



HAL
open science

:

Abdulmalek Al-Zaum

► **To cite this version:**

Abdulmalek Al-Zaum. : Les Manuels arabes, entre de
la théorie traditionnelle aux théories modernes de l'enseignement .
, .2015 hal-01338019

HAL Id: hal-01338019

<https://inalco.hal.science/hal-01338019>

Submitted on 3 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

الكلمات المفتاحية : التدرّس والتعلّم الحديث (des langues didactique) و النظريات التعلّمية المتطورة، فلو فُورنت المنهجية التي يسلكها الميدان. فبعد ظهور النظرية التواصلية (communicative) سلكت اللغات الحية بنهج هذه النظرية و طورت من طرق تعلّمها، فمادّا عن اللغة العربية؟ هل بإمكانها أن تُعير من ثوبها القديم وترتدي ثوبا جديدا يُسهّل على الدارسين تعلّمها بطرق جديدة وسهلة؟ وهل يمكن تطبيق النظريات التواصلية والحديثة في تعلّم اللغة العربية؟ هذا ما سنحاول مناقشته في هذه الدراسة المقترضة

ملخص :

ارتبط تعلّم اللغة العربية لغير الناطقين بها كلغة حية بالطرق والأساليب التربوية التقليدية التي تم الاستغناء عنها في بدايات القرن الماضي في حين مضت اللغات الأخرى قُدماً نحو تغيير وتطوير مناهجها وطرق وسبل تدريسيها وفقاً لأساليب التدرّس والتعلّم الحديث (des langues didactique) و النظريات التعلّمية المتطورة، فلو فُورنت المنهجية التي يسلكها الميدان. فبعد ظهور النظرية التواصلية (communicative) سلكت اللغات الحية بنهج هذه النظرية و طورت من طرق تعلّمها، فمادّا عن اللغة العربية؟ هل بإمكانها أن تُعير من ثوبها القديم وترتدي ثوبا جديدا يُسهّل على الدارسين تعلّمها بطرق جديدة وسهلة؟ وهل يمكن تطبيق النظريات التواصلية والحديثة في تعلّم اللغة العربية؟ هذا ما سنحاول مناقشته في هذه الدراسة المقترضة

مقدمة :

يشهد طلب تعلّم اللغة العربية تنامياً ملحوظاً في المؤسسات التعليمية الفرنسية العمومية والخاصة مقارنة باللغات الحية الأخرى و يعزو المختصون بالتعلّم هذا النمو إلى ظواهر اجتماعية وسياسية واقتصادية طرأت في المنطقة العربية، ولكن هذا النمو المتأرجح صعوداً وهبوطاً في بعض الأحيان لم يصحبه محاولات جديّة لتحديث وسائط التعلّم ولا في الطرق التعليمية. فهل هذا العامل، أي مزاولة تعلّم اللغة العربية بالطرق التقليدية والحفاظ على المناهج والكتب بشكلها التقليدي، شكّل أحد أسباب تهوي اللغة أو العكس من ذلك كان سبباً من أسباب إقبال الراغبين على تعلّم العربية؟

إن ما تعانيه اللغة العربية من تصدي و تصلب في شرايينها ليس له علاقة بعمرها بل بالعكس من ذلك فكلمّا ضربت لغة ما جذورها في الزمن الماضي كلما كانت لها قدرة على التوسع والتجدد واجتذاب ميادين جديدة، حتى ولو قدمت اللغة اللاتينية مثلاً مغايراً لهذه الفرضية، إلا أن العربية استطاعت أن تحافظ على وجودها وذلك لأسباب يعرفها الجميع، والأحرى هنا هو مناقشة أسباب تدهور تعلّم العربية لغير الناطقين بها والتركيز على المعوقات التي أثقلت من كاهل اللغة، فمنها ماله علاقة بالتعلّم ومناهجه وأساليبه و منها ما يتعلّق بالسياسة اللغوية ومنها ما يعود للمتحدثين بها، وقد تعرض لبعض من تلك الإشكاليات عديد من المفكرين العرب والغرب ومنهم على سبيل المثال لا الحصر الدكتور زياد الدريس الذي نوّه في خطابه في اليوم العالمي للغة العربية إلى مسألة التحدث بالعربية و حسن استخدامها بدلاً من اللجوء إلى لغات أجنبية في الخطاب اليومي والخاص والعام وعلى الشبكة العنكبوتية. فتدارس ما تعانيه اللغة العربية في عصرنا الحالي من تضائل وانحسار في برامج تعلّمها ومناهجها التقليدية والتي لم تخضع لأي تحديث يذكر سيكون محور هذه الدراسة.

المناهج ينبغي أولاً تغيير الأساليب أو النظريات التي تُبنى عليها المناهج كي تتمكن من تلبية طلب السوق اليوم ونساهم في نشر اللغة العربية بالطرق السليمة التي تحاكي واقع اليوم وليس الأمس.

1.2 من الطرق المنهجية التقليدية إلى العصرية

لطالما استجابت مناهج اللغة لصدى الطرق والأساليب التعليمية وصاحبها و التزمت بمعاييرها و تدابيرها، فالمناهج هي الصورة التطبيقية و الفعلية للنظريات العلمية التي تعالج مشاكل التعليم و عليها تُبنى و تُعد و تُصاغ المناهج لتلبي أهداف ورؤى العاملين عليها و المتعلمين في نفس الوقت.

إن اللغة بفرنسا وأوروبا عامة نحة ومنظرين ومتخصصي لسانيات وإن لطرق التوجيه والتعليم دورا لا يغيب عن أعين الباحثين والممارسين في اللغة للمساهمة والسعي وراء تحسين سبل تعليم اللغات، فمنذ بدايات القرن الماضي، انشغل متخصصوا اللغة بفرنسا بالطرق التي يتم إتباعها في تعليم لغة ما وكانت الطريقة التقليدية (traditionnelle) سائدة منذ القدم ليس فحسب في القرن التاسع عشر بل تعود هذه الطريقة إلى القرن الخامس عشر، حيث كانت تعلم اللغة الفصحى كالشعر وغيره و القواعد النحوية بالطرق القديمة (الحفظ والترداد) والترجمة الحرفية، وكانت مرتكزات التعليم مقتصرة على المعلم والطالب والمنهج فقط، حيث يشغل المعلم الحيز الأكبر في الحلقة فهو من يتحكم بالمعلومة وهو من يعطيها للطالب، وكان دور الأخير مقتصرًا على التلقي في حين كان دور المعلم التلقين وكان للمنهج دورا أساسيا و مرجعيا فلا يستطيع المدرس الخروج عما يقرر له معد المنهج وكان يسمح لكليهما بالتعرف على الدروس أو العودة إليه متى ما شاء. كان الطالب لا يميل لأي نوع من الاستكشافات والبحث والتحري أو النقد بل كان يلتزم بما يلقيه له المعلم حرفياً من الكتاب. ثم أتت النظرية التقليدية المباشرة تحديدا في بدايات القرن العشرين (1900) (traditionnelle direct) على أنقاض سابقتها و طورت بعض الشيء في استراتيجيات التعليم والتمارين وفي الجمهور المعني بالتعليم، حيث توجه جمهور كبير لتعلم اللغات بينما كان الجمهور السابق من الطبقة الاريسوقراطية، ولتترك المجال للنظرية التقليدية المباشرة الفعالة (active 1950)، والتي اختلفت بعض الشيء عن سابقتها وذلك بإدخال الجانب الشفهي للغة والابتعاد عن الترجمة الحرفية للغات، لكن الكتابة استمرت كالعامل المشترك لهذه الثلاث النظريات.

ثم تلت هذه النظريات نظرية (كمبرورتومنتالست أو الستركتوراليست) (comportementaliste structuraliste) أو النظرية السلوكية أو القواعدية في بدايات النصف الثاني للقرن العشرين حتى العام 1960، و وضعت نصب عينيها القواعد كحل أساسي لتعلم اللغات و عليه كانت تعتمد كلياً على التمارين في حفظ القواعد وتطبيقها في حين أهملت تماما الجانب الشفهي والممارسي للغة. كانت القواعد و النظرية التجريبية للغة تشكل العامل المشترك لهذه النظريات، وهذا بحد عينه ما خلق حاجزا بين اللغة كأداة تواصل وتعلمها وممارستها.

و في سبعينيات القرن المنصرم، تنبه العاملون على اللغة إلى الفجوة التي سببتها الطرق التعليمية التجريبية السابقة بين المتعلم واللغة الحية، فتوجهت جهودهم إلى سد هذه الثغرة وذلك بتخصيص جانباً للتطبيق الشفهي، وإدخال مسمى جديد وهو التواصل (communication). نشأت هذه النظرية في سبعينيات القرن الماضي وتم العمل عليها حثيثا وتمخض عنها نظرية (اوديو فيزويل) (audio-visuelle) أو نظرية التواصل السمعي والنظري، وقد جاءت هذه النظرية مكملة لنظرية التركيب القواعدي الشمولية (structuro globale) أو (S.G.A.V) التي سبقتها لفترة من الزمان. لم تتوقف الجهود المبذولة خاصة بعد أن توصل الخبراء الفرنسيون في التعليم إلى أن هذه النظرية غير قادرة على إدراج التواصل الحر والمباشر في الحديث، ليذهبوا بعدها في ثمانينيات القرن العشرين لطرح النظرية الوظيفية (fonctionnelle)، و هي نظرية تعتمد على التواصل والحديث في مجال معين دون آخر، وخصصت لمتعلمي المجالات ذات التبادلات و النقاشات كالتجارة و الدبلوماسية، حيث كان الطالب يتعلم الحديث على شكل قوالب من الجمل الجاهزة في مجال نشاطه فقط، وكونها لا تركز على الكتابة وعلى كافة المهارات للغة فلم تصمد كثيراً أمام الكم الهائل من تساؤلات المختصين الذين رأوا فيها الجانب الخدمي وغاب عنها الجانب الكتابي و الأكاديمي. وفي نهايات القرن العشرين توصل الأكاديميون في اللسانيات و الديداكتيك (didactique) أو (علوم التربية والتعليم) إلى النظرية التواصلية (communicatif) والتي أدرج لها الجانب متعدد الثقافات (interculturelle) وهي هادفة بحد ذاتها إلى الشمولية ويعني بها البنوية (البنية اللغوية)، أي أنها تؤدي عدة وظائف (تخاطبية، تواصلية، بنوية و ثقافية) في نفس الوقت. استمرت هذه النظرية حتى مطلع القرن الواحد والعشرين والذي شهد قفزة نوعية في مجال تعليم واقتناء اللغات، حيث تم وضع نوع حديث من النظريات الأكثر عبقرية و

الفصل الثالث

3 المهارات والقدرات :

قبل الضلوع في كيفية تنمية القدرات علينا الوقوف قليلا أمام ماهية المهارات، فما هي المهارات التي يجب تحسين عملها وتنميتها عند الطالب حتي يتمكن من إتقان لغة أجنبية ما؟ وعلينا أيضا أن نتوقف قليلا عند تعريف مفردة " مهارة" أو "قدرة".

في تعريفه لمفردة قدرة أو مهارة يقول جون جاك ريشه Jean Jacques Richer في مقال له نشر في كتاب النظرية الحديثة في تعليم اللغات : «
Ergonomie
من حيثها إلى حيز المهارة المهنية أو الوظيفية وهذا ما تتطلع إليه النظرية الحديثة التي تقرن المهارة اللغوية بالمهنية. لكن المهارة في الإطار التعليمي تبدو مختلفة بعض الشيء عند قراءتنا لها في طرح كل من كراهي وفورجه (Crahay et Forget) وهما متخصصان في علم الاجتماع التعليمي، حيث توصلا في دراسة موسعة لعدة أنظمة تعليمية مختلفة إلى أن :
من حيثها إلى حيز المهارة المهنية أو الوظيفية وهذا ما تتطلع إليه النظرية الحديثة التي تقرن المهارة اللغوية بالمهنية. لكن المهارة في الإطار التعليمي تبدو مختلفة بعض الشيء عند قراءتنا لها في طرح كل من كراهي وفورجه (Crahay et Forget) وهما متخصصان في علم الاجتماع التعليمي، حيث توصلا في دراسة موسعة لعدة أنظمة تعليمية مختلفة إلى أن :
الأنظمة التعليمية في أوروبا سيساهم إلى درجة كبيرة في تطور القدرات التعليمية. والعكس من ذلك صحيح أي أن وفقا لما أشار إليه فوجه وكراهي ف :
».16

أما المهارات والقدرات المراد تنميتها عند الفرد فهي : التعبير والفهم (الشفهي والكتابي)، و النقاش و التفكير في وضع استراتيجيات الخطاب، تحت إطار مسمى المهمة الحديثة. وعليه فقد قسم الباحث الفرنسي جون بيير كوك Jean Pierre Cuq هذه المهارات إلى : الفهم الكتابي والشفهي والتعبير الكتابي والشفهي، وفقا للنظرية التواصلية.

1.3 الفهم :

وضع المتخصصين في اللسانيات بأوروبا خطط واستراتيجيات في المناهج الحديثة والرقمية تساعد على تنمية القدرات الذهنية للطالب الأجنبي، ويصنف الكاتب كوك (Cuq) الفهم الكتابي والشفهي في نفس درجة القدرة الذهنية للمتعلم، فالفهم متعلق بمجموعة من العوامل التي تتيح للطالب فهم لغة أجنبية، فلفهم لغة أجنبية يفترض بنا معرفة النظام الصوتي والكتابي والنصي و القيمة الوظيفية والبلاغية للمركبات اللغوية والنحوية على حد سواء في تأدية وظيفة المعنى، ناهيك عن التكيف مع بعض القواعد والخصوصيات المجتمعية والتعبير الخاصة بالمجتمع والأمثلة الشعبية وكذلك المصطلحات النحوية والتعبير الجسدية والصوتية وكل ما قد يدخل في النظام التركيبي والمجمعي للغة والثقافة. وللتوصل لحل لمعضلة الفهم، توصل باحثوا علم السوسيو لانجويستيك (sociolinguistique) أو اللسانيات الاجتماعية إلى طرح نموذجين مختلفين وهما :

أ) نموذج تطور دلالات الألفاظ (sémasiologie) : وهي عملية الفهم الهرمي المقلوب، حيث يعطي هذا النموذج الأهمية الكبرى لشكل الخطاب ويقوم على تحديد نوع الصوت وشكله الكتابي، وتجزئ الرسالة وتحديد المفردات والجمل و تفسير معاني الأجزاء الرئيسية للخطاب و فهم المعنى العام للخطاب.

ب) نموذج التسمية (onomasiologie) : وهي عملية الفهم الهرمي، أي فهم المعنى العام للخطاب ثم تتبع السلسلة المنطقية لبناء الخطاب والمعاني المختفية وراء المصطلحات الغامضة.

ويصنف المختصون في مجال خطط التعليم في المناهج المتطورة التواصلية الفهم إلى فئتين وهما الفهم الشفهي والكتابي.

1.1.3 الفهم الشفهي :

إن الوصول للمعنى في الخطاب يعد من الصعوبات التي تواجه الطالب الأجنبي في تعلم العربية وهذا يعود لمشاكل تخص العربية من دونها وهو تعدد اللهجات وتأثر العربية الفصحى بها. يُنصح دائماً في تعليم موسيقية اللغة ودلالاتها في الخطاب فأحرف الهجاء في العربية تعد أحرفاً ساكنة، والأحرف الساكنة لا تشكل الصعوبة الأساسية، بل المتحركة وهذا ما نراه في اللغة الفرنسية مثلاً التي تحتوي على سبعة أحرف متحركة إضافة إلى التركيبات الصوتية المتحركة الأخرى التي تشكل بذاتها صعوبة في تمييز الأصوات والكلمات. في الجدول التالي يمكن لنا فهم سهولة النظام الصوتي للأحرف المتحركة للعربية والفرنسية :

الصوت	العربية	الفرنسية
A	ا	A, â, à
I	ي	I y é è
O	و	O ou u e
أخرى	لا يوجد	H an, am, in, oui, euill, oi, etc.

وبالنسبة للأحرف المتحركة فهي تشكل عائقاً آخر، ليس لكثرتها وإنما لتقارب الحركات من حروف العلة :

الصوت بالفرنسية	مثال	حروف العلة	الحركات
a	صدق / صادق	الالف	الفتحة
o	مسؤول / سُئِل	الواو	الضمة
i	عيان / عِنان	الياء	الكسرة

لكن العربية تتميز بأحرف غير موجودة في اللغات الأخرى وهي التي تشكل الصعوبة الكبرى عند الطالب الأجنبي، فالأحرف المرققة والمفخمة لا توجد في اللغات الأخرى. إن هذا المنظومة الثنائية (أحرف التقخيم والترقيق) تترك أثراً بالغ الأهمية في صعوبة اللغة وتقف حائلاً بين الطالب واللغة، وعليه فإن اللجوء إلى نظرية التصنيف أو (Taxonomie) قد يسهل قليلاً من عملية اكتساب هذه الأصوات وبالتالي سرعة تمييزها من أخواتها المرققة. لكن تبدو هذه العملية في قمة الصعوبة لأن خصوصية اللغة العربية تكمن في هذه الثنائية الفريدة، وقد تكون نظرية المقارنة (contrastive) جزء من حل المشاكل الصوتية عند الطلبة الأجانب، مثلاً على ذلك فإن حرفاً (القاف والكاف) يتشاركان بقرب مخرجيهما، فعند تقريب هذه الأصوات من بعضها قد تسهل عملية استخراج الصوت المطلوب وهو القاف. وعلى المنهج أن يكون معداً لوضع هذا المقاربات، فنحن نعلم جيداً أن بعض الأصوات قد تتشابه ولهذا يجب تقريبها بعضها البعض. هذا الجدول قد يسهل عملية بناء المنهج لحل مشكلة الأصوات التي تسبب لغطاً عند الطلبة الأجانب :

الصوت بالفرنسية	مثال	المفخمة	المرققة
s	صعد / سعد	ص	س
			alvéolaire

حول الحثيات الثقافية، ويفضل المختصون بأن تكون هذه الأنشطة نوعاً من أنواع التسلية والألعاب ذات الطابع التربوي والتعليمي الخاص بحيث يكون دور المعلم هامشياً ويتم التركيز على تنشيط دماغ الطالب عبر الأنشطة والتمارين التي يحددها مؤلف المنهج، كالتمارين الرقمية (الطرق الرقمية الذكية) وهي تنتمي إلى فلسفة التعليم السلوكي (Behaviorisme) المتبعة في أمريكا خصوصاً وفي أوروبا عموماً، ويسرد الكاتب كوك بعض من التمارين التي قد تُنمي القدرة الذهنية للطالب والتي تُطلب منه بعد الاستماع إلى التسجيل ومنها : صح أم خطأ، أكمل الفراغ، اختر الإجابة الصحيحة، ضع سهمًا للحصول على عبارات صحيحة، إلخ. أما عن الأنشطة فيذكر : أعد ترتيب الكلمات أو الجمل، أكمل الجدول التالي، استخراج المرادف للكلمات من النص، قم بتلخيص ما فهمته، برر الإجابة من النص، استخراج أمثلة، إلخ.

2.1.3 الفهم الكتابي :

تبنت نظريات التواصل قفزة عصرية في مجال الهندسة التعليمية والتربوية في تحويل النص المقروء إلى عملية تواصلية وحدته وذلك من خلال إدراج خطط إستراتيجية جديّة للتمكن من النص وكذلك عن طريق استغلال النصوص ونوعيتها، حيث أخرجت التعليم من السياق الأدبي إلى الحدتي، هذا وقد استفادت من عملية تحديث المستويات في التدرج الوظيفي والعملية للنص، بحيث تتساوى مع مستوى الطالب وتلبي حاجته سواء كان مبتدئاً أو متقدماً، والهدف من هذا هو التركيز على الجانب الحقيقي والخدمي عند الطالب واضعة جانباً التعقيدات الأدبية والتراثية في هذا المستوى (الجانب الثقافي مدرج ولكن بأساليب جديدة)، وأدرجت في نفس الوقت الصور والوثائق الحقيقية التي تحاكي عقل الدارس ليتمكن من إعادة إخراج نفس النص لاحقاً. لقد استفاد المختصون في التعليم من نظريات العلوم المعرفية الاجتماعية (sociocognitive) التي تُركز على عملية نقل المعلومات من الواقع إلى المخ البشري ثم تفسيرها عن طريق اللغة الأم لاستخراج معاني الكلمات ناهيك عن مراحل التفسير النحوي والنصي والصرفي، فالطالب الأجنبي في حصة اللغة العربية يحتاج إلى لغته الأم في تحليل الخطاب و العودة إلى الذاكرة والمعرفة الباطنية للتوصل للمعلومة، ولذلك ركز مختصوا المنهجيات على النظرية الشمولية في النصوص المكتوبة والمقروءة وهي نظرية ظهرت في العام 1980 عند التربويين والمختصين في فرنسا. لقد أدخلت هذه النظرية الوثائق الحقيقية كالدعاية و الصحف و المنشورات والرسائل، بعيداً عن الشعر والقصص. تفضي هذه النظرية على تقديم نصوصاً سلسلة دون مركبات معقدة وتحتوي على تعابير من الحياة اليومية والمهنية بحيث تتم طريقة نقل المعلومات والمعنى إلى الذاكرة القصيرة، و يتعامل معها القارئ كما لو يتعامل مع نص من لغته الأولى، بهذا يسهل على الطالب الأجنبي النقاط المعنى العام للنص، و ينصح في المراحل المتقدمة عدم اللجوء للقواميس ومحاولة استخراج المعاني للمفردات الجديدة عبر سياقها، وتجنب القراءة الحرفية للنص في صالح القراءة الشمولية. ولهذا تنصح الكاتبة الفرنسية صوفي موارون Sophie Moirand¹⁹ باستخدام بعض الاستراتيجيات في المناهج مما قد يساعد الطلبة على القراءة و فهم النصوص بشكل سلس وهي كالآتي :

- 1) يطلب من الطالب استبدال العنوان بعنوان آخر مناسب بعد أول قراءة له.
- 2) اقتراح جمل قصيرة تلخص النص ويطلب من الطالب اختيار الأقرب للنص.
- 3) طرح مفردات لها مرادفات في النص ويطلب من الطلبة استخراجها.
- 4) وضع خطوط تحت بعض التعابير أو المفردات المفتاحية ويطلب من الطلبة تفسيرها بمفرداته الخاصة.
- 5) استخراج الكلمات المفتاحية.
- 6) يكون تقسيم النص واضحاً ومتربطاً ويتم التركيز على علامات الترقيم وتحديد الفقرات وفكرها الأساسية.
- 7) غالبية النصوص قد تلخص بالإجابة على الأسئلة التالية : من؟ ماذا؟ كيف؟ لماذا؟ أين؟ متى؟

ويمكن استغلال النصوص في شرح وتوعية الطلاب إلى المشاكل النحوية والتركيبية من خلال النص و يمكن التوقف عند الآتي : الضمانات المتصلة، والأسماء الموصولة، والأحرف التي تزداد إلى الأفعال المصرفة في الأزمنة و الأفعال المزيدة والمعتلة.

ولو ضربنا مثلا أن النص الذي بين أيدينا عبارة عن بريد إلكتروني من شركة سياحية تعرض لنا برنامجا سياحيا، فيطلب من التلاميذ اختيار البرنامج الأنسب لأحد الزبائن الذين اشترطوا معايير خاصة في البرنامج. من هنا سيقوم الطلبة بدور مسوق الوكالة لشرح البرنامج باستغلال المعلومات الموجودة.

ويطلب من الطلبة في نهاية كل نص تلخيصه وطرح رؤية عامة وشخصية عنه، مما يساعد الطالب على التكلم بسهولة والتعود على النصوص وحفظ مفرداتها وتركيبها. وهناك من يفترض استراتيجيات ملائمة للمستوى العام للطلبة، فمثلا للمراحل الأولى ينصح بالقراءة السريعة والسهلة دون التركيز على خبايا النص، وللمراحل المتوسطة القراءة الشمولية التي رأيناها سابقا ويطلب من الطالب فقط التركيز على الأهم، والقراءة النقدية التي تتطلب جهدا أكثر حيث يتوقف الطلبة عند التفاصيل ويطلب منهم إبداء أوجه النظر للمراحل قبل المتقدمة، و هناك القراءة المكثفة الدقيقة والتي تتطلب التأمل في النص وتحليله وتفسير خباياه وفحواه، هذه القراءة تنصح في المراحل المتقدمة من التعليم.

وينبغي قبل كل شيء التركيز على نوع النص، فهناك نصوص عديدة ومنها ما ذكره جون ميشل آدم Jean Michel Adam²⁰ في تحليله لتركيبية النصوص وهي : روائية (كالقصص والروايات) و وصفية (صحفية وتاريخية) وتبريرية (كالمقالات العلمية والصحفية) وشرحية (نصوص علمية وقانونية) والحوار (حوار صحفي). لكن هناك صعوبة حقيقية في توظيف هذه الوسائط في دروس اللغات الأجنبية خاصة في المراحل الأولى، لذلك ينصح بتقديم نصوص سهلة و بتصرف.

ولكل من هذه النصوص المذكورة يقدم الكاتب استراتيجيات تُسهل من عملية توظيفها والاستفادة منها في تعليم اللغات. ولتوضيح خاصية هذه النصوص يمكن لنا أن نتصور نصا روائيا، يعد النص الروائي المادة الأسهل لتدريس الأزمنة خاصة الماضي، فالقصة أو الرواية توظف الأزمنة للسرد والوصف، و تستند إلى خطة روائية معينة، وهنا يمكن أن يطلب من الدارس استخراج الأزمنة أو الخطة الروائية أو بناء النص أو تلخيص القصة وفقا للمستوى العام للفصل، وفي المراحل المتقدمة يمكن تعقيد النص بإضافة عامل مربك للنص أو وضع خلل في التركيبية الزمنية أو البنائية ويطلب منهم استرجاع الصيغة الصحيحة أو استخراج العامل المربك لخطة بناء النص. أما النص الوصفي فيوظف لتعليم الوصف والمطابقة بين الصفة والموصوف مثلاً وتعلم الصفات وأسماء الأشياء والأماكن وغيرها... ويرتكز على العنوان بشكل رئيسي فعند حذفه نكون قد وضعنا عاملا مربكا للنص وعلى الطالب إيجاد العنوان الصحيح من خلال فهمه للنص. على غرار النص التفسيري أو الشرحي فالنص التبريري يعتمد على بناء أوجه النظر وكيفية تبريرها، و ينصح بتقديم هذه النصوص في المراحل شبه المتقدمة، فالتبرير يتطلب مهارات ذهنية متقدمة حني يتمكن منها وفهم مفارقاتها فمنها ما هو الواضح ومنها ما هو التلمحي، وعادة ما يكون النص مبنيا على فكرة يدافع عنها الكاتب بمبررات عقلانية مدعومة بأمثلة، فاستخراج هذا النوع من البناء يتطلب معرفة عميقة بالنصوص، وإدخال العنصر المربك قد يكون في هذه المراحل مجديا جدا فإدخال وجهة نظر مغايرة في النص قد تربك القارئ وتدخل الشك في نفسه. أما بالنسبة للحوار فهو يعد من أفضل النصوص لتعلم اللغات خاصة في المراحل الأولى وهو يسهل من عملية التواصل.

2.3 التعبير

1.2.3 التعبير الشفهي :

تعد مهارة التعبير الشفهي والخطاب من أصعب المهارات التي يواجهها الطالب المستعرب لخصوصية تعقيدات اللغة العربية واختلاف لهجاتها عن الفصحى، ولكن لوعدنا إلى اللغة العربية المتوسطة (بين الفصحى واللهجات) فإن عملية التواصل تسهل عند المتعلم.

في النظرية الحديثة يفرق التربويون بين الخطاب المتواصل والنقاش، ولكن لن ندخل في تعقيدات هذا التمييز وسنعتبر أنهما مهارة واحدة. إن الخطوة الأولى للتواصل مع الآخر هو الحديث، لذا ينبغي إيجاد استراتيجيات تُسهل من التخاطب مع الآخر. في حقيقة الأمر تتعدد حالات الخطاب عند المختصين، فالأحداث لا تتشابه، لذلك وجب تطوير آلية حديثة لتسهيل التبادل،

وينصح المختصون كما هو حال النظريات التواصلية باللجوء إلى عمليات تبادل خطاب حقيقي أو شبه حقيقي لاكتساب سلوكيات اللغة الأخرى. إن المبتدئ في تعلم العربية لن يستطيع الوصول بسهولة إلى درجة اكتساب مهارات كسهولة الكلام واستحضار التعابير دون توقف أو تفكير في الرد وإعادة صياغة التعابير وغيرها من تقنيات الخطاب.

1.1.2.3 الصوتيات

قبل أن نذهب بعيداً، لنتوقف قليلاً عند الأصوات والأبجدية، فالحديث مرتبط بإتقان الأصوات نطقاً صحيحاً وإلا لن يفهم من الخطاب شيئاً، فالنطق السليم للمفردات يعد أول خطوات التعبير الشفهي، لكن تقنيات تعليم اللغة العربية للأجانب اليوم لا تأخذ بعين الاعتبار هذا المعيار المهم. يقترح بعض المختصون بأن يأخذ تعلم الأصوات جانباً منفرداً في مهارات التعليم ويقترح البعض الآخر بمزجه مع التعبير الشفهي دون تخصيص دروساً منفردة له، ويتم عرض الأصوات بطريقة دورية ويرمز لها بالأصوات، لكن هذه الطريقة لا تبدو ذات جدوى في تعلم العربية إذ أن العربية لا تحتوي على أصوات مركبة من عدة حروف وإنما لكل حرف صوته وليس كما هو الحال في اللغة الفرنسية والتي تتصف بمتعددة الأصوات لاسيما المتحركة، أما الساكنة فهي تشكل قليلاً من المصاعب. غير أن العربية تتصف بتعدد أصواتها الساكنة وتمائلها بين المفخمة والمرققة وأصوات الصفير و الأحرف الشمسية والقمرية وغيرها من الأصوات صعبة الإخراج لدى الأجانب، فيقترح مختصوا الأصوات بتسهيل عملية تمييز الأصوات أولاً ثم إعادة إخراجها نطقاً. إن النظام الموسيقي للعربية يختلف عن اللغات الأخرى، وطريقة تفصيل الخطاب الصوتي والترانيم وترتيب الأفكار تختلف هي الأخرى من جهة و من جهة أخرى فإن البنية النحوية للجملة العربية تختلف قليلاً عن جمل اللغات اللاتينية مثلاً، وأن العربية تتميز بالجمال الاسمية والتي تنفرد بها، فهذا قد يزيد من صعوبات سلاسة التواصل أو الخطاب.

ويفضل الكثير من العلماء تصحيح أخطاء الأصوات على مدار المراحل الأولى للتعليم وينصح الكثير بالتركيز في المرحلة الأولى وذلك باستخدام بعض الاستراتيجيات والوسائط التي سنأتي على ذكرها لاحقاً. اختلفت الآراء على الطريقة الأنسب في تعليم الأصوات فمنهم من يفضل تزويد المناهج بوسائل تسهل من ذلك ومنها تعلم الأصوات كلا على حده، وعليه ينبغي تزويد الطالب بالمعرفة الدقيقة عن الوظائف اللفظية وأسماءها التي يجب استخدامها للتمكن من نطق كل صوت وشرح المشاكل وتفسيرها ولكن هذا يتطلب جهداً كبيراً ويخرج الطالب من العملية الأهم وهي التواصل، ومؤيدوا الطريقة الثانية وهي عملية تضاد الأصوات المتشابهة في النظام الصوتي للعربية كالأحرف المفخمة والمرققة أو الأحرف التي لا توجد في اللغات الأخرى كحروف العين والضاد والقاف مثلاً مع بعض الأصوات التي يقترب مخرجها منها كالهززة والداد والكاف. ويقترح الكاتب بيتر جوبرينا²¹ Peter Guberina طريقة العروض والترانيم الصوتية والموسيقية في تصحيح النطق عند الطلبة للغات عموماً، مستنداً أساساً على ملاحظات سلفه Troubetzkoy الذي افترض أن عملية إتقان الأصوات تمر بعملية المقاربة إلى اللغة الأم. بينما يرى الطرف الآخر أن تعليم الأصوات عن طريق المقاطع اللفظية وعدم تقديم الأصوات كلا على حده بل تعليمها بالازدواجية هي الأنسب، فيعمدون إلى استراتيجية تقطيع الكلمات وضع حرفاً متحركاً مع ساكنها، مثلاً على ذلك: بو، بي، باب، ب، بٌ وهكذا، وهذه الطريقة ليست جديدة حقيقة بل تقليدية في تعلم العربية وهذه الإستراتيجية تستخدم في تعلم اللغة العربية للعرب.

لتطبيق هذه الطرق ينبغي تجهيز المنهج بوسائط حديثة تلبي حاجياتها ومنها مثلاً الفيديوهات والتسجيلات واستخدام بعض الوسائل الترفيهية كالألعاب واختيار الإجابات الصحيحة ووضع الكلمات المتشابهة Homophonie صوتاً وشكلاً إلخ.

2.1.2.3 التعبير الشفهي :

بعد عملية تعليم الأصوات أو خلالها يأتي دور تعلم تقنيات الحديث والتواصل والنقاش فالخطاب المتواصل في لغة أجنبية يختلف تماماً عن الحوار والنقاش، فالنقاش يتطلب مهارات واستراتيجيات معينة، وكذلك هو حال الخطاب. يفترض جون بيير كوك بأن الخطوة الأولى للحديث هي الاستماع، أي مشاهدة فيديوهات والاستماع إلى تسجيلات تتطابق مع أهداف الحدث و المراد تعلمه للحديث، وفي الخطوة الثانية يتم تحديد الحدث المطلوب وأهدافه (اللغوية، السوسولوجية، والعملية)، ثم تحديد الشخصيات و المكان والزمان والمشكلة و يطلب حينها من الطلبة أن يتقنوا الشخصيات وتطبيق المهمات، والخطوة الثالثة يتم إحداث بعض التغييرات في المشكلة وفي المكونات الرئيسية للحدث كالشخصيات والمكان والطلب، وعليه يتم تركيب

حدث جديد ويطلب من الطلبة أن يتصرفوا وكأنما هم من يقومون بالحدث. لا يجب أن ننسى أن النظرية الحديثة تتخذ من التواصل أساساً في الخطاب. ينصح كوك في تحديد دور كل شخصية وتحديد نوع الخطاب المطلوب منها، لاسيما في المراحل الأولى لتسهيل عملية حفظ المفردات في السياق المطلوب، لكن في المراحل المتقدمة تعطى حرية التحدث للطلاب كونه قد اكتسب مهارات ومفردات وتركيبات تسمح له بذلك. هذه المواقف تهيئ الفرد للتعبير عن رغباته و تعطيه الشجاعة للتحدث، ومثلاً على ذلك لو كانت المشكلة المطروحة في الدرس هي كيف تطلب من شخص أن يرشدك إلى مكان ما، سيتمكن الطالب من إكتساب المهارات والمفردات والتركيبات المطلوبة لذلك من خلال الدرس ومشاهدته للفيديو أو قراءته للدرس، ثم في العملية التطبيقية، يطلب منه لعب دور سائحاً في بلد عربي ويعطى له خريطة لمدينة ما (وثيقة حقيقية) ويلعب الطالب الأخر دور المخاطب، وتطرح مشكلة ما، كأنه اضاع محفظته و ليس لديه نقود ولديه فقط بطاقة بنكية وهو يبحث عن بنك ليتزود ببعض النقود، وعلى الطالبان تقنص الشخصيات وتطبيق الأدوار. هناك طريقة أخرى وهي طريقة simulation globale أو طريقة افتراض واقع عام، تعد هذه الطريقة فعالة ولكن معقدة بعض الشيء وتعتمد على تخيل حدث وتجهيز كل المؤثرات بالحدث وهي عملية تمثيل حقيقية، فمثلاً لتعلم كيف تتعرف بشخص وتقدم نفسك، يجب تخيل حدث للتعرف، كمرسة، أو رحلة بطائرة أو حفلة إلخ. وعلى من يقومون بصياغة المناهج وضع أحداث تطابق حاجة الطلبة أو تشد انتباههم للتعبير الشفهي. عادةً تعتمد البرامج التعليمية الحديثة على العنصر الباعث للحدث فلا يمكن أن نبدأ محادثة إذا فقد هذا العنصر أي الدافع والمحرك للحديث، لهذا تبدو علمية بناء المناهج عسيرة بعض الشيء. وينصح المختصون بتزويد المناهج بمواد ثقافية و مواضيع من الساعة تحاكي رغبات الطلبة ومستواهم التعليمي والثقافي، وقد يُطلب من الطلبة التحدث حول مواضيع يومية وبشكل دوري كي تسهل عملية الخطاب، وعلى المعلم التنبيه لتصحيح الأخطاء النحوية بشكل مستمر، كما أن مُعد المناهج أن يجد المادة المطلوبة لتدريس التراكيب النحوية بشكل تصاعدي، ولا ضرر في إدخال بعض التراكيب النحوية الصعبة ولكن التي تُستخدم بشكل يومي في الخطاب، لكن دون الدخول في تعقيداتها وتراكيبها بل تعليمها بشكل قوالب نحوية تساعد في تعلم الخطاب اليومي.

2.2.3 التعبير الكتابي :

يعتقد المختصون ومنهم بالطبع العالم الكبير جاك جودي Jack Goody في كتابه الشهير²² Graphic Reason أن تعلم الكتابة في لغة أجنبية ما متصل باللغة الأم، ويعتبر جودي الكتابة كمنشط مهم جداً مرتبط ارتباطاً كبيراً بالثقافة التربوية للطلاب ويحدد هويته وهوية ثقافته التربوية، لهذا تركزت مساعي المختصين لإنشاء وسائل حديثة تتوافق مع هذا العامل المهم ومع أهداف النظرية التواصلية، فأعتبروا أن كل عملية إنشاء كتابي تعد حدثاً، فعندما نطلب من الطالب أن يصيغ خطاباً إلى مديره فهذا بحد ذاته حدث وعليه أن يتم هذا الحدث. و يقترح كوك²³ Cuq بعض النماذج في عملية الإنشاء ومنها :

1) سياق الإنشاء : يعد هذا عاملاً هاماً فقبل الوصول إلى عملية الإنشاء ينبغي التركيز على عملية البناء والتحضير للهدف، من هنا ينشأ الرابط والعلاقة بين القراءة الدقيقة والكتابة. لو زود المنهج بنصوص تعكس حاجة الطالب و بوسائل تعينه على الفهم والإنشاء سهل عليه عملية الإنشاء، و على مُعد البرامج التعليمية تزويد الكتاب بعدد كبير ومتعدد من النصوص والأساليب الإنشائية التي تحاكي ذهن الطالب بأمرين : أولاًهما أن تكون صور الإنشاء قريبة بعض الشيء من لغات الطلبة الأجانب، أي أن يُضاف لها أساليب تساعدهم على الفهم والإنشاء، وثانيهما أن تحتوي عملية الإنشاء على مواضيع تعكس حاجة الطلبة لتحفيزهم في عملية الإنشاء وحفظ المفردات وفهم عملية بناء الجمل. فعندما يُطلب من الطالب في المراحل المتوسطة أن ينشأ خطاباً - هناك أنواع لا حصر لها من الأساليب الإنشائية والتي تتطلب مهارات معينة - أو بريداً إلكترونياً إلى صديق له عليه أن يرى أولاً كيف يُنشأ الخطاب أو الرسالة، ثم عليه التدرب في حفظ التعابير الخاصة لهذا الحدث وفهم التراكيب. لمساعدة الطالب على الإنشاء، يُنصح بتزويد المنهج بنماذج خاصة لذلك وأن تكون قريبة بعض الشيء إلى ثقافته الكتابية وأن تحتوي على نسبة كبيرة من الجانب متعدد الثقافات. بعد ذلك وبعد بعض التمارين سيتمكن الطالب من إعداد ما يطلب منه.

2) النماذج الجاهزة والتطبيقية : لن يتمكن الطالب الأجنبي من إنشاء على سبيل المثال قصة قصيرة جداً يحكي فيها رحلة إلى الصحراء إن لم يكن قد اكتسب المهارات والتقنيات المطلوبة لذلك، ولذلك ينبغي على معد المنهج تزويد الطالب بخطط بناء استراتيجية تعينه على ذلك ومنها مثلاً كما ذكرنا النماذج المعدة سابقاً التي تُخزن في الذاكرة القصيرة للطلاب وعند إعادة

أخراجها من الذاكرة إلى التطبيق الفعلي تمضي هذه المعلومات إلى الذاكرة العميقة لتستقر هناك، لذلك ينصح بتزويد المناهج بنماذج ذات سياق عملي وفعلي.

(3) تزويد المناهج بتراكيب نحوية تتفق مع مستوى الطالب ويستحسن وضع بعض القوالب النحوية التي قد تفوق مستوى الطالب ولكنها ذات استخدام دوري.

(4) تعليم بناء الخطط والاستراتيجيات الإنشائية وذلك بتحديد مهام كل أجزاء الخطاب وأنواعه و وظائفه، فالرسالة لا تكتب على طريقة البريد الإلكتروني، والرسالة الودية (بين الأصدقاء) تختلف عن الرسمية، والمقدمة لها دور مختلف عن الخاتمة، والفقرات والجمل لها وظائف إلخ.

(5) يُنصح بتزويد الوحدات في المنهج بقسم مراجعة يجمع كل الوظائف الكتابية والخطابية والشفهية والنحوية وغيرها.

(6) للعربية خطوط كثيرة ومتعددة وعليه قد تحتوي الوحدات على أنواع خطوط أشكال متعددة تساعد الطالب على التعود على الكتابة والقراءة بسهولة.

في القدم كانت مهارة الكتابة والتحرير تُعالج بواسطة النحو والصرف وتعقيدهما فقط دون التطرق إلى الأساليب وأنواع النصوص و مازالت هذه الطريقة تستخدم حتى اليوم خاصة في تعليم العربية لاسيما في تعليم المبتدئين، بينما أخذت التيارات الجديدة منحاً آخرًا في تعليم الكتابة، بل صارت تعلم النحو والقواعد والتراكيب عن طريق النصوص الحديثة، وعبر المهمات، وعبر تعدد المواضيع والأساليب. لقد انخرطت النظريات التواصلية في تعليم جديد للنصوص والإنشاء والقواعد وذلك عن طريق سياق الأحداث، والنصوص الوظيفية والمعدلة بحيث يُقدّم النص على أنه وظيفة ومهمة يجب إنجازها عبر الوسائل المحددة، ويطلب من الطلبة إنشاء نصوص قصيرة تعبر عن حدث لغوي يومي، كتحضير نبأ أو ملخص لحوار أو رد على دعوة عشاء أو طلب معلومات أو تقديم نصح لشخص، إلخ. ويتم خراط هذه النشاطات في سياق الدروس بحيث يتجنب الفصل بين المهارات الذهنية، وعادة ما يكون المنهج معد بطريقة لولبية، أي أن المهارات جميعها مختلطة بعضها ببعض فعند قراءة نص يتم الاستفادة منه في الإنشاء وتعليم النحو وتقوية الفهم والخطاب، وعادةً ما يطلب من الطلبة إنشاء نصوصا مشابهة لنصوص الفهم الكتابي (تبريري، شرحي، وصفي، حوار، نقدي، تحليلي، قصصي). في المناهج الذكية والرقمية، تُعالج المشكلة رقمياً، لكن في الفصول التقليدية يكون دور المعلم بارزاً في تصحيح الأخطاء النحوية بشكل جماعي. وهناك من يفضل العمل الجماعي على الفردي وهذه طريقة فعالة في تغذية المهارات وتبادل الخبرات و تفعيل القدرة اللفظية بين الطلبة، فعلى سبيل المثال، قد يطلب من المتعلمين المشاركة في منتدى على الانترنت حول موضوع معين يحدده المنهج تحت إطار الدرس المعروف، فلو كان درس اليوم هو الحصة، سيطلب من الطلبة بعد قراءة النص و تبادل الآراء و السماع للنص كاملاً عبر المسجل، يطلب منهم أن يفتحوا نافذة منتدى وهمية والعمل بشكل مجموعات والمشاركة في التعبير عن آراءهم و شرح ما يعتقدونه سبباً للمشكلة وكيفية معالجة المشكلة، وتوكل لهم مهمة المشاركة والتعبير عن مشاكلهم ووصف الحدث و مصادره و التبرير عن ذلك كله. بهذه الطريقة يكون الطلبة قد استفادوا جميعهم وفي نهاية المطاف يأتي دور المعلم في تصحيح الأخطاء التي قد تنشأ هنا وهناك، لكن دور معد المنهج هو تحديد المهمات والوسائط وطريقة العمل والمستوى ونوع النص.

الفصل الرابع :

4 الجانب الثقافي ومتعدد الثقافات في المناهج التواصلية لتعليم اللغات والعربية خصوصاً

إن أكثر ما يشد الطالب الأجنبي إلى اللغة العربية هو شكل الأحرف العربية وشكل كتابتها وتعدد خطوطها، ولكن العربية تعد من أصعب اللغات التي يمكن تعلمها لهذا يستحب تقديم صورة مبسطة عن اللغة العربية وذلك بتخفيف تعقيدات القواعد النحوية لأن الصورة النمطية للغة العربية في فرنسا تُظهرها بثوب لغة بالغة الصعوبة، لهذا فإن النظرية التواصلية تهدف إلى تبسيط الجانب النحوي لصالح الجانب التواصلية والخدمي.

وعلى السياق الثقافي، فإن المناهج الحالية في تعليم العربية لم تدخل أي تحديث في هذا النحو سوى بعض المناهج التي ذكرناها سابقاً، حتى وإن كانت قد ركزت أساساً على التراث الأدبي إلا أنها مازالت تمارس التعليم بالطرق الأدبية والرمزية

تعلمها، مع أنها تظل لغة سهلة الاكتساب لمن أراد ذلك. فنتساءل بعد ذلك ما الذي أعطى للغة العربية صورة اللغة الميتة؟ هل تعدد لهجاتها؟ أم حقيقية أنها لغة صعبة؟ أم أننا لم نعد نتحدثها ولم نعد نكتبها بالطريقة الصحيحة؟ أم أن طرق تعليمها لم تتفق مع طرق وثقافات التعليم الحديث الذي تربي عليه متعلموها الجدد؟

في هذه الدراسة وضعنا بعض المقترحات التي استقيت من التجربة الفرنسية لتعلم اللغات العربية خصوصا. لكننا لم نناقش سوى التساؤل الأخير من المشكل الأكبر وهي مناهج التعليم التي ظلت جامدة منذ عهد سيبيويه و ابن السراج والزجاج و الرماني وابن جني حتى اليوم. لم يطرأ حقيقةً على طرق تعليم اللغة العربية الكثير من التحديث ولم يهتم الباحثون كثيرا بهذا المجال من البحوث مع أن اللغة العربية تشهد طلبا لا مثيل بتعلمها حتى وإن أسهمت التجربة الفرنسية لحد كبير في النهوض بها و اللحاق بالركب إلا أن رعاتها ظلوا في عزلة من هذا كله. نعم هناك الكثير من البحوث العلمية المنشورة في أهم المؤسسات والصروح الفرنسية كالمعهد العالي لدراسات علوم الشرق و جامعة السوربون التي تهتم بدراسة نحوها وأدبها لكن لم نسمع كثيرا ببحوث علمية و مراكز بحث علمي و أقسام في الجامعات العربية لتعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق إعداد المعلمين والمناهج و البحث وسياسة اللغة ودراسات على الجمهور الراغب في تعلمها، حتى أن طرق التشجيع لم تتخطى حاجز الصمت و قد يكون هناك البعض ممن يهتمون بهذا الشأن إلا أن جهودهم تظل محاولات فردية غير مسموعة.

إن مناهج تعليم اللغة العربية هي النافذة الأولى التي تسمح للطلاب بالتعرف على اللغة والثقافة العربية، فإن لم تساهم المناهج في تقديم اللغة العربية في أحسن صورة لها فمن يا عساه يفعل؟ بل أنها ساهمت في تسويق تنميط الصورة للثقافة والدين والشعوب، لهذا فالمناهج لها دور كبير في تسيير الثقافات ونشرها و تحسين الصورة و تحطيم الصورة النمطية للغة العربية. إن لم تتح هذه المناهج للطلاب الأجنبي العثور على ضالته فين ياعساه يجدها؟

إن ثقافات التعلم والتعليم تشكل ركيزة هامة في تسهيل عملية التعليم، فتقافة التعليم لمن يسعى لتعلم العربية في فرنسا لا تتناسب مع ثقافة وأساليب إعداد المناهج العربية المعدة في بعض البلدان العربية، فهذه الأخيرة تبدو وكأنها لا تفرق بين من يتحدثها ومن لا يتحدثها، وطرق تعليمها لا تحاكي ثقافات متعلموها، لذا تبدو غريبة دون هوية تلك اللغة العربية التي لم تعد ترى من يراعيها.

لم نتطرق في هذه الدراسة لمسائل عديدة، بل كرسناها لشرح وتبيين ماهية الأدوات المهنية والعلمية والنظرية والتطبيقية التي يمكن ادخالها على الأساليب والوسائط القديمة وكيفية تحديثها لتتناسب مع واقع التعليم الحديث والذي تبنته أوروبا وغيرها من الدول في تعليم لغاتها. فلم نأتي مثلا على ذكر التعليم والمناهج الرقمية الحديثة وأثرها في تحسين نوعية التعليم ولم نتحدث عن التقنيات والدراسات والخطط التي تسبق إعداد المناهج ولم نناقش أنواع المتعلمين ولا أصولهم ولا دواعي تعلمهم لها ولا أعمارهم ولا مستوياتهم التعليمية ولم نتطرق إلى التمارين والأنشطة ولا إلى أنواع الوثائق الحقيقية التي تستعمل وكيفية استغلالها ولا إلى مشكلة تعدد اللهجات و كيفية حل هذه المشكلة في المناهج ولم نأت على ذكر التقييم ولا المستويات ولا الشواهد، بل اكتفينا بالتركيز على أول خطوة تسبق كل هذا كله وهي النظرية التي سينبناها المنهج في تعليم اللغة العربية الحديثة و تنمية القدرات والمهارات عند الطلبة وفقا لنظريات التواصل.

المراجع :

ملاحظة : تمت ترجمة الاستشهادات بمجهود شخصي

- Adam, J-M., Les Textes : types et prototypes. Récits, description, argumentation, explication et dialogue, Ed. Nathan, Série « Linguistique », 1992, 223p.
- Auger, Nathalie, Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue, Ed. E.M.E, 2007, Belgique, 234 p.

- Besse, H., Méthodes et pratiques des manuels de langues, Didier, Crédif, École Normale Supérieure de Saint-Cloud, 2005, p.183.
- Beacco, J. C. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Editions Didier.,2007, 308 p.
- Besse, H., La question fonctionnelle", pp. 30-136 in : H. Besse et R. Galisson, Polémique en didactique. Du renouveau en question, Paris, 1980 CLE international, p. 144.
- Cormon, Françoise, L'enseignement des langues, Théorie et exercices pratiques, Ed. Chronique sociale, Lyon,1992, 210 p.
- Crahay, M. & Forget, A., Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique. In F. Audigier, M. Crahay, J. Dolz (Ed.) Curriculum, Enseignement et pilotage (pp. 63- 84) Bruxelles : De Boeck, Collection. Raisons éducatives. 2006, 324 p.
- Crahay, M., Audigier, F. & Dolz, J. (2006). En quoi les curriculums peuvent-ils être objet d'investigation scientifique ? In F. Audigier, M. Crahay, J. Dolz (Ed.) Curriculum, Enseignement et pilotage (pp. 7- 37) Bruxelles : De Boeck, Collection. Raisons éducatives, 324 p.
- Cuq, J. P., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Ed. PUG, 2013, Grenoble, 504 p.
- Dennery, M., Piloter un projet de formation, du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité, ESF éditeur, Paris, 1999, p.214.
- Faerch, C. et Kasper, G., Strategies in Interlanguage Communication, Longman, London., 1983.
- Foester, C., Le rire : aspect non verbal dans l'interaction. In., Le Français dans le Monde 183, Hachette, Paris. 1984.
- Griggs, Peter, A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive, (79-101) In L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, sous la direction de Marie-Laure Lions-Olivier et Philippe Liria, Ed. Diffusion, juin 2003., 285p.
- Goody, Jack, La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage, traduction de Jean Bazin et Alban Bensa, Ed. De minut, 1979, 274 p.
- Lhot, E., Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Ecouter, Comprendre, Hachette, F., Autoformation, 1995, p. 69-72.

- Richer, J.J., Lecture du cadre : continuité ou rupture ? (13-49) In. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, juin 2003, Ed. Maison des Langues, Paris, 285 p.
- Voix et images de France CREDIF, Ed. Didier, Paris, 1960, 254 p.

Rapports :

- CECR, 2001, p. 192.
- Conseil de l'Europe, Portfolio européen des langues. Propositions d'élaboration, Strasbourg, Conseil de l'Europe (1997).
- Conseil de coopération culturelle (éd.) 1981 1980, p. 44

¹ Dennery, M., *Piloter un projet de formation, du diagnostic des besoins à la mise sous assurance qualité*, ESF éditeur, Paris, 1999, p. 17-20.

² Deheuvels, Luc-Willy, *Manuel d'Arabe Moderne*, Ed. L'Asiatique, Paris 2008

³ Benseba Salim, Boulenouar Amine, *L'Arabe pour les francophones*, Ed. ³ CulturLang, Paris, 2008.

⁴ Trincard Tahan, Brigitte, *Kullo tamâm*, Ed. IMA, Paris, 2005

⁵ Trincard Tahan, Brigitte, *Voie express arabe*, Ed. Nathan, Paris 2008

⁶ CECR, 2001, p.15

⁷ Besse, H., *La question fonctionnelle*", pp. 30-136 in : H. Besse et R. Galisson, *Polémique en didactique. Du nouveau en question*, Paris, 1980 CLE international, p. 44.

⁸ Voix et images de France CREDIF, Ed. Didier, Paris, 1960, p. 23

⁹ Beacco, J. C. L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Editions Didier., 2007, p.34

¹⁰ Ibid.

¹¹ FAERCH, C. et KASPER, G., (1983) : *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London., p. 36

¹² Griggs, Peter, *A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive*, In. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, sous la direction de Marie-Laure Lions-Olivier et Philippe Liria, Ed. Diffusion, juin 2003., p. 84

¹³ Griggs, Peter, op.cit. p 95

¹⁴ Richer, J.J., *Lecture du cadre : continuité ou rupture ?* In. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, juin 2003, Ed. Maison des Langues, Paris, p. 30

¹⁵ Crahay, M. & Forget, A. (2006). *Changements curriculaires : quelle est l'influence de l'économique et du politique*. In F. Audigier, M. Crahay, J. Dolz (Ed.) *Curriculum, Enseignement et pilotage* (pp. 63- 84) Bruxelles : De Boeck, Collection. Raisons éducatives. 2006, p. 65

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Lhot, E., *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, Ecouter, Comprendre*, Hachette, F., Autoformation, 1995, p. 69-72

¹⁸ Cuq, J. P., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. PUG, 2013, Grenoble, p. 155

¹⁹ Moirand. S, *Situation d'écrit. Compréhension /Production en français langue étrangère*, CLE Internationa, « Didactique des Langues étrangères », 1979, p. 23

²⁰ Adam, J-M., *Les Textes : types et prototypes. Récits, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Série « Linguistique », 1992.

²¹ Cormon, Françoise, *L'enseignement des langues, Théorie et exercices pratiques*, Ed. Chronique sociale, Lyon, 1992, p. 24 : 210

²² Goody, Jack, *La Raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, traduction de Jean Bazin et Alban Bensa, Ed. De minut, 1979. p.45.

²³ Cuq, J. P., *op.cit.*, p. 162

²⁴ Auger, Nathalie, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Ed. E.M.E, 2007, Belgique, p. 75.