

# كراسات المركز

سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي

والتقني لتطوير اللغة العربية

بالجزائر

قسم علم تعليم العربية وعلم تعليم اللغات المقارن

فرقة علم تعليم العربية

ص.ب. 225 - الرستمية - 16011. الجزائر

الهاتف: 021941088

الفاكس: 021793719

<http://www.crstdla.edu.dz>

المدير: رشيد بن مالك

رئيس التحرير: صالح بلعيد

لجنة التحرير: صليحة مكّي، كريمة أوشيش، حبيبة بودلعة

# كراسات المركز

سلسلة يصدرها مركز البحث العلمي

والتقني لتطوير اللّغة العربيّة

طريقة تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة

في المدرسة الأساسيّة الجزائريّة

- الطّور الثالث نموذجاً -

صليحة مكي

كريمة أوشيش

حبيبة بودلعة

العدد الثالث

2006

## عناصر البحث

### مقدمة

### طرح الإشكالية وإيجاد الفرضيات

(1) وصف وتحليل طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية

1-1. مفهوم الطريقة وأنواعها

1-2. البرامج والمقررات

1-3. طريقة الإلقاء

1-4. النصوص

1-5. القاعدة

1-6. التدريبات

### (2) منهجية البحث

2-1. عينة البحث

2-2. جمع المدونة اللغوية وتحليلها

2-3. النظرية الخليلية الحديثة

(3) عرض نتائج تحليل المدونة اللغوية

(4) الخاتمة: حلول واقتراحات

## المقدمة

إن البحث في طرائق تعليم وتعلم اللغات واللغة العربية على وجه الخصوص هو من اهتمامات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية. وقد تشكلت بهذا الصدد حلقة من الباحثين في هذا الموضوع تعمل على حصر المشاكل وتصنيفها انطلاقاً من الميدان، واعتماداً على ما جرد من البحوث في مجال تعليمات اللغات قصد النهوض بمستوى تعليم اللغة العربية في بلادنا، والوصول إلى وضع طريقة علمية لتعليمها، وإكساب متعلميها القدرة على التصرف العفوي والسليم في استعمالها.

ومن الدواعي التي حفزتنا لاختيار هذا الموضوع :

1- التدهور الذي يعرفه مستوى اكتساب اللغة العربية في بلادنا، فقد كثر الحديث خلال السنين الأخيرة في الأوساط التربوية عن الضعف اللغوي في المستوى التعليمي بصفة عامة، وفي مادة اللغة العربية بصفة خاصة، وبما أنه ينعكس سلباً على مردودية التعليم بأكمله، فقد أصبح من اللازم القيام بدراسات ميدانية للوقوف على هذه المظاهر والصعوبات بالاستقراء والتصنيف والتحليل والتشخيص؛ كي يتأتى

البحث عن أنسب الحلول وأكثرها نجاعة لمعالجة هذه الوضعية، واقترح الحلول الممكنة.

2- الوقوف على المشاكل والصعوبات التي يعانيتها تلاميذ المدرسة الأساسية الجزائرية في فهم دروس اللّغة العربية المقدمة لهم، والكشف عن أهم أسباب هذا الضعف، وتحليل وتقويم الطريقة المرسومة في تعليم اللّغة العربية.

## طرح الإشكالية وإيجاد الفرضيات

يطرح الموضوع إشكالا في المنظومة التربوية هو: الضعف اللّغوي الذي أصبح ظاهرة مستفحلة في أوساط التلاميذ، وهذا الوضع يندّر بالخطر إن لم نجر الحلول التي تعمل على ردم هذه المشاكل، وحتى نتمكن من طرح المشكل طرحا صحيحا ننطلق من الفرضيات التالية:

1- الطريقة التقليدية الكلاسيكية المتبعة حاليا في مؤسساتنا التعليمية في تعليم القواعد اللّغوية وتقديمها في شكلها الاصطلاحي النظري دون إعطاء أهمية كبيرة لاستعمال اللّغة كأداة تبليغ وتواصل في شتى الأغراض والمقامات؛ بحيث لا يعرف المعلم مدى فهم التلاميذ للدروس المقدمة لهم إلا من خلال ورقة الامتحان.

2- اضطراب طريقة توزيع الدروس الخاضعة للتصور التقليدي الذي تميّز به منهج التحاة المتأخرين الذي يعتمد على النظرة التصنيفية للوحدات اللغوية بعيدا عن النظرة البنوية التفرعية التي يقوم عليها النحو العربي الأصيل.

3- قلة التدريب وتقليدية التمارين، فقد يكون الوقت المخصص لإجراء التدريبات غير كاف لضيق الوقت وطول البرنامج، وبالتالي تكون التمارين المقدمة لترسيخ بنية لغوية صوتية أو نحوية أو صرفية أو معجمية حتما قليلة هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد تكون التمارين وفيرة لكنها لا تلعب دورا هاما في المرحلة الترسخية لعدم تنوعها؛ لأن نوعية التمارين هي الأساس في اكتساب أو تعلم أي مهارة مهما كانت، فعلى قدر جودة التدريب والمران تكون جودة الملكة الحاصلة وبالتالي جودة الاستعمال.

4- البيئة اللغوية التي ينشأ فيها التلاميذ؛ فإذا كان جميع أفراد هذه البيئة يتكلمون اللهجة العامية، فإن الأوضاع اللهجية التي يكتسبها التلاميذ في مختلف الجوانب اللغوية الصوتية، والصرفية، والمفرداتية والنحوية، والدلالية، قد تؤثر في تعلم لغة المدرسة تأثيرا يختلف من حالة إلى أخرى، وبالتالي تزداد الأخطاء وتطول مدة اكتساب هذه اللغة.

# 1) وصف وتحليل طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية

قبل التطرق إلى وصف طريقة تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية يجدر بنا في البداية أن نحدد مفهوم الطريقة بأنها "مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ"<sup>1</sup>. وقد عرفها محمد عطية الأبراشي بأنها "الوسيلة التي تتبعها لفهم التلاميذ أي درس من الدروس في أي مادة من المواد، وهي الخطة التي نضعها لأنفسنا قبل أن ندخل حجرة الدراسة ونعمل لتنفيذها في تلك الحجرة بعد دخولها"<sup>2</sup>. ومن هنا يمكن القول بأن الطريقة هي الكيفية التي تنظم بها وتستخدم فيها مواد التعليم والتعلم، قصد الوصول إلى الأهداف التربوية التي يسعى الفرد أو المؤسسة التربوية أو المجتمع لبلوغها.

ولقد ظهرت في الغرب طرائق كثيرة في التدريس بفضل تضافر جهود علماء اللسان والتربية، ومن أشيع هذه الطرائق :

<sup>1</sup> عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغضاف، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج. 1، ص 290.  
محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، ط5، القاهرة: (د ت)، مطبعة عيسى الباب الحلي وشركاؤده، ص 267.

- الطريقة الاستقرائية : وهي طريقة تميل إلى المدخل الواقفي أو السياقي، تدفع كلا من المعلم والتلميذ إلى أن يستقريا الأمثلة فيناقشاها ويقارنا بينها، ومن ثمة يستنتجا حكما عاما أو أحكاما عامة عن الموضوع.

- الطريقة القياسية: وهي تميل إلى إستراتيجية الشرح النحوي وتحفيظ القواعد، وفيها تقدم القاعدة أو التركيب اللغوي الجديد للتلاميذ، ثم تترك لهم فرصة كافية لممارسة القاعدة الجديدة والتدريب عليها ثم تعميمها.

- طريقة النصوص المتكاملة: تقوم هذه الطريقة على الإتيان بنص متكامل يراعى فيه القصر والفهم، حتى لا يقضي المدرس وقتا طويلا في شرح القاعدة، حيث يقرأ التلاميذ النص ويناقشون معناه.

والآن نقف على الطريقة الرسومية والمتبعة حاليا في تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، وهذا من خلال الحديث عن:

## 1-1 البرامج والمقررات

يعتبر البرنامج التعليمي لأية مادة من المواد الدراسية الوسيلة الأولى والأساسية التي لا غنى عنها لتحقيق الأهداف البعيدة والقريبة المدى.



والبرامج التربوية التاجعة هي التي تخطط وتبنى في ضوء التكامل الوظيفي لكل المؤثرات الخاصة بكل العناصر الأساسية للتعليم والتعلم.

وإن الطريقة المتبعة في توزيع برنامج الدروس في هذه المرحلة قائمة على النظرة التصنيفية للوحدات اللغوية بعيدا عن النظرة البنوية التفريعية التي يقوم عليها النحو العربي الأصلي، فهي تفصل بين الدروس رغم الترابط المنطقي الموجود بينها، مع أن ترتيب العناصر اللغوية يكون بالانطلاق "من النظام الأصلي إلى الفرعي على المحور الذي تتسلسل فيه العمليات التعليمية في داخل الدرس الواحد (وأكثر من درس إن اقتضى الحال) ثم يكون هذا الترتيب على هذا المحور بحيث يستطيع المتعلم أن يستنبط منه (من تلقاء نفسه وبدون تنبيه أو شرح) شكل المصفوفة التي تدرج فيه أي القياس الذي يجمعها"<sup>3</sup> فالمتصفح لبرامج القواعد لسنوات الطور الثالث يجد أن مقرراتها غير متسلسلة تسلسلا منطقيًا على أساس أن البعض مكمل للبعض الآخر، فهي قائمة على تفتيت الموضوعات المترابطة على السنوات الدراسية. فمثلا نجد درس الجموع (جمع المذكر والمؤنث) يُدرّس في السنة السابعة وجمع التكسير يُدرّس في السنة الثامنة، ونجد هذه الظاهرة في برنامج السنة الواحدة أيضا، ففي السنة السابعة مثلا نجد أن درس المفرد والمثنى

<sup>3</sup> عبد الرحمن الحاج صالح. "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية". مجلة اللسانيات، الجزائر: 1974، معهد العلوم اللسانية والصوتية، العدد 4، ص 65.

تفصله عن درس الجموع مجموعة من الدروس النحوية، كما نجد أيضا بين درس الجملة الاسمية (مبتدأ-خبر) ودرس دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية مجموعة من الدروس، ونجد زيادة على ذلك أن الفرع في بعض الأحيان يدرّس قبل الأصل؛ فالفعل المبني للمجهول مثلا يدرّس قبل الفعل الصحيح والفعل المعتل والفعل المضارع المرفوع. فكل عنصر لغوي يتناول منفردا منعزلا عن العناصر اللغوية الأخرى، فيعرف ويحدد وتضبط أحكامه الإعرابية ولا يهتم بموقعه من البنية التركيبية، فالمعلم حسب ما لاحظناه في العملية التعليمية يقدم الأبنية العربية للتلاميذ مجرّاة ومنعزلة عن بعضها البعض في السنة السابعة والثامنة متبعا لبرنامج المسطر ومنهاج اللغة العربية، وعندما يصل التلاميذ إلى السنة التاسعة يفاجأون ببرنامج تعليم الجمل، فيصعب عليهم فهم الدروس؛ لأن برنامج السنة التاسعة متوقف على برنامج السنة السابعة والثامنة. فالطريقة المتبعة إذن مبنية كلها على نظرية المتأخرين من النحاة التي تنحصر في تصنيف الكلمات حسب أجناسها، وتتوه في أمثلة الوجوب والجواز في حين أن نظرية النحو العربي الأصلية نظرية النحاة الأولين التي لا تقل أهميتها عن النظريات اللسانية التي تقوم على مبدأ الأصل والفرع وتنظر إلى اللسان على أنه في جوهره نظام ذو بنية، فلا قيمة للوحدة اللغوية بمعزل عن الوحدات اللغوية الأخرى؛ لأن مجموعها يشكل بنية متكاملة ومنسجمة.

## 2-1 طريقة الإلقاء

إن الطريقة المتبعة حاليا في تعليم وتعلم اللغة العربية\* تقوم على استقراء الأمثلة ومناقشتها، ومن ثمة استنتاج حكم عام أو أحكام عامة عن الموضوع، إذ يأخذ هيكل الدرس أربعة مراحل:

المرحلة الأولى: ففيها يستعرض المعلم عددا من الأمثلة يسجلها على السبورة.

المرحلة الثانية: تشرح الظاهرة اللغوية من خلال تحليل الأمثلة وعن طريق حوار ونقاش بين المعلم والتلاميذ إذ يعمل على توجيه نظرهم قصد الوصول إلى القاعدة المناسبة.

المرحلة الثالثة : استنباط القاعدة المتعلقة بالدرس بمساعدة التلاميذ وتحديدها وإبرازها.

المرحلة الرابعة : التطبيق على القاعدة بالإتيان بتمارين نموذجية يحتذى بها التلاميذ لتطبيق القاعدة الجديدة.

---

\* بعد معاينة العملية التعليمية/التعلمية داخل أقسام الدراسة والاطلاع على الوثائق الرسمية التي تنظم التعليم والتعلم في هذا الطور (كتاب اللغة العربية، وكتاب الأستاذ. ومنهاج اللغة العربية، و إعداد استبيان خاص بالأساتذة)

وما يمكن أن نقوله عن هذه الطريقة هو إنها طريقة كلاسيكية تعتمد على تلقين التلاميذ عشرات القواعد التحليلية بطريقة جافة لا تثير اهتمامهم ولا تسترعي انتباههم؛ فهي تخصص القسط الأوفر من الدرس في شرح القاعدة والأمثلة المؤيدة لها، ولا تعطي للتلاميذ من فرص التدريب اللغوي إلا القليل، ولا تهتم كثيرا باستعمال اللغة كأداة تبليغ، وهذا يتعارض مع اللسانيات التعليمية التي ترى أن اللغة التي يجب تعليمها هي لغة التعامل والتحاور.

### 3-1 التصوص

ونعني بها النصوص التي يركز عليها استنباط القاعدة في الدروس. فبعد اطلاعنا على هذه النصوص تبين لنا ما يلي :

- أغلبية النصوص مقتبسة من الأدب، وتتناول مواضيع بعيدة عما يدور في محيط التلاميذ؛ فلا يوجد نص أخذ أو سَجَل من حياتهم اليومية مع أن الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات تلح على ضرورة الانطلاق من لغة المتعلمين ومن خبراتهم المباشرة، ومن الأمور التي تثير اهتماماتهم؛ ذلك لأنها تساعدهم في عملية اكتساب اللغة التي يتعلمونها وفي الاستفادة مما يتعلمونه. كما لاحظنا أنها تفوق مستوى التلاميذ في

بعض الأحيان؛ مما يعيقهم عن المشاركة الإيجابية في تحقيق الهدف الذي اختيرت من أجله وهو استخراج القاعدة النحوية.

- الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة لا تبرز في هذه النصوص بعلامات معينة من شأنها أن تلفت انتباه التلاميذ إلى الغرض العلمي داخل النص كالكتابة البارزة والتأطير أو الكتابة الملونة، وغيرها مما يساهم في توضيح المفاهيم وتقريبها إلى أذهانهم إلى جانب جذبها لاهتماماتهم زيادة على أنها تقلل من جفاف المادة النحوية وتبسيطها.

- عدم الانسجام بين المادة التصيية بكتاب القواعد والمادة التصيية بكتاب القراءة هذا على الرغم من أن البرنامج قائم على أساس نظام الوحدة التعليمية. فنجاح العملية التعليمية كما تؤكد المناهج التربوية المعاصرة مرهون بمدى التكامل الوظيفي بين مختلف وحداتها وأنشطتها الجزئية؛ وذلك لأن دروس النحو والصرف لم تؤسس بوصفها وسيلة وظيفية لغوية وأسلوبية ومعرفية وذهنية، تساعد التلاميذ على فهم النصوص وتذوقها ووصفها وتحليلها، وإنما هي مؤسسة بوصفها مجموعة من المعلومات الكمية المكثفة القائمة بذاتها ولذاتها<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> المعهد التربوي الوطني. ملف خاص عن مشروع بحث : "تحليل الانسجام في برنامج اللغة العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي". المجلة الجزائرية للتربية. الجزائر: 1996. العدد5.

## 4-1 القاعدة

إن الأهمية التي تكتسيها التعريفات في دروس النحو كبيرة؛ لأنها تخول للتلميذ اكتساب القاعدة، ولهذا يجب مراعاة الدقة والوضوح في التعريفات مع تعزيزها بالأمثلة الكافية. إلا أن الملاحظة التي خرجنا بها بعد اطلاعنا على كتب القواعد للطور الثالث من التعليم الأساسي هي كالتالي :

- غموض بعض القواعد في تصويرها وتعريفها للعناصر اللغوية، فلا يفهمها التلاميذ جيداً كونها تعتمد على المعنى، ولا تهتم بالجانب البنوي للكلام، والأمثلة لتلك التحديدات كثيرة نذكر منها على سبيل المثال ما قيل عن الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة<sup>5</sup> التي حددت على أنها نوع من أنواع المعارف لكتها لم تبين خصائصها على أنها نوع من الأدوات الدالة على وظيفة مميزة؛ لأنها يمكن أن تحل محل الاسم وتنوب عنه.

- كل القواعد خالية من الشواهد والأمثلة.

- أغلب القواعد جاءت مصاغة على شكل نص ولا توجد بها أية استعانة

<sup>5</sup> المعهد الوطني التربوي. كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، طبعة جديدة، الجزائر: 1995-1996، ص 85.

بأشكال أو رسوم رياضية\* على الرغم من أن الرمز أكثر ترسخا وأسرع تعلقا في الذهن وأسهل حفظا من الألفاظ التي تثقل الذاكرة وتعرض للتداخل والنسيان.

- تقديم القواعد على شكل التحديد بالجنس والفصل وغياب مفهوم البنية فيها.

- نقص كبير في تقديم المعلومات في بعض القواعد.

وفيما يلي مثال<sup>6</sup> على كل ما قيل سابقا فيما يخص القاعدة:

الفعل المبني للمعلوم هو الذي يذكر فاعله في الجملة.  
الفعل المبني للمجهول هو الذي لا يذكر فاعله لغرض من الأغراض.  
نائب الفاعل: اسم مرفوع أو ضمير أصله مفعول به يأتي بعد فعل مبني للمجهول.

<sup>6</sup> حسب الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح فإن أحسن الطرق التربوية لتحصيل النحو النظري هي التي تقدم معلوماته وقوانينه على شكل رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز. ومن أحسن الوسائل للتيسير الاعتماد على الصياغة الرياضية كعلامات الجمع + والأقواس ( )، |، أو الأسهم: ←، ⇐، ⇨، وكل ما يساعد على إبراز العلاقات البنوية التي تربط العناصر اللغوية.

كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي. ص 30.

## 1-5 التدريبات

من خلال معاينتنا للعملية التعليمية السائدة في المدرسة الأساسية الجزائرية تبين لنا وجود نقص كبير في الممارسة اللغوية التي من شأنها ترسيط الدروس في أذهان التلاميذ؛ فعندما قارنا بين حصص عرض الدروس وحصص التمارين، وجدنا أنّ حظّ التطبيق من الدرس ضئيل إذا قورن بمرحلة العرض؛ فحصة التمارين لا تكاد تتجاوز ربع ساعة الأخير من الدرس وهذا غير كاف. وبالتالي وجدنا أنّ التمارين التي تجرى في القسم عددها لا يتعدى الواحد أو الاثنان فقط؛ فالتلاميذ يحفظون القاعدة ويستظهرونها دون أن يتجاوزوا هذه المرحلة، فلا يستعملونها وسيلة تساعدهم على التعبير السليم وتركيب جمل صحيحة توافق نظام لغتهم. وبعد اطلاعنا وتحليلنا لهذه التمارين تبين لنا ما يلي :

- اقتصارها على النوع التحليلي التركيبي ( كتمارين الإعراب، ملء الفراغ، تركيب جمل، التعيين أو الاستخراج)، وإهمال الأنواع الأخرى (التمارين التحويلية والتمارين التبليغية). "فالتمارين التحليلية التركيبية مفيدة في عملية الترسّيط بشرط أن ترمج البرمجة الدقيقة وتنسّق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة، لكنها غير كافية، فلا يحتاج إليها



المتعلم إلا في مرحلة متأخرة، أي بعد اكتسابه الآليات الأساسية عن طريق التمارين التحويلية بأنواعها والتمارين التبليغية<sup>7</sup>.

- تعرّض التمرين الواحد لأكثر من صعوبة؛ كأن يجمع درسان في تمرين واحد (المضارع المرفوع، والمنصوب، والمجزوم).

— تمارين تقويمية وُضعت لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للقاعدة النحوية؛ تكسبهم معلومات نظرية حول اللغة، ولا تكسبهم القدرة على توظيفها.

- لغة التدريبات هي لغة أدبية بعيدة عن اهتمامات التلاميذ؛ لأنها غير مرتبطة بمواقف الحياة اليومية ممّا هو مألوف في محيطهم وعصرهم<sup>8</sup>.

---

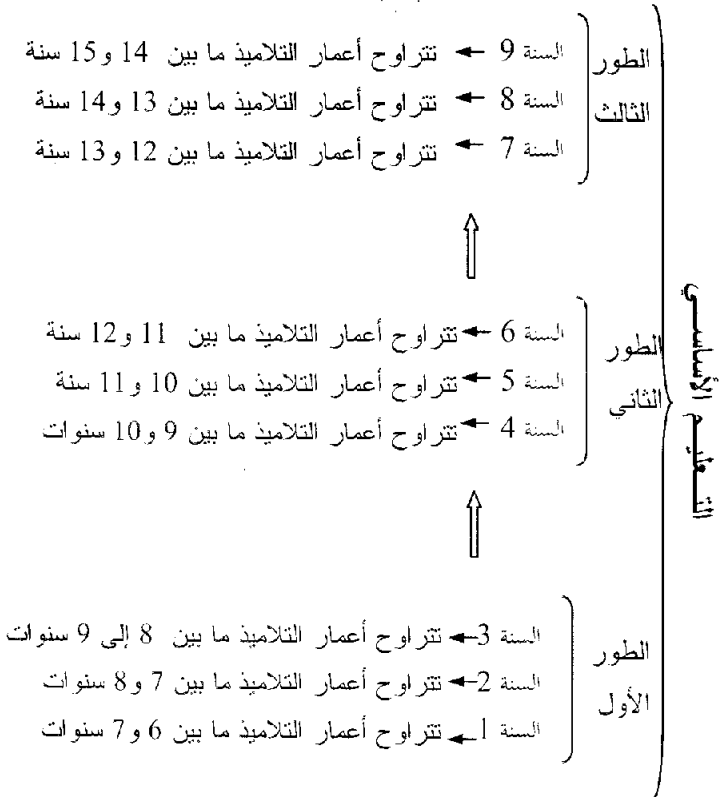
<sup>7</sup> عبد الرحمان الحاج صالح. "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية". مجلة اللسانيات، العدد 4، ص 74.

<sup>8</sup> لزيد من التفاصيل ينظر: فتيحة بن عمار وحبيبة بودلعة، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة الجزائرية. مجلة اللسانيات، مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر: 2005، مطبعة دار هوم، العدد 10، ص 113-128.

## 2) منهجية البحث

### 1-2 عينة البحث

تتنمي العينة التي اعتمدها في تحرياتها الميدانية إلى نظام التعليم الأساسي الذي شرع في التطبيق له منذ سنة 1980. وتشتمل المرحلة الأولى من الدراسة في الجزائر مدة تسع سنوات يطلق عليها المدرسة الأساسية، وهي مقسمة إلى ثلاثة أطوار أساسية مثلما يبرزه الرسم البياني التالي:



ولقد أخذت هذه العينة من أقسام الطور الثالث من التعليم الأساسي بالجزائر العاصمة بالإكماليات التالية :

- إكمالية "العقيد علي ملاح" وإكمالية "عيسات إيدير" بساحة أول ماي.
- إكمالية "أبو القاسم الشابي" وإكمالية "باستور" وإكمالية "يحيى بن عيش" بالجزائر الوسطى.
- إكمالية "محمد شويطر" بالأبيار.

وتتكون هذه العينة من سنوات الطور الثالث ويبلغ عدد أفرادها 1364 تلميذا.

ولقد أجريت هذه التحريات لغرضين هما :

- 1 - النظر في محتوى اللغة التي تقدم للمتعلم.
- 2 - النظر في الطريقة التي تستعمل لتبليغ هذا المحتوى.

## 2-2 جمع المدونة اللغوية وتحليلها

تتمثل المدونة التي عملنا على جمعها في مجموعة من العطايات اللغوية، وقد حصلنا عليها انطلاقا من كتابات تلاميذ السنوات السابعة

والثامنة والتاسعة أساسى الذين ينتمون إلى الإكمالىات التى أجرىنا فىها تحرىاتنا المىدانىة. وتشملى (التعاىر الإنشائىة والاختبارات). وكان الهدف الرئىس من جمعى هذه المادىة اللغوىة هو النظر فى مدى قدرة التلامىذ على توظىف المعلومات المقدمىة لهم فى القسىم حسب السنة التى ىدرسون بها، وكذا استخراج الأخطاء الشائعة المرتكبة من طرفهم ومحاولة حصرها وىبان أسبابها.

تمت عملىة تحلىل المدونة اللغوىة على أربع مراحل:

1- جرد الأخطاء اللغوىة التى ظهرت فى المدونة.

2- فرزها وتصنىفها.

3- إحصاؤها.

4- تحلىلها ومحاولة تعللها.

## 2-3 النظرىة الخلىلّىة الحدىثة

تقوم عملىة التحلىل هذه على نظرىة لسانىة حدىثة هى النظرىة الخلىلّىة الحدىثة التى استمدت أصولها ومفاهىمها من نظرىة النحو العربى القدىمة التى أنشأها النحاد الأولون وهم الخلىل بن أحمد وسىبوىة وابن جتى وغيرهم ممن شافهوا فصحاء العرب ابتداء من القرن الثانى

الهجري حتى نهاية الرابع منه، وتعتبر تأويلا علميا لما قاله هؤلاء. فهي نظرية بنوية تفرعية تهتم ببنية اللفظ وتحاول الكشف عن البنى العامة التي تتفرع عنها البنى الجزئية التي يستعملها المتكلم في كلامه.

وارتكزت النظرية الخليلية الحديثة لتحليل اللسان على مجموعة من المفاهيم الأساسية هي :

- مفهوم القياس : هو عملية استنباطية لاستخراج المثال بحمل الشيء على الشيء أو إجرائه عليه ويكون بين الوحدات اللغوية التي تنتمي إلى نفس المجموعة.

- مفهوما الأصل والفرع :

الأصل : هو العنصر الثابت المستمر الذي ليس فيه زيادة وإذا زدنا فيه شيئا أصبح فرعا نحو (كتاب).

الفرع : هو الأصل مع زيادة أي مع شيء من التحويل نحو (بكتاب).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Voir Hadj Salah (A), Linguistique Arabe et Linguistique Générale : Essai de Méthodologie et d'épistémologie du 'ilm Al-'arabiyya, tome 2, p. 50.

- مفهوم الباب : هو مجموع العناصر اللغوية المتشابهة التي تنتمي إلى مجموعة أو صنف واحد وتجمعها بنية واحدة<sup>10</sup>.

- مفهوم المثال : المثال مفهوم منطقي رياضي محض ينطبق على كل مستويات اللغة (في مستوى الكلمة، واللفظة، والتركيب). وهو حدٌ صوري إجرائي تتحدد به العناصر اللغوية؛ لأنه ترسم فيه جميع العمليات التي بها يتولد العنصر اللغوي في واقع الخطاب؛ فهو البنية المشتركة التي تجمع عناصر الباب.

- مفهوم الموضع والعلامة العدمية : الموضع هو المكان الذي تظهر فيه بعض العناصر اللغوية في المثال أو الحد. وخلق الموضع من العنصر له ما يشبهه وهو الخلو من العلامة أو تركها، وهو ما يسميه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح بالعلامة العدمية<sup>11</sup>.

وبتطبيق هذه المفاهيم توصلت النظرية الخليلية الحديثة إلى أن التحليل البنوي للكلام يقع على مراتب و مستويات هي :

<sup>10</sup> ينظر : عبد الرحمان الحاج صالح. " منطق النحو العربي والعلاج الحاسوبي للغات". بحث ألقى في ندوة استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات بالسعودية. قاعة الملك فيصل للمؤتمرات من 10 إلى 14 ماي 1992.  
<sup>11</sup> ينظر : عبد الرحمان الحاج صالح. "الدرسة الخليلية الحديثة ومشاكل علاج العربية بالحاسوب". بحث ألقى في مؤتمر اللغويات الحاسوبية بالكويت في سنة 1989.

- مستوى الحروف : هو أدنى المستويات، وناتج عن تركيب الصفات والمخارج التي لها حدّ إجرائي تحدّد به بتقابل بعضها البعض.

- مستوى الكلمة : هي العناصر البالية على معنى الكوّنَة للفظَة مثل (ضرب) و(ت) في (ضربت) الكوّنَة لوحّدات مستوى اللفظة وهي نوعان : متمكّنة وغير متمكّنة<sup>12</sup>.

- مستوى اللفظة : اللفظة هي أقل ما يمكن أن ينطق به من الكلام ويبقى يدلّ على معنى ممّا لا يقبل التجزئة إلى أصغر، بل يقبل زوائد على اليمين واليسار، يبدأ بها ويوقف عليها، وتكون إمّا أصلاً أو فرعاً، وهي نوعان : اسمية ولها حدّ إجرائي واحد وفعلية ولها ثلاثة حدود إجرائية<sup>13</sup>.

- مستوى التراكيب : هو أعلى مستوى من مستويات اللّغة، وهو أقل ما يمكن أن ينطق به من الكلام بما هو فوق اللفظة، وفي هذا المستوى نجد البناء وتمثّل الوحدات اللّغوية في مستوى التراكيب بهذه التركيبة:

<sup>12</sup> سيبويه، الكتاب، تحقيق محمد عبد السلام هارون، ط3، بيروت: 1983، عالم الكتب، ج1، ص 12 و15.  
<sup>13</sup> لزيد من التفاصيل ينظر: عبد الرحمان الحاج صالح، علم اللسان العربي وعلم اللسان العام، ج2، ص164 و182 و184.

وصل

بناء

خ ± [ م<sub>2</sub> ، (ع ← م<sub>1</sub>) ]

← تدخل وتخرج (وصل)<sup>14</sup>

### (3) عرض نتائج التحليل

عند تحليل الحصيلة اللغوية للمدونة لاحظنا ورود أنواع مختلفة من الأخطاء اللغوية سواء النحوية المتعلقة بعدم تمثيل واستخدام القواعد التي ينتظم فيها الكلام العربي، أم الصرفية التي تصيب بنية الكلمة نفسها بإساءة تصريفها، أو الدلالية الناتجة عن استعمال مفردات في غير محلها. وهذه نماذج منها مصنفة حسب التحليل اللغوي الذي تخضع له النظرية الخليلية الحديثة:

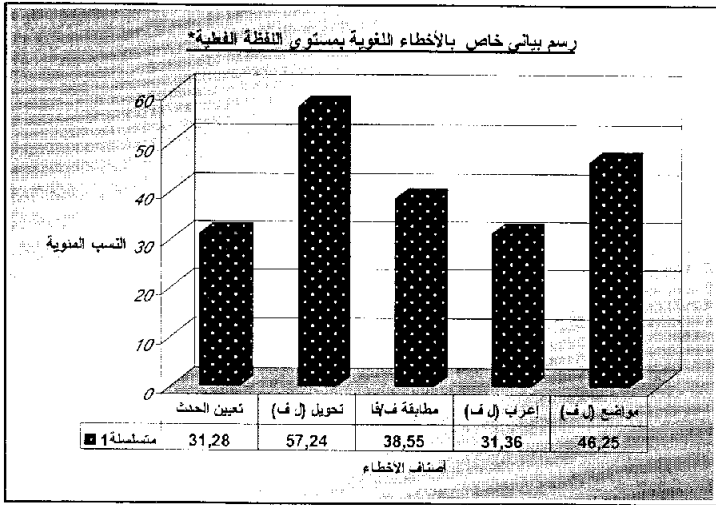
\* ع = العامل. م<sub>1</sub> = العمول الأول. م<sub>2</sub> = العمول الثاني. خ = الخصص. وهذه الصيغة تمثل جميع الهني التركيبية التي يحتملها القياس.  
14 ينظر عبد الرحمان الحاج صالح، "الدرسة الخليلية الحديثة ومشاكل علاج العربية بالحاسوب". محاضرة أقيمت في مؤتمر اللغويات الحاسوبية بالكويت في 1989. و"الدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي".



### 1-3 في مستوى اللفظة الفعلية

وردت أخطاء في :

- تعيين الحدث غير النقطع: تعيين الفعل المضارع، وتعيين فعل الأمر.
- أخطاء في تحويل اللفظة الفعلية من صيغة المفرد إلى صيغة المثنى ومن صيغة المعلوم إلى صيغة المجهول.
- أخطاء في مطابقة الفعل لفاعله، وتتمثل في الاختيار المخطئ لعلامات الإضمار في الأفعال من حيث العدد، والاختيار المخطئ لعلامات الإضمار في الأفعال من حيث التذكير والتأنيث.
- أخطاء في إعراب اللفظة الفعلية: في الفعل الماضي وفي الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم.
- أخطاء في مواضع اللفظة الفعلية: في موضع النواة بالنسبة للحدث المنقطع وغير المنقطع، وفي موضع علامات الإعراب وأدوات التصب بالنسبة لحدث الفعل المضارع. والرسم البياني التالي يبين النسب المئوية التي وردت بها الأخطاء في مستوى اللفظة الفعلية:



### 2-3 في مستوى التراكيب

تتمثل الأخطاء التي شاعت في مستوى التراكيب في:

- تحديد علامات إعراب عناصر البنية التركيبية (ع ← م)، م مثل نصب المفعول الثاني الذي عامله الابتداء، ورفع المفعول الثاني بعد العامل كان، ونصب المفعول الأول بعد العامل كان ونصب المفعول الثاني بعد العامل إن.

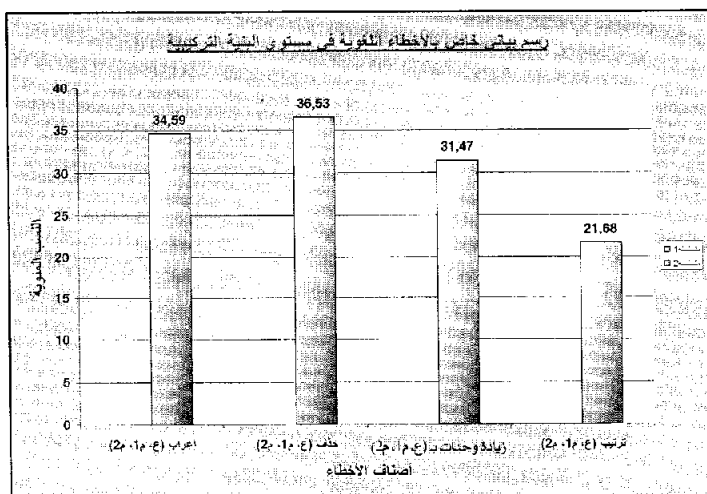
- أخطاء في حذف عنصر من عناصر البنية التركيبية (ع ← م)، م كحذف المفعول الثاني بعد العامل كان أو العامل إن.

\* (ل ف): لفظة فعلية

(ف / فا): مطابقة الفعل لفاعله

- أخطاء في زيادة وحدات بين عناصر البنية التركيبية (ع ← م)، م 2م  
 كزيادة ضمير بين الممول الأول والعمول الثاني، وزيادة جملة استفهامية  
 بين الممول الأول والعمول الثاني، وزيادة جملة اعتراضية بين الممول  
 الأول والعمول الثاني، وزيادة لفضة اسمية بين العامل كان والعمول  
 الأول، وزيادة لفضة اسمية بين الممول الأول بعد إن والعمول الثاني.

- أخطاء في ترتيب عناصر البنية التركيبية (ع ← م)، م 2م ؛ كتأخير  
 الممول الثاني، وتقديم الممول الأول على العامل كان. وهذا الرسم  
 البياني يوضح النسب المئوية لتلك الأخطاء:

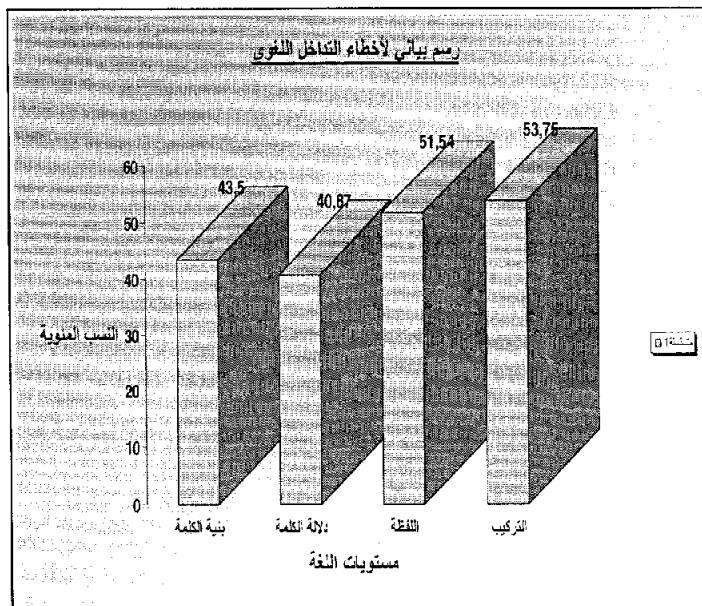


### 3-3 الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي : وردت أخطاء في:

- استعمال صيغة الجمع وصيغة المثنى في الأسماء والأفعال.
- استعمال أسماء وأفعال بنفس الدلالة التي تحملها في العامة.
- استعمال حروف جرّ غير مناسبة في اللفظة الاسمية.
- حذف النون من الفعل المضارع المرفوع.
- عدم مطابقة الضمير للاسم المنسوب إليه.
- عدم مطابقة الاسم الموصول للاسم العائد عليه.
- إضافة وحدات لا يقتضي التركيب زيادتها.
- حذف وحدات يقتضي التركيب وجودها.
- أخطاء في إقامة العلاقات البنوية بين أجزاء التركيب (الإعراب).
- تكرار المعمول الأول في التركيب.
- استعمال التعبيرات العامة.

ونبين تواتر هذه الأخطاء في مختلف المستويات اللغوية بالرسم البياني

الآتي:



هذه هي أنواع الأخطاء اللغوية التي وردت بشكل متكرر في إنجازات التلاميذ في مختلف المستويات اللغوية وهذا دليل على أنه توجد مفاهيم لم يكتسبوها أو لم يتقنوا استعمالها، ولا شك أن هذه الأخطاء ترجع إلى عوامل متعددة حاولنا أن نكشف عنها قدر الإمكان منها:

- الطريقة المتبعة في تعليم النحو والصرف التي تعتمد على استذكار القواعد والأحكام مما أدى إلى تكوين صعوبات لدى التلاميذ في استيعاب الدروس اللغوية المقدمة لهم.

- الاضطراب الملحوظ في توزيع الدروس في برنامج النحو والصرف لسنوات الطور الثالث من التعليم الأساسي، فقد ظهر من خلال الاختلال عليه أن الدروس قد وزعت فيه بطريقة عشوائية دون مراعاة مبدئي الأصل والفرع ودون مراعاة مبدأ التدرج في تقديم الصعوبة اللغوية، مما أثر سلباً على التلاميذ.

- عدم العناية بالتدريبات اللغوية؛ إذ الملاحظ أن نصيبها من خطة الدراسة جد قليل، وهذا على الرغم من أن استعمال قواعد النحو والصرف مهارة من المهارات التي تكتسب بكثرة المراسم والتدريب عليها تدريباً متكرراً في مختلف المواقف التبليغية.

- تأثر التلاميذ بلغة المنشأ، وقد يكون هذا خبيعيًا؛ لأن التلميذ الجزائري يتعلم في المدرسة اللغة الفصحى ويسمع في بيئته ومجتمعه لغة أخرى هي اللهجة العامية وغيرها.

ويبقى الأمر الذي ينبغي أن نؤكد عليه هو عدم حصول عملية التعلم الصحيح لموضوعات الدروس، فما حدث من ناحية التعلم هو

حصول تعليم سطحي وسريع لم يبلغ مرحلة الاكتساب الفعلي الذي يؤدي إلى القدرة على الفهم والتطبيق والاستعمال في الوضعيات الجديدة.

#### 4) الخاتمة : حلول واقتراحات

بعد وصف الطريقة الرسومة والمتبعة حاليا في مؤسساتنا التعليمية في تعليم وتعلم اللغة العربية وعرض نتائج تحليل المدونة نحاول أن نقدم بعض الحلول الإجرائية التي نراها مساهمة في تحسين مردود هذه الطريقة:

1 - ضرورة العودة إلى النحو العربي الأصيل والنظرة البنوية التفريعية التي يقوم عليها لسد الثغرة الكبيرة التي تعانيها برامج النحو العربي في المدرسة، وذلك بالاعتماد على مبدأ الأصل والفرع في تقديم الدروس (عرض الوحدات اللغوية) ومبدأ التدرج بالانتقال من الأسهل إلى الأصعب حتى لا يشعر المتعلم بأية غرابة في الانتقال من درس إلى درس ومن ظاهرة لغوية إلى أخرى، بل يشعر أن هناك تنظيما محكما لكيفية عرض هذه الظواهر، ولن يتأتى ذلك إلا إذا وضع البرنامج على نحو الخليل وسيبويه والنحاة الأولين.

2- العمل بالمنهج النفعي في تدريس اللغة العربية بمعنى أن نأخذ من كل طريقة ما يناسب اللغة العربية، وذلك بعدم الالتزام بطريقة واحدة في جميع الأحوال؛ لأن ذلك سيحولها مع الزمن إلى طريقة شكلية

عقيمة. فتنوع الطريقة واجب حتى في المادة الواحدة والموضوع الواحد، لأنّ التعلّم لا يتم بطريقة واحدة، فالتلاميذ يتعلّمون عن طريق الاستماع وعن طريق المشاهدة وعن طريق القراءة والتحدّث ... إلخ.

3- اعتماد الطرق الحديثة المعتمدة في تدريس اللغات كاستخدام الطريقة السمعية البصرية في تعليم اللّغة العربية التي تستغلّ الوسائل الحديثة من أفلام ومسجلات وأشرطة وصور شفافة وفيديو ... إلخ.

4- تقديم القواعد لا كقوانين محررة تلقن وتحفظ كمادة بل كأنماط ومثل، ويستحسن أن يكون هذا عن طريق التمثيل والإبانة التصويرية والشروح البسيطة الأكثر انتظامية على نحو تربوي تعليمي باستعمال الرموز والرسوم البيانية والجداول، لأنها ترسّط في الذهن أكثر من اللفظ الذي قد يتعرض للتداخل والنسيان، كما أنها تحمل التلاميذ على اكتشاف القاعدة والمقياس بأنفسهم.

5- إعادة النظر في الدّرس اللّغوي حتى يكون ثلثاه مبنياً على التمرّس والرياضة لا على التفسير النظري مثلما اقترح الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح؛ لأنّ المعارف والعادات تكتسب عن طريق التدريب والتطبيق وقلّما تكتسب عن طريق المشاهدة والسّماع.

6- العناية بالممارسة اللّغوية بتخصيص حصص كافية لها.



7- الاكتفاء في كل حصّة بالتدرّب على ضرب واحد من الكلام عن طريق ترتيب وتدرّج الصعوبات، حتى لا يصاب التلميذ بإعياء ولا يشعر بالملل.

8- العناية بالممارسة اللغوية بتخصيص حصص كافية لها؛ لأنّ تصوّر التسليم لماهية اللغة يقتضي أن تكون الأعمال الترسّيبية أهمّ الأعمال الاكتسابية، فإتقان أيّ عمل ينتج دائما عن الممارسة المنهجية والمنتظمة.

9- اعتماد التمارين التحويلية بأنواعها (تمارين التصرف العفوي في بنى اللغة) التي تسعى إلى إبراز البنى اللغوية الصوتية الإفرادية والتركيبية بطريقة تسهل على المتعلّم استقراء القاعدة واستيعابها بسرعة وبأقلّ مجهود، ثم استعمالها استعمالا عفويا سليما.

والطريقة التاجحة في ذلك حسب الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح هي طريقة إقامة التماذج الأساسية للغة عن طريق التقابل بين الأصول والفروع.

10- تأخير التمارين التحليلية التركيبية إلى مرحلة لاحقة؛ أي بعد تدريب التلاميذ على التصرف العفوي في بنى اللغة، حتى يكتسبوا

تدرّجياً الملكة اللغوية الأساسية (بعد مرحلة الترسّخ كونها معقّدة تتطلّب مجهوداً أكبر).

11 - تدعيم التمارين بالوسائل السمعية البصرية (كجهاز الفيديو وجهاز التسجيل... إلخ) لما لها من فوائد كثيرة في عملية التعليم؛ لأنّ العمل الترسّخي الفعّال يتوقف على الرّبط بين ما تسمعه الأذن من الخطاب، وما تبصره العين من الأحوال التي يتعلّق بها الخطاب.

12 - الإكثار من التمارين التبليغية التي تقوم على الجانب الشفاهي من اللّغة، ومن أنواعها: تمارين السؤال والجواب، تمارين الحديث من خلال صورة، تمارين تمثيل الأدوار، الألعاب اللغوية... إلخ

13 - ينبغي أن تكون النصوص والأمثلة المستغلة في الدروس والتمارين خبيعية مستمدة من خبرات التلاميذ وتجاربهم في الحياة، ومتنوّعة بين الرئيات والمسموعات كالنصوص السمعية البصرية (الأشرطة السمعية والسمعية البصرية) وما في حكمها أو المكتوبة المقرّوءة (الجرائد، المجلات، الرسوم الكاريكاتورية) وما إلى ذلك حتى تكون الظروف التي يقع فيها تعليم اللّغة أقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية والأحداث العادية التي يعيشها التلميذ عند اكتسابه للغة محيطه.

14- الاهتمام بتكوين المعلم على أساس لساني حديث باعتباره العنصر الأساسي في العملية التربوية بمنحه فرصة الاطلاع على ما جد من البحوث اللسانية في العالم الغربي وعلى ما أتى به اللسانيون العرب المحدثون كالنظرية الخليلية الحديثة.

## قائمة المصادر والمراجع

- سيبويه، الكتاب تحقيق محمد عبد السلام هارون، ط3. بيروت: 1983، عالم الكتب، ج1.
- عبد الرحمان الحاج صالح،  
"أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، الجزائر: 1974، معهد العلوم اللسانية والصوتية العدد4.  
"منطلق النحو العربي والعلاج الحاسوبي للغات"، بحث ألقى في ندوة استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات بالسعودية من 10 إلى 14 ماي 1992.
- "المدرسة الخليلية الحديثة ومشاكل علاج العربية بالحاسوب"، بحث ألقى في مؤتمر اللغويات الحاسوبية بالكويت في سنة 1989.
- "المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي" بحث ألقى في الملتقى حول تطور اللسانيات الحالية في العالم العربي الذي نظمته اليونسكو في الرباط من 1- 11 أبريل 1978.

- عبد اللطيف الفاربي، عبد العزيز الغضاف، معجم علوم التربية  
مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ج 1.

- فتيحة بن عمار وحبيبة بودلعة ، واقع الممارسة اللغوية في المدرسة  
الجزائرية، مجلة اللسانيات مجلة في علوم اللسان وتكنولوجياته،  
مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللغة العربية، الجزائر:  
2005، مطبعة دار هومة، العدد 10 .

- محمد عطية الأبراشي، روح التربية والتعليم، ط5. القاهرة: (د ت)،  
مطبعة عيسى الباب الحلبي وشركاؤه.

- المعهد التربوي الوطني،

ملف خاص عن مشروع بحث: "تحليل الانسجام في برنامج اللغة  
العربية للطور الثالث من التعليم الأساسي"، المجلة الجزائرية  
للربية، الجزائر: 1996، العدد5.

كتاب قواعد اللغة العربية للسنة السابعة أساسي، طبعة جديدة.  
الجزائر: 1995 – 1996.

كتاب قواعد اللغة العربية للسنة الثامنة أساسي، الجزائر: 1988.  
1989.

- Hadj Salah (A), Linguistique Arabe et Linguistique Générale : Essai de Méthodologie et d'épistémologie du 'ilm Al-'arabiyya, Paris, 1979.

- Hadj Salah (A), Linguistique Arabe et Linguistique Générale : Essai de Méthodologie et d'épistémologie du 'ilm Al-'arabiyya, Paris, 1979.

## قائمة ثبت المصطلحات

### عربي - فرنسي

Statistique	الإحصاء
Erreurs sémantiques	الأخطاء الدلالية
Erreurs de conjugaison	الأخطاء الصرفية
Erreurs linguistiques	الأخطاء اللغوية
Erreurs grammaticales	الأخطاء النحوية
Induction	الاستقراء
Déduction	الاستنباط
Acquisition	اكتساب
Activités linguistiques	الأنشطة اللغوية



Situations dialectales	الأوضاع اللهجية
Programme d'enseignement	البرنامج التعليمي
Structure syntaxique	البنية التركيبية
Environnement linguistique	البيئة اللغوية
Communication	التبليغ والتواصل
Analyse	التحليل
Interaction langagière	التداخل اللغوي
Diagnostic	التشخيص
Argumentation	التعليل
Didactique des langues	تعليميات اللغات
Opposition	التقابل

Evaluation	التقويم
Exercices communicationnels	التمارين التبليغية
Exercices analytiques syntaxiques	التمارين التحليلية التركيبية
Exercices transformationnels	التمارين التحويلية
Exercices d'évaluation	التمارين التقويمية
Difficulté langagière	الصعوبة اللغوية
Méthode	طريقة
Régissant	العامل
Désinences de pronominalisation	علامات الإضمار
Processus d'enseignement	العملية التعليمية

Echantillon	العينة
Capacité	القدرة
Ecrits des élèves	كتابات التلاميذ
Langue	اللسان
Langue standard	اللغة الفصحى
Langue du premier environnement	لغة المنشأ
Dialecte	اللهجة العامية
Progression	مبدأ التدرج
Apprenant	المتعلم
Accord	المطابقة
Données linguistiques	المعطيات اللغوية

Terme régi	المعمول
Compétence	الملكة
Pratique langagière	الممارسة اللغوية
Habilité	المهارة
Théorie Néo-Khalilienne	النظرية الخليلية الحديثة
Théorie structurale dérivationnelle	نظرية بنوية تفريعية
Noyau	النواة
Unités linguistiques	الوحدات اللغوية
Unité didactique	الوحدة التعليمية

## فرنسي - عربي

Accord	المطابقة
Acquisition	اكتساب
Activités linguistiques	الأنشطة اللغوية
Analyse	التحليل
Apprenant	المتعلم
Argumentation	التعليل
Capacité	القدرة
Communication	التبليغ والتواصل
Compétence	الملكة
Déduction	الاستنباط

Désinences de pronominalisation	علامات الإضمار
Diagnostic	التشخيص
Dialecte	اللهجة العامية
Didactique des langues	تعليميات اللغات
Difficulté langagière	الصعوبة اللغوية
Données linguistiques	المعطيات اللغوية
Echantillon	العينة
Ecrits des élèves	كتابات التلاميذ
Environnement linguistique	البيئة اللغوية
Erreurs de conjugaison	الأخطاء الصرفية
Erreurs grammaticales	الأخطاء النحوية

Erreurs linguistiques	الأخطاء اللغوية
Erreurs sémantiques	الأخطاء الدلالية
Evaluation	التقويم
Exercices analytiques syntaxiques	التمارين التحليلية التركيبية
Exercices communicationnels	التمارين التبليغية
Exercices d'évaluation	التمارين التقويمية
Exercices transformationnels	التمارين التحويلية
Habilité	المهارة
Induction	الاستقراء
Interaction langagière	التداخل اللغوي

Langue	اللسان
Langue du Premier environnement	لغة المنشأ
Langue standard	اللغة الفصحى
Méthode	طريقة
Noyau	النواة
Opposition	التقابل
Pratique langagière	الممارسة اللغوية
Processus d'enseignement	العملية التعليمية
Programme d'enseignement	البرنامج التعليمي
Progression	مبدأ التدرج
Régissant	العامل



Situations dialectales	الأوضاع اللهجية
Statistique	الإحصاء
Structure syntaxique	البنية التركيبية
Terme régi	المعمول
Théorie Néo-Khalilienne	النظرية الخليلية الحديثة
Théorie structurale dérivationnelle	نظرية بنوية تفرعية
Unité didactique	الوحدة التعليمية
Unités linguistiques	الوحدات اللغوية

## ملخص

يتطرق هذا الموضوع إلى واقع تعليم وتعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية، وذلك بوصف وتحليل طريقة التبليغ بالتركيز على البرامج والمقررات والنصوص المعتمدة وصياغة القاعدة والتدريبات المرصدة، والبحث عن الصعوبات التي يجدها المتعلمون وتشخيصها، ثم تعديلها ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة؛ بتقديم الاقتراحات التي من شأنها أن تساهم في تحسين الردود المدرسي.

## الكلمات المفتاح

الطريقة - تعليم وتعلم - البرامج - النصوص - القاعدة النحوية -  
التدريبات.

## **Résumé**

Nous abordons dans cette étude l'état de l'enseignement/apprentissage de la langue arabe dans l'école fondamentale algérienne à travers la description et l'analyse de la méthode d'enseignement en mettant l'accent sur les programmes, les textes exploités ainsi que les activités d'apprentissage. Nous avons aussi essayé de diagnostiquer les difficultés rencontrées par les apprenants et en rechercher les causes à fin d'arriver à présenter quelques propositions dans le but d'améliorer le rendement de l'enseignement de cette langue.

## **Mots clés**

Méthode – enseignement / apprentissage - textes - programme - règle grammaticale - activités d'apprentissage.

## **Abstract**

We treat in this study the status of the teaching /learning of the Arabic language in the Algerian college through a description of the teaching method underlying the importance of the exploited texts as well as the learning activities.

We have tried to analyse the difficulties faced by the learners in order to look for their causes and present some propositions to improve the performance of the teaching of this language.

## **Keywords**

Method - teaching/learning - texts - syllabus - grammatical rule – learning activities.