تأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل بين البناء والوصل
مقاربة لسانية عيادية في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة

محمد عربي أجد جامعة وهران 2 محمد بن أحمد -وهران- adjed.mohammed@univ-oran2.dz

تاريخ الاستلام: 2021/11/02 تاريخ القبول: 2022/04/03

ملخّص

يتمحور موضوع هذه الورقة العلمية حول مقاربة تأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، إذ نعرض من خلالها رؤية هذه النظرية اللسانية الأصيلة لنمو نشاط اللغة الشفهية بين العادي والمرضي، واستعمال بعض المفاهيم اللسانية العربية التي تخدم العمل العيادي لمعالج أمراض الكلام. ضمن هذا السياق، تمّ توظيف أهمّ مستويات اللغة الشفهية والمتمثلة في مستوى اللفظة كوحدة لفظية تبليغية والوحدات التركيبية في بناء فرضيات الدراسة والتي تلخصت: في وجود لدى الحالات العيادية صعوبات في نشاط بناء أصول اللفظات الاسمية، وجود صعوبات في نشاط بناء أصول اللفظات الفعلية، وتمتد هذه الصعوبات إلى نشاط وصل الأصول الاسمية والفعلية مع مختلف الزوائد التي تدخل وتخرج عليها. كما تمّ افتراض وجود صعوبات على مستوى بناء الأصول التركيبية ووصلها بمختلف المخصّصات التي تدخل وتخرج عليها. بيَّنَت نتائج الدراسة أن تأخر نمو اللغة هو تأخر في استيعاب واستدخال المُثُل المولِّدة لعناصر الكلام (يتجلى أساساً هذا التأخر في مستوى الوحدات التركيبية ثمّ اللفظات الفعلية والتي تفرض مستوى تجريدي أعلى مقارنة بمستوى اللفظة الاسمية)، يظهر هذا التأخر في نشاطين إجرائيين: البناء والوصل. إذن، وفق المفاهيم الخليلية الحديثة، ينبغي على الطفل اكتساب التدرُّج الداخلي للنظام اللساني القائم على المراتب أصُولاً وفُروعاً؛ بمعنى علاقات التقدم و التأخر الموجودة بين العناصر اللسانية

أو أصنافها. سمحت هذه المَفهَمة اللسانية العربية العيادية بإعداد جدول عيادي تفسيري جديد يتجاوز المقاربة التقليدية القائمة أساساً على مفاهيم اللسانيات الوظيفية.

الكلمات المفتاحية:

تأخر نمو اللغة - اللفظة - الوحدة التركيبية - الوصل - البناء - المثال المولد.

المؤلف المراسل: محمد عربي أجد البريد الالكتروني: : adjed.mohammed@univ-oran2.dz

Le retard de développement du langage oral chez l'enfant entre la construction et la concaténation Approche linguistique clinique à la lumière des concepts de la théorie néo-khalilienne

Résumé

L'objet de cette étude est le retard de développement du langage oral chez l'enfant d'après les concepts de la théorie néo-khalilienne. Dans ce contexte, nous avons choisi dans cette recherche les niveaux d'analyse linguistique suivants: la lexie comme unité sémiologico-grammaticale et les unités syntaxiques (tectonies), et qui ont fait l'objet de la formulation des hypothèses qui se résument à l'existence chez les cas cliniques étudiés des difficultés dans l'activité de la construction des noyaux (uṣūl) des lexies nominales, ainsi que les lexies verbales et les unités syntaxiques (tectonies). Ces difficultés s'étalent de plus à l'activité de la concaténation (waṣl) et la génération (tafrīʿ) des incréments depuis le noyau nominal; le noyau verbal et le noyau syntaxique. Les résultats de cette recherche montrent que ce retard est un retard d'assimilation et d'intériorisation des schèmes générateurs des éléments de la parole (il se manifeste notamment dans le niveau de la tectonie puis la lexie verbale, qui impliquent un niveau d'abstraction plus supérieur par rapport la lexie nominale), il s'exprime sur deux activités opératoires: la construction et la concaténation]. Donc, selon les concepts néo-khaliliens, l'enfant doit acquérir la hiérarchie interne de la langue qui est basée sur les marātib (uṣūl et furūʿ); c'est-à-dire les relations d'antériorité et de postériorité qui existent entre les objets ou les classes d'objets linguistiques.

Mots clés:

RDL - Lexie - Tectonie - Construction - Concaténation - Schème générateur.

Delayed language development in children between construction and concatenation
Clinical linguistic approach in the light of the concepts of neo-Khalilian theory

Abstract

The object of this study is the delay of oral language development in children according to the concepts of the neo-Khalilian theory. In this context, we have chosen in this research the following levels of linguistic analysis: lexis as a semiologic-grammatical unit and syntactic units (tectonies), and which have been the subject of the formulation of hypotheses which can be summarized in the existence in the clinical cases studied of difficulties in the activity of the construction of the nuclei (uṣūl) of the nominal lexis, as well as the verbal lexis and syntactic units (tectonies). These difficulties extend further to the activity of concatenation (waṣl) and the generation (tafrīʿ) of increments from the nominal nucleus; the verbal nucleus and the syntactic nucleus. The results of this research show that this delay is a delay of assimilation and internalization of the generating patterns of the elements of speech (it manifests itself in particular in the level of tectonics and verbal lexis, which imply a higher level of abstraction compared to the nominal lexis), it is expressed on two operative activities: construction and concatenation]. Thus, according to the neo-Kalilian concepts, the child must acquire the internal hierarchy of language which is based on marātib (uṣūl and furūʿ); that is to say, the relations of anteriority and posteriority that exist between linguistic objects or classes of linguistic objects.

Keywords:

RDL - Lexia - Tectony - Construction - Concatenation - Generating scheme.

مقدّمة

تعتبر اللسانيات من أهم الميادين التي يرجع إليها الباحث والممارس العيادي في علم أمراض الكلام واللغة، فهي تمثّل من بين أهم المرجعيات النظرية التي تقوم عليها الأبحاث والدراسات في مجال دراسة لغة الطفل. إذ تتوقف فاعلية مقاربة العيادي المعالج لأمراض الكلام على مدى تحكمه في المفاهيم اللسانية الموضوعية واستخدامها الإجرائي على مدى مراحل التكفل اللغوي بداية من الوصف والتشخيص، مرورا بتفسير الآليات اللسانية المضطربة، ووصولا إلى تسطير برنامج علاجي مناسب مع الملمح اللساني العيادي لدى الطفل. من هذا المنطلق، تعتبر النظرية اللسانية التي يرجع إليها ويستعملها الباحث أو الممارس ذات أهمية بالغة كونها هي عماد تأويل المعطيات اللغوية العيادية لدى الحالات واستثمارها اللاحق في العلاج. ضمن هذا السياق، نعمد من خلال هذه الدراسة إلى مقاربة تأخر نمو اللغة الشفهية لدى الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة للمفكر الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح. ولقد جاءت الدراسة موسومة بـ: تأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل: مقاربة لسانية عيادية في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة؛ إذ نحاول فيها إسقاط مفاهيم لسانية عربية حديثة وأصيلة على اضطراب لغوي لطالما حضي بكثير من الاهتمام والوصف اللساني الذي يعتمد على المفاهيم السوسورية والتحليل الوظيفي التقطيعي، إذ شكّل هذا النوع من التحليل أهم ما يرجع إليه الباحثون في مقاربتهم لأمراض الكلام. إن تناولنا للمفاهيم اللسانية الخليلية من زاوية نمو اللغة عند الطفل، سمح لنا ببناء فكرة مفادها أن تأخر نمو اللغة هو تأخر استيعاب الطفل للمُثُل المولّدة لعناصر الكلام أصولاً وفروعاً، ويتجلى من خلال تأخر في صياغة أدنى وحدة لفظية تبليغية وهي اللفظة وفق مثال إجرائي معين، ويظهر هذا التأخر من خلال عدم التحكم المبكر في عملية بناء الأصول ووصلها بمختلف الفروع التي تدخل عليها. يمس هذا التأخر أيضا مستوى أكثر تقدّما من حيث التجريد وهو مستوى الوحدات التركيبية والذي بدوره يتطلب من الطفل استيعاب مختلف الكيانات التركيبية (entités syntaxiques) والعلاقة البنوية التي تربطها، إضافةً

إلى مختلف المحدّدات التي تأتي موصولة مع النواة التركيبية. وحتى يتسنى لنا فحص هذه الأفكار وإنطلاقا مما قيل سابقا، طرحنا عدّة تساؤلات منها التي تتعلق بمدى وجود لدى الطفل المتأخر لغويا صعوبات في صياغة الوحدات اللفظية التبليغية (الإسمية والفعلية) وهذا من حيث بناء أنويتها ونشاط وصل الزوائد بها والتي تتفرع عنها. إضافة إلى تقصّي مدى وجود لدى الطفل المتأخر لغويا صعوبات في صياغة الوحدات التركيبية وهذا من حيث بناء أنويتها ونشاط وصل المخصّصات بها المتفرعة عنها.

1. إشكالية المقاربة اللسانية العيادية لتأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل الناطق باللغة العربية

اعتمدت الأبحاث اللسانية العيادية التي وصفت تأخر نمو اللغة على المدرسة الوظيفية في تصنيفها لاضطرابات اللغة وفق مبدأ التقطيع المزدوج للغة (la double articulation)، كما بيّنت أن تأخر نمو اللغة الشفهية هو اضطراب وظيفي على مستوى التقطيع الأوّلي؛ بمعنى الخلل يكون على مستوى العناصر الدالة على المعاني المعجمية (monèmes)، وهي الكلم والتي هي أقل ما ينطق به مما يدل على معنى[1]. والتي بدورها يستخدمها الطفل لنقل خِبرته المُعبَّر عنها من خلال الكلم المتتابعة (Martinet, 2008 p 41)، وكل كلمة يمكن أن تُستَبدَل بكلمة أخرى على محور الإدراج (paradigmatique)، أو يمكن أن تجد نفسها في محيط لساني مغاير مرتبط بكلمات أخرى على محور التعاقب (syntagmatique) (Dubois, 2012, p 50).

كما اعتمدت أعمال كل من Borel-Maisonny، Ajuriagerra و1958) Diatkine) في إطار مقاربتهم لتأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل على التقطيع الأوّلي والثانوي للغة مبرزين بذلك أن المشكل اللساني يكمن في اختيار وتنظيم الطفل للكلم داخل الجملة بهدف إفادة أو تبليغ معلومة معينة (Coquet, 2004,p 28). لهذا جاء الجدول اللساني العيادي الخاص بالأطفال المتأخرين لغويا مُبَيِّنًا أن هذه الفئة تعاني من تأخر زمني في اكتساب مستوى التقطيع الأوّلي للّغة؛ بمعنى تأخر زمني في اكتساب الكلمات الأولى، الربط بين الكلمات أو الجمل، صعوبات صرفية ومعجمية (تنظيم المفردات

وفق أصناف دلالية) وغيرها من الخصائص العيادية اللسانية الوظيفية والتي هي قائمة أساساً على مبدأ التقطيع المزدوج للمدونة اللغوية (De Weck & Marro, 2010, p 54).

ومن بين الدراسات التي اهتمت بالمظاهر النحوية عند الأطفال المُتأخرين لُغويا والتي جاءت على لسان (Le Normand 2003)، نذكر دراسة Leonard وآخرون (1998)؛ والتي كشفت عن وجود بعض الاضطرابات النحوية أكثر من غيرها، إذ تَبَين أن الاضطرابات المعجمية (lexicaux) هي أقل أهمية بالنسبة التي وُجدَت في البنية الصرفية النحوية (morphologie grammaticale) عند الأطفال المتأخرين لغويا. وبالتالي يعاني هؤلاء الأطفال من تأخر في اكتساب البناء الصرفي النحوي مقارنة بالأطفال العاديين. فالأبحاث الأولى التي أُنجزَت حول اكتساب البناء الصرفي النحوي بينت فعلا هذه الصعوبات الهامة كتأخر استعمال المُضاف إليه ومختلف الإضافات الداخلة على الأفعال وانجاز عملية اشتقاق هذه الأخيرة. وفي دراسة أخرى أنجزها نفس الباحث Leonard وآخرون (1992)، بيّنت أن التواتر المتوسط لإنتاج الوحدات الصرفية النحوية عند الأطفال المُتأخرين لغويا تحت المتوسط مقارنة بالأطفال العاديين، هذا ما يَكشف أيضا عن وجود التأخر في اكتساب البنية التركيبية للجمل (Le Normand,2003, p 737).

ويمكن توضيح هذه النتائج أكثر، من خلال الدراسات اللسانية السابقة التي وصفت التدرج الطبيعي في اكتساب الطفل للبُنى التركيبية الأوّلية؛ إذ يشير (Richelle 1971) في وصفه لاكتساب الطفل للبُنى التركيبية الأوّلية إلى أسبقية اكتساب الطفل للكلم ذات المحتوى الدلالي[2] (mots à contenu sémantique) بمقابل الكلم الوظيفية[3] (mots fonctionnels). وتظهر الجمل في نهاية السنة الثانية من عمر الطفل على شكل أسلوب برقي[4] (style télégraphique). و يُرجِع الباحث هذا الاختصار في صياغة الجمل إلى اكتساب الطفل أولاً الكلم ذات المحتوى الدلالي لأنها تحيل إلى أشياء واقعية، في حين أن الكلم الوظيفية تستلزم إجراء علاقات وعمليات تتطلب بدورها نمو أكثر تقدما للوظيفة الرمزية: فالاسم مثلا هو بديل لشيء معين، أو لفئة من الأشياء، بمقابل هذا، الضمير هو بديل لبديل (substitut d'un substitut)؛ وحروف الجرّ وبعض

الوحدات الظرفية تفرض تنظيم الواقع حسب أنظمة من العلاقات؛ أيضا استعمال النكرة والتعريف يفرض حدّ أدنى من المنطق التصنيفي، والتمييز بين الجمع و المُفرد، وعلاقات الانتساب إلى مجموعات. من هذا الاعتبار، نحن بصدد الرجوع إلى مظاهر خاصة بالنمو اللغوي المعرفي والتي هي قاعدة تحكم الطفل في تركيب وبنية اللغة (Richelle, 1971, p 65-67).

وقد أدرجت Borel-Maisonny (1966) تأخر نمو اللغة الشفهية ضمن الاضطرابات اللسانية النفسية كون موضوع الاضطراب يمس النشاط اللغوي الذي هو في علاقة مباشرة مع الكفاءة المعرفية للطفل، وبيّنت الباحثة في وصفها اللساني لتأخر نمو اللغة عن وجود اختلالات تمس بنية الجملة في حدّ ذاتها، تتجلى من خلال عدّة ظواهر: إنتاج الجملة من خلال التجاور البسيط[5] (juxtaposition) للوحدات الدلالية، غياب الترتيب المنطقي للوحدات اللسانية داخل الجملة، غياب استعمال مختلف أنواع الضمائر، صعوبات خاصة في استعمال الوحدات اللسانية التي تُعبّر عن مفهوم السببية، المكان، والزمن (Borel-Maisonny, 1966, p 171). ومن خلال الدراسات السابقة، يتضح لنا جلياً أن الوصف اللساني البنوي لتأخر نمو اللغة هو قائم على مبدأ تأخر اكتساب الطفل للعلاقات الدلالية والتقطيعية وهو وصف لا يعرف من أنواع العلاقات إلاّ النوع الإندراجي (الاشتمالي) للوحدات اللسانية. فالبنيوية تكتفي بالكشف عن عناصر اللغة وتحديد هويّتها بصفاتها المميزة لها عن جميع العناصر الأخرى، فالإطار المنطقي الأساسي هو ههنا التحديد بالجنس والفصل وما ينجرّ عن ذلك من اشتمال شيء على شيء (الحاج صالح، 2007، ص 15). بمقابل ما أشرنا إليه، وبرجوعنا إلى مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، فإن الأمر يختلف تماما عن ما جاءت به الأبحاث اللسانية المنبثقة عن المدرسة البنوية الوظيفية في وصفها اللساني لتأخر نمو اللغة، لأن النحو العربي قد وُضع على أُسس ابستيمولوجية مغايرة لأسس اللسانيات البنوية، وخصوصا في المبادئ العقلية التي بنيت عليها تحليلاته. هذا وليس الاختلاف متوقفا على هذا الجانب فقط بل هناك اختلافاً آخر في النظرة إلى البحث باللغة نفسه وتدوين الكلام من أجل التحليل

(الحاج صالح، 2007، ص 24).

من جانب آخر، ينبغي الإشارة إلى الدراسات السابقة التي وظّفت مفاهيم النظرية الخليلية على اضطرابات اللغة (Ba-daoui, 2005; Nasri-Boudali 2000; 2019; Boumaraf, 2008) والتي ركّزت أساساً في معظمها على الوصف والتفسير اللساني الخليلي الحديث لتفكّك (déconstruction) اللغة الشفهية أو المكتوبة لدى الحالات الحُبسية، فقد قدّمت جداول لسانية عيادية تختلف تماما عما قدمته اللسانيات العيادية البنوية، وما يميّز هذه الدراسة هو تركيزها على مفهوم النمو اللغوي وبناء اللغة (construction) الشفهية عند الطفل.

تنمو لغة الطفل من منظور النظرية الخليلية الحديثة عبر مُحاكاته واستيعابه النشط والبَنَّاء (assimilation active et constructive) لإجراءات تكوين الجمل وعناصرها، فبمجرد أن الطفل يعمل على قيادة وتوجيه سلوكه اللفظي وفق مَسْلَكٍ ومَجْرَى معين؛ فهو بذلك يحاول أن يتكيّف لغويا من خلال مُثُل (les schèmes) تكوين وتحويل كلامه. من جهة أخرى، لا تُحيل إجراءات تكوين الجمل فقط إلى فعل القيادة والتوجيه الذاتي (s'autodiriger) وفق مسلك معين، بل كذلك في إنهاء الكلام، الانتقال من سلوك لفظي إلى آخر؛ بمعنى هناك في نفس الوقت تلاؤم accommodation (عبر الرفض و/أو التكيُف) للمُثُل السابقة (schèmes antérieurs) واستيعاب (عبر التركيب والبناء) للمُثُل الجديدة. وفق هذا المنوال، أخذ مفهوم النحو[6] في النظرية الخليلية الحديثة معنى نفس الجذر (ن ح و) الذي يشير إلى تَوجُّه نشاط اللغة حسب مثال إجرائي معيّن (Hadj Sa-lah, 2011).

دائما في سياق مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، إن التحكم الأوّلي للطفل في المُثُل المُولِّدة لمستويات الكلام، يعكس حقيقة اللغة المتمثلة في أن الكلم المتمكّنة هي أكثر أهمية من حيث الإفادة أو نقل المعلومة. إذ لا يمكن اكتساب الطفل لجميع أدوات الوضع (le code) على المرة الواحدة، كون من الطبيعي أن الطفل يستثمر أولا تلك التي تسمح له أقصى اتصال بأقصى اقتصاد. وهذا يتفق مع ما أشرنا إليه من أبحاث لسانية بنيوية

التي بيّنت حسب مفاهيمها أسبقية الاكتساب من الكلم ذات المحتوى الدلالي إلى الكلم الوظيفية، لكن النظرية الخليلية الحديثة تتجاوز هذا الوصف التقطيعي التصنيفي؛ فهي توفّر لنا مفاهيم تخدم أكثر الوصف اللساني العيادي والتفسير الدقيق لتبلور لدى الطفل التحكم في المُثُل المولّدة لأدنى وِحدة لفظية تبليغية (إفادية) وهي اللفظة (la lexie)؛ فهي تحتل مكاناً يتقاطع فيه اللفظ مع المعنى أو البنية بالإفادة. إذ تمثل اللفظة أصغر وحدة من الكلام مما يمكن أن ينفصل ويبتدئ، وتقبل الزيادة يمينا ويسارا دون أن تفقد وِحدتها أو دون أن تخرج عن كونها لفظة[7]. لهذا نبيّن أن تقصي مستوى صياغة اللفظة (la lexie) عند الطفل المتأخر لغويا يبيّن لنا العديد من المؤشرات حول مدى نمو تفعيل الوظيفة الرمزية في الصياغة اللفظية وفق مثال إجرائي معيّن. ومن بين هذه المؤشرات نذكر نمو نشاط الوصل (التفريع اللغوي) من الأصل إلى الفرع وردّ هذا الأخير إلى أصله، والتحكم في مفهوم الموضع داخل بنْيَة المثال المولد للفظة. إذ يمكن أن تكون اللفظة اسميةً أو فعليةً، فكل واحدة لها مثال مولّد خاص بها يُعرِّف كل عمليات الصوغ[8] الحادثة من خلال عمليتي البناء والوصل (construction- concaténation)، إذ تمس الأولى إنشاء الأنوية الاسمية أو الفعلية (الأصول)، أما الثانية فهي التي تصل مختلف الزوائد التي تدخل على الأصول أو الأنوية وبها تتم عملية التفريع اللغوي داخل اللفظة. تتجلى نفس العمليتين داخل مستوى أعلى وأكثر تجريداً وهو مستوى الوحدات التركيبية (Tectonies)، إذ نتكلم هنا عن درجة استيعاب الطفل لمختلف الكيانات التركيبية (-en tités syntaxiques) والعلاقة البنوية الرابطة بينها كعلاقة البناء الحادثة داخل النواة التركيبية؛ بمعنى بين الزوج المرتب (العامل R والمعمول الأول T1) والمعمول الثاني (T2)، إضافة إلى علاقة الوصل القائمة بين النواة التركيبية ومختلف الزوائد أو المخصّصات التي تدخل عليها. وبالتالي يسمح لنا كل من مفهوما البناء والوصل (والتي تنطبق على مستوى اللفظة والوحدات التركيبية) من شرح العديد من ظواهر صياغة الكلام أصولاً وفروعاً.

2. تحديد مصطلحات الدراسة

- **اللفظة (La lexie):** هي وحدة لفظية إفادية لها نواة (أصل= منطلق الصياغة) وزوائد تدخل وتخرج عليها بالوصل؛ فهي وحدة من وحدات الكلام متكونة من كلم لها بداية ونهاية في الكلام المحصّل (التبليغي)، فهي قابلة للامتداد أو التفريع بالزيادة الموصولة (بوصل الزوائد) خلافا لأصلها أو نواتها الناجمة عن البناء؛ ونميّز في مستوى اللفظة نوعان: لفظة اسمية ولفظة فعلية لكل منهما مثال مولّد.

- **الوحدة التركيبية (Tectonie):** تتكون الوحدة التركيبية من النواة التركيبية (=العامل التركيبي؛ المعمول الأول؛ المعمول الثاني) والمخصّصات الموصولة بالنواة التركيبية المَبنِية. فزوال المخصّصات لا يؤثر على بنية الوحدة التركيبية؛ فهي مستوى الجملة المفيدة.

- **نشاط البناء (Construction):** هو قدرة الطفل على التركيب (synthèse) بين عُنصرين أو أكثر بحيث يصير المجموع وحدة قائمة بذاتها لا تنفصل إحداهما عن الأخرى وذلك مثل ما يقع داخل الكلمة بين حروفها أو بين كلمتين في التركيب المزجي. فأصل اللفظة هو ناجم عن البناء، والنواة التركيبية هي ناجمة عن إقامة العلاقة البنوية (constructive) بين الكيانات (ع، م1، م2) المكونة لها. إذ لا تتلاشى وحدة اللفظة والوحدة التركيبية إلا بتلاشي البناء.

- **نشاط الوصل (concaténation):** هو قدرة الطفل على إدراج وتفريع الزوائد من الأصل والنواة؛ فهي تُخصّص دلالتها اللفظية التبليغية، يحدث الوصل بين أصل اللفظة (إسميةً أو فعليةً) ومختلف الزوائد التي تدخل وتخرج عليها. كما يحدث الوصل بين النواة التركيبية (ع، م1، م2) ومختلف المخصّصات (خ) التي تدخل وتخرج عليها. فحذف المخصّصات أو الزوائد الموصولة لا يؤدي إلى تلاشي بنية اللفظة أو بنية الوحدة التركيبية.

- **تأخر نمو اللغة الشفهية:** يعرَّف تأخر نمو اللغة الشفهية على أنه إنزياح زَمَنِي (dé-calage temporel) بمقابل المعايير التي تميز سيرورة نمو اللغة العادية؛ هذا الانزياح

يكون على الأقل بين 12 إلى 18 شهر. وتَبرز التجليات الخاصة بتأخر نمو اللغة من حيث الإنتاج، في تأخر ظهور الكلمات الأولى وتأخر في عملية الربط بينها (إنتاج جمل مكوّنة على الأقل من كلمتين) مع استمرار خلال مرحلة ما قبل التمدرس للصعوبات الصرفية على مستوى الأفعال، إنتاج الضمائر وأدوات التعريف، وترتيب الكلمات وغيرها من الصعوبات الصرفية والمعجمية كفقر الرصيد اللغوي و غياب التنظيم المعجمي وفق فئات دلالية محدّدة (أجد، 2017، ص 203). فضّلنا استعمال تسمية «تأخر نمو اللغة الشفهية» عوض تسميات أخرى (مثل التسميات التقليدية: تأخر اللغة البسيط؛ تأخر اللغة، والتي تعكس مباشرة الاتجاه البنوي الوظيفي كما هو سائد في الأدب العلمي الفرونكوفوني) لأنها أكثر تبليغاً فهي تجمع بين النمو كسيرورة مستمرة واللغة كنشاط لساني نفسي؛ ولقد جاءت هذه التسمية العلمية عند الكثير من علماء أمراض الكلام واللغة.

3. منهجية الدراسة

بعد مراجعتنا للأبحاث اللسانية العيادية التي اهتمت بتأخر نمو اللغة الشفهية، تم صياغة فرضية رئيسية أولى مفادها أن الطفل المُتَأخر لغويا يُعاني من صعوبات في صياغة الوحدات اللفظية التبليغة. وتبعتها فرضيات جزئية نصّت كذلك على أن الطفل المُتأخر لغويا يعاني من صعوبات في صياغة اللفظات الاسمية واللفظات الفعلية وهذا في بناء أنويتها (أصولها) ووصل مختلف الزوائد بأنوية اللفظات (الاسمية والفعلية). أما الفرضية الرئيسية الثانية نصّت على أن الطفل المُتَأخر لغويا يعاني من صعوبات في صياغة الوحدات التركيبية وتبعتها فرضيات جزئية متمثلة في أن الطفل المتأخر لغويا يعاني من صعوبات بناء أنوية الوحدات التركيبية ومن صعوبات وصل المخصّصات بأنوية الوحدات التركيبية.

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي من خلال دراسة الحالة. فالنتائج المعروضة هي حوصلة لستة (06) حالات عيادية. إذ تستهدف الدراسة تفاصيل الحالات العيادية، فهو المنهج الذي يتيح للعيادي جمع أكبر قدر من المعلومات وأدقّها حول

الطفل ولغته من حيث مميّزاتها العيادية وعلاقتها مع متغيّرات أخرى. فدراسة الحالة هو المنهج المناسب الذي يسمح لنا بتقصي مختلف المميزات اللسانية العيادية لدى كل حالة في ظل فروض الدراسة.

بعد ضبط متغيّر تأخر نمو اللغة الشفهية بمميزاته العيادية ومعايير تشخيصه القائمة على استثناء (l'exclusion) العوامل. فهي تسمح لنا ببناء ملمح عيادي (profil cli-nique) خاص بكل حالة على حدى. وقع اختيارنا على الإختبارات التالية: اختبار الذكاء: اختبار القدرات غير اللفظية للباحث ناقليبري (NNAT) واختبار التخطيط الجسمي -المُراجَع- (Schéma Corporel-R) وأخيرا اختبارات فحص اللغة (EEL) للباحثة شيفري ميلر في طبعتها المكيفة للباحثة 1993) Malek). أما أدوات التناول الإجرائي الثاني تمثلت في اختبارات صياغة الكلام في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة: اختبار صياغة الكلام: مشاهد الرجل والقطة واختبار صياغة الكلام: مشاهد الطفل والسيارة.

1.3. اختبارات صياغة الكلام في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة

انطلقنا في إعدادنا لاختبارات صياغة الكلام عند الطفل من فكرة أن اللفظة هي أصغر وحدة لفظية تبليغية أو أصغر وحدة خطابية (unité discursive)، وعلى هذا فهي تحتل مكانا يتقاطع فيه اللفظ مع المعنى أو البنية بالإفادة وفق النظرية الخليلية الحديثة. والخطاب لا يكون إلا في مخاطبة وهذا اللفظ نفسه مصدر خاطب فلا يتصوّر خطاب إلا في حالة خطابية مع مخاطب معيّن (الحاج صالح، ص 16، 2012). وبالتالي اعتمدنا في هذه الدراسة أساسا على نشاط التخاطب لاستخراج وتقصّي مختلف الوحدات اللفظية التبليغية (الفعلية والاسمية) ومختلف الوحدات التركيبية للكلام التي يصوغها الطفل وفق المثل المولدة المناسبة لها. يعتبر التخاطب أو التبادل اللفظي بين العيادي والطفل من المؤشرات المهمّة التي تبيّن لنا طريقة توظيف وصياغة الطفل لمستويات الكلام، إذ نَعتبر في هذه الدراسة أن التخاطب هو عبارة عن عملية أخذ وردّ للوحدات اللفظية التبليغية (les lexies) والوحدات التركيبية (les tectonies) بين الفاحص والطفل. نبيّن أن الهدف من اختيار التخاطب لتقييم صياغة المستويات المذكورة أعلاه هو ليس فقط

معرفة مدى تحكم الطفل وتبنيه لمختلف المُثُل الإجرائية المولدة للفظات؛ لكن أيضا إحصاء وتقصي الزوائد التي تتفرع عن الأنوية (التي هي منطلق الزيادة التفريعية) والتي تعبّر عن مفاهيم نفسية معرفية كالفضاء والزمان، المؤنث، الجمع والمعرفة ومختلف أنواع الإضافات اللسانية التي تعكس نشاط استيعاب الطفل لإجراءات توليد (opé-rations de la génération) الفروع من الأصول وفق المُثُل المولدة الموافقة للمستوى اللساني. ولبلوغ كل هذا، اعتمدنا على طريقة تحليل اللغة المستَنْتَجَة (langage induit) عند الأطفال من حيث جمع المادة اللغوية وتنسيخها ثمّ تحليل هذه المادة اللغوية وفق المبادئ الأساسية للنظرية الخليلية الحديثة من خلال الانفصال والابتداء الذي يمكّن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقية التي تحصل داخل الكلام.

تُعتبر طريقة تحليل اللغة المُسْتَنْتَجَة (langage induit) بتقنية طرح الأسئلة حول محتوى وأحداث قصّة معيّنة من بين أهم التقنيات المقترحة في تقييم اللغة لدى الطفل. فهي تسمح في نفس الوقت بجمع عناصر اللغة المنطوقة وتسجيل كفاءة الفهم لدى الأطفال. كما تكمن فائدتها أيضا في استثناء بقدر الإمكان تأثير المعارف العامة للطفل في إجاباته على الأسئلة. من جهة أخرى، يُقحم هذا النوع من الاختبارات إعمال مجموعة من النشاطات المعرفية كالذاكرة، قدرة التفكير (le raisonnement) والكفاءات اللسانية لدى الطفل. تتماثل شروط التمرير لهذا النوع من الاختبارات مع اختبارات تعيين الصور إلاّ أنها تختلف عن هذه الأخيرة في الإعداد المسبق لشبكة تحليل المعطيات اللسانية القائمة على مرجعية نظرية محدّدة (Parisse, 2006, p 79). وبالتالي، يرجع اختيارنا لهذا النوع من الاختبارات لأنها تسمح بتسجيل قدرة الطفل على إعطاء المعلومة المُكَيَّفَة (l'infor-mation adaptée) في نشاط تخاطبي يحاول فيه الطفل توصيل فكره (communiquer sa pensée) (Piaget, 1978)، وهذا من خلال تبنيه لمختلف المُثُل الإجرائية (schèmes opératoires) التي تضبط صياغة وتوليد عناصر الكلام. إذن، إن اعتماد الفاحص على هذا النوع من الطرق بهدف تقصي لغة الطفل يسمح له بتجاوز فكرة الاختبارات اللغوية الكلاسيكية التي حاولت في الغالب أن تجيب عن السؤال: ماذا اكتسب الطفل من المادة

اللغوية وفق أنظمتها التحتية؟ ما مدى نمو هذه الأنظمة اللغوية التحتية؟ ليُصبح السؤال المحوري وفق مبادئ النظرية الخليلية الحديثة والذي يعكس ديناميكية اللغة بمستوياتها التجريدية: كيف يصيغ الطفل عناصر الكلام؟ ما درجة الاستدخال المعرفي للمثُلُ والإجراءات المولّدة لعناصر الكلام؟ من هنا يتضح أن في الحالة الأولى يبحث الفاحص عن تحكم الطفل في المادة اللغوية في حدّ ذاتها أما في الحالة الثانية فهو يبحث عن العملية المحدثة للعنصر اللغوي والتي هي نفسها في إحداث عناصر لغوية أخرى؛ فمثلا تحكّم الطفل في المثال المولّد للفظية الاسمية يعكس تحكمه في إجراءات صوغ كل اسم مفرد بالبناء وما يُفرَّع عليه يمينا ويساراً بالوصل، فالمثال المولد هنا (العملية المحدثة) يبقى نفسه.

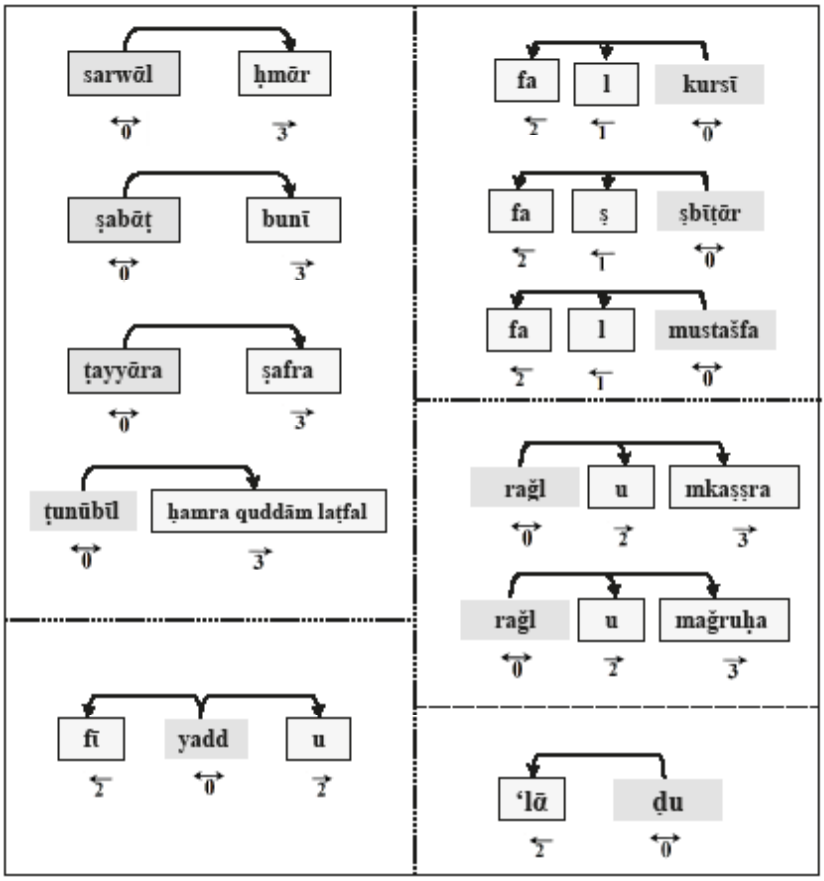
وقع اختيارنا على سلسلة من المشاهد المتعاقبة[9] تُعبّر عن قصّة بسيطة و الممثلة في صور ملونة بهدف جلب انتباه الطفل «مشاهد الرجل و القطة» (أ) من المشهد رقم 1 إلى 6 و«مشاهد الطفل والسيّارة» (ب) من المشهد رقم 1 إلى 5، إذ كل صورة يسبقها تدخل العيادي عبر أسئلته حول محتوى الصورة أو الحدث وظروفه مع احترامه لتعاقب أحداث القصّة الواحدة تلوى الأخرى، هادفين بذلك تقصي تَبَنِّي الطفل لمختلف المُثُل المولدة لمستويات الكلام واستيعابه للمفاهيم النفس معرفية للصياغة اللغوية كالفضاء، التخطيط الجسمي، التعليل و غيرها من الأعمال المعرفية التي تتجلى في وحدات الكلام المستعملة داخل مواضعها المناسبة في بنية أو مُثُل الوحدات اللفظية التبليغية أو مُثُل الوحدات التركيبية. كل هذا مع احترام السيرورة العادية لنمو مختلف العناصر اللغوية كظهور أداة التعليل لدى الطفل العادي الذي يكون بداية من سن 04-03 سنوات وهذا ما أكّده جان بياجي من خلال أعماله حول استعمال الطفل لأدوات الربط المنطقي السببي (la connexion causale) خلال الصياغة اللغوية (Piaget, p 11, 1978).

وبهدف التأكد من قابلية استعمال اختبارات صياغة الكلام من حيث صدقها (صدق الاتساق الداخلي) وثباتها في تقصي صياغة مستوى اللفظة والوحدات التركيبية أثناء نشاط التخاطب لدى فئة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 05 سنوات و06 سنوات،

قمنا بتمريره على مجموعة من الأطفال العاديين قُدّر عددهم بـ 50 طفل متوسّط أعمارهم 05 سنوات و05 أشهر (37 ذكر؛ 13 أنثى) مُسَجّلون بروضة بلدية هراوة: روضة قاضي حميدة (دائرة الرويبة-الجزائر) في إطار المرحلة التحضيرية (préscolaire). وتمّ اختيارهم على أساس شروط محدّدة تمثّلت أساسا في عدم إصابتهم بأي إصابة عضوية أو اضطرابات نفسية أو تأخر في نمو اللغة أو مشاكل في الاتصال اللفظي وغير اللفظي.

2.3. أمثلة عن نشاط [الوصل داخل اللفظة الاسمية] في إجابات الأطفال العاديين:

تُظهر لنا إجابات الأطفال العاديين رجوعهم إلى نشاط الوصل في صياغتهم للفظات الاسمية، وهذا يحيل إلى **قدرتهم على تفريع الفروع التي تُخصّص دلالة الأصول من خلال استغلال مختلف المواضع المجردة** الموزعة على يمين ويسار بِنية النواة الاسمية الناجمة عن نشاط البناء. إذ كما يظهر من خلال الأمثلة المُستخرجة من إجابات الأطفال العاديين (أنظر الشكل) أن منطلق التفريع أو الوصل هو **النواة الاسمية** (المَبْنِيَة والمُتَمَكِّنة)، فاستيعاب الأطفال للمثال المولّد للفظة الاسمية أو لنفس **العملية المُحْدِثَة للصّياغة**، يسمح لهم بتحقيق الإفادة التبليغية والتي تتدعَّم أكثر بنشاط وصل الزوائد أو الفروع على يمين ويسار النواة الاسمية.



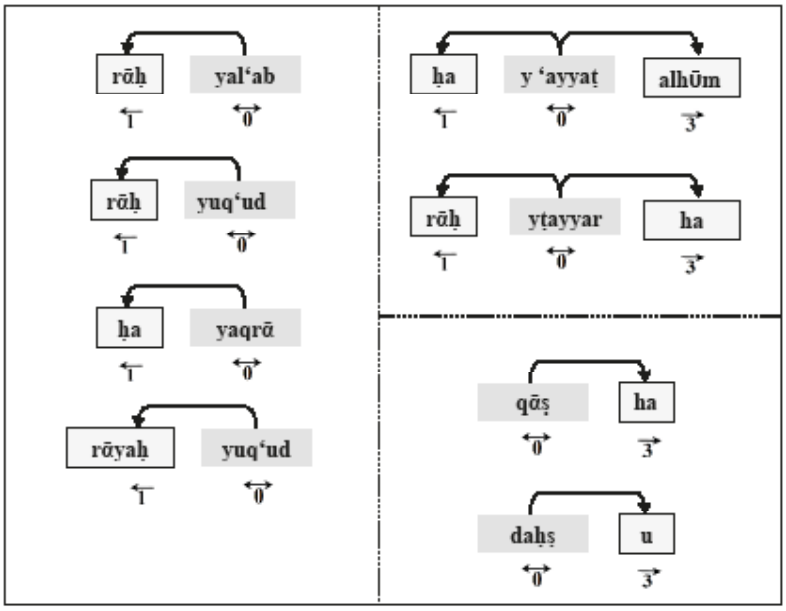
الشكل رقم (01): أمثلة عن نشاط الوصل داخل اللفظة الاسمية

في إجابات الأطفال العاديين

3.3. أمثلة عن نشاط [الوصل داخل اللفظة الفعلية] في إجابات الأطفال العاديين:

تُظهر أيضا إجابات الأطفال العاديين رجوعهم إلى نشاط الوصل في صياغتهم للفظات الفعلية، وهذا يحيل إلى قدرتهم **على تفريع الفروع التي تُخصّص دلالة الأصول (نشاط الوصل) من خلال استغلال مختلف المواضع المجردة** الموزعة على يمين ويسار بِنية النواة الفعلية الناجمة هي بدورها عن نشاط البناء. إذ كما يظهر من خلال الأمثلة المستخرجة من إجابات الأطفال العاديين (أنظر الشكل) أن منطلق التفريع أو الوصل

هو النواة الفعلية التي تتفرع عنها مختلف الزوائد بما فيها تلك التي تؤكّد وتوضّح أكثر زمن تحقّق الحدث أو الفعل.



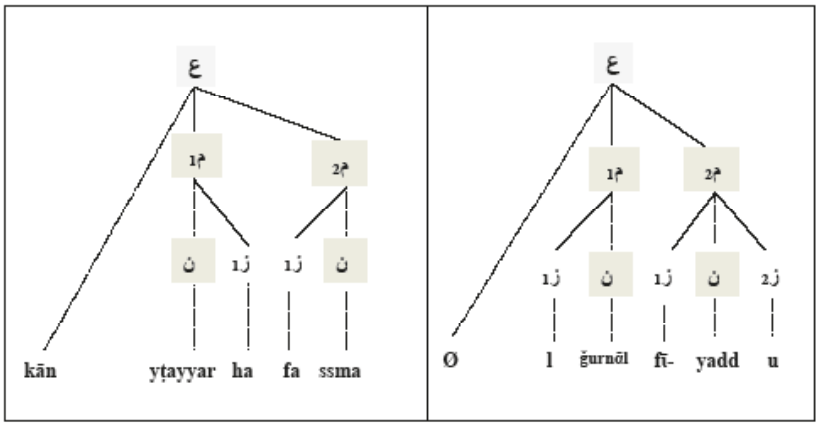
الشكل رقم (02): أمثلة عن نشاط الوصل داخل اللفظة الفعلية في إجابات الأطفال العاديين

وفي نفس سياق، نبيّن أن بلوغ الأطفال العاديين صياغة اللفظة الفعلية يُحيل أيضا إلى إستيعابهم وإستدخالهم للمُثُل المولدة للفظة الفعلية مما يعكس أيضا نضج بناء مفهوم الفعل في حدّ ذاته كما أشرنا سابقا الذي **هو وحدة دلالية متماسكة أكثر تعقيداً من الاسم**. فنضج هذا المستوى يساهم كثيراً في الانتقال إلى مستوى أعلى وأكثر تجريداً وهو مستوى الأنوية التركيبية وما يدخل عليها من مخصّصّات.

4.3. أمثلة عن]بناء النواة التركيبية ووصلها بالمخصّصات[في إجابات الأطفال العاديين:

يتضح من خلال منطوق الأطفال العاديين قدرتهم على تكوين وحدات تركيبية وإقامة **نشاط البناء** بين العناصر المكوّنة للنواة التركيبية (noyau syntaxique)؛ هذا ما يحيل

أيضا إلى قدرتهم على إقامة العلاقة البنائية أو التبعية (غير الاندراجية) بين المعمول الثاني (م2) والزوج المرتّب **(ع ــ م1)**. وقد استخدم الأطفال العاديين في بعض إجاباتهم أنوية تركيبية حاملة للمخصّصات **(نشاط الوصل)** لتحديد دلالتها وتحقيق مُبتغى التبليغ والإفادة (الإجابة). ويمكن الإحالة إلى مجموعة من الأمثلة المبيّنة في الأشكال التالية مُعتَمدين على منهجية الحاج صالح (2016) في عرضها وتفصيلها وفق التمثيل بالتخطيط الحديث للوحدات التركيبية بما يقتضيه التحليل العربي:

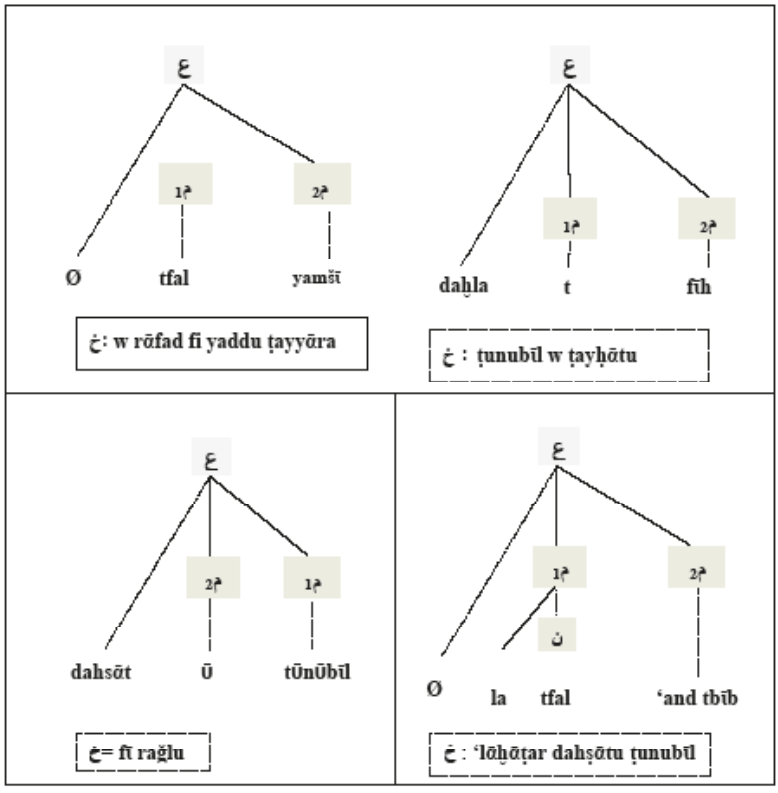


الشكل رقم (03): أمثلة عن نشاط بناء الأنوية التركيبية

في إجابات الأطفال العاديين

تختلف الوحدات التركيبية المصاغة من قِبَل الأطفال العاديين، فمنها التي جاءت خالية من العامل اللفظي أو الظاهر (الإبتداء Ø)، وبعض الآخر جاءت بالعامل اللفظي الظاهر المتمثّل لاسيما في النواسخ ومختلف الأفعال التي تعمل في الكيانات التركيبية (en-tités syntaxiques) الأخرى (م1،م2؛..)، فصياغة أي وحدة تركيبية يستجيب إلى البنية المجرّدة الجامعة التي تحيل إلى العلاقة البنوية القائمة بين المعمول الثاني (م2) والزوج المرتّب **(ع ــ م1)**، فاستيعاب الطفل لهذا النوع من العلاقات يسمح له بإفادة معلومة أكثر تعقيدا وأكثر تجريداً مما هو عليه في المستويات السابقة الذكر، وهذا عبر إدراكه لِعَمَل العامل والعلاقة اللفظية النحوية التي تجمعه بين مختلف أجزاء النواة التركيبية،

فالطفل هنا يَبْنِي (construit) علاقة قائمة بين المعمول الثاني والزوج المرتّب (ع ــ م1) حتى تكون إجابته أكثر إفادة وتبليغا. هذا وقد ظهرت أيضا في إجابات الأطفال العاديين نوع الوحدات التركيبية الحاملة للزوائد أو المخصّصات، إذ لم يكتف هؤلاء ببناء أنويتها فقط لكن أيضا بوصل هذه الأخيرة بالزوائد التي تُفيد وتُخَصِّص أكثر التبليغ والتي جاءت واصفةً أو مُعلّلَة أو مخبرةً بالتفصيل ما جاء في دلالة النواة التركيبية. إنّ بلوغ هذا المستوى من الصياغة، يعكس درجة استيعاب هؤلاء الأطفال للمثال المولّد للوحدات التركيبية الذي يسمح لهم بصياغة عدد لا محدود من الجمل المفيدة التي تؤدي وظيفتها التبليغية الخطابية.



الشكل رقم (04): أمثلة عن نشاط بناء الأنوية مع ما يدخل عليها من مخصّصات عبر نشاط الوصل في إجابات الأطفال العاديين (06-05 سنوات)

4. حدود الدراسة

تمّ إجراء الدراسة بالعيادة المتعددة الخدمات لبلدية هراوة بالرويبة (الجزائر العاصمة) والتابعة إدارياً للمؤسسة العمومية للصحة الجوارية (EPSP) للرغاية. تحتوي العيادة المذكورة على العديد من الهياكل المتخصّصة في مجال الكشف، العلاج والمتابعة الجوارية: وحدة الاستعجالات الطبية، التمريض والطبّ العام، وحدة التلقيح، وحدة التصوير الطبي الإشعاعي، مختصة في طبّ الأطفال؛ مختصة في الأمراض الصدرية والتنفسية؛ مختصة في أمراض النساء والتوليد؛ المركز الوسيط للصحة العقلية (CISM) والذي يضم فرقة متعددة التخصّصات من بينها اختصاص علم أمراض الكلام واللغة.

5. عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ستة (06) حالات عيادية تمّ اختيارها بطريقة عَمدِية وفقا لمجموعة من المعايير، نشير أن جميع الحالات المبيّنة في الجدول رقم (01) تقدمت للفحص بالعيادة المتعدّدة الخدمات -هراوة- بهدف الفحص والتكفل المتخصّص لدى معالج أمراض الكلام. تمّ الأخذ بعين الاعتبار في اختيار الحالات العيادية على مجموعة من المعايير والمتمثّلة في العناصر التالية:

- **اللغة المستعملة:** تمّ اختيار الحالات الناطقة بالعربية الجزائرية (مدينة الجزائر) كلغة المنشأ.

- **قابلية التنسيخ الصوتي والتحليل اللغوي:** تمّ اختيار الحالات التي لا تعاني من غياب تام للغة مع إمكانية الفاحص تنسيخ منطوق الحالة، إذ نرجع هنا إلى ملاحظة BOREL-MAISONNY (1966) حول استخراج المظاهر اللسانية يكون فقط لما يكون الكلام واضح بما فيه الكفاية حتى يتمكّن السامع من تحليل مكوناته.

السن: اخترنا في هذه الدراسة الحالات التي تتراوح أعمارهم بين 05 سنوات و06 سنوات، ويرجع هذا الاختيار إلى سببين؛ يتعلق الأول بكثافة الطلب الاجتماعي للتكفل في هذه المرحلة العمرية نظراً لاقتراب دخول الطفل في عالم المدرسة واللغة المكتوبة.

أما السبب الثاني يخصّ اكتمال نضج المرحلة الشفهية للغة لدى الطفل العادي كإنتاج الجمل المعقدة وفق نشاط التفريع واستعمال غالبية المفاهيم المتعلقة بالفضاء والزمان مع نضج السرد الواضح والمنظّم.

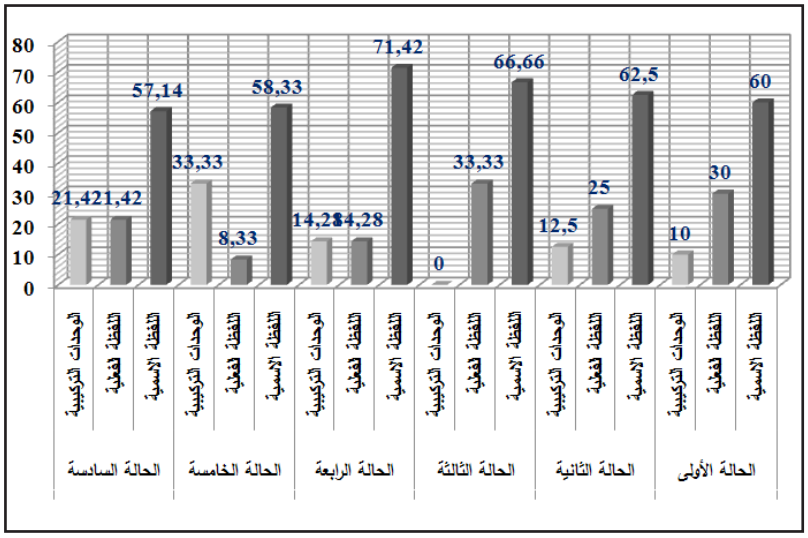
- **المستوى الاجتماعي الاقتصادي:** متوسّط وفقا لمعطيات حصيلة السوابق التاريخية وعامل الدخل الشهري.

- **المقابلة مع أهل الحالات:** وهذا بهدف تسجيل كل الملاحظات والعلامات العيادية التي تخصّ الحالة في مجال الاتصال اللفظي وغير اللفظي ونوعية تفاعل الطفل مع محيطه في ضوء تأخر نموه اللغوي.

- **غياب اضطرابات مصاحبة:** ويتمّ التأكد من هذا من خلال نتائج حصيلة السوابق التاريخية الخاصّة بالحالة ونتائج الاختبارات المكمّلة التي تسمح باستثناء مختلف الإصابات العضوية، النفسية أو الذهنية.

6. عرض نتائج الدراسة

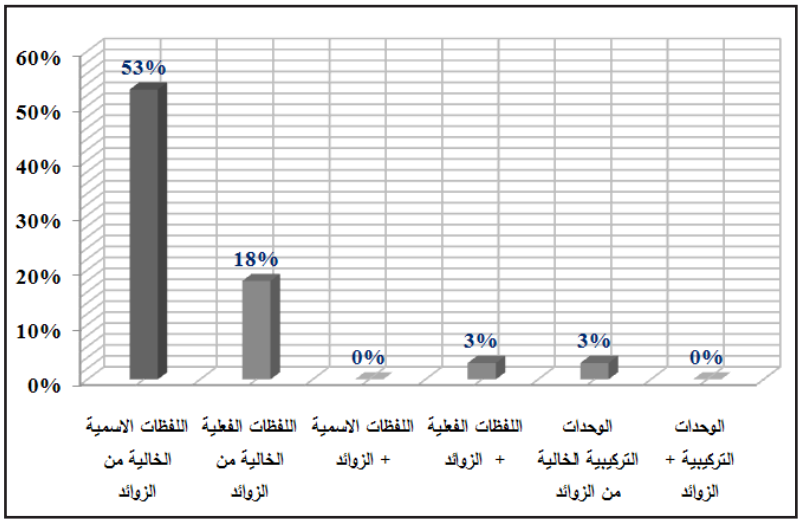
تُظهر لنا النتائج العامة للحالات العيادية في اختبار صياغة الكلام «مشاهد الرجل والقطّة» (أنظر الشكل رقم01) ميلها إلى استعمال اللفظات الاسمية على حساب المستويات الأخرى، هذا ما تبيّنه النسب المئوية للحالات التي بلغ متوسّطها في مستوى اللفظة الاسمية نسبة 62.68 %. في حين، ظهرت الصعوبات أكثر في صياغة مستويات أكثر تجريداً من اللفظة الاسمية، تتعلق بمستوى اللفظة الفعلية التي بلغ متوسّط نسبة استعمالها لدى الحالات العيادية بـ 22.06 % وبمستوى الوحدات التركيبية التي بقيت محدودة جدّا بمتوسّط 15.26 %.



الشكل رقم (05): نسب استعمال مستويات اللغة

لدى الحالات العيادية في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل والقطة"

وإذا دقّقنا في النتائج المشار إليها آنفا في الشكل رقم (05) نجد أن أغلب المستويات جاءت لدى الحالات مكتفيَةً بصياغة أنوية أو أصول المستويات. ففي مستوى اللفظة الاسمية، أظهرت جميع الحالات صعوبات بارزة في قدرة تفريع الزوائد (نشاط الوصل داخل اللفظة الاسمية) من أصولها الاسمية، إذ جاءت كلها خالية من الزوائد بمتوسّط نسبة استعمال قدرت بـ 53 %. جاءت هذه النسبة على حساب المستويات الأخرى التي بدورها جاءت خالية من الزوائد، ففي مستوى اللفظة الفعلية، اكتفت



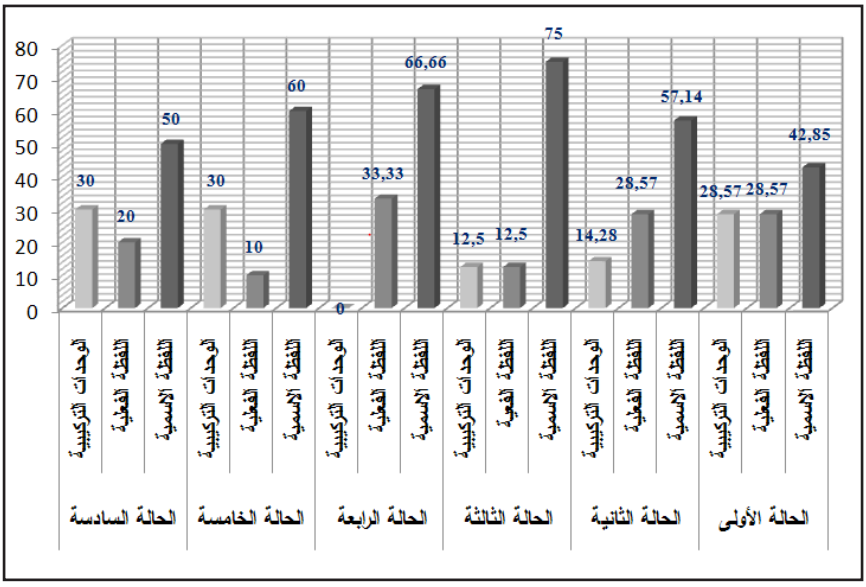
الشكل رقم (06): متوسّط نسب استعمال مستويات اللغة بين البناء والوصل لدى الحالات العيادية في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الرجل والقطة"

الحالات بصياغة الأنوية الفعلية بدون تخصيص دلالتها عبر نشاط الوصل، إذ بلغ متوسّط اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد 18 % مع قصور بارز في نشاط الوصل داخل اللفظات الفعلية المعبّر عنه بمتوسّط نسبة استعمال 03 %.

أبرزت النتائج مدى شدّة الصعوبات المسجلة في مستوى الوحدات التركيبية والتي لم يتجاوز متوسّط استعمالها 03 % مع غياب الوحدات التركيبية الحاملة للمخصّصات مما يعكس الصعوبات المسجّلة في كل من نشاط بناء الأنوية التركيبية ووصل بالمخصّصات.

تُظهر لنا النتائج العامة للحالات العيادية في اختبار صياغة الكلام «مشاهد الطفل والسيارة» (أنظر الشكل 06) تَوَجُّه الحالات العيادية إلى صياغة مستوى اللفظات الاسمية، إذ بلغ متوسّط نسبة استعمال هذا المستوى 58.61 %، لتليها من حيث درجة الاستعمال مستوى اللفظة الفعلية والتي لم يتجاوز متوسط نسبة استعمالها 22.16 %. في جين، جاءت الوحدات التركيبية في آخر مرتبة من حيث درجة الاستعمال بمتوسّط نسبة استعمالها بلغ 19.23 %. يؤكّد هذا التدرج في مجيء المستويات المذكورة نتائج اختبار صياغة الكلام «مشاهد الرجل والقطّة». إذ يميل معظم الأطفال المتأخرين لغوياً

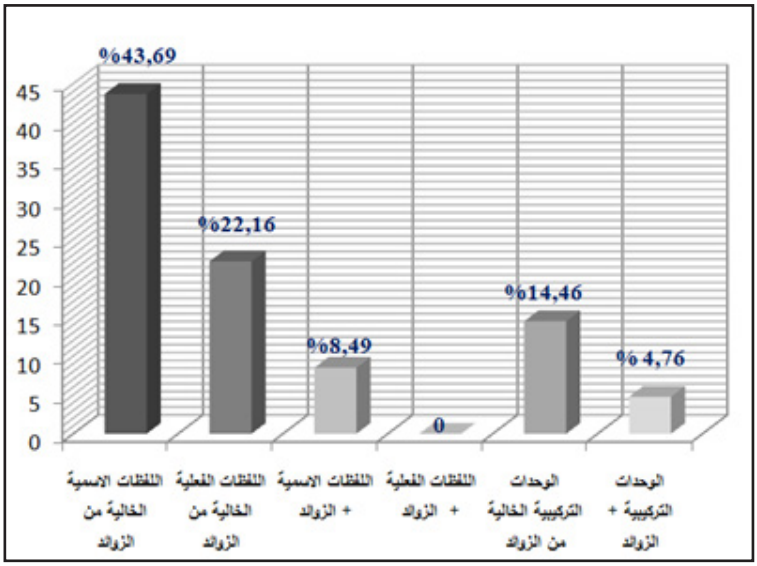
إلى الإقتصاد في الجهد اللغوي المعرفي عبر الاكتفاء في أغلب إجاباتهم بصياغة أدنى وحدة اسمية لفظية تبليغية.



الشكل رقم (07): نسب استعمال مستويات اللغة

لدى الحالات العيادية في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل والسيارة"

وإذا رجعنا إلى النتائج المشار إليها آنفا في الشكل رقم (07) نجد أن أغلب المستويات جاءت لدى الحالات مكتفيَةً بصياغة أنوية أو أصول المستويات. هذا ما يبيّنه الشكل رقم (08) الذي يُظهر احتلال اللفظات الاسمية الخالية من الزوائد المَرتَبة الأولى بمتوسط نسبة بلغ 43.69 %. في حين، جاءت اللفظات الاسمية الحاملة للزوائد (نشاط الوصل داخل اللفظة الاسمية) بمتوسّط نسبة لم تتجاوز 08.49 %. أما مستوى اللفظة الفعلية، اكتفى الأطفال المتأخرين لغوياً بصياغة الأنوية الفعلية بدون استخدام نشاط الوصل داخل اللفظة الفعلية، فقد بلغ متوسّط نسبة اللفظات الفعلية الخالية من الزوائد 22.16 %. وفقد جاءت الوحدات التركيبية في آخر مرتبة، إذ لم يتجاوز متوسّط نسبة استعمال الأنوية التركيبية بدون وصلها بالمخصّصات 14.46 %، أما الموصولة بالمخصّصات فقد جاءت بمتوسّط نسبة ضعيف جداً 04.76 %.



الشكل رقم (08): متوسّط نسب استعمال مستويات اللغة بين البناء والوصل لدى الحالات العيادية في اختبار صياغة الكلام "مشاهد الطفل والسيارة"

- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرئيسية الأولى (يُعاني الطفل المُتَأخر لغويا من صعوبات في صياغة الوحدات اللفظية التبليغية):

أظهرت نتائج الحالات العيادية في كل من اختبارات صياغة الكلام الصعوبات البارزة التي تواجهها في صياغة الوحدات اللفظية التبليغية إذ تَمثَلت أساساً في نشاط بناء أصول اللفظات الفعليةً؛ إذ تتجلى هذه الصعوبات في الإدماج البنوي بين المادة الأصلية والمثال الخطّي للنواة، إذ جاءت اللفظات الفعلية لدى الحالات العيادية بمتوسط نسبة استعمال 22.06 % في مشاهد القصّة الأولى و بمتوسّط نسبة استعمال 22.16%، كما أَظْهَرَت أغلب الحالات العيادية (الحالة الثانية؛ الحالة الثالثة؛ الحالة الرابعة؛ الحالة السادسة) أخطاء مسّت النواة الفعلية في حدّ ذاتها لاسيما استعمال صيغة المُذكر عِوض المؤنث. كل هذا يسمح لنا تأكيد فرضية أن الطفل المتأخر لغويا يعاني من صعوبات بناء أنوية اللفظات الفعلية؛ فهو يميل إلى الاقتصاد في جهد الصياغة عبر استخدامه للمُذكر عِوض المؤنث لأنه أكثر خِفَّةً وكُلفةً (Hadj-Salah, 2011, p167)؛ فالمُذكر يسبق المؤنث

وُجوداً وهو أصل صياغة المؤنث. وبالتالي، نتكلم هنا في ضوء استيعاب الطفل للنواة الفعلية، عن تأخر استيعاب الطفل للصياغة أو التفريع البِنَوِي للمؤنث من المذكر. بمقابل ما أشرنا إليه، مالت واكتفت أغلب الحالات في إجاباتها إلى استعمال وبناء فقط أنوية اللفظات الاسمية، فقد جاءت بمتوسّط نسبة استعمال 68.62 % في مشاهد القصّة الأولى وبمتوسّط نسبة استعمال 58.61 % في مشاهد القصّة الثانية؛ هذا ما يعكس سهولة صياغة الأنوية الاسمية[10] بمقابل الأنوية الفعلية التي بقيت محدودة، فالاسم هو أخف من الفعل وهو أصل الفعل الذي هو أكثر حُمولَةً وثِقلاً (استيعاب الفاعل؛ الحدث والمُحدّدات الزمنية). كل هذا يسمح لنا بنفي فرضية أن الطفل المتأخر لغويا يعاني من صعوبات بناء أنوية اللفظات الاسمية. فهو يميل إلى صياغة الأنوية الاسمية على حساب الأنوية الفعلية لأنها أكثر خِفّةً والأولى مَرتَبَةً في التدرج الداخلي للنظام اللساني.

من جهة أخرى، تَبَيَّنَ أن الحالات العيادية تعاني فعلاً من صعوبات على مستوى نشاط الوصل (التفريع داخل اللفظة) داخل كل من اللفظات الاسمية واللفظات الفعلية، فقد جاءت أغلب الإجابات المُتَضَمِّنَةِ لها خالية من التخصّيص الدلالي الذي يخدم أغراض التبليغ الفعّال. هذا ما يوضّحه أكثر متوسّط نسب استعمال اللفظات الاسمية الموصولة بالزوائد (0 %؛ 08.49 %) ومتوسّط نسب استعمال اللفظات الفعلية الموصولة بالزوائد (03 %؛ 0%)، وعلى هذا الأساس نؤكّد فرضية أن الطفل المتأخر لغويا يعاني من صعوبات وصل أنوية اللفظات الاسمية بالزوائد، كما نؤكّد فرضية وجود صعوبات وصل أنوية اللفظات الفعلية بالزوائد.

تجدر الإشارة إلى الدراسات والأبحاث اللسانية البنوية السابقة الذكر (Schelstraete, 2011 De Weck & Marro,؛) التي بيّنت خاصية عدم الكفاية الإفرادية (l'insuffi-sance lexicale) التي تُميّز الأطفال المتأخرين، إذ يبقى هذا الوصف محدود جدّاً لأنه لم يأخذ بعين الاعتبار مستوى اللفظة الذي يأتي بين الكلمة والوحدة التركيبية، وبالتالي، نستنتج من خلال نتائج الحالات العيادية أن التأخر لا يمس فقط صياغة الكلمة المتمكّنة من الناحية اللسانية الدلالية (بالرؤية التخزينية) بل يمس صياغة الوحدة

اللفظية التبليغية؛ بمعنى الكلمة المتمكّنة وما يدخل ويخرج عليها من وحدات لسانية (الزوائد=الفروع) أو ما يُسميه الحاج صالح (2016) بالحركة الانبساطية أو الامتدادية داخل اللفظة. فكلما زادت خبرة السَّمَاع اللفظي عند الطفل؛ زاد استيعابه للعملية المُحدثة (المثال المولّد) التي تُصاغ بها مختلف اللفظات الاسمية والفعلية مع التحكم في نشاطي البناء والوصل داخل اللفظة. كما يعكس أيضا ميول أغلب الحالات إلى استعمال اللفظات الاسمية على حساب اللفظات الفعلية المستوى المتقدم من **التجريد** (l'abstraction) الذي يمتاز به الفعل مقارنة بالاسم كما يُشير إلى هذا الحاج صالح (2003)، فالطفل هو مُطالب بتحقيق مجهود معرفي أكبر لصياغة اللفظة الفعلية مقارنةً باللفظة الاسمية لأنها وحدة دلالية متماسكة الأجزاء **[حدث + زمان]**، في حين، مدلول الاسم هو ذات.

ومما سبق الإشارة إليه، نؤكّد الفرضية الرئيسية الأولى التي تُقِرّ وجود صعوبات في صياغة الوحدات اللفظية التبليغية لدى الطفل المُتَأخر لغويا؛ تمسّ هذه الصعوبات أساساً نشاط بناء الأنوية الفعلية من جهة، ونشاط الوصل داخل اللفظة الاسمية والفعلية. في حين، يميل الطفل المُتأخر لغويا إلى بناء الأنوية الاسمية على حساب المستويات الأخرى. يسمح لنا هذا الوصف اللساني العربي بتجاوز الوصف اللساني التقطيعي والسُكوني لعناصر الكلام، كونه يأخذ بعين الاعتبار تَصَرُّف المُتَكَلم مع وصفٍ إجرائيٍ لهذا التَصَرُّف والعلاقات البنوية التي تجمع عناصر الكلام. فتأخر اكتساب الكلمات الأولى والربط بينها ليس هو فقط تأخر في قدرة استيعاب مستوى التقطيع الأوّلي للّغة كما جاء في أغلب الدراسات التي اعتمدت على اللسانيات البنوية التقطيعية؛ بل هو تأخر في استيعاب العلاقات البنوية التي تجمع المواد الأصلية (حروف المباني) لتُشكّل كَلِمًا مُتمكّنةً ذات قيمة لفظية تبليغية قابلةً للتفريع عبر نشاط الوصل وفق مثال مولد.

- مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرئيسية الثانية (يُعاني الطفل المُتَأخر لغويا من صعوبات في صياغة الوحدات التركيبية):

أظهرت نتائج الحالات العيادية في كل من اختبارات صياغة الكلام الصعوبات البارزة

التي تواجهها في صياغة الوحدات التركيبية إذ تَمثَلت أساساً في نشاط بناء الأنوية التركيبية؛ هذا ما يوضّحه متوسّط استعمال الوحدات التركيبية في كل من القصّة الأولى (15.26 %) والقصّة الثانية (19.23 %)، إذ تتجلى هذه الصعوبات في تحقيق العلاقة البنوية التي تجمع الكيانات التركيبية الأساسية (ع، م1، م2،)؛ هذا ما يحيل إلى غياب تحكّم أغلب الحالات في المثُل المولدة للأنوية أو الأصول التركيبية. وبهذا نؤكد فرضية: وجود صعوبات بناء أنوية الوحدات التركيبية لدى الطفل المتأخر لغويا، وقد بلغت فيها الصعوبات أعلى مستوى مقارنةً بالمستويات الأخرى. وفي سياق نشاط الوصل داخل الوحدات التركيبية، نميّز ندرة رجوع الحالات إلى نشاط وصل الأنوية التركيبية مع مخصّصاتها؛ إذ اكتفت في الغالب بصياغة الوحدات التركيبية الخالية من الزوائد، أما الموصولة بالزوائد جاءت بمتوسّطات نسب استعمال ضعيفة جدّاً (منعدمة في القصّة الأولى وبنسبة 4.76 % في القصّة الثانية)، إذ نؤكّد فرضية أن الطفل المتأخر لغويا يعاني من صعوبات وصل المخصّصات بأنوية الوحدات التركيبية. وبالتالي، نؤكّد محتوى الفرضية الرئيسية الثانية التي تقرّ وجود صعوبات في صياغة الوحدات التركيبية لدى الطفل المتأخر لغويا.

يتضح رؤية النظرية الخليلية الحديثة في وصف وتفسير الاضطرابات التي تحدث على مستوى الجملة؛ فهي رؤية لا تنحصر فقط على مفهوم التجاور البسيط أو فقدان البناء التركيبي الصرفي مع استمرار البناء البرقي (télégraphique) للجمل وغياب الاستعمال الصحيح لحروف المعاني كما جاء هذا وفق مبادئ اللسانيات البنوية أو الوظيفية (Martinet 1966Borel-Maisonny ; ;1985,)، بل تمتد إلى العمليات والإجراءات التَحتِية (sous-jacentes) التي تُوصَفُ من خلال مفهوم المثال المولّد للوحدة التركيبية (schème de la tectonie) الذي تعكس درجة استيعابه من قِبَل الطفل البُعد الخلاق (créativité) في صياغة مختلف أنواع الجمل التي تعبّر عن قصده التبليغي وهذا بتخصيص معانيها التي جاءت في أنويتها التركيبية بمخصّصات معينة (بالوصل). من هذا الاعتبار، نرى أن الوصف اللساني لميزة عدم الكفاية التركيبية الصرفية (l'insuffisance

morphosyntaxique) التي وُصفَت على أنها الميزة الأساسية للغة الأطفال المتأخرين لغويا (Kail & Fayol, 2000)؛ هو وصف غير كافٍ من حيث أنه لا يَصِف الفِعْل التَصَرُّفِي والآليات المضطربة في الصياغة التركيبية للمُتكلّم. إذ يُقصَد باستيعاب الطفل للمُثل المولّدة درجة إستدخاله المعرفي للعمليات المُحْدِثَةِ والإجراءات التي تسمح له بصياغة عناصر الكلام السليم لفظاً ومعناً. إذ نرى أن هذا الاستدخال (intériorisation) يكون تدريجيا وفق سن الطفل ومدى نمو مختلف النشاطات الذهنية المتدخلة[11] في عملية صوغ الكلام (Bronckart et al, 1977, p137). ويتبيّن من خلال نتائج الحالات العيادية الخاصّة بالتناول الإجرائي الثاني أنها فعلا تعاني من تأخر عام في استيعاب المُثل المولدة التي تسمح بصياغة مختلف مراتب الكلام أصولا وفروعاً (باستثناء الأصل الإسمي)، واتّضح هذا أكثر في مستوى الوحدات التركيبية التي تفرض درجة عالية من التجريد كما أشرنا سابقا مقارنة بالمستويات الأخرى (Hadj-Salah, 2003).

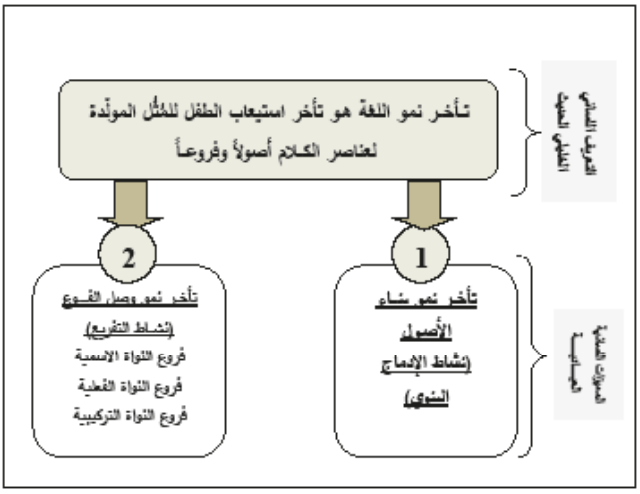
إنّ مناقشة نتائج الحالات العيادية تُبَيّن أكثر الاختلاف الإبستيمولوجي القائم بين الرؤية اللسانية العربية والرؤية اللسانية العامة في وصف وتفسير تأخر نمو اللغة الشفهية؛ إذ تقوم الأولى على مبدأ تأخر استيعاب الطفل للعلاقات البنوية والتركيبية (المُثُل المولّدة) التي تجمع وتُؤلّف بين عناصر الكلام باختلاف مراتبها وفق مفهوما الأصل والفرع، في حين تركّز اللسانيات البنوية على استيعاب الطفل للعلاقات الإندراجية أو الإشتمالية. وبالتالي، اختلاف المبادئ والمنهج يؤدي بالضرورة إلى اختلاف المقاربة اللسانية العيادية لتأخر نمو اللغة الشفهية، فإذا كانت اللسانيات البنوية ترى أن تأخر نمو اللغة هو تأخر زمني في استيعاب النُظم التحتية للغة (la conception modulaire) بنظرة تجزيئية (بالفصل والجنس) فإنَّ النظرية الخليلية الحديثة تُعرّف هذا التأخر على أنه تأخر زمني في استيعاب مراتب اللغة أصولاً و فروعاً على اعتبار أن اللغة هي نظام المستويات المُتداخلة، فهي تشرح بعُمق تأخر العمليات المتدخلة في صياغة المستويات ونوع العلاقة التي تجمع عناصر الكلام (بناء أو وصل). إذ يؤكّد الحاج صالح في تعريفه للكلام (بالعودة إلى تعريف السيرافي) على أنه مجموعة العناصر التي تَأْتَلِفُ (s'har-

monisent) فيما بينها حسب عدد من المراتب (وفق الموضع: الأوّل/الأصل أو الثاني/ الفرع)، فكل الظواهر اللغوية مهما كانت هي بالضرورة إمّا فروع أو أصول تُؤَسِّس لتدرج داخلي للنظام اللساني (Hadj-Salah, 2011, p168)(la hiérarchie interne). فكلما زاد استيعاب الطفل لهذا التدرج الداخلي للنظام اللغوي (علاقة الأصول بالفروع والعكس) زاد تحكّمه في عمليات صوغ الكلام وإجراءاته.

وإذا حاولنا مناقشة النتائج اللسانية المتحصّل عليها في ظل مبادئ النمو النفس لغوي، تظهر أكثر أهمية الرجوع إلى بعض المفاهيم اللسانية النفسية التي تشرح أكثر عملية الاستدخال الذهني (intériorisation mentale) للمُثُل المولّدة الخلاّقة والتي هي مقاييس اللغة التي تُصاغ عليها عدد لا محدود من مراتب اللغة أصولاً و فروعاً نذكر: مفهوم السّماع اللغوي المُبكّر لدى الطفل و قيمة التبادل اللفظي مع الراشد في ضوء نموذج التفاعل اللغو (Vygotsky, 1985) في استيعاب واستنباط البُنَى والمُثُل اللغوية، وعلاقة نمو الوظيفة الرمزية والذكاء التَمَثُلي (Piaget, 1978) بمفهوم الصياغة و إجراءات القياس، وبلوغ مستوى متقدم من التجريد المعرفي (l'abstraction au sens piagétien) واكتساب مختلف النشاطات الذهنية المرتبطة بعملية صياغة الكلام. إذ تسمح لنا النظرة التفاعلية (Vygotsky, 1985 ; Bruner, 1983) كما أشرنا إليها سابقا بتفسير العديد من ظواهر تأخر نمو استيعاب الطفل لمراتب اللغة أصولا وفروعا اعتماداً على مفهوم الوصاية، ويلعب الراشد دور المُصحّح والمساند الأوّل والموجّه لتوليد عناصر الكلام وفق مسلك (مَنْحَى) وسبيل محدّد (une voie ou un schème générateur). من هذا الاعتبار، يكتسي السمّاع اللغوي المبكّر أهمية بالغة في تفعيل لدى الطفل قدرة توجيه سلوكه اللغوي وفق نَحْوٍ معين، فهو يعي ويُدرك تدريجيا الحركة الإتساعية التي تحدث بين الأصول والفروع وعملية إدراك العملية العكسية (أو رّد الفرع إلى الأصل). كما يسمح السمّاع اللغوي المبكّر لاحقا من تفعيل لدى الطفل مختلف إجراءات القياس الذي هو عملية ذهنية فطرية، إذ يقيس الطفل ما لم يسمعه من قبل على ما سُمِع، ويستنبط من ظواهر اللغة ما لم يعرفه بالتلقين، عن طريق ما عرفه بالتلقين.

لهذا يمكن القول أن فقر السّماع اللغوي وقلّة التبادلات اللفظية المبكّرة تساهم بقدر كبير في تأخر استيعاب واستعمال مختلف المثل و البُنى المولدة للكلام. من هنا يظهر أن المفاهيم الخليلية الحديثة هي بمثابة أرضية لسانية هامّة لوصف وتفسير ظواهر نمو اللغة الشفهية في ضوء مبادئ النمو النفسـ لغوي، كما أنها تعتبر مرجعية علمية لمعالج أمراض الكلام في تقصي خصائص لغة الحالة وفي تبنيه لبرامج علاجية ملائمة مع الملمح اللساني العيادي. ويمكن إجمال ما أشرنا إليه سابقا في الشكل رقم (09).

في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة (أجد، 2018)



الشكل رقم (09): الجدول اللساني العيادي لتأخّر نمو اللغة الشفهية عند الطفل

خاتمة

رأينا في هذه الدراسة قيمة توظيف المفاهيم اللسانية العربية في المجال المرضي لنمو اللغة، فهي تمتاز بطابعها الإجرائي الذي يسمح باستخراج مختلف المميزات اللسانية المضطربة وهذا بالرجوع إلى مبادئ التحليل اللساني الخليلي الحديث. كما اتضح لنا الاختلاف الجوهري بين ما جاء في الأبحاث اللسانية البنوية في وصفها لتأخر نمو اللغة ورؤية النظرية الخليلية الحديثة التي تنبني على مجموعة من المبادئ أهمّها أن للّغة مراتب كلها أصولا وفروعا تحكمها مجموعة من الضوابط. فاختلاف النظرة حول اللغة ومُنطلق التحليل ومنهجه يؤدي إلى اختلاف الوصف العيادي وتفسير تأخر نمو اللغة. لقد بيّنت المقاربة اللسانية العربية العيادية أن تأخر نمو اللغة هو تأخر استيعاب الطفل واستدخاله لمختلف البنى والمُثُل المولدة لمستويات الكلام، إذ أظهرت غالبية الحالات المدروسة مجموعة من الصعوبات التي مسّت نشاط بناء كل من أنوية اللفظات الفعلية وأنوية الوحدات التركيبية ووصلها بمختلف الزوائد أو الفروع التي تدخل وتخرج عليها، إضافة إلى صعوبات تفريع الفروع من الأنوية الاسمية.

إذ حاولنا في هذه الدراسة قدر الإمكان على إبراز أهم المفاهيم النفسية الأساسية التي يمكن أن تتقاطع مع المفاهيم اللسانية العربية، آملين بهذا بأن لا يتوقف العمل على النظرية الخليلية الحديثة دون مجابهتها مع مختلف الأعمال العلمية التي اهتمت بلغة الطفل ونموها العادي والمرضي.

الإحالات

1- أما التقطيع الثانوي الذي يخص هذه الكلم نفسها، فهو يُفضي إلى العناصر الصوتية غير الدالة (Ponèmes) التي تتركب منها الكلم وهي حروف المباني.

2- التي تحيل إلى الوصف (الأفعال وأسماء الوصف).

3- كالضمائر، الروابط، أدوات التعريف، الوحدات الظرفية، حروف الجرّ.

4- وتكون فيه بنية الملفوظ اقتصادية، بمعنى أدنى بنية يتم من خلالها الفهم اللغوي.

5- التجاور البسيط للكلم: هي ميزة منطوق الطفل المتأخر لغويا الذي يكون عبارة عن كلمات-جمل أو غياب علامات الربط في الملفوظ.

6- نحى عن، أنحى، تنحّى، انتحى كلها تشير إلى فعل التوجّه نحو...

7- وهي القطعة التي لا يُمكن أن تنفرد فيها أجزاؤها. وهي أقل ما يمكن أن يُنطق به مما يصلح أن يكون مبنيا على اسم أو فعل.

8- يستعمل الحاج صالح في معظم مؤلفاته كلمة صوغ؛ "صياغة" (Formulation) عوض كلمة "إنتاج" (Production) التي تأتي في الكثير من مؤلفات اللسانيات العامة وأمراض الكلام. ويُعرّف لسان العرب الصَّوغ: أي صاغ كلاماً وضعه ورتّبه (ابن منظور، ص 442) وهذا يتوافق تماما مع ما تحيل إليه المفاهيم الخليلية الحديثة. لذا نجد أن الصياغة هي أكثر تبليغا من كلمة إنتاج في علم أمراض الكلام واللغة.

9- والتي أُستعملت في العديد من الأبحاث العلمية التي وصفت اللغة الشفهية لدى الأطفال الصغار لاسيما في أبحاث Schelstraete (2011) وآخرون.

10- باستثناء حالة واحدة تمثلت في استعمال صيغة الجمع عوض المفرد عند الحالة الثانية.

11- نرجع هنا إلى مختلف الأعمال البحثية التي ساهمت في إبراز العلاقة بين النمو المعرفي العام لدى الطفل ونمو لغته ومختلف الإجراءات النفس لسانية (procédures psycholinguistiques).

قائمة المصادر والمراجع

باللّغة العربية:

- ابن منظور. *لسان العرب*. لبنان: دار بيروت للطباعة والنشر.
- أجد، محمد عربي. (2017). تأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل بين الوصف اللساني العيادي والمبادئ العلاجية. *مجلة فكر ومجتمع*، (38).
- ـــــــــــــ. (2018). *تأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل مقاربة لسانية عيادية في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة*. أطروحة دكتوراه. قسم الأرطوفونيا. جامعة الجزائر2. الجزائر
- الحاج صالح، عبد الرحمن. (2007). النظرية الخليلية الحديثة: مفاهيمها الأساسية. *كراسات مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، (04)*.
- ـــــــــــــ . (2007). *بحوث ودراسات في علوم اللسان*. الجزائر: المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.
- ـــــــــــــ . (2012). *الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية*. الجزائر: المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.
- ـــــــــــــ . (2012). *منطق العرب في علوم اللسان*. الجزائر: المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.
- ـــــــــــــ .. (2016). *البُنى النحوية العربية*. الجزائر: المؤسّسة الوطنية للفنون المطبعية.
- ناصري بودالي، وهيبة. (2019). دراسة نفسية لسانية لتقييم وتشخيص الحبسة لدى الناطقين باللغة العربية: تطبيق النموذج الخليلي الحديث. *مجلة اللسانيات*، 25 (1).
- نواني، حسين. (2018). *الأرطوفونيا واللغة العربية: مدخل إلى علم أمراض الكلام*. الجزائر: دار الخلدونية.

باللّغة الأجنبية:

- Fouzia, B. (2005). Analyse de la syntaxe chez les aphasiques de Broca et de Wernicke. *AL-Lisaniyyat, 10*(10), 25-42.
- Borel-Maisonny, S. (1966). Les troubles de la parole. *L'année psychologique,* 66(1), 167-179.
- Boumaraf, A. (2010). Les troubles du langage observés au niveau de l'écrit chez les aphasiques arabophones. *Revue AL-Lisaniyyat*, 14, 97-136.
- BRONCKART. J.P. (1977). *Théories du langage* (3e éd.). Bruxelles: Mardaga.
- BRUNER. J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire savoir dire.* Paris: PUF.
- COQUET .F. (2004). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent.* France: Ortho édition.
- DE WECK .G., MARRO. P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant description et évaluation.* Paris: Masson.
- DUBOIS. J., & al. (2012). *Le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage.* (2e éd..) Paris: Larousse.
- Hadj-salah. A. (2011). *Linguistique arabe et Linguistique générale: Essai de Méthodologie et d'Epistémologie du 'Ilm Al-'Arabiyya.* Alger: ENAG.
- Hadj-salah. A. (2003). Linguistique et phonétique arabe, *Al-lisaniyyat,* crstdla, (8), Alger.
- HADJ-SALAH. A. (1979). *Linguistique arabe et Linguistique générale:*

*Essai de Méthodologie et d'Epistémologie du 'Ilm Al-'Arabiyya.*Thèse du Doctorat. Paris Sorbone. 2 vol.

- KAIL.M., FAYOL.M. (2000). *L'acquisition du langage: Le langage en émergence de la naissance à trois ans* (2 e éd .). Paris: PUF.
- Rondal, J. A., & Seron, X. (Eds.). (2003). *Troubles du langage: bases théoriques, diagnostic et rééducation. Belgique: Mardaga.*
- MALEK. N. (1993). *Essai de Mise au point d'épreuves de langage pour l'examen d'enfants algérois de 04 ans, 04 ans et demi et 05 ans à partir du test de Chevrie-Muller (Frome P).* Université d'Alger, Thèse de Magistère en Orthophonie.2Vol.
- MARTINET. A. (1985). *Syntaxe générale.* Paris: Armand Colin.
- MARTINET. A. (2008). *Eléments de linguistique générale.* Paris: Armand Colin.
- NASRI-BOUDALI.O. (2000). *Etude de la variation incrémentielle chez les aphasiques de Broca et de Wernicke: application des principes de la théorie néo-khalilienne.* Thèse de magistère: pathologie du langage. ENS d'Alger.
- Parisse. C.(2006). *Bilan morphosyntaxique.* In Estienne. F & Piérart. B. Les bilans de langage et de voix. Paris: Masson.
- PIAGET. J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant.* (7e éd ..) Paris: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET. J. (1976). *Le langage et la pensée chez l'enfant.* (9e éd..) Paris: Delachaux et Niestlé.
- RICHELLE. M. (1971). *L'acquisition du langage.* Bruxelles: Dessart.

- SCHELSTRAETE. M.A & al. (2011). *Traitement du langage oral chez l'enfant: interventions et indications cliniques*. Paris: Masson.
- VYGOTSKY. Lev. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: édition sociale.