مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

- مقومات مدرسة النجاح في التعليم المغربي
- بيداغوجيا المشروع، الإطار المرجعي
- أزمة تعليم أم أزمة مجتمع؟
- بيداغوجيا الإدماج
- مهارة الاستماع

العدد الثالث والأربعون– أبريل 2010

رهان التمكن اللغوي بالمدرسة الابتدائية

ذ. فريد بياض
باحث في علوم التربية ـ كلميم

« في اللغة وباللغة، نكون منفتحين بالكلمات، منغلقين في الكلمات، منفتحين على الآخر (تواصل)، منغلقين على الآخر. (كذب ، أخطاء)، منفتحين على الأفكار، منغلقين داخل الأفكار، منفتحين على العالم، منغلقين وسط العالم. »

إدغار موران « الأفكار » 1997

تمهيد:

بعد ست سنوات من التعلم المدرسي قلة من التلاميذ يتمكنون من التواصل باللغة الفرنسية كذا العربية الفصيحة. مما يجعل التمكن اللغوي رهانا أمام المدرسة المغربية وحجر عثرة أمام نجاح الإصلاح وبلوغ مواصفات المؤسسة والتعلم المنشودين المستجيبين لتطلعات المجتمع وطموحات الفاعلين التربويين وحاجات المتعلمين.

في مثن هذا الموضوع سنعمل على استجلاء الأسباب الموضوعية والذاتية ذات الأبعاد اللسانية والثقافية والسوسيولوجية التي تحد من الأداء الايجابي للنشاط اللغوي المدرسي. حيث سننطلق من فرضية عامة تكمن في اعتبار الديداكتيك المعتمدة من طرف المدرسين تشكل عائقا أمام تعلم فعال للغات الحية. ويمكن ربط هذه الفرضية بفئتين متناظرتين من المؤشرات نوردها كما يلي:

- اللغات المستعملة في سيرورة التعلم. دينامية جماعة الفصل.
- تنويع أنشطة التعلم . عدد التلاميذ/ القسم وتكوين المدرسين.
- ظروف العمل. النتائج المحصل عليها في الأنشطة الكتابية والشفهية.

ومن خلال علاقة العلية بين فئتي المؤشرات نخلص إلى فرضيات إجرائية تختزل فيها محاور هذا الموضوع ونصوغها كالتالي:

الفرضية الإجرائية الأولى: اللغات المستعملة في سيرورة التعلم خاصة في المواد غير اللسانية D.N.L[1] تضمن دينامية إيجابية لجماعة الفصل.

الفرضية الإجرائية الثانية: تنويع أنشطة التعلم ترتبط بعدد تلاميذ الفصل وبتكوين المدرسين.

الفرضية الإجرائية الثالثة: ظروف العمل تعكس نتائج المتعلمين.

1. **تحديد إصطلاحي:**

- **التمكن:**

يعرف بكونه «استعمال المكتسبات المبنية ضمن وضعيات تتعقد بشكل متوال، وذلك بغرض تنمية قدرة الفعل السريع مع الإبقاء على الجودة»[2] فالتمكن، إذن، يرتبط بفعالية التعلمات ونجاعة فعل التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة.

- **اللغة الأم** langue maternelle :

هي ذلك النظام اللغوي الذي يكتسبه الطفل في مجموعته اللغوية ويستبطن قواعده ويوظفها لإنتاج جمل كما يمكنه من الحكم على ملفوظات لغته بالصحة أو اللحن.

- **اللغة الثانية:** langue seconde

يراد بها كل لغة يتعلمها الفرد بعد لغة المنشأ(الأم) لتمكينه من وسائل التعبير الكتابي والشفهي وإكسابه المفاهيم واصطلاحاتها، وإقداره على التحليل والتركيب .

- **اللغة الأجنبية:** langue étrangère

يعطى لها نفس تعريف اللغة الثانية إلا أن الفرق بينها وبين اللغة الثانية يحدد في كون هذه الأخيرة تعطى لها الأولوية في تقديم التعلمات بالمدرسة وتحظى بوضع متميز في التعليم عموما. ففي النظام التعليمي المغربي قبل التعريب كانت اللغة الفرنسية لغة ثانية لا لغة أجنبية لأنها كانت الأقرب إلى التداول اليومي المؤسساتي.

• **ديداكتيك اللغات:**

عرفه عبد الكريم غريب باعتباره مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم وتعلم اللغات. وترتبط باللسانيات التطبيقية ومهتمة بطرائق تدريس اللغات ومنفتحة على حقول معرفية أخرى. و تهتم بمتغيرات تربوية عدة منها:

• المتعلم: من حيث الاستراتيجيات التي يعتمدها في اكتساب اللغة والأخطاء التي يرتكبها وآليات فهم واستيعاب اللغة.

• المحيط الاجتماعي: من حيث علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع ووضعها ضمن لغات أخرى.

• المادة التعليمية: من خلال محاولة استثمار النظريات والمقاربات اللسانية في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.

• التدريس: ما يرتبط بتكوين المدرسين، استعمال الوسائل وأساليب التقييم.» [3]

ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع متعاقبة:

الديداكتيك المعيارية : ترى بأن اكتساب اللغة يتم من خلال ضبط نسقها الداخلي وتطبيق القواعد.

الديداكتيك الوصفية: تربط اكتساب اللغة بممارسة الكلام .وأن اكتساب قواعد اللغة يتم بالتعود والمران.

الديداكتيك الوظيفية: تعتبر الظاهرة اللغوية نشاط لغوي سوسيوثقافي يرتكز على القصد وأفعال اللغة.

2- إشكالية عدم التمكن اللغوي من منظور الوثائق الرسمية:

1- 2- مظاهر عدم التمكن اللغوي:

يمكن إجمال مظاهر عدم التمكن اللغوي عند الفرد فيما يلي:

- ضعف المعجم المستعمل.
- التردد في بناء الجمل.
- مشكل استعمال وتحديد قيمة الأزمنة الفعلية.
- الخوف والقلق من التكلمcrainte de parler
- الالتجاء إلى لغته الأم في التحاور مع الزملاء أو طلب المساعدة أو ترجمة تعليمة ما.

- ملفوظات غير سليمة وكثيرة التداخل interférence مع اللغة الأم، لأن السلامة اللغوية للملفوظات تتطلب ركنين أساسيين هما: الصحة الصواتية والوضوح الدلالي.

2- 2- تحسين تعلم اللغات بين الطموح الرسمي وعجز الأداء:

لقد صدر الميثاق الوطني للتربية والتكوين لإصلاح المنظومة التي كانت غارقة في التقليدانية تنظيميا وتدبيريا كذلك بيداغوجيا وتربويا، ولخلق مدرسة جديدة ومتجددة متشبعة بالتراث الحضاري المغربي ومنفتحة على الثقافات الإنسانية. ولن يتأتى له ذلك إلا بتمكن لغوي يساعد على تذوق الأدب وباقي الفنون وفهم العلوم. حيث أورد مجموعة من الأهداف نختزلها فيما يلي:

- دعم تعليم كل لغة أجنبية باستعمالها في تلقين وحدات أو مجزوءات ثقافية تكنولوجية أو علمية تسمح بالاستعمال الوظيفي للغة والتمرن على التواصل بها.
- الرفع من مستوى مدرسي اللغات بصفة منهجية ومبرمجة وإجراء تقويم منتظم لحصيلة المكتسبات اللغوية.
- تجديد تعليم اللغة العربية وتقويته...[4]

غير أن هذه الأهداف التي استشرفها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والتي حدد لها عشرية للإنجاز والتحقيق، لم تحظى بالنجاح المنشود وظلت في مستوى الشعار اليتيم والمخطط الاستعجالي دليل على ذلك، حيث كشف في مشروعه العشرين عن معطيات مستقاة من دراسة على الصعيد الوطني لسنة 2006 أن 7% من تلاميذ المستوى السادس يتحكمون في اللغة العربية و1% فقط متمكنون من اللغة الفرنسية. كما أقر بوجود مستويين من الاختلالات تشوب الإستراتيجية اللغوية الحالية:

- مستوى لغة التدريس بالنظر إلى التفاوت الكبير بين التعليمين الثانوي والعالي.
- مستوى تدريس اللغات، حيث لا تتلاءم الوضعية الحالية مع الكفايات اللغوية المتوخاة.

ولتجاوز هذه الاختلالات حدد دعامات لتحسين تعلم اللغات أجملها في أربع:

- تحسين وملاءمة التقنيات البيداغوجية(توظيف بيداغوجيا الإدماج).
- تطبيق بيداغوجيا الدعم لفائدة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مجال تعلم اللغات.
- تطوير تعلم اللغة العربية (إسهام أكاديمية محمد السادس للغة العربية).
- توفير الشروط البيداغوجية والتنظيمية لدعم تدريس الأمازيغية.[5]

3- مكانة اللغات بالمدرسة الابتدائية:

تعتبر اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية لغة ثانية على اعتبار أن اللغة الأم هي اللسان الدارج وهنا تطرح إشكالية تأثير هذا الأخير في فعالية تحويل واستثمار التعلمات المدرسية في تحقيق اندماج لغوي من شأنه ضمان استقلالية تواصلية لدى المتعلم. لذا يظل الاشكال المحوري كامنا في تحويلية اللغة[6] transférabilité de la langue في التواصل الشفهي، لأن « التواصل اللغوي الصفي له خصوصيات بعيدة عن التواصل الشفهي خارج الفصل الدراسي» لكنه يعتبر مجالا لتحريك المكتسبات الفصلية وعليه فالمتعلم المغربي يجد نفسه خارج «المحيط اللساني» Bain linguistique [7] بالنسبة لجميع اللغات الذي يمكنه من الاستعمال اليومي للغة المكتسبة. فالطفل حسب فيكوتسكي vygotski يتعلم اللغة لارتمائه في عالم الكلام والتخاطب ويعتبر الراشد وسيط يساعده على تجاوز معيقات التخاطب من خلال وضعه في المنطقة المجاورة للنمو P.D.Z [8] وإكسابه الكفاية التواصلية[9]، لأن الوظيفة الجوهرية للغة تكمن في وظيفتها التواصلية على اعتبار كونها أداة للتواصل الاجتماعي ووسيلة للتعبير والفهم.

1 – 3- من الكفاية الشفهية إلى الكفاية التواصلية:

إن التمكن من لغة ما يتطلب الانتقال المتدرج من كفاية لسانية إلى الكفاية التواصلية مرورا بالكفاية الشفهية كالتالي:

كفاية لسانية ←	كفاية شفهية ←	كفاية تواصلية
C. communicative	C.orale	C. linguistique
المعارف المستبطنة المرتبطة	القدرة على إنتاج ملفوظات	تحقيق هذه الكفاية يتطلب
بميكانيزمات بناء ملفوظات	صحيحة لغويا	توفر أربعة مكونات :
لغة ما		ـ مكون لساني
		ـ مكون أسلوبي خطابي (معرفة أنواع الخطاب)
		ـ مكون مرجعي
		ـ مكون سوسيو ثقافي.

إذ يرى ديل هايمز Dell hymes أن أفراد جماعة لسانية يتقاسمون معارف ذات نمطين: معارف لسانية وأخرى سوسيو لسانية مرتبطة بالسياق الاجتماعي للغة، وبالتالي فإن اكتساب قدرات شفهية أو لسانية لا يعني بالضرورة التوفر على كفاية تواصلية.

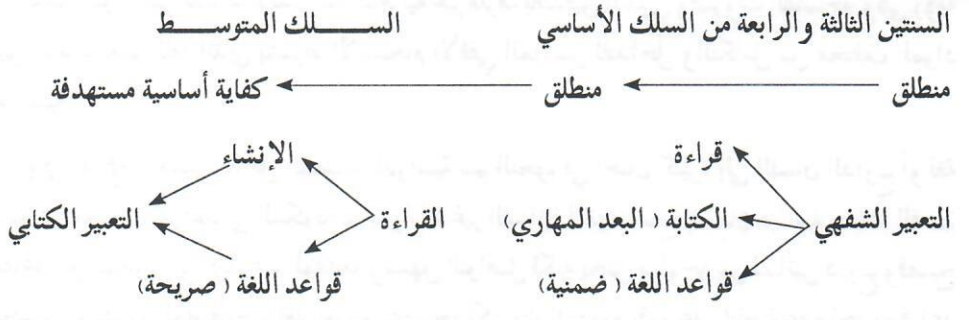
إلا أن كلارك أكدت على كون المخزون المعرفي هو الذي يمكن الطفل من صياغة فرضياته

الأساسية حول اللغة عموما وعن دلالة الألفاظ خصوصا. حيث اعتمدت مفهوم «التوسع الدلالي» في اكتساب اللغة المرتبط بإغناء السمات الدلالية للموضوعات.

2 -3 - الانتقال من الشفهي إلى الكتابي:

ينطلق بناء المعارف والكفايات الأساسية بالمدرسة الابتدائية من التعبير الشفهي ليتدرج في سبيل إقدار المتعلم على التعبير الكتابي، لأن اللغة تتضمن سننا شفهيا وآخر كتابيا والانتقال من الأول إلى الثاني أو بالأحرى المزاوجة بينهما يتطلب التحكم في قواعد الرسم اللغوي(الإملاء) على اعتبار أن هذا الأخير ليس ترميزا لغويا فقط بل ربطا تركيبيا بين ثلاث وحدات للنظام اللغوي: الفونيم (الوحدة الصواتية الأساسية) الكرافيم (الوحدة الخطية الأساسية) اللكسيم (الوحدة المعجمية الأساسية) وأهميته تبرز في كون الراشد العارف بالكتابة يمكنه التعبير شفهيا انطلاقا من المكتوب إلا أنه في حالة طفل في طور التعلم لا يمكنه في أغلب الأحوال إيجاد الكتابة انطلاقا من التشافه.

ويتطلب اكتساب القدرة على التعبير الكتابي الاهتمام بمكونين ابتداء من المستوى الثالث ابتدائي هما: القراءة والإنشاء؛فالقراءة تساعد المتعلم على اكتشاف الكتاب والتأقلم معه (معرفة الصفحات، تحديد المؤشرات..) تحديد أنماط الكتابة وأنواع النصوص. أما الإنشاء يمنح مكانة لإشكالية المعنى في الكتابة من خلال تعويد المتعلم على الإنتاج ليس بطريقة صحيحة لغويا فقط بل بكيفية واضحة ومفهومة أيضا. ونورد الخطاطة التالية لتوضيح بناء منهاج اللغة العربية للسنوات الست الابتدائية في علاقته بالانتقال من الشفهي إلى الكتابي:



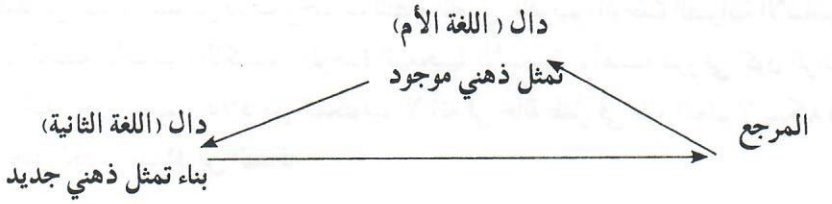
يتضح من خلال هذه الخطاطة أن منهاج اللغة العربية يهدف إلى تمكين متعلم المدرسة الابتدائية من التواصل باللسان العربي الفصيح وإقداره على الانتقال من الكفاية الشفهية إلى الكفاية التواصلية ، لكن الواقع يشهد بنقيض ذلك كما تمت أعلاه . فماهي إذن معيقات المدرسة الابتدائية في تحقيق أهدافها في مجال اكتساب اللغة والوصول إلى مواصفات المتعلم المسطرة في الوثائق التربوية الرسمية.

4 – العوائق المثبطة للتمكن اللغوي:

1 -4 – عوائق سوسيولسانية:

1- 4- أ – ثنائية الدال على المرجع الواحد:

يكتسب المتعلم البنيات اللغوية انطلاقا من لغته الأم مما يجعل اللغة العربية لغة ثانية والفرنسية لغة أجنبية ، لا تربطها علاقة مباشرة بالموضوعات وبالسياق الاجتماعي المؤسس للعلاقات التواصلية ، وبالتالي فعدم بناء النسق اللغوي لهاتين اللغتين، مباشرة من المرجع إلى الدال، يعرقل بثنائية الدال مما يخلق بناء مفهوميا ثلاثي الأقطاب كالتالي:



حيث لا تتم عملية المفهمة دون الرجوع إلى اللغة الأم إلا عند التمكن من اللغة الجديدة وتنظيم الفكر l'organisation de la pensée . وتجاوز هذه المعضلة يستوجب توسيع نطاق استعمال اللغة في طور الاكتساب قصد إغناء التمثلات الذهنية لدوالها وإمكانية تحريكها في وضعيات فصلية وخارج– فصلية ، مما يبين الأهمية البالغة للأنشطة المندمجة في خلق «المحيط اللساني» bain linguistique الذي يفتقر إليه متعلم المدرسة الابتدائية.

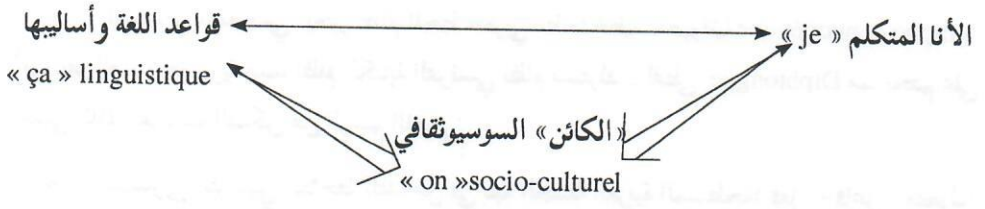
1 –4– ب- عزلة المواد غير اللسانية :

تعتبر المواد غير اللسانية بالمدرسة المغربية غير ملزمة بالتدقيق اللغوي وضروب الفصاحة وهي رؤية تعيق امتداد تعلم اللغة الذي يشترط الانسجام الأفقي المؤسس للتداخل والتكامل بين مختلف المواد الدراسية.

وفي الواقع التعليمي داخل الفصول الدراسية يتم اللجوء في أحيان كثيرة إلى اللسان الدارج أو لغة عربية غير محترمة للقواعد في المكونات الدراسية غير اللسانية لأنها تسمح بضمان دينامية جماعة القسم وتفاعل مع المعارف والتعلمات المقدمة وتسهل التواصل لكنه يخلق مزاوجة بين لسانين دارج وفصيح ، بحيث يتم تقديم المصطلح باللغة العربية الفصيحة لكن بناء المفهوم يقوم على إباحية عدم احترام قواعد اللغة أو استعمال اللسان الدارج، مما يعود المتعلم على اللجوء إلى لغته الأم للتعبير عن حدث أو تحليل مبيان أو استخراج معطيات خريطة أو توضيح تعليمة في الرياضيات بسبب « الفقر الدلالي» لمتعلم اللغة المدرسية .

و مادامت المدرسة الابتدائية تقدم المواد غير اللسانية باللغة العربية فإن مجال استعمالها أوسع

نسبيا مقارنة باللغة الفرنسية التي تظل حبيسة الحصص الدراسية المخصصة لها، مما يجعل إمكانية بناء كفاية تواصلية بهذه اللغة صعبا من دون استغلال أنشطة مندمجة لهذا الغرض تمكن من ربط الصلة اللسانية مع مكونات اللغة الفرنسية وتضمن تحريك مكتسبات المتعلمين وإدماجها، لأن أثر التعلم يكمن في الانتقال من وضعية التقليد والتطبيق إلى وضعية الإنتاج والتحريك. وقد ترجم إدغار موران E.Morin علاقة متكلم اللغة « je » بقواعدها وأساليبها « ça» والمجال السوسيوثقافي لتحريك اللغة « on» في الأدوار التواصلية التالية:



من خلال هذه الخطاطة يعتبر متعلم اللغة العربية أو الفرنسية في المدرسة المغربية معاقبا منذ البدء لغياب علاقة تلازم بينه وبين «الآلة اللسانية «la machine linguistique(ça)، إذ بالرغم من إقرار تشومسكي yksmohc بوجود قدرات ضمنية تمكن الفرد من اكتساب اللغة بشكل عام فإنها تبقى في حدود قوالب بناء اللغة والنمو الداخلي في غياب الجانب السوسيو ثقافي الذي يفترض نوعا من الاندماج في الوسط اللغوي واستغلال اللغة المتعلمة فيه. وهذا يحيلنا إلى إشكالية تحويل البنيات اللغوية ،حيث يصبح بإمكان المتعلم عزل المكتسبات عن سياقها décontextualisation des acquis بغرض إعادة استعمالها خارج وضعية التعلم وبالتالي في وضعية للتعبير الاجتماعي، وهو ما يمكن الاصطلاح عليه ب» الانتحار البيداغوجي للمدرس» [10] le suicide pédagogique de l'enseignant*.

1 -4- ج - التداخل اللغوي:

يتمظهر التداخل اللغوي l' linguistique interférence على عدة مستويات حسب اللغة في طور الاكتساب ومكانتها في التواصل المدرسي والاجتماعي:

- اللغة العربية:

تتداخل اللغة العربية الفصيحة عند متعلم المدرسة الابتدائية مع لغته الأم (اللسان الدارج أو الأمازيغي) على المستوى المعجمي عموما حيث يتم اللجوء على الدوام إلى اللسان الدارج لتعويض النقص المعجمي- الدلالي للغة العربية في طور الاكتساب. وعدم الوعي بالنتائج السلبية للمزاوجة المعجمية يكرس ضعف التمكن اللغوي، لذا فالمدرسة الابتدائية مطالبة بخلق ورشات للمطالعة والقراءة atelier de lecture للعمل على إغناء الرصيد المعجمي الوظيفي للمتعلم، وبالتالي فسح مجال للتداول اللغوي الفصيح [11].

- اللغة الفرنسية:

من موقعها كلغة أجنبية تجعل مستوى التداخل لدى المتعلم أوسع مع لغته الأم أو مع اللغة الثانية المكتسبة سابقا، يتمظهرعلى المستويات التالية:

- المستوى الصواتي: يعمل متعلم اللغة الفرنسية على تعويض الفونيمات غير المعتادة بأخرى موجودة في لغته الأم نورد كمثال على ذلك تعويض الفونيم [y]في اللغة الفرنسية ب [i]أو [u] الموجودين في اللغة العربية. إضافة إلى كون هذه الأخيرة بها ثلاث حركات مع المدود فقط بينما الفرنسية لها ستة عشر حركة (12 شفهية و4 خيشومية).

- المستوى المعجمي: يعتبر نظام الخط العربي نظاما خطيا_ صواتيا grapho – phonétique لأن اللغة العربية لغة نبرية بينما نظام الكتابة الفرنسي نظام مشترك _لفظي Diphtongue مما يحتم على متعلمي اللغة الفرنسية التمكن من الرسم اللغوي.

- المستوى التركيبي: يلاحظ التداخل في بنية الجملة العربية المسطحة(فعل +فاعل+مفعول) والفرنسية ذات البنية الشجرية مما يسبب إنتاج جمل لاحنة تركيبيا.

مما سبق يتضح أن محدودية استعمال اللغة العربية في تقديم المواد غير اللسانية وكذا عدم خلق مجال لتحريك مكتسبات اللغة الفرنسية يؤثر على دينامية جماعة القسم عند تقديم درس باللغة الفرنسية أو بناء تعلمات باللغة العربية الفصيحة، على اعتبار أن المتعلم يلجأ إلى اللسان التداولي أو الامتناع عن التعلم بهاجس عدم المعرفة وهو ما أكدت عليه نظرية التوازن المعرفاتي لهيدر Heider بأن الفرد في وضعية تعلم (تعلم لغوي) يميل إلى البحث عن توازن وفي حال مواجهة تحد يفقده توازنه ، رغب في تعديل المحيط (اللغة المستعملة) وإذا استعصى عليه ذلك تتحول الرغبة إلى تعديل التعرف*21. هذا ما يبرر إحجام المتعلمين(ات) عن التعامل مع الوضعيات المعقدة مما يفرض على المدرسين خلق منطقة مجاورة للنمو لغيابها غالبا في الوسط الاجتماعي للمتعلمين وبالتالي تنويع أنشطة التعلم.

2 -4- **عوائق مرتبطة بالتخطيط التربوي والتعليمي:**

يمكن الافتراض أن تنويع أنشطة التعلم يرتبط بعدد تلاميذ القسم ومستوى تكوين المدرسين(الفرضية الإجرائية الثانية) لكن ما يمكن التسليم به كون كل من المدرسين والتلاميذ يواجهون واقعا معقدا يتحدد في الاكتظاظ effectif scolaire pléthorique ونقص التكوين وهما عاملان يحدان من جودة التعلم والتعليم لأن جودة عمل المدرس تقترن بتوفر أربعة أركان أساسية : تكوين أساسي متين ، تكوين مستمر فعال ومستديم، التوفر على وسائل بيداغوجية ملائمة والتقويم الدقيق للأداء

البيداغوجي13*. وفي ضوء غياب الركنين الأولين تنتفي إبداعية المدرس وقدرته على تنويع الأنشطة لضمان تحريك المكتسبات لكافة المتعلمين وحسب حاجاتهم في التعلم، وتطغى النمطية على الأداء البيداغوجي للمدرس من خلال التعامل الميكانيكي مع الكتب المدرسية. كل هذا يسوغ التأكيد على كون التخطيط البيداغوجي يفترض مراعاة الفروق الفردية وتنويع أنشطة التعلم، لكن بالموازاة مع ذلك يجب أن ينبني التخطيط التعليمي على المؤشرات التالية:

- عدد الأساتذة المكونين في المجال والمقصود هنا التكوين الناجع الضامن لجودة الأداء.
- نسبة التلاميذ / القسم.
- نسبة الأساتذة / المؤطر.

3 – 4- **عوائق مادية ونفسية:**

يمكن الانطلاق من الفرضية الإجرائية الثالثة حيث ظروف العمل تعكس نتائج المتعلمين (التمكن من اللغات). سنعمل على تقسيم هذه الظروف إلى ظروف نفسية وأخرى مادية:

- الظروف النفسية:
- ظروف مرتبطة بالمدرسين:

الذين يعتبرون الإعلام (السمعي البصري خصوصا) منافسا في تكوين المتعلمين ويكسبهم لغة غير تلك المرغوب فيها(لغة الرسائل القصيرة). كما أن تقاعس المتعلمين عن إنجاز الواجبات المنزلية خلق نوعا من أثر بيغماليون effet de pygmalion لدى الأساتذة في اعتبار المتعلمين ليست لديهم الرغبة في التعلم وبالتالي تحميل المسؤولية للأسر في عدم ارتقاء أبنائهم دراسيا.

- ظروف مرتبطة بالمتعلمين:

إن حصول التلاميذ على نتائج ضعيفة خلال تقييمات إجمالية متتالية ومنظمة يخلق نوعا من الإحباط لديهم والشعور بعدم الكفاءة الشخصية ، وهذا يجد تبريره لدى نظرية الإسناد السببي لوينر weiner في التحفيز الإنساني، والمتمثلة في كون « الفرد الإنساني يبحث بتلقائية عن أسباب فشله سواء من أجل تفادي الوضعيات المماثلة في المستقبل أو من أجل أن يكون أكثر نجاعة داخل نفس الوضعيات» *[14]. وبالتالي، فإن المتعلم عند شعوره بعدم الكفاءة الشخصية في مواد اللغة يتجنبها مستقبلا من أجل إنقاذ الصورة الإيجابية عن ذاته ، ويفضل بالمقابل الاهتمام بأنشطة تؤكد ذاته (تقديم خدمة للمدرس، رياضة، شغب، التصرف العدواني...). ونورد كمثال على ذلك تقويم مكون التعبير الشفهي إذ يعتبر الآخر حيما للمتعلم وبالتالي يبقى التقويم في المستوى القياسي Evaluation-mesure من خلال تعرف مدى اكتساب المتعلم

للمعارف والمهارات، في حين يوفر التعبير الشفهي علاقات إنسانية داخل جماعة الفصل تمكن الأفراد من التعلم في علاقة متبادلة مع الآخر ومن هذا المنظور فالمتعلم يستحضر ثلاثة أشكال متزامنة للتقويم:

- المراقبة الذاتية auto-contrôle: الرغبة اللاشعورية في السلامة اللغوية.
- التقويم الذاتي:auto-évaluation الشعور بالصحة اللغوية.
- الضبط la régulation: ضبط كلامه في علاقته مع الآخر.

وبالتالي الإحباط المتكرر في مرحلة من هذه المراحل يولد تصرف التجنب في وضعيات لاحقة.

- الظروف المادية:

ترتبط بالبنية التحتية للمؤسسات التعليمية التي تفتقر إلى وسائل تعليمية وقاعات لتعلم اللغات باستثناء القاعات المتعددة الوسائط التي تم تجهيزها في إطار برنامج جيني التي لم يتم استغلالها بشكل منفتح، فإن تعلم اللغات لا يجد مجالا لسانيا لتحريك المكتسبات وتبقى حبيسة الأنشطة الفصلية الضيقة في الزمان والفضاء.

5- خلاصات نحو دعم تعلم اللغات بالمدرسة الابتدائية:

انطلاقا مما سبق، يتضح أن إشكال التمكن من اللغات بالمدرسة الابتدائية ذو طبيعة بنيوية يقتسم المسؤولية فيها كل المتدخلين والفاعلين في الحياة المدرسية كل حسب مجال اهتمامه. وتجاوز المشكل يتطلب أيضا حلا بنيويا. ويمكن تحديد الأدوار المنوطة بالفاعلين التربويين كما يلي:

- السلطات التربوية:

هناك مستويان لأدوار السلطات التربوية :

على المدى البعيد: ـ تكوين المدرسين والمؤطرين لضمان تدريس وتأطير في مستوى التطلعات.

على المدى القريب: ـ وضع مؤسسات للكتاب رهن إشارة المتعلمين.

ـ إبداع ألعاب لغوية عبر وسائل الإعلام أو داخل المؤسسات في قاعات خاصة.

- المدرسون: من واجبهم:

ـ العمل على التكوين الذاتي من خلال خلق الوحدات البيداغوجية unités pédégogiques باعتبارها إطارا لتبادل الخبرات والتجارب بين المدرسين.

ـ خلق نواد لغوية لتنمية التعبير الحر لدى المتعلمين.

ـ الأخذ بعين الاعتبار التعبير الشفهي عند تقويم التعلمات.

- الآباء: ملزمون ب:

_ مراقبة الأنشطة المنزلية المقدمة لأبنائهم.

_ توضيح أهمية اكتساب اللغة على المستوى الكوني وخلق منطقة مجاورة للنمو لمساعدة أبنائهم على التواصل باللغة خارج الفضاء المدرسي، لكن نسبة الأمية المرتفعة تجعل هذا الشرط ضيق مجال التطبيق رغم أهميته في التوسع الدلالي لمعارف الأطفال.

- المتعلمون: اعتبار اللغة أساس تعلم واكتساب باقي المواد.

المراجع:

بالعربية:.

- شوقي ضيف ، تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات، دار المعارف، القاهرة 1994
- عبد القادر الفاسي الفهري، البناء الموازي، دار النشر توبقال الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1990.
- عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي ، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، الطبعة الأولى 2006.
- الغالي أحارشاو، الطفل واللغة، المركز الثقافي العربين البعة الأولى1993 .
- نايف خارما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية: تعليمها وتعلمها،منشورات عالم المعرفة ، عدد 126،1988.

بالفرنسية:

- Bourdieu.P, ce que parler veut dire, fayard,1982.
- Fatima Chnane Davin, la communication orale des primo-arrivants,mémoire de maîtrise en science de l'education, université de Aix marsseille,2000.
- Martinet.A , Elément de linguistique générale,Armond colin, paris,1970.
- Morin.E, la méthode4, les idée, paris, seuil, 1991.
- Vygotski.L, pensée et langage, paris, la dispute, 1985.

الهوامش

1 – المواد غير اللسانية discipline non linguistique ويقصد بها المكونات أو المواد التي تهدف غلى إكساب المتعلم معارف أو مهارات أو مواقف لا ترتبط باللغة وقواعدها مباشرة. بل تستعمل اللغة كوسيلة إيصال للمعرفة أو المعلومة نذكر منها أنشطة التفتح والإنسانيات والأنشطة العلمية.

– غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، الجزء الثاني ، الطبعة الأولى 2006 منشورات عالم التربية، ص: 7721

– نفس المرجع ، ص: 2 -269

3 ـ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الفقرة : 117

– ـ البرنامج الاستعجالي ، التقرير التركيبي 2012 -2009 ، التقرير التركيبي،ص: 674

5 ـ لقد اعتمدنا مفهوم التحويل كما ورد عند مندلسون باعتباره تعبئة الفرد لمجموعة من الموارد المندمجة قصد حل وضعية واقعية دالة تنتمي إلى سياق معين(فئة من الوضعيات). نفس المفهوم اصطلح عليه بيرنو «التحريك»، وروجرز «الإدماج».

6 ـ إن الطابع التداولي للغة ما يتم في إطار جماعة لسانية تستغل هاته اللغة للتعبير عن همومها وانشغالاتها والتزاماتها اليومية لتصبح بالتالي لغة للإفهام والتفاهم. و هو ما يصطلح عليه في اللسان الفرنسي ب le Bain linguis-tique ولغياب ترجمة دقيقة له نحتنا له مصطلح « المحيط اللساني».

7 ـ أورد فيكوتسكي «قياس المنطقة المجاورة للنمو» في محض حديثه عن التجربة الداخلية snanie والتجربة الخارجية ozosnanie وتتحدد بالفارق بين التعلم بالاعتماد على الذات والتحصيل بمساعدة شخص أخر. وهو ما اصطلح عليه أحارشاو « معيار تطوير الأداءات « في تنمية الاشتغال الذهني.

8 - Vygotski.L, Pensée et langage, paris, la dispute, 1985, P : 38.

9 - Fatima Chnane Davin, la communication orale des primo-arrivants, mémoire de maîtrise en science de l'éducation, université de Aix Marseille,2000,P :41

10 ـ لمزيد من التوسع في مجال تأثير اللسان العامي على بنى وأساليب اللغة الفصيحة يمكن الرجوع إلى: شوقي ضيف، تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبنيات والحروف والحركات، دار المعارف، القاهرة 1994.

11 ـ المنهل التربوي ص :197

12 ـ الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الفقرة 12 133

13 ـ المنهل التربوي، ص:107