الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية الآداب و اللغات و العلوم الإجتماعية و الإنسانية

قسم اللغة العربية و آدابها

المستشرقون الفرنسيون واللغة العربية تعلما وتعليما في الجزائر

إبـــان الـفـتـرة الاسـتـعـمـاريـة

ولـيـم مـارسـه أنـمـوذجـا

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الدراسات الاستشراقية الأدبية واللغوية

إعداد الطالبة :

– داودي زينب

إشراف الأستاذ :

– د. خوجة ناصر حميد

لجنة المناقشة :

– د . خليفة محمد / رئيسا .

– د . خوجة ناصر حميد / مشرفا ومقررا .

– د . قنشوبة أحمد / مناقشا .

– د . كبريت علي / مناقشا .

السنة الجامعية : 2008–2009

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

لمن جعلهما الله سببا في وجودي

لكل من أسهم في مسيرتي العلمية

وفي وجود هذا العمل .

مقدمة

تفاعلت الحضارة العربية مع سابقاتها ، فأخرجت للبشرية نتاجا لغويا وأدبيا متنوعا وثريا ، أبهر هذا النتاج المستشرقين فاهتموا به ، وعنوا عناية أسفرت عن نتاج آخر ضخم بدوره ومتنوع كما وكيفا .

وعني الدارسون العرب – هم أيضا – بتلقي هذه النتاج الاستشراقي وتدارسه وليس هذا كله إلا مثالا رائعا عن التفاعل الثقافي المتبادل بين مختلف الحضارات والمتواصل إلى يومنا هذا ، فلا النتاج اللغوي والأدبي العربي توقف ، ولا النتاج الاستشراقي اكتمل .

فهو تفاعل غير مرتبط بزمن معين ولا بأشخاص معينين ، ولكنه مرتبط " **بالفعل القرائي** " ارتباطا كبيرا .

إن القراءة هي التي تسلط الضوء على المقروء وتطفو به إلى السطح ، بل هي التي توجه فهمه وتستبد به ، فتفرض عليه تأويلاتها الخاصة ، إذ أن الدراسات الحديثة تكاد تجمع على عدم وجود قراءة بريئة ، ولا أدل على ذلك من اختلاف القراءة رغم وحدة المقروء ويتأكد ذلك إذا عرفنا أن :

الدراسات الاستشراقية : باعتبارها قراءة للتراث العربي قد توجهت توجهات متعددة بتباين الرؤى واختلاف المرجعيات ، وكان من أبرزها التوجه نحو إثبات تأثر الحضارة العربية بالحضارة اليونانية والغربية عموما .

وهذه القراءة مرتبطة بالمركزية الأوربية التي تعتبر كل ما يحيط بها مجرد صدى لها

والمحاولة المفضوحة التي تسعى إلى إثبات الأصالة لكل ما هو غربي ونفيها عن النتاج العربي .

ومن ذلك إشكالية إثبات أصالة السرد في الحضارة العربية ، وهناك إشكاليات أخرى عديدة ليس هنا مجال إثباتها .

في المقابل كانت هناك قراءات غير بريئة من طرف بعض **الدارسين العرب** التي ارتبطت بالمركزية العربية الإسلامية ، وتحكمت فيها وجهات النظر والتصورات الخاصة للأمور .

اختلاف القراءات رغم وحدة المقروء يسهم في الجانب الإيجابي في توسيع آفاق الفكر وتنوع الرؤى وازدهار المجال الفكري في عمومه .

لكنه يسهم أيضا في الجانب السلبي منه ، في خلط الأوراق وترسيخ المغالطات وتوجيه الفهم توجيها معاكسا وبالتالي يخرج النص المقروء عن هدفه الذي وضع له وينحرف به عن مساره ولا تشترط هنا النية المغرضة لكنها تؤكده .

ومن غير الخفي خطورة هذا الأمر إذ بإمكان القراءة – ببعدها عن البراءة – أن تسهم في تبادل المواقع بشكل مبطن ، إذ تحل القراءة محل النص المقروء فتصبح هي الأصل ويصبح المقروء استثناء لا نكاد نعرف عنه في أصله شيئا .

وهكذا تغيب الأصول بشكل لا يكاد يثير الانتباه ، بل ويبدو كأنه سنن طبيعي .

إذا كان " **الفعل القرائي** " بهذه الأهمية – بل بهذه الخطورة – وإذا كان العمل الاستشراقي قراءة للنتاج العربي ، فإن العمل الاستشراقي من الأهمية بمكان ويجب فهمه ووضعه في موضعه اللائق به وذلك لا يتأتى إلا بفهم آلية القراءة وتبين أدواتها عند المستشرقين .

إن الدراسات الاستشراقية إذن حقيقة بالفحص والدرس ، ولقد لقيت بالفعل العناية من طرف الدارسين العرب لكن هذه العناية أغفلت جانبا هاما هو البحث في الأداة الإجرائية المباشرة التي مكنت المستشرقين من اختراق اللغة والأدب العربيين ومن قراءة هذا النتاج العربي الضخم .

هذا النتاج الذي ارتبط بالمجالين الجغرافي والزمني ، **فالتراث القديم** انحصر في حيز ضيق جغرافيا – نسبيا – وارتبط بفترة زمنية شهدت طغيان العربية الفصحى وسيادتها ،مع سهولتها الممتنعة في الغالب الأعم بالإضافة إلى براعة المنتج وتميزه.

ولذلك فإنه ليس من اليسير قراءة هذا النتاج .

والحديث منه : توزع عبر الأقطار العربية وامتد عبر هذه المساحات الجغرافية الواسعة ، وجاء في فترة زمنية تعرف ازدواجية لغوية فهناك العربية الفصحى وهناك بالمقابل تنوع لهجي ضخم على امتداد المجال الجغرافي العربي .

ولا شك أن هذه اللهجات على تنوعها حامل مادي – إلى جانب الفصحى – لجزء من النتاج العربي وبالتالي فهي أيضا محط اهتمام المستشرقين وليس هذا الوضع بأقل

شأنا من سالفه ، مما يبين صعوبة العمل الاستشراقي ومجازفته بالخوض في كل هذه التعقيدات

إن هذا الوضع يثير تساؤلات بريئة لابد من طرحها :

- كيف يتأتى لمستشرق أن يترجم مؤلفا " **ككتاب سيبويه** " مثلا هذا الكتاب الذي قد ينغلق فهمه حتى على العربي المتخصص في اللغة العربية ؟
- كيف يمكن لمستشرق أن يحقق شرح السيرافي مثلا ؟
- كيف يتأتى لمستشرق بشرح أبيات شعرية جاهلية ، أو تحقيقها ، هذه الأبيات التي لا يقرؤها العربي – المعاصر لهذا المستشرق – إلا بشق الأنفس ، فضلا عن أن يبين عن مقصود قائلها ؟
- بل كيف يتأتى لمستشرق أن يفهم حكمة شعبية بسيطة الألفاظ لكن مدلولاتها مرتبطة ببيئة معينة ولها استعمالات محددة ؟

إن مشروعية هذه التساؤلات توقفنا على ضرورة البحث في الأداة الإجرائية المباشرة التي مكنت المستشرقين من قراءة النتاج العربي اللغوي والأدبي ، وبالتالي أداء عملهم الاستشراقي .

لقد اعتمد المستشرقون على وسائل عديدة فقاموا بالرحلات وعاشوا بين ظهراني الشعوب العربية ، وكثفوا الدراسات والبعثات ، كما اعتمدوا على الوسائط كدراسات أسلافهم من المستشرقين ، والترجمات التي قام بها هؤلاء لأعمال عربية .

إذن فقراءة المستشرقين للنص العربي هي :

إما قراءة مباشرة : بوساطة اللغة العربية ، وإما غير مباشرة بلغة غير عربية أي قراءة لترجمة هذا النص العربي ، أو هي قراءة على قراءة (أو قراءات) له وبديهي أن القراءة المباشرة أصدق تأويلا من غير المباشرة وأقرب إلى المصداقية .

وعليه فإن أهم أداة هي التمكن من اللغة العربية ، وذلك لا يكون إلا بالتعلم الذي يقلص الهوة بين القارئ ولغة المقروء .

إن تعلم اللغة العربية من طرف المستشرقين إذن مبحث هام من شأن البحث المتعمق والجاد فيه ، أن يوقفنا على أسرار علاقة المستشرقين باللغة والأدب العربيين ، وعلى فهم الأعمال الاستشراقية على اختلافها ووضعها الموضع اللائق بها .

ولا شك أن الوصول إلى هذه الدرجة سيوقفنا على تفسير العديد من القضايا اللغوية والأدبية التي تلتبس على الدارس .

لهذه الأسباب مجتمعة جاءت هذه الدراسة لتبحث في موضوع : " **تعلم المستشرقين اللغة العربية** " ، ولأن هذا الموضوع واسع وأكبر من أن تفي به دراسة واحدة فقد خصصت هذه الدراسة لفئة المستشرقين من الفرنسيين الذين تعلموا العربية في الجزائر إبان الفترة الاستعمارية .

إن هذا الاختيار ليس طارئا ولا وليد الصدفة بل يرجع إلى الأسباب التالية :

- إن مجال الدراسة زمنيا ومكانيا شكل ميدانا خصبا لأداء العمل الاستشراقي حيث ارتبط الاستشراق بالاستعمار ، إذ أن بوادر العمل الاستشراقي في نشأته كانت بدوافع استعمارية وتواصلت العلاقة بينهما .
- ارتباط الاستعمار والاستشراق في هذه الفترة وفي هذا المكان من شأنه أن يؤكد الحاجة إلى تعلم العربية ، وبالتالي فهو مجال مثالي لموضوع الدراسة .
- وفد مع الحملة الاستعمارية الفرنسية على الجزائر جماعة من المستشرقين مما أتاح لهؤلاء اللقاء الفعلي باللغة وبأهلها .
- امتداد الفترة الزمنية (1830–1962) عامل يسهم في الكشف عن خبايا علاقة المستشرقين بتعلم العربية ، نظرا لأن عملية التعلم في حد ذاتها مرتبطة بعامل الزمن .

ورغم امتداد هذه الفترة زمنيا – أكثر من قرن – امتدادا يوحي لأول وهلة باستحالة لم شمله ، فلم يكن لي الخيار في أن أبقيها كما هي على امتدادها ، فلقد عدمت المعيار الذي على أساسه أقتطع منها فترة زمنية أقصر ، أتخذها محورا لهذه الدراسة ، إذ كنت بحاجة إلى أمر آخر غير تقديري الفردي ، وهو التخصص في تاريخ الجزائر في هذه الفترة على الأقل ، حتى أتمكن من اجتزاء فترة زمنية معينة دون غيرها .

من جهة أخرى ونظرا للترابط بين " **التعلم** " و " **التعليم** " فقد تناولتهما معا وبالتالي فموضوع هذه الدراسة هو :

المستشرقون الفرنسيون واللغة العربية تعلما وتعليما في الجزائر إبان الفترة الاستعمارية

هذا الموضوع الذي يطرح الإشكاليتين التاليتين :

- كيف تعلم المستشرقون الفرنسيون اللغة العربية في الجزائر إبان الفترة الاستعمارية ، وكيف علموها ؟

وبما أن المستشرقين في تعلمهم اللغة العربية مثال عن متعلمي اللغة الأجنبية فما هي القضايا الألسنية التطبيقية التي يمكن أن يثيرها هذا التعلم في هذا الموقف التعليمي ؟

إن محاولة الإجابة على هذه الإشكاليات من خلال هذه الدراسة استوجبت مواجهة خضم من المصادر والمراجع والوثائق ، فقد سعيت باحثة – في بداية بحثي – عن أي وثيقة أو كتاب أجد فيه مادة تشير إلى ما قد يرتبط بهذه الدراسة ، إلى أن تبلورت الصورة جيدا في ذهني ، وكان ذلك بفضل الإطلاع على جملة من المعارف في تخصصات مختلفة .

لقد كان من الضروري أن أطلع على وضعية الجزائر خلال الفترة الاستعمارية وقبلها بقليل فاستعنت بمؤلفات تاريخية لرواد في المجال ، من أهمها " تاريخ الجزائر الثقافي " بأجزائه لأبي القاسم سعد الله ، وكانت هناك دراسات عديدة تطرقت لسياسة فرنسا التعليمية ، لكن من زوايا مختلفة كعلاقة السياسة الفرنسية التعليمية بمحاولة محو مقومات الشخصية الجزائرية ، ومنها دراسة" تركي رابح " الموسومة بـــ " التعليم القومي والشخصية الجزائرية " التي تطرق فيها على وجه الخصوص إلى موقف الاحتلال من اللغة العربية والجهود الفرنسية وما قابل ذلك من الجهود الوطنية في مقاومتها .

بالإضافة إلى دراسة : " عبد القادر حلوش " المعنونة بـ : " السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر (1871–1914) " وقد تتبع فيها الباحث توجهات المستعمر الفرنسي في ميدان التعليم لخدمة مصالحه .

وقد استفدت كثيرا من هذه الدراسات في تبين وضعية التعليم في الفترة الاستعمارية ومعالمها رغم أنها لم تتطرق بصفة مباشرة لتعلم المستشرقين الفرنسيين

أو تعليمهم العربية ولقد كانت الدراسة الوحيدة التي تكلمت عن المستشرقين هي مقالة الدكتور أبي القاسم سعد الله بعنوان " المستشرقون الفرنسيون وتعليم اللغة العربية للأوربيين في الجزائر (1830–1914) " .

كما رجعت في هذه الدراسة إلى أرشيف الولاية سعيا للاطلاع على مختلف القوانين المتعلقة بالتعليم في الفترة الاستعمارية .

وقد كنت بحاجة للاطلاع على بعض الكتابات الأنتروبولوجية والسوسيولوجية بالإضافة إلى سلسلة من الكتب المتعلقة بتعلم أو تعليم اللغات الأجنبية كـ " أسس تعلم اللغة وتعليمها " لبراون دوجلاس و " كيف نعلم العربية لغة حية ؟ " لـ " صالح بن عمر " .

ولا أريد أن أغفل كتاب " المستشرقون " لنجيب العقيقي الذي يعتبر مرجعا استشراقيا أساسيا ومصدرا هاما لهذه الدراسة .

وهكذا اجتمعت لي ذخيرة لا بأس بها من المصادر والمراجع على اختلاف أنواعها ، أسهمت في تحديد الرؤية ، وتبين خطة السير في هذه الدراسة ومنهجها .

لقد اجتهدت في هذه الدراسة محاولة وصف واقع تعلم وتعليم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية في الجزائر في فترة الاستعمار ، واستخلاص مختلف القضايا التي يمكن أن يطرحها هذا التعلم ومناقشتها .

هذا وقد كان الانطلاق من وصف هذا الواقع باعتباره وحدة واحدة وليس تتبعا لفترات متلاحقة ، ثم تحليل هذا الواقع ، ولذا فالمنهج المتبع " وصفي تحليلي " .

ولقد حاولت استبعاد الطروحات القائمة على خلفيات أيديولوجية ، والتي تخرج البحث عن هدفه وإطاره كي أتجنب مزالق الانسياق وراء العاطفة وإغراء التسرع في الحكم .

كما حرصت على أخذ المعلومات التاريخية من المؤرخين البارزين والتعليمية من أولي الاختصاص ، وغايتي التوثيق والانتقاء الجيد للمعلومة من مظانها ، احترازا من الوقوع في مغبة الخطأ والسير على غير هدى .

وبعد دراسة ، جاءت خطة الدراسة كالآتي :

مدخل : وقد كان ضروريا حيث تم التطرق من خلاله إلى بعض الجزئيات التي يجب الإشارة لها كعلاقة المستشرقين بالجزائر وباللغة العربية قبل فترة الدراسة وواقع تعلم وتعليم اللغة العربية قبل الاستعمار .

ثم قسم أول خصص للبحث في علاقة المستشرقين باللغة العربية تعلما ، وذلك بمحاولة وصف هذا الواقع في فصل أول .

ومناقشة القضايا الألسنية التي يطرحها هذا الواقع في فصل ثان ، وكانت هذه القضايا هي تأثير الدافع والبيئة والسن في تعلم المستشرقين اللغة العربية باعتبارهم عينة عن كبار السن الذين تعلموا العربية في بيئتها مرتبطين في ذلك بانتمائهم .

وبنفس المنهجية خصص القسم الثاني للبحث في تعليم المستشرقين الفرنسيين العربية بمحاولة وصف واقع هذا التعليم في فصل أول .

ومناقشة بعض القضايا الألسنية التي يطرحها هذا التعليم في فصل ثان وكانت هناك حاجة إلى تمثل علاقة المستشرق باللغة العربية في بيئتها في أنموذج اختير له المستشرق " وليم مارسه " ، لأن الرجل غزير الإنتاج في المجال اللغوي وقد اشتهر بإتقان مختلف اللهجات المغربية ، وهذا ما تضمنه القسم الثالث .

وقد مكنتنا الفصول السابقة من استخلاص نتائج أثبتناها في خاتمة هذه الدراسة وأرفقناها بجملة من التوصيات والاقتراحات المستقاة مما جاء في متن الدراسة .

هذا ولم تكن الصعوبات التي اعترضت طريق هذا البحث مختلفة بالشيء الكثير عن الصعوبات التي تعترض أي باحث .

إذ تمثلت أساسا في شح المصادر التي لم تسعفني – على كثرتها – في الكثير من الأحيان التي أكون فيها بحاجة إلى معلومات بعينها .

بالإضافة إلى أن المادة المتوفرة عن تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية وتعليمهم إياها كانت نادرة جدا ، وما توفر منها كان إشارات بسيطة في إطار التحدث عن السياسة الفرنسية التعليمية في الجزائر ، وبالتالي فقد كانت متفرقة في أشتات من الكتب وكان تجميعها وتمحيصها صعبا نوعا ما كما لم تتوفر لدي أية دراسة تعالج ذات الموضوع أستعين بها .

إن هذه الدراسة المتواضعة جاءت محاولة للتعرف على الكيفية التي تعلم بها المستشرقون الفرنسيون اللغة العربية في الجزائر وعلموها بها ، وإنها محاولة يمكن أن تفيد من الجوانب الآتية :

- تسليط الضوء على أهمية الواقع اللغوي وضرورة وصفه ودراسته من أجل الاستفادة من مختلف التجارب اللغوية التي يشهدها .
- الاستفادة من تجربة المستشرقين الفرنسيين في تعلم اللغة العربية في الجزائر وتعليمهم إياها ، في فهم أكثر لعملية تعلم اللغة عموما وفي تعلم (أو تعليم) العربية للناطقين بها وغير الناطقين بها وتعلم (أو تعليم) اللغة الأجنبية .
- التنبيه إلى ضرورة تتبع مسار المستشرق في تعلمه اللغة العربية للوقوف على آليات قراءته النتاج العربي وتصنيفها تصنيفا دقيقا .

وفي الأخير فأنا أتقدم بجزيل الشكر للأستاذ المشرف الدكتور حميد ناصر خوجة الذي لم يدخر جهدا في دعم هذه الدراسة وتوجيهها ولكل من ساعدني .

كما أعترف أنني حاولت أن أقدم الأفضل ، لكن هذه المحاولة لا تمنع وجود بعض النقائص أو الثغرات وأن هذه الدراسة لم تتناول إلا عينة من المستشرقين في تعلمهم وتعليمهم العربية لهذا فإن مبحث تعلم المستشرقين على اختلاف مدارسهم ومشاربهم (أو تعليمهم) اللغة العربية مازال بحاجة إلى درس .

{ والله هو الموفق للصواب إليه المرجع والمآب }

المدخل :

إن الإقبال على تعلم اللغات الأجنبية سمة بارزة في عصرنا الحالي ، أملتها ثـــورة الاتصالات ، والتطورات الحادثة على مختلف الأصعدة والمستويات .

فالحاجة ماسة إلى التمكن من لغة الآخر من أجل التعامل الآمن معه ، لا سيما وأن العالم في وقتنا الحالي أضحى قرية صغيرة ، ليس للحواجز والحـــدود فيهـــا – لغوية كانت أو جغرافية – مكان أو اعتبار .

وظاهرة الإقبال على تعلم اللغات الأجنبية ليست جديدة ، بل هي قديمة ترجع إلـــى عدة قرون قبل الميلاد ،" ويمكن إرجاع الإقبال على تعلم اللغات الأجنبية في العهـــود القديمة إلى أربعة أسباب رئيسية هي :

– التبادل التجاري بين الشعوب الناطقة بلغات مختلفة

– حاجة الشعوب الغازية إلى معرفة لغات الشعوب التي تحتلها لمزيد إحكام السيطرة عليها .

– حاجة المغزو إلى حذق لغة الغازي للتعامل معه في حياته اليومية

– رغبة الشعوب الأقل حظا من التحضر في معرفة لغات الشعوب الأكثر تقدما لنقل علومها وسائر معارفها" [1]

تلك إذن أهم الأسباب التي دفعت الشعوب قديما إلى تعلم اللغات الأجنبية ولا تزال تلك الرغبة قائمة إلى أيامنا هاته ، ولكن بدوافع أخرى .

---

(1) محمد صالح بن عمر ، كيف نعلم العربية لغة حية ؟ ، تونس - مطبعة الوفاء، ط 1 ، 1998 ، ص 7 .

ولأن الظواهر تسبق الدراسات التي تنظر لها ، فإن التفكير النظري حـــول تعلـــم اللغات الأجنبية " لم يظهر إلا في النصف الثاني من القرن التاسع عـــشر بالولايـــات المتحدة الأمريكية وأوروبا "[1]

وقد تزامن ذلك مع ظهور الدراسات العلمية للغة أو ما عرف بعلم اللسان، وإلـــى جانبه علم النفس الذي يعنى في جزء منه بالجوانب النفسية المرتبطة باللغة ،مما أسهم في إنشاء منهجية جديدة لتعليم اللغات الأجنبية .

حيث تتم الاستعانة بالجوانب النظرية و مستجداتها في حل المشكلات التي تثبـــت وجودها التجارب والأحداث اللغوية على اختلافها وتنوعها .

ولقد كان من بين المهتمين بتعلم اللغات المستشرقون " ولقـــد ارتبطـــت ظـــاهرة الاستشراق عضويا بظاهرة الاستعمار وتوسعت بتوسعه" [2]

وكان الفرنسيون من بين المستشرقين الذين أسهم الاستعمار في وصلهم بتعلم لغـــة أجنبية عنهم هي العربية .

إذ أن " لفرنسا تاريخا قديما في الاستعمار يرجع إلى بداية القرن السادس عشر"[3]

ويشكل غزو الجزائر سنة 1830 جزءا من هذا التاريخ .

---

(1) كيف نعلم العربية لغة حية ؟ ، ص 7.
(2) هاني محمد يونس بركات ، الاستشراق و التربية ،الأردن - دار الفكر , ط 1 ، 2003 ، ص 83 .
(3) محمد حسنين ، الاستعمار الفرنسي ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، د ط ، 1986 ، ص 11 .

هذا الغزو الذي يعتبر أحد المظاهر التي جسدت في سبيل التلاقي بين الشرق والغرب من خلال صلة فرنسا بالجزائر طيلة مدة الاحتلال .

وصلة الاستشراق الفرنسي – على خلفية هذا الغزو – باللغة العربية لغة المستعمرة.

حيث ساعد هذا الغزو على مد جسور التواصل بين الاستشراق الفرنسي واللغة العربية باعتبارها أحد اهتماماته وموضوعات بحثه ، وأسهم بذلك في توفير ميدان عمل خصب له على الأرض الجزائرية .

هذا لا يعني عدم اهتمام المستشرقين الفرنسيين قبل ذلك باللغة العربية ، كما لا يعني انعدام صلتهم السابقة بالجزائر .

" لقد عنيت فرنسا أكثر من غيرها ، بالدراسات اللغوية المتعلقة بالعربية ، نظرا لامتلاكها مستعمرات عربية ، فهي تريد أن تدرك أسرار الأمم التي تحكمها وذلك لا يتم بغير درس اللغة العربية " [1] .

إذ يمثل تدريس هذه الأخيرة في فرنسا" تجربة قديمة جدا لم تكن بحاجة لانتظار غزو الجزائر حتى تر النور" [2] .

---

(1) أنور الجندي ، الفصحى لغة القرآن ، بيروت - دار الكتاب اللبناني, ط1 ، د ت ، ص 137 .

(2) نشأت صلات فرنسا بالشرق الأدنى منذ غزا العرب مقاطعات منها ، و استمرت في محاولة تعاون الرشيد و شارلمان على الخلافة الأموية في قرطبة و الإمبراطورية البيزنطية ، في القسطنطينية ، و قيام الحروب الصليبية ، و إنشاء طرق للتجارة و تبادل السفراء ، و الانتداب الفرنسي في سوريا و لبنان ، و لقد كانت صلات متعددة متنوعة متعاقبة ، اختلطت فيها الحرب و السلم و التجارة ، و الثقافة جميعا .
ينظر : نجيب العقيقي المستشرقون ، القاهرة - دار المعارف، ط4 ، 1980 ، ج1 ، ص 138 .

"لقد بدأت هذه المغامرة بمبادرات عديدة تجسدت في أمور مختلفة كإعداد المجلات المطابع ، المكتبات ، وكراسي اللغات الشرقية بما فيها العربية مثل مبادرة الملك (فرانسوا الأول) الذي أنشأ كرسيا للعربية والعبرية في ريمس (1519) .

ولم يكتف بذلك بل أنشأ معهد فرنسا أو (كوليج دي فرانس College de France) عام 1530 تجاه السربون وأعد فيه كرسيين للعبرية واليونانية ..

وأضاف إليهما الملك هنري الثالث كرسيا للعربية عام 1587 .

فضلا عن الدور الذي لعبته : (المدرسة الوطنية للغات الشرقية الحية في باريس 1795 (école Nationale des Langues Orientales Vivantes التي أنشئت للسفراء والقناصل والتجار إلى بلدان الشرق ، وأصبحت كعبة الطلاب يأتونها من كل مكان خاصة بعد ما تولى العلامة دي ساسي (Des Sacy) تدريس العربية والفارسية فيها" [1].

هذا ولم تكتف فرنسا في تعليم اللغات السامية بمدارسها ومعاهدها وجامعاتها بل أنشأت مثيلاتها في الشرق الأدنى وشمال إفريقيا وغيرها وزودت معظمها بالمكتبات والمطابع والعلماء ، فأصدرت الكتب والمجلات بلغاتها وبالفرنسية منها مدرسة الآداب العالمية في الجزائر (1881) أنشأها فاري ثم تحولت إلى جامعة عام 1909 وتعنى باللغة العربية العصرية ، وعلم الآثار الإسلامية والتاريخ ، وألحق بها معهد للدراسات الشرقية [2].

---

(1) المستشرقون ، ص 140.
(2) نفس المكان.

إذن فاهتمام المستشرقين الفرنسيين باللغة العربية بيِّن .

كما أننا " بالعودة الى كتابات ديفونيتين وبيسونيل وفانتورديبا رادي .

سنجد النواة لاهتمام هؤلاء المستشرقين السابق بالجزائر ، وعند تأزم الوضع بين الجزائر وفرنسا سنة 1827 وبداية التفكير في الحملة ضد حكومة الداي ، ترجم الفرنسيون أعمال زملائهم الأوربيين والأمريكيين عن الجزائر أيضا " [1] .

ومن ثم فقد عايشت فرنسا والجزائر علاقات متشابكة أملتها أحداث وعوامل تاريخية وجغرافية واقتصادية ، وكان الاستعمار على رأسها جميعا حيث قرب الصلة أكثر بين البلدين ومواطنيهما ، إذ جاء ضمن الحملة عدد من المترجمين والكتاب والفنانين المهتمين بحياة الشرق ، و الرومنتكيين المغامرين ، وعلى إثر نجاح الحملة واحتلال مدينة الجزائر ، انطلق كل فريق في مجال عمله تحدوهم الرغبة في اكتشاف حياة الشرق التي قرأوا عنها في ألف ليلة وليلة .

وكان الفرنسيون في أرض الجزائر يتفرعون من قسمين أساسيين :

- " أبناء فرنسا الأصليون ، سواء قدماء الجنود الذين استوطنوا البلاد ، أو النازحون إلى الأرض الجزائرية قصد استثمارها والتوطن بها .

(1) أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي ، بيروت - دار الغرب الإسلامي، ط1 ، د ت ، ج 6 ، ص 9 .

- والأجانب من إسبان وإيطاليين ومالطيين وغيرهم الذين أحرزوا الحقوق الفرنسية بواسطة التجنس" [1].

وكان هدفهم على اختلاف أجناسهم واحد ، هو معرفة هذا البلد واكتشاف أسراره وما تعلق به ، وخاصة لغته لأنها وسيلة التواصل مع أبناء هذا البلد .

" وكانت العربية هي لغة الجزائر التي بدأ انتشارها مع مطلع الفتح الإسلامي وتعربت البلاد دون أن تجد أي عائق يحول دون انتشارها كلغة دين وعلوم وثقافة"[2] بل لقد كانت اللغة العربية مقوما أساسيا ، وكنزا يجب المحافظة عليه وكان السبيل إلى ذلك نشر التعليم بها وتوسيعه ، وهي حقيقة شهد بها العدو قبل الصديق .

وأقرتها مختلف الوثائق والنصوص المتعلقة بهذه الفترة وهذا المجال .

فهاهي ذي المؤرخة إيفون توارن(Yvonne Turin) وهي من أهل الاختصاص تؤكد " بأن التعليم العام كان منتشرا على نحو واسع ، وبأن معظم القبائل في الريف والأحياء في المدن كان لها معلموها قبل الاحتلال الفرنسي" [3] .

وتدعم قولها هذا بسرد ما جاء في تقارير ضباط الجيش الفرنسي

وأحد هؤلاء : (لامور يسيارLa Morisiére) الذي قدم في تقرير له بعض المعلومات عن الوضعية التعليمية السائدة قبل الغزو قائلا :

" في مقاطعة تلمسان وحدها كان يوجد بالمدينة ثلاثة معاهد وخمسون مدرسة لأثنى عشر أو أربعة عشر ألف نسمة وفي الريف كانت توجد ثلاثون زاوية متفاوتة من حيث الشهر لحوالي مائة وخمسة وعشرين ألف نسمة ، وكان بكل دوار مدرسة.

---

(1) أحمد توفيق المدني ، كتاب الجزائر ، الجزائر - الشركة الوطنية للكتاب، ط 2 ، 1984 ، ص 151 .

(2) أحمد بن نعمان ، التعريب بين المبدأ و التطبيق ، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، 1981 ، ص 145 .

(3) Yvonne Turin , Affrontements Culturels Dans L'Algérie Coloniale (ecoles, medcines, religion) 1830-1880 , Paris , Maspero , 1971 , P 131 .

وكان يتلقى (ألفا2000) تلميذ تعليما ثانويا وست مائـــة (600) تلميـــذ يواصـــلون تعليمهم العالي ، وكانت كل مؤسسة من هذه المؤسسات تمتلك مكتبتها الخاصة"[1] .

وهذا دليل على أن التعليم كان منتشرا وذائعا .

وفي السياق ذاته نجد عبارة الجنرال الفرنسي(أفيلا) يقول فيها :

" إن العرب كلهم كانوا يتقنون القراءة والكتابة ففي كل قرية توجد مدرسة" [2]

وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على انتشار التعليم الذي كانـــت العربيـــة لغتـــه وبالتالي انتشار العربية قبل الاستعمار.

فكيف كان يتم هذا التعليم ؟ وما هي هياكله ؟ وكيف كان تأطيره ؟

لقد انقسمت مختلف مؤسسات التعليم العام التي كانت موجودة بالجزائر في العهـــد العثماني إلى قسمين ،

وذلك حسب درجة التعليم المراد الوصول إليه وهي :

المساجد [3] والمدارس .

وكان المسجد كما يسميه أهل المدن أو الكتاب أو الجـــامع هـــو الأســـاس للتعلـــيم الابتدائي أو ما يمكن أن نعتبره كذلك .

---

(1) Affrontements culturels dans l' Algerie coloniale, P132.

(2) عباس فرحات ، ليل الاستعمار ، ترجمة أبي بكر رحال ، د ط ، المغرب - مطبعة فضالة المحمدية ،د.ط، د ت ، ص 60 .

(3) المساجد : جمع " مسيد " ، تعريف بربري لكلمة مسجد ، وتمييز لها لتباين المقصد بين المسجد الذي هو محل الصلاة ، و المسيد الذي هو محل التعليم .

وتقوم مقاومه في البوادي والقرى " الشريعة" [1] .

يرتاد هذه المساجد " الأطفال الذكور مابين السادسة والعاشرة ، أما الإناث فلا يذهبن إلى المدارس إلا نادرا ولكن أصحاب البيوتات الكبيرة كانوا يجلبون أستاذا معروفا بصلاحه وعلمه لتعليم البنات" [2].

يؤطر هذا التعليم :المعلم أو المؤدب ، وكانت ممارسة هذا التعليم تتم بحرية تامة.

وكان التواقون إلى الأستاذية لا يمتحنون لإثبات كفايتهم العلمية أو التعليمية .

وإنما يكفيهم ما كان يشيع عنهم من علم غزير وخلق فاضل [3].

وكان لمعظم القبائل في الريف والأحياء في المدن معلموها [4] .

كان لكل مؤدب أجرة خاصة تختلف حسب حالة أولياء التلاميذ المادية ، وكان المؤدب محل احترام سواء في القرية أو في المدينة ، ولم تكن هناك رقابة رسمية على المؤدب ولكن أولياء التلاميذ يستطيعون عزلة إذا أرادوا أو رأوا منه ما يدعو إلى ذلك [5] .

---

(1) الشريعة على حذف المضاف و إبقاء المضاف إليه ، فالجملة الكاملة هي : " محل تعليم الشريعة " و هي عبارة عن خيمة تنصب يتم فيها حفظ القرآن الكريم و إقامة الصلوات .
و يسمى المدرس فيها بالمشارط أو الدرار (Derrar).

(2) أبو القاسم سعد الله ، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال) ، الجزائر - الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ، ط3،1982 ، ص 161-162 .

(3) عبد الحميد زوزو ، نصوص و وثائق في تاريخ الجزائر المعاصر (1830-1900)) ، الجزائر - ديوان المطبوعات الجامعية،د ط ، 2007 ،ص 213.

(4) Affrontements culturels dans l' Algerie coloniale, P13

(5) محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث ، ص 162 .

وكانت طريقة التدريس في هذه المرحلة بسيطة " إذ يجلس المؤدب في صدر الكتاب متربعا على حصير وبيده عصا طويلة يستعين بها على حفظ النظام ويملي بصوت عال وكان التلاميذ يتحلقون حوله وبيد كل واحد لوحة من خشب تكتب عليها آيات القرءان الكريم الذي شكل حفظه ، الهدف الأساسي من التعليم في هذه المرحلة بالإضافة إلى تعليم مبادئ القراءة والكتابة والعلوم الدينية والحساب[1] للأطفال الذين يتابعون هذه الدروس.

وبالتالي فقد كان هذا التعليم يعتمد أساسا على التلقين وتنمية ملكة الحفظ .

وكان القرآن الكريم واللغة العربية محور اهتمامه .

فإذا ما حفظ القرآن انتقل إلى المدرسة ، ونال لقب " الطالب "[2]

" وانتقل بذلك إلى مستوى آخر من التعليم تؤدي وظيفته بعض المساجد والزوايا التي تعتبر مدارس[3] وبرامج هذا المستوى من التعليم تخضع لإدارة المدرس فهو الذي يضع البرامج الدراسية ويحدد أوقات التدريس وتتميز الدروس هنا بالشرح والتفصيل وهي :

- علوم نقلية وعلوم عقلية

العلوم النقلية : التفسير ، الحديث ، الفقه وأصوله والعلوم المتصلة بالقرآن الكريم والحديث الشريف .

---

(1) عبد القادرحلوش ، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر ، 1999، ص33

(2) نصوص و وثائق في تاريخ الجزائر المعاصر ، ص 213

(3) La délégation générale , Affaires Politiques , L'organisation de L'enseignement de la Langue Arabe en Algérie , Alger , imprimerie Officelle , 1961 ,P P 6 -7

والعلوم العقلية : وهي القواعد ، البلاغة ، المنطق ، علـــوم التوحيـــد ، الفلـــسفة الحساب ، علم الفلك وعلم التاريخ .

والمدرس هو الذي يحدد البرامج التي تدرس [1].

وهذا ما يعني أن تعليم اللغة العربية في هذا المستوى يكون غاية ووسيلة .

فهو غاية فيما تعلق بتدريسها لذاتها .

و هو وسيلة لتدريس باقي المواد التعليمية وفي هذا تعزيز لتعلمها .

فهي إذن في هذه الفترة ذات شأن .

ورغم أن بعض البلدان العربية قد عرفت " الجامعة " بالمعنى المتعـــارف عليـــه كالأزهر ، والقرويين والزيتونة في هذه الفترة ، إلا أن الجزائر كلها لم يكـــن فيهـــا جامعة واحدة بهذا المعنى إلا بعض المدارس العليـــا مثـــل المدرســـة القـــشاشية [2] ومدرسة الجامع الكبير[3] .

هذا و لم يكن للدولة آنذاك تدخل مباشر قي ميدان التعليم ولم يكن هنـــاك وزيـــر لشؤون التعليم ولا مدير أو وكيل أو نحو ذلك من الوظائف الرسمية .

فقد كان التعليم خاصا يقوم على جهود الأفراد والمؤسسات الخيرية ويدخل في هذا العموم رجال الدولة لكن كأفراد [4].

---

(1) سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ، ص 34

(2) القشاشية : نسبة إلى جامع القشاش الذي يرجع الباحثون عودته إلى العهد السابق للعثمانيين .

(3) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج1 ، ص 273-274 .

(4) نفس المصدر ، ص 315 .

وكانت الأوقاف[1] ، والصدقات تلعب دورا هاما في انتشار المدارس ونشر التعليم فكان هناك أملاك خاصة وعقارات وأرض يذهب ريعها لبناء المـــدارس وتوظيـــف المعلمين وتوفير المساكن للطلبة [2].

ومنه نخلص إلى أن المستشرقين الفرنسيين بالجزائر وباللغة العربية .

لم تكن وليدة الحملة الاستعمارية وإنما كانت هذه الأخيرة دعما لها .

كما أن تعليم اللغة العربية وتعلمها كان منتشرا بشكل كبير خلال الفترة العثمانية التي سبقت فترة الدراسة .

ومن جهة أخرى نجد أن المستشرقين الفرنسيين كانوا على دراية بهـــذا الوضـــع التعليمي السائد .

فهل ياترى عرف تعلم وتعليم اللغة العربية نفس الانتـــشار والتنظـــيم فـــي فتـــرة الاحتلال الفرنسي ؟.

---

(1) تعتبر الأوقاف أو الحبوس (Habous) من أهم مظاهر الحضارة الإسلامية ، إذ تعبر عن إرادة الخير في الإنسان المسلم ، و عن إحساسه العميق بالتضامن و قد تطور في العهد العثماني .

(2) محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث ، ص 160 .

يبدو من سياق الأحداث التاريخية أن فرنسا لم تقدم على احتلال الجزائر إلا بعد أن حددت أهدافها من هذا الإحتلال الذي لا يعني الاستيلاء على الأرض والحكم فحسب بل يعني أيضا الاحتلال الثقافي بأوسع معانيه ، لأنها عرفت حق المعرفة أن الأمة" كائن اجتماعي حي لها حياة وشعور، وأن حياتها في اللغة وشعورها بالتاريخ"[1] .

ولأنها وضعت هذا الأمر من الحسبان في المقام الأول ، فقد راحت تجمع المعلومات عن حقيقة هذا البلد ، وخصوصياته الثقافية وارتباطه دينيا واجتماعيا بلغته فتوضحت الصورة ، وبدا جليا موقع اللغة العربية من الأهمية في هذا البلد .

" لهذا فقد اتصفت السياسة الفرنسية الاستعمارية بتشبثها بإدماج القطر الجزائري في البونقة الفرنسية للقضاء على كل حق ورغبة في تشكيل شخصية وطنية فريدة في أصالتها " [2] ، بكل مقوماتها وخاصة اللغة .

ولقد تعمد الاستعمار إغراق شعبنا في بحر الجهل والأمية المطلقة

" وتم خلال هذه المدة القضاء على مراكز التعليم التي كانت مبثوثة في جميع مناطق البلاد "[3].

---

(1) ساطع الحصري ، حول القومية العربية ، بيروت - مركز دراسات الوحدة العربية، د ط ، 1985 ، ص 63 .
(2) محمد المنجي الصيادي ، التعريب و تنسيقه في الوطن العربي ، ، بيروت - مركز دراسات الوحدة العربية ، ط4 1985 ، ص 162 .
(3) جمال قنان ، قضايا و دراسات في تاريخ الجزائر الحديث و المعاصر ، الجزائر - منشورات المتحف الوطني للمجاهد، د ط ، 1994 ، ص 302 .

وراحت تشن على اللغة وعلى رجالاتها الحروب الطاحنة مستعملة ما تـــأتي لهـــا وما لم يخطر على بال .

ولقد كان أول قرار صدر ، حول الأوقاف ليقضي على الموارد التي تعـــيش بهـــا المدارس فكان قرار كاوزيل في سبتمبر 1830 ، والذي ينص على مـــصادره كـــل الأملاك التابعة للأوقاف وهو يقول في أحد بنوده : " كل المنازل والمتاجر والدكاكين والبساتين والأراضي ، .... وأي مؤسسة مهما كان لها ربـــح ســـتكون تحـــت إدارة الدومين "[1] .

وقد عرفنا كيف أن الأوقاف هي أهم ممول للمؤسسات التعليمية وبذا فقد قـــصدت هذه السياسة الاستعمارية شل عمل هذه المؤسسات بمصادرة الأوقاف .

كما أمر الجنرال بوجو بقرار صادر في 23 مارس 1843 بضم الأوقـــاف إلـــى إدارة الدومين لكي تكون تحت سيطرة موظف فرنسي سام ، ولكن الجزائريين قـــاموا هذا القرار الجائز وكانت مقاومتهم تمثل أول اصطدام ثقافي (ديني ولغـــوي) بيـــنهم وبين الفرنسيين[2] .

---

(1) قضايا و دراسات في تاريخ الجزائر الحديث و المعاصر ، ص 302.

(2) أبو القاسم سعد الله ، أبحاث و آراء في تاريخ الجزائر ، الجزائر - المؤسسة الوطنية للكتاب، د ط ، 1986 ، ج2 ، ص 12 .

ثم شرعت السلطات الاستعمارية في استبدال التعليم العربي الفرنسي ، وسعت بذلك بكل الوسائل وغايتها أن يصبح الجزائري غريب اللسان في وطنه ولو قدرت على غربة وجهه ما تأخرت .

لقد جاء في إحدى التعليمات الصادرة الى حاكم الجزائر غداة الاحتلال :

" إن إيالة الجزائر لن تصبح حقيقة مملكة فرنسية إلا عندما تصبح لغتنا هناك قومية والعمل الذي يترتب علينا إنجازه هو السعي وراء نشر اللغة الفرنسية بين الأهالي إلى أن تقوم مقام اللغة العربية الدارجة بينهم الآن "[1].

وهكذا فقد ارتكز تنفيذ سياسة الفرنسية على أمرين : أمر سياسي وأمر إداري .

أما الأمر السياسي فقد ترجمته المواقف الرسمية والقرارات والتعليمات الحكومية الفرنسية الرامية إلى وضع جد للحياة العلمية ، التي تحياها العربية ، ومنح التعامل بها ، وفي الوقت ذاته تلح هذه القرارات على تعميق الاهتمام باللغة الفرنسية وتجنيد الوسائل لفرضها على الجزائريين .

أما الأمر الإداري ترجمته الإجراءات الإدارية التي كانت تنفذ في الميدان وفي الواقع الاجتماعي ، وتفرض التعامل بالفرنسية دعما لنشرها وإحلالها محل اللغة العربية وهذا يعني أن التعامل بلغة ما هو إسهام في نشر هذه اللغة وإبقائها على استمرارها وهذه فائدة يمكن استنتاجها من سياسة الفرنسية هاته .

---

(1) ساطع الحصري ، ما هي القومية؟ ، بيروت - دار العلم للملايين،د ط ، د ت ، ص 73 .

لم تكتف الإدارة بفرض اللغة الفرنسية وحدها في التعليم الرسمي في الجزائر فحسب ، بل كانت تطلب من الأعيان الجزائريين أن يرسلوا أبنائهم إلى فرنسا ليتعلموا اللغة الفرنسية ، إذ بهذه المناسبة جمع السيد كادي فو المجلس البلدي وقال يجب أن نجمع على الأقل خمسين طفلا من أبناء الأعيان يبعثون إلى فرنسا ليتعلموا اللغة [1] .

وكان الهدف من المطالبة بإرسال الأطفال إلى فرنسا هو التمكن من تكوين نخبة من الجزائريين الذين يتعلمون باللغة الفرنسية حسب خطط مرسومة بعيدين عن بيئتهم اللغوية والثقافية فتكون الفرنسة تامة .

وفي هذه التجربة ما يلامس جانبا هاما من تعليمه اللغة وهي هنا الفرنسية وهو الحرص على تعليمها في جوها وفي بيئتها الثقافية .

ولأن هذه السياسة كانت نابعة عن درس وفحص فقد كان من أساليب فرضها ، الإعلان بأنها لغة الحضارة والرقي والإشادة بها في كل آن لأن من شأن هذه السياسة أن ترسخ هذه الرؤية بإشاعة مثل هذه الشعارات وتأييد ذلك بما أمكن من أفعال تجسد على أرض الواقع .

تقول المؤرخة (ايفون توارن) في هذا المجال :

" إذا كانت دراسة اللغة العربية تعد بالنسبة للعرب وسيلة للوصول إلى كل شيء فسينكبون عليها وحدها ويعزفون عن اللغة الفرنسية التي لا يظهرون إزاءها إلا ميلا قليلا وقد يكون من الأنسب على الأقل لتشجيع تدريس لغتنا أن نجعل العرب يعتبرونها الوسيلة الوحيدة للنمو والرقي "[2]

---

(1) حمدان بن عثمان خوجة ، المرآة , تحقيق و تقديم العربي الزبيري ، الجزائر - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، د ط ، 1975 ، ص 54 .

(2) Affrontements culturels dans l' Algerie coloniale, P 76 .

وفي هذا إشارة إلى الإهتمام بدافعية التعليم .

فإذا كان هناك دافع وداع إلى تعلم لغة ما ، فإن هذا مما يجذب إليها ويسهل تعلمها وإشارة أيضا إلى موقع اللغة بالنسبة للمتعلم وأهميتها ، وأهمية تشجيع تعلمها من خلال هذه السياسة الرامية إلى تعلم الجزائريين الفرنسية أو بالأحرى فرضها لأن فرنسا لم تأت لتعلم الجزائريين الفرنسية ولا سبل التمدن .

كانت هناك إذا حاجة ماسة لأن يتعلم الفرنسيون العربية .

وإن كانت كل هذه الجوانب متعلقة بالسياسة التعليمية في الجزائر في فترة الدراسة إلا أن ما يهمنا منها جزء فقط وهو ما تعلق بعلاقة المستشرقين الفرنسيين باللغة العربية والتي كان هذا مدخلا بسيطاً يولج إلى الخوض في دراستها وليست هذه العلاقة على إطلاقها وعمومها وإنما ما ارتبط منها فقط بتعلم وتعليم العربية .

فكيف كانت حال اللغة العربية تعلما وتعليما وهؤلاء القوم في الجزائر في فترة الدراسة ؟

هذا ما ستحاول الفصول الموالية الإجابة عنه .

القسم الأول :

- المستشرقون الفرنسيون واللغة العربية تعلما

- **الفصل الأول :**

واقع تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية

- **الفصل الثاني :**

قضايا ألسنية تطبيقية حول هذا التعلم

القسم الأول : المستشرقون الفرنسيون واللغة العربية تعلما

سوف نحاول في هذا القسم من الدراسة أن نتعرف على جهود المستشرقين في تعلمهم اللغة العربية

بتتبع واقع هذا التعلم بما تتيحه المصادر المتوفرة في الفصل الأول ونتعرف بذلك على الدوافع التي حفزت المستشرقين على تعلم العربية ثم ماذا تعلموا من هذه العربية؟

وأخيرا سنتطرق إلى بعض النماذج التطبيقية من المستشرقين الذين تعلموا هذه اللغة في الجزائر .

ليكون الفصل الثاني مخصصا لاستخلاص وتدارس بعض القضايا الألسنية التطبيقية التي يثيرها هذا الواقع وهي كالآتي :

- تأثير السن في تعلم اللغة الأجنبية ، وأهمية الدافع ثم تأثير البيئة في هذا التعلم .

ونحاول في كل مرة أن نستخلص ما يمكن أن يفيدنا في تعلم اللغة العربية أو اللغة الأجنبية .

الفصل الأول :

واقع تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية

1- بيان الفرق بين تعلم اللغة ودراستها

2- دوافع تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية

3- مادة وموضوع هذا التعلم

3-1- الفصحى والعامية

3-2- أهداف تعلم العامية

4- مستشرقون تعلموا العربية في الجزائر

4-1- ليون روش

4-2- أدريان ديبليش

4-3- أرنست ميرسيه

4-4- فايسيت

4-5- ديمومبين موريس جودفروا

4-6- جاك بيرك

4-7- شارل بيلا

4-8- بلاشير ريجيس

الفصل الأول : واقع تعلم المستشرقين الفرنسيين العربية:

قبل التطرق إلى هذا الواقع لا بد أن نعرف مفهوم تعلم اللغة ونميزه عن الدراسة.

1-بيان الفرق بين تعلم اللغة ودراستها :

التعلم إجمالا هو "عملية تكيف يكتسب المتعلم خلالها أساليب جديدة للسلوك تؤدي إلى إشباع حاجاته وميوله وتحقيق أهدافه التي يحددها لنفسه نتيجة لتفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية "[1]

أو هو"الاكتساب أو الحصول على شيء ، وهو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما"[2] ، من هذا المنظور يسهم التعلم في تحقيق أهداف المتعلم وإثراء رصيده المعرفي.

ونحن نتكلم هنا عن تعلم اللغة الذي "يعني في الأساس معرفة نظامها اللغوي الذي يتضمن أنظمتها الفرعية على المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي واستخدام كل ذلك للتعبير عن الذات في كلام متصل لخدمة الأغراض التواصلية .

وبطبيعة الحال فإن هذه المستويات لا تكون في خلال عملية التعلم منفصلة عن بعضها البعض وإنما تأتي متكاملة .

أما دراسة اللغة فتتركز في العادة على دراسة كل مستوى على حدة دراسة تحليلية في الوقت نفسه الذي يفترض فيه أن يكون هذا الدارس لأنظمة اللغة على معرفة جيدة باللغة التي يقوم بدراستها"[3] .

---

(1) رشدي لبيب وآخرون، الأسس العامة للتدريس، بيروت ، دار النهضة العربية ، ط1، 1983، ص 9 – 10.
(2) براون دوجلاس ،أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي و علي علي أحمد شعبان ، بيروت ، دار النهضة العربية ، د ط ، 1994 ، ص 26.
(3) نايف خرما ، علي حجاج "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، الكويت ،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،د ط ، د ت ، ص 221

ومنه فالدراسة تأتي في مرحلة لاحقة بعد التعلم والتمكن من حذق اللغة من أجل تحليل جانب أو عدة جوانب من هذه اللغة أما التعلم فهو اكتساب للنظام اللغوي من أجل استخدامه استخداما جيدا وهو الذي يعنينا وليس الدراسة .

2-دوافع تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية:

إن هدف فرنسا من غزو الجزائر هو إلحاقها بها ، أي التوسع ومن أجل هذا الهدف كان هناك سعي حثيث من أجل تعلم العربية باعتبارها وسيلة التواصل مع المجتمع المغزو ، ولقد أكد ذلك أكثر من واحد خاصة خلال فترة الاحتلال الأولى ، أين عرفت الحاجة الماسة إلى معرفة المجتمع الجزائري .

فهذا (شارل تايارد "Charles Taillard) يقول :

" لم تكن فرنسا تعرف عن الدولة الجزائرية سنة 1830 إلا النزر القليل "[1] .

ولأنها لم تأت سائحة ، وإنما جاءت بنية البقاء على هذه الأرض ، فلابد أن تتعرف عليها وعلى أهلها جيدًا .

ولهذا انبرى الباحثون يتقصون كل ما يسهم في الإلمام أكثر بهذا البلد وكان من بين غايات هذا البحث ، اللغة العربية كما كانت وسيلة في الوقت ذاته ، إذ بواسطتها يتواصل هؤلاء مع الجزائريين ليعرفوا منهم – باعتبارهم أصحاب الشأن – ما يريدون معرفته .

---

(1) محمد صالح دمبري ، الفرانكفونية الأدبية والسياسة الاستعمارية في الجزائر (1830- 1962)، صورة الجزائر في الأدب الجزائري الناطق بالفرنسية ،ترجمة حسن بن مهدي ، الجزائر ،مجلة الثقافة ،العدد 101،(1988) ، ص37.

يكتب بريسون – المتصرف المدني سنة 1986 – إلى المفتش العام للتعليم قائلا : "إن مهمة فرنسا في الجزائر تتوقف على دراسة اللغة العربية والتوسع فيها من أجل التعرف على الأهالي والاتصال بهم ، كما أن الاستعمار نفسه يتوقف على معرفة اللغة العربية ولا يكفي في ذلك الاعتماد على المترجمين "[1]

وفي هذا إلحاح على ضرورة تعلم العربية من أجل الاتصال مع الأهالي ، وليس الدراسة التي تسعى إلى التخصص أو دراسة جوانب لغوية معينة لأن الهدف هو الاستخدام أو الاستعمال اللغوي .

ويؤكد هذا القول المستشرق (كور – Cour) إذ يرى أن " العربية يمكن أن تقدم لفرنسا فوائد جمة ، لأنها كانت لغة الحديث منذ قرون ، ويضيف بأن العربية لن تمكن الفرنسيين من فهم الذين يحكمونهم فحسب ، ولكن ستمكنهم من تذويقهم طعم الحضارة الفرنسية"[2] .

وكأن الفرنسيين جاءوا لتعليم الجزائريين ونقل الحضارة إليهم ، وإن كان من المسلم به دحض هذه الحجة إلا أن هذا يعطي دلالة مفادها موقع وأهمية اللغة المراد تعلمها بالنسبة للمتعلم ، فكلما زادت أهميتها زادت دافعية تعلمها .

وهذا المؤرخ المحافظ جان بوجولا ، مؤرخ عهد بوجو والمتحمس كثيرا لاستعادة الكنيسة أعلن أن الأوربيين كانوا سنة 1844 ، يتعلمون اللغة العربية لتكون علاقاتهم مع الأهالي أكيدة ومنتجة ، وأعلن أيضا أن تعلم اللغة العربية شرط أساسي لتسريب الأفكار والعادات والثقافات الفرنسية إلى الأهالي[3] ، وكأنها فخ يجذب به الفرنسيون الجزائريين ثم يبثون سمومهم بعد استمالتهم وكسب ثقتهم .

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ،ج 8 ، ص17 .

(2) .A. Cour ,"notes sur les chaires de langue Arabe d'Alger , de Constantine , et d'Oran (1832-1879), Revue Africaine , N°= 65 ,(1924), P21.

(3) تاريخ الجزائر الثقافي ،ج 8 ، ص20 .

وفي نفس السياق أعلن الدوق "دورليان"[1] أن معرفة اللغة العربية ضرورية لتقريب الفرنسيين من الجزائريين وأن جيشه الذي عبر البيبان كان يعرف العربية من ثمة كان نجاحه العبور[2] .

ولم يكن تعلم العربية متاحا للجميع ، ولهذا كانت الإدارة الفرنسية بحاجة إلى واسطة تفاهم بينها وبين الشعب الجزائري للتواصل معه ، وقد قام بهذا الدور المترجمون .

حيث صدر الأمر من وزير الحرب بتنظيم هيئة التراجمة في 02-02-1835 وكان متعلقا بالتراجمة المحلفين فقط ثم صدر أمر 26 سبتمبر 1842 بإنشاء فرقة جديدة من التراجمة هي هيئة التراجمة الشرعيين .

وأخيرا صدر القرار النهائي في 25 أفريل 1851 بتنظيم هذه الهيئة .

وأول من فتح عهد الترجمة هم رجال الحملة الفرنسية ، ولقد استعان قادتها بعدد من التراجمة الذين كانوا في فرنسا عندئذ ، سواء كانوا فرنسيين أو عرب من المشرق ويهوده الذين ارتبطوا بالفرنسيين أثناء حملتهم على مصر .

وأورد شارل فيرو وغيره أسماء بعضهم ومنهم :

جورج غروي [3] وجان شارل زكار[4] ، وجوني فرعون[5] .

أبراهام دنينوس : كان من مواليد الجزائر سنة 1797 ، وقد تجنس بالجنسية الفرنسية قبل الاحتلال وسبق أن كتب معجما بالعربية والفرنسية.

ليون إياس (أو عياش – AYAS) كان من مواليد دمشق وشارك في الحملة من مرسيليا وقد تعلم العربية من التجار واليهود وغيرهم ، ت(1846) .

شوصبوا : تعلم العربية في فرنسا[6]

---

(1) وهو ابن الملك "لويس فيليب ، وقد شارك في حملات عسكرية واجتاز مع الجيش الفرنسي مضايق البيبان ، قادما من قسنطينة إلى العاصمة عن طريق البر سنة 1838 وهو الاجتياز الذي تسبب في أزمة بين الأمير والفرنسيين .

(2) تاريخ الجزائر الثقافي " ، ج 8 ، ص 20

(3) جورج غروي من مواليد دمشق وكان يتكلم العربية بطلاقة .

(4) جان شارل زكار ولد أيضا في سوريا سنة 1789 .

(5) سيأتي ذكر ه في القسم الثاني من الدراسة .، ص 63.

(6) تاريخ الجزائر الثقافي " ، ج 6 ، ص 146-147.

وهكذا فقد جلبت الحملة الفرنسية حملة من المترجمين من مختلف الأصول والأجناس والكفاءات ، وكأن هؤلاء واسطة بين الفرنسيين الذين لا يعرفون العربية والجزائريين الناطقين بها .

لقد رافق هؤلاء المترجمون الحملة الفرنسية ، وحينما نشأت بلدية مدينة الجزائر وتوالت نواة الإدارة في وهران وقسنطينة وعنابة ...إلخ ، وتكون (المكتب العربي)[1] العسكري في المدن والقرى ، أصبح المترجمون من الذين يتولونه مع المستعربين العسكريين ، وأخذ اهتمام المكاتب العربية بالسكان يزداد للتعرف على عاداتهم ولهجاتهم وتراثهم وأنسابهم وطرق معاشهم [2] .

وقد جرى تنظيم المترجمين العسكريين سنة 1842 (عهد بوجو) إذ تألفت لجنة للاستماع إلى شكاوى المترجمين العاملين ، وانتهت إلى تطهير الفرقة من العناصر غير الأكفاء وكذلك تحددت طريقة إجراء المسابقة للمترجمين الأكفاء ، ووضعت اللجنة برنامجا للامتحان ومشروعا كاملا للترقية ، ولم ينفذ المشروع دفعة بل على مراحل ، وكانت اللجنة برئاسة العقيد (يوجين دوماس) ، وكان الكاتب للجنة هولويس برينييه المستشرق المشهور ورئيس حلقة اللغة العربية ، ومن أعضائها:

أدريان بيربروجر ، وليون روش وظلت اللجنة تواصل السهر على تنفيذ مشروعها خلال سنوات فصدر في 1845 قرار وزاري يوافق على عملها ، ثم عدل بقرارات أخرى صادرة سنة 1848 – 1854 ثم 1862 وكانت اللغة العربية قد جعلت ضرورية للتوظيف منذ 1838 بقرار من الحاكم العام (فاليه) ويعني بذلك الموظفين الفرنسيين ، ثم جعلت العربية إجبارية أيضا ابتداء من فاتح 1847 ، وكان معظم المترشحين في المسابقات هم تلاميذ برينييه[3] .

---

(1) المكتب العربي هو : مصطلح يعني مركز السلطة الفرنسية لإدارة شؤون الأهالي في الأمن والقضاء ونحو ذلك وقد بقي إلى سنة 1870 ، ثم انحصر في المناطق الجنوبية فقط .

(2) أحمد توفيق المدني ، مصدر سابق ، ص 321

(3) تاريخ الجزائر الثقافي ،ج6، ص157.

ولقد تنافس بعض المترجمين في إصدار الكتب والنصوص في مختلف التخصصات وكان أفضلهم أولئك الذين عملوا في التعليم والإدارة[1] .

والترجمة بالنسبة للفرنسيين في البداية وسيلة فهم واتصال مع الجزائريين ثم أصبحت وسيلة تسلط وإنتاج ولم تكن بالنسبة لهم الترجمة من الفرنسية إلى العربية هدفا لذلك عملوا كل ما في وسعهم على تعلم العربية الدارجة ثم الفصيحة ، والترجمة منها إلى الفرنسية .

فنقل التراث الشفوي والمكتوب على يد التراجمة العسكريين والعموميين في البداية وعلى يد المستشرقين في مرحلة لاحقة ، كان هو الهدف ذلك أن اللغة الفرنسية كانت هي المقصودة بالإثراء والانتشار .

وبدأت الترجمة إلى العربية في البيان الذي وزعه الفرنسيون على الجزائريين عشية الحملة والذي تعاون عليه بعض المستشرقين منهم دي ساسي وشارل زكار .

أما الترجمة من العربية إلى الفرنسية فكانت وسيلة أساسية للفرنسيين في الجزائر لأنها تتضمن نقل الوثائق المكتوبة من رسائل وعقود ملكية وكراء وأوقاف وعرائض ثم الكتب والمصادر المكتوبة عموما كما يتضمن الترجمة الشفوية في الاتصال اليومي في المكاتب العربية والأسواق والمحاكم والمعسكرات ، فالترجمة هنا تعني النقل الكتابي والشفوي من العربية المكتوبة (الفصحى أو غيرها) والدارجة الشفوية فقط [2].

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ،ج 6 ،ص 167
(2) نفس المكان

ومن دوافع تعلم العربية أيضا ، اعتبارها شرطا أساسيا في التوظيف ، وكان ذلك حين أصدر المارشال بوجو قرارا بذلك ابتداء من يناير 1847 ، وجرى التحضير لذلك بالمسابقات والجوائز والامتحانات .

وكان المستشرق لويس برينييه ، هو المشرف على هذا البرنامج وهكذا عممت العربية في الإدارة المدنية المركزية والمكاتب العسكرية المتصلة بالأهالي ، سواء في العاصمة أو خارجها ، ونشطت حركة الترجمة [1] .

وتوسعت حلقات اللغة العربية في وهران وقسنطينة وبدأ الحديث عن إنشاء معهد عربي – فرنسي في فرنسا ، ثم أنشئ في الجزائر المعهد الإمبراطوري بدلا منه سنة 1857[2] ، يقول برينييه في المونيتور في درسه الأول أن هناك ضرورة لدراسة العربية دراسة جادة ، لأن الهدف هو ربط الصلة مع الأهالي .

هذا وهناك سبب آخر ودافع مهم وهو أن تعلم العربية سيمكن المستشرقين من دراسة أدب الجزائر ، مما سيؤدي إلى معرفة عبقريتهم وأصالة فكرهم وشعرهم المؤثر ومعرفة كتبهم في مختلف العلوم ، ومن ثمة معرفة أصول أفكارهم وأحكامهم وتقاليدهم[3] .

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 8 ، ص 20.
(2) سيرد ذكر هذه المؤسسات بالتفصيل في القسم الثاني المتعلق بالتعليم، ص 62←77.
(3) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 6 ، ص 19.

3-مادة وموضوع هذا التعلم :

3-1- الفصحى والعامية :

لقد تعددت الدوافع التي حفزت المستشرقين الفرنسيين على تعلم العربية ، وقد عرفنا أنها دوافع نبعت من حاجات استعمارية بحتة " الهدف منها هو الاتصال بالأهالي والتعامل معهم لفهم طريقة تفكيرهم والتمكن من إحكام السيطرة عليهم خدمة للإدارة الاستعمارية .

أو حاجات عملية القصد منها الحصول على الوظيفة .

لكن أي عربية تعلموا ونحن نعرف أن طبيعة اللغة العربية من حيث هي لغة الثقافة ، تختلف عن لغة التعامل اليومي .

وإن كنا قد عرفنا في المدخل أن التعليم بالعربية منتشر ، وأن وضعية اللغة العربية قبل الفترة الاستعمارية كانت جيدة ، كيف لا وهي لغة القرآن الكريم والحامل المادي للحضارة الإسلامية .

إلى أن هذا كله لا ينفي ،وجود اللغة العامية التي تختلف من منطقة إلى أخرى في الجزائر .

وهي لغة الشارع والمنزل ، وهي التي يتواصل بها أفراد المجتمع فيما بينهم .

ولقد كانت " إلى جانب العربية والتركية بالجزائر غداة الاحتلال لهجات كثيرة عربية وبربرية ، بالإضافة إلى لهجة ساحلية (لغة افرنكية) يتحدث بها أصحاب السفن وعمال الموانئ والتجار "[1] .

وإذا كان هدا واقع اللغة في الجزائر فعلى أي جانب تركز تعلم العربية؟.

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 8 ، ص17.

تشير دراسات عديدة إلى علاقة الاستعمار عموما بتدعيم العامية ، وترى جل هـذه الدراسات أن هذا عامل من شأنه المساهمة في هدم العربية الفصحى .

فهذا أنور الجندي يقول :" كثرت في عهد الاستعمار الدعوة إلى العامية واللهجـات المحلية ، واللغات القديمة والحروف اللاتينية "[1] .

في خلال حديثه عن الاستعمار على وجه العموم .

ليضيف : " وفي شمال إفريقيا كانت الأزمة عميقـة وخطيـرة . . فقـد حـرص الاستعمار الفرنسي خلال أكثر من مئة وثلاثين عاما في الجزائر . . إلى فرض اللغة الفرنسية وتعميم اللهجات ، وإقامة الصراع بين العرب والبربر ، وإحياء لغات البربر القديمة والسابقة للإسلام وجعل اللغة الفرنسية هي لغة التعلـيم والثقافـة والمحكمـة والديوان "[2] .

فإلى جنب الاهتمام بالعربية وتعلمها كان هناك اهتمام بتعلم البربرية وقد جاءت في إطار ما يسمى بالسياسة الفرنسية البربرية وهي التي قامت على التقسيم عرب وبربر [3] ، وافتعال خصومة بين الفصحى والعامية .

" فعندما اضطر المستعمر إلى إدخال العربية ، فقد لجأ إلى تمييع هذا الإجراء عـن طريق إيجاد ما ينافسها في هذا الحيز الضيق الذي أعطاه لها ، وذلك عن طريق رفع اللهجة الدارجة إلى مستوى اللغة وتدريسها بنفس المكانة والرتبة التي للغـة العربيـة الفصحى داخل هذه المؤسسات وجعل هذه اللهجات تدرس على حساب العربية "[4]

---

(1) الفصحى لغة القرآن ، ص 107.

(2) نفس المصدر ص 116

(3) تعلم البربرية لا يدخل في إطار هذه الدراسة المقتصرة على العربية (فصحى وعامية) وإن كانت هناك دراسات جادة ترجع البربرية إلى جذور عربية ، وتلك مسألة أخرى .

(4) قضايا و دراسات في تاريخ الجزائر الحديث و المعاصر ، ص 302

إذن فإن المستشرقين الفرنسيين وفدوا إلى الجزائر ضمن الحملة الفرنسية إلى الجزائر التي وجدوا فيها تنوعا لغويا ثريا ، فكان تعلمهم منصبا على الفصحى ومختلف لهجاتها في الجزائر مع التركيز على العامية ، والدوافع في هذا الشأن استعمارية من جهة وتداولية بحتة من جهة أخرى باعتبار العامية في نظر هؤلاء المستشرقين تمثل النظام التواصلي المتداول بالفعل في المجتمع الجزائري فهي حقيقة تواصلية واقعية ووسيلة التواصل المباشر مع الجزائري التي تتيح اختراق البنية الثقافية والاجتماعية لهذا البلد المستعمر .

3-2- أهداف تعلم العامية :

كانت هناك سلسلة من الأهداف[1] التي سعى إلى تحقيقها المستشرقون الفرنسيون في تعلمهم واهتمامهم بالعامية :

- القضاء على الفصحى باعتبارها من مقومات الشخص الجزائري .
- قطع صلة الجزائريين بتراثهم الديني والعلمي والأدبي والتاريخي ، باعتبار الفصحى حاملة هذا التراث وبتركيز الاهتمام على العامية تندثر الفصحى.
- قطع صلة الجزائريين بإخوانهم العرب ببث الفرقة والتمييز اللهجي وتهميش الفصحى التي تعمل على توحيد الشعوب العربية .
- ترك المجال أمام اللغة الفرنسية للانتشار كلغة بديلة وإنجاح السياسة الفرنسية .
- التوصل إلى معرفة كل ما يحتاجونه بالتعامل مع الأهالي بلغتهم الشعبية .
- إثراء دراساتهم التي تنصب على اللهجات في عمومها .

---

(1) يختلف الهدف عن الدافع (حسب الدراسة) حيث أن الدافع محفز قبلي يدفع إلى التعلم ، وبعد أن يصبح التعلم واقعا ، تكون هناك الأهداف ، فالدافع قبلي والهدف بعدي يتوسطهما التعلم .

4-مستشرقون تعلموا العربية في الجزائر:

الأكيد أن التطرق لكل المستشرقين الفرنسيين وكيف تعلموا العربية أمر غير متأت .

غير أنه من الممكن من خلال تناول بعض النماذج ، التوصل إلى استنتاجات هامة حول جهودهم وتعلمهم اللغة العربية .

ونورد هذه النماذج [1] كالآتي :

4-1- ليون روش

4-2- أدريان ديبليش

4-3- أرنست ميرسيه

4-4- فايسيت

4-5- ديمومبين موريس جودفروا

4-6- جاك بيرك

4-7- شارل بيلا

4-8- بلاشير ريجيس

---

(1) تعتبر هذه النماذج عينات عشوائية ، لأن اختيار إيرادها في هذه الدراسة ، كان مرتبطا بالمادة المعرفية المتوفرة حولهم والمصادر الموجودة .

مع احترام ومراعاة السياقين الزمني والمكاني للدراسة .

1-4- ليون روش [1] Leon roches

بدأت رحلته مع تعلم العربية حين غادر مدينة مرسيليا قاصدا الجزائر بطلب من والده المقيم بها بهدف مساعدته في القيام بشؤون مزرعته[2]

<< واستقر في منزل أبيه في منطقة إبراهيم رايس ، وسط الأهـــالي الجزائـــريين وبقايا الأتراك والحضر على بعد ستة كيلومترات من مدينة الجزائر تقريبا وكانت مزرعته تتسع إلى 200 هكتار يقوم بخدمتها بعض الأهالي >>[3] .

والمعلوم أن هذه الظاهرة عرفت انتشارا واسعا حيث أن المستعمرين الفرنسيين يقومون بالاستيلاء على الأراضي ليصبح مالكوها أجراء – في أحسن الأحوال – عند هؤلاء .

---

(1) ولد ليون روش في مدينة غرونوبل (Grenoble) بفرنسا في 27 سبتمبر 1809 ، من أبوين فرنسيين ، وتوفي في نفس المدينة في 26 جوان 1901 ، بدأ دراسته في ثانوية غرونوبل وأتمها في ثانوية تورنون (Tournon) التي نال منها شهادة البكالوريا سنة 1828 ودخل معهد الحقوق في غرونوبل لمدة ستة أشهر ، وكان واسع الطموح ميالا إلى المغامرة فانقطع عن الدراسة واتصل بأحد التجار بمدينة مرسيليا كان صديقا قديما لأبيه ، فكلفه هذا التاجر بمهمة تجارية مكنته من زيارة كل من كارسيكا وسوديديا وجنوة وكان عمره آنذاك 21 سنة .
وكان أبوه روش ألفونس (Roches Alphonse) ملحقا بخدمات العتاد العسكري في الجزائر منذ الحملة الفرنسية في شهر جويلية 1830 ، واهتم بالعمل الفلاحي في ضواحي الجزائر ، وكون مزرعة في سهل متيجة ونظرا لتعدد مهامه ، كتب إلى ابنه ليون ليطلب منه الحضور إلى جانبه ليساعده في الفلاحة بعد أن غاب عنه مدة أربع سنوات ، وقد لبى روش رغبة أبيه رغم عاطفته نحو أوريا ، وغادر مرسيليا في منتصف سنة 1832 على متن باخرة فرنسية تحت قيادة السيد ماريون (Marion) ولوجراند (Legrand) ووصل بعد رحلة دامت 12 يوما إلى ميناء مدينة الجزائر .

(2) Marcel Emerit , la légende de Léon Roches "Revue Africaine / T 41 . 1947. PP83-105

(3) يوسف مناصرية : مهمة ليون روش في الجزائر والمغرب 1832 – 1847 ، الجزائر " المؤسسة الوطنية للكتاب د ط ،1990، ص 14

ولاشك أن هذا الأمر يستدعي اتصالا بين المستعمر والأجير فيما يخص الشؤون المتعلقة بخدمة الأرض .

وبما أن ليون جاء إلى الجزائر بغرض مساعدة والده فقد كان بحاجة إلى تعلم العربية للاتصال بهؤلاء الأهالي ، لكنه " لم يتأقلم مع البيئة الجزائرية إلى بعد مرور قرابة نصف سنة ، تعرف خلالها على إحدى الحضريات تدعى نفيسة[1] وتتكلم لغة السابير Sabir وهي لغة تتكلم في بعض مناطق شمال إفريقيا ، وهي خليط من العربية والفرنسية والإيطالية والإسبانية ، كان يستعملها البحارة الجزائريون والتونسيون في علاقتهم مع الأوربيين وكانت تحتضن ابنة (وكيل الحرج) من امرأة جورجية ، واسمها خديجة وهي تحسن القراءة والكتابة باللغة العربية ، فتعرف عليها روش وأحبها وكانت تجري بينهما لقاءات غزلية باركنها العجوز نفيسة"[2] .

وبالتالي فإن حاجة روش إلى الاتصال بالأهالي من جهة من أجل خدمة الأرض وبمحبوته من جهة أخرى دعته إلى تعلم اللغة العربية .

" وقد دلته العجوز نفيسة على أستاذ مسلم جزائري الدار ، أندلسي الأصل كان صديقا قديما لزوجها واسمه عبد الرزاق بن بسيط ، ورغم أن الأستاذ لا يعرف اللغة الفرنسية وليون يجهل العربية فقد استطاع هذا الأخير في مدة ثمانية أشهر حسب قوله أن يتكلم مع أستاذه باللغة العربية ، فأحبه لفطنته وسرعة ذكاءه ولم يكتفي ليون بدروس أستاذه فقط بل راح يمرن لسانه على التكلم بالعربية في المقاهي الشعبية وحضور جلسات قضاء المسلمين والخروج مع الفلاحين أجراء أبيه إلى الصيد ، فانطلق لسانه وصار يتكلم لغة الأهالي ويفهمها فتدعمت علاقتهم بهم" [3] .

---

(1) يقول روش أنها أرملة وكيل الحرج (وزير البحرية) ما قبل الأخير لدى دايات الجزائر وكانت تملك المقاطعة المجاورة لأبيه وكان عمرها ستين سنة، ينظر : مهمة ليون روش في الجزائر و المغرب (1832-1847) ،ص 14 .

(2) نفس المصدر ، ص 14

(3) نفس المصدر ، ص 15

ويبدو أن تعلم اللغة العربية كان في صالح روش وكان سببا في تعيينه[1] ترجمانا محلفا للجنة الإفريقية الأولى[2] حين تلقى روش الأب زيارة بعض أعضائها ، وعلى رأسهم السيدان بيسكاتوري (Piscatory) ولورانس (Laurence) ، وكان هذا الأخير مكلفا بتنظيم شؤون العدالة وحضر هذا الاستقبال عدد من الجزائريين وبما أن المناقشة كانت تدور باللغة الفرنسية فقد كلف ليون روش نفسه مهمة القيام بالترجمة بين أعضاء اللجنة والعرب الحاضرين ونظرا لطلاقة لسانه فقد اعتقد الحاضرون أنه قدم من المشرق ، ويبدو أن عدم وجود مترجمين يحسنون اللغة العربية بلسان الجزائريين قد ساعد على تعيين روش ترجمانا محلفا للجنة من طرف السيد لورانس [3] .

" وكانت مهمة ليون روش تقتضي شرح مصطلحات الملكية في الإسلام وتفسير الشروط المقترحة من الطرفين ، غير أن ما تعلمه من اللغة العربية لم يكن كافيا لأداء هذه المهمة على وجهها الكامل فكثف جهوده في تعلمها وإتقان مصطلحاتها ، وصار يقضي الليالي الطوال في فك ألغاز الأسماء العربية القديمة والمصطلحات الاقتصادية العقارية وغيرها وذلك بمساعدة أستاذه عبد الرزاق الذي سهل له تناول المفردات اللغوية المتعلقة بعلم القانون والخصومات في الإسلام".

" وقد دخل روش جيش الأمير عبد القادر ، وحرص الأمير على تعليم روش أمور دينه فعكف هذا الأخير على دراسة اللغة العربية والتعمق فيها ".

---

(1) قدمت هذه اللجنة في 23 سبتمبر 1833 وكان هدفها هو جمع المعلومات التي تنير الحكومة الفرنسية عن حالة الجزائر .

(2) كانت فرنسا في بداية الاحتلال تستقدم المترجمين من الجيش المصري مثل ديلابورت وزكار .

(3) مهمة ليون روش في الجزائر و المغرب (1832-1847) ، ص 16 .

(4) نفس المصدر ، ص16

(5) نفس المصدر ، ص29

بالإضافة إلى ليون روش كانت هناك زمرة أخرى من المستشرقين الذين تعلموا العربية في الجزائر لكن بأساليب مختلفة منهم :

4-2- أدريــان ديبليـش :

ولد في بوفاريك 1848 فهو ابن مستوطن فرنسي استقر في قلب سهل متيجة الغني ، ولكن أدريان تعلم العربية في مدرسة تلمسان الشرعية – الفرنسية عندما كان مديرها هو بيلار ، أصبح مترجما وكان هدفه الدارجة المنطوقة فقط دون العربية المكتوبة .

وقد جاء إلى العاصمة ليزداد علما بالعربية على يد لويس برينييه ودخل المسابقة ونجح في مهنة الترجمة العسكرية .

وحصل كذلك من مدرسة الآداب في الجزائر على دبلوم اللغة العربية وهي الدراسة التي قربته من المستشرقين[1] .

4-3- أرنست مرسيـه :

عاش مخالطا الجزائريين فتعلم منهم العربية ودرسها وفي 1865 نجح في مسابقة المترجم العسكري ، وسمي مترجما في سبدو حيث كانت ثورة أولاد سيدي الشيخ تصل إلى هناك من الجنوب الغربي وازدادت معرفته للعربية فتقدم لمسابقة المترجم القضائي .

4-4- وفايسيت :

الذي جاء إلى الجزائر مبكرا واشتغل في الحياة المدنية فتعلم العربية وكان معلما ثم مديرا لمدرسة عربية – فرنسية في قسنطينة .

وانتقل من التعليم إلى الترجمة كمحلف ، توفي عام 1900[2]

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ،ج 6 ، ص 69.

(2) نفس المصدر ص 64 – 65.

5-4- ديمومبين موريس جودفروا – Demombynes maurice gaudefroy :

(1862–1957) ولد في أميان Amiens في 1862 وتوفي في باريس في 12 أغسطس 1957 ، درس القانون أولا ثم أقام في الجزائر والتحق بمدرسة الآداب العليا بالجزائر حيث تتلمذ في العلوم العربية على رينيه باصيه René Basset ولما عاد إلى باريس التحق بمدرسة اللغات الشرقية .

في 1895 صار مديرا لمدرسة تلمسان (الجزائر) وعاد إلى باريس 1898 لشغل وظيفة أمين مكتبة مدرسة اللغات الشرقية ، وفي 1911 خلف هارتنغ داربنور في كرسي العربية الفصحى في هذه المدرسة وكان يدرس اللغة العربية في مدرسة المستعمرات منذ 1905 لكنه تركها في 1912 .

له كتاب هام جدا في اللغة العربية هو :" نحو العربية الفصحى "

"Grammaire de l'Arabe classique"

بمشاركة بلاشير [1]

6-4- جـاك بـيـرك – Berque . J:

تعلم العربية في الجزائر حيث كان والده يعمل في الإدارة الفرنسية وســـافر إلى

---

(1) عبد الحميد صالح ، طبقات المستشرقين ، القاهرة – مكتبة مدبولي، د ط ، د ت ، ص 132

باريس لاستكمال دراسته ولكنه عاد إلى الجزائر لإتقان اللغة العربية ثم عمل مراقبا مدنيا في المغرب من 1943 –1953 وله آثار مختلفة ومتعددة[1] .

7-4- شارل بيلا – Pellat . CH (2) (1914-1992):

ولد عام 1914 بالجزائر وتلقى دروسه الثانوية في ليسيه ليوني بالدار البيضاء ، وحصل على البكالوريا الجزء الأول (1931) وعلى الثاني رياضيات (1932) ، ثم على ليسانس اللغة العربية من جامعة بوردو (1933–1935) وشهادة العربية من معهد الدراسات المغربية العليا بالرباط (1935) وشهادة لغة البربر من كلية الآداب بجامعة الجزائر (1938) وإجازة الأستاذة / أجريجاسبون بالعربية ، ثم الدكتوراه في الآداب من جامعة باريس (1946–1950) وأدى الخدمة العسكرية (1935–1946)[3] .

8-4- بلاشير ريجيس – Blachère Régis (1900-1973):

ولد في 30 يونيو 1900 باريس (مونروج) سافر إلى المغرب 1915 ، قضى دراسته الثانوية في مدرسة فرنسية بالدار البيضاء ، وعين ملاحظا في مدرسة مولاي يوسف في الرباط بعد حصوله على البكالوريا ، فالتحق بالجامعة وحصل من جامعة الجزائر على الليسانس في 1922 ثم أمضى السنة التالية في مدينة الجزائر حيث تابع دروسه وليم مرسيه وفي 1924 نجح في مسابقة – الأجريجاسيون وعاد

---

(1) المستشرقون ، ج1 ، ص 336 - 338 .

(2) تم إدراجه هنا لأنه صاحب مؤلفات كثيرة جدا متعلقة بالأدب واللغة العربيين منها : " اللغة العربية وحضارتها – تاريخ موجز للأدب العربي بالفصحى والعامية "

(3) المستشرقون، ج1 .

بعد ذلك إلى الرباط حيث عين مدرسا في مدرسة مولاي يوسف وفي 1929 عين في معهد الدراسات العليا المغربية بفضل ليفي بروفنسال واستمر في عمله هذا حتى 1935 .

وفي 1936 حصل على دكتوراه الدولة من جامعة باريس برسالتين ، الأولى عن شاعر عربي من القرن الرابع الهجري ق4 هـ " أبو الطيب المتنبي " ،

وترجمة " طبقات الأمم "[1]

وبلاشير له كتاب تعليمي هام جدا عنوانه :

"éléments de l’arabe classique"

" مبادئ اللغة العربية "

وهو مكون من " 174 صفحة "

وهو من منشورات " ميزونوف و لاروز " باريس

"Maisonneuve et larose "

(1) طبقات المستشرقين، ص 101

الفصل الثاني :

قضايا ألسنية تطبيقية حول هذا التعلم

1- تأثير السن في تعلم اللغة الأجنبية
2- أهمية الدافع في هذا التعلم
3- تأثير البيئة

الفصل الثاني : قضايا ألسنية تطبيقية حول هذا التعلم

يرتبط تعلم اللغة الأجنبية بالنظرية العامة للتعلم ، كما يتصل بأوثق الصلات باللسانيات التطبيقية

ويثير هذا التعلم قضايا تعلمية ، وقضايا ألسنية متعددة ومتنوعة وهي من الأهمية بمكان ، ويعتبر المستشرقون الفرنسيون في تعلمهم العربية مثالا عن متعلمي اللغة الأجنبية ، في بيئتها .

وبما أن إطار الدراسة محدد زمنيا ومكانيا ، فإننا سنتطرق إلى القضايا التي يطرحها تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية في حدود هذا الإطار ، إذ أن هناك قضايا لا يسمح إطار الدراسة بتناولها كمسألة النطق في حالة تعلم اللغة الأجنبية[1] .

وتعلم اللغة مرتبط بعوامل نابعة من ذات المتعلم :

- كالجانب العمري ، والوجدان ، والدافع
- وعوامل خارجية كالبيئة ، واللغة الهدف

وفي هذا الفصل سنتطرق للعوامل الآتية :

1- تأثير السن في تعلم اللغة الأجنبية باعتبارهم عينة من المتعلمين كبار السن .
2- أهمية الدافع في هذا التعلم نظرا لحاجة المستشرق إلى تعلم العربية التي دعمها الاستعمار في فترة الدراسة .
3- تأثير البيئة [2] على أساس تعلمهم العربية في بيئتها (وهي هنا الجزائر)

---

(1) يرتبط النطق بالحالة الفيزيولوجية للمتعلم ، ودرجة التحكم في جهاز النطق ، هذا التحكم الذي يختلف باختلاف السن فهو عند الكبير غيره عند الصغير ، مما يؤثر في اكتساب النطق ، حيث يكتسب الأطفال نطقا طبيعيا في حيث يختلف الأمر عند الكبار
وبما أن عينة الدراسة تتمثل في المستشرقين الذين لم نعايشهم ولا نملك تسجيلات صوتية لأدائهم اللغة العربية فإن هذا الجانب لا يدخل في إطار الدراسة ، وإن تعلق بتعلمهم اللغة الأجنبية وهذا مثال فقط عن القضايا التي تخرج من إطار الدراسة

(2) هناك قضايا أخرى يثيرها هذا التعلم لكن هذا الاختيار جاء متعمدا باعتبارها أهم القضايا التي يطرحها موضوع تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية في الجزائر ، بالإضافة إلى أهمية تحديد وحصر القضايا من أجل دراسة أفضل

1-تأثير السن في تعلم اللغة الأجنبية :

" لقد قوي الوعي – في السنوات الأخيرة – بضرورة دراسة الشخصية البشرية كي نصل إلى حلول للمشكلات المعقدة في تعليم اللغة الثانية"[1]

ذلك أن المتعلم هو مدار الرحى في العملية التعليمية ، ولهذا يجب أن نعرف جيدا المتعلم وخصائصه ، حتى تتمكن من الإدراك الجيد لعملية التعلم التي تتطور شيئا فشيئا حيث تنمو المعرفة البشرية نموا سريعا في الست عشرة سنة الأولى ، ونموا أبطأ في الكبر ، وبعض المتغيرات المعرفية يكون قويا وبعضها يكون متدرجا يصعب اكتشافه "[2]

وبما أن تعلم اللغة الأجنبية جزء من هذه المعرفة ، وإذا سلمنا بهذه الرؤية فإن السن يلعب دورا أساسيا في تعلم اللغة الأجنبية ، هذا ما يعني أن متعلم اللغة الطفل تختلف وضعيته عن متعلم اللغة كبير السن .

فقد كان المجتمع هو المعلم والمدرسة ، ومع ذلك أثبتوا نجاحا باهرا في هذا التعلم اللغوي .

فإذا كان حديثنا عن المستشرقين الفرنسيين في تعلمهم العربية فنحن أمام موقف تعلم المتعلم كبير السن لأننا نتحدث عن بالغ حدد لنفسه طريقه ووجهته ، وصوب هدفه نحو تعلم العربية .

ولقد " حدد جان بياجيه إطارا للنمو العقلي للطفل في مراحل متعددة

- المرحلة الحس حركية من الميلاد إلى الثانية
- والمرحلة قبل العلاجية من الثانية إلى السابعة
- ثم المرحلة العلاجية من السابعة إلى السادسة عشرة

مع تغيير حاسم في الحادية عشرة من مرحلة علاج المحسوس إلى المرحلة العلاجية الشكلية " [3]

هذا التدرج في النمو يستتبع تدرجا في التحصيل المعرفي ، ففي حين يعتمد تعلم الطفل على المحسوس والملموس يصبح في مرحلة البلوغ قادرا على التجريد وتقبل وتلقي الأمور المجردة .

---

(1) أسس تعليم اللغة و تعليمها، ص 127.
(2) نفس المصدر ، ص 67.
(3) نفس المصدر ، ص 67-68.

" وقد لاحظ أوزوبيل Ausubel أن الكبار الذين يتعلمون لغة ثانية يفيدون من الشروح النحوية ومن التفكير الاستنباطي مما لا يلفت اهتمام الطفل "[1] .

ومنه فالطريقة التي يتعلم بها الكبير غير الطريقة التي يتعلم بها الصغير ، هذا فيما يتعلق بالتعلم على عمومه بما فيه تعلم اللغة سواء كانت لغة منشأ أم لغة أجنبية مع العلم أن تعلم اللغة الأجنبية يختلف عن تعلم لغة المنشأ لاعتبارات عدة وأسس متباينة أوضحتها الدراسات اللسانية .

فتعلم لغة المنشأ مرتبط بالتداخل بين اللغة الأم التي يتعلمها الطفل في الأسرة وفي الشارع والمجتمع ، وبين اللغة الرسمية التي يتعلمها في المدرسة والفواصل بين اللغتين بسيطة .

" ولقد صاغ (ألكسندر جيورا Guiora) ، وهو باحث في المتغيرات الشخصية في تعلم اللغة الثانية ، مصطلحا أطلق عليه الأنا اللغوية ، ليفسر بها الذات التي ينميها الشخص مرتبطة باللغة التي يتكلمها ، وتتضمن الأنا اللغوية عند أي شخص أحادي اللغة التفاعل بين اللغة الأم ونحو الأنا "[2] .

في حيث أن تعلم اللغة الأجنبية يبدو أكثر تعقيدا ، إذ تتداخل فيه هذه اللغة مع لغة المنشأ ويرتبط بعوامل خارجية وأخرى داخلية

---

(1) أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ص 68.
(2) نفسه ، ص 69.

هناك مسألة أخرى نجدها متفرعة عن سن المتعلم ، وهي درجة الوعي ، فالغالب أن الطفل أثناء تعلمه لا يعي جيدا أنه في موقف اكتساب لغة ثانيـــة ولا يعـــي القـــيم الإيجابية أو السلبية التي تنطوي أو ستنطوي عليها هذه العملية ، ولا يعي المراحـــل التي مر وسيمر بها .

في حيث أن متعلم اللغة كبير السن أكثر وعيا بموقفه التعلمي مثلمـــا نـــرى عنـــد هؤلاء المستشرقين الذين يرافقهم الوعي والإرادة في مختلف أطوار تعلمهم .

فهم في البداية ذووا هدف محدد وقد وضعوا في هذا الموقف التعلمـــي بـــإرادتهم وتوجه منهم ، ثم إنهم ذووا مستوى علمي يؤهلهم في أسوء الأحوال لما يلي :

- الوعي التام بالقيم التي تنطوي عليها عملية تعلم اللغة العربية فصحى كانـــت أو عامية .
- الوعي بالاختلافات بين لغتهم الأم واللغة الهدف .
- المعرفة الشاملة بأطوار وطريقة هذا التعلم لأنها نابعة من ذواتهم فـــي أحـــايين كثيرة .
- ثم إن درجة وعيهم أهلتهم لأن تكون طريقة تعلمهم بعيدة عن النمطية ، فهي لـــم تكن وافدة من الخارج بل نابعة من إسهامهم الذاتي واعتمادهم على الابداع فـــي طرق التعلم وبالتالي فإنهم أكثر وعيا بمجرياتها .

فنموهم العقلي بحكم السن والتخصص يؤهلهم للإسهام في التعلم وتكييفـــه حـــسب الحالات الفردية ، فهم فاعلون في هذه العملية بخلاف الوضعية التي يكون فيها متعلم اللغة الطفل الذي يكون مستقبلا لسلسلة من التعليمات .

وبالتالي فالنضج المعرفي المرتبط بالسن عند المستشرقين لم يكن عائقا في عمليـــة التعلم وإنما كان عامل دفع لهذا التعلم

فهناك من يرى أن النضج المعرفي يعيق التعلم الناجح للغة الثانية وبالتالي وحسب هذه الرؤية فإن تعلم اللغة الثانية يجب أن يكون في سن مبكرة وهناك من يرى أنه يسهم في إنجاحه وبالتالي فإن أصحاب هذا الرأي يرون أنه من الأجدى أن يتأخر تعليم اللغة الثانية .

وقد عرفنا أن النضج المعرفي عند المستشرقين كان عامل نجاح والواقع أن الخلل ليس في السن التي يتوجب فيها تعلم اللغة لأن كل متعلم يمثل حالة فريدة لا تتكرر ، ولا يمكن إسقاطها على الحالات كلها ، بل هو في باقي المؤثرات المرتبطة بعملية التعلم .

ومن كل هذا يمكننا أن نستفيد فيما تعلق بتعليم اللغات الأجنبية في مدارسنا هذا التعليم الذي يكاد يثبت فشله ، ولا أدل على ذلك من بلوغ أغلب تلامذتنا مراحل متقدمة من التعلم الذي يدخل في إطاره تعليم لغة أجنبية ومع ذلك لا يتمكن هؤلاء التلاميذ من استعمال اللغة الأجنبية .

وقد تراوحت الآراء بين مؤيد لإدراج تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة ومعارض لهذا الرأي .

وحسب ما رأينا عند تعلم المستشرقين اللغة العربية فإننا وجدنا أن درجة وعيهم تسهم في إنجاح عملية تعلم اللغة الأجنبية إلا أن هذا لا يعني أن تعلمها في سن مبكرة غير مجد ، بل هو كذلك كل ما في الأمر أن يتم إدراجه بمراعاة النمو العقلي للطفل وقدراته المعرفية بالإضافة إلى الانتقاء الجيد والمدروس للمادة التعليمية المستهدفة ووقت التعلم وتوظيف الوسائل التعليمية الملائمة لعمر المتعلم .

وقد لا تتاح للمرء فرصة التعلم في صغره لسبب أو لآخر أو أنه تعلمها وفشل في هذا التعلم ، ثم ألحت الحاجة على تعلم لغة أجنبية في سن متقدمة كداعي الوظيفة أو السفر مثلا ، فمثل هذه الحالات سواء كان تعلمها في قاعة الدرس بالطريقة الرسمية أو خارجها بشكل انفرادي أو جماعي ، فهؤلاء ممن يتدخل نضجهم ووعيهم المعرفي

في عملية تعلمهم وبالتالي فهم يندرجون ضمن الحالة الثانية التي (يصبح فيها الجانب الأيسر من المخ وهو الذي يتحكم في الوظائف التحليلية والعقلية أكثر سيطرة من الجانب الأيمن الذي يتحكم في الوظائف العاطفية ، فقد يكون محتملا أن سيادة الجانب الأيسر تزيد من الميل إلى التحليل ومن التركيز العقلي في تعليم اللغة الثانية)[1]

هذه الحالة التي إن ثبتت صحتها ، فيجب أن يوجه فيها هذا الرعي ، وجهة إيجابية نحو نقد الذات وتقييم القدرات الذاتية والمؤهلات واستثمارها في التعلم الإيجابي بالمقارنة والتحليل ، وأيضا استثمار الفرق في النمو بين الطفل والبالغ في هذه العملية

وهناك أمر آخر له دور غير هين في نجاح المستشرقين في عملية تعلم اللغة العربية ، وهو عدم ارتباطهم باختبار كالذي يعانيه تلامذتنا من التعلم الاستظهاري المرتبط بأهداف قصيرة المدى كالانتقال وتحصيل المعدل أو حتى الطموح إلى تحصيل معدل مرتفع ، وترديد القواعد والتدريب النمطي غير المرتبط بالسياقات الموقفية .

حتى لو اعتبرنا اتخاذهم الاستعمال الصائب للغة بمثابة الاختبار الذي ينتهي بنجاح أو فشل في تأدية هذه اللغة فإنه اختيار يخدم الغرض من عملية التعلم هاته ويدعمها دعما كبيرا .

---

(1) أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص 69 .

على النقيض تماما من الاختبارات التي تنتظر تلامذتنا آخر كل فصل وهي في غالبها قائمة على استظهارات صماء لقواعد متحجرة أو تركيبات لمفردات قلما تستعمل وحتى لو حقق التلميذ في هذه الامتحانات التفوق فإنه لا يكاد ينطق جملة صائبة أو مفيدة بهذه اللغة .

باختصار ليس هناك توازن أو ترابط بين ما يتعلمه الدارس من اللغة وبين مراعاة الحاجات الاستعمالية والسياقات الموقفية ، ولعل هذه الإشارة تبدو لأول وهلة بعيدة عن العنصر الذي ندرسه الآن وهو سن المتعلم لكنها تمت له بأوثق الصلات ، ذلك أن المتعلم الطفل يستقبل المادة التي يتعلمها بكل مقوماتها (اختيارات أو استعمالات ...) ولهذا فإن فشله أو نجاحه مرتبطان بمصدر التعلم إلى جانب مؤهلاته الشخصية .

في حين أن متعلم اللغة الكبير يسهم في بناء تعلمه باختياراته المنبثقة عن قناعات شخصية وبتدخله البناء في تعلمه بالإضافة إلى الدوافع التي تنمي وعيه وتحفزه على هذا التعلم.

هذا لا يعني أن نؤخر عملية تعلم اللغة الأجنبية بل أن نكثف الدراسة حولها ولا نقدم للمتعلم الطفل المادة التعليمية إلا بعد درس وفحص لكل العوامل المرتبطة بعملية التعلم خارجية كانت أو داخلية ، إذا كان المتعلم صغير السن .

وأن ننتقي المادة التعليمية التي تلائم فصول المتعلم كبير السن ، ونستثمر وعيه بمجريات العملية التعلمية ، وحس المقارنة لديه بين لغته الأم واللغة المستهدفة التي يوظفها كلما تلقي معلومات جديدة عن هذه اللغة بالبحث في أوجه الالتقاء أو الافتراق بين اللغتين ، هذه المقارنة التي ستكون دعما متميزا لعملية تعلم اللغة الأجنبية والتي ستكون أكثر وعيا وعمقا .

2- أهمية الدافع في هذا التعلم :

" من مميزات الكائن البشري بالإضافة إلى استعداداته الفطرية للتعلم واكتساب الخبرات والمهارات ، نجد الدوافع والاهتمامات النفسية التي هي طاقات كامنة في الكائن الحي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي ، وهذه الطاقات هي التي ترسم للكائن أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية "[1]

إن هذه الطاقات نابعة من داخل المتعلم فهي إذا من العوامل الداخلية المؤثرة في عملية التعلم بل هي " مفتاح التعلم ، وهي العاطفة أو الرغبة الداخلية التي تدفع شخصا إلى فعل ما ... أو الحاجات التي لدى الإنسان التي هي غريزية بدرجات متفاوتة وتتكيف مع البيئة وهذه الحاجات أو الرغبات هي أساس بنيته الدافعية"[2] .

إذا الدوافع محفزات لعملية التعلم في عمومها وتعلم اللغة الأجنبية داخل في هذا الإطار .

ومن أفضل الدراسات المعروفة عن الدافعية في تعلم اللغة الأجنبية " تلك التي أجراها جاردنر ولامبرت إذ درسا على مدى اثنتي عشرة سنة طلاب اللغة الأجنبية في كندا وأجزاء من الولايات المتحدة الأمريكية والفلبين بهدف معرفة كيف تؤثر عوامل الاتجاهات والدافعية على النجاح في تعلم اللغة ، وقد تم تصنيف مجموعات من الاتجاهات في نمطين من الدافعية : الدافعية النفعية / الدافعية التكاملية .

---

(1) المصطفى بن عبد الله بوشوك ، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها ، رسالة دكتوراه جامعة الدولة لمدينة كاند – بلجيكا- 1987، ص 73

(2) ويحصرها العلماء في ست : 1- الحاجة إلى الاستكشاف
2- الحاجة إلى العمل في البيئة وإحداث التغيير
3- الحاجة إلى النشاط
4- الحاجة إلى الإثارة
5- الحاجة إلى المعرفة
6- الحاجة إلى إظهار الذات

أسس تعلم اللغة وتعليمها . ص 143

2-1- الدافعية النفعية :

تشير هذه الدافعية إلى اكتساب بغة باعتبارها وسيلة إلى أهـداف نفعيـة مواصـلة دراسة / قراءة مادة تقنية ، .. ترجمة ..

2-2- الدافعية التكاملية :

حيث يرغب المتعلم أن يتكامل مع ثقافة أصحاب اللغة الثانية ، وأن يصير جـزءا من المجتمع .

وليس شرطا أن تكون كل دافعية منفصلة عن الأخرى فمعظم المواقـف يتـضمن مزيجا منهما معا[1] .

والمتعلم حسب هذه الدراسة هو جماعة المستشرقين الفرنسيين الذين تعلموا العربية في الجزائر .

فاللغة العربية هي المستهدفة بالتعلم وهي كأية لغة " وسيلة للتفكير يستخدمها الفرد للوصول للعمليات العقلية وأداة يعبر بها الإنسان عن أفكاره ومشاكله وهذا معناه أنها تعد وسيلة الاتصال الرئيسية بين الأفراد والجماعات مما يؤدي إلـى تنظـيم واحـي نشاطه الإدارية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وتوجيهه الوجهة التي يردها ، بل إنها من أهم الوسائل لهذا التراث الثقافي فهي حافظة للفكر الإنساني مما يساعد الفرد على تطوير ذلك التراث في ضوء التصور الاعتقادي والاجتماعي والفكـري الـذي يؤمن به ، وبالتالي فاللغة وسيلة للتعلم والتعليم يستخدمها الإنسان في كلامه وكتابتـه واكتساب معارفه وثقافته وخبرته "[2]

هذا فيما تعلق باللغة عموما أما إذا كان الحديث عن اللغة العربية فهي : " تجمـع بين خاصيتين أساسيتين قد لا تتوفران في لغة أخرى

---

(1) أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص 145
(2) الاستشراق والتربية ، ص 100

وهي أنها تحتوي على تراث ثقافي زاخـــر بالمكتـــشفات الرياضـــية والهندســـية الفيزيائية والكيميائية ، الفضائية (علم الفلك) والطبية ، إلى جانب توفرها على ذخائر من الآداب والفلسفة والمنطق وعلم النفس والاجتماع والموسيقى ، هذه العلوم والفنون التي اعتمدت عليها الحضارة المعاصرة في الغرب في بناء تقدمها وازدهارها[1]

هذه اللغة التي استرعت انتباه واهتمام الغرب فانبروا يبحثون ويدرسون أســـرارها فيما يعرف بالدراسات الاستشراقية في عمومها هي ذاتها التي اهتم بها فريـــق مـــن هؤلاء المستشرقين وهم الفرنسيون الذين جاؤوا في إطار الحملة الاســـتعمارية إلـــى الجزائر وكان عليهم أن يتعلموها ، تحفزهم في هذا التعلم دوافع استعمارية بحتة حينا ودوافع علمية حينا آخر .

فهل هذه الدوافع نفعية أو تكاملية ؟

لقد رأينا نماذج مختلفة من المستشرقين الذين تعلموا العربية في الجزائر وعرفنا أن كل مستشرق يمثل تقريبا حالة فردية في تعلمه حتـــى إن الـــدافع قـــد يتغيـــر عنـــد المستشرق الواحد .

وقد عرفنا الدوافع التي كانت وراء تعلمهم اللغة العربية وبما أنها كانت دوافع قوية بالفعل على اختلافها – ذلك أن استعمار الجزائر من طرف بلدهم شـــكل الفرصـــة المثلى للقيام بدراساتهم الاستشراقية في الجزائر ومنها تعلم العربية فصحى أو عامية – فإنهم أثبتوا استجابة فعلية خلال هذا التعلم ، ومن أهم الدوافع التعرف على الأهالي وعاداتهم لفرض السيطرة ، فتوجهوا إلى تعلم هذه اللغة التي فتحت لهم آفاقا كبرى

---

(1) تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها ص 328

ولقد أدرك المستشرقون " مدى قوة وتأثير اللغة العربية في حركة الحياة نتيجة خبرتهم ومعرفتهم بعلوم العربية وآدابها وفنونها ، وبما لهم من دراية بقرآنها وتراثها "[1]

فتمكنوا بذلك من التعلم والتعرف على ما يريدون معرفته في آن ، ولهذا يمكن تصنيف دوافع تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية حسب هذا التقسيم ضمن إطار الدوافع النفعية .

وهناك تصنيف آخر للدافعية قدمه جراهام (Graham) إذ يميز بين الدافعية التكاملية ، والدافعية الاندماجية :

" فالدافعية التكاملية تدل على الرغبة في تعلم اللغة الثانية للاتصال بثقافة أصحاب هذه اللغة ولا تعني بالضرورة الاتصال المباشر بالجماعة اللغوية نفسها.

أما الدافعية الاندماجية : فهي الدافع لأن يصبح الإنسان جزءا غير متمايز من الجماعة الكلامية وهذا يقتضي اتصالا طويلا بالثقافة ولا يكون ذلك في الأغلب إلا حين يبدأ الإنسان في سن مبكرة جدا في اكتساب هذه اللغة ، وفي ضوء ذلك يمكننا القول إن الدافعية التكاملية ليست شيئا معقدا ، وإن الإنسان يمكن أن يكون تكامليا دون أن يفقد ذاته في الثقافة الأخرى "[2]

إن هذا التصنيف يقترب من سابقه لكن يمكن أن نضع دوافع المستشرقين والتي هي نفسها ضمن الدافعية التكاملية هنا ، لأن المستشرقين حاولوا تعلم العربية من أجل الاتصال بأهل البلد المغزو

---

(1) أحمد سمايلوفتش ، فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر ، القاهرة – دار الفكر العربي ، د ط . 1998 . ص 667 – 668 .
(2) أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص 146 .

إذ " إن نجاح الحملة الفرنسية وعمليات التوسع في الاحتلال وما رافق ذلك من نشأة الإدارة الفرنسية ومن استيطان آلاف الأوربيين في الجزائر ، كل ذلك جعل معرفة الفرنسيين للغة العربية أمرا ضروريا لكي يسهل عليهم الاتصال بالجزائريين (أو الأهالي) كما كانوا يسمونهم "[1]

وفي كلتا الحالتين أيا كان تصنيف هذه الدوافع وكيفما كان فإنها تبقى دوافع حقيقية وقوية حفزت المستشرقين الفرنسيين في الجزائر وحملتهم على تعلم لغة البلد المغزو من طرف بلادهم – فرنسا – وكان هذا التعلم على أنماط مختلفة لكن يمكن القول في مختلف الحالات أنه تعلم ناجح .

فالعربية سواء كانت فصحى أو عامية تعتبر أجنبية بالنسبة لهم ومع ذلك فقد تعلموها بنجاح .

وكان من أسباب هذا النجاح قوة الدافع ، ومنه نخلص إلى أن قوة الدافع تلعب دورا أساسيا في إنجاح عملية تعلم اللغة الأجنبية .

ليس هذا فحسب بل أكثر من ذلك ، إن قوة الدافع توجه وتسهم في تسيير عملية التعلم حيث تساعد المتعلم على إتباع سبيل دون أخرى أو وسيلة دون غيرها ومنه فقوة الدافع تسهم في إنجاح عملية تعلم اللغة الأجنبية وتوجيهها أيضا نحو الأفضل .

---

(1) أبو القاسم سعد الله ، المستشرقون الفرنسيون وتعليم اللغة العربية للأوربيين في الجزائر 1830-1914، مجلة مجمع اللغة العربية ، القاهرة – العدد 64 . ص 165

3- تأثير البيئة :

" اللغة ظاهرة طبيعية ذات واقع مادي يتصل بعوامل خارجة عنها في البيئة الاجتماعية ، بعض هذه العوامل يتصل بالسامع ، وبعضها يتصل بالموضوع الذي يدور حوله الكلام أو الاتصال "[1]

بالإضافة إلى العوامل الداخلية المتصلة بمتكلم أو (متعلم) اللغة ، إن الإنسان وهو يستعمل اللغة لا يستعمل ألفاظها مجردة كما تنقلها المعاجم بل يستعملها ممزوجة بتجربته الذاتية وبتجربة مجتمعه العامة ، وتصبح للألفاظ ، من ثم على معانيها العامة المتفق عليها ، ظلال ومعان مضافة نابعة من هذا التفاعل بين الإنسان وبيئته "[2]، إذ أن الظاهرة اللغوية غير مستقلة أو منفصلة عما يحيط بها

" فاللغة ترتبط بصورة وثيقة بالإنسان وبيئته وتستب أهميتها في كونها الوسيلة التي يحتاج إليها الإنسان لإتمام عملية التواصل بينه وبين أفراد بيئته والتي تتيح له بصورة طبيعية أن يعبر عن آرائه وأحاسيسه محققا بذلك ذاته في المجتمع الذي يعيش فيه"[3]

ولهذا نجد مجموعة من العلوم والدراسات التي تتقاطع في نقطة الالتقاء وهي "اللغة" من هذه العلوم :

علم اللغة النفسي : الذي يهتم بالسلوك اللغوي خاصة من حيث اكتساب اللغة أو استخدامها وهو نتاج جهود علماء النفس وعلماء اللغة .

وعلم اللغة الاجتماعي : الذي يعني بدراسة اللغة من حيث هي حدث لغوي اجتماعي ويتطرق لقضايا اللغة في إطار المجتمع ويدرس خصائص اللغات واللهجات وخصائص استعمالها ، وخصائص متكلميها داخل المجتمع اللغوي الواحد.

---

(1) خليل حلمي ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، الإسكندرية – دار المعرفة الجامعية ، د ط ، 2002 ، ص 23
(2) أسامة الألفي ، اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقا وكتابة ، مصر – الهيئة المصرية للكتاب، د ط ، د ت ، ص 32
(3) ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، بيروت – المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، ط1 ، 1982 ، ص 25

وفيما بين المجتمعات اللغوية المختلفة وهذه الخصائص تتغير فيما بينهـــا ويـــؤثر بعضها ببعض[1]

وعلم اللغة الجغرافي الذي يدرس اللغات واللهجـــات ويـــصنفها طبقـــا للمواقـــع الجغرافية لكل لهجة أو لغة[2]

وعلوم مختلفة أخرى .

كل علم من هذه العلوم ينظر إلى اللغة من زاوية اتصالها بعامـــل مـــن العوامـــل الخارجية أو الداخلية التي تؤثر فيها .

ويتكلم اللغة من اكتسبها ابتداء ، كلغة أم أي في مجتمعه أو من تعلمها ولكن كلغة أجنبية .

وقد يتم هذا التعلم في بيئة المتعلم ، أو بيئة اللغة الهدف .

وفي هذه الدراسة نتكلم عن المستشرقين الفرنسيين الذين تعلموا العربية فـــي بيئتهـــا (الجزائر)[3]

وقد رأينا كيف أن بعض المستشرقين اعتمد في تعلمه على التفاعل المباشـــر مـــع الأهالي دون الحاجة إلى منهجية معينة أو واضحة .

فقد كان المجتمع هو المعلم والمدرسة ، ومع ذلك أثبتوا نجاحا باهرا في هذا التعلم اللغوي .

إن كل لغة جزء من المجتمع تؤثر فيه وتتأثر بمكوناته .

" ويمكن القول أن اللغة تلعب دورا كبيرا في تكوين الثقافة مـــع أنهـــا جـــزء واحـــد فيها ، ولكنها أهم هذه الأجزاء جميعا ، لأنه عن طريقها تنقـــل الثقافـــة مـــن جيـــل لآخر ، وكذلك تنمو الثقافة "[4]

وليس هذا إلا تأكيد على أن اللغة متصلة بمختلف العوامل المحيطة بها .

---

(1) ميشال زكريا ، قضايا ألسنية تطبيقية ، بيروت – دار العلم للملايين ، ط1 . 1993 . ص 9
(2) دراسات في اللسانيات التطبيقية ، ص 76 – 78
(3) هناك مستشرقون فرنسيون تعلموا العربية لكن في بلدهم ، الحديث عنهم يخرج عن إطار هذه الدراسة التي تعني فقط بمن تعلموا في الجزائر .
(4) علـي عبـد الـرزاق حلبـي ، دراسـات فـي المجتمـع والثقافـة والشخـصية ، بيـروت – دار النهـضة العربيـة ، د ط ، 1984 . ص 91

حيث " يؤثر المكون الثقافي لكل أمة في لغتها ، ولما كانت ثقافات الأمم والشعوب على قدر كبير من التباين والاختلاف ، كان من الطبيعي أن يظهر التباين في اللغات نفسها حتى إنه من غير الممكن أن نفهم اللغة فهما صحيحا من غير فهم المكونات الثقافية للناطقين بها "[1] .

والشخص متعلم اللغة الأجنبية يختلف عن ابن هذه اللغة ، فالأخير يعرف عن طريق الممارسات اليومية والتراكمات المعرفية التي تغذيها الخبرة والتجربة عادات وتقاليد مجتمعه وكل ما تعلق بثقافته ، في حين أن متعلم اللغة الأجنبية لا يدرك كل هذا .

لكن حاجته إلى تعلم اللغة وارتباط اللغة بالمكونات الثقافية للمجتمع تجبرانه على التعرف على هذه الثقافة .

" إن الثقافة بوصفها مجموعة متأصلة من أنماط السلوك والإدراك تمثل أهمية جوهرية في تعلم لغة أجنبية ، فاللغة جزء من الثقافة والثقافة جزء من اللغة ، لا تنفصل إحداهما عن الأخرى ، ومن ثم فإن اكتساب لغة أجنبية يعني اكتساب ثقافة أجنبية "[2] .

ولعل هذا ما أدركه المستشرقون الفرنسيون أيما إدراك ، فلقد ارتبط تعلمهم اللغة العربية في الجزائر بالاتصال بالمجتمع الجزائري وقد رأينا أمثلة عن ذلك ، فتعلموا عادات الجزائريين وكتبوا عنها واهتموا بطريقة التكلم وموضوع التكلم ...

ولا أدل على ذلك من أنهم تمكنوا من حذق لهجات العربية المنتشرة في الجزائر على اختلافها بما فيها البربرية ، وتمكنوا من اكتشاف أدق التفاصيل التي تميز بينها.

---

(1) سمير شريف استيتة ، اللسانيات ، المجال والوظيفة والمنهج ، الأردن – عالم الكتب الحديث ، ط 2 . 2008 . ص 409 .

(2) أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص 152 .

ومن المعلوم أن اللهجات واختلافها واقع لغوي ، حيث " تجمع الدراسات اللسانية الاجتماعية والجغرافية للاستعمال الفعلي للغة في المجتمع البشري على أن المجموعة اللغوية التي تنتمي إلى رقعة سياسية وحضارية معينة عادة ما تستعمل أنماطا لهجية متفرعة عن النظام اللغوي المشترك السائد في المجتمع ، كما يبدو واضحا في المجتمعات العربية الحديثة إذ إن هذه المجتمعات تختلف باختلاف الأنماط اللهجية التي تعرف بها "[1]

واختلاف اللهجات مرتبط باختلاف الأماكن الجغرافية وهذه ملاحظة هامة جدا تضيف إلى العوامل السالفة الذكر التي ترتبط ارتباطا وثيقا باللغة عامل المكان أو الرقعة الجغرافية .

والواقع أن تأسيس البحث في الظاهرة اللغوية على المكان نزعة قديمة بقدم البحث اللغوي نفسه ، " فالدارسون العرب الأقدمون عندما هموا بوضع قواعد تتحكم في الاستعمال اللغوي أقاموا تحرياتهم اللغوية على العامل الجغرافي ويتجلى ذلك في حرصهم الشديد على تحديد رقعة الفصاحة تحديدا جغرافيا ويندرج هذا الإجراء فيما أصبح مألوفا عند دي سوسير باللسانيات الخارجية ... ، ولذلك فإن الدارسين اللسانيين المعاصرين لم يألوا جهدا من أجل ضبط الأنماط اللغوية المختلفة بكل مستوياتها : الصوتية والتركيبية والدلالية وتصنيفها حسب التوزيع الجغرافي للمصدر البشري المستعمل للغة المعينة ويتحقق ذلك بوساطة خرائط وأطاليس تبين الاختلافات اللهجية للمجموعة البشرية الواحدة "[2] .

وما اختلاف الأنماط اللهجية التي في البلد الواحد إلا دليل على أثر البيئة في اللغة وتأكيد على أن هذه العوامل مجتمعة ، يرتبط أحدها بالآخر ، ولهذا تجب مراعاة كل هذه الجوانب عند تعلم أو تعليم اللغة أجنبية كانت أو لغة منشأ .

---

(1) أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية ، حقل تعليمية اللغات ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د ط ، 2000 ص 36

(2) نفس المصدر ص 34-35

وإذا كان الاختلاف اللهجي مرتبطا بالعامل المكاني فإن هذا الاختلاف اللهجي يحمل معه اختلافا ثقافيا قل أو كثر ، " ومن هنا نتبين أن الإنسان وهو يستعمل اللغة يتأثر بتجاربه الذاتية وبتجربة مجتمعه المتمثلة في ثقافة هذا المجتمع ، ومن ثم فإن فهم أية لغة فهما صحيحا يتطلب فهم ثقافة مجتمعها ، فإن للفظة الشمس مثلا من الإيحاءات وظلال المعاني لساكن القطب الشمالي ما ليس لساكن خط الاستواء "[1]

وهنا نتذكر تلك المسائل العديدة التي أثارها تشومسكي حينما تكلم عن اكتساب اللغة ، وفي انطلاقه من طريقة اكتساب الطفل اللغة الأم هنا أورد تساؤلا وجيها جدا حول دور العائلة والمجتمع في تعلم الطفل لغته الأم ، هل هذا الدور : – تعليمي مباشر

- توجيهي
- أم قائم فقط على توفير مادة لغوية معينة[2] .

وإذا كان تشومسكي قد طرح هذا التساؤل فإن هذه الدراسة تطرح تساؤلا مشابها وتتساءل عن دور المجتمع الذي يحتضن أناسا غرباء عنه في تعلمهم لغته (أي لغة أجنبية عنهم) .

إن المجتمع يسهم في إمداد هؤلاء بالمادة اللغوية وكيفية توظيفها مع الثقافة المحيطة بها كل هذا في وقت واحد وبشكل تترابط فيه كل الأجزاء .

فالمجتمع الإنساني هو (ثقافته) .. والذي لا شك فيه أن اللغة هي المعبر الأهم عن ثقافة المجتمع ، بل ذهب بعضهم إلى أن اللغة هي الثقافة والثقافة هي اللغة ، يترتب على ذلك أن تعليم اللغة لأبنائها لابد أن يكون نابعا من ثقافة المجتمع ، كما أن تعليمها لغير أهلها لابد أن ينقل المتعلم الأجنبي إلى أن يفهم ثقافة هذا المجتمع "[3]

---

(1) اللغة العربية و كيف ننهض بها نطقا و كتابة ، ص .32.
(2) الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية ، ص 63-64.
(3) عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، الإسكندرية – دار المعرفة الجامعية ، د ط . 1995 . ص24.

من خلال ما سبق نخلص إلى أن المستشرقين في تعلمهم العربية قد ركزوا على مختلف العوامل المرتبطة بها ، فقد تعلموها في بيئتها الطبيعية وعاشوا بين أبنائها وتعاملوا معهم وبذلك تعلموا مع اللغة الثقافة .

كما أنهم وضعوا الاختلاف اللهجي المرتبط بالاختلاف الجغرافي في الحسبان كل ذلك كان عاملا أسهم في نبوغهم في هذا التعلم .

وهذا ما يمكن أن نفيد منه من زاويتين :

- تعليم اللغة العربية للأجانب
- وتعلمنا اللغات الأجنبية

حيث نحاول أن نتعلم (أو نعلمهم) اللغة الأجنبية في بيئتها وإن تعذر ذلك فلنحاول توفير جو مماثل أو مشابه لبيئة اللغة الهدف أو على الأقل أن يكون معلم اللغة الأجنبية أجنبيا فعلا ولا بأس من أن يساعده معلم من أبناء اللغة الأم .

" لقد ثبت علميا أن فصل الدراسة بفضائه الضيق المعزول عن المجتمع لا يتيح للدارس إلا التعبير عن عدد محدود جدا من الوظائف في مواقف حقيقية كتقديم نفسه إلى الآخرين أو سؤال أحد زملائه عن هويته أو الحديث عن بعض تجاربه الخاصة أما فيما عدا ذلك فإن الوظائف اللغوية لا تمارس فعلا إلا داخل المجتمع "[1]

خاصة وأننا نعاني بالفعل من ضعف مردود تعلم اللغات في مدارسنا حتى أننا نجد التلميذ قد أخذ علامات مرتفعة في الامتحان لكنه لا يمتلك القدرة على استعمال هذه اللغة أو التواصل بها ، وهو الهدف الأساسي المرجو من تعلم اللغة الأجنبية وليس مجرد حذف قواعدها ، ولعل هذا هو السبب وراء جعل " القدرة على تعليم لغة أجنبية في المواقف التقليدية قد تكون محدودة "[2]

---

(1) كيف نعلم العربية لغة حية؟ ص 50

(2) بيترسون أس ، تعليم الناشئة في أوربا تطوره ومشكلاته واتجاهاته ، ترجمة حسن جميل طه ، مراجعة يوسف عبد المعطي ، الكويت – دار البحوث العلمية ، ط١ . 1976

كما أن الواقع أثبت أن بعض أجدادنا ممن عاصروا المستعمرين الفرنسيين يتقنون التعامل باللغة الفرنسية ، وفيهم الأمي الذي لا يعرف القراءة ولا الكتابة .

" إن من يتكلم لغة معينة يدري على العموم كيف يستعملها للوصول إلى أهداف معينة لذا تستطيع القول إن هذا الإنسان قد اكتسب تنظيم كفاية مراسية Compétence pragmatique تتواءم مع كفايته اللغوية التي تختص بالقواعد "[1]

فإذا تعامل معه من يريد تعلم اللغة فإنه سيكتسب كفاية لغوية مشابهة تؤهله لتكلم اللغة ، كما هو الحال عند بعض أجدادنا ممن عايشوا الفرنسيين .

إنه تأثير البيئة في تعلم اللغة

هذه البيئة بكل مقوماتها وبما فيها ثقافتها السائدة ، ذلك أن الشخص متعلم اللغة الأجنبية " يأخذ لا في الاتصال بلغتين فقط بل بثقافتين ، إذ ينبغي أن يتعلم ثقافة ثانية مع اللغة الثانية "[2]

وهنا نتبين أهمية التلازم بين اللغة والثقافة عند المستشرقين في تعلمهم اللغة العربية فصحى أو عامية ، ولذلك أثره في تعلم اللغة عموما ، إذ أن التعرف على ثقافة اللغة الهدف من الأدوات المعرفية المعينة والميسرة لتعلم اللغة .

---

(1) ميشال زكريا ، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) ، بيروت – المؤسسة الجامعية للنضر والتوزيع ، ط1 . 1982 . ص 39

(2) أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص 127

القسم الثاني :

- المستشرقون الفرنسيون واللغة العربية تعليما

الفصل الأول :

واقع تعليم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية

الفصل الثاني :

قضايا ألسنية تطبيقية حول هذا التعليم

القسم الثاني: المستشرقون الفرنسيون واللغة العربية تعليما

بعدما تعرفنا في القسم الأول على جهود المستشرقين في تعلم اللغة العربية وحاولنا مناقشة بعض القضايا الألسنية التطبيقية التي يثيرها هذا التعلم .

سوف نحاول في هذا القسم التعرف على إسهامهم في تعليمها بالتطرق إلى المؤسسات التعليمية التي كان لهم دور التأطير فيها ورصد التشابكات الأولى بين الثقافتين العربية والغربية ، والتعرف على منهجهم في التأليف في الميدان التعليمي وأدوار أخرى ، وهذا في فصل الأول .

لنناقش في الفصل الثاني أهم القضايا اللسانية التطبيقية التي يثيرها هذا التعليم وهي كالآتي :

1- المستشرقون الفرنسيون بين التأثير والتأثر في الميدان التعليمي
2- التعليم بين الفصحى والعامية
3- تأثير اللغة الأم (للمعلم) في تعليم اللغة الأجنبية

الفصل الأول :

واقع تعليم المستشرقين الفرنـــسيين اللغـــة العربية

1- المؤسسات التعليمية

2- الكتاب التعليمي

2-1- كتاب في تعليمية الفصحى

2-2- كتاب في تعليمية العامية

2-1- ملاحظات حول هذه الكتب التعليمية

3- دور المستشرقين في ميدان تعليم العربية

1-المؤسسات التعليمية :

كانت موجهة إلى الفرنسيين مدنيين وعسكريين لتعليمهم اللغة العربية الفـــصحى والعامية ، وهذه الحلقات (الكراسي) بدأت في ديسمبر 1832 ، وانتهت بدمجها فـــي مدرسة الآداب والمدارس الشرعية الثلاث سنة 1879[1] .

وهذه الحلقات هي :

1- حلقة الجزائر .
2- حلقة قسنطينة .
3- حلقة وهران .
4- حلقة كوليج الجزائر .
5- حلقة الكوليج الامبريالي بالعاصمة .
6- حلقة مدرسة الآداب .
7- مدرسة ترشيح المعلمين (النورمال) .
8- المدارس الشرعية الثلاث .

1-1- حلقة الجزائر :

أسست هذه الحلقة سنة 1832 في مدينة الجزائر فقد حل بالجزائر خلال شهر ماي 1832 المتصرف المدني جنتي دي بوسيه ، وكان ذلك في عهد الحاكم العام الدوق دي روفيغو[2] ، حمل جنتي دي بوسيه معه مشروعا من عدة عناصر منها فـــتح حلقة اللغة العربية ، ولكي يفتح دي بوسيه هذه الحلقة طلـــب مـــن وزارة التعلـــيم العمومي موافاته بأستاذ ماهر فعينت له " يوسف يعقوب " وكان من مواليد القاهرة لأب أرميني وأم سورية ، وكان عندئذ يتولى كرسي اللغة العربية في كوليج لويس لوقران (Louis Legrand).

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج6 . ص 14

(2) عرف عهده بالإرهاب والتعسف وهو الذي أقام حكم البوليس في الجزائر ووقعت في عهده مذبحة العوفية قرب وادي الحراش ، وكان الفرنسيون لم يستولوا إلا على مدينة الجزائر ووهران وعنابة ولذلك لقب دي روفيقو هو قائد الممتلكات الفرنسية في إفريقيا .

بباريس لكن مجيء يعقوب إلى الجزائر لم يتحقق لأنه توفي قبل التحاقه بها ، وكان من المصريين الذين رافقوا الحملة الفرنسية على مصر بعد فشلها سنة 1801 ، لذا لجأ دي بوسيه إلى جوني فرعون وهو مصري أيضا من أب سوري الأصل اسمه إلياس فرعون وكان مترجما في الجيش الفرنسي أثناء الحملة على مصر ، وبعدها أخذ ابنه معه إلى فرنسا حيث تعلم الابن في مدرسة اللغات الشرقية ومن أساتذته دي ساسي وقد مارس التدريس والإشراف على بعثة الضباط المصريين في فرنسا ، وكان في طولون عند تحرك الحملة ضد الجزائر فانضم إليها وأصبح مترجما وكاتبا لقائدها دي بورمون ثم سمي مترجما عسكريا سنة 1831 ، وأصبح مترجما من الدرجة الأولى سنة 1839 وكان يعمل في الحكومة العامة بالجزائر بعد إنشائها .

وقبل أن يكلفه دي بوسيه بدرس اللغة العربية كان قد نشر أول كتاب في النحو العربي تنشره المطبعة الرسمية في يوليو 1832 وهو باللهجة العامية الجزائرية وقد أحرز الكتاب على نجاح لدى المهتمين[1]

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي . ج 6 . ص 16-17.

حلقة الجزائر هاته تولاها الأساتذة الآتية أسماؤهم :

- يوسف يعقوب Agoube توفي قبل التحاقه بها .
- جوني فرعون J. Pharaon (1832–1836)
- برينييه Bresnier (1836–1869)
- كومباريل Combarel (1869–1874)
- ريشبيه Richebé (1874–1877)
- هوداس Houdas (1877) [1]

2-1- حلقة قسنطينة :

أسست سنة 1846 وتولاها :

- فينيار Vignard 1846
- شيربونو Cherbonneau (1846–1863) [2]
- ريشبيه Richebé (1864–1874)
- مارتن Martrin (1874) [3]

---

(1) Notes sur les chaires de langue Arabe d'Alger de Constantine et d'Oran , P 63

(2) جاك شيربونو Cherbonneau ولد سنة 1813 وتابع دراسته في مدرسة اللغات الشرقية بباريس ، وقد نشر عدة مقالات في المجلة الآسيوية ، وكانت تسميته لكرسي العربية في قسنطينة قد جعلته يكرس جهده لحياة الجزائر العربية وفي سنة 1861 أصبح مدرسا في المدرسة العربية الفرنسية بنفس المدينة ، وبعد سنتين أصبح مديرا للكوليج العربي الفرنسي بالجزائر ، وفي سنة 1871 أصبح مديرا لجريدة (المبشر) وهي جريدة رسمية كانت تصدرها إدارة الجزائر باللغتين العربية والفرنسية ومن وظائفه في الجزائر أنه أصبح مفتش المدارس العربية الفرنسية الثلاث وبعد أن فرغ كرسي العربية المغربية في مدرسة اللغات الشرقية بباريس بوفاة البارون دي سلان ، رجع شيربونو إلى هذه المدرسة كأستاذ اللغة العربية المغربية (العامية) وقد نشر عدة أعمال تدخل في مهنته مثل الكتب المدرسية ومعجم عربي – فرنسي ، ... وأعمال أخرى . أبو القاسم سعد الله ، المجلة . ص 175

(3) Notes sur les chaires de langue Arabe d'Alger de Constantine et d'Oran , P 63.

1-3- حلقة وهران :

أسست سنة 1846 وقد تولاها كل من :

- هادمار Hadmard (1846–1855)[1]
- كومباريل Combarel (1855–1869)
- هوداس Houdas (1869–1877)
- ماشويل Machuel (1877) [2]

1-4- حلقة كوليج الجزائر :

سنة 1846 أحدث كرسي (أو حلقة) للغة العامية في كوليج الجزائر ، ولشغل هـذا الكرسي أجريت مسابقة فاز فيها المستشرق قورقوس " Gorguos " ، وكانت مـواد المسابقة التي جرت تحت إشراف برينييه تتألف من :

1- معرفة نحو العربية العامية .
2- عناصر العربية الأدبية (الفصحى) .
3- إنشاء بالعربية العامية حول موضوع معين .
4- قراءة وترجمة نص من كتاب مفتوح من مخطوط سهل .
5- درس حول نقطة في النحو العربي تتعلق بمسألة في كتاب عربي [3]

---

(1) هادمار مترجم سابق في مصلحة أملاك الدولة ، تاريخ الجزائر الثقافي ، ص 175
(2) Notes sur les chaires de langue Arabe d'Alger de Constantine et d'Oran , P 63
(3) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج6 ، ص 175 .

1-5- حلقات الكوليج الامبريالي :

1-5-1- نشأتها :

وهي المعاهد (الكوليجات) العربية – الفرنسية ، وتسمى أيضا بالسلطانية أو الامبريالية أو الإمبراطورية [1] :

أنشأها الفرنسيون لفترة محددة ثم ألغوها بعد حوالي اثنتي عشرة سنة من إنشائها وكان تاريخ إنشائها هو 14 مارس 1857 [2] ، وهو مؤسسة تعليمية لا تدرس إلا بالفرنسية ، وهما اثنان في الجزائر كلها ، الأول بدأ يعمل في العاصمة سنة 1857 والثاني بدأ يعمل في قسنطينة سنة 1867 ، وكان من المقرر توسيع التجربة وإنشاء معاهد أخرى في وهران وغيرها .

ولكن سقوط الامبراطورية وظهور الجمهورية الثالثة الساخطة على سياسة نابليون (العربية) في الجزائر أديا إلى إغلاق هذين المعهدين ، والتعليم فيه شبه مجاني وهو مفتوح للجزائريين والأوربيين معا إذا كانت أعمارهم ما بين التاسعة والاثنتي عشر ، والدراسة في المعهد ابتدائية ومتوسطة والتلميذ يظل في المرحلة الابتدائية ثلاث سنوات يتدرب فيها على اللغة الفرنسية ولا ينتقل إلى المرحلة المتوسطة إلا بعد اجتياز امتحان صعب في اللغة الفرنسية [3]

---

(1) نسبة إلى الإمبراطور نابليون 3 الذي تأسس الكوليج في عهده وكانت جريدة المبشر تسميه المدرسة السلطانية لأنها تترجم الإمبراطورية بالسلطنة ، وهو يختلف عن :
- كوليج الجزائر الذي أنشئ سنة 1837 وهو في مستوى متوسطة وكان خاصا بالفرنسيين والأوربيين الذين أنهوا دراستهم الابتدائية .
- الكوليج العربي الذي أنشئ في باريس 1839 وكان وجها للجزائريين وقد فشل .

(2) ظهر المعهد في عهد الحاكم العام المارشال راندون الذي واصل سياسة بوجو في القضاء على الثورات والاستيلاء على المناطق الباقية من الجزائر .

(3) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 3 . ص 404 .
إلغاء المعهدين كان سنة 1871

" وللمؤسسة (الكوليج الإمبراطوري العربي) نظام داخلي لا يتمتع بـــه إلا الطلبـــة المسلمون ، إلا أن الشبان الأوربيين يمكن قبولهم لمتابعة الدروس علـــى أن يكونـــوا خارجيين ، والمتمعون بالمنح يختارون من بين أبناء الضباط والقادة والعملاء العرب فقط ، ومن قتل آباؤهم أو جرحوا أثناء خدمتهم لفرنسا والكـــوليج موضـــوع تحـــت الرقابة السامية للوالي العام الذي يرشح الأساتذة ليتولى الوزير تعيينهم ويعدد منهـــاج التعليم أيضا .

ويخضع الكوليج إلى تفتيشين مرحليين أحدهما للنظر في سير الـــدروس الأدبيـــة والتعليمية والآخر خاص بالإدارة ويتحصل الطلبة بعد مرورهم على دائـــرة التعلـــيم المقررة على شهادة تفتح لهم سلك بعض الوظائف المدنية أو العسكرية "[1]

فهم إما يتوجهون لأداء الخدمة العسكرية التطوعية وإما يتولـــون وظـــائف القيـــاد أو الخوجات أو الترجمة أو الطب أو الفقه ومنهم من يتوجه إلـــى مدرســـة الفلاحـــة بفرنسا ولكن عدد الخريجين ضئيل جدا إذ لا يتعدى الخمسة أو الستة في العام [2]

---

(1) نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر المعاصر(1830-1900)، ص 228 .

(2) في سنة 1869 أي بعد 11 سنة من إنشاء المعهد العربي – الفرنسي ، تخرج من معهد الجزائر 16 تلميذا مسلما أما معهد قسنطينة فلم تطل مدته حتى تظهر نتائجه بوضوح فقد افتتح فقط سنة 1867 ، وبعد أربع سنوات صدر قرار إغلاقه من الحاكم العام المتعصب ضد العرب والمسلمين والناقع على عهد نابليون الثالث وهو الأميرال ديقيدون ، وقد غشيها عند افتتاحها ، 156 تلميذا منهم 112 تلميذا داخليا و 40 نصف داخلي و 12 خارجيين (أوربيين) ، مع تلميذين متخصصين في الفقه الإسلامي ، وقد خطط الفرنسيون لإنشاء معهد ثالث في وهران ولكن ذلك لم يحصل لتغيير نظام الحكم .
تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 3 . ص 409

أول مدير للمعهد العربي الفرنسي منذ إنشائه هو الدكتور نقولا بيـــرون Perron وهو مدير كان يعين من قبل وزير الحربية ، وهو مستشرق له حياة متنوعـــة درس العربية والطب وحياة الشرق وترجم عدة مصادر إسلامية .

في سنة 1864 خلفه في إدارة المعهد المستشرق شيربونو الذي كـــان علـــى رأس حلقة اللغة العربية في قسنطينة كما كان شيربونو يلقي دروسا في الفرنسية للـــراغبين فيها من الجزائريين الموظفين .

أما معهد قسنطينة فتولاه السيد أوبن سنة 1869 ، ويشترط في المعلمين الجنـــسية الفرنسية سواء كانوا فرنسيين بالأصالة أو متجنسين ، ولا يقبل في المعهد غير هؤلاء بمن فيهم الجزائريون وكلهم كانوا تحت رقابة الحاكم العام ، ويـــشترط فـــيهم أيـــضا معرفة اللغة العربية الدارجة وعادات أهلها ، والحاكم العام هو الـــذي كـــان يرشـــح للوزير أسماء المعلمين ليقوم بتعيينهم وكان المؤدب أو المعلم للقرآن في المعهد عندئذ هو الشيخ " بوقندورة " [1]

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 3 . ص 405-406

" يبدو أن تجربة إنشاء المعهدين قد جلبت الأنظار إليها حتى من غير الفرنسيين ففي سنة 1869 جاء أحد الخبراء الروس إلى الجزائر مبعوثا من وزيره للتعليم ليشهد التجربة الفرنسية في الجزائر ويحاول تطبيقها على مسلمي بلاد القوقاز والجركس ، إذا اقتنع بجدواها فالتجربة الفرنسية قامت على فرض الفرنسية على الجزائريين مباشرة وإلغاء العربية وكان الروس يريدون أن يفعلوا ذلك مع لغتهم ولغة مسلمي القوقاز ، والغريب أن جريدة (المبشر) قد تبجحت (بالطريقة الجديدة) في ميدان التربية والتعليم كما تقول وهي تقوم على (تحريم) استعمال العربية في تدريس اللغة الفرنسية والعربية للتلاميذ المسلمين لإدراك معنى اللغة الفرنسية وقالت : " إنه لا يخفى على أحد أن الصور والأشكال الحسية هي الكتاب الأنفع في تعليم الصبيان اللغة الأجنبية مهما كانت اللغة[1]

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 3 . ص 410

1-5-2- العربية في هذه المعاهد :

في محاولة لإلباس هذا المعهد بلباس إسلامي ، جاء الفرنسيون بمؤدب يقرئ التلاميذ القرآن ويؤمهم في الصلوات الخمس .

أما اللغة العربية التي تدرس في المعهد فهي " العربية الدارجة " ولا تدرس إلا بمعدل ساعة في الأسبوع على يد أحد الفرنسيين .

أما اللغة العربية الفصحى الكلاسيكية كما سمونها فتدرس مرة في الأسبوع في السنة الثانية ، وفي الأقسام النهائية مرتين في الأسبوع ولا يشرحها أو يتحدث عنها المعلم الفرنسي إلا باللغة الفرنسية .

وفي المرحلة التحضيرية يتلقى التلميذ دروسه في التاريخ الفرنسي والجغرافية الفرنسية والحساب والتحليل العميق للنصوص بالفرنسية[1]

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 3 . ص 405

6-1- حلقة مدرسة الآداب العليا :[1]

أنشئت في عام 1880 وتسمى بـ (مدرسة الجزائر) أو (مدرسة الاستشراق الفرنسي في الجزائر) ، أول من تولى كرسي اللغة العربية في مدرسة الآداب هو هوداس وقد ساعده فيه عالم جزائري عميق المعلومات هو بلقاسم بن سديرة [2]

وفي نفس السنة حل بالجزائر رينييه باصيه خريج مدرسة اللغات الشرقية الحية فعهد إليه بتدريس الأدب العربي وكانت تونس قد احتلت سنة 1881 فبادر الإثنان برحلة علمية إليها فاطلعا على المخطوطات وأحوال التعليم والحياة الفكرية ، ولكن هوداس غادر الجزائر ليتولى كرسي العربية في مدرسة اللغات الشرقية بباريس على إثر وفاة شيربونو ، وتولى باصيه مكان هوداس في الجزائر ، وحل إدمون فانيان محل باصيه في تدريس الأدب العربي وبقيا حوالي أربعين سنة في خدمة الاستشراق ، ومن زملاء باصيه في مدرسة الآداب بالجزائر إدمون فانيان فهو الذي تولى تدريس الأدب العربي منذ 1883 وقد ولد في ليباج سنة 1846 وهو من إيرلندا وجاء إلى الجزائر كمترجم ولم يتكون في مدرسة استشراقية ولكنه درس العربية والفارسية والتركية وهي اللغات الأساسية للمستشرقين عندئذ [3]

---

(1) هي جامعة علمية تشمل أربع كليات أو لها كلية الحقوق ، وتدرس الحقوق العامة والفرنسية والنظم الجزائرية والقوانين الإسلامية وتمنح شهادة الليسانس في الحقوق والدكتوراه وثانيها هو كلية الطب والصيدلة وثالثها قسم العلوم ، والقسم الرابع هو كلية الآداب وتكاد تشغل خاصة بكل ما يهم المشرقيات ففيها بالنسبة للأدب الفرنسي درس للآداب الفرنسية ودرس للغات والآداب القديمة وفيها تدرس اللغة العربية ، أحمد توفيق المدني – كتاب الجزائر . ص 290-297

(2) سيرد التعريف فيما يلي .

(3) وقضى سنوات طويلة في مدرية الآداب فقد عاش إلى 1931 وتميزت أعماله بالإضافة إلى التدريس بالترجمة في الموضوعات التاريخية والفقهية والأدبية ، تاريخ الجزائر الثقافي 318/317 . ج 3

أصبحت مدرسة الآداب العليا هي التي تمنح شهادة تسمى (بروفي اللغة العربية) و (دبلوم اللغة العربية) وهما الشهادتان الوحيدتان اللتان تمنحان في الجزائر ، أما شهادة الليسانس في الآداب فلا تمنح إلا في فرنسا إلى أن تكونت كلية الآداب وجامعة الجزائر سنة 1909 [1]

أثرت هذه المدرسة في الأدب والفن واللغة والتاريخ والعلاقات بين الجزائريين والفرنسيين وفوق ذلك كله أطلقت الاستشراق الفرنسي من عقاله [2]

تكاد تشتغل هذه المدرسة بكل ما يهم المشرقيات ففيها بالنسبة للأدب الفرنسي درس للآداب الفرنسية ودرس للغات والآداب القديمة ودرس للآداب واللغات الحديثة وفي مقابل ذلك يوجد درس للفلسفة الإسلامية ودرس لتاريخ الفلسفة الإسلامية ودرس للغة العربية الفصحى ودرس للآداب العربية الحديثة ودرس للآثار الإفريقية ودرس لجغرافية إفريقيا ودرس لتاريخ شمال إفريقيا ودرس لتاريخ التمدن الإسلامي ... إلى غير ذلك .

وتمنح هذه الكلية للطلبة شهادة العلوم التاريخية وشهادة الدراسة العليا للغة العربية وآدابها وشهادة للغة العربية وأخرى للغة القبائلية وشهادة الكفاءة لتدريس اللغة العربية بالليسيات والكوليجات وتمنح أخيرا الدكتوراه في الآداب[3]

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 3 . ص 318.
(2) نفسه ج 6 . ص 7.
(3) كتاب الجزائر ، ص 297.

7-1- مدرسة ترشيح المعلمين (النورمال) :

نشأت هذه المدرسة سنة 1865 تلبية لحاجة المدرسة الابتدائية الفرنسية / الفرنسية إلى المعلمين الأكفاء فقد كثرت المدارس وازداد التلاميذ الفرنسيون تبعا لازدياد عدد المستوطنين ومن أجل تثبيت المدرسة الابتدائية الموجهة للجزائريين[1]

وقد ظهرت أول توصية بإنشاء مدرسة ترشيح المعلمين في تقرير لجنة الجنـــرال بيدو سنة 1849 ، وقد جاء في تقرير هذه اللجنة :

" نقترح إنشاء مدرسة لترشيح المعلمين (نورمالية) ابتدائية تكون فيها اللغة العربية (الدارجة) ذات مكانة بارزة وإجبارية ، والمقصود أن يكون على المعلم المتخرج من هذه المدرسة سواء كان أوربيا أو جزائريا عارفا باللغة العربية لأنه سيدرس لأطفـــال يوجدون على أرض الجزائر سواء كان آباؤهم جزائـــريين أو أوربيـــين " ، ولـــذلك درست اللجنة المذكورة أيضا إمكانية توظيف المعلمين الجزائريين الـــذين يحـــسنون قدرا من الفرنسية في المدارس (الفرنسية / الفرنسية) [2]

---

(1) التي سميت بالمدرسة (العربية / الفرنسية) وهي التي ظهر منها سنة 1850 ست مدارس ثم ازدادت حتى وصلت إلى حوالي 34 سنة 1870

(2) تاريخ الجزائر الثقافي . ج5 . ص 414

ولكن إنشاء مدرسة ترشيح المعلمين لم يأت إلا بعد 15 سنة من هــذه المــداولات ومن إنشاء المدارس الابتدائية العربية – الفرنسية للجزائريين .

كانت فلسفة المدرسة العربية – الفرنسية (الابتدائية) في الجزائر تقــوم علــى أن التعليم فيها هو نسخة من التعليم الفرنسي والفارق الوحيد هو وجود اللغــة العربيــة الدارجة في برنامجها ، وتمشيا مع هذه الروح وضمانا لإيجاد الإطار المناســب مــع المعلمين في المدارس الابتدائية العربية – الفرنسية أنشئت مدارس ابتدائيــة لترشــيح المعلمين في مدينة الجزائر بمرسوم إمبراطوري في مارس – أبريل 1865 ، ولكــن إعداد المعلمين ليس خاصا بمدارس أبناء الجزائريين بل هو شامل أيــضا المــدارس الفرنسية – الفرنسية [1]

ثم جاءت قرارات 1871 التي ألغت المدارس العربية – الفرنسية عدا القليل الذي بقي في المناطق العسكرية .

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 3 . ص 415

8-1- المدارس الشرعية الثلاث :

صدر مرسوم إنشاء المدارس الشرعية الفرنسية بتاريخ 30 سبتمبر 1850[1] وقد نص على إنشاء ثلاث مدارس :

واحدة في قسنطينة وأخرى مقرها تلمسان وثالثة في المدية[2] ، وقد تزامن ذلك مع ظهور المدرسة العربية الفرنسية الابتدائية التي أنشئ منها ست مدارس فقط إلى السنة المذكورة .

كانت تسمى بالمدارس الرسمية أو المدارس الحكومية الثلاث تبعا للإشراف الحكومي عليها ، كما كانت تسمى بالاسم العربي وهو المدارس (Les medersas) ولا يسمونها بالاسم الفرنسي " écoles " أو " Lycées " أو " collèges " أو يترجمون معنى هذا إلى العربية بل انطلقوا في التسمية من التقاليد الإسلامية التي تطلق اسم المدرسة على المكان المخصص لتدريس العلوم بالمستويات الثانوية والعالية مثل المحمدية بمعسكر والكتانية في قسنطينة والقشاشية في العاصمة وكانت عبارة المسيد أو الكتاب أو المكتب خاصة بالتعليم الابتدائي (القرآني) ، أما التعليم العالي فكان مقره المساجد الكبرى والزوايا الشهيرة ، وكانت تسمى أيضا بالفقهية تبعا لبرنامجها إذ تضمن تدريس الفقه والمواد الدينية والإسلامية [3]

---

(1) أي بعد عشرين سنة من الاحتلال .

(2) الملاحظ أن إنشاء المدارس كان في كل مدينة إسلامية عريقة : فتلمسان معروفة كعاصمة قديمة لمملكة بني زيان واشتهرت بعلمائها ومساجدها وحضارتها ، ومدينة قسنطينة كانت مدينة العلم والحكم في العهد الحفصي واشتهرت أيضا بعائلاتها العلمية وبمشيخة الإسلام في العهد العثماني والمدرسة الكتانية في عهد صالح باي التيطري في العهد العثماني ، وكانت نقطة ارتكاز هامة أثناء المقاومة تطل على العاصمة في عهد الأمير عبد القادر ولها مساجدها وعمرانها .
أبو القاسم سعد الله ، تاريخ الجزائر الثقافي . ج 3 . ص 371

(3) نفسه . ج3 . ص 367

كانت الدراسة في أول إنشاء هذه المدارس كلها بالعربية وابتداء من 1863 أضيف أستاذ فرنسي لتعليم اللغة الفرنسية إلى هيئة التدريس في كل مدرسة من المدارس الشرعية .

ومنذ 1876 أدخلت عليها تغييرات منها ازدواجية برنامجها ولغة التدريس فيها وأصبحت منذ ذلك العهد يطبق عليها المدارس العربية – الفرنسية أو الفرنسية الإسلامية (فرانكو – آراب / فرنكو – ميزولمان) [1]

عند إنشائها كان وضعها فوضويا لا حدود فيها لسن الداخل إليها ولا شروط في مستوى تعليمه فقد كان يدخلها من سبق له التعلم ومن لم يسبق له ، ويدخلها صغير السن والمتقد في السن ، ولا شروط أيضا في معلميها من حيث المستوى والشهادات تكفي فيهم الشهرة فقط في وقتهم والولاء لفرنسا .

ولكن هذا الوضع قد تغير بعد 1876 فقد اتخذت إجراءات عديدة تتعلق بالتلاميذ والمعلمين والامتحانات والإدارة [2] .

كان التعليم مجانيا في المدارس الشرعية – الفرنسية وليس هناك امتحان دخول إليها في البداية وكان على الطالب أن يتقدم فقط بطلب إلى المكتب العربي بالناحية على أن يوافق عليه الحاكم العسكري وبعد تقدم السنوات أضيف شرط وهو امتحان دخول لمعرفة ما إذا كان التلاميذ يعرفون القراءة والكتابة بالعربية [3]

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 3 . ص 368 .
(2) نفس المكان.
(3) نفس المصدر ،ص 372 .

ويبدو تحديد المستوى التعليمي في هذه المدارس مختلف فيه [1]

كانت مدة الدراسة في المدارس ثلاث سنوات ثم صدر قرار سنة 1884 يحدد المواد الدراسية في التالي :

الشريعة الإسلامية والنحو والأدب العربي واللغة الفرنسية ومبادئ القانون الفرنسي ثم الحساب والتاريخ الفرنسي والجغرافيا

وسنة 1887 أضيفت مواد أخرى وهي مواد تدرس بالفرنسية [2] .

وبناء على إحصاء ذكره المستشرق بيل بالنسبة لمدرسة تلمسان (وهو نفسه في المدرستين الباقيتين) فإن عدد الساعات المخصصة للسنة الأولى هي 29 ونصف ساعة منها عشرون فقط للغة العربية والشريعة ومن بين الساعات المخصصة للسنتين الأولى والثانية ومجموعها 32 وثلاثة أرباع نجد عشرين ساعة فقط أيضا للمواد العربية والشريعة [3]

---

(1) يرى أبو القاسم سعد الله أنه تعليم ابتدائي رغم قول الفرنسيين بأنه ثانوي أو عالي ، وبرأيه أن كون المتلقي كبير السن لا يجعل مستوى التعليم عاليا سواء كان المتلقي يعرف القراءة والكتابة أو لا يعرفها تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 3 . ص 372

(2) نفسه ج 3 . ص 379

(3) نفسه ص 380

2- الكتب التعليمية :

لقد شكل الكتاب على مر الأزمان الأنيس ومصدر المعرفة وهو أحد الوسائل التعليمية التي تسهم في توجيه عملية التعليم اللغوي التي انتبه المستشرقون الفرنسيون لأهميتها وأدلوا فيها بدلوهم ، إذ ألف المستشرقون الفرنسيون في مجال تعليمية اللغة العربية ، بل وأكثروا التأليف .

ولقد كان المستشرق البارون دي ساسي [1] في هذا المجال دور ريادي إذ أنه حينما " انتدب أستاذا للعربية في مدرسة اللغات الشرقية ، ولم يكن لها من قواعد سوى كتاب أربانيوس ، رجع إلى الأئمة الأقدمين في المدرستين الكوفية والبصرية لتصنيف : "التحفة السنية في علم العربية ، .. في جزأين وكان يمليه على تلاميذه ، حتى إذا تجمع له نشره (1799) ، ثم اتسع علمه ووقته ، فأعاد طبعه منقحا مزيدا (1804) فتهافت المستشرقون عليه فتكرر طبعه وترجم إلى الإنجليزية والألمانية والدانمركية ."[2] ، وهو كتاب تعليمي متميز كان له الأثر الواضح في تعليم وتعلم اللغة العربية أما في الجزائر فقد كان لجوني فرعون السبق في وضع أول كتاب في النحو الجزائري منذ سنة 1832 تحت عنوان :

"Grammaire élémentaire d'arabe vulgaire à l'usage des français"

---

(1) البارون دي ساسي de sacy . S (1758-1838) (تاريخ وفاته يبين أنه لم يعاصر من الفترة الاستعمارية إلا ثمان سنوات) ولد في باريس ... ، وعندما بدأ دروسه في المنزل تثقف بالأدبين اللاتيني واليوناني ، ثم اختلف إلى آباء القديس مور فلازم الأب بارتاروا وكان يعد مجموعة لأدباء العرب ، فحبب إليه العربية ، وأخذ يدرسها مع العبرية والتركية والفارسية ، وقد أحسن من اللغات الأوربية اللاتينية والألمانية والإسبانية والإيطالية والإنجليزية ، ثم تعرف إلى يهودي مقيم في باريس فزاده تضلعا من العبرية والعربية فأكب عليهما ، لقب بلقب بارون إمبراطوري (1813) جزاء جهوده وخدماته .
سقط سقطة إعياء أودت به في 21 فبراير 1838 بعد أن قضى حياته في خدمة الاستشراق بالتعليم والتصنيف والترجمة والنشر وتأسيس الجمعية الآسيوية وإصدار مجلتها فعد إمام المستشرقين في عصره ، واختلف العلماء من أوربا عليه وأخذوا عنه ونظموا الاستشراق في بلدانهم على نمطه بفضله .
ينظر : المستشرقون ، ص 162-165 .

(2) نفسه ص 162 .

(3) إسماعيل العربي ، الدراسات العربية في الجزائر ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، د ط ، 1986، ص 11 .

وكانت هناك كتب في تعليمية العربية الفصحى وأخرى في تعليمية العامية

ولقد اخترنا في هذه الدراسة نموذجين :

الأول هو :

كتاب :" دروس تطبيقية ونظرية في اللغة العربية "

"Cours pratique et théorique de langue Arabe "

لمؤلفه المستشرق الفرنسي : " برينيه Bresnier "

وهو في تعليمية الفصحى .

والثاني هو : " مائة نص في اللهجة العربية الجزائرية "

"Cent textes d'Arabe dialectal Algérien "

لصاحبه : " بول مونجيون Paul Mangion "

وهو في العامية .

2-1- كتاب في تعليمية الفصحى

كتاب :" دروس تطبيقية ونظرية في اللغة العربية لـــ : "برينييه"

بادئ ذي بد : يجب أن نتعرف على المستشرق مؤلف هذا الكتاب .

2-1-1 المستشرق الفرنسي " برينييه " :

هو مستشرق فرنسي ولد في مونتارجي (Montargis) في عـــام 1814 وتـــوفي عام 1869 [1] .

بدأ حياته منضد حروف ، ثم دفعه حبه للعلم إلى التتلمذ على دي ساســـي وغيـــره فأظهر في العربية نبوغا حمل الحكومة على إرساله إلى شمالي إفريقيا لإتمام بحوثـــه وكانت قد أنشأت مدرسة عربية في الجزائر ، فولي أمرها سنة 1836 وأقـــام يعلـــم العربية فيها طوال ثلاث وثلاثين سنة حتى وفاته[2] .

---

(1) طبقات المستشرقين ، ص 36 .
(2) المستشرقون، ص 187 .

" عندما شكلت في عام 1842 لجنة حكومية كلفت بإعادة تنظيم هيئة المتــرجمين العسكريين وتحديد برنامج الامتحان الذين ينخرطون في سلك هذه المهنة كان عدد من تلامذة " برينيه " ممن دخلوا ميدان الترجمة فعلا وقد قدم عدد منهم مساهمات جليلــة القدر للدراسات العربية[1] .

وقد رأينا فيما سبق كيف أن المستعمر الفرنسي كان بحاجة إلى واسطة بينه وبــين الشعب الجزائري أو الأهالي كما يصطلح هو على تسميتهم به .

من أجل الوصول إلى معلومات معينة أول التواصل إجمالا [2] .

ولقد كان لبرينيه إسهام في ميدان الترجمة نظرا لإتقانه اللغة العربية ونبوغه فيها .

وبعدما ساهم بطريقة فعالة في تكوين هيئة المترجمين أعرب " برينيه " عن رغبته سنة 1855 في الانضمام إليها ، وبصورة غير مقصودة أغرق على نفسه ثنــاء فــي الرسالة التي رشح فيها نفسه .

حيث ذكر ببساطة مؤهلاته قائلا أنه قضى 25 سنة في تدريس اللغة العربية منهــا 19 سنة و 4 أشهر في الجزائر .

ومضى قائلا : " لقد أنشأت الدراسات العربية في الجزائر ونشرت معرفــة هــذه اللغة بواسطة الدروس التي كنت ألقيها ، والكتب التي نشرتها "[3] .

---

(1) الدراسات العربية في الجزائر ، ص 15.
(2) نفس المصدر ، ص 16

واقتصر نشاط برينيه على تعليم اللغة العربية للفرنسيين ، ووضع الكتب المدرسية الخاصة بهذا التعليم ، فكل مؤلفاته مدرسية تعليمية[1] ، من هذه الكتـــب والمؤلفـــات نذكر :

- التعليم العربي في الجزائر .
- كتاب نظري وتطبيقي لتعليم العربية .
- ومنتخبات أدبية باللغة العربية العامية .
- والآجرومية في قواعد العربية لمحمد بن داود الصنهاجي بترجمـــة فرنـــسية وملحق لتفسير الكلمات العربية .
- وكتاب علوم ابتدائية في الخطوط العربية يحوي 34 شكلا بشرح واف .
- وقواعد القراءة والكتابة والتخاطب بالعربية[2] .

سندرس هاهنا أحد هذه المؤلفات التي يظهر أنها جميعها مطبوعة في الجزائـــر[3] وهو : " دروس نظرية وتطبيقية في اللغة العربية "[4]

---

(1) طبقات المستشرقين ، ص 36 – 37..
(2) المستشرقون، ص 187 .
(3) نفس المكان .
(4) الواقع أن هذا الكتاب جدير بالدراسة والفحص والنقد بل بدراسة تختص به منفردا فهو فعلا كتاب قيم يثير مسائل عديدة لا تتعلق فقط بمجال وإطار الدراسة بل تتعداها إلى مجالات أوسع .
وإيراده هنا ليس الغرض منه النقد الشامل للكتاب وإنما فقط التعرف على طريقة وضع الكتب المدرسية من طرف المستشرقين الفرنسيين في بلادنا في وقت الاستعمار والإشارة إلى بعض المسائل المتعلقة بتعليمية العربية كلغة أجنبية .
ولعل هذا الكتاب يلقي العناية اللازمة في دراسات لاحقة .

سوف نحاول هاهنا أن نقدم عرضا لأبرز ما جاء في هذا الكتاب التعليمي والمتعلق بتعليمية اللغة العربية والمؤلف من طرف مستشرق

له قدم راسخة في الميدان مع تبيان أهم الأسس التي قام عليها

العنوان : " Cours pratique et théorique de langue Arabe "

ويمكن ترجمته بـــ : " دروس تطبيقية ونظرية في اللغة العربية "

المؤلف : برينييه Bresnier

أحد تلامذة سلفاستر دو ساسي (هكذا جاء في واجهة الكتاب)

وكأن في هذا تعريفا بمؤلف الكتاب وبأنه ضليع في ما كتب

لأنه أحد تلامذة البارون دو ساسي .

هو من منشورات : الجزائر – باستيد

باريس : شالانيال وبنجامين ديبرا

Alger – Bastide , libraire – éditeur

Paris – Challaniel , éditeur comm Benjamin Duprat , libraire

هو كتاب ضخم من (664 صفحة)

مكتوب باللغة الفرنسية[1] ، سنة النشر 1855 .

- ظهرت الطبعة الأولى لهذه الدروس مكتوبة بخط برينييه نفسه بسبب عدم توفر المصففين تحت عنوان :

" Leçons théorique et pratique de cours publique de la langue arabe "

ونال نجاحا كبيرا[2]

---

(1) لم أقف للكتاب على ترجمة ولا حتى دراسة ، ما عدا بعض الإشارات الخاطفة حول الكاتب ، أو الملاحظات البسيطة حول الكتاب .

(2) الدراسات العربية في الجزائر ، ص 14.

لقد جاء في بداية هذا الكتاب إهداء للجنرال : E . Daumas

يقول فيه برينييه :

[" A monsieur le général E . Daumas

<< Mon général …. j'ose donc …. vous dédier ce livre >>][(1)]

ثم تصحيح لبعض الأخطاء المطبعية مع تحديد موقع الخطأ ، الـــسطر والـــصفحة ثم الخطأ وصوابه ، بالطريقة الموالية :

Page	Ligne	Au lieu de	Lisez
65	10	نكتبواه لهم	نكتبوه لهم

مع ملاحظة مفادها أن التصحيح لم يطل بعض الأخطاء الأقل أهمية[(2)] ثم المقدمـــة في ست صفحات باللغة الفرنسية ، موقعة بتاريخ جويلية 1855 بالجزائر

وفيها إشارة إلى أن هناك طبعة أولى للكتاب في عام 1846 .

ثم مقدمة الطبعة الأولى من ثلاث صفحات موقعة بتاريخ سبتمبر 1846 فيها إشـــارة إلى الغاية من هذا الكتاب وهي مساعدة الراغبين في تعلم العربية والاستعمال الشفوي للغة

---

(1) Bresnier, Cours pratique et theorique de langue arabe, Alger Bastide, Pares challanial et Benjamin, ed 2, 1855.

(2) جاء في الكتاب هكذا :

<< je n'ai pas relevé quelques autre erreurs typographiques moins graves … >>

(3. Cours pratique et théorique de langue Arabe,ed 02, Alger – Bastide , Paris Challanial et Benjamin , 1855 .

بالرجوع إلى المقدمة نلاحظ أن برينييه يشير إلى محاسن الحملة الاستعمارية بمساهمتها في التطبيق العملي للنظريات التي لم تفهم عندهم إلى شكل محصور يقول :

<< Un des plus beaux résultats de la conquête et de l'organisation de l'Algérie par la France , est l'extention et l'éclaircissement d'un grand nombre d'idées que nous ne comprenons chez nous qu'au point de vue exclusif et tranchant des théories et des systèmes , qui nous laissent bien souvent inhabiles devant l'urgence spontanée de leur application >>(1)

ويشير في موقع آخر بالدور الهام الذي أسهمت فيه هذه الحملة بربط العلاقة بين المستشرقين والشعوب الإسلامية بشكل مباشر مما لا تتيحه الكتب يقول :

<< L'enseignement de la langue et des lettres arabes s'il est un jour apprécié et encouragé , contribuera de plus en plus aux progrès de notre belle conquête , et initiera directement les hommes studieux et actifs de l'Europe aux relation des peuples musulmans que les livres seuls ne nous font qu'imparfaitement ou énexatement connaitre >>(2)

في خاتمة هذه المقدمة وضع الكاتب الفئة التي يمكنها الاستفادة من الكتاب وهي مريدو التعلم وأيضا مريدو المعرفة ، ثم ختمها بشكر لمن ساعده في إخراج الكتاب على هيئته وتوقيع بتاريخ جويلية 1855 الجزائر .

---

(1) Cours pratique et théorique de langue Arabe
(2) I bid

إن هذه النقاط السالفة الذكر :

إهداء الكتاب إلى الجنرال Daumas والإشادة بالجملة الاستعمارية وفائدتها ترجعنا إلى نقطة لا بأس بها من مناقشتها هنا لأنها جديرة بالتوضيح ففيها إشارة إلى العلاقة الواضحة بين الإستشراق والاستعمار .

لكن المشكل ليس في هذه العلاقة بل في الدراسات التي تتناول هذه العلاقة ، وإن لهذه الدراسة نظرة مغايرة لما هو متداول من نقاش حول علاقة الاستعمار بالاستشراق ، إذ ترى أنه من غير المجدي البتة البحث في هذه العلاقة لأنها ثابتة بقليل من التفكير وتوظيف المنطق ، في حالة اجتماعهما على الأقل لأن المستعمرين احتلوا قطعة جغرافية معينة ، ما هو هدفهم من وراء هذه المخاطرة ، هل هو السياحة ؟ أم الزيارة المؤقتة مع برمجة العودة بعد آن ؟ بالطبع لا ، فالدراسات تثبت أن الهدف من الاستعمار هو الحلول محل المستعمر، فلماذا نتوقع أن ينسلخ هؤلاء من جلدتهم ليكونوا القدوة في المثالية والنبل ؟

إن هذا السؤال غير حقيق بالطرح البتة في الحالتين :

- حالة وفود المستشرقين مع حملة استعمارية يقوم بها بلدهم .
- أو ارتيادهم بلدا معينا ولو دون استعمار .

ففي الحالة الأولى العلاقة واضحة وفي الحالة الثانية فإن أعمالا فردية لا تعتبر استعمارا بالمعنى المتعارف عليه مهما بلغت خطورة أعمالهم

أما إذا كان هؤلاء المستشرقون يعملون في بلدهم ويقومون بأبحاث عن بلاد أخرى

متعلقة بعاداتها أو لغتها وحضارتها ، فهذا الأمر هو الآخر بعيد عن المعنى المتداول للاستعمار .

لكن يمكن النظر في الموضوع من زاوية أخرى أكثر فائدة وبراغماتية فما دامت هذه العلاقة ثابتة إذا كان للمستشرق علاقة بالاستعمار وإذا كان المستعمر بحاجة ماسة إلى لغة المستعمر فإن المستشرق وبدعم من المستعمر ستكون أعماله مركزة أكثر ومعمقة بفعل الدعم من جهة وبفعل الحاجة الماسة إلى التعلم من الطرفين (المستشرق والمستعمر) من جهة أخرى وبغض النظر عن الهدف حيث لا يعنينا البحث في النوايا ولا يفيدنا بقليل أو كثير ، يجب أن نستقصي هذه الأعمال ونصنفها ونغربلها ونستخرج منها ما يفيد وعليه فهذه الرؤية تبدو أكثر عملية أفيد للباحث من إلقاء اللائمة على مستشرق تبرر الغاية عنده الوسيلة أو يحتم عليه ضميره خدمة وطنه .

فهذه الدراسة تدعو إلى ترك البحث في النوايا ومحاكمة الآخرين والنظر إلى الإنتاج الفكري بنظرة محايدة وجادة .

2-1-2- تقسيمات الكتاب :

جاء في ستة كتب[1] تقدم المادة التعليمية بشكل متدرج واضح ففي البداية كان الكلام على الحروف العربية وتقسيماتها وتسمياتها

وعندما كان برينييه بصدد تقديم الحروف كان يسمي الحروف بالفرنسية ثم يضع إلى جانبه شكله المكتوب بالعربية ، وإلى جانبه الحرف الذي يشبهه نطقا بالفرنسية والجدول كما ورد تماما في الكتاب هو الآتي [2]

NOM.	FORME.	VALEUR.	NOM.	FORME.	VALEUR.
Alef.	ا	â, é longs, a, e, i, o brefs.	Mim.	م	m
Ba.	ب	b	Noun.	ن	n
Ta.	ت	t	* Sâd.	ص	
* Tsa.	ث		* Dâd.	ض	
Djim.	ج	dj	* Aïn.	ع	
* Ha.	ح		Raïn.	غ	r parisien.
* Kha.	خ		Fa.	ف	f
Dal.	د	d	* Kâf.	ق	souv. g dur.
* Dal.	ذ		Sin.	س	s, ç
Ra.	ر	r	Chin.	ش	ch
Zin.	ز	z	* Ha.	ه	h
* Tâ.	ط		Ouaou.	و	ou
* Dâ.	ظ		Ya.	ى	y, i
Kaf.	ك	k	* Hamza.	ء	
Lâm.	ل	l			

أتبع هذا الجدول بملاحظات قائمة أساسا على الرجوع إلى اللغة الأم مثلا :

<< Le ر, qui a pour équivalent notre r , mais non grasseyé , est très difficile à prononcer pour la plupart des français >>[3]

يقول أن الراء يقابلها عندهم حرف " r " وهو صعب نطقه عند أغلب الفرنسيين

بعد حديثه على الحروف انتقل إلى نقطة مهمة جدا وهي : كتابة العربية بأحرف فرنسية ونعلم جميعا ما الجدال الذي أحدثته هذه الرؤية

---

(1) ينظر الملحق به الفهرس المفصل لمجمل المواد التي جاء في الكتاب

(2) Cours pratique et théorique de langue Arabe. P 18

(3) I bid, P 19

يقول : " لا نجد أنظمة الكتابة دقيقة " ويشير إلى غرابة الأحرف العربيـــة عـــنهم ويرى أن هذا مبرر لاستعانتهم (المخيبة للأمل)[1] بالكتابة بأحرف فرنسية .

يقول :

<< Ça , prouve déjà combien tout systéme de transcription est peu fidele , et quelle complication il amème dans l'étude d'une langue déjà suffisamment pourvue de difficulté pour nous >>[2]

وهو بهذا يحيلنا إلى أحد الجوانب المتسببة في صعوبة تعلم اللغة العربية وهو إشكالية الخط ، وذلك بعد أن أورد أمثلة عن عدم التوافق بين المكتوب والمنطوق في اللغـــة الفرنسية

ومنها أنه يكتب ils disent وينطق il dize

وبحس مقارني متميز يشير إلى قضايا أخرى متعددة من بينها :

اتجاه الكتابة في قوله :

<< On trace les caractères arabes de droite à gauche , de telle sorte que les lignes commencent au point directement opposé à celui ou elles commencent en français , il resulte de ce principe que la première page de tous les livres , il est facile avec un peu d'attention , de ce familiariser avec cette disposition toute inverse de la notre >>[3]

يقول في مقارنة وتركيز على الاختلاف بين الكتابة العربية والفرنسية " أن الأحرف العربية تكتب من اليمين إلى اليسار ... بعكس الفرنسية ، وينتج عن هـــذا المبـــدأ أن الصفحات الأولى في كل الكتب العربية هي في مكان الأخيرة في كتبنـــا ، إنـــه مـــن السهل مع بعض الحذر ، التعود هذه الوضعية المعاكسة تماما لما نعرفه "

---

(1) Le secours décevant .
(2) Cours pratique et théorique de langue Arabe. P 22.
(3) I bid .P 65.

يمكن أن نلخص الأسس التي قام عليها الكتاب ومعالمه فيما يلي :

- التبويب والتصنيف
- التدرج من الجزء إلى الكل فهو يتطرق إلى ما تعلق بالحرف ثم الكلمة ثم التراكيب .
- توظيف المعلوم من أجل معرفة المجهول وهو هنا توظيف اللغة الفرنسية وأحرفها في كتابة العربية من أجل تمكين المتعلم من النطق العربي الصحيح.

مثلا : الرجل اللي جا er-rqdjel elli dja(1)

فالمتعلم المبتدأ هنا لا يتمكن من فك رموز الأحرف العربية لكنها إذا قرأها بالحرف الفرنسية التي يعرفها فإنه سيتمكن شيئا فشيئا من امتلاك ناصية النطق العربي

- الاعتماد على الترجمة :

مثلا : الرجل اللي جا l'homme qui est venu (2)

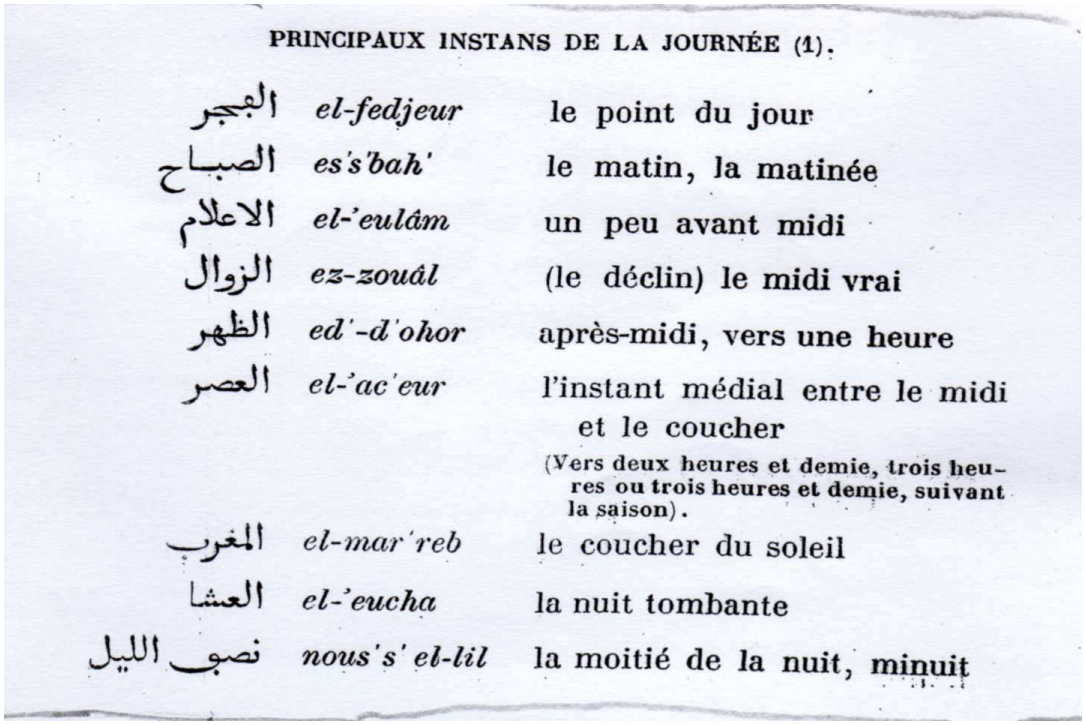
وفي هذا توظيف للغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية .

- اعتماد المقارنة بين نظام اللغة الأم ونظام اللغة الأجنبية :

مثلا قوله : " لا توجد في العربية ضمائر ملكية ... لا نقول كما في الفرنسية la maison de moi – داري dari بل ma maison

(1) Cours pratique et théorique de langue Arabe. P 46
(2) I bid . P 46

- التركيز على الملاحظة وعلى علاقة اللغة بالمجتمع ففي معرض حديثه عـــن تقسيم أوقات النهار يذكرها كما يلي [1] :



PRINCIPAUX INSTANS DE LA JOURNÉE (1).

الفجر	*el-fedjeur*	le point du jour
الصبـاح	*es'sbah'*	le matin, la matinée
الاعلام	*el-'eulâm*	un peu avant midi
الزوال	*ez-zouâl*	(le déclin) le midi vrai
الظهر	*ed'-d'ohor*	après-midi, vers une heure
العصر	*el-'ac'eur*	l'instant médial entre le midi et le coucher (Vers deux heures et demie, trois heures ou trois heures et demie, suivant la saison).
المغرب	*el-mar'reb*	le coucher du soleil
العشا	*el-'eucha*	la nuit tombante
نصف الليل	*nous's' el-lil*	la moitié de la nuit, minuit

وفي هذا تركيز على القيم الثقافية والاجتماعية عند أهل اللغة الهدف وهنا تلاحظ أن في الهامش يقول أن استعمال الساعات غير شائع عند الأهالي ، وفي هـــذا دليل واضح أن جانبا هاما من اللغة كان مستقى من هؤلاء أنفسهم ومن الأخذ المباشر عنهم أو عن طريق الملاحظة .

- كما أنه عند اختيار بعض العبارات المتداولة كانت الاختيارات مستوحاة ممـــا يكثر استعماله .
- وهناك أيضا البعد التكاملي في تقديم المادة التعليمية فقد تناول النحو والصرف ومسائل متعددة .

---

(1) Cours pratique et théorique de langue Arabe. P 53.

- الاعتماد على الإعراب والتشكيل الواضح والجيد للكلمات
- الدقة والتحري الجيد عند انتقاء المعلومة عند المستشرق برينييه ففي معـــرض حديثه عن صيغ التفصيل أورد المثال الآتي :

زيد أفضلُ من عمرٍو ، وكتبت بالفرنسية كما يلي :

Zeid est plus excellent que Amr

ويشير في الهامش أنه عمرُ (Amr) يختلف عن عُمَر (Omar) وهو متداول جدا إلى جانب زيد في الأمثلة القواعدية في العربية .

وللتفرقة بين الاسمين أُضيف في الكتابة (و)

ويكون في حالات الإعراب الثلاث كما يلي :

عمُرُو – عمرٍو – عمرًا [1]

- الاهتمام بالخط :

لأنه الواسطة بين المتعلم واللغة المتعلمة ولهذا نجده بورد مجموعة لا بـــأس بها من الخطوط المعتمدة في كتابة العربية لأنها حسب مهمة بالنسبة للمـــتعلم تمكنه من قراءة اللغة المستهدفة والمراد تعلمها .

- التركيز على الشواهد :

ويمكن أن نلخص معالم هذه المختارات فيما يلي :

أنها منتقاة بعناية حيث تلائم ملائمة تامة العنصر الذي جاءت لتدعيميه.

- أنها تسعى لشمل نماذج مختلفة ومتنوعة من النصوص العربية ففيهـــا القـــرآن الكريم ومختلف النصوص الشعرية أو النثرية .

---

(1) Cours pratique et théorique de langue Arabe. P 281.

- أنها تركز على المصدر الذي اقتبست منه وتبنيه بأمانة ونورد هاهنا أمثلة على الشواهد المدعمة للمادة التعليمية المقدمة من القرآن الكريم : [1]

Observation. L'idée négative de l'existence exprimée par les particules négatives seules, autorise l'emploi de la particule بِ devant le terme circonstantiel, qui se met alors nécessairement au cas indirect. Cette forme ajoute une espèce d'énergie à la négation, qui devient plus absolue. En voici des exemples :

وَمَا ٱللَّهُ بِغَٰفِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ Et Dieu n'est *certes* pas inattentif à ce que vous faites. (Cor. II, 69.)

وهذا في معرض حديثه عن تأكيد النفي بالباء من الشعر: [2]

Exemples du présent absolu ou du futur.

مَنْ يَحْمَدِ ٱلنَّاسَ يَحْمَدُوهُ وَٱلنَّاسُ مَنْ عَابَهُمْ يُعَابُ

Quiconque *loue* les hommes, les hommes *le louent ;* — et les hommes, quiconque les blâme *(en)* est blâmé (1). *(Proverbe*, Mostat'ref, t. I. p. 40.)

وهو مثال عن الحاضر والمستقبل

ومن النثر : [3]

وَكَانَ أَفْصَحَ ٱلنَّاسِ مَنْطِقًا وَأَحْلَاهُمْ كَلَامًا Et il était (le Prophète) le *plus brillant* des hommes *en raisonnement*, et le *plus agréable* d'entr'eux *en paroles*. (Mostat'ref, t. I, p. 159.)

وهنا نلاحظ أن الشواهد عندما تذكر تكون إلى جانب المادة التعليمية المراد تدعيمها ثم يبين في الأسفل المصدر الذي أخذت منه هذه إذن بعض معالم هذا الكتاب الذي استحق به برينييه إلى جانب باقي مؤلفاته التعليمية النجاة من النسيان[4] .

---

(1) Cours pratique et théorique de langue Arabe. P 452.
(2) . I bid, P 461
(3) . I bid,. P 454
(4) الدراسات العربية في الجزائر ، ص 14 .

2-2- كتاب في تعليمية العامية :

لقد خلف المستشرقون الفرنسيون كما لا يستهان به من الكتب المتعلقة بتعليمية العامية الجزائرية .

ولعل الحاجة إلى التواصل مع الأهالي ، والتوصل إلى معرفة طريقة تفكيرهم وتعاملهم وعيشهم كانت وراء حرصهم على تعلم وتعليم العامية وحرصهم على التأليف في هذا المجال .

الإحاطة بكل هذه التآليف أمر يتجاوز ما تهدف إليه هذه الدراسة كما أن الاكتفاء بذكرها ورصدها لا يثريها بالشكل المراد .

ولهذا فقد تم اختيار أحد هذه المؤلفات من أجل رصد أهم معالمه واستراتيجيات وضعه .

2-2-1- كتاب : "مائة نص في اللهجة العربية الجزائرية" .

"**Cent textes d'Arabe dialectal Algérien** "

لمؤلفه:" بول مونجيون/ Paul Mangion" أستاذ بثانوية"غوتيه/Gautier " الجزائر

وهو كتاب مدرسي يشتمل كما يوحي بذلك عنوانه ، على مجموعة من النصوص المتبوعة بأسئلة وذلك للتحضير لسلسلة من الامتحانات ، وهو من منشورات " Baconnier "

النصوص المختارة من طرف المؤلف ، موجهة للتحضير للامتحانات التالية :

- الامتحان القاعدي L'examen de base .

- شهادة المدرسة التطبيقية للدراسات العربية بالجزائر في اللهجة العربية

- Certificat d'arabe dialectal de l'école Pratique d'Etudes Arabes d'Alger .

- والأقسام الأولى والثانية [لغة ثانية] ثانويات ومتوسطات

-Pour les classes de 1re et 2e langue , des lycées et collèges .

هذه النصوص مرتبة حسب أصناف الامتحانات وفي كل صنف ترتيب زمني هذه النصوص الصادرة عن المدرسة التطبيقية للدراسات العربية نشرت برعاية السيد الأستاذ H. Perès مدير المدرسة التطبيقية للدراسات العربية .

جاء في بداية هذا المؤلف تقديم للكتاب ، ثم نصائح في كيفية البحث عن الكلمات في القواميس العربية – الفرنسية وقد تكلم تحديدا عن قاموسين معينين هما :

- القاموس العربي – الفرنسي ، لبلقاسم بن سديرة
- وقاموس مارسلان بوسيه ، Marcelin Beaussier

ويشير أن للقاموسين نفس المبادئ، والنصائح الموجهة يمكن أن تنطبق عليهما معا

وسنحاول فيما يلي : تتبع معالم هذا الكتاب تحت أربعة أقسام وكان التدرج في الشهادات هو أساس التقسيم .

القسم الأول :

- شهادة التعليم الابتدائي العالية

B.E.P.S (Brevet d'enseignement primaire supérieur)

- الشهادة العالية B.S (Brevet supérieur)

- شهادة دراسات الطور الأول B.E.P.C (Brevet d’étude du premier Cycle)

في هذا القسم ستون نصا تختلف في المضمون ، ولكل نص عنـــوان يكتـــب أحيانـــا بالعربية وأحيانا أخرى بالفرنسية .

القسم الثاني :

البكالوريا ، القسم الأول ، اللغة الثانية ، أكاديمية الجزائر ، ثلاث وعشرون نـــصا تصمنها هذا القسم ، وكانت العناوين عربية أحيانا وفرنسية أحيانا أخرى .

القسم الثالث :

مواضيع مقترحة لشهادة المدرسة التطبيقية للدراسات العربية بالجزائر في اللهجـــة العربية ، في نصوص ثمانية .

القسم الرابع :

للتحضير لشهادة اللهجة العربية ، بهذا القسم نجد أحد عشر نصا .

2-2-2- منهجية الكتاب :

نجد رقم النص ثم عنوانه ، مع ملاحظة أن العنوان يكون أحيانا بالعربية فقط مثل :

"المولد في (تلمسان) "

وأحيانا بالفرنسية وحدها مثل:

" Les nuits de Ramadan "

وأحيانا باللغتين معا[1] مثل :

" يا سيدي ليلة البارح جات ، Rapport sur un naufrage "[2] .

وهنا نلاحظ أن العنوانين لهما علاقة بالنص ، لكن لا علاقة واضحة بينهما على المستوى اللغوي ، فليس ترجمة مثلا .

وأحيانا يكون العنوان الفرنسي ترجمة للعنوان العربي مثل :

" نتايج واحد الزوبعة ، effets d'une tempête " .

ثم نجد النص وهو متوسط الطول غالبا .

تلي النص ملاحظات (Notes) :

تتضمن هذه الملاحظات في الغالب الأعم شروحا لبعض الكلمات التي يرى المؤلف أنها بحاجة إلى توضيح

وهذا الشرح يكون بإيراد مرادف بالعربية ، مثلا :" الخير = المطر "

أو الاستعانة باللغة الفرنسية في الشرح مثلا :

"من ثمة = ce moment là "

---

(1) حاولت هذه الدراسة أن تجد قاعدة لهذا الأمر أو نسبيا لماذا يكون أحيانا العنوان بالفرنسية وأحيانا بالعربية لكن لم يتضح الأمر ، ويبدو أنه لا يوجد معيار محدد لذلك .

(2) النص يتحدث عن غرق سفينة بسبب الريح يرويه أحد الركاب والذي خرج سالما من هذه الحادثة هو وباقي الركاب وكيف أنه استضافهم في بيته بعد هذه الحادثة ، ص 2 .

بعد الملاحظات تأتي الأسئلة (Questions) وهي تتراوح بين ثلاث إلى أربع أسئلة

وهي ذات مضامين متعددة إلا أن استقراءها يوضح أنها تأتي في الغالب كما يلي :

1- السؤال الأول : المطلوب فيه تحويل :

- تحويل من المفرد إلى الجمع

مثلا :" حولوا من مفرد الماضي لجمع المضارع :

<<خذيت هذوا الناس ... المشمخين والمقطعين >>[1]

- تحويل من الماضي ... المضارع
- تصريف .

2- يطلب شرح مفردات :

مثلا : واش هما : " الوسق " و " الرايس "

3- سؤال حول فهم النص :

" علاش لباس البحرية ، كانوا مشمخين ومقطعين ؟ "

وأحيانا تخالف هذا النمط

مثلا : " أذكر كلمات على وزن ... "

(1) Paul Mangion, cent textes d' Arabe dialectal Algérien, Alger, Baconnier, P3

أنموذج من الكتاب :

المولد مي (تلمسان) . ١٣٧٠

عندهم قاعدة مي اللّيل الّي يزاد(ا) فيه
التبي: البلاد الكلّ يشروا اللحم وينبضوا به
ويربطوا الحنّة للبنات والاولاد يشروا واحد
الرزمة متاع المحيلفات(ا) لكلّ واحد. الوقت
الّي يجوا يتعشّوا يفدوا التربات مي كلّ
ثريّة اثناشر] شمع والّا خمسطاش من الشمع
الاخضر ماشي من الشمع الابيض. كي يكملوا
بالعشا ينوضوا يضربوا البارود والمحيلفات(ا)
مي وسط الدّار والنّسا يولولوا والبنات
يغنّوا: آمولد مولد هذا مولد النبي
والملايكة مي السما يفرحوا بولادة النبي
(عايشة) لا ترفدي واللّيلة يزاد(ا) النبي
واللّوحة والكتاب والخط الجديد آلالّا
مي ثمة(ا) حتّى وقت التعاسر يعملوا البخور
والجاوي مي المجمر. والرّجال مع الاولاد
يتمرجوا مي الزّاويات. الفقرا يطلبوا الدّراهم
من الحاضرين والدّراهم يصرموهم على ديك
اللّيلة. يبقوا هكذا حتّى للصّباح ويبداوا
يلعبوا البارود على خاطر مي هذا الوقت
ازاد(ا) النبي.

-٤-

- النص -

Notes:

1. voir racine زيد . 2. "pétards" .

3. "ce moment-là" .

- ب -

الملاحظات

Questions:

١) صرّفوا «ناض - ينوض» (الماضي والمضارع والأمر) .

٢) اذكروا اربع كلمات جمعها على وزن «مفرا» .

٣) وصفوا واش يديروا التاس نهار المولد مي بلادكم .

Juin 1953 .

- ج -

الأسئلة

2-2-3-ملاحظات حول هذا الكتاب :

إن لدراسة هذا الكتاب وملاحظة الطريقة التي كتب بها تسمح بتسجيل جملة مـــن الملاحظات يتم إيرادها كما يلي :

- النص مكتوب بالعامية وليس بالفصحى .
- الأسئلة كتبت على نمط الفصحى ولكن بالعامية ، مثلا :

* صرفوا " بط " في الماضي والمضارع والأمر

* فسروا " فاتوا الأيام في حالهم "

* آش يعمل واش يقول الطبيب كيف يقلب رجل مريض ؟ [1]

- هناك أسئلة تركز على معرفة خصائص المسلمين [2] مثلا :

* آش هو " الإمام " عند المسلمين ؟ آش يعمل في الجامع ؟[3]

* وصفوا الناقة واذكروا آش تنفع العرب في الصحرا ؟ [4]

* آش هما " المؤذن " و " المحراب " و " الكفن " [5]

* وصفوا المسجد [6]

* تكلم لنا شوية على سيد المرسلين [7]

* ما هي الأعياد نتاع المسلمين ؟ [8]

---

(1) cent textes d' Arabe dialectal Algérien,P19.

(2) بهذه اللفظة وليس الجزائريين

(3) cent textes d' Arabe dialectal Algérien ,P7

(4) Ibid,P12 .

(5) Ibid,P13.

(6) Ibid,13.

(7) Ibid, P55.

(8) Ibid,P80.

أو أسلوب عيشهم وحياتهم :

* فاش من فصل ما تصب شي النو في بر الجزاير ؟ [1]

* آش هي القِدرة وباش مصنوعة ؟[2]

* من اين يجي الحوت؟ كيفاش ياكلوه؟ [3]

أما النصوص فهي مختارة بعناية وهي مدونات حقيقية وثرية بمجموعة لا بأس بها من الألفاظ العامية المستعملة في الجزائر .

بالإضافة إلى أنها محملة بالقيم الدينية والاجتماعية المرتبطة بالمسلمين على وجه العموم وبالجزائريين على وجه الخصوص ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على حرص المؤلف على انتقاء المادة التي يعرضها في الكتاب وذلك لا يتأتى إلا لمطلع على اللغة المتداولة والثقافة السائدة .

ولم يكن الإطلاع وحده بل توظيف هذه المادة في ترابط واضح للعيان وتنسيق بين تعليم اللغة وثقافة أهل هذه اللغة .

ثم إن هناك ملاحظة أخرى على قدر كبير من الأهمية في ميدان تعليمية اللغة وهو تباين النصوص المختارة ومثلها الأسئلة المدرجة من حيث درجة الصعوبة فهناك نصوص يسيرة وهناك نصوص أكثر صعوبة وقد تمت هنا مراعاة هذا الجانب .

---

(1) cent textes d' Arabe dialectal Algérien ,P21.
(2) Ibid,P 47 .
(3) Ibid,P51.

3-2- ملاحظات حول هذه الكتب التعليمية :

هذه الكتب التعليمية سواء تعلقت بالفصحى أو بالعامية فإنها ركزت على ما يلي :

- التأكيد على أهمية التطبيق في تعلم اللغة الأجنبية : وهو مبدأ هام جدا .

حيث أن النظرية لا تساوي شيئا إذا لم تجد لها مكانا للتطبيق علـــى أرض الواقـــع وهو ما أشار إليه برينييه قائلا :

" nous éprouvâmes par nous même , dés notre arrivée que la science théorique seule . quel que soit sont degré est arrêtée bientôt par la pratique la plus restreinte " (1)

وفي إلحاح على الواقع وفي نفس السياق يقول :

" il ne faut pas se restreindre à l'abstraction des principes et à la rigidité inflescible des systèmes , qui forment trop souvent à eux seuls ce qu'on nomme la science , mais qu'il faut aussi présenter et étudier la réalité des faits "(2)

- الانطلاق من اللغة الأم (التي يمتلك المتعلم نظامها اللغوي) وتوظيف هذا النظـــام من أجل تعلم (نظام لغوي جديد خاص باللغة المراد تعلمها) :

وهو مبدأ أساســـي فـــي الـــتعلم أي الانطـــلاق مـــن المعلـــوم إلـــى المجهـــول وظفه المستشرقون في كتبهم التعليمية ولقد حققوا بذلك نجاحا .

حيث استثمروا معرفة المتعلم بنظامه اللغوي في تعلم اللغة الأجنبية بالإضافة إلـــى هذا وظفوا الحس المقارني في هذا التعلم حيث يعتبر المتعلم لغته الأمر مرجعيـــة يرتد إليها كلما تطورت معارفه في اللغة الجديدة وكلما تعلم شيئا جديدا بحث عنـــه في رصيده اللغوي السابق وحاول المقارنة ولو بشكل غير مقصود بين النظـــامين اللغويين .

وبهذا كانت الكتب التي تعلم العربية مكتوبة باللغة الفرنسية التي يعرفهـــا المـــتعلم الفرنسي .

---

(1) Cours de langue Arabe, (avant - propos).

(2) Ibid, (avant - propos).

في ختام هذا الجانب الذي تناولنا فيه نموذجين من الكتب التعليمية التي ألفها المستشرقون الفرنسيون لا بأس من إبداء بعض الملاحظات حول هذا التأليف كالآتي :

- أن هناك اتجاهين في التأليف : إما الفصحى وإما العامية .
- أن هذه المؤلفات تحوي مادة معرفية ضخمة فهي تحتوي على مادة لغوية ثرية عامية وفصحى .

  وبالتالي فهي مستودع تراث شعبي وعربي وحضاري
- تحتوي هذه المؤلفات على آراء تعليمية هامة استوجبها واقع عملي معين وبهذا فإنه يمكننا أن نستفيد منها في جمع المادة اللغوية أو المعرفية أو هما معا .
- الشواهد المختارة فيها تحمل قيما ثقافية وحضارية هامة وهي تشير إلى تركيز المستشرقين على العلاقة التي تربط اللغة بالمجتمع .

وأخيرا فإنه يجب العناية بجمع هذه المؤلفات ودراستها دراسة ناقدة وفاحصة لما تحمله من تراثنا ولما يمكن أن تمدنا به من فوائد معرفية ومنهجية جليلة .

4- دور المستشرقين في ميدان تعليم العربية:

لقد اعتنى المستشرقون الفرنسيون باللغة العربية ولقد تجسد اهتمامهم بهـــا فـــي أعمال متنوعة

فكما سبقت الإشارة إليه فقد تولوا تأطير التعليم في مختلف المؤســـسات التعليميـــة السالفة الذكر إلى جانب أعلام جزائريين كما كانت لهم أعمال أخرى سنورد فيما يلي ما تعلق منها بتعلم وتعليم اللغة العربية :

4-1- تأطيرا

4-2- تأليفا

4-1- تأطيرا :

لقد سبق وأن عرفنا أن المستعمر الفرنسي كان بحاجة إلى واسطة بينه وبين الأهـــالي لهذا تمت الاستعانة بجملة من المترجمين ، من بين هؤلاء " جان شارل زكار ، وهو أحد المترجمين الشرقيين الذي تعاون مع دي ساسي على ترجمـــة البيـــان الفرنـــسي للجزائريين قبل نزول الحملة ، ... وأثناء وجوده بالجزائر قام زكار بتـــدريس اللغـــة العربية للأوربيين مدة ثلاث سنوات "[1] .

(1) المستشرقون الفرنسيون وتعليم اللغة العربية للأوربيين في الجزائر 1830-1914 ,ص 165 .

" وأول من عهد إليه الفرنسيون بتدريس العربية للأوربيين في الجزائر هو جـــوني فرعون الذي كن من مواليد القاهرة (سنة 1803) ، وكان أول أستاذ للغة العربية في الجزائر في العهد الفرنسي[1] وقد ألف عدة كتب لتلاميذه وكون منهم معربين بارزين في صف الجيش الفرنسي [2]

وتعليم جوني فرعون العربية بدأ حين جاء إلى الجزائر المتصرف المدني جنتـــي دي بوسي de Beaussy الذي حمل معـــه مـــشروعا كبيـــرا حيـــث قـــام بإنـــشاء مكتبة عامة جعل نواتها من المخطوطـــات العربيـــة التـــي جمعـــت مـــن المـــساجد وغيرها ، ومطبعـــة عربيـــة – فرنـــسية لطبـــع المنـــشورات الرســـمية وجريـــدة باسم Le moniteur algérien بالفرنسية لنشر أخبار الحكومة وهذا بالإضافة إلى إنشاء دروس فرنسية موجهة لحضر الجزائر ويهودها ، ودروس بالعربية للأوربيـــين ، وكانت العناية الموجهة لهذه الأخيرة أكثر من العناية الموجهة للأولى وتمثلت هـــذه العناية في أنه اشترط في أستاذ العربية مؤهلات عالية فوضعت الوزارة من بـــاريس تحت تصرفه أستاذ اللغة العربية في كوليج لوسيس لوقران Louis le grand واسمه يعقوب (Agoub) المصري ولكنه توفي قبل التحاقه عندئذ أســـند دي بوســـيه تلـــك الوظيفة إلى جوني فرعون ووضع تحت تصرفه بناية تابعة للإدارة .

سير الدروس

كانت الدروس مجانية ورسمية للأوربيين أيام الثلاثاء والخميس والسبت مـــن الثالثـــة إلى الرابعة ، ابتداء من 1832/12/06 .

---

(1) جوني فرعون هو من مواليد القاهرة 1803 وأبوه هو إلياس فرعون السوري الأصل ولهذا فإن الكثير لا يعتبرونه مستشرقا لأنه ليس فرنسيا .

(2) أمثال لامورسيار وكان من أتباع حركة سان سيمون ، وتزوج من جزائرية وتولى الشؤون العربية فترة في الإدارة الاستعمارية وإليه سلم الأمير عبد القادر سيفه وجواده عند هزيمته سنة 1847 وقد ترقى في الجيش حتى وصل إلى رتبة جنرال.
وبيليسي دير ينو الذي اشتهر بكتابة (الحوليات الجزائرية) في جزئين ، وبعد أن تولى عدة وظائف في الجزائر عين قنصلا لبلاده في طرابلس وفي هايتي
ودوماس يوجني : الذي تولى قنصلية فرنسا في معسكر عاصمة الأمير عبد القادر 1837 – 1839 كتب عن (المرأة العربية) و (الخيول العربية).
ينظر : المستشرقون الفرنسيون وتعليم اللغة العربية للأوربيين في الجزائر ، ص 178 .

وخلال السنة الموالية أصبح لجوني فرعون درسان في العربية وكلاهما بالعامية درس عام يبدأ من منتصف أكتوبر على الساعة الحادية عشر ونصف ودرس خاص بالأشخاص الذين لا يستطيعون حضور الأول ولم تكن الدروس مجانية بل أنه جعل رسما بـ 45 فرنكا على الدرس الخاص للفرد ومدته ثلاثة أشهر ، ثلاث مرات أسبوعيا بمعدل ساعة لكل مرة .

بالإضافة إلى هذا كلفته الحكومة الفرنسية بوضع تقرير عن المصطلحات العربية في القضاء الإسلامي وفي التوثيق بالمحاكم .

من مؤطري تعليم العربية أيضا :

لويس برينييه : الذي اقترحه لهذه المهمة دو ساسي عندما استحدث الفرنسيون كرسي اللغة العربية[1] في الجزائر سنة 1832 فتولى مكان فرعون

وبرينييه هذه المرة مستشرق فرنسي متخصص[2] بل هو من تلاميذ دو ساسي وقد استمر في تولي كرسي العربية في مدينة الجزائر من 1836 إلى وفاته سنة 1869 افتتح برينييه أول درس له في العربية العامية خلال يناير 1837

وقال برينييه عن طريقته في التدريس إنه سيجعل دروسه على قسمين :

الأول خاص باللهجة الجزائرية ، وذلك بتوضيح تعابيرها الشائعة واستعمالاتها وتدريب السامعين عليها ، واشترط ضرورة تعلم الحروف العربية سواء تلك التي قال عنها إنها معروفة في الشرق أو الخاصة بالمغرب العربي والتي قال إنها تختلف في الخط الكوفي أو العربية القديمة .

أما القسم الثاني من دروسه فقد وجهه إلى الأشخاص الذين لهم معرفة بالعربية والراغبين في معرفة الكتابة ولهؤلاء قدم برينييه النظرية النحوية وتطبيقاتها على ترجمة النصوص المختلفة .

---

(1) تحول درس (cours) العربية ، إلى كرسي (chaire) العربية تولاه برينييه مكان فرعون

(2) من أساتذته أقطاب الاستشراق الفرنسي آنذاك : كاترمير ، وجوبير وغارسان دي طاسي ، ودي بير سوفال وجان مارسيل

وكانت حصصه الأسبوعية مقسمة كالتالي :

- ثلاث حصص للتدريب على العربية الدارجة
- وحصة النحو والإملاء والأسلوب
- وحصة لشرح نصوص عربية أدبية وعلمية
- وحصة لترجمة الرسائل والنصوص الرسمية والكتابات المتداولة

وكان برينييه يلح على أن يخدم تعليم اللغة البحث اللغوي والمواد التاريخية والأدبية وتوفير الوسائل للفهم والاتصال التلقائي عن طريق التعبير الشفوي الكتابي كما كان يلح على ضرورة الجمع بين المعرفة النظرية والعلمية لكي يخدم أحدهما الآخر .

2-4- تأليفا :

بالإضافة إلى دور المستشرقين الفرنسيين في تأطير تعليم اللغة العربية ، نجد أن لهم إسهامات أخرى متعددة بدءا بالتشجيعات وإبداء الاعتناء بهذا التعليم

فهذا دي ساسي قد شجع إنشاء الدراسات العربية في الجزائر بإشراف تلاميذه وعلى رأسهم : لويس برينييه ، وكان يبدي اهتمامه بهذه الدراسات وشجع عليها حتى أنه أبدى ملاحظات على قاموس رولان دي بوسي الذي سماه (القاموس الصغير – العربي – الفرنسي و الفرنسي – العربي) سنة 1836 .

وكان رولان دي بوسي مدير للمطبعة الحكومية في الجزائر عدة سنوات وقد أرسل نسخة من قاموسه إلى دي ساسي وطلب منه رأيه فيه ، فكتب إليه رسالة ونقدا يتعلق بكيفية النطق لبعض الحروف في العامية الجزائرية ، مقارنة مع النطق العامي في المشرق .

بالإضافة إلى إسهامهم في مجال التأليف :[1]

وكان تركيز المستشرقين الفرنسيين في بداية الحملة على معرفة العامية في سبيل معرفة السكان والتواصل معهم سببا في اهتمامهم بتأليف عدة قواميس .

فظهرت في هذا المجال قواميس مختلفة على يد مستشرقين أمثال : جوني فرعون ودي بوسيه ، وبرينييه ، وماشويل .

وكان لشيربونو قاموسان عربي – فرنسي وفرنسي – عربي ، وكان له إلى جانب ذلك أعمال في اللغة معظمها حول دروسه العملية لطلابه وكانت لا تخرج عن تمارين النحو والصرف ، وقواعد تعلم الدارجة الموجه إلى الأوربيين ، وله عمل حول تصريف الأفعال في الدارجة .

---

(1) تجدر الإشارة إلى ضخامة الإنتاج في هذا المجال من طرف المستشرقين وضرورة البحث فيه وجمعه وتصنيفه وتبيان مدى صلاحيته

وأصول وشكل اللهجة العربية الجزائرية وهي كلها تدخل في إطار دراسة اللهجات

واهتم شيربونو كذلك بالنصوص التطبيقية فنشر سنة 1847 كتاب بعنوان : (حكايات المسلمين) وجاء فيها بالفرنسية أنها حكايات إسلامية (من التراث) : نص عربي أو دروس العربية الابتدائية ويعقبها قاموس تحليلي ، وهو مرتب حسب حروف المعجم العربي ، وأخذ شيربونو النصوص من التراث العربي مثل : الحريري....

وهي نصوص قد نشرها رينو ودي ساسي .

ثم نشر شيربونو كتابا آخر سماه : " تعليم القارئ في الخط العربي " وبالفرنسية أضاف إليه : تمارين للقراءة في المخطوطات العربية وهو في ثلاثة أقسام

الأول عبارة عن نصوص رسمية كالأوامر والمنشورات والثاني في فن الرسائل المكتوبة باللغة العامية ، والثالث في القصص والحكايات المكتوبة باللغة العامية أيضا

كما ظهرت مؤلفات أخرى في المجال التعليمي منها :

- كتاب جوني فرعون المسمى " النحو الابتدائي للعربية الدارجة " الموجه للفرنسيين الذي بسطه ونشره تحت عنوان " موجز النحو العربي البسيط "

وكذا مؤلفات برينييه التعليمية المختلفة

الفصل الثاني :

قضايا ألسنية تطبيقية حول هذا التعليم

1- المستشرقون الفرنسيون بين التأثير والتأثر في الميدان التعليمي

2- التعليم بين الفصحى والعامية

3- تأثير اللغة الأم (للمعلم) في تعليم اللغة الأجنبية

1-المستشرقون الفرنسيون بين التأثير والتأثر في الميدان التعليمي :

لقد كانت الجزائر ميدانا خصبا لالتقاء المستشرقين الفرنسيين ببعض علماء الجزائر وأعلامها .

وكان التقاؤهم فرصة لتبادل الأفكار والآراء والرؤى ولو بطريق غير مباشر – أو غير مقصود ، سواء في مجال التدريس أو التأليف أو غيرهما .

تثبت الدراسات أن العديد من المؤسسات التعليمية في الجزائر كانت مؤطرة من طرف مستشرقين فرنسيين وإلى جانبهم جزائريون .

ولقد برز في هذا الميدان الكثير من الطرفين ، وعليه ستقتصر الدراسة على توضيح التأثير المتبادل من خلال شخصيتين جزائريتين بارزتين عاصرتا الاستشراق في الجزائر وكان لهما في المجال أثر .

- محمد بن أبي شنب
- بلقاسم بن سديرة

محمد بن أبي شنب :

"من أعلام الأدب في النصف الأول من القرن العشرين ، ولد في 26 تشرين الأول 1869 بمدينة المدية "[1] " وحفظ بعض القرآن فانطبع في نفسه وحفظ قلمه ولسانه من العجمة ثم تفرغ للمدرسة الفرنسية بالمدية نفسها "[2]

غادر مسقط رأسه متوجها إلى العاصمة سنة 1886 م ، وانسلك في سلك طلبة مدرسة المعلمين (école - normale) الفرنسية ببوزريعة ، فلازم أساتذتها بالأخذ عنهم والإنكباب على المطالعة وعدم التخلف عن الدروس تخرج أستاذا في اللغة الفرنسية مجازا بإجازتها[3]

---

(1) محمد الطمار ، تاريخ الأدب الجزائري ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، د ط . 1981 . ص 444
(2) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 8 . ص171
(3) عبد الرحمن بن محمد الجيلالي ، محمد بن أبي شنب ، حياته ، آثاره – المؤسسة الوطنية للكتاب ، د ط . 1983 . ص 14

في أكتوبر 1888 عين معلما بالمكتب الرسمي في قرية سيدي علـــي تامجـــارت فدرس وعلم فيها أربع سنين إلى سنة 1892 فعينته الدولة معلما بمكتب الشيخ إبراهيم فاتح الرسمي بالجزائر ، ولم يأل جهدا في جمع المعارف وتحصيلها فكان حينئذ يتعلم في المدرسة العليا (الليسي – Lycee) لأخذ اللغة الإيطاليـــة ودرس علـــوم البلاغـــة والمنطق والتوحيد على أستاذ الجماعة " الشيخ عبد الحليم بن سمارية " الذي يقول :

" ما علمت في حياتي كلها معلما يرجع إلى تلميذه غيري وإني معترف له بالفـــضل والنبوغ "

وكان يلجأ فيما أشكل عليه من العربية على أساتذة كلية الآداب الجزائرية أمثـــال : باسي وبن سديرة .

تقدم للامتحان بالجامعة الجزائرية الفرنسية فأحرز على الشهادة في اللغة العربيـــة (Diplôme d'Arabes) يوم 19 جوان عام 1894 وفي نفس السنة ناب عن الـــشيخ أبي القاسم بن سديرة في دروسه العربية بالجامعة [1]

اشتغل مدرسا بالمدرسة الثانوية (collège) بالمديـــة ثـــم عميـــدا لكليـــة الآداب الجزائرية [ص 18]

في 07 ديسمبر 1903 أضيف لبن شنب دروس أخرى يلقيها بالجامعة فـــي علـــم العروض وترجمة الرسوم الشرعية والبحث في اللغة الدارجة والمقارنـــة والتنظيـــر بينها وبين الفصحى علاوة على ما كان يلقيه من الدروس بالثعالبية [2]

---

(1) محمد بن أبي شنب ، حياته ، أثاره ، ص 15

(2) نفس المصدر ، ص 18

" وفي سنة 1922 م حصل على إجازة الدكتوراه في القسم الأدبي من كليـــة الأدب بالجزائر ، بعد أن قدم لها تأليفا في حياة أبي دلامة شاعر بني العباس ، وتأليفا آخـــر في الألفاظ التركية والفارسية الباقية من اللغة الجزائرية ، وفي ينـــاير 1924 عـــين أستاذا بكلية الآداب بالعاصمة .

وكان يحسن اللغات الفرنسية والإيطالية والفارسية والتركية والعبرية[1]

أشهر مراسليه – العلماء المستشرقون منهم كوديرة M . godera

و M . Miguel asin Palacios

و M . A – Griffth

و M . Kratchowski[2]

في سنة 1924 عين أستاذا رسميا بكلية الآداب الكبرى في العاصمة عوضا عـــن (م . كولان - M . Colin) [3] المتوفى في هذه السنة وصار الشيخ من أفذاذ أســـاتذتها وكان يسلك في دروسه بالجامعة مسلكا خاصا بين الإفرنج يغلب فيه التـــشويق فـــي اللغة العربية ويحببها لهم .

ولقد كونت فكرته هذه وعلمه الصالح شبابا من الغرب مفكـــرا يميـــل قلبـــه إلـــى الاستشراق وحب العربية[4]

---

(1) تاريخ الأدب الجزائري . ص 444.
(2) محمد بن أبي شنب ، حياته ، أثاره، ص 18.
(3) حسب الجيلالي (ص 19).
أما حسب أبو القاسم سعد ، تاريخ الجزائر الثقافي ، ج8 (171) فهو يقول : " وشهدت سنة 1924 وفاة شيخه باصيه عميد كلية الآداب وتعيينه هو أستاذا بهذه الكلية " فهنا اختلاف في المستشرق الذي عين مكانه ابن شنب هل هو باصيه أم كولان ، وبالعودة إلى نجيب العقيقي في كتابه "المستشرقون " وجدت أن رينيه باصيه توفي فعلة سنة 1924 أم كولان فلم أجده ومنه قد يكون هنا خطأ في كتاب الجيلالي .
(4) محمد بن أبي شنب ، حياته ، أثاره. ص 19.

عني بتنقيح معاجم العالم (بوسي) العربي – الفرنسي مع زيادة بعض المواد فيه وطبع بعد وفاته بالجزائر سنة 1930م ، واعتنى بمعجم (بن سديرة) العربي – الفرنسي فنقحه وزاد فيه كثيرا من المواد ، وطبعه سنة 1925 بدون ذكر اسمه فيه[1] .

ظهرت علاقته بالاستشراق في مؤلفاته وبحوثه وفي تحقيقه المنصوص والتعريف بالإجازات والتراجم وقد شارك سنة 1905 مشاركة بارزة في مؤتمر المستشرقين الرابع عشر بالعاصمة ، حيث قدم بحثين وقام بكتابة تقرير غن قسم اللغات الشرقية في المؤتمر نشر في المجلة الإفريقية ، وكان متمكنا من اللغات الشرقية والأوربية (سيما الفرنسية) .

حينما عزم علماء الاستشراق على وضع المعلمة الإسلامية الكبرى (دائرة المعارف الإسلامية سنة 1899 م) كان بن شنب هو المسلم الوحيد فيما بين نحو الخمسين من المستشرقين مؤازرا بهذا المشروع الجليل[2] .

---

(1) محمد بن أبي شنب ، حياته، أثاره. ص 34.
(2) نفسه ص 37-38

بلقاسم بن سديرة:

حـــيـــاتـــــه : " ولد في بسكرة ربما في أوائل الأربعينيات وكانت بسكرة قد احتلت سنة 1842[1] ، تخرج من المعهد السلطاني ســنة 1863 الــذي أنــشئ بالعاصمة ، ومدة الدراسة فيه ثلاث سنوات .

سافر إلى فرنسا لمواصلة دراسته في فرساي حيث مدرسة تكوين المعلمين وقضى سنتين بنفقة كاملة من وزير الحربية الذي يشرف على شؤون الجزائر وفــي نهايــة السنة الأولى أظهر بن سديرة تفوقه في الدراسة فأرسل مدير المدرسة رســالة إلــى الحاكم العام بالجزائر أشاد فيها بنبوغ بن سديرة وطلب من الحاكم إرسال النجباء من أمثاله إلى مدرسة فرساي وفي نهاية السنة الثانية (آخر يوليو) حصل بن سديرة على الإجازة أو الشهادة وأحرز أيضا على تقدير أساتذته ومدير المدرسة ثم رجــع إلــى الجزائر ليتولى التدريس في مدرسة ترشيح المعلمين ....

دخل بن سديرة سلك التعليم وبرع فيه وأنتج الكتب التعليمية والقواميس كما تــولى التدريس في المدرسة العليا للآداب واختير عضوا في الجمعية الآسيوية بباريس وهي الجمعية التي كانت تخدم الاستشراق عموما"[2] .....

كلفته السلطات الفرنسية بدراسة الوضع في زواوة سنة 1887 فذهب إلى أعمــاق جرجرة وبعد البحث والدراسة في العادات والتقاليد واللغة والتوجيهات ، نشر بحثــه تحت عنوان : "مهمة في بلاد القبائل حول اللهجات البربرية وإدماج الأهالي ، طبــع الجزائر 1887 ، مكتوب بالفرنسية ....

من مؤلفاته : دروس تطبيقية في اللغة العربية (الدارجة) ، ودروس تطبيقيــة فــي الآداب العربية ، ودروس تطبيقيــة فــي اللغــة القبائليــة (الزواويــة) ، وقــاموس عربي –فرنسي / وقاموس فرنسي – عربي بالإضافة إلى كتاب الرسائل الذي يدخل أيضا في نظام التعليم [3].

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج8 ، ص 52.
ويشير إلى أنه في عام 1849 وقعت ثورة الزعاطشة ويتساءل كيف تعلم بن سديرة في مثل هذه الظروف الصعبة .
(2) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج8 ، ص 53-55.
(3) نفس المصدر ، ص 56.

بلقاسم بن سديرة بين التأثر والتأثير :

لقد كانت مع دخوله التعليم الذي برع فيه ، وكان الفرصة لإنتاج أو تأليف الكتب التعليمية والقواميس

كما كان اختياره عضوا في الجمعية الآسيوية ميدانا للتلاقي مع المستشرقين وتبادل الأفكار .

وكان اهتمامه باللهجات البربرية مسبوقا بعمل مشابه للمستشرق الفرنسي إيميل ماسكري مدير مدرسة الآداب العليا الذي " قام أيضا في زواوة بنفس المهمة قبل ذلك[1]

وليست هناك معلومات تثبت أن البحث متأثر بسابقه ، وإن كانا مشتركين في الموضوع .

وفي سنة 1880 حل بالجزائر رينييه باصيه أستاذا في المدرسة المذكورة[2]

" والواقع أن بن سديرة قد يساهم في تسهيل تعلم العربية الدارجة على الفرنسيين بمجموعة من المؤلفات كما ساهم في تعليم البربرية لهم بلهجة زواوة وساهم في تعليم الفرنسية لأبناء الجزائريين ، فرغم تدريسه في مدرسة ترشيح المعلمين وتوليه الوظائف الأخرى ، نجده قد تعين سنة 1880 أستاذا محاضرا في العربية الدارجة بمدرسة الآداب العليا بينما زميله الهاشمي بن الونيس تعين أستاذا محاضرا في اللهجة البربرية في نفس المدرسة وفي الوقت الذي كان فيه رينسسه باصيه يتولى مادة الأدب العربي وكان كميل صاباتيه يتولى تدريس مادة النظم والعادات القبائلية.

" وقد ساهم بن سديرة في تكوين عدد من التلاميذ المستعربين والجزائريين ومن تلاميذه المستشرق باصيه نفسه ، ولما توفي في 30 نوفمبر 1901 ، خلفه في تدريس اللهجة العربية بمدرسة الآداب (ادمون دوتيه)"[3]

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج8 ، ص 56
(2) نفس المصدر ، ص 56
(3) نفسه ، ص 57

مما سلف ذكره نلاحظ أن الميدان التعليمي كان فرصة لالتقاء المدرسين الجزائريين بنظرائهم من المستشرقين وكان كل واحد منهم يدلي بدلوه مما يمليه عليه تكوينه اللغوي والثقافي

هذا الميدان كان جوا أسهم في تبادل الأفكار والرؤى وبالتالي التأثير والتأثر .

وإن كنا نعدم الأدلة الثابتة على هذا التأثير أو التأثر بالشكل المباشر ، إلا أنه من الأكيد أن هناك تأثيرا بشكل مباشر ، ذلك أن مؤلفات بلقاسم بن سديرة ذات التوجه نحو التأليف في العامية عربية كانت أو بربرية ، دلالة على الانسياق وراء التوجه السائد في هذه الفترة بغض النظر عن مصدر التأثير هل هو الطرف الجزائري ابتداء أم الاستشراقي ثم إن العمل معا لابد أن يسهم تلاقح الأفكار المتعلقة بالميدان التعليمي .

فإذا عرفنا أنه درس على يديه ثلة من المستشرقين فهذا التأثير بين وأكيد .

وهذا إنما يدل على أمور نذكر منها :

- أنه لم تكن هناك حواجز بين المستشرقين الفرنسيين والأعلام الجزائريين في ظل هذه الظروف الاستثنائية المتمثلة في الاستعمار .
- كما أن الميدان العلمي تأطير وتأليفا لم يكن متوقفا بل كان حيويا ونشطا
- أنه لم يكن هناك حاجز لغوي بين الجزائريين والمستشرقين الفرنسيين بدليل تبادل التأثير والتأثر .

2- التعليم بين الفصحى والعامية :[1]

لقد عرفنا في الفصل الأول أن المستشرقين اهتموا بتعليم اللغة العربية و كانت لهم في هذا المجال إسهامات بالغة الأهمية

– إلا أن ما نلحظه هو الاتجاه نحو تدعيم العامية .و لهم حجج في ذلك كثيرة منها أن الفصحى تستنفذ جهد الطالب و فكره أو أنها معقدة و صعبة أو حتى أنها كلاسيكية لا تصلح لمواكبة الحياة ، أو أنها ليست هدف تعلم المستشرقين في أحسن الأحوال.

و لقد كثرت التآليف حول اللهجات و تنوعها و خصائصها ، و في هذا فصل واضح و تمييز بين الفصحى و العامية .

يرى فيه الدارسون تحيزا للعامية ، محاولين التشكيك في نوايا المستشرقين الذين يدرسون العامية بل و يرون في ذلك محاولة لطمس الفصحى و هدمها بإعلاء شأن العامية.

فهل هناك صدام – فعلا – بين الفصحى و العامية؟

و هل أن الاهتمام بالعامية مما يضر الفصحى؟

إن الجواب على هذا التساؤل يقتضي عودة إلى الوراء للبحث في نشأة العامية.

" لقد كانت العامية معروفة في أيام العربية الأولى[2] , و لا شك أن العصور العباسية قد شهدت أنماطا عامية ,و إن كتب الجاحظ لدليل و شاهد على أن البصرة و الكوفة و أمصارا أخرى كانت تصرف أمورها في عاميات تقترب أو تبتعد عن اللغة الفصيحة و لم يكن شيوعها مختصا بعصر دون آخر "[3].

---

(1) تجدر الإشارة إلى أن المقصود هنا هو المادة المستهدفة بالتعليم هل هي الفصحى أم العامية.
وليس المقصود لغة التعليم التي نعلم بها فتلك مسألة أخرى تخرج عن إطار هذه الدراسة وإن كانت تقترب منها.

(2) يجمع الباحثون على أن العصور التي سبقت الإسلام حقب لا نعرف من أمرها الكثير مما يسهل علينا تحديد ظهور العامية بالضبط.

(3) إبراهيم السامرائي,درس تاريخي في العربية المحكية, القاهرة - عالم الكتب ,د ط 2000 , ص 9-10.

ولا نستطيع أن نعد شيوع اللحن[1] دليلا على نشوء العامية , فقد عرف اللحن في أوائل العصر الإسلامي وقد ظهر على ألسنة الطبقة المثقفة المتعلمة[2] إذن فهناك مستوى فصيح و آخر عامي و هناك اللحن.

" وينبغي ألا نذهل و نحن نتقرى عوامل نشأة العاميات و مظاهر افتراقها عن الأصل العربي عن أن نشير إلى أن هذه اللهجات ظلت عربية النظام اللغوي جملة في أصواتها و أبنيتها و معجمها و تراكيبها ، فقد حملت اللهجة الناشئة من اللهجة الأم ملامحها الخاصة ، وامتدت هذه الملامح في عربية كل مصر وظلت حية متداولة ، وهي التي تفسر لنا حتى الآن ما نجد عند التأصيل من مظاهر مشتركة بين كل لهجة عربية حديثة و بعض لهجات الفصحى قديما "[3] .

ووجود هذين المستويين اللغويين ليس بدعا في عالم اللغة , بل هو ظاهرة يسميها المختصون بالازدواج اللغوي وهي معروفة عند سائر الأمم .

وهو مصطلح افترضه ويليام مركيز في عام 1930 من التسمية التي أطلقت على الحالة اللغوية في اليونان وقد أثبت أن هذا المصطلح دقيق في وصفه خاصة عندما نشر فيرجسون (1959) مقاله العمدة " الازدواجية اللغوية " وقارن فيرجسون في هذا المقال بين الحالة اللغوية في العالم العربي و اليونان و في هيتي والقسم الألماني من سويسرا وخلص إلى أنه في المناطق اللهجية الأربعة هناك توزيع وظيفي لنمطي الفصحى والعامية , وهما نمطان ينتميان للغة الواحدة وأطلق فيرجسون على النمط الفصيح اسم النمط العالي , وأطلق على العامية اسم النمط الدوني[4] .

---

(1) الفصحى والعامية مستويان مختلفان في اللغة العربية ، واللحن يكون في المستوى الأول وهو الفصحى دون الثاني.
(2) درس تاريخي في العربية المحكية ، ص 160.
(3) نهاد الموسى .قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث ، دار الفكر ، القاهرة، ط 1، 1985 .ص 75.
(4) كيتس فرستيغ ، اللغة العربية تاريخها و مستوياتها و تأثيرها ، ترجمة محمد الشرقاوي , القاهرة - المجلس الأعلى للثقافة ، د ط . 2003 . ص 216.

هذا عن عموم هذه الظاهرة ، أما في العربية[1] فلقد استعمل العرب " لفظة الفصحى للتعبير عن المستوى الرفيع من اللغة العربية ، والفصيح من لغتهم كما استعملوا لفظة العامية للدلالة على ذلك المستوى من اللغة العربية الذي استعمله سواد الناس وعامتهم في التعبير عن أغراضهم "[2]

إذن هناك مستويان متباينان :

مستوى اللهجة العامية :

وهي لغتنا الأم التي نكتسبها في خلال بضع السنوات الأولى وهي التي تحدد تشكيل البرنامج اللغوي الأول في الدماغ ، وهي عاميات تمايزت بين الأمصار وتتمايز اليوم بين الأقطار ، ولكن تمايزها تقريبي على كل حال ، فهي كيان لغوي في المقام الأول ، وتتمايز هذه العاميات فيما بينها بفروق وخصائص ولكنها تلتقي على مقادير مشتركة باعتبار أصولها التاريخية ثم باعتبار محاورتها للفصحى ثم باعتبار ما يفرض بينها من الاحتكاك المباشر .

ومستوى الفصحى :

وهي اللغة الائتلافية التاريخية الجامعة التي نتعلمها أو نجهد في أن نتعلم منها مقدرا كافيا وتجمع هذه وتجمع هذه الفصحى العرب من يتعلمونها منهم على قدر مشترك يهيئ لهم التكاتب والتخاطب والتقارب بقطع النظر عن تفاوت مناهجهم في ذلك واختلاف حظوظهم من الإتقان ، وما يدخل عليهم من الاعتراض بالخطأ في بعض الاستعمالات "[3] .

---

(1) هناك من المستشرقين من يرى أن هناك مستوى ثالثاً يتوسط هذين المستويين فتكون هناك :
- عربية فصحى
- عربية وسطى
- عربية عامية

(2) سميح أبو مغلى ، أبحاث لغوية ، الأردن – دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط١ . 2002 . ص154

(3) قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث ، ص 79 – 80.

إذا كانت هذه الازدواجية واقعا لغويا تشهده العربية فها هذا يعني وجوب وجود مفاضلة بين المستويين ، وبالتالي يجب أن تقوم الدراسات على تدعيم المستوى الأفضل ؟ .

" لقد بالغ كثيرون ممن كتبوا عن العربية في الغرب بالاختلافات بين الفصحى والعامية ، حتى أوهموا بعضنا بأن العامية لغة أخرى غير الفصحى أو هي لغة أخرى في كل بلد عربي تختلف عنها في أي بلد عربي آخر ، والحقيقة أن من طبيعة اللغة أن تتغير إذا ما تركت دون ضوابط لأن اللغة كائن حي تنمو وتتبدل أحوالها ولولا وجود العامل الديني والقومي لأصبحت كل لهجة عامية عربية لغة قائمة برأسها "[1]

فرغم التمايز الواضح بين هذه اللهجات في مختلف الأقطار العربية بل حتى القطر الواحد مثل اللهجات في الجزائر التي تختلف من منطقة لأخرى إلا أن الفصحى تبقى واحدة تجمعها في إطار واحد .

" وإذا كان درس اللهجات مشبوها حين يأتينا من مصادر أجنبية تستهدف تثبيت العامية ونشرها وتغليبها على الفصحى في ظروف من مد الاستعمار وعمله وفق سياسة " فرق تسد " فإنه يحتمل محملا آخر حين يأتي من أبناء العربية الذين يتحرقون لبلوغ المثال (الفصحى) من خلال فهم مظهر من مظاهر الأمر الواقع اللغوي (العامية)"[2] .

وإذن فدرس اللهجات العامية ما يزال أمرا خلافيا ، فإذا كان مصدره المستشرقون فنحن نترصده ونرى فيه تهديدا لعربيتنا ، أما إذا كان من طرف العرب فهو إما إتباع لهذه النزعة الإستشراقية أو هو تمرد في أحسن الأحوال .

---

(1) أبحاث لغوية ، ص 125 - 153
(2) قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث ، ص 89

إن العامية ليست شبحا أو خطرا يجب أن نعد العدة لمواجهته والتصدي له بل هي واقع معاش يجب أن نخطط للتعامل معه بتوازن وعقلانية .

فلا نهمل الفئة الشعبية التي ليس لها إلا العامية كوسيلة تواصل ، كما لا ننسى الطفل العربي الذي نشأ في أسرة تتعامل بالعامية ، ولا نعلم أن هناك أسرا تتعامل فيما بينها أو في الشارع بالفصحى ، وبالتالي فهذا الطفل يذهب إلى المدرسة التي سيتعلم فيها الفصحى مزودا برصيد لغوي عامي ، ولا نهمل الفصحى ونكتفي بالعامية يجب أن ننظر إلى هذه الإشكالية بموضوعية .

حيث أن هناك دعوات كثيرة من الدارسين العرب المتعصبين يرى في العامية خطرا محدقا بالفصحى .

وعلى الضفة الأخرى يوجد مستشرقون يدعون خصومة لا مبرر لها بين العامية والفصحى مع تجاهل ما بينهما من التلاقي والتكامل المعرفي .

وهنا لابد من التأليف بين المستويين .

وإذا كان مما يؤخذ على المستشرقين عنايتهم باللهجات فإننا نرى في هذا الجانب ما يلي :

- إن مثل هذه الدراسات ليست غريبة في تراثنا العربي بل لقد عرفت مؤلفات كثيرة جدا ومهمة في هذا المجال .

أما في الجزائر وفي فترة الدراسة فيمكن أن نذكر الأمثلة الآتية :

- من تآليف الشيخ محمد البشير الإبراهيمي

- بقايا فصيح العربية في اللهجة العامية بالجزائر ، قال الإبراهيمي عنه "التزمت فيها اللهجة السائدة اليوم في مواطن هلال بن عامر "
- رسالة في مخارج الحروف وصفاتها بين العربية الفصيحة والعامية[1]

---

(1) والغالب حسب المؤرخ أبو القاسم سعد الله أن هذه المباحث والرسائل لم تنشر لا في حياة البشير الإبراهيمي ولا بعد وفاته ، ولعلها ما تزال في أوراقه .

كما ترك محمد بن أبي شنب " مجموعة من الكتب والبحوث اللغوية أيضا وكان مطلعا على تراكيب اللغة العربية وتاريخها وعلى اللغات الأخرى القديمة والأوربية ومن مؤلفاته في هذا الميدان :

- بقايا الألفاظ الفارسية والتركية في لهجة الجزائر

Mots turques et persans dans le parler algérien

وهو جزء من أطروحة الدكتوراه[1]

- ولقد بدأ الاهتمام بدراسة اللهجات بالجامعات الأوربية خلال القرنين التاسع عشر والعشرين

بمعنى أن اهتمام المستشرقين الفرنسيين بالعامية واللهجات[2] في الجزائر في فترة الاستعمار كان مسايرة للاتجاه السائد في الدراسات اللغوية وليس أمرا مختصا بالهدف الاستعماري .

- ثم أليست هذه العامية هي مادة الأدب الشعبي هذا الأدب الذي يحمل تراثنا الجزائري .

" لقد مثل الأدب الشعبي حياة الجزائر على اختلاف طبقاتها واتجاهاتها فلم يخل مجلس أو ندوة فرح أو جلسة مأتم من طرائف هذا الأدب وغرائبه ، وكان أبطاله ممن تزخر بهم أساطير الشعب شعرا ونثرا وزجلا ، ومثلا : كان هؤلاء الأبطال محل إعجاب أو مثار نكتة وعبرة أو قدوة للآخرين .

والأدب الشعبي ... صورة لحياة الشعب الجزائري الذي بقي دائما مرتبطا بتراثه الشرقي وروحه العربية مدى العصور رغم شدة التيارات التي تحاول تجريده منه"[3]

---

(1) تاريخ الجزائر الثقافي ، ج 8 . ص 48

(2) ابراهيم أنيس ، في اللهجات العربية ، القاهرة – مكتبة الانجلو المصرية ، ط 4 ، د ت ، ص 9

(3) أبو القاسم سعد الله ، دراسات في الأدب الجزائري الحديث ، الجزائر – دار الرائد للكتاب ط 5 . 2007 . ص 67

- إن التميز بين هذين الوجهين (الفصيح والعامي) لا يعني أن هناك هوة بينهما[1] كما لا يعني أنهما شيء واحد بل هما منفصلان في تكامل وتوافق .
- " ليس الهدف من المقارنة بين الفصحى والعامية هو إحياء العامية أو الاهتمام بها ، وإنما الهدف هو إحياء اللغة العربية الصحيحة بذكر اللفظ العامي وتفسيره ورده إلى نصابه من الصحة وبيان ما أحدثه العامة من تحريف لبعض أصوات العربية للحفاظ على سلامة العربية "[2]

فالمقارنة بين العامية والفصحى قد توصلنا إلى الأصول الفصيحة للعامية ولا تخفي ما في هذه الدراسة من فائدة .

كما أنه من جانب آخر ورغم أن العامية لغة العامة ، لغة المنزل والشارع ، إلا أنها في ذات الوقت حسب ما يثبته الواقع لغة المثقف أيضا في تعامله اليومي ، أما الفصحى فهي لغة الرسميات.

إذن فليست اللغة العربية العامية شكلا تقهقريا من أشكال اللغة العربية الفصحى ولا تستلزم تبعا لهذا الموقف كل مطاردة لتنقية اللغة العربية الفصحى من آثارها إنما هي في نظر الباحثين اللغويين أحد وجوه تطور وتطوير وتحديث اللغة العربية الفصحى وهي قناة من قنوات عبور الحياة والنسغ إليها بصورة مباشرة ومتواصلة ومستمرة .

يملي هذا الموقف على اللغويين المشتغلين باللغة العربية الفصحى والعامية أن يتفهموا الازدواجية اللغوية القائمة في نفس كل متحدث باللغة العربية فهو في الوقت عينه متحدث عامي وفصيح[3] .

---

(1) أنطوان صياح ، دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها ، بيروت – دار الفكر اللبناني ، ط1 .1995 . ص 7.
(2) رجب عبد الجواد إبراهيم ، المدخل إلى تعلم العربية ، القاهرة – دار الآفاق العربية ، د ط .2003 . ص 308.
(3) دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها ، ص 9 .

يجب علينا أن نبتعد عن البحث في النوايا والسعي وراء الحجج والأدلة التي تثبت أن المستشرقين يريدون هدم العربية ببحثهم ودراستهم للهجات العامية .

وأن ننظر إلى الفوائد الجليلة التي يمكن أن نستخرجها من هذه الدراسات ، ويجب أن ننطلق في هذا من معلومة ثابتة مفادها أن الفصحى والعامي كلاهما يعبر عن واقع لغوي حقيقي ، فالفصحى هي اللغة القومية موحدة الشعوب العربية أما العامية فهي لغة المهد التي تنشأ عليها وهي معبرنا إلى الفصحى ، ولهذا فإنه لا تجب الاستهانة بأي من هذين المستويين ، ويمكن أن نستفيد من هذا في تعليم العربية للناطقين بها سواء كانوا صغار السن أو كبار (محو الأمية مثلا) فمعرفتهم السابقة بالعامية من شأنها أن تستثمر لتأليف الكتب التعليمية وتوجيه مناهج التدريس .

وبالتالي فإن الدراسات التي قدمها المستشرقون حول العامية واللهجات هي مستودع ضخم لهذا التراث اللغوي بما تحويه من مدونات وأرصدة لغوية مفرداتية وتركيبية ، كانت حاملة للتراث الشعبي .

فقد رأينا أن المستشرقين ينتقون جيدا المادة التي يقدمونها في كتبهم وهم من جانب آخر يتعلمون الثقافة مع اللغة .

ولهذا جاءت النصوص التي يقدمونها زاخرة وغنية بالمفردات الشعبية بمختلف استعمالاتها ، ويمكن أن نستشف من هذه النصوص سياقات الاستعمال وطرق التوظيف المختلفة ، ويمكن من جانب آخر أن نعتبرها مصدرا لهذه المدونات إذا كنا بصدد دراستها كما أنها تحوي إشارات هامة تؤصل لهذه المفردات ويمكنها أن ترشدنا إلى أصولها الفصحى التي تغيب عنا نحن أصحاب اللغة في أحايين كثيرة في حين ينبه إليه الدارس الذي ينظر إليها نظرة خارجية .

هذا إذا وضعنا في الحسبان أن هؤلاء المستشرقين كانوا جادين فعلا في دراساتهم وقد تميزوا بالتحري واجتلاب المادة اللغوية من مظانها ، كما أن الدافع كان قويا والحاجة ملحة .

إذا اعتبرنا كل هذا فإننا أمام إنتاج معرفي حقيقي لا يبقى إلا دورنا تجاهه ومسؤوليتنا نحوه باعتباره تراثا إنسانيا اهتم بحضارتنا ولغتنا وهو ينتظر منا العناية والدرس والفحص ثم بإمكاننا أن ننتقده ونذكر النقائص إن وجدت عن قناعة ، أما أن نكتفي بالملاحظات السطحية الجوفاء فلن نفيد ولن نستفيد.

3- تأثير اللغة الأم (للمعلم) في تعليم اللغة الأجنبية :

يتناول الدرس اللغوي الحديث مباحث شتى ، ويسعى إلى إيجاد حلـــول لمـــشاكل مختلفة يفرضها الواقع اللغوي .

هذا الواقع اللغوي الذي يعرق لغات عديدة ، ولهجات متنوعة ، دعت الـــضرورة التواصلية بين مختلف الأفراد إلى التقريب بينها والحاجة إلى تعلمها وتعليمهـــا ، دون تمييز بين هذه اللغات أو تفاضل .

" فالدرس اللغوي الحديث لم يعد يسمح لباحث في حقل اللغة أن يعجـــب إعجابـــا مفرطا بلغة من اللغات ، حتى لو كان الشعور الداخلي ينم بعكس ذلك ، مـــادام هـــذا الإعجاب لا يزيد في قيمة لغة أو ينقص منها شيئا ومادامت كـــل اللغـــات الإنـــسانية متشاكلة في قدرتها البنيوية آليا لأن تكون رهن إشارة مجتمعها المتواصل بها "[1] .

والأمر ينطبق على تعليم اللغة ، فقد ترتبط لغة ما بمـــا يكـــره الإنـــسان ولكـــن الضرورة تدعو إلى بذل الجهد من أجل تعليمها .

إن الغاية من تعليم اللغة الأجنبية هي تمكين المتعلم من تحصيل القدرة على تبليـــغ أغراضه لتلك اللغة وتأديتها تأدية سليمة دون أن تحول دونها أية مشكلة .

وهذا يعني أن المعلم يمتلك نظامين لغويين :

- نظام لغته الأم .
- نظام اللغة الأجنبية التي يقوم بتعليمها

وقد عرفنا مما سبق أن المستشرق الفرنسي قد وظف النظامين معا في عملية تعليم اللغة العربية .

فكتاب " برينييه " الذي كان مثلا هاما في إسهام المستشرقين الفرنسيين في تعلـــيم اللغة العربية كان مؤلفا باللغة الفرنسية مع أن هدفه هو تعليم العربيـــة ، وفـــي هـــذا توظيف لرصيد المستشرق اللغوي واستثمار له من جهته كمعلم ومن جهة المتعلم .

---

(1) عبد الجليل مرتاض ، هذه العربية واقع وآفاق ، نصوص أعمال ندوة دولية حول مكانة اللغة العربية بين اللغات العالمية ، المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر 2001 .

فالمعلم يسعى إلى توصيل هذه اللغة للمتعلم بأيسر سبيل مستثمرا في ذلك اللغة الأم (المعروفة) لدى المتعلم .

وهذا مما يتيح التواصل بين المعلم والمتعلم ، فيتم التعلم اللغوي بيسر لأنه يخاطبه بما يعلم لكي يمكنه من اكتساب ما لا يعلم .

" ومن أهم الحقائق التي أثبتتها الدراسات اللغوية المقارنة أن اللغات تتقاطع وتتفارق في نواح عدة على الصعيد الصوتي أو الصرفي أو المعجمي أو التركيبي وأن نواحي التقاطع والتفارق تتفاوت بين كل لغة وغيرها من اللغات ، حسب ما بينها من قرابة أو تباعد كالانتماء إلى عائلة واحدة أو فصيلة واحدة ، أو إلى عائلات أو فصائل مختلفة "[1]

ولا شك أن اللغتين : العربية المراد تعليمها

والفرنسية اللغة الأم للمستشرق

داخلتان في هذا الإطار

وبغض النظر عن كونهما من نفس العائلة أو لا ، فلا شك أن هناك ظواهر لغوية مشتركة بينهما ، كما أن هناك اختلافات تؤثر في العملية التعليمية ونتائجها .

" من ذلك على سبيل المثال أن العربي المتعلم للغة الفرنسية يجد بعض الصعوبة في النطق بالحركة (O) التي يخلو منها النظام الحركي للغة الأصلية ، فإذا طلب منه نطق اللفظ (La mort) نطق بها محرفا (L'amour) على ما يستتبع ذلك من تغيير في الدلالة ، كذلك شأن الفرنسي الذي يقبل على تعلم العربية فإنه ينطق لفظ (قلب) (كلبا) لعدم توفر صوتم القاف في النظام الفونولوجي للغته ، ولقرب مخرج ذلك الصوتم من صوتم الكاف المتوفر فيه "[2]

ولقد استثمر المستشرقون هذا الجانب جيدا في تعليم العربية فلم يعلموها باللغة العربية ، لأنها مجهولة لدى المتعلم ومن المفروض أنه لا يعلم عنها شيئا كمبتدئ .

---

(1) كيف نعلم العربية لغة حية ، ص 20
(2) نفسه ، ص 17

ولهذا لجؤوا إلى إتباع التدرج في التعليم من المعلوم إلى المجهول ، فما هو مشترك بين لغتين (الم والأجنبية) يسهل التعلم ، وما هو مختلف قد يكون صعبا مبدئيا .

وإذا كان المعلم يوظف هذين النظامين اللغويين معا في عملية التعليم بشكل موجه ومقصود .

فإن المتعلم يوظفهما بشكل قد لا يكون واعيا في غالب الأحيان .

" ولعل أبرز مظهر تتجلى فيه هذه الحقيقة ما يقع فيه متعلم اللغة الأجنبية من أخطاء في استعماله للغة التي يتعلمها ، فقد كشفت البحوث التي تناولت تلك الأخطاء أن أكثرها يرجع إلى التداخل بين اللغة الأم للدارس واللغة التي يدرسها ، كما كشفت أن سبب وقوعه فيها هو أنه حين يريد استعمال العناصر الصوتية والصرفية والتركيبية التي تختلف في اللغة الأجنبية عن ما عهده في لغته يلجأ دون أن يشعر إلى استخدام القواعد الخاصة لتلك العناصر في لغته "[1]

وهذا التداخل اللغوي بين نظام اللغة الأم ونظام اللغة المراد تعلمها أو تعليمها يدل على هيمنة اللغة الأم .

" فمهما تطورت وسائل الاتصال والتخاطب والتبليغ فإن اللغة – أية لغة – ستبقى العلامة الأكثر ظهورا وتمييزا للكيانات الثقافية ومهما أتقن الشخص من ألسنة وتبحر في تراث كل منها فإن علماء النفس الاجتماعي واللغوي يرجحون أن واحدا فقط من قواميسه اللغوية يكون أكثر تأثيرا على آلية التفكير وقوالب التعبير في مستوياته الدارجة أو الفصيحة الإبداعية "[2]

وقد أدى اكتشاف هذه الحقيقة إلى اقتناع بأهمية الدراسة المقارنة بين اللغة الأم للتعلم ، واللغة التي يتعلمها قصد تحديد ما هو مشترك بينهما وما هو مختلف حتى يكون المعلم على بينة من الصعوبات التي تعترض المتعلم فيساعده على تذليلها بتدريبات خاصة[3] .

---

(1) كيف نعلم العربية لغة حية ؟، ص 20
(2) محمد العربي ولد خليفة ، المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية ، الجزائر – ديوان المطبوعات الجامعية ط 2003
(3) كيف نعلم العربية لغة حية ؟، ص 20

وتأثير التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة الأجنبية ، وتوظيف اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية ، يحيلنا مباشرة إلى قضية أخرى في تعلم اللغة وهي تأثير العامية في تعليم العربية الفصحى وهو واقع تعليم العربية عندنا ، فنحن نتعلم لغتنا العامية بطريقة غير واعية ، ونتعامل بها في حياتنا اليومية ، أما الفصحى فنتعلمها بشكل أكثر وعيا ومقصدية ، ولو كان ذلك في البيت [1]

وهنا قد يجد المعلم صعوبة في تعليم الفصحى لأن الطفل قد اعتاد على طريقة كلام أخرى .

لكن ليس الاختلاف جذريا ، لا هناك أمور كثيرة متشابهة وهذا التشابه بين المكتسبات القبلية للطفل من شأنه أن ييسر عملية تعلم الفصحى إذا ما استثمر في المنحى الإيجابي بإتباع التدرج من جهة من المعلوم إلى المجهول ، ومن البسيط إلى المعقد .

وتعليم الفصحى قد يرتبط بالمشافهة في حالة التعلم غير المنتظم ، وقد يرتبط بالكتابة التعليم الرسمي فالطفل عندما يذهب إلى المدرسة يتعلم الكتابة وطريقة القراءة أيضا ، وما يستتبع ذلك من قواعد معيارية كالنحو .

وقد يبدي استجابة تنم عن نجاح العملية التعليمية وقد يفشل في حين أن " الطفل الصغير (العامية) دون أن يتعلم شيئا من النحو الشكلي ، إذ لا يخبره أحد شيئا عن الأسماء والأفعال ، وعلى ذلك يتعلم لغة في إتقان "[2] .

فهل يعني هذا أنه يمكن الاستغناء عن النحو مثلا باعتباره جانبا من الجوانب التي تعلم في إطار اللغة على العموم .

---

(1) العامية نتعلمها بشكل آلي - إن صح التعبير – أو فطري لأنه يدخل ضمن حاجة الإنسان إلى امتلاك رصيد لغوي يمكنه من أن يتواصل مع غيره ، هو لغة البيئة التي نشأ فيها وهي عامية تختلف من بيئة إلى أخرى ولو أن هذا الإنسان وجد أهله يتكلمون غير العامية لتعلمها ، أما الفصحى فنتعلمها ولكن في مرحلة تلي هذا التعلم – وكأن العامية هي الأصل والفصحى استثناء – هذه الفصحى ترتبط في تعلمها ببيئة الطفل فمثلا الأسر الواعية التي تولي تعليم الفصحى اهتماما تعلم أطفالها الفصحى في البيت بتوفير الجو الملائم لذلك وتعلمهم الحروف الهجائية مثلا وبعض المفردات أو العبارات الفصيحة ، كالأدعية مثلا أو قصار السور القرآنية ، وفي الكتاب بتحفيظ القرآن الكريم ، أو بغير قصد عن طريق التلفاز مثلا ثم يأتي دور المدرسة عند بلوغ الطفل سن التمدرس .

(2) أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ص 58

تقوم العديد من الدراسات اللسانية بالبحث في طريقة اكتساب الطفل لغته الأم ومحاولة اكتشاف أسرارها من أجل الاستفادة منها في تطوير نظرية تعلم اللغة وحل بعض المشكلات التي يطرحها الواقع التعليمي للغة .

هذا الواقع الذي يشهد عملية مركبة بوجود الازدواجية اللغوية فهناك اللغة العامية وهناك الفصحى .

يكتسب الطفل العامية التي يتكلم بها الناطقون في البيئة التي نشأ فيها بشكل غير مبرمج لا يراعى فيه منهج أو مقرر معين فليس هناك درس أول ولا محتوى أصعب يتناوله الدرس الأخير ... بل يتعلم بتدرج لكن هذا التدرج مرتبط بعامل الزمن وبالسياقات الموقفية وبالتالي الظروف البيئية المحيطة بهذا الطفل التي تختلف من طفل لآخر .

رغم اختلاف هذه الظروف البيئية ، إلا أنها تكاد تشترك في أنها لا تعطي الطفل المفاهيم المعيارية المجردة المرتبطة بقوانين اللغة كالاسم والفعل ...

وكوضع شابه تعلم بعض المستشرقين اللغة العربية في الجزائر عن طريق الاتصال ولم ينتظروا منهم أن يعطوهم دروسا في القواعد النحوية لأن اللغة المتعلمة هنا – عامية – وهي غير مرتبطة بالنحو .

هذا من جهة التعلم أما من جهة التعليم فإن نظرة بسيطة إلى مؤلفاتهم وطريقة تعاملهم مع العامية تدل على أنهم استخلصوا لها نظاما نحويا بالقياس إما على الفصحى أو على لغتهم الأم .

لكن الفرق هو أن الطفل يتعلم بتوظيف ذهني تلقائي ، أما هذا المستشرق فكان يوظف المكتسبات القبلية ويستعين بآليات أكثر تطورا كالكتابة .

بالإضافة إلى أن الحاجة إلى تعلم الطفل اللغة العامية تعتبر حاجة فطرية وطبيعية أما حاجة المستشرق إلى تعلم العامية فهي امتلاك نظامها من أجل توصيله – بطريقة أكثر تنظيما وتوجيها – إلى متعلم آخر

وعليه فإن من غير الضروري توظيف النحو في اكتساب الطفل اللغة العامية في حين أن المتعلم والمعلم للعامية كلغة ثانية بحاجة ماسة إلى النظام النحوي الذي يؤطر العملية التعليمية ويؤسس لها ، ويسهم في فهم اللغة وبالتالي ييسر تعلمها .

وهذا مما يبرز أهمية الإشكالية التي تتعلق بصعوبة اللغة ، هل توجد لغات سهلة ولغات صعبة ؟ .

ومما يرتبط بصعوبة اللغة الشكوى من صعوبة النحو في مختلف اللغات ولكنها في اللغة العربية أظهر [1] ، مما دعا إلى ضرورة تيسيره حيث قامت في العصر الحديث محاولات فردية وأخرى جماعية تبنتها جهات حكومية وأهلية من أجل تيسير النحو وعلوم اللغة [2] ، وكان الهدف من كل هذه المحاولات هو تبسيط قواعد اللغة العربية مع اختلافها في الطرح والرؤى ، فهناك من دعا إلى اختصار أبواب النحو ودمج بعضها ببعض أو حاول ترشيد المصطلحات أو أتى بتقسيمات جديدة .

ويبدو أن لا دخل لخصائص اللغة في هذا الأمر وإنما مرد ذلك إلى أمور خارجية عن اللغة ، كالطريقة التي يتعلم المرء أو يعلم اللغة خاصة الأجنبية لأنها وافد جديد على المتعلم في الحالة التي لا يعرف فيها المتعلم عن هذه اللغة أي شيء فتستوي هذه اللغات ويستوي عنده أن يتعلم أيا منها .

---

(1) وهذا على أساس أنها لغتنا فمعرفتنا بها أكثر من معرفتنا بغيرها وليس هذا حكما على إطلاقه يميزها عن باقي اللغات .

(2) من أشهر هذه المحاولات تلك التي نفذها :
- إبراهيم مصطفى في كتاب " إحياء النحو "
- حقي ناصف في " الدروس النحوية "
- علي الجارم ومصطفى أمين في " النحو الواضح "
- شوقي ضيف في " تجديد النحو "

أو عوامل أخرى فإذا كانت له معرفة قبلية لبعض جزئياتها فإن تعلمها سيبدو أيسر وهكذا .

وهذا ما يؤكده تمكن المستشرقين الفرنسيين من تعلم عامية الجزائر ، فاعتبارها جديدة عنهم لم يغير في عملية تعلمها شيئا ، ولم يميز في ذلك كونها عامية أو فصحى بل تعلموها مثلها مثل أية لغة .

ويبدو مما سبق أن تعليم المستشرقين الفرنسيين وإسهامهم في ذلك تأطيرا وتأليفا كان واضح التأثر باللغة الأم (الفرنسية) .

حيث تم الاعتماد فيه على معرفة المتعلم بلغته الأم في تعلم اللغة العربية ، ويمكن القول أنهم في هذا الجانب يتبعون المنهج التقابلي ، هذا المنهج الذي يوازن بين اللغات قصد التعليم ومعرفة المشكلات التي يعاني الدارس الذي يرغب في اكتساب لغة جديدة بأيسر السبل وذلك لمعرفة المشكلات التي يواجهها في اللغة الجديدة حين يدخل رحابها بعادات لغوية تحكمها معايير لغته الأولى في نحوها وصرفها أصواتها ومعانيها[1] .

وتوظيف المتعلم لخبرته في تعلم اللغة الثانية سلاح ذو حدين :

- فهو يختصر الطريق وبخاصة في الأمور المتطابقة بين اللغتين .
- غير أن ثمة حدا ثانيا سلبيا يكمن في الاتكاء على الخبرة السابقة باللغة الأولى حين يبالغ المتعلم أو المعلم في الاعتماد على هذه الخبرة كأن يتجاهل ما بين اللغة الأم واللغة الجديدة من فروق[2]

غير أنه رغم هذا لا يمكن أن ندرج تعليم المستشرقين الفرنسيين تحت ظل المنهج الثقافي ولا منهج آخر لأنه لم تكن هناك إستراتيجية موحدة في هذا التعليم لكن يمكن القول أنه استعانوا بشكل كبير من المنهج التقابلي .

---

(1) اسماعيل عمايرة ، المستشرقون والمناهج اللغوية ، الأردن – دار وائل ، ط 3 . 2002 ، ص 41-42
(2) نفسه ، ص 104-105

القسم الثالث :

- المستشرق الفرنـــسي ولـــيم مارســـه (William Marçais) واللغة العربية تعلما وتعليما

الفصل الأول : حياته آثاره

الفصل الثاني : كتاب وليم مارســـه في "اللهجة التلمسانية"

القسم الثالث : وليم مارسه (William Marçais)

واللغة العربية تعلما وتعليما

بعد هذه الدراسة الخاصة بتعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية وتعليمها ارتأينا أن نتطرق لعينة من هؤلاء لتكون أنموذجا تطبيقيا نتمثل فيه ما ورد في القسمين السابقين .

وقد كان اختيار هذه العينة صعبا من جانبين :

- ضآلة وشح المصادر من جهة
- انعدام المعيار الدقيق للاختيار

ومع ذلك وبعد أخذ ورد فقد تمكنت من اختيار أحد المستشرقين الذين كانت أعمالهم الناطق الرسمي باسمهم

إنه وليم مارسه William Marçais

من هو ؟ كيف تعلم وكيف علم العربية ؟

هذا ما سنتعرف عليه في هذا القسم من خلال فصلين ، الأول متعلق بحياته وإسهاماته وآثاره ، والثاني يتناول دراسة لأحد مؤلفاته التعليمية .

الفصل الأول :

حياته وآثاره

1- بداية مشواره التعلمي
2- العوامل المساعدة على تعلمه اللغة العربية
3- أعماله المتعلقة بالعربية

الفصل الأول :

1-بداية مشواره التعلمي :

وليام أمبرواز مارســـه (William , Ambroise Marçais) ولـــد فـــي ريـــن (Rennes) في السادس نوفمبر 1872 ، هو علامة ذو شهرة عالمية ومستشرق بارز ، كون أجيالا من الدارسين[1] .

تابع في عام 1894 بمدرســـة اللغـــات الاستـــشراقية (L'école des langues orientale) دروس الأســـاتذة هـــارتويغ ديرنبـــورغ (Hartwing Derenbourg) وأوكتاف هوداس (Octave Houdas) الذين لاحظا استعداداته الاستثنائية في دراسة العربية .

أخذ شهادة من المدرسة الخاصة للغات الاستـــشراقية (L'école speciale des langues orientales) في عام 1898 في العربيـــة الـــشفوية (L'arabe littéral) والعربية المغربية (L'arabe Megrébin) ، والتركية وكذا الفارسية في نفس الـــسنة حاز الدكتوراه في الحقوق برسالة عنوانها :

" Les parents et alliés successibles en Droit Musulman"

ســـــنة 1905 أخـــــذ شـــــهادة المدرســـــة التطبيقيـــــة للدراســـــات العليـــــا (L'école pratique des hautes études) [2]

---

(1) من بين هؤلاء الدارسين نجد :
- هنري لاوست (Henri Laoust)
- روبير برونشفيج (Robert Brunschving)
كما كان أحد معلمي الرئيس بورقيبة

(2) Eveline Cortet , Michèle junqua , Odile Kerouani , Deux savants passionnées du Maghreb William et Georges Marçais , institut du monde Arabe , 1999 . P 8

وقد تقلب في عدة مناصب متعلقة باللغة العربية وبتعليمها ، فقد تولى إدارة مدرسة تلمسان سنة 1898 حتى سنة 1903 ، بعدما شغل منصب محافظ متحف الفن الإسلامي ، كما تولى إدارة مدرسة الجزائر فيما بعد وذلك سنة 1904 ، وفي سنة 1913 توجه لإدارة المدرسة العالية للغة والأدب العربي في تونس .

وهو أيضا مؤسس وأول رئيس لمعهد الدراسات العليا في تونس ، درس كبروفيسور العربية المغربية بمدرسة اللغات الشرقية بباريس لعام 1920 [1] .

ثم كرس دروسه في كوليج فرنسا (Collège de France) للعربية المنطوقة في الجزائر [2] .

(1) Deux savants passionnées du Maghreb William et Georges Marçais. P 8
(2) Anne-Marie * Briat – janine de la Hogue et André Appel – Marc Baroli , Des chemins et des hommes , la France en Algérie (1830-1962) editions Harriet ,helette 1995

2-العوامل المساعدة على تعلمه العربية :

يعد وليام مارسه نموذجا نادرا للمستشرق الفرنسي الذي تعمق في دراسة الثقافة المغربية – بما فيها الجزائرية – ولغتها ولهجاتها .

وهو فقيه لغوي (Philogue) مختص في مختلف اللهجات العربية لبلدان المغرب [1] .

متحدثا عن وليم مارسه يكتب لويس ماسينيون (Louis Massignon) عام 1949 بمناسبة نشر منوعاته (Mélanges William Marçais) يذكر أهم الأسباب التي كانت وراء اهتمام " مارسه " وعنايته باللهجات المغربية وهو إعجابه بأصالة الحضارة العربية والإسلامية

(L'originalité vitale de la civilisation arabe et musulmane). [2]

ولا شك أن عامل الإعجاب هذا محفز ودافع قوي جعل المستشرق وليم مارسه مهتما بتعلم ما تعلق بهذه الحضارة العربية والإسلامية التي تعتبر اللغة العربية أهمها .

يقول عن نفسه أنه قرأ " تاريخ اللغات السامية " لإرنست رينان (Ernest Renan) . [3]

---

(1) Des chemins et des hommes , la france en Algerie (1830-1962).
(2) Deux savants passionnées du Maghreb William et Georges Marçais. P 22
(3) أرنست رينان (1823-1892) مستشرق فرنسي أتقن اللغات الشرقية ، من آثاره : ابن رشد والرشدية ، تاريخ اللغات السامية ، تاريخ الأديان
- المستشرقون ، ج 1 . ص 191 .

ولسانيات أوفلاك (La linguistique d'Hovelacque) وأن هذه القراءة حمسته للدراسة في مدرسة اللغات الشرقية ، وبعدما كان يفكر في مصر وسوريا جعله القدر يدير ظهره للشرق ويأخذ طريق المغرب .

" La lecture de l'histoire des langues sémitiques de Renan et de la linguistique d'Hovelacque me mit dans l'enthousiasme qui fait prendre les grands partis , J'allai étudier à Paris à l'école des Hautes études , Je songeais à l'Egypt et a la Syrie le sort me fit tourner le dos à l'orient et prendre le chemin du Maghreb "(1)

وبالتالي فقد كان هناك إلى جانب الدافع الإطلاع والاهتمام بتوسيع المعارف في المجال المراد دراسته .

بالإضافة إلى مؤهلات المتعلم نفسه فقدرة الاستماع الفائقة عند وليم مارسه مكنته من معرفة معمقة في اللغة العربية فهو في أدائه لها كالعازف الماهر كما كتب روجير لوتورنو (Roger Letourneau) :

"Joue avec les dialectes magrébins comme en virtuose "(2)

---

(1) Discours prononoce à l'occasion du centenaire de la Société archéologique de Rennes (1946) par William Marçais voir , deux savants passionnées du Maghreb. P 19

(2) Ibid, P 22

زار مدينة تلمسان سنة 1898 وكان قد عين مديرا بالمدرسة التلمسانية ، فأعجب بهذه المدينة أيما إعجاب بآثارها وبلهجتها وبسكانها أيضا ، فقال عن تلمسان أنها مدينة ساحرة

" la ville était charmante " [1]

وقال عن سكانها وخاصة من ارتبط بهم بسبب إدراة مدرسة تلمسان بأنهم سمحوا لهم بتعلم لغتهم وحضارتهم

"Ils me savaient gré sans doute de montrer tant de Zèle à apprendre leur langue et leur civilisation "[2]

ولا شك أن هذا بدوره من العوامل التي سهلت تعلمه العربية ومنه نجمل العوامل التي تظافرت فأسهمت في تعلم هذا المستشرق العربية وهي :

1- الرغبة في التعرف على الحضارة العربية والإسلامية .
2- القراءة والإطلاع على المؤلفات الهامة في هذا المجال .
3- القدرة الفائقة على السماع والتلقي الجيد .
4- الاحتكاك المباشر بمتكلمي اللغة الأصليين .

---

(1) deux savants passionnées du Maghreb. P 19
(2) Ibid, P 20

3-أعماله المتعلقة باللغة العربية :

انتمى الرجل إلى جيل من المستشرقين الذين كانت مشاريعهم ذات بعد وذات أفــق رحب ، ولم تنحصر انجازاتهم داخل حدود إقليمية ، فماذا كان حصاد هذا المــشوار الطويل ؟

متأثرا بالنثر أكثر من الشعر ، نشر سنة 1927 في المجلة الإفريقية دراسة حــول أصول النثر الفني العربي [1]

"les origines de la prose littéraire arabe "

لقد كان ضليعا في اللهجات المغربية مع إتقان اللغة الــشفوية (L'arabe littéral) مما سمح له بإنجاز عدة دراسات ، منها ما تعلق بالازدواجية اللغوية التــي تعرفهــا العربية ، والتي يقول بصددها : " العربية ، هل هي لغة أم لغتان ، إنهما وضــعيتان لنفس اللغة ، مختلفتان حيث لا تفرض أبدا المعرفــة بإحــداهما المعرفــة بــالأخرى ومتشابهتان جدا حيث تسهل معرفة إحداهما اكتساب الأخرى "

"Tel est à mes yeux , est l'arabe , une langue ? deux langues ? … Disons deux états d'une même langue , assez différents pour que la connaissance de l'un n'implique pas , absolument pas , la connaissance de l'autre ; assez semblables pour aue la connaissance de l'un facilite considérablement l'acquisition de l'autre "[2]

---

(1) La revue Africaine , Alger , OPU , N° 68 , 1927 , P 15
(2) deux savants passionnées du Maghreb. P 26
(écrit – il en 1931 dans un article extrait des Articles et conférences . Paris 1961)

عندما زار تلمسان كانت قد بدأت دراساته الموسعة حول اللهجات المغربية علـــى العموم هذه الدراسات التي ظهرت في ثلاث مؤلفات رئيسية :

- Textes arabes de Tanger
- Textes arabes de Takrouna
- Le dialecte arabe parlé à Tlemcen

الفصل الثاني :

كتاب وليم مارسه في اللهجة التلمسانية

1- تعريف بالكتاب

2- ملاحظات حول الكتاب

3- ما يمكن الإفادة منه في هذا الكتاب

الفصل الثاني :

كتاب وليم مارسه في " اللهجة التلمسانية "

1-تعريف بالكتاب :

العنوان كما جاء في الكتاب هو :

"Le dialecte arabe parlé à Tlemcen"

"Grammaire , textes et "glossaire [1]

عدد صفحاته هو 325 ، المؤلف هو " وليم مارسه "

تضمن كما جاء في العنوان :

جزءا قواعديا وجملة من النصوص ومعجما ، وقد جاءت تقسيماته كما يلي :

مقدمة

بيبليوغرافيا

<u>قسم أول</u> : تعلق بالقواعد

في فصل أول منه تطرق للصوتيات أو المستوى الصوتي في فصل ثـــان تناول المورفولوجيا أو المستوى الصرفي ..

ونلاحظ أن هناك تركيزا ملحوظا على جانب الأفعال في المستوى الصرفي حيـــث احتلت ثلاثة أجزاء من جملة اثنتي عشر جزءا في هذا الفصل ، هذه الأجزاء الباقيـــة كانت لباقي الكلمات من أسماء وأدوات .

---

(1) الجدير بالذكر أن النسخة المتحصل عليها مجلدة لا يظهر أصل غلاف الكتاب الخارجي .

أما القسم الثاني من هذا المؤلف فقد كان عبارة عن مجموعة من النصوص وقــد اختلفت هذه النصوص وتنوعت بين الشعر والنثر .

- في جانب الشعر نجد ما يسمى بـــ " الحوفي "[1] ، أما في جانب النثر فهناك جملة من النصوص وهي كالآتي :
  - المسيد .....L'école coranique -
  - تارقو.....Tergou [2] -
  - باب كشوت.....La porte de kechchout -
  - غزو تلمسان من طرف الأتراك..Prise de Tlemcen pas les Turcs -
  - المولد.....Le mouled -

ونلحظ هاهنا الانتقاء الجيد لهذه النصوص ، حيث أن مراعاة الارتباط بين اللغة واستعمالاتها المرتبطة بالثقافة والمجتمع كان جليا ، من ذلك ما ورد بصدد إيراد النص الثاني " tergou " ، حيث تبدأ القصة هكذا : " بأنه في قديم الزمان كان هناك سلطان ولا سلطان إلا الله... ثم الصلاة على النبي (ρ) ، ويشير هنا مارسه في الهامش إلى أن هذه الصيغة التي بدأت بها القصة تقابلها صيغ متعددة أخرى ينهي بها الراوي حكايته منها : " وهي مشاة تتكركب ، وأنا جيت في المركب "

" mon histoire a continué à rouler et moi je suis venu en bateau''[3]

ومنها " مشيت الطريق طرق ، صبت مزيود عقق ، الفاخر ليا والدقق ليك "

"

---

(1) سيرد شرحه فيما يلي ،ص 153

(2) أفرد لها الكاتب تهميشا تعلق بشرحها وأرجع أصولها إلى البربرية ، ويقول أنها امرأة خيالية وليست من جنس البشر ، وقد أورد تأصيلا للكلمة من اللهجة البربرية في ص 254

(3) Le dialecte arabe parlé à Tlemcen ,P

J'ai continué mon chemin , j'ai trouvé un sachet de parlés les grosses seront pour moi et les petites pour toi''[4]

بالإضافة إلى هذه النصوص هناك مجموعة من أناشيد الأطفال

أما **القسم الثالث** فهو عبارة عن معجم Glossaire

وقد جاء المعجم في الصفحات من 303 إلى 316 ، وجاء شرح الكلمات حسب ترتيب الحروف الآتي :

أ – ب – ت – ج – ح – خ – د – ر – ز – س– ش – ص – ط – ع – غ – ف – ق – ك – ل – م – ن – و – ي

فهو إذن ألفبائي الترتيب ، سقطت بعض الحروف التي لم تكن بداية الكلمات المراد شرحها .

ومن طريقته في هذا المعجم :

اعتماده على الرمز √ حين يريد الإشارة إلى جذور الكلمة المراد شرحها

2- ملاحظات حول هذا الكتاب :

- الكتاب جاء باللغة الفرنسية يكتب من اليسار إلى اليمين
- هناك تطابق بين ما جاء في العنان وما جاء ضمن الكتاب
- يحتوي على مادة لفظية ومعرفية ضخمة
- يمكن أن يعتبر هذا الكتاب تعليميا من جهة أنه يشرح ويفصل ويقدم التقابلات المختلفة بين العامية التلمسانية وعاميات المغرب عموما ، وذلك لأن الكاتب متخصص في هذا المجال ، كما أن هناك مقابلة بين العامية والفصحى في بعض الأحيان

---

(1) Le dialecte arabe parlé à Tlemcen ,P

- يجمع المؤلف في هذا الكتاب بين عمليتي جمع المادة ، وهو ما يظهر جليا في القسم الثاني ، والتأليف في الجانب القواعدي وهو ما يبرز في القسم الأول .

3- ما يمكن الإفادة منه في هذا الكتاب :

كما سبقت الإشارة إليه فإن الكتاب على الإجمال جاء في :

مقدمة

قسم أول : عبارة عن جملة من القواعد

قسم ثان : عبارة عن مجموعة من المختارات النصية

قسم ثالث : معجم

<u>من المقدمة</u> :

جاءت هذه المقدمة في ثلاث صفحات :

مما جاء فيها أن هذا الكتاب نتيجة لدراساته العربية والإسلامية في تلمسان مدة أربع سنوات[1] .

- وهنا يمكن أن نلاحظ أن المدة التي استغرقها إخراج هذا الكتاب على صورته الحالية ليست هينة ، لكنها في ذات الوقت مقبولة لأن أساس الكتاب قائم على الجمع ولا شك أن هذه العملية تستدعي الجهد والوقت معا .

ثم إن هناك ملاحظة لا تقل أهمية وهي قوله : الدراسات العربية والإسلامية وليس هذا إلا دلالة على موسوعية هذا المستشرق وتوسعه في ذلك وفي هذا ربط جلي بين الواقع اللغوي والبيئة والمجتمع ، وهو ما تجلى فعلا في الكتاب وهناك أيضا الانتقال من التعميم إلى التخصيص ففي خضم هذه الدراسات العربية والإسلامية تمت دراسة اللهجة المعروفة أو المتداولة في منطقة جغرافية تمثل جزءا من جزء من العالم الإسلامي وهي تلمسان .

---

(1) Le dialecte Arabe parlé à Tlemcen . P 1

وبالتالي جاء الكتاب في دراسة اللهجة التلمسانية

– ثم ودائما في المقدمة – يشير المؤلف إلى نقطة أخـــرى لا تقـــل أهميـــة وهـــي : (تأثير عامل المكان) في جمع مادة الكتاب

حيث يحتوي : – جملة من قواعد اللهجة التلمسانية

– جملة من النصوص النثرية والشعرية

– مفردات مشروحة

يقول أن هذه العناصر تبدو لأول وهلة – في جمعها في كتاب واحد – غير منظمة ، لكنه يعطي الدليل على أن العكس هو الصحيح بقوله : " لكن وحده اسم مدينة بنـــي زيان العتيقة يمكن أن يجمع بعضها ببعض إنها مجموعة في كتاب واحد لأنهـــا لهـــا جميعا أصل محلي مشترك "

"Seul , le nom de la vielle ville des Beni Zeyân peut relier les uns aux autres , ces quelques documents lexicographiques , grammaticaux , sociologiques parcequ' ils ont une origine locale commune "(1)

إنها الوحدة الجغرافية التي جمعت هذه الأشتات في كتاب واحد :

"Ce sera une unité , pour ainsi dire , géographique "(2)

وهنا نلاحظ التعالق بين ثنائيتي المكان والزمان وارتباطهما بالدراسة اللغوية فـــي عمومها وهو أمر منطقي إلى حد بعيد إذ أن هذه اللغة لا تنشأ بمعزل عـــن محيطهـــا ومكوناتها (الزمان والمكان) وأيضا المجتمع .

---

(1) Le dialecte Arabe parlé à Tlemcen . P 1
(2) OP .cit . P1

ينتقل تحليلنا إلى نقطة أخرى في هذه المقدمة وهي إشادته فيها بمساهمة تلاميذه التي أسعفته – على حد قوله – في الكثير من الأحيان

حيث كان يراقب كلامهم باعتبارهم مجموعة من متكلمي اللغة التي يود الكتابة عنها ، فكان هؤلاء إلى جانب جملة من أصدقائه يمدونه بالمادة اللغوية أو المعرفية وبعض التفسيرات أو التوجيهات كلما لزم الأمر .

وما يمكن أن نفهمه من هذا الأمر أنه لزم هؤلاء التلمسانيين وأخذ عنهم وعن أمثالهم المادة اللغوية التي يحتاجها ولم يأخذ من أي جزائري وهو الضليع في اللهجات المغربية عموما ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على منهج صارم في أخذ واستقاء المادة اللغوية من مظانها لأنها مرتبطة كأصل بالمشافهة وما الكتابة إلا استثناء وحتى وإن احتوت بطون الكتب على المادة اللغوية فإنها لن تكون كالمادة التي يحملها المتكلم ويوظفها بتلقائية .

وهذا ما يمكن أن تستفيد منه الدراسات اللسانية على وجه العموم :

وهو توظيف الملاحظة أي متابعة الواقع اللغوي كما هو واقع فعليا لا كما يوصف لنا أو تقدمه لنا الكتب أو النظريات .

ويمكن أن نستفيد منه في جانب تعلم اللغة أيضا ، حيث يحاول من يريد تعلم اللغة محاكاة وتتبع الناطق بهذه اللغة متابعة مباشرة في سياقات موقفية مختلفة ، ولكن إلى جانب إرشاد وتوجيه معلم لهذه اللغة ، أما في الجانب التعليمي فيمكن أن تؤخذ هذه الملاحظة بعين الاعتبار في طريقة التدريس حيث تتم الاستعانة بناطق (فعلي – أو افتراضي) لهذه اللغة المراد تعلمها مع تنويع السياقات الموقفية .

هذه الملاحظة وهي إشادته بتلامذته[1] وأصدقائه الذين ساعدوه تدل أيضا على أحد الجوانب التي يجب توفرها في الدارس عموما – أو الباحث أو المتعلم وهو الأمانة العلمية التي تعطي المصداقية لأي إنتاج فكري وتتوجه بها .

وهذا ما يؤكده اعتذاره – في المقدمة دائما – عن بعض الأخطاء التي قد تصادف المتلقي ، وقد ختم هذه المقدمة بشكر لأستاذين دعما وشجعا عمله هما :

- رينيه باصيه مدير مدرسة الآداب بالجزائر
- وهوداس أستاذ العربية العامية (L'arabe vulgaire) بمدرسة اللغات الشرقية .

وقد وقع هذه المقدمة بتاريخ 15 جويلية 1902 تلمسان ، ومن خلال هذه المقدمة إجمالا يمكن أن نستنتج أن دراسة اللهجات من أجل الدراسة أو من أجل تعلمها أو تعليمها ، ليست بالأمر الهين أو البسيط كما يبدو لأول وهلة وليست أيضا أمرا هامشيا كما يعتبرها البعض الآخر ، خاصة ما نعرفه من ثورة على الدراسات المتعلقة باللهجات وتلك الأصوات المنادية بدحضها والمنددة بخطورتها وضرورة إبعادها ، لأنها تهدد اللغة العربية الفصحى وتؤدي إلى اندثارها ، والواقع أن المغالاة في هذه المعارضة لا أساس لها لأن الابتعاد أو إغفال دراسة العامية لن يلغي وجودها بأي شكل من الأشكال وهي التي عليها مدار حياتنا وهي أداة تواصلنا في مختلف الشؤون اليومية .

---

(1) لقد ذكر وليم مارسه " جملة من أسماء هؤلاء " ، نفس المصدر . ص 1

فإذا كانت هذه العامية واقعا يفرض نفسه ووجوده فلن يكون الهـروب مـن هـذا الواقع هو الحل بل يجب أن ندرس هذه العامية كما يدرسها هؤلاء المستـشرقون أو بشكل أفضل وبعد أن نتبين وجه الضرر أو الخطر فيها فإن تجنبها سيكون مؤسـسا ولن يكون مجرد كلام لا يمكن أن يقتنع به السامع .

في القسم الأول :

الذي تناول فيه الصوتيات والمورفولوجيا ، اتبع طريقـة مميـزة فـي التوضـيح والإبانة عن بعض الأمور الغامضة سواء تعلق الأمر بـشرح بعـض المفـردات أو التأصيل لها أو بيان طريقة النطق ... إلخ .

هذه الطريقة هي الاعتماد على المقابلة بين اللهجة العاميـة واللهجـات المغربيـة عموما أو حتى التأصيل للغة وربطها بالفصحى ، ونورد هنا أمثلة عديدة منها :

- في إطار توضيحه لكيفية نطق بعض الأصوات جاء ما يلي :

" .... استأنّى = attendre يسنّى ، سنّى

"a Tlemcen on prononce ssénna yessénna [1]

فهو هنا : يعطينا الكلمة بالعامية العربية ومعناها بالفرنسية ، ثم يحـاول إرجاعهـا إلى أصلها الفصيح وأخيرا يبين طريقة نطقها ، فهي فائدة جليلة حيث تربط متلقـي العامية بالفصحى وفي هذا إشارة إلى أن الأصل هو الفصحى ثم تفرعت عنه العامية.

---

(1) Le dialecte Arabe parlé à Tlemcen . P 1

في موقع آخر نجد ما يلي :

(ذا الوقت dérwoq est proprement "ذروك ")[1]

وهو تخريج متميز قد يغيب حتى عن أبناء اللغة وفي مقابلة بين الفصحى والعامية والفرنسية نجده يورد الشاهد الآتي :

" الحاصل (certainement classique) élhàsôl"

Yàhasrâh , hélas ! (surtout en parlant de personnes et de choses disparus) répond au classique "يا حسرتاه" [2]

هذه المقابلة جزء من منهج الدراسة التي يمكن أن تفيدنا في طريقة التدريس وهو أن يكون هناك انتقاء للمادة المراد تعلمها وتقابل بأقرب لغة يعرفها المتعلم حتى تصل إلى ذهنه وفهمه بسرعة وبيسر سواء كانت اللغة القريبة من المتعلم فصحى أو عامية أو لغة أخرى ويستوي في ذلك كون المتعلم يتعلم شفاهيا أو عن طريق كتاب في حالة التعلم الذاتي (مثلا) .

وفي هذا استثمار للمكتسبات القبلية لمتعلم اللغة الأجنبية في تعزيز اكتساب هذه اللغة ، ومن شأن هذا الاستثمار تسريع عملية التعلم وتيسيرها إذ تقرب اللغة من المتعلم فلا يشعر بأن هناك حواجز بين النظام اللغوي الذي يمتلكه والنظام اللغوي الذي يسعى إلى امتلاكه .

---

(1) OP .cit . P 183
(2) OP .cit . P 194

هناك ملاحظة أخرى قد لا تكون الآن بادية الخطورة ولكنها تبدو في محلهـــا ولا بأس من طرحها على بساط هذه الدراسة وهي تركيز المؤلف على الأفعال حين تناول الجانب المورفولوجي في القسم الأول حيث أولاها عناية واهتماما ، وهو مـــا يحيلنـــا إلى التساؤل هل توجد عمدة في الكلام ؟

وهل الفعل هو هذه العمدة ؟ يبقى السؤال مطروحا .

- ننتقل الآن إلى نقطة أخرى وهي لغة التأليف :
- كما سبقت الإشارة إليه فقد عرفنا أن الكتاب مؤلف باللغة الفرنسية لغة الكاتب كما أن الكتاب موجه في الأصل إلى الفرنسيين ولو أنني أقول هذا شيء من الـــتحفظ لأننا لم نعرف كاتبا تحكم في توجيه تلقي كتابه نحو فئة دون أخـــرى وقـــرر أن يقرأ كتابه فلان ولا يقرأه فلان لأن الكتاب بمجرد خروجه من يد الكاتـــب فإنـــه يخرج أيضا عن نطاق تحكمه فيه فقد يصل إلى قراء لا يـــضعهم الكاتـــب فـــي حسبانه أصلا وقد لا يصل إلى من وجه إليه في أصل كتابته ووضعه .

كتابة هذا الكتاب بل اللغة الفرنسية ليست بدعا في عالم الاستـــشراق لأن أغلـــب المستشرقين يكتب عن العربية ولكن بلغته .

أما استعمال العربية فيرد على سبيل الاستئناس والتوضيح سواء كانـــت العربيـــة فصحى أو عامية أو هما معا .

وهي طريقة تنتقل من المعلوم إلى المجهول فـــي تعلـــيم اللغـــة فـــالتعلم يمكـــن أن يتدرج من خلال اللغة التي يعرفهـــا المـــتعلم شـــيئا فـــشيئا إلـــى أن يمكنـــه استعمال اللغة الهدف استعمالا جيدا وصـــائبا ، وهـــي أيـــضا طريقـــة عمليـــة تمكن المتعلم مـــن الاســـتعمال المباشـــر للكتـــاب التعليمـــي والاســـتقلالية دون الارتباط اللامبرر بواسطة أخرى .

القسم الثاني من الكتاب تضمن مختارات من النثر والشعر .

" وهو نوع من شعري شعبي معروف Le haufi والشعر كان مما سماه " الحوفي في تلمسان ، يقول مارسه أنه يرافق لعبة الأرجوحة التقليدية (أو البدائية) التي هي ببساطة حبل يعلق في غصن متين من أغصان تينة كما يرافق النساء التلمسانيات أثناء قيامهن بأشغالهن اليومية[1] ، ولا شك أن الكثير منا يجهل هذا النوع الشعري العامي وبالتالي فمثل هذه الدراسات توقفنا في الكثير من الأحيان على خبايا تراثنا ، ولهذا لا تجب الاستهانة بها .

- أما النصوص النثرية فلم تقل أهميتها وكانت مرتبطة أشد الارتباط بالبيئة وثقافة المجتمع ولعل هذا مما يسهم في تسهيل تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها .
- يقول " مارسه " أن النصوص التي قدمها في هذا القسم هي عبارة عن شواهد في اللهجة العامية التلمسانية ، وأنه قدمها كما أمليت عليه

" Ces textes , dans mon esprit , doivent essentiellement être des sawâhid du dialecte vulgaire Tlemcenien je les donne donc sous la forme où ils m'ont été dictés "[2]

وفي هذا دلالة على أهمية النموذج اللغوي .

---

(1) Le dialecte arabe parlé à Tlemcen ,P206
(2) Ibid ,P210

إن هذا الكتاب الذي تعرفنا على بعض جوانبه فقط هنا عينة بسيطة من كم هائل من الدراسات التي تناولت العاميات بالدرس على اختلافها وكانت دراساتهم للعامية متميزة من جوانب عديدة نذكر منها :

- أن العامية أجنبية بالنسبة لهم وهذا يعني أنه لا توجد لهم معرفة سابقة بها هذه الميزة تجعل دراستها من طرفهم متميزة .

فقد تغيب عنا في الكثير من الأحيان ملاحظات هامة قد تبدو لنا معلومة أو حتى ساذجة وسطحية وذلك لشدة اعتقادنا بأننا نعرفها – ولسنا في الواقع كذلك – وذلك لكثرة تداولها عندنا .

لكنهم يتناولونها – نفسها – بأكثر تفصيل لأنهم ينظرون إليها نظرة خارجية وشمولية في نفس الوقت وبذلك يتناولونها بنفس الدرجة من الاهتمام بل ما يبدو ولدينا سطحيا قد يبدو وعندهم في غاية الأهمية ، هذا ما يجعل دراستهم إياها متميزة جدا ، وهي أيضا هامة .

- ثم إن العاميات العربية كلها في الجزائر ليست مختلفة اختلافات كبيرة بل هناك أمور مشتركة عديدة بدليل أن الجزائري أينما حل في أي منطقة من مناطق الجزائر فلا يجد صعوبة لغوية إلا ماندر وباستثناء اللهجات البربرية ومثل هذه الدراسات الاستشراقية يمكنها أن توقفنا على الفروق الدقيقة بين هذه اللهجات .
- إن ما يقدمونه من مقابلات لغوية يفيد اللغة الفصحى والعاميات على اختلافها وحتى الفرنسية ، وهذا بنفس القدر المتعلم والمعلم والدارس في الميدان اللغوي .
- ولن نفشي سرا إذا قلنا أننا نحن أبناء هذا الوطن لكننا لا نعرف – في الغالب – أكثر من اللهجة التي نتكلمها والتي نعرفها كاستعمال تلقائي فحسب دون أن نوغل في معرفة أصولها مثلا ، ولا نكاد نعرف عن باقي العاميات شيئا في

وطننا فحسب ناهيك عن العاميات المتداولة في مشارق العالم العربي أو مغاربه .

ما عذرنا إذا كانت هذه العامية موجودة في الواقع بل إن أغلب شؤون حياتنا تتم بواسطة هذه العامية ، فلماذا لا نتوجه ودون تأخير إلى دراسة هذه العاميات باعتبارها واقعا لغويا دون خلفيات ، ولا شك في أن هذه الدراسة إن لم تنفع فصحانا فإنها لن تضرها بقليل أو بكثير .

- لقد رأينا المادة اللغوية المحتواة في كتاب " مارسه " من خلال عملية الجمع التي تمثلت في جملة من النصوص نثرا أو شعرا وهي مستقاة من الواقع اللغوي ولهذا اعتبرت مدونة فعلية وحاملة لجزء من التراث الشعبي التلمساني والجزائري عموما ، ولاشك أن هذا مما يفيد دراسة اللغة عموما والعامية خصوصا ويمكن توظيفها أيضا في دراسة الأدب الشعبي .
- يجب أن نسعى إلى جمع مختلف الدراسات الاستشراقية ونعمل على دراستها لأنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نغض الطرف بكل بساطة عن هذا الكم المعرفي الهائل الذي تحمله بطون الكتب التي تتضمن دراسات هؤلاء المستشرقين لأن ذلك لن يعني إلا شيئا واحدا وهو تقصيرنا تجاه لغتنا .
- إذا كان هناك من يرى أن المستشرقين في اهتمامهم باللهجات قد أساؤوا إلينا وإلى فصحانا فأنا أرى وعن اقتناع أنهم بذلك خدمونا خدمة جليلة لا يمكن أن نردها بمثلها فضلا عن أن نردها بأحسن منها .

الخاتمة :

لقد تعددت النتائج التي توصل إليها هذه الدراسة وتنوعت بتنوع العناصر المتناولة ، وهذا ما أدى إلى تصنيفها حتى تكون أكثر وضوحا وأشد صلة بمحتوى الدراسة ومنهجها وهدفها :

- **صلة المستشرقين الفرنسيين بالجزائر :**

كان المستشرقون الفرنسيون على صلة بالجزائر قبل الحملة الاستعمارية إذ كان سحر الشرق يأخذ بألباب الغرب ، لكن الحملة الاستعمارية على الجزائر كانت الفرصة التي فتحت الباب على مصراعيه لهؤلاء لتوطيد هذه الصلة .

- **صلة المستشرقين الفرنسيين باللغة العربية واهتمامهم بها :**

- لم تنتظر عناية المستشرقين الفرنسيين باللغة العربية غزو الجزائر ، حتى تر النور بل كانت سابقة عليه نظرا لرسوخ قدم فرنسا في الاستعمار ، وامتلاكها مستعمرات عربية .
- حاجة المستعمر الفرنسي إلى تعلم العربية أسهمت في ذيوع صيت اهتمام الفرنسيين عموما باللغة العربية ، والمستشرقين منهم خصوصا .
- إن تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية وتعليمها لم يكن ترفا أو أمرا هامشيا ، بل دعت إليه الحاجة والظروف الاستثنائية في الجزائر ، ومع ذلك لم يتعلم المستشرقون الفرنسيون كلهم هذه اللغة ، إذ أن هناك وسائط أخرى يوظفها هؤلاء في دراساتهم الاستشراقية ، كالترجمة أو الاعتماد على مؤلفات أسلافهم فمن المعروف أنهم رغم إتقانهم اللغة العربية ، إلا أنهم يكتبون عنها ويؤلفون فيها الكتب ولكن بلغتهم .
- تجدر الإشارة إلى أن المستشرقين الفرنسيين وإن كانت لهم دراسات هامة في اللغة العربية وعنها تعلما وتعليما إلا أنه لم يكن لهم دور بارز في

المحافظة على الشخصية الجزائرية – ولم يكن ذلك منتظـــرا مـــنهم بطبيعـــة الحال بكل بساطة لأن أغلبهم كان في خدمة الإدارة الاستعمارية لسد حاجات معينة ولأن نشاطهم لم يكن يصل لكل أفراد الشعب بل إلى قـــسم منـــه فقـــط وذلك في أحسن الأحوال .

هذا حتى لا يلتبس الأمر علينا بين جانبين

الجانب الأول : – اهتمام المستشرقين الفرنسيين بتعلم وتعليم اللغـــة العربيـــة فـــي الجزائر ، الذي قاموا فيه بدور ريادي لا يمكن إنكاره ولكنه كان في إطار محدود لا يعني الجزائريين في المقام الأول .

الجانب الثاني : وهو المحافظة على الشخصية الجزائرية واللغة العربية التي يعود الفضل الأكبر فيها إلى الجهود الفعالة التي بذلتها معاهد التعليم العربي الحـــر الذي يجري بالعربية في مدارس تابعة لأفراد أو منظمات شعبية تأسيـــسا وتمـــويلا، وجهود الأفراد الجزائريين في هذا المجال، ولا علاقة له بإدارة الاحتلال .

- **دوافع تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية أو تعليمها :**

كان الاستعمار وما يستدعيه من تواصل مع أبناء البلد المستعمر من دوافع تعلمهـــم اللغة العربية أو تعليمهما ، إذ لم تقتصر هذه الدوافع على الجانـــب العلمـــي فحـــسب بل هم يهدفون إلـــى أن تكـــون العربيـــة مفتاحـــا لهـــم للولـــوج إلـــى الجزائـــر وجزائرييها ، بالتعرف علـــيهم وعلـــى عـــاداتهم وعقليـــاتهم بالتخاطـــب المباشـــر معهم ، أو بالإطلاع على آدابهم ونتاجهم الفكري .

وإن أهدافا كهذه لا يفي بتحقيقها تعلم الفصحى وحدها ، ولهذا لجـــؤوا إلـــى تعلـــم العامية الجزائرية وتعمقوا فيها .

ومنه فتعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية في الجزائر ذو أبعاد مختلفة ففي حين يقتصر أحيانا على الضرورة التواصلية عند البعض ، يسعى البعض الآخر إلى التوغل والتخصص في اللغة العربية بمختلف لهجاتها في الجزائر .

- **علاقة المستشرقين الفرنسيين بتعلم أو تعليم اللغة العربية :**

- لم تكن للمستشرقين الفرنسيين في تعلمهم العربية منهجية موحدة واضحة المعالم ومنظمة .
- لقد كان تعلم المستشرقين الفرنسيين العربية من أهم الوسائط في ارتقائهم واختراقهم فكر الجزائريين .
- لقد اعتمد بعضهم على الرؤى الشخصية في تعليم وتعلم العربية وأدلوا في المجال بدلوهم بما تمليه الخبرة وما يسوق إليه الواقع وأحوال عناصر العملية التعليمية .

وكان اعتماد البعض الآخر على سلفه من المستشرقين البارزين ، الذين يعلمون في فرنسا أو في الجزائر .

- مثلت البيئة والحياة الاجتماعية العامة في الجزائر ، ميدان تعلم بعض المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية فلم يكونوا حبيسي قاعات الدروس .
- المستشرقون الفرنسيون عينة من متعلمي اللغة الأجنبية كبار السن الذين اختلفت أغراض تعلمهم .
- يعد المستشرقون الفرنسيون نموذجا لأفراد منغمسين في تعلم لغة أجنبية في موقف حقيقي ، وأغلب المستشرقين اعتمدوا على تعلمها في بيئتها اللغوية والثقافية ، وهذا من أسرار نبوغهم في العامية العربية ، لأنهم وجدوها متداولة بين الناس الذين تواصلوا معهم ولو وجدوا الفصحى هي المتداولة لأخذوها عنهم والغالب أنهم تعلموا هذه الأخيرة من طبقة المثقفين ومن بطون الكتب وليس العامة .

فالفصحى وعامياتها كلتاهما لغة غريبة عنهم ، ولا أدل على ذلك من أنهم نبغوا في تعلم البربرية رغم أننا أولى بها ولكن أغلبنا لا يعرف عنها شيئا ، ليس لأننا نعاديها بل لأنها غير متداولة بيننا .

- يمكن القول أن المستشرقين الفرنسيين حققوا في تعلمهم العربية في الجزائر استجابة فعلية وشبه كاملة تجاه هذه اللغة بمختلف لهجاتها ، ذلك أن تعلم لغة ثانية واستعمالها استعمالا صحيحا ليس مجرد خطوات سهلة أو برنامج محدد تتم تأديته ، وليست مستحيلة أيضا
- لقد تحكمت في هذا التعلم جملة من العوامل منها :

أ- الدافع إلى التعلم والهدف منه

ب- عامل السن

ج- العوامل الخارجية الداعمة لعملية التعلم

أ – الدافع إلى التعلم والهدف :

لقد اختلفت الدوافع فمنها الاستعمارية البحتة ، ومنها العلمية وكانت الحاجة للاتصال مع الأهالي في المستعمرة ، والحاجة إلى امتلاك ناصية هذه اللغة أهمها ، وكان اختلاف الدوافع وراء اختلاف طريقة التعلم .

فمثلا عرفنا أن " ليون روش " لم يتعلم العربية دفعة واحدة ، بل تدرج في هذا التعلم فحين كان دافعه هو التواصل مع الأهالي كان تعلمه العربية بسيطا في حدود هذا الدافع .

وحين كان الوظيف دافعه إلى التعلم ، حيث استدعى إلى أداء المهام الترجمية ، حرص على تطوير كفاءاته اللغوية .

وبالتالي فقد كان تعلم المستشرقين الفرنسيين العربية على درجات متفاوتة ، كما أن اختلاف الدافع كان له دور في توجيه التعلم نحو الفصحى أو لهجاتها ، إذ نجد

مستشرقين تعلموا الفصحى وآخرين تخصصوا في اللهجات وفريق آخر يجمع بين المستويين .

ب – عامل السن :

إذ أن المستشرقين الفرنسيين عينة من المتعلمين كبار السن ، وبحكم ما يتميزون به من نضج وامتلاك سابق لنظامهم اللغوي ، فقد تمكنوا أثناء تعلم العربية من استثمار رصيدهم اللغوي الفرنسي في هذا التعلم بإجراء المقابلة أو المقارنة بين النظامين اللغويين العربي والفرنسي ، كما أن الوعي بعملية التعلم كان موجها لها نحو الأفضل دوما ، بالإضافة إلى الدعم الذاتي النابع عن هذا الوعي باللغة وبتعلمها ، كل هذا أسهم في تركيز التعلم وتعميقه .

ج – العوامل الخارجية الداعمة لعملية التعلم :

حيث تمثلت أهمها في تشجيع الحكومة الاستعمارية ودعمها ماديا ومعنويا، مما أسهم في تسريع ودعم عملية التعلم .

- **أسباب نجاح المستشرقين الفرنسيين في تعلم العربية "حسب الدراسة"**

حسب ما سبق كان السر في تعلم أسس اللغة العربية متمثلا في :

1- <u>قوة الدافع إلى التعلم</u> :

سواء كان استعماريا أو علميا أو شخصيا ، فكلما توفر الدافع زاد الإصرار على تعلم اللغة الأجنبية وتجاوز صعوبات هذا التعلم .

2- <u>التعلم في البيئة اللغوية والثقافية للغة الهدف</u> :

لم يكن المستشرقون الفرنسيون في تعلمهم لهذه اللغة بمنأى عن متعلقاتها البيئية والاجتماعية ، بل تعلموها في موطنها ومن أفواه مواطنيها ، وكانوا يحاولون

الاستفادة من مختلف السياقات الموقفية التي توجه الاستعمال اللغـــوي ، كمـــا أنهـــم أدركوا جيدا علاقة اللغة بالمجتمع .

3- <u>الاتصال المباشر مع أبناء العربية</u> :

فقد أدركوا أن النظام الصوتي للغتهم يختلف عن النظام الصوتي للغة العربية ولهـــذا كان يجب أن يتصلوا بالأهالي ، ويأخذوا عنهم هذه اللغة على اختلاف لهجاتها .

كما أنهم عرفوا أن بطون الكتب لا تحتوي على كل شيء يتعلق بهذه اللغة ولهجاتها ولهذا لجئوا إلى المصدر الأساسي وهو **متكلم اللغة في مواقـــف فعليـــة وحقيقيـــة** ، وعرفوا أنه خير معلم لأنه يتكلمها بسليقة لا تشوبها شائبة ولا توجهها أية خلفيات .

- أما فيما يتعلق بتعليم هذه اللغة ، فقد عرفنا أنهم لعبوا دورا بارزا في هذا الإطـــار بجهودهم الفاعلة والفعالة ، تأطيرا وتأليفا فقد تولوا تدريس هذه اللغة أو لهجاتها .

كما ألفوا في المجال التعليمي كتبا تعليمية هامة ، وقد كـــان مـــن أبـــرز المـــسهمين في هذا المجال " برينييه Bresnier " وهو أحد تلامذة المستشرق البارز " دو ساسي De sacy " إذ شارك في تدريس العربية .

كما ألف في ميدان تعليمها العديد من الكتب وقد تناولنا في الدراسة كتابه :

"Cours pratique et théorique de langue Arabe "

الذي تضمن مبادئ مفصلة في القراءة والقواعد والأسلوب وحتـــى العـــروض وكـــان مرفقا بمجموعة من المختارات المتضمنة مختلف اللهجات المتداولة في الجزائر وكان حقا كتابا ثريا .

ولم تقتصر إسهامات المستشرقين الفرنسيين في مجال التأليف على الكتب المدرسية فحسب بل شملت المعاجم أيضا والمجلات .

إن هذه الدراسة على تواضعها يمكن أن تفيد في العديد من الجوانب ، ولهذا جاءت هاهنا مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي يمكن إيرادها كالآتي :

أولاً : تعريف تعلم اللغة الأجنبية :

لقد وجدت صعوبة في اختيار التعريف الملائم لتعلم اللغة الأجنبية منذ البدء حاولت – عبثا– تجاوزها ومداراتها ، لكنني مع تقدم الدراسة عرفت أنه لا يمكن تجاوز الأمر ولا مداراته .

لأن تعريف هذا التعلم هو قطب رحى العملية التعليمية فهو يحدد الأهداف ومنطلقات التعلم ويوجه مساره ، وانطلاقا منه يتم تقويم النتائج ، سواء كان هناك مسؤول على إدارة هذا التعلم غير المتعلم نفسه ، أو كان المتعلم هو نفسه المسئول عن ذلك (في حالة التعلم الذاتي) فالإشكالية تتمثل أساسا في حدود تعلم اللغة الأجنبية هل هو التمكن من استعمالها فقط ؟ أم هو معرفة خصائصها ؟

وهل يعني أحدهما عن الآخر ؟

- هل يمكن القول أن شخصا ما قد تعلم اللغة إذا ما أثبت استعمالها الجيد فقط؟ فإذا سألته عن خصائص هذه اللغة لم يعرف عنها شيئا ، أم نقول عن الذي يعرف الجوانب النظرية عن اللغة لكنه يتقن استعمالها أنه قد تعلمها ؟ أيهما الأصل وأيهما الفرع ؟

إن الواقع يثبت عندنا في الجزائر أن هناك أشخاصا يمكنهم التواصل باللغة الفرنسية ، لكنهم لا يحققون نتائج مرضية في الامتحانات الرسمية المتعلقة بالنظام القواعدي للغة (بغض النظر عن كونه شفهيا أو كتابيا وهذا موضوع آخر) وهذا في المناطق الشمالية في الوطن خصوصا ، وفي المناطق الجنوبية يحدث العكس حيث يثبت بعض الأشخاص تفوقا إذا ما اختبرت معرفتهم بالنظام القواعدي للغة الفرنسية ، ولكنهم لا يعرفون استعمالها .

أيهما الذي يمكن أن نقول أنه قد تعلم الفرنسية ؟

إن التعلم الحقيقي يشمل الاستعمال الموقفي والمعرفة بخصائص اللغة المتعلمة معا .

- إن الفصل الأكاديمي بين مختلف التخصصات الكلية أو الفرعية لا يلغي التعاون فيما بينها وإفادتها من بعضها البعض لأن المعرفة في النهاية كلية .

كما يجب أن لا يكون هذا الفصل سببا في تشتت المعارف ، بل لابد من إيجاد نقاط الالتقاء بينها كلما دعت الحاجة ، ولهذا يجب أن تعقد المؤتمرات والملتقيات بين مختلف التخصصات الإطلاع على جديد كل ميدان وتحقيق الفائدة العامة .

- ضرورة إزالة الحواجز الوهمية القائمة بين مختلف التخصصات لأن إزالتها تعني التعاون والحتمي بين الباحثين في مختلف التخصصات التي تتقاطع في مبحث اللغة (النفسية والاجتماعية والتربوية واللسانية)

<u>ثانيا</u> : توصيات تتعلق بـ :

أ- اللغة العربية

ب- اللغة الأجنبية

ج- اللغة عموما

أ- **<u>توصيات متعلقة باللغة العربية</u> :**

ثمة أبعاد ثقافية عامة تلتقي عليها جميع الجهود المتعلقة بتعليم العربية للناطقين بغيرها ، فالتواصل الحضاري والثقافي هدف يلتقي عليه العربي مع المستشرق ، ويلتقي عليه المستشرقون على اختلاف انتماءاتهم الثقافية ، وفي هذا ما يفسر محاولة استفادة أي من المهتمين باللغة العربية أو بغيرها من اللغات ، من الجهود التي بذلها أو يبذلها سواهم للغرض نفسه .

- إن تعلم وتعليم العربية بحاجة إلى استشراف استراتيجي مستقبلي علنا نستطيع من خلاله أن نسهم في نشر لغتنا وتسهيل تعليمها وتعلمها
- للإسهام في تعليمية اللغة العربية يجب اتباع منهجية واضحة ودقيقة بعيدة الأهداف قائمة على :
- وصف وتحليل الواقع تعلما وتعليما .
- القراءة الواعية الناقدة للنظريات اللسانية العامة والنفسية والطرائق التعليمية ، لتحديد ما يناسب منها العربية فتكون عملية الإسقاط صائبة وغير مجحفة ، باعتبار تعليمية اللغات جزءا من اللسانيات التطبيقية التي تتفرع عن اللسانيات .
- إن أي برنامج تنفيذي سليم متعلق بالتعليم لابد أن يتناول التحليل الوظيفي لهيئات التدريس ، والمؤهلات الواجب توفرها فيها ، وكيفية اختيار المعلم ذات أهمية ، والمستهدف – في النهاية – هو تعزيز مستويات هيئات التدريس بالمؤهلات اللازمة .
- يمكن القول أن كل جهد منظم لتطوير التعليم وتحسينه ، وجعله أكثر استجابة لمتطلبات المجتمعات وتطلعات الأفراد ، وهو في الحقيقة نوع من التخطيط تختلف درجة شموله أو تكامله تبعا لنوع هذه الجهود أو شمولها ، ولهذا لابد من النظر بطريقة جريئة إلى المناهج الدراسية لجميع المستويات ، ومن الأهمية بمكان أن يتم ذلك في إطار تقارير ميدانية ومتابعة واقعية للتطبيق الفعلي لهذه المناهج .
- ضرورة تنمية التعلم الذاتي وتشجيعه ، والتخلص من قيود النمطية لتوظيف الإبداع في طرائق التعلم ، وذلك بالتمحور حول المتعلم ومراعاة الخصوصيات المتعلقة به وباللغة الهدف معا .
- لم تشكل غيرة المستشرقين الفرنسيين الذائعة الصيت على لغتهم ولا إغراقهم في تقديسها إذ كانوا يسمونها لغة السادة ، حاجزا دون تعمقهم في

تعلم العربية ولهجاتها حتى في ظل الظروف الاستثنائية التي أناخت فيها بلادهم – فرنسا – بكلكها على بلاد – العربية – لغتها ، فقد كانوا أكثر تفكرا ، إذ لم يحملهم احتقارهم للأهالي على احتقار لغة هؤلاء .

- وهذا أحد الدروس التي يجب أن نفيد منها نحن العرب ، لأن العربية عندنا عالية المكانة ويجب ألا يحول ذلك بيننا وبين تعلم أية لغة أخرى ، ولا أن يسيطر علينا حتى تنعدم الموضوعية في دراساتنا اللغوية ما دامت العربية طرفا فيها لأن التميز المبني على الانجراف وراء العاطفة وحدها قد يضر هذه اللغة أكثر من أن ينفعها ، بل يجب أن تكون الدراسات موضوعية ما انعدم الدليل على أفضلية لغة على أخرى إلى أن يثبت العكس .
- يجب ألا يكون في كلامنا عن العامية ضرب من التعصب لها ولا عليها ، إذ أنها ظاهرة لغوية واقعة فعلا ، لابد من الوقوف عليها بشيء غير قليل من الحياد والموضوعية .
- إن تعلمنا اللاوعي للعامية وتعاملنا التلقائي بها ، لا يغني عن دراستها والبحث في نشأتها وعلاقتها بالفصحى لأن من شأن هذه الدراسات الإسهام في الوقوف على الكثير من الحقائق اللغوية .
- رغم أن الاستعمار وبعض الدراسات الإستشراقية حاولت إشعال فتيل الازدواجية اللغوية وتسخيرها في سبيل التفرقة بين أفراد الشعب الجزائري إلا أننا بشيء غير قليل من الحياد ، يمكن أن نستفيد من هذه الدراسات المتعلقة بعامية الجزائر فائدة جليلة ، فهي تحمل رصيدا لغويا هاما كما أنها تعتبر مستودعا حقيقيا للتراث اللغوي العامي الجزائري وللأدب الشعبي الشفهي أيضا .
- مما سبق ثبتت أهمية الاهتمام بالدراسات الوصفية للظاهرة اللغوية انطلاقا من الواقع دون تحريف أو إسقاطات مجحفة .

هذا الواقع هو الكفيل وحده بأن يمدنا بالحقائق اللغوية ومشكلاتها مما يسهم في توضيح الرؤى أو تصحيحها

- يجب أن تحاول كل دراسة جديدة التحرر من هيمنة نتائج الدراسات السابقة وتستعيض عن ذلك بالاعتماد على الواقع والتحليل الشخصي .

ب- **توصيات متعلقة باللغة الأجنبية :**

- تعلم لغة أجنبية عملية مركبة تتضمن عددا كبيرا من المتغيرات يجب مراعاتها
- ليست قاعات الدرس وحدها المكان الذي تتعلم فيه اللغة وهنا يتجلى أثر البيئة في تعلم اللغة الأجنبية .
- يمكن أن نستفيد من تجربة تعلم المستشرقين الفرنسيين العربية في الجزائر في تعليمية اللغات الأجنبية ، وذلك بتوفير المناخ الملائم للمتعلم بدءا من قاعة الدرس وتجهيزها بمختلف الوسائل ومحاولة إدراج الأمور الثقافية التي تساعد المتعلم على تعلم اللغة .

والتركيز على التكوين الشامل لمتعلم اللغة الأجنبية أو حتى الاستعانة بمعلمين أحدهما ابن اللغة الهدف .

ويبدو أن هذا الأمر مكلف ماديا لكنه أحسن من أن تضيع السنوات الطوال من عمر المتعلم دون فائدة .

- ليس المتعلمون نمطا واحدا ولهذا فإن عملية تعلم اللغة الأجنبية ليست أمرا هينا أو حقيقة ذات بعد واحد ، ولهذا فإن هذه الدراسة تشجع على الابتعاد عن النمطية في تعلم اللغة الأجنبية ، وتدعو إلى تفريد التعلم كلما دعت الضرورة إلى ذلك ومراعاة الفروق الفردية .

ترتبط عملية تعلم اللغة الأجنبية بعوامل داخلية وأخرى خارجية منها عامل السن ، وبما أن الإنسان يجد نفسه في مواقف تعلمية قد لا يكون له فيها خيار ، طفلا كان أو كبيرا فإن عملية التعلم هاته تتغير :

- في حالة تعليم الطفل اللغة الأجنبية فنحن بحاجة إلى انتقاء واع للمادة التعليمية المقدمة ولطريقة تقديمها وتقويم هذه العملية لأننا أمام طفل مستقبل أكثر منه فاعل .

في حالة تعليم (أو تعلم) الكبير لغة أجنبية ، نحاول الاستفادة من ميزات هذا المتعلم التي من أهمها وعيه بخصائص لغته وحس المقارنة لديه وإذا كان في موقف تعلمي فإن لغة المنشأ عنده بمثابة مرجع يرجع إليه كلما تحصل على معلومات جديدة وسيقارن أو يقابل بطريقة واعية أو غير واعية بين هذه اللغة الجديدة ورصيده اللغوي السابق ، وعلى القائمين على التعلم أو حتى المتعلمين الذين يعتمدون على التعلم الذاتي أن يستفيدوا من هذه الميزة ويضعوها بعين الاعتبار عند تقديم المادة التعليمية أو تعلم اللغة الأجنبية ولا شك أن في هذا دعما لهذا التعلم .

إن هذا التعلم القائم على المكتسبات اللغوية القبلية والمقابلة بينها وبين المكتسبات الجديدة أكثر فائدة على خلاف التعلم الاستعجالي الذي تكون أهدافه قصيرة المدى .

- أن يكون هناك تبادل للمعارف بين المختصين في لغة المنشأ واللغة المراد تعلمها ، وتكون هناك دراسات ثنائية تبين الأمور المتشابهة بين اللغتين والأمور المختلفة .

ومن هنا تعطى الأولوية لتعلم الأمور المتشابهة ثم تعلم الأمور المختلفة ، لن تكون النتيجة تعلم الاستعمال اللغوي فحسب وإنما معرفة عميقة باللغتين معا في آن واحد وقد يكون ذلك سببا لاكتشاف أمور لم يكن يعرفها المتعلم حتى في لغته .

وهنا يتم : – تعلم اللغة الهدف وإتقان استعمالها .

– معرفة أعمق بها وبلغته الأم .

– معرفة قائمة على أسس متينة لا يمحوها الزمن وإن طال .

- مع أن عملية تعلم اللغة الأجنبية عملية معقدة جدا إذا ما حاولنا فك رموزها وكشف أسرارها ومع أنها مرتبطة بعوامل داخلية وأخرى خارجية ، إلا أنه لا يشترط اجتماع كل هذه العوامل في عملية التعلم ، فقد أثبت الواقع أن هناك من أجدادنا ممن عاصروا الاستعمار وتعلموا الفرنسية دون أن يحملهم على ذلك أي دافع خارجي ، بل إن منهم من يرفض تعلمها لارتباطها بالاستعمار الغاشم ، لكنه وجد نفسه قد تعلمها بفعل البيئة والتعايش مع أصحاب لغة أخرى بل أغلبهم أمي ومع ذلك تمكن من التعلم .

ج- <u>باللغة عموما</u> :

- ضرورة إشراك المتخصصين في اللسانيات العامة وكذا اللسانيات التطبيقية أثناء وضع المناهج التعليمية وإعداد الكتب المدرسية والتعليمية في المجال اللغوي إجمالا ، سواء تعلق الأمر بلغة المنشأ أو اللغات الأجنبية وضرورة التوفيق بين الواقعين الفعلي والنظري ، من أجل الحصول على نتائج أفضل مع محاولة الوقوف على مستجدات الدرس اللغوي واللساني ، ومواكبته من جهة ومتابعة سير التعلم اللغوي واعتباره تجارب نستفيد من الصواب فيها والخطأ بالتحليل والدرس ، من أجل التحسين المستمر والدؤوب لهذه الكتب والمناهج .
- ضرورة ربط التعلم اللغوي بالواقع البيئي والحضاري ، حقيقة أو بشكل افتراضي مادام التطور التكنولوجي يتيح ذلك .
- ضرورة الاهتمام بالدافع المحفز على تعلم اللغة ، لأن المتعلم إذا لم يكن له دافع لتعلم اللغة فلن يتعلمها .
- التركيز على الأمور الوجدانية والثقافية التي تتكامل مع الأمور التقنية ولا تتعارض معها .

ثالثا : توصيات تتعلق بتلقي الدراسات الإستشراقية :

- بعد تيار الفكر الإستشراقي فعالا ومؤثرا ، ولا يجوز الاستهانة به مهما بلغت سلبياته .
- مع تصاعد العداء للفكر الإستشراقي وتناميه من الجانب العربي ، يجب أن تكون للدارس نظرة متفحصة واعية ومميزة نضع هذه الحساسيات جانبا ، وتبتعد عن الانسياق اللاواعي للعاطفة ، لكي تتمكن من إنتاج مقاربات موضوعية ومحايدة خاصة وأننا نوقع أنفسنا في تناقض صارخ حين نعادي هم من جهة وندرس متعلقات حضارتنا بفضل نتاجهم الفكري من جهة أخرى .
- أسفرت صلة المستشرقين الفرنسيين بالجزائر وإقامتهم بها عن إنتاج ضخم لا يمكن الاستهانة به ، ما تعلق منه بتعلم أو تعليم العربية ، أو بمجالات أخرى ، لابد من تكثيف الجهود من أجل جمعه أولا ثم تصنيفه وتنظيمه ، ثم تقييمه من ناحية المحتوى الفكري والمعرفي ، والمضامين ، وإخضاعه للدرس والفحص .
- لئن حاولت جمهرة من الدارسين أن تنحاز ضد المستشرقين وأعمالهم ، فإن هذه الدراسة أثبتت أنه بالإمكان أن نستفيد من هذه الدراسات إذا ما وضعنا البحث والتنقيب عن النوايا جانبا ، وركزنا على الأمور المعرفية والمنهجية دون خلفيات أو حساسيات ، ووضعنا العلم والوصول إلى الحقيقة هدفنا وليس محاكمة البشر أو إثبات إدانتهم .
- المعرفة العميقة باللغة العربية مكنت المستشرقين الفرنسيين من فهم ذهنيات وعقليات المسلمين ، وخولت لهم القيام بمهمة مزدوجة بقصد أو بغير قصد سياسية ومعرفية ، ولهذا فإن تعلمنا اللغات بصفة عامة ، أداة يمكن من خلالها الولوج إلى معارف شتى وتحقيق أهداف عديدة ، كما تشعرنا بالمسؤولية تجاه لغتنا ونشرها .

فلتكن لنا ودون الشعور بالنقص حيال نبوغ المستشرقين وعنايتهم بتعلم العربية فائدة ودرس ، حيث يجب أن نهتم بدورنا بتعلم اللغات الأجنبية وتعليمها في مدارسنا لكي نتمكن من قراءة الآخر وفهمه والوقوف على نتاجه الفكري ، ومحاولة الوصول إلى حل مختلف المشكلات اللغوية التي لم تحل كمسألة تفاضل اللغات التي لن يمكن نفيها أو إثباتها إلا بمعرفة شاملة لمختلف اللغات والوقوف على نقاط التقائها وافتراقها والوصول إلى كنه اللغة .

- علينا قراءة النتائج الاستشراقي من منظور محايد قراءة ناقدة وعدم الاكتفاء بطرح المشكلات بل محاولة إيجاد الحلول ، وأن نتخير من إنتاج المستشرقين ما يمكن أن نستفيد منه على بصيرة .
- إذا كان المستشرقون على اختلاف انتماءاتهم وتوجهاتهم هم الذين حملوا لواء التأريخ للغتنا ، فلماذا نكتفي بالتسليم بما يقدمون أو نشكك – في أحسن الأحوال – ولا نحاول بدل ذلك التأريخ للغتنا ؟ فنصحح ونضيف ، أو نقبل بما قدمه هؤلاء ولكن عن وعي واقتناع ، خاصة فيما يتعلق بالمسائل التي تثير اللبس أو تمس أصالتنا وحضارتنا .

ولا يسعني هنا إلا الاعتراف بأن هذه الدراسة لا تدعي لنفسها استيفاء كل جوانب الموضوع ولا بلوغ النهاية – وليس دلك تقصيرا – وإنما بسبب اقتحامها مجالا لم يطرق ، إذ لا تزال الفكرة التي أملت علي هذه الدراسة حول علاقة المستشرقين الفرنسيين باللغة العربية في الجزائر في الفترة الاستعمارية تتفرع وتثير إشكالات أخرى :

- حول علاقة المستشرقين الفرنسيين باللغة العربية في الجزائر على مر الأزمنة .
- حول تعليمية اللغة العربية أو اللغة الأجنبية عموما .

فبعد أن كانت هنا محاولة لاستنطاق واقع تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية وتعليمها في الإطار المحدد للدراسة ، فكيف كان واقع تعلم العربية وتعليمها عند الجزائريين باعتبارهم أبناء اللغة في نفس الفترة ؟.

وبالتالي : هل هناك فرق بين تعلم وتعليم لغة المنشأ من جهة وتعلم وتعليم اللغة الأجنبية ؟

ثم كيف كان واقع هذا التعلم في الفترة الحرجة الانتقالية مابين الخروج من حالة الاضطهاد ومحاولة تأسيس الدولة المستقلة ، وما انجر عنه من محاولات التعريب واستراتيجياته ، وكيفيات التعامل مع المشكلات اللغوية التي خلفها الاستعمار وآثارها ؟ ثم ما هي آثار هذا الواقع التعليمي على الأدب الجزائري؟، في فترة الدراسة ؟ وفي الفترات اللاحقة ؟ ، وهل استمرت علاقة المستشرقين الفرنسيين بالعربية في الجزائر ؟.

- هذا ما يجب أن يدرس حتى يكون هناك مسح شامل حسب المعلومات المتاحة لواقع اللغة العربية ، والأدب الجزائري في بلادنا ومختلف العوامل المؤثرة في هذا سلبا أو إيجابا .

ويكون هناك بالموازاة مع هذا تتبع لتاريخ ومسار اللغة العربية في كل بلد عربي على حدى ثم مقاربة المسار الإجمالي للغة العربية ، وتحديد الأوضاع حسب الفترات الزمنية ومختلف الدول .

وهذا سيكون إثراء ولا شك للدراسات العربية إجمالا ولتاريخ اللغة العربية على الخصوص .

وليس هذا دعوة إلى الفرقة أو التعصب وإنما هو طريقة منهجية تسهل تتبع مسار اللغة العربية وتاريخها بأدق التفاصيل وأبسط الجزئيات .

ويوكل هذا الأمر في كل دولة إلى مجموعة من المختصين في اللغة العربية ولهجاتها وفي التاريخ وأي تخصص مرتبط بهذا المجال ، وهو مشروع

ضخم لا يمكن تجسيده إلا بتظافر الجهود ، وقد يكون لهذه الجهود إن عرفت النور أن تبرز إلى السطح قضايا لم تعرف ، أو تحل إشكالات لم تحل ، وأن توقفنا على نقد مدعم بالحجج والبراهين لمختلف الدراسات الاستشراقية أو حتى تغنينا عنها ، وفي هذا الجهد إعادة لقراءة التراث من جهة ، وقراءة للنتاج الاستشراقي المهتم بهذا التراث من جهة أخرى وتخليص لهما من الشوائب .

كما أن من شأنه أن يحدث نقلة نوعية في توجه الدراسات اللسانية واعتمادها على مسار اللغة المتغير حسب ثنائيتي المكان والزمان فهو فعلا اقتراح خليف بأن يدرس ويؤخذ بعين الاعتبار .

وختاما أرجو أن تصادف هذه الدراسة مغزاها ، وتكون فاتحة لدراسات أعمق وأوسع حول واقع اللغة العربية في الجزائر وفي العالم العربي والعالم عموما على مر الأزمنة .

والله هو الموفق للصواب إليه المرجع والمآب

الملاحق

الملاحق :

ملحق أ :

- يتعلق بفهرس كتاب برينييه " Cours de langue Arabe "

ملحق ب :

- يتعلق بنماذج من النصوص المقدمة في الكتاب :
"Cent textes d'Arabe dialectal Algerien "
لصاحبه " بول مونجيون "Paul Mangion "

ملحق جـ :

- يتعلق بالمستشرق الفرنسي وليم مارسه

ملحق د :

- يتعلق بالمستشرقين الفرنسيين الذين كانت لهم علاقة بالجزائر في فترة الدراسة

ملحق أ :

يتعلق بفهرس كتاب برينييه

" Cours de langue Arabe "

TABLE ANALYTIQUE.

Préface VII
Avant-propos IX
Explication de la 1re édition 1
Traduction de la préface 5
Avis du traducteur 10
Traduction de la conclusion (vol. 1) 23
Avis du traducteur 23
Explication du plan 30

LIVRE I.

PRÉCEPTES DU LANGAGE ARTIFICIEL.

Chapitre premier. — Des signes en général.

Définition du signe 37
Division des signes 38
Des signes naturels 39
Des signes artificiels 40
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils représentent leurs objets 42
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits 43
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus 44
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont combinés 45
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont employés 46
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont employés pour connaître les rapports de leurs objets entre eux 47
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont employés pour connaître les rapports de leurs objets avec nous 48
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont employés pour connaître les rapports de leurs objets avec nous et entre eux 49

Chapitre II. — Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils représentent leurs objets.

Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils représentent leurs objets 50
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils représentent leurs objets, et de la définition 51
Des définitions 52
Des définitions nominales 53
Des définitions réelles 54
Des définitions réelles, considérées par rapport à la manière dont elles sont produites 55
Des définitions réelles, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées 56
Des définitions réelles, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets entre eux 57
Des définitions réelles, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets avec nous 58
Des définitions réelles, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets avec nous et entre eux 59

Chapitre III. — Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont combinés.

Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont combinés 60
Des propositions 61
Des propositions, considérées par rapport à la manière dont elles sont produites 62
Des propositions, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées 63
Des propositions, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets entre eux 64
Des propositions, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets avec nous 65
Des propositions, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets avec nous et entre eux 66

Chapitre IV. — Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus.

Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus 67
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus pour connaître les rapports de leurs objets entre eux 68
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus pour connaître les rapports de leurs objets avec nous 69
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus pour connaître les rapports de leurs objets avec nous et entre eux 70

Chapitre V. — Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits.

Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits 71
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits pour connaître les rapports de leurs objets entre eux 72
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits pour connaître les rapports de leurs objets avec nous 73
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits pour connaître les rapports de leurs objets avec nous et entre eux 74

Chapitre VI. — Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils représentent leurs objets.

Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils représentent leurs objets 75
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils représentent leurs objets, et de la définition 76
Des définitions 77
Des définitions nominales 78
Des définitions réelles 79
Des définitions réelles, considérées par rapport à la manière dont elles sont produites 80
Des définitions réelles, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées 81
Des définitions réelles, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets entre eux 82
Des définitions réelles, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets avec nous 83
Des définitions réelles, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets avec nous et entre eux 84

Chapitre VII. — Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont combinés.

Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont combinés 85
Des propositions 86
Des propositions, considérées par rapport à la manière dont elles sont produites 87
Des propositions, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées 88
Des propositions, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets entre eux 89
Des propositions, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets avec nous 90
Des propositions, considérées par rapport à la manière dont elles sont employées pour connaître les rapports de leurs objets avec nous et entre eux 91

Chapitre VIII. — Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus.

Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus 92
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus pour connaître les rapports de leurs objets entre eux 93
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus pour connaître les rapports de leurs objets avec nous 94
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont perçus pour connaître les rapports de leurs objets avec nous et entre eux 95

Chapitre IX. — Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits.

Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits 96
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits pour connaître les rapports de leurs objets entre eux 97
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits pour connaître les rapports de leurs objets avec nous 98
Des signes artificiels, considérés par rapport à la manière dont ils sont produits pour connaître les rapports de leurs objets avec nous et entre eux 99

TABLE ANALYTIQUE. 651

Manière d'employer la conjugai- son d'un verbe..... 321
§ 2. De la conjugaison..... id.
Tableau de la conjugaison du verbe primitif actif..... 328
Signes caractéristiques..... 329
Remarque sur la voyelle de la ra- dicale du verbe primitif... 330
La final et la pluriel se forment de la langue arabe ses nombres appelés dual et pluriel... 331
§ 1. Verbe passif. — Type régu- lier..... id.
§ 2. Des divers temps de l'indicatif ou de l'aoriste..... 332
Caractères de l'aoriste..... id.
Tableau de l'aoriste indicatif... 333
Caractères de l'aoriste conditionnel..... id.
Tableau de l'aoriste conditionnel 334
Il est aussi nommé aoriste apo- cope..... 335
Impératif. — Il se forme de l'aoriste conditionnel..... id.
Tableau de l'impératif..... 336
Autres caractères de l'impératif. — Leurs caractères..... id.
Tableau de l'aoriste apocope 337
§ 3. Adjectif verbal ou participe — Règles..... 338
§ 4. Du nom verbal ou infinitif. — Règle générale..... 339
§ 5. Du nom verbal ou gérondif. — Règles générales..... 340
Tableau des dix premières formes du verbe, avec leur nom verbal..... 341
Les noms verbaux sont déclinables et adjectifs..... id.
Dans quelles formes et dans quelles positions du verbe ils prennent les désinences du nombre, du genre et du cas..... 342
Tableau des formes du verbe régulier, avec leur nom verbal..... 343
Ve et VIe forme..... id.
VIIe et VIIIe forme..... 344
IXe et Xe forme..... id.

TABLE ANALYTIQUE. 652

Des non-voyelle hrf..... 96
Interrogation..... 97
Négation. De la négation des consonnes in- différentes..... 98
Observation essentielle..... 99
LEÇON 11.
TEXTE.
De l'alphabet..... 100
Alphabet européen..... 101
Id. Origine..... 102
Son le..... 103
Prononciation du ج et du خ. 104
Voyelles et signes accessoires de l'alphabet arabe..... 105
Table alphabet des voyelles..... 106
Id. de leur emploi dans la dési- nation..... 107
Du mouvement, ou voyelle brève..... 108
Signes orthographiques..... 109
Id. Leur emploi..... 110
Différence entre les voyelles brèves et les longues..... 111
Des voyelles longues et de leur con- traire..... 112
La durée ne sert pas à distinguer les voyelles brèves des longues..... 113
Exercices de lecture..... 114
Exercices autographiés avec leur traduction..... 115
Table alphabétique des voyelles (ا, و, ي).... 116
Alphabet européen en regard..... 117
Id. Origine..... 118
Pronunciation du ج et du خ. 119
Alphabet européen appliqué à la langue arabe..... 120
Différence entre les voyelles brèves et les longues..... 121
Table alphabétique des voyelles brèves et longues..... 122
Exercices autographiés avec leur traduction..... 123
Table alphabétique des voyelles longues..... 124
Exercices autographiés avec leur traduction..... 125
Table alphabétique des voyelles brèves..... 126
Exercices autographiés avec leur traduction..... 127
Observations essentielles sur la lecture et la traduction..... 128
Analyse des syllabes..... id.
De suite sans voyelle avant une voyelle brève..... 129
Observations sur la prononciation des syllabes..... 130

TABLE ANALYTIQUE. 653

Observation essentielle..... 131
Des voyelles brèves et de leur emploi..... 132
Des voyelles longues et de leur emploi..... 133
Table alphabétique des voyelles brèves et longues..... 134
Exercices autographiés avec leur traduction..... 135
Table alphabétique des voyelles longues..... 136
Exercices autographiés avec leur traduction..... 137
Table alphabétique des voyelles brèves et longues..... 138
Exercices autographiés avec leur traduction..... 139
Observations essentielles sur la lecture et la traduction..... 140
Analyse des syllabes..... id.
De suite sans voyelle avant une voyelle brève..... 141
Observations sur la prononciation des syllabes..... 142

§ 9. Du verbe auxiliaire. 328
§ 10. Du verbe impersonnel. 328
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes impersonnels. 329
Verbes pronominaux. . . . . id.
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. . . . . id.
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 330
Verbes de la deuxième conjugaison. 331
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 332
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 333
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 334
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 335
Verbes de la deuxième conjugaison. 336
Verbes de la troisième conjugaison. 337
Verbes de la quatrième conjugaison. 338
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 339
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 340
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 341
Verbes de la deuxième conjugaison. 342
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 343
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 344
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 345
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 346
Verbes de la deuxième conjugaison. 347
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 348
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 349
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 350
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 351
Verbes de la deuxième conjugaison. 352
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 353
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 354
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 355
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 356
Verbes de la deuxième conjugaison. 357
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 358
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 359
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 360
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 361
Verbes de la deuxième conjugaison. 362
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 363
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 364
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 365
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 366
Verbes de la deuxième conjugaison. 367
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 368
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 369
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 370
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 371
Verbes de la deuxième conjugaison. 372
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 373
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 374
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 375
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 376
Verbes de la deuxième conjugaison. 377
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 378
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 379
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 380
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 381
Verbes de la deuxième conjugaison. 382
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 383
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 384
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 385
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 386
Verbes de la deuxième conjugaison. 387
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 388
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 389
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 390
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 391
Verbes de la deuxième conjugaison. 392
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 393
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 394
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 395
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 396
Verbes de la deuxième conjugaison. 397
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 398
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 399
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 400
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 401
Verbes de la deuxième conjugaison. 402
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 403
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 404
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 405
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 406
Verbes de la deuxième conjugaison. 407
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 408
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 409
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 410
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 411
Verbes de la deuxième conjugaison. 412
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 413
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 414
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 415
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 416
Verbes de la deuxième conjugaison. 417
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 418
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 419
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 420
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 421
Verbes de la deuxième conjugaison. 422
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 423
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 424
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 425
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 426
Verbes de la deuxième conjugaison. 427
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 428
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 429
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 430
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 431
Verbes de la deuxième conjugaison. 432
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 433
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 434
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 435
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 436
Verbes de la deuxième conjugaison. 437
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 438
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 439
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 440
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 441
Verbes de la deuxième conjugaison. 442
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 443
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 444
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 445
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 446
Verbes de la deuxième conjugaison. 447
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 448
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 449
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 450
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 451
Verbes de la deuxième conjugaison. 452
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 453
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 454
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 455
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 456
Verbes de la deuxième conjugaison. 457
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 458
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 459
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 460
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 461
Verbes de la deuxième conjugaison. 462
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 463
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 464
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 465
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 466
Verbes de la deuxième conjugaison. 467
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 468
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 469
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 470
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 471
Verbes de la deuxième conjugaison. 472
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 473
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 474
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 475
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 476
Verbes de la deuxième conjugaison. 477
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 478
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 479
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 480
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 481
Verbes de la deuxième conjugaison. 482
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 483
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 484
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 485
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 486
Verbes de la deuxième conjugaison. 487
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 488
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 489
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 490
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 491
Verbes de la deuxième conjugaison. 492
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 493
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 494
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 495
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 496
Verbes de la deuxième conjugaison. 497
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 498
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 499
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 500
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 501
Verbes de la deuxième conjugaison. 502
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 503
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 504
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 505
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 506
Verbes de la deuxième conjugaison. 507
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 508
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 509
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 510
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 511
Verbes de la deuxième conjugaison. 512
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 513
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 514
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 515
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 516
Verbes de la deuxième conjugaison. 517
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 518
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 519
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 520
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 521
Verbes de la deuxième conjugaison. 522
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 523
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 524
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 525
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 526
Verbes de la deuxième conjugaison. 527
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 528
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 529
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 530
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 531
Verbes de la deuxième conjugaison. 532
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 533
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 534
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 535
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 536
Verbes de la deuxième conjugaison. 537
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 538
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 539
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 540
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 541
Verbes de la deuxième conjugaison. 542
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 543
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 544
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 545
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 546
Verbes de la deuxième conjugaison. 547
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 548
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 549
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 550
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 551
Verbes de la deuxième conjugaison. 552
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 553
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 554
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 555
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 556
Verbes de la deuxième conjugaison. 557
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 558
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 559
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 560
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 561
Verbes de la deuxième conjugaison. 562
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 563
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 564
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 565
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 566
Verbes de la deuxième conjugaison. 567
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 568
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 569
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 570
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 571
Verbes de la deuxième conjugaison. 572
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 573
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 574
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 575
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 576
Verbes de la deuxième conjugaison. 577
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 578
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 579
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 580
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 581
Verbes de la deuxième conjugaison. 582
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 583
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 584
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 585
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 586
Verbes de la deuxième conjugaison. 587
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 588
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 589
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 590
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 591
Verbes de la deuxième conjugaison. 592
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 593
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 594
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 595
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 596
Verbes de la deuxième conjugaison. 597
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 598
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 599
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 600
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 601
Verbes de la deuxième conjugaison. 602
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 603
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 604
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 605
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 606
Verbes de la deuxième conjugaison. 607
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 608
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 609
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 610
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 611
Verbes de la deuxième conjugaison. 612
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 613
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 614
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 615
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 616
Verbes de la deuxième conjugaison. 617
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 618
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 619
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 620
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 621
Verbes de la deuxième conjugaison. 622
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 623
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 624
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 625
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 626
Verbes de la deuxième conjugaison. 627
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 628
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 629
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 630
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 631
Verbes de la deuxième conjugaison. 632
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 633
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 634
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 635
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 636
Verbes de la deuxième conjugaison. 637
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 638
Verbes irréguliers. . . . . id.
Verbes défectifs. . . . . id.
Verbes impersonnels. 639
Verbes neutres. . . . . id.
Verbes actifs. . . . . id.
Verbes passifs. . . . . id.
Verbes réfléchis. . . . . id.
Verbes réciproques. 640
Verbes unipersonnels. . . . . id.
Verbes auxiliaires. . . . . id.
Verbes de la première conjugaison. 641
Verbes de la deuxième conjugaison. 642
Verbes de la troisième conjugaison. . . . . id.
Verbes de la quatrième conjugaison. 643

Le mot ﻞﻌﻓ employé comme nom, indéfini, Pronoms adjectifs de forme VII. Pronoms suffixes des verbes avec leur signification..... 323
Table VII. Pluriels irréguliers des substantifs avec les suffixes..... 324
Table VII. Pluriels irréguliers des substantifs avec les suffixes..... 325

IIIe PARTIE.

Table IV. Pronoms démonstratifs et relatifs..... 326
Table V. Pronoms interrogatifs et conditionnels..... 327
Table VI. Pronoms indéfinis..... 328

SYNTAXE.

La phraséologie et la syntaxe. — De la construction des verbes..... 329
Chapitre premier. — De la conjugaison des verbes..... 329
Les trois personnes du pluriel..... 330
Le verbe ﻞﻌﻓ employé comme auxiliaire..... 331
Le verbe ﻞﻌﻓ employé comme auxiliaire..... 332
Le verbe ﻞﻌﻓ employé comme auxiliaire..... 333
Le verbe ﻞﻌﻓ employé comme auxiliaire..... 334
Le verbe ﻞﻌﻓ employé comme auxiliaire.....

Les Arabes regardent comme conditionnelles toutes les propositions conjonctives, impératives et probibitives..... 480
La phrase conditionnelle a deux membres..... id.
— Elle se rapporte au passé ou au présent..... id.
— Elle est dubitative..... id.
— de وَلَوْ et de لَوْ..... 482
— de لَوْلَا et de لَوْمَا..... 483
— de إِنْ..... 484
— de مَنْ..... id.
— de مَا..... 485
— de مَهْمَا..... id.
— de مَتَى et de أَيَّانَ..... 488
— de أَيْنَ, أَنَّى et حَيْثُ..... 489
Cas dépendants placés hors de la règle qui exprime les deux membres de la phrase conditionnelle..... 490
Phrase d'une classe inférieure à celle à laquelle appartient la précédente..... id.
Emploi de وَإِذَا..... 492
Structure du Vocatif..... 495
— des particules de l'Exception 497
— des particules de la Négation 498
Nature..... id.
De l'interrogation et de l'altération..... id.
Particules d'interrogation..... 499
Du Permutatif..... id.
Observations sur l'emploi de هَلْ..... 500
Style..... id.
De l'usage des dictionnaires arabes dans l'étude de la langue arabe..... 501
Chapitre premier. — Syntaxe..... id.
Variétés de construction de la phrase arabe..... 502
Tous les genres, prédispositions, commune aux noms, gouvernant un cas indirect..... 503
Des Régimes de Nombre..... id.
— de Genre..... id.
— de Cas..... id.
— de Détermination..... 504
— de Personne..... id.
Les Attributs du Verbe..... 505
Exemples..... id.
Les Attributs du Nom..... 506
Exemples..... id.
Les Attributs de la Particule..... 507
Exemples..... id.
Les Attributs de la Phrase..... 508
Exemples..... id.
Les Attributs de la Proposition..... 509
Exemples..... id.
Les Attributs de la Période..... 510
Exemples..... id.
Les Attributs du Discours..... 511
Exemples..... id.
Les Attributs de la Période..... 512
Exemples..... id.
Les Attributs du Discours..... 513
Exemples..... id.
Les Attributs de la Période..... 514
Exemples..... id.
Les Attributs du Discours.....

NOTIONS PRÉLIMINAIRES.

Phonétique..... 1
Observations sur l'unité de la langue..... 5
Observations sur les voyelles..... 8
Observations sur les consonnes..... 9
Division de la phrase..... 10
Des différentes espèces de mots..... 11
Du verbe..... 12
Des différentes espèces de verbes..... 13
Des différentes manières de conjuguer les verbes..... 14
Des différentes parties de la conjugaison..... 15
Des différentes espèces de terminaisons..... 16
Des différentes espèces de nombres..... 17
Des différentes espèces de personnes..... 18
Des différentes espèces de temps..... 19
Des différentes espèces de modes..... 20
Des différentes espèces de conjugaisons..... 21
Des différentes espèces de formes..... 22
Des différentes espèces de verbes irréguliers..... 23
Des différentes espèces de verbes défectifs..... 24
Des différentes espèces de verbes impersonnels..... 25
Des différentes espèces de verbes neutres..... 26
Des différentes espèces de verbes réfléchis..... 27
Des différentes espèces de verbes réciproques..... 28
Des différentes espèces de verbes unipersonnels..... 29
Des différentes espèces de verbes auxiliaires..... 30
Des différentes espèces de participes..... 31
Des différentes espèces de gérondifs..... 32
Des différentes espèces de supins..... 33
Des différentes espèces de prépositions..... 34
Des différentes espèces de conjonctions..... 35
Des différentes espèces d'adverbes..... 36
Des différentes espèces d'interjections..... 37
Des différentes espèces de mots invariables..... 38
Des différentes espèces de mots variables..... 39
Des différentes espèces de mots primitifs..... 40
Des différentes espèces de mots dérivés..... 41
Des différentes espèces de mots composés..... 42
Des différentes espèces de mots simples..... 43
Des différentes espèces de mots primitifs..... 44
Des différentes espèces de mots dérivés..... 45
Des différentes espèces de mots composés..... 46
Des différentes espèces de mots simples..... 47
Des différentes espèces de mots primitifs..... 48
Des différentes espèces de mots dérivés..... 49
Des différentes espèces de mots composés..... 50
Des différentes espèces de mots simples.....

Fragment d'un chant arabe (province d'Oran)..... 626
Narration de la bataille d'Isly, envoyée du Maroc au Sénégal. 628
Fragment d'une lettre écrite par un Algérien..... 630
Phrase française écrite en caractères arabes..... *id.*
Prière musulmane en espagnol, écrite en caractères arabes.. 632
Lettre arabe du hamadar de Zanzibar..... 634
Lettre arabe d'un sultan indien (mer des Indes)..... 636
Soumission de la tribu Zoug-zoug à M. le Général Changarnier.. *id.*
Déclaration reçue par un cadi (Algérie)..... 638
Lettre d'un habitant de Bône. (Algérie)..... 640
Traduction des quatre textes précédents..... 642
De l'écriture dite *Kerchouni*... 647
De l'interprétation orale..... *id.*

ملحق ب :

يتعلق بنماذج من النصوص المقدمة في الكتاب :

"Cent textes d'Arabe dialectal Algerien "
لصاحبه " بول مونجيون "Paul Mangion "

№77. زيارة للحاجّة .

جارتنا رجعَت من الحجّ البارح.
رُحْنا زُرْناها باش نهنّيوها علَى سلامتها
ونقولوا لها: حجّ مبرور وذنب مغفور.
حسب العادة ادّينا مي يدّنا صنيدفة حَلْوة
والسّكّر والقهوة. مشينا بعد الظّهر وصبنا
البيت مُعمّر بالنّاس بني عمّها واحبابها
كُلّهُم جاوا يشوفوها ويتبرّكوا بالحاجّة
الجديدة وكُلّ وحدة منّا تسفصيها علَى
سفرها وعلَى البلدان الّي زارَتهُم والنّاس الّي
لقَتْهُم وعلَى لباسهُم وكلامهُم وعوايدهُم.
وهيَ شويّة عيّانة لاكن كانَت خايفة
تركب مي الطّيّارة وكان فلبما يتعصّر
وهيَ غير تفرا وتسبّح. وبالصّحّ غير شافَت
الطّيّارة ماتنهزّ ولاتميل زال عليها الخوف.
وكان السّفر مهدّن حتّى وصلوا (جدّة). واش
تحكي واش تحكي علَى (مكّة) و(المدينة)
والخيرات الّي فيهُم! عشيّة كاملة والحاجّة

ماسكتّت شي دقيقة. وكي جينا رايحين
مدّت لنا تسابح للكباراب وحتّة للصّغارات
الله يزيد مي عُمرها !

Note:

1- être fatigué .

Questions:

1. conjuguez حكَى - يحكي، راح - يروح à l'accompli à l'inaccompli et à l'impératif.
2. formez les pluriels des mots suivants: عادة، طيّارة، بلاد، عمّ، يدّ، صندوق، بيت.
3. traduisez en arabe: aujourd'hui, ce matin, hier, demain, après-demain, le mois prochain, l'année dernière.
4. dites en arabe dialectal ce que vous savez du pélerinage.

Juin 1956 .

N° 87. Les nuits de Ramadan.

آلي ما سمر شي مي ليالي رمضان
ما عنده حياة. اشمن فماوي محلولة! اشمن
شيوخ مدّاحة! اشمن عنّايات طالقة قرازاما!
لوكان تشوف هَذوا الكراسَى قُدّام طوابل
مستّفة وهَذوا البراريد تبقسر[1] كيف المراية
مي القايلة و الدّعوة مشعشعة بالضّو حتّى
تحسب روحك مي النّهار الفمار[2]. مي كُلّ زنقة
طوابل معمّرة بالحلاوات المتنوّعة والبيّاع
يعيّط: «هيّا بطور الصّايمين». مي الضّحضحة
المدّاحة بانيين الحلقة يمدحوا علَى النّبي
وعلَى الاوليا ويتكلّموا ثاني علَى غزوات
اسيادنا بفصايد حنان يجرحوا القلب. ومن
بعد القصاصبية يخرّجوا القصب الطّوال باش
يشتخبروا[4] ويزيدوا يحضروا[5] بالسّداسيات
يعني يتكلّموا بالقصب نتاع ستّ ثقب.
وتشوب ثاني جمايع نتاع لعّابة منشاحنين[6]
مي لعبهُم. ساعة ساعة تسمع واحد ينطق «ارشم

حبل[7]» وواحد اخُر يزقي «يا فمواجي غلّ
وحلّ[8]» يعني «جِب لي نشرب فمونة والّا اتاي
علَى خاطر راني ربحت».

Notes:

1. briller, reluire. — 2. clair, lumineux. — 3. pluriel de قصّاب. — 4. préluder sur un instrument. — 5. jouer des airs se rapportant à des airs de femmes. — 6. acharnés. — 7. marque de cinq points en faveur du joueur à qui échoient trois cartes de même valeur dans le jeu de «ronda». — 8. fais bouillir (un thé ou un café) et sucre (-le).

Questions:

١) اذكروا ثلث كلمات علَى وزن «كراسَى» وثلث كلمات علَى وزن «فمواجي»
٢) اشرحُما «المدّاحة» و «الاوليا»؟
٣) الصّيام مي رمضان عند المسلمين.

Session de 1950.

N° 93. اعياد المسلمين.

اعياد المسلمين اربعة: عاشورا والمولود وعيد الفطر وعيد النحر. عاشورا هي شهر (محرّم) ما هي شي عيد مرح لاكن تفكيرة لقتل سيدنا (الحُسَيْن) حفيد النبي صلّعم. موالين المال يعطوا العشور للفقرا والقلالين والتاسريبطلوا الخدمة ثلث ايام باش يفراوا ويصلّوا هي الجوامع. الرّجال والنسا يزوروا القابر ذاك النهار.

والمولود هو المفضّل عند التاسر على خاطر هو تفكيرة لزيادة سيدنا (محمد) صلّعم. جي بعد تناشر[ن] يوم من (ربيع الاوّل). الدّاري يشقّروا (1) تمسايد بالمنايرا (2) ويشعلوا شمعات المولود ويطلفوا المحارش (3). هي الدّيار النسا يلبسوا حوايجهم الملاح ويعملوا الحلاوة بالخصوص الطّمينة (4). وهي الجوامع يفراوا المولودات يعني مدحات على رسول الله.

اما عيد الفطر الّي يسمّيوه ثاني العيد الصّغير هو اليوم الاوّل من شهر (شوّال). التاسر يفرحوا به مرح كبير على خاطر يختم صيام شهر (رمضان). الصّباح التاسر يصلّوا هي الجامع والمُفتي يخطب لهُم. من بعد يعطوا الفطرة للقلالين يعني صدقة. سوسما معيّنة من عند اهل الدّين. والتاسر يتغامروا يعني يقبلوا على بعضهُم ويقولوا: «عيدك مبروك الله يغفر لنا ولكُم». ويزوروا ديار الاحباب ويمشوا للجبانة يعملوا الرّيحان على القبورات متاع والديهُم.

عيد النّحر يعني العيد الكبير هي شهر (ذوالحجّة) هوَ مشهور هي خاطر الحجّ الّي يصير ذاك الوقت. التاسر يلبسوا حوايج الزّينة ويروحوا يصلّوا هي الجامع والمُفتي يخطب لهُم كما هي العيد الصّغير. لاكن هَذا العيد مختصّ بذبحة الضّحية. والضّحية هيَ الكثرة كبش يذبحوه هي الدّار كما يعملوا الحجّاج هي جبل (عَرَفة).

Notes:

1. parer, orner. — 2. pluriel de منارة: lampion. — 3. pluriel de محرقة: pétard. — 4. gâteau de semoule arrosé de miel que l'on fait à l'occasion des naissances.

Questions:

١) اذكروا ثلث كلمات على وزن «مفضّل» وزوج كلمات على وزن «معيّنة».

٢) اشرحوا الحميد و الرّيحان؟

٣) اش واجب على المسلم قبل ما يصلّي؟

٤) اشرحوا: صلاة الإستسقا؟ وصلاة الخسوف والكسوف؟ والتواصل؟

15 Mai 1947.

№99. يوم الجُمُعة.

يوم الجُمُعة سيّد الايّام والمسلمين
يفضّلوه على ساير الايّام على خاطر يقولوا بالّي مي
ذاك النّهار شرقت الشّمس اوّل مرّة و الله تعالى خلق
بونا آدم. ومي يوم الجُمُعة واجب على كُلّ مسلم
ساكن بقرب الجامع يحضر لصلاة الجُمُعة. وكان
مي زمان بكري الإمام يكلّب بعض الرّجال من
اصحاب الشّرطة(1) يلزموا غليق الحوانيت والفماوي
باش النّاس الكُلّ يتبكّروا الدّين و يعمّروا الجوامع.
وعند المومنين صلاة العصر مفضّلة على الاوفات(2)
الأُخرين. ويقولوا عليها:

لا تبكِ على باباك إذا مات
و ابكِ على عصر الجُمُعة إذا مات

(يعني إذا مات بلا صلاة). وبعض النّسا ما يكنسوا شي
دارهُم وما يغسلوا شي الصّابون(3) مي ذاك اليوم وما
يعطوا شي العاميّة(4) للجيران على خاطر يظنّوا بالّي هذا
الشّي جيب العفر.

ويلزم الإنسان يكون طاهر الجسد واللّباس
وعلى ذاك الشّي تصيب الحمّامات معمّرين ذاك النّهار
بالدّات. والّي توقّى ليلة الجُمُعة عنده اجر مي الاخرة(5)
على خاطر يندفن نهار الجُمُعة ويصلّوا عليه الفاشي
بالزّام مي الجامع. والنّسا يزوروا القبورات متاع
والديهُم على خاطر يقولوا بالّي ذاك النّهار روح الميّت

تجاور القبور وتستثنّى زيارة الاحباب والصّدافة
وقراية القُران وإذا ما صابت حتّى رحمة عند
الحيّين ترجع لمضربها منكّدة حزينة.

Notes:

1. agents de l'ordre.
2. moments (de la prière).
3. faire la lessive.
4. le feu.
5. l'au-delà.

Questions:

١) حوّلوا من المجرد للجمع «ذاك النّهار روح الميّت... ... منكّدة حزينة».

٢) علاش يقولوا «العاميه» مي عوض «النّار»؟

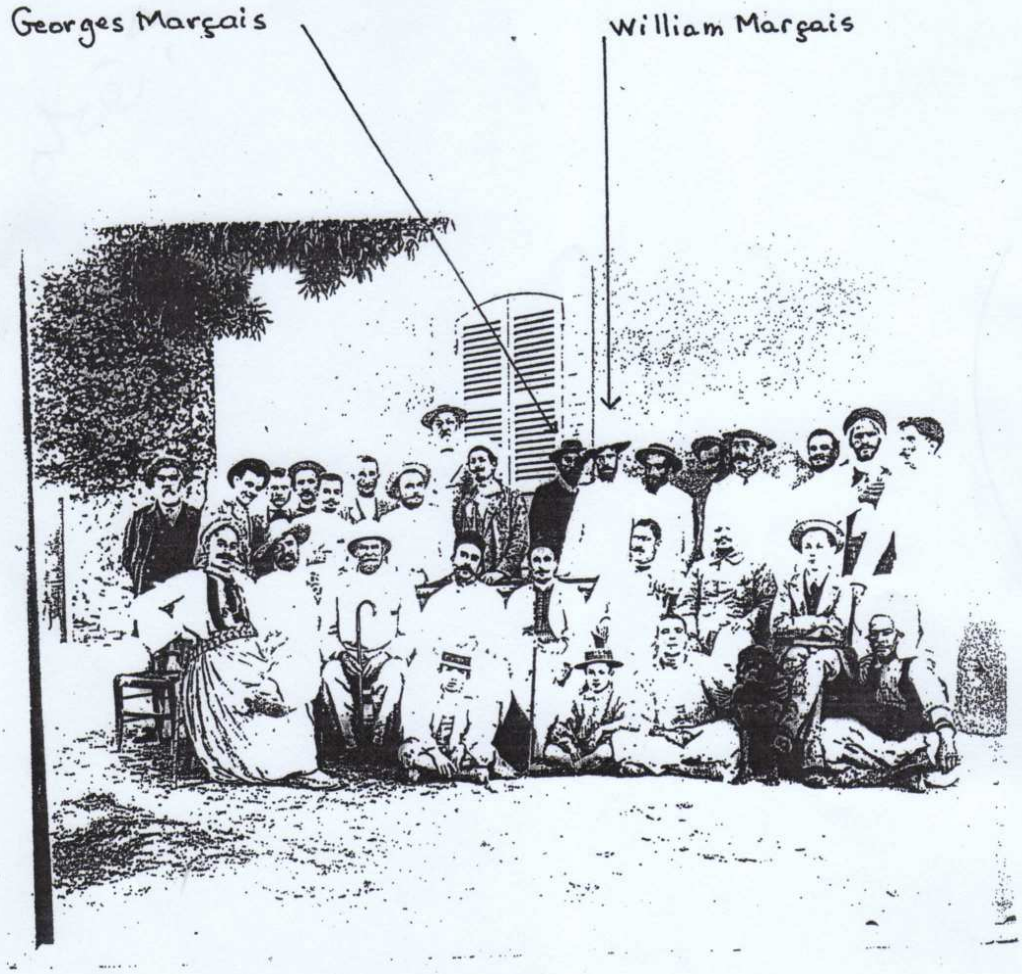
٣) انثر يدير المحتي مي الجامع وقت صلاة الجُمُعة؟

٤) وقت الجنازة كرمدوا الميّت حتّى للجامع وين يصلّوا عليه؟

5 Mai 1949.

ملحق جـ :

يتعلق بالمستشرق الفرنسي وليم مارسه



Tlemcen
Archives de la famille Marçais

Paris, imp. A. Lanier, 14, Rue Séguier

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES

SECTION DES SCIENCES HISTORIQUES ET PHILOLOGIQUES

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES — PHILOLOGIE ET HISTOIRE

DIPLÔME

Sur l'avis de M H. Derenbourg directeur d'Études

et de MM Meillet et Lambert Commissaires responsables,

le Mémoire intitulé Le dialecte arabe des Ûlâd Brahim de Saïda

a valu à M Marçais William, né à Rennes, le 6 novembre 1872

le titre d'ÉLÈVE DIPLÔMÉ de l'École pratique des Hautes Études.

Paris, le 20 Juin 1905

LE DIRECTEUR DE LA CONFÉRENCE,
Signé: Derenbourg (H.)

LES COMMISSAIRES RESPONSABLES,
Gaston Lambert A. Meillet

LE PRÉSIDENT DE LA SECTION,
Gabriel Monod

Signature de l'Impétrant :
W Marçais

N° 79

Paris, Imp. A. Lanier, 14, rue Séguier

MINISTÈRE
DE
L'INSTRUCTION PUBLIQUE
ET DES
BEAUX-ARTS

DIRECTION
DE
L'ENSEIG[t] primaire
1er BUREAU

Le Ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts

ARRÊTE

ARTICLE PREMIER

M. Marcais, Directeur de la Medersa d'Alger, est nommé Inspecteur général (2e classe) de l'enseignement primaire des Indigènes en Algérie

ARTICLE 2

M. le Recteur de l'Académie d'Alger est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Fait à Paris, le 6 Octobre 1909

SIGNÉ : C. Doumergue.

POUR AMPLIATION :

Le Directeur de l'Enseig[t] primaire

SIGNÉ : Pasquet.

POUR COPIE CONFORME :

Le Secrétaire de l'Académie d'Alger,

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
ACADÉMIE D'ALGER

Alger. — Typ. A. Jourdan. — 2172.

ملحق د :

يتعلق بالمستشرقين الفرنسيين الذين كانت لهم علاقة بالجزائر في فترة الدراسة

ملحق يتعلق بالمستشرقين الفرنسيين الذين كانت لهم علاقة بالجزائر في فترة الدراسة *

المستشرق	تاريخ الميلاد والوفاة	حياته وآثاره	الصفحة
الدكتور برون Perron . Dr	1805–1876	من آثاره : قواعد العربية والعربية العامية في الجزائر 1832	182
شربونو .ج Cherbonneau J.Aug	1813–1882	تخرج بالعربية على : دي ساسي وكوسن دي بوسفال فلما أتقنها أرسل أستاذا لها في مدرسة قسنطينة بالجزائر، ولم يكتف بتدريسها بل عمد إلى تنظيم مدارسها وإحياء الأدب العربي فيها وتصنيف الكتب المدرسية الأثيرة لها ، وله في المجلة الآسيوية العامية في الجزائر وأصل تكوين اللغات العربية الإفريقية.	186 – 187

- تم الاعتماد في وضع هذا الملحق على كتاب " المستشرقون " لصاحبه " نجيب العقيقي " باعتباره المصدر الأكثر تداولا وشمولا في هذا المجال حيث يتناول ترجمة العديد من المستشرقين الذين برزوا على اختلاف مدارسهم وقد تطرق للاستشراق الفرنسي – الذي يعنينا في هذه الدراسة - في الجزء الأول من هذا الكتاب من ص 138 - 404

برينيه .ل . ج **Bresnier .L.J**	1814–1869	بدأ حياته منضد حروف ثم دفعه حبه للعلم إلى التتلمذ على يد دي ساسي وغيره فنبغ في العربية نبوغا حمل الحكومة إلى إرساله إلى شمالي إفريقيا لإتمام بحوثه ، وكانت قد نشأت مدرسة عربية في الجزائر فولى أمرها (1836) وأقام يعلم العربية فيها طوال ثلاثين سنة حتى وفاته ، وقد تخرج عليه أساتذة وتراجمة ممتازون ، آثاره وجميعها مطبوعة في الجزائر : - التعليم العربي في الجزائر(1846) - وكتاب نظري وتطبيقي لتعليم العربية -منتخبات أدبية باللغة العربية العامية والآجرومية في قواعد العربية لمحمد بن داود الصنهاجي بترجمة فرنسية وملحق لتفسير الكلمات العربية (1846) وكتاب علوم ابتدائية في الخطوط العربية يجوي 34 شكلا بشرح واف (1855) وقواعد القراءة والكتابة والتخاطب بالعربية.	187
بوسيه . أ Beaussier .A	1821–1873	من مترجمي الحكومة بالعربية وقد قضى زمنا طويلا في الجزائر .	189

ديجا . ج Dugat .G	1894–1824	ولد في أورانج وتخرج باللغات الشرقية على رينو وبرسفال في مدرسة اللغات الشرقية وعين أستاذا للعربية فيها وعضوا في الجمعية الآسيوية وأوفدته حكومته إلى الجزائر وقد عني بالتاريخ العام ولا سيما جغرافية بلاد الإسلام وخلف فيها بحوثا نفيسة ومقالات شائقة .	193
ديريو . جان Derayaux . J	ت 1914	تخرجت من مدرسة اللغات الشرقية في باريس وأحرزت الجائزة الأولى بين أقرانها في اللغة العربية ، وأصدرت مجلة الأحياء (1908) وكانت توقع على مقالاتها وكتبها باسم جمانة رياض أو فاطمة الزهراء كما عنيت بالتعليم في شمالي إفريقيا آثارها : حلية الأذهان في تعليم القراءة العربية لبنات الإسلام	198
هوداس . و Haudas . O	1916–1840	أستاذ العربية في الجزائر فمفتش عام للتعليم فيها ، وقد صنف عدة كتب لتدريس العربية ثم انصرف إلى دراسة المغرب الأقصى وتاريخه الحديث من آثاره : كتب مدرسية لتعليم العربية	200 – 201

ماسكراي Masqueray	1843–1894	مدير مدرسة الآداب العليا في الجزائر التي تحولت فيما بعد إلى كلية الآداب (1881)	202
دلفين . ج Delphin . G	ت 1919	تخرج في اللغات الشرقية من باريس وانتدبته الحكومة الفرنسية مديرا لمدرسة وهران في الجزائر آثاره : لتيسير العربية على الفرنسيين (1891)	202
دوتة . اد Doute .Ed	/	من أساتذة جامعة الجزائر من آثاره : مقالات عن التقاليد الشعبية واللهجات العامية في شمالي إفريقيا .	206 207
ديما Dumas . C	/	من مفتشي المدارس في الجزائر	207

دي موتيلانسكي Motylinski A.de	1907–1854	بولوني الأصل ، عمل في خدمة فرنسا بالجزائر مترجما عسكريا ثم أستاذا للعربية في قسنطينة	211
هيار كليمان Huart . Cl	1927–1854	ولد في باريس وتخرج من مدرسة اللغات الشرقية ومدرسة الدراسات العليا ، كان يتكلم العربية الجزائرية منذ طفولته	212
باسه . رينه Basset. Rene	1924–1855	ولد في مدينة لونيفيل حيث تلقى التعليم الابتدائي والثانوي ، وعندما أنشأ فاري مدرسة الآداب العالية بالجزائر أسند إليه كرسي العربية فيها (1885) ودرس فيها الحبشية والتركية والبربرية ، وكان في طليعة محرري المجلة الإفريقية وأسهم في مجلات علمية عديدة ورأس مؤتمر المستشرقين في الجزائر (1905) وعين قنصلا في الجزائر إلا أنه آثر التدريس ولما حولت مدرسة الجزائر إلى كلية (1909) انتخب عميدا لها وتنقسم آثاره إلى عربية وبربرية وحبشية وقد استعان	216

ديـنـــــه . Dinet et	1929–1869	في بعضها بالمؤلفين العرب تعلم في فرنـسا وقـصد الجزائـر فكان يقـضي فـي بلـدة بوسـعادة نـصف الـسنة مـن كـل عـام وابتنـى بهـا قبـرا ، وأشـهر إسـلامه وتـسمى بناصـر الـدين (1927) وحج إلى بيت الله الحرام (1928)	228
جودفروا . ديمومبين Gaudefroy Demombynes	1957–1862	ألف مـع بلاشـير كتـاب قواعـد العربية الفصحى	229
ديسبارمت . ج Desparmet . J	1942–1863	من أساتذة الليسيه في الجزائر	230
جالـتـيـه Galtier . E	1908–1864	تخرج بالعربيـة مـن كليـة الآداب في الجزائـر وزاول التعلـيم ، ثـم عـين عـضوا فـي المعهـد الفرنسي بالقـاهرة ، ولمـا تـوفي دفن في مقابر اللاتين بالقاهرة	233

جـــوتـــيه Gautier . E . F	1940–1864	من أساتذة كلية الآداب في الجزائر	235
ديبوا . ج Despois . J	1947–1865	أقام في تونس زمنا طويلا ، وعـــين أستاذا بكلية الآداب في الجزائر	236
برنار أوجست Bernard . Aug	1947–1865	من أســـاتذة جامعـــة الجزائـــر ثـــم السربون	236
ســـونـــيـــك Sonnek . C	/	مدير المدرســـة الإســـلامية العليـــا بقسنطينة	242
فوندرهيدن . م Venderheyden . M	/	من أساتذة المدرسة في الجزائر	243
العقيد ملنجو Malenjoud . Comdt	1926–1873	ولد في مدينة الجزائر وقضى معظم حياته بين شمالي افرقيا وبين الـــشام حيث أتقن العربية	246
بـــل . ألـــفـــرد	1945–1873	أقام ردحا من الزمن فـــي شـــمالي إفريقيا مديرا لمدرسة تلمسان حيـــث درس تاريخها وجغرافيتها وآثارهـــا	246

Bel . A . O		ووصف أبنيتها وفك رموز نقوشـــها وكتاباتها	
كـــــــور . أ Cour . A	ت 1945	أستاذ كرسي العربية فـــي قـــسنطينة بالجزائر	249
إيـــــفـــر . ج Yver . G	/	من أساتذة كلية الآداب في الجزائر	250
مـــارسه . وليـــم Marçais . W	1956-1874*	اختير مديرا لمدرسة تلمسان وأستاذا فيها (1898)	251 _ 252

* حسب المصدر ''deux savants passionnés du Maghreb, william et Georges Marcais'' فإن الوثائق المرفقة تثبت أنه ولد سنة 1872 ، اذا هناك اختلاف في تاريخ ميلاد المستشرق وليم مارسه .

مارسه . جورج Marçais . Georges	1962–1876	أخو وليم مرسيه وهو فنان وعالم من أعلام الحضارة الإسلامية ، تخرج من مدرسة الفنون الجميلة ونال لقب دكتور في الأدب وعين أستاذا للآثار الإسلامية في كلية الآداب بالجزائر (1919) ومديرا لمعهد الدراسات الشرقية في الجزائر (1931)	253 – 254
ألبرتيني Albertini . E	1941–1880	من أساتذة جامعة الجزائر	260
ماسينيون لويس Massignon . L	1962–1883	ولد بإحدى ضواحي باريس ، اشترك في مؤتمر المستشرقين الرابع عشر في الجزائر (1905)	263
هنري ماسه Massé . H	1969–1886	مدير المعهد الفرنسي بالقاهرة وقد عين أستاذا في جامعة الجزائر	273

برونو . هنري Bruno . H	1888–1947	ولد في شرشال وتخرج من جامعتي الجزائر وباريس وتقلب في أكبر المناصب في الجزائر	280
كانار . م Canard . M	1888–؟	من أساتذة كلية الآداب بالجزائر	281
بل . أوكتاف Pesle . O	1889–1947	ولد في الجزائر حيث تلقى علومه وعين مديرا لمعهد الدراسات العليا ، اشترك مع سي محمد التيجاني في ترجمة القرآن الكريم	284
جوتيه . ليون Gautier . L	/	تخرج بالفلسفة من جامعة باريس وعين أستاذا للفلسفة الإسلامية في الجزائر	284

بيريس . هـ Pérès . H	1890–؟	بدأ مدرسا في المدرسة الابتدائية العليا ببرج الحواش (النار المربعة)[1] ثم عين أستاذا في كلية الآداب بالجزائر ، واشتهر بسعة علمه بالأندلسيات والبلاغة العربية وآدابها وحضارتها	286
لوبيناك . ف Loubigniac . V	1892–1946	تخرج من جامعة الجزائر	288
باسه . هنري Basset . H	1893–1926	ابن رينيه باسه تخصص بدرس المسلمين تاريخا وأدبا واجتماعا	289
ليفي بروفشال Lévi . Provençal . E	1894–1956	ولد في الجزائر ونال الليسانس من كلية الآداب فيها (1913)	293
كانتينو . جان Cantineau	1899–1956	درس العربية في باريس ، عين أستاذا لفقه اللغات العام واللغات السامية في كلية الآداب بالجزائر	308

بلاشير . ر. ل Blachère . R . L	1973-1900	ولد في مون روج بالقرب من باريس وتلقى دروسه الثانوية في الدار البيضاء وتخرج بالعربية من كلية الآداب بالجزائر (1922)	309
جولفين لوسيان Golvin . L	1908	عين أستاذا في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجزائر وأمينا عاما لمعهد الدراسات الإسلامية العليا في الجزائر	328
بوسكه .ج . هـ Bousquet .G.H	/	من أساتذة كلية الحقوق وعلم الاجتماع في الجزائر	331
بيرك . جاك Berque . J		بعد تخرجه في باريس نزل بالمغرب لدراسة علم الاجتماع له اثار هامة و متعددة	336
درمنجم Dermenghem.E	/	مدير مكتبة الجزائر	348
بيلا . شارل Pellat . ch	1914–	ولد في سوق أخرس[1] (الجزائر) بتاريخ : 1914/09/28 وتلقى دروسه الثانوية في ليسيه ليوتي بالدار البيضاء وحصل على	353

			البكالوريا الجزء الأول (1931) وعلى الثاني رياضيات (1932) ثم على ليسانس اللغة العربية من جامعة بورد (1933–1935) وشهادة العربية من معهد الدراسات المغربية العليا بالرباط (1935) وشهادة لغة البربر من كلية الآداب بجامعة الجزائر (1938) ، وإجازة الأستاذية (أجريجاسيون بالعربية ثم الدكتوراه في الآداب من جامعة باريس 1946–1950) من آثار اللغة العربية وحضارتها .	
فيال شارل Vial . Ch	1928	ولد في بلعباس بالجزائر 1928/06/18 ، وبعد نيله البكالوريا 1946 التحق بمدرسة المعلمين العليا في سن كلو (1948–1954) وحصل على ليسانس اللغة العربية 1951 ثم على شهادة الدرسات العربية العليا (1952) وأقام في معهد الدراسات العربية العليا بدمشق (1954–1955) وعين أستاذا في ليسيه بوردو وكلية الآداب بجامعتها (1955–1957) وفي مدرسة اللغات الشرقية في باريس (1957–1958) ثم أستاذا	371 _ 372	

		مساعدا فمكلفا بالمحاضرات فأستاذا في جامعة بروفاسن (ايكس – مرسيليا 1) ثم أقام في المعهد الفرنسي بالقاهرة (1965–1967) وهو حاصل على الدكتوراه في الآداب (1974) وعنوان رسالته "شخصية المرأة في الرواية والأقصوصة " بمصر من 1914–1960 .	
جريل . دينيس Gril . D	/–1949	ولد في باريس وتخرج بالعربية من السوربون فحصل على ليسانس آداب اللغة العربية (1970) ... ، وعين أستاذا للعربية في مدرسة ديكارت بالجزائر (1947–1976)	387

مصادر وبيبليوغرافيا

1- الأرشـــيـــــف
2- المـؤلـفـات باللــغة العربية
3- المـؤلـفـات باللـغـة الأجنبية
4- المـجـــلات
5- الجــرائـــد
6- الـرسـائـل الجـامـعـيـة

1-الأرشـيـــــف :

نصوص قانونية متعلقة بالتعليم العربي في الجزائر :

- مرسوم 14 جويلية 1850 القاضي بإنشاء 40 مدرسة .
- مرسوم 30 سبتمبر 1850 القاضي بإنشاء المدارس الحكومية الثلاث .
- قرار 1879 القاضي بتأسيس المدارس الدينية المسيحية .
- مرسوم 1 فبراير 1883 : يتعلق بتنظيم التعليم العمومي والحر ، وضعه جول فيري ، أقر إجبارية التعليم .
- مرسوم 26 جويلية 1883 : أخضع التعلـيم الإسـلامي إلـى إدارة التربيـة الفرنسية .
- مرسوم 30 أكتوبر 1886 : خاص بمراقبة التعليم الحر والقائمين عليه .
- قانون 30 أكتوبر 1886 : المتضمن تنظيم التعليم الابتدائي .
- مرسوم 18 نوفمبر 1887 : المتضمن تنظيم التعليم الابتدائي ومراقبته .
- مرسوم 09 ديسمبر 1887 : المتضمن تنظـيم التعلـيم العمـومي الخـاص بالجزائر ويستثني الجزائريين من التعليم الإجباري إلا في البلـديات المحـددة بمراسيم الحاكم العام .
- مرسوم 18 أكتوبر 1892 : المتضمن نوعية التعليم بالنسبة للجزائريين بتغليب الجانب التطبيقي وعدم الغوص في كنه الفرنسية .
- مرسوم 03 جانفي 1893 : توزيع المدارس الأهلية .
- مرسوم 23 جويلية 1895 : جاء في إطار محاولة الإصلاح التي أرادت بهـا الحكومة الفرنسية بعد تقرير مجلس الشيوخ المتعلق بوضـعية التعلـيم فـي المدارس الإسلامية في الجزائر وكيفية إصلاحها .

- استكمل بمرسومين :

- مرسوم 01 أوت 1895 : يتعلق بتحسين ظروف المدارس ونظامها وحالة الطلاب فيها .
- مرسوم 06 أوت 1895 : حدد الوظائف التي يحتلها خريجو هذه المدارس وذلك اعتبارا من 01 جانفي 1898 .
- مرسوم 1908 : يتضمن تأسيس المدارس الإضافية المتعلقة بالجزائريين (المدارس الأكواخ) .
- مرسوم 05 جويلية 1946 : إنشاء المعهد العالي للدراسات الإسلامية ، وإعادة تنظيم المدارس الجزائرية .
- مرسوم 20 سبتمبر 1947 : المتضمن القانون الأساسي للجزائر .
- مرسوم 14 جوان 1951 : تنظيم عمل المدارس .
- مرسوم 10 جويلية 1951 : تنظيم ثانويات التعليم الفرنسي – الإسلامي والقانون الأساسي لموظفي هذه المؤسسات .
- مرسوم 01 أوت 1956 : يعدل مرسوم 05 جويلية 1946 المتضمن إعادة تنظيم المدارس الجزائرية .

2- المؤلفات باللغة العربية :

*** أبو مغلي سميح :**

- أبحاث لغوية ، الأردن ، دار صفاء ، ط$_1$ ، 2002

*** الإبراهيمي أحمد طالب :**

- من تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية (62-72) ، ترجمة حنفي بن عيسى ، الجزائر " الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، د ط ، 2003

*** إبراهيم رجب عبد الجواد :**

- المدخل إلى تعلم العربية ، القاهرة ، دار الآفاق العربية ، د ط ، د ت .

*** أنيس إبراهيم :**

- في اللهجات العربية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ط$_4$ ، د ت

*** الألفي . أسامة :**

- اللغة العربية وكيف ننهض بها نطقا وكتابة ، مصر ، الهيئة المصرية للكتاب ، د ط ، د ت .

- **ملاحظة** :

إن بعض هذه المصادر لم يرد ذكره في هوامش هذه المذكرة وإنما ورد ذكره في قائمة المصادر فقط ، ليس سهوا بل لأن الاطلاع عليه كان ضرورة حتمية من أجل أن تكون هذه الدراسة .
لأنها استوجبت دراسة قبلية لبعض الجوانب التاريخية التي سبقت وعاصرت فترة الاحتلال الفرنسي ، وكذا الاطلاع على بعض الدراسات اللسانية والنفسية والتربوية ، كل هذا من أجل أن يتحدد إطار الدراسة ولم تكن هناك اقتباسات محددة من هذه المصادر .
من أجل هذا ورد ذكرها في قائمة المصادر ، ولم يرد في هوامش المذكرة .
كما أن ذكر المصادر هاهنا توثيق هام لما يمكن أن تحتاجه الدراسات المكملة لهذه الدراسة .

*** الأشرف مصطفى :**

- الجزائر أمة ومجتمع ، باريس ، منشورات ماسبير ، د ط ، 1974 .

*** بيترسون ، أ .د س / هولز ، و د :**

- تعليم الناشئة في أوربا ، ترجمة حسن جميل طه ، الكويت ، دار البحوث العلمية ، ط $_1$ ، 1976

*** بلعيد صالح :**

- دروس في اللسانيات التطبيقية الجزائر ، دار هومة ، ط $_4$ ، 2009 .

*** بن نعمان أحمد :**

- التعريب بين المبدأ والتطبيق ، الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، د ط ، 1981 .

*** بن سمينة محمد :**

- في الأدب الجزائري الحديث ، النهضة الأدبية الحديثة في الجزائر (مؤثراتها ، بدايتها ، مراحلها)، الجزائر، مطبعة الكاهنة ، د ط ، 2003

*** بن عمر محمد صالح :**

- كيف نعلم العربية لغة حية ؟، تونس، دار الخدمات العامة للنشر، ط $_1$،1998.

*** براون دوجلاس :**

- أسس تعلم اللغة وتعليمها ، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان ، بيروت ، دار النهضة العربية ، د ط ، 1994

*** بركات هاني محمد يونس :**

- الإستشراق والتربية ، عمان ، دار الفكر ، ط $_1$ ، 2003 .

*** الجيلالي عبد الرحمن :**

- محمد بن أبي شنب ، حياته ، آثاره ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، د ط ، 1983

*** الجندي أنور :**

- الفصحى لغة القرآن ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، د ط ، د ت

*** جغلول عبد القادر :**

- تاريخ الجزائر الحديث ، لبنان ، دار الحداثة ، الجزائر ،ديوان المطبوعات الجامعية ، ط $_3$ ، 1983.

*** دندش فايز مراد :**

- معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، مصر دار الوفاء ، ط $_1$ ، 2003 .

*** هلال عمار :**

- أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1830-1962) الجزائر ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ د ط ، 1995 .

*** ولد خليفة محمد العربي :**

- المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية ، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د ط ، 2003

*** زايد مصطفى :**

- التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980) الجزائر ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ د ط ، د ت .

*** زوزو عبد الحميد :**

- الدور السياسي للهجرة إلى فرنسا بين الحربين (1914-1939) الجزائر ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ د ط ، 2007
- نصوص ووثائق في تاريخ الجزائر المعاصر (1830-1900) الجزائر ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ د ط ، 2007

*** زكريا ميشال :**

- الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية) بيروت ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، ط $_1$ ، 1982.
- مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع ، د ط ، 1985 .
- قضايا ألسنية تطبيقية ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ط $_1$ ، 1993

*** زرهوني الطاهر :**

- التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، د ط ، 1993 .

*** حلبي علي عبد الرزاق :**

- دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية ، بيروت ـ دار النهضة العربية ـ د ط ، 1984 .

*** حلمي خليل :**

- دراسات في اللسانيات التطبيقية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، د ط ، 2002 .

*** حساني أحمد :**

- دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ، الجزائر ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ د ط ، 2000.

*** حسنين محمد :**

- الاستعمار الفرنسي ، الجزائر ـ المؤسسة الوطنية للكتاب ـ د ط ، 1986.

*** الحصري ساطع :**

- حوليات الثقافة العربية ، دار الرياض ، د ط ، 1951.

- حول القومية العربية ، بيروت ــ مركز دراسات الوحدة العربية ــ د ط ، 1985 .

- العربية بين دعاتها و معارضيها، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، د ط ، 1985

- ما هي القومية ؟ ، بيروت ـ دار العلم للملايين ـ د ط ، د ت .

*** طالب أحمد :**

- الالتزام في القصة القصيرة الجزائرية المعاصرة (31-1971) الجزائر ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ د ط ، د ت

*** الطمار محمد :**

- تاريخ الأدب الجزائري ، الجزائر ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ د ط ، 1981 .

*** الطعمة صالح جواد :**

- مشكلات تدريس اللغة العربية في مرحلة الدراسة الثانوية ، الموصل ـ مؤسسة دار الكتاب ـ د ط ، 1982.

*** كوبر . ل . روبرت :**

- التخطيط اللغوي والتغير الاجتماعي ، ترجمة : خليفة أبو بكر الأسود ـ طرابلس ـ مجلس الثقافة العام ، د ط ، 2006.

*** لبيب رشدي / جابر عبد الحميد / عطا الله منير :**

- الأسس العامة للتدريس ، بيروت ـ دار النهضة العربية ـ ط $_1$ ، 1983 .

*** لوكا فيليب :**

- جزائر الانتروبولوجين ، ترجمة محمد يحياتن وآخرون ، الجزائر - وزارة المجاهدين ـ د ط ، 2002

*** المدني أحمد توفيق :**

- كتاب الجزائر ، الجزائر ـ الشركة الوطنية للكتاب ـ ط $_2$ ، 1984 .

*** الموسى نهاد :**

- قضية التحول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث ـــ دار الفكر ـ ط $_1$ ، 1985.

*** مطاوع إبراهيم عصمت :**

- التنمية البشرية بالتعليم والتعلم في الوطن العربي ، القاهرة ـ دار الفكر العربي ـ ط 2 ، 2003.

*** مناصرية يوسف :**

- مهمة ليون روش في الجزائر والمغرب(1832-1847) الجزائر ـ المؤسسة الوطنية للكتاب ـ د ط ، 1990 .

*** مرتاض عبد الجليل :**

- في رحاب اللغة العربية ، الجزائر ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ ط 2 ، 2007 .

*** مرتاض عبد المالك :**

- نهضة الأدب العربي المعاصر في الجزائر (1925-1954) ، الجزائر ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ ط 2 ، 1983 .

*** السامرائي إبراهيم :**

– درس تاريخي في العربية المحكية ، القاهرة ، عامل الكتب ،د ط ، 2000

*** سمايلوفتش أحمد :**

- فلسفة الإستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر ، القاهرة ــ دار الفكر العربي ـ د ط ، 1998 .

*** سعد الله أبو القاسم :**

- محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث (بداية الاحتلال) ، الجزائر ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ ط 3 ، 1982 .
- أبحاث وآراء في تاريخ الجزائر ، الجزائر ـ المؤسسة الوطنية للكتاب ـ د ط ، 1986 .
- الحركة الوطنية الجزائرية ، الجزائر ـ المؤسسة الوطنية للكتاب ـ ج 3 ط 3 ، 1986 .
- تاريخ الجزائر الثقافي ، بيروت ـ دار الغرب الإسلامي ـ ج 1 ج8 ط 1 ، 1998 .
- دراسات في الأدب الجزائري الحديث ، الجزائر ـ دار الرائد للكتاب ـ ط 5 ، 2007 .

*** سعيد ادوارد :**

- الثقافة والامبريالية ، ترجمة كمال أبو ديب ، بيروت ـ دار الآداب ـ ط 1 ، 1997 .

*** سعيدوني ناصر الدين :**

- ورقات جزائرية ، دراسات وأبحاث في تاريخ الجزائر في العهد العثماني بيروت ـ دار الغرب ـ ط 1 ، 2000 .

*** استيتة سمير شريف :**

- اللسانيات ، المجال والوظيفة والمنهج ، الأردن ـ عالم الكتاب الحديث ـ ط 2 ، 2008.

*** عيسوي جيهان :**

- الفرانكفونية العربية (دراسات وشهادات) ، القاهرة ـ المجلس الأعلى للثقافة ـ ط 1 ، 2005 .

*** عمايرة أحمد إسماعيل :**

- المستشرقون والمناهج اللغوية ، الأردن ، دار وائل ، ط 3 ، 2002 .
- بحوث في الاستشراق واللغة ، الأردن ـ دار وائل ـ ط 2 ، 2003 .

*** عصر حسني عبد الباري :**

- عصر تشوبه العقل العربي وهموم التربية اللغوية ، الإسكندرية ـ المكتب العربي الحديث ـ د ط ، 1999 .

*** العقيقي نجيب :**

- المستشرقون ، القاهرة ـ دار المعارف ـ ط 4 ، 1980 ، ج 1 .

*** العربي إسماعيل :**

- الدراسات العربية في الجزائر ، الجزائر ـ المؤسسة الوطنية للكتاب ـ د ط ، 1986 .

*** عشوي مصطفى :**

- المدرسة الجزائرية إلى أين ؟ ، الجزائر ـ دار الأمة ـ د ط ، د ت.

*** العظم صادق جلال :**

- الإستشراق والاستشراق معكوسا ، بيروت ـ دار الحداثة ـ ط 1 ، 1981 .

*** فرحات عباس :**

- ليل الاستعمار ، ترجمة أبي بكر رحال ، المغرب ـ مطبعة فضالة ـ د ت ، د ط .

*** فريحة أنيس :**

- نظريات في اللغة ، بيروت ـ دار الكتاب اللبناني ـ ط 2 ، 1981 .

*** فتيح محمد :**

- في علم اللغة التطبيقي ، القاهرة ـ دار الفكر العربي ـ ط 1 ، 1989 .

*** فرستيغ كيتس :**

- اللغة العربية تاريخها ومستوياتها ، وتأثيرها ، ترجمة محمد الشرقاوي القاهرة ـ المجلس الأعلى للثقافة ـ د ط ، 2003

*** فضل الله محمد رجب :**

- الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، القاهرة ـ عالم الكتب ـ ط 2 ، 2003 .

*** صالح عبد الحميد :**

- طبقات المستشرقين ، القاهرة ـ مكتبة مدبولي ـ د ط ، د ت .

*** الصيادي محمد المنجي :**

- التعريب وتنسيقه في الوطن العربي ، بيروت ـ مركز دراسات الوحدة العربية ـ ط 4 ، 1985.

*** صياح أنطوان :**

- دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها ، بيروت ـ دار الفكر اللبناني ـ ط 1 ، 1995 .

*** قنان جمال :**

- قضايا ودراسات في تاريخ الجزائر الحديث والمعاصر ، الجزائر ـ منشورات المتحف الوطني للمجاهد ـ د ط ، 1994 .

*** الراجحي عبده :**

- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، الإسكندرية ـ دار المعرفة الجامعية ـ د ط ، 1995 .

*** روبنز ، ر ، هـ :**

- موجز تاريخ علم اللغة (في الغرب) ، ترجمة عوض أحمد ، الكويت
- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ د ط ، 1997 .

*** ريشيل مارك :**

- اكتساب اللغة ، ترجمة كمال بكداش ، بيروت ـ المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ـ ط $_1$ ، 1984 .

*** دوتوكفيل ألكسي :**

- نصوص عن الجزائر في فلسفة الاحتلال والاستيطان ، ترجمة وتقديم إبراهيم صحراوي ، الجزائر ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ د ط ، 2008.

*** تركي رابح :**

- التعليم القومي والشخصية الجزائرية ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ ط $_2$ ، 1981 .
- أصول التربية والتعليم ، الجزائر ـ المؤسسة الوطنية للكتاب ـ د ط ، 1990

*** خوجة حمدان بن عثمان :**

- المرآة ، تعريب محمد العربي الزبيري ، الجزائر ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ د ط ، 1975 .

*** خليفة الجنيدي :**

- نحو عربية أفضل ، الجزائر ـ دار هومة ـ د ط ، 1997 .

*** خرما نايف، وحجاج علي :**

- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ، الكويت ـ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ د ط ، د ت .

*** خرفي صالح :**

- صفحات من الجزائر ، الجزائر ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـ د ط ، 1979 .
- الشعر الجزائري ، الجزائر ـ الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، د ط ، د

*** خضر سعاد محمد :**

- الأدب الجزائري المعاصر ، بيروت ـ المكتبة العصرية ـ 1967

3-المؤلفات باللغة الأجنبية :

- Ageron Charles Robert :
  - Les algériens musulmans et la France (1871-1919) paris presses universitaires de France , 1968
- Benallou Lamine :
  - Essai de bibliographie linguistique Algérienne , Alger opu . 1984
- Bresnier :
  - Cours pratique et théorique de langue Arabe alger, bastide Paris challamel,benjamin duprat, 1855
- Briat Anne – Marie et autres :
  - Des chemins et des hommes , la France en Algérie (1830-1962) Paris , éditions Harriet , Hélette , 1995
- Eveline Cortet, michele junqua, odile kerouani :
  - Deux savants passionnés du Maghreb , william et Georges Marçais (institut du monde Arabe . 1999)
- La délégation générale :
  - L'organisation de léenseignement de la lange arabe en Algérie , Alger , imprimerie officielle . 1961
- Mangion Paul :
  - Cent textes d'Arabe dialectal Algérien , Alger , éditions Baconnier .

- Marçais William :

- le dialecte arabe parlé a Tlemcen

- Saada El Hadi :
  - Les langues et l'école , Bilinguisme inégal dans l'école algérienne .

    Berne , Francfort -1- main , New york . Nancy . 1983
- Sbaa Rabeh :
  - L' Algerie et la langue française l' Atérité partagée Dar el gharb .
- Turin Yvonne :
  - Affrontements culturels dans l'Algerie coloniale (écoles , médecines , Religion) 1830-1880 Paris, Maspero , 1971

4-المجـــلات :

الـمـــقـــالات :

باللغة العربية :

- أبو القاسم سعد الله :

- المستـشرقون الفرنـسيون وتعلـيم اللغــة العربيــة للأوربيـين فــي الجزائــر 1830-1914 , القاهرة – مجلة مجمع اللغة العربية . العدد 64

- محمد صالح دمبري :

- الفرنكفونيــة الأدبيــة والــسياسة الاســتعمارية فــي الجزائــر (1830-1962) صـورة الجزائـر فـي الأدب الجزائـري النـاطق بالفرنـسية ، ترجمـة حـسن بـن مهدي – الجزائر – مجلة الثقافة 1988 ، عدد 101 .

- مرتاض عبد الجليل :

- هـذه العربيـة واقـع وآفـاق ، نـصوص أعمـال نـدوة دوليـة حـول مكانـة اللغـة العربية بين اللغات العالمية – الجزائر – المجلس الأعلى للغة العربيـة 2001 .

<u>باللغة الفرنسية</u> :

- Cour A :
  - Notes sur les chaire de langue arabe d'Alger , de Constantine et d'Oran (1832-1879)office des publications universitaire , Revue Africaine , 1924 , N°65
  - Doutte edmond :
  - L'œuvre scientifique de l'école des lettres d'Alger , OPU , Revue Africaine , 1905 , N°49 .
- Demombynes Gaudefroy :
  - Recueil de mémoires et de textes , OPU , Revue Africaine , 1905 , N°49
- Massé Henri :
  - Les études Arabes en Algérie (1830-1930) , OPU , Alger Revue Africaine , 1933 , N°74

- Paoli Louis :
  - L'enseignement supérieur a Alger , OPU , Alger , Revue Africaine , 1905 , N°49

- Souhiel dib Mohamed :
  - La langue arabe parlée , enseignement et recherche carnets Séguier 2000 ans d'Algérie 2 , Paris , Atlantica éditions , 1998

5-الجرائد :

- Nabil Lalmi :
  - Les arabisants français , une histoire pour les deux rives , Alger , El Watan , Quotidien , lundi 26 février 2007

6-الرسائل الجامعية :

*** بوشوك المصطفى بن عبد الله :**

- تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها (رسالة دكتوراه منشورة) ، جامعة الدولة لمدينة كاند ـ بلجيكا ، 1987 .

*** دبي رابح :**

- الأهداف التربوية للتعليم الفرنسي في الجزائر 1830-1900 (رسالة ماجيستير غير منشورة) جامعة الجزائر (كلية العلوم الإنسانية ، قسم علم النفس وعلوم التربية) ، 2002-2003 .

*** حلوش عبد القادر :**

- سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1999 .

الفهرس :

مقدمة

المدخل : ..... - 1 -

القسم الأول : المستشرقون الفرنسيون واللغة العربية تعلما..... - 31 -

الفصل الأول : واقع تعلم المستشرقين الفرنسيين العربية: ..... - 33 -

-1- بيان الفرق بين تعلم اللغة ودراستها :..... ..... - 33 -

-2- دوافع تعلم المستشرقين الفرنسيين اللغة العربية:..... - 34 -

-3- مادة وموضوع هذا التعلم :..... - 40 -

-4- مستشرقون تعلموا العربية في الجزائر:..... - 43 -

الفصل الثاني : قضايا ألسنية تطبيقية حول هذا التعلم..... - 52 -

1-تأثير السن في تعلم اللغة الأجنبية : ..... - 53 -

2- أهمية الدافع في هذا التعلم : ..... - 59 -

2-1- الدافعية النفعية :..... ..... - 60 -

2-2- الدافعية التكاملية :..... - 60 -

3- تأثير البيئة :..... - 64 -

القسم الثاني: المستشرقون الفرنسيون واللغة العربية تعليما..... - 72 -

1-المؤسسات التعليمية :..... - 74 -

-1-1حلقة الجزائر :..... ..... - 74 -

*1-2-*حلقة قسنطينة *:*..... - 76 -

1-3- حلقة وهران :..... ..... - 77 -

1-4- حلقة كوليج الجزائر :..... - 77 -

1-5- حلقات الكوليج الامبريالي :..... ..... - 78 -

1-6- حلقة مدرسة الآداب العليا :..... ..... - 83 -

1-7- مدرسة ترشيح المعلمين (النورمال) : ..... - 85 -

1-8- المدارس الشرعية الثلاث :..... - 87 -

2-الكتب التعليمية : ..... - 90 -

2-1- كتاب في تعليمية الفصحى..... - 91 -

2-2- كتاب في تعليمية العامية :..... - 104 -

2-3-ملاحظات حول هذه الكتب التعليمية :. ..... - 113 -

4-دور المستشرقين في ميدان تعليم العربية: ..... - 115 -

4-1- تأطيرا :..... ..... - 115 -

4-2-تأليفا :..... ..... - 119 -

الفصل الثاني : ..... - 121 -
قضايا ألسنية تطبيقية حول هذا التعليم ..... - 121 -
1-المستشرقون الفرنسيون بين التأثير والتأثر في الميدان التعليمي : ..... - 122 -
2- التعليم بين الفصحى والعامية : ..... - 129 -
3- تأثير اللغة الأم (للمعلم) في تعليم اللغة الأجنبية : ..... - 137 -
القسم الثالث : وليم مارسه (William Marçais) ..... - 145 -
واللغة العربية تعلما وتعليما ..... - 145 -
الفصل الأول : ..... - 147 -
1-بداية مشواره التعلمي : ..... - 147 -
2-العوامل المساعدة على تعلمه العربية : ..... - 149 -
3-أعماله المتعلقة باللغة العربية : ..... - 152 -
الفصل الثاني : ..... - 155 -
1-تعريف بالكتاب : ..... - 155 -
2- ملاحظات حول هذا الكتاب : ..... - 157 -
3- ما يمكن الإفادة منه في هذا الكتاب : ..... - 158 -
الخاتمة : ..... - 168 -
الملاحق : ..... - 186 -
ملحق أ : ..... - 187 -
يتعلق بفهرس كتاب برينييه " Cours de langue Arabe " ..... - 187 -
ملحق ب : ..... - 195 -
يتعلق بنماذج من النصوص المقدمة في الكتاب : .....
" Cent textes d'Arabe dialectal Algerien" لصاحبه " بول مونجيون "Paul Mangion " ..... - 195 -
ملحق جـ : ..... - 200 -
يتعلق بالمستشرق الفرنسي وليم مارسه .....
ملحق د : ..... - 204 -
يتعلق بالمستشرقين الفرنسيين الذين كانت لهم علاقة بالجزائر في فترة الدراسة .....
مصادر وبيبليوغرافيا ..... - 219 -
1-الأرشـيـــــف : ..... - 220 -
2- المؤلفات باللغة العربية : ..... - 222 -
3-المؤلفات باللغة الأجنبية : ..... - 234 -
4-المجـــــلات : ..... - 235 -
5-الجرائد : ..... - 237 -

6-الرسائل الجامعية :..... - 237 -