تأثير الخيارات المنهجية على اكتساب الكفاءة الشفاهية التلقائية في اللغة الثانية في الفصل الدراسي*

تأليف: ماري- آنج دات وريبيكا ستاركي-بيريه

جامعة نانت، فرنسا

ترجمة: صالح خنور

1. المقدمة

تتناول دراستنا الخيارات المنهجية التي يعتمدها مدرّسو اللغات في البيئات التعليمية المُوجَّهة، وتحديدًا في المرحلة الإعدادية بفرنسا، حيث يتولى تدريس اللغة الإنجليزية في هذا السياق أساتذة يوجهون تعليمهم إلى مبتدئين تتراوح أعمارهم بين أحد عشر واثني عشر عامًا (تلاميذ الصف السادس)، بهدف تمكينهم من اكتساب كفاءة التفاعل الشفاهي باللغة الأجنبية (لغة ثانية). فعلى الرغم من الإبراز الملحوظ لأهمية هذه الكفاءة في الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية السارية المفعول حاليًا[1]، كما هو الحال في الإطار الأوروبي المرجعي الموحّد للغات (CECRL, 2001, 2021)، إلا أن مهارة التعبير الشفاهي التلقائي – وليس القراءة المجردة لنصوص محفوظة عن ظهر قلب – لا تزال من القدرات التي لا تُفعَّل بالقدر الكافي لدى التلاميذ

---

* **العنوان الأصلي للمقال:**

Marie-Ange Dat et Rebecca Starkey-Perret, « L'influence des choix méthodologiques sur l'acquisition de l'oral spontané en L2 en classe », *Lidil* [En ligne], 68 | 2023 .URL : http://journals.openedition.org/lidil/12009 ;

DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.12009

(McAllister & Narcy-Combes, 2011 ; CNESCO, 2019 ; Capliez & Guendouz, 2021).

في هذا السياق، أظهرت المقاربة العصبية -اللغوية نتائج إيجابية في بعض بيئات التعليم المكثّف، كما هو الحال في كندا والصين واليابان (Germain, 2017). وتكتسب هذه المقاربة أهميتها في دراستنا لما توليه من مكانة بارزة خاصةً للتفاعل الشفاهي التلقائي. فهي تنطلق من مبدأ مفاده، بناءً على مجموعة من البيانات التجريبية الوازنة (Germain & Netten, 2012)، أنّ هذه العفوية لا تُكتسب إلا من خلال تقديم تفاعلات شفاهية في شكل نماذج لغوية داخل بيئة ملائمة، أي ضمن سياقات من التبادل الحقيقي المدعوم بمشاريع تربوية فعلية.

في البيئة المدرسية الفرنسية، حيث يُدرّس تعليم اللغات بطريقة امتدادية، وتُعدّ فائدة التعبير الشفاهي محدودة وغير مباشرة، إذ نادرًا ما تُقوَّم قدرة التلاميذ على التفاعل الشفاهي التلقائي، ونسعى إلى استكشاف الإطار المنهجي الذي يستند إليه مدرّسو اللغات عند تعليمهم للمبتدئين مهارات التواصل الشفاهي. وقد اخترنا عن قصد استخدام مصطلح "الإطار المنهجي" بدلًا من "المقاربة" أو "التيار المنهجي"، لما يتّسم به من اتساع يسمح بطرح تساؤلات أعمق وأكثر مرونة. كما نبحث أيضًا في مدى تأثير المقاربة العصببية-اللغوية على اكتساب تلاميذ الصف السادس لكفاءة التفاعل الشفاهي.

بعد عرضنا للمناهج التعليمية التي تشكّل الأساس في ممارسات تعليم اللغات في المرحلة الثانوية اليوم، سنقدّم منهجية هذه الدراسة والنتائج التي تمّ التوصل إليها. ثم نختتم بمناقشة الإطار المنهجي الذي تعتمد عليه المعلّمات، وذلك من خلال موازنة نتائج التلاميذ في هذه الصفوف الثمانية.

2. مناهج التعليم والتعلُّم في السياق التوجيهي

منذ اعتماد الإطار الأوروبي المرجعي الموحّد للغات (CECRL) عام 2001 (وعام

2000 للنسخة الإنجليزية)، الذي بات يشكّل المرجع الأساسي لتدريس اللغات في النظام التعليمي، غدت المقاربة الإجرائية، أو ما يُعرف بـ"النهج القائم على الفعل" في نسخته المكمّلة لعام 2018، المنهج المعتمد في الوثائق الرسمية، والموجّه الرئيسي للعملية التعليمية داخل الأقسام الدراسية. حيث تُبنى كل وحدة تعليمية على مدخل ثقافي، يُوظّف اللغة المتعلَّمة ضمن سياق وظيفي. ففي المستوى الثالث (من السنة الرابعة من التعليم الابتدائي حتى السنة السادسة، أي من سن 9 إلى 12 عامًا)، يُفترض أن تندرج المعارف ضمن محور مثل "الشخص والحياة اليومية". أما في المستوى الرابع (من السنة الخامسة إلى السنة الثالثة من التعليم المتوسط، من 12 إلى 15 عامًا)، فتتم معالجة القضايا اللغوية ضمن موضوعات ثقافية مثل "السفر والهجرة" أو "المدرسة والمجتمع". وفي المرحلة الثانوية، تندرج الإشكاليات ضمن مواضيع مثل "فن العيش المشترك" في السنة الأولى (من 15 إلى 16 عاما)، و"الإرهاصات التأسيسية والعوالم المتحوّلة" في السنتين الأخيرتين (من 16 إلى 18 عاما) (Capliez & Guendouz, 2021). إذ أصبح المدخل الثقافي بذلك المنطلق يشكل المدخل المعتمد في المناهج الرسمية، غير أنه من الضروري التمييز بين العناصر الثقافية التي يمكن للمتعلمين التفاعل معها من خلال تجربة "الآخر"، وبين الثقافة الحضارية أو التراثية التي تُقدَّم غالبًا كرصيد معرفي جاهز على هيئة معطيات ثقافية. لأن هذا التمييز مهم خصوصًا في المراحل الأولى من تعلّم اللغة، حيث قد تُربك هذه المعارف الجاهزة مسار اكتساب الكفاءة الشفوية. كما أن الهدف المركزي المتمثّل في دعوة المتعلمين إلى إعادة النظر في ثقافتهم الأصلية بغية بلوغ التكيّف الثقافي لا يبدو مضمونا من خلال هذا النوع من المحتوى (Narcy-Combes, 2005 ; Narcy-Combes et coll., 2019).

تُقدِّم المقاربة الإجرائية مجموعة من المزايا التي تجعلها مناسبة للسياق المدرسي؛ إذ يُنظَر إلى التلاميذ فيها على أنهم مستخدمون للغة وفاعلون اجتماعيون يتفاعلون مع غيرهم في إطار سلسلة من المهام المرحلية والنهائية، بما يُكسب عملية التعلّم بُعدًا مشوّقًا يندرج ضمن مشروع متكامل. ومن ثم، يُفترض أن تنبع الأنشطة

اللغوية من واقع اجتماعي ملموس. كما يُنتظر من عرض اللغة في سياقها أن يُبتعد به عن النماذج التقليدية في تدريس القواعد، مثل: تقديم القواعد النحوية والصرفية بصورة مباشرة، أو عرض مفردات معزولة تُستثمر لاحقًا في تمارين تدريبية نمطية. وقد جاءت هذه المقاربة امتدادًا لما يُعرف بالمقاربة التواصلية (Besse, 1995 ; Puren, 2012)التي هيمنت على تعليم اللغات في المدارس من سبعينيات القرن الماضي حتى مطلع الألفية الثانية. وتشير بورغينيون (Bourguignon, 2015) إلى المصطلح الانتقالي الذي ظهر آنذاك، وهو: «المقاربة التواصليّة الإجرائيّة»، تعبيرًا عن التحوّل التدريجي نحو هذا الاتجاه. وقد ورثت المقاربة الإجرائية عن سابقاتها أهمية التواصل الشفاهي، مع إضافة تنظيم زمني للتعليم يدور حول أداء مهام ملموسة. ومع ذلك، تظل المقاربة الإجرائية خالية من توجيهات واضحة بشأن كيفية تقديم اللغة ومكوّناتها النحوية والمعجمية بما يضمن اكتساب الكفاءة الشفاهية. وقد عبّر كلّ من هيلتون (Hilton, 2022) وجرمان ونيتن (Germain & Netten, 2010) عن أسفهم لندرة الأسس النظرية التي بُني عليها الإطار الأوروبي المرجعي الموحّد للغات، وبالتالي المقاربة الإجرائية في مجال اكتساب اللغة. ويُشير هيلتون إلى أن واضعي هذا الإطار اعتمدوا على قاعدة نظرية «هزيلة» (ص. 125)، متجاهلين رصيدًا علميًا واسعًا في مجال علم النفس اللغوي. وبالرغم من الدعوة إلى ممارسة اللغة ضمن سياق مدروس، فإن ذلك يبقى مرهونًا بتأويل كلّ أستاذ لهذه الصياغة على طريقته الخاصة.

تُعدّ المقاربة العصبية-اللغوية مكمّلة في هذا السياق للمقاربة الإجرائية (للاطلاع على ذلك، يُراجَع تحليل Ling ضمن هذا العدد نفسه). ويتقاطع النهجان في إشراك المتعلمين ضمن مواقف تواصلية أصيلة، مدمجة في مشاريع تعليمية جاذبة (Bruner,1983) إلا أن المقاربة العصبية-اللغوية تتميّز بتنظيم أكثر دقة لكيفية تقديم اللغة الشفاهية؛ إذ يختار المدرّس، في كل وحدة تعليمية، عددًا من التراكيب اللغوية على هيئة جمل كاملة يتعين على المتعلمين اكتسابها، ثم يعرضها من خلال نمذجة شخصية، يتحدث فيها عن نفسه في مرحلة أولى، بصيغة حوارية. وبفضل

السياق المعتمد وتولي المدرّس زمام المبادرة في التفاعل، يتمكن المتعلمون من فهم محتوى الحديث، ويُدعون جميعًا إلى المشاركة والتفاعل، من خلال استخدام التراكيب المقترحة، وفق تنظيم بيداغوجي يُكثّف فرص الكلام على شكل تفاعلات كاملة: فيبدأ المتعلم فرديًا، ثم يعمل ضمن مجموعات صغيرة، ثم تُعرض خلاصات التفاعلات أمام كامل القسم. ومن خلال التفاعل العاطفي الناتج عن حديث المتعلم عن ذاته أمام المجموعة، والمعالجة المعرفية الناتجة عن ترتيب عرض اللغة (حيث يستمع المتعلم، ويفهم، ثم يعيد استخدام جمل كاملة لها معنى ضمن سياق محدد)، يصبح المتعلمون المبتدئون قادرين على الكلام بوتيرة أسرع وبكفاءة أعلى، كما تُظهر البيانات التي نعرضها في هذا المقال. وتبدو المقاربة العصبية-اللغوية في هذا الإطار حلًّا ممكنًا للإشكالية التي طرحها Hilton (2022)، والتي عبّر عنها كما يلي:

"في سياق تعلم ما تكون فيه المدة الزمنية محدودة للغاية، لا يحصل الدماغ على قدر كافٍ من المعلومات اللغوية التي تسمح بترسيخ عبارات نمطية أو فئات أو تعميمات ضمن الذاكرة بطريقة ضمنية. ومن ثم، لا بدّ من حلول تعليمية تتيح نشوء شبكات معرفية غير صريحة جديدة، تكون على قدر من القوة يجعلها تتفوق على الأنماط التلقائية للّغة الأم أثناء المعالجة باللغة الثانية." (ص. 132)

بعد هذا العمل الشفاهي، يأتي الانتقال إلى التعبير الكتابي من خلال قراءة نصوص مكتوبة تُعيد صياغة ما أنجزه التلاميذ شفاهياً، وذلك استنادًا إلى النموذج الذي قدّمه المدرّس. ويُعدّ هذا الانتقال لاحقًا لمرحلة التملك الشفاهي للبُنى اللغوية، والتي تشكّل بذلك شرطًا سابقًا للكتابة. ويتميّز هذا النوع من الإنتاج الكتابي عن الأثر الكتابي المعتاد الذي يُقصد به عادةً تلخيص المعارف المكتسبة خلال الحصة؛ إذ إنه يُعدّ انعكاسًا لما يستطيع المتعلم قوله شفاهياً، قبل أن يتعلّم كتابته. ومن ثم، فإن الإنتاج الكتابي الشخصي والأصيل يختلف جوهرياً عن التمارين الكتابية التقليدية. وبهذا الشكل تكتمل حلقة الوعي القرائي والكتابي (Germain, 2017)، بما يسمح بتطوير مختلف المهارات المستهدفة. وفي إطار المقاربة العصبية-اللغوية، لا يُنظر إلى المهارات الشفاهية والكتابية باعتبارها عمليات تعلم متزامنة، بل تُنظم

بطرائق مختلفة من قبل المعلّمين. ويستند واضعو هذه المقاربة إلى فرضيات معرفية قوية في تبرير هذا الاختيار، في مقدمتها النظرية العصبية-اللغوية للتعدد اللغوي التي طوّرها بارادي (Paradis (2004, 2009، التي تقوم على تمييز واضح بين الذاكرة الإجرائية والذاكرة التصريحية. وبناء على أعماله تلك، فالكفاءة اللغوية تكتسب بطريقة غير مباشرة، وتُخزَّن بشكل ضمني، وتُستعمل آليًّا، وهي مدعومة من قِبل الذاكرة الإجرائية. أما المعارف الفوق-اللغوية (الواعية)، فتعلم بشكل مقصود، وتُخزَّن بشكل صريح، وتُستخدم استخدامًا مضبوطًا، وهي محفوظة في الذاكرة التصريحية (Paradis, 2004).

نقصد بالتعلّم العرضي ذلك التعلّم غير المقصود، الذي يحدث أثناء القيام بنشاط يهدف في الأصل إلى تحقيق هدف آخر، الذي قد لا يكون المتعلم واعيًا بحدوثه(Marsick & Watkins, 1990) . ويتمثل الهدف من المقاربة العصبية-اللغوية في تحفيز التعلّم من خلال التفاعل الشفاهي ضمن مشروع جماعي مع باقي المتعلمين، حيث يتم الوصول إلى آلية التلقين اللغوي بشكل عرضي وغير مباشر. وهنا تصبح عملية "الأتمتة" كلمة مفتاحية في مسار اكتساب الكفاءة الشفاهية التلقائية. ورغم أن أصحاب هذه المقاربة لم يعلنوا ذلك صراحة، فإنها تتقاطع في عدد من الجوانب الأساسية مع إطار نظري آخر، هو نظريّة النشوء، وبالأخص نظرية النظم الدينامية المعقدة. إذ تندرج المقاربة العصبية-اللغوية ضمن منظور اجتماعي -ثقافي يتم فيه التعلّم من خلال الفعل المشترك داخل المجموعة، كما أنّ اكتساب اللغة الثانية يتم تدريجيًا وبشكل كلي. وتُعد النمذجة اللغوية (الحالة النموذجية) مدخلًا لتحقيق انتظام في استخدام اللغة المكتسبة (Véronique, 2017).

3. اكتساب اللغة الثانية في السياق المدرسي: و اقع خاص بعيد عن البحث العلمي

نحن هنا إزاء واقع يبتعد كثيرًا عن اختزال مصطلح "المنهجية" في مجرد "مقاربة بيداغوجية عملية"، كما ذهب إلى ذلك (Bailly، 1997، ص. 13). فالمنهجية

العصبية- اللغوية لا تُعد مجرد أداة تطبيقية داخل القسم، بل تُدرج ضمن إشكالية تنظيرية واعية، تتجاوز الطابع التنفيذي المباشر للعملية التعليمية. ومن ثمّ، فهي تتقاطع مع ما وصفه Bailly بـ"النزعة التوحيدية والتنميطية المبسّطة" التي تفرضها متطلبات التدبير الإداري، كالاهتمام بقابلية التنفيذ والواقعية، وهي سمات تُلازم المنظومة التربوية برمتها. ويؤكد بوران (Puren,2012) بدوره هذا التباين، مشيرًا إلى التناقض القائم بين خصوصية مادة اللغة الحية داخل المنظومة المدرسية مقارنةً ببقية المواد الدراسية، وبين ذلك التوحيد الذي أشار إليه **بالي** Bally. كما تجدر الإشارة إلى أن الأهداف التي تضعها الجهات المؤسسية عبر البرامج التعليمية والتعليمات الرسمية لا تتطابق دائمًا مع المقاربات العلمية المنبثقة عن البحث المتخصص في تعليم اللغات. ذلك لأن واضعي تلك النصوص لا يهدفون إلى تطوير المعرفة العلمية، بل إلى صياغة أطر تنظيمية قابلة للتطبيق على نطاق واسع. ومع ذلك، فإن مثل هذه الأطر لا تضمن وحدها تحقق التعلم، لأن التعلُّم لا يُملى من أعلى ولا يُفرض بالقرارات الإدارية. وهنا تبرز الحاجة إلى تدخل البحث العلمي، الذي يمكنه، من خلال بيانات تجريبية دقيقة ومنهجيات محكمة، أن يسهم في تجاوز التصورات الانطباعية والشهادات الذاتية والمواقف الأيديولوجية أو السياسية، مقدّمًا بذلك إضافة علمية تشتد الحاجة إليها في ميدان اكتساب اللغات في البيئة المدرسية، الذي لا يزال يفتقر إلى المعرفة التجريبية الكافية.

وبالإضافة إلى المنظومة المنهجية التي تُفضي إلى العمليات المعرفية المؤدية إلى تعلّم المهارات الشفاهية، فلا بدّ من أخذ "أثر المعلم" أو "أثر الأستاذ" بعين الاعتبار عند تحليل سلوك التعلّم لدى المتعلمين، لا سيما فيما يخصّ إنتاجهم الشفاهي. ويشير هذا الأثر إلى نجاح العوامل المرتبطة بشخصية المعلّم التي في مقدّمتها علاقة الثقة التي تربطه بالمتعلم (Hattie, 2017). وقد أكّد بريسّو (Bressoux, 2011) بدوره على أهمية هذا الأثر في تحقيق نجاح التلاميذ. غير أن هذا الطرح يحتاج إلى بعض التعديل، كما أشار إلى ذلك جلاب (Jellab, 2020)، الذي ذكّر بأنّ "فعالية المعلّم البيداغوجية تتوقف على التفاعل المتناغم بين العلاقة التدريسية، والخيارات

التعليمية، والمضامين المقدّمة" (ص. 30، منقول عن Gicqueau & Terrien, 2023، ص. 30). وعليه، سنحرص، في تحليلنا لهذه الدراسة، على التمييز بين أثر المعلم من جهة، وأثر المنهجية المتبعة من جهة أخرى.

4. أهداف البحث

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى فهم الإطار المنهجي الذي يستند إليه معلّمو اللغات في تعليم المهارات الشفاهية للمتعلمين المبتدئين ضمن بيئة تعليمية موجهة. ونهدف أيضا، انطلاقًا من هذا التساؤل، إلى التحقق من أثر المنهجية العصبية اللغوية في تنمية مهارة الإنتاج الشفاهي التلقائي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط (الصف السادس) البالغ عددهم 179 تلميذًا، الذين وافقوا على المشاركة في هذا البحث الذي بدأ في عام 2019 وانتهى في 2022[2]. وقد استند عملنا إلى فرضيتين رئيسيتين:

الفرضية الأولى: إن التدريب على المنهجية العصبية اللغوية يمنح المعلمين معالم أساسية في مجال اكتساب اللغة الثانية (خاصة تعلّم المهارات الشفاهية التلقائية والانتقال من الشفاهي إلى الكتابي)، التي يمكنهم توظيفها في ممارساتهم التربوية، لا سيما ضمن إطار المقاربة الفعلية.

الفرضية الثانية: إن المتعلمين المبتدئين في اللغة الثانية، الذين يتعرضون للغة من خلال نماذج لغوية معدّة للمعالجة الضمنية كما ورد عند بارادي (Paradis, 2009)، بدءًا من الشفاهي ثم الانتقال إلى الكتابي، سيحققون أداءً أفضل في إنتاج اللغة الشفاهية كما بيّن جيرمان (Germain, 2017).

5. المنهجية:

للإجابة عن إشكاليتنا، أجرينا دراسة ميدانية على مستوى التعليم الثانوي في فرنسا، شارك فيها 179 تلميذًا من السنة الأولى من المرحلة الإعدادية (الصف السادس). وقد تم اختيار ثلاث مؤسسات تعليمية عمومية تقع ضمن نفس الإقليم

الجغرافي، بناءً على طلبنا، الذي وجهناه إلى الجهة الوصية على القطاع التربوي، التي هي: مؤسسة تقع في منطقة شبه ريفية، وأخرى في منطقة شبه حضرية، وثالثة مصنّفة ضمن شبكة التعليم ذات الأولوية المعززة. وتشير هذه المؤسسة الأخيرة إلى مؤشر اجتماعي يُعزى إلى أربعة معايير رئيسة من شأنها تفسير بعض الصعوبات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ، هي: نسبة الفئات الاجتماعية والمهنية المحرومة، نسبة التلاميذ المستفيدين من المنح المدرسية، نسبة التلاميذ المقيمين في الأحياء ذات الأولوية في السياسات الحضرية، ونسبة التلاميذ الذين أعادوا السنة قبل الالتحاق بالصف السادس. ولتفسير النتائج ونشرها بشكل أكثر دقة وواقعية وشمولاً، اعتمدنا في عملنا على منهجية مزدوجة، تجمع بين الأسلوب الكمي والأسلوب النوعي.

1.5 المشاركون

1.1.5 المعلّمون

وافق ستة أساتذة متمرّسين في تدريس اللغة الإنجليزية على المشاركة في الدراسة[3]، وذلك ضمن أقسام الصف السادس (السنة الأولى من المرحلة المتوسطة). تلقّى ثلاثة من هؤلاء تكوينًا في المنهج العصبي اللغوي، كلٌّ في مؤسسة تعليمية مختلفة، لتشكيل أربعة أقسام تجريبية (كان أحدهم مسؤولًا عن قسمين). أما الثلاثة الآخرون، فقد أشرفوا على أربعة أقسام ضابطة (وكان أحدهم أيضًا مسؤولًا عن قسمين)، وقد مثّلوا نموذج التعليم النمطي كما هو متوقَّع في النصوص الرسمية، مع اعتماد تفسير حرّ نسبيًّا للمقاربة الإجرائية . واشتملت مؤسستان على قسم تجريبي وآخر ضابط، بينما ضمّت المؤسسة الثالثة قسمين تجريبيين وقسمين ضابطين، ليبلغ العدد الإجمالي ثمانية أقسام. وقد استفاد الأساتذة الثلاثة في المجموعات التجريبية من دورة تدريبية لمدة أسبوع، بمجموع 25 ساعة، في بداية الدراسة. وقد تعرف هؤلاء أثناء السنة الأولى (2019–2020)، على المنهج العصبي اللغوي وبدأوا في تطبيقه. كما حظوا بمرافقة تربوية فردية من قبل مكوّنيهم طيلة فصلين دراسيين، من خلال إرسال تسجيلات مرئية ودروس مصوّرة لحصص دراسية مبنية على المنهج، شملت تقديم العناصر اللغوية الجديدة، وتفاعلاتهم مع التلاميذ،

إلى جانب دفاتر التتبع والتغذية الراجعة التكوينية.

2.1.5 المتعلّمون

شارك في دراستنا 179 تلميذًا من تلاميذ السنة السادسة من التعليم المتوسط (الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و12 عامًا)، وذلك خلال مرحلتين من جمع البيانات: المرحلة الأولى عند إجراء الاختبار القبلي (T1) في شهر سبتمبر، والمرحلة الثانية عند إجراء الاختبار البعدي (T2) في شهر يونيو من نفس السنة الدراسية. وقد توزعت العيّنة إلى 100 فتاة (51 في المجموعة التجريبية، و49 في المجموعة الضابطة)، و79 فتىً (38 في المجموعة التجريبية، و41 في المجموعة الضابطة). بلغ متوسط أعمارهم في المرحلة الأولى (T1) حوالي 11.2 سنة (مع انحراف معياري قدره = 0.3)، وفي المرحلة الثانية (T2) حوالي 11.9 سنة (مع انحراف معياري قدره = 0.4). وتكوّنت المجموعات التجريبية (GE) من 89 تلميذًا، بينما تألفت المجموعات الضابطة (GC) من 90 تلميذًا.

وكما هو الحال مع أوليائهم، فقد منح جميع هؤلاء التلاميذ موافقتهم على المشاركة في تسجيلات صوتية خلال المرحلتين، بعد أن تم إبلاغهم بأن جميع البيانات ستخضع لعملية إخفاء الهوية، وأنها لن تُستخدم بأي شكل من الأشكال في التقييمات المدرسية. وقد طُلبت موافقتهم في كل مرحلة من مراحل الدراسة. وتجدر الإشارة إلى أن تلميذين قد رفضا مواصلة المشاركة خلال سير البحث.

2.5 أدوات جمع البيانات

تندرج أدوات جمع البيانات ضمن شقين من الدراسة: أحدهما نوعي والآخر كمي. فمن جهة، تمّ إجراء مقابلات مع المعلّمين، باعتبارها تمثّل الأداة المعتمدة في الجانب النوعي. ومن جهة أخرى، تمّ استخدام اختبارات تُعرف بـ"مقابلة الكفاءة الشفاهية" وفقًا لما ورد في دراسات (OPI, Macfarlane & Montsion, 2016; Macfarlane, 2020) وقد مكّنتنا هذه الأداة من قياس مستوى التلاميذ في مهارة التفاعل الشفاهي باللغة الإنجليزية.

1.2.5 المقابلات الشبه الموجّهة

أجرينا مع كلّ أستاذ مشارك في الدراسة مقابلة شبه موجّهة، وفق المنهج الذي اقترحه كوفمان (Kaufmann, 2007)، واستنادًا إلى دليل موضوعاتي منظم صاغه كلّ من بلانشيه وغوتْمان (Blanchet & Gotman, 2010) وغيدات-بيتيغوفر (Guedat-Bittighoffer, 2014). وقد تضمن هذا الدليل ثلاثة محاور رئيسة: يتعلق أوّلها بمسار الأستاذ المهني، ويُعنى ثانيها بتحليل تجربة التدريس وفق المقاربة العصبية اللغوية بالنسبة للمجموعات التجريبية، أو تحليل الأهداف البيداغوجية الأساسية لدى المجموعات الضابطة، إلى جانب العناصر المنهجية الرئيسة المعتمدة لتحقيق تلك الأهداف، أمّا المحور الثالث فمخصص لملاحظة سلوك المتعلمين ونمط أدائهم داخل كل سياق تعليمي. وشمل المتن البحثي ست مقابلات تراوح زمنها بين 20 و40 دقيقة، وتمّت الإشارة إلى هوية كل أستاذ باسم مستعار حفاظًا على سرّيته.

2.2.5 اختبارات المقابلة التقييمية للكفاءة الشفاهية

لقد قمنا بربط مقابلات الأساتذة بقياس مدى اكتساب تلاميذهم لمهارة التفاعل الشفاهي، وذلك في إطار التحقق من أثر المقاربات المنهجية المعتمدة على تعلماتهم. ولهذا الغرض، قمنا بتقييم قدرة كل تلميذ على التفاعل الشفاهي بالاعتماد على مقياس "المقابلة التقييمية للكفاءة الشفاهية"، الذي يهدف إلى قياس قدرة المتعلم على استخدام اللغة الشفاهية في وضعيات تواصلية واقعية، من خلال محادثة تُجرى باللغة المستهدفة، وهي في هذا السياق اللغة الإنجليزية. ويُعنى هذا النوع من الاختبارات بتقييم الكفاءة التواصلية والقدرة على التعبير التلقائي، وليس بجرد المعارف اللغوية. وقد أجرى كل تلميذ هذه المقابلة في المرحلة الأولى من الدراسة، ثم أعيدت بعد تسعة أشهر، أي في نهاية السنة الدراسية، مع مُقَيِّمة متخصصة ناطقة بالإنجليزية وعضوة في فريق البحث. وتركزت المقابلة على ثلاثة محاور رئيسية هي: تقديم التلميذ لنفسه، الحديث عن محيط عائلته وأصدقائه، والتعبير عن ميوله واهتماماته. وتتراوح مدة كل مقابلة بين ثلاث وعشر دقائق، حسب مستوى المتعلم. وقد تلقت المُقَيِّمة تدريبًا مُسبقًا على تطبيق هذا المقياس

التقييمي، وكانت تتبع مخططًا دقيقًا خلال المقابلة، توازن فيه بين توفير أجواء من الطمأنينة والثقة للتلميذ، وبين الدفع به إلى حدود قدراته اللغوية القصوى، بغرض تحديد مستواه الأعلى الممكن في اللغة الإنجليزية.

3.5 أدوات تحليل البيانات

1.3.5 المقابلات

من أجل تحليل المقابلات الست التي أجريناها، قمنا أولاً بتفريغ المقاطع البارزة من المتن وفقاً لاتفاقية التفريغ الصادرة عن مركز "إيكور" [4] (2013) ICOR. ونظراً لكون الهدف لم يكن إجراء تحليل للخطاب بالمعنى الدقيق، فقد اخترنا مستوى تفريغ "متوسّط"، يشمل: هوية المشارك (مُعرّف)، البُنى الصوتية المقطعية (الإملاء، الحذف القياسي وغير القياسي، الإطالة، بدايات الكلمات، المحاكاة الصوتية، المقاطع غير المسموعة)، التوقفات، الأداء الصوتي (مثل التنهدات)، والعناصر النغمية (الارتفاع والانخفاض في نغمة الصوت). ثم اعتمدنا تحليلًا على مرحلتين (Blanchet & Gotman, 2010 ; Guedat-Bittighoffer, 2014) أولًا، تحليل عمودي، يتم فيه الاستماع لكل تسجيل، ثم تتم قراءة كل مجموعة من المقاطع البارزة المُفرغة بشكل فردي ووفق التسلسل الزمني لتحديد الموضوعات الأكثر تداولًا من قبل المشاركين. ثانيًا، تحليل أفقي يتيح لنا مقارنة هذه العناصر البارزة ومقاربتها بعضها مع بعض بغية استنتاج النقاط المشتركة والاختلافات بينها.

2.3.5 أدوات تحليل اختبارات الكفاءة الشفاهية

فيما يتعلق بتحليل نتائج اختبارات الكفاءة الشفاهية، فقد تم تسجيل كل محادثة مع التلاميذ، وذلك ليتسنّى لاحقًا تصحيحها وفقًا لمعيار "التقييم المزدوج المجهول" باستخدام سلّم يتراوح من الدرجة 10 (وهي تمثل غيابًا تامًا للكفاءة اللغوية) إلى حوالي 14، وهي نهاية المستوى .A1 وقد استُخدم هذا المقياس المعياري كما وضعه أصحابه، دون أي تعديل. ويُشار إلى أن مصطلح "التنقيط" وترقيم السُلّم قد وضعهما واضعو الاختبار. وقد خضع المقيّمون السبعة لتكوين أوّلي ومستمرّ

مكّنهم من استعمال الأداة بشكل موحّد. وفي حال عدم التوافق بين التقييمين الأوّلين، يُلجأ إلى تقييم ثالث لترجيح النتيجة. ويُذكر أن هذه الأداة تتيح تقييمًا أكثر دقة للكفاءة الشفاهية مقارنة بمستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، وتمكّن من قياس المراحل الأولى لاكتساب اللغة لدى المتعلمين. وقد تم إنجاز ما مجموعه 358 تسجيلًا صوتيًا، خضع كلٌّ منها لتقييم مزدوج، أي ما يعادل 716 تقييمًا باستخدام مقياس الكفاءة الشفاهية.

ولقياس تطور المشاركين بين الفترتين الزمنيتين (الاختبار القبلي في سبتمبر T1 والاختبار البعدي في يونيو T2 من نفس السنة الدراسية)، أُجريت اختبارات إحصائية باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة وقد مكّنت استقرارية العينة من الاستغناء عن أدوات تحليل إحصائي أكثر تعقيدًا في المرحلة الأولى.

6. النتائج

تنقسم نتائجنا إلى مجموعتين: الأولى تتعلّق بمقابلات أُجريت مع أساتذة الأقسام الضابطة من جهة، وأقسام التجريب من جهة أخرى، والثانية تتعلّق باختبارات الكفاءة الشفاهية. ويضمّ محور المقابلات ثلاث سلاسل موضوعية تخص أولًا الأقسام الضابطة، ثم الأقسام التجريبية. أما السلسلة الموضوعية الأولى المتعلقة بالمسار المهني، فهي مشتركة بين الأساتذة الستة وتقدّم معطيات متقاربة؛ ولهذا السبب، نُعالجها في البداية باعتبارها تخصّ جميع الأقسام.

السلسلة الموضوعية 1: "المسار المهني للأستاذ"

يتمتع أساتذة اللغة الإنجليزية المشاركون في هذه الدراسة بخبرة مهنية تتراوح بين 15 و25 سنة، وقد عملوا جميعًا في بيئات متنوعة منذ بداية مسيرتهم المهنية، سواء من حيث أماكن التعيين (الضواحي الباريسية ثم مناطق أخرى غير منطقة الدراسة)، أو المستويات التعليمية التي درّسوا فيها (متوسط وثانوي)، أو من حيث إقامتهم الطويلة في الخارج قبل الالتحاق بمهنة التدريس.

1.6 مقابلات الأساتذة الثلاثة في الأقسام الضابطة

السلسلة الموضوعية 2: "تحليل الأهداف ذات الأولوية"

في الأقسام الضابطة، برز بوضوح جانبان منهجيان أساسيان في خطابات الأساتذة: أوّلهما اعتمادهم على التعدّدية المنهجية، حيث صرّحوا بأنهم يوظّفون مزيجًا من الممارسات المتنوعة المستمدة من خبراتهم الميدانية وتبادلهم مع الزملاء؛ وثانيهما اعتمادهم على مقاربات تعليمية تقوم على الشرح الصريح والواضح للمضامين اللغوية.

وقد أظهرت إجاباتهم أن هذا التعدّد المنهجي لا ينبني بالضرورة على خلفيات نظرية دقيقة، بل يُستند غالبًا إلى الخبرة الشخصية، والنصائح المتبادلة بين المعلمين، والاعتماد على المحاولة والخطأ في الممارسة اليومية.

ومن الأمثلة المعبرة عن هذا التوجه ما قالته الأستاذة **جولي**:" «أنا أستمدّ من كل مكان، وآخذ أفضل ما أجد».

بالإضافة إلى ما سبق، تتكرّر أنماط التعلّم الصريح بشكل لافت في مجمل المقابلات، ويتجلّى ذلك في عدّة مواضع، من بينها:

- عند الحديث عن التمارين التدريبية التي تُقدَّم في صيغة تقييمات ختامية، كقوائم المفردات التي يُطلب من التلاميذ حفظها. كما صرّحت **ليز**: «إنهم يتذمّرون، لكن ذلك يساعدهم على التدرّب، وهذا أمر مهم».
- في اعتماد منهجية تعليمية تبدأ بالتوازي بين المهارات الشفاهية والكتابية؛
- في تكليف التلاميذ بحفظ مفردات معزولة دون سياق تواصلي؛
- وفي استخدام لغة وصفية أو تحليلية لشرح النقاط النحوية (اللغة الفوقية)، بدلًا من الانخراط الفعلي في استعمال اللغة بشكل تواصلي.

في هذا السياق، تصف **جولي** مقاربة تدريسية تقوم في جوهرها على أنماط

تعلّمية صريحة، إذ ترتكز في نهجها أساسًا على مفردات معزولة ونصوص مكتوبة. تقول:

> «سنبدأ بشيء بصري، وننطلق مما يستطيع التلاميذ قوله؛ فحتى في الصف السادس، هناك دائمًا من يتمكن من التعبير عن بعض الأمور. وهنا يبرز دور الأستاذ، لأن التلاميذ سيحاولون قول أشياء لم يتعلموها بعد. [...] في بداية الحصة نكون قد استعرضنا مفردات وبعض العناصر البسيطة، ثم نعيد البناء انطلاقًا منها. وعندما يتناولون نصًّا، تكون الفكرة أن يكونوا قد اكتسبوا المفردات الأولية التي صادفوها سابقًا، وبالتالي لا يبقى الكثير لفهمه في النص. وإذا أنجزوا عملهم كما ينبغي، فلن يواجهوا صعوبات كبيرة في التعامل مع الجانب الكتابي».

الوحدة الموضوعية الثالثة: «ملاحظة سلوك المتعلمين وطبيعة أعمالهم»

الأولوية الأولى بالنسبة لأساتذة المجموعات الضابطة هي دفع التلاميذ إلى التعبير:

> **ليز**: «أبحث عن الذين يتكلمون قليلاً، لا أتركهم، عندما أراهم يرفعون أيديهم، أعطيهم الأولوية على غيرهم، يجب أن يكونوا قد قالوا جملة واحدة على الأقل.»
>
> **جولي**: «أحاول أن أجعلهم يتكلمون قدر الإمكان، بشكل عام، تلاميذ السادسة يرفعون أيديهم.»
>
> **لويز**: «أُركّز كثيرًا على التعبير الشفاهي، أشتغل ضمن مجموعات صغيرة، وهذا يساعد كثيرًا، أمرّ عبر المجموعة، فهذا يساعد الخجولين، نحن هنا فعلًا لجعلهم يتكلمون.»

التعبير الكتابي، الذي بَدى في المحور الموضوعاتي السابق على القدر نفسه من الأهمية مثل التعبير الشفاهي، يتحوّل بعد ذلك إلى أداة لتنظيم سير العمل داخل الصف:

لويز: «التعبير الشفاهي مهم، لكن الأثر الكتابي كذلك. أقوم بنشاطٍ، وننجز سويًا الأثر الكتابي، خصوصًا إذا كانت درجة التركيز متذبذبة؛ فأن يُقضى 40 أو 50 دقيقة في الشفاهي فقط مع الصغار، فهذا أمر صعب، أما الأثر الكتابي فيساعد على إعادة ضبط الإيقاع.»

2.6 المقابلات الثلاث مع أساتذة الأقسام التجريبية

المحور الموضوعاتي الثاني: "تحليل التعليم وفق المقاربة العصبية-اللغوية"

في الأقسام التجريبية، تَظهر الجوانب المنهجية بشكل أكثر عدداً ووضوحاً:

لور: «لم يعد بإمكانك أن تتصرف كما لو أنك لا تعرف؛ لم يعد بإمكانك إعطاء قائمة مفردات، مثلاً [...] مع المقاربة العصبية-اللغوية، لا بد من تقديم الشفاهي قبل الكتابي، فجميع الأدوات العملية المقترحة لاكتشاف البُنى الجديدة تمر عبر الشفاهي، في حين أن العمل وفق المقاربة الإجرائية يتم غالباً عبر الوثائق المكتوبة.»

تُبرز المقابلات ستة عناصر على النحو الآتي:

1. نقل مبادئ المقاربة العصبية-اللغوية إلى الأقسام الأخرى: أظهر بعض المدرّسين أنهم لم يقتصروا على تطبيق المقاربة العصبية-اللغوية في الأقسام المخصصة لها فحسب، بل قام أحدهم بتطبيقها على جميع أقسامه رغم أن التجربة كانت تُلزمه بقسم واحد فقط.
2. وضوح المبادئ المنهجية: أكد الأساتذة على عدد من المبادئ الأساسية في التطبيق، أبرزها: تقديم الشفاهي قبل الكتابي، اعتماد نمذجة تراكيب جمل كاملة بدلًا من قوائم مفردات معزولة، تقليص محتوى الدروس، وزيادة الزمن المخصص لكل حصة. وعلى الرغم من أن الدروس أصبحت تحتوي على عدد أقل من المفردات والتراكيب، وتسير بوتيرة أبطأ، فإن الأساتذة لاحظوا أن المتعلمين في الأقسام التجريبية يُتقنون ما يُعرض عليهم أكثر من زملائهم في الأقسام الأخرى، خصوصًا في الجانب الشفاهي.

3. تحسن ملحوظ في التعامل مع الكتابي:

قالت **أنجيل**: «أصبح الكتابي أكثر إتقانًا؛ فالكتابة تصبح أسهل عندما يكون المتعلم قادرًا على التحدث [...] ولا يُظهر التلاميذ أي حاجة لرؤية الكلمات مكتوبة أثناء استعمالها، بل هذا الميل يعكس تصورًا مدرسيًا لدينا نحن، نابعًا من فكرتنا المسبقة حول طبيعة الحصة الدراسية.»

4. فاعلية الطريقة مع المتعلمين غير المتوافقين مع النظام المدرسي التقليدي: حيث تضم الحصص كثيرًا من التفاعلات، والألعاب، والأنشطة العملية، مع تقليل استعمال الجانب الكتابي وتأجيله جزئيًا، الأمر الذي يُسهم في إدماج المتعلمين الأكثر صعوبة.
5. تقليص المداخل الثقافية مقابل تعزيز الطابع الأصيل للأنشطة. قالت أنجيل: في ظرف شهر واحد، أصبحوا يعرفون كل شيء عنا؛ أعمارنا، أسماء أولادنا، حيواناتنا، أماكن إقامتنا، ويتذكرون كل ذلك جيدًا – بالإنجليزية.»
6. بروز بعض الصعوبات: منها أن التحضير المسبق يتطلب وقتًا أطول بالنظر إلى ما تفرضه المقاربة من تكيفات عديدة، كما أن المراحل الشفاهية قد تبدو متكررة لأن المتعلمين والمدرّس يكررون التراكيب نفسها مرارًا، ما يستدعي جهدًا ذهنيًا وعاطفيًا أكبر أثناء التفاعل.

المحور الموضوعاتي الثالث: "ملاحظة مو اقف المتعلمين و أنماط أدائهم الدراسي"

نظرًا لأن التعبير الشفاهي يحتلّ الصدارة في المنهجية المعتمدة داخل الأقسام التجريبية، فقد أصبح من الضروري تنظيم الحصة بطريقة تتيح لكل تلميذ فرصة التعبير، وتضمن احترام دوره في الكلام، إذ يُنتظر من جميع التلاميذ أن يتكلموا.

قالت **لور**: «أصبحوا أفضل بكثير في التعبير الشفاهي؛ تراكيبهم اللغوية باتت أكثر تماسكًا، ويقدّمون مبررات بسرعة أكبر [...] لقد تفاعلوا بوضوح أكثر من باقي أقسامي، وحصلوا على فرص أكبر في أخذ الكلمة«.

أما **جان** فقالت: «إنهم يستوعبون مجريات الدرس بسهولة أكبر [...] إنهم

يحققون النجاح، لم أعد أرى حالات فشل كما في السابق؛ أشعر أنهم صاروا أكثر استعدادًا للمحاولة، وهم بالفعل يجرّبون، وعندما يحصلون على علاماتهم يشعرون بالرضا.»

في نهاية السنة الدراسية، وبعد أن استعادت المعلّمة تسلسلاً دراسيًا مبنيًّا وفق المنهجية الإجرائية عقب سنة من اعتماد النهج العصبي اللغوي، عبّر التلاميذ عن خيبة أملهم من الانتقال السريع بين الأنشطة ومن انخفاض فرص الحديث.

ورغم الإيجابيات، فإن تلاميذ الأقسام التي تعتمد نهج المدخل العصبي اللغوي ANL عبّروا عن رغبتهم في استخدام مزيد من الوثائق الأصيلة، وقراءة نصوص أكثر، والانخراط في أنشطة أكثر تنوعًا. كما أبدى بعضهم انزعاجًا من الوقت المخصّص للتعبير الشفاهي الجماعي، الذي قد يبدو لهم طويلاً نتيجة إعادة استخدام نفس التراكيب النموذجية مرارًا وتكرارًا من قِبل جميع التلاميذ.

وقالت **جان**: «التلاميذ الذين يتقدّمون بسهولة يشعرون بالملل أكثر... ولكن لنكن صريحين، إنهم يشعرون بالملل أيضًا مع المنهجيات التقليدية».

3.6 الكفاءة في التفاعل الشفاهي التلقائي لدى التلاميذ

نظرًا لرغبتنا في ربط هذه النتائج النوعية بنتائج قياس كفاءة التفاعل الشفاهي التلقائي لدى التلاميذ، تم اعتماد تحليل التباين الإحصائي للقياسات المتكررة لمعالجة مجموع التقييمات البالغ عددها 716. وقد كان الهدف من هذا الإجراء مقارنة متوسطات التقييم بين الزمنين من أجل التحقق من مدى اختلاف تطور الأداء بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

تكشف لنا هذه التحليلات عن نتيجتين أساسيتين، وقد ثبتت أهميتهما إحصائيًا بدرجة عالية ($p < 0,001$) في جميع الاختبارات:

يُظهر جميع التلاميذ تقدمًا ملحوظًا، بغض النظر عن المنهجية التعليمية المتبعة. فقد سجّل تلاميذ المجموعة الضابطة (GC) تحسنًا بين الجولتين التقييميّتين لاختبار الكفاءة الشفاهية (OPI)، وهما: الاختبار القبلي (T1) الذي

أُجري في بداية السنة الدراسية، والاختبار البَعدي (T2) الذي أُجري في نهايتها. ففي T2، بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (GC 11.9) نقطة (بانحراف معياري ET 1.0 =)، أي بزيادة قدرها 0.7 نقطة على مقياس OPI مقارنة بنتائج T1، حيث بلغ المتوسط حينها 11.2 نقطة (ET = 0.7).

أما تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تَلقّوا تكوينًا وفق منهجية المدخل العصبي اللغوي (ANL)، فقد سجّلوا تقدّمًا أكبر بكثير، إذ اتبعت جميع الأقسام التجريبية في كل مدرسة النمط ذاته من التحسّن. فقد ارتفعت درجاتهم في الكفاءة الشفاهية التلقائية بمعدل يزيد بـ 2.7 مرة مقارنةً بتلاميذ المجموعة الضابطة (GC). وعلى الرغم من أن نتائجهم في الاختبار القبلي (T1) كانت أقل، حيث بلغ متوسطهم 10.9 نقطة (بانحراف معياري ET = 0.7)، فإنهم تمكنوا من اللحاق بزملائهم وتجاوزهم في الاختبار البعدي (T2)، محققين متوسطًا قدره 12.8 نقطة (ET = 0.9). وبذلك سجّلوا زيادة بمعدل 1.9 نقطة على مقياس اختبار الكفاءة الشفوية (OPI)، وهو ما يُعدّ تطورًا لافتًا في قدرتهم على التفاعل اللغوي الشفاهي العفوي.

يتبيّن من ذلك وجود أثر تفاعلي قوي بين متغير الجلسة والمجموعة، حيث جاءت نتائج اختبارات الكفاءة الشفاهية OPI في الاختبار البَعدي (T2) أعلى بشكل دالّ إحصائيًا لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (متوسط = 12.8؛ انحراف معياري = 0.9)، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة (متوسط = 11.9؛ انحراف معياري = 1.0).

الفوج	العدد	درجة OPI - بداية العام (T1)	درجة OPI - نهاية العام (T2)	القيمة الاحتمالية
المؤسسة 1	47	11.1 (0.8)	12.3 (1.0)	< 0.001
C	23	11.6 (0.8)	12.2 (1.2)	
E	24	10.6 (0.6)	12.3 (0.8)	
المؤسسة 2	40	11.1 (0.6)	12.3 (1.3)	< 0.001
C	19	10.9 (0.5)	11.3 (0.7)	
E	21	11.2 (0.7)	13.2 (1.0)	

المؤسسة 3	92	11.1 (0.7)	12.3 (1.0)	< 0.001
C	48	11.2 (0.8)	11.9 (0.9)	
E	44	10.9 (0.7)	12.8 (0.8)	
الإجمالي	179	11.1 (0.7)	12.3 (1.1)	< 0.001
C	90	11.2 (0.7)	11.9 (1.0)	
E	89	10.9 (0.7)	12.8 (0.9)	

جدول (01) – متوسط درجات اختبار الكفاءة الشفاهية OPI (مع الانحراف المعياري) في T1 وT2، لكل من المجموعة الضابطة (C) والمجموعة التجريبية (E) في كل مؤسسة تعليمية.

7. مناقشة وخاتمة

سعينا في هذه الدراسة، إلى فهمٍ أدق وشامل للجهاز المنهجي المُعتمد في تعليم التعبير الشفاهي التلقائي داخل السياق المدرسي، كما يُمارسه أساتذة اللغة الإنجليزية في الصف السادس من التعليم المتوسط. وكان هدفنا أن نقارن هذا الجهاز بالمنهج المعتمد في المقاربة العصبية-اللغوية. كما أردنا إجراء مقارنة بين هذين الأسلوبين التعليميين من خلال ربطهما بمستوى الكفاءة في التفاعل الشفاهي لدى 179 تلميذًا شاركوا في الدراسة، وذلك بهدف الوقوف على مدى تأثير كل مقاربة على تطور هذه الكفاءة.

ويُقدّم لنا تحليل بيانات مجموعة الضبط عنصرين رئيسيين: التنوع المنهجي، والاعتماد على عناصر تعليمية ذات طابع صريح وواضح. فرغم أن التنوع المنهجي (Puren, 2012) يحظى بقبول واسع بين الأساتذة، حتى مع الإشارة في النصوص الرسمية إلى اعتماد المقاربة الإجرائية، إلا أنّ هذا التنوع يبدو هنا مفتقرًا إلى بنية منهجية واضحة المعالم. فمجموعة الضبط لا تستند إلى عناصر منهجية منظمة ومُبرَّرة، يُفترض أن تُسخَّر لتحقيق أهداف تعلُّمية مدروسة ومجربة. ويوضح

المعلمون أن اختياراتهم تنبع من بيئتهم المهنية وما يثير اهتمامهم، دون أن يبيّنوا كيف يمكن لهذه الخيارات أن تعود بالفائدة على تعلُّم التلاميذ، ولاسيّما في جانب التعبير الشفاهي. كما لا يفسرون سبب ترتيب هذه العناصر بطريقة معينة دون غيرها.

يُشير المعلمون، وبشكل سريع نسبيًا، إلى استخدام الكتابة عند وصف أساليب عملهم مع التلاميذ، كما يُظهرون توجهات تدريسية وتعلمية تقوم على الطابع الصريح والمباشر. ولا تزال القناعة راسخة لديهم بفعالية التعرّض لقوائم من الكلمات المعزولة وللدعامات الكتابية كوسيلة للوصول إلى التعبير الشفاهي (Germain & Netten, 2010). كما يبرز استخدام الكتابة كأداة لتنظيم المجموعة الصفية. وهذه الحجج، بطبيعة الحال، تظل مقبولة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار ظروف العمل في المرحلة الإعدادية حاليًا، بما في ذلك التكوين الأولي السريع جدًّا، وندرة التكوين المستمر، سواء فيما يتعلق بمناهج تعليم اللغات، أو بمبادئ اكتساب اللغات الثانية، أو حتى بعلم النفس التربوي بوصفه أداة لتنظيم الصف وإدارته.

تُبرز العناصر المنهجية التي تعتمدها مجموعة الضبط، والتي تندرج ضمن مقاربة تدريسية صريحة، تباينًا واضحًا مع ما عبّر عنه أساتذة المجموعة التجريبية من آراء دقيقة وصياغات منهجية واضحة عند وصفهم للمقاربة المتبعة. فقد شدّد هؤلاء على الإطار المنظم والدقيق الذي تقوم عليه كل وحدة تعليمية أو حصة دراسية وفق مقاربة المنهج العصبي اللغوي، حيث تُعد المبادئ الكبرى مثل التفاعل ضمن محادثات حقيقية، وتقديم النشاط الشفاهي قبل الكتابي، واعتماد جمل كاملة بدلًا من كلمات معزولة، والتكرار المنظم والمتنوع من قبل جميع المتعلمين، من الركائز التي تقوم عليها الممارسة البيداغوجية، وهي مفهومة ومحفوظة ومفعّلة بصورة واعية ومدعومة بحجج متماسكة. ومع ذلك، لا يتردد الأساتذة في الإشارة إلى أنهم يُكيّفون أحيانًا ممارساتهم بين مقاربة المنهج العصبي اللغوي والمقاربة الإجرائية، وهو ما يُشبه نوعًا من الانتقائية المنهجية. ويُفسَّر هذا التوجه جزئيًا برغبتهم، وكذلك رغبة المتعلمين، في التحرر من القيود الصارمة للسياق التعليمي. غير أن كل

اختيار خارج عن إطار مقاربة المنهج العصبي اللغوي يُتخذ عن وعي وبمبررات دقيقة، تظل منسجمة مع المبادئ الكبرى المعتمدة (Germain,2017). وتُخوّل لنا هذه المعطيات التأكيد على أن الفرضية الأولى قد تم التحقق منها؛ إذ أظهر الأساتذة قدرتهم على استحضار وتوظيف العناصر المنهجية الضرورية لتعلّم تلاميذهم، وتنفيذها وتكييفها حسب السياق. بل إنهم تجاوزوا ما نصّت عليه الفرضية، فلم يقتصروا على تكييف المبادئ الكبرى لمقاربة المنهج العصبي اللغوي مع المقاربة الإجرائية، بل قاموا بتكييف المنهجية ذاتها مع الواقع الميداني الذي يعملون فيه. وهذا يضعنا على النقيض التام من أي نزعة تطبيقية حرفية (Brassat,2021). ومن اللافت أيضًا أن أساتذة المجموعة التجريبية، قبل تعديلهم لممارساتهم الصفية، قد قارنوا بين آثار مقاربة المنهج العصبي اللغوي على متعلميهم، وآثار المقاربة الإجرائية، ولاحظوا وجود فارق واضح في الأداء الشفاهي. وعليه، لا يمكن تفسير النتائج المتحققة فقط بما يُعرف بـ أثر المعلّم (Jellab,2020)، وهو ما تؤكده أيضًا نتائج المقابلات وأداء التلاميذ في اختبارات الكفاءة الشفاهية التفاعلية، إذ أظهرت تشابهًا إحصائيًا بين نتائج الفصول المختلفة.

بالإضافة إلى ذلك، وعند مقارنة الخيارات المنهجية لكلتا المجموعتين بنتائج تلاميذهم، يمكننا أيضًا تأكيد الفرضية الثانية، إذ إن المجموعة التجريبية بلغت معدلات من الكفاءة في التخاطب الشفاهي تفوق بـ 2.7 مرة تلك التي حققتها مجموعة الضبط. وتُظهر هذه النتائج، على الأقل في سياق تجربتنا، أن نمذجة التراكيب الجملية الكاملة وتقديمها بدايةً في سياق شفاهي (مثل: "أنا اسمي جين، وعمري 35 سنة. وأنت، ما اسمك؟ كم عمرك؟")، وفي إطار محادثة حقيقية (أي بأسلوب تدريس ضمني)، ولغرض تنفيذ مشروع تواصلي، يُفضي إلى تحقيق نتائج إيجابية في اكتساب الكفاءة الشفاهية العفوية في بيئة تعليمية موجهة، بالرغم من وتيرة التعلّم الممتدة لأربع ساعات أسبوعيًا فقط. ويُشير هذا إلى أن اكتساب الكفاءة الشفاهية لا يعتمد على تراكم المعطيات اللغوية، بل يتطلب ممارسة فعلية واستعمالًا اجتماعيًا للغة. فتعليم المفردات المعزولة، أو بالأحرى مطالبة المتعلّمين بحفظ قوائم كلمات

مفردة، لا يخدم الهدف المتمثل في الاستخدام العفوي للغة المنطوقة. إذ يمكن للمتعلّم أن يكون على دراية بعدد كبير من المفردات، ومع ذلك يعجز عن توظيفها في مواقف تواصلية واقعية.

ينبغي جمع معطيات إضافية لاستكمال هذه النتائج والحدّ من التحيّزات المحتملة، وذلك من خلال تنويع أعمار المتعلمين ومستوياتهم اللغوية، وخبرة المدرسين، واللغة المستهدفة بالتعلّم، وسياقات التدريس المعتمدة. ونأمل أن تسهم هذه الإضافات، في نهاية المطاف، في تعزيز ظهور نموذج فعال لتعلّم الكفاءة الشفاهية العفوية، التي لا تزال تمثل تحديًا كبيرًا لدى التلاميذ في الوقت الراهن.

الإحالات:

1- النشرة الرسمية رقم 31 بتاريخ 30 يوليو 2020.

2- للاطلاع على عرض أكثر شمولاً للنتائج، يُرجى الرجوع إلى المنشورات المقدمة للنشر أو المرتقبة لمؤلفي هذا المقال.

3- تُجرى حالياً دراسة أخرى لتقييم مدى تأثير انخراط المعلّمين في مشروع جديد على النتائج. وتقوم فرضيتنا على أن "تأثير هاوثورن" — أي كون نتائج التجربة مرتبطة بانخراط الأفراد وليس بالعوامل التجريبية — قد تلاشى مع مرور سنوات التجربة، وأن النتائج ستكون مرتبطة بالاختيارات المنهجية للمعلّمين.

4- يمكن الاطلاع على الاتفاقية على الموقع الإلكتروني (آخر زيارة في مارس 2023):

http://icar.cnrs.fr/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

قائمة المراجع:

BAILLY, Danielle. (1997). *Didactique de l'anglais*. Nathan.

BLANCHET, Alain & GOTMAN, Anne. (2010). *L'entretien. L'enquête et ses méthodes* (2e éd.). Armand Colin.

BESSE, Henri. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Crédif / Didier.

BOURGUIGNON, Claire. (2015). *La démarche didactique en anglais*. Presses universitaires de France.

BRASSAT, Emmanuel. (2021). La pédagogie au risque de l'applicationnisme. Entre méthodes réflexives et procédures. *Annuel de la recherche en philosophie de l'éducation*, *1*, 19-34.

BRESSOUX, Pascal. (2011). Effet-maître et pratiques de classe. Dans É. Bourgeois (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 221-231). Presses universitaires de France.

BRUNER, Jérôme S. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.

CAPLIEZ, Marc & GUENDOUZ, Pierre. (2021). *Apprendre et enseigner l'anglais oral*.

L'Harmattan.

CNESCO. (2019). *Langues vivantes étrangères : comment l'école peut-elle mieux accompagner les élèves ?* Dossier de synthèse.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Didier.

GERMAIN, Claude & NETTEN, Joan. (2010).

GERMAIN, Claude & NETTEN, Joan. (2012). A New Paradigm for the Learning of a Second or Foreign Language: The Neurolinguistic Approach. *Neuroeducation*, *1*(1), 85-114. <https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85>.

GERMAIN, Claude. (2017). *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Myosotis Presse.

GICQUEAU, Flavie & TERRIEN, Jeanne. (2023). *La participation orale en classe de langue* (Mémoire de master MEEF). Nantes Université.

GUEDAT-BITTIGHOFFER, Delphine. (2014). *Les élèves allophones à l'épreuve de l'apprentissage d'une langue seconde : des politiques éducatives au processus de compréhension* (Thèse de doctorat). Université de Nantes.

HATTIE, John. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Presses de l'Université du Québec.

HILTON, Heather. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette Education.

JELLAB, Aziz. (2020). Enseigner dans le secondaire à l'heure des incertitudes. Entre prescriptions institutionnelles et invention de son métier au quotidien. *Administration & Éducation*, *168*, 27-39.

KAUFMANN, Jean-Claude. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien compréhensif*. Armand Colin.

LING, Chen. (2023). Utiliser l'approche neurolinguistique dans un programme inscrit dans le CECRL : quelles passerelles avec l'approche actionnelle ? *Lidil*, *68*.

MCALLISTER, Julie & NARCY-COMBES, Marie-Françoise. (2011). Evaluation of a Blended Language Learning Environment in a French University and Its Effects on Second Language Acquisition. *Asp*, *59*, 115-138.

MACFARLANE, David. (2020). Mesurer les compétences orales en L2 : échelles et entretiens pour l'ANL. *Les cahiers de l'AREFLE*, *1*(1), 23-30.

MACFARLANE, David & MONTSION, Lyne. (2016). *Comparaison d'échelles de compétence orale : niveaux communs de référence du CECR et l'échelle de compétence orale en langue seconde du Nouveau-Brunswick*. Ministère de l'Éducation nationale et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.

MARSICK, Victoria J. & WATKINS, Karen E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge.

NARCY-COMBES, Marie-Françoise. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Ellipses.

NARCY-COMBES, Marie-Françoise, NARCY-COMBES, Jean-Paul, MCALLISTER, Julie, LECLERE, Malory & MIRAS, Grégory. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788922982>.

PARADIS, Michel. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. John Benjamin.

PARADIS, Michel. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. John Benjamin.

PUREN, Christian. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des*

langues (3e éd.). Nathan / CLE international.

VERONIQUE, Georges Daniel. (2017). Réponse à Wander Lowie : L'émergentisme, la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues étrangères. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, *14*(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1385>.

شكروتقدير:

نتقدّم بخالص الشكر إلى دلفين جيدا-بيتيهوفر Delphine Guedat-Bittighoffer من جامعة أنجيه Angers، وكذلك إلى ماري راينو Marie Raynaud، ومارغو إسنولت Margot Esnault، وماي مينغل May Mingle من جامعة نانت Nantes، على ما قدّمنه من دعم وجهد ثمين في إطار هذه الدراسة. نحن ممتنّون لهنّ على كل ما بذلنه من عمل.

التعريف بالمؤلفين:

ماري- آنج دات Marie-Ange Datأستاذة محاضرة في علوم اللغة بجامعة نانت، فرنسا، تُدرّس اللسانيات التطبيقية في معهد تكوين المعلّمين في نانت. عضوة في مختبر اللسانيات في نانت (LLING). marie-ange.dat@univ-nantes.fr

وربيكا ستاركي-بيريه Rebecca Starkey-Perret أستاذة مشاركة بجامعة نانت، فرنسا، متخصّصة في تعليمية اللغة الإنجليزية. تركز أبحاثها على تأثير الأنشطة التعليمية على دقة الكتابة، وعلى دور العواطف والمعتقدات في تعلم وتعليم اللغات.
rebecca.starkey1@univ-nantes.fr

ملخص المقال:

تُعنى هذه الدراسة ببحث اكتساب مهارة التفاعل الشفاهي باللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية لدى تلاميذ الصف السادس في المرحلة الإعدادية بفرنسا، والذين تتراوح أعمارهم بين أحد عشر واثني عشر عامًا. فما تزال الكفاءة الشفاهية التلقائية في اللغات الأجنبية ضعيفة في النظام التعليمي الفرنسي، كما أظهرت ذلك تقارير المجلس الوطني لتقويم النظام المدرسي ودراسات سابقة في هذا المجال. وفي هذا الإطار، أثبتت المقاربة العصبية -اللغوية، وهي مقاربة تعليمية تقوم على مبادئ علم الأعصاب واللغة، فعاليتها في تحقيق نتائج إيجابية، خصوصًا في ظروف التعليم المكثف. وتستند هذه المقاربة إلى أولوية التواصل الشفاهي من خلال نمذجات لغوية تُقدَّم ضمن تفاعلات واقعية تنبثق من مشاريع تعليمية حقيقية. ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن المنهجيات التعليمية التي يعتمدها مدرّسو اللغة الأجنبية في تعليم المهارات الشفاهية للمتعلمين المبتدئين في الصف السادس، كما تهدف إلى تحديد أثر المقاربة العصبية -اللغوية على اكتساب مهارة التفاعل الشفاهي لدى هؤلاء التلاميذ. وللإجابة عن هذه الأسئلة، أُجريت مقابلات مع ستّ معلمات للغة الإنجليزية يعملن في هذا المستوى، وشاركن في دراسة مقارنة شملت أربع فصول طُبّقت فيها المقاربة العصبية-اللغوية (بما مجموعه تسعة وسبعين تلميذًا)، وأربع فصول أُخرى اعتمدت منهجيات تعليمية تقليدية (بلغ عدد تلاميذها ثمانين). وقد أظهرت النتائج أن الفصول التي استُخدمت فيها المقاربة العصبية-اللغوية تستند إلى أسس منهجية متينة في تعليم اللغات الثانية، الأمر الذي انعكس إيجابًا على أداء التلاميذ الشفاهي.

الكلمات الدّالة: اكتساب التعبير الشفاهي التلقائي، تعليم اللغة الإنجليزية، المقاربة العصبية-اللغوية، تلاميذ المرحلة الإعدادية المبتدئون.