



## مدخل إلى الديداكتيك الالتقائية (la didactique convergente)

مفاهيم  
تربوية

ذ. عبد الرحيم سالم

### تقديم

نروم في هذا المدخل تقديم نبذة أولية عن الديداكتيك الالتقائية (convergente didactique)، وذلك نظرا لأهمية هذه المقاربة في تجاوز العديد من المشاكل التي يتخبط فيها نظامنا التربوي، نتيجة النقص الملحوظ في عدد الدراسات التي تعنى بالمقارنة بين المناهج التعليمية على مستوى تدريس اللغة الأولى (لغة التمدريس) في ارتباطها بتدريس اللغات الأجنبية، في كافة الأسلاك التربوية. لطالما كان مشكل "تدريس اللغات" من المشاكل التي لازمت غالبية الإصلاحات التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، بسبب ضعف الكفايات اللغوية عند المتعلمين، وعدم تمكنهم من إتقان اللغات الأجنبية عموما، واللغة الفرنسية على وجه أخص، إذ رغم الساعات الكثيرة التي تخصص لهذه اللغة أو تلك، ما يزال المتعلم المغربي عاجزا عن الإدماج الأمثل للموارد، تُعوّزه القدرة على تحويل المعارف المكتسبة (transfert des savoirs) من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية أو اللغة الثالثة.

ضمن هذا التصور العام، إذن، يأتي انشغال الديداكتيك الالتقائية، والتي تحاول البحث ضمن مجال ديداكتيك اللغات في نقاط التقاطع والاختلاف بين المناهج الدراسية، لتجويد الممارسة التربوية، والرفع من أداء الفاعلين التربويين، وذلك اعتمادا على خلفيات نظرية ومعرفية متعددة.

— فما المقصود بالديداكتيك الالتقائية؟

— وما مبادئها؟ وما أسسها العامة؟

### 1-الديداكتيك الالتقائية:

رغم أن الدراسات الأولى المتعلقة بالبحث في مسألة الالتقاء بين اللغات ترجع بالأساس إلى الأبحاث التي قام بها العالم اللغوي ambatch بمالي أواخر الثمانينات من القرن الماضي، يمكن اعتبار الديداكتيك الالتقائية بمثابة مقاربة جديدة قيد التأسيس والبناء بدول شمال إفريقيا ولاسيما المغرب وتونس، إذ ما تزال هذه المقاربة

تبحث لنفسها عن مكانة ضمن الحقول المعرفية الأخرى التي تشاركها مجال الاشتغال، كما هو الحال بالنسبة للبيداغوجيا واللسانيات. ويبدو جليا أن المشكل الذي يكتنفه في الوقت الراهن مرتبط بعدم ثبات جهازه الاصطلاحي والمفاهيمي، ذلك أن الدراسات الحالية تشي بوجود مسميات عديدة تحيل جميعها على حقل بعينه. والمقصود هنا ذلك الحقل المعرفي الذي يدرس مسألة التقارب أو بالأحرى الاندماج الموجود بين ديداكتيك اللغات الأولى واللغات الأجنبية، في محيط أو بيئة تعليمية ما، بالاعتماد على مرجعيات معينة، وهذه المسميات هي:

- الديداكتيك الالتقائية أو الديداكتيك التقاربية (La didactique convergente)

- الديداكتيك المندمجة (la didactique intégrée)

- البيداغوجيا الالتقائية. (pédagogie convergente)

- بيفالونس (la bivalence)<sup>1</sup>.

بداية لا بد من الإشارة إلى أن مصطلح الالتقائية (convergence) لا يعني بتاتا أننا بصدد توجيه أو تقريب ديдаكتيك ما نحو أخرى، كما لا يعني أيضا النقل الحرفي والسطحي للمنهجية المعتمدة في لغة ما تجاه أخرى، لأنه لكل لغة خصائصها ومنطقها الخاص. وهذه مسلمة تبدو ثابتة فمن الناحية اللغوية نجد، مثلا، أن اللغة العربية والفرنسية تتواجدان ضمن نسقين لغويين متباعدين، كما أنهما تخضعان لثقافتين مختلفتين نحويا وتربويا، مما يجعل درجة التقارب بينهما محدودة.

وأما على مستوى الممارسات البيداغوجية، فنلاحظ أن تعليم اللغة الفرنسية يندرج ضمن ثقافة تربوية تختلف عن تلك التي نجدها في تعليم اللغة العربية في أي بلد، ومن ثم ينبغي أن نتجنب النقل الميكانيكي لأي منهجية.

إننا نشهد اليوم نوعا من الاستعمال المغلوط للغة العربية أثناء تعليم وتعلم اللغات الأجنبية داخل الفصل، سواء من جانب المدرسين أو التلاميذ، استعمال لا مسوغ له إطلاقا لكونه يقدم صورة مشوهة، وفيها خاطئا، يتنافى والمقتضيات المعرفية للديداكتيك الالتقائية. إذ ليست الغاية من الحديث عن استثمار اللغة الأولى في تعليم وتعلم اللغات الأجنبية، التبسيط المخل والمعرق لمناهج التعليم السليم والفعال للغات. وإنما الغاية هي أن يلجأ المدرس أو التلميذ إلى الاستعانة باللغة الأولى في وضعيات خاصة، يمكن أن نصطلح عليها بوضعيات انعدام الحماية اللغوية (situation d'insécurité linguistique)<sup>2</sup>، لأنه في مثل هذه الوضعيات يصبح توظيف

<sup>1</sup>- يعد المشروع الفرنسي البرازيلي المسمى بـ (bivalence) من بين المشاريع التربوية التي حاولت أن ترصد أوجه التقارب القائمة بين اللغة البرتغالية باعتبارها تمثل اللغة الأولى واللغة الفرنسية التي تمثل اللغة الأجنبية بالنسبة للمتعلّم البرازيلي.

<sup>2</sup>- المقصود بذلك عدم قدرة لغة ما على حماية الحمولة الدلالية والمعرفية التي يكتسبها اللفظ في لغته الأصلية.

اللغة العربية بمثابة حل تمخض عن لجوء عفوي وتلقائي (solution spontanée de refuge). وفي هذا المقام وجب أن نشير إلى أنه لا ينبغي اتخاذ الديداكتيك اللغوية ذريعة لتبرير وقبول تعليم اللغات بشكل مختلط.<sup>3</sup>

تسعى الديداكتيك اللغوية إلى مساعدة المتعلم على خلق روابط بين عدد محدود من اللغات تلك التي يروم المنهاج الدراسي تعليمها، فبحسب الجوهر الذي تقوم عليه "المقاربات الجماعية"<sup>4</sup> ينبغي أن نركز على ما نعرفه للتحكم فيما نجهل، وذلك يقضي أن ننطلق من لغة التمدرس للتحكم في اللغة الأجنبية الأولى، وأن ننطلق من هذه الأخيرة للدخول إلى اللغة الأجنبية الثانية، وهكذا دواليك. دون أن نغفل الآثار الرجعية لهذا التلاحم، لاسيما عندما يكون موضوع التعليم متعلقا باللغات الأصلية للتلاميذ، بحيث تصبح هناك لغتان أو أكثر تشتغلان في الوقت ذاته.<sup>5</sup>

إن الهدف من الديداكتيك اللغوية كما يراه (M.Toumi)<sup>6</sup> هو مساعدة التلاميذ على إعادة استثمار مكتسباتهم القبلية في مجال التفكير والتدخل، بغية تجاوز المستوى العادي من الكفايات المعرفية (اللغوية، النصية، الخطابية)، في وضعية تعرف إما ازدواجية أو تعددية لغوية، مع الحرص على الاهتمام بباقي الكفايات الممتدة أو المستعرضة (التواصلية، المنهجية، التكنولوجية، الاستراتيجية، الثقافية). وذلك في إطار المشاريع المنصبة على البحث في الامتدادات بين المواد.

فعلى غرار باقي الكفايات المستعرضة والمركبة بطبيعتها يمكن اعتبار الديداكتيك اللغوية مقارنة للتخطيط البيداغوجي وللتدبير الصفّي، تسمح للمدرس بإعادة تنظيم المنهاج الدراسي المعمول به ليس فقط بالتخطيط لبناء وضعيات تخص عمليات المفهمة (conceptualisation) أو إدماج الموارد، ولكن أيضا عبر توفير وضعيات للتوليف، ولتحويل المعارف والقدرات، انطلاقا من المكتسبات السابقة للتلاميذ، سواء تعلق الأمر بالمادة الواحدة أو بالمواد الممتدة. وتبعا لذلك تكون الديداكتيك اللغوية بمثابة مقارنة تكاملية شمولية

<sup>3</sup> Toumi et al. « Guide du formateur d'enseignements en Didactique convergente français /Arabe » Organisation internationale de francophonie, France, 2009, PP. 10-11

<sup>4</sup> -يقصد بالمقاربة الجماعية حسب (Candelier) كل مقارنة تضع في حسابها أثناء تنفيذ الأنشطة مختلف المتغيرات اللسانية والثقافية، وعلى هذا النحو تختلف المقاربة الجماعية عن المقاربة الفردية التي تحصر اهتمامها الوحيد في لغة أو ثقافة خاصة، بمعزل عن غيرها من اللغات أو الثقافات الأخرى. انظر:

-Candelier Michel (2008) « Approches plurielles, Didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre » les Cahiers de l'Acedle, volume 5, n°1. P. 68

<sup>5</sup> - Candelier Michel (2012) « les Approches plurielles dans l'enseignement des langues : un entretien avec Michel Candelier » Bellaterra Journal of Teaching-Learning Language, Literature, Vol.5 (1) . Feb-Mar,2012. P. 98

<sup>6</sup>-Toumi, Mohammed. Jawad « Colloque international Montpellier III- initiative ELAN Afrique. L'enseignement et l'apprentissage des langues dans des approches bi-multi langues, Université Montpellier III, France, 2015, P. 03.

وموحدة، غايتها الكبرى أن تنمي عند التلاميذ القدرة على التفكير والتأمل والتفاعل وتحمل مسؤولية تعلماتهم وأفعالهم.<sup>7</sup>

رغم أن الديداكتيك اللغوية تتماهى وباقي المقاربات البيداغوجية الرائجة في الأنظمة التربوية، ونخص بالذكر ما بات يعرف في نظامنا التعليمي بمقاربة التدريس بالكفايات (Compétences Approche par)، إلا أنها تبدو أشد ارتباطا باللسانيات التقابلية، ويتجلى ذلك في طريقة اشتغالها القائمة على المقارنة بين لغتين في أبعادهما اللغوية والخطابية والثقافية.<sup>8</sup>

## 2- مبادئ ديداكتيك اللغوية:

تقوم ديداكتيك اللغوية على مجموعة من المبادئ أو المواضع التي نسوقها كالآتي:<sup>9</sup>

1- إننا لا نتعلم اللغة الثانية (L2) بالطريقة ذاتها التي نتعلم بها اللغة الأولى (L1)، كما أننا لا نتعلم أيضا اللغة الثالثة (L3) على منوال اللغة الثانية (L2) وذلك راجع إلى أن:

- كل تعلم جديد يتحقق انطلاقا من خبرات سابقة (تحويل كفايات محفزة).
- كل لغة جديدة يتم تعلمها اعتمادا على لغات أخرى معروفة سلفا، بحيث يتخذ هذا التعلم أوجهها مختلفة: في بعض الأحيان (Zones) قد يصل التشابه إلى حد التطابق، أو التماثل، أو التداخل الجزئي. وفي أحيان أخرى يكون هناك اختلاف كلي.

2- هناك حالات، بحسب الأحيان، تكون فيها اللغة الثانية (L2) قريبة جدا من اللغة الثالثة (L3) منها إلى اللغة الأولى (L1) (الحالة التي تنحدر فيها اللغتان الثانية والثالثة من العائلة اللغوية نفسها)، ومن ثم، فالتعلم المسبق للغة الثانية قد يفيد بشكل واعي لحظة البدء في تعلم اللغة الثالثة، سواء على مستوى الكفايات أو على مستوى المماثلات اللغوية.

-التوقع: يمكن لتعليم اللغة الأولى (L1) أن يمهد لتعليم اللغة الثانية (L2) فالثالثة (L3) لذلك يجب علينا أن نحمل التلاميذ على ما يلي:

- التفكير في كفاياتهم حول اللغة الأولى بغية إعدادهم لتوظيفها في تعلم اللغة الثانية واللغة الثالثة.

7 -Toumi, 2015, P. 04

8 -Toumi et al, 2009, P. 18

9 -la didactique convergente « principes de didactique convergente » in page Web :<http://www.sader-oif.org/la-didactique-convergente/>

- التفكير في وظيفة بعض الأحياز المتعلقة باللغة الأولى، والتي تكون إما في وضعية تماثل أو تطابق مع اللغة الثانية والثالثة، أو وضعية تباين واختلاف مطلق.

- التغذية الراجعة: يمكن لتعليم اللغة الثانية (L2) أو اللغة الثالثة (L3) أن تحمل التلميذ على التفكير بشكل رجعي في:

- كفاياته حول اللغة الأولى (L1).

- وظيفة اللغة الأولى (L1).

3- تتجلى الغاية من تقارب ديداكتيك اللغة الأولى (L1) والثانية (L2) والثالثة (L3) فيما يأتي:

- تعليم اللغة الأولى (L1) في ضوء ما يتم تدريسه في اللغتين الثانية (L2) والثالثة (L3).

- تعليم اللغة الثانية (L2) بمراعاة الكفايات المستهدفة في اللغة الأولى (L1) مع التركيز على نقاط التقارب ومحاولة بناء جسور في حال وجود مسافة بين اللغتين.

- تعليم اللغة الثالثة (L3) بمراعاة الكفايات المستهدفة في اللغتين الثانية (L2) والأولى (L1) والحرص على الالتقاء بين اللغتين.

### 3-أسس ديداكتيك الالتقاءية:

انتهت المنظمة الدولية للفرنكوفونية في العقد الماضي، والتي تسمى اختصاراً ب (OIF) في إطار ورشة عمل انصبت أعمالها على تكوين المكونين، إلى حصر الأسس المعرفية التي تقوم عليها ديداكتيك الالتقاءية في أربعة أسس أولية قابلة للإغناء والتطوير، نوردتها نظراً لأهميتها فيما يأتي:

#### - الأساس الأخلاقي

لاريب في أن السعي نحو تعزيز ثقافة الالتقاء داخل النظام التربوي يعد مبدأ أخلاقياً بامتياز، لأن من شأن المساهمة في نشر ثقافة تقوم على الازدواجية اللغوية (bilinguisme) والتنوع اللغوي (diversité linguistique) دفع المتعلم إلى أن يقف تجاه لغته الأولى (اللغة المدرسة)، وفي ارتباطها بباقي اللغات الأخرى التي يتواصل معها، موقفاً ينأى تماماً عن كل تراتبية أو هرمية للغات، إذ لا وجود للغة أسمى من أخرى حتى إذا كانت تستعمل أعتد الوسائل التكنولوجية الحديثة. ومن ثم، فإن تفعيل مثل هذه المقاربة بإمكانه أن يشجع على إجراء مقارنات إيجابية تساعد كلا من المدرس والتلميذ على اكتساب القدرة على التصور.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> -Toumi et al, 2009, P. 09

### - الأساس السوسيو-لساني

إن مراعاة المدرسة لمسألة الازدواجية اللغوية أو التعدد اللغوي أصبح ضرورة ملحة في العملية التعليمية، وهذا الأمر يعني ضرورة تبني مقاربة منهجية شاملة فيما يخص تعليم اللغات، وضمن هذا الإطار يمكن للمدرسة القيام بدور هام في تعزيز ودعم التعايش بين لغتين، وذلك لن يتأتى إلا بتوفير الوسائل الديداكتيكية والبيداغوجية المناسبة، لتسهيل عملية الالتقاء الديداكتيكي، سواء على مستوى التواصل اللغوي، أو على مستوى التواصل الديداكتيكي.

### - الأساس السيكو-لساني

تستلهم الديداكتيك اللغوية مبدأ بناء التعلمات الأساس، هذا المبدأ الذي يؤكد على أهمية أن ننطلق من معارف ومكتسبات التلميذ، ولأجل ذلك فإن مدرس اللغة الفرنسية مدعو عند بدء الحصة إلى الاعتماد على السجل المعرفي والثقافي الذي بحوزة المتعلم في اللغة العربية، لأن ما يمتلكه المتعلم من خبرات مضمرة سلفاً في اللغة الأولى (I1) بإمكانها أن تساهم في البناء التدريجي لعملية التعلم عند التلميذ في اللغة الثانية (I2)، كما بمقدورها أيضاً أن تقدم دعماً للمدرسين ولواضعي البرامج التعليمية. فلا مراء في أن اللغة الأولى تشكل السند الحس-حركي والانفعالي الذي يحدد شخصية المتعلم، والتي يستطيع مدرس اللغة الثانية الارتكاز عليها أثناء تدريس مادته المعرفية.<sup>11</sup>

ونظراً لأهمية اللغة الأولى (L1) في دعم السيرورة المعرفية لدى متعلم اللغة الثانية (L2) التي تمثلها اللغة الفرنسية في بلادها، يقف (M.Miled)<sup>12</sup> على حقيقة أن استراتيجية امتلاك المعرفة تتحقق عند المتعلم في اللغة الأولى (L1)، وأن المرور إلى اللغة الثانية (L2) يتأتى عبر النقل الديداكتيكي الذي يتخذ شكلين:

- نقل ديداكتيكي إيجابي للمعارف والكفايات المكتسبة في اللغة الأولى، ويكفي أن نذكر في هذا السياق كيف أن الخطاطة السردية أو الحجاجية التي يتعرف عليها المتعلم في اللغة الأولى تساعد في فهم القضايا السردية والحجاجية في اللغة الثانية (الفرنسية).

- نقل ديداكتيكي سلبي، ناتج عن كثرة الأخطاء (ما نجده في مجال التداخلات اللغوية عندما يقدم المتعلم على إنتاج تراكيب لغوية فرنسية قياساً على لغته الأولى).

### - الأساس الديداكتيكي

<sup>11</sup> -Toumi et al, 2009, P. 09-10

<sup>12</sup> -Miled, Mohamed « Français en contexte multilingue » Commission du monde arabe (Fédération Internationale des Professeurs de français). Caire. 2007, P. 05

اللجوء إلى مثل هذه المقاربة له ما يبرره من الناحية الديداكتيكية ذلك أن نظرة بسيطة إلى الواقع التربوي تجعلنا ندرك أننا نتعامل مع تلميذ بعينه. بمعنى أن التلميذ يشكل معطى ثابتا في مختلف الوضعيات الديداكتيكية، فالتلميذ نفسه يتحرك داخل المنظومة التربوية حيث يتم تدريس اللغتين معا.

وقد نستحضر أيضا معطى آخر مرتبطا بالمحتوى الدراسي، إذ نجد أن الظاهرة أو المفهوم ذاته قد يُتطرق له ويتم تسليط الضوء عليه في أكثر من مادة من المواد المتأخية. ومن هنا، فبإمكان المدرس استجلاء أوجه التشابه والاختلاف بين النسقين اللغويين والخطابين، للإحاطة أكثر بالظواهر المدروسة، معتمدا في ذلك بطبيعة الحال على تحويل المعارف من لغة لأخرى، ومستثمرا التداخلات الموجودة بين اللغتين، وذلك في أفق بلورة أفضل لهذا النهج اللغوي.

إن الارتكاز على اللغة الأولى من المرجح أن يضمن انتقالا أفضل للغة الثانية، الأمر الذي سيساهم في الحد من الفشل الدراسي، لاسيما في الحال التي تكون فيها اللغة الثانية وسيلة لتدريس باقي التخصصات الأخرى في النظام التربوي.<sup>13</sup>

#### 4-طرائق تعليم وتعلم اللغات:

انشغل الباحثون منذ القدم بمجال تعليم وتعلم اللغات، وقد ازداد هذا الانشغال في الآونة الأخيرة بسبب الرغبة الملحة للفرد في الانفتاح على عوالم جديدة، لإشباع حاجاته العلمية والثقافية والاجتماعية. وقد نتج عن ذلك ظهور مجموعة من الطرائق التي تكفلت بالبحث عن أفضل السبل لتحقيق التعليم الناجع للغات الأجنبية، ونذكر من هذه الطرائق:

- طريقة النحو والترجمة: تعد من أقدم طرق تعليم اللغات الثانية ويرجع تاريخ ظهورها في أوروبا إلى عصر النهضة، إذ ساهمت اللغتان اليونانية واللاتينية في نقل العديد من العلوم والمعارف بما ساعد في إغناء التراث الإنساني الغربي آنذاك، الأمر الذي لفت الأنظار إلى ضرورة تعليم وتعلم هاتين اللغتين، فاشتد بذلك الإقبال على تعليم اللغات الثانية، وكانت الطريقة المعتمدة في التدريس تقوم على " شرح قواعدها والانطلاق من هذه القواعد إلى تعليم مهارات اللغة الأخرى الخاصة بالقراءة والترجمة، ثم صار تدريس النحو غاية في ذاته حيث نظر إليه على أنه وسيلة لتنمية ملكات العقل وطريقة التفكير".<sup>14</sup>

<sup>13</sup> -Toumi et al, 2009, P.10

<sup>14</sup> -طعيمة، أحمد "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط، 1989، ص. 127

والواقع أن اعتماد هذه الطريقة في التدريس القائم على ترجمة القوالب اللغوية الشكلية من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية جعل الباحثين ينقسمون، حول مدى نجاعتها، قسمين اثنين منهم المؤيد والمعارض. يرى " المؤيدون أن الترجمة مسألة ضرورية لتحقيق هدف الفهم في تدريس اللغات الأجنبية، في حين احتج المعارضون بكون الترجمة تورث المتعلم للغات آفات لغوية سببها الأساسي هو التداخلات اللغوية"<sup>15</sup> ذلك أن الترجمة اللغوية التي لا تراعي سياقات الاستعمال والتداول الاجتماعي والخلفية الثقافية للمصطلح تفرغ اللغة من حمولتها الفكرية والمعرفية عند نقل الألفاظ من لغتها الأم إلى اللغة الهدف، ولعل هذا ما يعززه المثل السائر إن الترجمة في حقيقتها خيانة. «La Traduction c'est une Trahison»

- الطريقة المباشرة: انتقدت هذه الطريقة مقارنة النحو والترجمة، إذ اعتبرت أن تعليم اللغة الأجنبية ينبغي أن يتحقق دون وساطة اللغة الأم أو ما يسمى بلغة المنشأ، أي دون أن تكون هناك حاجة لإجراء ترجمة ذهنية تدفع المتعلم إلى إسقاط نظامه اللغوي المكتسب على البنية اللغوية التي يروم تعلمها. يجب على المتعلم وفق هذه الطريقة أن يتعامل بشكل مباشر مع اللغة المستهدفة، وذلك بأن يربط العبارات بمدلولها في لغتها الأصلية. وتوفر الطريقة المباشرة مجموعة من الإجراءات المنهجية لتفادي مفهوم الوساطة في سيرة التعليم والتعلم مثل الاعتماد على الصور وتشخيص الأشياء...<sup>16</sup>

- التحليل التقابلي: ينطلق التحليل التقابلي من فكرة مؤداها أن المتعلم عندما يياشر تعلم اللغة الأجنبية فإنه لا يبدأ من الفراغ، بل يستعين بنسق لغوي مضمّر تزوده بها لغته الأم أو اللغة الأولى في حال الحديث عن تعلم اللغة الثانية، وبناء عليه، يرى أصحاب هذا التوجه أن إجراء تقابل بين النسيقين اللغويين اللذين يحتك بهما المتعلم، سواء على المستوى الصوتي أو المستوى النحوي أو الصرفي، أمر ضروري للكشف عن دور التداخل اللغوي في ارتكاب الأخطاء، ولأجل ذلك " ركزت فرضية التحليل التقابلي على آثار تدخل اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية وزعمت أن تعلم اللغة الثانية ليس إلا عملية اكتساب لكل الوحدات اللغوية المختلفة عن اللغة الأولى".<sup>17</sup>

لقد اهتم رواد التحليل التقابلي بدراسة أوجه التقابل والاختلاف بين اللغات بهدف التنبؤ بمناطق السهولة والصعوبة التي تعترض فهم المتعلمين في مختلف المستويات التعليمية. وهكذا انتهى لادو "Lado" إلى أنه

<sup>15</sup>-أورده: ابن الراضي، بدر "تعليم اللغة وتعلمها مقارنة تواصلية" مجلة علوم التربية، العدد الثالث عشر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2008، ص 09

<sup>16</sup>-Puren, Christian « Histoire des Méthodologies de L'enseignement des Langues » Edition originale papier PDF, Paris, 1988. P. 82

<sup>17</sup>-براون، دوجلاس " أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها" ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص 201.



من عادة المتعلم أن ينقل تراكيب لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية، وكلما كانت هذه التراكيب متشابهة سهلت عملية التعلم. أما التراكيب المختلفة فستصعب التعلم لأنها لا توظف بشكل مرض في اللغة الأجنبية عندما تنقل إليها ولذلك لابد من تغييرها.<sup>18</sup>

- المقاربة التواصلية: ركزت المقاربات التواصلية على البعد الوظيفي للغة حيث أعطت الأهمية في تعليم وتعلم اللغات لقواعد الاستعمال على حساب القواعد الشكلية، فلم تعد كفاية المتعلم تقاس بامتلاكه للكفاية النحوية وإنما بالقدرة على التوظيف السليم للغة في مقامات تخاطبية متنوعة. وعلى هذا الأساس انتقد هايمز (Hymes) نظرية تشومسكي لكونها لم تهتم بملاءمة النص المنطوق للسياقات المقامية والسوسيوقافية.<sup>19</sup>

وتتشكل الكفاية التواصلية عند رواد النحو الوظيفي من خمس طاقات (لغوية، معرفية، منطقية، إدراكية، اجتماعية) ينتج عن التفاعل فيما بينها إقدار المتعلم على إنتاج عبارات لغوية في سياقات تواصلية مختلفة. بناء عليه وارتباطا بعملية تعلم اللغات الأجنبية يؤكد المنظور الوظيفي أن عمل هذه الطاقات رهين باحتكاكها باللغة المتعلمة في محيط لغوي مناسب، إذ وبفضل عامل التحفيز تقوم كل طاقة بالعمل وفق المبادئ الخاصة بها لأجل تثبيت القواعد المرتبطة باللغة المتعلمة، وهي تفعل ذلك متفاعلة مع غيرها من الطاقات المكونة للقدرة التواصلية.<sup>20</sup>

- الديدأكتيك الاللقأنية: مقارنة حديثة نسبيا هدفها إيجاد روابط بين اللغة الأولى (لغة التمدريس) وباقي اللغات الأجنبية التي يتعلمها التلميذ في محيطه المدرسي، وذلك لأجل تعزيز مكانة لغة الأولى من جهة، والتمكن من إتقان الحديث باللغات الأجنبية من جهة أخرى. هذه الروابط تشمل الجوانب المعرفية التي تتعلق أساسا بمحتويات التدريس، والجوانب المنهجية التي تحيل على منهجية تدريس تلك المحتويات، بالإضافة إلى الجوانب المنهجية التي تمثل القيم والكفايات ذات الصلة بانتظارات المجتمع. إن اللغة الأولى تشكل، شأنها في ذلك شأن اللغة الأم، مرجعية أساسية لا يمكن تجاهلها في عملية تعليم وتعلم اللغات، فلا يمكن إغفال مدراك المتعلم وما تحقق لديه في هذه اللغة خلال مشواره الدراسي. لذلك فإن التوافق بين ما يدرسه المتعلم في اللغة الأولى وما يقدم له في اللغات الأجنبية، مسألة ضرورة لتسهيل عملية التعلم، وتجاوز الكثير من الصعوبات المرتبطة بإشكالية النقل الديدأكتيكي أو غيرها من الإشكاليات الأخرى.

<sup>18</sup>-أورده: سوزان جاس، لاري سلينكر "اكتساب اللغة الثانية" ترجمة د. ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، الرياض، 2009، ص 117.

<sup>19</sup>-زاهدي، الحسين " التواصل نحو مقارنة تكاملية للشفهي" مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2011، ص 29.

<sup>20</sup>-البوشيخي، عز الدين " نظرية النحو الوظيفي وتعلم اللغات" أعمال ندوة تعليم اللغات نظريات ومناهج وتطبيقات، العدد الخامس عشر، جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، 2005، ص 131.

## خاتمة

ضمانا لتعليم منسجم ومتجانس يبنى على أساس التكامل بين مختلف المناهج التعليمية، لا بد من إرساء الآليات الديداكتيكية الملائمة لتحقيق جودة التعليمات. ولعل الديداكتيك اللغوية بما تقدمه من مفاهيم وتصورات قادرة على المساهمة في تفعيل الكثير من مقتضيات إصلاح نظام التربية والتعليم. خاصة وأنها تستجيب لمتطلبات واقعنا التعليمي بأبعاده التربوية والثقافية والاجتماعية.

## المراجع العربية

1. ابن الراضي، بدر (2008) "تعليم اللغة وتعلمها مقارنة تواصلية" مجلة علوم التربية، العدد الثالث عشر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
2. براون، دوجلاس (1994) "أسس تعلم اللغة العربية وتعليمها" ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
3. البوشيخي، عز الدين (2005) "نظرية النحو الوظيفي وتعلم اللغات" أعمال ندوة تعليم اللغات نظريات ومناهج وتطبيقات، العدد الخامس عشر، جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس.
4. زاهدي، الحسين (2011) "التواصل نحو مقارنة تكاملية للشفهي" مطبعة أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
5. سوزان جاس، لاري سلينكر (2009) "اكتساب اللغة الثانية" ترجمة د. ماجد الحمد، النشر العلمي والمطابع، الرياض.
6. طعيمة، أحمد (1989) "تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو، الرباط.

## المراجع الأجنبية

1. Candelier Michel (2008) « Approches plurielles, Didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre » les Cahiers de l'Acedle, volume 5, n°1.
2. Candelier Michel (2012) « les Approches plurielles dans l'enseignement des langues:

un entretien avec Michel Candelier » Bellaterra Journal of Teaching-Learning Language, Literature, Vol.5 (1). Feb-Mar,2012

3. Didactique Convergente « principes de didactique convergente » in page Web :

<http://www.sader-oif.org/la-didactique-convergente/>

4. Miled, Mohamed (2007) « Français en contexte multilingue » Commission du monde arabe (Fédération Internationale des Professeurs de français).

5. Puren, Christian (1988) « Histoire des Méthodologies de L'enseignement des Langues » Edition originale papier PDF, Paris

6. Toumi et al.(2009)« Guide du formateur d'enseignements en Didactique convergente français /Arabe » Organisation internationale de francophone, France

7. Toumi, Mohammed. Jawad (2005) « Colloque international Montpellier III- initiative ELAN Afrique. L'enseignement et l'apprentissage des langues dans des approches bi-multi langues, Université Montpellier III, France