## ترجمات

## من الفرنسية الي العربية

**Enseignement du lexique à l'école primaire et modélisations linguistiques : exemples d'activités portant sur des verbes de déplacement strict.**

**Vocabulary Teaching in Primary School and Linguistic Modelling: Examples of Activities Based on Verbs of Strict Motion**

**Michel Aurnague et Claudine Garcia-Debanc**

# تدريس المفردات والتركيبات النحوية في المدرسة الابتدائية أمثلة على الأنشطة المتعلقة بأفعال التنقل المحدودة

ترجمة:
د. محمد يوسف محمد التمامي
قسم اللغة الفرنسية- كلية اللغات / جامعة سبها

الاستلام: 21.10.2023 القبول: 15.11.2023

**المستخلص:**

يتناول هذا العمل روابط النمذجة اللغوية في علم الدلالة والبيانات التي تم جمعها في الفصول الدراسية بالمدرسة الابتدائية الفرنسية (من 9 إلى 12 عامًا من التلاميذ) في إطار مشروع تعاوني. يهدف البروتوكول إلى تقييم آثار أنشطة تصنيف الأفعال المنفذة كتدريب لغوي، على تنوع وملاءمة استخدامات الأفعال عند كتابة قصة تتضمن موقعًا "ديناميكيًا". الأفعال قيد الدراسة هي أفعال متعدية لازمة أو "غير مباشرة" للفرنسية تشير إلى حركات ذاتية (أي حركة غير مسببة؛ على سبيل المثال، فعل يذهب + حرف جر، يصل، يدخل، يغادر، يذهب بعيدا، يخرج)، والتي تم اقتراح توصيف دلالي جديد لها. العمليات التي تدل عليها هذه الأفعال لها بنية زمانية مكانية تجمع بين مفهومين -تغيير الموضع وتغيير العلاقة الموضعية الأساسية -وهي مميزة لـ "القطبية" الأولية أو النهائية للتغيير الأساسي للعلاقة (الموضعية الأساسية)، من بين أشياء أخرى. تختلف أفعال الحركة المستقلة التي تم تحديدها عن أفعال الحركة بالمعنى الضعيف المدروس في مكان آخر، حيث أن محتواها الدلالي لا يتضمن سوى تغيير في الموضع (على سبيل المثال، يندفع، يتسلق، يمشي، يرجع). بعد وصف بروتوكول جمع البيانات ووضع النماذج اللغوية، تفحص الورقة النتائج التي تم الحصول عليها لكل من إنتاج الجملة وتصنيف أفعال الحركة المستقلة. يسمح لنا التحليل بتسليط الضوء على الصعوبات المتعلقة بالبناء النحوي لأفعال محددة بالإضافة إلى الوصول إلى مفاهيم يُفترض أنها مجردة مثل القطبية التي يتم اختيارها بشكل حدسي من قبل الطلاب في تصنيفاتهم.

**الكلمات المفتاحية:** تعليم الفرنسية كلغة أولى، معجم التدريس، أفعال التنقل المحددة، وإنتاج الجمل، وتصنيف الأفعال.

## ABSTRACTS:

**This work deals with the articulation between linguistic modelling in semantics and data collected in classrooms of French primary school (9- to 12-year-old pupils), within the framework of a collaborative project. The protocol aims at assessing the effects of activities of verbs÷ classiflcation implemented as language training, on the variety and relevance of verbs÷ uses when writing a story that involves ”dynamic‘ location. The verbs under examination are intransitive or ”indirect‘ transitive verbs of French referring to autonomous motions (i.e., noncaused motion; e.g., aller + Prep. ’to go + Prep.÷, arriver ’to arrive÷, entrer ’to go in, to enter÷, partir ’to go (away), to leave÷, se rendre ’to go to÷, sortir ’to go out÷), for which a new semantic characterization has been proposed. The processes denoted by these verbs have a spatiotemporal structure that combines two concepts —change of placement and change of basic locative relation— and are distinctive for the initial or flnal ”polarity‘ of the underlying change of (basic locative) relation, among other things. The verbs of strict motion thus deflned differ from verbs of motion in the weak sense studied elsewhere, as their semantic content only includes a change of placement (e.g., foncer ’to tear along÷, grimper ’to climb÷, marcher ’to walk÷, reculer ’to (move) back÷). After having described the data collection protocol and set out the linguistic modelling, the paper examines the results obtained for both sentence production and classiflcation of strict motion verbs. The analysis allows us to highlight the difflculties related to the syntactic construction of speciflc verbs as well as the access to supposedly abstract concepts like polarity that are intuitively selected by students in their classiflcations.**



**INDEX**

**Keywords: teaching of French as a flrst language, vocabulary teaching, verbs of strict motion, sentence production, classiflcation of verbs**


## المقدمة:

أصبحت الترجمة ضرورية في جميع المجالات العلمية والطبية والأدبية والقانونية... الخ.

وبما أنّ تخصصي في اللسانيات التطبيقية، فقد اخترت هذه المقالة نظرا إلى أهميتها في تعليم اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها. فهذه المقالة تناولت أفعال الحركة والتنقل من مكان إلى آخر، وهذه الأفعال تعتبر أساسية ومهمة في تعلم أي لغة، وقد أجريت هذه الدراسة علي طلبة المرحلة الابتدائية في المدارس الفرنسية وأنا بترجمتي هذه، آمل أن تساعد هذه الترجمة الأساتذة في تطوير طرق تدريس اللغة الفرنسية لغير الناطقين بها.

ولعل الأسباب التي دفعتني على ترجمة هذه المقالة، هي أهميتها من حيث كونها تشتمل على عدد كبير من أفعال الحركة، وكيفية تركيبها ودلالاتها، وقد استعنت في ترجمة هذا البحث، بمعاجم فرنسية متخصصة.

## تدريس المفردات والتركيبات النحوية في المدرسة الابتدائية:

### أمثلة على الأنشطة المتعلقة بأفعال التنقل المحدودة:

1- في مقالته الموجزة بعنوان "تعليم اللغة الفرنسية وتعليم المفردات في عشرين عامًا من مجلات تعليم اللغة الفرنسية كلغة أولى" (É. Nonnon (2012 )، يؤكد إلى أيّ مدى « تشغل مسألة المفردات وتدريسها ، في العمل في تعليم اللغة الفرنسية اللغة الأولى ، مكان متناقض »، «من حيث إنها هامشية في نفس الوقت [...] ومؤكد أنها ذات أهمية كبيرة ، سواء من قبل المعلمين أو الأوامر المؤسسية [...] ، المدربين والباحثين« (Nonnon, 2012, p. 33) إن تنفيذ الأنشطة، التي تم عرض بعض نتائجها في هذه المساهمة، هو جزء من هذا الوضع الصعب.

### 1. سياق الدراسة: المعجم غير محبوب في تعليم الفرنسية كلغة أولى (اللغة الأم)

2- منذ العدد 43 من المجلة العلمية بعنوان "معنى الكلمات" (Masseron, 1984)، وعلى الرغم من ثمار التطورات النظرية في الثلاثين عامًا الماضية، كان هناك القليل من البحث حول تدريس المعجم. إذا كانت المقترحات التعليمية المتعلقة بالعبارات والترابطات قد تطورت كثيرًا في التعليم اللغة الفرنسية كلغة ثانية (Garcia-Debanc, Mas-seron & Ronveaux, 2013)، فإننا لا نلاحظ نفس الديناميكيات في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أولى. هذه بعض الأسئلة التي طرحت على المعلم والمدرب والباحث التعليمي:

كيف تقييم مفردات الطالب؟ ما هي وسائل النظر في الاختلاف بين مهارات المفردات لدى التلاميذ؟ ما هو المكان الذي يجب تخصيصه للتدريس العرضي لجلسات دراسة المعجم واللغة؟ ما هو الوقت المناسب الذي خصص لدراسة الصرف وأصل الكلمة والكتابة ودراسة العلاقات الدلالية مع المفردات النحوية؟ كيف يختار المعجم للعمل عليه في كل المستويات المدرسية؟ ما هي الأنشطة التي يمكن اقتراحها لاكتساب وحفظ كلمة جديدة (Van der Linden, 2006)؟

3-استجابة لأعمال علم اللغة النفسي الذي يسلط الضوء على مرونة الشبكات الدلالية في المعجم العقلي، (Van der Linden, 2006) اخترنا العمل مع تلاميذ المدارس الابتدائية على شبكة دلالية، شبكة أفعال الحركة "المستقلة".

يبدو أن أفعال الحركة بالنسبة لنا بالفعل محتوى ذي صلة للعمل في المدرسة الابتدائية، بقدر ما يؤدي الطلاب إلى صياغة تغييرات في الموقع وليس فقط عندما يقدمون القصص شفويا أو يكتبون القصص، ولكن - أيضًا - في بعض الأحيان أثناء حصة مادة العلوم، عندما يتعين عليهم وصف طرق حركة الحيوانات (Laparra, 2005). لذلك تقع دراستنا في منظور الارتباط الديناميكي بين دراسة اللغة والتعبير الكتابي. تهدف إلى تكوين مساعدات معجمية (Garcia-Debanc, 2013) لتمكين الكتاب لاستعمال المخزون المعجمي في حالة التعبير الكتابي.

4-وتقترح المساهمة الحالية على وجه الخصوص التساؤل عن الارتباطات بين النمذجة اللغوية في علم الدلالات والنصوص المكتوبة المجمعة من الفصول الدراسية الابتدائية الفرنسية، (التلاميذ في السنوات 9-12) يمكن النظر إلى هذه العلاقة من وجهات نظر مختلفة. من وجهة نظر البحث في علم الدلالة، يمكن أن نتساءل ما إذا كانت إجابات التلاميذ تسمح بالتحقق من صحة الصيغة الدلالي لوصف أفعال الحركة او تطويرها. من وجهة نظر علم اللغة النفسي، فإن البيانات أو النصوص التي تم جمعها تسمح لفصل آثار المعرفة والحدس للأطفال من سن 9 إلى 12 عامًا.

أخيرًا، من وجهة نظر البحوث في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أولى، يهدف المشروع إلى تقييم آثار أنشطة تصنيف أفعال الحركة على التنوع واهمية استخدام هذه الأفعال في القصص، الأمر الذي يطرح تساؤلاً عن تأثير جلسات دراسة اللغة على المهارات المعجمية في التعبير الكتاب. مع ذلك، لم يتم تناول هذه النقطة في المساحة المخصصة لهذه المساهمة. (Garcia-Debanc &Aurnague, 2015)

5-تم جمع النصوص التي تم تحليلها هنا في إطار البحث التعاوني بمشاركة معلمي المدارس الابتدائية والمدربين، المشروع < تعليم وصف التنقل او الحركة> أجريت في ستة فصول في المرحلة الابتدائية بالتنسيق مع زميلنا Michel Gangneux.

6-سنعرض على التوالي البروتوكول كيف تم جمع النصوص في (القسم 2)، والصيغة الدلالية لأفعال الحركة في (القسم 3)، وتحليل التعبير الشفهي والكتابي للطلاب الذي يبين النتائج في (القسم 4) قبل اقتراح التقرير وجهات النظر في (القسم 5).

## 2. بروتوكول جمع البيانات او النصوص

7- في رأيي يجب أن تقودنا الهندسة التعليمية التي تمّ تطويرها لتدريس المعجم إلى عدد معين من المبادئ التي أتيحت لنا الفرصة لعرضها بالتفصيل (Garcia-Debanc & Chourau, 2010)..سنكتفي هنا بالتذكير البعض. من الضروري أولاً وقبل كل شيء الفصل بين الأنشطة المقدمة للأطفال، ولحظات محددة من دراسة اللغة التي يتم خلالها العمل على المعجم في اللغة ودراسة المعجم في الكلام بدعم على وجه الخصوص من أعمال أدب الأطفال. بشكل عام نحن نؤيد مقترحات أ ليوري (1997) الذي يهدف إلى تعزيز نهج "متعدد الوسائل" للكلمات والتي تجمع بين التعبير والاستقبال الشفهي والمكتوب. بشكل عام، نحن نؤيد مقترحات المؤلف A. Lieury'(1997) التي تهدف إلى تعزيز نهج "متعدد الوسائط" للكلمات، والذي يجمع بين الإنتاج والاستقبال والشفهي والمكتوب. في الواقع سيكون لدى الطلاب ملكية أكثر استقرارًا للعناصر المعجمية الجديدة وفقا للأبعاد الإضافية التي تحددها هذه الأساليب. هناك إذن اهتمام كبير بمقاربة دراسة الكلمات الجديدة من خلال الاعتماد على كيفية عمل الكلمات المعروفة وكذلك من خلال تسليط الضوء بشكل مشترك على الخصائص الدلالية للعناصر واسلوبها النحوي. من وجهة نظر أكثر تحديدًا للمعنى، تنظيم الكلمات في المجالات النظرية الرئيسية (المكان، الوقت، المشاعر، إلخ). يسمح باستكشاف مجموعات فرعية متماسكة من الوحدات للمفردات، التي يمكن من خلالها تسليط الضوء على الأنواع الرئيسية من العلاقات التي تبني المفرد من بينها المرادفة او عكس الكلمة او العلاقة بين الكلمات او تعدد المعني للكلمة (Cruse, 1986) فضلا عن العلاقات التي نادرا ما يتم ذكرها مثل (العلاقة بين الأفعال التي قدمها) Miller & Fellbaum, 1992 في النهاية، سيتم الحرص على تقييم معرفة الطلاب قبل وبعد تسلسل التدريس.

8- تم تطوير بروتوكول من ست مهام، مستوحى من المبادئ السابقة وعرضه على المعلمين الذين شاركوا في مشروع تعليم وصف التنقل أو الحركة تضمن هذا البروتوكول:

أ) الكتابة الفردية للجمل التي تدمج أفعال الحركة

ب) الكتابة الفردية لنص سردي على أساس الرسوم المتحركة: (Micro Loup de R. McGuire et G. Solotareff).

ج) التصنيف الدلالي - مع شرح معايير التجميع -لمجموعة من أفعال "تغيير العلاقة والمكان"(القائمة أ، القسم 3)، وهو نشاط يبدأ بتصنيف فردي، متبوعًا بتصنيف المجموعات المعروضة على الملصقات (بعد مناقشة وشرح المعايير) ثم تجمع داخل الفصل 3.

د) التصنيف الدلالي لمجموعة من أفعال "تغيير المكان" (القائمة ب، القسم 3)،

باتباع نفس الإجراء.

هـ) أداء الأنشطة الطوقسية او التقليدية وعلى وجه الخصوص، مهمة <الدراسة الدلالية التي تتكون من نهج يبدأ من الفكرة، المفهوم، لدراسة التعبيرات المختلفة في اللغة> تهدف إلى إنتاج أو استنباط الأفعال على أساس محتوى دلالي معين (Léon» rituel»)؛

و) الكتابة الفردية لنص سردي بناءً على مقتطف من الرسم المتحرك Micro Loup دون وجود النص المكتوب أمامك في المهمة ب.

9- النتائج التي نوقشت لاحقًا تكون مقيدة بالضرورة وتركز، في معظمها، على الكتابة الفردية للجمل (المهمة أعلاه) وكذلك على تصنيف أفعال الحركة المحدودة ("تغيرات العلاقة والمكان") من القائمة "أ" (المهمة ج). تم جمع النصوص من ثلاثة فصول في تولوز وضواحيها، جاء تلاميذهم من خلفيات اجتماعية غير متجانسة: فصل (Sophie صوفي) (السنة الثالثة ابتدائي ضواحي مدينة تولوز) وفصل (Chantal شنتال) (السنة الثالثة ابتدائي مدينة تولوز) وفصل (Lucile لوسيل) (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ضواحي مدينة تولوز) دعونا نضيف أنه مع الحفاظ على التماسك الكلي للإطار المفصل أعلاه، تم ترك بعض الحرية للمعلمين عند تنفيذ بروتوكول الدراسة لأفعال الحركة.

## 3. أفعال الحركة: النمذجة اللغوية

10- كما سبق ذكره، فإن الأنشطة المقترحة للتلاميذ في إطار مشروع تعليم وصف الحركة تستند إلى نمذجة دلالية دقيقة للعناصر اللغوية المستخدمة، ولا سيما أفعال الحركة. الأفعال او المسندات المكاني الديناميكي أو المتحرك التي نهتم به هي الأفعال غير متعدية - ومتعدية «غير مباشرة" - متضمن - وصف الحركة "المحدودة" لكيان متنقل (فقط تظهر بعض أفعال متعدية مباشرة في الأنشطة: الوصول، المغادرة): يذهب إلى، يصل، ينزلق، ينزل، يدخل، يدفع، يتسلق، يغادر، يزحف، يذهب بعيدا، يخرج ... يتم تمييزها من الناحيتين الناحية النحوية وناحية المعني عن الخبر المكاني الديناميكي او المتحرك (بشكل عام متعدي" مباشر") التي تشير إلى الحركة والتي طبيعتها "التسبب" تظهر واضحة من خلال التحديد (بواسطة بناء الجملة) للفاعل في أصل العملية: إحضار، جلب، قيادة، أخذ، تدريب، نقل...

11-على مدار عقدين على الأقل، كانت الأعمال النحوية الدلالية المتعلقة بالتعبير عن التنقل او الحركة في اللغة يتخللها اختلاف متكررة بين أفعال الحركة المحدودة التي تنقل طريقة الحركة وتلك التي تشير إلى الحركة بالمعنى الدقيق للكلمة (مثال على ذلك (Jackendoff, 1990 ; Levin, 1993 ; Levin & Rappaport, 1992): يدفع، يتسلق، يمشي، يتعرج مقابل يصل، يغادر، يخرج، يذهب.

اللجوء إلى هذا التمييز يجد بلا شك أصله في التباين التأسيسي الذي أنشأه .L Talmy (1985) بين التعبير عن طريقة التنقل وطريقة الرحلة أو "المسار".

حاولت العديد من التحليلات اللغوية فهم الاختلاف بين الأسلوب والحركة المحدودة عبر الجانب الداخلي أو طريقة حركة الأفعال مثال على ذلك (Dini & Di Tomaso, 1999) في حين أنّ المفهوم الأولى من شأنه أن يؤدي إلى حدث دون ذكر نهايته الذي يمكن تمديده إلى أجل غير مسمى، لأنّه لا يحتوي على حدود أو انتقال جوهري: الاندفاع، والتسلق، والمشي، والمتعرج - ويتجسد الثاني في الافعال الانتقالية التي تؤدي بالتالي إلى نقطة النهاية - على سبيل المثال: يصل، ينطلق، يخرج، يذهب.

إن المعالجة الجانبية للتمييز المذكور أعلاه لا تخلو من المشاكل (Aurnague, 2012)

ونحن من جانبنا فضلنا أن نأخذ في الحسبان ذلك باللجوء إلى المفاهيم الزمانية المكانية التي سيتم ربطها في الخطوة الثانية مع موقف الافعال من حيث طريقة الحركة.

12-ومع ذلك، فإنّ اكتشاف المفاهيم الزمانية المكانية المناسبة ليس بالمهمة السهلة كما يتضح من المشاكل في توصيف أفعال الحركة المحدودة من حيث تغيير المكان (Laur, 1991 ; Randall, 2010) أو الحركة الموجهة المتأصلة (Levin, 1993).

بينما تصنف الفكرة الأولى كيانات على أنها "أماكن" هي ليست كذلك (وتميل إلى اختزال دلالات العلاقات المكانية إلى علاقة هندسية للإدراج في منطقة ما)، وتلجأ الثانية إلى معيار لا يقتصر فقط على نقل افعال الحركة المحدودة، ولكن يبدو أنه تم التحقق منها بواسطة القليل منهم (لمزيد من التفاصيل انظر Aurnague, 2008, 2011)). ومع ذلك فإن التعريف الزماني المكاني لأفعال وعمليات الحركة ممكن. يجب في رأيي أن يناشد المفهومين المتميزين، وهما تغيير الموقع، وتغيير علاقة المكان الأساسي. يشارك كيان مستهدف أو كيان محلي في تغيير الموقع (يُطلق عليه أيضًا "الانتقال" في أعمال أخرى) إذا كان موقعه في الإطار المرجعي الأرضي يتغير أثناء العملية المدروسة: على عكس الجلوس الذي لا تعني الحركة ضمن الإطار المرجعي الشامل، فالمشي هو ناقل جيد لهذه الحالة. يفترض مفهوم التغيير في علاقة المكان الاساسي من جانبه، أن العلاقة بين الكيان المستهدف وكيان الموقع الذي يحدث التوطين فيما يتعلق به يتم تعديله أثناء العملية:

العبارتين (ماكس سار في البراري) و(دخل ماكس في البراري) يختلفان من حيث إنّ الثانية فقط تتضمن تغييرًا في علاقة المكان (التواجد في) فيما يتعلق بالموقع المعين من خلال العبارة الاسمية

(انظر أدناه تخطيط الفعل للدخول على أساس العلاقة ليكون في).

13-يرسم المفهومان اللذان تم إبرازهما على هذا النحو مجموعة معقدة يمكن من خلالها تحديد أربع فئات من الأفعال والعمليات (انظر الجدول 1). تشمل التغييرات في الموقع دون تغيير العلاقة المذكورة أعلاه فيما يتعلق بالمشي، على وجه الخصوص، أفعال التنقل او الحركة التي تم النظر فيها بشكل عام فيما يتعلق بالطريقة.

من ناحية أخرى يمكن أن يحدث تغيير في علاقة المكان الاساسي دون الإشارة إلى أي تغيير في الموقع والذي يحدث، على سبيل المثال للأفعال التي تدعمها العلاقة المكانية للدعم / الاتصال (يكون على؛ مثلا: ينزل) إن الأفعال المتحركة المحدودة الموجودة في مركز صيغنا اللغوية تجمع كما يمكن رؤيته بين تغيير العلاقة وتغيير الموقع (انظر أدناه).

أخيرًا لا تقوم بعض الأفعال والعمليات بتعبئة أي من المفهومين المستخدمين تنتمي: (من بين أمور أخرى) إلى هذه الفئة ومعظم الأفعال لتغيير الموقف (مثل القرفصاء، والجلوس، والانكماش) وكذلك الأفعال التي تصف الطريقة المحددة حيث "يشغل" الكيان المستهدف الموقع (على سبيل المثال، يجمع، يختبئ، يتعثر، يثبت).

الجدول 1. فئات الأفعال وعمليات الحركة / النقل

| | تغيير الموقع | لا تغيير في الموقع |
|---|---|---|
| لا تغيير في العلاقة | على سبيل المثال: تقدم، اندفاعة، تسلق، مشي، سباحة، يقوم بدورية، متعرج<br>(انظر القائمة ب) | على سبيل المثال، القرفصاء، والجلوس، والانكماش؛ للتجمع، للاختباء، للتعثر، والتثبت |
| تغيير العلاقة | على سبيل المثال: الذهاب + حرف جر، للوصول، المغادرة، الخروج، الذهاب<br>(انظر القائمة أ) | على سبيل المثال: للهبوط [المس، الخدش]؛ انغمس في نفسه قفزة، يهتز |

14. إلى جانب فئات الأفعال أو العمليات التي احتفظ بها المفهومان، تجعل من الممكن حصرها، يجب ملاحظة التفاعل بين تغييرات العلاقة وتغييرات الموقع ضمن فئة الافعال التي تربط هذه المفاهيم، أي أفعال الحركة المحددة.

دلالات هذه الأفعال (على سبيل المثال: يذهب + حرف جر، يصل، يغادر، يخرج، يتوجه) تكشف عن نمطين رئيسيين للزمان المكاني (Aurnague, 2008, 2011)

تغيير العلاقة وتغيير الموقع يمكن، أولاً وقبل كل شيء أن يتطابق مؤقتًا، كما يحدث للدخول والخروج، حيث تتضاعف دلالاتها، بناءً على العلاقة المكانية لتكون في (تغيير العلاقة)، كتغيير مصاحب في الموقع. في حالات أخرى، فإن تغييران منفصلان مؤقتًا، تغيير العلاقة النسبي إلى الموقع الذي يسبقه تغيير الموقع (على سبيل المثال، يذهب إلى، يتوجه إلى).

يمكن أن ترتبط "القطبية" بكل فعل حركة محدودة، اعتمادًا على بناء تغيير العلاقة الأساسية.

إنها أولية عندما يتم التأكيد على العلاقة ثم يتم نفيها (المعلومة "الإيجابية هي الأولى: علاقة + > علاقة -؛ على سبيل المثال: الخروج، التواجد في > عدم التواجد في) ونهائية في التكوين المتماثل (المعلومة "الإيجابية" هي الثانية: علاقة - > علاقة +؛ على سبيل المثال: الدخول، عدم التواجد في > التواجد في). نحن نتحدث بنفس الطريقة عن القطبية المتوسطة - تأكيد علاقة مسبوقة ويتبعها نفيها علاقة - > علاقة + > علاقة -؛ لكن هذا يتعلق بعدد صغير جدًا من الأفعال والتعابير اللفظية الفرنسية (على سبيل المثال: قطع خلال، مرور خلال) ولا يتدخل في الأنشطة المقدمة للطلاب..

15- النمذجة اللغوية التي رسمنا لها الخطوط العريضة للتو جعلت من الممكن، كما نرى، تحديد عدد كبير من عناصر المعنى التي تتدخل في تطوير عمليات التنقل: الهدف (الكيان المكاني)، الموقع (الكيان المحدد)، تغيير الموقع، تغيير العلاقة المكانية الاساسية، القطبية، السرعة (راجع الحاشية 4)، معارضة القوة (الملاحظة 4)، الاتجاه (الملاحظة 4)، السحب بقوة (الملاحظة 4) ... أحد أهداف الأنشطة التي تم تصورها في إطار مشروع تعليم وصف التنقل على وجه كانت تحديدا لاختبار مزايا هذه المفاهيم واستخدامها / التعامل معها من قبل التلاميذ. على المستوى اللغوي النفسي، نفترض أن تنفيذ المهام بمختلف أنواعها (كتابة نصوص سردية، إنتاج جمل، تصنيف / مهمة شبه علمية، مهمة طقوسية / علم نفسية) يجب أن يكون مصحوبًا بإمكانية متناقضة للوصول إلى المفاهيم الدلالية التي تنقلها الأفعال، والقاء الضوء على دراسة العمليات المعرفية المرتبطة بها. تم تقديم قائمتين للأطفال لأنشطة التصنيف، واحدة تتكون من أفعال

التغيير العلاقة والموقع (الحركة المحددة؛ القائمة أ) والأخرى تحتوي على أفعال تغيير الموقع فقط (القائمة ب) يذهب (إلى)، يبتعد، يؤدي، يهرب، ينضم، يفر، يصل، يدخل، يغادر، يتمكن، يخترق، يتوجه، يخرج، يأتي، يبلغ، يفلت، يترك (القائمة أ)

يتقدم، يتدفق، يركض، يتعثر، يخرج عن السيطرة، ينزل، يندفع، ينزلق، يتسلق، يزحف،

يرفع، يتراجع، يتدحرج، يلف، يصعد، يجر رجليه، يمشي، يسبح، يتزحلق، يتزلج (القائمة ب).

16-في بقية هذا العمل، سنركز على أنشطة كتابة الجملة وتصنيف الأفعال المدرجة في بروتوكول جمع البيانات (انظر القسم 2) وبشكل أكثر تحديدًا على الانشطة التي تتضمن القائمة أ وضعت أعلاه.

## 4. النتائج:

17- كما هو موضح تتعلق النتائج الملخصة في هذا القسم بفصلين من الفصل الثالث ابتدائي (الفصل الثالث أ ابتدائي ضواحي تولوز، الفصل الثالث ب ابتدائي: تولوز) وفصل من الرابع الابتدائي والخامس الابتدائي (ضواحي تولوز) بعد فحص كتابة جمل الطلاب (القسم 4.1)، سننظر في التصنيفات الناتجة لأفعال الانتقال او الحركة المحددة (القسم 4.2).

### 1.4 كتابة الجمل:

18- تم كتابة الجمل وفقًا لطريقتين، إحداهما حرة جزئيًا، حيث تمت دعوة التلاميذ لكتابة جملة أو أكثر تحتوي على أفعال حركية (التعليمات: "اكتب جملة (جمل) بفعل واحد أو أكثر. من أفعال الحركة ") والأخرى أكثر توجيهاً، حيث أن الأفعال الموجودة في اساس التعابير يجب أن تنتمي إلى مجموعة مغلقة.

وفي الطريقة الثانية، كان على التلاميذ أن يستخرجوا من القائمة (أ) افعال الحركة المحدودة، ويقترح استخدام القاموس في حالة وجود صعوبة في تحديد دلالات المعجم (التعليمات: "هذه قائمة بأفعال الحركة ... اكتب جملة مع كل واحد منهم. إذا لم تفهم معنى الفعل، يمكنك استخدام القاموس").

19- لدينا الكتابة "الحر" 8 طلاب من الفصل الثالث أ ابتدائي و22 طالبا من فصل الرابع والخامس ابتدائي. كان عدد أفعال الحركة المستقلة (المختلفة) المستخدمة لكل تلميذ أعلى في الفصل الثالث أ ابتدائي من فصل الرابع والخامس ابتدائي ولكن هذا الفارق يُرجع مباشرة الى محتوى التعليمات التي اقترحت، في الحالة الأولى كتابة عدة جمل (تحتوي عند الضرورة على عدة أفعال)، ولم تقترحها في الحالة الثانية. فيما يتعلق بطبيعة أفعال الاستنباط، يظهر اختلافان رئيسيان بين الفصول.

نلاحظ، أولاً وقبل كل شيء، أن افعال التنقل بالمعنى المحدود للكلمة تمثل فقط 29.4٪ من تكرارات الأفعال المنتجة في الفصل الثالث أ الابتدائي (يصل (1)، يغادر (1)، يدخل / يرجع (2)، يجتاز + حرف جر (2)، يذهب + حرف جر (4)، يقترب (5)، أي 15 مرة من إجمالي 51) بينما هناك 66.7٪ من الكتابات من هذا النوع في فصل الرابع والخامس ابتدائي (يفر (1) ، يغوص (1) ، يعود (1) ، يرجع (1) ، يأتي (1) ، يهرب (3) ، يغادر (4) ، يذهب + حرف جر (14) ، أي 26 مرة من أجمالي 39 ).

بعبارة أخرى الفصول الرابع والخامس ابتدائي استعملت بشكل كبير الفئة الدلالية للتنقل عن طريق عمليات الحركة المحدودة (بدلاً من اللجوء إلى تغييرات الموقع والطريقة كما يفعل الفصل الثالث (أ) الابتدائي)، بالإضافة إلى إعطاء فعل يذهب (+ حرف جر.

على سبيل المثال: يذهب الى) التي حددها Viberg .Å (2002) على أنه "فعل أساسي" للتعبير عن المساحة الديناميكية. الاختلاف الآخر الملحوظ يتعلق بكتابة الفصل الثالث أ الابتدائي، لعدة تراكيب تربط فعل المساعد (يفعل) مع اسم انشطة أو الأدوات (مثل التزحلق / ركوب الخيل / الركض على جنب / الرياضة / ركوب الدراجات)، هذه الأحداث هي، على ما يبدو حقيقة أن التلاميذ يواجهون صعوبات أكثر عمومية.

20- تختلف الكتابة "الموجه" عن الكتابة الحر من خلال الاستخدام الإجباري لعناصر معجمية محددة مسبقًا (القائمة أ). هذا القيد الإضافي ليس محايدًا ويؤدي أحيانًا إلى قيام التلاميذ بتكوين جمل لا تخضع للحركة الذاتية، إما لأنهم لم يفهموا (حتى الآن) هذا المفهوم الدلالي تمامًا، أو لأنهم يواجهون صعوبة في التمييز بشكل صحيح بين الاستخدامات المختلفة للعناصر اللفظية المدرجة 7.

بدون استبعاد الدراسة اللاحقة / أو المستقلة للاستخدامات الأخرى للأفعال (استخدامات "مجازية" على وجه الخصوص)، فإن الحركة "الملموسة" للكيانات المادية التي واجهها الطلاب بشكل أساسي منذ بداية البروتوكول. تم تحديد أربعة أنواع من الكتابات التي لم تكن متوقعة. وهكذا، في حين أن بعض الأفعال تأخذ وظيفة مساعدة جانبية (على سبيل المثال، تعال تشير إلى الماضي القريب؛ انظر (1) أدناه)، يأخذ البعض الآخر قيمة شبه مشروطة (الوصول = النجاح في) أو تظهر في سياقات لا تعني ضمناً الحركة المكانية الملموسة لكيان مستهدف مستقل (النهاية، التمكن: 2). في حالات أخرى، فإن تعدد المعاني في الفعل هو الذي يمثل مشكلة (يستسلم: 3) أو إدخاله في التراكيب -المكانية أو غير المكانية -بخلاف تلك المستهدفة (يرد، يسرب: 4).

كما يمكن رؤيته في الأمثلة أدناه، تم العثور على هذه التعابير "المنقولة" في الفصل الثالث أ الابتدائي وكذلك في الفصول الرابع والخامس ابتدائي، وبالتالي فهي ليست من اختصاص فصل أو مستوى معين.

(1) لقد غادرنا للتو المنزل (الفصل الثالث أ الابتدائي) ; راك للتو (الفصل الرابع والخامس ابتدائي)

(2) تمكنت من التقاط هذا الكتاب (الفصل الثالث أ الابتدائي) ; هي تمكنت من المشي (فصول الرابع والخامس ابتدائي) ؛ التحقيق يؤدي إلى الجاني (الفصل الثالث أ الابتدائي) ؛ حقق هدفه (فصول الرابع والخامس ابتدائي)

(3) استسلم اللصوص للشرطة (الفصل الثالث أ الابتدائي) ؛ استسلم عندما حاصرته الشرطة (فصول الرابع والخامس ابتدائي).

(4) سأعيد لك سيارتك (الفصل الثالث أ الابتدائي)؛ الصنبور يتسرب (الفصل الثالث أ الابتدائي).

21- تظهر ظاهرة أخرى ملحوظة من النشاط الموجه لإنتاج أو كتابة الجمل، ولكن هذه المرة تتعلق ببيانات تتوافق في معظمها مع التعليمات المقدمة، بمعنى أنها تشير بالفعل إلى مواقف الحركة المحدودة (الحركة "الوهمية" انظر Talmy, 2000). وبالتالي، فإنّ ما يجعل خصوصية التعابير والكتابات التي يتم إبرازها فانه في مكان آخر: الأفعال التي يتوقع نموذجها النظري القرب الدلالي -الوصول، الدخول الوصول -(انظر أدناه) تؤدي إلى نفس النوع (الأنواع) من التراكيب النحوية "الخاطئة" (5-7). ترجع الاختلافات (النحوية) الملحوظة على سبيل المثال، إلى طبيعة المساعد المستخدم (على سبيل المثال، المسار يكون مكتمل؛ انا أملك وصلت إلى أصدقائي) و / أو الى الإدخال غير المناسب للضمائر الشخصية أو الانعكاسية (على سبيل المثال: المسار أدى أنا إلى المنزل؛ الطريق يؤدي نفسه (إلى المدرسة)؛ وصلنا بأنفسنا إلى المزرعة). ولكن لا شك أنّ استخدام التركيبات

المتعدية (المباشرة) هو أكثر ما يلفت الانتباه عندما نفحص البيانات المتعلقة بالأفعال الثلاثة التالية: لقد أنهينا الطريق؛ انضممت الى المنزل. تمكنت برج إيفل (راجع (5-7)) 10. مع فعل الوصول، تحقق الافعال درجة تغييرات العلاقة النهائية مع الحركة المسبقة المفترضة (الفعل المتعدى "الوصول" ينتمي إلى نفس المجموعة؛ Aurnague، 2008، 2011). أثناء تقديم نفس المخطط الزماني المكاني، تختلف هذه الأفعال في عدد معين من الميزات التي من المحتمل أن يتم دمجها في دلالاتها (Aurnague، 2015): التوجيه، عائق / صعوبة "خارجية"، القصد مقابل عدم القصد 11. إن وجود هذه العناصر الإضافية المعنى والنتائج المترتبة على ذلك من حيث "تخصيص" (تحديد) الكيان الموقعي (المُحَدِّدَة) و/ أو الهدف (الموجود) المتضمن في العملية يمنح الأخير درجة عالية من "الانتقال الدلالي". (Hooper & Thompson، 1980؛ Sarda، 1999)؛ وهو ما يفسر، من بين أمور أخرى، ظهور الاستخدامات المتعدية (المباشرة) في البيانات التي تم جمعها. وبالتالي فإن الاختلافات التي لوحظت يمكن التنبؤ بها من وجهة نظر النموذج اللغوي، في حين أنها ستكون أقل من ذلك إذا اقتصرنا على بيانات سطحية مثل تواتر العناصر المعجمية المعنية في الكتب المدرسية.

(5) المسار يكون مكتمل (الفصل الثالث أ ابتدائي)؛ الطريق يؤدي انا إلى المنزل (الفصل الثالث أ ابتدائي)؛ يؤدي المسار بنفسه في المدرسة (الفصل الثالث أ ابتدائي)؛ الشارع يؤدي نفسه (الفصل الرابع والخامس ابتدائي)؛ يؤدي الشارع بنفسه إلى البحر (الفصل الرابع والخامس ابتدائي)؛ الطريق يؤدي البحر (الفصل الثالث أ ابتدائي)؛ ... تؤدي الأم (الفصل الثالث أ ابتدائي)؛ لقد أكملت الجليد (الفصل الرابع والخامس ابتدائي)؛ أكملنا الطريق (الفصل الرابع والخامس ابتدائي).

(6) انضممنا إلى المزرعة (الفصل الرابع والخامس ابتدائي)؛ انضممت الى باب المتجر (CE2A)؛ انضممت إلى المنزل (CE2A)؛ انضممت في الباب (الفصل الرابع والخامس ابتدائي).

(7) تمكنت إلى أصدقائي (الفصل الرابع والخامس ابتدائي)؛ لقد تمكنا إلى الغابة (الفصل الرابع والخامس ابتدائي)؛ تمكنت المنزل (الفصل الثالث أ ابتدائي)؛ تمكنت إلى برج إيفل (الفصل الثالث أ ابتدائي)؛ تمكنت أخيرًا على قلمي (الفصل الثالث أ ابتدائي).

22- الاستخدامات غير المتوقعة لأفعال القائمة (أ) والانحرافات النحوية الرئيسية التي يتم تحديدها، من الممكن تحديد أفضل للكتابة "المناسب" الذي تم جمعه في كل فصل. مهما كان المستوى (الفصل الثالث أ ابتدائي أو الفصل الرابع والخامس ابتدائي)، فإنه يظهر أن غالبية التلاميذ يستخدمون "بشكل صحيح" بين 11 و15 من الأفعال السبعة عشر المقترحة، أي ما لا يقل عن ثلثي العناصر (انظر الجدول 2). ومع ذلك، تكشف الملاحظة الدقيقة عن الاختلافات بين الفصلين. وهكذا، بينما في الفصل الثالث (أ) ابتدائي، 5 أفعال فقط من أصل 17 أفعال تؤدي إلى أكثر من 80٪ من الإنتاج المناسب بواسطة (أكثر من) 80٪ من التلاميذ — يذهب الى، يصل، يهرب، يغادر، يخترق - تمت زيادة عدد الكلمات التي تكون نفس القيد إلى 12 (من 17) في الفصل الرابع والخامس ابتدائي - يذهب بعيدًا، يفر بنفسه، يدخل، يفر، يترك، يخرج ويأتي تضاف إلى الأفعال المذكورة أعلاه. سواء أكان هذا بسبب فهم أفضل لمفهوم الحركة المستقلة أو إلى زيادة المعرفة بكيفية عمل الأفعال، فإننا نلاحظ بالتالي إتقانًا أكبر لإنتاج الجمل الموجهة بين التلاميذ الأكبر سنًا، وبالتحديد أولئك في الفصل الرابع والخامس ابتدائي.

الجدول 2. توزيع الطلاب حسب الفئات الوظيفية "المناسبة"

| عدد الوظائف "المناسبة" | 5-0 | 10-6 | 15-11 | 17-16 |
|---|---|---|---|---|
| عدد طلاب الفصل الثالث أ ابتدائي | 2 | 3 | 12 | 4 |
| عدد طلاب الفصل الرابع والخامس ابتدائي | 1 | 4 | 14 | 3 |

## 2.4 تصنيف أفعال التنقل المحددة:

**23- يتبع تصنيف أفعال الحركة المحددة في القائمة (أ)، كما قلنا (القسم 2)، عدة مراحل متتالية، من العمل الفردي إلى التجميع، مروراً بالتبادلات داخل مجموعات الطلاب. ندرس، فيما يلي، التصنيفات الفردية التي تم جمعها من الفصل الثالث أ ابتدائي ثم نقارنها مع تلك الصادرة عن مجموعات مختلفة من الفصل الثالث ب ابتدائي.**

**24- شارك 21 طالبًا من طلاب الفصل الثالث (أ) ابتدائي في نشاط التصنيف الفردي (تعليمات: "اقترح تصنيفًا للأفعال التالية ..."), 2 من الكتابات من أصل 23 لا تحملان أي أثر لأي نتيجة. من بين 19 تصنيفًا تم تكوينها:**

- **12 تستند إلى التعارض بين أفعال القطبية الأولية والنهائية (معززة بالتحسينات الممكنة؛ انظر أدناه)؛**
- **4 تستخدم نفس هذا التباين ولكن يشمل أيضًا عدة أصناف "غير متماسكة" أو "متبقية" من الأفعال؛**
- **أخيرًا، هناك 3 تصنيفات غير متماسكة تمامًا أو تستدعي معايير لا يبدو لنا أنها قابلة للتفسير.**

**25-تصور الطلاب ثلاثة أنواع رئيسية من العناوين أو التسميات لمقارنة أفعال القطبية الأولية مقابل القطبية النهائية:**

- **يذهب مقابل يأتي: عندما تغادر مقابل عندما تأتي، أغادر مقابل آتي، يغادر مقابل يأتي؛**
- **يغادر / يذهب بعيدًا مقابل يذهب إلى: يغادر من مكان ما مقابل يذهب إلى مكان ما، سأذهب من مكان ما مقابل أنا ذاهب إلى مكان ما**
- **خروج مقابل دخول.**

**26- يُظهر فحص عدد الأفعال المصنفة لكل طالب (الجدول 3) توزيعًا متساويًا تقريبًا بين الطلاب الذين عالجوا 10 عناصر معجمية على الأكثر من 17 (2 إلى 10: 9) وأولئك الذين تجاوزوا هذه المستوى (11-17: 10). من ناحية أخرى، من المفيد جمع هذه البيانات مع تلك المتعلقة بطبيعة الإنتاج او التعابير: نلاحظ، عند القيام بذلك، أن 5 من 9 تصنيفات من 2 إلى 10 أفعال غير متماسكة أو غير متماسكة جزئيًا (55.55٪) بينما 2 فقط من 10 تصنيفات تتضمن 11 إلى 17 فعلًا تقدم نفس الميزة (20٪). نتيجة لذلك، فإنّ الطلاب الأكثر معالجة الأفعال، هم أيضًا الأكثر ملاءمة لإنتاج تصنيفات متماسكة.**

الجدول 3. توزيع تلاميذ الفصل الثالث أ ابتدائي حسب عدد الأفعال المصنفة

| عدد الأفعال المصنفة | 5-2 | 10-6 | 15-11 | 17-16 |
|---|---|---|---|---|
| عدد الطلاب | 4 | 5 | 6 | 4 |

**27- مثل التصنيفات الفردية لفصل الثالث (أ) ابتدائي، فإن تلك التي يتم إجراؤها في مجموعات بواسطة طلاب الفصل الثالث (ب)ابتدائي (7 مجموعات) تستند بشكل كبير إلى التعارض بين الأفعال الأولية والأفعال النهائية. العناوين أو الملصقات التي اختارها الطلاب هي كما يلي:**

- **يغادر مقابل يذهب إلى: يغادر من مكان ما مقابل يذهب إلى مكان ما**
- **• ← مقابل ← • (رسم بياني)**
- **يهرب مقابل {يذهب (إلى) [يذهب الى، مضى، يأتي] + الفعل المساعد (يكون)[يؤدي، ينضم، يصل، يبلغ، تمكن (، يدخل)]}.**

**28- بصرف النظر عن الإنتاج غير المترابط (المكون من 6 مجموعات فرعية) ، فإنّ مقترحات المجموعات الأخرى من التلاميذ تستند إلى فئتين من الأفعال - التباين الأولي مقابل نهائي - أو ، في أغلب الأحيان ، أكثر من 3 فئات (انظر العنوان / التسمية الثالثة أعلاه). يستحق هذا التكوين الأخير اهتمامًا خاصًا لأنه، إذا أوضح إمكانية (المشار إليها أعلاه) لتحسين المعارضة الأولية مقابل النهائية، فإنه يسلط الضوء أيضًا على براعة الحدس الدلالي الذي يمكن للأطفال الوصول إليه. كما يمكن أن نرى، فإن هذه البديهيات تقودهم إلى الفصل، ضمن فئة الأفعال أو العمليات النهائية، تلك التي، من وجهة نظر الجانب الداخلي أو طريقة العمل، تقدم خصائص "الإنجاز". (يذهب إلى ، يمضي ، يأتي...) وتلك التي تتصرف مثل "الإنجازات" (يؤدي ، يدخل او ينضم ، يصل ، يبلغ ، يتمكن، يدخل ...).**

## 5. التقييم والتوقعات

**29- يجب أن ترتبط النتائج المقدمة في هذه المساهمة بتحليل البيانات الناتجة عن معالجة القائمة (ب) (أفعال تغيير الموقع، القسم 3) من قبل تلاميذ الابتدائي، سواء في جانبهم التصنيفي / السماسيولوجي (دراسة المعاني التي تستخدم الكلمات للوصول إلى المفهوم.) أو في جانبهم الأورنيولوجي (الدراسة التي تستخدم مفهومًا لإيجاد العلامات اللغوية التي تتوافق معه) (Aurnague & Garcia Debanc، 2016). تميل مجموعة الملاحظات هذه إلى إظهار قدرة الطلاب على معالجة وإتقان خصائص المعنى والتي تبدو، للوهلة الأولى، غير واضحة نسبيًا وذات تعقيد معين، مثل القطبية التي تستخدم على نطاق واسع لتصنيف الأفعال في القائمة أ (القسم 4.2). تؤكد البيانات التي تم جمعها، بشكل عام، أسس النموذج المستخدم لتصميم الأنشطة التعليمية وتوضح الفوائد التي يمكن أن تستمدها الهندسة التعليمية من العمل التمهيدي في علم اللغة النظري. كما انها تظهر أهمية النصوص التي تخضع لمراقبة التلاميذ لمنحهم الفرصة لشرح حدسهم الدلالي. في الواقع في العمل السابق الذي تم إجراؤه مع تلاميذ من نفس المستويات المدرسية باستخدام نصوص أقل استهدافًا، ظهر معيار القطبية أقل بروزًا (Garcia-Debanc et al.، 2009).**

**30- هناك جانب مثير للاهتمام بشكل خاص لكتابة الجمل التي وضعها التلاميذ فيما يتعلق بالقائمة (أ) من أفعال تغيير العلاقة والمكان يتعلق بالروابط التي تم إنشاؤها بين خصائص معينة لمعنى المسندات اللفظية والتركيبات النحوية التي يمكن أن تدخل فيها هذه الخصائص. تكون هذه الروابط في بعض الأحيان عميقة للغاية ويمكن أن يؤدي توقعها من خلال النموذج إلى فهم ، وربما حتى توقع ، كتابات "منحرفة" (بالنسبة للقاعدة وما "تم تحقيقه" حقا في اللغة) وإلا فسيتم معاملتهم بنفس طريقة التعامل مع "الأخطاء" الأخرى؛ وهكذا رأينا ، في القسم 4.1 ، الاستخدامات المتعدية لبعض الأفعال التي تشير إلى التغييرات النهائية للعلاقة: يؤدي ، يدخل أو ينضم ، يتمكن.**

31- يفترض التحليل الكامل لمجموعة النصوص، تعليم الوصف الانتقالي بالطبع، إعطاء اهتما م خاص للمها م السردية المدمجة في بداية البروتوكول وفي نهايته (انظر المراحل ب و ف في القسم 2). عندها فقط يمكن فهم التأثيرات المحتملة للأنشطة - التصنيف على وجه الخصوص - على استخدا م الأفعال في التعبير الكتابي (Garcia-Debanc & Aurnague، 2015).

32- يجب أيضًا إجراء فحص متعمق للهندسة التعليمية، على المدى الطويل، من أجل تحديد الفروق بين الأنشطة التي تصورها الباحثون في البداية وتنفيذها من قبل المعلمين ومحاولة التعرف، بهذه الطريقة، على المفاهيم المختلفة لتدريس المعجم التي تكشفها هذه الفروق.

## ملاحظات:

1. نود أن نشكر زملائي في مدارس الدراسات العليا في التدريس والتعليم من أكاديمية Toulouse، ومعلمي المدرسة الذين شاركوا في تصميم الأنشطة المذكورة في هذه الدراسة وتنفيذها في الفصول. تم تنفيذ هذا العمل كجزء من مشروع بحثي تعاوني، تعليم وصف الانتقال بدعم من المعهد الجامعي لتدريب المعلمين (Midi-Pyrénées (IUFM.

نتقد م بالشكر بشكل خاص إلى Michel Gangneux ، مدرب المعلمين في مدارس الدراسات العليا في التدريس والتعليم ، الذي نسق تسجيل الفيديو لجلسات مختلفة في الفصول وتحرير قرص DVD المزدوج تدريس المفردات في المرحلة الابتدائية: مثال أفعال الحركة التي تنطلق منها (Gangneux & Garcia Debanc ، 2013). نود أيضًا أن نشكر المراجعين المجهولين الذين قيّما نسخة سابقة من هذا النص لتعليقاتهما الدقيقة والبناءة.

2. تربط علاقة troponymie اصل الكلمة يوناني (الدلالية بين فعلين ، أحدهما يصف بدقة عمل الآخر). - المعجم اللفظي الفائق (على سبيل المثال: يدخل) بالمعجم اللغوي ذي الصلة على الرغم من كونه أكثر تحديدًا (على سبيل المثال: يدخل الى). إنه يستبدل، في مجال الأفعال، بعلاقة التضمين بين الوحدات المعجمية، والتي تعتبر موجهة من الأكثر عمومية إلى الأكثر تحديدًا..

3. في كثير من الحالات، كان تصنيف الأفعال من القائمتين A و B مسبوقًا بنشاط فردي لإنتاج الجمل التي تتضمن هذه المفردات (انظر القسم 4). بالاضافة إلى ذلك، تم تصوير جلسات عمل جماعية متنوعة وتجميع التصنيفات (Gangneux & Garcia-De-banc، 2013).

4. لإكمال هذا التحليل الموجز لأفعال الانتقالات المحددة والتفاعلات بين التغييرات في العلاقة وتغييرات الموقع، دعونا نحدد أن عددًا معينًا من أفعال التغيير البسيط للمكان (انظر الجدول 1) يمكن أن تؤدي إلى قراءة حيث يتم إضافة تغيير في العلاقة (نهائي) إلى تغيير الموقع الذي تم الإشارة إليه في البداية بواسطة الفعل (على سبيل المثال، I ماكس ركض / زحف / ظهر / انزلق في الحديقة)، في وجود مجموعة جر مكانية مناسبة.). تقد م مسندات تغيير الموقع المعنية ميزات دلالية محددة للغاية - السرعة، معارضة القوة، الاتجاه / الانتقال المستقيم الموجه، السحب بقوة - والتي تم تجميعها معًا ضمن مفهو م "الميل" (Aurnague، 2008، 2011).

5. الفصل الثالث أ الابتدائي: أنتج 3 طلاب ما بين 0 و5 أفعال حركية و 5 آخرين من 6 إلى 10 أفعال. الفصل الرابع والخامس ابتدائي: أنتج 22 تلميذًا ما بين 1 و 5 أفعال حركية.

6. فيما يلي، لكل فصل من الفصول، أفعال الحركة المستقلة المذكورة في الإنتاج الحر،

مرتبة حسب عدد التكرارات (بين قوسين). الفصل الثالث أ ابتدائي: يسرع، يصل، يتسلق، يعدو، ينزلق، يسبح، يبحر، يصعد، يغادر، يحوم، يتنزه، يحلق فوق (1) <يدخل / يعود، يشق الطريق، يمر + حرف جر. (2) <يذهب + حرف جر. (4) < يقترب، يطير (5) <يجري، يمشي (7) [+ يتزلج / يركب الخيل / يركض / يتريض / يركب الدراجات (1)]. الفصل الرابع والخامس ابتدائي: يتحرك، ينزل، يهرب، يسبح، يغطس، يرجع، يعود، يأتي، يطير (1) <يمشي، يصعد (2) < يركض، يهرب (3) < يغادر (4) <يذهب + حرف جر. (14) [+ يقفز، يأخذ الحافلة (1)]. تم تحديد عدد قليل جدًا من أفعال الحركية المتسببة (انظر القسم 3) وقد تم استبعادها، لهذا السبب، من العد: يحرك (الفصل الثالث أ ابتدائي)، يحضر / يأخذ (الفصل الرابع والخامس ابتدائي).

7. من الممكن أن يتم نسب "أخطاء" معينة الى الجمع بين القيدان اللذين تم حشدهما بواسطة هذا النشاط / المهمة، أي الحاجة إلى "التحكم" في وقت واحد في مفهوم الحركة المحدودة والاستخدامات المختلفة للأفعال. سيكون العبء المعرفي، بطريقة ما، أثقل هنا من الإنتاج الحر للجمل...

8. لوحظ اختلاف عام واحد فقط في هذا النشاط (إنتاج الجمل الموجهة) بين تلاميذ الفصل الثالث أ ابتدائي وتلاميذ الفصل الرابع والخامس ابتدائي. يتعلق الأمر بتنوع أزمنة الفعل التي تكون أكبر في الحالة الثانية لأنه بالإضافة إلى المضارع، الماضي، المضارع، غير الكامل والمستقبل تستخدم أيضًا. كان هذا الاختلاف ملحوظًا بالفعل في مهمة الإنتاج الحر (على الرغم من عدم تساوي عدد البيانات التي تم جمعها للفصلين). وينطبق الشيء نفسه على النصوص السردية.

9. تمت استعادة كتابة الأمثلة بشكل عام.

10. بينما توجد الفروق النحوية المختلفة المذكورة في كلا الفصلين، فإن التركيبات المتعدية المحددة في الفصل الرابع والخامس ابتدائي تتعلق فقط ب يؤدي ويدخل (وليس يتمكن). فيما يتعلق بالفعل يؤدي، دعنا نلاحظ أنه على الرغم من المظاهر، فإن هذا الفعل، من القرن الرابع عشر وحتى يومنا هذا، له استخدام مكاني كبير يشير إلى أن الهدف (الأرض، الخندق، البناء، وبعد ذلك، المسار) يلامس أو يقتصر على موقعًا (لطالما تمت مشاركة هذا المعنى مع الفعل "يضم" لنفس أصل الكلمة؛ راجع TLF) المسار يؤدي إلى المدرسة (الفصل الثالث (أ) ابتدائي). هذا الاستخدام للفعل هو بلا شك أصل الاستخدامات، وغالبًا ما يتم تصغيرها أو تجاوزها في صمت، حيث يتجاوز الهدف المستقل (المتحرك عادةً) كيانًا ماديًا "ممتدًا" (عادةً من نوع "المسار") لإكمال حركته في موقع ما: سننتهي في طريق مسدود (الفصل الرابع والخامس ابتدائي). من القرن التاسع عشر، كان هذان الاستخدامان المكانيان للفعل من بين الاكثر شيوعًا، مع وجود معنى ثالث يعبر عن حقيقة "الوصول إلى نتيجة / مصطلح، يكمل، ينجح"، في البناء المطلق على وجه الخصوص Marsy: ، مع مليون يتعهد بدعمي ويؤدي طلبي في شهر واحد ( Émile Zola ، رواية معالي Eugène Rougon ، 1876 ؛ نقلاً عن TLF).يصنف TLF هذا المعنى الأخير على أنه "مجازي" ويربط ظهوره بفكرة الطريق و المسارات.

11. لا يتضمن الوصول أيًا من هذه القيود الدلالية الإضافية ، وبالتالي يحتفظ بنوع من "الحياد" فيما يتعلق بها.

12. في مجال الحركة المستقلة، الفعل "يؤدي" يشير إلى توجيه الهدف من خلال موقع "وسيط" (يقود إلى الموقع "النهائي") وبشكل غير مباشر (أي من وجهة نظر عملية) ، تشير إلى عدم قصد الحركة. يتدخل تخصيص الموقع في هذا النوع من العمليات من خلال فكرة الاتصال / "نقل الحد الأدنى من الطاقة" (انظر "يضم"، يلمس؛ - Vandeloise 2001: 270-302) وتلك الخاصة بالهدف هي نتيجة التوجيه / التحكم. الفعلين يدخل

ويتمكن (مثل يبلغ)، من جانبهما، مدعومان بمفهو م العائق / الصعوبة "الخارجية" تتعارض مع ذلك نية الهدف للوصول إلى الموقع النهائي أو التقد م (على الأكثر) في اتجاه معين. من المحتمل أن تكون المعارضة التي يمارسها الهدف تجاه عائق محتمل وبلوغ الموقع يعني أن العائق يتأثر بإجراء العملية (لا يتم استبعاد التأثير المتزامن للهدف ولكن يبدو في كثير من الأحيان أن موقعه جانبي.).

13. في eManulex :) هي قاعدة بيانات معجمية توفر عدد مرات تكرار الكلمات المحسوبة من مجموعة مؤلفة من 54 كتابًا مدرسيًا 1.9 مليون كلمة) (Ortéga & Létél2010، يُظهر التكرار المقدر للاستخدا م لكل مليون كلمة (U)، المطبق على معجم lemmas:( تشير كلمة lemma إلى كلمة من أي نوع كانت، سواء كانت مركبة أو بسيطة، بشرط أن يكون بالإمكان الرجوع إليها في القاموس. يتكون lemma من جذري، يمكن إضافة بادئة أو لاحقة إليها. مثال: أشار القاموس الجديد إلى العديد من lemmas الجديدة) المستخرج من الكتب المدرسية من الفصل الثالث والخامس، أن فعل يصل أكثر استخدامًا من فعل يبلغ - يتمكن وقبل كل شيء، الأفعال يؤدي ويدخل التي تحصل على نتائج أقل. على هذا الأساس، ينبغي أن يتوقع أن الطلاب الذين يواجهون صعوبات في التعامل مع الأفعال "يؤدي ويدخل ويتمكن" سوف يقلدون استخدامهم بشكل حصري تقريبًا من استخدا م فعل يصل (خاصة وأن هذا المسند يظهر في إنتاج أكثر من 80 ٪ من الأطفال مع نجاح أكبر من 90 ٪، على عكس فعل يبلغ). لكن هذا ليس ما يحدث. كل هذه الأفعال التي تندرج في نفس الفئة من حيث النمط الزماني المكاني الأساسي (انظر أعلاه) ، لذلك فإنه يجب على المرء أن ينظر إلى خصائصها الدلالية الإضافية عند حساب هذا الأسلوب. في حين أن فعل يصل غير مبال بهذه الخصائص (لا يشملها في دلالاتها؛ راجع الحاشية 11) ، فإنّ الأفعال الأخرى - وبشكل أكثر تحديدًا ، يدخل و يتمكن ويبلغ - تشاركها إلى حد كبير.

14. عندما يتم تخفيض المستوى إلى 70٪ -ينتج أكثر من 70٪ من الطلاب أكثر من 70٪ من الاستخدامات الصحيحة -تتم إضافة 6 أفعال إضافية إلى تلك المدرجة لـ الفصل الثالث أ ابتدائي: يدخل، يمر، يغادر، يذهب، يخرج، يأتي. يتم إضافة عنصر جديد واحد فقط إلى القائمة في الفصل الرابع والخامس ابتدائي: فعل يبلغ.

## المؤلفون:

ميشيل أورناغ جامعة تولوز . جان جوريس، المركز القومي للبحث العلمي،

CLLE-ERSS, UMR 5263, F-31058, France

كلودين جارسيا ديبانك جامعة تولوز . جان جوريس، المركز القومي للبحث العلمي،

CLLE-ERSS, UMR 5263, F-31058, France

Espé Toulouse Midi-Pyrénées