

موقفنا من اللغة العربيّة

الدكتور لعبيدي بوعبد الله

قسم اللغة العربيّة وآدابها

جامعة سعد دحلب، البليدة 2

إنّ المتتبّع لمكانة اللغة العربيّة في بلادنا يلحظ وجود عدّة مفارقات وصعوبات وعوائق تشوّه صورتها، وإن كان لا يحطّ من قيمتها؛ لأنّ قيمتها محفوظة بحفظ الكتاب الذي أنزلت به، قال تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾.

ومن التّساؤلات التي تطرح في هذا الصّدّد، _وأحاول إثارتها في هذا المقال_ تدور في مجملها حول ما يحول دون ترقية اللغة العربيّة وتعليمها وتعلّمها من عقبات وعراقيل؟، وهل لذلك علاقة ببعض المواقف الصّادرة عن بعض الأفراد و/أو المؤسّسات العلميّة، بقصد أو دون قصد؟

وإنّ رصد هذه المواقف والوقوف عليها _في الحقيقة_ ليس أمراً هيّناً؛ لأنّه يحتاج إلى استقراء شامل، وطرح عميق؛ نظراً لتشعب نواحي هذا الموضوع وحساسيته، وامتداد فروعها إلى مجالات عديدة وميادين مختلفة، علميّة واجتماعيّة، ولسانيّة، ونفسيّة وإيديولوجيّة، وحضاريّة... إلخ غير أنّني سأحاول التّركيز على نقاط أراها أساسيّة في هذه المسألة، وهي:

أ _ تعليميّة اللغة العربيّة والمقولات اللّسانيّة والمعرفيّة.

ب _ عدم الموازنة بين المكتوب والمنطوق.

ج _ الإغراق في المعياريّة.

د _ نظرتنا إلى اللغة العربيّة.

في البداية لا يخلو الحديث في مجال تعليم اللغة العربيّة في البلاد العربيّة من حرج؛ نظراً لما في ذلك من خبايا تكشف عن قصور القائمين عليه، وعدم قدرتهم على الوصول من خلاله إلى ما وصل إليه هذا العلم من تطوّر في الدّول الغربيّة.

غير أنّه مجال حيويّ لا يمكن إغفاله في جميع الأحوال، تبرز من خلاله قيمة اللغة العربيّة _ لغة القرآن الكريم _ وأهمّيّتها لأهلها ولغير النّاطقين بها. وقبل الخوض في العناصر سالفة الذّكر، لا أجد داعياً إلى الإسهاب في تعريف علم تعليم اللّغات، أو ما يعرف بـ "التّعليميّة"؛ لأنّ علماء اللّسانيّات قد بيّنوا حدود هذا العلم، ومصادره، وأساليبه الفنّيّة، غير أنّه يحسن بنا الإشارة في عجالة إلى أهداف "التّعليميّة". فمن جملة ما ذكره المختصّون من أهدافها ما يلي: _ تطوير طرائق التّدريس وفق استراتيجيّة تعليميّة / تعليميّة، تسعى إلى ضمان تعلّم فعّال يحقق الأهداف المسطّرة.

_ وضع الأسس العلميّة الميدانيّة التي تسمح بتطبيق فعّال لنظام تربويّ متطوّر، مرتبط بمستجدات مجتمع في تحرّك كلّّي.

_ توضيح الرّؤيا لدى المدرّس فيما يتعلّق بالانشغالات البيداغوجيّة والمهنيّة.

_ توجيه المعلّم إلى اكتساب المهارات والقدرات التّدرسيّة من خلال قاعدة العمل التي يجدها في التّعليميّة.

_ مواكبة المستجدّات في عالم التّربية، ممّا يجعل العمليّة التّعليميّة في تطوّر مستمر⁽¹⁾.

ومن المعلوم لدى المشتغلين بمجال "التّربية والتّعليم" أنّه لتحقيق هذه الأهداف في أيّ مادّة دراسيّة أصبح ضرورياً الاهتمام بالمادّة (لغة، أو تخصصاً علمياً أو تقنياً)، وبالمعلّم والمتعلّم على السّواء.

والجدير بالذّكر هنا أنّ دول العالم الغربيّ لها مساع متقدّمة في هذا المجال، وجهودهم حثيثة من أجل تطويره.

ورغم الخلاف القائم حول بعض قضايا التّعليميّة النّظريّة والتّطبيقيّة التي لا يسع المجال لذكرها الآن، إلّا أنّ تعليم اللّغة هو في الحقيقة أصل البحث في هذا العلم، وأنّ هذا الميدان يجمع جانبيين هامّين من جوانب البحث اللّسانيّ هما "جانب نظريّ" و"جانب تطبيقيّ"، أو بعبارة أخرى "جانب علميّ" و"جانب تعليميّ"، ويلتقي مع علوم أخرى من أجل حلّ مشكلة تعليم اللّغة، سواء أكانت اللّغة الأم أم اللّغة الأجنبيّة.

إنّنا إذا عايّنا وضعيّة تعليم اللّغة العربيّة في الجزائر مثلاً _ وحتّى في بعض الدّول العربيّة _ فلا أحد ينكر أنّنا نجدها تعاني من مشكلات وعوائق توجب التّحرّك العاجل، وإنّ محاولة الكشف عن مواطن الدّاء فيها لإيجاد الدّواء النّاجع تتطلّب تظافر جهود الجميع، باحثين في الميدان في شتّى التّخصّصات: اللّسانيّات، علم النّفس اللّغويّ، علوم التّربية، علم الاجتماع اللّغويّ، وغير ذلك من التّخصّصات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى جهود أصحاب القرار، من مسؤولين وقائمين على المؤسّسات العلميّة والثقافيّة.

أ _ تعليميّة اللّغة العربيّة والمقولات اللّسانية والمعرفيّة:

إنّ أهمّ ما أدّى بهذا الميدان إلى ما آل إليه من التّدهور هو فصل قضيّة تعليم اللّغة عن بقيّة المعارف والتّخصّصات التي لها هي الأخرى علاقة وطيدة باللّغة؛ لأنّ حلّ مشكلة كهذه _ التي يرمي العلم إلى إيجاد حلول لها _ يقتضي منا _ في الدّرجة الأولى _ أخذ مادّته من عدّة مصادر أساسيّة، وهي _ إضافة إلى المصادر المتعلّقة باللّغة العربيّة _، اللّسانيّات بجميع فروعها النّظريّة والتّطبيقيّة، علم اللّغة النّفسيّ، علم اللّغة الاجتماعيّ، علم التّربية، وغيرها من الفروع. وتعدّ اللّسانيّات بوصفها علماً ضرورياً في تعليم اللّغات بشكل عامّ واللّغة العربيّة على الخصوص أبرز علم تستند إليه عمليّة التّعليم.

ولذلك من الضّروريّ إدراج المفاهيم الأساسيّة الخاصّة باللّسانيّات، في مقرّرات مختلف المراحل والأطوار بدءاً من المرحلة الابتدائيّة، انطلاقاً من المستوى

الصّوتيّ، ثمّ الانتقال بين المستويات الأخرى، بالتّدرّج، الإفراديّ، التّركيبيّ، الدّلاليّ. هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، فإذا سلّمنا باستعمال أحد تلك التخصّصات _وهو أمر شرع في تجسيده تدريجيّاً؛ نظراً لما بدأنا نلاحظه من استخدام لهذا التّوجّه في المناهج التّربويّة الجديدة_ فإنّ ما جعل المشكل يتفاقم هو غياب الفهم الصّحيح لبعض المعارف وآليّات التّطبيق، وإن كان هناك فهم صحيح فغياب التّجسيد المبنيّ على معرفة مفهوميّة صحيحة، فالفهم الخاطئ يؤدّي حتماً إلى تعليم خاطئ، وغياب التّطبيق يفقد عمليّة التّعليم كثيراً من المزايا العلميّة التي تؤدّي إلى نتائج إيجابيّة. ومما يلابس قضية "التّعليميّة" من وجهة نظر لسانية بحثة هو حصر هذا العلم عند كثير من الدّارسين _أو انحصاره_ في تعليم اللّغات الأجنبية، والواقع أنّ تعليم اللّغة لأبنائها بات أمراً واجباً وضرورياً أيضاً.

إنّنا ينبغي أن نتعامل مع "اللّغة العربيّة" كلغة طبيعيّة، بحيث يجب أن نضعها في موضع دراسة دقيقة؛ كونها لغة لها سمات خاصّة؛ لامتدادها التّاريخيّ، وارتباطها بالقرآن الكريم؛ ولأنّها اليوم من الثّوابت والمقوّمات الوطنيّة التي تجمع أواسر المجتمع في البلد الواحد، وفي البلدان النّاطقة بالعربيّة.

ب _ عدم الموازنة بين المكتوب والمنطوق:

إنّ اللّسانيّات تنظر إلى اللّغة على أنّها نظام من العلامات، ويرى أغلب اللّسانيّين على أنّ اللّغة تقوم على مجموعة من الأنظمة، وهذه الأنظمة _كما يرى "أنطوان ميبي" (Meillet, Antoine)_: «نظام صوتيّ، ونظام صرّيّ ونحويّ، ومعجم⁽²⁾».

غير أنّ ما تجدر الإشارة إليه هنا أنّ الفرد يحتاج بغية تلبية حاجيّاته وتفاعلاته داخل المجتمع اللّغة بشقيّها المنطوق والمكتوب.

فالكتابة بوصفها خطاباً بصريّاً آليّة من الآليّات التي لم تحظ بالقدر الكافي في الجانب التّعليميّ "للّغة العربيّة"، وقد نجم عن ذلك تدنيّ مروّع لمستوى المكتوب عند المتعلّمين في الجزائر، بحيث إنّ نسبة الطّلبة القادرين على كتابة

رسالة إدارية أو عريضة، أو أي خطاب مهما كان موضوعه، أو حتى عن الإجابة أثناء الامتحان كتابة صحيحة دون أخطاء، ودون صعوبة نسبة ضئيلة. ناهيك عن المستوى العام الذي تبرزه بجلاء تام الكتابات الحائطية التي تشي بالمستوى المتردي لهذا الجانب عند المتعلم ولأبناء اللغة العربية.

وهذا _ في الحقيقة - يعكس هذا التوجه الذي تركّز فيه بعض المؤسسات التربوية، والمدارس التكوينية، على السرد والحوار، وجميع استعمالات اللغة في جانبها "المنطوق"، مع إهمال الجانب "المكتوب".

وربما كان السبب في ذلك فهمًا خاطئًا لما خلص إليه البحث اللساني، بدءًا من "دي سوسور" "De Saussure" إلى مختلف المدارس اللسانية: مدرسة "براغ" الفونولوجية، جماعة "كوبنهاغن" الشكلية، البنيوية الأمريكية السلوكية، في قضية "المنطوق" و"المكتوب".

والواقع أنّ اللسانيات نظرت إلى "الكتابة" في دراستها اللغة نظرة جزئية، أو لنقل أنّها جعلتها مسألة ثانوية، ولم تهملها _ كما قد يفهم _؛ لأننا نجد "دي سوسير" "De saussure" يلحّ في "محاضراته" على أولية الشفوي وثانوية المكتوب.

كما نجده قد أبرز استحالة القيام بتجريد "الكتابة" كصيغة يتم عبرها تصوير اللغة بدون انقطاع، مؤكّدًا على ضرورة الإقرار بأهميتها وبعيوبها وأخطارها، وتماشياً مع تصوّره المعروف للدليل اللساني، أكد "دي سوسير" "De Saussure" تميز الكتابة "Ecriture" عن اللسان "Langue"⁽³⁾.

وهذه المفاضلة نجد لها تفسيراً في أساس التّصوّر "السّوسيري" العام، من خلال التّمييز الأساسي بين المادّة التي على اللّساني أن يعالجها، وبين الموضوع الذي يختاره للبحث.

وبعد أن كان موضوع الكتابة مهمّشاً، بحيث اتّبعت أغلب الاتّجاهات اللّسانية تقليدًا ثابتًا يرتكز على الصّوت "Phonocentrisme" منذ ما قبل أفلاطون إلى غاية "دي سوسير" "De Saussure"⁽⁴⁾، فإنّنا نجد "جاك دريدا"

"Jack Derrida" قد قدّم طرحاً انتقاديّاً للتّصوّر السّوسيريّ، الذي لا يسع المجال لذكره هنا، واسم العلم المقترح هو "علم الكتابة" أو ما يعرف بـ: "Grammatologie" وذلك من خلال كتابه: "De la grammatologie" (5).

ج _ الإغراق في المعيارية:

وذلك من خلال تعليم قواعد "اللغة العربيّة" بشكل يهدف إلى حفظها حفظاً مجرداً أصمّ، في حين يجمع اللسانيّون والدّارسون في هذا المجال أنّ الغاية من تدريس نحو أيّة لغة هو تكوين "الملكة اللّسانية" الصّحيحة، يقول "أحمد مذكور": «إنّ جوهر المشكلة ليس في اللّغة ذاتها، وإنّما هو في كوننا نتعلّم العربيّة قواعد صنعة وإجراءات تلقينيّة، وقوالب صمّاء نتجرّعها تجرّعاً عميقاً، بدلاً من تعلّمها لسان أمة ولغة حياة» (6).

إنّ المنهجية السّائدة في تدريسنا لقواعد اللّغة العربيّة ولأنظمتها الصّوتيّة والإفراديّة والمعجميّة والتركيبيّة لا تركّز على طرائقه ومحتوياته ولا تنظر إليه بوصفه علماً يهدف إلى تكوين "الملكة اللّسانية"، وإنّما هو علم صناعة قواعد اللّغة، والتركيّز فيه على الإعراب باعتباره هو العربيّة بكاملها (7)، بل إنّ النّتيجة التي وصلنا إليها هي أنّ النّحو بالطّريقة التي يعلّم بها قد أصبح علماً يقضيّ فيه المتعلّم سنوات عديدة ولا يحصل منه إلّا على القليل النّادر، بحيث يطالب التّلاميذ والطلّاب في مختلف المراحل التّعليميّة بحفظ القواعد النّحويّة؛ وذلك بترتيبها التّقليديّ في الكتب المدرسيّة، بغض النّظر عن ارتباطها بحاجاتهم وأغراضهم التي يعبرون عنها في كلامهم وكتاباتهم.

وقد أدّى هذا إلى النّفور من دراسة القواعد، ومن "اللّغة العربيّة" بصفة عامّة، ومن ثمّ أصبح ينظر إلى "اللّغة العربيّة" على أنّها لغة صعبة في تعليمها وفي تعلّمها، واتّهامها بالعجز وعدم القدرة على الوفاء بمتطلّبات العصر _ كما سيأتي ذكره في العنصر الموالي _.

على أنّ تلك القواعد ليست هي التي تقيم اللغة، فاللغة كما سبق تقوم على أنظمة أساسية ثلاث: نظام صوتي، ونظام صرفي ونحوي، ونظام معجمي. فلا النحو وحده يقيم اللغة ولا المعجم وحده أيضاً.

وإنّ ما وصلنا إليه اليوم هو ارتباك هذه الأنظمة الثلاث، ممّا أدّى إلى نشوء حالة من التدهور والاضطراب، بحيث أصبح يعاني مستعملو "اللغة العربية" من أبنائنا وإخواننا ممّا يسمّيه بعض المختصّين بـ "العقم اللغوي"، حيث أصبحنا نسمع جميعاً من الشباب استعمال ألفاظ تكاد تكون معدودة، لسدّ هذا النقص الفادح والفاضح في الرصيد اللغوي، وليتها كانت عربية! ومن هذه الكلمات الغريبة، كلمة أعجمية هي "نورمال" (Normale)، فهي تعوّض الكلمة الناقصة، وتعوّض الجملة الناقصة، وتعوّض التركيب الناقص⁽⁸⁾.

د _ نظرنا إلى اللغة العربية:

إنّ ممّا ساعد على تدهور حالة تعليم اللغة العربية لأبنائها هو _ كما يرى بعض الدارسين، ومنهم "عبد الرّاجحي" _ نظرة اللغويين المحدثين إلى "اللغة العربية" نفسها.

حيث يرى بعضهم أنّها تشكّل خطراً يهدّد الوجود العربي؛ لأنّها لغة الكتب التي لا تستعمل إلّا في حدود التخصّص.

وقد انعكس ذلك على واقع "تعليم اللغة العربية"، الذي أصبح خطيراً، ينمّ عن فشل القائمين عليه، في تحديد مواطن الداء والسّعي إلى إيجاد الحلول، وكلّ ذلك نتيجة غياب منهج علمي واضح المعالم⁽⁹⁾.

ويذهب آخرون إلى أنّ ازدواجية اللغة في الجزائر _ وفي بعض بلدان العالم العربي _ خطر يهدّد كيان "اللغة العربية" نفسها، وهو في الحقيقة مهرب يبرّر فشلنا في تعليم اللغة العربية؛ لأنّ الازدواجية كما يرى المختصّون في اللسانيّات _ ولا يخالفهم إلّا من كان له غرض ما _ لا تكون إلّا بوجود فروق في النّوع وليس في الدّرجة، وما هو حاصل في اللغة العربية إنّما هو في الدّرجة، وهذا ليس حاصلًا في كلّ اللّغات.

كما يعاب على بعضهم _ من أبناء اللغة العربيّة _ ما يصفونها به من قِدَمٍ _ في وجود من يتعصّب لها دون أن يحرك ساكنًا . وأنها _ على رأي هؤلاء _ لغة أدب وشعر لمرحلة زمنيّة ماضية، تجاوزتها الأحداث في الزّمان والمكان⁽¹⁰⁾، وعليه فهي غير قادرة على التعبير العلميّ بحيث لا تساير _ حسبهم _ العصر؛ بوصفها ليست لغة العلم وأداء الوظائف التّقنيّة والإداريّة، وأصبحت بذلك تعاني المحنة بين أهلها وذويها⁽¹¹⁾،

وهذا في الواقع زعم باطل، ناشئ على نظرة دونيّة _ ولا أقول مبيّنة _ تجاه "اللغة العربيّة".

ولن أدع الفرصة تفوت هنا؛ لأشير إلى مسألة هامّة وقضيّة خطيرة، وهي أنّ مسألة المفاضلة بين اللّغات البشريّة مسألة محسومة قديمًا، ومن أدقّ ما جاء في هذا الباب قول "ابن حزم" منذ قرون عديدة:

«وقد توهّم قوم في لغتهم أنّها أفضل اللّغات. وهذا لا معنى له؛ لأنّ أوجه الفضل معروفة، وإنّما هي بعمل أو اختصاص، ولا عمل للغة، ولا جاء نصّ في تفضيل لغة على لغة، وقد قال تعالى: (وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ⁽¹²⁾)، وقال تعالى: (فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ⁽¹³⁾)، فأخبر تعالى أنّه لم ينزل القرآن بلغة العرب إلّا ليفهم ذلك قومه _ عليه السّلام _ لا لغير ذلك.

كما أخبر _ عزّ وجلّ _ أنّه لم يرسل رسولاً إلّا بلسان قومه؛ قال تعالى: (وَأِنْ مِنْ أُمَّةٍ إِلَّا خَلَا فِيهَا نَذِيرٌ⁽¹⁴⁾)، وقال تعالى: (وَإِنَّهُ لَفِي زُبُرِ الْأَوَّلِينَ⁽¹⁵⁾)، فبكلّ لغة _ يضيف ابن حزم _ قد نزل كلام الله تعالى ووحيه، وقد أنزل التّوراة، والإنجيل والزّبور، وكلم موسى _ عليه السلام _ بالعبرانيّة، وأنزل الصّحف على إبراهيم _ عليه السّلام _ بالسّريانيّة، فتساوت اللّغات في هذا تساويًا واحدًا.

وقد غلط في ذلك "جالينوس" فقال: "إنّ لغة اليونانيّين أفضل اللّغات؛ لأنّ سائر اللّغات إنّما هي تشبه إمّا نباح الكلاب أو نقيق الضفادع". ..وهذا جهل شديد؛ لأنّ كلّ سامع لغة ليست لغته ولا يفهمها فهي عنده في النّصاب الذي ذكر "جالينوس" ولا فرق⁽¹⁶⁾».

وبعد هذا، فكيف ينساق بعضنا _ بدوافع مختلفة _ إلى استشعار التفاضل بين ألسنة الأمم؟، ثم كيف تتكاثف الظلال على حقيقة الظاهرة اللغوية في حد ذاتها، فيحتجب الوعي بأولى بديهيّاتها⁽¹⁷⁾، حتّى يخال الناس _ وفق إحساس ما _ أنّ اللغات بذاتها أصناف منها الرائج ومنها الكاسد، ومنها العاجز ومنها القادر، ومنها السليم ومنها المعتل؟!

وبعد، فإنّ هذا الموضوع من الموضوعات التي لا يمكن الوقوف على جميع أبعادها في هذا المقام _ كما أسلفت _، بل إنّ بحثها جميعاً بشكل دقيق ومفصّل يحتاج إلى بحوث أكاديمية معمّقة.

غير أنّني لا يسعني في الختام إلا أن أقدم بعض التّوصيات التي أرى أنّها قميّة بأنّ تساعد على تدارك الوضع، ومنها:

- _ التّخطيط الجادّ والحكيم لتعليم اللغة العربيّة، مع التّفاني في تطبيقه.
- _ تشجيع البحوث العربيّة في مجال تعليم اللغة العربيّة.
- _ العمل على تفعيل مجالات فنيّة في تعليميّة اللغة العربيّة، بحيث تأخذ نظريّاتها من اللّسانيّات العامّة، وتراعي طبيعة اللغة العربيّة بخصوصيّاتها الصّوتيّة والبنويّة والدلاليّة. كما تراعي التّركيبة الاجتماعيّة لأبنائها.
- _ ضرورة اتّخاذ إجراءات تتعلّق باختيار المحتوى، بحيث يتمّ انتقاؤه بشكلٍ تختفي فيه الصّدفة والعشوائيّة.
- _ العمل على اختيار المناهج والاستراتيجيّات المناسبة، والإجراءات التّعليميّة، وكذا إعداد المدرّسين.
- _ إنشاء مركز خاصّ لبحوث تعليم اللغة العربيّة، يضمّ مختصّين في كلّ ما يتّصل بهذا الميدان، من علّم اللغة النّفسيّ إلى علم اللغة الاجتماعيّ.. إلخ، بحيث يكون خاضعاً لتخطيط عمليّ فعّال، وذلك للنّهوض بمدرّسيّ العربيّة من خلال تكوينهم المستمرّ.

المصادر والمراجع:

- _ الإحكام في أصول الأحكام: أبو محمد عليّ بن أحمد بن سعيد بن حزم الظاهريّ (384- 456هـ): مطبعة الإمام، مصر، دت.
- _ تدريس فنون اللغة العربيّة: عليّ أحمد مذكور، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 1417هـ / 1997م.
- _ تعليميّة النّحو: محمّد المختار قاسميّ الحسنيّ، ضمن "أعمال ندوة تيسير النّحو"، الجزائر، 23- 24 أفريل 2001م.
- _ استراتيجية التّبلغ في تدريس النّحو: بشير إبرير، ضمن: "أعمال ندوة تيسير النّحو"، الجزائر، 23- 24 أفريل 2001م.
- _ الشّكل والخطاب _مدخل لتحليل ظاهراتيّ: محمّد الماكريّ، المركز الثّقافيّ العربيّ، بيروت، ط1، 1411هـ / 1991م.
- _ "صياغة المصطلح وأسسها النظريّة": عبد السّلام المسديّ، ضمن "تأسيس القضية الاصطلاحية": إعداد: مجموعة من الأساتذة الجامعيّين، بيت الحكمة، قرطاج، تونس، 1409هـ / 1989م.
- _ علم اللغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة: عبده الرّاجحي، دار المعرفة الجامعيّة، مصر، 1418هـ / 1998م.
- _ الوضع اللّغويّ العامّ في الجزائر وتداخل اللّغات عند الشّباب الجزائريّ: يمينّة سيتواح، ضمن مجلّة "اللّغات" العدد: 3، 1424هـ / 2004م.
- _ De Sausure. F : Cours de linguistique générale, éd critique, Préparé par : Fullio De Mauro, éd Payot, 1980.
- _ Ducrot. O et Yodorov. T :Dictionnaire encyclopidiques et des sciences du langages, 1981.
- _ Meillet, (Antoine) (1866-1936) : Linguistique historique et linguistique générale, collection publiée par la société de linguistique de paris, édition champion, Paris, 1982.

- ¹ _ ينظر: تعليمية النحو: محمد المختار قاسمي الحسني، ضمن "أعمال ندوة تيسير النحو"، 23- 24 أبريل 2001، الجزائر: 433.
- ² _ Meillet, (Antoine) (1866-1936): Linguistique historique et linguistique générale, collection publiée par la société de linguistique de paris, édition champion, Paris, 1982, p83-84.
- ³ _De Sausure. F: Cours de linguistique générale, édité critique, Préparé par: Fullio De Mauro, éd Payot, 1980: 45.
- ⁴ _Ducrot. O et Yodorov. T: Dictionnaire encyclopidiques et des sciences du langage, 1981:256
- ⁵ _ ينظر: الشّكل والخطاب _ مدخل لتحليل ظاهراتي: محمد الماكري، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991: 80.
- ⁶ _ تدريس فنون اللغة العربية: علي أحمد مذكور، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997: 325.
- ⁷ _ "استراتيجية التبليغ في تدريس النحو": بشير إبرير، ضمن: "أعمال ندوة تيسير النحو"، 23- 24 أبريل 2001، الجزائر: 463.
- ⁸ _ الوضع اللغوي العام في الجزائر وتداخل اللغات عند الشباب الجزائري: يمينه سيتواح، ضمن مجلة "اللغات" العدد: 3، 2004: 94
- ⁹ _ ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية: عبده الرّاجحي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1998: 95.
- ¹⁰ _ ينظر: استراتيجية التبليغ في تدريس النحو: 463.
- ¹¹ _ الوضع اللغوي العام في الجزائر وتداخل اللغات: يمينه سيتواح: 81.
- ¹² _ سورة إبراهيم: الآية: 4.
- ¹³ _ سورة الدخان، الآية: 58.
- ¹⁴ _ سورة فاطر، الآية: 24.
- ¹⁵ _ سورة الشعراء، الآية: 196.
- ¹⁶ _ الإحكام في أصول الأحكام: ابن حزم (384- 456هـ): مطبعة الإمام، مصر، دت: 32 / 1.

¹⁷ _ ينظر: "صياغة المصطلح وأسسها النظرية": عبد السلام المسدي، ضمن "تأسيس القضية الاصطلاحية": إعداد: مجموعة من الأساتذة الجامعيين، بيت الحكمة، قرطاج، تونس، 1989: 17.