



مركز دراسات الدكتوراه : "اللغات والتراث والتهيئة المجالية"
تكوين الدكتوراه : اللغات والآداب والتواصل
محور : الدراسات العربية
مختبر : التواصل وتقنيات التعبير

أطروحة لنيل الدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية
في موضوع :

مقاربة سياقية لتدريس اللغة العربية للناطقين
بغيرها بالجامعتين المغربية والفرنسية
نموذجاً جامعة الأخوين وجامعة رين 2

اسم الأستاذ المشرف :
الدكتور عبد اللطيف بنحيد

إعداد الطالب الباحث :
عزالدين حكيم
171/CED/14

تاريخ المناقشة : 22/10/2020

لجنة المناقشة :

رئيسا	الدكتور محمد شكري العراقي الحسيني
عضوا	الدكتور محمد بن حسن
عضوا	الدكتور سعيد كفايتي
مشرفا ومقررا	الدكتور عبد اللطيف بنحيد

السنة الجامعية : 2020 / 2021

إهداء

إلى اللذين لم يدخرا جهدا في تربيتي وتعليمي

أمي وأبي رحمهما الله

أهدي أجر النية والمحاولة في هذا العمل و كذا أجر
إصابته وفائدته لمن يهتم بتدريس العربية ويخطط
لتمكين متعلميه منها.

شكر وتقدير

إذا كان شكر كل من له فضل علي بابا من أبواب شكر الله تعالى ، فجزيل شكري وعظيم امتناني لأستاذي عبد اللطيف نجيد على كل ما قدمه لي من دعم وتحفيز وتأطير، وخاصة على الثقة التي منحني إياها في عدة محطات قبل تسجيل هذا البحث وخلال إنجازه، فقد منحني الثقة بإدماجي في اتفاقية التعاون العلمي بين جامعتنا وجامعة رين2، ومنحني الثقة عند اقتراحي مدرسا ومؤطرا بـماستر اللغة العربية والتواصل بين الثقافات لعدة مواسم جامعية، وعند اقتراحي مدرسا ضمن قائمة مدرسي اللغة العربية للطلبة القادمين من رين2 في إطار التكوين المستمر بكلية سايس - فاس. هذا إضافة إلى الدعم المعنوي و النفسي الذي حظيت به، وكذا الحزم المطلوب في المؤطر عندما استلزم الأمر ذلك. هذه نماذج فقط من فضائله الكثيرة علي، ولعل الطريقة المثالية التي واكبني بها خلال إنجاز هذا البحث هي ما يستوجب عظيم الشكر والعرفان. فلقد مارس معي إشرافا مؤنسنا يدمج كل الأبعاد العلمية الأكاديمية والإدارية والبيداغوجية والإنسانية في تركيبة عجيبة تسحق أن تتخذ قدوة وتعمم على كل علاقة مؤطر بطلابه.

ولن أنسى جميل أساتذة جامعة رين2 الذين استقبلوني بحفاوة وجعلوني أحس أن حدث تسجيلي بجامعتهم وزيارتي العلمية لهم أحداثا مشرفة ذات خصوصية استثنائية، فقدموا لي كل التوجيه و المساعدة والرعاية والدعم، وأخص هنا أستاذتي ومشرفتي دة. Elisabeth Vauthier المشرفة الإدارية والمشراف البيداغوجي د. عبد الفتاح النيسابوري والأستاذ د. ميلود غرافي.

ولا يفوتني أيضا شكر كل من قدم لي عوناً بـجامعة الأخوين، فلقد وجدت في السادة والسيدات الإداريين و المسافرين وعلى رأسهم رئيس الجامعة السيد إدريس أوعويشة الذي رحب بي وشجعني وطلب مني تزويد الجامعة بنتائج البحث، والسيد عميد كلية الإنسانيات والدراسات الاجتماعية السيد نزار مساري، كما وجدت في السادة والسيدات الأساتذة الاستعداد للمساعدة والدعم، فقد غمروني بترحيبهم وحسن استقبالهم وأخص منهم، ذكرا وليس حصرا، الأستاذ إبراهيم بوصواب الذي شرفني بدعمه المعنوي والعلمي.

ومن الضروري تقديم الاعتراف والامتنان لكافة أساتذة شعبة الدراسات العربية بكلية سايس فاس وأساتذة الكلية عموما على الروح العالية التي كانوا دائما يستقبلونني بها وعلى مودتهم وطيبوبتهم التي جعلتني أحس أنني واحد منهم، وما ذاك إلا من فرط حسهم الإنساني ورفي تعاملهم البيداغوجي.

وواجب الشكر أيضا موصول لزوجتي وولدي وكل باقي أفراد العائلة على اعتبارهم ما أقوم به في مساري الدراسي والمهني تشريفا للعائلة، وأشكرهم بالأخص على تشجيعهم وعتابهم أحيانا على بطء الإيقاع في الإنجاز وهو ما كان يجدد لدي طاقة العمل باستمرار.

مدخل

ـ مشروع البحث

لقد مر مشروع البحث الذي نحن بصدده بمراحل خضعت خلالها فكرته الجينية لتحول جوهري، فبعد إنجازنا بحثا لنيل شهادة الماستر في مجال اللسانيات التطبيقية وتحديدًا في موضوع التواصل البيداغوجي بالتعليم المدرسي الثانوي، قررنا الاستمرار في البحث في هذا المجال انطلاقًا من اقتناعنا بأولية البعد العملي النفعي للأبحاث اللسانية النظرية وصلاحيته في المساهمة في بلورة رؤية وممارسة تربوية وديداكتيكية مرورًا عبر اللسانيات التطبيقية.

وهكذا اتفقت مع الأستاذ نجيد عبد اللطيف، الذي قبل مشكورًا الاستمرار في تأطيري في الخوض في البحث في موضوع الخطاب التربوي في التعليم العالي. لقد كانت فكرة البحث ترمي إنجاز تفكيك لهذا الخطاب من أجل معرفة مكوناته العلمية أو الدينية العقدية أو الاجتماعية والإثنوغرافية أو السياسية وغيرها مما كان ستنبئ به مجريات البحث، هذا مع تحديد مصادر هذا الخطاب ومكوناته بدءًا من الجهات الرسمية إلى آخر فاعل أو متدخل في إنتاجه أو تفعيله عبر قرارات وإجراءات وسلوكات لفظية خاصة، فلقد كان الهدف هو دراسة ما ينجز من ملفوظات في مواقف مختلفة من أجل التقاط أنواع الخطاب التي تحملها ثم الاشتغال عليها.

إلا أن هذا المشروع البحثي لم يستقم على عوده، فقد شاءت الأقدار أن وقعت جامعتنا اتفاقية تعاون علمي مع جامعة رين 2 الفرنسية وكان حامل المشروع في الطرف المغربي هو أستاذي الجليل عبد اللطيف نجيد، وقد كانت الاتفاقية تنص من بين ما تنص عليه على الإشراف المزدوج على رسائل الدكتوراه. ولم يتوان أستاذي الجليل نجيد في اقتراحي للإشراف المزدوج لأصبح طالبا مسجلا بكلية الآداب سايس فاس تابعا لمختبر التواصل وتقنيات التعبير تحت إشراف د. عبد اللطيف نجيد ومسجلا بجامعة رين 2 الفرنسية تابعا لفريق البحث ERIMIT (فريق البحث في الهوية والذاكرة والمجال) تحت إشراف الدكتورة Elisabeth Vauthier المشرفة الإدارية والدكتور عبد الفتاح نيسابوري المشرف البيداغوجي.

لقد كان من الضروري بعد هذا التغيير الإداري أن يعدل موضوع البحث، فلقد كان رأي الأستاذة المشرفة في الجانب الفرنسي أن يدخل موضوع البحث المزمع ضمن اهتمامات الفضائيين الجامعيين العلمية والبيداغوجية، فكانت الاستجابة منا باقتراح البحث في مجال تدريس اللغة العربية بالجامعتين، وهو الأمر الذي لاقى قبولا واستحسانا من قبل أستاذي عبد اللطيف نجيد والأستاذة المشرفة.

هكذا ولدت فكرة اتخاذ تدريس اللغة العربية موضوعا لبحثنا، وهكذا فبقينا ضمن مجال اللسانيات التطبيقية. ولقد تبين لنا منذ الوهلة الأولى أن اللغة العربية لغة مستهدفة بالتدريس في الجامعة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية، وأما في أغلب شعب العلوم الإنسانية بالجامعة المغربية فإنها لغة للتدريس وأداة لنقل المعارف، فأمر العربية إذن مفارق بين الجامعتين، لذلك فكرنا في توحيد وضعيتها بينهما لتكون قاعدة الدراسة قاعدة موحدة فاهتدينا إلى تعميم خاصيتها الأجنبية بين الجامعتين وهو ما يبرر اختيار جامعة الأخوين التي تدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها باعتبارها لغة مستهدفة بعمليات التعليم والتعلم.

ولقد استمر اشتغالنا في البحث بإشراف مزدوج إلى حدود السنة الرابعة التي أنهينا فيها تسجيلنا بجامعة رين2، وذلك بعدم القيام بإجراءات إعادة التسجيل بسبب تعقيدات إدارية مستجدة تتعلق بالتسجيل في الجامعات الفرنسية. فكانت نهاية الإشراف المزدوج وعدنا بذلك لصفقتنا الأصلية باعتبارنا طالبا باحثا مسجلا بمركز الدكتوراه التابع لكلية الآداب سايس فاس.

- دواعي اختيار موضوع البحث ومجاله

إن تدريس اللغات وخاصة الأجنبية مجال بحثي جد خصب، وهو الأمر الذي زاد ترسخا لدينا بعد العديد من القراءات والاطلاع على بعض التجارب. وبما أن أي بحث يحتاج للضبط والتحديد سعيا وراء الإنتاجية العلمية، وبما أننا نعلم، وقد مارسنا التدريس لأزيد من ثلاثة عقود، أن كل تدريس إنما هو انعكاس لاختيارات بيداغوجية وديداكتيكية وأن هذه الاختيارات إما أن تكون قصدية إرادية مدروسة أو أن تكون تلقائية لحظية، وفي الحالتين تكون استجابة لظروف ترتبط بظرف التدريس وسياقه العام أو الخاص، فقد

اخترنا أن نبحث في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من زاوية دراسة الطرق الديدانكتيكي الممارسة بالفضائين الجامعيين المغربي والفرنسي انطلاقا من فكرة سياقهما العام والخاص. وهكذا اكتملت فكرة موضوع البحث لتحمل العنوان التالي :

مقاربة سياقية لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بالجامعتين المغربية والفرنسية

نمودجا جامعة الأخوين وجامعة رين2

إن مقارنة تدريس اللغة العربية من زاوية البعد السياقي جاءت نتيجة لما تمكنا من الاطلاع عليه من أدبيات وإنتاجات علمية تدخل في مجال التربية عموما والديدانكتيك خصوصا، وكذا التكوينات البيداغوجية والديدانكتيكية التي استفدنا منها خلال مسارنا المهني. هذا مع الرغبة في مزيد من تطوير وتجويد تجربتنا المهنية والرغبة في التقاسم مع من هم مثلنا مجال التدريس المدرسي أو الجامعي والباحثين عن تطويره وتجويده.

ولأن اللغات الثانية واللغات الأجنبية يتقاسمان خاصية اللغات المكتسبة التي تحتاج لتعليم وتعلم ومن ثم لأهداف واستراتيجيات وطرق بيذاغوجية وديدانكتيكية، فإن الخلاصات والنتائج التي يتوصل إليها البحث في تدريس اللغات الأجنبية يمكن أن تعمم على تدريس اللغات الثانية. ولهذا الأمر نعتبر أن بحثا مثل هذا يمكن أن يساهم في حل المشاكل المهنية التي يتخبط فيها مدرسو العربية بالوسط المدرسي باعتبارها لغة ثانية، وهي المشاكل التي يؤشر عليها ضعف مستوى المتعلمين في مهارات القراءة والكتابة ناهيك عن القدرة على إنتاج خطابات أصيلة باللغة العربية الفصيحة إنتاجا يجمع بين الدقة والطلاقة اللغويين، إذ يقضي المتعلمون اثنتي عشرة سنة في دراسة وتحصيل العربية دون أن يتمكنوا من ضبط قدراتها القرائية والكتابية، إن الاستفادة المتوخاة تقتضي استنباط التصور الأمثل والممارسات الفضلى لتدريس العربية بالفضاءين الجامعيين وكذا أفضل الطرق لتنزيلها بصفة عامة في أي فضاء ديدانكتيكي كان، بل وحتى في التعليم المدرسي تنزيلا بعيدا عن الاستنساخ أو النقل. ثم إن طلب الناطقين بغير العربية، من كل أرجاء المعمور، قد تزايد لتعلم اللغة العربية وثقافتها، أو لنقل تعلم الثقافة العربية من خلال تعلم اللغة العربية الحاملة لها (كانت اللغات دائما، من حيث الاستعمال والتداول، وسيلة للفكر والثقافة والتواصل

والمعاملات ولم تكن هدفا في ذاتها فلا يوجد مبدئيا أحد ينجز اللغة أو يتعلمها لذاتها)، وقد تبع هذا الإقبال تزايد عدد المعاهد والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية التي تدرس العربية للناطقين بغيرها، وهي تتبنى في ذلك توصيات المجلس الأمريكي لتدريس اللغات ACTFL خاصة، وهو التبنى الذي برره الكثيرون ممن ناقشنا معهم الأمر تبريرات غير علمية. هذا مع العلم أنه ليس الإطار المرجعي الوحيد لتدريس اللغات، إذ إزاءه نجد توصيات الإطار الأوربي المشترك للغات CECRL. كل هذا في غياب إطار عربي أو مغربي لتدريس اللغات الأجنبية بما فيها العربية للناطقين بغيرها، بل وفي غياب سياسة لغوية مؤسسة على خلفية علمية. قد يقول قائل في هذا المقام إن الأخذ بهذين الإطارين ذوي الصبغة الكونية أو بأحدهما يكفينا عناء البحث عن إطار عربي جديد، وهنا لا بد من رد مؤسس علميا مدخله أن كل تدخل بيداغوجي ديداكتيكي إنما هو فعل سياقي وهو ما يتطلب على الأقل تكييف الإطارين مع السياق اللغوي والثقافي والحضاري المغربي. ثم إن أية مقارنة تربوية لغوية خارج هذا البعد السياقي تعد عاملا مساعدا لما يمكن تسميته بالاختراق اللغوي والثقافي بدل وضعية الانفتاح اللغوي والثقافي المفترض في كل مجتمع. وبهذا المعنى يمكننا اعتبار هذا البحث بمثابة أرضية وانطلاقة نحو آفاق بحثية أخرى تساهم فيها أطراف و فرق بحث متعددة باعتبار المشروع الأكاديمي والمجتمعي المتحدث عنه هنا ينبغي أن ينجز بشكل جماعي بدل أن يبقى متفرقا في مبادرات فردية ومحاولات منعزلة كما هو الحال الآن.

وباعتبار تدريس لغة ما لا يستغني عن التنظير اللساني لها (تعتبر ديداكتيك اللغات جزءا من اللسانيات التطبيقية التي تتأسس على تنزيل ما أنتج أكاديميا في اللسانيات النظرية في ميادين مختلفة منها تدريس اللغات) فإن الدفع بتأسيس ديداكتيك خاصة باللغة العربية على أنها لغة ثانية من جهة ولغة أجنبية من جهة أخرى يمكن أن يحفز بحوثا أكاديمية لسانية تدمج البعد التطبيقي الإجرائي للغة عبر إقامة الجسور بين البعد الأكاديمي والبعد الديداكتيكي، فأمام العديد من المشاكل اللغوية المتجددة في الفضاء اللغوي العربي يحتاج البحث اللساني العربي للانفتاح على القضايا التطبيقية في اتجاه تقديم حلول تعليمية وتواصلية..

- أهداف البحث

انطلاقاً من الدواعي والمحفزات السالفة الذكر لإنجاز هذا البحث نعتبر أن محور عملنا هو التركيز على طرق وتقنيات التدريس استكشافاً ومقارنة أولاً ثم تفسيراً بالدرجة الثانية. ويستتبع ذلك إذن أننا نصنف أهدافنا إلى صنفين: أهداف رئيسة و أخرى مكملّة، فنضع هدف استكشاف الممارسة الديداكتيكية في الفضاءين الجامعيين في البعد الأول ونضع تفسيرها من خلال ربطها بخلفياتها السياقية في البعد الثاني، إذ يعتبر عزل المعطيات والطرق الديداكتيكية وفرزها في عناصر متقطعة الصلة مع بنية السياق الديداكتيكي أمراً غير مجد من ناحية الجدوى البحثية.

يروم البحث إذن استقصاء المعطيات في بنيتها بدءاً من خلفيتها التأطيرية من خلال استحضار عناصر ومكونات وتوصيات الإطارين المرجعيين للغات وتدريسها ACTFL و CECRL ووصولاً إلى التفعيل البيداغوجي والديداكتيكي في الفصول، لذلك نقول إن الهاجس السياقي حاضر باعتباره منطلقاً مركزياً في هذا العمل، هذا رغم وضع السلمية الأنفة الذكر في أهدافه. وبما أن الأمر كذلك فإن دراستنا لا تدرج حصرياً ضمن اللسانيات الاجتماعية ولا ضمن اللسانيات النفسية باعتبارهما مجالين يضعان السياق في مركز اهتمامهما. وما توظيف بعض مفاهيمهما إلا لأن الديداكتولوجيا (العلم الذي يتخذ الديداكتيك موضوعاً لدراسته) بؤرة تتقاطع فيها عدة تخصصات، لذلك نذكر بأنه مجال بين تخصصي Interdisciplinaire إذ يمكن أن نوظف مفاهيم من مجالات علمية متعددة.

وبما أن الفعل التربوي فعل سياقي بطبيعته، وأن هذه السياقية من المسلمات المركزية التي ينطلق منها بحثنا، لذلك لا داعي لتأكيدنا بالبرهنة والبحث. ومن ثم سيتجه تركيز البحث نحو الجواب عن سؤال: كيف تؤثر معطيات السياقين الديداكتيكيين الجامعيين المغربي والفرنسي، في الاختيارات الديداكتيكية الخاصة بتدريس اللغة العربية فيهما باعتبارها لغة أجنبية؟

ويمكن ربط هذه الاختيارات بالمرودية التحصيلية للمتعلمين باتخاذ مقارنة أخرى هي مقارنة البيداغوجيا المرتكزة على النتائج، وذلك في إطار بحث آخر يكون امتداداً لبحثنا

هذا. كل ذلك سعيا وراء المساهمة في تطوير الفعل الديداكتيكي بالفضاءين الجامعيين، ثم المساهمة في تطويره في كل الفضاءات التدريسية ولو على مستوى إثارة الانتباه إلى خاصيته السياقية.

كما أنه من الضروري أن يجرنا الحديث عن هذه المعطيات إلى اكتشاف معطيات خارج سياقية، ذلك أن الخطاب الديداكتيكي المنتج داخل الفصل الدراسي تحكمه أيضا محددات خارجة عن مكوناته وعناصره لأنه لا يعد سياقاً مغلقاً فهو مرتبط ارتباطاً تأثر بمعطيات خارجية كالتوجيهات الرسمية المنبثقة من الخطاب التربوي الرسمي، وكذا أنواع الثقافات والمعارف المحمولة من خارجه والمؤثرة في العلاقة البيداغوجية الثلاثية أي العلاقة بين المتعلم والمدرس والمادة الدراسية la relation pédagogique triangulaire.

ومن الأهداف غير المباشرة التي يرجى أن يحققها هذا البحث تزويد مدرسي العربية ومؤطريها والساشرين على برمجة أهدافها البيداغوجية بخلاصات تدفع لاتخاذ التجربتين الديداكتيكتين المدروستين هنا لا نقول قدوة للاحتذاء ولكن نموذجاً للاستئناس في أفق وضع تصور عربي للغات وتدريسها.

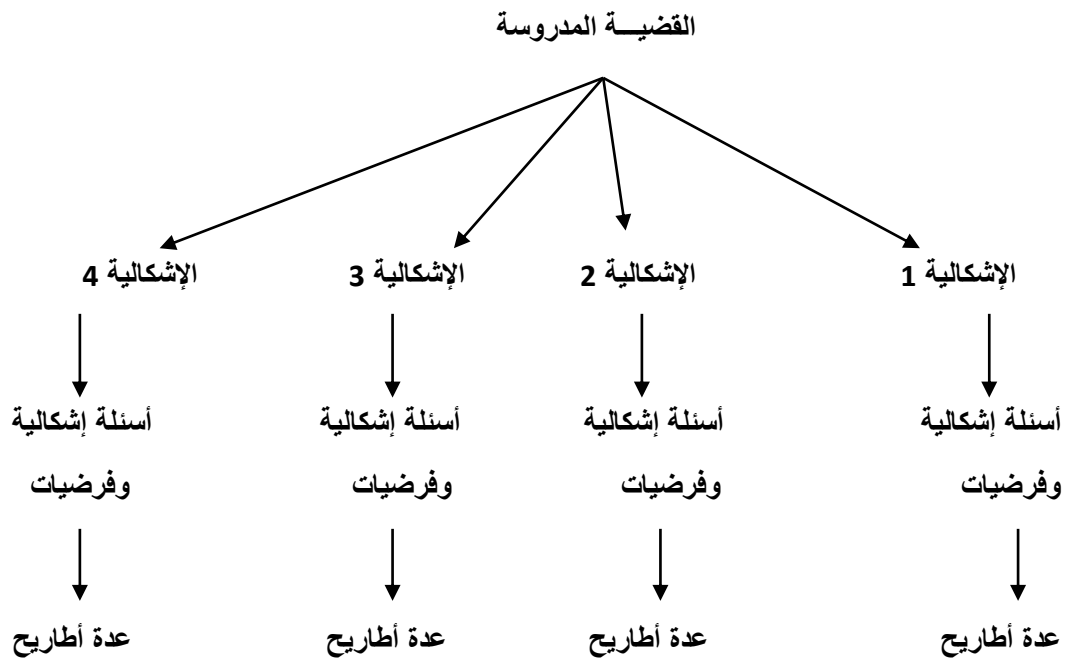
وإذا بدا أن البحث يقتصر على بعض المعطيات ويحصر السياق فيها فالأمر ليس اختزالاً قصدياً أو نظرة تبسيطية ولكن الأمر يرجع إلى كون المعطيات المدروسة هي ما تيسر لنا الاطلاع عليه، أو لكون الانتقائية في المعطيات الدالة بالنظر لأهداف البحث ومراميها هي التي أدت إلى ما قد يبدو اقتصاراً على معطيات دون أخرى، ويمكن لبحث آخر أن يتحصل على معطيات مغايرة فيوجه أو لنقل يعدل مسار نتائج وخلاصات بحثنا هذا وذلك انطلاقاً من المسئلة الاستيمولوجية التي تحدد علمية نظرية أو نتائج علمية ما من خلال مبدأ إمكانية تجاوزها بنظرية أو بنتائج جديدة، وهو التجاوز الذي ليس بالضرورة قطيعة معرفية أو استيمولوجية.

وهكذا نخلص إلى أن هذا البحث يروم الفهم عبر الاستكشاف والوصف والمقارنة أولاً، ثم الاقتراح بعد ذلك، وليس من أهدافه قطعاً إصدار أحكام قيمة على الفعل الديداكتيكي أو تقييم تدخل الفاعلين البيداغوجيين في الجامعتين.

- إشكالية البحث

من المسلم به أن كل قضية لا يمكن أن تدرس في إطلاقها، وإنما ينبغي تفريعها إلى عدة إشكاليات وأن كل إشكالية تُصرف في أسئلة إشكالية وتوضع لها فرضيات، كما يمكن أن تطرح فيها عدة أطاريح وذلك وفق الشكل التالي :

الشكل 1



وعندما نستحضر عنوان بحثنا المذكور آنفا يتبين لنا بوضوح أن القضية التي يندرج ضمنها هذا البحث هي تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية، ولا نقصد بتدريس العربية الممارسة الديدانكتيكية الفعلية وتدخلاتها الإجرائية، ولكن المقصود هو جعل هذا التدريس قضية للتفكير والبحث والتأمل.

وإن التفكير العلمي لا يصبح منتجا بغير الاشتغال وفق إشكاليات توجه مساره وتحقق الانسجام الداخلي لما ينتجه وذلك قياسا على كون التفكير النقدي التحليلي خارج دائرة إنتاج المعارف العلمية لا يستغني عن الشك المنهجي المتبلور في شكل أسئلة.

وانطلاقاً من هذا فإن الإشكالية التي نضعها لا تتعلق بسياقية الفعل التربوي بالفضاءين الجامعيين، فتلكم السياقية هي أمر مسلم به ولا تحتاج لبرهنة وبحث في ذاتها ولكنها تحتاج لتقص من أجل فهم ميكانيزمات اشتغالها في كل فضاء على حدة ومن ثم جاء البعد الاستقصائي الوصفي والتفسيري الذي يروم الفهم والإفهام في هذا البحث. ويتبلور ذلك في السؤال الإشكالي الآتي : كيف تتفاعل عناصر ومكونات السياق الديداكتيكي التي تمكن البحث من جمعها وخاصة كيف تُصرف في الطرق الديداكتيكية المفعلة والتي نعتبرها مخرجات لمعطيات السياق الديداكتيكي المدروسة ؟

وأما من جهة أخرى فإن البحث الذي نحن بصدد لا يتوخى تقصي كل فضاء ديداكتيكي على حدة وبشكل منعزل، وهو الأمر الذي لو حصل لما كان هناك مبرر لجمعهما في هذا البحث، لذلك كان مبرر جمعهما يستند على بعد المقارنة بين معطياتهما بدء من مرجعتهما (الإطارين الأوربي والأمريكي المذكورين آنفاً) وانتهاء بمقارنة الطرق الديداكتيكية الممارسة فيهما. وينبثق عن أرضية المقارنة هاته السؤال الإشكالي التالي: ما هي أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف التي تظهر عند عرض كل مكون على قاعدة مقارنة معينة تستمد من معطيات السياق مثل مستويات المتعلمين ومنطلقات التدريس ومستويات المتعلمين ..؟

وبما أن من أهداف البحث أن يوفر إمكانية استفادة محتملة لكل فضاء ديداكتيكي في سبيل تطوير ممارسته، وهي الرغبة التي عُبر لي عنها في الفضاين معا. ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال اطلاع المعنيين على معطيات السياق الديداكتيكي الآخر في بحث واحد، هذا إضافة إلى إمكانية استخلاص إفادات لتدريس العربية وثقافتها في التعليم المدرسي، فإن هذا السؤال يطرح نفسه : بماذا يمكن أن يفيد هذا البحث كل فضاء على حدة ؟ وبماذا يمكن أن يفيد كل من يريد تدريس العربية للناطقين بغيرها أو يخطط لتدريسها ؟ وما الإفادات الممكنة تحصيلها في تعليم العربية بالتعليم المغربي باعتبارها لغة ثانية ؟ نطرح هذه الأسئلة ولو أننا على علم بعدم القدرة على التحكم في الجواب عنه لأن استنباط الفوائد من بحث ما تبقى مسألة ذاتية تتعلق بمن يطلع عليه وكيف يقرأه ويتقبله بل وما هدف قراءته وهل يبحث فعلاً

عن تطوير تجربته .. إنها إذن أمور لا يمكن التحكم فيها. وهذا هو ما يجعلنا نعتبر هذا الهدف ثانويا في بحثنا. ثم إن طرح الإشكاليات السالفة بشكل منعزل ما هو إلا مسألة إجرائية وإلا فإن الاشتغال وفقها سيتم بشكل مندمج، وهو ما يعني أننا لن نصرح بالتطرق لإشكالية ثم المرور إلى التي تليها.

- فرضيات البحث -

انطلاقا من تحديد الإشكالية المتعلقة بالسياق الديداكتيكي نفترض أن معطيات هذا السياق تتربط عِلْيا فيما بينها، وهو ما يعني أن تفسير معطى ما لا يتم في ذاته وإنما يتم من خلال معطى أو معطيات من نفس السياق. هذا علما أننا نضع في الحسبان أن بعض المعطيات لا يمكن أن يكون تفسيرها تاما ونهائيا إلا باستحضار معطى خارجيا لم يتم استقصاؤه في هذا البحث، وهو الأمر الذي يقودنا إلى اعتبار النسبية خاصية حاضرة في عملنا وبالأخص في مكونه التفسيري كما هو الحال في كل بحث علمي.

وفيما يخص المقارنة، وانطلاقا من ملاحظتنا الأولية السابقة عن الدرس والتمحيص مثل ملاحظة موقع وثقافة ولغة البلد الأصلية لكل فضاء جامعي، نفترض مبدئيا أن نجد فروقا في تدريس الجامعتين اللغة العربية للناطقين بغيرها ما دام كل فضاء مستقلا عن الآخر في أبعاد شتى. كما نفترض إلى جانب ذلك أن نجد أوجه تشابه بينهما خاصة فيما يتعلق بالطرق الديداكتيكية. أما من الناحية الكمية أي تحديد نسبة هذا التشابه أو الاختلاف رقميا فإن مجريات البحث هي التي ستنبئ بذلك، ثم إن وضع فرضية لهذا البعد الرقمي مسألة غير ذات جدوى في هذا البحث ما دمنا لا نعتبر المقارنة هدفا مستقلا وإنما هي أداة منهجية نسخرها في خدمة فهم السياق ومعطياته.

- خطة البحث -

نشير في البداية إلى أننا لم نقدم وصفا لصعوبات البحث وكذا منهجيته في هذا المدخل. لأننا لا نجد لصعوبات البحث مبررا للذكر، ما دام كل بحث لا يخلو من صعوبات منها ما هو ذاتي يتعلق بالباحث نفسه ومنها ما يتعلق بمحيط بحثه والظروف التي يشتغل فيها، إن

ممارسة البحث ستؤدي إلى ولادة بحث وباحث، ولا تخلو كل ولادة من مخاض وألم فقد قال Michel Bernard عن ممارسة البحث « إن الخوض في غمار بحث يعني الدخول في مسار تُطرح فيه أسئلة وتُبنى إشكالية ومنهجية. إنه استكشاف مجال دراسي ما، وتجميع معطياته وتأويلها، وهو الأمر الذي يقتضي استعدادا لتقبل الشك والتعامل مع المفاجآت وكل ما هو غير منتظر، وإعادة مساءلة ما أنتج خلال البحث. كما يعني التأهب للمناقشة والسجال. ولهذا ينبغي باستمرار بلورة تفكير نقدي خلاق. إن ممارسة البحث فرصة لتعلم قيم وأخلاقيات ورؤية واكتساب القدرة على الإنصات على مدى العمر كله»⁽¹⁾

وأما فيما يخص المنهجية فإننا اخترنا ألا نقدمها في المدخل كما دأبت الأبحاث على ذلك، ومبررنا في ذلك كون التحديد المنهجي هو جزء من البحث وليس خارجا عنه (لا نقصد بالبحث هنا الكتاب المطبوع). ثم إن التحديد المنهجي لا يكون له سند إلا إذا جاء بعد عرض الإطار الإبيستيمولوجي الذي يمكن من تصنيف البحث ضمن مجاله واستحضار مجموعة من المحددات التي يقتضيها تأملها ومنها تحديد الإطار المنهجي والإطار النظري.

وهكذا ننوي، مع رجاء التوفيق، أن نقسم بحثنا قسمين، كل قسم منهما يضم فصلين. نخصص القسم الأول منه للعدة الإبيستيمولوجية والمنهجية والنظرية، في حين نخصص القسم الثاني لعرض معطيات السياقين الجامعيين، على أن نحدد الإطارين الإبيستيمولوجي والمنهجي في الفصل الأول من القسم الأول، ونتناول العدة النظرية الموظفة في الفصل الثاني من هذا القسم. ونخصص الفصل الأول من القسم الثاني لتوصيات الإطارين المرجعيين لتدريس اللغات أي CECRL (الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات) و ACTFL (المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية). وسيتناول الفصل الثاني من هذا القسم المقررات والمناهج والأنشطة والطاقيين التربويين ويختتم بالطرق الديداكتيكية المفعلة تماشيا مع اعتبار هذه الطرق خرجا لمعطيات السياقين الديداكتيكيين. ونقدم بعد ذلك خلاصات مقارنة المعطيات ومحاولة تفسيرها وما يمكن إجمالا الاستفادة منهما.

1 ■ استجواب أدلى به الكاتب لدار النشر L'harmattan إثر نشر كتابه:

« Entrer en recherche, Essai sur l'apprentissage de l'esprit de recherche »

ينظر موقع <https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=53060> . تاريخ الزيارة : يونيو 2017.

وبعد، هذا عملي وثمره جهدي بتأطير من أستاذي، أرجو أن أكون قد وفقت في مقارنة
الصواب فيكتب لي فضل الاستفادة ولأساتذتي فضل الإفادة.

القسم الأول

الإطار الإستمولوجي والمنهجي
والنظري

الفصل الأول

منطلقات إبستمولوجية ومنهجية

1 - 1 الإطار الإبستمولوجي

مقدمة :

يهدف هذا الفصل تقديم خلاصة التفكير خلال إنجاز هذا البحث وقبلة، على أن هذا التفكير من المتوقع أن يستمر بعد مناقشته، فطبيعة أي إنتاج معرفي تقتضي أن ينضج خلال المناقشة وخاصة بعدها. ولقد بات من الثابت أن كل بحث علمي إنما هو بناء معرفي يتأسس على نوع خاص من التفكير الموجه بإطار إبستمولوجي ومنهجي ونظري ما دامت الإبستمولوجيا حسب Demaizière Françoise و Nancy Comber « هي التفكير المنصب على بناء وتدبير المعرفة في مجال معين وصلاته بمجالات التفكير العلمي الأخرى » (1). ولهذا تنبثق خلال مسائلة البحث والمعرفة التي يعتزم بناءها أسئلة جوهرية منها ما يرتبط بوضعية هذه المعرفة العلمية أي موقعها في سيرورة الأبحاث العلمية المنجزة في المجال المدروس، ووضعها من حيث الفرضيات والمنطلقات المنهجية والمنهجية والرهانات العلمية الأكاديمية المتوخاة، وبالأخص من حيث جدواها الاجتماعية والتطبيقية، فأى بحث لا يقدم نتائج قابلة للاستثمار ولا يساهم في فهم ظاهرة أو حل مشكل يعتبر ضربا من الهدر الفكري والعلمي.

ويمكن تجسيد التأمل الإبستمولوجي المؤطر لأي بحث في الأسئلة التالية:

ما هي الحدود بين العلم واللاعلم في بحث معين؟ وكيف يمكن، بل كيف يجب إنتاج المعرفة من خلاله؟ وما هي مرتكزات عمل الباحث والمنزلقات التي ينبغي تلافيتها من حيث الاختيار والمسار والتموقع أي المسافة التي يجب أخذها بالنسبة للمعطيات؟ وما هي المقاربة الأنسب للتبني؟ وما هي الرهانات التي يتوخى تحقيقها والتطبيقات العملية التي يمكن أن

¹ – Demaizière Françoise et Nancy combers, « Du positionnement épistémologique au donnés de terrain », dans: Méthodologie de recherche en didactique des langues, Cahiers ACEDLE n4. IUFM d'Aquitaine, Bordeaux.

يتيحها؟ خاصة وأن التمييز بين البحوث النظرية الأساس والبحاث التطبيقية ضئيل
الصلاحية العلمية وبالأخص في العلوم الإنسانية والاجتماعية⁽¹⁾ التي يدخل ضمنها علم
الديداكتولوجيا La didactologie أي العلم الذي يتخذ الديداكتيك موضوعا للدراسة، بل لقد
أصبح معيار إمكانية التطبيق العملي للنتائج (opérationnalité) أحد معايير العلمية
(scientificité) في الأبحاث العلمية عامة وضمنها الأبحاث الديداكتيكية التي تهدف بشكل
مباشر إلى تحسين الجودة والنجاعة سواء في مجال تكوين المدرسين أو في مجال التخطيط
ورسم السياسات اللغوية والتربوية أو تطوير الطرق الديداكتيكية وجعلها منسجمة مع سياقها
التربوي واللغوي أو غير ذلك من الأهداف..

ويؤكد "جرمان" GERMAIN هذه الخصائص الإبيستيمولوجية بتنصيبه على ضرورة
توضيح منطلقات البحث وغاياته حتى يتسنى توجيه مساره وانتقاء المعطيات الدالة بالنظر
لبناؤه النظري، وذلك في سبيل بناء تصورات مؤسسة علميا وقابلة للدخول في حركية علمية
تراكمية وتجديدية في آن، بفضل طابعها النقدي التجديدي، أي بناء معرفة قادرة على إعادة
تركيب ظواهر العالم الطبيعي والاجتماعي واللغوي الثقافي المعقدة، ومنها تعليم وتعلم
اللغات بشكل يسمح بتمثل طبيعتها المركبة واستثمارها والتدخل فيها وتوجيهها نحو غايات
نفعية اجتماعية، وكذا إعادة تكييف المعارف والنظريات والأبحاث السابقة لتنسجم مع
الظواهر المستجدة أو مع مناهج علمية مستحدثة حتى تستوعب تلك التي لم تسبق دراستها
أصلا وهوما يجعل الإشكاليات المطروقة دائمة التجدد.

إن استخلاص خاصية الاستمرارية والتجدد المتوازيين أو الاستمرارية المتجددة⁽²⁾ في
الإنتاج والحركة العلميين هو نتيجة مباشرة للتأمل الإبيستيمولوجي المواكب لهما، ضمنا أو
تصريحا مادامت الإبيستيمولوجيا معرفة فوق المعرفة Méta cognition أي أنها تفكير علمي

¹ - ينظر مقال : « Nécessité d'une réflexion épistémologique »، Philippe Blanchet، 2011، ضمن كتاب

« Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures »، ص 9،

² - لا نميل إلى تبني نظرية القطائع المعرفية كما يطرحها "كاستون باشلار" « في كتابه تكوين العقل العلمي » فالنتاج
العلمي والمعرفي سلسلة ومحطات تنظيرية تنطلق من زوايا نظر مختلفة لكنها تتميز في الآن نفسه بالاستمرارية فهي تبني
على سابقتها ولو على سبيل النقد.

يتخذ المعرفة العلمية موضوعا له⁽¹⁾. إلا أن هذه الخاصية قد لا تكون ممكنة التحقق في الأبحاث التي تتطرق لمواضيع لم يتحقق فيها تراكم نظري كاف، فيكون الباحث مضطرا إلى التأسيس المعرفي أو اقتراض معارف من مجالات أخرى لتتوير طريق البحث مع ما يحمله هذا الوضع من إكراهات ومنزقات إبستمولوجية، وهو حال موضوع تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها الذي يمكن الانفتاح فيه على تدريس لغات أجنبية أخرى كالفرنسية مثلا للناطقين بغيرها، وما تراكم من تنظيرات مواكبة لهذا التدريس في مجال ديداكتيك اللغات الثانية واللغات الأجنبية. وتأسيسا على ما سبق، نتوقع أن يشكل تحديد الإطار الإبستمولوجي مرجعية رقابية لمسار بحثنا المتعلق بالبحث في طرق تدريس العربية للناطقين بغيرها بالجامعتين المغربية والفرنسية، وتأطيرا لانضباطه لإشكاليته وأهدافه والتزامه المنهجي والنظري.

ويبقى أن نشير إلى خاصيتين اثنتين تتعلق أولاهما بازدواجية مرتكزات البحث الإبستمولوجية من حيث التصريح أو الضمنية أو حتى المرتكزات الواعية أو اللاواعية أي تمثيلات الباحث الفردية والجماعية المنبثقة من منظومة القيم والأعراف العلمية الراجحة في الأوساط البحثية⁽²⁾ إذ لا يستطيع أي باحث أن يدعي إقصاء الذات ومحوها بشكل كلي في إنتاجه المعرفي لأن الذاتية تتمظهر في عدة محطات منها الدوافع الشخصية لاختيار موضوع البحث فهو قرار غير موضوعي بالكامل، إضافة إلى مسألة الانتقائية في تحديد الإشكالية والتركيز على عناصر دون غيرها، والأهم من ذلك أن الباحث يتأثر بتقاسم أعضاء المؤسسة البحثية وفريق البحث المنتمي إليهما آراء ومواقف تتحول إلى أنظمة مفاهيمية جماعية، هذا رغم ضرورة ارتكاز العلم على الموضوعية الصرف أي إقصاء التحيزات الشخصية والالتزامات المصلحية المسبقة والتفاعل العاطفي والأحكام الجاهزة القبلية.

¹ - Edgard Morin ,1986, « La connaissance de laconnaissance », La Methode, Tome 3,Edit Seuil, Paris.

² - ينظر مقال P. Blanchet السابق.

ويستتبع ثنائية الموضوعي والذاتي في هذا البحث كما في غيره إذن أن جوانب عدة في الإطار المرجعي الإيستيمولوجي ستظل غير قابلة للتصريح نظرا لطبيعتها السالفة الذكر.

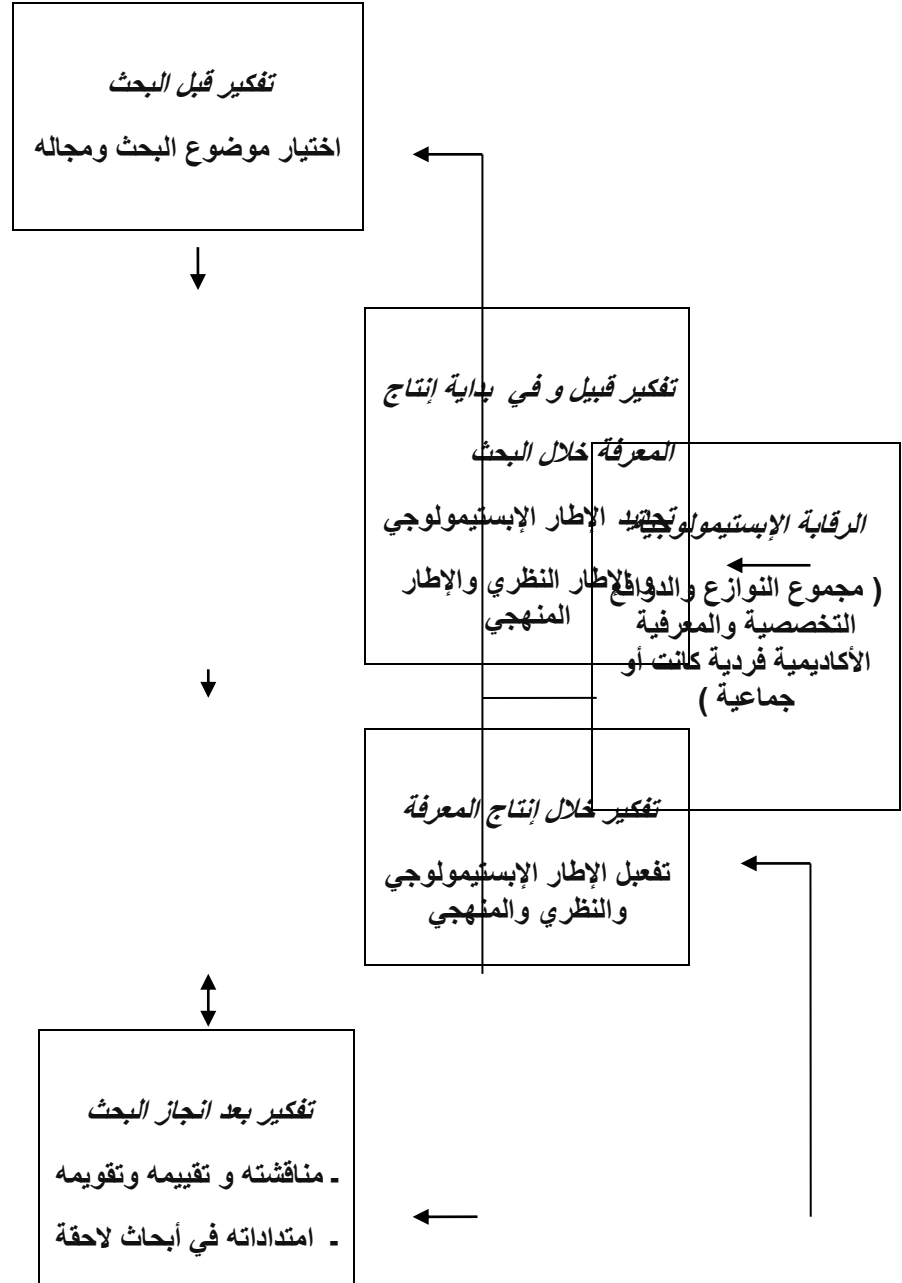
وأما الخاصية الثانية فتتعلق بطابع المرونة التي يتسم بها الإطار الإيستيمولوجي في الأبحاث الإنسانية والأبحاث الميدانية خاصة، وضمنها الأبحاث الديدانكتيكية، إذ لا شيء ثابت فيها ما دام احتمال ظهور معطيات جديدة قادرة على تغيير مسار البحث كليا أو جزئيا قائما، ذلك أن ظهور المعطيات الدالة أي المعطيات المرتبطة بإشكالية البحث وإطاره النظري أمر وارد خلال كل مراحل البحث الميداني، ومعنى ذلك أن المعطيات المشكلة للمتن المدروس (Corpus) ليست جاهزة ولا نهائية وإنما تبنى من خلال مسار البحث أي خلال مرحلتي الدراسة الكمية والكيفية Analyse qualitative - Analyse quantitative التي يفترض أن تصبح دالة بالنظر إلى خاصية انسجامها مع هذه المقاربة المتبناة. ويترتب عن هذا أن المعطيات الدالة في بحث ديدانكتيكي يتخذ المقاربة السياقية المقارنة Approche contextualisée et comparative، كما هو الأمر في اهتماماتنا الحالية، قد لا يكون لها معنى أو فائدة علمية في بحث ينطلق من مقاربة مغايرة كالمقاربة التواصلية مثلا.

ومعلوم أن مجال البحث في ديدانكتيك اللغات مجال تتقاطع فيه عدة علوم مستقلة نظريا ومنهجيا (اللسانيات - اللسانيات النفسية - علم النفس - علم الاجتماع - الأنثروبولوجيا علوم التربية- العلوم السياسية...)، فهو إذن مجال دراسي بين تخصصي interdisciplinaire يجمع العديد من الدارسين الذين يتقاسمون ولو جزئيا منطلقات إيستيمولوجية ونظرية متنوعة حيث تتنوع منطلقات العلوم الإنسانية الإيستيمولوجية إذ منها مثلا ما يستدمج اللغة الصورية الرياضية كبعض النظريات اللسانية، ومنها ما ينطلق من البعد النفعي البراكمتي أي استثمار نتائج الدراسة في التأثير في البنى السوسيوثقافية... لذلك نجده مجالا مشبعا بتنوع في العدة المفاهيمية والمصطلحية، وحتى عندما يتموقع البحث في مقاربة معينة نجده يوظف مفاهيم ومصطلحات يمكن أن يتبناها صاحب مقاربة مختلفة.

ولعل ما يميز البحوث الديدانكتيكية هو خاصية المقاربة السياقية التي طالما انتبه إلى ضرورتها عدد من الدارسين المتخصصين في مجال الديدانكتولوجيا، نذكر منهم

الإبستمولوجية في الشكل 2 كما يلي:
J. Van Der Maren و D. Nunan و J.C. Beacco و P. Blanchet وآخرون (1). ونلخص تصورنا للرقابة

الشكل 2



¹ - ينظر مقال : « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures » « لصاحبه C. Beacco. ضمن كتاب: « Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures » Editions des archives contemporaines 2011، ص: 31.

1 - 1 - 1 تموقع البحث ضمن مجال اللسانيات التطبيقية La linguistique appliquée

تقتضي كل دراسة، من بين ما تقتضيه، تحديد المجال العلمي والمعرفي الذي تتموقع ضمنه، ذلك أن من النتائج الطبيعية للتأمل الإبستمولوجي المواكب لكل بحث تحديد المجال الدراسي والعلمي الذي يحتضنه أو العلوم التي تتقاطع فيه ما دامت الإبستمولوجيا تشكل جهازه الرقابي.

ومن المؤكد لدى المتدخلين في عملية التدريس، سواء كانوا فاعلين مباشرين في الصفوف الدراسية أو باحثين ومنظرين، أن مجال ديداكتيك اللغات والثقافات مجال ذو طبيعة مركبية، فلقد بات من البدهي اعتبار اللغة والثقافة وحدة واحدة ما دامت الأولى حمالة للتصورات والتمثيلات الجماعية المشكلة للهيكل الأساس لثقافة المجتمع الذي يستعملها، لذلك لا يمكن تصور تدريس لغة ما بمعزل عن حمولتها الثقافية.

ثم إن عملية التعليم والتعلم، باعتبار طبيعتها العلائقية والتكوينية، هي محض لتفاعلات اجتماعية وأنثروبولوجية ونفسية وسياسية وتاريخية ودينية... لذلك يمكن اعتبارها بؤرة تنصهر فيها عدة ظواهر ذات طبيعة متنوعة، أولنقل إنها متعددة الأوجه والمظاهر ويعني ذلك أنه يمكن اعتبار القضايا والظواهر الديداكتيكية ظواهر نفسية واجتماعية وسياسية وفلسفية ولغوية لسانية، لذلك تتعدد المقاربات حسب تموقع الباحث في مجال معين، فهناك المقاربة النفسية للتربية والتعليم والمقاربة الاجتماعية والتواصلية التفاعلية وغيرها، إضافة إلى المقاربة السياقية⁽¹⁾ التي نتبناها في هذا البحث.

ونظرا لخاصية تدريس اللغات والثقافات المركبية فإننا نجد عددا من العلوم والتخصصات قد وجدت في قضاياها مواضيع موافقة لاهتماماتها النظرية والمنهجية نذكر على رأسها اللسانيات وفروعها واللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية وتحليل الخطاب والنقد الأدبي وعلم النفس وعلم النفس التربوي وعلم الاجتماع والفلسفة والأنثروبولوجيا

¹ - هي الدراسة التي تنصب على المعطيات المتدخلة في صياغة الفعل الديداكتيكي، ويدخل ضمنها معطيات السياق السياسي والاجتماعي والثقافي واللغوي والمؤسسي والديداكتيكي التربوي، و سنأتي على مزيد من التفصيل في الفصل المتعلق بالإطار النظري .

والتاريخ والعلوم السياسية... ومن النتائج المباشرة لهذا التعدد ضرورة وضع الهدف الأساس من البحث المزمع إنجازه لأن هذه الخطوة حاسمة في تحديد المنطلقات المعرفية والنظرية، أي المجال العلمي الذي يشكل الخلفية المؤطرة والمحددة لانتقاء المعطيات المدروسة والمعطيات المناسبة لإشكالية البحث خاصة.

وينضاف إلى ذلك، في مجال ديداكتيك اللغات، أن المادة اللغوية المراد تدريسها ليست جاهزة قبليا وإنما تبني انطلاقا من معايير يحددها السياق الثقافي⁽¹⁾، بما في ذلك المستوى اللغوي (اللغة الأدبية الفنية أو الدينية أو الفلسفية الفكرية أو السياسية أو لغة الاقتصاد أو المعاملات اليومية أو لغة الإعلام و الصحافة...) والنوع اللغوي (اللغة الفصحى أو الفصحى أو اللغة المعاصرة..)، وكذا الجهاز النظري الوصف للغة المدرسة المنتج في إطار اللسانيات الوصفية، ذلك أن « الهدف المباشر للسانيات هو الوصف العلمي للقواعد التي يستخدمها المتكلم حتى إذا استوفى اللساني الوصف أمكن استعمال نتائج بحثه في شتى الحقول لمختلف الأغراض، ومنها تعليم اللغة. ويكون تحصيل الملكة اللغوية، بواسطة القواعد التي وصفها اللساني، هدفا غير مباشر للسانيات الوصفية. »⁽²⁾.

ولقد رسخ تطور اللسانيات البنوية والوظيفية قناعة مفادها أن وصف وظيفة اللغات يمارس تأثيرا واضحا على تدريسها، لكنها اصطدمت بسؤال مزدوج حول مادة وكيفية التدريس: (ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟)، لذلك لم تستطع تقديم أجوبة عملية لتدريس اللغات وخاصة اللغات الثانية والأجنبية. وهكذا ستظهر اللسانيات التطبيقية لتعمل أولا على تعميق الوعي بالمشاكل التطبيقية للتنظيرات اللسانية في مجال التدريس وتحليلها وفق مناهج ملائمة لمجال تنزيلها الديداكتيكي وإيجاد الحلول التربوية المناسبة وذلك بتزويد المدرسين بالوسائل والأجوبة والمناهج الناجعة لتعليم وإكساب متعلميهم اللغة المستهدفة. ولقد ارتبطت اللسانيات التطبيقية، أول ما ظهرت في أمريكا خلال الخمسينيات من القرن الماضي بنماذج

¹ - يقصد بالسياق الثقافي بنية القيم و التمثلات و التصورات الجماعية التي تشكل هوية مجتمع أو جماعة ما، وهي مؤسسة على خلفيات تاريخية و عقدية وأنتروبولوجية و سياسية، ويرجع تبني نظام تربوي معين بطريقة قصدية أو تلقائية إلى منظومة القيم والتمثلات هاته ...

² - محمد الأوراعي ، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، ص9، الطبعة الأولى 2010، منشورات الاختلاف، الجزائر..

التحليل اللساني الشكلي الذي جاءت به اللسانيات البنيوية التوزيعية وبالتقنيات الكمية الإحصائية وبالتسجيلات في المختبرات الصوتية من أجل تدريب المتعلمين على إعادة إنتاج اللغة وكذا بالترجمة الآلية. ويبقى أبرز مجالات نجاحها في هذه الفترة مساهماتها في وضع التمارين اللغوية البانية للملكة اللغوية وخاصة منهجيتها السمعية/النطقية (audio-oral) والتمارين الصرفية والتركيبية المرتبطة دائما بالتوزيعية. وفي هذا السياق سينتقل بعض اللسانيين» من ميدان التنظير (اللساني) إلى الميدان التطبيقي، مثل سابير Sapir وبلومفيلد Bloomfield وفريز Fries وكذلك الفرنسي دولاتر De Lattre. ولقد ساهم هؤلاء (وغيرهم) في إنجاز بحوث لسانية تطبيقية ذات أهمية. ⁽¹⁾ ومن المؤكد أن هذا الانتقال عاد بالنفع على اللسانيات نفسها إذ ساهمت اللسانيات التطبيقية في تجديد الوصف اللساني الفونولوجي والصرفي والتركيبى..

إن أمر اللسانيات التطبيقية لا يتعلق بتطبيق النظريات اللسانية في مجال تدريس اللغات والثقافات وحسب، إنها ترمي إلى تأسيس مجال تطبيقي منظر له خارج حقل اللسانيات نفسه بحثا عن الاستقلالية، وذلك باعتماد مفاهيم تنتمي لمجالات متعددة وخاصة المهمة منها باكتساب اللغة، مثل اللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية وعلم النفس التربوي. ونظرا لهذه الخاصية البين تخصصية فإن اللسانيات التطبيقية تمنح أهمية مركزية لأبعاد اللغة الاجتماعية والنفسية خاصة، وهي لذلك تعد أرضية لقاء وتفاعل بين الممارسة اللغوية في بعدها الفردي والجماعي وبين التأمل النظري اللساني والاجتماعي الذي يمنح مكانة خاصة للبعد السياقي التطبيقي. ويفهم من ذلك أنها علم تطبيقي تجريبي Empirique ليس فقط بالنظر لكونها لا تهتم باللغة باعتبارها نظاما مجردا وبنية مغلقة مستقلة بذاتها مشكلة من ظواهر ومقولات وقيود ووظائف، ولكن أيضا باعتبارها منبعاً لممارسات ومعالجات وديناميات اجتماعية وفردية كالترجمة وتحليل الخطاب وتوظيف اللغة في الخطاب الإعلامي وهندسة الاتصال ووضع أطاليس اللهجات وتطوير نظم الكتابة وعلاج

¹ - المصطفى بوشوك بن عبد الله، تعليم و تعلم اللغة العربية و ثقافتها، ص:40، الطبعة الثالثة، 2000، مطبعة النجاح الجديدة.

عيوب النطق وأنواع الحبسات وغير ذلك من التخصصات، وهذا هو تفسير انفتاحها على المجالات المذكورة آنفا والتي يعد مجال تدريس اللغات أبرزها. وسيصبح كل مجال من هذه المجالات الدراسية تخصصا مستقلا بأطره المنهجية والنظرية، وهو ما ينطبق على تدريس اللغات والثقافات.

يصنف هذا العمل إذن ضمن أبحاث اللسانيات التطبيقية التي من انشغالاتها الأساس الإجابة عن السؤال الجوهرى: كيف ندرس اللغة ؟ ما دام يبحث في معطيات السياقين الديداكتيكين المغربي والفرنسي الخاصين بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وخاصة تأثير هذه المعطيات في الاختيارات والممارسات الديداكتيكية.

ونظرا لضرورة المزاوجة في هذا التخصص بين المعطيات اللسانية والمعطيات النفسية والاجتماعية سيعرف هذا العلم تحولا في مسار تطوره فلقد اقترح كاليسون Galisson في نهاية السبعينات من القرن الماضي تعويض اللسانيات التطبيقية بديداكتيك اللغات، وسيظل هذا التخصص الجديد على صلة خاصة، ليس فقط باللسانيات النظرية، وإنما أيضا بعلوم اللغة الأخرى كاللسانيات الاجتماعية واللسانيات النفسية والتداوليات واللسانيات الحوارية وتحليل الخطاب وبالأخص الخطاب التربوي عموما⁽¹⁾ والخطاب الديداكتيكي خاصة .

وفي الوقت الذي نعتبر فيه انتماء العمل الذي ننجزه في هذه الأطروحة لللسانيات التطبيقية فإننا نرى أنه من المنطقي أن يساير تطور هذا العلم لينتقل إلى البحث في مجال الديداكتيك والديداكتولوجيا، فانتفاء هذا البحث إلى هذين المجالين (اللسانيات التطبيقية والديداكتولوجيا) لا يبدو مشكلة إستيمولوجية ما داما يترابطان ترابط أصل ويشتركان الاهتمامات والقضايا المدروسة، هذا إضافة إلى كون مجال تدريس اللغات والثقافات مجالا بين تخصصيا، وإذا كان الأمر كذلك فمن الضروري وضع بعض المحددات لكل من الديداكتيك والديداكتولوجيا وكذا القضايا والأسئلة التي يطرحانها في مسارات البحث .

¹ - ينظر : « Dictionnaire de didactique des langues » ، R ,Coste.D, Galisson . 1976 . Paris. Hachette
ويراجع موقع مركز علوم اللغة و التواصل التابع لجامعة نيوشاتل، <https://www2.unine.ch/islc> تاريخ الزيارة: 2016.

1 - 1 - 2 من اللسانيات التطبيقية إلى الديدانكولوجيا

عند البحث في مجال التدريس يطالعنا تعدد مصطلحي مرده في نظرنا إلى تعدد مناهل الترجمة، وهو ما يضاف إلى مشكل انعدام تنسيق استراتيجي علمي بين الباحثين والدارسين في الفكر العربي المعاصر عامة والبحث التربوي خاصة. إن التنسيق المنشود من شأنه أن يعفي البحث العلمي العربي من التيه المصطلحي وبالتالي من التيهان المفاهيمي والنظري.

وهكذا نجد من الدارسين والممارسين الديدانكتيكيين من يستعمل مصطلح "تعليمية" أو "تعليميات" أو "علم التدريس" أو "علم التعليم" أو "التدريسية" أو "التربية الخاصة" (أي تقنيات التدريس الخاصة بكل مادة على حدة) مقابل المصطلح "ديداكتيك" *didactique*، المتداول في اللغات الأوروبية والمشتق من اللفظة *didaktikos* التي تعني "فلنتعلم أو ليعلم بعضنا بعضا"، وهي لفظة مشتقة بدورها من الكلمة الإغريقية *didaskien* وتعني التعليم⁽¹⁾، في حين يفضل فريق من الدارسين والفاعلين التربويين استعمال المصطلح الأصل أي الديدانكتيك لوسم مجموع طرق ومناهج التعليم والتعلم في فضاء تكويني معين، ويكون فعلهم البيداغوجي مؤطرا بالأسئلة الجوهرية التالية :⁽²⁾

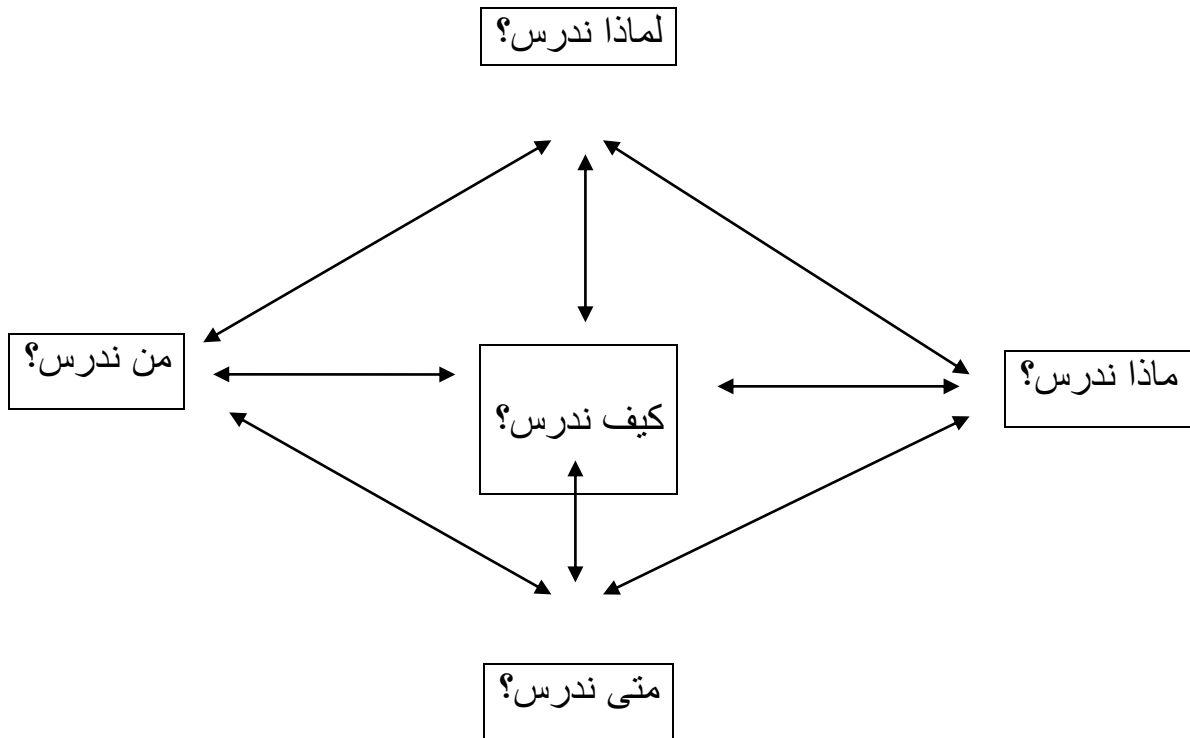
- لماذا ندرس؟ ويهدف إلى تحديد الغايات والأهداف والكفايات المنشودة.
 - ماذا ندرس؟ أي البحث في المحتويات والمضامين والمواد المدرسة.
 - كيف ندرس؟ ويبحث فيه عن الطرق والمناهج وكذا التقنيات الديدانكتيكية الممارسة.
 - متى ندرس؟ ويبحث فيه عن التوزيع الزمني المناسب للعمليات ولإيقاعات التعلم.
 - لمن ندرس؟ ويبحث فيه عن خصوصية فئة المتعلمين المستهدفة.
- وتقتضي النجاعة التربوية ألا تطرح هذه الأسئلة بشكل عمودي تتابعي خلال الممارسة التعليمية لأن هذا الإجراء من شأنه أن يفقد الفعل الديدانكتيكي الترابط المنطقي

¹- ينظر: معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا و الديدانكتيك. الفارابي عبد اللطيف و آخرون، سلسلة علوم التربية العددان 9-10/ 1994، مطبعة النجاح الجديدة .

²- طرح د محمد الدريج الأسئلة التالية على الترتيب :ماذا ندرس؟ كيف ندرس؟ متى ندرس؟ و أضاف إليها سؤال: لماذا ندرس؟ ينظر الدريج 2004 كتاب " مدخل إلى علم التدريس"، دار الكتاب الجامعي، العين. وقد ارتأيت تغيير هذا الترتيب والبدء بسؤال أهداف التدريس لأنها منطلق الفعل الديدانكتيكي و بوصلته الموجهة، كما أضفت سؤال : لمن ندرس؟ لأن المتعلم أصبح محور التربية المعاصرة بعد أن كان مركزها هو المدرس أو المادة المدرسة.

وبالتالي الفعالية بين مختلف مكوناته ومراحله، هذا إضافة إلى أن كل عملية ديداكتيكية إنما هي عملية محكومة بمتغيرين اثنين يتمثل أولاهما في نشاط المتعلم التعليمي التحصيلي، ويكمن الثاني في نشاط المدرس الذي لم يعد، حسب الأدبيات التربوية، هو محور العملية البيداغوجية وإنما تحول إلى مرشد وموجه للتعليمات. وينتج عما سبق أن توضع الأسئلة السالفة في إطار تفاعلي شبكي ليحيل كل سؤال منها على باقي الأسئلة فتراعي بالتالي الإجابة عنه باقي الأسئلة ومقتضياتها. لذلك نقترح الخطاطة التالية المجسدة لترابط تلكم الأسئلة وتفاعلها :

الخطاطة 3



تظهر الخطاطة الموقع المركزي للسؤال المتعلق بطرق التدريس (كيف ندرس؟) لذلك يمكن اعتبار هذا السؤال خرجا Output لباقي الأسئلة، وهو أيضا سبب لطرحها لأن الاختيار الواعي لطرق تدريس معينة لا بد أن يكون مبررا بمعطيات محصل عليها من خلال مراعاة الأجوبة على الأسئلة الأخرى، وإلا جاء الفعل الديداكتيكي مرتجلا فاقدا لنجاعته التربوية. هذا إضافة إلى أن الخطاطة تظهر ترابط باقي الأسئلة ترابطا تفاعليا

ومعنى ذلك أن الجواب على أي منها لا بد أن يراعي معطيات أجوبة باقي الأسئلة فيتحصل المدرس بذلك على معطيات السياق الديدانكتيكي. يفهم مما سبق أن عمل المدرس في الفصل الدراسي ما هو إلا مرحلة تنفيذية لبحث سابق تمت فيه البرمجة والتحضير لإيجاد الأجوبة التي سبق طرحها، هذا دون إغفال ذكر العلاقة التفاعلية بين مرحلتي التحضير والإنجاز والتي تتجسد من خلال استثمار معطيات الفعل العائد feedback، وهي معطيات تقييمية للاختيارات الديدانكتيكية سواء في مرحلة التحضير والتخطيط أو مرحلة الإنجاز.

وبعد أن تبينا بعض معالم البحث الديدانكتيكي، يجدر بنا أن نشير إلى مصطلح آخر يواكب النشاط الديدانكتيكي وهو مصطلح الديدانكتولوجيا Didactologie أو علم الديدانكتيك. ونرى من الضروري توضيح الفرق بين المصطلحين وكذا العلاقة بينهما كالآتي :

– البحث الديدانكتيكي المنتمي للممارسة الديدانكتيكية، أي البحث الذي يقوم به المدرس سواء عند وضع الأهداف والكفايات المستهدفة وأجراتها بالبحث عن أنجع الطرق والوسائل الديدانكتيكية الكفيلة بتنزيلها في سياق الحصص الدراسية أم عند مرحلة التقويم، إنه بحث يهدف إلى إنجاز العملية التدريسية وذلك بمحاولة بلوغ أغلب الأهداف المسطرة والكفايات المستهدفة بالتوظيف الديدانكتيكي للعدة المناسبة (كتب مدرسية، الوسائط السمعية البصرية) وتوزيع الأنشطة حسب الغلاف الزمني المتاح والأهداف المرجوة... هذا دون إغفال البعد البيداغوجي الموازي للفعل الديدانكتيكي بما أن الفصل بين ما هو بيداغوجي وما هو ديدانكتيكي غير ممكن، فمن الطبيعي أن تتداخل في هذا الجانب المعطيات الديدانكتيكية والبيداغوجية، لأن المدرس مطالب بالبحث في مجال التعلم وآلياته وإيقاعاته لدى المتعلمين أي في مجال علم النفس التربوي مما يحيل على المعارف المفترضة لديه وهي معارف لا تهتم فقط المادة اللغوية المدرسة وما تم وضعه من تنظيرات لها في مجال اللسانيات بمختلف فروعها، وإنما تشمل أيضا معارف سيكولوجية، وخاصة سيكولوجية التعلم، ومعارف نورولوجية واجتماعية .. فما دام المدرس، « يتعامل مع عقول بشرية فإن مشكلته الأساسية سيكولوجية أكثر مما هي لسانية »⁽¹⁾ أو لنقل إن ثقافة المدرس ينبغي لها أن تكون خليطا

¹ - المصطفى بوشوك بن عبد الله، 2000، مرجع مذكور، ص 40-41.

متجانسا من المعارف بعيدا عن تحديد نسبة كل مكون فيها وإلا نجح في الإجابة على بعض الأسئلة السالفة وأهمل الأخرى مما يعود سلبا على مردوديته المهنية. واعتمادا على ذلك لا يبدو لتصريح تشومسكي في إحدى محاضراته التي ألقاها سنة 1966 بالولايات المتحدة معنى في مجال الديدانكتيك حين زعم أن اللسانيات لم تفد في شيء ميدان تعليم اللغات، وأنه يشك في صحة الفوائد التي يمكن أن تفيد بها (1) هي وعلم النفس في تعليم اللغات. وقد نجد لتصريح تشومسكي مبررا إذا كان المقصود هو دعوة اللسانيين وتحفيزهم لفتح دراساتهم على المجالات التطبيقية المتعلقة بتدريس اللغات وخاصة في بعدها السيكلولوجي، ويتأكد ذلك إذا وضعنا نصب أعيننا أن اللغة ليست معطيات وقواعدا وقيودا جاهزة سابقة عن أي نسق تنظيري وصفي أو تفسيري، فالنظام اللغوي بقواعده وقيوده المتعددة المستويات (الفونولوجية والصرفية والتركيبية والدالية والتداولية) أساسي لتحقيق الوعي بالنسق اللغوي أو ما يمكن تسميته بالوعي الفوقي للقدرة اللغوية *La cognition méta linguistique* وهو الوعي الذي لا تستغني عنه المقاربة الديدانكتيكية للغة، إذ لا يمكن تدريس لغة ما إلا من خلال نظرية أو نظريات لسانية وهي ملزمة بطرح السؤال الجوهرى: أية نظرية لسانية أصلح لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو سؤال ينتمي لمجال التأمل الديدانكتيكي أي مجال الديدانكتولوجيا.

وخلاصة القول في هذا الباب إن البحث الديدانكتيكي يتخذ موضوعا لتأمله وتدخله طبيعة المادة المدرسة والمهارات المستهدفة وخصوصية المتعلمين وطبيعة مسارهم التعليمي وآلياتهم الذهنية وكذا السياقات التعليمية العامة والخاصة، وهو عمل الفاعلين المباشرين في الصفوف الدراسية، وهو بحث مؤطر ببحث آخر هو البحث الديدانكتولوجي أو علم الديدانكتيك الذي يخوض فيه الباحثون التربويون كما يمكن أن يزاوله المدرسون أنفسهم إن كانوا يبحثون عن تجويد الفعل التربوي الديدانكتيكي عبر مدخل البحث العلمي الأكاديمي .

– البحث الديدانكتولوجي وهو العلم الذي يتخذ الممارسة الديدانكتيكية موضوعا له، و بما أن الممارسة الديدانكتيكية تعد بؤرة تنصهر فيها المعطيات اللسانية والنفسية والاجتماعية

¹ - ينظر كتاب : « Linguistique Appliquée » ، DENIS GIRARD ، P : 23-24 ، 1972 ،

edit Armand Colin. Paris

والثقافية والمؤسسية .. فإن الديداكتولوجيا تعد علما "بين تخصصيا" Interdisciplinaire وهي حين تنفتح على علوم أخرى فإنها مدفوعة ومؤطرة بمنطق العلاقة التي تربطها مع الموضوع المركزي المتجسد في تدريس اللغة والثقافة بغية استثمار مساهمتها في فهم آليات ومسارات تعليم وتعلم اللغات وتجويدها.

1-1 - 3 الخاصية الميدانية للبحث

بما أن البحث ينتمي لمجال الديداكتولوجيا، وبالتحديد رصد واستكشاف الممارسة الديداكتيكية ومحاولة ربطها بمعطيات سياقها وظروف اختياراتها، فإنه من البدهي أن يكون بحثا ميدانيا Une recherche de terrain. وعليه يمكن الانطلاق من الأسئلة الإبستمولوجية التالية من أجل تأطير خاصيته الميدانية : ما هي زاوية تموقع الباحث إزاء المعطيات المحصلة من ميدان بحثه ؟ وإلى أي مدى يمكن أن يذهب البحث في الوصف والتأويل ؟ ما المعطيات التي تعتبر جزءا من السياق الديداكتيكي والتي تعتبر خارجة عنه، أي المعطيات التي تعتبر دالة وذات قيمة بالنظر إلى إشكالية البحث وأهدافه ؟ كيف يمكن ألا يسقط البحث في إعادة بناء المعطيات بطريقة تبعتها عن أصل سياقها الطبيعي، خاصة وأن الوصف والتفسير الممارسين لا يمكن أن ينسلخا عن اختيار الباحث المنهجي والنظري؟ وما وقع نتائج البحث (القبول أو الرفض) على المبحوثين أنفسهم؟

إن الجواب على هذه الأسئلة وغيرها يتسرب عبر معنى البحث الأنطولوجي المتضمن في الخطاب العلمي الذي يؤسسه، لذلك فالجواب عنها ليس بالضرورة جاهزا وتاما قبل انطلاق العمل ما دام البحث ينمو ويتطور بكل مكوناته وتقنياته مع سيرورته، بل يستمر في التطور والنمو حتى بعد الانتهاء منه. ومع ذلك تتطلب الرقابة الإبستمولوجية لأي بحث استحضار المفاهيم النظرية والأدوات المنهجية الضرورية الكفيلة بتوجيه الأجوبة الجوهرية على مثل هذه الأسئلة ، وبهذا الصدد يمكن الإشارة إلى الإضاءات التالية :⁽¹⁾

¹ - ينظر كتاب : « Sur le statut épistémologique de la notion de corpus dans un cadre ethno-sociolinguistique », Blanchet PH, 2007, L'Harmattan, Paris.

- لا يعتبر ميدان البحث حيزا مكانيا جغرافيا فقط، وإنما هو أيضا حيز زمني واجتماعي تفاعلي، إذ تؤخذ المعطيات من مكان محدد وفي زمن وسياق اجتماعي محددين، فمعروف أن طبيعة ميدان البحث غير قارة، إنها متغيرة باستمرار تبعا لتغير محدداته ومعطياته الذرية، وإن الفضاء الديدانكتيكي تبعا لذلك فضاء متغير بحسب المحددات الزمنية والمكانية والبشرية التفاعلية بين الفاعلين التربويين (مدرسين وطلبة ومتدخلين إداريين) .. وعموما هي نفس المحددات السياقية المتضمنة في الأسئلة الواردة في الخطاطة 3 السالفة. ويتأسس على هذا تبني المنطلق التزامني (السانكروني) في الدراسة والبحث واعتماد مبدأ القياس الناقص لتعميم النتائج على الممارسة الديدانكتيكية في الفضائين الديدانكتيكيين.

- إن الفضاء الديدانكتيكي هو أولا فضاء لمجموعة من العلاقات البين شخصية التي يحصل المتعلمون من خلالها على عدة تعلمات ومهارات، وهو تبعا لذلك ميدان بحث متميز بخاصية اللاتجانس في المعطيات المتفاعلة إذ يتضمن، بالإضافة إلى ما هو ديدانكتيكي، معطيات أخرى وافدة من خارج السياق، وهو ما يعني من جهة ممارسة الانتقائية الواعية لما هو مرتبط ارتباطا جوهريا بالبحث وإشكاليته وما هو ثانوي، ويعني من جهة أخرى تبني زاوية النظر البنيوية لتحديد علاقات ووظائف المعطيات، والمحصلة أن ميدان البحث ليس جاهزا قبليا وإنما هو بناء بحثي محض. ويفهم مما سبق أن موقع المعطيات الميدانية في البحث تتمظهر في وضعيتين:

- وضعية أولى، حيث يتأسس عمل الباحث على معطيات مستخلصة في ذاتها ولذاتها من ميدان بحثه، وهي تتميز بخاصية الموضوعية باعتبارها بنية تفاعلية.

- وضعية ثانوية، حيث تتدخل عوامل خارجة عن معطيات السياق نفسها، وهي العوامل المرتبطة خاصة بطريقة تعامل الباحث مع العناصر المحصلة جمعا وتؤيلا، الأمر الذي ينتج إعادة صياغة سياق معطيات المتن المدروس. وبناءا على هاتين الوضعيتين يميز في الدراسة الميدانية بين الخاصية الدلالية (معطيات ذات معنى بالنظر لطبيعة البحث) والخاصية التمثيلية لميدان البحث (العناصر المنتقاة بمنطق خدمة خاصية الدراسة المنجزة) وهو الأمر الذي يفرض الالتزام بثلاثة مبادئ أولها مبدأ التجانس الداخلي بين مجموع

المعطيات المحصلة والتجانس الخارجي بينها وبين المفاهيم النظرية والأدوات المنهجية ومبدأ الإجرائية والفاعلية Opérationnalité أي نجاعة النتائج المحصلة، ثم مبدأ المقبولية من طرف المناقشين والقراء والمبجوثين.

1 - 1 - 4 خاصة البحث التدخلية Une recherche Action

لقد كشفت الديداكلولوجيا أن الأبحاث في مجال ديداكلتيك اللغات الأجنبية قد تمظهرت في نماذج يمكن تصنيفها حسب أهدافها التطبيقية ومنطلقاتها النظرية ومسار توجهاتها ومقارباتها المختلفة، وهكذا تبين أن الأبحاث في هذا المجال تدور في الأقطاب التالية :

- القطب الديداكلتيكي التقني pôle Technologiste، حيث تعطى الأولوية في البحث لتنزيل المعرفة العلمية الأكاديمية وتحويلها إلى المعرفة التعليمية المدرسية أي معرفة قابلة للتمثل وبالتالي التملك من قبل فئة المتعلمين.

- القطب النفسي التربوي pôle Psychopédagogue، حيث يعطى الامتياز للمحددات الخارجية أي المعطيات النفسية والاجتماعية للمتعلمين، وقد وصفت بالخارجية باعتبارها قبلية أي سابقة على الفعل الديداكلتيكي.

- القطب الاجتماعي الديداكلتيكي pôle Sociodidactiste، ويعنى فيه بالتمفصل القوي بين الممارسات التعليمية المدرسية والممارسات الاجتماعية وخاصة الممارسات اللغوية (واللهجية) دون إغفال العلاقة الوثيقة بين اللغة والفكر والثقافة باعتبارها معطى اجتماعيا.

- قطب الممارسة الديداكلتيكية الفاعلة pôle Praxéologue وهو قطب يهدف إلى تغيير وضع تربوي ديداكلتيكي لغوي أو تحسينه بالبحث عن مسببات وعناصر الفعل الناجع تربويا واجتماعيا، فقد تهدف هذه الممارسة في فضاء تربوي معين إلى الرفع من الترددي اللغوي وتجاوز ضعف الملكة اللغوية، أو تبني ديداكلتيك التعدد اللغوي Plurilinguisme⁽¹⁾..

¹ - يقصد بالتعدد اللغوي معنيين : أ- استعمال عدة لغات في المجتمع الواحد. ب - تمكن الشخص الواحد من عدة لغات وقدرته على استعمالها في الموقف التواصلية الواحد أوفي مواقف تواصلية مختلفة.

إن الفصل بين هذه الأقطاب البحثية إنما هو فصل إجرائي ناتج عن تنوع أهداف الأبحاث واختلاف المقاربات المتبناة فيها وذلك بتنوع منطلقاتها الإبيستيمولوجية والنظرية، ولهذا تطرح في كل قطب قضايا وإشكاليات تمس جوانب محددة من الظواهر المدروسة علما أنها ظواهر مركبة ككل الظواهر الإنسانية والطبيعية. لذلك يمكن أن نجد من هذه الأبحاث ما يتبنى المقاربة النفسية أو الاجتماعية أو التواصلية. وقد ظهرت في إطار اللسانيات النفسية أبحاث متنوعة نذكر منها مثلا ما يتبنى المقاربة التواصلية أو المقاربة التفاعلية، وكذا البحث في تأثير تمثيلات المتعلمين ومحيطهم الأسري والاجتماعي عامة في مسارات تعلمهم اللغة. وتأسست في إطار المقاربة الاجتماعية، أبحاث ترصد ظواهر تتدرج ضمن علم الاجتماع التربوي مثل التباعد، من جهة، بين البنيات الثقافية والقيمية للمجتمعات الإفريقية مثلا، وبين الخطاب التعليمي المدرسي فيها من جهة أخرى، وأثر ذلك على التعلّيمات وخاصة تعلم اللغات⁽¹⁾. في حين خاضت دراسات أخرى في رصد وتفسير تأثير اللغات أو اللهجات المحلية على تعلم لغة أجنبية مستهدفة، واهتمت في نفس السياق دراسات أخرى بانبثاق تنوع معجمي محلي جديد غير متداول في اللغة الأجنبية الأصلية المدرسة، وتطرقت أبحاث غيرها لنزوع لغات أجنبية للتحويل إلى لغات رسمية أو وطنية وما يصاحب ذلك من تحولات لغوية واجتماعية وسياسية. وركزت أبحاث أخرى على خصائص لغة تدريس اللغة الأجنبية وعلاقتها بقدرات المتعلمين اللغوية المكتسبة.⁽²⁾

من خلال استعراض نماذج الأبحاث هاته يمكننا أن نلاحظ أنها تدور جميعها في إطار المقاربة السياقية التي ترصد معطيات السياقات النفسية والاجتماعية الثقافية في علاقتها بطرق تدريس اللغات والثقافات الأجنبية. و يؤكد هذا الوعي الراسخ بأن الفعل الديداكتيكي فعل سياقي، أي أنه يؤسس وينجز ويقيم في خضم معطيات سياق محددة.

¹- يراجع موقع ADEA جمعية تطوير التربية بإفريقيا : <http://www.adeanet.org/adeaPortal/> تاريخ الزيارة دجنبر 2016.

²- ينظر مقال: Bruno Maurer، « La contextualisation : L'exemple francophone africain » ضمن Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures السابق ذكره.

ونظرا لخاصيات البحث المذكورة آنفا فإنه من المفترض أن يندرج ضمن " القطب الاجتماعي الديداكتيكي" وأيضا ضمن " القطب النفسي التربوي" المشار إليهما آنفا، فالسياق عموما، والسياق الديداكتيكي خصوصا، هو مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة وظيفيا التفاعل الذي تشكل طرق التدريس والاختيارات البيداغوجية الديداكتيكية خرجا له.

وبما أن هذا البحث يتبنى كذلك المقاربة المقارنة لديداكتيك اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية، أي البحث في العوامل المتدخلة في الاختيارات الديداكتيكية بالجامعة المغربية والفرنسية، فإنه يفتح أيضا على هدف تأمل طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من أجل تبادل التجارب والخبرات الديداكتيكية في اتجاه تطويرها، لذلك نعتبر أنه يدخل أيضا ضمن " القطب الديداكتيكي التقني" و" قطب الممارسة الديداكتيكية الفاعلة " وهو المعنى الذي نعطيه للبحث التدخل. وبناءا عليه، هل من الممكن أن يندرج بحث ديداكتولوجي ضمن هذه الأقطاب البحثية الأربعة السالفة؟ ألا يحمل هذا الأمر بحثا واحدا أكثر مما يحتمل، ويدعي أهدافا متعارضة مع الأعراف الأكاديمية المؤسسة على مبدأ التخصص والتخصيص في القضايا والإشكاليات نظرا لعدم قدرة بحث واحد طرح إشكاليات مفتوحة على عدة مجالات وقضايا؟ إن هذا الأمر هو ما يبرر أيضا اختيارنا منهجية المقاربة.

1 - 1 - 5 المكونات المعرفية و الثقافية في الفعل الديداكتيكي

تحضر ثلاثة أنواع من الثقافات في كل ممارسة ديداكتيكية خاصة بتدريس اللغات والثقافات وهي كالآتي: (1)

- الثقافة التربوية المجسدة في نماذج وسلوكات تربوية محددة للعلاقات الفصلية ومعاييرها وتوزيع الوظائف والأدوار والعلاقات بين أطراف العملية التربوية وكذا معايير الإنجاز والتقويم، إنها معايير منبثقة من القيم الرائجة في المجتمع كقيمة الاحترام والشرف والتضامن والحرية والاستحقاق وبذل الجهد وغيرها. وبعض معايير التعليم والتعلم كمكانة

¹ ينظر كتاب : « Métamorphoses de l'ailleurs, Elements pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère », Beacco 2005, ENS LSH, Lyo.

اعتماد الذاكرة بالحفظ والتخزين والاسترجاع وكذا أهمية القدرات الكتابية مقارنة بالقدرات الشفهية الارتجالية خلال التواصل باللغة المستهدفة.

- الثقافة اللغوية / اللسانية، وهي الثقافة المؤسسة على تمثيلات اللغات وتصنيف تراتبيتها والوظائف المنوطة بها في السياقات الاجتماعية المختلفة، وعلى مبدأ النقاء والصفاء اللغويين، وفي هذا الصدد تطرح بالنسبة للغة العربية مثلاً، مسألة المستويات اللغوية المراد تدريسها (العربية الفصحى القديمة أو المعاصرة، لغة الأدب أو لغة التواصل في المجالات المختلفة)، كما تطرح قضية الخلفية النظرية اللسانية المعتمدة في تدريس العربية واختيار النموذج الأجدى، أهو النموذج التوليدي أم النموذج الوظيفي أم نموذج النحو العربي القديم أم النماذج التداولية..؟

- الثقافة الديداكتيكية، وهي الثقافة المحركة للممارسة الصفية من حيث اختيار طرق التدريس الفعالة، والواقع أن هذه الثقافة هي خرج Output للثقافات السالفة الذكر، إذ لا يمكن تصور وبناء قدرات وممارسات ديداكتيكية في غياب هذه الثقافات. إن أي ممارسة ديداكتيكية إنما تحمل في عمقها حمولة مفاهيمية وتصورية تربوية بيداغوجية وأخرى لغوية لسانية، ويكمن الفرق فقط في درجة وعي الممارس الديداكتيكي بها، بمعنى أنها تشتغل وتنجز أدوارها التأثيرية إما بصورة واعية أو بصورة ضمنية.

تتأثر الثقافة الديداكتيكية إذن وتتغذى بالثقافتين التربوية واللغوية اللسانية، فتتشكل بالتالي متأثرة بتوجه ودرجة عمق هذه الثقافات وخلفياتها التصورية والنظرية. إن من شأن هذه الحقيقة الإستيمولوجية أن تدفع إلى البحث والتفكير في معارف الفاعلين الديداكتيكيين وخبرتهم باعتبارها مصدراً مغذياً للمعرفة الأكاديمية في هذا المجال. وهكذا تنبثق قضية تعايش المعرفة الأكاديمية مع المعارف الأخرى الأقل اعتباراً منها نظراً لسمتها الضمنية والتلقائية، لهذا يمكن إعادة تصنيف المعارف المتدخلة في ديداكتيك اللغات/الثقافات كالتالي:

- المعارف العالمية Les savoirs savants: وهي معارف ذات طابع أكاديمي جامعي علمي باعتبار بنائها المعرفي ذي الخلفيات الإستيمولوجية والنظرية والمنهجية المنتجة لمفاهيم ونظريات ومقاربات ومسارات بحثية تؤطرها مجموعات علمية متخصصة في الفضاءات

العلمية كالجامعات والمختبرات والمعاهد المتخصصة، على أن هذه المعارف تبقى غير رائجة ولا معممة إذا لم تخضع لتبسيط يجعلها رائجة في أوساط غير أكاديمية ومنها أوساط المدرسين والفاعلين التربويين في المؤسسات التعليمية وفي الأوساط الاجتماعية خاصة الأسرية.

- المعارف المبسطة المعممة Les savoirs diffusés/divulgués: وهي المعارف الأكاديمية الخاضعة لتنزيل مبسط وموجه بطرق ووسائط متعددة كالتأليف التبسيطي للنظريات والمفاهيم العلمية أو برامج إعلامية مخصصة لهذه المهمة أو تظاهرات علمية يسهل استهلاك جمهور المتدخلين التربويين لمضامينها، علما أن لعموم هذا الجمهور أولويات واهتمامات ليست بالضرورة أكاديمية لكنه يحتاجها نظرا لضرورة بناء الفعل التربوي الديدائكتيكي على خلفية معرفية أكاديمية، أي أن تصبح المعارف الأكاديمية مكونا من مكونات ذكائه المهني الديدائكتيكي.⁽¹⁾

- معارف الخبرة المهنية Les savoirs d'expertise : وهي أساس مهم من أسس النجاعة الديدائكتيكية لما يمكنها أن توفره للمدرس من قدرة على حل مشاكل جديدة مماثلة أو شبيهة بما واجهه سابقا بفضل عملية استبطان الحلول المناسبة لها، إضافة إلى مراكمة قدرة على التشخيص وتحليل الوضعيات ، إن الخبير «يكشف في فضاءه كل حدث شاذ غير عاد وبالتالي يبادر إلى اتخاذ قرار تغيير التدخل أو تبني طريقة معينة مغايرة، بهذا المعنى يعتبر الخبير شخصا مهنيا دائم التفكير في صور وأنماط الحالات المحصلة بفضل التجربة».⁽²⁾ يندرج المدرس الخبير إذن ضمن هذا الصنف حيث لا تتحول لديه الخبرة إلى تدخلات آلية تلقائية أو اجترارية وإنما تصاحب عملية استحضار التجارب السابقة بتفكير يراعي مستجدات السياق الذي هو فيه. يعني ذلك أن الخبرة لا ينبغي أن تتحول إلى مصدر

¹ - يرتبط هذا الأمر بمبدأ عام يتعلق بدمقرطة المعرفة أي ضرورة استفادة الجمهور الواسع من الإنتاجات الأكاديمية عبر تبسيطها و جعلها في متناوله فتصبح جزءا من سجله المعرفي أو ما يطلق عليه الثقافة العامة ، إن هذا الأمر مدخل مهم من مداخل التطور و التنموية وذلك باعتباره مساهما في دفع الأمية الفكرية .

² - Tochon .F.V,« L'enseignant expert », 1993 , P 137 , pédagogie,Nathan,Paris.

لتنميط الممارسة الديدانكتيكية إذ لا يتصور تماثل سياق ديدانكتيكي مع آخر نظرا لاشتمال كل منهما على متغيرات عدة وإن تشكلا من بعض الثوابت.

- المعارف الاجتماعية Les savoirs sociaux/ordinaires: وهي المعارف المؤسسة للتمثلات الاجتماعية représentations sociales التي تتمظهر في صورة خطاب اجتماعي مشترك لذلك لا تعتبر مجرد عناصر محفزة لممارسات اجتماعية محددة في سياق محدد، فهي تظهر في سياقات وممارسات عدة سواء في الفضاء الديدانكتيكي للفصل أوحى خارج المؤسسة التربوية نفسها (1)، وهي تأخذ صورة آراء مفاهيمية ذات طابع جماعي أو ما يسميه B.Py شبه نظرية مصغرة micro théorie (2) تأخذ شرعيتها من كليتها وتوسعها أي اعتقاد جل أفراد الجماعة إن لم نقل كلهم بها، إنها بهذا الشكل تتخذ صورة مكون من مكونات اللاوعي الجماعي فتصبح معتقدات ضرورية للحياة الاجتماعية العلائقية والتواصلية ويمكن أن نذكر في هذا الصدد المعرفة الرائجة عن الطفولة والتعلم، أو المعرفة الرائجة عن اللغات..

ونقدم خطاطة المعارف المفترضة لدى مدرس اللغات والثقافات كما يلي: (3)

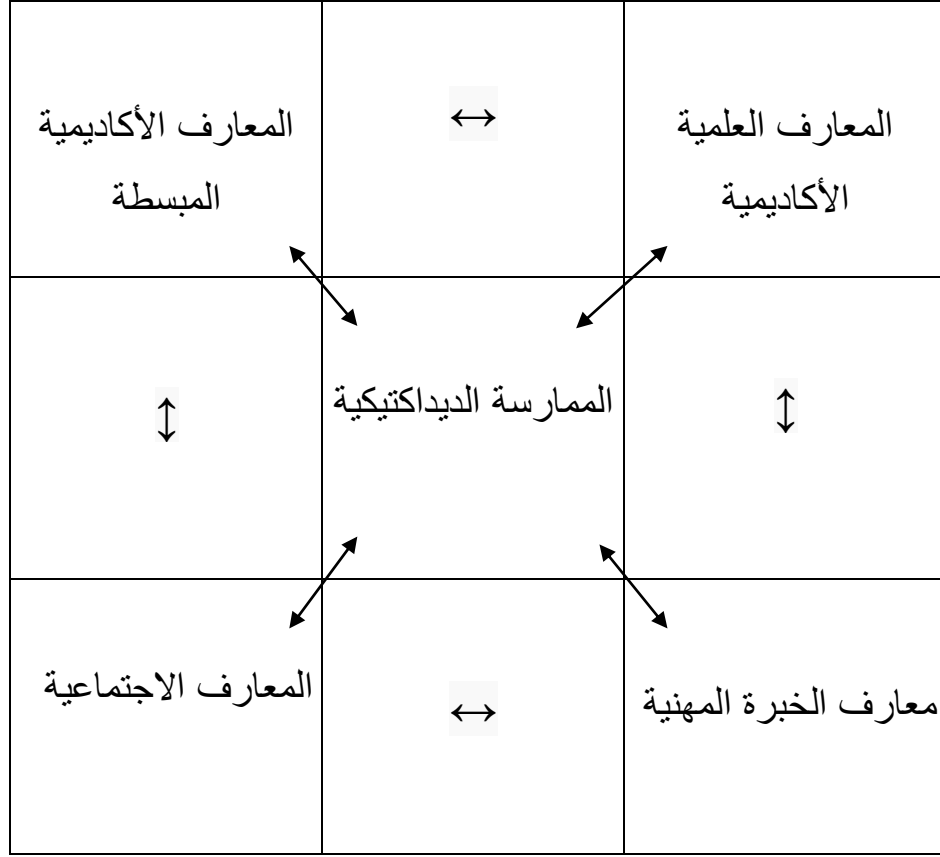
¹ - يستحيل إرجاع سلوك محدد إلى تمثل جماعي واحد، كما أن تمثلا اجتماعيا واحدا لا يؤدي إلى سلوك واحد فقط فتمثل علاقة المدرس بالمتعلمين يظهر في سلوكات متعددة مثل السلوكات المرافقة لتوزيع الأدوار التواصلية كالمبادرة بالكلام أو إعطاء الإذن بالتدخل، كما أن سلوك المقاطعة يرجع إلى عدة تمثلات اجتماعية منها المرتبطة بقيمة الاحترام ومنها المؤطرة لتدبير الاختلاف و قبول الرأي الآخر.

² - ينظر مقال « Pour une approche linguistique des représentations sociales »، Py.B، 2004

ضمن مجلة Languages، العدد 7.

³ - ينظر مقال Beacco السابق.

الخطاطة رقم 4



تتضمن الخطاطة مربعات يشير كل منها إلى نوع المعارف المتدخلة في الممارسة الديداكتيكية الصفية، وأما كيفية التدخل فرمز إليها بالأسهم وهي نوعان أسهم ذات رأسين مفتاحين على نوعين من المعارف، وأسهم مائلة تنطلق من الخانات الأربع للمعارف باتجاه المربع النواة للجدول (الممارسة الديداكتيكية)، وهي أيضا مفتوحة في الاتجاهين.

تعكس الأسهم الأولى تداخل المعارف تداخلا نسقيا ويعني ذلك أن خبرة مهنية مثلا دون معرفة أكاديمية من شأنها أن تفتقد البصيرة العلمية الضرورية مما يجعل هذه الخبرة موضع تساؤل واتهام بعدم النضج أو الارتجالية، إنها إذن تشكل كلا واحدا. ولا تعني الأسهم المائلة علاقة أحادية بين كل نوع من المعارف والفعل الديداكتيكي وإنما ينبغي ربطها بباقي

المعارف. وأما انفتاح الأسهم على اتجاهين فيعني أن الفعل الديداكتيكي يؤثر أيضا في هذه المعارف ويغنيها شريطة أن يكون فعلا واعيا بعيدا عن الارتجال والمزاجية.

إن اعتبار حضور المحددات النفسية والاجتماعية والنظرية الأكاديمية في وضعيات التعليم/التعلم المؤطرة للفعل الديداكتيكي حضورا فاعلا غير محايد، أو مجرد حضور مضاف إلى عناصر أخرى يؤكد ضرورة تطرق الأبحاث الديداكتولوجية إلى العناصر المؤسسة للثقافة التربوية واللغوية اللسانية والديداكتيكية، ولهذا يفترض أن يحاول هذا البحث رصد معطياتها. إلا أن اندراجه ضمن القطب الديداكتيكي التقني وقطب الممارسة الديداكتيكية الفاعلة يفرض اعتبار هذه المحددات عناصر مفسرة يتم اللجوء إليها بشكل انتقائي حسب ما يستجمع من معطيات السياق الديداكتيكي في الفضاءين الجامعيين.

1 - 1 - 6 النسبية أساس إبستمولوجي في الأبحاث الديداكتولوجية

تعد خاصية المرونة في التعامل مع المعطيات المدروسة والمناهج المستخدمة والنتائج المحصلة من أهم مميزات الديداكتولوجيا، ذلك أن الأبحاث في هذا المجال لا تتطرق بالدراسة والتقصي لمعطيات قبلية جاهزة مستقلة عن الباحث ونوعية مقاربه والإشكالية التي يضعها والتي تشكلعلامات طريق توجهه في مسار بحثه، إنها بخلاف الأبحاث الفيزيائية مثلا حيث توجد ظواهر فيزيائية قبلية مستقلة عن الباحث، وأي بحث أنجز بصدها يمكنه أن يتنبأ بتفاعلاتها المستقبلية بعد انتهاء الدراسة والتجربة وهو الأمر الذي يتيح تكرار الظواهر مختبريا ومن ثم التحكم فيها واستغلالها ..

أما الأبحاث في العلوم الإنسانية ومنها الديداكتولوجيا فإنها تطال ذواتا وظواهر إنسانية بالغة التركيب والتعقيد يصعب وصفها أو توقع ظهورها على نمط محدد سلفا، إضافة إلى أن الأطراف المبحوثة أي الفاعلين الديداكتيكيين⁽¹⁾ على وعي بكونهم يخضعون للبحث الأمر الذي يؤثر حتما في مواقفهم وسلوكياتهم الفعلية والقولية وهو ما قد يؤدي إلى تقديم معطيات الواقع التربوي الديداكتيكي الممارس مما يؤثر سلبا على النتائج المحصلة.

¹ - نقصد بالفاعلين الديداكتيكيين كلا من المدرس و المتعلمين في وضعية تفاعلية ديداكتيكية معينة.

ولعل هذه الخاصية هي التي تدفع إلى القول إنه من الأساسي، في مجال الديدأكتولوجيا، بناء المعرفة العلمية بوعي إبستمولوجي يستحضر النسبية باعتبارها خاصية المعرفة الإنسانية، وإن خاصيتها العلمية هاته تتأتى من رفضها التحول إلى معتقدات راسخة لتبقى معرفة في خدمة الإنسان مرحليا (1)، أي معرفة خاضعة لمنطق التجدد والنقد والتجاوز. ويفهم مما سبق أن الوثوقية والقطعية خصائص غير واردة في الأبحاث الديدأكتولوجية مثلها مثل الأبحاث الاجتماعية والنفسية والإنسانية عموما، لذلك لا نزع في بحثنا هذا أننا سنأتي على كل المعطيات الديدأكتيكية رسدا وتفسيرا، إذ من المهم استحضار مبدأ دينامية وتراكمية البحث العلمي وذلك من خلال فتح مجال البحث لباحثين آخرين خاصة وأن المجال الذي نخوض فيه (سياقية تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية)، حسب ما أمكنني الاطلاع عليه، مجال لم يستنفد بالبحث في الدراسات اللغوية والديدأكتولوجية العربية. وفي نفس الوقت من الضروري توفير خصائص البحث العلمي وخاصة الانسجام في الخطاب المنتج وتأصيل المفاهيم التي يمكن أن ترتحل من أبحاث وتطبيقات ديدأكتولوجية غير عربية تهتم تدريس اللغات الأجنبية بصفة عامة واستثمارها نظريا ومنهجيا بما يخدم الإشكالية المطروحة، دون إغفال عنصر جدة وأصالة النتائج المحصلة.

ومن النتائج المنطقية لمبدأ النسبية عدم إمكانية ترحيل نتائج دراسة ديدأكتولوجية لفضاء تربوي ما إلى فضاء آخر بتطبيقاتها واستثمارها فيه، بل لا يصدق من الناحية العلمية تطبيق نفس النتائج المنبثقة من معطيات نفس الفضاء على مرحلتين مختلفتين، إذ من الطبيعي أن تكون طرق تدريس اللغة العربية مختلفة بين عصر التحول اللغوي مثلا، أي بداية ظهور اللحن ووضع النحو بهدف تعليمي وبين الوضع اللغوي والتربوي في العصر الحديث وما يصاحبه من قضايا وإشكالات ديدأكتيكية. ويرجع ذلك كله للخاصية السياقية البنوية فالمعطيات والظواهر المدروسة لا تأخذ في تقديرنا معنى، ولا يمكن بالتالي فهمها وتفسيرها إلا من خلال ربطها بنيويا وتفاعليا مع مجموع المعطيات الأخرى الداخلة بنيويا في نفس السياق التربوي والديدأكتيكي، ولا يفهم من هذا أن السياق الديدأكتيكي لفضاء تربوي معين

1 - ينظر كتاب: « Science avec conscience » ، Edgard Morin ، 1982 ، Paris ، Fayard .

لا يتأثر في كثير من الأحيان بمعطيات خارجة عنه نابعة من بنيات غير ديداكتيكية فمجموع الظواهر الذاتية أو الوافدة تتداخل لتشكّل بنية تتفاعل عناصرها وظيفيا، ويكفي أن نشير إلى تأثر السياق الديداكتيكي بالسياسة اللغوية المتبناة من السلطات اللغوية السياسية حتى لو لم تكن الأطراف الفاعلة المباشرة على وعي تام بها.

1 - 2. الإطار المنهجي

1 - 2 - 1 منهجية المقاربة

لا جديد إذا قلنا إن للمنهج دورا مركزيا في تنفيذ البحث وقيادة مسار المعرفة العلمية المزمع إنتاجها فيه إن على المستوى النظري أو المستوى التطبيقي ، لكننا لانتفق على أن تكون « طبيعة الموضوع في كلياته وجزئياته هي التي ترسم بالأساس ملامح المقاربة المنهجية التي ينبغي اعتمادها في الدراسة من أجل تحقيق الأغراض المطلوبة فيها»⁽¹⁾ فالواقع أن موضوعا واحدا يمكن دراسته أو مقارنته بمناهج مختلفة، إن الأمر في حقيقته يرجع إلى منطلقات الباحث الإبستمولوجية التي تحدد الاختيارات المنهجية والاختيارات النظرية قبيل وخلال إنجاز البحث كما هو مبين سابقا في الإطار الإبستمولوجي.

ولقد اخترنا أن نتناول الموضوع من زاوية المقاربة على اعتبار أنها أقرب إلى النسبية منها إلى الدراسة. إننا نجد في مصطلح الدراسة، على سبيل الحس، زعما بتقديم نتائج موثوق بدقتها ومصادقيتها، وهو الأمر الذي لا نراه يتوافق مع طبيعة الموضوع وطبيعة مقام البحث الذي يبني نتائجه على تأويل معطيات السياق، وينتظر مناقشة وتصويبا. هذا إضافة إلى كون التحديدات الإبستمولوجية بينت أن النسبية منطلق أساس من منطلقات هذا البحث. ثم إن المقاربة غالبا ما تكون في المواضيع المتعددة التخصصات التي تتدخل فيها علوم متعددة كحال قضايا التربية والديداكتيك⁽²⁾. ومن مرتكزات المقاربة السياقية

¹ - مناهج علم الاجتماع بين الحس و الواقع الاجتماعي المعقد، فضيل دليو، 1995، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 6، ص92، جامعة قسطنطينة.

² - ينظر موقع : http://edutechwiki.unige.ch/fr/Types_d%27approches_de_recherche ، تاريخ الزيارة يناير 2015

تحديد المقولات والمفاهيم والتصورات العلمية ومصطلحاتها الموظفة وأدوات التحليل والفهم والاستقصاء المعتمدة، وهي مكونات الإطار النظري والمنهجي المؤسسة على الخلفية الإبيستمولوجية (1).

1- 2- 2 تصنيف منهجية المقاربة في مناهج كيفية méthodes qualitatives

وينضاف إلى ما سبق كون المقاربة تعني تبني منهجية عامة (2) تدمج مجموعة من المناهج الضرورية والملائمة لدراسة ظاهرة ما، وهو ما يعني أننا نميز بين المنهجية والمنهج méthode / méthodologie. وللتمييز بينهما نقول إن المنهجية دليل يبرمج مسار البحث، وهي «تفكير قبلي حول المنهج (المناهج) الذي سيُختار لتدبير مسار البحث» (3). والمناهج أيضا بالنسبة للباحث MUCCHIELLI هي «تفعيل للمنهجية» (4)، إنها تقنيات إنجاز خاصة بالبحث العلمي، ومن ثم نتحدث عن المناهج الكمية quantitatives méthodes التي تتضمن الاستطلاع والاستجواب والمقارنة الإحصائية، كما نتحدث عن المناهج الكيفية méthodes qualitatives والتي تضم الملاحظة بالمشاركة والاستجواب المفتوح. (5).

نستخلص مما سبق أن اختيار المقاربة باعتبارها منهجية هو اختيار إبستمولوجي وكون المقاربة ستعمل على تفعيل مناهج أولها المنهج الكيفي ومكوناته كالاستجواب المفتوح والملاحظة بالمشاركة، إذ «يعد المنهج الكيفي سلسلة من العمليات والتدخلات التقنية والفكرية التي يمارسها الباحث في بحث موضوع أو ظاهرة إنسانية وذلك بهدف استنباط معانيها الدالة له شخصيا وللآخرين» (6). ولتحقيق الفهم والإفهام المتحدث عنهما هنا

1 - ينظر مقال: «Nécessité d'une réflexion épistémologique» ،Philippe Blanchet ، 2011 ، مقال مذكور سابقا .

2 - ينظر الموقع السابق نفسه.

3 - MUCCHIELLI. A ، 2004 ، مرجع مذكور.

4 - A. Mucchielli، Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines ، P 212-214،Edit Armand Colin، Paris.

5 - ينظر معجم Le dictionnaire des sciences: humaines، Dortier J-F ، 2008 ، مادة « Méthode » ص 461-462 ، Éditions Sciences Humaines ، Auxerre

6 - المرجع السابق، ص 212

يوظف المنهج الكيفي الوصف باعتباره إجراء منسجما مع طبيعة البحث الميدانية السياقية. هذا مع العلم أن الوصف ليس منهجا ولكنه يستند في هذا البحث على إجراءات منهجية مثل:

- الانتقائية في الوصف (مقابل الشمولية)، حيث الالتزام بمداخل البحث الممثلة في أهدافه وإشكاليته وفرضياته وهي الأمور التي تحدد المعطيات الدالة بالنسبة للبحث من غيرها.

- التجزيء الإجرائي للسياق الديدانكتيكي (مقابل الوصف الكلي البانورامي)، نستحضر هنا أن معطيات السياق الديدانكتيكي تشكل بنية متداخلة المكونات، لكن وصفها يتطلب التفكير والتجزيء بهدف الاستقصاء ثم الوصف وانتهاء بالتفسير أي محاولة الوصول إلى منطق بناء هذا النسق والتركيز بالأخص على ما نعتبره خرجا وهي الطرق الديدانكتيكية. بمعنى الانتقال مما هو كلي في الديدانكتيك أو ما يمكن تسميته ب macro didactique (توصيات الإطارين الأوربي والأمريكي لتدريس اللغات والأهداف والمرامي البيداغوجية العليا في السياقين..) باتجاه التفاصيل والجزئيات micro didactique (معطيات السياق الدقيقة كالمناهج والمقررات والطاقت التربوي..) أي باتجاه أصغر وحدة وهي الطريقة الديدانكتيكية. كل هذا يعني أننا سننتقل من العام إلى الخاص.

- الموضوعية في الوصف (مقابل الذاتية)، حيث الالتزام بوضع المعطيات كما هي في واقع السياق الديدانكتيكي من غير تأويل عند مرحلة الجمع والوصف، إذ المفترض في الوصف كما يتطلبه البحث الكيفي أن يوظف مناهج لا تستدمج، عند جمع المعطيات⁽¹⁾، أي بعد كمي ولا أية معالجة أو تفسير، وهو ما ينطبق في بحثنا هذا على توظيف الاستجواب والملاحظة المباشرة بنوعها بالمشاركة أو من غيرها⁽²⁾ لجمع المعطيات في المرحلة الأولى ثم الانتقال لتفسيرها والتعليق عليها أي استنباط المعنى السياقي الدالمنها. إن عملية

¹ - ينظر مقال : « Recherche qualitative » ، Paillé.Pierre ، 2004 ، معجم مذكور ، ص 300.

² - نقصد بالملاحظة بالمشاركة خلال حضوري في أحد السياقين الجامعيين أن أصبح جزءا من السياق سواء بالانخراط اجتماعات بيداغوجية تنسيقية (جامعة رين 2) أو المشاركة في الدروس بالمناقشة و المساهمة في تفعيل الحوار بين الطلبة أو بالتدريس (جامعة الأخوين).

التأويل لن تتم إلا بخلفية البحث عن علة أي معطى من داخل السياق نفسه أو على الأقل من داخل متن المعطيات المحصلة.

1 - 2 - 3 المرونة في التوظيف المنهجي

على الرغم من أننا بصدد وضع إطار منهجي لبحثنا إلا أننا نعلم أن المرونة أحد خصائصه الأولية فالتصميم المنهجي « ليس دائماً تام التحديد قبل بداية البحث، وإنما يتطور حسب النتائج (الأولية) المحصلة وحسب درجة الإشباع (استنفاد المنهج لقدراته وفعاليتيه البحثية) ودرجة تحقيقه الانسجام الداخلي للنتائج »⁽¹⁾ ولهذا سوف تنبئ مجريات البحث بما يمكن أن يدعو لتعديل منهجي وذلك بإدماج منهج جديد أو التخلي عن واحد أثبت عدم قدرته على التفاعل مع سير البحث وخصوصية معطيات السياق، و يمكن ألا تتطلب مجريات البحث كل ذلك. إن هذا الأمر هو ما يدفعنا للتنويع في المناهج ومزاوجة بعضها مع بعض مثل الاستجواب المفتوح مع الملاحظة المباشرة على الترتيب أو البدء بالملاحظة المباشرة ثم الانتقال إلى الاستجواب وذلك بتوظيف ما يسميه الباحث Nunan بالتذكر المُحفَّز recall stimulated « حيث يسجل الباحث أجزاء من الحصة ثم يطلب من المدرس، أو من الطلبة، أن يعلق على ما وقع في الحصة »⁽²⁾. وهكذا سوف نطلب وصف الدرس والتعليق عليه من كل مدرس حضرت معه درسا، وعلى العموم فليس هذا التعليق إلا من باب الاستثناس وليس من باب الحسم في النتائج النهائية لأننا سنتبع وصف المدرس و تعليقه بتعليقنا وتأويلنا لمجريات الدرس من منظور آخر.

1 - 2 - 4 منهجية المقارنة

تفرض علينا مقاربة سياقين جامعيين اثنين في هذا البحث ألا نعتبر أنفسنا في خضم دراسة حالة Etude de cas لأن دراسة الحالة، كما يدل عليها اسمها، « هي دراسة تقتضي إرجاع حدث (أو واقعة) إلى سياقها بغية معرفة تجلياته وتطوراته، وبعبارة أخرى يتعلق

¹ - Pierre. Paillé, 2004, P 277, مرجع مذكور

² - مقال : Research Methods، لصاحبه Nunan. David ضمن مجلة : Language Learning، 1999،
Cambridge، Language Teaching Library.

الأمر بالبحث عن كيفية إنتاج سياق معين للحدث الذي نريد تناوله»⁽¹⁾. وعند تكييف مفهوم الحدث الوارد في القولة يمكننا اعتبار كل القرارات والتدخلات البيداغوجية والديداكتيكية أحداثا بالمفهوم الاجتماعي. لهذا السبب سنتبنى هنا منهجية المقارنة لتتضافر مع منهجية المقاربة السياقية، ذلك أننا بصدد مقاربة سياقين ديداكتيكيين أو حالتين ديداكتيكيين، ولا يمكن أن تعني معالجهما الواحد تلو الآخر دون ربط، في إطار دراسة حالة، أي معنى سواء بالنسبة لتبرير اختيارهما معا أو بالنسبة لإشكالية البحث ومنطلقاته، لهذه الأسباب إذن سنعمل على مقارنة معطياتهما.

والجدير بالذكر أن المقارنة هنا تحضر لخدمة هدف استقصاء وفهم وتفسير آليات السياقين الديداكتيكيين، وهذا هو مبرر اعتبار المقارنة منهجية وليس منهاجا لأنها بدورها توظف إجراءات منهجية لا تبتعد عن المناهج الكيفية التي ذكرناها سالفًا. إن المقارنة لا تستغني عن الاستجواب والملاحظة والمشاركة في السياق وغيرها من المناهج الكيفية.

هذا وإن توجه المقارنة في تناول القضايا التربوية أنتج تخصصا دراسيا مستقلا يسمى بالتربية المقارنة Education comparée التي عندما «تقارب بين وضعيات أو إشكاليات أو أنساق تربوية (على سبيل المقارنة) فهي تهدف لوضع اليد على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف، مع تفسير هذه الأوجه بالرجوع لسياقها السياسي والتاريخي والاقتصادي الاجتماعي». ⁽²⁾ إن هذا التعريف يفتح باب التربية المقارنة على السياق الأوسع macro didactique، إلا أننا لا ننوي التوسع في السياقين لنستحضر أبعادهما السياسية وغيرها وسنكتفي باستحضار المرامي العليا لتدريس العربية للناطقين بغيرها والمتضمنة في توجيهات الإطارين الأوربي والأمريكي، ولعل ما يبرر هذا الاختيار هو رغبتنا في تصنيف البحث في مجال الديداكتيك في بعدها السياقي الأصغر micro didactique (داخل الفصول الدراسية). هذا مع الاحتفاظ بالهدف النفعي للمقارنة التي من أهدافها أن «تستخلص ما يمكن أن يقبل النقل من سياق لآخر مع تحديد شروط التبيي في السياق الجديد... فهي تدرس حقائق أو وقائع بيداغوجية مختلفة ليس فقط لهدف الاستدلال (على أطروحة معينة) ولكن

¹ - Hamel. J. Etude de cas et sciences sociales ، 1977 ، P90، L'Armattan ،Paris.

² - Groux. D , Perez.S et al, 2002 , Dictionnaire d'éducation comparée,P 19، L'Armattan , Paris.

أيضا استجابة لهاجس تجويد وضعية تربوية وذلك من خلال استلهاهم الإنجازات المغايرة التي نقارن بها، إنها نفعية إذن بهذا المعنى»⁽¹⁾. هذا علما أننا نضع هذا الهدف النفعي في الأولوية الثانية للأسباب التي ذكرناها عند تحديد أهداف البحث.

1 - 2 - 5 أسس منهجية المقارنة

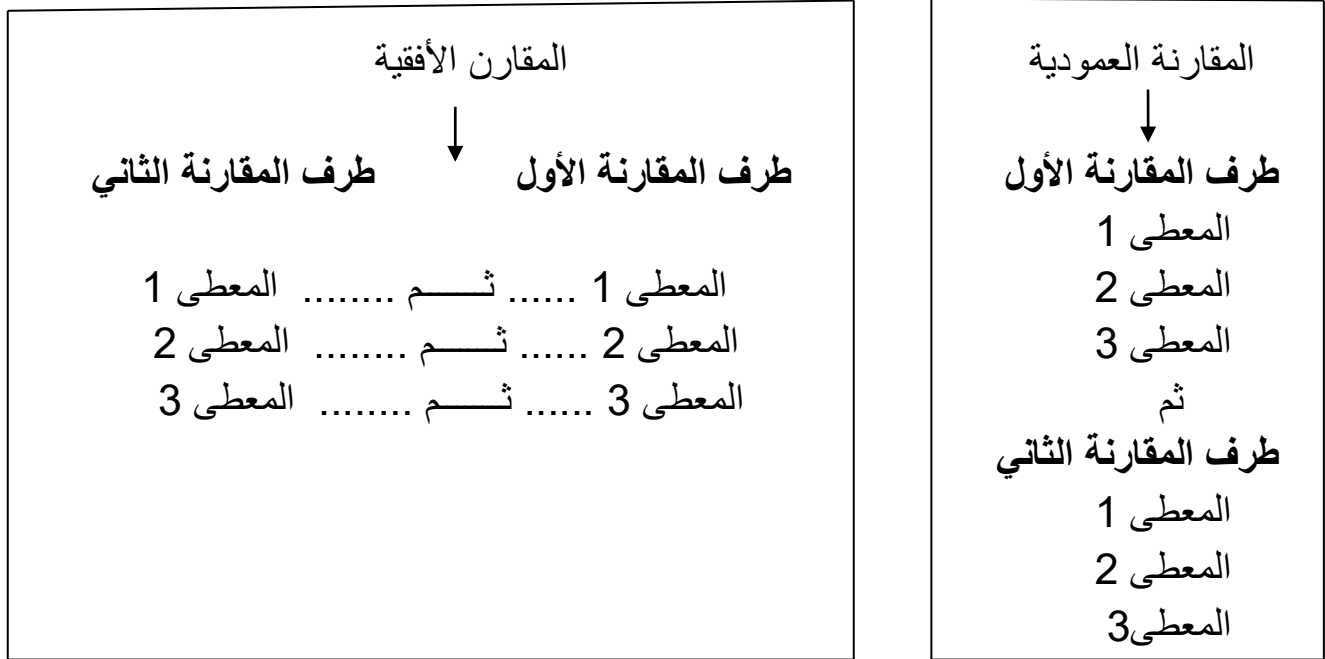
تقتضي كل مقارنة أن يجمع بين المكونات المقارنة (أطراف المقارنة) منطق يبرر مقارنتهما وهو ما يسمى بقاعدة المقارنة، وهي إجابة عن سؤال: في ماذا سوف نقارن بين طرفي أو أطراف المقارنة؟ إن هذا المنطق هو ما يجعل المقارنة مقبولة ومبررة أولا، ويجعلها ذات جدوى بحثية تمكن من الوصول إلى نتائج ذات شأن ثانيا.

نفهم إذن أن طرفي المقارنة في هذا البحث هما السياقان الديدانكتيكيان المغربي (جامعة الأخوين) والفرنسي (جامعة رين 2) وأن قاعدة المقارنة هي تدريس اللغة العربية الفصحى للناطقين بغيرها بهما. ثم إن قاعدة المقارنة هاته تتفرع إلى معطيات سياقية تبدأ من توصيات الإطارين اللغويين الأوروبي CECRL والأمريكي ACTFL وما يتضمنانه من تصنيفات ومعايير القدرات والكفايات اللغوية لتصل إلى ما نعتبره خرجا لهذه المعطيات وهي طرق التدريس المفعلة في الجامعتين.

ومن أسس المقارنة في كل بحث اختيار المقارنة العمودية أو اختيار المقارنة الأفقية ويقصد بالمقارنة العمودية أن يُأتى على سرد كل معطيات طرف المقارنة الأول وبعد ذلك يتم الانتقال إلى الطرف الثاني فتعرض كل معطياته. أما المقارنة الأفقية فيتم فيها الجمع بين طرفي المقارنة، أو أطرافها، على أن يقدم المعطى الأول فيهما معا ثم الانتقال إلى المعطى الثاني فيهما وهكذا إلى نهاية المعطيات. ويقدم الشكل التالي توضيحا لهذا الأمر:

¹ - نفس المرجع، ص 19.

الشكل 5



إن ميزة المقارنة الأفقية في تقديرنا هي تحضير أفق مقارنة لدى القارئ، ومساعدته على الإمساك بكل معطى على حدة في السياقين الجامعيين، (قد تكون الطريقة العمودية صالحة في نوع آخر من المقارنة)، أما المقارنة العمودية فإنها تساعد على تكوين نظرة شاملة على كل طرف، ولذلك ارتأينا أن نوظف الطريقة العمودية عند تقديم وعرض معطيات كل سياق جامعي، ثم استخدام الطريقة الأفقية عند تأويل هذه المعطيات المجمعة وتفسيرها واستخلاص نتائج المقارنة منها. وبهكذا نستنتج أن المقارنة بنوعها تفتح البحث على وصف معطيات السياقين أولاً ثم تيسر له تفسيرها بعد ذلك.

خاتمة

لقد وضعنا البحث في سياقه الابدستيمولوجي وذلك بتحديد المجال المعرفي أي مجال اللسانيات التطبيقية ومجال الديداكولوجيا ووضع عدد من الأبعاد والمحددات والخصائص وهي أبعاد تفرضها طبيعة البحث العلمي مثل ما أشرنا إليه عند حديثنا عن النسبية والقدرة التطبيقية العملية التي تحل مشاكل واقعية، وعند تحديد نوع البحث الديداكولوجي ضمن قطب من الأقطاب البحثية السالفة الذكر وكذا خاصية السياقية والانطلاق منها لوضع الإشكال المؤطر للبحث. ثم بعد ذلك حددنا منطقتنا المنهجية والمسار الذي سيتخذه البحث من خلالها.

وإذا كانت سياقية الفعل الديداكتيكي أمرا مسلما به، كما ذكر آنفا، فإن الهدف هو الجواب عن كيف تؤثر تلك المعطيات في الاختيارات الديداكتيكية. هذا إضافة إلى أنه بالاطلاع على تجارب مغايرة يمكن أن نعزز استثمار معطيات سياقنا الديداكتيكي بالتعليم الجامعي بل وحتى المدرسي المغربي. وإذا كان تنميط طرق التدريس في جميع الفضاءات التربوية الخاصة بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها والبحث عن توحيدها غير ممكن، لأنه يتناقض مع البعد السياقي للفعل الديداكتيكي، فإن المقاربة السياقية المقارنة من شأنها أن تحل هذا الإشكالا لابدستيمولوجي.

ولقد حددنا اختيار المقاربة وما تفرضه من مناهج كيفية واختيار منهجية المقارنة ومحدداتها ومنتظر وضع الإطار النظري لتفعيل هذه الاختيارات المنهجية. إذ إن تحديد الإطارين الابدستيمولوجي والمنهجي للبحث يقتضي توظيف عدة نظرية قد تكون ذات طبيعة متجانسة معرفيا، إذا كانت تنتمي لجهاز نظري واحد، وقد تكون مستقدمة من آفاق نظرية متعددة إذا كان مجال البحث بؤرة لتقاطع عدة علوم وتخصصات مثل حالة البحث التربوي عموما والديداكتيكي خاصة بوصفه مجالا بين تخصصي، وهو ما سنتطرق له في الفصل اللاحق.

الفصل الثاني

الإطار النظري

مقدمة :

إذا كان من المتعارف عليه أن الحياد في البحث العلمي شبه مستحيل، بسبب وجود دوافع علمية أو شخصية أو مؤسسية، إضافة إلى ضرورة تبني خلفية إبستمولوجية معينة فإن التزام الموضوعية مبدأ أساس ومحاولة دؤوبة لا مناص منها. وتفرض الموضوعية من بين ما تفرضه، بعد التموقع الإبستمولوجي والمنهجي، ضرورة الوعي بالاختيارات النظرية وبغدها المفاهيمية والإجرائية والتصريح بها، فوضع عدة نظرية للبحث بداية لتفعيل وأجراة المنطلقات الإبستمولوجية والمنهجية، لأن من شروط الخلفية النظرية أن تكون منسجمة مع الإطار الإبستمولوجي المختار، أي أن يكونا منتميين لنفس النموذج المعرفي المراد بناؤه. وليس ذلك بأمر ذي جدوى إذا انطلقنا مثلا من موضوعة هذا البحث ضمن الأبحاث الديداكتولوجية الوصفية ولم نستحضر مفهوم السياق الديداكتيكي وتوظيف الأدوات المفاهيمية الكفيلة برصد وتفسير التفاعل الوظيفي لمكوناته باعتباره بنية قائمة بذاتها.

ويمكن أن تتشكل العدة النظرية، حسب ما اطلعنا عليه في مجال الديداكتولوجيا، من المفاهيم والمقولات والتصورات المنتمية لجهاز مفاهيمي واحد (نظرية بعينها)، أو لنظريات وأنساق مفاهيمية متعددة، إضافة إلى الترسانة المصطلحية الحاملة لها. ومن المفروض أن يخضع توظيف هذه المقولات والمفاهيم النظرية بالضرورة إلى الانتقائية التي تؤدي إلى المراجعة وإعادة التعريف.

وأما الانتقائية فتتأسس على خاصية الموضوع المركبة وتداخل عدة علوم وتخصصات فيه نظرا لانتمائه لمجال الديداكتولوجيا المتفق على خاصيته البين تخصصية. كما أن السياق الديداكتيكي في حد ذاته فضاء لغوي ونفسي واجتماعي وتربوي مركب

تتدخل فيه عدة ظواهر موزعة تتكفل بدراساتها عدة تخصصات، لذلك سنلجأ حتماً في هذا البحث إلى استثمار مفاهيم من مجالات متنوعة على رأسها الديداكتيك والتربية واللسانيات الاجتماعية والنفسية واللسانيات بما فيها التداولية وغيرها من العلوم المتدخلة في تدريس اللغات والثقافات.

أمام هذا التنوع المفاهيمي الناتج عن ارتحال تصورات بعينها دون غيرها من حضنها النظري، نفترض أن نجد طريقاً لانتقاء المفاهيم ولتبويبها في خضم هذا البحث، فبدون ذلك ستبدو جزراً منعزل بعضها عن الآخر، وسيبدو البحث فاقداً لاتساقه وانسجامه. ولعل المعالم الأولى لمنهج انتقاء وتكييف هذا التنوع تنبثق من طبيعة الموضوع التي تستهدف استكشاف ووصف الاختيارات الديداكتيكية المبنية على معطيات السياق الديداكتيكي ثم تفسيرها باعتماد المرجعيات النظرية المتدخلة في تفسير الظواهر والمعطيات المحصلة.

يقودنا هذا إلى اعتبار العدة النظرية غير جاهزة منذ البداية، فهي ذات طبيعة بنائية تابعة لخاصية عدم جاهزية معطيات السياق ذاتها عند انطلاق عملية الاستكشاف والتفسير حيث إمكانية ظهور الجديد منها قد يغير مجرى البحث ولو جزئياً فينفتح بالضرورة على آفاق نظرية مغايرة، لذلك يعتبر اللجوء إلى العدة النظرية عملية مرحلية سياقية، بمعنى أن سياق البحث هو المتحكم في استحضارها واستثمارها.

ونفضل استعمال لفظة استثمار العدة النظرية بدل توظيفها، لأننا نتصور أن لفظ التوظيف يحيل على التنزيل الآلي للمفاهيم والمقولات العلمية، واستخدامها كما أنتجت في إطارها المعرفي الخاص، أما مفهوم الاستثمار فيتيح إمكانية التعامل المعرفي الفعال معها أي إمكانية إبداء الرأي فيها ومن ثم إعادة تنقيح مفاهيمها وآلياتها، هذا إضافة إلى توليفها مع مفاهيم من مجالات علمية أخرى توليفاً يمكن أن يزيد من نجاعتها التطبيقية، وهو الأمر الثاني الموازي لمبدأ الانتقائية الممارس في الاستعانة بالعدة النظرية. ويمكن أن نشير بهذا الصدد إلى استثمار مفاهيم نشأت أصلاً للتنظير لتدريس لغات أجنبية غير العربية، وهو أمر نعتبره ممكناً ما دامت عملية التعليم والتعلم تتأسس على آليات تفاعلية (نفسية واجتماعية ومعرفية) إنسانية، ومن ثم طابعها الكوني الذي تتجاوز به حدود الخصوصيات الاجتماعية

والثقافية واللغوية، هذا إضافة إلى أن الديدانكولوجيا تميز بين التنظير للديدانكتيك العامة التي تهتم بتدريس المواد المختلفة والديدانكتيك الخاصة بتدريس مادة بعينها. ثم إن المفاهيم والنظريات البيداغوجية عامة ليست مقصورة التفعيل والتطبيق في مجتمع دون آخر أو فئة اجتماعية دون الأخريات في أنحاء المعمور.

2 - 1 التنزيل الديدانكتيكي La Transposition didactique

يفيد هذا المصطلح التغييرات التي تطال المعارف الأكاديمية لكي تصبح معارف تعليمية قابلة للتعليم وخاصة للتعليم (التمثل والاكساب) من طرف فئة مستهدفة معينة، إنه تحويل بيداغوجي ديدانكتيكي مدروس الأهداف والخطوات ينصب على معارف مرجعية Des savoirs de références نشأت في الفضاءات الأكاديمية أو الفضاءات الاجتماعية (1).

2-1-1 تطور مفهوم التنزيل الديدانكتيكي في مجال تدريس اللغات والثقافات

لقد تطور هذا المفهوم منذ أن وضعه Y. Chevallard في مجال تدريس الرياضيات (2) ذلك أن مجال تدريس اللغات والثقافات يستند ليس فقط على التنظير العلمي للغة، ولا يهدف إلى نقل هذه المعارف وحسب وإنما يرمي إكساب المتعلمين قدرات وكفايات لغوية وتواصلية باللغة المستهدفة الحاملة لثقافة ونمط تفكير معينين. لهذا السبب من المفترض أن يدمج التنزيل الديدانكتيكي في مجال تدريس اللغات، خاصة الأجنبية، المعارف اللغوية (القيود والقواعد المؤطرة لمختلف مستويات اللغة) مع الكفايات التواصلية التداولية، إضافة إلى استحضار المعارف الاجتماعية والحمولة القيمية التي تروجها اللغة المدرسة وكذا العادات التواصلية الممارسة، أي الممارسة الاجتماعية للغة. وهكذا تنبثق الحقيقة الديدانكتيكية التالية : إننا لا ندرس اللغة وقواعدها ولكن ندرس أيضا تداولها الاجتماعي ومجالاتها الوظيفية.

يترتب عما سبق إذن تبنيها تعاملًا انتقائيًا مع التنظيرات اللسانية لأننا لسنا بصدد التنزيل الديدانكتيكي الحرفي لهذه النظريات، ونقصد بالانتقائية ضرورة إيجاد أجوبة عملية

1 - ينظر مقال P. Blanchet ، 2011 : Les transpositions didactiques ، ضمن Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures ص : 197 .

2 - ينظر كتاب : « La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné : La Pensée sauvage » Y. Chevallard, Grenoble

لأسئلة تتعلق بخصوصية القدرة اللغوية المراد إكسابها للمتعلمين وموقع ثنائية الدقة والطلاقة اللغويتين ضمن الكفايات المستهدفة. ويتطلب هذا في نظرنا عدم التقيد بمرجعية نظرية واحدة (الارتكاز على التراكم النحوي العربي القديم، أو التنظيرات البنيوية أو التوزيعية أو التوليدية أو الوظيفية..). وإنما الانفتاح على كل ما من شأنه خدمة الهدف العام المتجلي في تمكين المتعلمين من الكفاية اللغوية بمستوياتها المختلفة وصولاً إلى مستوى التمكن من حملتها الثقافية والفكرية، أي التواصل من داخل هذه اللغة كل هذا دون إغفال الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين. وهو ما يتماشى مع تعريف P. Blanchet المركز الآتي: إن التنزيل الديداكتيكي الخاص باللغات الأجنبية وثقافتها عملية مركبة، ويتجلى تركيبها في كونها عملية « انتقاء وتكييف وتنظيم للمعارف والتطبيقات العلمية والمعارف النابعة من الخبرات المهنية والاجتماعية، وهي عملية تهدف إلى صياغة أهداف ومضامين تراعي سيرورات التعلم المستهدفة » (1).

2 - 1 - 2 نمطا التنزيل الديداكتيكي

يمكننا أن نلاحظ الخاصية المزدوجة للتنزيل الديداكتيكي من خلال مروره بمرحلتين أو مستويين:

- يتم التنزيل الأول انطلاقاً من المعارف العلمية والخبرات الاجتماعية والمرامي العليا للتدريس والتوجيهات الرسمية الخاصة بتدريس المادة باتجاه المقررات والبرامج والمحتويات الدراسية، وهو ما يسمى بالتنزيل الخارجي.

- وأما الثاني فيتم من خلال هذه البرامج والمقررات باتجاه الممارسة التدريسية الفعلية وما يرافقها من طرق ومناهج وتقنيات ديداكتيكية، وهو ما ينعت بالتنزيل الداخلي الذي يتم في الصفوف الدراسية. ومن المفروض أن يستدمج هذا النوع الثاني، إضافة إلى المدخلات السابقة، اختيارات المدرسين البيداغوجية وطبيعة تكويناتهم العلمية وميولاتهم ومواقفهم العامة وتمثلاتهم التربوية وهو ما يعني أن هذا النوع من التنزيل تكاد تسيطر عليه الفردية،

¹ - مقال : P . Blanchet السابق ذكره.

لذلك يصعب رصد تمظهره الجماعي في فضاء تربوي معين مما يستدعي التنسيق وتوحيد وجهات الاختيارات وردود الأفعال تجاه الوضعيات التعليمية الفجائية منها خاصة(1).

2 - 1 - 3 تنوع الأبحاث في مجال التنزيل الديداكتيكي

من الواضح أن هذا التقسيم يستحث نوعين من الأبحاث في المجال الديداكتولوجي :

- يركز الصنف الأول منها على قضايا التنزيل الخارجي كالتركيز على الكتب والمقررات التعليمية مثلا، وحمولتها التدريسية اللغوية والثقافية وعلى طرق ومرجعيات بنائها، ويتم هذا في مرحلة سابقة على تنزيلها في الصفوف.

- ويركز النوع الثاني على قضايا مرتبطة بالتنزيل الداخلي مثل الأبحاث التي تتبنى التحليل السياقي لمسار عمليات التدريس الممارسة بما في ذلك الاختيارات الديداكتيكية وتوافقها مع حاجيات التعلم واستراتيجياته، ولذلك تركز مثل هذه الأبحاث على سياق ديداكتيكي محدد..

وبما أننا نعتبر التنزيل الديداكتيكي القلب النابض للنشاط التربوي التدريسي الممارس في صفوف اللغة العربية، فإن تركيزنا سيكون بالأساس على النمط الثاني أي التنزيل الداخلي وذلك من خلال محاولة الوقوف على العلاقة بين معطيات السياق الديداكتيكي والطرق الديداكتيكية المفعلة في الصفوف، وسيقودنا التحليل حتما إلى التطرق لبعض القضايا المرتبطة بالتنزيل الخارجي التي نتوقع أن تكون من قبيل وصف وتفسير علاقة الطرق الممارسة بالكتاب المدرسي أو بالنصوص الديداكتيكية الحوامل(2) إما بالالتزام الحرفي أو بإعادة الترتيب والتشكيل، وكذا مدى انسجام محتويات هذه الحوامل الديداكتيكية مع اختيارات المدرسين وحاجات المتعلمين..

1 - مقال P Blachet السابق ص : 198.

2 - ترجمة لعبارة : Les supports didactiques

2-1-4 الوحدة الصغرى في الديداكولوجيا

من المقرر إبستمولوجيا أن لكل علم موضوعه الخاص، أي أنه يختص بدراسة مجال معين يتضمن ظواهر معينة قابلة مبدئيا للاكتشاف والوصف والتفسير انطلاقا من جهاز نظري معين، وتعد ظاهرة التخصص هذه إحدى الخصائص المميزة للعلوم بعضها عن بعض، إذ تختلف العلوم الزراعية مثلا عن علم الفلك بموضوع دراستها، كما أن اللسانيات تتميز، من بين ما تتميز به، بموضوع دراسة اللغات الطبيعية ومختلف الظواهر والقضايا المرتبطة بها وصفا وتفسيرا، وهي تختلف بهذا الجانب عن علم النفس أو علم الاجتماع أو الأنثروبولوجيا.. و بناءا على هذه القاعدة، من المفترض إذن أن الديداكولوجيا علم يختص بدراسة ظاهرة إنسانية معينة، باعتباره علما يدخل ضمن العلوم الإنسانية.

وفعلا، فقد أسس ديكارت Descartes، في إطار عقلانيته، معالم المنهج العلمي على مبدأي التحليل والتركيب، تحليل الظواهر المدروسة إلى جزئيات وتفاصيل لتأتي بعد ذلك إعادة تركيبها وفق ما أفادت به نتائج الدراسة (مسار تحليلي وآخر تركيبية)، ومن ثم النفاذ إلى فهم تعقد الطابع المركب لهذه الظواهر سواء تعلق الأمر بالعلوم الحقة أو بالعلوم الإنسانية، ومنذ ذلك وجدت التخصصات العلمية نفسها مدفوعة إلى تحديد الوحدة الصغرى لدراساتها من أجل تفكيك موضوع الدراسة المركب.

وهكذا حددت فروع اللسانيات مثلا ومنذ البداية، الوحدات الذرية الصغرى لدراساتها فالسمة الصوتية والفونيم في علمي الأصوات La Phonétique والصوتيات La Phonologie على الترتيب، والسيم Le Sème هو الوحدة الصغرى في علم الدلالة، وأما التداولية فوحدتها الصغرى هي فعل الكلام Acte de parole أو الملفوظ¹..

وأما في ديداكولوجيا اللغات والثقافات، فإننا نجد الوحدة الدراسية الصغرى مجسدة في الديداكتم Le didactème. وقد جاء هذا المفهوم لدى الباحث كلود جرمان Claude Germain في قوله « ..بالنسبة للوحدة الصغرى للتدريس والمسماة الديداكتم Le didactème فإنها مجسدة

¹ - ينظر كتاب: « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues »، C Puren، 1988، Nathan، Paris.

في شكل forme (فعل قابل للملاحظة) ومضمون تعليمي d'apprentissage Contenu (جزء من المادة المدرسة)»⁽¹⁾.

يفهم من ظاهر كلام جرمان أن الديداكتيم نشاط مرتبط بتمرير مضمون تعليمي بهدف تحقيق عملية التعلم لدى فئة مستهدفة، لذلك فهو ينطلق من خلفية ارتباط التعليم بالتعلم أي أنه يستند على البعد البيداغوجي الأكثر شمولية ورحابة من التدخل الديداكتيكي، وهذا أمر يجعلنا نشك في اعتبار الديداكتيم وحدة صغرى في الديداكتولوجيا، فجرمان لم يوفق في عزل الطريقة الديداكتيكية باعتبارها وحدة صغرى عن مجال البيداغوجيا الأرحب، صحيح أننا نقول بعدم إمكانية الفصل بين ما هو بيداغوجي وما هو ديдаكتيكي، إلا أننا نستحضر أيضا التمييز بين الديداكتولوجيا والديداكتيك، فإذا كان من غير الممكن الفصل بين المجالين خلال الممارسة التدريسية الديداكتيكية الهادفة إلى تمكين المتعلمين من ضبط اللغة العربية والتواصل بها في المواقف المختلفة ناهيك عن نقل الفكر والقيم التي تحملها ومن ثم القدرة على التفكير بواسطتها ومن خلالها، فإن الديداكتولوجيا، باعتبارها دراسة علمية للديداكتيك مسؤولة عن تحديد وضبط مجال دراستها، و لذلك فهي مطالبة بالتالي بعزل وتمييز اللبنة الأصلية والوحدة الذرية لموضوعها بقطع النظر عن تداخله مع مجالات أخرى أو صبغته المركبية.

ثم إن جرمان يذكر أن الديداكتيم نشاط قابل للملاحظة، وهي خاصية تؤكد طبعا انتماءه للديداكتيك، إنه إذن نشاط ينجز بشكل صريح وظاهر وقابل للقياس والضبط زمانيا ومكانيا بواسطة قدرة الميتا-ديداكتيكية التي من المفروض أن يمتلكها المدرسون والتي تنتمي لمجال الديداكتولوجيا. وبهذا ينضاف مؤشر آخر لعدم ضبط جرمان تعريف الوحدة الديداكتيكية الصغرى من خلال عدم التمييز بين الديداكتيك باعتبارها ممارسة وتفعيلا والديداكتولوجيا باعتبارها دراسة وتنظيرا. وفي هذا السياق وجهت انتقادات أخرى لتصور جرمان للوحدة الديداكتيكية الصغرى تتلخص أساسا في كون الديداكتيم عنصرا غير قار

¹ -Germain.Claude, « Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde» dans Etudes de Linguistique Appliquée, P178, n114 ,1999.

نظرا لارتباطه ليس فقط بأنماط أنشطة التعلم ومحتوياتها ولكن أيضا بالنماذج البيداغوجية واللسانية والمعرفية المفعلة وخاصة بمحيط التعليم والتعلم، و أهم تلكم الانتقادات تصويب Christian Puren الذي اقترح تصورا آخر للوحدة الديداكتيكية الصغرى، ففي كتابه " تاريخ مناهج تدريس اللغات" *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* اعتبر أن الطريقة *La méthode* هي أصغر مكون تتركب منه عملية تدريس لغة أجنبية وقد عرفها بكونها مجموع العمليات والإجراءات التدريسية الهادفة إلى تأسيس سلوك لدى المتعلم أو إثارة نشاط لديه وذلك من خلال تصميم منهجي مؤسس على الطرق الواردة في الجدول التالي⁽¹⁾:

¹ - ينظر مقال : « La méthode, outil de base de l'analyse didactique » Christian Puren

ضمن: Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures

2 - 1 - 5 طرق ديداكتيك اللغات والثقافات :

الطريقة	مبدأها	الطريقة	مبدأها
الطريقة الإلقائية	يعتبر المدرس أن التعلم والتحصيل مسألة تلقى لذلك يطلب من المتعلم أن يكون دائم الانتباه .	الطريقة التفاعلية	يعتبر المدرس نشاط المتعلم أساسا لتعلمه بل و يعتبر المتعلم بانيا لتعلمه الشخصي لذلك يطالبه بالمشاركة و التفاعل.
الطريقة المباشرة	لغة التدريس هي نفسها اللغة المستهدفة بالتعليم و التعلم.	الطريقة غير المباشرة	يمكن اللجوء إلى لغة المتعلم الأم باعتماد تقنية الترجمة خاصة عند تعلم المعجم والأساليب.
الطريقة التحليلية	ينطلق المدرس مع متعلميه من الجزئيات إلى العموميات أو من الخاص إلى العام، كأن ينطلق من الكلمات إلى فهم الجملة ومن فهم الجملة إلى فهم النص أو من التدريب على كل قاعدة لغوية على حدة إلى تفعيل مجموع القواعد المحصلة في الإنتاج الشفهي أو الكتابي.	الطريقة التركيبية	ينطلق المدرس مع متعلميه من العموميات إلى الجزئيات أو من العام إلى الخاص أو من المركب إلى البسيط، كأن ينتقل من الفهم العام لنص ما إلى فهم تفاصيله، أو من حفظ حوار معين إلى إدخال تعديلات عليه.
الطريقة الاستقرائية	ينطلق المدرس مع متعلميه خلال حصص التراكيب والأساليب من الأمثلة إلى القواعد باعتماد قدرتهم التجريبية الفطرية على تجريد القواعد الضابطة التي لم يسبق تحصيلها. وفي دراسة المعجم يطلب المدرس تخمين معنى كلمة باستقراء سياقها (العمل من خلال الاستدلال الدلالي، ومن خلال تفعيل الاحتمالات و إقصاء غير المناسب منها).	الطريقة الاستنباطية	ينطلق المدرس مع متعلميه خلال حصص التراكيب القواعد إلى الأمثلة باعتماد قدرة المتعلمين على الربط الواعي بين الأمثلة الجديدة والقيود المحصلة سابقا. و في دراسة المعجم يطلب المدرس من المتعلمين تعديل فهمهم لجملة بعد شرحه معنى كلمة مفتاح داخلها.
الطريقة الدلالية السياقية	ينطلق المدرس مع متعلميه من الأشكال اللغوية (التراكيب والأساليب) إلى المعنى، ففي مرحلة الفهم ينتقل من الأشكال اللغوية المعروفة إلى اكتشاف الرسالة و الخطاب، كما يتم إنتاج رسالة بإعادة استعمال أشكال لغوية معروفة.	الطريقة الدلالية المعجمية	ينطلق المدرس مع متعلميه من المعنى العام إلى الأشكال اللغوية، ففي مرحلة الفهم، ينتقل من فرضيات حول المعنى إلى تأكيدها أو دحضها من خلال تحليل الأشكال اللغوية، وفي التعبير يتم الرجوع إلى بعض الأشكال حسب الحاجة التعبيرية المحددة سلفا.
طريقة بناء التصورات	يستنفر المدرس ويحفز ذكاء المتعلمين و قدرتهم على بناء تصورات معقلنة للأشكال والقواعد والتصنيفات اللغوية والمفاهيم المؤطرة لتحليل النصوص .	طريقة التكرار	يضع المدرس نماذج و أمثلة تظهر فيها من جديد وباستمرار ما اكتسبه المتعلمون سابقا من أجل ترسيخ عادات و آليات لغوية تواصلية لديهم (الانتقال من القدرة الميَّنة لغوية إلى القدرة اللغوية من خلال التكرار).
الطريقة التطبيقية	يستند المتعلمون في إنتاجهم اللغوي على ما حصلوه من القواعد والقيود و التصنيفات اللغوية أي اعتماد القدرة الميَّنة لغوية.	طريقة احتذاء المثل	يتم الإنجاز اللغوي باتباع بناء لغوي معطى أو باتباع نموذج تعديل منجز على بنية لغوية.
الطريقة الإفهامية	يركز المدرس على مهارة الفهم في تلقي الخطابات الكتابية أو الشفهية.	الطريقة التعبيرية	يركز المدرس على مهارة التعبيرين الشفهي والكتابي
الطريقة الكتابية	يركز المدرس على الإنجاز الكتابي في مرحلتي الفهم والتعبير.	الطريقة الشفهية	يركز المدرس على الإنجاز الشفهي في مرحلتي الفهم والتعبير.

لقد قدم Puren، في سياق حديثه عن الطريقة في مجال الديدائكتيك، التصنيف السالف لمجمل الطرق التي مورست عبر مسار تدريس اللغات والثقافات الأجنبية⁽¹⁾، ونلاحظ أنها ثمان عشرة طريقة مجسدة في ثنائيات تقابلية.

أما بخصوص اختيار الطريقة الأنسب لنشاط تعليمي مستهدف، فتجدر الإشارة إلى انعدام وصفات نهائية وجاهزة، فخصوصيات السياق الديدائكتيكي المكانية والزمانية هي المتدخلة الأساس في ذلك، ونقصد طبيعة النشاط من حيث مضمونه وأهدافه وتوقيته الزمني (مراعاة السابق واللاحق) والفئة المستهدفة وخاصة ملائمة طرق التعلم مع استراتيجيات المتعلمين في التعلم، فمتعلمون مبادرون إلى التدخل ويطلبون الكلمة باستمرار لا تختار لهم نفس الطرق كما تختار لفئة من المتعلمين متكتمين وقليلي المشاركة في الصف. كما أن من ينجز منهم الواجبات بشكل دقيق بل وينجز أبحاثه الإضافية الخاصة ويكثر من طرح الأسئلة ليس هو من يكتفي بأدنى حد من أنشطة التعلم (التلقي الإيجابي). ونذكر بكون الاختيارات الديدائكتيكية الممارسة في الفضاءين الجامعيين من القضايا المركزية في بحثنا لذلك سوف نبحث عن تفسيرها وعن نوعها من حيث القصدية أو التلقائية.

لقد بات من المتفق عليه أن نجاعة تدريس اللغات والثقافات تستند على عدة مرتكزات من أهمها ذكاء المدرس الديدائكتيكي، ومن بين علاماته اختيار وتفعيل الطرق الديدائكتيكية الملائمة لوضعية تعليمية معطاة. ولعل هذا الأمر هو الذي جعل هذه الطرق ترد في شكل ثنائيات متقابلة، علما أن تقابلها لا يعني الضدية أو التناظر بينها بل تكاملها في حل صعوبة استرسال العملية التدريسية، فحين تفشل طريقة معين رغم الجهد والذكاء المبذولين في تفعيلها يمكن اللجوء إلى الطريقة المقابلة لها. وهكذا حين يفشل المتعلمون في اكتشاف قاعدة مؤطرة لأبنية لغوية معينة عبر التنويع في تفعيل الطريق التفاعلية والطريقة الاستقرائية وطريقة بناء التصور التفعيل الذكي يمكن أن يتخذ المدرس قرار الانتقال إلى الطريقة

¹ - ينظر مقال Christan Puren : « La méthode, outil de base de l'analyse didactique » . ضمن دليل البحث في ديدائكتيك اللغات والثقافات المذكور آنفا ، ص : 289-288 .

الإلقائية ثم بعدها إلى الطريقة التطبيقية وطريقة احتداء المثال. وفي هذا السياق نستأنس بنموذج الوضعية التي قدمها Puren في مقاله السالف الذكر:

«يخبر متعلم مدرسه أنه لا يفهم كلمة في النص، فيطلب المدرس من باقي المتعلمين (الطريقة التفاعلية) تخمين معناها بالاستناد إلى سياقها (الطريقة الاستقرائية والسياقية) وتفسيرها باللغة الأجنبية المدرسة (الطريقة المباشرة). يعجز المتعلمون فيذكرهم المدرس بجملة وردت في حوار سبقت دراسته (الطريقة الإلقائية) ويطلب منهم مرة أخرى تقديم المعنى بلغتهم الأم (الطريقة غير المباشرة) انطلاقاً من سياق الجملة الثانية (الطريقة الاستقرائية والسياقية)، يقدم أحد المتعلمين الجواب الصحيح، فيطلب المدرس من المتعلم الأول شرح الكلمة باللغة الأجنبية المتعلمة (الطريقة المباشرة والطريقة التفاعلية)»⁽¹⁾

يتأكد من هذه الوضعية الديدانكتيكية أن الانتقال من طريقة إلى أخرى ومن إجراء إلى آخر تفرضه مبدئياً مجريات سياق الوضعية وتحقق التعلّات وكذا إيقاعاتها، إن اختيارات المدرس إذن محكومة بعوامل موضوعية مرتبطة بمستجدات سيرورة الدرس لكن هذه الاختيارات مشروطة أيضاً بعوامل ذاتية لدى المدرس إذ كلما كان ميالاً إلى تفضيل كيف التعلّات عن كمها، كلما اختار الطريقة التفاعلية بدلاً من الإلقائية مثلاً، واختار الطريقة المباشرة بدل غير المباشرة (إلا عند الضرورة القصوى)، وزاوج بمهارة بين الطريقة الكتابية والشفوية. وهكذا نستخلص إذن أن الاختيارات مؤسسة على وعي ديدانكتيكي تتفاعل فيه عوامل متنوعة وهو ما سميناه سالفاً بالذكاء الديدانكتيكي.

نستخلص من كل ما سبق أن الوضعيات التدريسية تفرض توظيف عدة طرق، وعلى العموم يمكن أن نرصد احتمالات ورودها بالصور التالية المحكومة بقوانين يفرضها منطق منهجي Une logique méthodologique .

- الوضعية التزامنية : قد تتزامن عدة طرق في وضعية واحدة، فحين يطلب مدرس من متعلميه تأمل مجموعة من الأمثلة المكتوبة على السبورة و استخلاص القاعدة النحوية التي

¹ - Puren, C 2011 . المقال المذكور سابقاً.

تحكمها، فهو يوظف في نفس الآن الطريقة التفاعلية والاستنباطية و طريقة بناء التصور إضافة إلى الطريقة الكتابية. وقد تتزامن طريقتان متقابلتان من نفس الثنائية، مثل تزامن الطريقة الشفهية والكتابية في نفس النشاط، فحين يطلب المدرس التعبير شفها عما فهمه المتعلمون من قراءة نص مكتوب. ويشار هنا إلى أن مجموعة من الطرق قد تتضافر بسبب هدفها الموحد، فالطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية تصبان في طريقة بناء التصور(لا يمكن الحديث عن تفكير يؤدي إلى بناء تصور إلا بتفعيل الاستقراء والاستنباط) كما أنهما يُفعلان بالمنطق التالي: يقدم المدرس قاعدة نحوية انطلاقا من أمثلة (الطريقة الاستنباطية+الطريقة الإلقائية) وإلا جعلهم يخمنون القاعدة ويستنتجونها بأنفسهم انطلاقا من أمثلة (الطريقة الاستنباطية ثم طريقة التفاعل)، ثم ينتقل بعدها إلى تفعيل الطريقة التطبيقية عبر الانتقال من معرفتهم التصريحية *connaissance déclarative* باستظهار القاعدة أو شرحها، إلى المعرفة الإجرائية التطبيقية *connaissance procédurale*.

- الوضعية التتابعية: قد يتم الانتقال من طريقة إلى أخرى بشكل تتابعي كما ورد في مثال سابق، وقد تترادف طريقتان من نفس الثنائية المتقابلة كأن ينتقل من الفهم العام للنص (الطريقة التركيبية) إلى الفهم الجزئي لمضامينه وفقراته (الطريقة التحليلية).

- الوضعية التفاضلية : حين يكون أمام المدرس خيار بين طريقتين فإنه يختار أنجعهما لتحقيق الهدف، ومن الأمثلة المتفق عليها تفضيل الطريقة المباشرة على غير المباشرة إذ لا يتم الانتقال إلى الثانية إلا إذا حصلت صعوبة أو فشل في التعلم بعد بذل المجهود التعليمي والتعلمي، وتفضيل الطريقة التفاعلية على الطريقة الإلقائية فالقاعدة العامة تقتضي ألا ينوب المدرس عن المتعلمين فيما يعتقد أنهم قادرون على فعله، بل عليه أكثر من ذلك أن يدفعهم ويحفزهم على العمليات الذاتية الموصلة للتعلم المنشود والعمل على طرد الميل إلى الاقتصاد في الجهد الفكري، لقد أصبح النموذج الديداكتيكي التفاعلي هو الأكثر شيوعا في الأدبيات التربوية والممارسات الديداكتيكية نظرا لانسجامه مع التصورات الجديدة لوضعية المتعلم وأدوار المدرس. ولا يعني هنا التفاضل أنه خيار مطلق وإنما هو محكوم بالوضعيات الديداكتيكية التي تحتاج إلى هذا النوع من الإجراء.

2 - 1 - 6 الطريقة والمنهجية في التدريس Méthode et méthodologie d'enseignement

ومن الواجب هنا الاحتراز من خلط الطريقة méthode والمنهجية méthodologie، فإذا كانت الأولى، كما عرفها سابقا Puren بكونها أصغر وحدة في مجموع مركب من الإجراءات الديداكتيكية، فإن الثانية هي هذا المجموع. وبهذا تصبح المنهجية هي المنطق أو الخيط الرابط بين مجموع هذه الإجراءات وهكذا يمكن تعديل تعريف الطريقة لتصبح وحدة ضمن اتساق منهجي coherence méthodologique، أي مكون ضمن مجموعة طرق تتميز باتساق منهجي). إن مفهوم الطريقة إذن ينصرف إلى المبدأ والخاصية الجوهرية اللذين يقوم عليهما ارتباط مجموعة من العمليات والإجراءات التدريسية التي تعتبر أدوات إجرائية لتنفيذ الطريقة، وبهذا توصف مجموعة منها بكونها تصب في الطريقة الشفهية أو الحسية أو الاستجوابية أو الطريقة التفاعلية.. يتبين إذن أن كل طريقة تتأسس على مبدأ يصرف في عدد من الإجراءات المؤطرة بهدف. ولتوضيح ذلك نسوق مثال الطريقة التفاعلية التي تجمع الأدبيات التربوية والديداكتيكية على نجاعتها وفعاليتها في تدريس اللغات مع ضرورة الإشارة إلى أن كل طريقة إنما هي مؤسسة في نفس الآن على مبدأ وهدف وإجراء :

من حيث المبدأ:

- يعد المتعلم طرفا رئيسا وفاعلا في بناء تعلمه الشخصي عبر سيرورة ذات فعالية.

من حيث الهدف:

- إثارة وتحفيز ودعم المساهمة الحرة والمبادرة للمتعلمين.

من حيث الإجراءات والتقنيات التدريسية:

- انتقاء المحاور والنصوص الأكثر جذبا لاهتمام المتعلمين وتشجيع إنتاجاتهم وتنميتها وإشراك كل أفراد جماعة الصف في تلقيها والتواصل معها (الابتعاد قدر الإمكان عن ثنائية التواصل).

- تنويع المثيرات والمحفزات والأنشطة والإيقاعات التعليمية.

- دفع المتعلمين للتفكير بوضع احتمالات لحل الوضعيات/المشكلة واستدراجهم لحلها والتوصل إلى حلول الفهم والإنتاج الذاتيين.

- الالتزام قدر الإمكان بجعل لغة التدريس (لغة الأسئلة والشروح) باللغة المستهدفة أي اللغة العربية.

- مطالبة المتعلمين بطرح الأسئلة على بعضهم البعض والتفاعل مع تدخلات الآخرين وإجراء التصحيحات في حالة مجانبة الصواب النطقي أو الصرفي التركيبي أو الدلالي التداولي.

- دفع المتعلمين إلى ممارسة الاستقراء وخاصة خلال درس القواعد والمعجم واستخلاص القواعد والقيود اللغوية بأنفسهم.

- دفع المتعلمين إلى إبداع مواقف حوارية ارتجالية والمشاركة فيها..

2 - 1 - 7 التمييز بين الطريقة والمنهجية والتقنية الديداكتيكية

وإضافة إلى التمييز السابق بين الطريقة والمنهجية، نشير إلى تمييزهما عن التقنية الديداكتيكية، ذلك أن المنطق المنهجي الديداكتيكي يجعلنا نعتبر استخدام الوسائط المتعددة مثلا أو الألعاب اللغوية أو الاشتغال في إطار ورشات.. تقنيات ديداكتيكية وليست طرقا إذ إن كل تقنية منها يمكن أن تستثمر عددا من الإجراءات الديداكتيكية المنفتحة على طرق عدة في نفس النشاط، وبنفس المنطق تكون منفتحة على عدة منهجيات وذلك باعتبار المنهجية منطقا منهجيا جامعا تدرج ضمنه مجموعة إجراءات وطرق. فقد يستثمر الاشتغال في إطار ورشات مثلا الطريقة الإلقائية لتحديد موضوع النشاط، والطريقة التطبيقية، والطريقة التعبيرية ومن ثم الطريقة الشفهية أو الكتابية أو هما معا.. كل هذا حسب ما يقتضيه النشاط وسياقه الديداكتيكي.

ويقودنا التمييز بين الطريقة والمنهجية إلى اعتبار السؤال الديداكتيكي إجراء منهجيا تواصليا حاضرا في صلب جميع الطرق السالفة وليس طريقة مستقلة بذاتها فالسؤال البيداغوجي هو محرك وموجه لأغلب عمليات تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، إنه إذن في خدمة كل الطرق الديداكتيكية السالفة الذكر، وهو يتخذ أشكالا متنوعة إذ من المفترض أن يصدر من المدرس باتجاه جماعة المتعلمين أو باتجاه متعلم بعينه، كما يمكن أن يصدر من

المتعلمين باتجاه المدرس شريطة ألا يكون الهدف منه جعل المدرس يفكر بدل واضح السؤال في قضية لغوية فيقدم الجواب الجاهز المفترض أن يستنبطه ويقدمه المتعلم نفسه. ويرتكز هذا الأمر على اعتبار المدرس هو مصدر المعرفة وأنه الخبير الأوحده في الصف بينما المبدأ الأصح في نظرنا هو الانطلاق من أن المتعلم قادر على المساهمة في تعلمه باعتماد القدرات الذاتية، وألا يقوم المدرس بما يظن أن المتعلم قادر على إنجازه بنفسه.. كما يمكن للمدرس أن يفسح المجال خلال أنشطة معينة ليسأل المتعلمون بعضهم بعضا مع استحضار الشروط الثلاثة التالية:

- ألا تكون هذه التقنية هدفا في ذاتها.

- ألا تكون مغرضة فتننتج موقفا تواصليا غير طبيعي.

- ألا تعوض تبادل المتعلمين معلومات وآراء وتصحيحات بعيدا عن طرح السؤال.

وإضافة إلى تقنية السؤال يمكن استحضار صيغة الأمر⁽¹⁾ باعتباره فعلا من أفعال الكلام إذ يعد هو الآخر محركا للتلفظ في فضاء الفصل ومنظما لعمليات التعليم والتعلم من خلال دوره في توزيع الأدوار التلفظية بين أطراف العملية اليداكتيكية وهو بذلك أداة منهجية في خدمة كل الطرق اليداكتيكية الأخرى. ونشير إلى أن تداول كل من السؤال والأمر وغيره من أفعال الكلام، يساهم في إكساب المتعلمين القدرة التداولية للغة العربية خاصة إذا استعملوا في صورتها الحرفية والاستلزامية.

2 - 2 السياق اليداكتيكي

2 - 2 - 1 مفهوم السياق

قبل التطرق لمفهوم السياق اليداكتيكي ومحدداته نرى من الضروري تحديد مفهوم السياق عامة، وبالأخص في بعض المجالات التي تتقاطع مفهوما مع السياق في المجال

¹ - إذا كان قصد المتلفظ من السؤال طلب التنفيذ تكون القوة الإنجازية *force illocutoire* حرفية أي مطابقة قصد الملفوظ مع بنيته الشكلية، وإذا كان القصد غير التنفيذ كالتحفيز أو الطلب أو لفت الانتباه أو التشجيع أو الاستنكار .. تكون القوة الإنجازية استلزامية فيكون لفعل الكلام معنى استلزاميا يستقرئ المتلقي السياق ليتوصل إليه، والأمر سيان مع باقي أفعال الكلام.

التربوي. إن مصطلح السياق يحيل على تنوع مفاهيمي يرجع بالأساس إلى اختلاف المنطلقات والمقاربات، فالسياق في الدراسات التاريخية ليس هو نفسه في المعالجة الجغرافية أو السوسيوثقافية أو السياسية أو الدينية.⁽¹⁾ أو غيرها من المجالات اللغوية أو التربوية الديدانكتيكية. إن مفهوم السياق يتحدد إذن من خلال محدداته ومتغيراته التي لا تظهر للباحث إلا من خلال الجهة التي يبحث فيها عنها، وإلا فإن السياق هو كل متداخل العناصر والمعطيات، إنه يحيل على وقائع وظواهر وخصائص شبكية التفاعل. ومعنى ذلك أن السياق ذو طابع كلي شبكي وما وصفه بالتاريخي أو الاجتماعي أو الديدانكتيكي إلا نتيجة لتموقع الباحث وزاوية نظره في معالجة سياق دراسته. ويتأسس على هذا المعطى ضرورة الحديث عن سياقات متعددة (السياق الجمع Contexte pluriel) حين نكون بصدد دراسة بين تخصصية مفتوحة على مقاربات متعددة لدراسة ظاهرة مثل الظاهرة التربوية أو الديدانكتيكية. لذلك نفضل تبني المقاربة الشمولية والكلية التي تعتبر السياق وحدة واحدة بالنظر إلى نتيجة تفاعله مع الظاهرة المدروسة، وهو الأمر الذي يتماشى مع مبدأ "وحدة التعدد" الذي يستنبط من تنظيرات موران Morin المتعلقة بالفكر المركب. إن السياق حسب ميشلي Muccheilli هو « مجموع الظروف المصاحبة لحدث معين »⁽²⁾ أو ظاهرة ما. ولا تعني المصاحبة هنا التزامن والتساوق الحيادي ولكن المصاحبة التفاعلية التي تجعل من المحيط بؤرة تفاعل بين مختلف العناصر بما فيها طبعا الظاهرة المدروسة التي لاتصبح والحالة هذه ميسرة الرصد والفهم والتفسير إلا إذا ربطت بسياق تظهرها، ومن هنا تنبثق أهمية المقاربة السياقية باعتبارها الأقدر على تفكيك الظاهرة وإعادة تركيبها. ليست المقاربة السياقية إذن إلا توجهها عقليا موازيا لسياقية تفاعل العناصر المكونة للظواهر المدروسة عبر تفكيكها وإعادة تركيبها.

1- ينظر : Contextualisation et universalisme. Quelles didactiques des langues pour le :
XXesiècle », Castellotti. Vet Moore .D, 2008, P : 195/216, Edition des archives contemporaines ,
Agence universitaire de la Francophonie, Paris.

2- Mucchelli, A, « Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines », 2004, Edit Armand Colin , Paris.

2 - 2 - 2 التعدد المصطلحي ومفهوم السياق اليداكتيكي

ومن الجدير بالذكر أن مصطلح السياق يستعمل في اللسانيات للإشارة إلى التجاور الصوتي أو التركيبي أو الدلالي للفظة أو وحدة لغوية ما، ويدخل ضمن المجاورة ما يسبق وما يلحق وحدة لغوية ما، يقول Dubois في معجمه « نسمي السياق أو السياق اللفظي مجموع النص الذي تتموقع فيه وحدة محددة، أي ما يسبقها وما يلحقها من عناصر في ذلك المحيط »⁽¹⁾. والملاحظ أن Dubois استعمل مصطلح المحيط Environnement بديلا أو مرادفا لمصطلح السياق، وهو الأمر الذي يبدو لنا غير منسجم مع الدراسة اللسانية لأن مصطلح المحيط يلائم المجال البيئي أو الجغرافي أو حتى المجال الاجتماعي والثقافي. ويؤيد هذا التوجه أن هذا التعريف يطال المستوى الشكلي ما قبل تداولي للغة أي أنه لا يأخذ في حسبان المعطيات المقامية (النفسية والاجتماعية وغيرها..) المتدخلة في التداول اللغوي.

ويقودنا هذا إلى استحضار مصطلح آخر يمكن اعتباره أشمل من مصطلح السياق في المجال اللساني وهو مصطلح المقام Situation الذي يحيل على المستويات اللغوية جميعها بما فيها المستوى الاستعمالي التداولي، أي الانتقال من المستوى السياقي الشكلي إلى المستوى السياقي التداولي وذلك بإدماج المعطيات اللغوية مع معطيات استعمالها خلال مقام تواصل حسب ما تتطلبه النجاعة التواصلية، إن الوضعية التواصلية بشكل عام حسب Francois.F هي « مجموع الشروط المادية والإثنية والتاريخية والنفسية والاجتماعية والثقافية وغيرها التي لا تكون دائما قابلة للملاحظة المباشرة، وهي شروط تحدد التبادلالكلامي (التلفظي) في زمان ومكان معينين (شكل لغوي وقصد) » وإن المقام هو ما يحيط بالرسالة (الملفوظ) "هنا والآن" ويشمل طبعا الملفوظات السابقة وكذا التضمينات أي

¹ - Dubois.J,1994 « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage », dans « Langage », Larousse, Paris.

مقتضيات الملفوظات الخ..» إنه مجموع العناصر الخارج لسانية الحاضرة في ذهن الأشخاص المتواصلين وفي الواقع المادي الخارجي.»⁽¹⁾

يتبين من خلال القولة السابقة أن علاقة الشمولية بين السياق والمقام التي أتينا على ذكرها تتحدد انطلاقاً من اعتبار الأول نتاجاً لاشتغال الثاني، فمعطيات المقام السالفة الذكر تؤثر بشكل حاسم في العناصر المكونة لسياقات الملفوظات التي تعد ثمرة لها من خلال تفعيل المتلفظين لقدرتهم التداولية La compétence pragmatique. إن اختيار المتلفظ لكلمة دون غيرها أو لأسلوب بعينه أو لتتغيم أو نبر مخصوص، إنما هي عملية محكومة بمحددات مقامية يتداخل في إطارها النفسى والمعرفى والاجتماعى والثقافى والزمانى والمكانى.. هذا مع ضرورة الإشارة إلى أن المستوى السياقى في الملفوظات (المستوى اللغوى الماقبل تداولي) يساهم هو بدوره في تشكيل المقام وعناصره مثل تحديد وتعديل وضعيات ومقاصد المتلفظين. وهو الأمر الذي جعل دانيال مور Danièle Moore يعتبر أن مقولة السياق هي نتيجة امتداد متفحص للمقام⁽²⁾، وهو الأمر الذي يجعلنا نفضل مصطلح السياق لوصف الفضاء التواصلى التفاعلى الصفى بدل مصطلح المقام أو مصطلح الوضعية.

2 - 2 - 3 خصوصية السياق اليداكتيكى

إذا انطلقنا من أن الفعل اليداكتيكى فعل تواصلى لا يتم خارج تداول النظام اللغوى المؤازر بأنظمة تواصلية غير لغوية Systèmes paralinguistiques، مع استحضار مستويين لغويين يتعلق الأول منهما باللغة المستهدف تدريسها، ويتعلق الثانى بلغة التدريس، فإننا سندرك مدى التقارب بين السياق بالمفهوم التداولى والسياق ببعده اليداكتيكى. ويتأكد الأمر عندما نستحضر إمكانية تطبيق نظرية أفعال الكلام التي تؤكد على إنجاز الأفعال بالأقوال Quand dire c'est faire على المجال البيداغوجى اليداكتيكى.

¹ - مقال: «Langage et ses entours : essai sur l'interprétation»، Francois, F، 1988، ص38 L'Harmattan Paris.

² - ينظر كتاب: «Plurilinguismes et écoles»، Moore Daniel، 2006، ص:22، Didier، Paris.

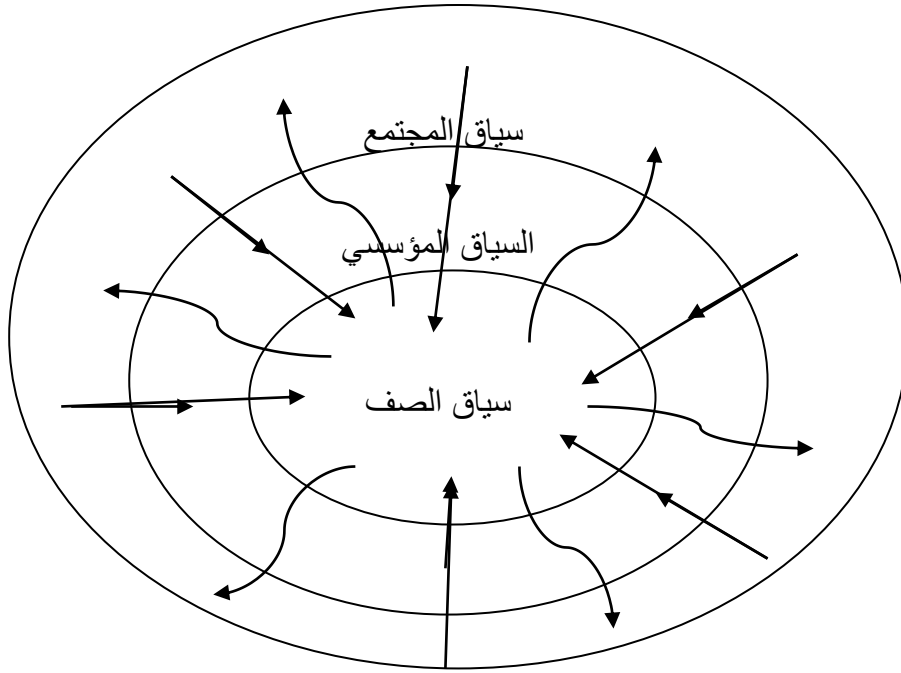
ويتأسس على هذه الإشارة تطابق في مكونات السياق الديدائكتيكي ومكونات السياق التواصي التداولي، ذلك أن بلورة التدخل الديدائكتيكي إنما هي بؤرة انصهار محددات وعوامل نفسية واجتماعية وتوجهات بيداغوجية وغيرها تتعلق بالأطراف المتدخلة في العملية وخاصة المدرس والمتعلمين بشكل مباشر ومتدخلين سياسيين ومؤطرين إداريين وغيرهم بشكل غير مباشر من جهة، والمادة الدراسية من جهة أخرى. إن السياق الديدائكتيكي بهذا المعنى فضاء مركب ووضعيات ذات مكونات متفاعلة من العوامل المؤثرة في الاختيارات البيداغوجية والديدائكتيكية. ولهذا نستنتج أن معطيات السياق الديدائكتيكي ليست منعزلة ولا منقطعة الصلة مع سياقات أخرى كالسياق المؤسسي والسياق الاجتماعي الثقافي. وتقودنا هذه العلاقة إلى طرح قضية التفاعل بين معطيات هذه السياقات في البعدين الكيفي والكمي، علما أن الظواهر النفسية والاجتماعية العلائقية والمعرفية التكوينية داخل الصف يحكمها قيدان:

- الأول منبثق عن التخطيط لمجمل العمليات المراد إنجازها أي صدورها عن وعي بأهداف تكوينية ومهارية وثقافية محددة وبطرق تنزيها.

- وأما الثاني فهو منبثق عن تسرب لآواع لتمثلات وقيم وعادات وأهداف شخصية خاصة بكل فرد من جماعة الصف (تنازع الفردي والجماعي في فضاء الصف) أو تمثلات جماعية منبثقة من الوعي الجماعي... ونشير بهذا الصدد إلى أنه كلما كان الوعي، وخاصة من لدن المدرس، بهذه المعطيات اللاواعية واستحضرها في عملية التخطيط والإنجاز كلما تحققت النجاعة للعملية البيداغوجية الديدائكتيكية، وهو الأمر الذي يفرض تغذية الذكاء الديدائكتيكي للمدرس بمعارف من مجالات متنوعة.

وتمثل الخطاطة التالية الوضع السياقي التفاعلي الديدائكتيكي:

الشكل 6



يتبين من خلال الخطاطة أن سياق الصف يشكل جزءا من سياق مجتمعي عام بمكوناته الثقافية والحضارية عموما، وهو ينتمي لهذا السياق عبر انتمائه لسياق المؤسسة المحتضنة المنتمية بدورها للسياق المجتمعي ذاته، وينتج عن هذا تفاعل مؤكد نظرا لتسرب معطيات ثقافية وتمثلات ومفاهيم جماعية تؤثر في القرارات السياسية والتنظيمية المؤسسية عبر سياسة تربوية تشكل السياسة اللغوية فيها مكونا حاسما في تدريس اللغات والثقافات، وهو ما رمزنا له بأسهم مستقيمة مباشرة. ويعني ذلك ضرورة اختلاف تدريس اللغات الأجنبية وثقافتها في مجتمع عن تدريسه في مجتمع مغاير وبهذا تصبح حقيقة تنوع واختلاف طرق تدريس هذه اللغات معطى بدهيا يشكل النواة الصلبة لسياقية هذه الطرق والاختيارات التربوية والديداكتيكية عموما. ويتضح ذلك عندما نستحضر ضرورة الاختلاف بين تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في بلد لا تعتبر العربية لغته الأولى، وهو حال الجامعة الفرنسية، وبين تدريسها في مجتمع تعتبر العربية لغته الثانية باعتبار الدارجة المغربية والفصحى مستويين لغويين للعربية، وهو حال الجامعة المغربية.

ولا يتعلق أمر تدريس العربية، من منظور سياقي، بضرورة تبين طرق تنزيل المادة الدراسية المقررة وحسب، وإنما ينبغي أن يطال هذا الفعل المادة نفسها⁽¹⁾، صحيح أن قواعد وقيود اللغة العربية الفصحى وحمولتها المعجمية واحدة ولكن الهدف الأسمى من تدريس أية لغة بالنسبة للمتعلم هو وظيفتها، أي إقداره على استعمالها في المجالات الوظيفية التي تناسب خصوصياته وأهدافه الخاصة، هذا دون إغفال الهدف الأسمى من تدريسها وهو جعل العربية لغة عصرية لها حضورها من بين اللغات الحية العالمية.

وإذا كان تأثير السياقين المجتمعي والمؤسسي في السياق الصفي بينا باعتباره المستوى الأول من التفاعل الضروري بين هذه السياقات فإن تأثير السياق الصفي غير محسوم على الأقل آنياً، ذلك أنه لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال تأثير هذا التدريس في البنية التمثيلية والقيمية للمتعلمين باعتبارهم أفراداً، لتتدخل معطيات أخرى على الخط، وهي معطيات خارجة عن نطاق الصف والمؤسسة التعليمية عموماً فتحول ما حصل من تغير على المستوى الفردي إلى ظواهر مجتمعية⁽²⁾، وهو ما أشير إليه في الخطاطة بأسهم غير مستقيمة.

إن الأثر الذي يفترض أن يمارسه تدريس اللغة العربية وثقافتها في السياق المجتمعي يحتاج إلى اشتغال أطراف متعددة ذات تخصصات متنوعة وخاصة اللسانيين وعلماء الاجتماع والأنثروبولوجيين والمؤرخين وأصحاب الفلسفة.. وهو الأمر الذي يفسر تجاوز سياق الصف الذي ينحصر دوره في فتح الأفق المعرفي للمتعلمين غير الناطقين بالعربية على الحمولة المعرفية والثقافية لهذه اللغة، بموازاة مع قواعدها وقيودها اللسانية الشكلية وتقديمها لهم بشكل جذاب وغير منحاز لتصور خاص⁽³⁾.

1 - إن استيراد كتب و مقررات دراسية ألقت في بيئات لغوية و ثقافية أجنبية من أجل تدريسها في بيئات أخرى يحتاج إلى مجهود أكبر خلال تنزيلها مقارنة بخلق مادة محلية مناسبة للمجتمع الذي تدرس فيه و التي يمكن اعتبارها أكثر نجاعة من الناحية السياقية.

2 - نشير إلى تحول التمثلات الفردية إلى مفاهيم جماعية microtheorie حسب تسمية Py المشار إليها آنفاً.

3 - تتحقق النجاعة الديداكتيكية عند تدريس اللغة العربية في ضرورة التخلي عن الربط الضيق و الأحادي بين هذه اللغة وبين الدين و القرآن الكريم الذي يؤدي إلى اعتبارها لغة القرآن و بدلاً من ذلك يستحسن اعتبارها لغة نزل بها القرآن، أو الاهتمام بمستواها الأدبي و الجمالي فقط على حساب قدرة العربية، كباقي اللغات، على الانفتاح على المجالات الوظيفية الفلسفية و الاقتصادية والقانونية و السياسية و التكنولوجية.

2 - 3 مفهوم اللغة الأم واللغة الأجنبية

يتحدد مفهوم اللغة الأجنبية من خلال مغاييرته لمفهوم اللغة الأم، ذلك أن كل لغة لم تكتسب من خلال الاحتكاك والانغماس الطبيعي في الوسط الاجتماعي الأصل خلال مرحلة الطفولة الأولى، أي خلال السنوات الثلاثة الأولى فهي لغة غير أم. وإضافة إلى هذا المعيار الأساس نستحضر ثلاثة مستويات مميزة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، وهي البعد الجغرافي والبعد الثقافي والبعد اللساني. إن طفلا ينشأ بعيدا بعدا مكانيا عن محيطه الاجتماعي الأصلي لا يمكنه أن يكتسب لغة وثقافة هذا الوسط، وسيكتسب لغة المجتمع الذي يتولاه بالعناية والتنشئة منذ أيامه الأولى، وهذا يعني أن البعد الأول، أي البعد الجغرافي ضروري للبعدين اللساني والثقافي. إن اللغة الأجنبية هي إذن كل لغة لا تتداول في الوسط الذي ينشأ فيه الناشئ ولا يحتك بها خلال مرحلة اكتسابه اللغة الأم.

ويصدق هذا الكلام بناء على افتراض أن المحيط اللغوي لا يوظف إلا لغته الأصلية لكن الوضع اللغوي ليس دائما بهذا الصفاء والأحادية اللغويين، فقد نجد تعددا لغويا ليس فقط في المجتمع، ولكن أيضا داخل الأسرة نفسها، وهو الأمر الذي يبرر خوض عدة دراسات في البحث في آثار التعدد على اكتساب الأطفال وعلى تفعيل العمليات الذهنية المواكبة له، وما سيكون أثره على ملكتهم اللغوية وخاصة على توجههم الثقافي وفهمهم للعالم. لذلك ينصح بعدم تعريض الطفل لأكثر من لغة خلال مرحلة اكتسابه الأولى. نستنتج من هذا أن اللغة الأم هي اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل في وسطه الاجتماعي، وما عداها أي التي سيتعلمها لاحقا، ستعتبر بالنسبة إليه لغة ثانية أو أجنبية.

2 - 3 - 1 مفهوم اللغة الثانية

إلى جانب مفهوم اللغة الأجنبية يطرح مفهوم اللغة الثانية التي نجد لها عدة تعاريف من بينها تعريف يحيل، حسب CUQ، على « اللغة المتداولة في المستعمرات السابقة مثل الفرنسية في المغرب أو الإنجليزية في دول الخليج، وهي تتميز عن اللغات الأجنبية الأخرى المتداولة في هذه المناطق (المستعمرة سابقا) بقيمتها الاعتبارية على المستوى القانوني أو الاجتماعي أو هما معا، وبدرجة تمكن الجماعة اللغوية مقارنة بباقي اللغات

منها، سواء كان هذا التمكن مقترحا أو مفروضا (من السلطات السياسية والتعليمية) أو مطلوبا من طرف الجمهور نفسه... وتلعب هذه اللغة، بموازاة لغات أخرى إن وجدت دورا مهما في التطور النفسي والمعرفي والتكويني لمستعملها»⁽¹⁾. هذا إضافة إلى أن اللغة الثانية يمكن أن تكون لغة التدريس والتعلم بالنسبة لمجموعة من المواد الدراسية وخاصة المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء مثلا، وهو الحال في المغرب في مرحلة التعليم المدرسي والعالي (نشير إلى مفهوم التناوب اللغوي الذي جاء به القانون الإطار المنظم للتعليم بالمغرب والصادر في متم سنة 2019، وهو المفهوم الذي أثار سجالاتا حسم لصالح التراجع عن تعريب المواد العلمية وتدريسها باللغة الفرنسية مع استمرار بعض المؤسسات في التدريس بالعربية)، وهو ما يعني أن هناك ازدواجية في لغة التدريس، أي التدريس باللغة الثانية أي العربية الفصحى وباللغات الأجنبية.

إن اللغة الثانية ليست إذن هي اللغة الأم، هذا إذا لم تتم تنشئة الأطفال اللغوية بها، كما أنها تتميز عن اللغات الأجنبية بوضعها التداولي والاعتباري لدى مستعملها الأجانب.

إن التعريف السالف لا يمكن أن يصدق على واقع اللغة العربية في المغرب، ذلك أن اللغة الأم هي العربية الدارجة التي لها علاقة أصل وتاريخ بالعربية الفصحى، وفي مناطق أخرى هي اللغة الأمازيغية، ومن بين أهم ما تتميز به اللغة الدارجة أن نظامها الصوتي والصرفي وخاصة التركيبي عرف تطورا جعلها تتحول إلى لغة ترتيبية مبتعدة بذلك عن خاصية اللغات الإعرابية التي هي أهم خاصية للعربية الفصحى⁽²⁾. ويكفي هذا للتنصيص على أن العلاقة بين النظامين اللغويين: العربي الفصحى والعربي الدارج علاقة مزدوجة فهما ينبثقان من أصل واحد، أي أن الأولى هي الأصل الذي انبثقت منه الثانية لكنها سارت في مسار تطوري، خاصة على المستوى التركيبي، جعلها تتميز إلى درجة معينة عن أصلها. ثم إن الاختلاف بين أيضا إذا ما استحضرننا المستوى التداولي، فقد

¹ -« Le Français langue seconde-Origines d'une notion et implications didactiques », Jean-Pierre CUQ, 1991, P 139 ; Hachette.

² - اللغات الترتيبية هي التي تعتمد على ترتيب مكونات الجملة لمعرفة وظائفها التركيبية والدالية، أما اللغات الإعرابية فهي التي تعتمد على تغيير حركات أواخر الألفاظ وخاصة الأسماء لضبط وظائفها النحوية والدالية

توزعت المجالات الوظيفية بين اللغتين، كما اختلفت حمولتهما المعجمية والمصطلحية وبالتالي المفاهيمية والتصورية، لهذا السبب من المتعذر في نظرنا على الأقل حاليا أن تصبح الدارجة لغة العلم والفكر، ومن ثم تبطل الدعوة إلى جعلها لغة التدريس والتدريس. وفي الوقت الذي حُصت العربية الفصحى بوظيفة التواصل الرسمية والدينية والقانونية والبحثية الدراسية في بعض المجالات خاصة في العلوم الإنسانية.. حُصت الدارجة بوظيفة التواصل غير الرسمي وبمختلف المعاملات اليومية.. ولعل أهم ما ترتب عن هذا الوضع المزيج هو سير المجتمع بإيقاعين مختلفين قد يصلان إلى حد عدم التوافق الوظيفي بينهما، وخير دليل على هذا أن غير المتكلم بالفصحى يصعب عليه، إن لم يتعذر في كثير من الأحيان، التفاعل التواصل في مجالات تستعمل الفصحى. وهذا دليل إضافي على اختلاف النظامين اللغويين.

إن اللغة العربية الفصحى، في الفضاء المغربي والفضاء العربي عامة، هي فعلا لغة التدريس أي لغة تحصيل العلوم (الإنسانية خاصة) والكفايات المرتبطة بها، إلا أن وضعها يختلف عن أية لغة ثانية، فهي لغة الهوية والتاريخ والتراث، وهي اللغة التي تؤهل لإثبات الوجود المعرفي والعلمي والفني في الحاضر والمستقبل، هذا بالرغم من أنها ليست اللغة الأم التي يتداولها المجتمع في التنشئة اللغوية والثقافية والاجتماعية الأولى. إن ما أتيننا على ذكره يؤكد أن تعريف cuQ السالف للغة الثانية ليس جامعا مانعا لكل اللغات ذات الوضعية الثانية ومنها اللغة العربية الفصحى، وهو بالأحرى يصدق على اللغات الأجنبية التي لها، في المجتمعات المتداولة لها (المستعمرات السابقة) تدريسا واستعمالا، وضعية الحضوة رسميا أو اجتماعيا أو هما معا مثل الفرنسية في المغرب.

ويترتب على ما سبق أن الوضعية الخاصة للغة العربية الفصحى تشكل المرجعية اللسانية والتربوية لتدريس اللغة العربية للناطقين الدارجة في الفضاء المغربي، وبهذا الصدد يمكن الاستفادة من التنظيرات الديداكتيكية الخاصة بتدريس اللغات الأجنبية والثانية في مختلف الفضاءات عبر العالم، مع ضرورة تبنيها لتوافق اللغة العربية وخصوصية السياق الثقافي والاجتماعي المغربي والعربي. ونخص بالذكر هنا تبني الاتجاه الديداكتيكي

المؤسس على تبني التعدد اللغوي Le plurilinguisme (1) الذي يقوم على مبدأ إدماج الكفايات الخاصة بكل لغة على حدة في كفاية واحدة يمكن تسميتها بكفاية التعدد اللغوي والثقافي، وانطلاقاً من ذلك لا يعتبر التمكن من اللغات وكفاياتها، سواء الأم أو اللغات المكتسبة، متعددا ومفرقا لدى المتكلم (كل لغة على حدة)، ذلك أن التعدد اللغوي يعرف في كنهه بكونه دينامية منفتحة انفتاحاً إيجابياً على اختلاف وتمايز اللغات والثقافات، ولا يمكن بحال من الأحوال أن يختزل في اعتباره تراكم إضافة (addition) لقدرة لغوية على قدرات أخريات. ولذلك تشكل القدرات اللغوية الجزئية الخاصة بكل لغة مكونات لقدرة التعدد اللغوي والثقافي ومن ثم تعد مصدراً ومعبراً لها (2). يمكن أن نفهم إذن أن قدرة التعدد اللغوي والثقافي قدرة متجانسة رغم تكونها من أنساق لغوية وثقافية متنوعة، ونرى أن لهذه الخاصية علاقة وثيقة بنظرية الفكر المركبي لإدكارد موران Morin. E التي تقوم على وحدة الفكر، وتجد في المكونات والعناصر المنفصلة للظواهر الطبيعية والإنسانية وحدة وتجانساً.

وأما التطبيق الديدانكتيكي لهذه الخلفية اللسانية والتربوية فيظهر في التحول من النموذج المباشر paradigme direct الذي ينطلق من مبدأ الصفاء اللغوي في الصف الدراسي إلى إمكانية تنويع لغوي داخل الصف، أي التحول الذي طال عدم قبول استعمال لغة غير اللغة المستهدفة سواء من المدرس أو من المتعلمين، وهو التوجه الذي ساد على الممارسة الديدانكتيكية الخاصة بتدريس اللغات الثانية والأجنبية منذ قرن، حيث أصبحت الفكرة السائدة هي أن أفضل طريقة لتدريس لغة أجنبية هي اعتماد لغة تدريس ونصوص حوامل بهذه اللغة نفسها (3)، وهكذا تم الانتقال إلى تبني الطريقة غير المباشرة وذلك بإمكانية اعتماد اللغة الأم أو لغة ثانية خاصة في حالة صعوبة التعلم أو فشله. ولقد تأكد هذا التحول في أوروبا خلال العقد الأخير من القرن الماضي، وبالضبط سنة 2001، بعد

1 - تشير إلى ضرورة التمييز بين التعدد اللغوي باعتباره ظاهرة لغوية تتميز بها الجماعة اللغوية أو بعض متكلميها وبين التعدد اللغوي باعتباره توجهاً ديدانكتيكياً ينطلق من عدم إقصاء مكتسبات المتعلم اللغوية السابقة خلال تعلمه لغة جديدة.

2 - « La compétence plurilingue : regards francophones », Moore, D et Castellotti, V, 2008, Edit Peter Lang, Berne.

3 - ينظر مقال : Christian Puren المذكور سابقاً.

نشر الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات CECRL الذي اعتبر أن مقولة قدرة التعدد اللغوي والثقافي المعروفة اختصاراً بـ *Compétence plurilingue et pluriculturelle: CPP* أصبحت مرجعية حتمية من الناحية الاجتماعية والتربوية واللغوية لمعالجة قضايا التعدد والتنوع. وقد كان لهذا التحول علاقة وثيقة بانبثاق إرادة ديداكتيكية لتغيير التمثلات حول المتكلم الذي أصبح ينظر إليه باعتباره فاعلاً اجتماعياً مزدوجاً أو متعدد اللغات (1). إن اعتبار المتكلم فاعلاً اجتماعياً نظرية ثورية في مجال اللسانيات والديداكتيك، وهي نظرة تستند على العلاقة الوثيقة بين الإنجاز اللغوي والتفاعلات الاجتماعية والثقافية واعتبار هذا الإنجاز مدخلاً وورش عمل لتجويد تلك التفاعلات، ويمكن القول إن إصلاح شأن مجتمع يرتتهن، من بين ما يرتتهن به، بإصلاح وضعه اللغوي وهو الأمر الذي ينبغي للسياسة اللغوية عندنا أن تأخذه بعين الاعتبار عند كل مخطط تنموي، ذلك أن وضعية اللغة العربية بمستوياتها الدارجة والفصيحة في حاجة إلى كثير من التأمل والمعالجة، ونشير إلى أننا كنا قد دافعنا في بحث الماستر على المقاربة الانصهارية بين مستويات العربية في وضعنا اللغوي. ونؤكد هنا على هذا الطرح، ذلك أن الشتات والتنازع اللغويين الذي نعيشه في المجالات الوظيفية اللغوية يعيق رهان تحويل المتكلم إلى فاعل اجتماعي بالمعنى الثقافي والتنموي المشار إليه آنفاً. إن التعدد اللغوي أمر واقع لا نستطيع تجاوزه بالتخلي الرسمي أو العملي عن إحدى اللغتين، سواء في الحياة العامة أو في المحافل الرسمية، أو في الممارسة العلمية والثقافية والتدريسية، وهو الواقع الذي يبطل دعوات التخلي عن العربية الفصحى في التعليم المدرسي في مراحله الأولى التي يمكن اعتبارها حلاً تبسيطياً إن لم نقل إنها دعوة للهروب إلى الأمام بأعين مغمضة من واقع لغوي يحمل معه ثقل التاريخ والهوية والدين ورهانات الحاضر والمستقبل.

لا مناص إذن من التعامل العلمي مع هذا الواقع المتعدد بدل محاولة بتره وتشويهه ويقتضي النظر العلمي أن نستحضر علاقة الأصل التي تجمع بين الفصحى والدوارج، ثم انفراد كل من هذين المستويين بمجالات وظيفية خاصة، وهو ما ترتب عنه انقسام

¹ - ينظر مقال : «Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme des autres»

Castellotti. v ، 2009 ضمن : *Cahiers de sociolinguistique*، عدد 14، ص : 129.

حمولتيهما الثقافية إلى ثقافة شعبية تلقائية وثقافة مؤسسية عالمية، وطبيعي أن ينقسم المجتمع، تبعاً لذلك إلى فئة لها حظ من المعرفة والعلم وفئة أمية مادامت لم تلج المؤسسات التعليمية التكوينية التي تعد اللغة العربية فيها إحدى أهم لغات التدريس. أضف إلى ذلك عدم قدرة الداريجة على التزود بالعدة المصطلحية المؤهلة لولوج عوالم المعرفة والفكر والتكنولوجيا نظراً لأنها بقيت مرتبطة بمجالات بعيدة عن هذه العوالم مما يعني أنها لغة غير مؤهلة لتكون لغة العلم والتدريس على الأقل حالياً. ولا نقصد التقليل من أهميتها باعتبارها اللغة الأم لفئات عريضة أي أنها اللغة التي تصاغ بها الأطر الفكرية وال نفسية لجل المتكلمين المغاربة، إنها لغة الانفتاح الأول على المحيط فهما وتعاملا.

إن وضع التعدد اللغوي بالمغرب، وبالعالم العربي عامة، لا ينحصر في ثلاثية الفصحى والداريجة والأمازيغية وحسب، ذلك أن الفصحى نفسها تعرف مستويات متعددة فهي تخفي حقيقة لسانية معقدة لامناص للمهتمين بديداكتيك العربية ولمدرسيها من أخذها بعين الاعتبار. صحيح أن تدريس لغة ما يحكمه مبدأ التركيز على وضعها اللغوي السانكروني إلا أننا نرى أن انفتاحاً على نظرة دياكرونية قد ينير طريق الديداكتيك. وننطلق من كون تدريس العربية لا يخفي صعوبات ذات صبغة ديداكتيكية فقط وإنما يحمل تعقيدات لسانية لها تأثيرها على نجاعة الفعل الديداكتيكي مهما كان متقناً ومخططاً له بالدقة والذكاء المهني المطلوبين.

2-3-2 مفهوم الاكتساب والتعلم

يتأسس على التمييز بين اللغة الأم واللغة الثانية والأجنبية ضرورة الفصل بين مفهوم الاكتساب acquisition ومفهوم التعلم apprentissage، إننا نكتسب لغتنا الأم، بينما نتعلم اللغات الثانية والأجنبية. ويتحدد تعلم اللغة بكونه مجموعة من العمليات الواعية والإرادية والقابلة للملاحظة والتوجيه التي يمارسها المتعلم بهدف تملك appropriation اللغة المستهدفة أي التمكن من أدوات وآليات الفعل اللغوي acte linguistique (تلقياً وإنجازاً) وذلك من أجل التكيف مع الوضعيات اللغوية التواصلية، أي القدرة على تحويل المعارف اللغوية والثقافية إلى إنجاز تلقائي قد يصل إلى مستوى قدرة المتكلم الأصلي لهذه اللغة مع

مواظبة التدريب والممارسة اللغويين. إن اكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الثانية والأجنبية يسيران في اتجاهين متعاكسين، ففي الوقت الذي لا ينطلق الاكتساب من الوحدات الصغرى للغة أي الأصوات والبنى الصرفية وربط الكلمات بدلالاتها المعجمية، وهو الأمر الذي يفسر صعوبة الانتقال من الإنجاز الشفهي إلى الإنجاز الكتابي في اللغة الأم، لا يمكن لتعلم اللغة الأجنبية أن يتحقق إلا بالانطلاق من هذه المستويات الدنيا إلى المستويات الأكثر تعقيدا أي نحو امتلاك القدرة على تفكيك وبناء البنيات التركيبية والبلاغية بشكل واع وإرادي.⁽¹⁾

ويتحدد فعل تعلم اللغة في الإجراءات التالية:

- كل الأنشطة الهادفة إلى اكتشاف المعارف المرجعية اللسانية والاجتماعية الثقافية والتمكن من معطيات المعالجة الذهنية خلال الإنجاز اللغوي.

- كل الأنشطة الرامية إلى التدريب الممنهج والمتدرج على استعمال المعارف المحصلة لتزكية القدرة التواصلية المستهدفة بالتعلم لخدمة أهداف المتعلم الخاصة (لا يمكن الحديث عن تعلم القواعد الصرفية أو النحوية دفعة واحدة وإنما يتم تجزيء التعلمات وفق منطق يسائر من جهة طبيعة اللغة وإيقاعات المتعلمين من جهة أخرى).

- كل الأنشطة الهادفة إلى الاستعمال المنسق والمتزامن للقدرات والكفايات اللغوية والثقافية بمستوياتها المختلفة (من المستوى الصوتي إلى المستوى التداولي التواصلية) والهادفة للاستقلالية، والانتقال بها من مستوى الإنجاز بواسطة التركيز والاستحضار الواعي للقواعد والقيود إلى مستوى الإنجاز التلقائي بمراعاة الدقة والطلاقة اللغويتين، فتملك اللغة الأجنبية يتحقق حين تصبح المعرفة الفوقية للغة Meta cognition مستبطنة لدرجة يجعلها مكونا من مكونات التفكير والإنجاز أي حين يصل المتعلم إلى مستوى التفكير باللغة الأجنبية المستهدفة ومن داخلها.

¹ - ينظر مقال: « Langague et pensée, La Dispute »، Lev Vygotski، 2009، ضمن الكتاب الجماعي: "فيكوتسكي والتربية"، ص: 376/374، Retz ، Paris.

إن اللغة الأجنبية ليست هي لغة التنشئة الاجتماعية الأولى في حياة الطفل، كما أنها ليست اللغة الأولى لديه، فهو لا يتعلمها مبدئياً داخل جماعته اللغوية الأصلية، وإنما يتحصلها في غالب الظروف في إطار مؤسسي، الأمر الذي لا يتطلبه اكتساب اللغة الأم. وهكذا لا يكتمل تصور اللغة الأجنبية إلا باستحضار مكون التعليم إضافة إلى مكون التعلم السالف، إذ كلما تم الحديث عن التعلم استتبع ذلك الحديث عن التعليم، إنهما في الأدبيات التربوية وجهان لعملة واحدة. فبالنسبة للمدرس تعتبر اللغة المدرسة لغة أجنبية إذا كان يدرسها لمتعلمين غير أصليين لهذه اللغة، سواء كانت بالنسبة له لغة أما أو لغة أجنبية.

2- 4 لمحة عن التنظير اللساني لواقع اللغة العربية المتعدد

لقد شهدت اللغة العربية عدة تحولات يمكن اعتبار نزول القرآن الكريم بها أبرزها، فقد أصبحت بعد ظهور الرسالة المحمدية الشريفة اللغة الرسمية للدولة الإسلامية، هذا بعد أن كانت لغة تواصل القبائل العربية ولغة الإنتاج الأدبي المجسد أساساً في الشعر العربي الجاهلي، وبذلك أصبحت لغة التدين وتدبير شؤون المجتمع الجديد، ولهذا أصبحت تسمية اللغة العربية الفصحى تحيل، فيما بعد، على لغة القرآن واللغة التراثية ولغة الفكر أو اللغة العالمية (لغة العلوم) بعد أن حفز القرآن الكريم كل الإنتاجات العلمية وعلى رأسها التنظير اللغوي.

وقد كان لتحول حياة ناطقي العربية، من نمط البداوة إلى نمط الاستقرار في المدن أثر بليغ في تحول لغتهم، ويظهر هذا التحول مثلاً في التخلي عن عدد من الألفاظ التي قد يصل عددها إلى ثلث المعجم المستعمل، وهي الألفاظ المرتبطة بنمط العيش في الصحراء والمعايير الاجتماعية الجاهلية كالفرسية والحسب والنسب والصراع القبلي وغيرها، ذلك أن الانتقال من حياة البداوة إلى حياة التمدن، وما رافق ذلك من تحولات في نمط العيش والتفكير والسلوك اليومي، ما كان ليؤدي إلا إلى الاغتناء فكرياً وثقافياً بتحويلات جذرية في الأنشطة والعلاقات والتمثيلات الفردية والجماعية، وهكذا سيُهمل رصيد لغوي مهم مرتبط بالحياة القديمة، في الوقت الذي استحدثت فيه ألفاظ جديدة إما بالاقتراض من لغات أخرى

أو بتحويل المعاني القديمة لبعض الألفاظ كلياً أو جزئياً لتُعبّر عن معانٍ طارئة على عيش الناس، كل هذا من أجل مواكبة المستجدات السوسيوثقافية للحياة الجديدة⁽¹⁾.

وينضاف إلى هذه المعطيات السوسiolغوية عامل توسع الدولة الإسلامية عن طريق الفتوحات الرامية إلى نشر الإسلام، فقد كان له أثر على العربية التي أصبحت لغة الشعوب المفتوحة، ومن منظور لساني فقد أصبحت العربية لغتهم الثانية المضافة إلى لغتهم الأم التي كانت الفارسية أو الهندية أو اللاتينية أو الأمازيغية أو غيرها من لغات الشعوب المفتوحة، وسيؤدي هذا الوضع إلى ظهور صعوبات في تملك Appropriation العربية ومن ثم ظهور ما سمي بالّلحن أي الإنجاز اللغوي الذي لا ينضبط لقيود العربية خاصة النحوية منها، وهو الأمر الذي سيزكي ضرورة وضع النحو وقواعده.

ولقد كانت هذه التحولات اللغوية شاملة لأرجاء الخلافة الإسلامية، لكن بدرجات متفاوتة إذ نتصور أنه كلما ابتعدنا عن مراكز الحكم ومراكز العلم، حيث من المفترض أن تكون العربية الفصحى هي السائدة، كلما كان ظهور تلوينات ولهجات لغوية عربية أمراً ظاهراً. وقد وصلت هذه التنويعات إلى حد التخلي التدريجي عن الإعراب وذلك بعدم الاكتراث لأواخر الكلم، علماً أن اللغة العربية لغة يعد الإعراب جوهر نسقها التركيبي والدلالي بل والتداولي أيضاً.

ولقد تمخض هذا الوضع عن انبثاق تعدد لغوي ظهر مثلاً في الإنتاج الأدبي الذي بين أيدينا، خاصة ما أنتج خلال العصرين الأموي والعباسي، فقد ظهر أدب الخاصة ويمثله أبو تمام وغيره، وشعر العامة ويمثله أبو نواس وبشار بن برد وغيرهما، ولقد تميز الصنف الأول بخصائص منها استعماله ألفاظاً وأساليب تقترب من اللغة العربية الأصلية وطرق استعمالها مع حمولة ثقافية وفكرية مفتوحة على الروافد المعرفية والفلسفية الوافدة من الفكر اليوناني خاصة، لذلك كان تلقي هذا الأدب يكاد يستعصي على العوام من الناس الذين لا تسعفهم اللغة التي يستعملونها ببنياتها اللغوية والثقافية في تلقيه، في حين

¹ - تنظر مقدمة كتاب « Etude de la phonologie et de la morphologie de la koinè arabe »، Roman, A، 1983، Edit Jeanne Laffitte، Marseille.

تميز الصنف الثاني باستعماله اللغة الجارية على الألسن في الحياة اليومية. وباتساع رقعة الخلافة، كان من المنطقي أن تتعدد الدوارج والتلوينات اللغوية العربية تبعا لاختلاف الزمان والمكان، ولهذا سيكون لكل منطقة دارجتها التي تتطور تبعا للتحويلات الاجتماعية والحاجات التواصلية المتجددة.

يعكس هذا الوضع اللغوي إذن تعددا لغويا داخل اللغة العربية ولو على مستوى الاستعمال. ولعل تيار الشعبوية في تجليه اللغوي/ الثقافي من بين أهم مظاهر ذلك المخاض الذي عرفه هذا الوضع اللغوي والأدبي، وقد تجلى شعريا في إنتاجات تُسفه النمط الثقافي والعيش العربيين، وهي حركة تعكس، من الناحية اللسانية، انقسام المجتمع إلى مدافعين عن صفاء اللغة العربية وثقافتها ومدافعين عن انفتاح المجتمع على الثقافات الوافدة وإحراز الاعتراف بها وما يرتبط به من اعتراف بالألفاظ والاستعمالات الجديدة للغة العربية.

أما على المستوى التنظيري سواء في الجانب اللغوي أو الأدبي النقدي فقد ظهر تيار المحافظين وتيار المجددين، ومن بين القضايا اللغوية التي كانت محور السجال العلمي قضية قدسية اللغة العربية وكونها أبلغ وأفصح وأشرف اللغات الموجودة آنئذ. لقد لاقت التحويلات اللغوية وحمولتها الثقافية الجديدة اعتراضات من المدافعين على الصفاء اللغوي وعلى عربية المكونات الثقافية العالمية للمجتمع، وخاصة النحاة والفقهاء والقضاة، إذ لم يعترفوا نظريا وعمليا إلا باللغة العربية القديمة، لغة القرآن والسنة، ولغة القبائل العربية المنعزلة في الصحراء البعيدة عن أي احتكاك لغوي وثقافي مع أي جماعة لغوية أخرى. ولقد كان للمعتزلة، ممثلي الخط العقلاني في الفكر العربي، موقف متنور في هذا الصدد حيث اعتبروا العربية لغة كباقي اللغات، فلو كان العرب يتكلمون أية لغة أخرى لنزل القرآن بها، فما من كتاب إلا ونزل بلغة قومه، لكننا لا نسجل لهذا الموقف أثرا ظاهرا في توجيه التنظير للعربية.

إن رغبة المدافعين عن صفاء اللغة العربية في توقيف تطورها نابع، على الأرجح في نظرنا، من عدم ربطهم بين اللغة وبين الحياة وأنماط العيش والتفكير والتواصل في

الزمان والمكان، وحرصهم على ترويض هذه المكونات لصالح الثبات والاستقرار اللغويين وليس العكس. ولعل الذي حجزهم عن ذلك هو انكبابهم على الهدف النبيل المتجلي في الحفاظ على مكتسب التواصل مع النص القرآني وعدم اللحن فيه فقد اعتبر الخطأ اللغوي إثماً دينياً قد يقحم صاحبه في زمرة الآثمين أو الكفار، فالذي يقرأ الآية الكريمة من قول الله تعالى : « / نما يخشى الله من عباده العلماء » برفع هاء الله يكون قد أسند الخشية لله وهو منزّه عن ذلك جل وتقدس. ومن ثم ظهور الكره والانتقاص من شأن كل جديد أو مستجد في اللغة العربية يروم الانزياح اللغوي عن النمط القديم الجاهز، ذلك الانزياح الذي كان من الممكن أخذه كعلامة على تطور طبيعي للغة ومن ثم احتوائه نظرياً، ثم تفريغ ذلك في رؤية تعليمية تخدم هدف الحفاظ على اللغة من غير طرق باب المعيارية التي لا تستحضر البعد التعليمي (كل فعل تعليمي هو بطبيعته فعل معياري). لكن الجهود، التي نحن على وعي بأهميتها المعرفية والعلمية والدينية والحضارية، انصبّت على وضع النحو والقواعد الضابطة وتأليف المعاجم وكتب تصويب الأخطاء الصادرة من ألسن الصفوة كما من ألسن العامة.

لقد كان الدافع التعليمي المعياري أهم محفزات التنظير اللغوي الساعي إلى فهم القرآن الكريم وتفسيره واستنباط الأحكام منه وخاصة عدم اللحن فيه، وهكذا تأسست خاصية النحو المعيارية التقويمية التي تعتمد القياس، وبخاصة عند أصحاب مدرسة البصرة، مثلما حدث عند جرد القواعد من متن لغوي منتقى تحت رقابة معيار الصفاء اللغوي، مع عدم الاهتمام بالشاذ أي الذي لا ينضبط للقواعد الكلية، أو عند تعليم قواعد العربية وذلك بالانطلاق من أمثلة محددة ثم الاقتداء بقاعدتها الضابطة عن طريق التحفيظ والاسترجاع وهي الخاصية الديدانكتيكية التي ما زالت سارية إلى حد الآن في المؤسسات التعليمية رغم الدعوات المنطلقة من الأنحاء البنيوية والتوليدية والوظيفية لتأسيس ديدانكتيك لغوية لا تتأسس على المعيارية وإنما ترمي إلى بناء قدرة لغوية شاملة للكفايات اللغوية الصوتية والصواتية والصرفية والدلالية المعجمية والتداولية التواصلية لأنها لا تركز فقط على الدقة والسلامة اللغويتين في المستويات المعجمية والنحوية وإقدار المتعلم على تملكها، ولكنها تركز على ما سيفعله بها في مختلف المقامات التواصلية.

إن ما يمكن ملاحظته في هذا السياق التقعيدي القديم هو خلط (ليس بالمعنى القدحي) بين البعد الوصفي للغة وبين البعد الديداكتيكي، فقد اعتبر وضع النحو كافيا لتدريس اللغة العربية، والحقيقة أن تعليم اللغة علم مستقل يختص بآلياته، صحيح أنه لا يستغني عن خلفية تنظيرية تهتم بوصف وتفسير النظام اللغوي المستهدف بالتدريس، إلا أنه لا يكفي بهذه الخلفية وإنما يستحدث آليات تنزيلها (Transposition du système linguistique)، هذا رغم تفعيل هذا النموذج لبعض الطرق ولو بشكل ضمني، فاعتماد القياس والتحفيز في إكساب القواعد في المنهجية (Méthodologie) التعليمية القديمة، يفعل بعض الطرق كالطريقة الإلقائية وطريقة التكرار وطريقة احتذاء المثل (ينظر جدول الطرق الديداكتيكية أعلاه)، إلا أن الأحادية التنزيلة لهذه الطرق تضعف لدى المتعلم القدرة على تفعيل الطرق الموازية لها كالطريقة الاستقرائية والاستنباطية وطريقة بناء التصور وغيرها. ويفسر هذا بكون الفعل التعليمي في ذلك الوقت كان موسوما بالنموذج التربوي التقليدي حيث كان المدرس محورا وفلكا يجب أن يدور حوله كل من المادة المدرسة والمتعلم وقدراته.

إن هذه المسألة تخفي الإشكالات الديداكتيكية التالية : هل يكفي بناء مادة دراسية لغوية من خلال بناء جهاز نظري واصف لبنية لغة ما لتعليمها ؟ و هل تنطلق النجاعة التربوية من هذه المادة المدرسة أو من ابتكار طرق لتنزيلها؟ ثم هل لتأثير بناء المادة الدراسية أثر في اختيار الطرق الديداكتيكية الكفيلة بتنزيلها ؟

من الواضح إذن أن الهدف التعليمي كان حاضرا عند وضع النحو العربي خاصة في مراحل الأولى، لذلك لا يمكن الفصل قديما بين وصف النظام اللغوي العربي و تعليمه لكن المسألة مرتبطة أيضا بسياقية التعليم المنشود وبالنوع اللغوي المراد تلقينه، ونقصد بالنوع الأدب الرفيع (مقابل الأدب الشعبي) أو لغة الدين والتشريع أو لغة الفكر والعلوم أو اللغة المتداولة في الحياة العامة والمرتبطة بشؤون الناس اليومية واهتماماتهم الخاصة، وتحديد الرصيد المعجمي والاستعمالات الأسلوبية الخاصة بهذه المستويات اللغوية.. يبدو

أن هذه القضايا لم تكن واردة في السياق التنظيري والتعليمي القديم⁽¹⁾ لأن الهاجس كان رهين المحافظة على نقاء اللغة العربية وتأسيس القدرة التواصلية مع النص القرآني والشعر الجاهلي خاصة وعدم تحريفهما.

إن الوعي بعدم كفاية النحو العربي من وجهة نظر ديداكتيكية ليس وليد اليوم، وإنما بدأ مع الأصوات المتنورة التي قرأت هذا النحو قراءة ابستمولوجية نقدية يبدو أنها مؤسسة على بعد الاستعمال وبناء القدرة اللغوية الناجعة في ابتعاد كلي عن التخمّة التنظيرية والإغراق في ترحيل الأقيسة المنطقية وتعليلاتها وتطبيقها على النحو العربي، فقد كان عبد الله بن إسحاق الحضرمي (ت 174 هـ) مثلاً شغوفاً بالتعليل والأقيسة، حتى قال عنه ابن سلام: «إنه أول من بعج النحو ومد القياس وشرح العلل»⁽²⁾، واستمرت المحاولات بعده في اتجاه تمكين المنطق من النحو فكان أبو الحسن الرماني يمزج في كلامه عن قضايا النحو وأبوابه بين النحو والمنطق فيستعصي كلامه حتى على بعض خاصة العلماء، وهو ما دفع أبا علي الفارسي إلى القول عنه: «إن كان النحو ما يقوله أبو الحسن الرماني فليس معنا شيء منه، وإن كان النحو ما نقوله فليس معه منه شيء»⁽³⁾. ونشير في الاتجاه المعاكس إلى محاولة ابن مضاء القرطبي في "الرد على النحاة" الذي رفض نظام التقديرات والتعليلات والأقيسة عند النحاة محاولاً بذلك تجريد النحو مما ليس منه أي ما ينتمي لإطار نظري آخر يتعلق بعلم الكلام أو المنطق، يقول بهذا الصدد: «قصدي في هذا الكتاب أن أحذف من النحو ما يستغني النحوي عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه»⁽⁴⁾. ولا يستغني النحوي فقط عما ليس من النحو بل

1 - لا نقصد هنا محاكمة النحو العربي و طريقة تلقينه انطلاقاً من إطار نظري و منهجي أنتج في سياق معرفي آخر لأن ذلك يعد هفوة علمية و ابستمولوجية غير مبررة. إن هدفنا هو إثارة الانتباه إلى عدم نجاعة هذه الطرق التقليدية التي ما زالت تمارس في تدريس العربية، و ذلك من أجل الدفع إلى إعادة التفكير فيها و من ثم تجديدها من خلال الاستفادة مما أنتج حديثاً في مجال ديداكتيك اللغات.

2 - ابن سلام الجمحي، «طبقات فحول الشعراء»، ج 1، ص 15، دار المعارف، مصر.

3 - «نزهة الألباء في طبقات فحول الشعراء»، أبو البركات عبد الرحمان الأنباري، تحقيق إبراهيم السامرائي، ط 3، 1985، ص 39، مكتبة الميناء، مصر.

4 - «الرد على النحاة»، ابن مضاء القرطبي، تحقيق شوقي ضيف، 1982، ط 2، ص 76، دار المعارف، مصر.

المتعلم بالدرجة الأولى، فما اكتساب المستوى الميتا لغوي من خلال الإدراك الواعي بالقواعد إلا مرحلة (قنطرة) للمرور إلى مستوى تملك القدرة اللغوية التي يستبطن فيها المتكلم القواعد والقيود لتتحول إلى مكون من مكونات بنيته الذهنية، إننا عندما نتكلم لغة ونمتلك نسقها لا نستحضر بشكل واع كل القواعد والقيود بدءا من المستوى الصوتي ووصولاً إلى المستوى التداولي، ولا أدل على ذلك من تكلمنا لغتنا الأم أي اللغة الدارجة أو الأمازيغية بشكل لا خطأ فيه من المنظور الشكلي والتداولي⁽¹⁾ رغم عدم وعينا بقواعد نسقهما. وهكذا يمكن أن نسجل ملاحظتين من هذا السجال حول انفتاح التنظير النحوي على الأنساق الفكرية والفلسفية وعلى رأسها المنطق اليوناني:

تتعلق الملاحظة الأولى بثنائية لها علاقة ولو غير ظاهرة بانقسام العلماء إلى فئة مدافعة عن نجاعة تعليم اللغة العربية المستعملة في التواصل اليومي، وفئة مهتمة بالتنظير للغة بغض النظر عن هاجس تلقينها فهي ذات نزوع نحو الإغراق في التقديرات والتأويلات التي لا تسعف المتعلم، فبدهي أن المتعلم لن يستفيد من كثرة التعليقات والتقديرآتوالأقيسة في تمكنه من اللغة، وإضافة إلى ذلك لم يستطع هذان الاختصاصان الانفصال عن بعضهما لا في التنظير ولا في الممارسة التعليمية، وهو ما يفسر نزوع تعليم العربية نحو تدريس النحو العربي وليس اللغة العربية، وجلي ما يخفيه هذا الأمر من خلط بين إقدار المتعلم على التمكن من العربية واستعمالها في حاجاته التواصلية اليومية وبين الاقتصار على تأسيس قدرة ميتا لغوية تعتمد في الغالب على التحفيظ والاسترجاع. إن التجربة التربوية تثبت أن معرفة القواعد وحفظها لا تنعكس بالضرورة على إنجازها الإنجاز السليم، ناهيك عن التمكن من القدرة التواصلية بمختلف أبعادها التداولية والخطابية والحجاجية.ومن خلال ما سبق يمكن تفسير تخلف التخصص الثاني (ديداكتولوجيا وديداكتيك العربية) وعدم نجاعته، هذا رغم أننا نجد لدى الزجاجي (ت 376) مثلاً في

¹ - لا ينظر إلى الخطأ من الناحية التداولية بنفس المنظور النسقي الشكلي (قواعد التركيب مثلاً)، فقد يكون الملفوظ مقبولا تداوليا رغم أنه ليس كذلك تركيبيا.

"الإيضاح في علل النحو" مؤشرا على الوعي بضرورة تقسيم العلل وتصنيفها حسب السياق المعرفي الذي يناسب طبيعتها، فهي بالنسبة له ثلاثة أنواع : (1)

- علل تعليمية، وهي التي تسعف في التعرف على اللغة العربية وتعلم قواعدها وقبودها.

- علل قياسية، وهي التي تعمم وتنقل بها الأحكام والقواعد بعد استنباطها من مثال واحد أو أمثلة محدودة العدد إلى ما لا نهاية له من الإنجازات اللغوية الداخلة في نفس الحكم. ونشير هنا إلى وضوح الملمح التعليمي في هذا النوع من العلل حيث تحليل من الناحية الديدانكتيكية على الطريقة الاستنباطية والاستقرائية والتطبيقية والشفهية واحتذاء المثال (حسب جدول الطرق الديدانكتيكية).

- علل جدلية تغرق في النظر العقلي وتبحث في علة العلة، وهي خاصة بالمنظرين وليس بالمدرسين والمتعلمين.

إلا أن هذا الوعي بالبعد التعليمي للغة العربية لم يستطع أن ينفصل عن التنظير للنحو العربي وهو الأمر الذي نتج عنه عدم اكتراث بقضايا لغوية وديدانكتيكية من قبيل قضية تطور اللغة العربية وجعلها لغة التواصل اليومي، وقضية التعدد والازدواجية اللغويين ومن ثم كان العجز عن تقديم الأجوبة الكافية لها، أو على الأقل فتح الدراسة والبحث عليها وعلى العكس من ذلك توجهت الأبحاث نحو غض الطرف عن التنظير لهذا الواقع اللغوي المتطور والمتعدد، وكأنني بهذا التوجه البحثي قد سعى إلى توقيف آلة الزمن وتفاعلاتها السوسيولسانية ومعاندة منطق الكون والخلق القائمين على التبدل والتغير والتكيف مع المحيط بكل مكوناته القائمة على ثنائية السكون والحركة.

أما الملاحظة الثانية فتتعلق بتركيز التنظير على المستوى الصرفي والتركيب في شقيه النحوي والبلاغي (إذا اعتبرنا تجاوزا أن المستويين الصوتي والصرفي كانا

¹ - ينظر « الإيضاح في علل النحو »، أبو القاسم الزجاجي، ص 64، تح مازن المبارك، 1979، ط 3، دار النفائس، بيروت.

مدمجين في المستوى النحوي)، هذا إذا انطلقنا من واقع الدراسات اللغوية القديمة القائم على اعتبار استنباط القواعد وتبويبها والنظر في عللها كافيا لتدريس اللغة العربية ومن ثم اختزال الوضع القواعد وتنزيلها ديداكتيكيا في عملية واحدة، وقد نتج عن هذا التوجه إضافة إلى عدم نجاعة تدريس المستويين المذكورين، فراغ تدريسي تعليم باقي مستويات اللغة كالمعجم ومستوياته الدينية والسياسية والفلسفية والأدبية وخاصة معجم المعاملات اليومية وكذا مهارة الفهم ومهارة التعبيرين الشفهي والكتابي.

إلا أننا نسجل بالرغم من الملاحظات السابقة أن من حسنات البحث اللغوي القديم أن اللغويين حافظوا على اللغة العربية فأبطأوا تحولها العميق أو الجذري لذلك لم تعرف اللغة العربية خلال تطورها ما عرفت لغات أخرى كاللاتينية التي انقرضت فاندثر مجالها الوظيفي ولم تعد لغة حية متداولة فتولدت عنها اللغات الأوربية المعروفة الآن.

لقد استطاعت اللغة العربية بفضل تلكم الجهود أن تصبح لغة قديمة وجديدة في الآن نفسه، لغة ذات تاريخ لكنها متجددة بشكل ما وباستمرار كباقي اللغات الكونية الحية، ولهذه الخاصية نرفض تسميتها باللغة الكلاسيكية كما يحلو للبعض أن يسميها، خاصة المستشرقين منهم. هذا مع ضرورة الإشارة إلى تفاوت تطورها وتحولها بين اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة إذ يظهر أن اللغة العربية المكتوبة بقيت أكثر قربا من العربية الفصحى مقارنة باللغة الشفهية⁽¹⁾.

انطلاقا مما سبق نخلص إلى القول إن اللغة العربية ليست لغة واحدة ولا مستوى واحد وهو أمر نابع من منطق اللسانيات واللسانيات الاجتماعية بل وحتى اللسانيات النفسية، ذلك أن D. Hymes و w.Labov يؤكدان على أن التعدد اللغوي ظاهرة اجتماعية جوهرية في نظام العيش البشري، فالاختلاف والتعدد خاصية متأصلة في الجماعات البشرية التي من خلالها تتعدد التخصصات والوظائف والمعارف والقدرات وما تتعدد

¹ - نذكر بأننا لسنا بصدد محاكمة النحو العربي انطلاقا من منظومة نظرية حديثة و لكن نقصد التنبيه إلى خطأ الاستمرار في تبني المرجعية القديمة مع إغفال تجديدها انطلاقا مما استجد في التنظيرات اللسانية و الديداكتيكية الحديثة، فمن الواضح أن تدريس العربية اليوم لم يعد له نفس الأهداف ولم يعد من الممكن تجاهل ضرورة التمييز بين وصف اللغة و تفسيرها لسانيا، و استنباط المادة اللغوية الدراسية و تنزيلها ديداكتيكيا.

اللغوي إلا نتيجة وسبب في آن لهذا التنوع الضروري (1). كما يؤكد Ducrot و Todorov على أن « عملية التكلم بالفرنسية أو الألمانية أو غيرها إنما هي عملية تجريد وتعميم ذات اعتبار وغالبا ما تكون غير واعية، ذلك أن عملية تكلم لغة هي في حقيقة الأمر عدة إنجازات فردية وجماعية مختلفة تستعمل نفس اللغة إلى حد يمكننا القول معه إنه من الناحية اللسانية يحمل كل متكلم عدة ذوات متلفظة في ذاته » (2).

إذا كان التعدد إذن سمة طبيعية في الاستعمال اللغوي قديمه وحديثه فمعناه أن اللغة العربية الحالية لا تخرج عن هذه القاعدة، ويتأكد ذلك من خلال ملاحظة التمييز بين العربية المكتوبة والعربية المنطوقة، ويتأسس هذا التصنيف على عدم وجود نفس القواعد والقيود التي تتحكم في كل منهما على مستوى الإنجاز على الأقل، وهي الظاهرة التي ترافق جميع اللغات في المستويين الكتابي والشفهي. في هذا الإطار ومن خلال اعتماد فرضية التباعد النسقي والدالي بين مستويات العربية، انتهى بعض الدارسين إلى التمييز بين مستويين من العربية وهما العربية المكتوبة والعربية المنطوقة، وهكذا اعتبر A.Martinet أن متكلم العربية المكتوبة هو متكلم مزدوج اللغة (3). وهو نفس التصنيف الذي تبنته خولة الطالب إبراهيمي (4) نقلا عن W.Marvais الذي اعتبر هو الآخر اللغة العربية مستويين :

- لغة مكتوبة أو أدبية أو كلاسيكية، حسب قوله، وهو صنف ظل محافظا على خاصيته الكتابية الموروثة منذ تحول العربية من الصفة الشفهية إلى الكتابية خلال عصر التدوين ولا تعني المحافظة هنا انعدام خاصية التطور على المستويين المعجمي والأسلوبي. إن هذه اللغة المكتوبة هي أداة تحرير الوثائق والأبحاث والإبداعات الأدبية

1 - ينظر كتاب : « Vers la compétence de communication » D. Hymes و W.Labov، 1984،

Hatier-Credif, Paris.

2-« Dictionnaire encyclopédique des sciences de langage » Ducrot,O,et Todorov,T,1972, P79, ed Seuil, Paris.

3 - تنظر مجلة « La Revue tunisienne des sciences sociale »، العدد الثامن، 1966، ص: 57-58.

4 - ينظر مقال : « La Langue dans l'Afrique du Nord »، ضمن: Revue Pedagogique، العدد 1.

والوثائق القضائية وهي حسب هذا الدارس، لم تكن مستعملة أبدا في الحديث اليومي في منطقة ما.

- دوارج غير مكتوبة، وهي لغات المحادثة اليومية في كل الأوساط الاجتماعية الشعبية منها والمتقنة.

من الواضح أن هذا التقسيم لا يأبه، أو لنقل خدمة لصدقية طرحه، إنه لا يريد أن يأخذ بعين الاعتبار استعمالات اللغة المكتوبة في المحادثة سواء في مجال التعليم أو المناظرات العلمية أو الإلقاءات الشعرية أو الخطب الدينية أو الخطب الرسمية وغير الرسمية وغيرها من المواقف التواصلية التي تتحول فيها العربية المكتوبة إلى لغة منطوقة. ولهذا يعد الجزم بعدم استعمال العربية المكتوبة في التخاطبات غير الكتابية طرحا غير ذي دقة، هذا إضافة إلى أن لغة ثالثة بين الفصحى والعامية قد فرضت نفسها سواء في بعض الأوساط التواصلية الشعبية أو غير الشعبية عبر تاريخ اللغة العربية. ولعل الأليق لوصف هذا الوضع اللغوي هو مفهوم المجالات الوظيفية الذي تتوزع مستويات العربية بمقتضاه على وضعيات تواصلية تتحكم فيها معطيات سوسiolسانية ولسانية، وهذا مجال دراسي لا زال يحتاج إلى كثير من الجهود البحثية.

وفي نفس سياق وصف واقع التعدد اللغوي العربي، وضع C.Ferguso مصطلح Diglossie (الثنائية اللغوية) مشيرا إلى أنه اقترضه من Ernest Pscicari الذي وظفه خلال الثمانينات من القرن الثامن عشر لوصف واقع اللغة اليونانية في ذلك الوقت. وقد عرف الازدواج اللغوي بقوله « إن الثنائية اللغوية ليس وضعاً لغوياً قاراً فبالإضافة إلى الدوارج الأولية، التي يمكن أن تستدمج قواعد موحدة أو تلوينات جهوية نجد مستوى لغوياً موازياً أكثر تعقيدا يتجلى في اللغة الأدبية المكتوبة، وهي لغة فئة مثقفة محترمة تحضى بموقع اجتماعي معتبر على مر العصور. إنها لغة تتعلم في المدارس وتستعمل كتابيا في مختلف مجالات التواصل الرسمية، مما يعني أنها ليست أداة للتبادلات اليومية في الأوساط العامة. » (1). وقد وضع Ferguson هذه الفرضية (Diglossie) لوصف واقع اللغة العربية

¹ - C.Ferguson ، « The arabic koine » in Word, et « Diglossia » ، مجلة : Language عدد 35، ص4

حيث رأى أنه يتضمن مستويين متميزين عن بعضهما، فالأول هو العربية الكلاسيكية وهي لغة النخبة المثقفة التي لا يستطيع غير المثقفين استعمالها وهي أيضا اللغة الرسمية في كل البلدان العربية. أما المستوى الثاني فهو العربية الدارجة التي تتفرع بدورها إلى لهجات وهي لغة شفوية مستحوذة على التبادلات اليومية في الأوساط العامة.

وتعقيبا على هذا نقول إن القوة الوحيدة لفرضية Ferguson هذه تكمن في الدعوة الضمنية إلى ضرورة تأمل الأسباب والعوامل التاريخية والاجتماعية واللسانية التي أدت إلى تفرع اللغة العربية الفصحى إلى لهجات، مع استحضار استمرار الفصحى في لعب دور لغة الهوية والتدين حيث يجد فيها كل منتم لجماعة لغوية لهجية انتماءه الديني والاجتماعي، وهو الأمر الذي حاولنا ملامسة مؤشرات في الفقرات السابقة، مع ضرورة التنصيص من جديد على أنه مجال ينبغي أن ترصد له كثير من الأبحاث والأطاريح.

إن النظر في كثير من الاستعمالات اللغوية الحالية يبين أن هذه الفرضية لا تعكس الواقع اللغوي العربي بالدقة العلمية المطلوبة، لذلك نعتبر التقسيم الثنائي تقسيما تبسيطيا (بالمعنى السلبي) لهذا الواقع، إذ الملاحظ أن واقع العربية المستعملة اليوم يتسم بالتعدد ذلك أننا نجد إلى جانب العربية الفصحى الأصل الحاضرة في النصوص الدينية المقدسة (قرآن كريم وأحاديث نبوية شريفة) وفي المؤلفات التراثية في مختلف المجالات، نجد عربية معاصرة لها خصوصياتها المعجمية والأسلوبية التي ما هي إلا تطور للعربية الفصحى في اتجاه مواكبة التطور الطبيعي للبنيات الاجتماعية والفكرية والثقافية. هذا مع ضرورة الإشارة إلى أن العربية المعاصرة ليست وليدة الوقت الراهن ولكن كان لكل مرحلة من مراحل حياة العربية لغتها المعاصرة. ولقد تعددت المصطلحات لتسمية هذا المستوى اللغوي، وهكذا نجد تسمية العربية الوسطى أو الوسيطة أو المعاصرة

.L'Arabe Intermédiaire/ moderne /Moyenne

إن هذا الواقع الثلاثي المتجسد في حضور العربية الفصحى والمعاصرة والدوارجهو الذي يصوغ استبدال مفهوم الثلاثية Triglissie بالثنائية اللغوية. ثم إن التعدد المصطلحي لوسم اللغة العربية المعاصرة يعكس في حقيقة الأمر عدم توافق بين الدارسين من جهة

وعدم اكتراث بمستوى لغوي يتوسط العربية الفصحى والدوارج وهو العربية الوسطى التي تنحو نحو تطعيم الدارجة برصيد معجمي وأسلوبى عربي مهم والوفاء نسبيا لنسقه التركيبى والصرفى، مع النزوع نحو التخلي عن إعراب أواخر الكلم.

وقد يقودنا رصد واقع مستويات العربية حاليا إلقبول الحديث عن رباعية الواقع اللغوي العربي، هذا مع إمكانية إدماج التصنيف السابق وفق معيار الكتابية والشفهية وهكذا نحصل على ثنائية العربية الفصحى والمعاصرة المكتوبتين، والعربية الوسطى والدارجة الشفهيتين.

أما من حيث المجال الوظيفى، فإن العربية المعاصرة تواكب مقتضيات العصر الثقافية والعلمية والتواصلية الرسمية عموما، فهي لغة الإعلام وأغلب السجلات السياسية ولغة الأدب المعاصر ولغة التدريس رسميا في مؤسسات التعليم المدرسي والعالي، ولهذا يفترض فيها أن تكون حاملة للثقافة العالمية⁽¹⁾.

أما العربية الوسطى فهي لغة تتعايش فيها الثقافة العالمية والثقافة التلقائية المحمولة باللغة الدارجة، وبذلك فهي متكفلة بالتواصل الشفهي خلال الوضعيات الرسمية التي تتداول فيها مضامين ثقافية أو فكرية، وهي بذلك حاضرة إلى جانب الفصحى.

إن هذه المستويات هي في حقيقتها تطور للعربية الفصحى الأصل، ولذلك نستخلص خاصية الشبكية في التأثير والتأثر بين تفرعات العربية، إضافة إلى ضرورة استحضار تأثير هذه المستويات باللغات الأجنبية المتداولة في الفضاء اللغوي العربي، أو بلغات محلية أو إقليمية عربية مثل الأمازيغية.

¹ - نميز في المجال الثقافي بين صنفين، الثقافة العالمية التي تتغذى من المؤسسات المنتجة للمعرفة أو العاملة على نشرها وإذاعتها كالمؤسسات التعليمية والنوادي والتظاهرات العلمية وهي ثقافة تستبطن فيها المعارف العلمية لتتحول إلى مواقف وقناعات وسلوكات، أما النوع الثاني فهي الثقافة اللاعالمية التي يكتسبها الأفراد والجماعات انطلاقا من حياتهم وتجاربهم التلقائية، وصدمات الصواب والخطأ في الأفعال الفردية والجماعية فتتجسد في نمط حياتهم، وهي بهذا غير مستندة على خلفية علمية مدروسة.

إن تبين واقع التعدد اللغوي وموقع العربية فيه، سيسعف في وضع سياسة لغوية ناجعة في البلدان الناطقة بالعربية، ومن ثم وضوح الرؤية الديدياكتيكية لتدريسها وهو ما يحتاج لأبحاث كثيرة.

ولا يجب أن نغفل بالذكر التلوينات اللهجية في كل مستوى من المستويات اللغوية السالفة الذكر فمن الواضح أن التشكيلات الفونيتيكية والمعجمية تتعدد في الدارجة المغربية مثلا، فنطق القاف أو الراء يختلف من منطقة إلى أخرى، كما أن تسميات بعض الأشياء يختلف حسب المناطق، إلا أن هذا الاختلاف والتنوع لا يصل إلى حد عدم التواصل بين متكلمين من منطقتين مختلفتين، أي أنه ليس اختلافا مؤديا إلى تكوين لغتين مستقلتين بنظامهما كلياً. ونفترض أن نفس الوضعية حاضرة في كل الدوارج العربية.

هذا وتجدر الإشارة إلى التأثير الواضح للعربية الوسطى على استعمال الدارجة وقد أصبحت لغة مستقلة بنظامها كما سبقت الإشارة، وهو التأثير الذي أصبح حاضرا ليس فقط في الأوساط الرسمية وشبه الرسمية، وإنما أيضا في الأوساط العامة والشعبية، ويرجع ذلك طبعا إلى توسع أعداد الفئات المتعلمة والتمكنة من اللغة العربية الفصحى، وإلى انتشار الوسائط الثقافية من إعلام وجمعيات المجتمع المدني وغيرها.

وإذا تناولنا هذه المستويات اللغوية من حيث الاكتساب والتعلم في الوقت الراهن، فإن الدارجة هي اللغة الأم للمتكلم العربي الأصيل (علما أن لكل منطقة دارجتها)، ومع استحضار خاصية تطعيم هذه الدوارج العربية بالعربية الوسطى في الأوساط الأسرية يمكن اعتبار الأخيرة لغة أما لدى فئات عريضة من المتكلمين، وبهذا تكون لغة مكتسبة لا تحتاج إلى تدرس لامتلاكها، أما العربية الفصيحة والمعاصرة فهي لغة لا يتحصل نظامها اللغوي إلا عبر نظام تربوي ديداكتيكي مؤسسي. لكن مع التذكير بكون العربية الفصحى والمستوى المعاصر منها يشكلان لغة ثانية سواء بالنسبة لمتعلميها أو لمدرسيها. أما بالنسبة للمتكلم الناطق بغير العربية فتعتبر هذه المستويات الأربعة لغات أجنبية وبالتالي لا يمكن امتلاكها إلا عبر سيرورة تعليمية تعلمية. وهكذا تنبثق الإشكالية الديدياكتيكية التالية :

هل يفترض تنوع هذه المستويات تنوعا في التوجهات الـديداكتيكية بدءا بالأهداف والكفايات اللغوية والثقافية المستهدفة، ومرورا بالبرامج والمناهج الدراسية وخاصة الطرق الـديداكتيكية ؟

إن هذه الإشكالية تنطوي على تحديد المستوى الذي يحضى بالأولوية في المؤسسات المختصة بتدريس العربية للناطقين بغيرها، وهو أمر مرتبط بالعرض التربوي المقترح على الراغبين في تعلم العربية، كما يمكن أن يطرح إشكال المادة الدراسية، أي توفر الأبحاث النظرية الواصفة للمستويات اللغوية العربية وثقافتها التي بالإمكان تنزيلها ديداكتيكيا.

خاتمة

إن الوظيفة الأساس للعدة النظرية التي أتينا على استحضارها تكمن في توفير المفاهيم الضرورية لفهم وتحليل الظاهرة المدروسة الدراسة العلمية المفترضة في أي بحث، ونؤكد من جديد على أن تشغيل جهاز نظري معين في شكل بسيط أو مركب⁽¹⁾ يمكن الباحث من الابتعاد عن عشوائية الفهم والتأويل، بل بدونه لا يمكن أن يتصف البحث بطابع العلمية، لأنه سيعتمد، والحالة هذه المزاجية والآراء الشخصية غير المؤسسة علمياً، وفي أحسن الأحوال سيركن إلى الآراء المفاهيمية الاجتماعية Micro-théorie ، أو المعتقدات الجماعية المشار إليها سابقاً.

لقد تبين من خلال ما سبق أن المفاهيم المستثمرة أو التي تشكل منطلقاً ومرجعاً للبحث متعددة المشارب والأصول، على أن أغلبها مستقدم من اللسانيات التطبيقية، وهو أمر نراه منسجماً مع طبيعة البحث الذي اختار لنفسه أن يتموقع ضمن مجال هذا التخصص. ونشير إلى عدم الإتيان على ذكر عدد من المفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية مثل مفهوم المثلث الديداكتيكي أو المفاهيم المرتبطة بالتقويم المستقدمة من علم الامتحانات Docimologie أو غيرها، ويرجع سبب ذلك إلى رغبتنا في التقيد بأهداف البحث وإشكاليته. كما تنبغي الإشارة إلى أن عدداً من القضايا والمفاهيم المثارة أعلاه سوف تحتكم لما سنحصله من معطيات ميدانية بمعنى أن المعطيات المحصلة ستفرض استثمار قضايا ومفاهيم نظرية بعينها أو تجاوز أخرى، هذا رغم وعينا بكون الإطارين الإبيستيمولوجي والنظري بإمكانهما التمييز بين المعطيات الدالة والصالحة للبحث من غيرها.

بعد هذه المرحلة من البحث، وبعد استحضار طبيعة البحث وعدد من المفاهيم المؤطرة له نصل إلى التساؤل عن محددات اختيار المستوى اللغوي المراد تدريسه، والكفايات المستهدفة من تدريسه. فأمام تعدد مستويات العربية وحمولاتها الثقافية وتعدد مجالاتها الوظيفة تطرح مسألة تحديد العرض التربوي المقترح وهو ما سنتناوله في القسم التالي من

¹ - نقصد بتوظيف جهاز نظري مركب اعتماد مجموعة من المفاهيم المقترضة من نظريات متعددة، و نستلهم هذا التصور من الباحث Edgard Morin الذي جاء بتصوير الفكر المركبي في مقاربة الظواهر المركبة.

البحث حيث سنعرض معطيات السياقين الجامعيين بالتدرج من توصيات المجلسين وانتهاء بالطرق الديداكتيكية المفعلة فيهما مروراً بالبرامج و المقررات و الفرق البيداغوجية.

القسم الثاني

معطيات السياقين الجامعيين المغربي
(الأخوين) والفرنسي (رين2)

الفصل الأول :

توجيهات الإطار المرجعي المشترك الأوربي للغات والمجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية

مقدمة

تقودنا خاتمة الفصل السابق إلى التساؤل حول طبيعة العرض التربوي المقترح بالفضائين الجامعيين وذلك من خلال السؤال التالي : ما هو المستوى (النوع اللغوي) المقرر تدريسه؟

وتحضيرا للجواب، تنبغي الإشارة أولا إلى الطبيعة الديداكتيكية لهذا السؤال، وهو الأمر الذي يحيل على سؤال (ماذا ندرس؟) ضمن الخطاطة السالفة المتضمنة للأسئلة المحددة لسياقية الفعل الديداكتيكي. ونذكر بكون المقصود بالبعد السياقي لهذا السؤال هو استحضار المحددات المؤسسية والمحددات الخاصة بالمدرسين وكل المحددات المتمكن منها قبل وخلال الإجابة عنه وخاصة مراعاة الجواب على الأسئلة الأخرى المتضمنة في الخطاطة المتعلقة بالأسئلة الديداكتيكية، أي ماذا ندرس ومتى و لمن ؟

لاشك أن العرض التربوي المقترح في كل مؤسسة مؤطر بشكل إجمالي أو تفصيلي بمرام عليا تضعها الجهة المسؤولة في شكل توجيهات رسمية، والمقصود بالجهات الرسمية ليس دائما هو الدولة بشكل مباشر، وإنما قد تكون هيئة أو مجلسا لهما الشرعية الرسمية أو شبه الرسمية كأن يكون مجلسا أو هيئة استشارية.

والملاحظ أن تدريس العربية باعتبارها لغة أجنبية بالجامعتين الفرنسية والمغربية لا يصدران عن نفس المرجعية الرسمية، ففي الوقت الذي نجد فيه الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات المعروف اختصارا بـ CECRL :

Cadre Européen Commun de référence pour les langues مؤطر التدريس للغات في الدول الأوربية، ومنها جامعة رين 2 الفرنسية التي يفترض أن تتبنى توجيهاته فيما يخص

تدريس اللغات ومنها تدريس العربية للناطقين بغيرها، نجد جامعة الأخوين تتبنى توصيات المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية المعروف اختصاراً بـ ACTFL :

American Council on the Teaching of Foreign Languages.

1 - 1 الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات CECRL⁽¹⁾

إن أول ما يمكن تسجيله بخصوص توجهات الإطار المرجعي الأوروبي هو اختياره التعدد اللغوي والتعدد الثقافي منطلقاً لتدريس اللغات، فمن خلال إكساب المتعلمين كفاية تواصلية متعددة اللغات والثقافات، وعبر التجزيء الإجرائي الديداكتيكي لهذه الكفاية إلى مكوناتها أي القدرات المرتبطة بالمستويات الصوتية والفونولوجية والصرفية والتركيبية والدلالية والتداولية والثقافية الخاصة باللغات المستهدفة، وعبر اندماج هذه القدرات بشكل مركب ومدرّس سيتم جعل المتعلم شخصاً متفرداً (بالمعنى اللغوي) وذلك بإنصاج ذاته التواصلية والثقافية، وهو الأمر الذي لا يتناقض مع سلوكه الاجتماعي، فباعتبار مجموع المتعلمين/ المتكلمين فاعلين اجتماعيين وثقافيين، فهم إذن يؤسسون علاقات يشكل مجموعها هوية جماعية ذات أبعاد ثقافية خاصة. نفهم من هذا أن خلفية التعدد اللغوي الخاص بالفرد والجماعة اللغوية، المراد تكوينها، والمجسد في الإقبال على تعلم عدد من اللغات الثانية والأجنبية منبثقة انبثاقاً بنيوياً من خلفية التعدد الثقافي، وهو الأمر الذي يؤكد تداخل اللغوي والثقافي، ولهذا يهدف تدريس اللغات حسب تصور الإطار المرجعي الأوروبي للغات تسهيل التطور المتناغم لشخصية المتعلم وهويته الثقافية والاجتماعية. ولتحقيق ذلك يوصي المجلس الأوروبي بإرساء سياسة لغوية وتربوية تنطلق من جعل الرصيد اللغوي الغني بتعدد مصدره للتفاهم المتبادل عوض أن يشكل مصدراً للتنافر والفرقة. ويتأكد ذلك من خلال ما ورد في توصيات المجلس الأوروبي وخاصة في التوصية R(82)18 والتوصية R(98)6 حيث حدد الهدف العام من توحيد الرؤية في مجال تدريس

¹ - <https://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html> تاريخ زيارة الموقع يناير 2016.

اللغات في التوصل إلى درجة كبيرة من الوحدة بين أعضائه، و يتحقق ذلك بتبني خطة موحدة في المجال الثقافي.

1 - 1 - 1 محددات الكفايات والقدرات المستهدفة بالتدريس

ولقد أُلْخصت هذه الكفايات في مسعى تربوي وديداكتيكي عام وهو إقدار المتعلمين على معالجة الوضعيات التواصلية المختلفة بالنجاعة الكافية، علما أن هذه الكفاية التواصلية تحتاج إلى قدرات فرعية يمكن عرضها، حسب ما جاء به الإطار المرجعي نعرضها كالآتي :

أ- القدرة الثقافية والمعرفية (معرفة العالم) : من المعروف أن اللغة الأم هي وسيلة كل متكلم لتقطيع العالم ومكوناته من خلال نظام للتسمية *Système de nominalisation* ومن خلال ربط البنى التركيبية بالبنى الذهنية الأولية، وهو الأمر الذي تختلف فيه اللغات اختلافا لا يتعلق بالطبيعة الفعلية للواقع، وإنما بالعلاقات مع المحيط والفضاء الاجتماعي لذلك نجد لغتين تميزان بين نفس الحقائق الطبيعية خاصة من حيث التمثلات، فكل جماعة لغوية لها علاقتها المميزة مع نفس عناصر المحيط.

ويتأسس على هذا أن متعلمي اللغات الثانية أو الأجنبية ينطلقون، في مرحلة تعلمهم الابتدائية الأولى، من معرفتهم المسبقة بالعالم والمرتبطة بلغتهم الأم لمعالجة اللغة المستهدفة فهما واستيعابا وتمثلا لحمولتها المعرفية والثقافية، ويستتبع ذلك افتراض كون تعلم لغة أجنبية يساهم في إنكاء الوعي بالثقافة والتواصل بين الثقافات واللغات، أي الوعي بمستويات اللقاء بين الثقافتين (الثقافة الأم والثقافة المستهدفة)، الأمر الذي يمكن المتعلم من الانتقال من معرفة اللغة المستهدفة من الخارج إلى معرفتها من الداخل.

ولهذا السبب يرجى من مدرسي اللغات الثانية والأجنبية، وضمنها اللغة العربية، أن يتبينوا طبيعة ومستوى الثقافة العامة ومعرفة العالم المحصلين مسبقا لدى المتعلمين، ولذلك يُستحسن أن يكون المدرس متكلمًا للغة المتعلم الأم أو على الأقل متكلمًا للغة الثانية إن وجدت. هذا إضافة إلى ضرورة التحديد الواضح لطبيعة الثقافة المستهدفة الجديدة الراجعة

في الفضاء الاجتماعي اللغوي الذي يتعلم فيه المتعلم (فضاء المغرب أو فرنسا)، خاصة وأن لغة/ثقافة الجماعة اللغوية التي يستهدف تعلمها لا تكون بالضرورة معروفة لدى المتعلم، أو قد تكون معرفته بها مشوشة ببعض الأحكام المسبقة الجاهزة.

وتبعاً لكل ذلك يفترض تحديد المستوى اللغوي المستهدف، وخاصة تحديد مستويات النفعية التي سيحصلها المتعلمون من تعلمهم أي ماذا سيفعلون بهذه اللغة، وما هي الحاجيات التي سيلبونها من خلال التواصل بها سعياً وراء الاندماج الاجتماعي وربط علاقات بين شخصية متعددة المستويات (عاطفية وثقافية ومعرفية واقتصادية..)، وبصفة عامة تحقيق هدف التمكن من أداة إنجاز التواصل الناجع وذلك بموازاة مع تحقيق الذات بأهدافها الخاصة وسط الجماعة اللغوية التي يتعلمون لغتها.

وبما أن مركزية المتعلم أصبحت منطلقاً بدهياً في الأدبيات التربوية، فإن الإطار المرجعي الأوربي يتضمن توصيات تهم مساعدة المتعلم على رسم مسارات تعلمه بوعي خاصة وأن من شأن تجربة تعلم لغة أجنبية إغناء معارفه المكتسبة سابقاً وذلك من خلال حفزه على مراجعتها وإعادة النظر في أسسها وبنيتها. إن هذه الوضعية تضع المتعلم أمام تحدٍ يحتاج لكسبه التمكن من كفاية عامة لغوية وتواصلية، ويتأسس ذلك على الاستعداد والدافعية الكافيين للتعلم المدعمين بالرغبة في الاكتشاف والبحث.

ب - القدرة التواصلية اللغوية : Compétence communicative langagière

إذا كانت المعارف الثقافية العامة مكون أساس ضمن مكونات القدرة التواصلية فإن تفعيلها لغوياً وتربوياً لا يتم إلا من خلال دمجها بقدرات لسانية خاصة باللغة المستهدفة أي إلباس الواحدة للأخرى، حتى يصبح كينونة واحدة ذات منطق داخلي متجانس. ولبلوغ هذا المستوى من الكفاية التواصلية يستحضر التأثير المتبادل بين الثقافة واللغة.

إن التمكن من لغة معينة يتطلب، من منظور ديداكتيك اللغات، تملك قدرات فرعية هي على التوالي القدرة الفونولوجية والقدرة الصرفية والقدرة المعجمية والقدرة التركيبية والقدرة الدلالية. ثم إن تقسيم مستويات اللغة هاته إلا إجراء بحثية دراسية وديداكتيكية

أيضا وإلا فإنها لا تهم متعلم اللغة الذي همه هو استعمال اللغة في تواصله اليومي وقضاء مآربه المختلفة بواسطة اللغة.

وبما أن تدريس اللغات يركز، كما ذكرنا سالفاً، على إطار نظري لساني واصف فإن اختيار هذا الإطار، مسألة ذات أهمية قصوى من الناحية الديدانكائية، فلا مناص للمدرسين وواضعي البرامج والكتب المدرسية من طرح هذا السؤال والإجابة عنه قبل تحضير مادتهم الدراسية. وبخصوص تدريس العربية سواء باعتبارها لغة ثانية أو لغة أجنبية، فإن الجواب ليس باليسير، وبالأخص حين نسل عدم إجماع المهتمين بالمجال على اختيار محدد⁽¹⁾. ومن المرجح أن ترجع هذه الصعوبة إلى اختلاف منطقات الأنساق النظرية المؤطرة للغات، خاصة وأن كل نظرية تتأسس على تصورات ومرجعيات فلسفية وإبستمولوجية معينة، وهو الأمر الذي قد يحجب عنها كفايتها المطلقة في وصف وتفسير معطيات اللغة وقيودها وتطورها والحاجات الشخصية والاجتماعية لاستعمالها وتداولها. ويشير الإطار المرجعي الأوربي بهذا الصدد إلى ضرورة وصف اللغات وصفا لا يقتصر على بناها الصورية، كما كانت تفعل الأنحاء التقليدية، وإنما وصفها بإدماج ظواهر وقضايا تداولها واستعمالها. يبدو أن هذا الاختيار يتصف بالواقعية اللسانية والديدانكائية مادمننا نبحث في تدريس اللغات/الثقافات عن إكساب المتعلمين قدرة تواصلية باللغة المستهدفة "هنا والآن".

وينص الإطار الأوربي المرجعي، بهذا الصدد، على تقسيم الكفاية اللغوية إلى قدرات جزئية تبعا لتقسيم مستويات اللغة والقدرات الفرعية المستهدفة بالتدريس، وهي على التوالي كما وردت في وثيقة الإطار: القدرة المعجمية والقدرة التركيبية والقدرة الدلالية والقدرة الفونولوجية والقدرة الإملائية. وتجدر الإشارة إلى أن تقديم

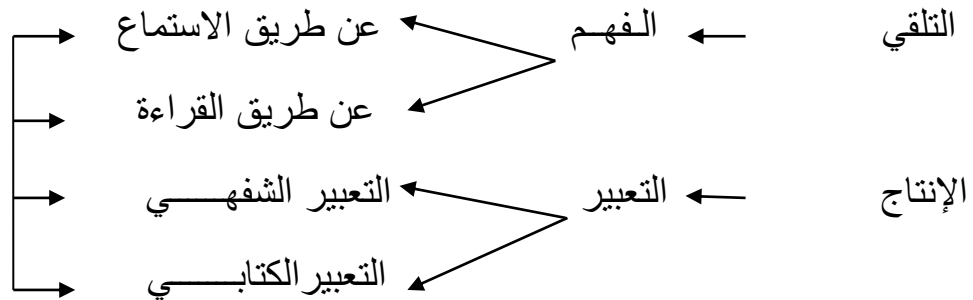
¹ - باعتباري مدرسا للغة العربية بالتعليم المدرسي أسجل أن الأمر لم يحسم بعد في اختيار نظرية لسانية محددة كمرجعية للممارسة الديدانكائية، إذ يلاحظ التزام غير مبرر ولا معقلن بالنحو العربي القديم مع انفتاح محتشم على بعض مفاهيم النحو الوظيفي مثل مفهوم القوة الإنجازية الحرفية والقوة الإنجازية الاستلزامية في تدريس البلاغة. إن هذا الأمر يدفعنا إلى التفكير حاليا في المقاربة التكاملية في اختيار إطار مرجعي لديدانكائك العربية، وهي قضية تحتاج لبحث مستقل.

الإطار المرجعي الأوروبي مقاييس ومؤشرات لهذه القدرات ومؤشرات تحصيلها حسب مستويات تدرج المتعلمين يدخل في نطاق مساعدة المتدخلين التربويين على وضع وبلورة تدخلهم الديداكتيكي في إطار خصوصية السياق الذي يمارسون فيه، من حيث روائز التصنيف والامتحانات وإعادة صياغة الكفايات المستهدفة والطرق الديداكتيكية المناسبة وهذا يعني أن المؤشرات التي يقدمها الإطار وضعت خارج أي سياق ديداكتيكي محدد بدليل مطالبة الإطار بتكييفها حسب ما يقتضيه التدخل التربوي في الزمان والمكان المحددين.

ولقد جاءت هذه المؤشرات والمحددات في شكل اقتراحات غير ملزمة التطبيق الحرفي إذ يبقى للمدرسين حيز كبير من التصرف فيها تكييفاً وتعديلاً أو تقديماً وتأخيراً حسب أولويات مدروسة ومعقولة. إلا أنه مع ذلك ينبغي استحضار ضوابط شبه كونية حسب تصور الإطار تتعلق بالكفايات والقدرات الأساس في تعلم اللغات وخاصة الأجنبية منها فالجميع يتفق على أن تداول اللغة يتراوح بين التلقي والإنتاج، وأن الأول يحدث بفهم المسموع أو المقروء، ويحصل الثاني بإنتاج اللغة شفهيًا أو كتابيًا، وتلخص الخطاطة التالية ذلك :

الشكل 7

تملك اللغة و تداولها



ولا بد من الإشارة إلى أن الاشتغال على مستوى دون آخر لا يؤدي إلا إلى تملك جزئي للغة فالتركيز على التلقي دون الإنتاج لا يمكن إلا من اكتساب القدرة اللغوية غير الفاعلة La compétence passive، أي القدرة على فهم اللغة المسموعة خاصة دون القدرة على إنتاجها، هذا في مقابل القدرة اللغوية الفاعلة La compétence active. إن القدرات

الأربعة إذن مترابطة فيما بينها، إذ يؤدي امتلاك كل واحدة منها إلى امتلاك الأخرى لذلك فالموازاة بينها مطلب ديداكتيكي ملح.

إن تحديد القدرات اللغوية ومؤشراتها لا ينفصل عن وضع تصنيف لتدرج التعلم، وذلك في إطار الجواب عن السؤال : أية قدرات لأي مستوى؟ ومعنى ذلك أن طبيعة القدرات المحصلة تحدد مستوى المتعلم، لذلك يوظف هذا المبدأ في روائز التصنيف والتقويم الذاتي للمتعلمين، كما أن المستوى يتطلب أن يكون المتعلم قد حصل القدرات المحددة لمستواه وهو المبدأ الذي يؤطر التقويم والامتحانات.

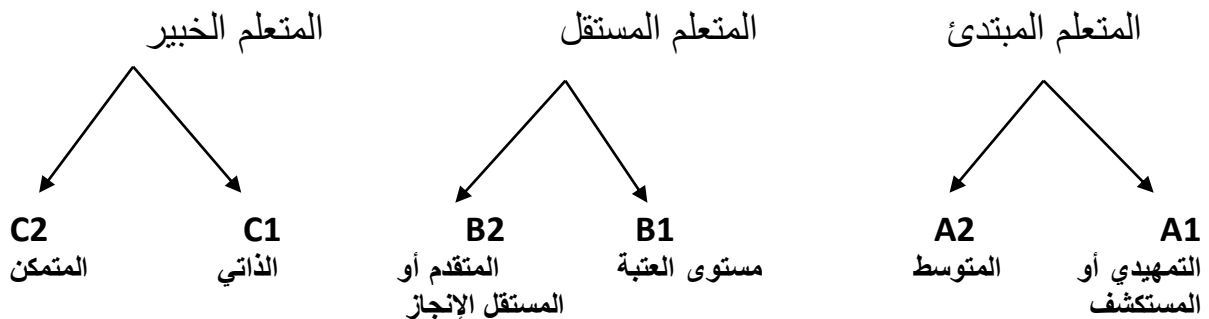
1 - 1 - 2 تصنيف المتعلمين⁽¹⁾

وفيما يخص عدد وطبيعة مستويات المتعلمين، يطرح الإطار المرجعي الأوروبي للغات التصنيف الثلاثي التالي: (نفضل استعمال مصطلح متعلم بدل مستعمل، لأن التصنيف مؤطر أساسا بالتدخل الديداكتيكي).

- . المستعمل المبتدئ utilisateur élémentaire
- . المستعمل المستقل utilisateur indépendant
- . المستعمل الخبير utilisateur expérimenté

على أن كل مستوى يتفرع بدوره إلى مستويين كما تبينه الخطاطة التالية:

الخطاطة 8



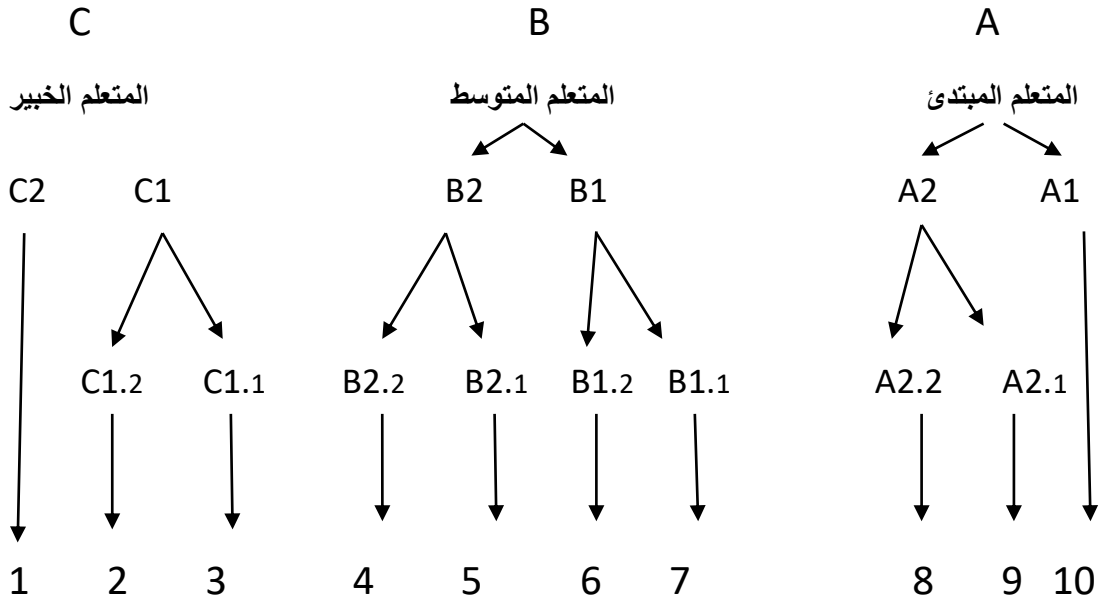
¹ - ينظر روائز تصنيف المتعلمين في الملاحق .

وهكذا نحصل من خلال هذا التصنيف على ستة مستويات متدرجة من المتعلم الحديث العهد بالتعرف على اللغة الأجنبية إلى المتعلم الذي تمكن منها لدرجة قد تصل لمستوى المتكلم الأصلي.

ونذكر بأن الإطار الأوربي المرجعي يؤكد على الطابع غير الإلزامي لتوصياته، إذ يترك المجال للمتدخلين لتكييف ما جاء به وخصوصية الوضعية التربوية البيداغوجية التيتمارسون فيها، وهو ما يعني أنه يوصي بالمقاربة السياقية التي ندافع عنها في هذا البحث ضدا على النزعة التنميطية التي نلاحظ ميلا نحوها في المدرسة المغربية، وتظهر خاصية خطاب الإطار المرجعي التربوي هاته بشكل واضح في تصنيف مستويات المتعلمين ووضع المقاييس المحددة لها.

وفي إطار هذه المقاربة المرنة يقدم الإطار بعض النماذج لإمكانية تعديل التصنيف السداسي الأول، فقد اقترحت دراسة سويسرية أنجزت خلال الموسم الدراسي 1994/1995 التصنيف التالي : (A2+) بين A2 و B1، أو (B2+) بين B2 و C1. وهو الأمر الذي يبدو لنا عمليا، ذلك أن التجربة المهنية تخبرنا أن بعض المتعلمين قد يكتسبون قدرات تؤهلهم للارتقاء إلى المستوى الأعلى لكنهم لازالوا يرتكبون بعض الأخطاء في جوانب معينة، فقد يمتلكون القدرة على القراءة لكن قدرتهم المعجمية لا زالت في حاجة إلى مزيد من الاشتغال، لهذا يتحتم إحداث مستويات وسيطة كما سلف ذكره. وإضافة إلى ذلك يقدم الإطار مثالا آخر للتعديل، حيث يقترح تصنيفا عشري المستويات صالحا في حالة تدريس اللغة الأجنبية في وسطها الذي تستعمله، وهي حالة تدريس اللغة العربية للأجانب في المغرب، ويطال هذا التعديل تفريع المستويين الوسيطين B1 و B2 و A2 و C1:

الخطاطة 9



1 - 1 - 3 القدرات اللغوية المستهدفة

وفيما يلي تفصيل لمحددات هذه القدرات الفرعية كما وردت في الإطار الأوربي :

- **القدرة المعجمية :** وتتعلق بالقدرة على استحضار معجم اللغة واستعماله، وهي تتضمن إضافة امتلاك رصيد معجمي خاص بمعاني الكلمات:

+ التمكن من ترسانة ألفاظ تتضمن الأسماء والأفعال والحروف، كما تتضمن الضمائم (مثل المملكة المغربية أو الجمهورية الفرنسية)، والضميمة كما هو واضح عبارة عن كلمتين أو أكثر لها مرجع ومعنى واحد.

+ عبارات مسكوكة structures figées مثل " لقي زيد حتفه " و" عادت المياه إلى مجاريها " وعبارات التحية والتهنئة والمجاملة والتعزية..

+ أقوال مأثورة وحكم مثل " الصيف ضيعت اللبن " أو " وافق شن طبقة "...

ويستحسن أن يكون هذا الرصيد المعجمي مصنفا في ذهن المتعلم ضمن حقول دلالية وهو ما يستدعي طرقا ديداكتيكية خاصة لتعليم المعجم كما هو مبين في لائحة الطرق

الديداكتيكية المذكورة آنفا، كما نشير هنا إلى امتلاك كل متكلم لمستويين من المعجم، الأول يعرفه لكنه لا يوظفه في إنتاجه اللغوي (القدرة المفعلة)، وإنما يستعمله في القدرة على تلقي ملفوظات وخطابات مخاطبيه أي خلال القدرة الضمنية المستبطنة، أما الثاني فهو المستعمل خلال الإنتاج.

ويبقى أن نشير إلى أن الإطار المرجعي الأوربي يترك المجال لمستعمليه، مخططين ومدرسين، أن يحددوا ويصنفوا العناصر المعجمية التي يحتاج المتعلم معرفتها واستعمالها أو التي عليه معرفتها واستعمالها في كل مستوى من مستويات تعلمه.

جدول توضحي لتراتبية التمكن من المعجم	
يمكن المتعلم من سجل معجمي غني (الفاظ وعبارات)، بما في ذلك الأكثر استعمالا، كما يمتلك وعيا بالمستوى المجازي خلال استعمال هذا السجل.	C2
يمكن المتعلم من استعمال سجل معجمي واسع يمكنه من تجاوز صعوبات التواصل، مع ملاحظة بطء خفيف في البحث عن المفردات والتعابير وخاصة المفردات التي لا يعرفها، ولجوء إلى الجمل الواصفة. ورغم ذلك فهو متمكن من العبارات الأكثر استعمالا.	C1
يمتلك المتعلم معجما كافيا ليعبر عن أغلب المواضيع المرتبطة بحياته اليومية مثل الأسرة والأنشطة الترفيهية والاهتمامات الخاصة والعمل والأسفار والمستجدات، لكن كل هذا بمساعدة الجمل الواصفة.	B1
يمتلك المتعلم معجما كافيا لينجز تبادلات كلامية معتادة في وضعيات ومواضيع مألوفة.	A2
يمتلك المتعلم معجما كافيا ليقضي حاجاته التعبيرية الأولية والأساسية.	
يمتلك المتعلم سجلا لغويا أوليا يتكون من كلمات منفردة وعبارات مرتبطة بوضعيات يومية محددة.	A1

- القدرة النحوية : وتأسس على معرفة واستعمال القیود والقواعد الضابطة لتكوين الجمل السلیمة والمقبولة تركيباً ودلالة، ونشير هنا إلى أن المسألة لا تتعلق بحفظ بنیات وجمل وترديدها وإنما تتجاوز ذلك لهدف إنتاج جمل لم يسبق للمتعلّم سماعها أو حفظها. كما أن هذه القدرة تتعلق بضبط العناصر والمقولات والوظائف التركيبية والحالات الإعرابية والتحويلات الممكنة على مستوى البنى التركيبية. ومن الضروري الإشارة إلى مكونين لامناص منهما للتمكن من القدرة التركيبية، حيث يتعلق الأول بارتباط ما هو تركيبی بما هو صرفي (la morphosyntaxe)، إذ لا يمكن عزل العلاقات التركيبية عن الصیغ الصرفية والتحويلات التي تطرأ على بنیات الكلمات المرتبطة بها، ومن أمثلة ذلك ظاهرة المطابقة الصرفية بین الفعل والفاعل، والصفة والموصوف، أما المكون الثاني فيتعلق بضرورة ربط العلاقات التركيبية بالبعد الدلالي والتداولي، وإلا أصبح تدريس القدرة التركيبية صورياً شكلياً هدفه الحرص على الدقة والسلامة اللغويتين بدل الحرص على ربح رهان التواصل في المقامات المختلفة، وغير خاف ما في ذلك من إعاقة للتواصل وعزل للغة عن حمولتها النفسية والاجتماعية والثقافية.

وبما أن الإطار المرجعي الأوربي يستحضر عدم إمكانية التأطير لتدريس كل اللغات المدرسة في الفضاء الأوربي، نظراً لخصوصيتها النسقية، فإنه لا يحدد مستويات التمكن من القدرة التركيبية الخاصة بكل لغة، بما في ذلك اللغة العربية، وهو أمر منطقي ما دام لا يؤطر لتدريس لغة بعينها. ولهذا يقترح جدولاً لمستويات الضبط والتصحيح التركيبيين علماً أن القدرة التركيبية تتأسس على وعي لغوي (معرفة فوقية للنظام اللغوي) تمكن المتكلم من التصحيح الذاتي والإنجاز السليم، وكذا معرفة مقاصد مخاطبيه رغم إمكانية تلقي جمل غير سليمة تركيبياً.

ثم إن الإطار المرجعي يفسح المجال بالمقابل أمام المدرسين للاختيار الواعي للخلفية النظرية لتدخلهم الديداكتيكي، أي الاشتغال على التنزيل الديداكتيكي لنسق اللغة المدرسة. وواقع الأمر أن المدرسين يحتاجون إلى دعم الأكاديميين المتخصصين في هذا المجال وإلا جاءت تدخلاتهم الديداكتيكية منعزلة ومتفرقة، مما قد تعود سلباً على اللغة العربية نفسها.

جدول توضيحي لتراتبية القدرة على الضبط والتصحيح النحويين	
يمتلك المتعلم مستوى عاليا من القدرة على التصحيح التركيبي حتى عندما يركز انتباهه على عناصر غير لغوية مثل ملاحظة ردود أفعال المتخاطبين.	C2
يمتلك المتعلم مستوى عاليا من الضبط والتصحيح التركيبيين، ومع ذلك يصعب عليه رصد بعض الأخطاء ولو أنها نادرة لديه.	C1
يمتلك المتعلم قدرة جيدة على الضبط التركيبي، مع ظهور بعض الأغلط النحوية رغم أنها قليلة ويمكن للمتعليم أن يصححها تلقائيا.	B2
يمتلك المتعلم قدرة لا بأس بها على الضبط التركيبي، ولا يرتكب أخطاء تؤدي إلى سوء التفاهم.	
يتواصل المتعلم في الوضعيات التواصلية المألوفة بقدر كاف من الضبط و التصحيح، ورغم ظهور تأثير واضح للغة الأم على إنجاز اللغة الأجنبية وظهور بعض الأغلط، إلا أن المعنى العام يظل واضحا بصفة إجمالية.	B1
يمكن المتعلم من استخدام سجل من التعابير الراجحة الاستعمال والمرتبطة بوضعيات معتادة.	
يمكن المتعلم من استعمال بنيات بسيطة وسليمة، ولكنه يرتكب أخطاء أساسية مثل عدم التمييز بين الأزمنة الصرفية والتطابق بين مكونات الجملة إلا أن المعنى العام يظل واضحا.	A2
يمتلك المتعلم قدرة محدودة على ضبط و تصحيح البنيات التركيبية والأشكال النحوية البسيطة بفضل حفظها و استرجاعها.	A1

وتتبعي الإشارة بعد هذا إلى أن النسق التركيبي للغة المتكلم الأم يتميز بالخاصية المركبية ونقصد بذلك كون القدرات الفونولوجية والصرفية والدلالية التداولية، ومختلف الظواهر والقيود المفروض تملكها من خلالها، تتداخل في بؤرة القدرة التركيبية. ولا أدل على ذلك من أن بنية الإنتاج اللغوي تعد كتلة واحدة لا يتبين المتكلم بشكل واع مستوياتها المذكورة آنفاً، ونذكر بأن الفصل بين هذه المستويات ما هو إلا إجراء دراسي. وأما انعكاس ذلك على ديداكتيك اللغة فيتجلى في اعتبار القدرات الأخرى، في تقديرنا، دخلاً للقدرة النحوية إذ لا يتصور تدريس " التمييز " أو " جملة الصلة " مثلاً قبل تدريس تصريح الأفعال والضمائر ومطابقتها لما تعود عليه. أما على مستوى إنتاج المعنى أي المستوى الدلالي والتداولي فإن التوافق المفروض بين القصد وشكل اللغة المنتجة من خلال بنية تركيبية معينة، على الأقل في المستوى الحقيقي⁽¹⁾، يجعلنا نؤكد كون القدرة التركيبية خرجاً لباقي القدرات بما فيها القدرة الدلالية والتداولية.

وإضافة إلى ذلك تتبعي الإشارة إلى استحضار الفرق بين اكتساب اللغة وتعلم لغة أجنبية في التمكن من القدرات اللغوية، بما فيها القدرة النحوية، إذ لا بد أن تمر الثانية بمستوى الوعي بالظواهر والقيود اللغوية، فما تعلم لغة ما إلا خلق للقدرة على المراقبة الذاتية للإنتاج اللغوي الشخصي خاصة في بداية التعلم ، وكلما تدرج المتعلم في التمكن من اللغة المستهدفة إلا وأصبح لديه الإنتاج تلقائياً أي أن درجة الجهد في التفكير واستحضار الضوابط، أو ما يسمه الإطار المرجعي بالقدرة على الضبط والتصحيح، تخف تدريجياً لدرجة اقتراب شبه تام من مستوى المتكلم الأصلي.

¹ - يشير البلاغيون إلى أن المستوى الحقيقي، في إنتاج اللغة، يتحقق باستعمال الكلمات لما وضعت له في أصل اللغة وأن المستوى المجازي هو استعمال الكلمات لغير ما وضعت له، أي خرق سماتها الدلالية المميزة. ومثال ذلك فعل "طار" فإذا قال قائل "طار العصفور" كان المعنى في المستوى الحقيقي، أما إذا قيل "طار قلب الأم فرحاً" أو "طار الخبر في المدينة" كان الاستعمال مجازياً أي أنه ليس من سمات القلب والخبر أن يطيرا على مستوى الحقيقة.

- القدرة الدلالية : إنها القدرة التي تمكن المتعلم من الإنتاج القصدي للمعنى عبر مراقبة واعية. وباعتبار المعنى معنيان، معنى الألفاظ المفردة، ومعنى الجمل والتراكيب والأساليب، فإن القدرة الدلالية تتفرع إلى قدرة معجمية وأخرى دلالية (نستحضر هنا التمييز بين المعنى والدلالة (Sens / Signification). وبما أن البعد التواصل في استعمال اللغة لا يمكن أن يقتصر على المستوى الدلالي، أي أن التواصل لا ينجز فقط بالحمولة الدلالية للجمل، وإنما باشتغال هذه الحمولة في مقامات وبارتباط مع مقاصد معينة، فإن التعامل مع الجمل والتراكيب يتحول إلى اعتبارها ملفوظات وذلك باستحضار مفاهيم تداولية مثل أفعال الكلام والقوى الإنجازية (القوة الإنجازية الكلامية والتكلمية والتكليمية (على التوالي: force locutoire ,illocutoire et perlocutoire).

وتتأسس القدرة الدلالية على مهارة الربط بين الألفاظ ومراجعها (ما تحيل عليه)، سواء كان المرجع ماديا وهي الألفاظ الموسومة بأسماء الذوات (شمس، جدار...) أو غير مادي ويدخل ضمنه أسماء المعاني أي مصادر الأفعال، وأسماء تحيل على تصورات مجردة (خير، جمال...) وكذا معاني الصيغ الصرفية ومعاني الحروف (1)، وسواء تعلق الأمر بالاستعمال الحقيقي أو المجازي (connotation / dénotation)، قد تستعمل لفظة شمس للحديث عن امرأة مثلا)، فإن الأمر يحيل على ارتباط المستوى الدلالي بالمستوى التركيبي، فمسألة التجاور collocation مثلا ذات طبيعة تركيبية و تأثير دلالي.

ويطرح الإطار الأوربي قضية الأولوية المحبذة عند تدريس اللغات وذلك من خلال السؤال التالي : هل ننطلق من المعنى نحو الأشكال اللغوية، أو ننطلق من الأشكال نحو المعنى؟ إن ما ينص عليه الإطار هو أن المقاربات اللسانية والديداكتيكية التقليدية كانت تتبنى الاختيار الثاني، أما الاختيار الأول فله علاقة وطيدة بالمقاربة المؤسسة على النحو التواصل Grammaire communicative، ويبدو أن الإطار يفضل هذا الاختيار ما دام

¹ - تتخذ الحروف معاني مختلفة حسب ما تركيب معها، فالباء تحيل على الوسيلة و الأداة في : قطعت الخبز بالسكين، في حين تحيل على المحلية في : سكنت بمدينة طنجة. و للتوسع في الموضوع ينظر كتاب " الجنى الداني في حروف المعاني " لصاحبه الحسن بن قاسم المرادي، تحقيق فخر الدين قباوة و محمد نديم فاضل ، الطبعة الأولى 1992، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

يشير إلى كون نجاحه يكمن في أن عديدا من الممارسين يعتبرونه اختيارا مناسباً لأنه الأقل كلفة والأقرب إلى النجاعة من ناحية المردودية الديدانكتيكية. هذا رغم أن الإطار المرجعي يترك الاختيار للممارسين مفتوحاً كدأبه في كل التوصيات. ويبدو لنا انطلاقاً من تجربتنا المهنية، أن تدريس المستوى الشكلي للقواعد والقيود اللغوية وعدم التركيز على المستويات الدلالية والتداولية التواصلية وإهمال ما أسماه القدامى بمعاني النحو، هو أهم مثبت لتمام المتعلمين القدرات اللغوية المنشودة في التعليم المدرسي اليوم. ذلك أن عدم قدرة عدد من المتعلمين على الربط مثلاً بين مقولة الفاعلية كمقولة عقلية ومقولة الرفع كمقولة نحوية إعرابية يجعلهم عاجزين عن إنجاز قاعدة الفاعل الإنجاز المناسب، ونتيجة لذلك يلجأون إلى التخلي عن خاصية الإعراب وذلك بتسكين أواخر الكلم.

ومهما كان الأمر فإن المؤكد هو أن الطريقة المثلى في التدريس ينبغي أن تجعل المتعلم متمكناً للأشكال اللغوية ودلالاتها بشكل نسقي ترابطي.

- القدرة الفونولوجية : وهي القدرة على تمثيل وإنتاج الوحدات الصوتية (الأصوات اللغوية) ووظائفها في النظام اللغوي (الفونيمات) من خلال القدرة على معرفة السمات المميزة كالجهر والهمس والتفخيم والترقيق والمدة وغيرها، والتمييز بين الصوامت والصوائت (consone – voyelle) وكذا التأثير التجاوري للأصوات، ومعرفة ظواهر صوتية تطريزية (Prosodie) ذات الوظيفة التواصلية كالنبر ton والتنغيم intonation.. ونسوق الجدول التالي الموضح لتدرج القدرة الفونولوجية حسب مستويات المتعلمين :

جدول التمكن من القدرة الفونولوجية	
يستطيع المتعلم تنويع النبر والتنغيم بشكل صحيح للتعبير عن فروقات دلالية دقيقة .	C2
نفس معايير المستوى C1	C1
يمتلك المتعلم قدرة على النطق والتنغيم الواضحين والمناسبين لطبيعة اللغة المستهدفة.	B2
ينطق المتعلم بشكل صحيح وواضح رغم حضور نبرة أجنبية (من خلال لفته الأم) ورغم ظهور بعض الأخطاء بشكل عارض.	B1
ينطق المتعلم بطريقة واضحة نسبيا مع حضور واضح لنبرته الأجنبية لذلك يضطر المتلقي لطلب إعادة ما نطق به المتعلم.	A1
يمتلك المتعلم سجلا نطقيا محدودا (عبارات وكلمات محفوظة)، ويبدل المتكلم الأصلي للغة جهدا في التواصل مع المتعلم من هذا المستوى رغم تعوده على التواصل مع فئة المتعلمين للغة الأجنبية.	A2

- **القدرة الإملائية:** وهي القدرة على التعرف على الرموز الكتابية تلقيا وإنتاجا. ومعروف أن اللغات تختلف في أنظمتها الكتابية، فاللغات الأوروبية تعتمد المبدأ الهجائي Principe de l'alphabet وهناك من اللغات ما يسير وفق النظام الرمزي التصويري idéographique كاللغة الصينية، أما اللغة العربية فيتأسس نظامها الكتابي على قاعدة الصوامت Base consonantique أي أن الكتابة تركز على الحروف والشائع أنها لا تثبت الصوائت (الحركات). وهو الأمر الذي يتطلب مستوى متوسطا لدى المتعلمين للتمكن من

القراءة السليمة، أما المبتدئين فلا مناص في التواصل الكتابي معهم من إثبات الصوامت والصوائت.

ومعروف أيضا أن القدرة الإملائية تشتغل اعتمادا على الذاكرة البصرية للمتعلم، إذ لا يمكنه التعرف على الرموز اللغوية وكتابتها، حروفا أو كلمات، دون أن تكون مقابلاتها النطقية والدلالية مخزنة لديه، وهو الأمر الذي يتطلب مواظبة على قراءة الحروف والكلمات سواء في الفصل أو خارجه. ويقتضي ارتباط القدرة الإملائية بالقدرة القرائية ارتباطا وتدريباً ربط الذاكرة البصرية بالذاكرة النطقية أي القدرة على ربط الرموز بالأصوات المناسبة لها. وإذا كان النظام الكتابي للغات نظاما اعتباطيا اتفاقيا، فإن هناك في النظام العربي قواعد ضابطة كقاعدة كتابة الهمزة أو التاء المربوطة والمبسوطة. كما تتضمن القدرة الإملائية أيضا القدرة على التعرف وإنتاج علامات الترقيم كعلامة الاستفهام وعلامة التعجب ونقط الحذف والرموز المرتبطة بالعملات والمواقع الالكترونية وغيرها. وعموما تقاس هذه المهارات بمستوى التمكن من التواصل مع مخاطب حتى لو جانب الصواب في إنتاج جملة أو كلمة سواء نطقا أو كتابة. وفيما يلي جدول توضيحي للقدرة الإملائية :

جدول التمكن من القدرة الإملانية	
يكتب المتعلم بدون أخطاء إملانية.	C2
ينظم المتعلم الكتابة ويستعمل علامات الترقيم والفقرات بشكل منطقي يساعد على الفهم. كما أن الكتابة سليمة باستثناء ظهور بعض الهفوات.	C1
يستطيع المتعلم إنتاج مكتوب واضح ومقروء بحيث يظهر فيه تأمله وضبطه لقواعد الكتابة والصياغة النهائية المنظمة. قد يظهر تأثير اللغة الأم في الكتابة و على العموم تظل الكتابة لديه نسبيا سليمة.	B2
يستطيع المتعلم إنتاج مكتوب مقروء ومفهوم على العموم. كما أن الكتابة والتنظيم وعلامات الترقيم سليمة بشكل كاف لتقرأ بسهولة في الغالب.	B1
يمكن للمتعلم نقل عبارات تتعلق بمواضيع مألوفة، مثل عبارات "تشوير الاتجاه"، كما يمكنه كتابة كلمات قصيرة مرتبطة بسجله المعجمي المنطوق لكن بدقة غير تامة، إذ يميل إلى التركيز على كتابة المنطوق بدل استحضار قواعد الكتابة (علما أن التوازي بين المنطوق والمكتوب غير موجود في عدة لغات ومنها الفرنسية و العربية).	A2
يمكن للمتعلم نقل عبارات قصيرة و كلمات مألوفة مثل أسماء الأشياء المعروفة وأسماء المحلات ومجموعة من العبارات المتداولة بكثرة. كما يمكنه كتابة اسمه و جنسيته وبعض المعلومات من هذا القبيل.	A1

- القدرة السوسiolسانية : وتتعلق بالمعرفة الضرورية لتوظيف اللغة توظيفا اجتماعيا، وتجدر الإشارة إلى أن هذه القدرة تتقاطع مع القدرة التداولية والقدرة السوسيوثقافية. ويتعلق استعمال اللغة في الأوساط الاجتماعية بمعرفة عدد من المعارف نذكر منها :

- المشيرات اللغوية للعلاقات الاجتماعية.
 - ألفاظ وعبارات التأدب والمجاملة.
 - عبارات دالة على الذكاء والنضج الاجتماعيين.
 - معرفة اختلاف السجلات اللغوية للمتداولين.
 - التعرف على اللهجات وطرق النطق المختلفة.
- وتجب الإشارة إلى أن المتعلم المبتدئ أي المستويات A1 و A2 و B1 لا يستطيع استعمال اللغة بشكل متوافق مع الوضعيات الاجتماعية ومختلف المتدخلين بشكل مضبوط ولا يمكنه التمكن من ذلك إضافة إلى القدرة على إدراك اختلاف الخطابات والتمكن من السجل اللغوي في بعده الاجتماعي إلا ابتداء من المستوى B2.
- وفيما يلي جدول توضيحي للقدرة السوسiolسانية:

جدول توضيحي للضبط السوسيولساني	
يظهر المتعلم قدرة متميزة على التمكن من التعبيرات الخاصة باللغة الفصحى مثل (ضرب أخماسا في أسداس أي احتار) والتعبيرات الخاصة باللهجات، هذا مع الوعي بالاستعمال الحقيقي (مقابل الاستعمال المجازي). كما يبدي موقف إعجاب بالاندماج السوسيولساني والسوسيوثقافي باللغة الأجنبية المستهدفة بالتعلم، ويبحث عن الانخراط فيه. يمكن للمتعم أن يلعب دور الوسيط بين متكلمي اللغة الأجنبية المستهدفة ولغته الأم، مع أخذ الاختلاف السوسيولساني والسوسيوثقافي بعين الاعتبار.	C2
يستطيع المتعلم التعرف على مجموعة كبيرة من التعبيرات الخاصة باللغة الأجنبية المستهدفة والخاصة بلهجاتها، ويستمتع بتغيير السجل اللغوي بينهما (حسب المقتضى)، ومع ذلك يحتاج إلى تبين بعض التفاصيل خاصة إذا كان النطق غير مألوف لديه. يمكن المتعلم من متابعة أفلام تستعمل اللغة المستهدفة ولهجاتها. يمكن للمتعم استعمال اللغة بنجاعة ومرونة في وضعيات تواصلية مختلفة بما في ذلك الاستعمال العاطفي ووضعيات المداعبة اللفظية والمزاح وكذا التلفظ بالتلميح والتضمين.	C1
يمكن للمتعم التعبير بوثوق ووضوح وتآدب باستعمال سجل لغوي حميمي أو رسمي مناسب للوضعية التواصلية وخاصة لمخاطبيه. يمكن المتعلم من التواصل مع متكلمين أصليين للغة المستهدفة دون إثارة توترهم أو سخريتهم، باستثناء إذا قصد ذلك عمدا، وعموما يمكن من التواصل معهم كما لو كان متكلما أصليا للغة أ ويكاد. يمكن من التعبير بشكل مناسب للوضعية ويتلافى الأخطاء الفادحة في الصياغة أي تلك التي لا تناسب مستواه اللغوي.	B2
يمكن للمتعم التعبير في نطاق لغوي وظيفي واسع باستعمال التعبيرات الأكثر تداولاً في سجل لغوي محايد ولا يخلط بين سجلات لغوية متعددة. يمتلك وعيا بقواعد لغوية مهمة للتآدب، ويتصرف بطريقة مناسبة. كما يمتلك وعيا بالاختلافات الأكثر بروزاً بين عادات واستعمالات ومواقف وقيم ومعتقدات مجتمع اللغة المستهدفة وتلك الخاصة بمجتمعه الأصل، ويستطيع تبين مؤشرات هذا الاختلاف.	B1
يمكن للمتعم التعبير لتأدية الوظائف اللغوية الأساسية مثل تبادل معلومة أو طلب أمر ما وذلك بالتعبير عن فكرة أو رأي بطريقة بسيطة. كما يمكنه إقامة علاقات اجتماعية بسيطة لكن بفعالية وذلك باستعمال التعبيرات الأساسية والمألوفة والأكثر بساطة.	A2
ينجح المتعلم في إقامة تبادلات اجتماعية وجيزة باستعمال الأشكال اللغوية اللبقة خلال اللقاءات أو الاستقبالات كما يستطيع أن يقوم بتوجيه دعوات وتقديم اعتذارات.	
يمكن المتعلم من إقامة علاقات اجتماعية بسيطة باستعمال أشكال التآدب اللغوية الأولية خلال الاستقبال والتعارف أو خلال طلب أمر ما، كأن يقول: "شكرا" أو "من فضلكم" أو "عفو" ..	A1

- القدرة التداولية : رغم أن الإطار المرجعي أشار إلى هذه القدرة بارتباط مع القدرة الدلالية حيث بين التعالق بين المستوى الداخلي niveau intensif للبنية الدلالية وتأثيره على المستوى الخارجي niveau extensif لهذه البنية أي التظاهرات المتبادلة بين ما هو دلالي وما هو تداولي استعمال، وقد أوضحنا ذلك في حينه، إلا أنه يخصص لهذه القدرة التداولية هنا إطارا خاصا. ولعل سبب ذلك يرجع إلى رغبة الإطار المرجعي في مساهمة البحث اللساني الذي يخصص للتداولية مجالات بحث خاصة وذلك استنادا على قدرة البحث التداولي على تحديد موضوعه كدأب كل علم مستقل عن العلوم الأخرى.

وتعالج القدرة التداولية، حسب ما جاء في الإطار، معرفة المتعلم/المستعمل المبادئ الضابطة والمنظمة للمفوضات (القدرة الخطابية compétence discursive) واستعمال المفوضات لأداء وظائف تواصلية (القدرة الوظيفية compétence fonctionnelle) وتقطيع وعزل المفوضات حسب تصاميم المواقف التفاعلية والعلائقية (القدرة التصورية لتصاميم المفوضات compétence de conception schématique).

* القدرة الخطابية : وهي القدرة على تنظيم متواليات من الجمل المنسجمة لإنتاج خطاب منسجم ومتسق، أي القدرة على ضبطها لغة وتركيبا، وذلك باختيار المعجم المناسب والإشارات deixis والروابط المناسبة، وضبطها من حيث حملتها الدلالية والمفاهيمية والقضوية (thématique) وكذا المنطقية والحجاجية، هذا إضافة للقدرة على تنظيم تصميم الملفوظ سواء كان كتابيا أو شفويا. كل هذا في إطار قدرة على المرونة التواصلية وقدرة على ضبط أدوار الكلام كما تتوافق عليها الجماعة اللغوية المتواجد فيها.

* القدرة الوظيفية : تأخذ القدرة الوظيفية شكلين، قدرة وظيفية مصغرة microfonction وهي التمكن من معرفة استعمال الأشكال اللغوية المناسبة للوظائف التواصلية المحددة وقدرة وظيفية موسعة macro fonction، وهي القدرة على تدبير مجريات وضعية تواصلية في إطار تفاعلي ناجع، وذلك بتوجيه الحوار نحو الهدف المتوخى عبر المرور السلس والذكي (الذكاء التواصلية التفاعلية) بمراحل ووضعيات صغرى. ويتحصل ذلك مثلا من خلال القدرة على تقديم رأي أو طلب معلومات، وتقديم اقتراحات أو إنذارات أو التعبير

عن التأسف أو الإعجاب أو غير ذلك مما يتطلبه توظيف أفعال الكلامتوظيفاً مناسباً. ويتأسس ذلك على القدرة على اكتشاف مواقف المحاورين وشكليات المواقف الحوارية التي تفرضها القيم التواصلية الجماعية. وإجمالاً تتعلق هذه القدرة بالاستعمال الوظيفي لأشكال من الخطاب كالحكي والوصف والإخبار والتعليق والتعقيب والتوضيح والبرهنة والإقناع..

* مهارة التصميم التفاعلي : وتقتضي إجابة تدبير أنشطة التواصل التفاعلي من خلال التمكن من تدبير تناوب على وظيفتي التلقي والتلفظ بين أطراف الوضعية التواصلية (تبادل الأدوار الضرورية لسير التبادل التواصلية)، ويتجسد ذلك في الصيغ التواصلية التالية التي تعتبر الشكل الأكثر بساطة بالنظر إلى وضعيات تواصلية أخرى كالمناظرة حيث يمكن للمتدخل مقاطعة غريمه أو رفض الجواب على سؤال مباشر وذلك في إطار استراتيجية إقناعية استدلالية :

الشكل 10

سؤال	←	جواب/ رد
تصريح	←	موافقة/ عدم موافقة
استعلام/عرض/اعتذار	←	قبول / رفض
تحية	←	رد التحية

وتتجسد هذه المهارة، بما تتطلبه من إمكانات لغوية، خلال وضعيات تواصلية متعددة الأطراف حيث يكون الهدف هو الانخراط في عمل جماعي تعاوني، وذلك مثل :
- تشكيل مجموعة عمل وتأسيس علاقات بين المشاركين.

- تأسيس فهم مشترك للوضعية بين المتدخلين من خلال ترسيخ المعرفة المتقاسمة الخاصة بها، وتحديد ما يمكن أو ينبغي أن يكون متبادلاً (يبقى في كل وضعية أشياء حميمة غير قابلة للتبادل).

- وضع اتفاق جماعي حول الأهداف المرجوة وطريقة بلوغها مثل الاتفاق حول تقسيم الأدوار وتدبير الخلافات والتشنجات. وعموما يشير الإطار المرجعي إلى عاملين مؤسسين للنجاح الوظيفي اللغوي للمتعلم :

- مهارة صياغة الملفوظات ومواصلة التفاعل والخروج من المأزق ببسر وسلاسة.

- مهارة التعبير بدقة عما يخالجه فكره وإيجاد البدائل الموصلة لوضوح المعنى المقصود.

وفيما يلي جدول تفصيلي للقدرة التداولية لدى مستويات المتعلمين وفق مؤشري يسر التلفظ ودقته، على أن المقصود بدقة التلفظ ليس السلامة اللغوية الشكلية فقط أي التقيد بالقواعد بما فيها القواعد التركيبية، وإنما المقصود القدرة على الملاءمة بين مقتضيات القصد وطبيعة المخاطبين وخصائص الوضعية التواصلية وملاساتها.

جدول توضيحي للقدرة التداولية وفق مؤشري يسر التلفظ ودقته		
يسر التلفظ	يمكن المتعلم من مواصلة التعبير بإنتاج خطاب عاد بدون اضطراب لبذل مجهود، ولا يتوقف إلا لاختيار الكلمة أو المثال المناسبين للتعبير عما يريد قوله .	C2
دقة التلفظ	يمكن المتعلم من التعبير عن تفاصيل دقيقة بشكل سليم وباستخدام مجموعة واسعة من الطرق والصيغ مثل الحكم والأقوال المأثورة. كما يمكنه التأكيد والتمييز بين المواقف ورفع اللبس والغموض.	
يسر التلفظ	يمكن المتعلم من التعبير بيسر وتلقائية وبدون مجهود تقريبا، لكن موضوعا ذا مضامين تصويرية صعبة يمكنه أن يضايق انسياب و تدفق الخطاب لديه.	C1
دقة التلفظ	يمكن المتعلم من تحديد طبيعة الآراء والمواقف بكل دقة من حيث طابعها الوثوقي أو اليقيني، ومن حيث التشابه أو غيره.	
يسر التلفظ	يمكن المتعلم من التواصل بتلقائية مع إبداء يسر وسهولة تعبير في جل ملفوظاته حتى المركبة منها و الطويلة.	B2
	يمكن أن يتكلم ببطء نسبي وباسترسال منظم رغم تردده في البحث عن التعبيرات وبدائلها. يمكنه التعبير بدرجة يسر وتلقائية تجعل التفاعل مع المتكلمين الأصليين للغة مستمرا وبدون مجهود من كل أطراف التواصل.	
دقة التلفظ	يمكن المتعلم من إبلاغ معلومة مفصلة بطريقة مضمونة و موثوقة.	
يسر التلفظ	يمكن للمتعلم التعبير بنوع من اليسر، ورغم ظهور صعوبة في الصياغة المؤدية إلى سلسلة من التوقيفات فإنه يستطيع الاستمرار في التكلم دون مساعدة.	B1
	يمكنه الاستمرار في الحديث بشكل مفهوم رغم أن توقفاته لإيجاد الكلمات والجمل المناسبة وقيامه بتصحيح أخطائه بنفسه حالات واردة في كلامه المسترسل و الارتجالي خاصة.	
دقة التلفظ	يمكن للمتعلم أن يوضح النقاط الأساسية في فكرة أو قضية بالدقة الكافية.	
	يمكنه إيصال معلومة بسيطة ذات أهمية آنية، وذلك بإيلاء نقطة فيها، تبدو له قيمة، أهمية خاصة. كما يمكنه التعبير عن الأساسي مما يرجو قوله بطريقة مفهومة.	
يسر التلفظ	يمكن المتعلم من أن يجعل كلامه مفهوما خلال تدخل وجيز رغم أن توقفاته وإعادة الصياغة والبداية الخاطئة بادية في كلامه.	A2
	يمكن من إنتاج جمل تتعلق بمواضيع مألوفة بيسر كاف لإقامة تواصل وجيز، هذا رغم ظهور انطلاقة خاطئة وترددات في الكلام .	
دقة التلفظ	يمكن للمتعلم إبلاغ ما يريد قوله خلال وضعية محدودة وبسيطة ومباشرة لتبادل معلومات تتعلق بمواضيع مألوفة، لكنه في غيرها يبحث عموما عن الحد الأدنى في المعنى.	
يسر التلفظ	يمكن للمتعلم أن يدبر التواصل بنجاح بملفوظات نمطية ومتقطعة ووجيزة جدا مع توقفات متعددة للبحث عن الكلمات، ولتلفظ غير المؤلف منها لديه، ولإنتاج التواصل.	A1
دقة التلفظ	ليس هناك وصف محدد لهذا المستوى.	

هذا ولم يغفل الإطار الأوروبي المرجعي للغات مسألة التقويم الذاتي للمتعلم، مما يدل على اتخاذه خلفية مركزية المتعلم منطلقا لتوجهه الديداكتيكي. وهكذا وضعت مقاييس تمكن المتعلم من تقويم قدراته اللغوية وتحديد المستوى الذي وصل إليه تعلمه للغة الأجنبية. وفيما يلي جدول توضيحي لمعايير التقويم الذاتي، ونشير إلى أنها توظف مختلف القدرات والمهارات اللغوية بتدرج مناسب لمستويات المتعلمين:

المهارة	A1	A2	B1
الاستماع	أستطيع فهم كلمات وعبارات مألوفة وجارية الاستعمال تهم مواضيع تخصني وتخص عائلتي ومحيطي المباشر. هذا إذا تكلم معي الآخرون بتمهل وبوضوح كبير.	أستطيع فهم عبارات ذات معجم متداول بكثرة مرتبط بما يخصني بشكل مباشر مثل أموري الشخصية وعائلتي ومشترياتي والمحيط المباشر والعمل، كما أستطيع فهم المهم في الإعلانات والرسائل الواضحة.	أستطيع فهم النقط الأساس عندما يكون الكلام واضحاً وعادياً، ويهم مواضيع معتادة تتعلق بالعمل والمدرسة والأنشطة الخ. كما أستطيع فهم الأساسي في برامج إذاعية وتلفزيونية، تهم المستجدات أو مواضيع ترتبط بعملتي أو بي شخصياً، هذا إذا كان كلامها متمهلاً و واضحاً.
القراءة	أستطيع أن أفهم كلمات وأسماء مألوفة وجملاً بسيطة جداً في الإعلانات أو الملصقات ..	أستطيع أن أقرأ النصوص القصيرة والبسيطة جداً. كما أتمكن من العثور على ما أبحث عنه من معلومات محددة في الإعلانات الإشهارية أو الصفات أو ورقة الوجبات المطعمية أو الموافقت. وأستطيع فهم رسائل شخصية قصيرة.	أستطيع قراءة نصوص مكتوبة باللغة المألوفة التي تخص مجال عملي. كما أفهم وصف حوادث معينة، وفهم العبارات العاطفية كعبارات الود أو الشوق مثلاً والمتمنيات في الرسائل الشخصية.
المشاركة في حوار	أستطيع التكلم بطريقة بسيطة شريطة أن يكون المخاطب مستعداً لتكرار أو إعادة صياغة جملة الموجهة إلي ببطء، وأن يساعدني على صياغة ما أريد قوله. كما أستطيع طرح أسئلة بسيطة تهم حاجياتي المباشرة والإجابة عنها أسئلة تهم مواضيع مألوفة .	أستطيع التواصل خلال المهام البسيطة المعتادة، ولا أطلب إلا تبادل معلومات بسيطة ومباشرة في مواضيع وأنشطة معتادة. يمكنني إقامة حوارات قصيرة رغم أنني عموماً لا أفهم بالشكل الكافي لمواصلة الحوار.	يمكنني التواصل في أغلب المواقف التي يمكن مواجهتها خلال السفر حيث تستعمل اللغة المتعلمة، كما يمكنني، بدون تحضير مسبق، المشاركة في حوارات تهم مواضيع مألوفة، أو ذات أهمية شخصية، أو تتعلق بالحياة اليومية مثل العائلة أو السفر أو العمل والأنشطة أو المستجدات.
التعبير الشفهي بطلاقة	أستطيع استعمال عبارات وجملاً بسيطة لوصف مقر سكناي ووصف الأشخاص الذين أعرفهم.	يمكنني استعمال سلسلة من العبارات والجمل لوصف أفراد أسرتي أو أشخاص آخرين، ووصف ظروفاتي اليومية، والحديث عن عملي و أنشطتي المهنية الحالية.	يمكنني، بطريقة بسيطة، صياغة عبارات لحكي تجاربي أو أحداث عامة، كما يمكنني الحديث عن أحلامي و تمنياتي وأهدافي. ويمكنني تقديم تعليقات و تفسيرات لأرائي ومشاريعي. ويمكنني سرد قصة أو ملخص كتاب أو فيلم مع التعبير عن تفاعلي.
التعبير الكتابي	يمكنني كتابة رسالة بسيطة تتعلق بالسفر على بطاقة بريدية. ويمكنني تقديم بعض التفاصيل الشخصية على بطاقة فندق مثلاً، بكتابة اسمي وجنسياتي وعنواني.	يمكنني كتابة رؤوس أقلام و رسائل بسيطة و قصيرة. ويمكنني كتابة رسالة شخصية بسيطة مثل رسالة شكر.	يمكنني كتابة نص بسيط و متسق يتعلق بمواضيع مألوفة أو ذات أهمية شخصية. ويمكنني كتابة رسائل شخصية لوصف تجاربي وانطباعاتي.

المهارة	B2	C1	C2
الاستماع	أستطيع فهم محاضرات وخطابات طويلة نسبياً، بل ومسيرة استدلال مركب إذا كان يتعلق بموضوع مألوف ولونسبياً. يمكنني متابعة أغلب البرامج الإخبارية التلفزيونية، وأغلب الأفلام ذات اللغة الوسيطة.	يمكنني فهم خطاب طويل حتى ولو كانت صياغته غير مضبوطة، كما يمكنني أن استعمل التلميح بدل التصريح في كثير من المعاني. أتمكن من فهم الأفلام و البرامج بدون عناء وجهد.	لا أجد مشكلة في فهم الخطاب الشفهي سواء في المواقف المباشرة أو في البرامج الإعلامية، هذا حتى ولو كان الكلام سريعاً، لكن شريطة أن أكون قد أخذت وقتاً للتعود على طريقة النطق ذات الخصوصية المحلية.
القراءة	أستطيع قراءة مقالات وتقارير تتعلق بقضايا معاصرة، حيث يعبر فيها أصحابها عن آراء و مواقف خاصة. كما أستطيع فهم نص أدبي نثري.	يمكنني فهم نصوص أدبية طويلة ومركبة أو نصوص غير أدبية ذات الخاصية الواقعية، وتذوق تنوع الأساليب واختلافها فيها. كما أستطيع فهم مقالات متخصصة ذات معلومات تقنية غنية حتى لو لم تكن مرتبطة بتخصصي.	أستطيع قراءة كل أجناس النصوص بدون جهد كبير حتى لو كانت ذات مواضيع تجريدية، ولو كانت معقدة سواء في الشكل أو المضمون، مثل مقال أو كتاب مقرر أو نص أدبي.
المشاركة في حوار	يمكنني التواصل بقدر من التفاني واليسر يجعل التفاعل مع متكلم أصيل عادياً. يمكنني المشاركة بفعالية في حوار عاد، والدفاع عن آرائي ومواقفي .	يمكنني التعبير بتلقائية وطلاقة دون جهد ظاهر في البحث عن الكلمات. ويمكنني استعمال اللغة بطريقة مرنة وفعالة خلال وضعيات اجتماعية أو مهنية. كما أعبر عن آرائي ومواقفي بدقة مع قدرة على ربط تدخلاتي بتدخلات مخاطبي.	يمكنني المشاركة في كل الحوارات أو المناقشات بدون جهد وعناء، وأكون مرتاحاً خلال استقبال أو إرسال العبارات المتداولة. كما يمكنني التعبير بطلاقة ودقة حتى في تفاصيل دقيقة للمعاني. وفي حالة صعوبة ما، أتمكن من مراجعة كلامي لتجاوزها دون لفت انتباه.
التعبير الشفهي	أستطيع التعبير بطريقة واضحة وتفصيلية في مجموعة واسعة من المواضيع المرتبطة باهتماماتي الشخصية. وأستطيع بلورة وجهة نظر في موضوع ذي راهنية والتعبير عن إيجابيات و سلبيات مختلف الاحتمالات.	أستطيع عرض مواضيع مركبة بطريقة واضحة ومفصلة، وإدراج قضايا متصلة بها و التركيز على نقاط خاصة فيها، وختم تدخلتي بطريقة مناسبة.	يمكنني تقديم عرض تفصيلي وتقديم برهنة واضحة وسلسة في أسلوب موافق للسياق، كما أبني عرضي بطريقة منطقية، ومساعدة مخاطبي على التركيز وتذكر النقاط المهمة.
التعبير الكتابي	يمكنني كتابة نصوص واضحة ومفصلة تهم مجموعة واسعة من المواضيع التي ترتبط باهتماماتي الخاصة. ويمكنني كتابة إنشاء أو تقرير مع نقل معلومة وعرض حجج مع أو ضد موقف معين. ويمكنني كتابة رسائل تعبر عن رؤيتي الخاصة للأحداث والتجارب.	يمكنني التعبير بوضوح خلال كتابة نص محكم البنية، وبلورة وجهة نظري الخاصة. ويمكنني كتابة رسالة أو إنشاء أو تقرير في مواضيع مركبة مع إبراز النقاط ذات الأهمية لدي. كما يمكن أن أكتب بالأسلوب المناسب للمتلقي.	يمكنني كتابة نص واضح ومسترسل موافق لظروف الكتابة ويمكنني تحرير رسائل أو تقارير أو مقالات مركبة ببناء واضح يمكن القارئ من التقاط و حفظ النقاط الرئيسية. ويمكنني تلخيص أو نقد مؤلف أدبي أو غيره.

1 - 2 توصيات المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية ACTFL⁽¹⁾

يقدم المجلس تصريحاً مرجعياً لتدريس اللغات مقتضاه أن اللغة والتواصل في قلب التجربة الإنسانية وأن هدف الولايات المتحدة من تدريس اللغات هو تزويد الطلبة بالعدة اللغوية والثقافية ليتواصلوا بنجاح في المجتمع الأمريكي المتعدد، إضافة إلى إقذارهم على التواصل بنفس النجاح بالخارج. وإن هذه الضرورة الاجتماعية تستهدف بناء مستقبل يستطيع فيه الطلاب التمكن من الإنجليزية إضافة إلى لغة أجنبية، معاصرة أو كلاسيكية (قديمة)، واحدة على الأقل، كما يتحتم أن يجد المتدربون القادمون من مجتمعات غير ناطقة بالإنجليزية فرصة لتطوير قدرات لغوية إضافية في لغتهم الأم.

وفي هذا التوجه حصل مجلس التعاون الوطني الأمريكي (اللغوي)، المكون من المجالس الفرعية لتدريس اللغات الأجنبية وضمنها الجمعية الأمريكية لمدرسي العربية على دعم رسمي من الحكومة الأمريكية لوضع معايير لتدريس اللغات الأجنبية. وهي معايير تحدد باللمس مواصفات ومحددات لوضع الأهداف والكفايات والبرامج وطرق التدريس كل هذا في إطار الاشتغال على القضية البيداغوجية واللغوية المحورية وهي : ماذا ينبغي أن يعرف المتدربون بخصوص اللغة المستهدفة وماذا يستطيعون فعله بها بعد استفادتهم من تعليمها؟.

والجدير بالذكر أن المجلس قد اشتغل بطريقة تشاركية حيث تقاسم عمله في كل مرحلة مع العموم وخاصة مع شريحة واسعة من مهنيي التدريس، وهكذا حصل إجماع غير مسبوق بين الفاعلين التربويين وأرباب المقاولات والهيئة الحكومية والعموم على تعريف معايير تدريس اللغات الأجنبية ودورها في المجتمع الأمريكي.

وقد وضعت هذه المعايير لكي لا تتطرق للماضي أي أنها لا ترصد وضعية تدريس اللغات الأجنبية في الماضي أو حتي في الحاضر، فبعيدا عن التشخيص والإتخام فيه

¹ - ينظر موقع المجلس الأمريكي للغات الأجنبية : <https://www.actfl.org>، تاريخ زيارة الموقع: 2017/10/15

تتفتح هذه المعايير على المستقبل أي التأسيس لمرحلة جديدة. وقد تأسست هذه الفكرة على كون تعلم اللغات الأجنبية لا يتحصل بين عشية وضحاها، وأن تشخيص الماضي والحاضر لن يمكن من تدشين إصلاح مؤسس على قطيعة مع منجزات الماضي، فالتوقع في تشخيص الماضي لن يسمح بالانسلاخ منه والانطلاق إلى آفاق جديدة (ولعل هذا مرتبط بخصوصية العقلية الأمريكية وخاصة طابع العملية والنفعية). وهكذا تتيح هذه المعايير الحصول على مجس لقياس التطور الحاصل مستقبلا.

إن واضعي هذه المعايير لا يعتبرونها دليلا بيداغوجيا، بالرغم من كونها تقترح أنماط المقررات، إنها لا تصف محتويات دروس محددة، أو تحدد مسارا دراسيا معينا.. ولذلك تحتاج إلى تكييف مع خصوصية المعايير المحلية للتدريس في أية منطقة من العالم وخصوصية المسار الشخصي الخاص للمتعلمين، من أجل وضع المقاربات الفضلى والانتظارات المثلى.

وبالفعل تتنوع دوافع المتعلمين لتعلم وامتلاك لغة أجنبية، فمن راغب في تأسيس مسار مهني غني لولوج سوق الشغل العالمي، ومن مهتم بالتحديات الثقافية والفكرية والمزايا المعرفية المحصلة من التمكن من عدة لغات أجنبية، أو مهتم بمعرفة الآخرين وثقافتهم إلى من يعتبر دراسة لغة أجنبية كغيرها من المواد التي تمكنه من الحصول على شهادة تعليمية. إلا أنه ومع هذا التنوع يبقى أن تعلم لغة أجنبية يتيح للجميع فائدة ما.

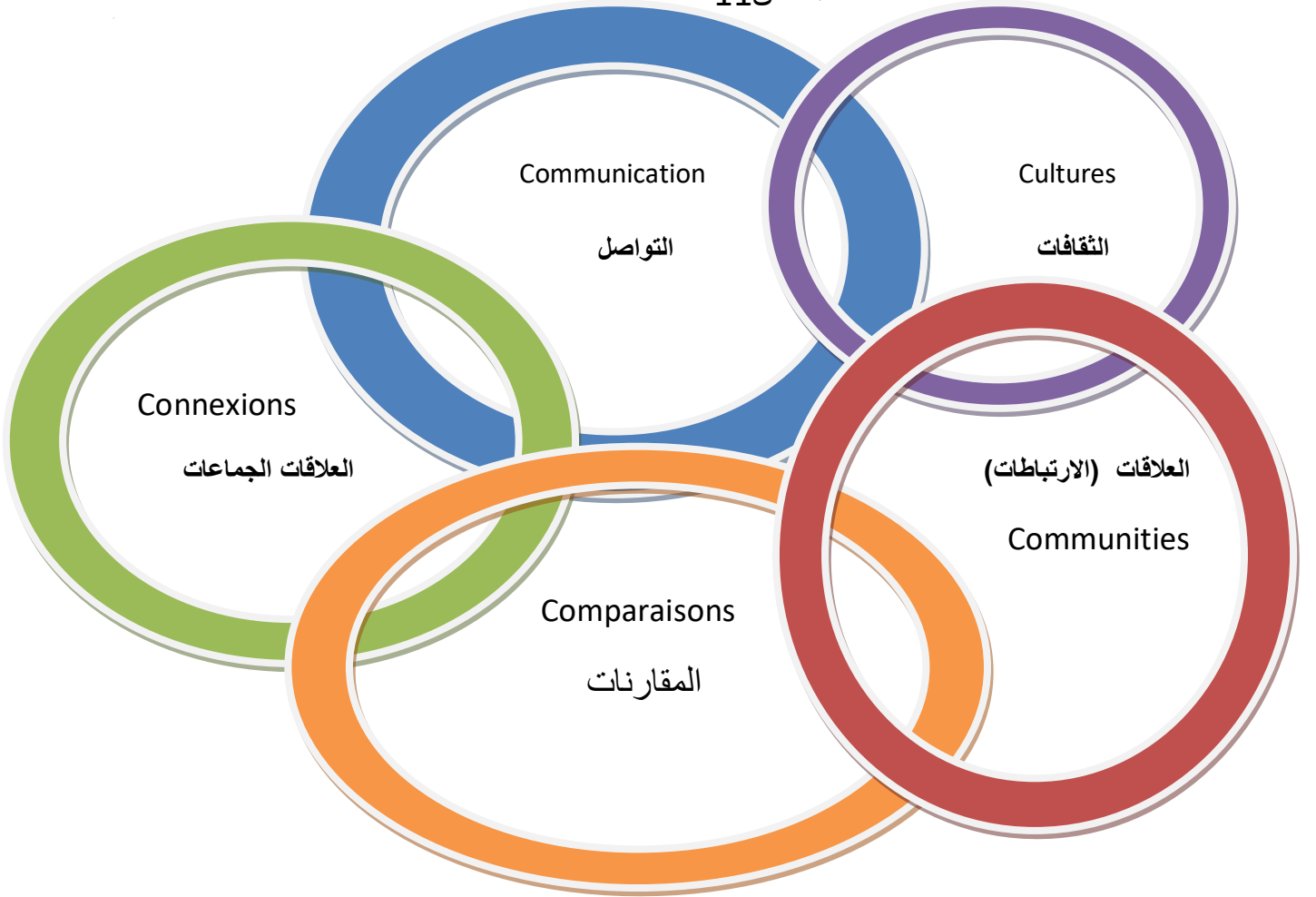
1 - 2 - 1 مجالات تعلم اللغات الأجنبية

بناء على التصور العام المشار إليه أعلاه، وضعت مجموعة عمل المجلس خمسة مجالات للتدخل تستجيب لهذه الدوافع وهي : مجال التواصل، ومجال الثقافات، ومجال العلاقات ، ومجال المقارنات، ومجال العلاقات الجماعية. وقد أطلق على هذه المجالات وسم The five Cs نظرا لأنها تبتدئ كلها بحرف C كما يظهر في تسمياتها الإنجليزية :

communication, cultures, connexions, comparaisons and communities

ويوضح الشكل التالي هذه المعايير وتداخلها:

الشكل 11



– **مجال التواصل Communication:** لا تحتاج جوهرية الكفاية التواصلية في تعليم وتعلم اللغات الثانية أو الأجنبية إلى إثبات، ولا يخفى أيضا أن التواصل حاضر في الوضعيات المباشرة حيث يكون المتحاورون وجها لوجه في نفس الزمان والمكان، وهو حاضر أيضا في وضعيات القراءة العامة بما فيها الأدبية حيث التواصل بين الكاتب والمتعلم. ولهذا تتضمن هذه الكفاية قدرات مستهدفة فرعية مثل القدرة على التقاط مساعدات الكلام Les paralinguistiques وإدماجها في تأويل الملفوظات خاصة في التواصل المباشر.

ووفق ذلك يستهدف التدريس أن يشارك المتعلمون في حوارات حيث يتبادلون معلومات وآراء، ويعبرون عن عواطفهم وأحاسيسهم، سواء في التواصل الشفهي المباشر أو التواصل الكتابي. ويلاحظ أن المتعلمين، في أغلب اللغات المعاصرة، يستطيعون تعلم عدد من الجمل والعبارات التي تمكنهم من التفاعل بينهم، وسرعان ما يستطيعون، خلال مسارهم الدراسي، التواصل بإدماج المعطيات التواصلية.

وإجمالاً ينتظر أن يستطيع المتعلمون فهم وتأويل عدد من المواضيع باللغتين المكتوبة والمنطوقة. وطبيعي أن تكون القدرة على فهم المقروء أسرع تطوراً من القدرة على فهم الكلام المنطوق السريع، كما يستطيع المتعلمون فهم النصوص التي تمس اهتماماتهم المباشرة وتلك التي لديهم معارف سابقة بمضامينها ولو بلغتهم الأم.

وبفضل التعلم يتمكن المتعلمون من عرض معلومات ومضامين وأفكار، على المتلقين سواء كانوا مستمعين أو قراء، رغم أن عرضهم قد يقتصر على جانب واحد. كما قد تظهر في إنجازاتهم آثار اللغة الأم، وهو أمر طبيعي عادة ما يتم محوه بتقدم التعلم، إذ سوف يكتسبون القدرة على استعمال الأساليب والتعبير الخاصة باللغة المستهدفة. هذا إضافة إلى استعمالهم بعض عبارات اللغة المنطوقة في إنجازهم الكتابي، وهو الأمر الذي سينمحي بدوره مع تقدم التعلم.

– مجال الثقافات Cultures : بناء على ارتباط اللغات بثقافتها، يشكل تعلم لغة أجنبية فرصة لتعرف المتعلمين على ثقافتها الخاصة وفهمها، بل ويمكن القول إن التمكن من لغة لا يتأتى إلا بعد التمكن من السياقات الثقافية التي تستعمل فيها.

وهكذا سيبيدي المتعلمون، وفق معايير هذا المجال فهما للعلاقة الثلاثية بين منطلقات الثقافة المدروسة من جهة وممارساتها من جهة ثانية وأشكالها المنتجة من جهة ثالثة. ولذلك يتمكنون من ربط كل ممارسة ثقافية بتقاليد الجماعة، وتكون النتيجة القدرة على معرفة السلوك المقبول اجتماعياً وثقافياً في الزمان والمكان المحددين، مثل استعمال شكل خطابي معين أو احترام التراتبية الاجتماعية المطبقة واستعمال الفضاء الاجتماعي.. كما يتمكن المتعلمون من ضبط المعطيات الثقافية المادية واللامادية، مثل الحكايات الشعبية أو

النظام التربوي الممارس في الجماعة أو مقدساتها، وذلك اعتمادا على إرجاعها إلى أصولها الاعتقادية والقيم الضمنية المؤطرة لها، ومن ثم القدرة على المشاركة في هذه الممارسات الثقافية بالشكل المعتاد والمقبول في الجماعة. وغير خفي ما يرافق ذلك من إنجازات لغوية مناسبة.

يظهر جليا، من خلال مواكبة الإنجاز اللغوي المناسب للممارسات الثقافية، أن تعلم اللغة في وسطها الاجتماعي والثقافي الخاص، يتصف بالواقعية التواصلية والفاعلية التداولية.

- مجال العلاقات (الارتباطات) Connections : تتأسس معايير هذا المجال على كون تعلم لغة أجنبية يمكن من ربط علاقات مع منظومات معرفية لأفراد وهيئات وتنظيمات اجتماعية، علما أن هذه العلاقات ضرورية لمتكلم أحادي اللغة سواء كانت إنجليزية أو غيرها. إن ربط هذه الاتصالات يؤدي إلى الحصول على عدة معلومات، لذلك يعزز المتعلمون، بتعلمهم لغة أجنبية، مستواهم المعرفي وذلك من خلال تعرفهم على مجالات وتخصصات وفضاءات معرفية مغايرة لما يرتبط بلغتهم الأم، وهي معارف لا تتحصل كما هي في أصلها، إلا من خلال تعلم لغتها الأصلية، إذ من المؤكد أن استعمال الإنجليزية أو غيرها لتحصيل معارف مرتبطة باللغة العربية مثلا سيطلع هذا التحصيل بخصائص الإنجليزية ورؤيتها الخاصة للعالم، لهذا يعد تعلم الحمولة المعرفية والثقافية لجماعة أو هيئة بلغتها الأصلية أكثر جدوى لأنه تعلم من الداخل بعيدا عن إسقاطات وتأويلات خارجية. إن هذا التعلم سيمكنهم من الوقوف على نقاط الاختلاف أو التقاطع مما يغني معارفهم الإجمالية ويعود بالنفع على معرفتهم لذواتهم ورؤيتهم للعالم.

لقد بات معروفا أن الانحصار في نمط معرفي واحد أمر مناقض لجوهر التعلم الذي يركز على البعد التعددي البين تخصصي في تحصيل المعارف. ولهذا فإن تعلم وتحصيل معارف عدة من كل المواد والتخصصات يساعد على تعلم اللغات الأجنبية فبإمكان المتعلمين ربط حصيلتهم هاته بمعرفتهم للغة المستهدفة. ولا ينحصر الأمر هنا، إذ أن تعلم لغة أجنبية يوسع مدارك المتعلمين في المواد الأخرى أيضا، وهكذا تتحقق الاستمرارية

التكاملية بين تعلم اللغة الأجنبية وباقي المواد المدرسة في فضاء تعليمي ما. ويتأكد هذا الغنى المعرفي بإتاحة تعلم لغة أجنبية وثقافتها لمعرفة المميزات الخاصة لكل مجال معرفي، وإمكانية التعرف على طرق مغايرة لإدراك العالم والتعبير عنه.

إن المتعلمين يفتحون نافذة جديدة على عالمهم، خاصة وأنهم، مع تقدم مسارهم التحصيلي يستطيعون البحث عن نصوص ذات أهمية شخصية بالنسبة لهم، وتحليل محتوياتها، ومقارنة حمولتها المعرفية والثقافية مع ما لديهم في لغتهم الأم، ثم تقييمها اعتمادا على ما أسفرت عليه عملية التحليل والمقارنة. إن الإيجابي في هذا الأمر هو دراسة وقراءة اللغة/الثقافة من الداخل ثم المرور إلى اتخاذها زاوية مقارنة للغتهم وثقافتهم الخاصة.

– مجال المقارنات Comparaisons : يقود المجال السابق إلى اعتبار المقارنات بين اللغة الأم واللغة المستهدفة بالتعلم إحدى دعائم تملك اللغة الأجنبية، لأنها تتيح معرفة الطرق المتعددة لرؤية العالم وأبعادها الثقافية المتعددة والتعامل المتنوع مع قضايا المحيط وظواهره. ولهذا تسهل عملية المقارنة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية وحمولتيهما الثقافية مسار الفهم والتعلم، هذا إلى جانب إتاحة فرصة وضع فرضيات حول بنيات اللغات واستعمالاتها. وهو الأمر الذي يدعم لديهم التفكير النقدي التحليلي حول اشتغال اللغات.

يستطيع المتعلمون إذن، مع تقدم تحصيلهم للثقافات المتنوعة، أن يكتشفوا مختلف الممارسات والعادات والطقوس وخلفياتها، سواء المطابقة أو المختلفة عما لديهم، ولهذا يتمكنون من بناء فرضيات و تصورات حول البنيات العامة للثقافات واشتغالها.

وبما أن البعض فقط هو الذي ينجح في ذلك، فإن هذا المعيار يدفع إلى تركيز إجراء التفكير المقارن لدى جميع المتعلمين بتشجيعهم وحفزهم منذ المستويات الأولى.

– مجال العلاقات الجماعية Communites : تمكن المجالات السالفة المتعلم من المشاركة والاندماج مع جماعات متنوعة، سواء في الداخل أو الخارج، والتفاعل الفعال في سياقات ثقافية داخل فضاء تعلم اللغة (الفصل) وخارجه. كما يمكن هذا المجال من

تأسيس التعلم الدائم المستمر حتى بعد انقضاء حصص التعلم نظرا لأنه يمنح المتعلمين متعة التعلم بجعله وظيفيا في حياتهم وتفاعلهم، إذ يتبنون إيجابيات قدرتهم على التواصل في أكثر من لغة وما يكتسبونه من قوة وتقدير للذات بفضل ذلك.

إن الملايين يقضون يوميا وقتهم الحر في القراءة والاستماع للموسيقى ومشاهدة الأفلام والبرامج التلفزية والتواصل فيما بينهم، ويتطور مستوى التمكن من اللغات الأجنبية يتمكن المتعلمون من استعمال قدراتهم اللغوية للوصول إلى المعرفة عبر هذه الأنشطة، كما يتمكنون من مواصلة تعلمهم للغة عبرها. إنهم يعملون على إغناء حياتهم من خلال قدرتهم على التعرف على الأحداث والوصول إلى معارف متعددة بلغات مختلفة. أما الذين تتاح لهم فرصة القيام بالسياحة وزيارة المجتمعات الناطقة باللغة المتعلمة، فإنهم يحصلون على فرصة إضافية لإغناء تجربتهم في الحياة وخاصة تطوير قدراتهم اللغوية وفهمهم لحمولتها الثقافية. وفيما يلي جدول توضيحي لهذه المجالات :

مقاييسه			المجال
مجال التواصل	التواصل البين شخصي	التلقي والتأويل	العرض والتقديم
التواصل فعليا ووظيفيا بلغات عدة في وضعيات وسياقات متعددة لبلوغ أهداف معينة.	يتفاعل المتعلمون ويتداولون في معان شفها وكتابيا، ليتقاسموا معلومات وأحاسيس وردود أفعال ووجهات نظر.	يفهم المتعلمون ويحللون ويؤولون ما يسمعونها أو يقرؤونه في مواضيع عديدة.	يعرض المتعلمون المعلومات والمضامين بهدف الإعلام أو التفسير أو الإقناع، كما يسردون باستعمال الوسائل المناسبة لطبيعة المتلقين أو القراء أو المشاهدين.
مجال الثقافات	ربط الممارسات والطقوس بمرجعياتها	ربط الإنتاجات الثقافية بمرجعياتها	
القدرة على الفهم والتفاعل مع الثقافات	يستعمل المتعلمون اللغة للاكتشاف والتفسير ويجسدون الربط بين الطقوس ومرجعياتها في اللغة المدرسة.	يستعمل المتعلمون اللغة للاكتشاف والتفسير ولربط الإنتاجات المادية و اللامادية بخلفياتها الثقافية في اللغة المدرسة.	
مجال العلاقات (الارتباطات)	عقد ارتباطات	تحصيل المعلومات المرتبطة بتخصصات متنوعة	
الارتباط بتخصصات مختلفة و تحصيل معلومات وتوجهات متعددة بهدف استعمال اللغة في وضعيات أكاديمية مرتبطة بها.	يؤسس المتعلمون معارفهم ويوجهونها لتخصصات معينة عند استعمال اللغة في تطوير فكرهم النقدي وحل المعضلات وفقه.	يحصل المتعلمون معلومات ويقومونها في التخصصات المتاحة وذلك باستعمال اللغة المدرسة وثقافتها .	
مجال المقارنات	المقارنات اللغوية	المقارنات الثقافية	
تطوير التبصر في اللغة والثقافة بهدف التفاعل بقدرة ثقافية .	يستعمل المتعلمون اللغة لاستكشاف وتفسير الفروقيين اللغة الأجنبية المدرسة ولغتهم الأم، وتجسيدها في إنجازاتهم ، وذلك عبر المقارنة .	يستعمل المتعلمون اللغة لاستكشاف و تفسير الفروق بين المضامين الثقافية المدرسة وثقافتهم الأصلية، وتجسيدها في إنجازاتهم، وذلك عبر مقارنة الأولى بالثانية.	
مجال العلاقات الجماعية	المؤسسة التعليمية ومجموع الجماعات	التعلم مدى الحياة	
التواصل والتفاعل بتوظيف القدرة الثقافية بهدفالمشاركة في مختلف الجماعات في الداخل والخارج .	يستعمل المتعلمون اللغة في الفصل أو خارجه للتفاعل والمشاركة في جماعاتهم أو جماعات العالم.	يحدد المتعلمون أهدافا ويجسدونها مع تطور تعلمهم باستعمال اللغات من أجل متعتهم وإغناء حياتهم وتقدمهم.	

1 - 2 - 2 تصنيف المتعلمين⁽¹⁾

صنف المجلس الأمريكي لتدريس اللغات المتعلمين إلى خمسة مستويات⁽²⁾ وذلك بوصف ما يمكنهم فعله باللغة في وضعيات حقيقية وسياقات تلقائية، من خلال تجسيد قدرة الاستماع والقراءة والتعبير الشفهي والكتابي، ومعنى ذلك أن التدرج في التمكن من هذه القدرات هو الذي يحدد تموقع كل متعلم في مستواه المناسب. وهكذا وضع المجلس المستويات التالية : المستوى المتميز والمتفوق والمتقدم والمتوسط والمبتدئ، كما وضع تصنيفا جزئيا للمستويات الثلاثة الأخيرة، إذ يتفرع المتقدم إلى متقدم أعلى ومتقدم أوسط ومتقدم أدنى ويتفرع المتوسط إلى متوسط أعلى ومتوسط أوسط ومتوسط أدنى، ويتفرع المبتدئ إلى مبتدئ أعلى ومبتدئ أوسط ومبتدئ أدنى. ويظهر جليا أن هذه المستويات تتأسس على مبدأ التراتبية والاستمرارية حيث يتضمن كل مستوى محصلة المستويات السابقة.

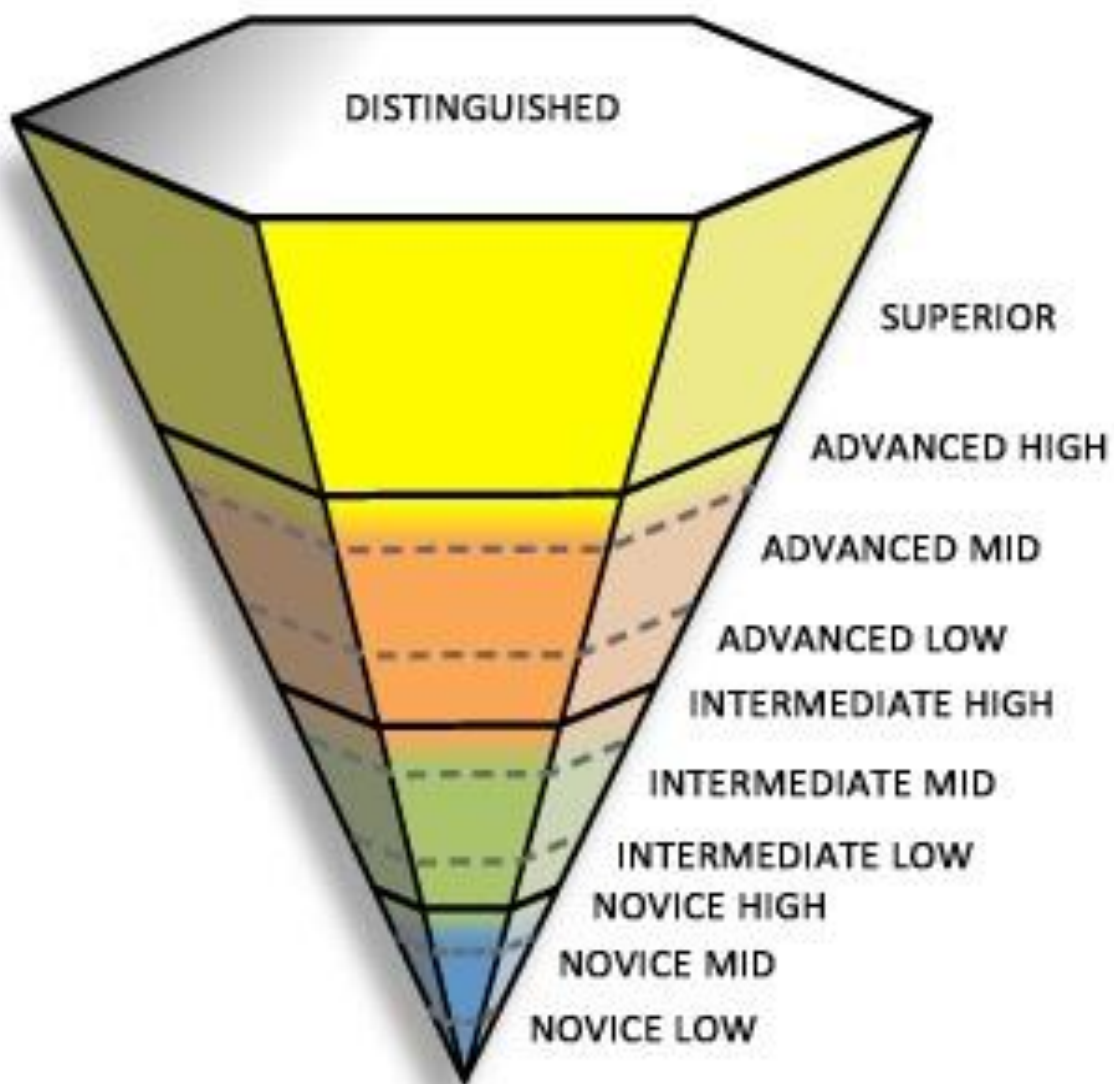
ويؤكد المجلس على أن هذا التصنيف لم يوضع انطلاقا من نظرية بعينها أو من خلال تطبيق طرق ديداكتيكية محددة أو برنامج دراسي معين، كما لا يشير هذا التصنيف إلى كيفية التعلم المثلى للغات، وإنما هو أداة لتقويم القدرات اللغوية الوظيفية، لكن مع ذلك تنبغي الإشارة إلى طابعه الرسمي، فقد جاء نتيجة أعمال مائدة مستديرة ضمت الوكالات اللغوية الحكومية للولايات المتحدة الأمريكية المسماة اختصارا IRL :

(Interagency Language Roundtable)، وقد نشرت هذه الأعمال لأول مرة سنة 1986، وقد تبعت عدة تنقيحات النشرة الأولى سنة 1999 و 2001 وتنقيح 2012 الذي اعتمدناه في تقديم هذا التصنيف، فقد وجه أساسا ليكون مستعملا كمقياس لتقويم الكفايات والقدرات اللغوية في الجامعات وأوساط العمل. ونقدم الشكل التالي لتصنيف مستويات المتعلمين :

1 - ينظر رائر تصنيف المتعلمين في الملاحق

2 - تنظر معايير المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية المتعلقة بالقدرات اللغوية بالموقع :

ACTFL PROFICIENCY GUIDELINES 2012 ، <http://www.actfl.org> ، تاريخ زيارة الموقع : غشت 2017.



1 - 2 - 3 القدرات اللغوية المستهدفة بالتدريس حسب مستويات المتعلمين

نذكر في البداية بكونتداول اللغة لا يعدو أن يكون إنتاجاً أو تلقياً، وكون الأول يكون عن طريق الاستماع أو القراءة، أما الثاني فيكون بواسطة التعبير الشفهي والكتابي. وهو الأمر الذي تسايره معايير المجلس الأمريكي وتصنيفه لمستويات المتعلمين⁽¹⁾، لهذا نجده يبنى تصنيفه على التمكن من قدرات الاستماع والقراءة والتعبيرين الشفهي والكتابي، على أن الترتيب الذي وردت به هذه المعايير يبدأ بقدرتي الإنتاج أي بالتعبيرين الشفهي والكتابي، ثم يتبعهما بقدرة الاستماع والقراءة. وبذلك يظهر أن هذه المعايير تعطي الأولوية للإنتاج، وهو أمر له ما يبرره، إذ الهدف من تعليم وتعلم اللغة الأجنبية هو تكوين متكلمين فاعلين لغوياً واجتماعياً في الأوساط والمواقف والوضعيات التواصلية التي يواجهونها. وزيادة في التدقيق تدمج معايير المجلس الأمريكي وصف مستويات المتعلمين مع القدرات المستهدفة الأربعة وهي قدرة التعبير الكتابي وقدرة التعبير الشفهي والاستماع والقراءة. وفيما يلي نستعرض معايير المجلس للقدرات اللغوية المستهدفة بالتدريس مرفوقة بتصنيف المتعلمين كالاتي :

1 - 2 - 3 - 1 قدرة التعبير الشفهي

تصف معايير المجلس الأمريكي قدرة المتعلمين على تدبير المهام التعبيرية خلال وضعيات تواصلية وتدبير المضامين والخطابات المتداولة فيها بالدقة المطلوبة لدى كل مستوى، سواء خلال التواصل البين شخصي (الحواري) أو خلال إلقاء عرض (غير حوارى)، وبذلك تصف أيضاً الحدود التي يعجز متعلم/ متحدث من مستوى معين أن يتجاوزها عندما يوضع في وضعية تواصلية تتطلب منه التمكن من قدرات المستوى الأعلى.

¹ - ينص المجلس على إمكانية استعمال توصياته ومعاييره لأهداف تعليمية ديداكتيكية غير ربحية شريطة عدم إدخال أي تعديل عليها، وإننا إذ نترجم هذه المعايير ترجمة معان، نحاول الالتزام بذلك إلا ما جاءت به إكراهات الترجمة، أو ما نتج عن قراءتنا وتعليقاتنا الخاصة على بعض معطياتها.

- المتعلم المتميز : يستطيع المتعلم/المتكلم المتميز أن يحاضر بكفاءة ودقة وفعالية في مواضيع عالمية وقضايا تجريدية مع استعمال زاد ثقافي مناسب، كما يمكنه إنتاج خطاب حاجي يدافع فيه عن مواقف ووجهات نظر بما فيها التي لا يتبناها، وذلك في لغة مكيفة مع طبيعة المتلقين الذين يتوجه إليهم. كما يمكنه إنتاج خطاب مطول أو خطاب مختصر يحمل إحالات ثقافية وتاريخية.

كما يقترب حديث المتعلم في هذا المستوى من خصائص التعبير الكتابي، ويمكنه أن يؤدي بنطق غير محلي. وهو يفتقد لخاصية الاقتصاد اللغوي التي يتميز بها حديث المتكلمين الأصليين للغة المستعملة، إضافة إلى تمكن محدود من الأبعاد الثقافية الأقل بروزا (الأكثر عمقا في الثقافة المحلية)، كما قد تظهر في حديثه بعض الهفوات اللغوية العرضية.

- المتعلم المتفوق : يستطيع المتعلم/المتكلم المتفوق أن يتواصل بدقة ويسر والمشاركة الكاملة والفعالة في حوارات حول مواضيع متنوعة في وضعيات تواصلية رسمية أو غير رسمية، ويصدر عن وجهات نظر ذات طابع ملموس مباشر أو تجريدي. كما يستطيع أن يناقش اهتماماته الخاصة، ويستعرض قدراته، ويفسر بشكل تفصيلي قضايا معقدة، هذا إضافة إلى قدرته على السرد المسترسل والمنسجم بكل يسر وانسيابية ودقة.

ويمكن لهذا المتعلم أن يعرض آراءه ومواقفه في القضايا التي تهمه كالقضايا الاجتماعية والسياسية، وأن يقدم الحجج لتدعيم أطروحاته، كما يستطيع بناء فرضيات واستثمار إمكانات تعبيرية بديلة.

ويوظف المتعلم خطابا مسترسلا من غير توقف أو تردد غير عاد، لكونه كان خطابه منسجما، إلا أنه لازال يحمل آثار لغته الأم من حيث البنيات اللسانية، ومع ذلك يمكنه استعمال استراتيجيات تفاعلية وخطابية مثل اختيار الوقت المناسب للتدخل، والقدرة على عزل الأفكار الأساسية ضمن معلومة معينة باعتماد مؤشرات فونولوجية ومعجمية وتركيبية.

لا يرتكب المتعلم أغلطا في البنيات الأساسية للغة على العموم، لكن يحتمل أن يرتكب أخطاء عرضية معزولة خاصة في الأساليب القليلة التداول أو الأساليب المركبة (بلاغيا). لكن هذه الأخطاء لا تربك تواصله.

- المتعلم المتقدم : ينخرط المتعلم المتقدم في الحوارات بوضوح وتفاعل بغية إيصال معلومات تهم مواضيع شخصية، أو مواضيع ذات بعد جماعي أو وطني أو عالمي، وذلك بطريقة وصفية أو سردية، منفتحة على الأزمنة الثلاث (الماضي والحاضر والمستقبل).

كما يمكن للمتعلم التعامل (تواصليا) مع وضعيات اجتماعية ذات (طبيعة) وتركيب غير مألوف لديه، فهو يتوفر على رصيد لغوي وافر يمكنه من إنجاز تدخلات وخطابات ممتدة ومسترسلة، هذا إضافة إلى قدرته على مراقبة وضبط البنيات اللغوية الأساس والتحكم في المعجم العام المتعارف عليه لدى المتكلمين الأصليين والتواصل به حتى مع الذين لم يتعودوا على هذا المعجم.

- المتعلم المتقدم الأعلى : ينجز المتعلم من هذا المستوى كل ما يمكن لأصحاب المستوى المتقدم إنجازه، فهو يتميز بالثقة والقدرة على التفسير المفصل والحكي بطريقة دقيقة وتامة كما المستوى المتقدم. لكن مع ذلك لا يستطيع دائما التحكم في إنجازات المستوى المتقدم والحفاظ عليها. ويمكنه الحجاج، دفاعا عن رأيه، في عدة قضايا ومواضيع مع القدرة على بناء فرضيات. كما يمكنه مناقشة بعض المواضيع ذات الخاصية التجريدية التي تحظى باهتمامه الشخصي أو المرتبطة بتخصصه الخاص. وعلى العموم يمكنه المناقشة بأريحية لعدد من المواضيع الملموسة.

ويمكن لهذا المتعلم تعويض صعوبة فهم أشكال لغوية أو محدودية رصيده المعجمي بكفاءة عالية، وذلك بالاستعمال الواثق لبعض الاستراتيجيات التواصلية كاستعمال الجمل والفقرات الشارحة paraphrases أو اللجوء إلى الإطناب périphrase والتوضيح.

ويستعمل المتعلم خلال تحدثه تنغيما دقيقا للتعبير عن معنى ما، ويظهر انسيابية كبيرة وسهولة في التعبير، لكن ومع ذلك يظهر عليه انعدام الفاعلية التعبيرية (اضطراب اللغة

(والتعبير)، هذا عندما يطلب منه القيام بمهام تواصلية تتطلب قدرات المستوى الأعلى (المتقدم)، وفي هذه الحالة يمكن أن يتلافى عمدا التواصل في هذه الوضعية أو أن يلجأ إلى تحويل الوضعية عبر تبسيطها باللجوء مثلا إلى الوصف والسرود بدل الحجاج والبرهنة على فرضية ما.

- المتعلم المتقدم المتوسط : يستطيع المتعلم، بسهولة وثقة، تدبير عدد كبير من المهام التواصلية، فهو يشارك في أغلب الحوارات الرسمية وغير الرسمية التي تهم مواضيع ملموسة متنوعة مثل العمل والتدريس والبيت (الأسرة) والأنشطة الترفيهية إضافة إلى مواضيع ذات قيمة راهنية أو عمومية (جماعية) أو فردية شخصية.

يستطيع المتعلم الحكي والوصف باستعمال صيغ الزمن مثل الماضي (الماضي القريب والممتد والمنتهي) والزمن الحاضر والمستقبل، لينتج سردا متكاملًا بتحكم جيد لمقولة الجهة (باعتبارها مقولة صرفية تركيبية). ويتجه السرد والوصف ليكونا مندمجين ومتراپطين لربط الوقائع المناسبة بالوقائع الأساس في الخطاب المرافق على طول الكلام المنجز.

ويستطيع المتعلم أن يدبر بنجاح ويسر نسبيين التحديات اللغوية الناتجة عن تعقد أو فجائية وضعية غير متوقعة ولا مألوفة في ما اعتاده من وضعيات تواصلية. وفي هذه الحالة غالبا ما يلجأ إلى استراتيجية الإطناب أو إعادة الصياغة.

يتميز إنجاز المتعلم المتقدم المتوسط لمهام تخص المستوى الأعلى بانسيابية كبيرة ويكون معجمه المستعمل واسعا رغم أنه ذو خاصية أولية (أساسية) باستثناء وضعية التواصل في مواضيع مرتبطة بتخصص معين أو مواضيع ذات أهمية شخصية، ويمكن أن يعكس خطابه آثار بنية لغته المنطوقة الأم بدل خصائص اللغة المتعلمة.

يشارك المتعلم في حوارات تناقش عددا متنوعا من المواضيع المألوفة ويعالجها بطريقة ملموسة ودقيقة وواضحة، فيبلغ ما يريد قوله بدون أخطاء ولا خلط، لذلك يسهل التواصل مع المتكلمين الأصليين الذين لم يتعودوا على التواصل مع المتكلمين الأجانب.

لكن عندما يضطر لإنجاز مهام ووظائف تواصلية مناسبة للمستوى الأعلى فإن ضعفا في الكم والكيف يظهر في إنجازه.

- المتعلم المتقدم الأدنى : يستطيع متعلم من هذا المستوى أن يدبر مجموعة متنوعة من المهام، وأن يشارك في حوارات رسمية وغير رسمية تتناول مواضيع مرتبطة بالمؤسسة التعليمية والبيت والأنشطة الترفيهية، كما يستطيع التحدث في مواضيع العمل والمستجدات والقضايا التي تحظى باهتمام الجمهور العام أو جماعة ما.

ويستطيع المتعلم أيضا الحكي والوصف في أزمنة الماضي والحاضر والمستقبل ويستطيع التحكم بنسبة ما في الجهة خلال إنتاج خطابه، كما يستطيع الإدماج والربط بين جمل في الخطاب المنتج. ورغم قدرته على الحكي والوصف إلا أنه يميل إلى التعامل معها بشكل منفصل بدلا من أن تكون متداخلة. ويستطيع تدبير التحديات اللغوية الأساس الناتجة عن تعقد الوضعية التواصلية أو فجائية أحداث (تواصلية) غير متوقعة.

لا تتجاوز أجوبة المتعلم في الغالب فقرة واحدة، وقد يظهر تأثير لغته الأم في استعمال خاطئ لبعض الكلمات، أو الترجمة الحرفية منها، أو استعمال بنيته الشفهية.

ويظهر أن المتعلم ينتج خطابا في الحد الأدنى بالنسبة لمستوى المتقدم حيث تظهر فيه انسيابية غير منتظمة، مع مراقبة ذاتية معتبرة، وعموما ينحو إنتاج المتعلم إلى أن يكون متفاوتا في مستواه بين وضعية وأخرى.

يتضمن خطاب المتعلم عموما بأخطاء نحوية مثل عدم ضبط التطابق بين الفعل والفاعل. لكن مع قدرة على إنجاز المهام التواصلية الخاصة بمستوى المتقدم ولو أنها في الحد الأدنى. وغالبا ما يفتقر معجم المتعلم/المتدخل إلى الخصوصية (الأصالة)، ومع ذلك يستطيع توظيف استراتيجيات تواصلية مثل إعادة الصياغة والإطناب.

يساهم المتعلم في الحوار بقدر كاف من الدقة والوضوح عند إبلاغ رسالته بدون خطأ أو خلط في التقديم، فيستطيع محاوروه الأصليون للغة المستعملة فهمه حتى ولو لم يتعودوا على التحاور مع الأجانب بلغتهم، وإن كانوا قد يحتاجون منه في بعض الأحيان إلى إعادة

التلفظ أو إعادة الصياغة. أما حين يحاول إنجاز مهام أو التطرق لمواضيع تناسب المستوى الأعلى، فإن جودة خطابه تتراجع بشكل واضح.

- المتعلم المتوسط : يتميز هذا المتعلم أساسا بقدرته على التفنن باللغة حين يتكلم عن مواضيع مرتبطة بحياته اليومية، فهو قادر على إعادة تركيب ما تعلمه من أجل التعبير عن معنى شخصي. كما يستطيع طرح أسئلة بسيطة، وتدبير وضعية حرجة (من الناحية التواصلية)، فبإمكانه الانتقال من إنتاج جمل منفصلة إلى سلسلة جمالية غالبا ما تكون في زمن الحاضر. ويكون حديث المتعلم مفهوما لدى المتكلمين الأصليين للغة الذي تعودوا على التواصل مع المتكلمين الأجانب.

- المتعلم المتوسط الأعلى : يستطيع المتعلم التحاور بسهولة ووثوق خلال المهام التواصلية المألوفة، والوضيعات الاجتماعية البسيطة والمناسبة للمستوى المتوسط التي تتطلب منه تبادل معلومات أولية حول العمل أو المؤسسة التعليمية أو الأنشطة الترفيهية أو حول القضايا ذات الاهتمام الشخصي ومجال قدراته الشخصية.

ويمكن للمتعلم المتوسط الأعلى أن يدبر عددا مهما من المهام الموكولة للمستوى المتوسط لكنه غير قادر على التمكن من تدبيرها في جميع الأوقات.

يتمكن المتعلم من الحكي والوصف باستعمال جميع الأزمنة وإبراز خطاب مصاحب خلال كلامه، لكن ليس في جميع الأحوال. وعلى العموم، حين يهتم المتعلم بإنجاز مهام المستوى الأعلى فإن خطابه يعرف تعثرا منعزلا أو متعددا، من قبيل العجز عن السرد والوصف في وقت وجيز، أو استعمال معجم غير ملائم أو الاختصار المخل.

وغالبا ما يكون المتعلم مفهوما من طرف المتكلمين الأصليين للغة الذين تعودوا ولو قليلا على التواصل مع المتكلمين الأجانب، هذا رغم إمكانية ظهور آثار للغة المتعلم الأم في حديثه مثل الانزلاق للنسق اللغوي للغة الأم أو الترجمة الحرفية منها أو استعمال كلمات خاطئة، وظهور عدد معين من الثغرات في تواصله.

- المتعلم المتوسط الأوسط : يستطيع المتعلم المتوسط الأوسط أن ينجز بنجاح مجموعة من المهام البسيطة خلال التواصل في مواقف اجتماعية بسيطة، ويكون الحوار غالبا محدودا خلال هذه التبادلات التي يجب أن تكون متوقعة وملموسة لربح رهان التواصل في إطار الثقافة المستهدفة، وهي تحمل معلومات شخصية أو مرتبطة بالأسرة والمنزل والأنشطة اليومية والاهتمامات الخاصة والاختيارات الشخصية المفضلة، إضافة إلى الحاجيات المادية والاجتماعية، مثل التغذية والتسوق والسفر والإقامة.

للمتعلم المتوسط الأوسط عادة ميل إلى أن يكون تفاعله عبارة عن ردود أفعال مثل الإجابة على أسئلة أو إفادة معلومات طلبت منه، ومع ذلك يستطيع طرح أسئلة متنوعة عندما يتطلب الأمر الحصول على معلومات بسيطة تلبي حاجاته الأساس كالحصول على إرشادات أو معرفة أئمة المشتريات والخدمات. وعندما يطلب منه تنفيذ وظائف أو تدبير مواضيع تناسب المستوى الأعلى يمكنه تقديم معلومات لكن بصعوبة مرتبطة بالأفكار أو التحكم في الزمن أو الجهة، كما يعجز عن استخدام استراتيجيات الإطناب مثلا.

يستطيع المتعلم في الغالب التعبير عن معنى شخصي بتوليد اللغة بواسطة إدماج وإعادة تركيب عناصر معروفة لديه ومداخل حوارية لإنتاج أجوبة بتكوين جمل أو سلاسل جمالية. ويمكن أن تتخلل حديثه توقفات واللجوء إلى إعادة الصياغة والتصحيح الذاتي الهادفين إلى إيجاد الكلمات و الجمل الملائمة للتعبير.

ورغم محدودية معجمه أو نطقه أو مهارته النحوية التركيبية، فإن حديثه يكون في الغالب مفهوما لدى المتكلمين الأصليين والمتفهمين (الصبورين خلال التواصل مع الأجانب) المعتادين على التعامل مع المتكلمين الأجانب. وعلى العموم يكون المتعلم مرتاحا عندما ينجز مهام تخص المستوى المتوسط، إذ ينجزها بالكم والكيف اللغويين المناسبين لهذا المستوى.

- المتعلم المتوسط الأدنى : يستطيع المتعلم تدبير عدد محدود من المهام التواصلية البسيطة، وذلك بالإنتاج اللغوي الخلاق في مواقف اجتماعية غير معقدة. وينحصر الحوار لديه في الحوارات الملموسة والمواضيع المألوفة الضرورية للتعايش في ثقافة مجتمع اللغة

الأجنبية المستهدفة، وهي مواضيع مرتبطة بالقضايا الشخصية الخاصة مثل أمور الأسرة والبيت وبعض الأنشطة اليومية والاهتمامات الخاصة، وبعض الحاجيات كطلب الطعام وشراء حاجات بسيطة.

ويتميز تفاعل المتعلم بالأساس بكونه عبارة عن ردود أفعال، وهو يكابد للإجابة على الأسئلة المباشرة أو لتقديم معلومات طلبت منه، وهو في نفس الوقت قادر على طرح بعض الأسئلة المناسبة. إنه قادر على إنجاز ما يقدر عليه المتعلم المتوسط لكن بصعوبة.

يعبر المتعلم عن معان شخصية بتركيب وإعادة تركيب ما يعرفه وما سمعه من محاوريه فينتج ملفوظات إبلاغية قصيرة وجملا غير واضحة تمام الوضوح، وغالبا ما يشوب أجوبته التردد وعدم الدقة لأنه، وهو يتحدث، يبحث عن الأشكال اللغوية وعن الكلمات المناسبة وفي نفس الوقت يحاول منح شكل لرسالته. وهكذا يتميز خطابه بتوقعات متكررة وإعادة صياغة متعددة وغير ناجعة وتصحيحات ذاتية. كما يتأثر نطقه ومعجمه وتراكيبه تأثرا قويا بلغته الأم.

ورغم سوء الفهم المتكرر الذي يضطره للتكرار أو إعادة الصياغة، فإنه قادر عموما أن يحدث تفاهما مع محاورين متفهمين، خاصة إذا كانوا معتادين على التحاور مع مستعملي لغتهم من الأجانب.

- المتعلم المبتدئ : يستطيع المتعلم إبلاغ رسائل قصيرة تهمة مباشرة وتتطرق لمواضيع مألوفة وجد متوقعة، وهو ينجزها انطلاقا من استعمال ألفاظ وعبارات معزولة (متقطعة) تعرف عليها فحفظها. لكن يصعب على محاوريه فهمه، بما فيهم المتفهمون الذين تعودوا على التواصل مع الناطقين الأجانب.

- المتعلم المبتدئ الأعلى : يستطيع متعلم من هذا المستوى إنجاز مجموعة من المهام المرتبطة بالمستوى المتوسط، لكنه غير قادر تماما على التمكن من إنجازات هذا المستوى. وهو قادر على تدبير عدد من الوضعيات التواصلية بنجاح وبدون صعوبة خاصة في وضعيات اجتماعية بسيطة، ويكون تواصله محدودا في عدد من المواضيع

المتوقعة والضرورية للتعايش مع ثقافة مجتمع اللغة المستعملة، مثل المعلومات الشخصية والأشياء الأساس وعدد محدود من الأنشطة المفضلة والحاجيات الأولية.

يجيب المتعلم على أسئلة بسيطة ومباشرة، ويلبي طلب معلومات أولية، كما يستطيع طرح بعض الأسئلة النمطية.

يستطيع المتعلم التعبير عما يريد قوله بالاعتماد القوي على جمل محفوظة، أو باللجوء إلى إعادة صياغة ما حفظه من الجمل وتركيبها مع ما يسمعه من محاوريه، ويتشكل حديثه أساساً من جمل قصيرة وأحياناً غير تامة يشوبها تردد وعدم دقة لغوية، وغالباً ما يستعمل فيها المضارع، وقد يبدو كلامه من جهة أخرى وبشكل مفاجئ طليقاً ودقيقاً، لأنه يستعمل ما تعلمه من الكتب التعليمية والعبارات المتداولة. وقد يتأثر نطقه ومعجمه وتركيبه بلغته الأم. كما قد يظهر سوء تفاهم بشكل متكرر، لكن بالتكرار وإعادة الصياغة يستطيع أن يفهم المحاورون المتفهمون المتعودون على التواصل مع الناطقين الأجانب. وعندما يتطلب منه الموقف التعامل مع مجموعة من المواضيع وإنجاز مهام تخص المستوى المتوسط، فإن المبتدئ يتمكن أحياناً من الإجابة بجمل واضحة، لكنه لا يستطيع تضمينها خطاباً مصاحباً خاصاً به (لا يستطيع التعبير عن موقفه الخاص).

- المتعلم المبتدئ المتوسط : يتواصل المتعلم في هذا المستوى بأدنى حد وبعدد محصور من الألفاظ المتفرقة والعبارات المحفوظة والمؤطرة بالسياق الذي تعلمه فيها. وحين يجيب على أسئلة، فإنه لا يتلفظ إلا بكلمتين أو ثلاث، أو يقدم إجابة عرضية (حفظها للتو) ويشوب حديثه توقعات متكررة بسبب البحث عن الكلمات أو محاولة إعادة صياغة كلماته الخاصة وما سمعه من محاوريه.

يمكن أن يفهم حديث المتعلم بصعوبة من طرف المحاورين المتفهمين المتعودين على التواصل مع الناطقين الأجانب، وعندما يطلب منه التعامل مع مواضيع والقيام بمهام مرتبطة بالمستوى المتوسط، فإنه غالباً ما يلجأ إلى التكرار أو إلى استعمال ألفاظ من اللغة الأم أو قد يواجه الموقف بالصمت.

- المتعلم المبتدئ الأدنى : ليس لمتعلم هذا المستوى أية قدرة لغوية وظيفية حقيقية وبسبب نطقه يمكن أن يكون كلامه غير واضح. وإذا ما منح الوقت الكافي ومؤشرات مألوفة لديه فإنه يستطيع أن يتبادل التحية ويعرف بنفسه ويسمي عددا من الأشياء المألوفة من محيطه المباشر.

ولا يستطيع المتعلم إنجاز مهام أو التعامل مع مواضيع مرتبطة بالمستوى المتوسط فلا يمكنه بالتالي المشاركة في تبادل حواري حقيقي.

1 - 2 - 3 قدرة التعبير الكتابي

تصف معايير المجلس الأمريكي المهام التي يستطيع المتعلم/الكاتب إنجازها في كل مستوى، وكذا قدرته على تدبير المحتوى والسياق والدقة وأنواع الخطاب المرافق. كما تقدم الحدود التي لا يتجاوزها متعلم عندما يريد إنجاز ما هو موكول للمستوى الأعلى من مستواه. ويمكن استثمار هذه المعايير الكتابية لوصف نص منتج في إطار أشكال العرض والتقديم (إنشاء أو تقرير أو رسالة)، أو في إطار التبادل البين شخصي (الرسائل القصيرة أو الرسائل الإلكترونية)، إضافة إلى تطبيقها على الكتابة التلقائية غير المنقحة، وهذا ممكن ما دامت المعايير تصف النصوص المنتجة ولا تصف أهداف وإجراءات إنتاجها.

- المتعلم المتميز : يستطيع المتعلم المتميز إنجاز مهام كتابية رسمية ككتابة الرسائل الرسمية والمقالات والكتابات المعبرة عن وجهة نظر أو تصور خاص، ويمكنه الكتابة التحليلية في القضايا المهنية والأكاديمية والاجتماعية، هذا إضافة إلى أنه يقارب العالم وقضاياها بتصورات جد عالية.

يستطيع هذا المتعلم تقديم عرض باستعمال الخطاب الحجاجي المبني على فرضيات ليدافع عن وجهات نظر ليس بالضرورة أن تكون خاصة به، وفي نفس الوقت يمكنه إيصال الأفكار الدقيقة وتفصيلها المميزة. وتتصف كتابة المتعلم المتميز بالراقي، وهي تتوجه لقراء متميزين، بل ويستطيع تكيف لغته مع طبيعة الفئة القارئة كيما كان مستواها.

كما تتميز كتابة المتعلم بالكثافة والتركيب في المضامين، وهي تعتمد بالمقابل على الاقتصاد في التعبير لتكون كتابة مضبوطة ومنظمة بقدرة عالية لتعكس مسارات التفكير وثقافة اللغة الأجنبية المستعملة. ولا يعد كم الكتابة محددا لديه، إذ يمكنه التقصير كما في مقطوعة شعرية أو التطويل كما في تحرير عقد أو اتفاق.

يبرهن المتعلم المتميز على قدرة في التحكم في الخصائص المعجمية والتركيبية الأسلوبية المركبة، أما الخطاب وعلامات الترقيم فهي مستعملة لديه باستراتيجية فعالة ليس فقط لتنظيم المعنى ولكن أيضا لبلورته وتركيبته، فتكون النتيجة العامة مطابقة المكتوب لنوع الخطاب وللثقافة المستهدفة.

- المتعلم المتفوق : يستطيع المتعلم/الكاتب المتفوق إنتاج أغلب المراسلات الرسمية وغير الرسمية مثل التلخيصات والتقارير ووثائق البحث في مختلف المواضيع الاجتماعية والجامعية والمهنية، وهي كتابات بإمكانها الانتقال من الملموس إلى التجريد. ويبرهن المتعلم على قدرة على الشرح والدفاع عن وجهات نظره، كما يتمكن من تعزيز كتابته باستعمال فعال لبنية النص والمعجم، فهو ينظم الأفكار حسب منطق الأولوية للتعبير عن المعنى، ولذلك دائما ما تكون العلاقة بين المعاني واضحة، بفضل بعض المبادئ التنظيمية مثل الربط المنطقي بين السبب والنتيجة والمقارنة والتسلسل. يستطيع هذا المتعلم معالجة موضوع بشكل مطول، وهو ما يتطلب عموما استعمال سلسلة من الجمل الشارحة. هذا إضافة إلى قدرته على التحكم في التراكيب والمعجم الذي يستعمله بدقة وتنوع، سواء تعلق الأمر بالمعجم العام أو المتخصص أو المهني، كما يتمكن من الاستعمال المضبوط للرموز الخطية والإملاء وروابط الاتساق وعلامات الترقيم. ولهذا تسهل خاصية الانسيابية في الكتابة مهمة القارئ.

ولا يراقب المتعلم المتفوق، على العموم الأشكال الثقافية والتنظيمية والأسلوبية للغة الهدف لكنه أيضا لا يرتكب أي خطأ، هذا مع أن أخطاء عارضة قد تظهر لديه خاصة فيما يتعلق بالبنيات الأساس غير المتداولة كثيرا، وحتى وإن ظهرت فهي لا تؤثر على المعنى ولا على فهم القارئ/المستعمل الأصلي للغة المستعملة.

- المتعلم المتقدم : يتميز المتعلم المتقدم بقدرته على كتابة مراسلات مألوفة رسمية وغير رسمية، وكتابة نصوص سردية ووصفية وملخصات، وهي إنتاجات ذات طابع واقعي، إذ يمكنه الكتابة باستعمال أهم التظاهرات الزمنية للماضي والمضارع بزمانيه الحاضر والمستقبل، وهو يستعمل في ذلك الجمل الشارحة ويوسع الأفكار ليكون واضحاً. كما يستطيع إنتاج خطاب مصاحب خلال كتابته.

ويظهر المتعلم قدرة على ضبط المعجم الأساس والبنىات الأكثر استعمالاً، وهذا ما يجعله مفهوماً من لدن الذين لم يألّفوا قراءة ما يكتبه الكاتب الأجنبي بلغتهم الأم.

- المتعلم المتقدم الأعلى: يستطيع المتعلم كتابة مجموعة متنوعة من المواضيع بدقة وتفاصيل دالة. ويمكنه كتابة المراسلات الرسمية وغير الرسمية بالمعايير الملائمة، كما يمكنه كتابة ملخصات وتقارير عن وقائع حقيقية، ويمكنه الكتابة بكم كبير في المواضيع المرتبطة بالاهتمامات الشخصية المطابقة لقدراته. وهكذا يستطيع المتعلم الحكي ووصف التفاصيل الدقيقة بقدرة على الضبط الجيد لخصائص جنس المكتوب، إضافة إلى قدرته على القيام بالمهام الخاصة بالمستوى الأعلى (المتفوق)، ويظهر ذلك في قدرته على بلورة الحجج وطرح الفرضيات، لكن هذه القدرة لا تظهر عنده دائماً، فهو لا يستطيع الكتابة المنسجمة في المواضيع ذات الصبغة التجريدية أو العامة.

يتحكم متعلم هذا المستوى تحكماً جيداً في عدة بنى تركيبية ويملك رصيذاً موسعاً من المعجم العام، لذلك يبدي في الغالب سهولة معتبرة في التعبير، لكن أشكالاً من الأخطاء قد تظهر لديه عند قيامه بمهام المستوى الأعلى، فقدرته اللغوية المحدودة في الكتابة قد تربك انتباه القارئ الأصلي.

- المتعلم المتقدم الأوسط : يستطيع المتعلم المتقدم الأوسط أن ينجز مجموعة من متطلبات الكتابة خلال العمل والكتابة الأكاديمية، وهو يبرهن على قدرته على الحكي والوصف الدقيقين في كل الأزمنة مع تحكم جيد في استعمال مقولة الجهة. كما أنه قادر على كتابة ملخصات بسيطة لمواضيع عامة، لذلك تتضمن كتابة نصوصه، التي يمكن أن

تضم عدة فقرات طويلة، تنوعا في البنى المتماسكة، وتحكما جيدا سواء في البنيات التركيبية للغة المستهدفة وخاصة البنيات الأكثر استعمالا، أو في المعجم العام.

يعبر المتعلم في الغالب عن أفكاره بطريقة واضحة مدعومة بعدة تفاصيل، وتتضمن هذه الكتابة الخصائص التنظيمية للغة المستهدفة إلى جانب خصائص لغة المتعلم الأم، وقد تشبه لغته المكتوبة خصائص اللغة الشفهية أحيانا.

وبسهولة يفهم القراء/المتكلمون الأصليون، الذين لم يتعودوا على التواصل مع الأجانب ما يكتبه المتعلم المتوسط الأوسط، أما حين يطلب منه إنجاز ما هو موكول للمستوى الأعلى فإنه غالبا ما يظهر لديه تراجع سواء في جودة الكتابة أو كمها.

- المتعلم المتقدم الأدنى: يتمكن متعلم هذا المستوى من أداء متطلبات العمل الكتابية أو الكتابة ذات الصبغة الأكاديمية. وهو يبرهن على قدرة على الحكي والوصف بدون تباطؤ وبتحكم يصل لمستوى معين في خصائص الجنس الكتابي. إنه قادر على تأليف ملخصات تهم مواضيع مألوفة.

ورغم قدرته على دمج وربط جمل لتأليف نصوص ذات فقرات طويلة و مبنية بالقدر الكافي لتكون مناسبة للمستوى المتقدم، فإن كتابته لا تكون غنية (عميقة). هذا إضافة إلى أن المتعلم يبدي قدرة على دمج عدد محدود من البنى المتماسكة فيحتمل أن يستعمل الإطناب والتكرار غير المناسبين، كما يعتمد في كتابته على نماذج من اللغة الشفهية ومن لغته الأم. ولا يستطيع هذا المتعلم إلا تحكم في الحد الأدنى للمعجم والبنيات العامة للغة المستوى الأعلى (المتقدم). ورغم اضطرار القراء/المتكلمين الأصليين، الذين لم يتعودوا على التواصل مع الأجانب، لبعض المجهود الإضافي، فإنهم يفهمون ما يكتبه هذا المتعلم الذي عندما يطلب منه الكتابة بطريقة المستوى الأعلى، فإن تقهقرا واضحا في مستوى الأداء يظهر لديه.

- المتعلم المتوسط : يتميز المتعلم المتوسط بالقدرة على تلبية الحاجيات العملية الكتابية مثل الرسائل القصيرة البسيطة والمراسلات وطلبات المعلومات وأخذ النقط

ورؤوس الأقلام، بالإضافة إلى قدرته على طرح أسئلة بسيطة والإجابة عن البسيط منها كتابة. ويستطيع هذا المتعلم الخلق باللغة (أي إنتاج جمل لم يسبق له سماعها) وإيصال وقائع بسيطة أيضا والتعبير عن أفكاره بواسطة سلسلة من الجمل بشكل غير مترابط ولا مضبوط، وهي تهتم المواضيع ذات اهتمام شخصي وحاجات اجتماعية. وهو يكتب غالبا باستعمال زمن الحاضر (المضارع)، كما يستعمل المعجم والبنىات الأساس للتعبير بطريقة يفهمها القراء/المتكلمون المعتادون على التواصل مع الأجانب.

- المتعلم المتوسط الأعلى: يستطيع متعلم هذا المستوى تلبية كل الحاجيات الكتابية العملية الموكولة للمستوى المتوسط، إضافة إلى قدرته على كتابة تأليف وملخصات بسيطة مرتبطة بالعمل أو تجاربه الدراسية، وهكذا يستطيع أن يحكي وأن يصف في مختلف المدد الكتابية الممنوحة له، وبالأخص عندما يكتب عن الوقائع والظروف اليومية، ويكون حكيه ووصفه في الغالب في فقرات طويلة متضمنة ثغرات في خاصية أو مجموعة خصائص المستوى المتقدم عموما. فعلى سبيل المثال، قد يبدو ما يكتبه غير متجانس عند استعمال العلامات الأساسية للربط الزمني المناسب (حروف المضارعة مثلا أو عطف فعل مضارع على آخر في الماضي). ويتسبب تطابق استعمال متعلم هذا المستوى لمعجم وتراكيب وأساليب لخصائص اللغة المنطوقة في فقدان وضوح التعبير، لكنه ورغم أخطائه الكثيرة، يكون مفهوما عند القراء/المتكلمين الأصليين غير المعتادين على التواصل مع الأجانب، وإن كان فهمهم له متعثرا.

- المتعلم المتوسط الأوسط : يستطيع متعلم هذا المستوى تلبية بعض الحاجيات الكتابية العملية، ويستطيع أن يكتب رسائل بسيطة وإنشاءات أو طلبات المعلومات كتابة قصيرة وتكون هذه النصوص مترابطة بشكل فج، وهي كتابات تهتم الاهتمامات الشخصية الروتينية اليومية والأحداث العامة.

يكتب المتعلم في إطار زمن الحاضر، ولكنه قد يضمن كتابته إحالات على أزمنة أخرى ويشابه أسلوبه كثيرا الخطاب الشفهي. ومع ذلك يبدي المتعلم برهانا على تحكمه

في البنية الأساسية للجملة وصيغ الأفعال، ولو أن كتابته تبدو تجميعا لجمال منفصلة أو أسئلة مترابطة بشكل فضفاض، إذ هناك علامات قليلة على التنظيم المقصود فيما يكتب.

يمكن أن تكون كتابة متعلم هذا المستوى مفهومة من القراء/المتكلمين الأصليين المعتادين على قراءة ما يكتبه الأجانب، وعندما يحاول إنجاز المهام الموكولة للمستوى المتقدم فإن كتابته تتراجع كما وكيفا، وتبدو رسائله غير مفهومة.

- المتعلم المتوسط الأدنى: يستطيع متعلم هذا المستوى تلبية بعض الحاجيات الكتابية العملية المحدودة، ويمكنه إنتاج تصريحات (إفادات وأخبار) وصياغة أسئلة انطلاقا من صيغ مألوفة، وتكون أغلب جملة عبارة عن إعادة تأليف معجم وبنيات سبق له حفظها كما أنها جمل قصيرة وبسيطة ذات أسلوب حوارى وترتيب لكلمات أولية، وهي تقريبا مكتوبة باستعمال الحاضر فقط. ولهذا تحاول الكتابة لديه أن تكون مؤلفة من جمل بسيطة يشوبها التكرار في الغالب. أما من حيث المواضيع فهي مرتبطة بما هو مألوف لديه وبمعلومات شخصية. ويكون المعجم المستعمل كافيا للتعبير عن الحاجيات الأولية، ويمكن أن تظهر لديه أخطاء نحوية وتركيبية وأخطاء في اختيار الكلمات وعلامات الترقيم والإملاء واستخدام الرموز غير الأبجدية (مثل المعقوفات أو المزدوجتين..).

ويستطيع القراء/المتكلمون الأصليون المعتادون على التواصل مع الأجانب فهم كتابة هذا المتعلم، رغم اضطرارهم لبذل مجهود إضافي. وعندما يحاول المتعلم المتوسط الأدنى إنجاز مهام كتابية مرتبطة بالمستوى الأعلى فإن كتابته تتدهور بشكل واضح وتتوقف دون إتمام المكتوب.

- المتعلم المبتدئ : يتميز متعلم هذا المستوى خصوصا بقدرته على كتابة كلمات وجمال لإنتاج لوائح وتدوين نقط ، ويمكنه تقديم معلومات شكلية محدودة حول استمارات ووثائق بسيطة، ويستطيع إعادة إنتاج ما تم تعلمه من الكتب لإبلاغ الرسائل الأكثر بساطة بالإضافة إلى قدرته على تدوين كلمات وجمال مألوفة ونقل حروف أو مقاطع حرفية، أو كتابة الحروف الأولية بدقة معينة.

- **المتعلم المبتدئ الأعلى:** يستطيع المتعلم المبتدئ الأعلى تلبية حاجيات كتابية عملية أولية باستعمال لوائح ورسائل قصيرة وبطاقات بريدية وأخذ نقط بسيطة، ويستطيع التعبير في السياق الذي تعلم فيه اللغة بالاعتماد أساسا على المستعمل من الكتب. وتتمحور الكتابة لديه على عناصر الحياة اليومية المشتركة. وهو يستطيع إعادة تركيب المعجم المتعلم والبنيات لخلق جمل بسيطة تهتم مواضيع مألوفة، ولكنه غير قادر دائما على ضبط الجمل بسبب معجمه و تركيبه غير الملائمين. ولهذا فإن الكتابة لديه تتمكن فقط من النقل الجزئي لمقاصده.

و غالبا ما تكون كتابة المتعلم المبتدئ الأعلى مفهومة لدى القراء/ المتكلمين الأصليين المعتادين على قراءة ما يكتبه الأجانب، لكن يمكن أن تظهر صعوبة في الفهم لديهم.

- **المتعلم المبتدئ الأوسط:** يستطيع متعلم هذا المستوى إعادة إنتاج كلمات وجمل من السياق باستدعائها من ذاكرته، وهو يستطيع أن يقدم معلومات محدودة خلال ملء استمارات أو وثائق بسيطة، مثل معلومات شخصية أولية كالاسم والرقم والجنسية. ويظهر المتعلم الحديث العهد بالانتقال إلى هذا المستوى دقة كبيرة عندما يكتب نصوصا مألوفة بلغة ذات شكل محدود، وتتناقص دقته عندما يكتب في مواضيع لم يعتدها إلا قليلا، إذ أن أخطاء في الإملاء وكتابة الرموز يمكن أن تظهر لديه بين الفينة والأخرى. ولا يظهر هذا المتعلم إلا قدرة محدودة على الكتابة الوظيفية التي تهتم قضاء مآرب. ويمكن أن يكون فهم مكتوب هذا المتعلم صعبا حتى لدى القراء المعتادين على قراءة ما يكتبه الأجانب.

- **المتعلم المبتدئ الأدنى:** يستطيع المتعلم نقل أو استنساخ كلمات أو جمل مألوفة وكتابة الحروف وفق الترتيب الأبجدي للغة، إضافة إلى نقل وكتابة مميزات أساسية منعزلة باعتماد جدول أبجدي، وباعتبار الوقت الكافي والمؤشرات الضرورية يمكنه كتابة عدد محدود من الكلمات المنفردة والجمل المألوفة، وذلك اعتمادا على ما حفظه، لكن ارتكابه الأخطاء حالة جد متوقعة.

1 - 2 - 3 - 3 قدرة الاستماع

يقصد بقدرة الاستماع القدرة على فهم وتأويل ما تم تلقيه بالسمع، ويقاس الفهم خلال الاستماع بكمية المعلومات التي يستطيع المستمع تحصيلها مما يسمعه، وكذا الاستدلالات والترابطات التي يقيمها في الكلام المسموع.

وعندما تصف معايير المجلس المهام التي يمكن للمستمعين القيام بها في مختلف أنواع النصوص الشفهية خلال وضعيات مختلفة، فإنها لا تصف كيف يفهم المستمع الخطابات الشفهية، ولا كيف تتطور هذه القدرة ولا كيف تتعلم، ولا تتطرق للإجراءات المعرفية التي تتدخل في هذا النشاط، وإنما تهدف فقط إلى وصف ما يفهمه السامع انطلاقاً مما سمعه. وهي تصف الاستماع/التأويل في وضعيات مختلفة، أي خلال المشاركة في حوار بين شخصين أو خلال التلقي فقط، وقد أرفقت هذه المعايير بنماذج من مهام الاستماع الوظيفية المرتبطة بكل مستوى من المتعلمين.

- المتعلم المتميز: يستطيع المتعلم المتميز فهم مجموعة متنوعة من الأشكال والأساليب والخطابات المرتبطة بمواضيع جد متخصصة، كما يستطيع أن يفهم اللغة المستعملة في المسرح والأفلام والندوات المهنية والسجلات الأكاديمية والتصريحات السياسية والمؤلفات الأدبية، إضافة إلى أغلب النكت والألعاب اللغوية والألغاز. ويستطيع فهم المعلومات الضمنية وأشكال الاستدلال والمناورات الفكرية ووجهات النظر الخاصة والخلفيات الثقافية. وعموماً يستطيع المتعلم المتميز تذوق غنى اللغة المنطوقة.

وإضافة إلى ما سبق، يستطيع المتعلم المتميز فهم الخطاب التجريدي وكذا الخطاب الأكثر تقنية، بالإضافة إلى الخطابات التي تتضمن معجماً محدداً أو أساليب بلاغية مركبة غنية بالإحالات الثقافية، أي القدرة على فهم الخطاب من داخل عمقه الثقافي.

ورغم أنه يستطيع فهم دقائق الأمور والتفاصيل التي يستعملها المتكلم، إلا أنه يمكن أن يجد صعوبة في فهم بعض اللهجات والتلوينات اللغوية غير العامة في اللغة الأجنبية المستعملة.

- المتعلم المتفوق: يستطيع المتعلم المتفوق فهم كلام يتطرق لمجموعة من المواضيع المألوفة أو الأقل اعتيادية وإن كانت في لهجة معيارية، ويستطيع متابعة خطاب طويل مركب مثل ما نجده في الأوساط الأكاديمية والمهنية والندوات والتقارير، وينبع فهمه ليس من معرفته بالمتكلم وإنما من غنى رصيده اللغوي والمعجمي ومعرفته بالأساليب المركبة وتجربته اللغوية في الثقافة المستهدفة، ولهذا لا يفهم فقط ما قيل وإنما يفهم أحيانا ما لم يقل كذلك (التضمين).

وعموما يفهم المتعلم المتفوق الكلام الذي يستعمل معجما محددا متخصصا، وبنيات نحوية مركبة، وإحالات ثقافية واستدلالات.

- المتعلم المتقدم: يستطيع المتعلم المتقدم فهم الأفكار الأساسية وأغلب التفاصيل في الخطاب (الأطروحة التي يدافع عنها أو رؤيته الخاصة المتضمنة في الكلام في الكلام) المصاحب للكلام الذي يتطرق لمواضيع عامة مثل الأحداث المستجدة والشروحات والتعليمات والمستملحات ووصف الرحلات. ويستطيع تعويض محدودية ضبطه المعجمي والنحوي باستعمال عدة معارف عامة ومؤشرات من السياق. كما يستطيع استخلاص معان من كلام شخص معتاد على التواصل معه، أو من سياق مألوف لديه، ذلك أنه يعرف ما يكفي من معلومات حول بنية اللغة ليفهم الإحالات الزمنية الأساسية، ومع ذلك فإن فهمه ينحصر في المستوى الحسي وفي الخطاب المتداول.

- المتعلم المتقدم الأعلى : يفهم المتعلم المتقدم الأعلى بسهولة ووثوق النصوص (الشفهية) السردية والوصفية كيفما كان طولها، كما يفهم كل النصوص ذات الطابع الواقعي، ولو كانت مركبة، مثل الملخصات والتقارير. ويفهم خاصة النقط الأساسية في خطاب أكثر تركيبا وحجائية وإن كانت ترتبط بمجالات ومعارف خاصة. ومع ذلك قد يجد صعوبة في فهم الكلام الذي يتطرق لمواضيع مجردة، وهي المواضيع التي يفهمها المستوى الأعلى أي المتفوق والمتميز.

- المتعلم المتقدم الأوسط: يستطيع هذا المتعلم فهم النصوص الحكائية والوصفية المألوفة كوصف الأشخاص والأشياء والأماكن، ومحكيات عن وقائع ماضية أو واقعة في

الحاضر أو التي ستقع مستقبلا، ما دامت هذه النصوص منتجة باللغة المألوفة لديه. وهو قادر على فهم النقط الأساسية فيها إضافة إلى العديد من التفاصيل، وعموما لا يتأتى له الفهم فقط من معرفته بالوضعية التواصلية أو بالموضوع، ولكن أيضا من يسر استعماله اللغة المستهدفة نظرا لتمكنه المتنامي منها.

- المتعلم المتقدم الأدنى: يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية قصيرة من النوع المعتاد سماعه، شريطة أن تكون ذات بنية لغوية وخطابية واضحة، هذا رغم تفاوت فهمه بين السرد والوصف. وهو يتمكن من فهم الأحداث الأساسية وبعض تفاصيلها. وغالبا ما ينبثق فهمه من معرفته بالوضعية التواصلية والمادة الحكائية أو الوصفية.

- المتعلم المتوسط : يستطيع المتعلم المتوسط فهم المعلومات المرتبطة بمواضيع مألوفة والمقدمة بلغة بسيطة وجمل طويلة، ويمكن من فهم رسائل مرتبطة بسياق خاص وكذا الإعلانات والتوجيهات البسيطة. هذا رغم حاجته للإطناب ولتكرار الكلام وإعادة الصياغة والشرح ومؤشرات السياق. كما يستطيع فهم الخطاب البسيط والمباشر الذي يتضمن معجما مألوفاً، ويكون فهمه دقيقا إذا ركز الاستماع ولم يكن ما يسمعه غريبا عليه.

- المتعلم المتوسط الأعلى: يستطيع هذا المتعلم أن يفهم بيسر ووثوق جملا بسيطة منطوقة في سياق شخصي خاص أو سياق اجتماعي. ويستطيع أن يستخلص معان جوهرية من نصوص يتمكن المتعلم من المستوى الأعلى فهمها، هذا رغم حصول بعض الثغرات في الفهم بسبب معرفته المحدودة بالمعجم و بنيات اللغة الشفهية.

- المتعلم المتوسط الأوسط: يستطيع المتعلم فهم جمل الخطاب الطويلة المنطوقة فهما أنيا (إذا كان التلفظ في وقت واحد)، وهي جمل مرتبطة بمجموعة متنوعة من السياقات الشخصية والاجتماعية العامة غير المعقدة. ويكون فهمه في الغالب دقيقا للمواضيع المألوفة وغير المفاجئة. ورغم إمكانية حدوث بعض سوء التفاهم، فإن هذا المتعلم يمكن أن يفهم ما يفهمه المتعلم من المستوى الأعلى.

- **المتعلم المتوسط الأدنى:** يتمكن هذا المتعلم من فهم بعض المعلومات المتضمنة في خطاب أحادي (غير مركب) ذي جمل طويلة، رغم أن فهمه في السياقات الشخصية أو في السياقات الاجتماعية يكون متفاوتا. وقد يفهم القليل في النصوص الشفهية التي يفهمها المستوى الأعلى، أو قد لا يفهمها إلا فهما ضعيفا.

- **المتعلم المبتدئ:** يستطيع المتعلم المبتدئ أن يفهم الكلمات المفاتيح، والكلمات المعروفة المتضمنة في عبارات نمطية مرتبطة بسياقات محددة، مثل تلك التي نجدها في المقدمات وعبارات المجاملة. كما يفهم الكلمات والجمل الواردة في أسئلة بسيطة أو تصريحات وطلبات متداولة، وهو يطلب التكرار وإعادة الصياغة والبطء في الكلام كما يعتمد كثيرا على مساعدات الكلام. ويعتمد هذا المتعلم المبتدئ بالأحرى على التعرف (التذكر) بدل فهم معانيها، كما أن سماعه يعتمد على عناصر خارجة عن الرسالة نفسها.

- **المتعلم المبتدئ الأعلى :** يستطيع المتعلم أن يفهم المعلومات المتضمنة في خطاب ذي جمل طويلة، لكن ليس دائما حيث يكون فهمه متفاوتا بين السياقات الشخصية والسياقات الاجتماعية، وهو يعتمد على مشيرات خارج لغوية ليفهم الخطابات التي تلبي الحاجات العملية مثل الرسائل والتوجيهات النمطية، هذا إذا كانت ألفاظها محفوظة لديه سلفا.

- **المتعلم المبتدئ الأوسط:** يستطيع المتعلم التعرف على كلمات جد متداولة في السياقات المعهودة وفهمها، كما يفهم جملا تتضمن كلمات مرتبطة بالتي يعرفها، وبهذا يمكنه فهم أكثر من جملة واحدة، لكن تكرار الكلام ضروري ليتحقق الفهم لديه.

- **المتعلم المبتدئ الأدنى:** يتمكن المتعلم أحيانا من التعرف على كلمات معزولة وجمل كثيرة التداول، ويكون السياق مدعما لتعرفه عليها، ولا يظهر لدى هذا المتعلم أي فهم لأي كلام شفهي ولو كان في سياقات شخصية أو اجتماعية اعتيادية.

1 - 2 - 3 - 4 قدرة القراءة

تعد القراءة، كما القدرة على الاستماع، قدرة تدخل ضمن كفاية التأويل، ويؤسس فهم المقروء بشكل كبير على كم المعلومات المتحصلة من قراءة نص ما، وعلى الاستدلالات والروابط التي تستنتج من النصوص وعبرها. وتهدف معايير المجلس وصف كيفية فهم القارئ/المتعلم مختلف النصوص المكتوبة، وهي لا تصف بالمقابل كيف تبنى هذه القدرة بالتعلم والمسار المعرفي المتدخل في نشاط القراءة. وتطبق هذه المعايير على القراءة التأويلية مثل قراءة الكتب والتقارير، وعلى القراءة البين شخصية مثل قراءة الرسائل الإلكترونية أو البريدية.

- المتعلم المتميز: يستطيع المتعلم فهم مجموعة كبيرة ومتنوعة من النصوص من مختلف الأجناس الكتابية، بما في ذلك الكتابات المهنية والتقنية والأكاديمية والأدبية. وهي نصوص تتميز بمستوى عال من التجريد والدقة وتجانس المعجم وزخم المعلومات والإحالات الثقافية والآراء الخاصة والاستدلالات. كما أنه قادر على فهم نصوص موجهة لفئة خاصة من القراء، ولو كانت بتلوينات لغوية محلية. والأكثر من ذلك يستطيع تذوق غنى اللغة المكتوبة، وخاصة معجمها الدقيق وأساليبها البلاغية. وهو يتفاعل مع هذه النصوص من داخل إطارها الثقافي. لكنه ورغم هذا يمكن أن يصادف بعض الصعوبات في فهم بعض الكتابات التي تخرج عن المعتاد فهما كاملا.

- المتعلم المتقدم: يستطيع فهم مجموعة من الأجناس الكتابية لنصوص تتطرق لمواضيع شتى سواء كانت مألوفة أو غير مألوفة. ولا يتمكن المتعلم/القارئ من ذلك فقط لأنه معتاد على المواضيع والنصوص التي يقرأها، ولكن بالخصوص من خلال تمكنه من اللغة ومن رصيده المعجمي الواسع ومن فهمه للبنى المركبة ومعرفته للثقافة المستهدفة. ويمكنه استخلاص استنتاجات من خلال مؤشرات سياقية ومن مشيرات خارج لغوية. يتمكن هذا المتعلم من فهم نصوص، ولو كانت طويلة وذات معجم متخصص، وبنيات تركيبية مركبة ومواقف خاصة مبنية على فرضيات مبرهن عليها. لكن ومع ذلك قد لا

يفهم نصوصا ذات خلفية ثقافية وفرضيات واستدلالات شديدة الرسوخ في خصوصية اللغة المستهدفة (مرتبطة بخصوصيات ثقافية دقيقة).

- المتعلم المتقدم : يستطيع المتعلم فهم الفكرة الجوهرية والتفاصيل المؤسسة لها في النصوص السردية والوصفية الأصلية، ويستطيع أن يعوض محدودية معرفته المعجمية باستعمال مؤشرات السياق ومعارف حول خصوصية النسق اللغوي مثل رتب الكلمات والتطابق بين النعت والمنعوت.. وبخاصة عندما يكون متعودا على مواضيع النصوص التي يقرأها. هذا إضافة إلى قدرته على إدراك المعاني الحجاجية في النصوص وخاصة معرفة الحجة الأساس فيها، شريطة أن تكون النصوص ذات نثر واضح ومألوف ومواضيع مرتبطة بالواقع والاهتمامات العامة.

ويتميز المتعلم من هذا المستوى باستقلاليته في فهم النصوص الجديدة عليه، فهو يملك تحكما كافيا في القواعد اللغوية لفهم تسلسل النصوص وتفصيلها، لكنه من المحتمل أن يصادف صعوبة في فهم نصوص تجريدية.

- المتعلم المتقدم الأعلى: يتمكن المتعلم من فهم النصوص السردية والوصفية الطويلة فهما تاما ويسيرا، كما يفهم النصوص الواقعية المركبة. بالإضافة إلى فهم بعض النقاط الحجاجية الأساس في نصوص ترتبط باهتمامات ومعارف خاصة، بل ويفهم أجزاء من نصوص غير مألوفة لديه. ويمكنه خلال فهمه تجاوز المستوى الظاهر في المعني إلى ضبط المقاصد الخفية للكاتب، وإدراك الأبعاد الجمالية للغة والأساليب الأدبية، وهو ما يمكنه من فهم مجموعة متنوعة من النصوص. لكنه قد يجد سوء فهم عند قراءة نصوص مركبة تركيبيا معقدا من الناحية البنيوية والمفاهيمية.

- المتعلم المتقدم الأوسط : يستطيع متعلم هذا المستوى فهم نصوص سردية ووصفية مألوفة من قبيل وصف الأشخاص والأماكن والأشياء، وحكي الوقائع الماضية والتي تقع في الحاضر أو التي ستقع مستقبلا، خاصة إذا كانت هذه النصوص توظف الخصوصية المعيارية للغة الأكثر تداولاً (القواعد المتعارف عليها) وخصائص الشكل الكتابي الذي يسمح للقارئ بتوقع ما سيقراً. وهكذا يتمكن من فهم الأفكار الجوهرية والوقائع وعددا من

التفاصيل المؤسسة لها. ولا يتأتى له الفهم فقط من معرفة الوضعية السياقية (الداخلية) ولكن من معرفته باللغة التي يقرأ بها، وإجمالاً يتمكن من استخلاص معنى النصوص الأكثر تركيباً من ناحية البنية والمفاهيم.

- المتعلم المتقدم الأدنى: يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية مألوفة وذات بنية ضمنية، ولو أن فهمه لها يكون متفاوتاً. شريطة أن تكون ذات معجم وبنية لغوية متداولين بكثرة. وهو يتمكن من فهم الأفكار الجوهرية والتفاصيل المؤسسة لها، وغالباً ما يتأتى الفهم من معرفة مسبقة للموضوع وللوضعية المجسدة في المؤلف، وبالمقابل يجد المتعلم/ القارئ صعوبة في فهم النصوص الأكثر تعقيداً من الناحية البنيوية والمفاهيمية.

- المتعلم المتوسط : يستطيع المتعلم المتوسط فهم المعلومة المتضمنة في نصوص بسيطة مألوفة، ويعول في ذلك كثيراً على مؤشرات سياقية، ويكون فهمه سريعاً ومنصباً على المعلومات الجوهرية إذا كان شكل النصوص وجنسها مألوفاً كما في نشرة أحوال الطقس أو الإعلانات الورقية أو الإلكترونية، وكان الخطاب المعبر عنه منظماً في جمل منفردة أو سلاسل من الجمل ذات المعجم المعتاد.

ومن الممكن ألا يفهم المتعلم من هذا المستوى نصوصاً ذات الخاصية التفصيلية والحاملة لمعلومات وبنيات لغوية تحيل على فهم الإطار والتسلسل الزمنيين (من الماضي إلى الحاضر ثم المستقبل مع استثمار الجهة في ذلك).

- المتعلم المتوسط الأعلى: يستطيع المتعلم بسهولة فهم النصوص القصيرة وغير المعقدة فهماً تاماً، وخاصة الأساسي من معلوماتها المرتبطة باهتمامات خاصة أو جماعية، كما يستطيع فهم النصوص المتضمنة للوصف والسرد، هذا رغم وجود ثغرات عرضية في فهمه بسبب معرفته المحدودة بالمعجم والبنيات اللغوية ومعايير الكتابة.

- المتعلم المتوسط الأوسط: يستطيع المتعلم فهم نصوص قصيرة غير معقدة وحاملة لمعلومات أولية مرتبطة باهتماماته الشخصية والاجتماعية الأساس، ورغم إمكانية حصول

سوء فهم لديه فإنه يتمكن من تحصيل معنى من النصوص السردية والوصفية القصيرة التي تعالج مواضيع مألوفة.

- **المتعلم المتوسط الأدنى:** يتمكن المتعلم من فهم بعض المعلومات من النصوص الأكثر سهولة والتي تلبي حاجات شخصية واجتماعية محدودة، هذا رغم حدوث سوء فهم بشكل متكرر. ويجد المتعلم صعوبة في العثور على المعنى في النصوص المترابطة (امتدادات نصوص في نصوص أخرى أي المتضمنة لظاهر التناص *intertextualité*) مهما كان طولها.

- **المتعلم المبتدئ:** يستطيع المتعلم من المستوى الأدنى فهم كلمات مفاتيح وكلمات مرتبطة بها وبعض العبارات النمطية المرتبطة بسياقات محددة. كما يستطيع أن يتحصل على قدر محدود من المعلومات من خلال قراءة نصوص ذات مواضيع مألوفة وفي سياقات معتادة مثل قراءة فاتورة فندق أو وصل مشتريات. ويعول المتعلم على معلوماته الأولية وعلى مشيرات من السياق اللغوي.

- **المتعلم المبتدئ الأعلى:** يستطيع هذا المتعلم فهم الكلمات المفاتيح وبعض الجمل في نصوص في سياقات مألوفة، ويكون فهمه كاملا ويسيرا نسبيا، خاصة إذا كان قد سبق له أن تعلم المعجم المستعمل فيها، فهو قادر على فهم الرسائل المبنوثة في يافطات الطريق ولوحات مواعيد القطارات. وعموما يستطيع فهم نصوص قصيرة وغير معقدة وذلك باعتماد مؤشرات سياقية ومقامية.

- **المتعلم المبتدئ الأوسط :** يتمكن هذا المتعلم من معرفة الحروف والرموز والمقاطع، كما يتمكن من التعرف على عدد من الكلمات التي تعود قراءتها، وعبارات تتضمن كلمات لها علاقة بما يعرف من كلمات. وهو مع ذلك نادرا ما يفهم نصوصا تتضمن أكثر من جملة فيحتاج إلى إعادة القراءة.

- المتعلم المبتدئ الأدنى: يتمكن المتعلم من التعرف على عدد محدود من الحروف والرموز الكتابية، ويمكنه التعرف على بعض الكلمات أو الجمل المتداولة بكثرة بشكل عرضي، وبالأخص إذا كانت مدعومة بمؤشرات سياقية.

1 - 2 - 4 من معايير القدرات إلى وصف الإنجازات اللغوية

من الثابت أن تعلم لغة أجنبية عملية مركبة ومعقدة، إذ تؤثر عدة عوامل في طرق تعلم القدرات التواصلية والسرعة التي يتدرج بها المتعلم من مستوى إلى مستوى آخر. ويصدق هذا على التعلم المؤسسي (في المدارس والجامعات والمعاهد) بواسطة توجيه ديداكتيكي صريح ومعقلن، كما يصدق على التعلم التلقائي من خلال الانغماس في اللغة المستهدفة وثقافتها بالخوض في تجارب تواصلية تهتم استعمال اللغة الأجنبية المراد تعلمها. هذا إضافة إلى ذلك تدخل العمر⁽¹⁾ المعرفي واللغوي للمتعلم وتأثيره في سرعة وفعالية التعلم. ثم قبل هذا وذاك تستحضر دوافع المتعلم نحو تعلم اللغة الأجنبية واستعمالها، فسواء كانت الدوافع مهنية معرفية أو دوافع شخصية كالرغبة في تعلم لغة الأصول، فإن مما لا شك فيه أن لذلك تأثيرا واضحا على سرعة التعلم وفعاليتها.

وإذا كانت معايير الكفايات اللغوية في صيغتها المعروضة آنفا لا تحدد كيفية التحصيل فقد وجد فريق البحث في المجلس الأمريكي للغات ضرورة ملحة لتطوير تلك المعايير في اتجاه مساعدة المدرسين والمتعلمين من خلال وصف طرق وحالات الإنجازات اللغوية للمتعلمين performance. وقد تم ذلك من خلال الاستفادة من تجارب المدرسين ومن معايير الكفايات نفسها، ومعنى ذلك أن وصف الإنجازات اللغوية لا يتجاوزها أو يلغيها وإنما يسعى لتطويرها وتحسينها وذلك من خلال تقديم معطيات تفصيلية حول متعلمي اللغة وعملية التحصيل. فما هو مفهوم الإنجاز اللغوي كما يتبناه المجلس الأمريكي؟

¹ - إن عمر الإنسان في حقيقته عدة أعمار، فبالإضافة إلى العمر الذي يقاس بتاريخ الازدياد هناك العمر البيولوجي والعمر النفسي و العمر الفكري وعمر الذكاء و العمر اللغوي، وبخصوص الأخير فإن العمر اللغوي لمتعلم لغة أجنبية يقاس بتدرجه في القدرات و المهارات اللغوية المحصلة وقدرته على إنجازها..

1 - 2 - 4 - 1 مفهوم الإنجازات اللغوية وتقويمها

إن الإنجاز هو القدرة على استعمال اللغة التي تم تعلمها واستعمالها خلال مرحلة التعلم بتأطير من مؤطر ومادة دراسية (كتاب تعليمي أو أية وسيلة أخرى) سواء في فصل دراسي أو عبر التعليم عن بعد. وهكذا يحدد الإنجاز من خلال مرجعية ما تم تعلمه في سياقات ومعان مألوفة، ومع ذلك يتحتم أن يعكس تقويم الإنجاز وتقويم تجسيده الطبيعة الأصلية والواقعية لتداول اللغة، هذا رغم أن التعلم حصل خلال ظروف تعليمية ذات خصوصية شبه اصطناعية.

ولكي تكون ممارسة تقويم الإنجاز ناجعة يُقترح أن تحتدي نفس الطريقة التواصلية التي تم بها التعلم وألا تفاجئ المتعلم بما لم يسبق له التعرف عليه، كما أن إعداد المتعلمين للتقويم يتأسس على تلبية حاجتهم إلى ممارسة المعجم والوظائف والبنىات اللغوية التي سيطبقونها في عملية التقويم، إذ لا يتعلق الأمر بالحفظ والاسترجاع وإنما بالتطبيق. ولهذا يتحتم على المدرسين منح المتعلمين فرصة ممارسة مجموعة من المهام المرتبطة بمقرر الدراسة، وبهذا يُهيئون لتطبيق ما تعلموه عند وضعية التقويم. ويعني ذلك مساعدة المتعلمين على تحويل وتنزيل قدراتهم اللغوية خلال المهام الواقعية خارج فضاء التعلم. ولا يعني هذا أن تقويم الإنجاز هو تقويم للقدرات، ذلك أن مجموعة من الإنجازات ترتبط عموما بمستوى معين من القدرة اللغوية، ولهذا يبرهن تقويم متعلم في إنجاز ما على نجاعة الكيفية التي يمكن تقويم قدرته بها. وعموما إذا كان قياس الإنجاز يعطي صورة عن الطرق التي حصل التعلم بها، فإن قياس القدرة لا يهتم إلا بالنتيجة المحصلة أي القدرة على استعمال اللغة في السياقات الواقعية والتفاعلات التلقائية بشكل يقترب أو لا يكاد يختلف عن استعمال المتكلم الأصلي للغة الأجنبية المتعلمة. إذن لا يهم متى وكيف حصل التعلم. لهذه الأسباب يمكن القول إن التركيز على الإنجاز وتقويمه أكثر قربا من المقاربة الديدانكتيكية مقارنة بمعايير الكفاية اللغوية.

1 - 2 - 4 - 2 منطلقات وصف الإنجازات اللغوية

- **محددات مستويات المتعلمين :** رأينا سابقا مع معايير القدرات أن معيار كل مستوى يرتبط بالوظائف اللغوية التي يستطيع المتعلم أن ينجزها في الوضعيات والسياقات المحددة، وتحديدًا أنواع المعاني والملفوظات التي يمكنه فهمها أو إنتاجها، وكذا الاستراتيجيات التواصلية التي يوظفها. وهكذا يتم تبني تصنيف ثلاثي المستويات إذ نجد المستوى المبتدئ والمتوسط والمتقدم، وفي نفس الوقت الذي يستحضر فيه مبدأ تقدم المتعلم وانتقاله من مستوى إلى المستوى الأعلى بفعل تراكم التعلمات والممارسات اللغوية أي قدرته على إنجاز مهام المستوى الأعلى، نلاحظ التخلي عن المستوى المتميز لأن تنامي مستوى الأداء والتمكن ينطلق من المستوى المتقدم ولا يمكن تحديد المدى الذي يمكن أن يصل إليه بعد ذلك.

ونحدد بعد ما سبق ذكره أنواع الإنجاز اللغوي ومجالاته حيث لا يخرج الإنجاز اللغوي عن الأنواع الثلاثة التالية:

communication interpersonnelle	التواصل بين شخصي
communication interprétative	التواصل التأويلي
communication présentation	التواصل عبر العرض والإلقاء

وفيما يلي جدول تفصيلي لمحددات هذه الأنواع :

التواصل البين شخصي	التأويل	العرض
التداول الفعال و النشاط للمعنى بين الأفراد.	تأويل ما يريد الكاتب أو المتكلم قوله.	إنتاج رسائل للإخبار والتفسير والإقناع و الحكي.
يلحظ المشارك في التواصل كيف تم إنتاج الرسائل المتداولة وإبلاغها.	يحصل التواصل تلقائيا دون حاجة إلى مراجعة المتكلم أو الكاتب ولا إلى استفسارهما عن القصد.	يحدث التواصل مع أصحاب الثقافة الأجنبية بدون حاجتهم إلى طلب توضيح المعطيات الثقافية المؤطرة لما أنتج في الرسائل المتداولة.
يتم تنظيم الكلام و توضيحه بشكل تلقائي.	يختلف التأويل هنا عن الفهم أو الترجمة، إذ يقصد به التوصل إلى المعنى الضمني وفهم الخلفية الثقافية أو النفسية للمفوضات .	يحتاج المتكلم/العارض لمعرفة لغة وثقافة المتلقين.
يتجسد ما سبق خلال التعبير الشفهي أو الاستماع أو القراءة أو كتابة رسائل نصية عبر وسائل التواصل.	يتجسد ما سبق في قراءة المواقع الإلكترونية أو القصص أو المقالات، والاستماع للأغاني والخطابات..	يتجسد كل ما سبق خلال كتابة الرسائل والمقالات والتقارير، وخلال التعبير وصفا أو تطبيقا أو سردا، أو عرضا باستعمال تقنية power point

ولمزيد من ضبط محددات الإنجاز اللغوي نسوق المجالات التي يتجسد فيها إنجاز المتعلمين، وتتضمن هذه المجالات كما وردت في وصف المجلس لإجازات العناصر الآتية :

- الوظائف، وهي المهام الإجمالية التي يتمكن المتعلم من إنجازها باللغة.
- السياقات والمضامين، وهي الوضعيات التي ينجز فيها المتعلم مهامه، أما المضامين فهي ما يتمكن المتعلم من فهمه ومناقشته.
- أنماط النصوص، إن التحكم في نمط النص هو قدرة المتعلم على فهمه وإنتاجه بهدف إنجاز المهام الموكولة لمستواه.

- التمكن من (التحكم في) اللغة، يتعلق الأمر هنا بمستوى تحكم المتعلم وتمكنه من خصائص واستراتيجيات بعض اللغات المرتبطة باللغة الأجنبية المراد تعلمها من أجل فهم وإنتاج اللغة المستهدفة.

- المعجم، ويتعلق الأمر بمحددات المعجم المستعمل لإنتاج وفهم اللغة.

- استراتيجيات التواصل، وتتعلق بما يمكن أن يفعله المتعلم في إطار تداول المعنى والتفاوض حوله خلال التعبير وفهم النصوص والرسائل.

- الوعي الثقافي، ويتعلق الأمر بالإنتاج والممارسة الثقافيين وكذا خلفياتهما، مع استثمار كل ذلك في التواصل بنجاح في الوسط الثقافي المستهدف.

هذا وعند الجمع بين أنواع التواصل ومجالاته نحصل على الوصف النهائي للإنجاز كما توضحه الجداول التالية :

التواصل البين شخصي :

المجالات	المستوى المبتدئ	المستوى المتوسط	المستوى المتقدم
الوظائف	يستطيع طرح أسئلة ذات صياغة نمطية والإجابة عنها، كما يتمكن من إنجاز محادثة بسيطة.	يستطيع التواصل بفهم وخلق معان شخصية، وي طرح مجموعة متنوعة من الأسئلة، كما يبادر بفتح حوار أو إنهاءه حسب ما تتطلبه الحاجة، ويتمكن من التواصل في قضايا ووضعيات مجردة.	يستطيع التواصل ببسر ووثوق خلال إنتاج السرد والوصف، كما يدبر الوضعيات التواصلية، وخاصة غير المتوقع منها، ويبدى قدرة واضحة على مناقشة المواضيع المجردة.
السياقات والمضامين	يستطيع أن يعبر عن أموره الشخصية باستعمال معلومات من سيرته الذاتية، في سياقات مألوفة.	يستطيع أن يعبر عن مواضيع شخصية وغير شخصية، وذلك بمضامين غير مألوفة وخلال وضعيات طارئة.	يؤدي الوظائف التواصلية بنجاعة تامة في الوضعيات والمواضيع الشخصية والعامة، كما يتمكن من التطرق لمواضيع تجريدية.
أنماط النصوص	يفهم وينتج كلمات وجمل جد متداولة ويستطيع طرح أسئلة نمطية أو محفوظة سلفا.	يتمكن من فهم وإنتاج جمل منفصلة وسلاسل جمالية، كما يفهم جملا مرتبطة بأخرى، ويستطيع أن يطرح أسئلة ويبادر بالحوار ويستترسل فيه.	يستطيع فهم وإنتاج خطاب في نصوص شفوية تامة ذات تنظيم وتجانس وتفصيل، كما يستطيع طرح أسئلة لاستقصاء تفاصيل الموضوع.
التحكم في اللغة	يستطيع فهم الرسائل الأكثر تداولاً والمصاحبة بمؤشرات سياقية أو بصرية، أو التي تحملشراحاً ضافياً ومكررياً بنيات وعبارات مألوفة. كما يستطيع استعمالاً لبنيات المحفوظة بشكل يفهمه المعتادون على التواصل مع المتكلمين الأجانب ولكن بصعوبة أحياناً.	يتمكن من فهم لغة بسيطة ذات بنيات مألوفة، ويتحكم في اللغة بشكل كاف ليكون مفهوماً من المعتادين على التعامل مع متعلمي اللغة الأجنبية.	يتحكم في اللغة بقدر كاف للتواصل بنجاعة مع غير المعتادين على التواصل مع المتعلمين الأجانب. ويعد تحكماً في البنات المتداولة مسهلاً للفهم والإنتاج.
المعجم	يستطيع فهم وإنتاج عدد من الألفاظ والعبارات الأكثر تداولاً، كما يستطيع طرح أسئلة نمطية.	يتواصل في القضايا والمواضيع المألوفة باستعمال المعجم الأكثر تداولاً والمرتبط بالاهتمامات الشخصية.	يفهم وينتج مجموعة واسعة من الألفاظ المرتبطة بالمؤسسة التعليمية والعمل والمواضيع ذات الأهمية الشخصية، وكذا المعجم العام المرتبط بالمستجدات والقضايا الاجتماعية العامة.
استراتيجية التواصل	لإجراء التواصل يستعمل أحياناً احتذاء نماذج الألفاظ (صيغها) ومساعدات الكلام مثل الملامح والإشارات ويكرر الكلمات ويرجع إلى اللغة الأم عند الضرورة و يطلب التكرار ويعلن الغموض ونقص الفهم.	يستعمل أحياناً بعض الإجراءات وبكيفية غير متجانسة غالباً كأن يطرح الأسئلة ويطلب التوضيح ويقوم بالتصحيح الذاتي وإعادة الصياغة عندما لا يفهم كلامه.	يستعمل عدة استراتيجيات تواصلية مثل طلب التوضيح كما يمكنه التكرار وإعادة الصياغة.
الوعي الثقافي	يمكن أن يستعمل حركات وإشارات ذات خصوصية ثقافية والعبارات النمطية الأكثر تداولاً، ويظهر وعياً بالفروق الثقافية كالممنوعات لكن ذلك بتعثر مؤثر على جودة التواصل.	يعرف ويستعمل ألفاظاً وعبارات وإشارات ذات خصوصية ثقافية خاصة، وذلك خلال التداول اليومي للغة، كما يعرف الفروق الثقافية ومرجعياتها ويجسد ذلك في تواصله.	يملك المعارف الثقافية ويجسد ذلك لغوياً وسلوكياً خلال عدد من الوضعيات الاجتماعية أو المرتبطة بالعمل، كما يعي الفروق الثقافية ويحاول التأقلم معها.

التأويل :

المجالات	المستوى المبتدئ	المستوى المتوسط	المستوى المتقدم
الوظائف	يفهم المعنى بالتعرف على الكلمات المفاتيح والعبارات المتداولة في سياقات معروفة كما لديه قدرة على الاستنباط من خلال ما سبق تعلمه.	يفهم المعنى العام وبعض التفاصيل المؤسسة له، ويبدى قدرة على الاستنباط بتحديد تفاصيل جوهرية في النصوص.	يفهم المعنى الإجمالي وتفاصيله في النصوص السردية والوصفية والحجاجية البسيطة، ويستنتج المغنم السياق والخصائص اللغوية.
السياقات والمضامين	يفهم النصوص الأكثر ارتباطا بسياقات مألوفة و المرتبطة خاصة بالمعارف و التجارب السابقة.	يفهم المعلومات المرتبطة بحاجاته الشخصية والاجتماعية المناسبة للمحيط المباشر (الحياة اليومية والمدرسة والجماعة والاهتمامات الشخصية الخاصة).	يفهم النصوص المرتبطة بالعالم الواقعي والمواضيع العامة المرتبطة بالعمل الفردي والجماعي وبالقضايا الجماعية والوطنية والعالمية.
أنماط النصوص	يستنتج خلال الاستماع أو القراءة معان من النصوص بدعم من المؤشرات البصرية وبخاصة عندما يكون الموضوع مألوفا. كما يفهم النصوص الطويلة المحتوية على جمل بسيطة والمكتوبة بشكل منظم.	يفهم القصص البسيطة والمراسلات المعتادة والنصوص الوصفية القصيرة وأنماط أخرى فى سياقات مألوفة. كما يفهم كثيرا من الخطابات المتضمنة فيها، وكذا النصوص الإخبارية ذات التنظيم المألوف.	يفهم الخطابات المتضمن في القصص والمؤلفات الأدبية البسيطة والمراسلات الشخصية أو المهنية والتقارير والتوجيهات المكتوبة والعروض الشفهية والنكت والنصوص الوصفية ونصوص أخرى تعالج مواضيع ملموسة.
التحكم في اللغة	يستند أساسا على المعجم لاستنتاج المعنى من النصوص ويمكن أن يستنتج من بنيات لغوية سبق استعمالها في سياقات أخرى معتادة.	لديه تحكم كاف في المعجم والبنيات وخصائص اللغة الكتابية ليفهم فهما تاما وسهلا نصوصا قصيرة وغير معقدة وذات مواضع مألوفة، ويتحكم بمحدودية في النصوص الأكثر تعقيدا. ويمكنه استنتاج المعنى من مقارنة بنيات اللغة المستهدفة مع اللغة الأم، ومن العثور على مقابلات البنيات الجديدة في البنيات المعتادة لديه.	لديه من التحكم ما يكفي لفهم النصوص الأكثر تعقيدا، ويمكنه استنتاج المعنى من خلال فهم التسلسل والترابط وزمن التلفظ وتصنيف الألفاظ أو المعاني حسب ترتيب الكلمات أو استعمالها التركيبي.
المعجم	يفهم معنى بعض الألفاظ شريطة ألا تكون جديدة عليه وأن تكون مرتبطة بمواضيع مألوفة أو عبارات نمطية، لكن لا يتمكن دائما من ذلك.	يفهم المعجم المتداول المرتبط بالمواضيع اليومية المألوفة والعبارات الاصطلاحية الأكثر تداولاً.	يفهم الألفاظ والبنيات العامة وبعض الخاص أو المتخصص منها وتحديدا المرتبطة بالتجربة الخاصة. ويتطور تعلمه للعبارات العامة بشكل ملحوظ.
استراتيجية التواصل	يستعمل كل الاستراتيجيات أو بعضها لفهم النصوص، فهو قادر على استعمال المشيرات البصرية والسياقية، وتوقع المعنى من خلال ذلك، وبدون توظيف المعارف السابقة أو بتوظيفها، وبالتعرف على جذور الكلمات والسوابق واللاحق.	يستعمل كل الاستراتيجيات أو بعضها لفهم النصوص، فهو قادر على استعمال المساعدات البصرية والخلفية المعرفية، وتوقع المعنى باستعمالها أو بدونه، وتوظيف مشيرات سياقية، والتعرف على جذور الكلمات والسوابق واللاحق.	يفهم تماما قصد الرسالة ويكيف الاستراتيجيات لصالح أهدافه الخاصة، وهكذا يستعمل كليا أو جزئيا المشيرات البصرية والخلفية المعرفية، ويتوقع المعنى من السياق أو بدونه، ويستعمل المعارف اللسانية ومعرفة تنظيم النص والاستدلالات، ويميز المعنى الرئيس من التفاصيل و الجزئيات.
الوعي الثقافي	يستعمل ثقافته الخاصة لاستنتاج المعنى من النصوص المرئية او المقروءة أو المسموعة.	بشكل عام يستند كثيرا على معارفه الثقافية، وينمي معارفه في الثقافة المستهدفة لفهم كل أنواع النصوص	يستعمل معرفة ثقافات عدة بما فيها الثقافة المستهدفة التي ينميها لتأويل النصوص المختلفة.

العرض :

المجالات	المستوى المبتدئ	المستوى المتوسط	المستوى المتقدم
الوظائف	يقدم معلومات أولية بسيطة تهم مواضيع مألوفة. ويمكن أن يظهر قدرة على التعبير عن آرائه الخاصة واختياراته الشخصية.	يعبر عن اختياراته الشخصية أو أفكاره الخاصة التي تهم مواضيع مألوفة وذلك باستعمال زمن المضارع (الحاضر)، ويمكن أن يظهر قدرة على الحكي والوصف.	ينتج سردا ووصفا في الأزمنة المختلفة ومواضيع جديدة، ويستطيع أن يظهر قدرة على تقديم حجج وبراهين مفصلة لدعم وجهة نظره.
السياقات والمضامين	ينتج رسائل في سياقات تهمه شخصا، أو سياقات سبق له أن مر بها أو تلك المتعلقة بالمحيط المباشر، مثل التي تتعلق بمعلومات عن سيرته الذاتية.	ينتج رسائل في سياقات مناسبة له ولمخاطبيه، وخاصة التي ترتبط بالمحيط المباشر، ويمكنه إظهار قدرة على إنتاج رسائل مرتبطة بالاهتمامات العامة وبمواضيع العمل .	ينتج بشكل تام وفعال رسائل ذات طابع شخصي أو عام، وتهم القضايا الجماعية أو الوطنية أو الأحداث العالمية، وكذا مواضيع تتطلب قدرات خاصة. ويمكنه إظهار قدرة على إنتاج رسائل ذات مواضيع وقضايا مجردة.
أنماط النصوص	ينتج ألفاظا وجملا متداولة وأسئلة ذات صياغة نمطية.	ينتج جملا و سلاسل جمالية وبعض الجمل المترابطة.	ينتج فقرات تامة ومنظمة ومفصلة.
التحكم في اللغة	ينتج بشكل مناسب للسياق لغة سبق له أن حفظها. وتتطلب محدودية تحكمه في اللغة حسن إصغانه ليحصل عنده الفهم، ومعالج ممارسة والاحتكاك والتصحيح يمكن أن يظهر تحكما لغويا خاصا بالمستوى المتوسط.	لديه تحكم لغوي كاف ليكون مفهوما عند المخاطبين المعتادين على التواصل مع متعلمي لغتهم. ومع الممارسة والاحتكاك والتصحيح يمكن أن يظهر تحكما لغويا خاصا بالمستوى المتقدم.	لديه تحكم كاف في بنيات اللغة الأكثر تداولاً ليكون مفهوما عند المخاطبين المعتادين على التواصل مع متعلمي لغتهم. ومع الممارسة والاحتكاك والتصحيح يمكن أن يظهر تحكما متميزا في تركيب اللغة ونحوها.
المعجم	ينتج عددا معينا من الكلمات والعبارات النمطية الأكثر تداولاً وهو قادر على استعمال مجموعة متنوعة لكنها محدودة من الألفاظ تهم مواضيع مألوفة.	ينتج ألفاظا مرتبطة بالمواضيع المتنوعة للأحداث اليومية والمواضيع ذات الأهمية الشخصية التي سبق له دراستها.	ينتج مجموعة واسعة من الألفاظ المرتبطة بالمواضيع الشخصية والجماعية وبالأهتمامات العامة وبعض الألفاظ المرتبطة بمجال الدراسة و القدرات المرتبطة بها.
استراتيجية التواصل	يمكنه استعمال الاستراتيجيات التالية أو بعضا منها : الاعتماد على شكل سبقت دراسته أو استخدام تعابير الوجه والحركات وتكرار الكلمات، أو اللجوء إلى اللغة الأم و اعتماد المكونات الكتابية لعرض المعلومات، كما يستعمل عدة مسودات ويستثمر الفعل العائد، ويدعم العرض الشفهي بالوسائل البصرية، كما يدعم العرض الكتابي بالوسائل البصرية والتكرار المحفز.	يمكنه استعمال كل الاستراتيجيات التالية أو بعضا منها للتواصل وشداها تمام الجمهور: إظهار وعي لغوي متنام بالأغلاط مع قدرة على التصحيح الذاتي، أو استعمال جمل وصور ومضامين. أو الاختصار واستعمال المتداول من اللغة للتعويض عن نقص المعجم لديه. كما يستعمل التنظيم البصري والإحالة إلى المصادر (المعرفية).	يمكنه استعمال كل أو بعض الاستراتيجيات التالية للتواصل وشداها تمام الجمهور: إظهار مجهود واع للإنتاج والتصحيح الذاتي، أو بلورة المعاني وتوضيحها بتقديم أمثلة ومرادفات وأضداد، أو توظيف الانسجام والتفصيل أو توظيف السرد المتكامل.
الوعي الثقافي	يمكنه استعمال بعض العناصر الثقافية مثل الإشارات المناسبة والعبارات النمطية ومواضيع الكتابة في مستواها الأولي.	يستعمل معجما ثقافيا مناسباً وعبارات وإشارات. يعكس معرفة بالاختلاف الثقافي المرتبط بالتواصل كتابية ومشافهة.	يستعمل المعارف الثقافية المناسبة ومعطيات سياق العرض، ويعكس تدريجيا الممارسات والتوجهات الثقافية الأصيلة للغة المستهدفة.

خاتمة

بعد هذا الجرد الذي حاولنا فيه أن نفصل في مختلف القضايا المرتبطة بالإطارين سواء من حيث المنطلقات أم الأهداف أو تصنيف المستويات وتوزيع القدرات عليها .. نحتفظ بملاحظة انعدام أية إشارة لدى أحدهما للآخر، وقد يحمل هذا الأمر بعدا تنافسيا ومحاولة كل منهما تحديد هوية واستقلالية خاصة، وقد اعتبرنا هذه الخاصية إحدى مداخل الوقوف على الفروق في توجهاتهما والخطاب المرافق لها في كل منهما. كما نستحضر كون الإطارين المرجعيين استمررا في التطور تعديلا وتنقيحا، وهي الخاصية التي تجعلنا نعتبر الملاحظات والأحكام التي نصدرها تنحصر في زمن الدراسة وما قبله وذلك حسب ما أمكننا الاطلاع عليه.

ومن الأمور المفصلية التي من الضروري الاحتفاظ بها، إن أردنا الاستفادة من الإطارين في وضع تصور مرجعي لتدريس اللغة العربية في مختلف أسلاك التعليم والبحث عن أفضل الطرق والمناهج والمقررات الدراسية لذلك، مسألة المنطلقات والخلفيات التي تؤطر للتصور البيداغوجي والديداكتيكي بل وربما السياسي والاستراتيجي الذي يقف وراء السياسة اللغوية ، فلقد بدا لنا أن قضية عدم التوافق الكلي في المنطلقات تتأكد من خلال مسألة التركيز على الدقة اللغوية في الإطار الأوروبي بينما تركز توصيات المجلس الأمريكي على الطلاقة اللغوية. إن هذا الأمر يظهر جليا من خلال إيلاء الأول أهمية للقدرات اللغوية الجزئية (الفونولوجية والصرفية والإملائية والدلالية)، بينما قفزت توصيات المجلس الأمريكي على هذه القدرات لتركز على القدرات التواصلية التداولية والاستراتيجية والمعرفية.

ولقد سجلنا سلفا أن معايير وتوصيات الإطار الأوروبي المشترك للغات أكثر إجرائية من الناحية الديداكتيكية مقارنة بنظيرتها الأمريكي، وخاصة في المستويات الأولية التي لا زال أصحابها لا يعرفون شيئا عن اللغة الأجنبية المتعلمة، فكيف يمكن جعلهم يفعلون شيئا بها ؟ وهو الأمر الذي يجعلنا نقول إن المميزات الإيجابية و ما يمكن أن نأخذه من إفادات لا تقتصر على واحد من الإطارين دون الآخر، فإذا كان للإطار الأوروبي امتياز في تدريس

المبتدئين فلا شك أن للإطار الأمريكي نقط قوة أخرى منها دعم القدرة التواصلية لدى المتعلمين والتركيز على التعلم الإجرائي العملي للغة.

وفي إطار نفس التصور، نركز على تبني الإطار الأوربي مقارنة التعدد اللغوي plurilinguisme وإدماجها في تعلم اللغات الثانية والأجنبية عبر التنظير للقدرة اللغوية المتعددة وأسس تدريسها، ونذكر بكون بناء هذه القدرة يتأسس على جعل المتعلم/المتكلم قادرا على التواصل والتفاعل في سياقات ومواقف تتعدد فيها اللغات، إذ يمكنه الانتقال من لغة إلى أخرى بكل سلاسة ونجاعة وهو الأمر المناسب جدا للواقع اللغوي المغربي حيث تعدد مستويات اللغة العربية دارجة ولهجات إضافة إلى اللغة الأمازيغية والاستعمال الهجين للغات الأم والفرنسية والانجليزية (أصبحت لغة الكثيرين خليطا من الكلمات المستقدمة من الدارجة و الفرنسية وغيرها). إن هذا التعدد " المشوه " يؤثر حتما وبشكل سلبي ليس على ضبط اللغات والتمكن منها لتوظيفها في مجالات وظيفية متنوعة، بل وأيضا على تمثل الذات والمحيط والعالم. لهذا نعتبر الوعي بالتعدد واستثماره ديداكتيكيا الاستثمار المعقلن لصالح تعلم اللغة المستهدفة أمرا ذا فعالية قصوى، فما دام التعدد اللغوي أمرا واقعا لا محيد فلنستثمره إذن في الوجه النافع ولنوجهه ليكون رافعة تربوية بناءة.

ولقد خلصنا من خلال حوارات مع الفاعلين التربويين في الفضاءين إلى أن مسألة تبني التوجيهات السالفة أمر غير وارد دائما، فلقد صرح جل من تحاورنا معهم أنه لا يستحضر توجيهات المجلس أو توجيهات الإطار المرجعي إلا جزئيا. أما الأسباب فترجع إلى عدم الاطلاع الكافي أو صعوبة التنزيل حسب ما تم التصريح به. هذا وإن هذا الأمر لا يمنعنا، نحن الذين نريد الاطلاع والاستفادة من الإطارين في ذاتهما ولذاتهما، محاولة انتقاء ما يمكن أن يصلح لواقعنا اللغوي.

وبعد الانتهاء من هذا المستوى الذي اعتبرنا شقا نظريا، ومن أجل استكمال نظرة تحاول أن تستوعب معطيات السياقين الديداكتيكيين موضوع الدراسة، ننتقل في الفصل التالي إلى الشق الميداني وذلك بجرد ما أمكننا الاطلاع عليه من معطيات تتعلق بالمقررات الدراسية والطاقت التربوي والطرق الديداكتيكية المفعلة.

الفصل الثاني

معطيات السياق الديدانكتيكي بجامعة رين 2 وجامعة الأخوين

مقدمة

إن عرض المعطيات الميدانية المستخلصة من الفضاءين الجامعيين من شأنه أن يضع المعطيات النظرية السالفة الذكر في المحك التطبيقي، ونذكر أن المعطيات التي أتينا على عرضها هي معطيات خارج السياقين الديدانكتيكيين الفعليين الخاصين بجامعة الأخوين وجامعة رين 2، بمعنى أنهما لا يعتبران جزءاً ومكوناً سياقياً إلا إذا تم تنزيلهما بيداغوجياً وديدانكتيكياً كلياً أوجزئياً في الممارسة التدريسية الفعلية وهو ما نحاول استقصاءه في هذا الفصل.

ولقد حاولنا خلال مجريات البحث أن نحصل على المعطيات الدالة الضرورية للجواب على المنطلق الإشكالي لهذا الدراسة، ونذكر بكون المقصود بالمعطيات الدالة ههنا هي المعطيات التي تساهم في خلق صورة واضحة عن كل فضاء تربوي على حدة. وقد لا نجد استعراضاً تاماً وكاملاً لكل المعطيات التي من شأنها أن تشكل قاعدة كاملة، لذلك لا نزع أننا أتينا على كل المعطيات، وإنما ندرس ما تمكنا من الحصول عليه.

ونقدم الآن لمحة أولية عن الفضائين، ففيما يخص جامعة رين 2 فإن شعبة الدراسات العربية بها تتولى تدريس اللغة العربية. وقد ورد في دليل التعليم الصادر عنها سنة 2015 أن هذه الشعبة مكون من مكونات UFR (Unités de formation et de recherche) وحدات التكوين والبحث) الخاصة باللغات والثقافات الأجنبية والإقليمية بجامعة رين 2.

وتهتم شعبة الدراسات برين 2 بمهمة تدريس وبحث القضايا المرتبطة بالفضاء العربي الإسلامي ولذلك تنطبع مهامها البحثية و البيداغوجية بالخاصية البين تخصصية المركزة

على الذاكرة والهويات والمجالات، وذلك في إطار محور البحث المتبنى في مختبر LASIMA التابع لمجموعة البحث ERIMIT⁽¹⁾.

وتستقبل شعبة الدراسات العربية حوالي مائة طالب متخصص في دراسة العربية وحوالي ثلاث مائة طالب غير متخصص (إحصائيات الموسم 2014/2015)، ويقصد بالمتخصص الطالب الذي يسجل في مسلك الإجازة لدراسة اللغة والثقافة العربيين، أما الطالب غير المتخصص فهو المسجل في شعبة أخرى ويختار دراسة اللغة العربية كمادة تكميلية. وأما التسجيل في مسلك الإجازة العربية فيفسح بطريقة مباشرة أمام حاملي شهادة البكالوريا لولوج السنة الأولى، أما الذين يحملون شهادات أخرى حصلوا عليها من غير شعبة الدراسات العربية ولها علاقة بتحصيل مؤهلات في اللغة/الثقافة العربية فيمكنهم التسجيل مباشرة بالسنة الثانية أو الثالثة وذلك بعد تقديم ملف والمصادقة على مؤهلاتهم المحصلة. وبخصوص المدى الزمني للحصول على الإجازة فهو أربع سنوات للطلبة المبتدئين الذين لم يسبق لهم دراسة العربية وثلاث سنوات بالنسبة لغير المبتدئين الذين لديهم مكتسبات سابقة. كما أن الطلبة يختارون الحضور الإجباري (étudiants assidus) أو عدم إجبارية الحضور (étudiants non assidus)، وفي الحالة الأولى يخضع الطالب للمراقبة المستمرة، أما في الحالة الثانية فيجتاز امتحانا واحدا مختلفا من حيث المطالب والتوقيت عن امتحان الفئة الأولى. وتضع الشعبة هدف تمكين الطلبة من اللغة الفصحى والدارجة ومعرفة جيدة بالأدب العربي القديم والمعاصر والحضارة العربية الإسلامية، ففي نهاية الدراسة ينبغي أن يكون الطالب قادرا على الكتابة باللغة العربية بشكل مناسب وعموما القدرة على التعبير في مختلف الوضعيات، وأن يقرأ أغلب النصوص الأدبية المعاصرة والقديمة وغير الأدبية وكذا لغة الإعلام، وبموازاة ذلك أن يتمكن من لغة عربية دارجة (مغربية أو شرقية).

¹ - ينتمي مختبر LASIMA (Langues, Savoirs et Imaginaires dans le Monde Arabe) إلى مجموعة البحث ERIMIT (مجموعة البحث في الهوية والذاكرة والمتخيلات في العالم العربية) إلى محور البحث إلى محور البحث ERIMIT (مجموعة البحث في الهوية والذاكرة والمجال)، وتضم ثلاثة وأربعين باحثا من تخصصات لسانية وثقافية متعددة.

أما جامعة الأخوين بالمغرب فإنها تدرس اللغة العربية لكل الطلبة المسجلين في رحابها، وهي مادة إجبارية لجميع التخصصات، ورغم أن الجامعة تتبنى التوجه الأمريكي سواء في نمط التدريس وتوجهه أو في اتخاذه الأنجليزية لغة التدريس الأساس في التخصصات المدرسة لديها (دراسة الأعمال ودراسة الإعلاميات والبرمجيات الحاسوبية والمواد المدرسة في كلية الإنسانية والعلوم الاجتماعية) وفي معاملاتها الإدارية، فهي تفرض دراسة العربية على الجميع.⁽¹⁾ ولقد جاء هذا القرار، في تقديرنا، لزرع الجامعة في الوسط التعليمي والاجتماعي المغربيين وخاصة في التعليم العالي.

تتكفل كلية الإنسانية والعلوم الاجتماعية بالجامعة بتدريس اللغة العربية في إطار برامج غير تخصصية (أي برامج تدرس لجميع التخصصات)، وهي اللغة والثقافة العربية والدراسات الإفريقية والدراسات التنظيمية والدراسات النسائية.

وبالإمكان أن نلاحظ أن البرنامج المتعلق بتدريس العربية يتفرع إلى صنفين وذلك حسب طبيعة الفئة المستهدفة وهكذا نحصل على برنامج لتدريس العربية للناطقين بغيرها وبرنامج تدريس بالعربية للطلبة الذين سبق لهم دراسة العربية في مراحل تعليمهم السابقة (الابتدائية والثانوية بسلكها الإعدادي والثانوي)، وأما المواد المدرسة في هذا النوع الأخير من العرض التربوي بالجامعة فهي مواد الفلسفة والفن الإسلامي والتاريخ والدين والأدب والسياسة والأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع والجغرافيا والتواصل، كل هذا بهدف تنمية المهارات العقلية والتفكير النقدي التحليلي والاطلاع على وجهات نظر متعددة وتشجيع الحوار واللقاء بين الثقافات وترسيخ قيم الحرية وقبول الآخر واحترامه..

أما النوع الآخر من العرض التربوي المتعلق بتدريس العربية لغير الناطقين بها فيتوزع إلى برنامج لتدريس العربية خلال الموسم الجامعي للطلبة الأجانب الذين تعد العربية لغة أجنبية بالنسبة لهم، وهم يأتون في إطار تبادل تربوي أكاديمي بين جامعة

¹ - ورد في الفقرة الأخيرة من ديباجة الظهير الملكي عدد 4223 الصادر بالجريدة الرسمية بتاريخ 19 ربيع الآخر 1414/ 6 أكتوبر 1993: « رغبة منا في أن نتبوا اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية مكانة خاصة في جميع مستويات و شعب الدراسة بهذه الجامعة مع اعتماد الأنجليزية لغة رئيسية للتعليم بها... »

الأخوين وجامعات دولية خاصة الأمريكية منها، وبرنامج خاص خلال الصيف (شهري يونيو ويوليو) وهو البرنامج الموسوم اختصاراً بأراناس ARANAS أي برنامج اللغة العربية ودراسات شمال إفريقيا (Arabic and North African studies Program)، وهو ما سنتطرق له في حينه.

2 - 1 معطيات السياق الديداكتيكي بجامعة رين 2

2 - 1 - 1 المقرر والمنهاج الدراسي بجامعة رين 2 الفرنسية⁽¹⁾

يتضمن المقرر الدراسي المواد التالية موزعة على سنوات الإجازة الثلاث وفق ما يلي:

الإجازة 1 (السنة الأولى)	
الدورة الأولى	الدورة الثانية
الفهم والتعبير الشفهي (أعمال موجهة 3 س أسبوعيا)	الفهم والتعبير الشفهي (أعمال موجهة 3 س أسبوعيا)
ممارسة اللغة الكتابية (أعم موجهة 3س، أع تطبيقية 1س أسبوعيا)	ممارسة اللغة الكتابية (أع موجهة 3س، أع تطبيقية 1س أسبوعيا)
النحو التطبيقي (أع موجهة 3س أسبوعيا)	النحو والتمارين (أع موجهة 3س أسبوعيا)
الترديد والعمل في المختبر (أع موجهة 3س أسبوعيا)	الترديد والعمل في المختبر (أع موجهة 3س أسبوعيا)

¹ - يحيل مصطلح "المنهاج الدراسي" على المضامين الدراسية و الأهداف المتوخاة منها وطرائق تنزيلها الوسائل الديداكتيكية الموظفة وكذا الزمن الدراسي و التقويم ، بينما يحيل مصطلح "المقرر الدراسي" على المعارف والقضايا والموضوعات والعناصر الدراسية التي يلتزم المتعلمون في مستوى معين بدراستها، وهكذا يتبين أن المصطلح الأول أشمل من الثاني.

الإجازة 1 (السنة الثانية)	
الدورة الأولى	الدورة الثانية
الأدب العربي (12س) الحضارة العربية(12س)	الأدب العربي (12س) الحضارة العربية (12س)
قضايا وترجمة (26س)	قضايا وترجمة (26س)
النحو (أعمال موجهة 13س) الصوتيات(أعمال تطبيقية13س) الدارجة(أعمال تطبيقية 13س)	النحو(أعمال موجهة 13س) الصوتيات (أعمال تطبيقية 13س) الدارجة (أعمال تطبيقية 13س)
التعبير الشفهي (أعمال تطبيقية وموجهة26س)	التعبير الشفهي(أعمال تطبيقية وموجهة26س)
المشروع المهني الشخصي(أعمال موجهة16س) المنهجية الإعلامية(أعمال موجهة 8س)	المنهجية الإعلامية (أعمال توجيهية/ دروس خصوصية داعمة 20س)

الإجازة 3	
الدورة الأولى	الدورة الثانية
قضايا وترجمة (26س) عربية وسائل الاتصال (26 س) النحو (13 س)	قضايا وترجمة (26س) عربية وسائل الاتصال (26 س) النحو (13 س)
الحضارة العربية (12س) الجغرافيا السياسية للعالم العربي (13س) الفلسفة العربية الإسلامية (12س) الدارجة (أع تط 13س)	الحضارة العربية (12س) الجغرافيا السياسية للعالم العربي (12س) تاريخ الفكر العلمي العربي (12س) الدارجة (أع تط 13)
الأدب العربي الكلاسيكي(12س) الأدب العربي المعاصر (أع موجهة 13س) اللسانيات العربية (12س)	الأدب العربي الكلاسيكي (12س) الأدب العربي المعاصر (أع موجهة 12س) اللسانيات العربية (12س)

لقد أورد الدليل المذكور وصفا للدروس وغلافها الزمني ومعطيات أخرى، على أنه يُنشر بين الطلبة لتتويزهم بما ينتظر تحقيقه في كل مادة من أهداف وكفايات، فقد يساعدهم ذلك على التقويم الذاتي. كما يشار إلى طبيعة التقويم النهائي للمعارف (شفهي أو كتابي)

ومدته الزمنية. ونقدم ملخصا لهذا الوصف كما يلي نظرا لتضمنه معطيات تهم السياق الديدانكتيكي:

بالنسبة للإجازة 1 (السنة الأولى) :

- درس الفهم والتعبير الشفهي : يهدف هذا الدرس لمواكبة الطلبة نحو قدرة التعبير والفهم انطلاقا من التعبير الشفهي في اللغة العربية، وتوظف في ذلك عدة نصوص حوامل متنوعة وممتعة تسمح للطلبة بتقديم أنفسهم والتحاور بخصوص محيطهم المباشر، مثل مواضيع الدراسة في الجامعة والعائلة والأصدقاء.. ويتم خلال الدورة الثانية تعميق هذه القدرات بإدماج مواضيع تتعلق بالتعبير عن أنشطة الحياة اليومية العامة مثل وسائل التواصل والتنقل والإدارة والرياضة و الجسد البشري..

- النحو التطبيقي: يهدف هذا الدرس تعليم الطلبة المقولات النحوية والصرفية الأولية في اللغة العربية وذلك من خلال ممارسة تمارين متنوعة مثل ملء الفراغ والأسئلة ذات الاختيارات المتعددة QCM والقراءة الجهرية (مع مراعاة الحركات الإعرابية) وإعادة الكتابة وإنتاج نصوص شفويا وكتابيا.. ويتم خلال ذلك تداول الجملة الاسمية والجملة الفعلية ومقولات تهم الاسم مثل النوع (التذكير و التأنيث) والعدد والضمائر والاشتقاق والإضافة. أما بخصوص الأفعال فيتم تدارس نظام الصرف (الماضي والمضارع) والجذر والزوائد. على أن يتم في الدورة الثانية تدارس نفي الماضي والمضارع وأشكال التصريف بما فيها الأمر واستعمال فعل "كان" والنواسخ الأخرى والأعداد إلى عشرة وأشكال الفعل (الجامد والمتصرف واللازم والمتعدي) و المصادر واسم الفاعل والمفعول وجملة الصلة.

- التريديد والعمل في المختبر: لم يورد الدليل أهدافا لهذا الدرس أو أية معلومات أخرى وكل ما أشير إليه هو الاتصال بأساتذة هذا الدرس، ونفترض أنه سيهدف تدريب الطلبة على النطق المناسب لأصوات العربية وحروفها.

بالنسبة للإجازة 1 (السنة الثانية) :

- الأدب العربي : ويتناول قضية الإنسان والمكان في الرواية العربية المعاصرة، وأما التفاصيل فتتناول النهضة وإعادة التعريف التدريجي للأدب، وتغير الأشكال الأدبية الجديدة كال مسرح والرواية والقصة، ومسألة اللغة والعلاقة مع الواقع، والأشكال الجديدة كالواقعية والرومانسية، والفضاء الحضري والقروي في الرواية والقصة. وبموازاة هذه الدروس تتم قراءة مقتطفات من أعمال روائيين عرب كـيوسف إدريس ونجيب محفوظ وجبران خليل جبران ومحمد هيكل..

أما خلال الدورة الثانية فيتم تناول التيارات الأدبية الجديدة كالواقعية والرمزية وبعض المصادر الأدبية القديمة، وقضايا الذاكرة والنكسة، والمعاصرة في الكتابة الحديثة، وتيمة المدينة في الكتابة (مدينة الأنوار، ومدينة الحرب، والعزلة في المدينة، وتفاصيل الطفولة). وبموازاة ذلك تتم قراءة مقتطفات من مؤلفات زكريا تامر وحضر حيدر ونجيب محفوظ ويتم يركز على قراءة مؤلف الخبز الحافي(الترجمة الفرنسية) حيث تقرأ مقتطفات منه باللغة العربية مع التعليق عليها.

- الحضارة العربية : يتطرق هذا الدرس للقضايا العامة التالية : ظهور الإسلام والسياق المؤسس، وتوسع الإسلام والوضعية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية الجديدة. وهكذا يتطرق الدرس في البداية للوضعية الجيوسياسية والتنظيم الاجتماعي والديني لدى العرب قبل الإسلام، ومن ثم التفصيل في الاستمرارية والقطيعة التي حصلت مع ظهور الإسلام، ثم تقديم معلومات حول رسول الإسلام والقرآن. أما الجزء الثالث فيتطرق لمسألة الخلافة والتنظيم السياسي بين البعد القبلي والعربي من جهة والبعد الشرعي الديني من جهة أخرى. ويتطرق الجزء الرابع لقيام الأنظمة الملكية بالشرق العربي وبزوغ الفكر الديني الإسلامي (علم الكلام والفقه) والترابعية الاجتماعية الجديدة.

- قضايا وترجمة : يهدف درس الترجمة هذا (عربية/فرنسية وفرنسية/عربية) إلى تمكين الطلبة من الترجمة من خلال تملك تقنياتها الأساسية، ومن خلال تفعيل البنائات اللغوية والمعجمية المدروسة في درسي النحو والتعبير. ويعتمد في ذلك على نصوص

قصيرة من مجالات الأدب أو وسائل الإعلام العربية أو الفرنسية، وهي نصوص متداولة في العالم العربي مرتبطة بقضايا المجتمع أو الثقافة أو الفن أو التاريخ أو الحضارة.

- الصوتيات : ينجز هذا الدرس في المختبر ويمكن الطلبة من معرفة الأصوات ونطقها بطريقة صحيحة وذلك من خلال التركيز على الاستماع والنطق والترديد الشخصيين باستعمال وسائل المختبر (سماعات ومكبر الصوت).

- الدارجة العربية : يهدف هذا الدرس إلى تمكين الطلبة من التعبير باستعمال دارجة عربية من الشرق العربي (السورية - اللبنانية) ودارجة مغربية (الجزائرية)، وتوظف لأجل ذلك نصوص قصيرة مرتبطة بالحياة اليومية أو المهنية بهدف الاستئناس بالمعجم المغربي والشرقي، والاطلاع على الخصوصية التركيبية للدوارج، هذا مع إنجاز تمارين مدعمة. ويتم التركيز على النطق والتعبير الشفهي لتمرين الطلبة على تملك النطق والتعبير الصحيحين. وتخصص الدورة الأولى للدارجة الجزائرية، وتدرس الدارجة اللبنانية خلال الدورة الثانية.

- التعبير الشفهي : يهدف الدرس تمكين الطلبة من وسائل التعبير بالعربية، وخاصة مهارة التعليق وإبداء الرأي والحوار، كما توظف نصوص وصور ووثائق سمعية بصرية من أجل الفهم وخاصة فهم وضعيات تواصلية خاصة أو معلومة معينة. كما يتوخى الدرس تحسين القدرة التعبيرية عبر إغناء الحوارات والتعليق برصيد معجمي وعبارات إضافية ويعتمد التكرار لتسهيل الإنجازات وتحفيز المعجم.

بالنسبة للإجازة 2 :

- درس الترجمة : يهدف درس الترجمة (عربية - فرنسية) إلى تعميق تقنيات الكفاية الكتابية وذلك بالبحث في المعجم وتفعيل النحو والتركيب واستعمال تقنية نقل المعاني من الفرنسية إلى العربية. ويتم اعتماد نصوص أدبية أو نصوص إعلامية مرتبطة بقضايا المجتمع والثقافة والفنون والتاريخ والحضارة في العالم العربي.

- قضايا : يهدف درس قضايا إلى تمكين الطلبة من التعبير الصحيح بالعربية انطلاقاً من ترجمة نصوص فرنسية تتطرق لقضايا متنوعة كالتاريخ والمجتمع والثقافة في الوطن العربي.

- النحو التطبيقي : يتطرق هذا الدرس خلال الدورة الأولى لجملته الربط وأسماء الزمان والمكان والحال والجملته الحالية. ومن بين الدروس المخصصة للدورة الثانية نذكر استعمال الأسلوب المباشر (المبني للمعلوم) والعدد وحالات المعدود الإعرابية والأسماء الخمسة.

- لغة وسائل الاتصال : يهدف الدرس إلى جعل الطلبة يستأنسون بمختلف وسائل الإعلام (الصحافة المكتوبة والمسموعة والمرئية والصحافة الإلكترونية) ويتعرفون على معجمها الخاص وخصائصها المميزة، وذلك من خلال مقالات متنوعة من مجلات وجرائد وبرامج مصورة، ويركز على تمارين الفهم من خلال القراءة والاستماع.

- مدخل للسانيات العربية : يقدم هذا الدرس أهم المفاهيم اللسانيات المعاصرة وذلك على سبيل الاستئناس، ويدفع الطلبة لوضع الملاحظات الأولية من خلال وصف النصوص العربية ودوارجها. وبعد جولة في قرابة العربية مع عائلة اللغات السامية واللغات الأفروآسيوية، يتم التطرق للنظام الصوتي Phonétique والصواتي phonologique والنظام الصرفي العربي، ويُدرس هذا الجزء خلال الدورة الأولى وجزء من الدورة الثانية. أما الجزء الثاني من الدورة الثانية فيخصص للدوارج العربية حيث يتم تناول اللهجات الغربية والشرقية في العالم العربي من وجهة نظر تاريخية وبنوية.

- الدارجة العربية : يعد هذا الدرس استمراراً لما درس في الإجازة 1، وهو يهدف لتقوية معارف الطلبة وقدرتهم على التعبير بالدارجة الجزائرية والدارجة السورية/ اللبنانية والمصرية. وتوظف لذلك نصوص قصيرة تتطرق لقضايا الحياة العامة أو المهنية وذلك بهدف جعل الطلبة يستأنسون بالمعجم المستعمل، كما يهدف الدرس إلى جعلهم يعبرون شفها في الفصل بتوظيف مكتسباتهم من خلال لعب أدوار تواصلية وخلق وضعيات تساهم في حفظ وترسيخ المعجم لديهم، ويتوسل بالتمارين والترديدات لتنمية مكتسبات النطق

السليم. هذا على أن تخصص الدورة الأولى للدارجة المصرية والدورة الثانية للدارجة الجزائرية.

- الأدب العربي : تدرس خلال الدورة الأولى بعض قضايا الشعر التقليدي والشعر الحديث مثل وظائف الشعر قبل الإسلام والمعلقات والنمط النظري للقصيدة بين دعاة المحافظة والتجديد والقصيدة الكلاسيكية الجديدة والثورة الشعرية خلال منتصف القرن العشرين ثم دراسة نماذج شعرية لامرئ القيس وطرفة بن العبد والخنساء وعمر بن أبي ربيعة وأبي نواس وعبد الوهاب البياتي ومحمود درويش. وتخصص الدورة الثانية لدراسة قضايا النثر مثل تطور النثر وتعريف الأدب القديم وأنواعه وظهور أشكال جديدة مع النهضة كالرواية الحديثة، ثم قراءة مقتطفات من تأليف ابن المقفع والجاحظ وألف ليلة وليلة و بديع الزمان الهمداني وهدى بركات.

- الحضارة العربية : يهدف الدرس تزويد الطلبة بالأسس الضرورية لفهم الحضارة العربية وخاصة العلاقة بين هذه الحضارة والدين الإسلامي. وهكذا تدرس خلال الدورة الأولى قضايا الخلافة في الإسلام (الفتنة الكبرى) وتوسع الإسلام والخلافة الأموية والعباسية والمغرب والأندلس بين القرن الثامن والخامس عشر الميلادي وهجوم المغول وتدهور الشرق وظهور الإمارات الأيوبية والغساسنة والسلجوقية والمملوكية .. أما خلال الدورة الثانية فتخصص للتركيز على التحليل النقدي لنصوص ذات علاقة بقضايا الاحتكاك بالعالم اللاتيني خلال الفترة من القرن العاشر إلى الثالث عشر وخاصة استرداد المناطق والخصائص العامة للكتابة التاريخية العربية ومفهومي "الأخبار" و"التاريخ" من خلال بعض النماذج ككتاب "تاريخ الرسل والملوك" للطبري، و"كتاب الهند" للبيروني وكتاب "مرآة الزمان" لابن الجوزي. كما يتم تناول ظهور الفن الإسلامي كالموسيقى العربية ومفهوم الطرب، والتصوف في الإسلام. هذا على أن تخصص الحصتين الأولى والثانية للتعليق على نص تاريخي.

بالنسبة للإجازة 3 :

- قضايا وترجمة : يهدف هذا الدرس تدعيم تقنيات عمل الطلبة وإنتاجهم اللغويين حيث يتم الاشتغال على نصوص أدبية وعلى نصوص إعلامية أيضا، وهي نصوص ترتبط بقضايا المجتمع والثقافة والفنون و التاريخ والحضارة في العالم العربي.

- لغة وسائل الإعلام : يهدف الدرس خلال الأسدوس الخامس إلى التخصص في المعجم الإعلامي وعربية المعاملات التجارية، وأما خلال الأسدوس السادس فيتم التطرق للمعجم السياسي والديبلوماسي. ويوظف الدرس وثائق سمعية بصرية ووضعيات حوارية تبادلية داخل الفصل حيث يتم تناول خمسة مواضيع مثل التوظيف (التشغيل) واتصال زبون بمصلحة بنكية خارجية للصناعة والإدارة الأوروبية للميزانية. أما الدرس المنصب على السياسة والديبلوماسية فإنه يهتم بالمعجم الموظف في تقارير الندوات والمنظمات الدولية كمنظمة الوحدة العربية واتحاد المغرب العربي وتمثيل المؤسسات في الخارج.

- النحو العربي : يتطرق الدرس في هذه الدورة للحالات النحوية الشاذة واستعمال ألفاظ "كل" و"حتى" و"نفس" والنفي والنداء والتذكير بالمبني للمجهول والأفعال الرباعية والحالات الخاصة في الأفعال، وتنجز خلال ذلك تمارين وتطبيقات كتابية شخصية.

- الحضارة العربية : يبنى هذا الدرس على ثلاثة محاور، فبعد تقديم موجز لوضعية العالم العربي في نهاية مرحلة القرون الوسطى يتم تحليل طرق بسط الامبراطورية العثمانية لسلطتها وإدارتها للمناطق والمجتمعات العربية وإعادة تنظيمها قبل سقوطها خلال المد الاستعماري الأوروبي. أما المحور الثاني فسيتناول أهم قضايا الإصلاح الديني والسياسي والمؤسسي والاجتماعي في العالم العربي خلال الحكم العثماني. ويخصص المحور الثالث لحركات التجديد حيث يتم التركيز على إعادة هيكلة التفكير الديني (محمد إقبال) وقضية تحرير المرأة (قاسم أمين والطاهر الحداد).

- الجغرافيا السياسية للعالم العربي : ويتناول هذا الدرس قضايا النظام والدين والمجتمع في العالم العربي المعاصر، والاستراتيجيات الموظفة في إطار التنافس حول الحكم. ففي

البداية يتم التطرق للتوظيف السياسي للنصوص الدينية الإسلامية، وفي هذه النقطة تتم وتعمق الأسئلة والقضايا المطروحة خلال دروس الإجازة 1 والإجازة 2، ثم يتم التطرق لأطروحة الإخوان المسلمين وتوسع التيارات الإسلامية في العالم العربي، ويتساءل الدرس في الأخير عن الخطاب الإسلامي لهذه التيارات والمجتمع المدني والعلمانية واللائكية وحقوق الإنسان.

- الفلسفة العربية الإسلامية : يتطرق الدرس لابستمولوجية المعرفة العربية وعقلانياتها من خلال دراسة انبثاق المعرفة العقلية (مقابل المعرفة الروحية) من القرآن باعتباره مصدرا لها، وقضية التيارات الكبرى للمعرفة العقلية، وقضية ازدهار الفلسفة ووضع الفيلسوف الاعتبارية.

- تاريخ التفكير العلمي العربي : يهدف الدرس استئناس الطلبة بتاريخ العلوم العربية من خلال مدغم بنظرة شاملة وموسعة (بانورامية) حول الفكر العلمي العربي.

- الأدب العربي الكلاسيكي (القديم) : تدرج قضايا هذا الدرس ضمن محور الأدب وحنين الأندلس، وخلالها تتم مدارس السياق الثقافي للنهضة وتأسيس المحكي حول الأندلس والشعر الأندلسي، وتدرس نصوص لابن عبد ربه والمقري وابن بسام وابن زيدون. وتخصص الدورة الثانية لدراسة كتاب " طوق الحمامة " لابن حزم.

- الأدب العربي المعاصر : يتطرق هذا الدرس لدراسة شعر محمود درويش، ومن خلاله دراسة الثورة الشعرية خلال خمسينيات القرن العشرين (المدرسة العراقية)، والأشكال الجديدة للكتابة الشعرية، واللغة في الكتابة الشعرية الجديدة.

- اللسانيات العربية : يتطرق الدرس خلال الدورة الأولى لمناهج دراسة اللغة مثل الفيلولوجيا والمنهج المقارن واللسانيات التاريخية واللسانيات الوصفية السانكرونية واللسانيات التقابلية contrastive، ومبحث التركيب في اللسانيات. وأما خلال الدورة الثانية فيتم تدارس علم الدلالة وظهور الأبحاث حول الدارجة Dialectologie.

- الدارجة العربية: يعد الدرس استمرارا لما تم تناوله خلال الإجازة 1 والإجازة 2 ويهدف إلى تقوية معارف الطلبة وقدراتهم لاستعمال دارجة مغربية (الجزائرية) ودارجة شرقية (اللبانية /السورية)، ويعتمد الدرس نصوصا قصيرة تتطرق لقضايا الحياة اليومية والمهنية، وذلك بهدف التمكن من المعجم والتركيب في الدارجتين. ويركز على تعبير الطلبة خلال الدرس لتمهيرهم في النطق وانتقاء الألفاظ واستعمال الجمل. كما يتوسل بألعاب لغوية كتمثيل الأدوار التلفظية. ويرافق ذلك كله تمارين وترديدات لجمل ونصوص.

2 - 1 - 2 الطاقم التربوي بجامعة رين

يتكون الطاقم التربوي من ثمانية أساتذة أغلبهم أساتذة التعليم العالي وقلة منهم أساتذة متعاقدون ويسمون "القارئون" أو "المرددون" les lecteurs وهم في الأصل طلبة أجانب من أصل عربي يدرسون بفرنسا وقد تم انتقاؤهم بعد اجتياز مقابلة شفوية مع لجنة من أساتذة الشعبة، وقد ذكر رئيس الشعبة المعايير المطلوبة فيهم وهي معايير شخصية تتلخص في الرغبة والدافعية لاختيار مهنة التدريس وقدرات تواصلية مثل القدرة على الإقناع والتفاعل الإيجابي مع الأشخاص المحاورين، هذا إضافة إلى التمكن من المعارف اللغوية التي تهم اللغة العربية وما يدور في فلكها من نقد وفكر.. على أن كل أستاذ متعاقد يجب أن يكون تحت إشراف أستاذ رسمي، فهو المكلف بتأطيره ومناقشة القضايا والمشاكل والصعوبات الديدانكتيكية التي تعترضه.

أما من حيث التخصصات فإن أغلب الأساتذة ذوو تخصصات أدبية نقدية تهم نقد الرواية والشعر، كما أن منهم أستاذا متخصصا في الفكر الديني والحضاري العربي، وأما المتخصصين في اللسانيات فإن عددهم لا يتجاوز الأستاذين. هذا وإن سيطرة التخصصات غير اللسانيات على الطاقم التربوي ظاهرة لا نرى لها توافقا مع مهمة تدريس اللغة، إذ يجب التمييز بين تدريس اللغة وتدريب ما أنتج بهذه اللغة من آداب وفكر وفن، هذا إضافة إلى ما قلناه سالفا بكون العلاقة وطيدة بين ديدانكتيك اللغة والتنظير لها في مجال اللسانيات ويكفي أن نذكر بكون ديدانكتيك اللغات منبثقا من اللسانيات التطبيقية، معناه إذن أن من لا

يملك تكويننا في مجال الدراسة العلمية اللسانية فإنه يصعب عليه تدريسها بالنجاعة المطلوبة، إن المسألة تتأسس على خصوصية ديداكتيك اللغات بالمقارنة مع ديداكتيك الأدب أو غيره فالمطلوب تدريس اللغة وأما ما أنتج بها من نصوص فما هو إلا ذريعة ووسيلة لتدريسها.

وفيما يخص الشواهد المحصلة فإن كل الأساتذة الرسميين حاصلون على شهادة الدكتوراه. وقد لاحظنا أن التكوين البيداغوجي والديداكتيكي قد تحقق لدى الأساتذة بجامعة رين2 بالممارسة والتجربة باستثناء أستاذة واحدة متوفرة على شهادة التبريز في التدريس وهي شهادة تجمع التكوين الأكاديمي والتكوين الديداكتيكي لذلك فهي شهادة مهنية. إن الاجتماعات التنسيقية التي تحصل داخل الشعبة وهياكلها، والتشاور المستمر داخل مكاتب الأساتذة من شأنها أن تعزز الممارسة التربوية وتوحد منظور وخطة الأساتذة وهو ما يفترض أن يساهم في بلورة خصوصية وهوية لتدريس العربية بفضاء رين2.

2 - 1 - 3 الطرق الديداكتيكية بجامعة رين 2

2 - 1 - 3 - 1 وصف الأساتذة لممارستهم⁽¹⁾

- الأستاذ الأول: « أركز على طريقة تدريس العربية للناطقين بغيرها arabisantsles أو المستعربون في فرنسا، وهي الطريقة التي تهدف تدريس العربية المعاصرة في مستواها الأكثر بساطة وتداولاً من حيث التعبير والفهم مثل صيغ التحيات والتعارف وتقديم الذات والحوار. فبعد بعض الحصص الشفهية المحضة التي أخصصها لتعليم طلبتي كيف يقدمون أنفسهن بعبارات مثل " أنا طالب فرنسي في الجامعة " جواباً على أسئلة من قبيل " من أنت؟ هل أنت فرنسي؟ أين تدرس؟ أتطرق لتعلم (الكلمة من استعمال الأستاذ وهو يقصد حتماً تعليم) حروف الأبجدية مرتبة عند الإنجاز الشفهي وغير مرتبة عند الإنجاز الكتابي إذ على الطلبة اقتراح الحروف التي سيكتبونها بمعدل حرفين لكل طالب في حصة من ساعة واحدة وفي حالات الحرف المنفرد والحرف في بداية الكلمة وفي وسطها وفي

1 - أدلى الأساتذة بالإجماع بأجوبتهم باللغة الفرنسية.

آخرها وعليهم أن يقترحوا علي لكل حالة كلمات مستتبطة من الرصيد المعجمي الذي تناولناه في حصة الشفهي، وإن تعثروا في ذلك أقترح عليهم كلمات وأطالبيهم بتحديد الحرف المطلوب.

وتبنى الحصص الأولى على حوارات تعلمها الطلبة خلال دروس الشفهي، وعندما يتقدمون شيئاً ما أنتقل إلى حوارات أخرى حيث أقرأها عليهم أو أجعلهم يستمعون إلى تسجيلات تتضمنها. وبعدها أطلب منهم أن يقدموا لي الكلمات التي تعرفوا عليها، ولا أنتقل بهم إلى التعرف على الحوار نفسه في نص مكتوب إلا بعد أن يتعرفوا بشكل واضح على فكرة الحوار والألفاظ التي تعلموها مسبقاً.

وبموازاة ذلك يتوجب على الطلبة تعلم قراءة كلمات وجمل كاملة، وهي الكلمات والجمل التي تعلموا نطقها وترديدها في حصة الشفهي. والطريقة التي أتيناها هي الطريقة الإجمالية في القراءة والكتابة وذلك باعتماد صور الكلمات النطقية أي الصورة الصوتية المخزنة في الذاكرة خلال الحصص السالفة.»

الأستاذ الثاني : « فيما يخص حصص النحو (القواعد) فإن دراستها تتم بالتوازي مع دروس الكتابة والقراءة، ففي كل نص حوارى أو سردي من الضروري التوقف عند مسألة أو مسألتين نحويتين لشرحهما وتقديم قاعدتهما وبعض التمارين. ومن أمثلة ذلك حروف الجر والضمائر وصيغ المؤنث وتصريف الفعل الناقص في الماضي والمضارع ونفي الفعل المضارع ب"لا" ونفي الفعل الماضي ب"ما"، أما دراسة نفيه ب"لم" فتؤجل لمرحلة لاحقة.

أما حصص القراءة فإنني أطلب فيها الطلبة بقراءة النص قراءة صامتة وبعدها نمر إلى القراءة الجهرية، ثم أقدم تمارين الفهم (أسئلة، صحيح / خطأ) متبوعة بتمارين النحو فتمارين التعبير ثم الترجمة. وفيما يخص التعبير الشفهي، فإنه ينبغي استهداف صيغة متداولة أو صيغتين (عبارة أو عبارتين) في كل حصة وتوظيفهما في التعبير، ولأجل ذلك أطلبهم بإنتاج حر لجمل حرة شريطة أن تتضمن العبارات المطلوبة.

وفي كل هذا أستعمل كتباً مدرسية مخصصة للناطقين بغير العربية مثل كتاب "العربية المعاصرة L'arabe moderne" لصاحبه Luc Deheuveld، على أيّ أكيف النصوص المدرسة مع مستوى الطلبة والأهداف المتوخاة من تدريس العربية، وبالأخص ما يهتم المستوى المعجمي حيث تعطى الأولوية للغة الصحافة واللغة السياسية.»

الأستاذ الثالث: «الدرس الذي سأصف لكم مجرياته هو درس القواعد، وبالضبط درس الجملة الاسمية والجملة الفعلية. افتتحت الحصة بالإشارة إلى نوع الجملة في اللغة الفرنسية، وأقصد أنها في الفرنسية تبدأ دائماً باسم ولا يمكن أن تبدأ بفعل، ثم كتبت على السبورة جملة (جرى العداء بسرعة) ثم قدمت الترجمة بالفرنسية كلمة كلمة وطلبت من الطلبة استنتاج أنواع الكلمات من خلال سؤال (حددوا الفعل والفاعل؟ بعد شرح مفهوم الفاعل) وقد استطاع الطلبة تحديد الفعل والفاعل لكنهم تعثروا في تحديد طبيعة الجار والمجرور في نهاية الجملة (بسرعة)، وأمام هذا اكتفيت بتقديم الترجمة (avec vitesse) ولم أقدم مفهوم الجار والمجرور لأن ذلك سيشكل تشتيتاً لذهن الطلبة الذي أريده أن يبقى مركزاً على هدف الدرس. وبعد ذلك اكتشفوا أن الفرق واضح بين طبيعة الجملة في اللغة العربية واللغة الفرنسية. ثم قدمت تعريف الجملة الاسمية والجملة الفعلية. وبعد هذا طلبت من الطلبة تقديم أمثلة للأفعال التي يعرفونها، وعندما لاحظت أنهم تأخروا قليلاً بسبب عدم الثقة في الجواب، أو هكذا تبين لي، اقترحت عليهم فعلاً وطلبت تركيبه في جملة فعلية ثم تحويل هذه الجملة إلى جملة اسمية، وفي كل مرة كنت أطلب من الطلبة إعادة الجملة التي استمعوا إليها بضع مرات ثم أطلب من أحدهم كتابتها على السبورة مع القيام بالتصحيح المطلوب بشكل جماعي، إن كان هناك تصحيح، ثم أطلب قراءتها مرة أخرى. وفي نهاية هذه المرحلة طرحت السؤال حول مكونات الجملة الفعلية والجملة الاسمية، وهكذا اغتنمت الفرصة لشرح مفهوم المبتدأ ومفهوم الخبر مستثمراً مفهوم الموضوع والمحمول في القضية المنطقي Sujet / Objet. وقد طرح أحد الطلبة سؤالاً يتعلق بسبب البدء باسم مرة والبدء بفعل مرة أخرى، فكان الجواب كون ذلك يرجع إلى قصد المتكلم، فإن كان يريد التركيز على الحركة والفعل استعمل الجملة الفعلية وإن كان يرغب في التركيز على من قام بالفعل استعمل الجملة الاسمية علماً أن هذا يهتم نوعاً من الجملة الاسمية أي التي

خبرها عبارة عن جملة فعلية، وأشارت إلى أن الجملة الاسمية أنواع حسب طبيعة الخبر وهو الدرس الذي سنتدارسه لاحقاً.

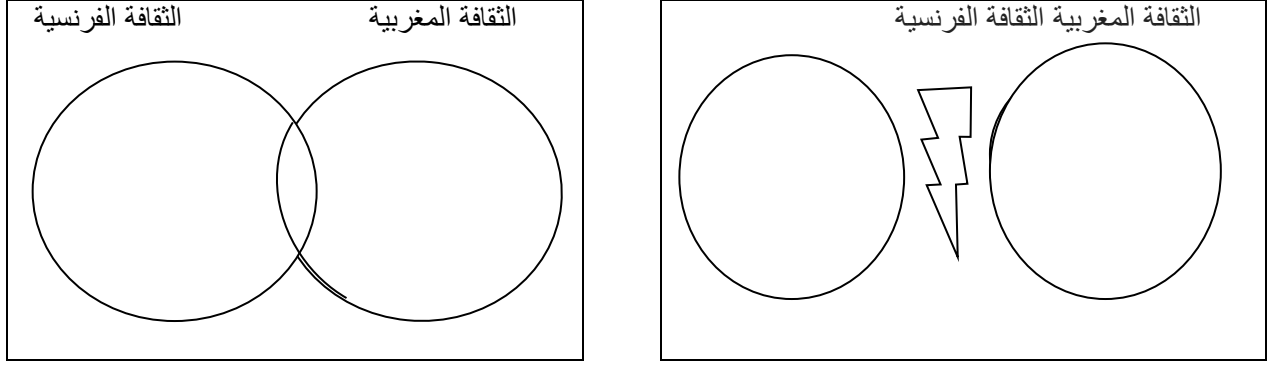
وفي مرحلة مواءمة من الدرس دعوت الطلبة إلى التركيز على حركة الحرف الأخير من الفاعل في الجمل الفعلية، وتمييزه على حركة المفعول، ولما تلقيت الجواب، قدمت قاعدة رفع الفاعل ونصب المفعول. كما دعوتهم إلى تأمل حركة المبتدأ وحركة الخبر، ثم استنتجت قاعدة رفع كل من المبتدأ والخبر، ولما سألت طالبة عن السبب، ذكرت لها خاصية اعتبارية اللغة وقدمت لها بعض الأمثلة من الفرنسية سائلاً إياها عن تفسير ظواهر في المعجم أو النحو الفرنسيين وأنا أقصد أنه لا تفسير لها.

وفي نهاية الدرس طلبت من الطلبة تقديم أمثلة للكلمات بالعربية التي تعرفوا عليها خلال هذه الحصة، وتقديم ملخص للقضية النحوية التي تعرفنا عليها وذلك من خلال الجواب عن سؤال (ماذا درسنا خلال هذه الحصة؟) وقد كانت فرصة لتثبيت القواعد المتعرف عليها خلال الدرس»

- الأستاذ الرابع : الدرس في التواصل بين الثقافات، وقد قدم وصفه أستاذ من جامعة رين2 ساهم في تنشيط هذا الدرس.

« قدمت هذا الدرس لمجموعة من الطلبة من جامعة رين2 وطلبة من ماستر اللغة العربية والتواصل بين الثقافات التابع لكلية الآداب سايس بفاس، وقد كانت المناسبة هي زيارة الطلبة الفرنسيين كلية سايس في إطار التكوين المستمر الذي تنص عليه اتفاقية التعاون العلمي والبيداغوجي المبرمة بين الكلية والجامعة الفرنسية وخاصة بين شعبتي الدراسات العربية بهما والماسترين التابعين لهما. وقد اخترت أن يكون هذا الدرس عبارة عن حوار موجه يسوده النقاش وتبادل الآراء حول حوار الثقافات وخاصة الثقافة المغربية والثقافة الفرنسية، وهكذا افتتحت الدرس بخلق وضعية مشكلة تتعلق بنوع العلاقة التي تربط بين الثقافة المغربية وبين الثقافة الفرنسية في شكل رسم رسمته على السبورة يتضمن شكلين كالتالي (قدمهما لي الأستاذ على الشكل التالي) :

الشكل 1 الشكل 2



وبعد ذلك دعوت الطلبة لتأمل الشكلين واقترح أيهما يمثل العلاقة بين الثقافتين المغربية والفرنسية في رأيهم، وقد كانت كل الأجوبة، تصب في اختيار الشكل الثاني لأنهم يرون أن هناك علاقة بين الثقافتين، إلا واحدا منها جاء من أحد الطلبة المغاربة. وهكذا بدأ النقاش حول ما نملاً به المنطقة المشتركة بين الرسمين أي المشترك بين الثقافتين. أما الجواب الذي رفض أية علاقة فقد طلبت منه تبرير جوابه فتبين أنه يستحضر أحداث الحماية وما يرتبط بها من ظلم واستغلال واستبداد، وأنه لا يمكن أن تجمع بين الظالم والمظلوم أية علاقة انسجام أو تقارب ثقافي. ولما أتم حججه (لقد هدفت إلى تدعيم القدرة على الحاجج) ذكرت له أن الحماية أو الاستعمار أمر واقع لا يمكن الرجوع القهقري من أجل إزالته وأنه كانت لتلك الوضعية التاريخية أسبابها الموضوعية والذاتية، أما الآن فيمكن أن نتخذه فرصة للانطلاق نحو المستقبل وبناء علاقات متساوية الأطراف.

لقد كانت لغة التدريس هي الفرنسية نظرا لكون الطلبة الفرنسيين لا يمكنهم تتبع درس من هذا النوع باللغة العربية فلقد كانوا مبتدئين في تعلمها، لكن الأمر لم يمنع من مطالبة الطلبة بترجمة الكثير من الألفاظ والصيغ والأساليب التي تدخل في تشكيل الحقل المعجمي الرئيس المرتبط بموضوع الدرس والحقول المعجمية المحيطة له وعلى رأسها كلمة ثقافة وفعلها ثقّف. لقد اعتبرت أن الدرس كان ناجحا بالنظر إلى أهدافه ونتائجه فلقد كان فرصة لاطلاع الطلبة الفرنسيين على رصيد معجمي عربي مرتبط بالثقافة وما يدور في فلكها كما كانت فرصة للطلبة المغاربة لاكتساب الترجمة الفرنسية لعدد من الألفاظ التي تدخل

في حقل الثقافة والمثاقفة. لقد كانت الكتابة حاضرة بقوة حيث كان الطلبة من الفريقين يتناوبون على السبورة لكتابة الألفاظ بالعربية، كما كان فرصة لتبادل وجهات النظر والمواقف ودفع كل طرف لتقديم حججه مستمدة من التاريخ والسياسة والدين.. وبما أن المستهدف الرئيس كان هو العربية فلقد تزود الطلبة الفرنسيون برصيد لغوي عربي مهم.

وقد أنهيت الحصة بتقويم ختامي طالبت فيه الطلبة بأن يذكروا نماذج من الألفاظ العربية التي احتفظوا بها خلال هذه الحصة وتركيبها في جمل إن أمكن وذلك بمساعدة الطالب المغربي الذي يجاوره فقد كنت قد طلبت في البداية من الطلبة أن يجلسوا بشكل ثنائي مكون من طالب مغربي وآخر فرنسي.»

2 - 1 - 3 - 2 استخلاص الطرق الديداكتيكية المفعلة

- بالنسبة للدرس الأول : نلاحظ أن الطرق الديداكتيكية المفعلة متعددة ومع تعددها فهي لا تتميز بخاصية الحفاظ على التقابل الثنائي كما حددها Puren⁽¹⁾ فقد لاحظنا أن بداية الحصة اعتمدت الطريقة الشفهية من غير انتقال، ولو بعد حين، للطريقة الكتابية ونفس الأمر حصل عند توظيف طريقة التكرار من غير رجوع أو انطلاق من طريقة بناء التصور، ولعل ما يبرر هذا الاختيار في نظرنا هو كون الفئة المستهدفة فئة مبتدئة مما يفرض الانطلاق بالشفهي قبل الكتابي وبتدريج صور الألفاظ الصوتية قبل تمهيرهم في كتابتها، ولعل هذا الأمر يدعونا إلى القول بكون توظيف الطرق الديداكتيكية ينبغي أن يواكب بتقنية تكييفها مع المستوى المستهدف وهو ما لاحظناه في هذا الجزء من الحصة. وقد تأكد هذا بالانتقال إلى المزاوجة بين الطريقة الشفهية والكتابية بعد تقدم الطلبة شيئاً ما في تحصيل صور الحروف الأبجدية، الأمر الذي مكن من توظيف الطريقة التطبيقية عند مطالبة الطلبة بالإتيان بألفاظ تتضمن الحرف المدروس، مع ملاحظة استناد هذه الطريقة على التذكر فقط وذلك باستدعاء ما خزن سالفاً في الذاكرة من ألفاظ مدروسة. وهو ما يدفع للقول إن الأستاذ قد وظف الطريقة التطبيقية في تقابل ثنائي فعال مع طريقة احتذاء المثال.

¹ - ينظر جدول الطرق الديداكتيكية في ص 56.

وقد لاحظنا أن الحصة ختمت بتوظيف الطريقة الدلالية السياقية والطريقة الدلالية المعجمية وذلك عندما قرأ الأستاذ الحوار وطالب المتعلمين بذكر الكلمات التي تعرفوا عليها وعلى معانيها ثم مطالبتهم باستخلاص معنى الحوار عامة أي التعرف على مساهمة كل كلمة على حدة في بناء المعنى العام. إن هذا الأمر يحيل على تمكن المدرس من هذه الطرق المفعلة وخاصة مسألة تكييفها من حيث السياق الزمني للتعلم بمراعاة إيقاع التعلم لدى الفئة المستهدفة. ونشير إلى أن هذه الطرق المفعلة محتضنة في الطريقتين التفاعلية والإلقائية أو لنقل إن هذه الطرق تمر عبرها وبتواز معها.

- بالنسبة للدرس الثاني:

جاء وصف الأستاذ لدرسه مركزا على مضامين الدروس وتوزيعها الزمني ، ولم أستطع الحصول على عرض الطرق الديداكتيكية الموظفة رغم تأكيدي على طلبها، أمر بدون تعليق على هذا الأمر لأستخلص من الوصف توظيف الطريقة الشفهية وانعدام الإشارة إلى الطريقة الكتابية وإن كنت أستبعد عدم توظيف المكتوب في درس اللغة، وتوظيف الطريقة التطبيقية وطريقة بناء التصور عبر الطريقة الإلقائية (شرح القواعد) ثم طريقة احتذاء المثل من خلال إنتاج جمل تتضمن تعابير بعينها وتسير على نفس صياغة ما تم التعرف عليه. ونشير إلى إهمال عدد من الطرق أو على الأقل عدم ذكرها في وصف الدرس.

- بالنسبة للدرس الثالث:

تضمن هذا الدرس تفعيل كثير من الطرق الديداكتيكية، وقد تميزت بالانتقال من طريقة لطريقة مقابلة لها في ثنائيات الطرق (انظر جدول الطرق السالف) أو غير مقابلة. كما تميز هذا الاستعمال بالجمع بين طريقتين في نفس الوضعية الديداكتيكية، فلقد تبين أن الأستاذ اختار أن يفتح الدرس بالطريقة الإلقائية ثم انتقل لتوظيف الطريقة التفاعلية، وهو ما يعني أنه لا يجعل الطريقة الإلقائية بديلا لعجز الطريقة التفاعلية، لكنه سرعان ما انتقل إلى هذه الوضعية الديداكتيكية عندما عجز المتعلمون عن تقديم أفعال تعرفوا عليها سابقا. ولقد لجأ المدرس لاستعمال الطريقة الاستقرائية وذلك بدعوة الطلبة لتأمل كيفية صياغة

الجملة والقيود التي تنظمها، لكنه تراجع نحو الطريقة الإلقائية في تقديم قاعدة رفع المبتدأ والخبر والفاعل. ولقد لجأ الأستاذ قبيل نهاية الدرس لطريقة التردد والتكرار مع دفع المتعلمين نحو احتذاء المثال، ورغم الختم بالطريقة التطبيقية في إطار التقويم التكويني (التقويم الذي من شأنه ترسيخ التعلمات عن طريق التمارين الكتابية أو الشفهية) إلا الملاحظ هو الجمع بينها وبين طريقة احتذاء المثال مما قد يعني عدم تمكن الطلبة من القاعدة التمكن الذي يجعلهم قادرين على اكتشافها في نص أو القدرة على توظيفها وإنتاجها في كلامهم الخاص. إن هذا الكلام لا ينبغي أن يفهم منه الحكم بالفشل على الدرس وإنما كان يمكن أن يصل الدرس إلى نتائج أحسن لو أن اللجوء للطريقة الإلقائية لم يكن بديلاً عن الطريقة التفاعلية مثلاً. هذا وإن هذه الطرق كانت محتضنة ضمن الطريقتين المباشرة وغير المباشرة على اعتبار توظيف الفرنسية لغة لتدريس العربية باعتبارها لغة مستهدفة إضافة لكون الطلبة مبتدئين في تحصيل اللغة العربية الفصحى.

– بالنسبة للدرس الرابع :

بما أن هذا الدرس كان ذا طابع حوارى سجالي فإن من الطبيعي أن تكون الطريقة التفاعلية هي الحاضرة خلال جل مراحل الدرس، إلا أن هذا لم يمنع من حضور الطريقة الإلقائية وخاصة عند تقديم مجموعة من المعطيات التاريخية أو الدينية أو الإتيولوجية المرتبطة بتطور معاني بعض الكلمات الداخلة في حقل الثقافة مثل فعل " ثقف ". هذا إضافة إلى سيطرة الطريقة الشفهية ولو أن الطريقة الكتابية كانت حاضرة. لقد لجأ المدرس للطريقة الاستقرائية في بداية الدرس وهو الأمر الفعال الذي يتضافر مع تقنية العصف الذهني المناسبة لافتتاح درس سجالي من هذا القبيل.

ولقد كانت الطريقة غير المباشرة هي الطريقة الأساس للدرس لكن الأمر لم يمنع من توظيف الطريقة المباشرة (توظيف اللغة العربية في كثير من مقاطع الدرس) مع استثمار الترجمة للانتقال من الواحدة إلى الأخرى.

ولقد ختم الدرس بالطريقة التطبيقية وذلك من خلال تمرين توظيف الكلمات المتداولة خلال الدرس في جمل مفيدة ترتبط بموضوع الثقافة.

2 - 2 معطيات السياق الـدـيـداكـتـيـكـي بـجـامـعـة الأـخـوـيـن

2 - 2 - 1 المقرر والمنهاج الدراسي

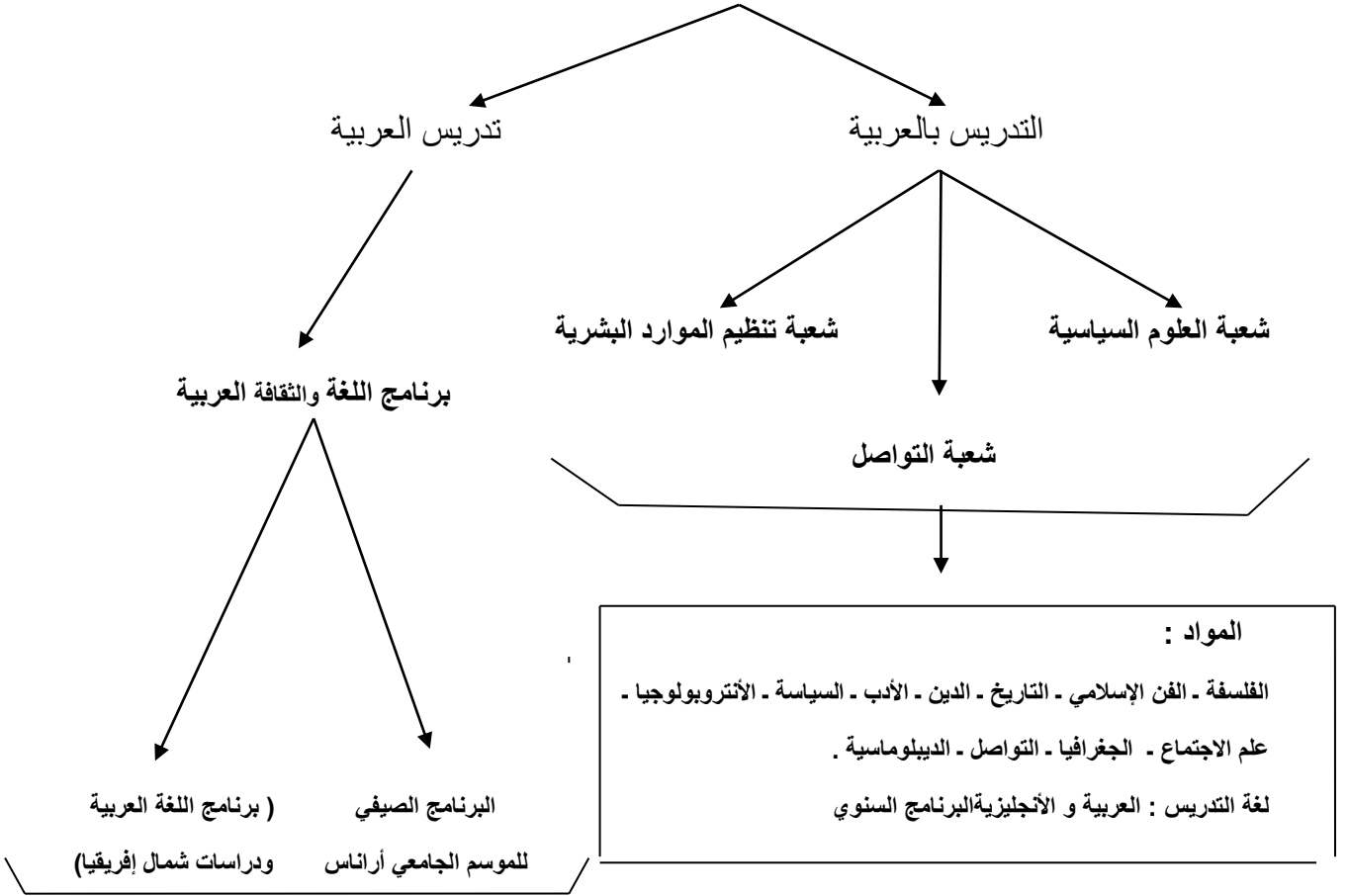
نشـير بـدء إـلى أن تـدرـيـس اللـغـة العـربـيـة بـجـامـعـة الأـخـوـيـن يـشـمـل ثـنـائـيـة تـدرـيـس العـربـيـة والتـدرـيـس بـهـا وذلـك استـنـادا إـلى الأـهـداف المتـوخـاة والكـفـايـات المنـشـودة من وراـء كل بـرنامـج تـعـلـيـمـي أو مـادـة مـدرـسـة. وهـكـذا نحـصل عـلى ما تُعـتـبـر العـربـيـة فـيـه هـدفا في ذاتـها وهـو البرنامـج المسمـى بـرنامـج اللـغـة والثـقـافـة العـربـيـة، وبـرامـج ومواد تـعد العـربـيـة فـيـها لـغـة تـدرـيـس وناقلـة مـفـاهـيـم وكـفـايـات وحسب، إذ يـنـتـظـر من تـدرـيـس عـدد من المـواد تـنـمـيـة المـهـارـات العـقـلـيـة وتـطـوـير الفـكر النـقـدي التحـلـيـلي وغيـرها من الأـهـداف الـتي لا تـرتـبـط بالكـفـايـات اللـغـويـة العـربـيـة بـشـكل مـباشـر، صـحـيـح أن التـدرـيـس بـلـغـة ما يـسـهـم في تـدعـيـم الكـفـايـات اللـغـويـة والتـواصـلـيـة المـكـتسـبـة بـهـا من خـلال فـسـح المـجال لما يـسمـى الانغماس اللـغـوي Bain linguistique وهـو ما يـمـكـن أن يـنـطـبـق عـلى تـدرـيـس المـواد السـالـفـة الذـكر بالعـربـيـة (ولو تـدرـيـسا جزئـيـا كما سيأتـي) إلا أن هـدف الجـامـعـة المـعلـن لا يـشـير بالواضـح إـلى هـذا الـهـدف اللـغـوي بـشـكل صـريـح كما أتـينا عـلى ذكـره سـالـفا. إن هـذا الأمر هـو الذـي جـعل لـغـة تـدرـيـس المـواد لـغـيـر المتـخـصـصـيـن في دراسـة العـربـيـة، أي لـكل طـلـبـة الأـخـوـيـن، لا تـقـتـصـر عـلى العـربـيـة وحسب إنـما تـدمـج أـيـضـا الأنـجـليـزـيـة بنسب قد تـفـوق وتـثـير حـضـور العـربـيـة ⁽¹⁾، وقد يـدفعـنا هـذا الأمر إـلى مـراجـعـة أـسـاس التـقسـيـم السـالـف أيتـدرـيـس العـربـيـة والتـدرـيـس بـهـا، لـكن بـاعـتـبار منـطـلق الأمـور وأساسـها المـبـدئـي هـو ما تـصرـح بـه أـهـداف الجـامـعـة يـجـعـلنا نـعـتـبـر التـقسـيـم السـابـق هـو الأولـي. وأما إـقـحام الأنـجـليـزـيـة لـغـة للتـدرـيـس في المـواد الـتي يـفـتـرـض أن تـدرـس بالعـربـيـة فـقد يـفسـر بالـرـغـبـة في الـالـتـزام بالـبـند المـشار إـليه أنـفا والـوارد في الظـهـير الشـريـف المـؤسس للجـامـعـة..» مع اعـتـمـاد الأنـجـليـزـيـة لـغـة رئـيـسـيـة للتـعـلـيـم بـهـا « وقد يـفسـر بـصـعـوبـة الـالـتـزام فـقـط بالعـربـيـة خـاصـة وأن من الطـلـبـة وتـحـديـدا الأـجـانب مـنـهم، من مـستـواه في العـربـيـة لا يـؤهـله لـمـتـابـعـة دروس ومحاضرات تـتـناول قـضايا تجـرـيـديـة بالـلـغـة العـربـيـة.

¹ - استـقـيـت هـذا المـعـطـى من مـلـاحـظـتي لـعـدد من الدروس و المحاضرات بالجـامـعـة .

ولتوضيح وضعية اللغة العربية بهذه الجامعة نقدم الشكل التالي : (الشكل 11)

اللغة العربية بجامعة الأخوين

كلية الإنسانيات و العلوم الاجتماعية



المواد و الكفايات اللغوية

الاستماع - الحديث والكلام - القراءة - الكتابة .
القواعد و المفردات والتعبير اللغوية المتدرجة حسب المستويات.
المقرر: كتاب " الكتاب في تعلم العربية ونصوص أخرى من اختيار
المدرسين .
أنشطة التفتح والانغماس اللغويين والثقافيين :
الطبخ - التسوق - الخط العربي - الموسيقى العربية - الرحلات
العروض - محاضرات و لقاءات - زيارات بعض العائلات
لغة التدريس : العربية والإنجليزية

نستنتج إذن أن التدريس بالعربية جزئي في هذا العرض التربوي. وبما أن مجال البحث الذي نحن بصدده ينصب على تدريس العربية للناطقين بغيرها باعتبارها لغة أجنبية فإن التركيز سيكون على النمط الثاني من تدريس العربية بجامعة الأخوين أي تدريس العربية للناطقين بغيرها باعتبارها لغة مستهدفة بذاتها تعليمًا وتعلمًا، هذا بما أن تدريس العربية لجميع الطلبة لا يخص فقط تدريسها للناطقين بغيرها، ولذلك وقع الاختيار على برنامج أرناس ليكون مصدرا لمعطيات البحث السياقي.

ولقد اختارت جامعة الأخوين، اعتماد " الكتاب في تعلم اللغة العربية " لمؤلفيه كرستن بروستاد ومحمود البطل وعباس التونسي، وقد تتبعنا في اعتماده التنقيحات التي دخلت عليه منذ طبعته الأولى الصادرة سنة 1995 مرورًا باعتماد الطبعة الثانية الصادرة سنة 2007 وانتهاءً بالطبعة الثالثة الصادرة سنة 2013⁽¹⁾. ونرجع اختيار الكتاب في فضاء الأخوين إلى كونه مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بإرشادات ومعايير المجلس الأمريكي إذ إنه « خرج من البيئة نفسها التي انطلقت منها إرشادات المجلس الأمريكي، فهذا يرجح الاستفادة من هذه الإرشادات في منهجه. »⁽²⁾ وهو الاختيار منسجم مع التوجه العام للجامعة التي اختارت منذ تأسيسها، كما ذكرنا آنفاً، تبني المناهج والطرق الأمريكية وبالأخص نموذجها البيداغوجي، لذلك من الطبيعي ألا يتم اختيار الكتاب اختياراً معزولاً عن التوجه العام للجامعة، هذا إضافة إلى مسألة اعتماد اللغة الإنجليزية لغة للتدريس في جميع المواد بما فيها تدريس العربية علماً أن الكتاب يتبنى بشكل واضح الإنجليزية لغة للتواصل مع المتعلمين والأساتذة في تقديم الكثير من الشروحات والتوجيهات، إضافة إلى الانفتاح على جامعات أمريكية أكثر من غيرها، فحسب ما وصل إلى علمنا فإن أغلب الشراكات العلمية والتربوية التي تعقدها الأخوين تكون مع الجامعات الأمريكية في مجال

¹ - ليس موضوع بحثنا ههنا التطرق للفروق بين هذه الطبقات، وأما الطبعة التي استقينها منها معطيات التنزيل فهي الثالثة.

² - مقال: سلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية دراسة وصفية تحليلية، د صالح عياد الحجوري و د محمد إبراهيم الجراح ، مجلة الأثر، العدد 28، يونيو 2017.

تدريس العربية، كما في غيرها من التخصصات، وهي الشراكات التي تقتضي تبادلاً لأساتذة و الطلبة و تنظيم ندوات مشتركة في مجال تدريس العربية.

أما بالنسبة لترجيح استفادة الكتاب من توجيهات المجلس الأمريكي وإرشاداته فهي مسألة ليست ذات أولوية في بحثنا لأن الموضوع ليس هو دراسة الكتاب في علاقته بتوجيهات المجلس، وبدلاً من ذلك نفضل أن نتساءل عن التعديلات التي تدخل على مواد الكتاب خلال التنزيل وذلك مراعاة لظروف السياق الـديداكتيكي. وتضم سلسلة الكتاب المقرر في الأخوين لتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها أربعة كتب هي :

- كتاب "ألف باء" وهو عبارة عن مدخل إلى الحروف العربية وأصواتها، ويضم عشر وحدات تعليمية وأكثر من مائتي مفردة أساسية، كما يحتاج إلى حوالي عشرين ساعة من الإنجاز الـديداكتيكي الصفي إضافة إلى ساعات التعلم الذاتي خارج الفصل.

- الجزء الأول: كتاب المستوى المبتدئ، وقد أعد لبناء وتنمية المهارات اللغوية الأربعة أي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وهو يضم لأجل ذلك أحد عشر درساً تحتاج لمائة وخمس وعشرين ساعة لإنجازها.

- الجزء الثاني: كتاب المستوى المتوسط، وسوف نستفيض في تحديد محتوياته التعليمية.

- الجزء الثالث: كتاب المستوى المتقدم، ويتكون من عشرة دروس لعل خاصيتها الأساس هي توسيع الخلفية الثقافية العربية عبر نصوص غنية تزيد عن الثلاثين نصاً.

وإضافة إلى الكتب تضم السلسلة ملاحق تعليمية هي:

- الأقراص المدمجة المرافقة لكل كتاب وهي تضم دروساً وتمارين سمعية بصرية.

- الموقع الإلكتروني www.alkitaabtextbook.com ويقدم دروساً تفاعلية وتمارين إضافية، إلا أن اعتماد الموقع لا يعني اتخاذ التعلم عن بعد بديلاً للتعلم الصفي.

- دليل الإجابات، ويستخدمه المتعلمون في التعلم خارج الفصل حيث بإمكانهم التأكد من صحة الأجوبة على التمارين دون الرجوع إلى المدرس، وإن هذا الأمر ليؤكد اعتماد التعلم الذاتي ركيزة في تحصيل اللغة.

ونظرا لتعدد المستويات والكتب المخصصة لها ضمن سلسلة الكتاب ارتأينا أن نختار الكتاب المخصص للمستوى المتوسط ليكون نموذجا تقاس عليه باقي النماذج. يضم هذا الجزء الثاني من سلسلة الكتاب عشرة دروس، ولا يقصد هنا بالدرس محتوى تعليميا ينجز خلال مدة ساعة أو ساعتين وإنما المقصود الوحدة التي تتكون من عدة دروس يتطرق كل منها لمهارة لغوية من المهارات المذكورة آنفا، وقد جاءت هذه الوحدات/ الدروس وفق ما تتضمنه الجداول التالية التي فضلنا أن نخصص كل واحد منها لمهارة لغوية بعينها:

أ - المفردات الجديدة :

الدرس	مجاله	المفردات الجديدة (الرصيد المعجمي)
الأول	سكن واستقرار	تقدم هذه الوحدة معجماً مرتبطاً بالسكن وتأسيس البيت، وهو يضم أفعالا وأسماء ومصادر وأدوات ربط وظروفا، ويصل عددها ثمانين لفظة جديدة.
الثاني	عربي أمريكا	مفردات جديدة متنوعة يدخل مجملها في مجال تفاصيل الحياة اليومية كاللباس وتضم هذه الوحدة ستاً وسبعين لفظة جديدة.
الثالث	من البيت إلى السوق	مفردات جديدة لها علاقة بالحياة اليومية مثل إصلاحات البيت والتسوق وبعض أسماء الألوان، وتقدم هذه الوحدة ست ومائة مفردة جديدة.
الرابع	ترتيبات واستعدادات	مفردات لها علاقة بالمناسبات السعيدة إضافة إلى أسماء الشهور الميلادية والهجرية كما يضم بعض عبارات التهنية والمجاملة ، ويصل عدد ما يقترح في هذه الوحدة ثمانين لفظة وعبارة.
الخامس	تواصل وتفاهم	يتضمن هذا المعجم ما يصلح لوصف الناس سواء في صفات جسمية أو نفسية، ويضم هذا المعجم ثماناً وثمانين لفظة وعبارة.
السادس	الهجرة : أسباب وتجارب	خصص الكثير من الألفاظ للاستعداد للسفر والهجرة والانتقال من بلد إلى آخر، إلا أن ما يقترح في هذه الوحدة لا يتعلق فقط بمحور الهجرة . تضم هذه الوحدة ما يزيد بقليل عن المائة لفظة.
السابع	رحلات و أسفار	يرتبط أغلب هذه الألفاظ بالسفر والرحلات قديمها و حديثها، مع إحالة بعضها على ما يدل على المجال التاريخي ويقدر عدد ألفاظ الوحدة بتسع وستين ومائة لفظة.
الثامن	أعياد واحتفالات	يضم المعجم المقترح في هذه الوحدة تسع و عشرين ومائة لفظة يرتبط أغلبها بالأعياد و المناسبات الدينية والاجتماعية وخاصة ما يواكبها من لباس وطبخ ..
التاسع	صحافة وإعلام	تقدم هذه الوحدة ألفاظاً مرتبطة بقضايا الصحافة والإعلام مثل التظاهرات وخاصة ذات الطابع السياسي بعض قضايا الصحافة والإعلام، وتضم هذه الوحدة ثماناً وتسعين ومائة لفظة جديدة.
العاشر	تعليم وجامعات في عالم متغير	مفردات لها علاقة بالتعليم الجامعي وما يرتبط به من ظروف تهم الحياة الجامعية وعددها واحدة وتسعين ومائة لفظة.

تستهدف مهارة المفردات الجديدة، كما هو ملاحظ، اكتساب رصيد لغوي مناسب للوحدة المدروسة، لذلك فقد بنيت هذه المهارة على مفهوم الحقول الدلالية ومنه يمكن القول إن مؤلفي الكتاب يعتبرون كل وحدة عبارة عن حقل دلالي عام. تدرج ضمنه عدة حقول دلالية صغرى. وتتبع الإشارة إلى أن الحقول المقترحة للتعليم تضم أيضا بعض الضمائم مثل صيغة (حرف + اسم) أو (حرف + فعل).. هذا إضافة إلى أن تقديم الرصيد اللغوي الجديد لا يتم فقط في مهارة المفردات الجديدة بل أيضا خلال باقي المكونات كدروس الصرف مثلا، وهو الأمر الذي يتجسد في التمييز بين مفردات جديدة من القاموس ومفردات جديدة من جذور نعرفها كما هو وارد في الكتاب، وبما أن كل وحدة لا تتضمن فقط ما يرتبط بمجالها من ألفاظ فإن الألفاظ الأخرى يفرضها ورودها في النصوص المقدمة وهو ما يعني ارتباط المهارة اللغوية بباقي المهارات في تصور واضعي الكتاب. لقد وضعت المفردات الجديدة في قوائم قبل دراستها مفعلة في نصوص وهو أمر يقصي الطريقة السياقية في تدريس المفردات الأمر الذي قد يتداركه المدرس ساعة التنزيل الديداكتيكي للمهارة. كما يلاحظ أن عددها ثابت في كل الوحدات وهو أمر مخالف لمبدأ التدرج في التعلم، هذا رغم تنوع التمارين المقترحة بدءا بإعادة كتابة المفردات إلى التدريب على استعمالها في الحديث أو الكتابة .

ب - القواعد:

الدرس	مجاله	القواعد
الأول	سكن واستقرار	أوزان الفعل - اسم المكان - الإضافة (معرفة ونكرة) - الخبر المقدم لوصف الأماكن .
الثاني	عربي أمريكا	الاسم الموصول - مراجعة النفي بلم وما ولا ولن وليس - التشبيه بمثل والكاف وكما.
الثالث	من البيت إلى السوق	أوزان الفعل (فعل و تفعل وأفعل) الألوان (وزن المذكر والمؤنث ووزن فُعل)- كان وأخواتها- عبارة: من ال...+ المصدر .
الرابع	ترتيبات واستعدادات	المصدر كاسم - تصريف الأفعال المنتهية بواو أو بياء - حروف الجر - إعراب الاسم في حالات: (الرفع والنصب والجر) و(المؤنث والمذكر)و(النكرة والمعرفة)- أب وأخ في الإضافة .
الخامس	تواصل وتفاهم	رجل و يد في المثنى - اسم الفاعل - المثنى - الاسم المرفوع
السادس	الهجرة: أسباب وتجارب	الفعل المضارع - زمن الفعل الماضي والمضارع - المناء و الآلاف وقراءة التواريخ.
السابع	رحلات و أسفار	الفعل المبني للمجهول في الوزنين فُعل و فُعل - جمع المؤنث - كم - إعراب الاسم مع الأعداد.
الثامن	أعياد واحتفالات	اسم الفاعل واسم المفعول في موقع الحال - الوزنان فاعل وتفاعل.
التاسع	صحافة وإعلام	الواو والياء في الجذور والأفعال - كان وأخواتها (توسيع)- الإضافة (مراجعة وتوسيع) - من معاني ما.
العاشر	تعليم وجامعات في عالم متغير	ذو - الفعل الناقص الذي في جذره واو أو ياء - إن وأخواتها - الفعل المجهول في الماضي و المضارع.

إن أول ما يمكن ملاحظته هو كون هذه المهارة تشمل ما يرتبط بالنحو وما يرتبط بالصرف. وحتى لا نقول إن هناك خلطا بين المستويين في تصور الكتاب، يمكن أن نعتبر أن مبرر ذلك هو هدف إكساب الطالب قدرة لغوية بالأساس وليس إكسابه قدرة فوق لغوية إذ لا حاجة لمتعلم العربية ومستمعها في الإغراق في معرفة العدة المصطلحية الدقيقة المتعلقة بالتركيب والنحو والصرف. لكن تعلم لغة أجنبية يتميز بخاصية المرور عبر الوعي اللغوي قبل استبطان القيود والقواعد عكس التمكن من اللغة الأم التي لا تحضر فيها الميتم معرفة بالقواعد إلا بشكل شبه لاواعي.

كما يلاحظ أيضا تغييب المستوى البلاغي، إذ لا يخفى أن لهذا المستوى علاقة وثيقة بالمستوى التركيبي، فالمجاز مثلا مسألة تركيبية بامتياز وهو الأمر الذي انتبهت إليه نظرية النظم مبكرا وواصله النحو التألوفي مع موريس كروس. وارتباطا بنفس الملاحظة يمكن الإشارة إلى قضية التركيز على جعل الطلبة يتمثلون معاني النحو وذلك بتدريس القواعد بارتباط مع الدلالة السياقية للكلمات في الجملة، وهو الأمر الذي لابد أن تُحسم في طرق التنزيل الديداكتيكي التي من المفروض ألا تخاطب قدرة الطالب على التخزين واسترجاع النماذج التركيبية فقط.

لقد لاحظنا استعمال اللغة الإنجليزية بكثافة في هذا المكون، خاصة عند تقديم الظاهرة النحوية وتقديم التوضيحات، وهو الأمر الذي يحيل على الإفراط في استخدام الطريقة غير المباشرة (انظر جدول الطرق الديداكتيكية)، ونقول إن مبررات توظيف الإنجليزية مهما كانت واردة ومقبولة فلا يمكن أن تبرر انعدام التوازن في لغة التدريس واللغة العربية المستهدفة بالتعليم، فهو أمر مناف لمقاصد تعليمها.

ج - الثقافة :

الدرس	مجاله	الثقافة
الأول	سكن واستقرار	نص يتحدث عن السمسار ودوره في البحث عن السكن، والأشخاص الذين يمكن أن يقوموا بهذه المهمة مثل بواب العمارة وكذا بعض المعارف. (النص بالإنجليزية). ونص يتحدث عن تأسيس بيت بدءاً من الزواج (في المجتمع العربي) وآراء الشباب حول بيت الزوجية والصعوبات الممكنة خلال ذلك وإمكانية السكن في بيت العائلة. (النص بالإنجليزية)
الثاني	عرب في أمريكا	التعرف على بعض المشاكل العائلية والشخصية وكيفية حلها مثل حرية الأولاد والبنات في المجتمع العربي (مصر) والتعرف على تجربة العرب المهاجرين إلى أمريكا.
الثالث	من البيت إلى السوق	السوق العربي القديم : نص بالعربية يقدم معلومات عن الأسواق العربية القديمة وتنظيمها ومعرضاتها وموقعها ..
الرابع	ترتيبات واستعدادات	عبارات خاصة بمباركة المناسبات والأفراح - أسماء الشهور الميلادية (في المشرق و المغرب العربي) - الشهور الهجرية الإسلامية - معلومات أولية عن القرآن والحديث ونماذج منهما (سورة الكافرون و بعض الآيات من سورة البقرة ونموذج لحديث نبوي انظر ص 169 من الكتاب). الكنية في الثقافة العربية.
الخامس	تواصل وتفاهم	التعرف على بعض صفات الناس (أشكال وألوان، صفات جسدية وخلقية) التعرف على جوانب من العلاقات العائلية في بعض المجتمعات العربية.
السادس	الهجرة أسباب وتجارب	التعرف على بعض الآراء عن الهجرة إلى الغرب وأسبابها وخاصة لدى الشباب.
السابع	رحلات و أسفار	التعريف ببعض الشخصيات في التراث العربي مثل ابن بطوطة - التعرف على بعض جوانب الثقافة الأمازيغية - التعرف على الصيام وممارساته المتنوعة في العالم العربي والتعرف على أقباط مصر وعيد الفصح في الشام.
الثامن	أعياد واحتفالات	التعرف على بعض الأعياد الإسلامية والمسيحية - التعرف على بعض جوانب الثقافة الأمازيغية - التعرف على الصيام وممارساته المتنوعة في العالم العربي والتعرف على أقباط مصر وعيد الفصح في الشام.
التاسع	صحافة وإعلام	التعرف على نشأة وتطور الصحافة في مصر - التعرف على دور الصحافة بأنواعها في الحياة السياسية والثقافية واللغوية.
العاشر	تعليم وجامعات في عالم متغير	التعرف على مشاكل التعليم الجامعي العربي من وجهة نظر أستاذ متخصص ومن وجهة نظر طلبة من دول عربية مختلفة - التعرف على جوانب من الحياة والثقافة الجامعية في العالم العربي.

تعد الثقافة من المداخل المهمة لتعلم لغة أجنبية إذ لا سبيل لفصل اللغة عن حملتها الثقافية لذلك من الطبيعي أن يتبنى الكتاب البعد الثقافي في تعليم العربية باعتبارها لغة أجنبية لها خلفياتها الثقافية الحاملة لكثير من معانيها وظواهرها وخلفيات تنظيرها النحوي والصرفي، وللمشترك الثقافي ولطبيعة الوعي العربي المشترك قديمه وحديثه.

كما يمكن ملاحظة التنوع الثقافي الذي يروم الكتاب تقديمه، وهو تنوع زمني تمزج معطيات ثقافية تراثية مع أخرى معاصرة، وهو أيضا تنوع كيفي حيث الانفتاح على آفاق متعددة فيها السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وذلك بالرغم من تغليب البعد الاجتماعي فقيم تقدير الصداقة والمودة بين الناس والاحترام ومساعدة الآخرين والمحبة واللقاء والتحية والمجاملة والتهنئة والتعزية والترحيب هي الغالبة في هذا الباب. هذا إضافة إلى أن هذه المضامين الثقافية جاءت مبنوثة في دروس ومهارات متنوعة مثل الحوار والكتابة وغيرهما، وضمن نصوص مقتبسة من الصحف والتراث وهو ما يعكس فلسفة الكتاب وهي اطلاع الطالب على القديم والحديث من الثقافة، ويزكي ذلك باختتام كل محور ثقافي بالتعرف على شخصية أدبية أو تراثية.

لكننا رغم ذلك نلاحظ لمسة النقد الذي يحمله الخطاب الموجه لاختيار القضايا الثقافية والنصوص الحاملة لها، فنظرة الأجنبي الذي ينظر لثقافة الشعوب العربية حاضرة هاهنا بشكل واضح، إذ في كل حين يطلب من الطالب تقييم ظاهرة اجتماعية أو ثقافية أو غيرها بالتعبير عن وجهة نظره فيها وذلك قبل أن يتعرف عليها من الداخل بشكل تام. ورغم أن مبرر بناء البعد الحجاجي في تعلم اللغة العربية وارد، إلا أن النظرة الخارجية للثقافة هي الطاغية في تقديرنا، وهو أمر مناف لمبدأ التعرف على ثقافة الشعوب من الداخل كما نادت بها معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية الواردة آنفا في هذا البحث.

د - الاستماع :

الدرس	مجاله	الاستماع
الأول	سكن واستقرار	الاستماع إلى فيديو يتمحور الحديث فيه حول العائلة والأصدقاء.
الثاني	عربي أمريكا	الاستماع لمقابلتين لشابيتين أمريكيتين من أصل عربي: مها تتكلم عن مشاكلها ومقابلة مع الدكتورة مي يماني، مع الاستماع الدقيق (التقاط كلمات بعينها ثم كتابتها).
الثالث	من البيت إلى السوق	الاستماع لشريط عبارة عن برنامج حول مدينة صنعاء، ثم التقاط كلمات بعينها في الاستماع الدقيق.
الرابع	ترتيبات واستعدادات	الاستماع لشريط يتحدث عن د.مريم شديد واشتغالها بعلم الفلك، ثم الاستماع الدقيق بالتقاط كلمات محددة من المسموع.
الخامس	تواصل وتفاهم	الاستماع بالإعراب : الاستماع لشريط والتركيز على نوع الجمل المستعملة (الجمل الاسمية وعلى كيفية نطقها).
السادس	الهجرة أسباب وتجارب	الاستماع لشريط عن القدس مع التركيز على استعمال واو العطف، ثم الاستماع لشريط عن تحديات الهجرة من خلال تجربتي شخصين، وبعد ذلك التدقيق في الاستماع ثم كتابة كلمات بعينها.
السابع	رحلات و أسفار	الاستماع لأشرطة حول مواضيع ثقافية وتاريخية : شريط حول ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع، ثم التدقيق في الاستماع لالتقاط كلمات محددة.
الثامن	أعياد واحتفالات	الاستماع لبرنامج حول الأقباط في مصر.
التاسع	صحافة وإعلام	الاستماع لشريط يتحدث عن الصحافة في مصرن وشريط عن قناة الجزيرة وبرنامج الرأي و الرأي الآخر.
العاشر	تعليم وجامعات في عالم متغير	الاستماع لشريط يتحدث عن التعليم الجامعي في العالم العربي ثم إتباعه بالاستماع الدقيق لالتقاط كلمات محددة.

إن مهارة الاستماع خلال الدروس حاضرة في كل مراحل الدرس، وذلك حين الاستماع لأسئلة المدرس ولتدخل الطلبة وأجوبتهم، وهي تمكن بذلك من خلق الانغماس اللغوي والاستفادة منه باعتباره رافعة مهمة لتعلم اللغات الثانية والأجنبية، ويروم تخصيص حصة للاستماع إكساب المتعلمين تقنيات خاصة وتوجيههم نحو استراتيجيات معينة في الاستماع. ويبقى أن وكيف كل طالب ما تعلمه منها مع تقنياته الخاصة في التلقي والاستماع ليحصل على طريقته الخاصة في التقاط الخصائص والمثيرات النصية والخطابية المتضمنة في المسموع.⁽¹⁾

ولقد لاحظنا اقتراح "الكتاب" لنمط الاستماع الدقيق، وفيه يُقدم نص ويُطلب التقاط خصائص وظواهر لغوية محددة، وهي فرصة لترسيخ التعلمات السالفة، كما أنها تستند على خلفية ضرورة الربط بين الشكل اللغوي بألفاظه وقبوده الصرفية والتركيبية والمضامين الدلالية والتداولية الحاملة لها.

كما لاحظنا أيضا اقتراح الانتقال من الاستماع إلى التعبيرين الشفهي والكتابي عند تقويم المسموع خلال التقويم التكويني⁽²⁾، وهي مسألة تعكس المزج بين عدة طرق ديداكتيكية في المهارة الواحدة.

وإضافة إلى الملاحظات السابقة، نشير إلى إدماج "الكتاب" للتحضير القبلي في بناء المهارة وذلك بتخصيص نشاطين الأول في البيت والثاني في الفصل الدراسي، ولعل هذا تأكيد على الملاحظة السالفة المتعلقة بفسح المجال أمام المتعلم لبناء استراتيجيته الخاصة في الاستماع والتلقي والتأويل إذ يمكن الحديث عن الاستماع الجماعي من خلال مفهوم الانتباه المتأزر، وهو مفهوم مرتبط بتبني دينامية الجماعات في عملية التعليم والتعلم

¹ - إن البحث في استراتيجية تعلم اللغات يمكن أن يكون موضوع أطروحة مستقلة، إذ من المؤكد أن لكل متعلم طريقه الخاصة في بناء المعارف والمهارات اللغوية وغير اللغوية، وهي طرق تتحكم بشكل حاسم في تحقق المردودية والجدوى التعليمية / التعليمية.

² - يرتبط التقويم التكويني بمفهوم الفعل العائد FEED BACK الذي يهدف القياس الآني اللحظي (مقابل القياس الجمالي) لمدى تحقق التعلمات، وذلك بهدف تعديل طرق التدريس وأنشطته خلال ما تبقى من مراحل الدرس.

(يقصد بالانتباه المتأزر تبادل وتقاسم الطلبة معلومات وملاحظات حول المسموع وكأن الطالب الواحد منهم يجعل الآخرين ينوبون عنه في التقاط بعض المعطيات وهو الأمر الذي يفعله هو أيضا اتجاههم). ثم إن هذه المسألة لا تقصي الاستراتيجية الفردية في الاستماع وإنما تغنيها باستراتيجية الآخرين في إطار بيداغوجية تفاعلية. ومن المفروض أن تستهدف هذه الخطط الفردية أو الجماعية تكسير القلق المعرفي اللغوي المرتبط بمهارة الاستماع لنصوص باللغة الأجنبية⁽¹⁾. ومن الطبيعي أن يتبع الاستماع في البيت بأسئلة يجيب عنها كل طالب كتابيا، وهي مرحلة " إحمائية " للمرحلة الثانية حيث يردف الاستماع بحوار حر بين الطلبة (مع توجيه من المدرس).

¹ - ينظر كتاب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الاستماع نموذجا، محمد بونجمة، الطبعة الأولى 2013، مطبعة أنفو- برانت، فاس

هـ - القراءة :

الدرس	مجاله	القراءة
الأول	سكن واستقرار	قراءة نص : الزواج في بيت العائلة.. حل أم مشكلة؟ (تحقيق محمد حنفي) يتكون النص من عنوانين فرعيين : "شباب بين نارين" و"الزوجات يفضلن الاستقلال" وقد أتبع النص بأسئلة بالإنجليزية لقياس مدى الفهم بعد القراءة. قدم لنص القراءة الجهرية بتوجيهات بالإنجليزية تخص توجيه الطالب نحو القراءة الجيدة خاصة على مستوى النطق.
الثاني	عربي أمريكا	قدم لقراءة نص "عرب في أمريكا أم أمريكيون عرب؟" بتقديم عبارات جديدة وأسئلة إحصائية. ويتضمن هذا النص أربعة عناوين فرعية: "ديربورن: تجربة فريدة" و"جنوب كاليفورنيا: أين العرب؟" و"من المحلات إلى التخصصات" و"من هم الشباب الأمريكيون العرب؟". أما القراءة الدقيقة فتتوخى البحث عن معلومات أو عبارات محددة أو تركيب بعينه مثل البحث عن جملة اسمية، أو الجملة الكبرى المركبة وأجزائها.
الثالث	من البيت إلى السوق	قدم لنص: "أسواق دمشق القديمة" بتوجيهات تهتم القراءة الأولى وهي عبارة عن استراتيجية قرائية تبدأ من النقاط مؤشرات أولية من العنوان ومن بعض الكلمات ثم التدرج نحو إتمام فهم المقروء، أما القراءة في الصف فهي عبارة عن أسئلة إحصائية الهدف منها قياس القراءة الأولية التي حصلت في البيت. أما القراءة الدقيقة فالهدف منها التقاط بعض العبارات و الظواهر النحوية والصرفية مثل جمع الجمع (بيوتات) ووزن فاعل وتحليل جملة تركيبيا .
الرابع	ترتيبات واستعدادات	قراءة نص: "من يوميات طالب في الغربية" بقراءة أولية في المنزل وهي قراءة إعدادية للقراءة الصفية حيث تنجز تمارين تقيس درجة الفهم وتعمقه أيضا. النص طويل بالمقارنة مع النصوص السابقة، وهو يتضمن فقرات: قصة الاستعداد للسفر إلى الخارج، ورحلة في الطائرة و السكن في الجامعة ... الحلم الصعب؟ وما هو طعم الغربية...؟!، والنص لصاحبه ذ.محمد ولد محمد الأمين من موريطانيا.
الخامس	تواصل وتفاهم	قراءة نص " النصف الآخر" وهو مقتطف من مجلة الوطن العربي العدد 1371 والنص عبارة عن تقديم عروض للزواج من شبان وشابات عرب. تتم القراءة في الصف فقط مدعومة بأسئلة بطلب الجواب عن الشق الأول منها شفهيًا، ويطلب الجواب الكتابي على أسئلة أخرى تستهدف إغناء الرصيد المعرفي (معنى وجذر الكلمات الواردة في النص).
السادس	الهجرة أسباب وتجارب	قراءة نص : "العالم الثالث ودوافع الهجرة"، وهو في الحقيقة مجموعة من النصوص عبارة عن آراء لمستجوبين في الصحافة الإلكترونية. تقترح أنشطة في البيت تنطلق من القراءة الأولية وقياس فعاليتها من خلال استخراج معلومات من المقروء ووضعها في جدول، ثم قراءة ثانية لتعميق الفهم اعتمادا على قاموس من أجل إغناء الرصيد اللغوي أيضا. كما تقترح أنشطة في الصف تركز على القراءة العمودية للنصوص أي المقارنة بين الآراء ثم إبداء الرأي الشخصي.

السابع	رحلات و أسفار	القراءة 1: تنطلق المهارة بقراءة عبارات جديدة مثل (صاحب الفضل الأول في+ المصدر).. متبوعة بتمرين. ثم قراءة نص"أبن بطوطة وأطول رحلة في التاريخ"(من مجلة الهلال أكتوبر 1993) في البيت ثم في الصف وكل من القراءتين متبوعة بأسئلة متدرجة من الفهم المباشر إلى تعميق القراءة وتوسيع الفهم باستنباط أبعاد المعاني المقدمة. وتختتم هذه المهارة بالقراءة الدقيقة وذلك بالتركيز على تعابير بعينها واكتشاف بعض الظواهر النحوية في النص مثل جملة الصفة ثم اقتراح تمرين لترجمة فقرات من النص إلى الإنجليزية. القراءة 2: قراءة نص"العالم الإسلامي و الصليبي في القرن السابع الهجري" في البيت ثم في الصف، ويتضمن النص جزأين " الأمة الإسلامية "و"الصليبيون" ثم تتبع القراءة بقراءة جهرية مركزة على الإعراب.
الثامن	أعياد واحتفالات	القراءة 1: قراءة عبارات جديدة مثل (على سبيل المثال - غالبا ما..)، ثم قراءة نص" رمضان في الدول العربية ممارسات مختلفة و الجوهر واحد" في البيت وفي الصف و الإجابة على الأسئلة، القراءة الدقيقة المركزة على الجملة الاسمية والجملة الفعلية.. وأخيرا ترجمة الفقرة الرابعة من النص. القراءة 2: قراءة نص" الأمازيغ وطقوس الاحتفال برأس السنة الأمازيغية" في البيت ثم في الصف مع الإجابة على الأسئلة المخصصة للقراءتين.
التاسع	صحافة وإعلام	القراءة 1: قراءة عبارات جديدة مثل (سواء كان..أو..، إلا أن..)، ثم قراءة نص"لنا بن مهني وبنية تونسية، من أجل الحرية مدونة الثورة التونسية" (شمس العياري) مع الإجابة على أسئلة البيت والصف. وبعدها القراءة الدقيقة وذلك بالتركيز على الجهر و معان كلمات بعينها ثم ترجمة جمل اختيارية. القراءة 2: قراءة دقيقة لنص "بدايات الصحافة العربية" للفهم ثم لدراسة قواعد مثل أسماء الفاعل والمفعول في النص ثم القيام بالبحث عن معنى كلمات في القاموس وترجمة جمل معينة. القراءة الجهرية تركز على نطق إعراب الكلمات مع تسجيلها و بعثها للمدرس.
العاشر	تعليم وجامعات في عالم متغير	البداية بقراءة عبارات جديدة مثل(من حيث، في حين، عل العكس) ثم قراءة نص" التعليم الجامعي في الدول العربية واقع ومقارنات" في البيت و في الصف مع الجواب على الأسئلة. وبعد ذلك القراءة الدقيقة بالبحث عن ظواهر نحوية في النص، وأخيرا القراءة الجهرية بالتركيز على الإعراب.

تعد مهارة القراءة، إلى جانب مهارة الاستماع، دخلا لمهارات الفهم والكتابة والتعبير بنوعيه لذلك تعتبر مهارة وظيفية بما أنها تخدم باقي المهارات في أفق الهدف العام وهو التمكن من اللغة العربية تلقيا وإرسالا. ولقد لمسنا أن تصور القراءة لهذا المستوى المتوسط قد تقدم ليتجاوز التعريف الأولي والمستوى البسيط للقراءة وهو تدريب جهاز النطق لأداء الأصوات العربية مركبة في كلمات وعبارات و جمل، فالقراءة لدى طلبة هذه الفئة من المفروض أن تتجاوز المستوى الحسي الحركي المرتبط فقط بالنطق.

إن القراءة هاهنا تستهدف الفهم بل وتعميقه وصولاً إلى تحليل المقروء و إعادة إنتاجه أي الانتقال من قراءة الفهم والاستيعاب إلى القراءة الناقدة ثم إلى القراءة الإبداعية التي تعيد إنتاج المقروء لكن في أشكال دلالية ومعرفية جديدة أي الوصول إلى مستوى التمكن من التمتع لغويا ومعرفيا وخطابيا في مقام امتدادات المقروء.

تتأكد هذه الملاحظات من خلال الخاصية الكمية والخاصية الكيفية للنصوص التي يقترحها "الكتاب"، فلقد أصبحت نصوص القراءة أطول ومفرداتها الجديدة أكثر عدداً من المستوى السالف، وطبعاً فقد أصبح الطلاب يقرؤون بسرعة وبدقة وسلامة نطقية أحسن. أما من الناحية الكيفية فقد أصبحت النصوص تتطرق لقضايا أكثر عمقا وتجريداً وهو ما يعني التدرج وفق منطق مواكبة العمر اللغوي للعمر الفكري للمتكلمين، ومن جهة أخرى يقترح الكتاب تنوعاً في القراءة (قراءة للفهم العام وأخرى لتوسيع الفهم والقراءة الدقيقة والقراءة الصفية مقابل القراءة في البيت وأخيراً القراءة الجهرية). لقد وجدنا تبرير هذا التنوع في تعدد المستويات المستهدفة في المهارة حسب ما ذكرنا آنفاً أي التدرج من فهم العموميات إلى التوغل في التفاصيل، وبناء القدرة على النقاط المشيرات المعجمية والتركيبية (معاني النحو والمواقع الإعرابية) خلال القراءة الدقيقة، والقدرة على تفكيك المقروء وإبداء الرأي فيه عند إنجاز التمارين المرتبطة بالقراءة أو خلال الحوار المفتوح الذي يجري بعدها. أما القراءة في البيت فهي تخدم بالأساس مرحلة الإحماء تمهيداً لإنجاز المهارة في الفصل (تختلف التمارين المقترحة في البيت عن المقترحة في الفصل). ويبقى أن نشير إلى إدماج الترجمة في هذه المهارة أي مطالبة الطلبة بترجمة المقروء إلى اللغة الإنجليزية، وهو ما يؤشر على تبني مقاربة التعدد اللغوي باعتبارها رافعة مدعمة للتمكن من اللغات الأجنبية ومنها اللغة العربية.

و - الحوار :

الدرس	مجاله	الحوار
الأول	سكن واستقرار	خصص الحوار في هذا الدرس ليكون بالدارجتين المصرية والشامية، وهو ما لا يدخل ضمن موضوع دراستنا. أما موضوعه فيدور حول آراء أفراد أسرة حول السكن.
الثاني	عرب في أمريكا	نفس الأمر بالنسبة لهذا الدرس، وقد خصص هذا الدرس للتداول حول "مقابلات مع شباب امريكيين من أصل عربي وذلك في إطار اللغة والثقافة.
الثالث	من البيت إلى السوق	رغم التصريح عند تقديم أهداف الدرس(ص 109) ببدء الحوار بالفصحى خلال هذا الدرس إلا أن لم يتم ذلك وكل الحوار مخصص بالدارجتين المصرية والشامية.أما الحوار المقترح فيدور حول بعض الإصلاحات في البيت.
الرابع	ترتيبات واستعدادات	خصص هذا الدرس للحوار بالدارجتين المصرية والشامية وهو ما لا يدخل في موضوعنا كما أشرنا آنفا.
الخامس	تواصل وتفاهم	خصص هذا الدرس للحوار بالدارجتين المصرية والشامية وهو ما لا يدخل في موضوعنا كما أشرنا إلى ذلك آنفا.
السادس	الهجرة أسباب وتجارب	خصص هذا الدرس للحوار بالدارجتين المصرية والشامية وهو ما لا يدخل في موضوعنا .
السابع	رحلات و أسفار	خصص هذا الدرس للحوار بالدارجتين المصرية والشامية وهو ما لا يدخل في موضوعنا .
الثامن	أعياد واحتفالات	خصص هذا الدرس للحوار بالدارجتين المصرية والشامية وهو ما لا يدخل في موضوعنا .
التاسع	صحافة وإعلام	يتمحور الحوار في هذا الدرس حول ثلاث مقابلات مع أساتذة جامعيين عرب وهي تدور حول الإعلام و التكنولوجيا ، وقد كانوا يتكلمون باللغة الثالثة أي اللغة التي تجمع بين الدارجة و الفصحى. ويطلب من الطلبة الإجابة على الأسئلة والتداول مع الزملاء باللغة الفصحى.
العاشر	تعليم وجامعات في عالم متغير	يتمحور الحوار في هذا الدرس حول مقابلات مع طلاب يتحدثون عن تجربتهم الجامعية، ومن بين ما يطلب من الطلبة استعراض التشابهات و الاختلافات بينهم خلال الحوار.

يعد الحوار خرجا للكفاية اللغوية في كل اللغات المتعلمة (الأجنبية والثانية) والمقصود بالحوار في "الكتاب" التعبير الشفهي أو التكلم والمحادثة باللغة العربية، ولعل إطلاق الحوار على هذه المهارة بدل تسميات أخرى يعكس المقاربة التواصلية التداولية في تعليم وتعلم اللغة العربية التي يقترحها "الكتاب" وتتبناها جامعة الأخوين، وهو ما ينعكس ديداكتيكيا في تبني الطريقة التفاعلية من خلال تداول أدوار تلفظية بين الطلبة. ولا داعي للإشارة إلى أن مهارة التعبير أو المحادثة ترتبط ارتباطا بالمهارات الأخرى وبالأخص مهارة الاستماع، وهو الارتباط الذي تتأسس عليه القدرة الحجاجية وبناء الخطاب، ومعلوم أن الحجاج قد يوظف التفسير والوصف والسرود والإقناع وهو ما تستهدفه التمارين التي جاءت في شكل مطالب بالتدخل وبناء وجهة نظر وخطاب خاص يحمل رؤية الأنا المتلفظة Le je énonciateur حول المواضيع المقترحة للنقاش.

كما ترتبط مهارة التعبير الشفهي أيضا بمهارة التعبير الكتابي بشكل مباشر، وهو الأمر البين في عدد من التمارين/المطالب حيث يتم الانتقال فيها من التعبير الشفهي إلى تدوين المعبر عنه وبالأخص عند إنجاز التمارين في البيت، أما في الفصل الدراسي فإن المجال متاح للحوار البين شخصي inter personnel. ولعل إدماج التعبير الكتابي مع هذه المهارة الشفهية يستهدف تمكين المتعلمين من ضبط الفرق بين خصوصية الخطاب الكتابي والخطاب الشفهي، وخاصة ما يتعلق مثلا بتوظيف مساعدات الكلام في الشفهي وخاصية الاتساق والانسجام في إنتاج المكتوب. وهكذا تتجسد الأمور السالفة الذكر في كون دروس الحوار تبدأ بالتلقي أي الاستماع "لنص الانطلاق" الذي قد يكون نصا قصيرا أو إشكالية تطرح قضية ما للتحاور، لتنتقل إلى التعبيرين الشفهي والكتابي.

ولا يبدأ استعمال العربية الفصحى هذه المهارة إلا في الدرس التاسع وذلك حسب ما يقترحه "الكتاب" في هذا المستوى، وهو ما يبرر في تصور واضعي "الكتاب" بضرورة إدماج اللغة الدارجة العربية مع تعلم العربية الفصحى. وليس شأننا هنا أن نناقش هذا التصور، وإنما نشير إلى كون اختيار الدارجتين المصرية والشامية (السورية) يطرح أسئلة حول صلاحية استخدام "الكتاب" في هذا الباب في الأوساط التي لا تستعمل هاتين

الدارجتين. وبالنظر إلى المكتسبات التي أتى بها المتعلمون إلى المستوى المتوسط فيما يتعلق بما يمتلكونه من مدخلات القواعد والمعجم والثقافة فإن الشروع المتأخر في تعليم هذه المهارة قد يجد له مستندا من حيث الواقع اللغوي العربي المميز بثنائية الفصحي و الدوارج وإن كان هذا المبرر غير مقنع من الناحية التداولية والديداكتيكية.

ز- الكتابة :

الدرس	مجاله	الكتابة
الأول	سكن واستقرار	كتابة موضوع يتضمن حوالي 150 كلمة لإبداء الرأي المعل في موضوع سكن الأسرة الجديدة في بيت العائلة الكبيرة خلال السنوات الأولى من الزواج.
الثاني	عرب في أمريكا	كتابة مقالة تتضمن حوالي 150 كلمة للتعريف بإحدى الجاليات المقيمة في بلد أو مدينة أو ولاية سكن الطالب، وذلك من حيث تاريخها وأصلها وثقافتها ولغتها.. ويقترح الاستعانة بالروابط الآتية : وبالإضافة إلى ذلك، وكذلك، بعد أن وكما.
الثالث	من البيت إلى السوق	كتابة موضوع يتضمن من 150 إلى 200 كلمة لإبداء الرأي المعل في موضوع التسوق باستخدام الأنترنت، ويطلب التطرق للموضوع من الجانب الموضوعي (الأسباب والدوافع) ومن الجانب الذاتي (الجواب على السؤال: أيفضل الطالب كاتب الموضوع التسوق مباشرة من المحلات أم عبر الأنترنت؟).
الرابع	ترتيبات واستعدادات	كتابة موضوع يتضمن حوالي 220 كلمة لسرد تفاصيل تجربة الدراسة في الخارج، إن كان للطالب هذه التجربة، وما تعلمه الطالب منها ثم مقارنتها بتجربة الطالب الموريتاني المدروسة في نص سالف، وإلا فليعبر عن المكان المفضل لتجربة الدراسة المقبلة وعن تصوره لمجرياتها.
الخامس	تواصل وتفاهم	كتابة مقالة تتضمن حوالي 200 كلمة لإبداء الرأي حول آراء و مواقف أصحاب إعلانات الزواج المدروسة في نشاط القراءة مع الدفاع عن الرأي الشخصي.
السادس	الهجرة أسباب وتجارب	اختيار الكتابة في أحد الموضوعين : كتابة رسالة توجيهية للراغبين في الهجرة إلى أمريكا، مع إرشادهم إلى ما ينتظرهم في أمريكا وهل سيجدون الحلول لمشاكلهم.(هذا موجه للطالب الأمريكي)، أو كتابة مقالة لإبداء الرأي المعل في الهجرة باتخاذ موقف المؤيد أو المعارض.
السابع	رحلات و أسفار	لم يخصص أي نشاط للكتابة الإبداعية في هذا الدرس. ونشير إلى التمرين 2و5 ص 262 و266 حيث طلب إعادة كتابة الجمل بعد الاستماع إليها. ونشير إلى أن هذا التمرين يتكرر في الدروس السابقة.
الثامن	أعياد واحتفالات	كتابة مقالة قصيرة تتضمن 200 كلمة، عن احتفالات عيد المولد بمصر أو عيد الفصح في المشرق العربي، ويتم ذلك باستعمال المعلومات المحصلة في الدرس بالدارجتين المصرية والشامية. (الانتقال بالتعبير من الدارجة إلى الفصحى)
التاسع	صحافة وإعلام	يركز نشاط الكتابة في هذا الدرس على استخدام الروابط مثل الواو و الفاء و ثم و حيث و كما و على الرغم من ذلك.. و تقدم اثنتان و عشرون جملة مستقلة تتحدث عن الكاتب رفاة الطهطاوي ويطلب إنتاج نص متماسك بها باستخدام الروابط اللغوية و المنطقية.
العاشر	تعليم وجامعات في عالم متغير	كتابة مقالة (تقرير) حول مناقشة دارت بين الطلبة في موضوع الصداقة بين الجنسين، وذلك باستخدام الروابط لتنظيم الأفكار.

تعد مهارة الكتابة فرصة لتفعيل المكتسبات اللغوية (البنيات والقواعد والروابط اللغوية والحجاجية). ومن بين سمات التصور التي بنيت عليه هذه المهارة أنها تبدأ بالكتابة الموجهة بدل الكتابة الحرة أي اقتراح مواضيع محددة وربما اقتراح حتى الموقف الذي سيتبناه الطالب وذلك بشكل ضمني إيحائي. إلا أن توجيهات الكتابة لا تصدر حرية تعبير الطالب عن مواقفه ورؤيته وهذا بين في كون أول مطلب كتابي يبدأ بالكتابة الحجاجية أي إبداء الرأي المعلن، ثم الانتقال خلال، دروس موالية، إلى الكتابة المقالية حيث توظف تقنية الوصف والسرد وجرّد واستعراض معطيات مع توظيف الروابط المناسبة. كما يلاحظ إدماج الخيال في الإنتاج الكتابي من خلال المطالبة بالكتابة في المستقبل (مثل توظيف الزمن المضارع المنفتح على المستقبل والتحكم في الجهة l'aspect للتعبير عن المستقبل في حالة استخدام الأزمنة الأخرى).

وفي إطار دعم هذه المهارة يقترح "الكتاب" إعادة كتابة ما أنجزه الطلبة سواء في البيت أو في الفصل الدراسي وذلك فور استرجاعه من المدرس بعد تصحيحه، وتكمن فائدة ذلك في إمكانية تطوير الأفكار والاستفادة من إرشادات المدرس واستدراك الهفوات من أجل ترسيخ الصواب في القواعد والمعجم والإملاء والخط. وقبل كل ذلك يطالب المتعلمون بإنجاز الكتابة في البيت، وهكذا يحصل الطالب على فرصتين لتجويد ما يكتبه.

2-2-2 الأنشطة الموازية

نلاحظ من خلال الجدولة السالفة أن هذا البرنامج يتضمن أنشطة تعليمية/تعليمية متنوعة فبالإضافة إلى الدروس اليومية في الفصل هناك أنشطة تعليمية موازية، و يقصد بالأنشطة الموازية كل ما يقوم به المتعلمون خارج الفصول في إطار دعم التعلمات المحصلة أو توسيعها وتنويعها فتعلم معجم الطبخ أو لغة العائلات خلال تفاعلاتهم اليومية لا تتحصل بدروس داخل الفصول.

وتتضمن هذه الأنشطة العمل في المكتب وحصة القراءة وورشة عمل والتعلم بالتجربة داخل النوادي وعرض فيلم وحضور محاضرة، والإقامة لدى العائلات والقيام برحلات. وفيما يلي نقدم بعض التفاصيل الخاصة بكل منها:

- العمل في المكتب: ويقصد به اتصال الطلبة بالأساتذة في مكاتبهم من أجل الاستفسار حول معلومة أو الاستزادة من شرح مسألة غير مفهومة أو مناقشة أي مشكل تعليمي يصادفه الطالب، وغالبا ما يكون اللقاء فرديا، ويمكن تغيير تسمية العمل في المكتب بتسمية حصة دعم التعلم، ومما يؤكد هذه التسمية المقترحة إمكانية استقبال الطلبة بقاعة للدعم سميت قاعة "أساس" حيث يرتادها الطلبة للأغراض السالفة وخاصة تدعيم التعلم. والملاحظ أن هذه القاعة يتناوب عليها أساتذة رسميون وطلبة متدربون⁽¹⁾ وقد خصصت ساعة واحدة يوميا لهذا النشاط ليصبح مجموع الغلاف الزمني أربعين ساعة خلال البرنامج التدريسي أرناس.

- القراءة (المطالعة) : لقد خصصت لهذه الحصة ثمان ساعات في البرنامج كله أي بمعدل ساعة كل أسبوع، وهي حصة ينتقل الطلبة فيها إلى المكتبة للاطلاع على بعض العناوين العربية وقراءة بعض ما يناسبهم منها، وتتنجز الحصة بتأطير أحد الأساتذة. إلا إنني لاحظت

أن تموقع حصة القراءة وسط حصص أخرى مع ما يتطلبه التنقل إلى المكتبة من وقت أمران يؤثران على الزمن الفعلي المستهلك خلال القراءة.

- ورشة عمل: خصص لهذا النشاط ساعة أسبوعية أي بمعدل ثمان ساعات خلال البرنامج، ويمارس الطلبة خلال ورشات العمل الأسبوعية هاته تداريب مسرحية تحضيراً لحفل نهاية البرنامج أوتداريب فنية أخرى وإعداد مجلة جماعية تضم كتابات بعض الطلبة باللغة العربية الفصحى⁽²⁾.

- النوادي والتعلم بالتجربة: لقد جاء تأسيس النوادي استجابة لضرورة بيداغوجية تهم تدريس اللغات عامة، والأجنبية منها على الخصوص، وهي التعلم من خلال الانغماس في الفضاء اللغوي/ الثقافي الطبيعي للغة المستهدفة، وذلك بغية تفعيل المكتسبات الفصلية

¹ - يستقطب برنامج أرناس كل سنة طلبة متدربين يتم اختيارهم قبل ولوجهم البرنامج عن طريق امتحان في شكل مقابلة شفوية، ويمر هؤلاء بمرحلة تدريبية يحضرون خلالها مع أساتذة قبل أن تسند لهم مهمة التدريس في مرحلة ثانية. أما معايير الانتقاء وقياس مردودية التدريس فتترك للمنسق البيداغوجي للبرنامج.

² - مجلة "على العشب" لسان برنامج اللغة العربية الصيفي العدد 15، أنظر الملاحق .

وجعلها حية من خلال تداولها، إن القدرات اللغوية الجزئية (القدرة الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية) الممكن اكتسابها في الفصل، لا تكتمل إلا بتملك القدرة التداولية التي تعتبر خرجا للقدرات السابقة إذ الهدف من تعلم لغة هو استعمالها وقضاء المآرب التواصلية بها، ثم إن محاولة خلق مقامات وظروف تداول داخل الفصل تبقى محاولة ناجحة جزئيا من الناحية التداولية لأن المقام الطبيعي والتلقائي هو المحفز الأصلي للتلفظ والتأويل وتفعيل كل قدرات اللغة وهو ما يحاول التعلم بالتجربة القيام به.

أ - نادي الطبخ : وقد ورد في مقدمة كتيب نادي الطبخ ما يؤكد القول السابق إذ "يستدعي نجاح أي برنامج وخاصة البرامج الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نوادي وأنشطة لتفاعل الطلاب مع المحيط وتحقيق الانغماس اللغوي والثقافي والإنساني والوصول إلى النقطة الهدف وهي تحقيق الممارسة الفعلية للغة العربية، وهذا النجاح لا يتم إلا بالاندماج الموصول بالأنشطة التي تنجزها النوادي"⁽¹⁾ وأما ترجمة هذا التصور العام على مستوى الأهداف الخاصة بنادي الطبخ فقد جاءت في متضمنة في هدف

عام مقتضاه تحقيق الممارسة الفعلية للغة انطلاقا من :

- تفاعل الطلبة بالعربية سواء بالتواصل مع بائعي اللوازم أو فيما بينهم أثناء إعداد الطبق.
- تعرفهم على أسماء المواد والخضر والفواكه باللغة العربية.
- تعرفهم على مختلف أسماء الآلات والأواني التي تستعمل في المطبخ. - تمكن الطلبة من وصف مراحل إعداد الوجبات بداية بمرحلة التسوق وانتهاء بعملية الطبخ، وهو " ما يجب أن يقوم به الطالب كواجب بعد الزيارة والذي يتمثل في كتابة تقرير يتم إلقاؤه في الفصل، وقد يكون مدعما بالصور ومكتوبا باللغة العربية لفتح آفاق الهدف المنشود في تفعيل اللغة العربية وتحقيق الممارسة من طرف الطالب"⁽²⁾

1 - ينظر تقديم كتيب نادي الطبخ الوارد بالملحق.

2 - ينظر في الملحق تقديم كتيب نادي الطبخ السابق ذكره.

وقد لاحظت خلال مواكبة هذا النادي أن الطلبة متحمسون لمزاولة أنشطة التسوق والطبخ لكن حماسهم كانت تركز على جانب الاكتشاف الثقافي (العادات) دونما اهتمام كبير بالمستوى اللغوي، إذ يتم الفصل خلال التواصل بين عادات الطبخ وعملياته وبين اللغة العربية المواكبة لذلك، فغالبا ما كان الطلبة يستعملون الدارجة وهو الأمر الذي يعترف بهالتقرير النهائي للنادي، وقد يرجع ذلك إلى سبب موضوعي وهو انعدام تداول تسميات باللغة العربية الفصحى لعدد من المواد والعمليات والآلات وخاصة الإلكترونية منها، أو لإهمال استعمالها، وهو ما يجعلنا نطرح من جديد قضية المجال الوظيفي للغة الفصحى في تفاصيل الحيات اليومية مثل عادات الطبخ وضرورة الاشتغال على اللغة لتدعيم تدريسها. هذا إضافة إلى لجوء أغلب الطلبة إلى استعمال الإنجليزية ثم اعتماد الترجمة في هذا الأمر أي اللجوء إلى اللغة الأم كحل لتجاوز صعوبة التواصل، وإذا كان لجوء المبتدئين منهم لذلك كحل مؤقت أمر قد نجد له التبرير السالف فإن عدم الالتزام باستعمال الفصحى من قبل طلبة المستوى المتقدم والمتفوق، سواء فيما بينهم أو مع الأساتذة المؤطرين، يحول دون التحقيق التام للأهداف المرجوة من تكوين النادي ومزاولة أنشطته.

ب - نادي الخط العربي : يؤطر هذا النادي أستاذ متخصص في الخط العربي، وهو يهدف إلى إطلاع الطلبة على أنواع الخطوط العربية وتذوق جمالياتها، كما يهدف إلى تمهيرهم لممارسة بعض الخطوط وذلك من خلال تمارين تطبيقية فيها شق تطبيقي جماعي وآخر فردي، والملاحظ أن لغة التدريس والتدريب في هذا النادي هي اللغة العربية وأن حضور تداول اللغة الإنجليزية نادر وهو إن حصل فبين بعض الطلبة أو بين الأستاذ المرافق وبعض الطلبة. وقد أنتج الطلبة في آخر البرنامج لوحات خطية رائعة التعبير والجمال.

ج - نادي الموسيقى العربية : يستفيد الطلبة المنخرطون في هذا النادي من تقديم نظري حول الموسيقى العربية ثم يتم الانتقال إلى تداريب على أداء جماعي لمقاطع من أغان عربية مغربية وشرقية، والطريف تدريب الطلبة على أداء النشيد الوطني المغربيويكون ذلك بمواكبة عزف أستاذ الموسيقى على آلة العود. ويتم بعد ذلك الانتقال

إلى الأداء الفردي للطلبة. إلا أن اختيار الأغاني لا يتم فيه مراعاة اللغة العربية الفصحى باعتبارها اللغة المستهدفة بالتعلم وإنما يتم التدريب على أغان بالدارجة المغربية والمصرية واللبنانية حسب ما لاحظت خلال تواجدي خلال أنشطة النادي.

د - أنشطة خاصة بالمبادرة الوطنية للتنمية البشرية : تدخل هذه الأنشطة في إطار الانفتاح على الوسط السوسيو اقتصادي ولعل الرابط بين هذا النشاط وتعلم اللغة العربية هو الرغبة في الاطلاع على الشروط التي تمكن المتعلم من فهم العديد من الخلفيات الثقافية التي توطر للظواهر اللغوية علما أن الفصل البيداغوجي والديداكتيكي بين الأمرين إنما هو استحالة من الناحية التعليمية، وهو للأسف ما يلاحظ في تدريس العربية في الأسلاك التعليمية المدرسية. إن استهداف ربط الاستعمال اللغوي بالوسط الطبيعي هو من صميم خصائص تعليم اللغة العربية التعليم الناجع.

وفي إطار هذا النشاط يتم الانتقال لمقر إحدى الجمعيات المؤسسة في إطار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية، وأما الهدف العام من الزيارة هو إعداد بطاقة تقنية للجمعية باللغة العربية، على أن تتضمن هذه البطاقة أكبر عدد من المعلومات مثل موقع الجمعية وتاريخ تأسيسها وأهدافها والمنخرطين والمنخرطات وطبيعة عملهم ومنتجاتهم الغذائية وطريقة تسويقها.

وأما الشق الثاني من نشاط الزيارة فتتعلق بالأنشطة التي يمكن للطلاب تقديمها للجمعية مثل تقديم دروس استئناس في اللغة الإنجليزية، وتقديم وصفات من المطبخ الأمريكي والمساعدة في إعداد أوراق تقنية لعملية التسوق وتقديم بعض العروض للأطفال تتضمن مسرحيات وموسيقى وورشات رسم، وتزويد مسيري الجمعية بتوجيهات تهم التواصل مع العاملات المنخرطات. إن تدخلات الطلبة هاته اختيارية، والملاحظ أن هذا المكون الثاني من النشاط تغطي عليه اللغة الإنجليزية.

هـ - أنشطة خاصة بدار المواطن : من المفروض أن تتوج زيارة دار المواطن بكتابة تقرير وصفي باللغة العربية يتضمن وصف فضاءات الدار وأقسامها والمهن المزاوله فيها ومعلومات عن العاملات، كما يتضمن معلومات عن روض الأطفال التابع للدار وخاصة

عدد الأطفال وسنهم وحالتهم الاجتماعية، هذا إضافة إلى معلومات عن قسم محاربة الأمية بالدار وعدد المستفيدات وسنهن.

ولقد كانت كل الأنشطة الاستكشافية بالدار مرفوقة بأنشطة يقدمها الطلبة لصالح العاملات وأطفال الروض والمستفيدات من محو الأمية، وهي فرصة جيدة للطلبة للاحتكاك لغويا وتواصليا وتفعيل قدراتهم اللغوية، إلا أن هذا يبقى جزئيا لأن المتواجدات بالدار غالبا ما يستعملن اللغة الدارجة مما يجعل هدف تعميق التعلّيمات باللغة العربية يصادف عقبة غياب المجال الوظيفي للغة المستهدفة.

و- زيارة مدرسة ابتدائية (بئر أنزران بمدينة إفران): قام الطلبة خلالها بزيارة استطلاعية للمدرسة وعقد لقاء مع مديرها لتحديد الأنشطة التي يمكن للطلبة تقديمها أو المشاركة فيها مثل أنشطة البستنة وأنشطة ترفيهية (ألعاب، رياضة) وأنشطة إبداعية (ورشات رسم، جداريات، موسيقى، مسرح) وجلسة تحسيسية تهم التغذية والبيئة وتقديم دروس الدعم في اللغة العربية أو الفرنسية أو الرياضيات وتقديم منهجية التعامل مع الامتحان والاستعداد النفسي للفصل السادس.

ز- الإقامة عند عائلات مغربية بمدينة إفران: في إطار الانفتاح على المحيط اللغوي والثقافي المغربي خصص نشاط الإقامة لمدة يومين لدى بعض العائلات في مدينة إفران. وقد تكررت هذه التجربة ثلاث مرات خلال البرنامج المسطر، فقد كانت الزيارة الأولى نهاية الأسبوع الثالث والثانية نهاية الأسبوع السادس والأخيرة نهاية الأسبوع السابع. ولقد توزع الطلبة على عائلات مختلفة وحاولوا العيش حسب عاداتهم وطرحوا أسئلة حول أمور كثيرة تهم التقاليد والمعتقدات وتراثية الأسرة، إلا أنهم كانوا مضطرين لتحقيق التواصل الكامل لتلقي ترجمة المؤطر المرافق، ذلك الوسط اللغوي للعائلات هو الدارجة أو الأمازيغية وليس العربية الفصحى، لذلك فالهدف اللغوي يتحقق على مستوى الدارجة فقط في أحسن الأحوال، ويبقى اهتمام الطلبة بالجانب الثقافي أكثر من المستوى اللغوي.

وبعد تقديم هذه النماذج من الأنشطة الداعمة للتعلّيمات، نشير إلى أن هناك أنشطة أخرى مثل عرض فيلم والقيام برحلات واجتماعات الفصول، وهي تدخل في نفس الأهداف

العامّة السالفة الذكر. وتبقى الملاحظات التي سقناها والمتعلقة بمزاحمة الدارجة أو الأنجليزية للغة العربية في هذه الأنشطة من بين أهم معيقات تحقيق ما سطر من أهداف وهو الأمر الذي يتطلب مجهودا إضافيا وبالأخص حفز الطلبة على الالتزام بشرط التقيد باستعمال العربية ما أمكن. صحيح أن التمسك بمبدأ التعدد اللغوي باعتباره ظاهرة عادية ومقبولة من ناحية الفعالية التواصلية والديداكتيكية، إلا الأمر يتطلب مزيدا من الوعي الديداكتيكي حتى يتم اتخاذ التعدد وسيلة وطريقة ديдаكتيكية بدل اتخاذه حلا سهلا ومخرجا من صعوبة التواصل وانغلاقه بين المدرسين ومتعلمي العربية أو فيما بينهم. إن خلق مجالات وظيفية لغوية للتواصل باللغة العربية أمر لا محيد عنه باعتباره شرطا تربويا وديداكتيكيا.

2 - 2 - 3 التوزيع الزمني الأسبوعي للدراسة والأنشطة الموازية

تنتقل الدراسة في برنامج أرناس بداية شهر يونيو، على أن تستمر إلى متم شهر يوليو، أي أنها تستغرق ثمانية أسابيع كاملة وحوالي مائتي ساعة من الحضور الفعلي بالفصول إضافة إلى حصص وأنشطة خارجها، ولتفصيل ذلك نسوق الجداول التالية:

الأسبوع / اليوم	التوقيت	الحصة / النشاط
الثالث / 16 يونيو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 13,00	استئناف الدرس
" / "	16,00-18,00	العمل في المكتب
" / 17 يونيو	8,00-10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 12,00	استئناف الدرس
" / "	12,05 - 13,00	قراءة
" / "	15,00 - 16,00	ورشة عمل
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب
" / 18 يونيو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 12,00	النوادي/ التعلم بالتجربة
" / "	12,05 - 13,00	استئناف الدرس
" / "	15,00 - 16,00	التعلم بالتجربة
" / "	16,00- 18,00	العمل في المكتب
" / 19 يونيو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 12,55	استئناف الدرس
" / "	15,00 - 16,00	الاجتماع الأسبوعي
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب
" / "	19,00 - 20,00	دوري كرة القدم
" / 20 يونيو	8,00- 10,00	امتحان نهاية الدورة
" / "	10,30 - 12,00	" " "
الرابع / 27 يونيو ابتداء من 15,00 حفل توديع الطلبة المستفيدين من الدورة الأولى		

الأسبوع / اليوم	التوقيت	الحصة / النشاط
الثالث / 16 يونيو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 13,00	استئناف الدرس
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب
" / 17 يونيو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 12,00	استئناف الدرس
" / "	12,05 - 13,00	قراءة
" / "	15,00 - 16,00	ورشة عمل
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب
" / 18 يونيو	8,00- 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 12,00	النوادي-التعلم بالتجربة
" / "	12,05 - 13,00	استئناف الدرس
" / "	15,00 - 16,00	التعلم بالتجربة
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب
" / 19 يونيو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30- 13,00	استئناف الدرس
" / "	15,00- 16,00	الاجتماع الأسبوعي
" / "	16,00-18,00	العمل في المكتب
" / "	19,00-20,00	دوري في كرة القدم
" / 20 يونيو	8,00-10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 12,00	اجتماع الفصول الرائز 3
" / 21 و 22 يونيو	الإقامة لدى عائلة للمستويين المتقدم و المتوسط	

الدرس في الفصل	8,00 – 10,00	" / 9 يوليو
النوادي/ التعلم بالتجربة	10,30 – 12,00	" / "
استئناف الدرس	12,05 – 13,00	" / "
التعلم بالتجربة	15,00 – 16,00	" / "
العمل في المكتب	16,00- 18,00	" / "
الدرس في الفصل	8,00 – 10,00	" / 10 يوليو
استئناف الدرس	10,30 – 13,00	" / "
الاجتماع الأسبوعي	15,00 – 16,00	" / "
العمل في المكتب	16,00 – 18,00	" / "
اجتماع الفصل	8,00- 10,00	" / 11 يوليو
اجتماع الفصل - الرانز 2	10,30 – 12,00	" / "

الأسبوع/ اليوم	التوقيت	الحصة / النشاط
السادس/7 يوليو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 – 13,00	استئناف الدرس
" / "	16,00-18,00	العمل في المكتب
" / 8 يوليو	8,00-10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 – 12,00	استئناف الدرس
" / "	12,05 -13,00	قراءة
" / "	15,00 – 16,00	ورشة عمل
" / "	16,00 – 18,00	العمل في المكتب

الإقامة لدى عائلة للمستويين (المبتدئ والمتوسط)	" / 12 و 13 يوليو
--	-------------------

الدرس في الفصل	8,00- 10,00	" / 2 يوليو
النوادي-التعلم بالتجربة	10,30 – 12,00	" / "
استئناف الدرس	12,05 – 13,00	" / "
التعلم بالتجربة	15,00 - 16,00	" / "
العمل في المكتب	16,00 – 18,00	" / "
الدرس في الفصل	8,00 - 10,00	" / 3 يوليو
استئناف الدرس+ الرانز 1	10,30- 13,00	" / "
الاجتماع الأسبوعي	15,00- 16,00	" / "
العمل في المكتب	16,00-18,00	" / "
7,00 انطلاق رحلة باتجاه مدينة مراكش		" / 4 و 5 و 6 يوليو

الأسبوع/ اليوم	التوقيت	الحصة/ النشاط
الخامس/ 30 يونيو	8,00 – 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 – 13,00	استئناف الدرس
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب
" / 1 يوليو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 – 12,00	استئناف الدرس
" / "	12,05 – 13,00	قراءة
" / "	15,00 – 16,00	ورشة عمل
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب

الأسبوع/ اليوم	التوقيت	الحصة / النشاط
الثامن/ 21 يوليو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 13,00	استئناف الدرس
" / "	16,00-18,00	العمل في المكتب
" / 22 يوليو	8,00-10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 12,00	استئناف الدرس
" / "	12,05 - 13,00	قراءة
" / "	15,00 - 16,00	ورشة عمل
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب
" / 23 يوليو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 12,00	النوادي/ التعلم بالتجربة
" / "	12,05 - 13,00	استئناف الدرس
" / "	15,00 - 16,00	التعلم بالتجربة
" / "	16,00- 18,00	العمل في المكتب
" / 24 يوليو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 13,00	استئناف الدرس
" / 25 يوليو	8,00 - 12,00	الامتحان النهائي
" / "	7,30 حفلة عشاء و توديع الطلبة	

الأسبوع/ اليوم	التوقيت	الحصة/ النشاط
السابع/ 14 يوليو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 13,00	استئناف الدرس
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب
" / 15 يوليو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 12,00	استئناف الدرس
" / "	12,05 - 13,00	قراءة
" / "	15,00 - 16,00	ورشة عمل
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب
" / 16 يوليو	8,00- 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30 - 12,00	النوادي-التعلم بالتجربة
" / "	12,05 - 13,00	استئناف الدرس
" / "	15,00 - 16,00	التعلم بالتجربة
" / "	16,00 - 18,00	العمل في المكتب
" / "	19,00- 20,00	عرض فيلم
" / 17 يوليو	8,00 - 10,00	الدرس في الفصل
" / "	10,30- 13,00	استئناف الدرس+ الرائز 1
" / "	16,00-18,00	العمل في المكتب
" / 18 يوليو	8,00- 10,00	اجتماع الفصل
" / "	10,30 - 12,00	اجتماع الفصل الرائز 3
19 و 20 يوليو	الإقامة لدى عائلة لجميع المستويات	

بعد هذا العرض، أذكر بأننا اعتمدنا في هذا التوزيع برنامج أرناس لصيف 2014 وبمقارنة البرنامجين اللذين استطعنا أن نواكبهما، وبالضبط برنامج 2014 و2015، لاحظنا أنهما لم يخضعا لتعديلات جذرية من دورة إلى أخرى، فبمقارنة البرنامج الذي سقناه بما يليه لانجد فرقا جوهريا بينهما باستثناء ما نجده في أنشطة السبت والأحد مثلا⁽¹⁾ لهذا نعتبر معطيات برنامج 2014 معطيات دالة بالنسبة لبحثنا.

2 - 2 - 4 الطاقم التربوي بجامعة الأخوين خلال برنامج أرناس

يتكون الطاقم التربوي في جامعة الأخوين، خلال البرنامج الصيفي الذي استقينا منه معطيات الدراسة من الفئات التالية :

- أساتذة قارون باعتبارهم أساتذة رسميين بالجامعة تابعين لكلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، وهم أساتذة مكلفون بتدريس اللغة العربية وما يرتبط بها من آداب وفكر لكل فئات الطبية بالجامعة.

- أساتذة زائرون (غير رسميين بالجامعة)، وهم أساتذة يشتغلون بتدريس اللغة العربية وآدابها بالجامعات الأمريكية، وأما عددهم فيزيد أو ينقص حسب الطلب أي حسب عدد الطلبة المسجلين بالبرنامج.

- أساتذة يشتغلون بقطاع التربية والتعليم بالثانوي أو بالتعليم العالي، وهم متنوعو الاختصاصات إذ واحد منهم يزاول تدريس اللسانيات العربية بجامعة مغربية، ومنهم من يزاول تدريس العربية بالثانوي التأهيلي ومنهم مستشار في التوجيه والتخطيط المدرسيين ومنهم مفتش للغة العربية بنفس القطاع، ومنهم من لازال طالبا باحثا. وقد عمدت إلى عدم إدماج هذه الفئة مع السابقة لسببين حسب ما ذكر لي المنسق البيداغوجي للبرنامج، السبب الأول أن الفئة الأولى غير قارة إذ ليس بالضرورة أن يستدعى نفس الأساتذة في كل سنة بخلاف الفئة الثانية التي لا يستغنى عن أفرادها في كل سنة، وأما السبب الثاني فهو المرتبط

¹ - خصصت العطلة الأسبوعية للأسبوع الثالث من برنامج 2014 للإقامة لدى عائلة، في حين خصصت نفس عطلة الأسبوع الثالث من برنامج 2015 للقيام برحلة إلى مدينة فاس.

بالشواهد والإطار المهني فالفئة الأولى كلها حاملة لشواهد الدكتوراه في تخصصات أدبية متنوعة وهم أساتذة للتعليم العالي، وأما الفئة الثانية فليس الأمر كذلك.

- أساتذة تابعون للجامعة لكنهم يشتغلون بالمؤسسة التعليمية الابتدائية أو الثانوية التابعة للأخوين كمدرسين للغة العربية.

- فئة من المتدربين، وهم طلبة لم يسبق لهم التدريس، ويتم انتقاؤهم بعد مقابلة مع المنسق البيداغوجي. تحضر هذه الفئة الاجتماعات التنسيقية الأسبوعية، كما يمكن أن يكلف أعضاؤها بالتدريس عند غياب الأستاذ الرسمي، أو يكلفون بالتناوب على دعم الطلبة خلال الحصص المخصصة لذلك بقاعة "أساس" المخصصة لهذا الغرض، إضافة إلى مهام تأطير الأندية ومصاحبة الطلبة في الأنشطة خارج الجامعة.

أما من حيث التخصصات فهي متنوعة لدرجة كبيرة، ذلك أن أغلب التخصصات تدور في فلك الأدب العربي بل ونجد حتى من له تخصص في اللغة الإنجليزية، ولم يسبق أن اطلع على الدراسات المنجزة حول اللغة العربية باعتبار نوع دراسته وتخصصه. بل ونجد من لم يكن له علاقة تعليمية باللغة العربية خلال مساره الدراسي والمهني.

إن هذا التنوع في التخصصات قد يستتفر التساؤل حول مواصفات أستاذ اللغة العربية من حيث التكوين المعرفي في مجال الدراسات اللغوية العربية قديمها وحديثها، إن الجواب سيكون حتما بالتأكيد على كون هذا التعدد سيؤثر سلبا على نجاعة التدريس، ومبرر ذلك في فضاء الأخوين التركيز على الاجتماعات التنسيقية الإجبارية من أجل توحيد التوجه ومنح انسجام للفعل الديداكتيكي الممارس. إن هذه الاجتماعات هي محاولة لعلاج أمر عدم توفر المختصين في تدريس اللغة العربية، وهو الأمر الذي يحد في تقديرنا من نجاعة هاته الاجتماعات فبدل أن تكون خادمة لتطوير الفعل الديداكتيكي، فإنها تبذل جهدا في تجاوز صعوبات كان بالإمكان تجاوزها باختيار المدرسين المناسبين أصحاب التخصص، صحيح أن هؤلاء قد جربوا مرات متعددة وأثبت الكثير منهم على الكفاءة، إلا أن هذا لا يغني عن التكوين.

ويجرنا الحديث السابق إلى مسألة الشواهد المهنية الخاصة بالتدريس إذ نلاحظ أغلب المدرسين القارين أساتذة ليس لهم شهادة مهنية تعليمية تثبت تكوينهم في مجال التربية وتعليم الكبار بالأخص (الأندراغوجيا) وديداكتيك اللغة العربية، وأنهم متوفرون على شواهد أكاديمية. ونفس الأمر يصدق على فئة الأساتذة الزائرين. وأما توفرهم على تكوينات سريعة وشواهد للتكوين المستمر من جامعات أمريكية، وخاصة تلك التكوينات التي يسهر عليها مؤلفو " الكتاب " وعلى رأسهم محمود البطل. إن هذا الحديث لا ينفي أهمية هذه التكوينات وأهمية شواهدها ولكني أقصد معرفة بيداغوجية وديداكتيكية تدمج خصوصية السياق المغربي بكل أبعاده.

نستثني من الكلام السابق الأساتذة الزائرين المنتمين لقطاع التربية إذ كلهم خضعوا لتكوين على الأقل لمدة سنة بأحد مراكز التكوين التربوي، إلا أن هؤلاء أيضا لم يتكونوا في مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها، فمعروف أن برامج التكوين ومصوغاته قد تقادمت لأنها لا تطعم بما استجد في مجال البحث البيداغوجي والديداكتيكي واللساني، وهو الأمر الذي لمسنه خلال خضوعنا للتكوين بهذه المراكز لمدة ثلاث سنوات.

وأما فئة المتدربين وبعض الأساتذة المتقدمين من المؤسسة التعليمية التابعة للأخوين فإنها لا تتوفر على أية شهادة أو تكوين، وأنهم يحصلون على شهادة تثبت تكوينهم البيداغوجي والديداكتيكي الخاص بتدريس اللغة العربية بجامعة الأخوين خلال برنامج أرناس، ويستحسن أن تمنح لهم شهادة تثبت حضورهم للدروس وانتقالهم من الملاحظة غير التدخلية observation passive إلى الملاحظة التدخلية observation active والمشاركة المؤطرة من الأستاذ الرسمي.

2 - 2 - 5 الطرق الديداكتيكية بجامعة الأخوين :

2 - 2 - 5 - 1 وصف الدروس

- الدرس الأول (العبارات الجديدة): كان الدرس موجهًا للمستوى المتوسط الثاني، ومخصصًا للقراءة، وقد افتتح المدرس الحوار بمزحة من أجل إعداد الطلبة وإدماجهم في سياق الدرس، إلا أنهم عبروا عن تعبهم وعدم استعدادهم لتناول هذا الدرس، فاستجاب

الأستاذ لهم وغير الحصة لدراسة العبارات الجديدة. بعد هذا الاتفاق فتح حوار بالإنجليزية تناول برمجة أنشطة الأسبوع وخاصة ما يتعلق بالمراجعة استعدادا للامتحان والدروس المتبقية، وقد تدخلت طالبة بالعربية لتطلب تخصيص حصة اليوم للمراجعة، وقد أدى هذا التدخل إلى التخلي التدريجي عن الإنجليزية ومزاوجة الحديث بالعربية.

افتتح الأستاذ درس الفعلي بحوار حول مناسبة العيد، وقد تدخل الطلبة ليتحدثوا عن أنشطتهم خلال العيد (كانت أغلبها تتعلق بزيارة عائلات مغربية خلال عيد الفطر)، وحين كان يوظف بعضهم لفظة بالإنجليزية كان الأستاذ يتدخل لترجمتها بالعربية، كما كان يصحح بعض الألفاظ وخاصة نطقها. وفجأة انتبه الأستاذ إلى كون الطلبة ينظرون إلي ويتساءلون عن أكون وعن سبب وجودي بينهم، فقدمي لهم وطلب منهم توجيه أسئلة لي بالعربية، وقد كانت الأسئلة متعلقة بأنشطتي يوم العيد وبرغبتني ودوافعي للدراسة وسبب اختياري مهنة التدريس. ثم انطلقت البداية الفعلية لحصة العبارات الجديدة المقترحة بالصفحة 278 من الكتاب المقرر، وقد كان الأستاذ يشرح العبارة بتوظيفها في جملة، أو بتقديم جمل وعبارات شارحة لها وبعد ذلك يطالب باستنتاج وتخمين المعنى المراد من العبارة أي أن يقدموا شرحهم وفهمهم الخاص لها، وبعد هذا يطلب منهم تركيب العبارة في جمل من إنشائهم. لقد لجأ الأستاذ، حين تعثر الطلبة في فهم عبارة "صاحب الفضل الأول" إلى الموازنة بينها وبين عبارة " على يده " من حيث المعنى فأتى بجملة تتضمن العبارة الثانية وكتبها على السبورة ثم أردف ذلك بشرح بالإنجليزية. وبعد ذلك انتقل إلى عبارة "لولا..." فكتب جملة من اقتراحه على السبورة وشرح المعنى بالإنجليزية.

وقبيل نهاية الدرس قسم الأستاذ الطلبة إلى مجموعات تضم كل واحدة طالبين، ثم طالبهم بالإتيان بجملتين لكل عبارة، وعند التصحيح كان الأستاذ يتغاضى عن أخطاء الطلبة وخاصة الأخطاء النحوية كالمطابقة بين النعت والمنعوت مثلا، كما كان يلجأ إما إلى استعمال الإنجليزية لشرح التركيب مثل ما حصل في تركيب " لما + فعل " .

- الدرس الثاني (القواعد البناء للمجهول): بعد فترة الاستراحة، خصصت الحصة الموالية لمراجعة قاعدة البناء للمجهول، وقد انطلقت المراجعة مباشرة بقراءة جملة

تتضمن فعل " وُلِدَت " ومطالبة الطلبة بالفعل المبني للمعلوم وتركيبه في جمل ثم كتابة إحداها على السبورة، وبعدها طلب الأستاذ نفس المطلب أي البناء للمعلوم لأربعة أفعال مبنية للمجهول هي (عُيِّنَ) و(وُظِفَ) و(طُبِعَ) و(تُرْجِمَ) مع تركيبها في جمل وكتابة إحداها على السبورة. ولقد حدث مشكل دلالي (مفهومي) في معنى عُيِّنَ حيث قدمت للطلبة على أنها وُظِفَ باعتماد الترجمة to have a job، ولهذا جاء الطلبة بجمل من قبيل (عُيِّنْتُ في الجيش لمدة أربع عشرة سنة) والمقصود (وُظِفْتُ في قطاع الجندية). ولقد كان الأستاذ يتغاضى عن بعض أخطاء الطلبة النحوية مثل المطابقة بين الفعل والفاعل أو بين المبتدأ والفعل عندما يكون الخبر جملة فعلية.

- الدرس الثالث (التعبير الكتابي): كان هذا الدرس عبارة عن مرحلة إنجاز وتطبيق حيث طلب المدرس التعبير عن صور في " الكتاب" وذلك باستعمال المبني للمجهول وهنا تم تقديم معلومة جوهرية في المعنى النحوي للبناء للمجهول وهي كون الفاعل مجهول وغير معروف لذلك لا ينبغي استعمال تعبير " من طرف " أو " من قبل "، كما نبه الأستاذ إلى كون ترجمة لفظة by في هذا التركيب غير صالحة في العربية في حالة البناء للمجهول، مشيراً إلى أن الفعل اللازم لا يبنى للمجهول لأنه ليس له مفعول به. والملاحظ أن الأستاذ كان يتدرج في تقديم جزئيات وتفصيل القيود التركيبية والصرفية الخاصة بالبناء للمجهول مع عدم التصريح التام والواضح بالقاعدة لأنها ليست هدفاً وإنما هي وسيلة للإنجاز. هذا مع اهتمامه بالإنجازات الفردية للطلبة حيث قام بالتصحيح الفردي مع تقديم توجيهات خاصة.

- الدرس الرابع (مراجعة القواعد) : خصص الجزء الأول من هذه الحصة لمراجعة قاعدة عمل إن وأخواتها مع المستوى المتقدم الأول، وقد افتتح الدرس بتقديم شابه بعض المزاح لجذب الطلبة وخلق الدافعية، حسب ما صرح لي به الأستاذ، كما طلب مني إلقاء كلمة لتقديم نفسي للطلبة وشرح الهدف من تواجدي بينهم. ولقد استثمر المدرس جملة جاءت في معرض حديثي مع الطلبة وهي جملة " يبدو أنكم ممتازون " ليطلب من أحدهم كتابتها على السبورة، وبعدها طلب ذكر باقي أخوات إن. ولما استعصى الجواب على

الطلبة، استعرضها المدرس شفهيًا، ثم استرسل في شرح الفرق بين ليت ولعل. بعد هذا طلب المدرس جملاً تتضمن إن أو إحدى أخواتها مع كتابتها على السبورة وتحليلها بتعيين اسم الناسخ الحرفي (للإشارة لم يذكر الأستاذ هذا المصطلح لأنه ليس هدفاً في ذاته).

وبعد فترة استراحة تواصل المدرس بمراجعة تصريف الفعل المعتل الآخر، وقد كان البدء بمطالبة الطلبة باستحضار قاعدة تصريف الفعل المعتل الآخر، ولما لم يبادر أحد للجواب، طرح الأستاذ السؤال : لماذا غابت السكون في فعل "أدت" وفعل "أدوا"؟ فبدأ أن الأستاذ مضطر لإلقاء القاعدة، وهي كما جاءت على لسانهكون الحرف الأخير في هذين الفعلين ساكن عكس فعل "انتهين" حيث الحرف الأخير متحرك لذلك ظهرت الياء ساكنة دون الإشارة إلى قلب حرف العلة (الألف) في انتهى ياء، فلا حاجة للطلبة بهذا التفصيل الآن على الأقل، حسب ما تبين لي في سياق الدرس. وقد دعم الأستاذ استعراض القاعدة بشرح باللغة الإنجليزية.

ثم استرسل في التطبيق على أفعال (عانى و تبنى و بنى و أجرى)، وكان في كل مرة يفتح حواراً قصيراً حول معنى كل فعل بل وي طرح بعض الأسئلة الموازية مثل ماذا نسمي الشخص الذي يحب المعاناة؟ ماذا تتبين في الدين والسياسة ؟ ..وقد كان في كل مرة يكتب جمل الطلبة على السبورة بعد تصحيحها بنفسه دون أن يطلب من الآخرين التدخل بالتصحيح.

وفي الجزء الثالث من الحصة استثمر الأستاذ فترة الاستراحة القصيرة للحديث عن المجلة الجماعية التي تنجز في إطار الأنشطة الموازية للبرنامج، سائلاً الطلبة عن تقدم أعمالها.. وبعدها تم الاستمرار في المراجعة لتتصب هذه المرة على إنجاز تمرين في الإضافة مع القلب إلى المثني. بدأ الدرس بتصحيح جماعي للتمرين المنجز في البيت (في إطار التحضير القبلي الذي يعتبر إجبارياً) مع كتابة الأجوبة على السبورة وتثمين الأجوبة، وقد كان الأستاذ يطلب بعض التفسيرات مثل تفسير دور الياء في مثل "قابلت أستاذي" والفرق بينها وبين " قابلت أستاذي " بفتح الذال وتشديد الياء، وعندما أخطأت طالبة في قراءة " قالت مدرستي " بفتح الميم تدخل الأستاذ ليطلب من الطلبة استثمار

المعنى في تصويب القراءة بضم الميم، تاركاً لهم الفرصة ليتحاوروا بينهم في الأمر لبرهة دون تدخل، وقد طلب تبرير الآراء والتصويبات وإسنادها بالقاعدة المؤطرة للإضافة للمثنى كما كان يلجأ هذه المرة، بخلاف الدرس السابق، إلى توظيف المصطلحات النحوية المرتبطة بالظاهرة التركيبية المدروسة.

سينتقل الدرس بعد ذلك لمراجعة البناء للمجهول، لكن بعد وقفة استغلها الأستاذ لفتح حوار حول زيارة الطلبة لمدينة فاس وشراء الهدايا، وقد فضل الأستاذ ترك الطلبة يتكلمون بحرية وطلاقة دون توجيه لمسار الحوار أو تصحيح للأخطاء النطقية أو اللغوية أو التركيبية واكتفى بطرح بعض الأسئلة لاستنفار الأفكار وسيولة الكلام.

وعند الانتقال لمراجعة البناء للمجهول طلب الأستاذ من الطلبة الإتيان بجملة تتضمن فعلاً وفاعلاً ومفعولاً به ثم تحويلها إلى صيغة البناء للمجهول. ولقد عجز الطلبة لا في المطلب الأول ولا في المطلب الثاني. وقد تدارك الأستاذ الأمر باستدراج الطلبة وتذكيرهم بالقاعدة مستخدماً السبورة والألوان لضبط الحركات المتحولة في الفعل والفاعل، لكن دون جدوى إذ استمر عجز الطلبة في الإتيان بجملة، وهكذا اقترح عليهم جملة " استكشف كولمبس القارة الأمريكية " وطلب التحويل للمجهول بتعيين الطالب أو الطالبة للجواب وشرح ما طرأ من تغييرات على الجملة الأصل. واستمر الحال هكذا حتى نهاية الحصة مع كتابة كل الجمل على السبورة.

- الدرس الخامس (الاستماع والتعبير الكتابي): كانت هذه الحصة مخصصة للمتوسط الأول، وقد افتتحتها الأستاذة بتوزيع أسئلة مطبوعة مطالبة الطلبة بقراءتها قراءة صامتة وبمحاولة فهمها. وبعد برهة قرأت الأستاذة النص (الأسئلة) ثلاث مرات قراءة جهرية مع ملاحظة تسكين أواخر الكلمات وعدم التركيز على إبراز الحركات الإعرابية وبعد الثالثة قدمت بعض التوجيه للفهم ثم أخذت في تعيين الطلبة من أجل قراءة الأسئلة وتقديم الأجوبة، لكن التعثر كان مسيطراً على الإنجاز قراءة وجواباً لذلك لجأت الأستاذة للترجمة من أجل تنوير فهم الأسئلة. ورغم ذلك استمرت صعوبة انخراط الطلبة في الدرس، ولهذا حاولت الأستاذة تغيير صيغة السؤال الأول بسؤال " أين تقع مدينة أصيلة؟ ثم بسؤال

"قرب أية مدينة تقع أصيلة؟" فساد الصمت بعد السؤال لأن الجواب ذو طبيعة جغرافية ويحتاج الاستعانة بخريطة بالنسبة للأجانب. وقد حاول بعض الطلبة تقديم أجوبة فكانت الأستاذة تكرر جوابهم وتكتفي بتصحيح بعض الكلمات التي يخطئون فيها والملاحظ أنها لم تستعمل السبورة. وهكذا استمرت الحصة بطرح أسئلة وتقديم الأستاذة الجواب عند تعذره مع الاستعانة بالترجمة للأنجليزية لفهم معاني الألفاظ.

وقد تداركت الأستاذة أمر إهمال استخدام السبورة والاكتفاء باللجوء إلى تكرار الطلبة للجمل التي يخطئون فيها بعد التصحيح لكن مع استمرار الترجمة التي اعتمدتها بشكل مكثف لدفع الطلبة لتذكر معاني بعض الكلمات واسم الموصول (الذي)، وقد كانت هذه المرحلة من الدرس انتقالية للدخول في النشاط الكتابي.

وفي إطار النشاط الكتابي قامت الأستاذة بتوزيع أسئلة مكتوبة وطلبت من الطلبة الجواب بكتابة نص يوظفون فيه المفردات الجديدة التي درسوها مؤخرا وتوظيف اسم الموصول وصيغة النفي. وبعد ذلك جاءت مرحلة التصحيح وفق مراحل ثلاثة، الأولى همت التصحيح الفردي والثانية التصحيح الثنائي وذلك بتبادل كل طالبين مكتوبهما من أجل قراءته وتوجيه ملاحظات لزميله. أما المرحلة الأخيرة من التصحيح فقد كانت تصحيحا جماعيا حيث يضع كل طالب ثلاثة أسئلة حول موضوعه بعد قراءته جهرا على مسامع طلبة الفصل ليجيبوا عنها شفويا.

- الدرس السادس (المعجم و القواعد والثقافة) : افتتح الأستاذ هذا الدرس بطرح أسئلة من قبيل: " هل عندك حديقة في بيتك ؟ " وما لون الورد الذي تفضلون؟ "، و كان واضحا أن المقصود بهذه الأسئلة هو تحريك ذهن الطلبة باتجاه معرفة أسماء الألوان وما يرتبط بها من ظواهر صرفية. وفعلا فقد كان الأستاذ قد وضع جدولا عل السبورة تضمن أربع خانات الأولى لمذكر اسم اللون الأخضر والثانية لوزنه والثالثة لمؤنثه والرابعة لوزن المؤنث، هذا مع عدم الإشارة إلى هذا الجدول إلا بعد أن طلب مذكر اللون الأبيض ومؤنثه ولما تعثر الطلبة في ذلك أرشدهم إلى استثمار الجدول والصيغ التي يتضمنها وذلك باستخدام القياس، وبمساعدة المدرس تمكن الطلبة من الجواب بل وتركيب لفظة

أبيض وبيضاء في جمل. واستمر الحال مع باقي الألوان وكان الأستاذ في كل مرة يكرر جمل الطلبة كاملة ويكتبها على السبورة ويطلب من الطلبة كتابتها عندهم، ولقد لاحظت بهذا الصدد أن الأستاذ قد تفنن في تقسيم فضاء السبورة إذ خصص خانة على اليسار لكتابة جمل الطلبة وبجانبها خانة أخرى لكتابة القواعد المؤطرة والشروح المركزة، وكان نادرا ما يلجأ لترجمة بعض الألفاظ التي يستعصي فهم معناها مع ملاحظة سيطرة الحوار والمشاركة المكثفة للطلبة في الدرس وتخصيص وقت للكتابة.

وفي مرحلة مواءمة ينتقل للتركيز على نعت الجمع بنعوت اللون مثل " في حديقتنا ورود حمراء "، وكان الأستاذ يقصد إثارة انتباه الطلبة إلى معاملة الجمع غير العاقل معاملة المؤنث المفرد، وطالب بجمل من هذا القبيل فكان يكرر جملهم مرات متعددة. وقبل الانتقال للإشارة إلى رمزية الألوان قام بلعبة لغوية مقتضاها إدخال تغييرات على جمل مقترحة مثل: " أنا أحب اللون الأسود في الملابس " لتصبح " أنا أحب الملابس السوداء " أو صيغة " أنا أفضل الملابس السوداء "، وقد تفاعل الطلبة من هذه اللعبة بشكل ممتاز رغم الصعوبة التي وجدوها والتي كان الأستاذ يساعد على تخطيها ليطلب منهم في النهاية كتابتها. لكن المشكلة مع دلالة الألوان كانت تتجسد في الانتقال الثقافي من الثقافة الأصلية للطلبة إلى الثقافة العربية، إذ المعروف أن رمزية الألوان أو الأشياء أو بعض الحيوانات هي مسألة نسبية ومرتبطة بالثقافات الخاصة للشعوب.

وقد دعم الأستاذ كل هذه المعطيات بمدارسة أفعال الألوان مع الطلبة وكانت الطرق الموظفة لا تختلف عما استعمل في الحصة سابقا، وانتهى بتمرين حيث وزع ورقة الأسئلة وطلب القراءة ثم أعطاهم مهلة للجواب وختم بعملية التصحيح الفردي والجماعي.

أما حصة الثقافة فقد خصصت لمدارسة موضوع السوق العربي القديم، وقد افتتحت بقراءة صامته للنص في ص 135 من "الكتاب" ثم فتح حوارا حول معرفة الطلبة ببعض المظاهر الثقافية من ثقافات العالم ليستدرجهم لمظاهر الأسواق العربية والأنشطة المرتبطة بها، وقد كان الحوار استجوابيا حيث يطرح الأستاذ السؤال ويتلقى الجواب الذي يساعد فيه الطلبة مساعدة فعالة مع توزيع الكلمة على كافة الطلبة الذين يطلبون الجواب، وقد رافق

ذلك بكتابة كل جملة لطالب على السبورة وتصويبها التصويبات اللازمة، ويختم بإعادة قراءتها. وبعد هذا وزع نصا آخر يتطرق للأسواق الشعبية وطلب القراءة وقد كان في هذه المرة يقدم الشروح تقديمًا مباشرًا ويلجأ إلى الترجمة بل ويطلب من أحدهم الإجابة بالإنجليزية، وقد حصل بعض التعثر في فهم بعض الألفاظ والظواهر والمفاهيم مثل سوق شعبي أسبوعي والفرق بين السوق الشعبي والسوق القديم، وقد كان اللجوء واضحًا لتقديم الجواب الجاهز مع اللجوء لبعض الألفاظ الإنجليزية المساعدة. وقد لاحظنا تسارع وتيرة الدرس في النهاية ولو على حساب الفهم فكان الأستاذ لا ينتظر الجواب بل يلقيه أو يأخذه جاهزًا من النص ويسرع في كتابته على السبورة. وقد انتهى الدرس بنشاط الكتابة.

2-2-5-2 استخلاص الطرق المفصلة

- الدرس الأول (العبارات الجديدة)

إن الطرق الديداكتيكية في هذا الدرس هي على التوالي الطريقة المباشرة وغير المباشرة والطريقة التفاعلية والإلقائية والطريقة التحليلية والطريقة الشفهية والكتابية وطريقة بناء المفهوم (معنى العبارة).

لقد لجأ الأستاذ إلى توظيف اللغة الأم أو اللغة المرجع (بالنسبة لمن لغتهم الأم ليست الإنجليزية)، وقد كان هذا اللجوء مبررًا بتعثر الطلبة في فهم معنى العبارة الجديدة، حيث اعتبر الأستاذ اللجوء إلى اللغة الأم حلاً لهذا التعثر، وهنا يمكننا أن نطرح الأسئلة التالية ليس لمساءلة الدرس أو صاحبه ولكن من أجل التقييم المبدئي لنجاعة هذا البديل:

- هل تم استنفاد إمكانيات الطرق الأخرى مثل الشرح (الطريقة التفاعلية أو حتى الطريقة الإلقائية) باللغة العربية أي جعل لغة التدريس هي اللغة المستهدفة؟ وهل يتنافى استعمال طريقة بناء المفهوم مع الطريقة المباشرة ومع الطريقة التحليلية؟ (نذكر بكون الطريقة المباشرة هي استعمال اللغة المستهدفة لغة للتدريس)، وبناءً على ما سبق هل تنسجم الطريقة الإلقائية مع الطريقة غير المباشرة؟

إن الجواب المبدئي على هذه الأسئلة سيكون قطعاً بالنفي (نقدم السؤال ونقدم جوابه قصد إثارة التساؤل في ذهن من يطلع على البحث)، وباعتباري مدرساً أستحضر هنا معطى موضوعياً مقتضاه أن الدافع إلى هذا الاختيار يحتمل أن يكون بسبب عدم انسجام عدد العبارات الجديدة التي يقترحها الكتاب في هذا الدرس مع الغلاف الزمني (ساعة ونصف خصص جزء منها للتقديم وللتفاوض حول برنامج الأسبوع وبرمجة الامتحان) وهو الأمر الذي يدفع إلى اقتراح منح المدرس قدراً من حرية لتكييف كم الدروس ومضامينها مع الغلاف الزمني المخصص.

– الدرس الثاني (القواعد ، البناء للمجهول)

لقد لاحظنا أن الطرق الديداكتيكية الحاضرة في هذا الدرس تتضمن الطريقة الشفهية والكتابية والطريقة التفاعلية والطريقة الإلقائية والطريقة المباشرة وغير المباشرة والطريقة التحليلية. كما لاحظنا أن اللجوء إلى الطريقة الإلقائية والطريقة غير المباشرة يكون عند تعثر الفهم وعدم فلاح طريقة بناء المفهوم في الوقت الذي كان بالإمكان اللجوء إلى الطريقة الاستقرائية أو الطريقة الدلالية السياقية من أجل التمييز مثلاً بين فعل "عُين" و فعل "وُظف".

– الدرس الثالث (التعبير الكتابي)

لقد وظف الأستاذ في هذا الدرس الطريقة الكتابية والطريقة التطبيقية والطريقة الإلقائية والطريقة الاستنباطية، وفيما يخص الطريقتين الأخيرتين فقد تزامنا في الدرس عندما قدمت شروحات إضافية تتعلق بعلاقة التعدي بالبناء للمجهول لكن مع عدم التصريح الواضح بالقاعدة لترك المجال للطلبة لاستنباط واستبطان القيد التركيبي دون المرور عبر الوعي اللغوي به.

– الدرس الرابع (مراجعة القواعد)

لقد تبين لي أن الدرس قد تضمن الطريقة الإلقائية والتفاعلية والطريقة الشفهية والكتابية والطريقة المباشرة وغير المباشرة والطريقة التطبيقية، وغابت طريقة بناء المفهوم

والطريقة التحليلية. ولعل مبرر هذا الغياب هو أن الدرس مخصص للمراجعة والتثبيت لكن مع ملاحظة عدم تمكن الطلبة من بناء المهارة (مهارة استعمال الفعل المعتل الآخر بشكل صحيح) في الدرس الأصلي مما يجعل الباب مفتوحا أمام التساؤل حول مكن الخل، وهو لقد وظف الأستاذ في هذا الجزء من الحصة الطرق المعهودة لديه من طريقة إلقاءية وتفاعلية وشفهية وكتابية، مع ملاحظة الاستعانة ببعض التقنيات مثل إثارة العصف الذهني والإجبار على التلفظ (التعيين) ونفس ما لاحظناه سابقا أي اللجوء على الطريقة الإلقاءية والطريقة الكتابية عند عجز الطريقة التفاعلية الحوارية. الأمر الذي لا يهمننا الجواب عنه في سياق هذا البحث.

– الدرس الخامس (الاستماع و التعبير الكتابي)

لقد تبين لنا أن الطرق الديداكتيكية الموظفة لا تخرج عما وجدناه في الدروس السالفة فقد وظفت الأستاذة الطريقة المباشرة وغير المباشرة الطريقة الشفهية والكتابية والطريقة الحوارية التفاعلية والإلقاءية. وتتأكد الملاحظة السالفة المرتبطة باللجوء للطريقة المقابلة في ثنائيات الطرق كلما حصل التعثر فعندما يقف التفاعل مثلا يحل الإلقاء والترجمة، وأما الطريقة الكتابية على السبورة فإنها تصدر من الأستاذة التي لا تكلف الطلبة بفعل ذلك إضافة إلى عدم مطالبتهم بالكتابة على دفاترهم وأوراقهم. كما لاحظنا أن إدماج الطريقة الشفهية في النشاط الكتابي أي جعل الإنجاز الشفهي مدخلا للإنجاز الكتابي (في الجزء الأخير من الدرس) لم يكن خاضعا لنفس الظاهرة المتحكمة في الطرق السالفة الذكر أي اللجوء (القصري) للطريقة المقابلة في الثنائية لتجاوز التعثر.

– الدرس السادس (المعجم والقواعد والثقافة)

لقد كانت الطرق الديداكتيكية الموظفة هي الطريقة التفاعلية والإلقاءية والشفهية والكتابية وطريقة التردد وطريقة بناء المفهوم والطريقة التطبيقية والطريقة المباشرة وغير المباشرة. ونفس ما لاحظناه عن الدروس السالفة نلاحظ تناوب الطريقة المقابلة في الثنائية كلما حصل تعثر في الأولى، إذ اللجوء إلى الإلقاء كان حلا لتجاوز صعوبة الحوار وتعثر طريقة بناء المفهوم.

خاتمة

بعد هذا العرض نستنتج أن معطيات السياقين الـديداكتيكيين بجامعة الأخوين وبجامعة رين2 لا يتوافقان كلياً مع المعطيات المستخلصة من توصيات الإطار الأوروبي المرجعي للغات أو توصيات المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية. فمن حيث الأهداف والمرامي التي يسطرها الإطار المرجعي الأوروبي CECRL فإننا نستخلص من خلال ما قدمناه أنها لا تُستحضر، عند وضع المقررات الدراسية أو عند تنزيلها ديداكطيكياً، إلا بشكل جزئي. ذلك أن ما توصلت إليه من معطيات لا يعكس استهداف بناء كل القدرات المنصوص عليها في الإطار الأوروبي ومثال ذلك عدم وضوح التنزيل الـديداكتيكي لما يصب في القدرة الـسوسيو لسانية والتداولية والخطابية، بل وعدم وضوح الفروق الدقيقة بينها كما جاء في الجداول المبينة لذلك سالفاً، هذا إضافة إلـإلـانعدام أي ملـمـح لتـنـزـيـل التـقـويـم الـذاتـي كما ينص عليه الإطار الأوروبي. هذا إضافة إلى التشابه فيما يخص توظيف الطريقة المقابلة للطريقة التي تبين فشلها وبشكل سريع ينم عن عدم البحث عن تجويد الطريقة الأولى غير المجدية. وهوما سنفصل فيه أكثر في الخلاصات العامة.

خاتمة البحث

نظرة مقارنة للإطارين اللغويين الأوروبي والأمريكي

يعد الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات CECRL والمجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية ACTFL إطارين أساسيين لتعليم اللغات الأجنبية وتقويم كفاياتها وقدرات المتعلمين خلال تحصيلها، بما فيها اللغة العربية، إضافة إلى أنهما إطاران لمنح شواهد تعليمية رسمية مثل شهادة DELF و DALF أو شهادة TOEFL. هذا ورغم وجود مؤسسات ومعاهد عمومية أو خصوصية تمنح شواهد تعليمية للمتعلمين الذين استفادوا من تكوين لغوي لديها، إلا أنها تظل تابعة لأحد الإطارين سواء رسميا أو من خلال تبني توصيات أحدهما مثل ما هو حاصل لجامعة الأخوين المنفتحة على توصيات المجلس الأمريكي وهو الأمر الذي يدفعنا للتساؤل حول دوافع هذا الاختيار وليس غيره.

وعند الاطلاع على توجيهات الإطارين نلاحظ انعدام أية إشارة لدى أحدهما للآخر، وقد يحمل هذا الأمر بعدا تنافسيا ومحاولة كل منهما تحديد هوية واستقلالية خاصة، ولعل هذه الخاصية إحدى مداخل الوقوف على الفروق في توجهاتهما والخطاب المرافق لها في كل منهما. إلا أن جهودا حاولت تكسير هذه " القطيعة " التي رافقت بداية التأسيس، علما أن الإطارين المرجعيين استمررا في التطور تعديلا وتنقيحا، وخاصة توصيات المجلس الأمريكي حسب ما أمكنني الاطلاع عليه. ونذكر من بين تلكم الجهود تدشين الجمعية الأمريكية لأساتذة اللغة الألمانية AATG بتعاون مع ACTFL لأول دراسة سنة 2010 تحاول التوفيق بين الإطارين (1). وقد ركزت الندوات الأربعة المنجزة في هذا الإطار على القدرات اللغوية وعلى مسارات وإمكانية تطبيق توصيات الإطارين داخل الفصول الدراسية، وكذا الربط بين القدرات المستهدفة في الإطارين والأهداف المسطرة خاصة في التعليم العالي وذلك بما يوافق السياسات اللغوية، وقد أسفرت هذه الندوات عن وضع توجيهات للمدرسين و المتعلمين.

¹ - ينظر موقع www.faculty.fairfield.edu/jgoldfield/ACTFL-CEFR-comparaisons09-10 تاريخ الزيارة دجنبر 2017

لقد لاحظت هذه الدراسة المنجزة خلال ندواتها الأربعة السالفة الذكر أن التوافق بين الإطار الأوروبي والأمريكي لا يظهر في بنائهما العام، لذلك يمكن فقط والحالة هذه وضع روابط وجسور بينهما فيما يخص الروايز الهادفة إلى التحقق من درجة ونسبة تحصيل القدرات والإنجازات اللغوية (1). ونؤكد هذه الملاحظة من خلال تأسيس قدرة التعبير الشفهي في الإطار الأوروبي مثلا على مقارنة تحاول التكيف مع ما جاء في الإطار الأمريكي حتى وإن كان الأمر غير مقصود. في حين أسست قدرات الاستماع والقراءة حسب ما يظهر لنا في معايير المجلس الأمريكي، على دراسات تجريبية وتقويم التعلم.

إن نموذج هذا التوجه في المقارنة يعكس الرغبة في إقامة الصلات والوقوف على نقاط اللقاء بدل التركيز على أوجه الاختلاف الداعية إلى القطيعة، وهو أمر منطقي لكي لا ينعكس ذلك سلبا على مصداقية الشواهد الممنوحة في الإطارين، أضف إلى ذلك الرغبة في إحراز السبق في فرض تصور خاص للغات وتعليمها وتعلمها في العالم في علاقة بما يمكن أن نلمسه من تنافس بين أمريكا وأوروبا في المجالين السياسي والاقتصادي.

ورغم أن هذه الدراسة تتجاوز مقارنة البناء العام للإطارين إلا أننا نرى أنه بالإمكان مقارنة من حيث الخلفيات والمنطلقات ومن حيث الخصائص والمضامين ومن حيث توزيع المستويات، ونذكر بأن هذا التوزيع يرتبط في الإطارين بتحصيل المتعلمين للقدرات اللغوية والتواصلية المتوخاة كما وكيفا خلال تدرج التعلم وتقويمه، ثم إن هذا الأمر يجعلنا نتساءل عن معايير التقويم ومدى التوافق أو التفارق الذي يمكن لمسه لديهما ومن خلال ذلك يطرح التساؤل التالي : ما هي القدرات اللغوية والتواصلية الواجب تحصيلها لنتمكن من الحكم على مستوى متعلم ما ومن ثم تصنيفه ؟ ويمكن تفريع هذا السؤال حسب مستويات اللغة، وأما الجواب فهو ما تحدده الجداول والمعايير السالفة الذكر. ورغم أنها لا تقدم مثلا عدد الكلمات ونوع اللغة المنتمية إليها (اللغة الأدبية أو غيرها أو اللغة المعاصرة أو القديمة ..) لكنها تبقى على كل حال، إطارا عاما للاشتغال الديداكتيكي.

1 - ينظر موقع Guy.spielmann.Faculty.Georgetown.edu/spelmag/docs/FL EEchelles.htm تاريخ زيارة الموقع 2017/12/31

ولهذا نفترض الخاصية البنوية المؤسسة لاتساق وانسجام مضامين الإطارين ومعاييرهما مع تقويم وتصنيف المستويات والقدرات المتوقع تحصيلها والتدخل الديدانكتيكي. ثم إن أي مقارنة لا بد أن تتبنى التقسيم الإجرائي لمكونات الإطارين، وهو ما نتبناه هنا مع مقارنة مستويات المتعلمين في قدرات الاستماع والقراءة والتعبيرين الشفهي والكتابي. وفيما يلي مقارنة لمستويات المتعلمين في قدرتي الاستماع والقراءة :

تقويم CECRL	تقويم ACTFL
C2	المستوى المتميز
C1.2	" المتفوق
C1.1	" المتقدم العالي
B2	" المتقدم الأوسط
B1.2	" المتقدم الأدنى
B1.1	" المتوسط العالي
A2	" المتوسط الأوسط
A1.2	" المتوسط الأدنى
A1.1	" المبتدئ العالي
0	" المبتدئ الأوسط
0	" المبتدئ الأدنى

نلاحظ أن الإطارين يتوافقان في المستويين: المستوى المتميز الذي يقابل C2 والمستوى المتقدم الأوسط الذي يوافق B2، أما المستوى المبتدئ الأوسط والمبتدئ الأدنى فإننا لا نجد مقابلا لهما في CECRL، ويمكن تفسير ذلك بكون قدرتي الاستماع والقراءة تتطلبان قدرات أخرى قبلية تشكل مدخلا لهما، وهو ما لا يمكن الحديث عنه لدى المتعلم المبتدئ لهذا لا يتخذ الإطار الأوربي لهذا المستوى وجودا إلا عندما يتحصل المتعلم على أوليات لغوية وهو ما يوافق في الإطار الأمريكي المبتدئ العالي أي (A1.1) في الإطار

الأوربي). أما الحديث عن مستويات متوسطة في الإطار الأوربي (C1.2 و C1.1 و B1.2 و B1.1 و A1.2 و A1.1) فإننا لا نجد لها مقابلا في مواصفات المتعلمين وقدراتهم السالفة الذكر أي أن الإطار لا يحدد المناطق الوسطى بين كل مستوى منها. ولعل هذا ما دفع إلى منح المدرسين فرصة للتصرف في هذه المعايير والقدرات أي أنه يجعلهم يجيبون عن أسئلة وقضايا لم يجب عنها هو أو عن أسئلة لم يطرحها أصلا.

وأما مقارنة المستويات في الإطارين حسب قدرتي التعبيرين الشفهي والكتابي فتأتي بالمعطيات المتضمنة في الجدول التالي:

تقويم ACTFL	تقويم CECRL
المستوى المتفوق	C2
" المتقدم الأعلى	C1
" " الأوسط	B2.2
" " الأدنى	B2.1
" المتوسط الأعلى	B1.2
" " الأوسط	B1.1
" " الأدنى	A2
" المبتدئ الأعلى	A1
" " الأوسط	0
" " الأدنى	0

وإذا طبقنا نفس مقياس المقارنة في الجدول السالف فإنه يتبين لنا التوافق بين المستويات العليا (المستوى المتفوق يقابل C2 والمستوى المتقدم الأعلى يقابل C1 والمستوى المتوسط الأدنى يقابل A2 والمستوى المبتدئ الأعلى يقابل A1)، أما المستوى المتميز فإنه لا مقابل له في CECRL على اعتبار أن التميز يبتدئ من C2 ولا يمكن توقع منتهاه. أما المستوى المبتدئ الأوسط والمبتدئ الأدنى فلا مقابل لهما في الإطار الأوربي وقد يكون

المبرر هو نفسه الذي أتينا على ذكره سابقا أي أننا لا يمكن توقع قدرات تعبيرية شفوية وكتابية من متعلم لم يملك بعد المدخلات اللغوية للإنجازين التعبيريين.

كما أن التوسط بين المستويات B1 و B2 لم تحدد قدراته المطلوبة في الإطار الأوربي ولعل هذا الفراغ يسد بتدخل المدرسين الذين أتاح لهم الإطار حيزا مهما من المبادرة في التصرف في معطياته.

أما من حيث المنطلقات والخلفيات، فلقد بدا لنا أن قضية عدم التوافق الكلي في المنطلقات تتأكد من خلال مسألة التركيز على الدقة اللغوية في الإطار الأوربي بينما تركز توصيات المجلس الأمريكي على الطلاقة اللغوية. إن هذا الأمر يظهر جليا من خلال إِبلاء الأول أهمية للقدرات اللغوية الجزئية (الفونولوجية والصرفية والإملائية والدلالية)، وقفز توصيات المجلس على هذه القدرات للتركيز على القدرات التواصلية التداولية والاستراتيجية والمعرفية، ونذكر على سبيل المثال عدم تطرقها للقدرة التركيبية وضمناها الاستعمال الصحيح للأزمنة.. وهو ما يمكن اعتباره تناقضا بين الهدف المعلن (بناء القدرة التواصلية) وإهمال التدخلات الديدانكتيكية (بناء القدرات اللغوية الجزئية) للوصول إليه. والنتيجة الأولية التي يمكن إحرازها من ذلك هي تركيز الإطار الأوربي على ما ينبغي أن يعرفه المتعلم عن اللغة وتركيز المجلس الأمريكي على ما يمكن للمتعلم أن يفعله باللغة المتعلمة.

إلا أن معاودة التأمل تجعلنا نستحضر تفاصيل تهم القدرة السوسيو لسانية والتداولية والتفاعلية ومعايير يسر التلفظ ودقته في الإطار الأوربي .. ومن ثم نقول بعدم إهمال الإطار الأوربي لما يمكن أن يفعله المتعلم باللغة، فالأمر يتعلق إذن بمدى القدرات المتعلقة ببنية اللغة في مستوياتها المختلفة، ثم الانتقال به إلى المستويات الخارج لغوية ، وهو ما يدفع للقول إن معايير وتوصيات الإطار الأوربي المشترك للغات أكثر إجرائية من الناحية الديدانكتيكية مقارنة بنظيرتها الأمريكي، وخاصة في المستويات الأولية (المبتدئ) التي لا زال أصحابها لا يعرفون شيئا عن اللغة الأجنبية المتعلمة، فكيف يمكن جعلهم يفعلون شيئا بها ؟

وأما القضية الثانية فهي المتعلقة بتبني الإطار الأوروبي مقارنة التعدد اللغوي وإدماجها في تعلم اللغات الثانية والأجنبية عبر التنظير للقدرة اللغوية المتعددة وأسس تدريسها، ونذكر بكون بناء هذه القدرة يتأسس على جعل المتعلم / المتكلم قادرا على التواصل والتفاعل في سياقات ومواقف تتعدد فيها اللغات، إذ يمكنه الانتقال من لغة إلى أخرى بكل سلاسة ونجاعة، ويؤكد هذا المنطلق عدم التقيد بمبدأ الصفاء والنقاء اللغويين، إذ تصبح كل اللغات، بل وحتى اللهجات، غير متنافرة من الناحية التواصلية وهو أمر قد يحل تعدد اللغات الأوروبية وامتصاص " الشوفينية اللغوية " التي قد تهدد رغبة الشعوب الأوروبية في التوحد. وأما الهدف الثاني الذي يبدو لنا مستتبنا في هذا الاختيار فهو الرغبة في مواجهة هيمنة اللغة الإنجليزية على اللغات الأوروبية وذلك بجعلها إحدى اللغات الحاضرة في السياقات التواصلية كباقي أخواتها الأخريات.

في حين يهدف المجلس الأمريكي إلى احتواء اللغات الأخرى من الداخل واستيعابها في إطار قدرة لغوية إنجليزية وذلك بجعل المتعلم ينصهر لغويا ومعرفيا وثقافيا بشكل كلي في الفضاء الثقافي والمعرفي للغات الأجنبية المراد تعلمها رغبة في فهمه خصوصيته الداخلية مما سيعود بالغنى والنفع الجليل على لغة المتعلم الأم وهي الإنجليزية وغناها الثقافي والمعرفي، هذا إذا اعتبرنا أن لغة المتعلم الأم هي الإنجليزية، وهنا قد يقول قائل إن توصيات المجلس الأمريكي ليست موجهة فقط للمتعلمين الأمريكيين، والرد على هذا هو تبني جل مؤسسات تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية للغة الإنجليزية (خارج فرنسا) واتخاذها لغة للتدريس حيث تدرس من خلالها وتقدم الشروح بها لقضايا اللغة المستهدفة مثل اللغة العربية، وهو الأمر الذي لاحظته في كل المؤسسات التي تتبنى توصيات المجلس الأمريكي ومن بينها جامعة الأخوين، إذ بالنسبة للطلبة الآسيويين أو الأفارقة أو حتى الأوروبيين فإن اللغة الإنجليزية هي لغة التدريس الأساس. وقد بدا لي الأمر مفارقا حين وجدت من بين توصيات ميثاق التعلم بند ضرورة التزام الطلبة باستعمال اللغة العربية فقط أو على الأقل بنسبة كبيرة في فضاء جامعة الأخوين، وهو هدف فعال من الناحية البيداغوجية لكن الجميع لا يلتزم به ليس فقط من الطلبة ولكن أيضا من الأطر في التواصل مع الطلبة، هذا إضافة إلى غياب الحرص على مواكبة تطبيق هذا البند.

وإذا كانت توصيات المجلس الأمريكي تشير، في مجال المقارنات، إلى إمكانية لجوء المتعلم إلى اللغة الأم فإن الإشارة إلى ذلك تكاد تغيب في مضامين الإطار الأوروبي. لكننا نجد بالمقابل الإشارة إلى اللهجات خاصة في القدرة السوسiolسانية. ومع استحضار الواقع اللغوي العربي الذي تحضر فيه اللغة العربية الفصحى الموحدة باعتبارها لغة ثانية من المنظورين اللساني والتربوي، إلى جانب اللهجات المسماة دوارج عربية باعتبارها لغات أم للمتكلمين العرب، يتبين أن الإطارين يتفقان ضمناً في الاعتراف بالتعدد اللغوي العربي، وذلك من خلال تفرع اللغة النمطية الموحدة إلى دوارج، لكنهما لا يقدمان الوصفة الديدأكتيكية التي تمكن المتعلم من التمييز بين الدارجة والفصحى، لذلك لاحظنا خلال الدروس التي حضرناها بجامعة الأخوين أن عديداً من الطلبة يخلطون بين الدارجة والفصحى. هذا مع التأكيد على أن الدوارج العربية تطورت نسقياً لتبتعد عن أمها الفصحى خاصة في مجال التركيب، إذ تخلت عن خاصية الإعراب فأصبحت بذلك شبيهة باللغات الترتيبية، وتخليها عن تحريك حروف الكلمات واللجوء إلى تسكينها، هذا إضافة إلى اختلاف المجالات الوظيفية المنوطة بكل منها في واقع الاستعمال العربي. وأما من الناحية العملية فإننا لاحظنا تدريس الدارجة في فضاء جامعة رين وجامعة الأخوين، علماً أن الحصة الزمنية المخصصة لذلك لا تفوق حصة أسبوعية من ساعة ونصف، هذا مع ضرورة الإشارة إلى أن الكتاب المعتمد في جامعة الأخوين يشمل دروس الدارجة المصرية والدارجة الشامية (1). ثم إن تدريسها، حسب ما لاحظته، ينطلق من أن الدارجة لغة مستقلة عن الفصحى، لذلك تتأكد الملاحظة السابقة المتعلقة بعدم الاستحضار الديدأكتيكي للعلاقة بينهما، خاصة عندما يخلط بعض الطلبة بين النسقين، وهو الأمر الذي يجعلنا نقول بضرورة تبني المقاربة البين لغوية (أو مبدأ التعدد اللغوي في التدريس) في تدريس العربية والدارجة بالاستفادة من اللسانيات التباينية linguistique contrastive (2).

1 - ينظر كتاب: الكتاب في تعلم اللغة العربية، كريستين بروتستاد و محمود البطل و عباس التونسي. الطبعة الثالثة، مطبعة جامعة جوج تاون، وم.أ.

2 - تنتمي اللسانيات التباينية أو البينية linguistique contrastive إلى اللسانيات التطبيقية، وهي تعمل على مقارنة بنيات وأنساق لغات بهدف تسهيل تعليمها وتعلمها، وذلك بالبحث في طريقة كل لغة في التعبير عن معان أو مواقف والبحث عن مقابلات قواعد وقيود وأساليب وألفاظ لغة ما في لغات أخرى، والحلول البديلة والمقابلة التي تجدها بانسجام مع نسقها. ينظر مثلاً موقع: <https://www.parisnanterre.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID>

ورغم أن الإطارين الأوربي والأمريكي لم ينسقا مسبقا في وضع تصورهما للتوصيات المقدمة، فإننا نلاحظ تقاطعات في الأساس التصوري الذي أسسا عليه من قبيل الربط بين اللغة والثقافة، وهو أمر لا يمكن في الحقيقة تجاهله نظرا لإجماع كل التنظيرات اللسانية والبيداغوجية على العلاقة الوطيدة بين الأشكال اللغوية والمعنى من جهة، والوظيفة الاجتماعية والتواصلية والنفسية للغة وعموما الوظيفة الحياتية من جهة ثانية، كما لا يمكن إخفاء أو تجاهل البعد السياسي والتاريخي والديني للغة من جهة ثالثة وهو المجال الذي يمكن استنباطه من بين السطور كما هو حال كل خطاب سياسي الذي مكن أن يتسلل في خطابات أخرى بما فيها الخطاب البيداغوجي.

ومما يجمع الإطارين أيضا عدم انطلاقهما من إطار نظري لساني أو بيداغوجي ديداكتيكي معين، ولعل ذلك نتيجة للرغبة في عدم منح التوصيات لونا قد لا يكون مقبولا عند الجميع، إضافة إلى أن التقيد بنظرية بعينها قد يجبر كل التحليل والنقد والتجاوز الذي تتعرض له النظريات في كل المجالات مما يجعل تطبيقاتها مؤقتة وجزئية. إلا أننا ومع ذلك نجد عدة مبادئ ومفاهيم مأخوذة من مجالات نظرية متعددة، ومنها ما ذكر في الفقرة السابقة ونضيف إليها مفاهيم من اثنوغرافيا التواصل مثل انخراط المتعلم في العادات التواصلية للجماعة اللغوية. ومفاهيم وظيفية وبنوية. ونؤكد هنا إلى أن أمر اكتشاف الخلفية النظرية للإطارين يحتاج إلى بحث مستقل. ونقول بعد هذا إن الإطارين وإن كانا لا يشيران إلى خلفية نظرية بعينها فإنهما في حقيقة الأمر يأخذان من عدة مرجعيات وتخصصات لسانية وبيداغوجية، وهو أمر طبيعي على كل حال ما دام عملهما لا يندرج ضمن اللسانيات الصرفة ولكن ضمن اللسانيات التطبيقية.

وتتضاف إلى ما سبق خاصية عدم التنظير للغة أجنبية بعينها وإن كانت الأمثلة المقدمة تركز على الفرنسية أو الإنجليزية أو غيرهما من اللغات الأكثر تداولاً وهو الأمر الذي حاولنا تجاوزه بتقديم بعض الأمثلة من النسق العربي. وتتدعم هذه الخاصية بإشارة الإطارين إلى عدم إلزامية التوجيهات وإتاحة الحرية أمام مستعملي توصياتهما من مدرسين ومتعلمين. وهو الأمر الذي يعتبر واقعيا، إذ نفهم من ذلك أن الإطارين يعيان

بخاصية تكيف التوجيهات والمعايير وفق خصوصية كل سياق ديداكتيكي، فكل سياق يحمل متغيرات ينبغي التكيف معها. والسؤال الذي يطرح ما هي حدود التدخل والتعديل في هذه التوجيهات و المعايير؟ نطرح هذا السؤال لأن احتمال عدم التقيد الجزئي أو حتى الكلي وارد كما هو في كل تطبيق لتوجيهات تربوية ما.

وعموما نجد في الإطارين تفاوتاً في استحضار معايير القدرات اللغوية والتواصلية والثقافية والاستراتيجية، ففي الوقت الذي تحضى الأولى والثانية والثالثة بعناية وتركيز في الإطار الأوربي، نجد المعايير الأمريكية تركز أكثر على القدرات التواصلية والثقافية وخاصة الاستراتيجية.

ملاحظات بخصوص التنزيل الديداكتيكي لمعطيات الإطارين

وأما فيما يتعلق بتنزيل معطيات الإطارين فلقد أبانت معطيات الممارسة الديداكتيكية التي حصلنا عليها عن عدة ملاحظات نحاول الآن عرض أهمها، ويمكن أن نذكر على رأسها عدم الاستحضار الحرفي لما ينص عليه كلا الإطارين المرجعيين (الإطار الأوربي والمجلس الأمريكي) في عدة قضايا ومنها على سبيل المثال قضية تصنيف المتعلمين، إذ عوض التصنيف المنصوص عليه نلاحظ تصنيف المتعلمين حسب سنوات الإجازة ووحداتها الدراسية إضافة إلى الأمثلة المشار إليها آنفاً.

ولقد سبق للمنسقة البيداغوجية رئيسة شعبة الدراسات العربية بجامعة رين2 أن صرحت لنا بكون تدريس العربية لا ينطلق من معطيات الإطار الأوربي، وهو ما يؤكد ما استنتجناه من المعطيات المعروضة سالفاً، إلا أننا لم نأخذ هذا التصريح على وجه الحسم في الأمر وذهبنا لنمحص معطيات السياق التي تمكنا من جمعها عارضين إياها على توصيات الإطار جملة وتفصيلاً فلاحظنا أن معطيات التنزيل لا تضع قطيعة كلية مع منطلقات وتوصيات الإطار الأوربي إذ نلمس الاستحضار الديداكتيكي لمبدأ التعدد اللغوي الذي يعد أحد الركائز الاستراتيجية لتدريس اللغات بأوربا سعياً لتحقيق التساكن بين الناطقين باللغات الأوربية بل وبين الناطقين الأجانب عن أوربا. ونضيف في هذا السياق استحضار وإدماج الخلفية الثقافية للغة العربية في تدريسها وتزويد الطلبة بالإطار المرجعي الثقافي العربي

قديمه وحديثه، هذا رغم تسجيلنا الحضور المفرط لهذه الخلفية خاصة وأنها تتراح المبدأ الديداكتيكي الرئيس وهو تمكين المتعلمين من القدرة على تداول اللغة في سياقات متعددة وإنتاج خطابات أصيلة بها وذلك جوابا على السؤال : ماذا يستطيع المتعلم أن يفعل باللغة؟ فمن المؤكد تربويا أن ما يعرفه المتعلم عن موضوع ما لا يمكنه من القدرة التامة على الفعل به أو من خلاله (إن الرصيد المعرفي لا يطور بالضرورة القدرة الإجرائية La compétence procédurale خاصة إذا كان يُفعل الذاكرة وحسب).

وأما تدريس العربية بجامعة الأخوين فإن التنزيل الديداكتيكي يحاول أن يتخذ توصيات المجلس مرجعا أساسا، ويظهر ذلك في الورشات التكوينية والتنسيقية التي يفتح بها برنامج أرناس، وهي الورشات التي تخصص لمناقشة وبلورة الرؤية والأهداف التي يسطرها المجلس لتدريس اللغات وخاصة منطلقات مؤلفي " الكتاب " وهو المقرر الدراسي الأول للبرنامج وبؤرة اللقاء الديداكتيكي بين المدرسين فيما بينهم وبين الطلبة، بل ويعد استمرارية لما اطلع عليه الطلبة القادمون من أمريكا بالخصوص. وهكذا يتبين أن المجالات الخمس لتدريس اللغات كما تنص عليها توصيات المجلس حاضرة بشكل جلي خلال التنزيل الديداكتيكي، ويتجلى ذلك في الجداول التي تشمل مختلف القدرات التي تصب سواء في التواصل أو مجال الارتباطات (العلاقات) Conections أو الثقافات Cultures أو العلاقات الجماعية Communities أو مجال المقارنات Comparaisons.

إلا أن التنزيل الديداكتيكي الممارس بالأخوين ليس بنفس الطموح اللساني والتربوي الذي يسطر تربويا في المقررات، ذلك أن التمكن من هذه القدرات وتفعيلها تواصليا خارج فضاءات الفصول يتم عبر إدماج الدارجة المغربية. وهو الأمر الذي يظهر جليا في جل الأنشطة الموازية، ويرجع ذلك لسبب موضوعي وهو التعدد اللغوي الذي يعرفه المجتمع المغربي، وبالضبط عدم حضور الفصحى في الحياة اليومية للمجتمع إلا بشكل ثانوي أي من خلال تفعيل القدرة اللغوية غير الفاعلة عبر التلقي قراءة واستماعا لما تنتجه وسائل الإعلام ومؤسسات دينية وتربوية (اللغة العربية الفصحى لغة ثانية في المجتمع المغربي كما بينا ذلك في مكانه) لذلك ليس للقيمين ولا للمدرسين إمكانية للتدخل في هذا الوضع.

أما البديل الذي يمكن من تجاوز هذا المعيق فهو جعل فضاء الفصل الدراسي وفضاء الجامعة عموماً فضاء لغوياً للانغماس اللغوي العربي الفصحى، فضاء وظيفته بناء وترسيخ وتدعيم القدرات السالفة باللغة العربية الفصحى، إلا أن ما ينغص على جعل الفصل الدراسي والمكاتب الإدارية المكلفة بمصالح الطلبة كذلك هو الإفراط في لغة التدريس بالإنجليزية أي جعل الطريقة غير المباشرة مسيطرة على الفعل الديدائكتيكي داخل الفصول. إضافة إلى عدم الالتزام بميثاق الشرف اللغوي القاضي باستعمال العربية الفصحى في فضاء الجامعة مدة إقامة الطلبة بها خلال برنامج أرناس. نستنتج إذن أن رؤية التدريس بجامعة الأخوين لم تستطع التحكم تربوياً وديدائكتيكياً في التعدد اللغوي الذي يعرفه الواقع المغربي وتحويله لصالح أهداف تدريس العربية الفصحى.

ورغم الملاحظة السابقة نسجل توجه تدريس العربية بجامعة الأخوين نحو تغليب مبدأ فعالية المتعلم أي ما يمكن أن يفعله باللغة بدل ما يعرفه عنها وعن تاريخها، وهو ما يترجم إدماج البعد الثقافي في باقي الأنشطة، هذا رغم تخصيص درس خاص بالثقافة، إلا أن الثقافة هنا ليست بالمفهوم المتداول في فضاء رين 2 أي ليست بالبعد المعرفي الأكاديمي وإنما بالبعد الإجرائي الاستعمالي أي معرفة ما يسعف المتعلم في التواصل العملي النفعي في سياقات متنوعة. إن هذا التوجه الإجرائي هو من بين ما يميز تدريس العربية في منظور توصيات المجلس الأمريكي وبالطبع بجامعة الأخوين، ويترجم ذلك في التركيز على الطالب وبناء قدراته اللغوية من خلال تعدد الأنشطة وتنوع مضامينها (الواجبات المنزلية والفصلية والمكتبية في قاعة الدعم المسماة " قاعة أساس " أو في مكاتب الأساتذة) وكذا عدد وتنوع الأنشطة الموازية من مسرح وموسيقى وطبخ وما إلى ذلك، ولعل ذلك يرجع إلى الرغبة في إدماج المتعة والسياحة مع أنشطة التعلم، إذ التعلم مؤدى عنه وعلى الجامعة أن تقدم عرضاً بيداغوجياً مرضياً متنوعاً يجمع بين الحسنيين: التدريس الفعال وجودة الخدمات الموازية المقدمة والتي لا تبتعد عن جوهر العرض التربوي اللغوي.

وأما في جامعة رين 2 فقد لاحظنا قلة الأنشطة الموازية مقابل سيطرة الدروس المخصصة للقدرة الثقافية على سنوات الدراسة، ولعل ذلك يرجع لطبيعة الرؤية التربوية

ولطبيعة العرض التربوي المنبثق عنها ولتكوين الطاقم التربوي. ويمكن أن نستشف من هذا أن الفرق يكمن في الرؤية التربوية الرسمية بالجامعة القاضية بمنح الأولوية التربوية للعارض سواء كان إدارة أو مجلس شعبة أو فريق البحث أو أساتذة والتمركز حول المقررات بدل التمرکز بالأساس حول المتعلم باعتباره محورا لأي تدخل بيداغوجي. ويحتمل أن تكون للمسألة علاقة بمجانية التعليم بالجامعة وإلا فإننا نسجل على الأقل قيام العلاقة الوطيدة بين التعليم المؤدى عنه بجامعة الأخوين والعرض التربوي المتمركز حول المتعلم وأخذ رغباته وإيقاعاته وامتعته في التعلم بعين الاعتبار.

ومن بين الظواهر التي لاحظنا في الممارسة الديداكتيكية بالجامعتين الإفراط في استعمال اللغة الفرنسية أو الإنجليزية في التدريس، ففي فضاء رين 2 تدرس كل المواد المرتبطة بالثقافة والفكر والفلسفة والتاريخ باللغة الفرنسية بل وتستعمل العدة المصطلحية الفرنسية لتدريس الظواهر النحوية والصرفية والبلاغية⁽¹⁾، الأمر الذي يجعل المتعلم يفكر في اللغة وحمولتها المعرفية وخلفياتها الثقافية بلغة أخرى غير العربية، إن المشكلة في هذا هي منع المتعلم من التفكير خلال استعماله العربية من داخل العربية نفسها، وهو الأمر الذي يولد نوعا جديدا من اللحن في اللغة مقتضاه جعل اللغة العربية غريبة عن رؤيتها الخاصة للعالم.

ولا يمكن الحديث عن التنزيل الديداكتيكي بالفضائين الجامعيين دون التطرق للطرق الديداكتيكية وإبداء الملاحظات بشأنها، لكن قبل ذلك نرى ضرورة إبداء ملاحظتنا حول الطاقمين التربويين بالجامعتين، ويرجع هذا التقديم لكون بعض الممارسات الفصلية لا تفهم إلا باستحضار خصائص الطاقم التربوي.

فيما يخص الطاقم التربوي بالجامعتين

وأما ما يتعلق بالطاقم التربوي فإن الفضائين يتفقان في تعدد المتدخلين التربويين من حيث نوعية اختصاصاتهم وتكويناتهم، وإن كانت حدة هذا التنوع تزداد في الأخوين، ولقد

¹ - انظر نماذج الدروس في ملاحق هذا البحث

سبق لي أن سألت عن سبب تنويع اختصاصات ومشارب الأساتذة فتلقيت جوابا يفسر هذا الأمر بتراكم تجربة الأخوين في التدريس.

وبالفعل قد يستساغ إرجاع ذلك لرغبة القيمين على هذا التدريس في بناء السمعة الأكاديمية والحفاظ عليها وذلك باستدعاء أساتذة من الولايات المتحدة (علما أن أمريكا هي الفضاء الأول الذي تستهدفه الأخوين باستقطاب الطلبة منه، بدليل تركيز الدعاية لبرنامج أرناس على هذا الفضاء)، إضافة إلى أن إكراه إيجاد المتخصصين في تدريس العربية لغير الناطقين بها يدفع إلى البحث عن الموجود الأقرب وهم مدرسو العربية بقطاع التعليم المدرسي أو من ينتسب للدراسات العربية من طلبة، هذا إضافة إلى مراعاة اختلاف كلفة كل فئة من المدرسين فالأساتذة يعوضون ماديا حسب الشواهد الأكاديمية والأقدمية في التدريس.

ولنفس الأسباب يُلجأ لتوظيف متدربين متعاقدين وهم في الأصل طلبة لم يسبق لهم التدريس ويعني ذلك جعل الفضاء التربوي فضاء للتكوين وتعلم مهنة التدريس، وعندما نتأمل نمط هذا التكوين فإننا نجده تكوينا بالملاحظة ثم تكوينا بالممارسة أي بإسناد المتدربين مهمة التدريس جزئيا ثم كليا في فضاء الأخوين، وتكويننا بالممارسة المؤطرة فقط في فضاء رين2. ولإن كان هذا الأمر جيدا من الناحية المبدئية، إذ أن فتح المجال لتجديد الطاقم التربوي ومساعدة الطلبة على اكتساب مهارات التدريس أمر جيد، فإنه يبقى أن نتساءل حول معايير اختيار هؤلاء المتدربين وذلك من خلال طرح التساؤل حول مواصفات مدرس العربية للناطقين بغيرها، وهل هي واضحة وجلية ومحددة ومتفق عليها عند كل أفراد الطاقم أو على الأقل عند أعضاء لجنة الانتقاء؟ فلو كان الأمر كذلك لما لاحظنا تنوعا قد يصل إلى حد التباعد في طرقهم ومنطلقاتهم التربوية والديداكتيكية، وهو الأمر الذي أكدته منسق البرنامج بالأخوين. لقد أكد في حوار مفتوح معه أن الفروق بين طرق الأساتذة تختلف لدرجة يصعب إيجاد منطق رابط بينها، وربما لدرجة يستحيل معها دراسة هذه الطرق. إلا أن هذا لا يمنع الدارس من البحث عن هوية التدريس في فضاء بيداغوجي معين، أي البحث عن الخيوط الناعمة بين طرق ديدياكتيكية مفعلة فيه، وهي ما اعتبرناه

خرجاً لتفاعل معطيات هذا السياق. والنتيجة هي وجود المشترك بين هذه الطرق في نفس الفضاء ولو لم يقصد المدرسون توحيدها بتخطيط ووعي.

نرجع لمسألة استقطاب طلبة متعاقدين لنتساءل حول جعل الفضائين التعليميين فضاء لتجريب تدخلات بيداغوجية وديداكتيكية من المؤكد أنها ستشتغل وفق محاولة الصواب والخطأ (التعلم بالصدمة). ثم إن الأمر مختلف بين الفضائين، ففي جامعة رين2 يعتبر النقص في عدد المدرسين الرسميين المعزى لنقص المناصب التي تخصصها الجهات الرسمية حسب ما صرحت لي به مديرة مختبر ERIMIT وعدم ملائمة هذا العدد للمهام التربوية التي يفرضها سير المنهاج والدروس وأنشطة التقويمات الإشهادية. لهذا تم اللجوء إلى التعاقد مع طلبة متدربين Les lecteurs (أي الذين يساعدون الطلبة على القراءة حسب الترجمة المباشرة).

وأما في فضاء الأخوين فمن الواضح أيضاً أن عدد المدرسين الرسميين التابعين للجامعة غير كاف للمهام التربوية والأنشطة الموازية لذلك يتم اللجوء للتعاقد مع أساتذة زائرين قادمين من الولايات المتحدة خاصة حيث يشتغلون بالتدريس. لكن هذا الحل لا يفي بالغرض بما أنه يصطدم مع توجه تخفيض كلفة التدريس علماً أن تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها غير مجاني كما هو الحال برين2، إنه بجامعة الأخوين استثمار يطلب من وراءه الربح كأى مشروع استثماري، ولذلك يتم استقدام طلبة متدربين ينتقون بعد مقابلة. وهو ما يدفعنا لاستحضار نفس التساؤل السابق المتعلق بالجامعة الفرنسية.

أما المدرسون الرسميون فإن خاصيتهم المشتركة بين الفضائين هي تعدد تخصصاتهم وتكويناتهم الأكاديمية إذ لاحظنا غلبة التكوين الأدبي لديهم. وقد روعي هذا الأمر في فضاء رين2 أيضاً وذلك باعتبار تخصصات الأساتذة في إسنادات المواد المدرسة، وهو الأمر الذي يفسر كذلك الإغراق في حشد عدد من المواد ذات الحمولة الثقافية والفكرية المتعلقة بالتاريخ والفكر العربيين (يصعب من حيث المبدأ على من له تكوين في الفكر والفلسفة مثلاً أن يدرس اللغة العربية لافتقاده خلفية متخصصة لسانية وديداكتيكية خاصة بها).

أما في جامعة الأخوين فقد أسند تدريس اللغة العربية بمختلف مكوناتها لبعض الأساتذة ذوي تكوين غير مرتبط باللسانيات العربية أي بالدراسة العلمية للغة العربية وفق التنظيرات النحوية القديمة والنظريات اللسانية الحديثة. وقد يستدعي ذكر هذا الأمر طرح السؤال: ما المشكلة في ذلك؟ إننا عندما نستحضر المكونات الثقافية المفترضة لدى المدرس، كما أتينا على ذكرها في جدول سابق، نجد حضور الثقافة الأكاديمية على رأس هذه المكونات، ثم إذا استحضرننا ما أشرنا إليه من ضرورة توفر مدرس العربية على خلفية معرفة لسانية وخاصة اللسانيات التطبيقية، إذ لا يستغني المشتغل بديداكتيك اللغات تنظيرا أو ممارسة عن المعرفة اللسانية، فإننا سنستنتج أن غياب هذا المكون لدى المدرسين قد يؤثر على الفعل الديداكتيكي، وقد لمسنا بعضا من ذلك في تجربتنا الشخصية عندما أسندت لنا مهمة تأطير أساتذة متدربين بالتعليم المدرسي العمومي في إطار المصاحبة التربوية، فقد كان الفرق واضحا في استثمار المقاربة اللسانية في التدريس الناجع للغة بين من تخرج متخصصا في اللسانيات وبين من كان متخصصا في الأدب، هذا إضافة إلى ما لاحظنا خلال تركيزنا على الطرق الديداكتيكية بالفضاءين الجامعيين من لجوء الكثير من المدرسين، وخاصة في فضاء الأخوين إلى الطريقة المقابلة في ثنائيات مثل (الطريقة الإلقائية/ الطريقة التفاعلية) (الطريقة المباشرة/ الطريقة غير المباشرة)، فرغم أن Puren، صاحب تصور الطرق الديداكتيكية وواضع جدولها، قد وضعها في ثنائيات، إلا أن ذلك لا يعني الانتقال إلى الطريقة المقابلة فور عجز الأولى، وهو الأمر الذي يطرح مسألة تجويد تفعيل الطرق الديداكتيكية. صحيح أن المدرسين قد يمتلكون معرفة مصدرها الخبرة والتجربة بعد سنوات من التدريس إلا نعود لمفهوم التعلم وفق نموذج الخطأ والصواب، وقد يزداد الأمر استفحالا إذا دخل المدرس في تنميط ممارسته الديداكتيكية وأخذ يمتح من عاداته التدخلية التي تراكم بفعل السنين وغياب التأمل المغذي للذكاء الديداكتيكي.

ونضيف إلى ما سلف إسناد تأطير أغلب الأنشطة الموازية لطلبة متدربين أو لأساتذة رسميين، والأمر أيضا مفارق ما دام تأطير الأنشطة يحتاج لتكوين خاص إذ ليس الجميع قادرا على تأطير أنشطة مسرحية أو غيرها، وإذا أسند لأحدهم ذلك فالارتجال هو سيد

الموقف. ويتأكد كلامنا بإسناد الجامعة تأطير نشاط الموسيقى والخط لمتخصصين وليس لطلبة مساعدين أو لأساتذة رسميين، فلماذا لا يتم نفس الشيء بالنسبة لأنشطة أخرى؟

فيما يخص الطرق الديداكتيكية بالجامعتين

وبالعودة للحديث عن الطرق الديداكتيكية نذكر بكون استكمال المعطيات الدالة التي تتطلبها هذه الدراسة، كان يتطلب الاطلاع على طرق التنزيل الديداكتيكي الممارسة في كل فضاء جامعي على حدة. ولقد سبق أن ذكرنا أن الطرق الديداكتيكية تحيل مباشرة على سؤال "كيف ندس؟" الذي اعتبرناه خرجا للأسئلة المؤطرة للتدخل البيداغوجي الديداكتيكي وذلك من قبيل لماذا ولمن وماذا ندرس؟

ومن اللازم الإشارة، مرة أخرى، إلى أن الطرق الديداكتيكية ترتبط ارتباطا وثيقا بكفاية الذكاء الديداكتيكي ومدى وعي المدرس وتبصره ومراقبته لفعله التدريسي، ولقد هدف إلى الاطلاع على الأحداث والظواهر والوقائع الصفية بقطع النظر عن ارتباطها بزيد أو عمر أو بقيمة العمل، مما يعني أننا لن ندخل في مسألة الحكم على قدرات المدرسين وتقييم عملهم ونجاعة ما يفعلون لأن هذا بعيد كل البعد عن الأهداف المسطرة. وبالفعل لقد كان هدفنا الحصول، قدر الإمكان على الظواهر الديداكتيكية، أي ما يتكرر من ممارسات في كل فضاء مع محاولة تفسيرها من داخل السياق نفسه باستثمار معطياته البيداغوجية أو الإدارية وهو ما تبين في جردنا السابق لتلكم الطرق وتعلقنا عليها.

هذا وإننا على وعي تام بكون الطرق الديداكتيكية الموظفة خلال مختلف الدروس تختلف من مدرس إلى آخر بل ويمكن أن تختلف لدى المدرس الواحد من حصة لأخرى، وإن هذا الأمر يعد مكونا يدخل ضمن ما أسميناه بسياقية الفعل الديداكتيكي، ذلك أن ظروفنا وملابسات معينة تتحكم في الاختيار والممارسة سواء بطريقة واعية أو غير واعية، وهو الأمر الذي لمسنه في عدد من علاقات المعطيات السالفة الذكر مثل ارتباط خصوصية تكوين المدرسين ومميزات طرقهم الديداكتيكية كما ذكرناه في حينه. ويظهر اختلاف الطرق أيضا فيما وجدناه مثلا في تفاوت لجوء المدرسين للطريقة غير المباشرة أي استعمال اللغة الإنجليزية أو الفرنسية بشكل مكثف مما يضايق مبدأ الانغماس اللغوي الذي يعتبر أحد

دعامات تعلم اللغات الثانية واللغات الأجنبية. إلا أننا وجدنا الطرق ترتبط بخيط ناظم ونذكر هنا بظاهرة اللجوء غير المبرر ديداكتيكيا في كثير من الأحيان للطريقة غير المباشرة عندما تعجز الطريقة المباشرة، وليس الحديث هنا سوى عن تدريس المستويات الفوق المستوى المبتدئ، إذ من الطبيعي أن تكون لغة التدريس مع المبتدئين بلغتهم الأم أو بلغة وسيطة.

وقد كان الهدف هو الكشف عن تلك الخلفية أو على الأقل إضاءتها من أجل جعل الفعل الديداكتيكي أكثر وعيا وعقلانية ومنفلتا من الارتجال والصدفة.

هذا وإن خصوصية الطرق هو ما كان يعرقل حصولنا على المعطيات الخاصة بكل درس على حدة ، لكن، بعد صبر وجهد، انتصرت فكرة البحث، واستطعنا الوقوف على بعض المشترك في الفضائين، أي ما يحدد هوية تدريس اللغة العربية بهذا الفضاء وما يجعل تدريسها مختلفا عن الفضاء الآخر.

ونذكر بكون الدروس التي وصفناها والمنجزة سواء في رين 2 أو في جامعة الأخوين لا تهم مستوى بعينه، وإذا علمنا أن تدريس مستوى معين والوعي بخصوصيته مكون مهم في اختيار الطرق الديداكتيكية المناسبة فإننا نطرح سؤالا جوهريا مرتبطا بتكييف الطرق لملاءمة السياق الديداكتيكي، فقد لاحظنا جهدا في تكييف هذه الطرق لكن كان يغلب أمر تكييفها مع معطيات ليست دائما بيداغوجية كما مر بنا، وهو الأمر الذي نعتبره أحد خلاصات هذا البحث.

ولقد تبين، إضافة إلى النتيجة السابقة، من خلال التعليق على الطرق المفعلة في نماذج الدروس التي قدمناها، أن أكثر الاختيارات تأتي تلقائية بمعنى أنها غير صادرة عن وعي ديداكتيكي مدروس، وإنما هي في الغالب نتيجة لدأب وتعود على طرق معينة فأصبحت عبارة عن تدخلات مبرمجة في مكونات الخبرة الديداكتيكية، ذلك أن ملاحظتنا أسفرت عن كون تنميط الطرق الممارسة هو المتحكم في عملية التدريس ويؤشر على ذلك تكرار نفس الظواهر في جل الدروس التي تمكنت من حضورها ، ونذكر بكون اللجوء السريع إلى الطريقة المقابلة كان أبرزها. كما أن اقتصار التدخلات الديداكتيكية على طرق بعينها وعدم

الانفتاح على طرق أخرى بل وإهمالها، يجعلنا نتساءل حول اطلاع المدرسين بالجامعتين على هذه الطرق والتدرب على إتقان ممارستها وتفعيلها ثم التنويع فيها.

إن هذا الأمر هو ما يؤكد ما ذهبنا إليه هنا، فقد تبين لنا عند ملاحظة بعض الدروس عدم توظيف الطريقة التحليلية والطريقة التركيبية، والطريقة الدلالية السياقية والطريقة الدلالية المعجمية، وبشكل محتشم كان اللجوء للطريقة الاستقرائية والاستنباطية.

إن هذه الملاحظات تدفعنا إلى طرح ضرورة تبني التكوين المستمر لصالح المتدخلين في مجال تجديد وتجويد الطرق الديداكتيكية. هذا من جهة، وأما من جهة أخرى فالأمر يحتم إنجاز مزيد من الأبحاث في مجال ديداكتيك اللغات الثانية والأجنبية وبالأخص تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، علماً أن هذا التدريس يعرف فقراً واضحاً من حيث نصيبه البحثي مقارنة بما أنجز في تدريس لغات أخرى مثل الإنجليزية و الفرنسية وغيرها.

ونؤكد في الأخير على أن المقصود من هذا الكلام ليس التنقيص من جهد أي طرف إذ ليس هدفنا هو أن ننصب أنفسنا مفتحصين أو مراقبين فنوزع الأحكام هنا وهناك، وإنما المقصود أن ننبه إلى ضرورة إدخال تعديلات على التنزيل الديداكتيكي الممارس في سبيل تجويده وهو ما طلب مني القيام به سواء في رين2، كما جاء على لسان مديرة ERIMIT آنذاك أو خلال لقاء مع السيد رئيس جامعة الأخوين وقت إنجاز البحث.

ولا يقتصر هدف بحثنا على هذا المستوى، وإنما نود التنبيه إلى ضرورة صياغة تصور عربي لتدريس العربية للناطقين بغيرها بدل اقتراض تصور أنجز خارج سياستنا اللغوية المفترضة والتي تعتبر جزءاً من استراتيجيتنا الحضارية عامة، وهو المطمح الذي نبنيه على ملاحظة اختراق بنية اللغة العربية وثقافتها بكثير من معالم الثقافة الأجنبية المحمولة بلغة التدريس الفرنسية أو الإنجليزية وجعلها غريبة عن حمولتها من خلال التفكير في بنيتها وخصوصيتها بلغة أجنبية ولو كانت لغة تدريسها..

وبسبب الوعي بصعوبة توحيد التدخلات في كل الفضاءات التي تدرس العربية للناطقين بغيرها فإننا ندافع عن ترسيخ المقاربة السياقية وذلك بمراعات خصوصيات كل سياق على

حدة. إلا أن هذه القناعة لا يجب أن تكون سببا في رفض أو عدم الانتباه لثوابت ديداكتيكية وبيداغوجية تهم التصور الذي يتم الانطلاق منه وطرق تنزيله سواء في الفضاءات التي تعد العربية فيها لغة أجنبية أو في التي هي فيها لغة ثانية مثل حالة المغرب وكل الدول العربية حاليا.

منطلقات لتجويد تدريس العربية باعتبارها لغة ثانية

لقد قاد التعثر الملاحظ في وضع سياسة لغوية أصيلة واضحة المعالم إلى كثير من الارتجال في طرح التصور الذي يُفترض الانطلاق منه في تدريس اللغة العربية بل وتدريس باقي اللغات الأجنبية بالمغرب، وهو الارتجال الذي نفهم منه أن المخططين للتدريس عموما ولتدريس اللغات بالأخص لا يستحضرون ضوابط العلوم المتدخلة في تدريس اللغات ويكتفون بالاستجابة للإكراهات السياسية. ونستدل على ذلك من خلال خصائص التوجهات التي تطبع الاختيارات اللغوية ببلدنا، وهي توجهات تتدرج من المبدئي إلى الإجرائي وذلك وفق ما يلي:

- عدم الانتباه لمنطلق المساواة وتكافؤ الفرص، ونقص العمل على جعل جميع شرائح المجتمع تتوافق على أرضية مشتركة في القدرات اللغوية سواء بالنسبة للغات الثانية (العربية، والأمازيغية للناطقين بالدارجة) أو بالنسبة للغات الأجنبية، ومعنى ذلك أن هناك حدا معيناً من التمكن والإتقان اللغويين يجب أن يكون الجميع متمتعاً به باعتباره حقاً من الحقوق الأصلية. ويمكن بعد ذلك في مراحل متقدمة من التعليم والتكوين، أن يتفاوت الناس في مستويات تمكنهم اللغوي وتحقيق ميولاتهم وإبداعاتهم اللغوية ليأخذوا مسارات مختلفة حسب اختياراتهم التعليمية واهتماماتهم الحياتية. وغير خاف أن تكافؤ الفرص في المجال اللغوي وثيق الصلة بمبدأ تكافؤ الفرص في مجال المعرفة والثقافة علماً أن اللغة والثقافة هما في حقيقة أمرهما وجهان لعملة واحدة.

ومن المؤكد أن هذا التفاوت اللغوي الملاحظ في بلادنا يدخل، بهذا المعنى، ضمن العنف الرمزي الممارس على فئات عريضة كانت ولا تزال ضحية للإقصاء من التعليم

بسبب عدم الالتحاق أو الفشل والهدر المدرسيين⁽¹⁾، إذ من لا يتقن غير اللغة الدارجة الأم لا يُمكنه، من الناحية المبدئية، أن يرتقي ثقافيا واجتماعيا ومهنيا، وهو نفس مصير من تعثر خلال مساره التعليمي في تملكه اللغة العربية واللغات الأجنبية، كما لا يمكنه التمتع بتحقيق الذات في مختلف مناحي الحياة. ومما يزيد الوضع تعقيدا عدم تحقق هذا الرقي المتحدث عنه هنا إلا بالتمكن من اللغات الأجنبية خاصة، وهو المسار الذي يُتبنى رسميا وذلك من خلال حصر المجال الوظيفي للغة العربية وإبعادها عن استيعاب العلوم والتقنيات بل والمعاملات الإدارية في مجال التدبير الاقتصادي وغيره، وفي هذا تقزيم لدور اللغة العربية في حياة الناس، الأمر الذي ينعكس على خلق تمثّل سلبي إزاءها خاصة لدى فئات الشباب، وبالتالي النفور من الإقبال على تعلمها نظرا لانعدام جدواها النفعية في وضعيتها هاته.

وإذا كان مشروع إصلاح التعليم في نسخة الرؤية الاستراتيجية 2030/2015 قد وضع مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص ومبدأ الجودة للجميع من بين دعائم الإصلاح، وهو ما يفهم منه اتخاذ ديمقراطية المعرفة في مستوياتها المختلفة بما فيها المعارف اللغوية منطلقا للتخطيط، فإننا لم نر بعد تجسيد ذلك على أرض الواقع، فالتمييز بين التخصصات لا زال قائما في تدريس العربية بين الشعب والتخصصات من حيث الغلاف الزمني المخصص لتدريسها ومن حيث معاملاتها عند احتساب النتائج. قد نتفهم أن الشعبة الأدبية تحتاج إلى ساعات أكثر لدراسة اللغة العربية مقارنة بالشعب العلمية والتقنية، ولكن لماذا لا يتم نفس التعامل مع اللغات الأجنبية مثل الفرنسية والانجليزية اللتين تُخصص لهما ساعات أكثر ومعاملات أعلى في نفس الشعبة الأدبية؟ إن هذا الوضع يبرز مطلبين يجب تجاوزهما تتعلق الأولى بالتمثّل السلبي تجاه اللغة العربية لدى المخططين للوضع اللغوي بالمغرب وهو التمثّل الذي يُترجم في العزم المغرض على تفضيل اللغات الأجنبية ومنحها امتيازاً على حساب العربية. وأما المطبة الثانية فتتعلق بتضييق الخناق على اللغة العربية من خلال اعتبارها لغة الشعر والعواطف والانطباعات، ولغة التراث والدين وحسب (هذا عند الحديث عن

¹ - ينظر كتاب العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، بيبير بورديو، ترجمة نظير جاهل، منشورات المركز الثقافي العربي.

العربية باعتبارها لغة مستهدفة بالتدريس)، وهو ما يفسر بتضخيم غلافها الزمني ومعاملها لدى الشعبة الأدبية.

وهكذا نستنتج أن وضع تدريس اللغة العربية لا علاقة له حالياً بمبدأ تكافؤ الفرص ولا حتي بمبدأ الجودة للجميع، لأن مفهوم الجودة في تدريس العربية لم يتم الحسم فيه، إذ أن البرامج والمقررات الدراسية تبين أنه لم يتم لحد الآن الجواب على أسئلة جوهرية تهم الجودة في العرض التربوي الخاص باللغة العربية وهي أسئلة من قبيل: أي مستوى من مستويات العربية نريد تعليمه؟ هل ندرس اللغة التراثية أو اللغة المعاصرة؟ ولأي مستوى من المتعلمين؟ وأي رصيد معجمي نتوخى إكسابه لهم؟ هل هو معجم الصحافة أو معجم الاقتصاد أو معجم الأدب و النقد أو معجم السياسة..؟ وهل نريد إكسابهم معرفة باللغة أو إكسابهم قدرات على الفعل بها؟

لا مناص إذن، إذا أريد النهوض بتدريس العربية، من الابتعاد عن التمييز بين خريجي التعليم المدرسي حسب شعبهم وتخصصاتهم، لأنه تمييز يخل بتوحيد مستوى معين من التمكن اللغوي بين الجميع، فتحقيق تكافؤ الفرص يعني تمكين كل المتعلمين من قدرات إجرائية تمكنهم من الفعل الإيجابي باللغة العربية في عدد من المواقف والوضعيات التواصلية.

- إن التركيز في التدريس على الدقة اللغوية بدل التركيز على الطلاقة في الإنجاز جاء نتيجة لخلل بيداغوجي ديداكتيكي مقتضاه جعل المادة الدراسية المجسدة في القواعد والنصوص الحوامل محورا بدل المتعلم، لذلك تتحول جل دروس اللغة العربية إلى دروس للنحو العربي أو للأدب و النقد وتحليل الخطاب، فتصبح القاعدة هي الهم الشاغل ويُعتقد ان تحفيظها للمتعلم أو حتى إفهامها له سوف يجعله قادرا على الإنجاز اللغوي السليم. وبعبارة أدق تسيطر على تعليمنا طرق احتذاء المثل والتكرار وفي أحسن الحالات تصاحب بالطريقة الاستقرائية وطريقة بناء التصور، لكن تنعدم الطرق والتفاعلية والشفهية والكتابية وخاصة الطريقة التطبيقية (يراجع جدول الطرق الديداكتيكية). إن الطريقة التطبيقية خاصة هي ما يجعل المتعلم يمارس اللغة وينغمس فيها وبالتالي يتمكن منها بطريقة تدريجية. وإن

الأهم من تعليم القواعد والقيود هو إكساب المتعلم دعائم القدرة التداولية والتواصلية والسوسيوثقافية، وهي القدرات التي ستستتبع القدرة الفونولوجية والصرفية والنحوية. لأن المتعلم سيفهم أن انعدام الدقة اللغوية أي الخطأ في توظيف القاعدة سوف يكون معيقا من معيقات تواصله وسوف يضعه ضمن عمر لغوي لا يتناسب مع عمره الفكري والثقافي المعرفي.

ولا ينبغي أن يفهم من كلامنا أن مصدر الخلل ينبع من التنزيل الديدانتيكي داخل الفصول أي التنزيل الداخلي المشار إليه آنفا، إن الخلل الأساس يكمن في التنزيل الخارجي للمرامي العليا لمديري التربية ومخططيها في المقررات والبرامج الدراسية وتقسيم مستويات المتعلمين..

- ضرورة الانتباه إلى فقر إنتاج البحث البيداغوجي والديدانتيكي الخاص باللغة العربية فرغم وجود مراكز التكوين و البحث الخاصة بالتربية إلا أننا نلاحظ ، باعتبارنا ممارسين تربويين، عدم قدرة ما ينتج على حل ركام هائل من المشاكل والإشكاليات التي يطرحها واقع تدريس اللغة العربية. ونضيف عدم تضافر جهود البحث الأكاديمي اللساني مع البحث الديدانتيكي أو عدم انفتاحهما على بعضهما في إطار اللسانيات التطبيقية. وسيكون تخصيص مادة ضمن مواد شعبة الدراسات العربية معنية بديداكتيك اللغة أمرا ذا نفعية كبيرة إذ سيحقق اندماج اللساني مع البيداغوجي الديدانتيكي وهو التكوين المطلوب في مدرس اللغة العربية المستقبلي.

وأما فيما يخص تدريس العربية باعتبارها لغة أجنبية بالتعليم الجامعي فيمكننا القول إن الأخذ بالملاحظات السالفة ضرورة لامناص منها، وبالأخص تلك المتعلقة بلزوم إبعاد اللغة العربية من خندق التراث والأدب والدين(عدم تقديم خطاب تربوي ينطلق من اعتبارها لغة لما سبق ذكره فقط، أي تقديمها على أنها لغة تراث وأدب ودين ليس إلا)، وفتح أفق هذا التعليم على اللغة العربية المعاصرة وذلك في سبيل جعلها أداة للتواصل الفعلي اليومي. ولا يعني هذا الكلام إقصاء المستويات الأخرى من اللغة أي اللغة العلمية والسياسية والاقتصادية والقانونية وغيرها بل وحتى الأدبية والدينية. إننا نقصد بهذا القول مراعاة

تدريس اللغة العربية باعتبارها لغة من اللغات الحية ومن ثم منح الأولوية لتمكين المتعلمين من الفعل بها في تفاصيل حياتهم، وألا يركز تدريسها على ما يجعلهم يعرفون الكثير عن نظامها وقيودها فقط وحمولتها التاريخية والثقافية. ولتحقيق هذا المطلب لا بد من تحديد الإطار المرجعي لمستوى تدريس العربية حسب ما أتينا على ذكره، وغير خاف أننا نستشف هذه الملاحظة من مقارنة تدريس العربية بجامعة رين2 حيث الإغراق في البعد الثقافي التاريخي للغة العربية، وتدريسها بجامعة الأخوين حيث الخلط بين الثقافة المحمولة بالعربية الفصحى و تلك المحمولة باللغة الدارجة.

ثم إن الانطلاق من المبدأ السياقي في تدريس العربية سيدفع كل مقبل على هذا التدريس لمراعاة خصوصية كل فضاء بيداغوجي جامعي مغربي، وذلك من خلال صياغة العرض التربوي والتنزيل الديداكتيكي بشكل يراعي أهداف المتعلمين والمرامي الإدارية والتربوية الخاصة لتدريس العربية الإدارية و الفرق البيداغوجية وغيرها من مكونات السياقات البيداغوجية.

وبما أن هذين المنطلقين⁽¹⁾ سوف يصرفان في التنزيل الديداكتيكي لما اختير من مقررات وبرامج، فإن هذا الاختيار يمكن أن يستفيد مما أنجز في فضاءات مغايرة ولكن دون الارتكان إليها حصريا، وعدم الاجتهاد ووضع برامج وتخطيط خاص للدروس، ونذكر هنا بكون تدريس العربية بجامعة رين2 لا يعتمد على مقرر جاهز مثل ما هو حاصل في الأخوين ("الكتاب في تدريس العربية" المشار إليه آنفا)، ولكن الأساتذة يجتهدون في وضع المقررات التي يدرسونها، بل ويضعون ذلك في إطار فريق عمل كما مر بنا في استعراض المواد المدرسة. لكن الأمر لا يمنع من الأخذ من المقرر المطبق في الأوساط ذات المرجعية الأنكلوفونية، مع الأخذ بمبدأ تكييف المقتبس مع خصوصية السياق.

وأما عن الطرق الديداكتيكية المفترض ممارستها، باعتبارها خرجا للتنزيل الديداكتيكي ولمعطيات السياق البيداغوجي بصفة عامة، فإن مجال التجديد التربوي والديداكتيكي من

¹ - اقتصرنا على هذين المدخلين وإلا فإن هناك مداخل أخرى مثل التكوين المستمر والبحث العلمي اللساني والبيداغوجي الديداكتيكي، وتجديد السياسة اللغوية..

شأنه أن يبلور الأنجع منها والأنسب لما يقتضيه الوضع التربوي. ومعنى هذا أنه ليست هناك وصفة جاهزة صالحة لكل تدريس، وإنما هناك مبادئ ديداكتيكية عامة تتحكم في اختيار الممارسة ومنها جعل المتعلم محورا تدور حوله الاختيارات البيداغوجية ومنها اختيار الطرق المناسبة. ويمكننا اعتبار الطرق الديداكتيكية التي اقترحها C.Puren السابق ذكرها منطلق للاجتهاد والتجديد المنشود في هذا المجال. لكن مع الانفتاح والتنوع وعدم الاقتصار على بعض الطرق دون أخرى حتى لا يسقط الفعل الديداكتيكي في النمطية والرتابة.

وفي إطار انخراطنا في دعم وتجويد تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعةنا وتحديدًا بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس - فاس، فقد أسهمنا مع أساتذتنا الأجلاء في تقديم دروس للدعم في اللغة العربية، استفاد منها الطلبة الأجانب المسجلون بالمؤسسات التابعة للجامعة وبعض الطلبة من خارجها، وذلك لعدة مواسم جامعية، ولقد كانت هذه الفرصة التي فتحتها أمامنا شعبة اللغة العربية، برئيسها ومنسقها وأساتذتها الأفاضل، فاتحة لتأسيس وتجويد هذا العرض التربوي الجديد بمؤسستنا. وقد كان من فضائل هذا المجهود الجماعي أن فُتحت لشعبتنا فرصة المشاركة في المسابقة التي أطلقتها الوزارة في إطار التنافس بين المؤسسات الجامعية لاستقبال طلبة أستراليين من جامعة "ميلبورن" من أجل تعلم اللغة العربية. وقد حظيت بتكليف من أستاذي المشرف ومن السيد منسق الشعبة آنذاك بتحضير ملف وصفي للمعطيات البيداغوجية والديداكتيكية التي نمارسها بكليتنا العتيقة، وقد كان هذا التكليف يصب في صميم مجال بحثنا الخاص بهذه الأطروحة. وقد ارتأينا أن نسوقه في متم عملنا من أجل تقديم إضاءة حول تصورنا لما يمكن أن يكون عليه تدريس العربية للناطقين بغيرها في الفضاء الجامعي.

† . ΧΗΛξ† Ι Η Γ . 40ξ Θ
† . Γ . Π . Θ† Ι : ΘΘΗ ΓΛ
. Ι . ΞΗ Η .
Λ : ΟΧΧ: . Γ . ΘΘ. Ι



المملكة المغربية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر

برنامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

الملف الوصفي للمعطيات البيداغوجية

سيدي محمد بن عبد الله	الجامعة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس	المؤسسة التي يتبع لها البرنامج
شعبة اللغة العربية وآدابها	الشعبة التي ينتمي إليها البرنامج
تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها	عنوان البرنامج (العنوان في لغة تدريس البرنامج و العنوان باللغة العربية)

برنامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

الملف الوصفي للمعطيات البيداغوجية

الجامعة	سيدي محمد بن عبد الله
المؤسسة التي يتبع لها البرنامج	كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس
الشعبة التي ينتمي إليها البرنامج	شعبة اللغة العربية وآدابها
عنوان البرنامج (العنوان في لغة تدريس البرنامج و العنوان باللغة العربية)	تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

ديباجة المشروع

تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

لقد كان إشعاع اللغة العربية ولا يزال ممتدا في عمق الحضارات العالمية، فلقد كان لها فضل في حفظ التراث اليوناني، كما أنها أفادت النهضة العلمية العالمية من خلال الاستفادة من علماء المسلمين في علوم الطب والرياضيات والكيمياء وغيرها. لذلك كان لابد من تعلم هذه اللغة ونشرها، وهو الأمر الذي اهتدي إليه قديما مجمع فيينا المنعقد عام 1311م فقرر إنشاء دروس للغة العربية في روما وباريس وبولونيا وأكسفورد، وفي عهد الملك فرانسوا، بدأ معهد "القراء الملكيين" سنة 1530م، بتخصيص دروس للغة العربية⁽¹⁾.

ولقد استمر مجال تعليم وتعلم اللغة العربية اليوم في اكتساب إقبال كبير واهتمام متزايد، لذلك لم يعد هذا العرض التربوي اختيارا إضافيا أو تكميليا وإنما أصبح مكونا تربويا وبيداغوجيا أساسيا من الضروري أن تقبل عليه المعاهد والجامعات في كل أرجاء المعمور. كما أن تراكم البحث العلمي، في مجال ديداكتيك اللغات الأجنبية عموما وتدريس اللغة العربية خصوصا، أصبح رافعة داعمة لهذا التدريس تقطع بينه وبين الارتجالية التي يمكن أن تمارس في بعض الفضاءات التربوية التي ليس لها ضلع في تدريس العربية للناطقين بغيرها.

لقد أصبحت الحاجة الآن ملحة إلى إعادة صياغة مناهج علمية دقيقة وبرامج محكمة تمهد لإدماج الطلبة الأجانب في شعب الجامعات المغربية، عن طريق وضع برامج وبرمجة دورات تكوينية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ونقصد هنا خاصة، كليات الآداب والعلوم الإنسانية التي تعد اللغة العربية لغة أساسية للتدريس فيها باعتبارها لغة مستهدفة أو باعتبارها لغة لتدريس مواد وتخصصات معرفية أخرى.

وتعتبر تجربة جامعة سيدي محمد بن عبد الله، بفضل جودتها وذيع صيتها، رائدة في هذا المجال، حيث عرفت في السنوات الماضية الأخيرة توافد أعداد من طلبة دول شرق آسيا وإفريقيا وأوروبا، وأخص بالذكر هنا تجربة كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس- فاس التي عمدت خلال الموسم الجامعي 2013 - 2014 مثلا إلى برمجة دروس اللغة العربية للناطقين بغيرها، استفاد منها طلبة من اندونيسيا وماليزيا وتايلند وتركيا وليبيريا وليتوانيا وبعض الطلبة الأفارقة والأوربيين، ولقد أبانت الأنشطة المندمجة والتقويمات الإجمالية عن إحراز الطلبة لتمكن مبهر لقدرات الاستماع والقراءة والتعبير الشفهي والكتابي، إضافة إلى القدرات التداولية والسوسيوثقافية المدمجة للغة العربية كأداة للتواصل في مختلف المقامات والسياقات. وتوجت هذه الدورة التكوينية بحفل اختتامي حضره الممثلون الدبلوماسيون لهذه الدول، والذين اشرفوا على منح جوائز وشواهد استحقاقية للمستفيدين من هذه الدروس.

وفي ظل تزايد أعداد الطلبة الأجانب المتوافدين على كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس- فاس لهذا الموسم (2014/2015)، ونظرا لتراكم تجربة التدريس والنجاحات البيداغوجية والديداكتيكية التي حققتها، ارتأت شعبة اللغة العربية وأدائها برمجة دورة أخرى متطورة من دروس اللغة العربية

¹ - ينظر كتاب : « تاريخ اللغة العربية في أوربا » ، F. Detrazi ، 2012، ص 10- 12 ، مؤسسة هنداوي، القاهرة

لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا، يُشْرَفُ عَلَيْهَا ثَلَاثَةُ مِنَ الْأَسَاتِذَةِ الْمُتَخَصِّصِينَ فِي هَذَا الْمَجَالِ، وَهِيَ دُورَةٌ سَتُفْتَحُ أَبْوَابُهَا لِلشَّرَاكَاتِ مَعَ الْجَامِعَاتِ وَالْمَعَاهِدِ الْأَجْنِبِيَّةِ الَّتِي تَرْغِبُ فِي إِفَادَةِ طَلِبَتِهَا مِنْ تَجَرِبَةِ كَلِيتِنَا الرَّائِدَةِ فِي الْمَجَالِ.

وَسَتُجَدُّونَ أَسْفَلَهُ تَفَاصِيلَ دَقِيقَةٍ عَنِ الْأَهْدَافِ وَالْمَكُونَاتِ وَالطَّرِيقِ الْبِيدَاغُوجِيَّةِ لِبَرْنَامَجِ تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا.

المسؤول عن برنامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

المؤسسة : كلية الآداب والعلوم الانسانية سايس فاس

الشعبة : اللغة العربية و آدابها

الاسم و النسب :

التاريخ و التوقيع :

تعريف البرنامج :

عنوان البرنامج : تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

الاختبارات: روائز التصنيف ، تقويم مستمر شهري ، الاختبارات النهائية .

المواد : تدريب فونتيكي أولي، مهارة القراءة، تنمية الرصيد المعجمي، تعلم القواعد

الصرفية والتركيبية و الإنتاج الكتابي و الشفهي .

مفاهيم محددة للبرنامج :

- تعلم اللغة العربية أداة للتواصل الثقافي والعلمي و الحضاري .
- معرفة اللغة العربية وسيلة ناجعة لمعرفة الثقافة العربية الإسلامية بدقة و موضوعية.
- حاجة اللغة العربية إلى إشعاع عالمي يليق بحمولتها التاريخية وموقعها بين اللغات الأخرى .
- تطور اللغة العربية يفرض تطوير الطرق الديدانكتيكية لتدريسها .
- لطرق ديدانكتيك اللغات الأجنبية مفاهيم ثابتة وأخرى متغيرة تهم سياق التدريس لهذا يختار البرنامج الطرق الأصلح لمتغيرات السياق البيداغوجي .

أهداف وتطلعات دروس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- تمكين المتعلمين غير الناطقين باللغة العربية من القدرات الأساسية للتواصل بها.
- تمكينهم من التعامل تلقيا و إنتاجا مع مستويات اللغة العربية التراثية والمعرفية والأدبية والمعاصرة ولغة الصحافة....
- تمكينهم من الاطلاع على الموروث الثقافي الإسلامي والعربي الذي تزخر به الجامعات المغربية.
- تنمية الانفتاح على الآخر لدى المتعلمين من خلال تعلم العربية المؤدي إلى تحقيق التفاهل بين حملتها الثقافية وثقافات أخرى بما فيها ثقافة المتعلم الخاصة ومن ثم إعادة اكتشاف الغنى الذي تزخر به.

أهداف البرنامج :

- إكساب المتعلمين القدرة على التواصل باللغة العربية في المواقف المختلفة .
- اطلاع المتعلمين على نماذج من الإنتاجات الفكرية و الأدبية المكتوبة باللغة العربية قديمها و حديثها .
- المساهمة في نشر اللغة العربية وترسيخ حضورها في الفضاءات التواصلية الدولية .
- خلق برنامج موازي لتكوين المكونين .
- المساهمة في وضع محددات وطنية لشهادة الكفاءة اللغوية العربية للناطقين بغيرها بتنسيق مع مختلف المؤسسات الأكاديمية والرسمية ذات الاهتمام المشترك على غرار الشهادات اللغوية الدولية ، (مثل شهادة TOFEL لغير الناطقين بالانجليزية وشهادة DALF لغير الناطقين بالألمانية).

الارتباط بين التكوين والتكوينات المتوفرة بالجامعة

بهدف تحقيق الانغماس اللغوي للمتلمين يمكنهم حضور محاضرات باللغة العربية داخل الكلية أو المؤسسات التابعة للجامعة.

شروط الولوج والمعارف اللازمة

- يتعين على كل متعلم القيام بالإجراءات الإدارية اللازمة للتسجيل .
- اجتياز رانز التصنيف للمتعلمين غير المبتدئين .
- ملء استمارة الولوج للبرنامج .
- ملء استمارة نهاية الدروس بهدف تحسين العرض البيداغوجي للبرنامج .
- التزام المتعلم بحضور الحصص الدراسية و التطبيقية بنسبة 85% واجتياز مختلف اختبارات التقويم المستمر

الأعداد المرتقبة للطلبة :

العدد المتوقع في كل فوج في حدود 20 طالبا ، بهدف رفع النجاعة اليداكتيكية والمردودية التحصيلية .

العدة البيداغوجية واللوجيستكية اللازمة للأجراة الجيدة للبرنامج:

- قاعة الوسائط المتعددة خاصة بالسمعي البصري
- مختبر خاص بالتدريب الفونيتيكي وتمارين أداء الأصوات العربية
- كتب تعليمية (دروس وتمارين)
- مكتبة خاصة بالبرنامج تستهدف فئة المتعلمين الناطقين بغير العربية
- حساب بالفايسبوك خاص بالبرنامج ويرتقب خلق موقع إلكتروني
- لوازم التدبير الخاصة بكتابة البرنامج

تنظيم مكونات برنامج التدريس :

الرقم	المكون	الغلاف الزمني الموسمي	طبيعة المكون (أساسية / تكميلية)	شعبة انتماء المكون
1	الاستماع والقراءة الجهرية والإملاء	30	أساسي	شعبة اللغة العربية وآدابها
2	معجم وصرف	30	أساسي	
3	قواعد التركيب	40	أساسي	
4	تمارين وأنشطة تطبيقية	20	أساسي	
5	إنتاج كتابي وشفهي	40	أساسي	
6	الثقافة العربية	20	تكميلي	
7	أنشطة موازية	-	تكميلي	

الفريق البيداغوجي:

طبيعة التدخل		المهمة في البرنامج	الشعبة	الاسم والنسب
الطبيعة	المكونات موضوع التدخل			
(دروس ، أعمال توجيهية، أعمال تطبيقية، تأطير مشاريع.....)				
دروس	الثقافة العربية	التدريس		
دروس	معجم وصرف	التدريس		
أعمال توجيهية	إنتاج كتابي وشفهي	التدريس		
دروس	قواعد التركيب	التدريس		
دروس وأعمال تطبيقية	قواعد التركيب وتمارين وأنشطة تطبيقية	التدريس		
دروس	معجم وصرف وقراءة وإملاء	التدريس		
_____	_____	الكتابة والتواصل		

الملف الوصفي للمكونات

المكون الأول :

مهاراة الاستماع والقراءة الجهرية والإملاء	عنوان المكون
أساسي	طبيعة المكون (أساسية / تكميلية)
اللغة العربية وآدابها	الشعبة التي ينتمي إليها المكون
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس	المؤسسة التي يتبع لها المكون

أهداف المكون

- إكساب وتطوير مهارة التلقي السمعي لدى الطلبة المتعلمين، من خلال تطوير الذاكرة السمعية للأصوات والحروف العربية.
- المعرفة الشمولية بالنظام الفونتيكي و الفونولوجي العربي .
- إكساب المتعلمين مهارة القراءة الجهرية من خلال القدرة على استحضار المعنى و القصد خلال الأداء النطقي.
- الاطلاع على خصوصية الخط العربي و قواعد الكتابة العربية .

الغلاف الزمني الموسمي للمكون:

دروس	أعمال توجيهية	أشغال تطبيقية	عمل شخصي	تقييم المعارف	مجموع الغلاف الزمني للمكون
20 ساعة	5 ساعات	3 ساعات	خارج الفصل الدراسي	ساعتان	30 ساعة

وصف محتوى المكون:

يتوجه هذا المكون لفئات المتعلمين بدءاً من المبتدئين إلى المتعلمين المتمكنين، لذلك تكيف الحمولة الديداكتيكية حسب طبيعة الفئة المستهدفة وحسب درجة تمكنها من الأنشطة المنجزة وعموما يرتقب انتهاء الطريقتين التاليتين:

- بالنسبة للمبتدئين تعد الطريقة التحليلية (méthode analytique) الأنسب لأنها كفيلة بإكساب ذاكرة سمعية وعادات نطقية أولية للأصوات والحروف في ذاتها بغض النظر عن المعنى (مفردات ونصوص مشكلة – حروف مرفوقة بحركاتها)
- بالنسبة لغير المبتدئين تعد الطريقة الإجمالية (méthode sommative) لأنها تتأسس على ربط الأداء الصوتي بالمعنى مفردات ونصوص دون شكل
- لا تنحصر أنشطة هذا المكون على إكساب المتعلمين كفاية الأداء النطقي السليم وإنما تتعداه إلى إكسابه كفاية الإنجاز الكتابي

إجراءات تنظيم الأنشطة التطبيقية :

- مراجعة القواعد وإتاحة الفرصة للطلاب لتطبيقها عبر تمارين موجهة، متبوعة بالتصحيح الفردي والجماعي

تقييم المعارف والمكتسبات:

- امتحان نهاية دروس المكون
- تقييم مستمر : اختبارات شفوية وكتابية

المكون الثاني:

معجم وصرف	عنوان المكون
أساسي	طبيعة المكون (أساسية / تكميلية)
اللغة العربية وآدابها	الشعبة التي ينتمي إليها المكون
كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس	المؤسسة التي يتبع لها المكون

أهداف المكون

• إكساب وتطوير الرصيد المعجمي للمتعلمين • المعرفة الأساسية للنظام الصرفي العربي • تقنية البحث في المعاجم العربية
--

الغلاف الزمني الموسمي للمكون:

مجموع الغلاف الزمني للمكون	تقييم المعارف	عمل شخصي	أشغال تطبيقية	أعمال توجيهية	دروس
30 ساعة	ساعتان	خارج الفصل الدراسي	3 ساعات	5 ساعات	20 ساعة

وصف محتوى المكون:

يتوجه هذا المكون لفئات المتعلمين بدءاً من المبتدئين إلى المتعلمين المتمكنين، لذلك تكيف الحمولة الديداكتيكية حسب طبيعة الفئة المستهدفة وحسب درجة تمكنها من الأنشطة المنجزة وعموما يرتقب انتهاج الطريقتين التاليتين:

- بالنسبة للمبتدئين يتم التركيز على معجم أولي يتمحور على الحقول المعجمية (الجذر ومشتقاته). وفيما يخص الصرف يتم التركيز على القواعد الأولية في تكوين الوحدات المعجمية (مثلا الأفعال الصحيحة وما يرتبط بها من مشتقات).
- بالنسبة لغير المبتدئين يتم التركيز على تطوير الرصيد المعجمي بالتركيز على الحقول الدلالية (معجم موضوعاتي). وينفتح محتوى التدريس بالتدرج على ظواهر معجمية مثل الوحدات المنحوتة والمقترضة.
- وفيما يخص الصرف يتم التدرج بالمتعلم إلى امتلاك القواعد الصرفية ذات العلاقة بالمستوى التركيبي.
- لا يهدف مكون المعجم والصرف إلى معرفة القواعد في حد ذاتها وإنما باعتبارها جزءاً من الكفاية اللغوية العامة.

إجراءات تنظيم الأنشطة التطبيقية

- مراجعة القواعد وإتاحة الفرصة للطلاب لتطبيقها عبر تمارين موجهة، متبوعة بالتصحيح الفردي والجماعي

تقييم المعارف و المكتسبات

- امتحان نهاية دروس المكون
- تقييم مستمر : اختبارات شفوية وكتابية

المكون الثالث:

عنوان المكون	قواعد التركيب
طبيعة المكون (أساسية / تكميلية)	أساسي
الشعبة التي ينتمي إليها المكون	اللغة العربية وآدابها
المؤسسة التي يتبع لها المكون	كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

أهداف المكون

• إكساب وتطوير القدرة التركيبية للمتعلمين من خلال تمثل القواعد والقيود التركيبية والصرف تركيبية للنظام اللغوي العربي • المعرفة الأساسية لمعاني النحو

الغلاف الزمني الموسمي للمكون:

دروس	أعمال توجيهية	أشغال تطبيقية	عمل شخصي	تقييم المعارف	مجموع الغلاف الزمني للمكون
24 ساعة	4 ساعات	10 ساعات	خارج الفصل الدراسي	ساعتان	40 ساعة

وصف محتوى المكون:

يتوجه هذا المكون لفئات المتعلمين بدءاً من المبتدئين إلى المتعلمين المتمكنين، لذلك تكيف الحمولة الديدانكتيكية حسب طبيعة الفئة المستهدفة وحسب درجة تمكنها من الأنشطة المنجزة وعموما يرتقب انتهاج الطريقة التالية: الانطلاق من نصوص تتضمن بشكل بارز الظاهرة التركيبية المستهدفة، ودفع المتعلمين إلى اكتشافها (الاستقراء) ثم حفزهم على إنجازها في جمل من إنشائهم (القياس).

- بالنسبة للمبتدئين يتم التركيز على القواعد الأولية دون الدخول في الاستثناءات (الحالات الخاصة).
- بالنسبة لغير المبتدئين يتم التركيز على تطوير القدرات التركيبية من خلال تمكنهم من القواعد المركبة.
- لا يهدف مكون قواعد التركيب إلى معرفة القواعد في حد ذاتها وإنما باعتبارها جزءاً من الكفاية اللغوية العامة.

إجراءات تنظيم الأنشطة التطبيقية

- مراجعة القواعد وإتاحة الفرصة للطلاب لتطبيقها عبر تمارين موجهة، متنوعة بالتصحيح الفردي والجماعي

تقييم المعارف والمكتسبات

- امتحان نهاية دروس المكون
- تقييم مستمر : اختبارات شفوية وكتابية

المكون الرابع:

عنوان المكون	تمارين وأنشطة تطبيقية
طبيعة المكون (أساسية / تكميلية)	أساسي
الشعبة التي ينتمي إليها المكون	اللغة العربية وآدابها
المؤسسة التي يتبع لها المكون	كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

أهداف المكون

• قياس مدى تقدم المتعلمين ونجاعة الطريقة الديدكتيكية المستعملة في كل مكون؟ • ترسيخ المكتسبات (مراجعة الدروس السابقة) وتجاوز التعثرات.
--

الغلاف الزمني الموسمي للمكون:

دروس	أعمال توجيهية	أشغال تطبيقية	عمل شخصي	تقييم المعارف	مجموع الغلاف الزمني للمكون
----	----	20 ساعات	خارج الفصل الدراسي	----	20 ساعة

وصف محتوى المكون:

يتوجه هذا المكون لفئات المتعلمين بدءاً من المبتدئين إلى المتعلمين المتمكنين، لذلك تكيف الحمولة الديدانكتيكية حسب طبيعة الفئة المستهدفة وحسب درجة تمكنها من الأنشطة المنجزة وعموما يرتقب انتهاج الطريقة التالية:
تقديم تمارين متنوعة ومكثفة تفس محتويات المكونات السابقة.

إجراءات تنظيم الأنشطة التطبيقية

- اعتماد تمارين متدرجة في الصعوبة وتصحيحها فردياً وجماعياً.

المكون الخامس:

عنوان المكون	إنتاج كتابي وشفهي
طبيعة المكون (أساسية / تكميلية)	أساسي
الشعبة التي ينتمي إليها المكون	اللغة العربية وآدابها
المؤسسة التي يتبع لها المكون	كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

أهداف المكون

- تنمية القدرة التواصلية لدى المتعلمين كتابة ومشافهة.
- دفع المتعلمين إلى توظيف ما اكتسبوه في المكونات السابقة وأعمالهم الخاصة ومطالعاتهم الشخصية.
- اكساب المتعلمين القدرة على التعبير عن مواقفهم الشخصية والدفاع عنها (القدرة الحجاجية).
- القدرة على إنتاج نصوص في مجالات تواصلية محددة (كتابة رسالة، سيرة ذاتية، شكاية، طلب، خاطرة...)

الغلاف الزمني الموسمي للمكون:

دروس	أعمال توجيهية	أشغال تطبيقية	عمل شخصي	تقييم المعارف	مجموع الغلاف الزمني للمكون
10 ساعة	8 ساعات	20 ساعات	خارج الفصل الدراسي	ساعتان	40 ساعة

وصف محتوى المكون:

يتوجه هذا المكون لفئات المتعلمين بدءاً من المبتدئين إلى المتعلمين المتمكنين، لذلك تكيف الحمولة الديدانتيكية حسب طبيعة الفئة المستهدفة وحسب درجة تمكنها من الأنشطة المنجزة وعموما يرتقب انتهاز الطريقة التالية:

الانطلاق من نصوص تتضمن بشكل بارز الظاهرة التركيبية المستهدفة، ودفع المتعلمين إلى اكتشافها (الاستقراء)

ثم حفزهم على إنجازها في جمل من إنشائهم (القياس).

- بالنسبة للمبتدئين يتم مثلاً التركيز على تقنية ملئ الفراغ، وتقنية ترتيب جمل مبعثرة، ومحاكاة جمل.
- بالنسبة لغير المبتدئين يتم خلق مواقف تواصلية مختلفة يطلب من المتعلمين التعبير خلالها وتوضيح أفكارهم.

إجراءات تنظيم الأنشطة التطبيقية

- مراجعة المكتسبات بهدف تطوير المهارات المستهدفة.

تقييم المعارف والمكتسبات

- امتحان نهاية دروس المكون
- تقييم مستمر : اختبارات شفوية وكتابية

المكون السادس:

عنوان المكون	الثقافة العربية
طبيعة المكون (أساسية / تكميلية)	تكميلي
الشعبة التي ينتمي إليها المكون	اللغة العربية وآدابها
المؤسسة التي يتبع لها المكون	كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

أهداف المكون

- دفع المتعلمين إلى اكتشاف خصائص الثقافة العربية
- الاستعانة ببعض المقومات الثقافية العربية لفهم واستيعاب ظواهر لغوية معينة.

الغلاف الزمني الموسمي للمكون:

دروس	أعمال توجيهية	أشغال تطبيقية	عمل شخصي	تقييم المعارف	مجموع الغلاف الزمني للمكون
20 ساعة	---	---	خارج الفصل الدراسي	---	20 ساعة

وصف محتوى المكون:

يتوجه هذا المكون لفئات المتعلمين بدءاً من المبتدئين إلى المتعلمين المتمكنين، لذلك تكيف الحمولة الديداكتيكية حسب طبيعة الفئة المستهدفة وحسب درجة تمكنها من الأنشطة المنجزة وعموما يرتقب انتهاج الطريقة التالية:

- يتضمن هذا المكون معطيات ثقافية عامة تمس الجوانب الفنية والأدبية...
- بالنسبة للمبتدئين يستحسن استعمال اللغة الفرنسية أو الانجليزية في تقديم الدروس.
- بالنسبة لغير المبتدئين يستحسن استعمال اللغة العربية في هذا المكون.
-

المكون السابع:

عنوان المكون	أنشطة موازية
طبيعة المكون (أساسية / تكميلية)	تكميلي
الشعبة التي ينتمي إليها المكون	اللغة العربية وآدابها
المؤسسة التي يتبع لها المكون	كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس فاس

أهداف المكون

- يهدف هذا المكون إلى جعل المتعلمين يغمسون في الوسط اللغوي العربي.
- توظيف مكتسباتهم اللغوية بنجاعة.

الغلاف الزمني الموسمي للمكون:

دروس	أعمال توجيهية	أشغال تطبيقية	عمل شخصي	تقييم المعارف	مجموع الغلاف الزمني للمكون
---	---	---	---	---	مفتوح

وصف محتوى المكون:

يستفيد من هذا المكون كل فئات المتعلمين، ويتضمن زيارات ذات طابع ثقافي لغوي (متاحف، مآثر تاريخية، مهرجانات، ندوات...) عروض ومسابقات ثقافية لغوية،

المصادر والمراجع العربية :

المصادر العربية :

- المرادي الحسن بن قاسم ، الجنى الداني في حروف المعاني، تحقيق فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل ، الطبعة الأولى 1992، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.
- الجمحي ابن سلام ، طبقات فحول الشعراء ، الجزء الأول، دار المعارف، مصر.
- الأنباري أبو البركات عبد الرحمان ، نزهة الألباء في طبقات فحول الشعراء، تحقيق إبراهيم السامرائي، الطبعة الثالثة، 1985، مكتبة الميناء، مصر.
- القرطبي ابن مضاء ، الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، 1982، الطبعة الثانية دار المعارف، مصر.
- الزجاجي أبو القاسم ،الإيضاح في علل النحو، تحقيق مازن المبارك، 1979، الطبعة الثالثة، دار النفائس، بيروت.
- الفقرة الأخيرة من ديباجة الظهير الملكي عدد 4223 الصادر بالجريدة الرسمية بتاريخ 19 ربيع الآخر 1414 / 6 أكتوبر 1993.

المراجع العربية :

- بروتاد كريستين والبطل محمود والتونسي عباس ، 2013، الكتاب في تعلم اللغة العربية، الطبعة الثالثة، مطبعة جامعة جورج تاون، الولايات المتحدة الأمريكية.
- بونجمة محمد ، 2013، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الاستماع نموذجاً، الطبعة الأولى، مطبعة أنفو- برانت، فاس.
- الفارابي عبد اللطيف وآخرون، 1994، معجم علوم التربية - مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. ، سلسلة علوم التربية، العددان 9-10، مطبعة النجاح الجديدة.
- الأوراعي محمد، 2010، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، منشورات الاختلاف، الجزائر.
- العبيدي بشير وآخرون، 2010، تجارب تعليم اللغة العربية في أوربا، ضمن مجلة مباحث لغوية 7، مركز الملك عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الطبعة الأولى.
- القاسمي علي والسيد محمد علي ، 1991، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط.
- بوشوك المصطفى بن عبد الله، 2000، تعليم وتعلم اللغة العربية و ثقافتها، الطبعة الثالثة، مطبعة النجاح الجديدة.
- بوصواب إبراهيم، 2005، مناهج دولية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية نموذجاً، الطبعة الأولى، مطبوعات جامعة الأخوين، مطبعة ImprimElite سلا.

- الحجوري صالح عياد و د. الجراح محمد إبراهيم، مقال: سلسلة الكتاب في تعلم العربية في ضوء إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، دراسة وصفية تحليلية، مجلة الأثر، العدد 28، يونيو 2017.

- دليو فضيل ، 1995، مقال مناهج علم الاجتماع بين الحدس والواقع الاجتماعي المعقد، مجلة العلوم الانسانية، العدد 6، ص92، جامعة قسطنطينية.

المراجع الأجنبية

- الكتب :

- _ Beacco. 2005, Métamorphoses de l'ailleurs, Eléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue étrangère, ENS LSH, Lion.
- _ Blanchet. Philipe, 2007, Sur le statut épistémologique de la notion de corpus dans un cadre ethno-sociolinguistique, L'Harmatta ,Paris.
- _ Castllotti.V et Moore.D, 2008, Contextualisation et universalisme, quelles didactiques des langues pour le XXI^e siècle, Edit des archives contemporaines, Agence universitaire de la francophonie, Paris.
- _ CUQ. Jean-Piere, 1991, Le Français langue seconde, Origines d'une notion et implications didactiques, Hachette, Paris.
- _ Chevallard.Y, La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage, Grenoble.
- Linguistique appliquée, Edit Armand Colin ,Paris.
- _ Dortier, J-F, 2008, Dictionnaire des sciences humaines, P 461-462, Edit Sciences Humaines, Auxerre.
- _ Dubois.J ,1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris.
- _ Ducrot.O et Todorov, 1972, Dictionnaire encyclopédique des sciences de langage, Edit Seuil, Paris.
- _ Edgard. Morin, 1982, Science avec conscience, Fayard, Paris.
- _ Edgard. Morin ,1986, La connaissance de la connaissance, La Méthode , Tome 3, Edit Seuil, Paris.
- _ Galisson.R et Coste.D ,1976, Dictionnaire de didactiques des langues, Hachette, Paris.

- _ Germain. Claude, 1999, Structure fondamentale de l'enseignement d'une étrangère ou seconde, Etudes de linguistique appliquée, Edit des archives contemporaines, Paris.
- _ Groux. D et all, 2002, Dictionnaire d'éducation comparée, L'Harmattan, Paris.
- _ Hamel. J, 1977, Etude de cas et sciences sociales, L'Harmattan, Paris.
- _ Hymes.D et Labov. W,1984, Vers la compétence de la communication,Hatier-Credif, Paris.
- _ Moore .Daniel, 2006, Plurilinguisme et écoles, Didier, Paris.
- _ Moore.D et Casttellotti.V, 2008, La compétence plurilingue : regard francophones, Peter Lang, Berne.
- _ Muccelli. A , 2004, Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines, Armand Colin, Paris.
- _ Puren. C, 1988, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan, Paris.
- _ Roman.A,1983, Etude de la phonologie et de la morphologie de la koinè arabe, Jeanne Laffitte, Marseille.
- _ Tochon.F, 1993, L'enseignant expert, Nathan pédagogie, Paris.

المقالات:

_ Beacco.J.C,2011, « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures », dans : Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Edit des Archives contemporaines et Agence universitaire de la francophonie.

_ Bruno. Maurer, 2011, « La contextualisation : L'exemple francophone », dans: Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Edit des Archives Contemporaines et Agence Universitaire de la francophonie.

_ Blanchet. Ph, 2011, « Les transpositions didactiques » dans : Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Edit des Archives contemporaines et Agence universitaire de la francophonie.

_ Blanchet. Ph, 2011 « Nécessité d'une réflexion épistémologique » dans : Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Edit des Archives contemporaines et Agence universitaire de la francophonie.

_ Castellotti.V,2009, « Réflexivité et pluralité/ diversité/ hétérogénéité : soi-même comme des autres », dans : *Cahiers de sociolinguistique*, N :14.

_ Demaizière. Françoise et Narcy .Combers, « Du positionnement épistémologique au donné de terrain » dans Méthodologie de recherche en didactique des langues, *Cahiers ACEDLE n4. IUFM d'Aquitaine, Bordeaux*.

_ Francois.F,1988,« Langage et ses entours », dans : Essai sur l'interprétation, L'Harmattan Paris.

_ Ferguson.C, « Diglossia in Word, et The arabic koine », dans Langage, N : 35.

_ Germain.2000, « Didactique du Français et épistémologie : De la nécessité d'explicitation des présupposés », dans : Cahiers du FORELL, Poitiers.

- _ Martinet. A, 1966, « La Revue tunisienne des sciences sociales », N :8..
- _ Nunan. David , 1999 « Research methods » , in Language Learning , Edit Language Teaching library,Cambridge .
- _ Puren. Christian, 2011, « La méthode, outil de base de l'analyse didactique », dans :Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Edit des Archives contemporaines et Agence universitaire de la francophonie.
- _ Py.B, 2004, « Pour une approche linguistique des représentations sociales », dans : Langages N :7.
- _ Talbi.Ibrahimi.KH, « La Langue dans l'Afrique du Nord », dans : Revue Pédagogique, N :1.
- _ Vygotski. Lev, 2009, « Langage et pensée, La Dispute », dans : Vygotski et l'éducation , Edit Retz, Paris

المواقع الإلكترونية :

- موقع مركز علوم اللغة والتواصل التابع لجامعة نيوشاتل، سويسرا، <https://www2.unine.ch/islc>، تاريخ زيارة الموقع دجنبر 2016.
- موقع جمعية تطوير التربية بإفريقيا ADEA <http://www.adeanet.org/adeaPorta/>، تاريخ زيارة الموقع مارس 2017.
- موقع المجلس الأمريكي للغات الأجنبية ACTFL <https://www.actfl.org>، تاريخ زيارة الموقع 2017/10/15،.
- إرشادات المجلس الأمريكي للكفايات 2012 <http://www.actfl.org>، 2012، تاريخ زيارة الموقع 10 غشت 2017.
- www.faculty.fairfield.edu/jgoldfield/ACTFL-CEFR، تاريخ زيارة الموقع دجنبر 2017.
- [Guy spielmann Faculty Georgetown edu/spelmag/docs/FLEechelles.htm](http://Guy.spielmann.Faculty.Georgetown.edu/spelmag/docs/FLEechelles.htm)، تاريخ زيارة الموقع 31 دجنبر 2017.
- <https://www.parisnanterre.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID-> تاريخ الزيارة الموقع 15 مارس 2018.
- موقع تعليمي تابع للكتاب في تعلم اللغة العربية، www.alkitaabtextbook.com، تاريخ زيارة الموقع 20 مارس 2018.
- [http://edutechwiki.unige.ch/fr/Types_d%27approches de recherche](http://edutechwiki.unige.ch/fr/Types_d%27approches_de_recherche)، تاريخ زيارة الموقع يناير 2016.

فهرست الأشكال والخطاطات والجداول

الصفحة	موضوعهـ/ها	الشكل/ الخطاطة
9	التدرج من القضية إلى الأطروحة	1
19	مراحل الرقابة الإستمولوجية	2
25	الأسئلة المؤطرة للتدخل الديداكتيكي	3
36	المكونات الثقافية للمدرس	4
45	نوعا المقارنة	5
66	السياق الديداكتيكي	6
97	تملك اللغة وتداولها	7
98	تصنيف المتعلمين حسب CECRL	8
100	التصنيف المعدل للمتعلمين	9
113	الاستراتيجية الاستدلالية الإقناعية	10
121	مجالات تدريس اللغات حسب ACTFL	11
128	تصنيف المتعلمين حسب ACTFL	12
180	حالتا الثقافة بين المغرب و فرنسا	13
185	الهندسة البيداغوجية الخاصة بجامعة الأخوين.	14

فهرس الجداول

الجدول	موضوعه	الصفحة
1	الطرق الديدانكتيكية	55
2	تراتبية التمكن من المعجم	101
3	تراتبية القدرة على الضبط والتصحيح النحويين	103
4	مقاييس التمكن من القدرة الفونولوجية	107
5	مقاييس التمكن من القدرة الإملائية	109
6	مقاييس الضبط السوسيوولساني	111
7	مقاييس القدرة التداولية وفق مؤشري يسر التلفظ و دفته	115
8	معايير التقويم اللغوي الذاتي	117 - 118
9	معايير القدرات اللغوية	126
10	محددات أنواع الإنجاز اللغوي	156
11	أنواع التواصل ومجالاته	158-159 160
12	المقرر الدراسي في رين 2 (الإجازة 1 السنة الأولى)	166
13	المقرر الدراسي في رين 2 (الإجازة 1 السنة الثانية)	167
14	المقرر الدراسي في رين 2 (الإجازة 3)	167
15	دروس المفردات الجديدة	189
16	دروس القواعد	191
17	دروس الثقافة	193
18	دروس الاستماع	195
19	دروس القراءة	198-199
20	دروس الحوار	201
21	دروس الكتابة	204
22	التوزيع الزمني للدراسة في الفصول والأنشطة الموازية لها	212-213-214 215
23	مقارنة مستويات المتعلمين في قدرتي الاستماع و القراءة	231
24	مقارنة مستويات المتعلمين في قدرتي التعبير الشفهي والتعبير الكتابي	232

الملاحق