transformation :

R	T_1	T_2	**Outside the *binā'***	
# a'ṭā	'Abdullāhi	Zaydan	risālatan #	(101)
# u'ṭiya	Zaydun	risālatan #		(102)

Figure 26

While this position change is not possible with the other units appearing also outside the *binya*, but this time as true additional units. These linguistic units never occur in the position of the first or second governed term even in the passive voice sentences as is shown by the following examples:

R	T_1	T_2	D	
# Ra'ā	Zaydun	'Amran	munṭaliqan #	(103)
# * Ra'ā	Zaydun	munṭaliqan #		(104)
# Ra'ā	Zaydun	'Amran	yanṭaliqu #	(105)
# * Ra'ā	Zaydun	yanṭaliqu #		(106)
# Ra'ā	Zaydun	'Amran	yaktubu risālatan #	(107)
# * Ra'ā	Zaydun	yaktubu risālatan #		(108)

Figure 27

According to Hadj-Salah, "*what does not allow to consider the sequence: # ḍarabtu munṭaliqan .. # a tectonie at the same title as # ḍarabtu Zaydan .. #, otherwise, what does not allow « munṭaliqan » to be the second governed term as «Zaydan » is*"[109], is the fact that "*T_2 is, in its primitive form (i.e., aṣl), either an attribute (in formula A, Figure 6), or an object (i.e., maf'ūl) (in formula B, Figure 7)*"[110] and "*only the attribute in A and the object in B can substitute the attribute for the first and the subject of the verb for the second*"[111]. To clarify this, the following examples are given (*cf.* Hadj-Salah 1979: II, 216):

	R	T_1	T_2		
#	ḍaraba	Zaydun	'Amran	... #	(112)
#	ḍuriba	'Amrun		... #	(113)

Figure 28

	R	T_1	T_2		
#	Ø	al- : rağulu	qā'imun	...#	(114)
#	Ø	al- : qā'imu	al-rağulu	...#	(115)
#	kāna	al- : rağulu	qā'iman	...#	(116)
#	kāna	al- : qā'imu	al-rağula	...#	(117)

Figure 29

As Hadj-Salah underlines it, this is not a mere inversion of position, but a true position change. For example, the *ḥāl* (mainly adverb of manner)[118] *munṭaliqan* in *# Ra'ā Zaydun 'Amran munṭaliqan #*[119] cannot become *# *Ra'ā Zaydun munṭaliqan #* [120] (as is shown in Figure 27 above).

This test of position change is then used to differentiate the object from the *ḥāl*. This is important, because in the pattern proposed by Hadj-Salah (1979: II, 209), *munṭaliqan* and *al-ṯawba* appear both outside the *binya*. But *munṭaliqan* is described as being a *DH* (*Ḥāl*) in *# Ra'ā Zaydan 'Amran munṭaliqan #* [121], while *ṯawban* in *# kasawtu Zaydan al-ṯawba #* [122] is a direct object. The proof is that *al-ṯawba* can occur in T_1 (*# kusiya al-ṯawbu #* [123]), while *munṭaliqan*, as we have just seen, cannot. In addition, the *ḥāl*, as we have mentioned, appears even in the syntactic constructions containing the verbs which can govern only their subjects (*i.e.*, the intransitive verbs). Thus, if *munṭaliqan* was a second governed term in *# ḏahaba Zaydun munṭaliqan #*,

this would have meant that it could be replaced by units such as *Amr*. This is being impossible, since # **ḏahaba Zayd Amr* # is ungrammatical. (*cf. Sībawayh* (I, 20) cited in Hadj-Salah (1979: II, 218)). This is also the case of the adverbs of place and time which occur as syntactic determinants, *i.e.*, in the position of D for Hadj-Salah. This position being a free one and its content can be deleted without any damage to the structure of the *tectonie*.

Nevertheless, there are some cases where the adverbs may occur as true second governed terms as in these examples quoted by Hadj-Salah (1979: II, 218) :

	R	T_1	T_2 ou D
#	ḍaraba	Zaydun	ḍarban ḍa'īfan ... # (124)
#	ḍuriba	ḍarbun ḍa'īfun # (125)	...

Figure 30

	R	T_1	T_2 ou D
#	sāra 'alayhī	Zaydun	yawmayni ... # (126)
#	sīra 'alayhī	yawmāni # (127)	...

Figure 31

These syntactic structures correspond in English to the SVOO clause type in which the verb is ditransitive (extensive and dynamic) as in : "*She gives me expensive presents*" or "*John gave Peter a letter*".

A.2.2. The Ditransitive Verb Whose Two Objects are a *Mubtada'* and *Ḫabar* in Their *Aṣl*(128)

The verb which governs, in addition to its subject, two objects whose structure in its primitive form (*aṣl*) is an attribute + predicate, are intensive verbs like *Kāna* and its homologues, but they are not *nāqiṣa* as these latter. These verbs are ditransitive full verbs which need a subject to govern the two objects which follow them. The two objects being in their *aṣl* a *mubtada'* and *ḫabar* (*i.e.*, their two objects are in their primitive form respectively an attribute and a predicate). These verbs are *af'āl al-ẓann wa ar-raǧaḥān* (أفعال الظن والرجحان)(129), *af'āl al-yaqīn* (أفعال اليقين)(130) and *af'āl at-taḥwīl* (أفعال التحويل)(131).

We can give the example of *ẓanna* (ظن, *i.e., He thought*) in : # *ẓannantu Zaydan nāğiḥan* #[132] (*i.e., I thought Zayd winning*). This verb puts in the accusative case (*yanṣibu maf'ūlayn* ينصب مفعولين) two objects, which can be replaced by the sequence *Anna*[133] + attribute + predicate (*i.e., Anna* and its *ism* and its *ḫabar*) in the following way:

# ẓannan	-tu	Zaydan	nāğiḥan # [134]
# ẓannan	-tu	anna Zaydan nāğiḥun # [135]	

Figure 32

We can give also the following example:

# ẓannan	-tu	-ka	marīḍan # [136]
# ẓannan	-tu	annaka marīḍun # [137]	

Figure 33

We note here that the meaning of the verb *ẓanna* itself is very important, because when it has the meaning of '*to think/ to imagine*' it is ditransitive, but when it has the meaning of '*to accuse*', it becomes monotransitive as in : *ẓanna al-qāḍī Zaydan* (*i.e., The judge thought Zayd -literal translation*), with the meaning of *'ittahamahu* (اتهمه , *i.e., He accused him*).

This kind of syntactic constructions are treated by Hadj-Salah as being part of formula A (Figure 6) in the following way (R → T_1, T_2, T_3) and are represented in a way which is comparable to the structure (R → T_1, T_2):

R		**T_2**	**T_3**
R	**T_1**	**1st object**	**2nd object**
# ḥasib	-tu	Zaydan	ğālisan # [138]

Figure 34

This kind of syntactic structure correspond in English to the SVOC clause pattern as in the following example : *I imagined her beautiful* (Quirk & al. 1988 : 170).

A.3. The Tri Transitive Verb[139]

The verbs which are tri-transitive in the Arabic language require in addition to the subject, three objects. But what is specific to the clauses made up of these verbs is the fact that the second and third objects are in their *aṣl*

respectively an attribute and a predicate. This class of verbs need in addition to its subject an object in order to govern two other objects. The most known verbs in Arabic of this kind are: *arā* (أرى), *'a'lama* (أعلم), *'anba'a* (أنبأ), *nabba'a* (نبّأ), *'aẖbara* (أخبر), *ẖabbara* (خبّر), *ẖaddaṯa* (حدّث).

One example of this kind of verbs in Arabic is the verb *'a'lama* (*i.e., to inform*) whose "*first object is in its aṣl an explicit noun* (*ism ẓāhir* اسم ظاهر) *or a pronoun* (*ḍamīr* ضمير), *while the second and third are in their aṣl an attribute and a predicate*" (*cf.* Yakoub 1984: 31). For example, in : # *'a'lamtu Zaydan 'Amran ḏāhiban al-yawma* # (*i.e., I informed Zayd that 'Amr is going today*), the two last objects can also be replaced, just as for the second and third object of the verb *ẓanna*, by the *al-maṣdar al-ma'ūl* (المصدر المؤول): *anna Amran ḏāhib* (*i.e.*, that *'Amr is going today*):

# 'a'lam	-tu	Zaydan	Amran	ḏāhiban #
# 'a'lam	-tu	Zaydan	anna Amran ḏāhibun #	

Figure 35

These constructions are described by Hadj-Salah through formula A (Figure 6) in the following way [(140)]:

R			T_3	T_4
R	T_1	T_2		
# 'a'lam	-tu	Zaydan	Amran	ḏāhiban #
# 'aray	-tu	ka	al-sayyārata	musri'atan #

Figure 36

We underline here that what is specific to formula A is that the first and second governed terms (which are structurally equivalent to T_3 and T_4) have the same referent, while this is not the case in formula B, where T_1 and T_2 refer respectively to the subject and the object.

If we look at the English grammatical system, we find that there is no reference to tri transitive verbs. But, let us try to analyse carefully the corresponding English construction for one of the examples given above in an attempt to find a corresponding construction to this kind of Arabic tri transitive verbs namely: *I informed Zayd that 'Amr is going today*. Thus, we propose an SVOO structure with "*Amr is going*" as a second object. It is outside the *binya*. It can enter the *binā'*, in case we transform this clause into its corresponding passive voice : *Zayd was informed Amr is going.*

B. The Transitive Verb Through a Preposition

The transitive verb by itself does not need a preposition to govern its object like: # *baraytu al-qalama* # (بريت القلم , *i.e., I sharpened the pencil*). There are in the Arabic grammatical system some verbs which need a preposition to govern their objects like *ḏahaba* in: *ḏahabtu bika* (ذهبت بك) with the meaning of *aḏhabtuka* (أذهبتك, *i.e., I made you go*). The object which is linked to its verb through a preposition is *maǧrūr* (مجرور)[141], because it is linked to a preposition, but it is also *manṣūb maḥallan* (منصوب محلا)[142], because it appears in the position of the object of the verb (*cf.* Hadj-Salah 1979: II, 218). For this kind of verbs we can give the following representation proposed by Hadj-Salah (1979: II, 207):

R	T_1	T_2	D
# marar-	tu	bi-'Amrin	munṭaliqan # [143]

Figure 37

If we look at the English grammatical system, we find that the clause type that could be compared to such constructions is the SVA clause type, following the example: *He got through the window* (Quirk & al. 1988: 170).

The ditransitve verbs may also govern one of its objects directly, while the other object is related to its verb through a preposition like in : *'addū al-'amānāti 'ilā 'ahlihā* (أدُّوا الأمانات إلى أهلها)[144]. Following the first description given in the figure above, we can represent this example as follows:

R	T_1	T_2	T_3 (Outside the *binya*)
# 'addū	-	al-'amānāti	'ilā 'ahlihā #

Figure 38

The English clause type that could be compared to such syntactic constructions is the SVOA clause type such as: *I put the plate on the table.*

6. Concluding remarks

We end this paper by focusing again on the fact that the syntactic structures are not limited "*to the level including the two structures of : fi'l and fā'il/ mubtada' and ḫabar for the existence of a level which is superior it that can delimit these two structures in one structure more abstract*"[145].

According to Hadj-Salah, for the Arab grammarians a syntactic governing unit has always a governed term. With regard to this point also, both in Arabic and English it is the term that cannot be omitted in any case, because the governor must have an effect on at least one element, the only exception to this in English, are the short answers, though they are context dependent.

The order of the subject and the verb cannot be inverted in both languages. In English, for example, *Takes* in *He takes* never precedes the subject as opposed to the auxiliaries which appear in the position of the operator. In Arabic, this characterizes the linguistic units which are in the nominative case since they cannot precede their governors. The pronouns in the subjective case also cannot come after the full verb: **pay he*. Instead of the subjective pronouns, as we have seen above, there are corresponding pronouns in the objective case that are inflicted forms of the pronouns in the subjective case: *pay him*. The same phenomena is observed also in Arabic: the pronouns are affixed and are inflicted forms of the subjective pronouns because they are governed by the verb. Instead of **ḍaraba huwa hum* (*ضرب هو هم, *i.e.*, **he hit they*) or **ḍaraba anā anta* (*ضرب أنا أنت, *i.e.*, *I hit you*) we have *ḍarabahum* (ضربهم) and *ḍarabtuka* (ضربتك).

Notes

1- Our translation of :

"- l'examen aussi exhaustif que possible des principes rationnels et expérimentaux sur lesquels repose le *naḥw* d'une façon générale, ainsi que les principes et les méthodes qui ont été à la base de la saisie et du contrôle des données de la *'Arabiyya* ; - l'examen également approfondi des théories et des modèles élaborés et mis en œuvre par ces grammairiens." (Hadj-Salah 1979: I, 41)

2- The term *lexie* is used by Hadj-Salah (1979) to translate the term *lafẓa* that was used for the first time by *al-Raḍī al-'Astrābādī* (الرضي الاستراباذي) to refer to the linguistic units of the lexical level. *Sībawayh* refers to it as a group of *kalim* behaving as one *kalima*. The *lexie* is a "*kalima mufrada*" or "*mā bi- manzilati kalimatin wāḥida*" (Cf. Hadj-Salah 2003: 25).

3- "une abstraction *constructive* et *extensive*: les éléments relevant de deux *bāb*-s sont mis en rapport directement. Cela fait apparaître alors une structure plus abstraite qui les *intègre* et les *déborde*." (Ibid.: 28)

4- "1- permettre une *simulation* de la réalité par la construction de *modèles* (les *schèmes* générateurs = *muṯul*, plur. de *miṯāl* ; 2- faire émerger des structures beaucoup plus abstraites (par une série de mises en équivalence)." (Ibid.: 19)

5- We have mentioned here only the use by the linguist of the *qiyās* as a tool of language analysis, but there is also the act of *qiyās* consisting in the intuitive use of the generating patterns by the speaker himself and which can be unconscious (Cf. Hadj-Salah 1979: I, 207). This is an important characteristic of the *qiyās* because the speakers do not only use the utterances which they have heard or learned, but use the *qiyās* to construct new utterances that conform to the structure of language.

6- Also called *miṯāl* (*i.e.*, pattern) which is a group of symbols in a given order that represent the structure of the *bāb*.

7- *i.e.*, *I bought a book.*

8- *i.e.*, *I bought the interesting book.*

9- Our translation of: "... les *naẓā'ir* sont des éléments semblables entre-eux et semblables à un élément-type qui est le schème de la classe à laquelle ils appartiennent." (Hadj-Salah 1987).

10- A *bāb* is an organised set of elements having in common a characteristic, a behaviour, a pattern, etc : "le *bāb* est sémiologiquement considéré comme l'ensemble des *naẓā'ir*." (Hadj-Salah 1979: I, 128)

11- Hadj-Salah gives the example of *fi'ūl* which is a pattern that results from the lexical combinations of the *'Arabiyya* but which is non existent in the real usage of the Arab speakers.

12- Sībawayh gave the example of *qāma* which would have been *qawama* if it followed the *qiyās* of its *bāb* (*Cf. Ibid.*: I, 213-223).

13- The linguistic unit at the central level of analysis according to the neo-Khalilian theory.

14- In the pattern of the nominal *lexie*, for example, each constituent of the *lexie* has a specific position: the determiner always appears in the first position on the right of the *aṣl* (*i.e.*, kernel) (in the perspective of the Arabic language which is written from right to left).

15- In this case, the Arab grammarians use rather the term *mawqi'* (موقع).

16- "كل كيان لغوي إما أصل يبنى عليه غيره أو فرع يبنى على أصل أو أصول مع مثال سابق" (*Sībawayh*: I, 22).

17- The Arab grammarians used also the term of *at-taḥwīl at-taqdīrī* to refer to the transformation that allows the linguist to detach himself from the form that is directly observable to reach the virtual form. This was mainly used in the case of ambiguous terms, or in case of utterances in which there is an elision or deletion, or which do not conform to the intended structure compared to their homologues.

18- Our translation of: "Tous les phénomènes linguistiques, quels qu'ils soient, sont nécessairement soit des *furū'* soit des *uṣūl*, ou les deux en même temps: *furū'* par rapport à d'autres prototypes plus généraux, et *uṣūl* par rapport à des métatypes plus spéciaux. Cette manière d'être des éléments linguistiques ou ces phénomènes de dépendance ont été interprétés par les linguistes arabes selon deux points de vue: celui d'une dérivation génétique et celui d'une combinatoire logico-mathématique." (Hadj-Salah 1979: I, 129)

19- Our translation of "Le *aṣl* est donc ce qui existe ou fonctionne par lui-même par rapport à ses *furū'*. C'est aussi ce qui est donné et non ce qui est construit (*mā yu-bnā 'alayhi wa-lā yu-bnā 'alā ġayrih* (Voir *Ğurğānī, Ta'rīfāt*, art. *aṣl et far'*))." (*Ibid.*: I, 135-136).

20- Our translation of: "le *aṣl* est non seulement ce qui est premier par rapport à ses *furū'* mais aussi ce qui, tant dans les objets en eux-mêmes que dans leur comportement, est invariable. C'est le caractère constant et permanent de certains phénomènes qui leur confère la qualité de *aṣl*. (...) les invariants constituent pour les variables qui appartiennent à la même classe un objet de référence, un dénominateur commun ou un ensemble de caractères permanents que tous les *furū'* doivent posséder: il s'agit donc d'un prototype dont les reproductions particulières sont les *furū'* " (Ibid.: I, 131).

21- Our translation of: "ce sont les *furū'* qui ont besoin de *'alāmāt* et non les *uṣūl* qui n'en ont guère besoin." (quoted by Hadj-Salah (Ibid.: I, 136)).

22- Our translation of: "comparé à eux, il apparaît comme substance ou comme forme, sur le plan du contenu et/ou de l'expression, dans tous ces éléments, et, réciproquement qu'il n'y ait aucun élément parmi eux qui ne puisse lui être réduit par une transformation quelconque (caractère invariant du *aṣl: istimrār al-aṣl*)" (*Ibid.*: I, 136-137).

23- Our translation of: "il comporte toujours par rapport à eux, la marque zéro (*tark al-'alāma*);" (*Ibid.*).

24- Our translation of: "il peut, par conséquent, se suffire à lui-même en ce sens qu'il peut se retrouver seul dans certaines réalisations, alors que les autres éléments qui lui sont apparentés ne se retrouvent qu'avec lui ou dans son sillage. C'est le principe d'autonomie ou *istiġnā'* (voir ci-dessous);" (Ibid.).

25- Our translation of: "il n'est l'effet ou la conséquence d'aucun de ces éléments (*ġayru musabbab*)." (*Ibid.*).

26- For Versteegh:

The choice of the words "governor" and "governance" in the translation of the Arabic terms conjures up the image of modern linguistics and specifically the government and binding model. This raises the question of the permissibility of such terms in translating Arabic grammatical theory. In fact, any translation of technical terms from another tradition poses a problem, since even terms such as "noun", "verb", "nominative", "accusative", "morphology", or "syntax" are closely connected with the Western grammatical tradition and therefore likely to distort the original meaning. (1997: 6)

27- In fact, the deletion of *'Inna* or *Kāna* brings us back to the *aṣl* (# *Zaydun munṭaliqun* #) while the deletion of *ḍaraba* or any other verb destroys entirely the *binā'*.

28- *cf.* endnote 67 of this paper.

29- The number of governed elements cannot exceed four because the verb in the position of the governing element can be mono-transitive (like *halaka*), di-transitive (like *ra'ā*) or tri-transitive (like *'a'lama*).

30- i.e., *The tall man that I saw was getting up.*

31- i.e., *I told Amr that Zayd got up.*

32- i.e., *Zayd hit Amr going.*

33- *i.e., The big boys did their exercises.* "R = governing element ; T_1 = first governed term ; T_2 = second governed term ; D = determiner ; A = article ; d = declensional endings ; CA = complément; GE = attribute." (Cf. Hadj-Salah 2004: footnote 5, p. 11)

34- Ø stands for the "*'ibtidā'*" that is the zero mark; E stands for "exposant"; D for the peripheral elements; Ve for an exponential verb which is the only type of verbs that occurs as governor in the nominal construction. What is specific to

these verbs is that it is possible to omit them with a return to the kernel made up of a governing element that is Ø and two governed terms; while, in other types of structures, the deletion of the verb destroys the tectonie. In addition, these verbs can govern up to four terms when they are tri-transitive.

35- This symbol means that the governor in this case is not expressed phonologically.

36- Pronoun specially used for the *naṣb*.

37- In Arabic, *Zayd* for example is *marfū'* (*i.e., in the nominative* case) when it is a subject (*fā'il*) and takes the form : *Zaydun*, and it is *manṣūb* (*i.e.,* in the accusative case) when it is an object (*maf'ūl bih*) and takes the form *Zaydan*. Thus, whether we say : # *ḍaraba Zaydun 'Amran* # (*i.e., Zayd hit Amr*) or # *Zaydun ḍaraba 'Amran* # (*i.e., Amr hit Zayd*), we know in both examples through the case *endings* that *Zayd* is the subject and *'Amr* is the object. The other possible inflection for nouns in Arabic is the genetive case (*al-iḍāfa*) as in *Zaydin*. -u, -a and -i are called *'alāmāt al-i'rāb*.

38- *i.e., Zayd hit Amr.*

39- *i.e., Zayd hit Amr.*

40- *i.e., Zayd hit Amr.*

41- *i.e., Zayd hit Amr.*

42- *i.e., Zayd hit Amr.*

43- *i.e., Zayd hit Amr.*

44- The *taqdīr* means "literally 'estimating, guessing', viz. of the underlying structure" (Versteegh 2006: 435).

45- The verbal particles, *al-adawāt al-fi'liyya* (such as *kāna* and its homologues, *af'āl aš-šurū'*, ...) are classified in grammar books with the non verbal particles (*al-'adawāt al-ḥarfiyya* like *mā* and *laysa* and *ann* and *lā*), which are used *for* negation, because they all have in common the characteristic of changing the case of the linguistic units. In the neo-Khalilian theory, these appear at the *supra-lexical* level as part of the *tectonie*.

46- Absence of an expressed governor, also called by *Sībawayh, at-ta'riya*.

47- A linguistic unit which functions as an attribute.

48- A linguistic unit which functions as a predicate.

49- *i.e., Derna is a city.* (*Mannā'* 1967: 14).

50- *i.e., The wrestlers are Japanese* (Ibid.).

51- *i.e., The student is polite* (Ibid.).

52- *i.e., The colour is dim.*

53- "وإنما يدخل الناصب والرافع سوى الابتداء والجار على المبتدإ"

54- *i.e., Zayd was gone.*

55- *i.e., I saw Zayd going.*
56- *i.e., I went by Zayd going.*
57- *i.e., Zayd is going.*
58- S=Subject ; V = Verb ; Cs = Subject complement.
59- Hadj-Salah calls it '*exposant corroboratif*' (Cf. Hadj-Salah 1979, II: 189, footnote 11).
60- They are sometimes called "*marqueurs d'évidentialités*" (El Kassas 2005: 416).
61- *i.e., Abdullah is (indeed) gone.*
62- *i.e., Zayd is (indeed) studious.*
63- *i.e., Zayd is (indeed) courageous.*
64- Hadj Salah calls them "des verbes exponentiels".
65- Literally *To be* in the past.
66- The sisters of *Kāna* are: *Aṣbaḥa, 'amsā, 'aẓḥā, bāta, ġadā, 'aẓhara, 'asḥara, 'afğara, ẓalla.* Each one of these verbs have a special denotation concerning the time when the action happened continuously.
67- According to *Sībawayh* "الكلم: اسم، وفعل، وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل" (*Sībawayh*: I, 2).
68- For Hadj-Salah, "*the kalima is the linguistic unit that appears in one of the positions contained in the lexical pattern. It is a meaningful segment whose minimal nature derives from the pattern in question and not from its content (which is minimal only in relation to it).*" (Hadj-Salah 1987)
69- To give an example of the *ḥarf*, we can mention the preposition, *ḥarf al-ğarr* "*fī*" (*i.e., in*), in "*fī-l-kitāb*" (*i.e., in the book*), and the determiner "*al*" (*i.e., the*) in "al-*kitāb*" (*i.e., the book*) and "*lā*" (*i.e., not*) in "*lā 'urīd*" (*i.e., I do not want*). Note that each of these three examples (i.e., "*fī*", "*al*". and "*lā*") are neither nouns nor verbs but they denote a meaning. The last one, for example, "*lā*" denotes the negation.
70- In Arabic, there are two sets of *al-af'āl nāqiṣa* : *Kāna* and its homologues and *Kāda* and its homologues.
71- Though, *Kāna* can function as an independent verb with complete meaning as in the Coran : "*kun fa-yakūn*" (كُنْ فَيَكُونُ) .
72- *i.e., Abdullah was happy.*
73- For more details about the *bāb, cf.* endnote 10 of this paper.
74- باب الفاعل الذي لم يتعدّه فعله إلى مفعول
75- المفعول الذي لم يتعدى إليه فعل فاعل ولم يتعدّه فعله إلى مفعول آخر
76- *The boy has worked hardly.*
77- *The lesson was written.*

78- Our translation of : "*le régissant doit avoir un effet de rection sur au moins un terme*". (Hadj-Salah 1979: II, 193).

79- *i.e., Zayd got up* (with energy). Or: *ḍaraba al-waladu aḫāhu ḍarban mubriḥan, i.e., The boy hit his brother violently* (*cf.* Homeidi : 8).

80- *i.e., I travelled to France for studying.* Or *waqaftu iḥtirāman li-'ustāḏī, i.e., I stood up in respect to my teacher.* (*Ibid.*).

81- *i.e., I walked along the sea.* Or: *sirtu wa-šāṭi', i.e., I walked along the seafront.* (*Ibid.*).

82- *i.e., I ate diner before time.* Or: *taṣilu zawǧati ġadan, i.e., My wife arrives tomorrow.* (*Ibid.*).

83- *i.e., The cat hid under the table.*

84- *i.e., The boy came rapidally.*

85- الفعل المتعدي لمفعول واحد

86- *i.e., Zayd wrote a letter.*

87- *i.e., Abdullahi hit Zayd.*

88- *i.e., Zayd was hit.*

89- الفعل المتعدي إلى مفعولين

90- الفعل المتعدي إلى مفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر

91- باب الفاعل الذي يتعداه فعله إلى مفعولين، فإن شئت اقتصرت على المفعول الأول، وإن شئت تعدّى إلى الثاني كما تعدى إلى الأوّل

92- These verbs are : *'a'ṭā* (*i.e.*, to give), *manaḥa* (*i.e.*, to grant), *sa'ala* (*i.e.*, to ask), *kasā* (*i.e.*, to cover), *'albasa* (*i.e.*, to cloth), *'allama* (*i.e.*, to teach).

93- *i.e., Zayd gave Amr a letter.*

94- *i.e., Zayd saw Amr going.* (*Cf.* Hadj-Salah 1979: II, 216)

95- *i.e., Zayd saw Amr, he was going.* (*Cf. Ibid.*)

96- *i.e., Zayd saw Amr, he was writing a letter.* (*Cf. Ibid.*)

97- *i.e., Zayd saw Amr, his father standing up.* (*Cf. Ibid.*)

98- *i.e., Zayd saw Amr today.* (*Cf. Ibid.*)

99- *i.e., Zayd saw Amr in the house.* (*Cf. Ibid.*)

100- *i.e., Zayd saw Amr really.* (*Cf. Ibid.*)

101- *i.e., Abdullah gave Amr a letter.*

102- *i.e., Zayd was given a letter.*

103- *i.e., Zayd saw Amr going.*

104- *i.e., *Zayd saw going.*

105- *i.e., Zayd saw Amr, he was going.*

106- *i.e., *Zayd saw, he was going.*

107- *i.e., Zayd saw Amr, he was writing a letter.*

108- *i.e., *Zayd saw, he was writing a letter.*

109- « ce qui empêche de considérer la séquence: # *ḍarabtu munṭaliqan* .. # comme une tectonie au même titre que # *ḍarabtu Zaydan* .. # autrement dit, qu'est-ce qui empêche que « *munṭaliqan* » soit le second terme d'une tectonie comme l'est « Zaydan »?» (Hadj-Salah 1979: II, 216).

110- « T_2 est, dans son *aṣl* ou état primitif, soit un *ḫabar* ou attribut (dans la formule A) soit un *maf'ūl* ou complément (dans la formule B) » (*Ibid.*)

111- « seuls le *ḫabar* dans A et le *maf'ūl* dans B sont capables de se substituer en tant que tels au *mubtada'* pour le premier et au *fā'il* ou sujet du verbe pour le second. avoids the sequence. » (*Ibid.*)

112-*i.e.*, *Zayd hit Amr.*

113- *i.e.*, *Amr was hit.*

114- *i.e.*, *The man is standing up.*

115- *i.e.*, *The one who is standing up is the man.*

116- *i.e.*, *The man was standing up.*

117- *i.e.*, *The one who is standing up is the man.*

118- The *ḥāl* is most of the time an adverb of manner. It "*describes the subject or the object when the action happens.*" (*al-Sīrāfī* in (*Sībawayh* I, 82, footnote 1)).
"الحال وصف من أوصاف الفاعل أو المفعول في وقت وقوع الفعل منه".

119- *i.e.*, *Zayd saw Amr going.*

120- *i.e.*, **Zayd saw going.*

121- *i.e.*, *Zayd saw Amr going.*

122- *i.e.*, *I made Zayd wear the cloth – I covered Zayd with the cloth.*

123- *i.e.*, *He was covered with the cloth.*

124- *i.e.*, *Zayd hit weakly.*

125- *i.e.*, *Zayd was hit weakly.*

126- *i.e.*, *Zayd has ridden it for two days.*

127- *i.e.*, *It has been ridden for two days.*

128- الفعل المتعدي إلى مفعولين أصلهما المبتدأ والخبر

129- Such as: *ẓanna*, *ḫāla*, *ḥasiba*, *za'ama*, *ḥağā*, *'adda*, *ğa'ala*, *hab.*

130- Such as : arā, *'alima*, *darā*, *waǧada*, *alfā*, *ğa'ala*, *ta'alama.*

131- *Af'āl at-taḥwīl* are : *ṣayyara*, *ğa'ala*, *radda*, *taraka*, *ttaḫaḍa*, *ittaḫaḍa*, *wahaba.*

132- Example given by Yakoub (1984: 151).

133- *Anna* belongs to the class of *Inna.*

134- *i.e.*, *I thought Zayd winning.*

135- *i.e.*, *I thought that Zayd is winning.* These kind of constructions could be compared to the following English construction: *I consider John intelligent* (example given by Chomsky 1981, p. 35).

136- *i.e., I thought you were ill.*

137- *i.e., I thought that you were ill.*

138- *i.e., I thought that Zayd was sitting.*

139- *Al-fi'lu al-mut'addi ilā ṯalāṯati mafā'īl* الفعل المتعدي إلى ثلاثة مفاعيل

140- We underline here that # *'a'lamtu 'Amran Zaydan munṭaliqan* # is comparable to # *kāna Zaydun munṭaliqan* # since T_3 et T_4 can enter in $((R \rightarrow T_1),T_2)$. Thus, the construction $((R \rightarrow T_1), T_2)$ $(+ T_3, T_4)$ can be represented as an $((R \rightarrow T_1), T_2)$. through an embedding at the level of R.

141- In the genitive case.

142- In the position of the accusative case.

143- *I passed by Amr going.*

144- أدُّوا الأمانات إلى أهلها , *i.e., Convey the trusts to their owners.*

145- «أما البنى النحوية الخاصة بالكلام فإنها لا تنحصر فيما فهمناه من كلام الخليل وسيبويه، في المستوى المتضمن للبنيتين : فعل وفاعل/ مبتدأ وخبر لوجود مستوى أعلى منه يمكن أن تتحدّد فيه هاتان البنيتان في بنية واحدة تكون أعم وأشمل» (Hadj-Salah 2014: 20)

Bibliography

- Chomsky, N., 1981. Lectures on Government And Binding: the Pisa Lectures. Walter de Gruyter. (Republished in 1993).
- Cohen, M., 1924. Le Système Verbal Sémitique et l'Expression du Temps. Paris: Leroux, XXVII.
- El Kassas, Dina. Une Étude Contrastive de l'Arabe et du Français dans une Perspective de Génération Multilingue. Unpublished thesis. 2005. Paris 7. France
- Hadj-Salah, A., 2014. *Muqaddima li-dirāssat al-bunā an-naḥwiyya*. Revue de l'AALA. Numéro 19. Juin 2014. Algiers : ENAG. pp. 9-33.
- Hadj-Salah, A., 2011. Linguistique Arabe et Linguistique Générale: Essai de Méthodologie et D'épistémologie du *'Ilm Al-'Arabiyya*. 2 Volumes. Algiers : ENAG.
- ___, 2004. Linguistique et Phonétique Arabes (2). Al-Lisaniyyat. Centre de Recherche Scientifique et Technique pour le Développement de la Langue arabe. Alger. N. 9. pp. 7-38.
- ___, 2003. Linguistique et Phonétique Arabes (1). Al-Lisaniyyat. Centre de Recherche Scientifique et Technique pour le Développement de la Langue arabe. Alger. N. 8. pp. 7-38.
- ___, 1979. Linguistique Arabe et Linguistique Générale: Essai de Méthodologie et D'épistémologie du *'Ilm Al-'Arabiyya*. Typed doctorate thesis. Paris Sorbonne. 2 volumes.
- Kasem, A., 2000, 'The Acquisition of English Copula by Native Speakers of Lebanese Arabic', in Ibrahim, Z., et al (eds), Diversity in Language: Contrastive Studies in English and Arabic Theoretical and Applies Linguistics., The American University of Cairo and New York.
- Manna', Mohamed A. 1976. The Medium English. AL-Kharraz Library. Benghazi. Libya.
- Quirk, R. & S. Greenbaum, 1988. A University Grammar of English. Hon Kong: Longman. First publication of the ELBS edition 1979.
- Sībawayh. Al-Kitāb. Beyrout: Dar Al-Koutoub Al-'Ilmiyya. (Notes by Emil badi' Yakob, édition 1999).
- Versteegh, K., 2006. Arabic linguistic tradition. pp. 434-440. In: Brown, Keith (ed.). 2006. Encyclopedia of Language and Linguistics. Volume 1. Elsevier.
- ___, 1997. The Arabic Linguistic Tradition. London: Routledge.
- Yakoub, Emile badī'. 1984. *Mu'ğam a-ṭ-ṭulāb fi-l-i'rāb wa-l-'imlā'*. Beyrout. Lebanon : Dar al-'ilm li-l-malāyīn. .

Avant-Propos*

Pr. Ahmed BELHOUT
Directeur du Centre de Recherche Scientifique
et Technique pour le Développement de la Langue arabe d'Alger

Le numéro 21 de la revue Al-lisaniyyāt vient de paraître alors que l'activité scientifique dans les études linguistiques et les phénomènes langagiers et leurs applications scientifiques et technologiques sont en pleine expansion. A travers ce numéro, un compte rendu des méthodologies pratiques et précises entreprises de part le monde, fruits d'importants développements dans la connaissance linguistique, y est présenté, par l'investigation de sujets liés à des domaines divers tels que la sociolinguistique, la linguistique théorique, la didactique linguistique, les manifestations pathologiques de sujets ayant des difficultés en lecture de la langue arabe, les troubles langagiers et leurs liens avec l'apprentissage de la langue ainsi que l'activité cognitive des sujets infirmes moteurs cérébraux pour mieux interpréter leurs déficits articulatoires.

Les chercheurs du C.R.S.T.D.L.A. ont réalisé des traitements physiques et physiologiques sur les sons géminés de l'Arabe et bon nombre d'études scientifiques et académiques sur la linguistique théorique et sur la didactique ainsi que la discussion des résultats de la théorie néo-khalilienne dans l'analyse des structures syntaxiques de la langue arabe, ont été effectuées.

Les résultats de ces recherches de qualité sont bien entendu très utiles pour la langue arabe aussi bien sur le plan scientifique que méthodologique. Ce sont des données fondamentales, issues d'un vaste champ de recherche scientifique dans le domaine des applications scientifiques en étroite liaison avec la langue arabe.

Les études linguistiques expérimentales des diverses branches de la langue arabe ont sans nul doute grand besoin de la participation de tous les chercheurs en linguistique afin de discuter les données et les résultats de ces études dans le champ de la recherche scientifique internationale.

---

* Ce texte a été traduit de la langue arabe par Khoudir BENBELLIL.

SOMMAIRE

I. Articles en langue étrangère

Avant-propos.....7
▪ *Ahmed BELHOUT*

À Propos des Troubles en Milieu Scolaire
La Galaxie des « Dys- ».....9
▪ *Jean-Claude QUENTEL & Anne DENEUVILLE*

Le Rôle du Traitement Visuo-Attentionnel dans la Reconnaissance des Mots chez les Enfants Dyslexiques : Effet de la Connectivité Interne (Totale Versus Partielle) des Mots en Arabe.....29
▪ *Smail LAYES & Mohamed REBAÏ*

Analyse et Interprétation Clinique du Déficit Articulatoire Isolé et Dans la Parole Chez l'Enfant Paralysé Cérébral.....49
▪ *Souhila BOUAKKAZE*

Acoustic and Articulatory Analysis of the Gemination in Modern Standard Arabic.....71
▪ *Kamel FERRAT & Mhania GUERTI*

Implementing the Task-Based Learning Approach
In Teaching Linguistics to First Year University Students.....89
▪ *Nesrine AOUDJIT BESSAI*

Arabic Syntactic Structures
A Linguistic Study According to the Neo-Khalilian Theory.....111
▪ *Fatiha KHELOUT*

II. Articles en langue arabe

Avant-propos.....7
▪ *Ahmed BELHOUT*

L'Interaction Linguistique Chez les Arabes.....9
▪ *Karima AOUCHICHE HAMMACHE*

La Classification des Kalim et Leur Définition
Chez Sībawayh et les Linguistes Contemporains.....43
▪ Mohamed *BENHDJER*

La Problématique de la Centration Sur l'Apprenant en Contexte Scolaire.....69

▪ *Christian PUREN . traduit par Tahar LOUCIF*

La Morphologie Arabe : Lecture des Programmes du Cycle Moyen et la Méthode d' Enseignement.....105

▪ *Amira MANSOUR*

AL-LISĀNIYYĀT
Numéro 21
2015

AL -LISĀNIYYĀT

Revue algérienne de linguistique et des sciences et technologies du langage

La revue al-Lisāniyyāt est une revue éditée par le Centre de Recherche Scientifique et Technique pour le Développement de la Langue arabe (CRSTDLA).

Directeur : Ahmed Belhout

Rédactrice en chef : Fatiha Khelout

Vice rédacteur en chef : Hafnaoui Bali

Fondateur de la revue : Abderrahman Hadj-Salah

Comité Consultatif :

Abderrahman Hadj-Salah, Bernard Pottier, Mokhtar Nouiouat, Ould Khalifa Larbi.

Comité de Lecture : Habiba Drias, Mhania Guerti, Kamel Khaldi, Khaoula Taleb Ibrahimi, Belkacem Bentaifour, Rachid Benmalek, Faiza Bensemmane, Tahar Mila, Cherif Meribai, Khalida Medjiba, Hassina Aliane, Sid Ahmed Selouani, Ouahiba Boudali, Phillipe Degroote, Alex Boulton, Hassan Hamzé, Kamel Ferrat, Salέha Mekki, Karima Aouchiche, Fouzia Badaoui, Habiba Boudelaa, Khoudir Benbellil, Ghania Droua, Assia Boumaraf, Fatiha Khelout, Tahar Loucif, Hocine Nouani, Meftah Benarous, Abdelamadjid Salmi, Ismail Layes, Mokhtar Mehamsadji, Haoues Messaoudi, Rachida Ait Abdessalam, Bachir Ibrir, Tayeb Debba, Farouk Bouhadiba.

Comité de Rédaction : Ghania Droua, Kamel Ferrat, Salέha Mekki, Karima Aouchiche, Fouzia Badaoui, Habiba Boudelaa, Khoudir Benbellil, Habiba Laloui, Assia Boumaraf, Sihem Ouali, Karima Bouamra, Abdennour Djemai, Sonia Bekkal, Farida Belahda, Samira Nourine, Hafnaoui Bali, Nadjet Bailiche, Fella Djatit, Kahina Lettad.

Secrétariat de la revue : Messaouda Boufatit, Nassima Moussaoui, Aouatef Boussouf.

Rédaction et correspondance :

Les articles saisis par ordinateur doivent être rédigés en arabe, français ou anglais et être accompagnés d'un résumé ne dépassant pas dix lignes.

Les auteurs reçoivent cinq copies des numéros où sont parus leurs articles à titre d'honoraire.

Les opinions émises dans les articles de la revue n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

Les articles soumis à publication doivent être envoyés à l'adresse suivante :

Centre de Recherche Scientifique et Technique
pour le Développement de la Langue arabe. Revue al-Lisāniyyāt
B.P. 225 - Rostomia - 16011- Alger.
E-mail : al-lisaniyyat@crstdla.dz

Tout article non retenu ne peut faire l'objet d'une demande de restitution. Seuls les auteurs dont les articles ont été choisis pour être publiés seront contactés.

Pour plus d'informations, nous invitons le lecteur à visiter la rubrique de la revue al-Lisāniyyāt sur le site web du CRSTDLA : **http://www.crstdla.edu.dz**

Couverture : al-Lisāniyyāt en écriture kufique, cunéïforme, phénicienne et sud-arabique. Dessin réalisé par Djazila Hadj-Salah.

AL-LISĀNIYYĀT

Revue algérienne de linguistique
et des sciences et technologies du langage

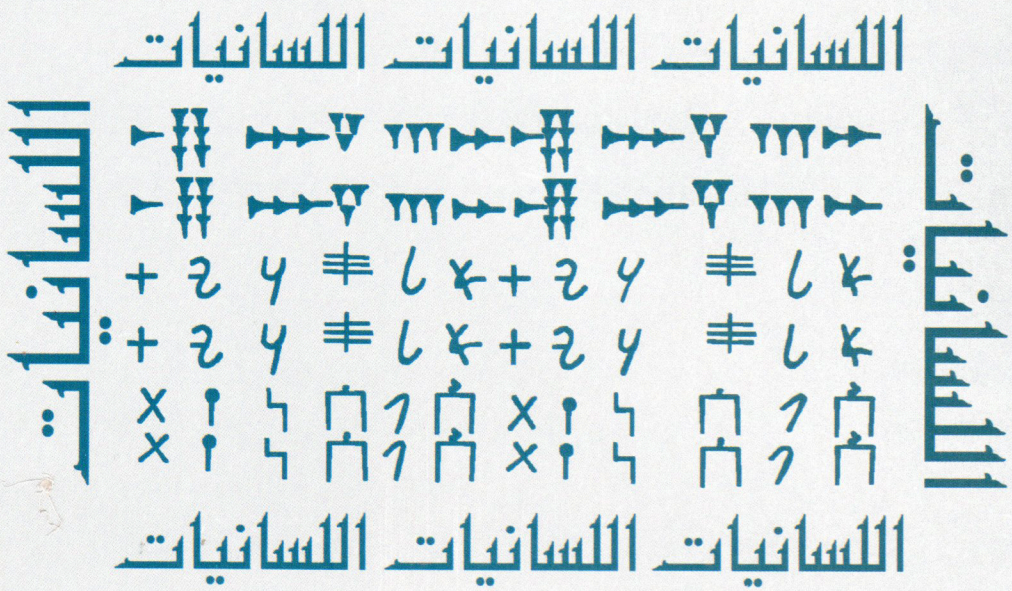
Alger

Numéro 21
2015

ISSN: 1112 - 4393
Dépôt légal: 71 - 2004

AL-LISĀNIYYĀT

Revue algérienne des sciences et technologies du langage



Numéro 21

ISSN: 1112-4393

Centre de Recherche Scientifique et Technique
pour le Développement de la Langue Arabe

2015