توظيف المقاربة العصبية اللسانية[i] ضمن برنامج يستند إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات[ii]: ما هي الجسور الممكنة مع المقاربة الإجرائية[iii]؟*

تأليف: تشن لينغ
جامعة الاقتصاد والتجارة الدولية
بكين-الصين

ترجمة: سعيدة كحيل

1. مقدمة

أصبح الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، منذ سنة 2001، يوفّر قاعدةً موحّدة لتعليم اللغات الأجنبية في أوروبا. فهو يصف الكفاءات العامة والكفاءات التواصلية اللغوية اللازمة لإنجاز مهام الحياة اليومية. وقد جاء المجلدان التكميليان منه اللذان نُشرا في سنتي 2018 و2021 لتحديث بعض الواصفات، لا سيّما تلك المتعلّقة بالوساطة اللغوية، وكفاءة التعددية اللغوية والثقافية، والتمكن الصوتي الفونولوجي. أما على المستوى المنهجي، فإن إصدار سنة 2001 من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات صار يركّز على مقاربة إجرائية تنظر إلى المتعلّمين على أنهم

---

* **العنوان الأصلي للمقال:**

Chen Ling, « Utiliser l'approche neurolinguistique dans un programme inscrit dans le CECRL : quelles passerelles avec l'approche actionnelle ? », Lidil [En ligne], 68 | 2023, mis en ligne le 31 octobre 2023, consulté le 10 avril 2025.

URL : http://journals.openedition.org/lidil/11955 ;

DOI : https://doi.org/ 10.4000/lidil.11955

مستعملون للّغة وفاعلون اجتماعيون. وقد جرى الإبقاء على هذا التوجّه في الإضافات الأخيرة (2018، 2021)، حيث أسهم تطبيق المقاربة الإجرائية في الإقرار بالطبيعة الاجتماعية للتعلّم وتعزيز استعمال اللغة الهدف داخل الصفّ الدراسي.

يحرص الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات بوصفه أداة تهدف إلى دعم تخطيط البرامج والدروس ووسائل التقييم، على أن يكون شاملاً ومنفتحًا ومرنا منهجيًا، فهو يلقي الأسئلة بدلا من تقديم أجوبة نهائية أو فرض مقاربة تعليمية بعينها. وفي الواقع، فإن من بين وظائفه "تشجيع كل الفاعلين المنخرطين في عملية التعليم والتعلّم على التصريح، بأوضح وأدق شكل ممكن، بأسسهم النظرية وإجراءاتهم التطبيقية" (CECRL، 2001، ص 21). وتأتي المقاربة العصبية اللسانية لتقدّم تصوّرًا جديدًا لتعليم اللغة الأجنبية وتعلّمها ، يدعونا إلى تهيئة الظروف المثلى للتواصل داخل القسم، مع مراعاة مسار الاكتساب. فهل يمكننا، تبعًا لذلك، استشفاف جسور تُمكّن من توظيف المقاربة العصبية اللسانية داخل البنية الوصفية لسياقات التعليم والتعلّم التي يقدّمها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؟ وللإجابة عن هذا التساؤل، سنعرض أولًا الأسس النظرية الجوهرية، والأنشطة، والإستراتيجيات، ومبادئ التقييم الخاصة بكل من المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وهو ما سيتيح تحديد موقع المقاربة العصبية اللسانية في علاقتها بهذا الإطار. ثم سنعقد، في مرحلة ثانية، مقارنةً بين المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية، مقترحين اعتماد رؤية تكاملية داخل برنامج تربوي منضوٍ تحت مظلة الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. تجدر الإشارة إلى أن هدف هذا البحث ليس الترويج لمقاربة دون أخرى، بل هو إثراء فهمنا لكيفية تفعيل النظريات المتعلقة باكتساب اللغة، واقتراح اختيارات تربوية تضمن تعليمًا وتعلّمًا فعّالًا للغات الأجنبية.

2. النظريات التي تستند إليها المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: كيف نتعلّم؟

تقوم المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات على تصوّرات نظرية متقاربة أحيانًا ومتمايزة أحيانًا أخرى بشأن آليات تعلّم اللغة

واكتسابها. ومن بين المفاهيم الأساسية التي ينبغي التوقف عندها، التمييز الذي يقترحه كراشن (Krashen، 1981) بين عمليتي الاكتساب والتعلُّم؛ إذ تعد الأولى لاواعية ومرتبطة بالتركيز على المعنى، على غرار ما يحدث لدى الطفل عند اكتسابه لغته الأولى، في حين أن الثانية عملية واعية وصريحة تُركّز على الشكل. إلا أن هذا التمييز، وإن كان حاضرًا بقوة في الأدبيات، لا يحظى بإجماع مطلق، إذ يرى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات أنه من غير الممكن، في الوضع الراهن، فرض مصطلحات موحّدة، لغياب مصطلح جامع يشمل كلا المفهومين بدقّة (ص 108). ويرى بي (Py، 1994) أنه لا يمكن أن يحدث اكتساب دون تعلّم، كما أنه لا وجود لتعلُّمٍ "محض"، لأن المتعلّمين يكتسبون في القسم عناصر لم تُدرّس لهم بشكل مباشر، كما يشير إلى ذلك كوك وغروكا. (Cuq & Gruca ، 2017، ص 103). وفي السياق نفسه، يؤكد بيس وبوركييه (Besse et Porquier، 1984، 79) أن "كل اكتساب يتضمّن قدرًا من التعلّم". هذه الإسهامات النظرية سمحت للمتخصصين في تعليم اللغات بفهم أدقّ للعمليات الذهنية المصاحبة لتعلّم اللغة، وهو ما استثمرته المقاربة العصبية اللسانية حين تبنّت هذا التمييز بين التعلّم باعتباره عملية واعية، والاكتساب بوصفه عملية لاواعية. ويعبّر جيرمان (Germain، 2017، 45) عن هذا التصوّر بقوله إنّه من الممكن تمامًا، حتى في السياق المدرسي، تحقيق كلٍّ من التعلّم والاكتساب في تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية.

تظلّ الإجابة عن السؤال: «كيف يتعلّم المتعلّمون؟» مفتوحة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2001)، حيث يُصرّح بأنه : « (...) لا يوجد توافق قائم على بحث علمي كافٍ بخصوص هذه المسألة، يُمكّن الإطار المرجعي ذاته من الارتكاز على نظرية معينة في التعلّم» (ص 108). ويقترح برتوتشيني وكونستازو (Bertocchini et Costanzo، 2017) إمكانية التوفيق بين عمليّتي التعلّم والاكتساب من خلال الاستعانة بما تتيحه علوم الإدراك، لا سيما « في ما يتعلّق بعمل الذاكرة طويلة المدى ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلّم» (ص 44). وفي هذا السياق، تستند المقاربة العصبية اللسانية إلى الأسس النظرية لعلم الأعصاب واللسانيات النفسية (Paradis, 2004, 2009 ; Ellis, 2011)، حيث تأخذ بعين الاعتبار نوعين من الذاكرة: الذاكرة

التصريحية، وهي «نتاج يتكوّن من معطيات واقعية (مثل المفردات وتصريف الأفعال) أو من قواعد (مثل قواعد النحو)»، والذاكرة الإجرائية، التي تُعدّ «عملية مبنية على انتظام ناتج عن تكرار استعمال تراكيب لغوية، تترك آثارًا أو أنماطًا في الدماغ » (Germain، 2017، ص 32). ويُعدّ من الضروري بالنسبة للمتعلّم أن يطوّر كلاً من المعرفة الصريحة المرتبطة بالذاكرة التصريحية، والكفاءة الضمنية المدعومة بالذاكرة الإجرائية. أما بالنسبة للمدرّس، فإن هذا التصوّر يستدعي منه « ألا يُركّز اهتمامه على المضامين اللغوية التي ينبغي تمريرها في الصف، بقدر ما يُولي عنايته لسيرورة التملّك الجارية في أذهان المتعلّمين» (Germain، 2017، ص 53). وبهذا المنظور، يصبح التركيز منصبًا على عملية التعلّم ذاتها، إذ تُعدّ هذه الأخيرة هي البوصلة التي تُوجّه الفعل التعليمي وتُسهم في تطويره.

3. كيف نُدرّس الأنشطة والإستراتيجيات في المقاربة العصبية اللسانية وفي الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؟

فيما يتعلّق بالتدريس، يقدّم الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات مجموعة من الخيارات التي تستجيب للأهداف التعليمية، والتي تقوم أساسًا على تنمية الكفاءات والقدرة على تفعيلها. وتشمل الصيغ الأساسية (CECRL، 2001) التعرّض المباشر للاستعمال الأصيل للّغة، والتعرّض المباشر للخطابات الشفاهية والنصوص المكتوبة، والمشاركة في إنجاز المهام، والتعلّم الذاتي الفردي، وكذلك الجمع بين العروض التقديمية، والشروح، والتمارين، والأنشطة التطبيقية. وتمثّل هذه الوسائل أدواتٍ يُترَك أمر اختيارها أو تركيبها للمعلّمين أنفسهم. ويولي الإطار اهتمامًا خاصًا بدور المعلّمين، إذ يُقرّ بأنهم «يؤدّون دورًا سيُحتذى به لاحقًا من قبل المتعلّمين في استعمالهم المستقبلي للغة، بل وربما في ممارستهم المحتملة لمهنة التعليم» (CECRL، 2001، ص 111). ومن ثمّ ينبغي على المعلمين « أن يدركوا أن سلوكهم، الذي يعكس مواقفهم وقدراتهم، يُعدّ جزءًا جوهريًا من بيئة التعلّم/الاكتساب» (CECRL، 2001، ص 111). ويُدعون إلى التأمّل في أسئلة من قبيل : «ما مقدار الأهمية الواجب إيلاؤها للكفاءة التعليمية، وللمعرفة بالسياق الاجتماعي الثقافي، والقدرة على تعليمه؟»

(CECRL، 2001، ص 111). وإذا كان الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات يقدّم عمومًا أشكالًا توجيهية للتعليم تُمكّن المعلّمين من بناء اختياراتهم البيداغوجية، فإن المقاربة العصبية اللسانية تقترح نموذجًا أكثر تنظيمًا يمكن تطبيقه خطوةً بخطوة في الممارسة الصفية. وتعتمد هذه المقاربة بيداغوجيا للتمكّن من الكفايات النصية (littératie)، يتمّ فيها الربط وفق الترتيب التالي: المنطوق (الجملة)، ثم القراءة (الفقرة)، فالكتابة (النصّ)، وأخيرًا المشروع (Germain، 2017).

فلنحلّل الآن الأنشطة والإستراتيجيات التي يقترحها كلٌّ من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والمقاربة العصبية اللسانية. فقد جاء المجلد التكميلي للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2021) ليُكمل الواصفات الخاصة بالأنشطة اللغوية الأربع، وهي: التلقي، الإنتاج، التفاعل، والتوسيط. وسنقوم فيما يلي بتلخيص الأنشطة والإستراتيجيات المرتبطة بها في جدول توضيحي.

	الأنشطة	الإستراتيجيات
التلقي	فهم المنطوق الفهم السمعي البصري فهم المكتوب	التعرف على المؤشرات إجراء الاستنتاجات
الإنتاج	الإنتاج الشفاهي الإنتاج الكتابي	التخطيط التعويض المراقبة والتصحيح
التفاعل	التفاعل الشفاهي التفاعل الكتابي التفاعل عبر الإنترنت	تناول الكلمة التعاون طلب التوضيح
التوسيط	وساطة النصوص وساطة المفاهيم وساطة التواصل	شرح مفهوم جديد تبسيط نص

الجدول 1 - الأنشطة والإستراتيجيات المقترحة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات

فيما يخصّ الأنشطة، فإن أنشطة الفهم (التلقّي) تهدف إلى فهم أنواع متعدّدة

من الوثائق، مثل المحادثات بين أطراف آخرين، والإعلانات، والوسائط السمعيّة البصريّة. أما أنشطة الإنتاج الشفاهي، فهي تشمل السرد، والوصف، والحجاج، بينما تغطّي أنشطة الإنتاج الكتابي ،الإنتاج الكتابي العام، والكتابة الإبداعية، والكتابة الرسمية. وفيما يتعلّق بالتفاعل الشفاهي، فهي تُنظَّم وفق ثلاث وظائف: الوظيفة التفاعلية الشخصية، والوظيفة التداولية، والوظيفة التقييمية. أما أنشطة التفاعل الكتابي، فتركّز على التبادل بين الأشخاص ونقل المعلومات. أما أنشطة التوسيط، فتتعلق بالنصوص، والمفاهيم، والتواصل، وهو ما يعكس طبيعة سير التوسيط في العملية التعليمية. وجدير بالذكر أن الأشكال الأربعة للأنشطة (التلقي، والإنتاج، والتفاعل، والتوسيط) تُعدّ مستقلّة عن بعضها البعض، كما أن الأنشطة المنتمية إلى النوع نفسه تشترك في إستراتيجيات متماثلة؛ فعلى سبيل المثال، تُستخدم الإستراتيجيات نفسها في جميع أنشطة الفهم. ويُقدَّم الجدول الآتي، المُعاد بناؤه استنادًا إلى الإطارات الواردة في مؤلَّف جيرمان (2017، ص 76، 94 و98)، لتوضيح الأنشطة والإستراتيجيات التي تقترحها المقاربة العصبية اللسانية.

	الإستراتيجيات
1. المنطوق	**5 استراتيجيات متتابعة:** المرحلة 1: يقدّم المعلّم نمذجة لجُمل أصيلة تتعلّق به. المرحلة 2: يوجّه المعلّم أسئلة إلى عدد من المتعلّمين. المرحلة 3: يوجّه بعض المتعلّمين أسئلة إلى زملائهم أو يقوم اثنان منهم بنمذجة التفاعل أمام تلاميذ القسم. المرحلة 4: يتبادل المتعلّمون الأسئلة فيما بينهم. المرحلة 5: يوجّه بعض المتعلّمين أسئلة إلى زملائهم حول إجاباتهم الشخصية والأصيلة. **3 إستراتيجيات تتقاطع مع الإستراتيجيات أعلاه:** الطلاقة، والدقة، وتحفيز الاستماع
2. القراءة	**6 إستراتيجيات متتابعة:** المرحلة 1: التهيئة السياقية - النحو الضمني (grammaire non consciente)

	المرحلة 2: التنبؤ بمحتوى نص سردي؛ استباق لمحتوى نص اخباري المرحلة 3: الاستغلال الأول - الفهم العام للنص المرحلة 4: الاستغلال الثاني - التناسق الصوتي/الربط بين الصوت والكتابة المرحلة 5: الاستغلال الثالث - الملاحظة النحوية المرحلة 6: النشاط - خلاصة وما بعد القراءة لإعادة استخدام التراكيب **إستراتيجيتان تتقاطعان مع الإستراتيجيات أعلاه:** الطلاقة، والدقة
3. الكتابة	**6 إستراتيجيات متتابعة:** المرحلة 1 :النمذجة لبيان كيفية كتابة الجُمل التي استُعملت سابقًا شفاهيًا المرحلة 2 :الاستغلال الأول – التنغيم (prosodie)/الربط بين الصوت والكتابة المرحلة 3 :الاستغلال الثاني - التركيز على قواعد اللغة المرحلة 4 : التأقلم للتحقق من فهم المهمة بشكل صحيح المرحلة 5 :الكتابة المرحلة 6: ما بعد القراءة - لإعادة استخدام التراكيب **إستراتيجيتان تتقاطعان مع الإستراتيجيات أعلاه:** الطلاقة، والدقة

الجدول 2 - الأنشطة والإستراتيجيات المقترحة في إطار المقاربة العصبية اللسانية.

يتبيّن لنا أن المقاربة العصبية اللسانية تحدّد ترتيبًا لتقديم الأنشطة، يُراعي تنشيط الذاكرة الإجرائية، حيث ينبغي أن يسبق تنمية المهارات الشفاهية تعلّم المعارف الصريحة التي تُوظَّف لاحقًا في العمل الكتابي. وفي هذا السياق، تؤكّد المقاربة العصبية اللسانية أنها «تنخرط في التوجّه الذي رسمه فيغوتسكي (Vygotsky، 1978)، حيث لا يمكن تعليم الكتابة دون تعليم المنطوق ؛ إذ لا يمكن قراءة ما لم يُتقن شفاهيًا، ولا يمكن كتابة ما لم يُقرأ؛ فلا بد من الرجوع دائمًا إلى المنطوق » (Allain et coll.، 2013، ورد في : Ricordel & Truong، ص 332). وتتوافق أعمال هوك وسميث فانسون (Huc et Smith-Vincent، 2008) مع هذا المنظور، إذ تقول : «تُبيّن

علوم الأعصاب التربوية أن تعلّم اللغة الأجنبية يجب أن يُعطِي الأولوية للمنطوق [...]. ومن ثمّ، فإن الطرائق التعليمية التي تُنشّط المناطق الدماغية نفسها التي تُفعَّل خلال استعمال اللغة المنطوقة التلقائية، بعيدًا عن أي قيد نحوي أو كتابي، تُعدّ، على الأرجح، الأكثر فاعلية» (ص ص 30-31). وعلى هذا الأساس، تقترح المقاربة العصبية اللسانية تصوّرًا متكاملًا لاكتساب/تعلّم اللغة، يقوم على إستراتيجيات تعليمية واضحة، وهو ما يُعدّ غير مفصّل في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وإن كان من الصحيح أن هذا الأخير لا يتوخى بالضرورة هذا النوع من التفصيل في المقاربات التعليمية.

تتمثّل نقطة اختلاف أخرى بين الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والمقاربة العصبية اللسانية في طبيعة الإستراتيجيات نفسها. ففي الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2001)، تُعرَّف الإستراتيجية بأنها «الوسيلة التي يستخدمها مستعمل اللغة من أجل تعبئة موارده وتحقيق التوازن بينها، وتفعيل القدرات والعمليات» (ص 48). وترتبط هذه الإستراتيجيات بالأنشطة اللغوية الأربع (التلقي، الإنتاج، التفاعل، التوسيط) ضمن مستويات مختلفة، انطلاقًا من منظور المتعلّم. أما في المقاربة العصبية اللسانية، فالمقصود بالإستراتيجية هو الوسيلة التي يستخدمها المتعلّم أو المعلّم داخل الصفّ. وقد ميّز جيرمان (Germain، 2017) بين نوعين من الإستراتيجيات: الأولى تُعرف بالإستراتيجيات المتتالية، وهي تلك التي تُوجّه المعلّم وتُتيح تعلُّمًا تدريجيًا، والثانية تُعرف بالإستراتيجيات العامة، مثل السلاسة والدقة، وهي تلك التي يُفعّلها المتعلّمون أنفسهم. وإذا أخذنا مثال المنطوق، نجد أن المقاربة العصبية اللسانية تدمج أنشطة الفهم الشفاهي، والتفاعل الشفاهي، والإنتاج الشفاهي في سيرورة صفّية متسلسلة تتكوّن من عدّة مراحل، في حين يُوزَّع المنطوق في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات على ثلاثة مجالات منفصلة: التلقي، والإنتاج، والتفاعل. وتكشف هذه التفرقة عن منظورين مختلفين في معالجة الأنشطة والإستراتيجيات. فمن جهة، يُسهّل الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات البحث في نوع معيّن من الأنشطة والإستراتيجيات، بحيث يمكن للمعلّمين الرجوع إليه للتعرّف على خصائص كلّ نوع من الأنشطة، والإستراتيجيات التي تهدف إلى تعبئة الموارد

وتفعيل الكفاءات. ومن جهة أخرى، توفّر المقاربة العصبية اللسانية تصوّرًا يُبيّن كيفية الربط بين الأنشطة المختلفة بما يمكّن المتعلّمين من تعبئة الإستراتيجيات المناسبة في كلّ مرحلة من مراحل التعلّم. وهكذا، فإن أنشطة التلقي، والإنتاج، والتفاعل تتكامل داخل تعليم المنطوق، والقراءة، والكتابة. وهو ما يجعل من الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات والمقاربة العصبية اللسانية مقاربتين متكاملتين، تتيحان للمدرّسين تصميم أنشطة تعليمية وفق ما تقتضيه حاجاتهم وأهدافهم التربوية.

4. مبادئ التقييم في المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات: كيف نُقيِّم؟

يعتمد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2001) على ثلاثة مفاهيم رئيسية في معالجة التقييم، وهي : الصدق (validité)، والثبات (fiabilité)، والقابلية للتطبيق(faisabilité). ويوفّر هذا الإطار عناصر مرجعية تساعد في تحديد محتوى الاختبارات، وصياغة المعايير التي تُحدّد أهداف التعلّم، ووصف مستويات الكفاءة اللغوية. ويُبنى امتحانا DELF[1] و DALF [2] على سلّم المستويات المعتمد في هذا الإطار. غير أن غياب التحضير لهذا النوع من الامتحانات الرسمية كان يُشكّل عائقًا كبيرًا أمام انتشار المقاربة العصبية اللسانية، كما يشير إلى ذلك جيرمان (Germain، 2018). ومع ذلك، فإن التوفيق بين المقاربة العصبية اللسانية وامتحان DELF ممكن على المستوى النظري. وبما أن المقاربة العصبية اللسانية ترتكز على التمييز بين الكفاءة الضمنية والمعرفة الصريحة، فإنه من الضروري التفرقة بين تقييم المعارف اللغوية وتقييم المكتسبات، أي مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي. وفي هذا السياق، يؤكد جيرمان وزملاؤه (.Germain et coll، 2018، ص 6) : « على أهمية اللجوء إلى تقنيات تقييم طُوّرت لاختبار استعمال اللغة حين يكون الغرض هو تقييم المكتسبات. [...] فالتقنيات التقييمية المعتمدة في اختبارات DELF تتيح بالفعل تقدير الكفاءات المرتبطة باستخدام اللغة». وعليه، فإن التقنيات وأشكال التقييم التي يوصي بها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات مفيدة لتقييم مهارات التواصل والتفاعل. ومن هذا

المنظور، تبدو كل من المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات مكملين لبعضهما البعض، حتى في مجال التقييم.

في تجربة أُجريت على جمهور من فئة "الفرنسية لأغراض جامعية" (FOU)، وُجّهت خصيصًا إلى التفكير في تأثير المقاربة العصبية اللسانية على التحضير لاجتياز اختبار DUEF [3]، كانت النتائج مشجعة، إذ جاء في التقرير: "إن عمليات الفهم لدى المتعلّمين تكون أكثر نشاطًا وبالتالي أكثر فاعلية خلال المرحلة الشفاهية في المقاربة العصبية اللسانية مقارنة بفهم المنطوق من نوع DUEF" (Boissel، 2020، ص 91). كما تُظهر دراسة أخرى حول العلاقة بين المقاربة العصبية اللسانية وشروط النجاح في اختبارات DELF أنّ المقاربتين متكاملتان؛ إذ تهدف المقاربة العصبية اللسانية إلى تطوير عمليات التعلّم، بينما تقوم اختبارات DELF بتقييم ناتج هذا التعلّم. وبناءً على ملاحظة مجموعة من الطلبة الذين كانوا بصدد التحضير لاجتياز اختبار DELF A2، يذهب صاحب الدراسة إلى القول إنّ «بلوغ المستويين A1 وA2 من DELF لا يستدعي أي تعديل فعلي على المقاربة العصبية اللسانية من حيث أنشطة القسم» (Chang, 2022، ص 57). واعتبارًا لما توليه المقاربة العصبية اللسانية من أهمية للجانب الشفاهي، فإنها تتطلّب تخصيص وقت أطول لاستخدام التراكيب النموذجية وإعادة توظيفها، وهو ما يسهم كذلك في التحضير للمرحلة الشفاهية من اختبار DELF.

5. مقارنة بين المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية: ما هي الجسور الممكنة؟

كما يدلّ عليه اسمهما، فقد فُضّل استخدام مصطلح «مقاربة» بدلًا من «منهج» في كل من المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية، لما يُوحي به المصطلح من مرونة في التصوّر والتطبيق. ونذكّر هنا بأن مصطلح «المنهج» يشير إلى «مجموعة منظّمة من الإجراءات والتقنيات الصفيّة تهدف إلى توجيه معين لاكتساب المبادئ الأولى للغة، ويقوم هذا التوجّه على مجموعة من الأسس النظرية» (Cuq & Gruca, 2017، ص ص 264-265). ويتركّز اهتمامنا في هذا السياق على مقارنة المبادئ النظرية المؤطرة لهاتين المقاربتين. واستنادًا إلى المثلث التعليمي كما صاغه هوساي

(Houssaya، 1988)، قام جيرمان (Germain، 1993) بتحليل عدد من المنهجيات المتداولة من حيث تصوّرها للغة، وتصورها لعملية التعلّم، ولمفهوم التعليم، وللعلاقة البيداغوجية. وتتعلّق العلاقة البيداغوجية بثلاثة أبعاد: العلاقة التعليمية (مثل اختيار المحتوى وتنظيمه وتقديمه)، والعلاقة التعلّمية (مثل دور لغة الأم والأنشطة البيداغوجية)، والعلاقة التدريسية (مثل التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين، والتعامل مع الخطأ). وغالبًا ما يُستهان بالبُعد النفسي-الوجداني، على الرغم من أهميته البالغة في ترابط عمليتي التعليم والتعلّم. وقد قام تاقليانت (Tagliante، 2006، ص ص 52-53) بتحليل تطوّر مختلف المناهج التعليمية من خلال مجموعة من المعايير، منها: المرحلة الزمنية، والهدف العام، والجمهور المستهدف، والنظريات المؤطرة، ووضعية المعلّم، ووضعية لغة الأم واللغة المستهدفة، ومكانة المنطوق والمكتوب، ومكانة القواعد، وثراء المعجم، والتدرّج، ونوعية الوسائط التعليمية. وقد ساعدتنا هذه المعايير على بناء مقارنة منهجية بين المقاربتين.

تستند المقارنة إلى ثلاثة أبعاد أساسية: تصوّر التعلّم، وتصوّر التعليم، والعلاقة التعليمية، وهي أبعاد تتضمّن بدورها مجموعة من المعايير المرتبطة بالمتعلّم، والمعلّم، واللغة. وتُعرض نتائج هذه المقارنة في الجدول الآتي.

معايير	المقارنة	المقارنة العصبية اللسانية	المقاربة الإجرائية
تصور التعلم	دور المتعلمين	متواصلون، فاعلون اجتماعيون	مستخدمو اللغة، فاعلون اجتماعيون
	دور اللغة الأولى والثانية	الأولوية للغة الثانية	اللغة الأولى أو الثانية حسب الهدف
	الأنشطة التعليمية	التعبير الشفاهي، القراءة، الكتابة، المشروع	التلقي، الإنتاج، التفاعل، الوساطة
تصور التعليم	دور المعلم	نموذج لغوي، تسيير وتصحيح	التنشيط
	مكانة المنطوق والمكتوب	المنطوق يسبق المكتوب	تُمنح الأولوية للمنطوق عند المبتدئين
	مكانة القواعد	تطوير نوعين من القواعد (داخلية وخارجية) ضمن ترتيب محدّد	المفهمة والتنظيم الممنهج في خدمة إنجاز المهمة

العلاقة البيداغوجية	طبيعة اللغة	ينظر إلى اللغة كوسيلة تواصل وتفاعل اجتماعي	يُنظر إلى اللغة كوسيلة تواصل وتفاعل اجتماعي
	النظريات الكامنة	Paradis, Ellis, Segalowitz, Vygotsky	Canale et Swain
	الاختيار، والتنظيم، وتقديم المحتوى	أصالة التواصل (حاجات المتعلم التواصلية)، بيداغوجيا المشروع	وثائق تعليمية أصيلة في خدمة إنجاز المهمة

الجدول 3 - مقارنة بين المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية

انطلاقًا من الهدف التواصلي، تنظر كلّ من المقاربة الإجرائية والمقاربة العصبية اللسانية إلى اللغة باعتبارها وسيلةً للتواصل والتفاعل الاجتماعي. وتلتقي المقاربة الإجرائية مع روح المقاربة التواصلية، خصوصًا في ما يتعلّق بمفهوم الكفاءة التواصلية كما صاغه كنال وسواين (Canale & Swain، 1980)، بل إنها تتجاوزها من خلال سعيها إلى تمكين المتعلّم من إنجاز مهام تعكس "وقائع الحياة اليومية في المجالات الشخصية والعامة والتعليمية والمهنية" (CECRL، 2001، ص 121). ومن ثمّ، فإن عملية التعليم والتعلّم في هذا السياق تقوم على الطابع الإجرائي للفعل. غير أن المهمة، رغم كونها عنصرًا مشتركًا بين المقاربتين، تُفهم وتُوظّف بشكل مختلف في كل منهما. ففي المقاربة الإجرائية، تُنفَّذ المهام داخل القسم على نحوٍ تعاوني وموجَّه، وتكون اللغة وسيلة لا هدفًا، إذ يُراد من هذه المهام إنتاج منتج غير لغوي، كأن ينجز المتعلّمون "تخطيطًا لحفلة، أو يصمّموا ملصقًا، أو ينشئوا مدوّنة، أو يقترحوا تصميمًا لمهرجان، أو يختاروا مرشّحًا ما" (volume complémentaire du CECRL، 2021، ص 30). أما في المقاربة العصبية اللسانية، فكل مهمة تُعدّ بطبيعتها لغوية، سواء أكانت "شفاهية أو كتابية (قراءة أو/وكتابة)، مع الاستعانة المنتظمة بما هو متاح من أدوات تكنولوجية في متناول المتعلّمين" (Germain، 2017، ص 60). وتُعتمد في هذا السياق بيداغوجيا المشروع، حيث يُسبق المشروع النهائي بسلسلة من المشاريع المصغّرة ذات طابع بنائي، من قبيل: "صياغة نص اخباري يُقارن بين تطوّر أربعة أنماط معيشية على مدى عقد من الزمن" (Germain، 2017، ص 60). وتكمن القيمة الأساسية في التركيز

على معنى الرسائل خلال إنجاز المشروع. ولنأخذ على سبيل المثال "تصميم معرض صور، إذ يُحفَّز المتعلمون على النقاش حول اختيار الصور التي ستُعرض للجمهور. [...] يقوم المتعلّمون باختيار الصور، وصياغة التعليقات التوضيحية، وتحديد مكان العرض، واحتساب الميزانية، وشراء اللوازم اللازمة [...] (Ricordel، 2012، §). وهكذا، فإن كلتا المقاربتين تنخرطان في مرحلة إعادة تفعيل تُفضي إلى تعبئة الكفاءات التي يمتلكها المتعلّمون، وتوظيفها في سياقات عملية وهادفة.

وفيما يخصّ تعليم القواعد، فإن الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات يشير إلى ضرورة التمكّن من "معرفة الموارد النحوية للّغة والقدرة على استخدامها" (CECRL، 2001، ص 89). أما فيما يتعلّق بمسار التعليم، أي الانتقال من الشكل إلى المعنى أو من المعنى إلى الشكل، فإن الإطار لا يقدّم إجابة دقيقة، لكنه يلاحظ أن «[...] كثيرا من الممارسين يرون أنه من الأجدى الانطلاق من المعنى للوصول إلى الشكل واعتماد التدرّج وفق منطق شكلي صرف كما هو الحال في المناهج التقليدية» (CECRL، 2001، ص 91). وقد لاحظنا اعتماد مقاربة استقرائية في الكتب التعليمية الفرنسية[4] التي تتبنّى المقاربة الإجرائية، حيث يُطلب من المتعلّمين مراقبة كيفية اشتغال اللغة في سياقات تواصلية، ويترافق ذلك مع أنشطة شفاهية وكتابية. أما في المقاربة العصبية اللسانية، فيُوجَّه المتعلّمون إلى استعمال جُمل جاهزة، وكاملة، ومُصاغة مسبقًا من المعلّم بما يلائم وضعهم الشخصي، وذلك شفاهيًا في المقام الأول، قبل الانتقال إلى تعلّم القواعد المرتبطة بها. وبذلك، يُقدَّم تطوير القدرة على التواصل في اكتساب المعرفة. ومن وجهة نظرنا، فإن هذا الترتيب البيداغوجي، الذي يُتيح تنشيط "النحو الداخلي" (la grammaire interne)، يستحق اهتمامًا أكبر في مجال تعليم اللغات. إذ لا يمكن تحسين الممارسات التعليمية بفاعلية ما لم نُحط علمًا بعمليات الاكتساب.

ومن جهة أخرى، تأخذ كلا المقاربتين مفهوم الأصالة بعين الاعتبار. ففي سياق تواصلي، تُولي المقاربة الإجرائية أهمية لاستعمال مجموعة متنوعة من الوثائق الأصيلة، مثل البرامج الإذاعية، والإعلانات، والمجلات، وغيرها. أما في المقاربة العصبية

اللسانية، فإن الأصالة تُفهم على أنها «مرادفة لما هو حقيقي وواقعي بالنسبة للشخص المتكلّم» (Germain، 2017، ص 42). ولهذا، يُشجَّع المتعلّمون على التحدّث انطلاقًا من تجاربهم الشخصية، فيصبحون متواصلين حقيقيين. ويغدو سياق التعلّم نفسه هو سياق الاستعمال، إذ يسجّل الدماغ المعطيات بطريقة سياقية. ويؤكّد سيقالوفيتش (Segalowitz، 2010) أن كلّما اقترب سياق التعلّم من سياق الاستعمال، زادت قدرة المتعلّمين على التواصل بشكل ملائم. وينسجم هذا المبدأ مع الهدف الذي نصّ عليه المجلد التكميلي (2021) للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات الذي يدعو إلى «اعتبار المتعلّمين مستعمِلين للغة» وتشجيع «التفاعل بين ما هو اجتماعي وما هو فردي في مسار التعلّم» (ص 30).

6. مقترحات الجسور التكاملية

في ضوء ما سبق عرضه، نُجمل فيما يلي الأسباب التي تجعل من المفيد والوجيه استعمال المقاربة العصبية اللسانية بوصفها مقاربة مكمّلة للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. فوفقًا لما يورده غروكا (Gruca، 2007) في ما يلي: «إذا كان الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات يُقدَّم غالبًا كأداة معيارية كبرى، فإن من المؤكَّد أيضًا - وبالقدر نفسه من الأهمية - أنه أداة تحفيز مكّنت منهجية تعليم الفرنسية بوصفها لغة أجنبية من إعادة التمركز بطريقة دينامية لمواصلة تطوّرها» (ص 33). وقد جاء المجلد التكميلي الجديد (2021) ليُوضّح سبل تفعيل المقاربة الإجرائية، غير أن المؤشرات المرتبطة باكتساب اللغة تبقى محدودة داخله، بل إنها ناتجة عنه وتبدو محدودة بإطاره. وهنا تبرز أهمية المقاربة العصبية اللسانية، التي لا تنطلق من مبادئ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك، بل تُوجّه انتباهنا نحو آليات الاكتساب. فهي تُميّز بوضوح بين التعلّم والاكتساب، وتُنشئ استمرارية بين هذين المسارين عبر مواءمتهما مع مسار التعليم. كما تمتدّ هذه التفرقة إلى التقييم، إذ تفرّق بين تقييم المعارف وتقييم الكفاءات. وفوق هذا، وكما تؤكّد غيتليف (Gettliffe، 2020): « [...] من الواضح أن المقاربة العصبية اللسانية تتمتع بمرونة كبيرة في تقديم المضامين. فلا توجد أي منشورات تشير إلى قوائم التراكيب اللغوية الواجب تناولها بحسب مستويات

محدّدة. ولهذا السبب، فمن خلال عبورها للزمن والمحيطات، يتّضح أن هذه المقاربة استطاعت أن تؤتي أُكلها في سياقات مختلفة جدًا» (ص 168).

تُظهر تجربة تكييف المقاربة العصبية اللسانية مع السياق الجامعي الياباني جوردان- أوتسوكا (Jourdan-Ôtsuka، 2020) أن من الممكن تمامًا تطبيق هذه المقاربة بشكل تكاملي مع الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. فبحسب صاحبة التجربة، فإن «الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات يُعدّ، دون شك، مرجعًا لا غنى عنه، سواء من حيث تأمّلاته حول أدوار المتعلّم والمعلّم، أو في ما يتعلّق بما يمكن توقّعه من قسم تعليم اللغات الأجنبية. كما أنه مفيد لفهم كيفية تصوّر المستويات المختلفة للكفاءة، وما الذي تعنيه تلك المستويات» (Jourdan-Ôtsuka، 2020، ص 57).

بالإضافة إلى الصلة القائمة بين ما يُتعلَّم وما يُدرَّس، هناك سبب آخر يتمثّل في أنّ المقاربة العصبية اللسانية تتعمّق في بعض الجوانب المهمّة التي لا يوردها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات إلاّ بإشارات عابرة. فوفقًا لما ورد فيه (2001، ص 84)، « إنّ الدافعيّة مرتبطة برغبة الإنسان وحاجته إلى التواصل.». فكيف يمكن إذًا تعزيز رغبة المتعلّم وحاجته إلى التواصل؟ تذكّرنا المقاربة العصبية اللسانية بمبدأ أساسي بسيط هو أن نتيح له الفرصة ليتحدّث عن نفسه. وقد أشار أربي ودافيد (Abry et David، 2019، ص 49) إلى أهمية إضفاء « معنًى حقيقي على أقوال المتكلّم، بما يتيح له دمج ممارسة القواعد النحوية في وصف تجاربه الشخصية » (ص. 49). ومن ثَمّ، فإنّ الأصالة في رسالة المتعلّم تُعَدّ شرطًا أساسًا في المقاربة العصبية اللسانية، إذ هي التي « تُثير لديه الرغبة في التواصل » وتمثل «آلية تولّد تقدير الذات والدافعية » (Ricordel & Truong، 2019، ص 328) وتُحيلنا هذه الأصالة مرة أخرى إلى التفكير في انتقاء المحتوى التعليمي؛ إذ أننا نرى بأنه من الأفضل التركيز على المتعلّم نفسه أكثر من التركيز على العناصر اللغوية المطلوب تعليمها. ولذلك، لا يكفي الرجوع إلى المضامين (موضوعات التواصل وأفعال الكلام) الواردة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للّغات، بل من الضروري أيضًا مراعاة ما يلامس اهتمام المتعلّمين ويثير فضولهم. وتُؤكّد ذلك الطرح دراسة ميدانية طبّقت المقاربة العصبية اللسانية على

فئة من الشباب المهاجرين، حيث لوحظت آثار إيجابية أولية على تقدير الذات لديهم وعلى دافعيتهم (Guedat-Bittighoffer et coll.، 2021). يواجه المتعلّمون وضعا مربكا، بالإضافة إلى وضعية أسرية هشّة. ومن الضروري تأمين الجانب النفسي والوجداني لديهم لكي يتمكنوا من تعلم لغة ثانية في سياق مدرسي. ومن ثم، تُقيم المقاربة العصبية اللسانية علاقة منسجمة بين الدافعية، والأصالة، والمحتوى التعليمي، والمتعلّم نفسه.

نخلص في هذا المقام إلى اقتراح ثلاثة جسور يمكن من خلالها إدماج المقاربة العصبية اللسانية ضمن برنامج تعليمي يستند إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. وتُعدّ المهمّة إحدى أبرز نقاط الالتقاء الممكنة بين المقاربتين. وجدير بالتذكير بأن «الأساس الجوهري للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات هو مساعدة المتعلّم على الاندماج في بلد آخر، ليصبح قبل كل شيء مواطنًا أوروبيًا» (Cuq & Gruca، 2017، ص 280). ومن هذا المنطلق، فإن بعض أنواع المهام المقترحة في هذا الإطار قد لا تكون قابلة للتكييف مع كلّ الثقافات التعليمية. لذلك، يبدو من المناسب الانطلاق من مبدأ الأصالة الذي تُؤكّد عليه المقاربة العصبية اللسانية، والعمل على تصميم مهام ترتبط ارتباطًا وثيقًا باهتمامات المتعلّمين وتجاربهم الذاتية. ويُقرّ جيرمان (Germain، 2017) بأهمية مفهوم المهمّة، لكنه يضيف أن هذا المفهوم «كان سيكون أكثر جدوى لو تأسّس على مبادئ الاكتساب» (ص 60)، أي أن تطوير الكفاءة الضمنية يتطلّب التركيز على معنى الرسائل المرتبطة بالمهمّة المنجزة. وفي المقاربة العصبية اللسانية، يكتسي تنفيذ المهمّة طابعًا لغويًا، سواء كانت شفاهية أو كتابية، ونُسند إليها دورا مزدوجا : دور لغوي ودور تواصلي في الآن ذاته.

يتمثّل الجسر الثاني في تعليم القواعد. فقد أشار المجلد التكميلي للإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (2021) إلى أنه « لا يقترح أبدًا (على سبيل المثال) التخلّي عن تعليم القواعد» (ص 29). غير أنّ ديفايز (Defays، 2020) يلفت النظر إلى أن «التدريس النظري للقواعد، الذي حُظي بالأولوية عبر أجيال متعاقبة، قد يكون أسهم فعلًا في تنمية بعض القدرات الذهنية لدى المتعلّمين، لكنه لم يُساعدهم على

تعلّم التحدّث باللغة المدروسة» (ص 71). وهو ما يجعل التمييز بين الكفاءة والمعرفة أمرًا لا غنى عنه. وهنا تُقدّم المقاربة العصبية اللسانية تصورًا واضحًا من خلال اعتمادها على التفرقة بين نوعين من القواعد: النحو الداخلي والنحو الخارجي. وبناءً على ما بيّنه باراديس (Paradis، 2004) بخصوص عملية الحفظ في الذاكرة، يعرّف جيرمان ونيتان (Germain et Netten، 2013) النحو الداخلي بوصفه المكافئ للكفاءة الضمنية المرتبطة بالذاكرة الإجرائية، في حين يرتبط النحو الخارجي بالمعرفة الصريحة القائمة على الذاكرة التصريحية. ومن ثم، فإن تطوير نحو داخلي لدى المتعلّم يُعدّ أمرًا أساسيًا، لتمكينه من معالجة الجوانب اللاواعية في اللغة المنطوقة والمكتوبة على السواء. ولا بدّ من الإقرار بأن اللغة المنطوقة، مقارنة باللغة المكتوبة، تمتلك خصائص تميزها، مثل: النبرة، والتشديد، والربط الصوتي. كما أن اللغة المكتوبة بدورها تحمل سمات تميّزها عن اللغة المنطوقة، " من قبيل كل ما لا يُدرك سمعيًا : تطابق الفعل مع الفاعل، والإملاء، والنبرات (الحادة والممدودة...)، وعلامات الترقيم، والفقرات" (Germain & Netten، 2013، ص 21). من المهمّ العمل على الأشكال الشفاهية والكتابية في تعليم النحو، الأمر الذي يتطلّب إقامة صلة بين المرحلة الشفاهية والمرحلة الكتابية التي تأتي، في المقاربة العصبية اللغوية (ANL) ، في مرحلة ثانية. كما تبقى التوعية بالتمييز بين العلامات النحوية في الكتابة وفي المنطوق ضرورية أيضا. ولنأخذ مثال العلامة النحوية "s" الدالّة على جمع الأسماء؛ فهي لا تنطق لكنها حاضرة في اللغة المكتوبة. وعليه، ينبغي للمتعلّم أن يولي اهتماما خاصا لهذه الخصائص المميّزة بين المنطوق والمكتوب.

أما الجسر الثالث بين المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، فهو التفاعل، إذ يشكّل هذا الأخير جوهر الأنشطة التعليمية على الدوام. وقد ميّز المجلد التكميلي للإطار (2021) بين ثلاثة أنماط من أنشطة التفاعل: التفاعل الشفاهي، والتفاعل الكتابي، والتفاعل عبر الإنترنت، إلى جانب ثلاث إستراتيجيات مرتبطة بها، وهي: تناول الكلمة، والتعاون، وطلب الإيضاح. وتضع المقاربة الإجرائية "البناء المشترك للمعنى (من خلال التفاعل) في صميم عمليتي التعلّم والتعليم" (volume complémentaire du CECRL، 2021، ص 30)، وهو ما يقتضي

حصول تفاعل لا بين المعلّم والمتعلّمين فحسب، بل تفاعلًا تشاركيًا بين المتعلّمين أنفسهم. وفي المقابل، ترى المقاربة العصبية اللسانية أن "التفاعل يحدث من خلال التركيز على معنى الرسائل أثناء تنفيذ مشروع جماعي في فرق صغيرة، حيث تتولّد تبادلات لغوية متعدّدة قادرة على التأثير في أفعال كل مشارك" (Germain، 2017، ص 44). فبينما يحدّد الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات بوضوح شكل التفاعل، تُركّز المقاربة العصبية اللسانية على طبيعته الاجتماعية والواقعية وما يترتّب عنها من فوائد ذهنية. ومن وجهة نظرنا، فإن هذين المنظورين يكمل أحدهما الآخر؛ إذ إن اللغة ليست مجرد "لعبة بناء" ، بل هي أيضًا "لعبة اجتماعية" (Defays & Deltour، 2003). فحين يتحدث المتعلّم عن ذاته ويتفاعل مع متعلّمين آخرين، فإنه يمتلك (s'approprie) قواعدها النحوية ويوظّف كفاءاته.

7. خاتمة

نذكّر بأن الإطار الأوروبي المشترك المرجعي للغات (CECRL) يهدف إلى "عرض مجموعة من الخيارات التي يمكن للمدرّسين والمتعلّمين أن ينتقوا منها أو يركّبوا منها توليفات وتشكيلات جديدة" (Cuq & Gruca، 2017، ص 279). وإذا كان هذا الإطار يقدّم منظورًا شاملاً حول مسائل وثيقة الصلة بتعليم اللغات وتعلّمها وتقييمها، مثل أدوار المتعلّم والمعلّم، وأنواع الأنشطة والإستراتيجيات، ومستويات الكفاءة، فإنّ المقاربة العصبية اللسانية (ANL) تسعى إلى إعادة النظر في العلاقة بين التعليم والتعلّم من خلال إرساء استمرارية بين الاكتساب والتعلّم، كما توفّر منظورًا ملموسًا في تصميم الأنشطة التعليمية بالاستناد إلى نظريات بارزة في علوم الأعصاب وعلم النفس اللغوي. وقد أظهرت نتائج التجربة التي أجرتها جوردان-أوتسوكا (2020) أنّ تطبيق المقاربة العصبية اللسانية ضمن برنامج ينسجم مع الإطار الأوروبي المشترك ممكن التحقيق. بل إنّ ممارسة هذه المقاربة يمكن أن تُعدّ المتعلّمين لاجتياز اختبارات DELF (Chang، 2022؛ Boissel، 2020)، وتُحدث أثرًا إيجابيًا في دافعية المتعلّمين (Guedat-Bittighoffer et coll.، 2021).

تُظهر المقارنة بين المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية وجود عناصر

مشتركة بينهما، لكنها تُعالَج بطرق مختلفة في كلٍّ منهما، وهو ما يفتح المجال للتفكير في جسور ممكنة بين المقاربة العصبية اللسانية والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. ويمكن تصور هذا التكامل من خلال ثلاثة مداخل رئيسية: المهمّة، وتعليم القواعد، والتفاعل. فمبادئ الأصالة، والتمييز بين النحو الداخلي والنحو الخارجي، والتفاعل الاجتماعي، تُسهم جميعها بفعّالية في تنفيذ المشاريع الصفية، وتدريس القواعد، وأنشطة التفاعل في القسم. ويمكن انجاز تجارب تطبيقية في هذه المجالات في المستقبل. وفي إطار برنامج يستند إلى الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، يبدو من الوجيه اعتماد المقاربة العصبية اللسانية، لما تمنحه من طابع تفاعلي على الصف، ولقدرتها على تحفيز المتعلّمين على التواصل العفوي من خلال الإصغاء إلى تجارب الآخرين والتعبير عن تجاربهم الخاصة.

الإحالات :

1. شهادة دراسة اللغة الفرنسية :(DELF) تُمنح من طرف وزارة التربية الوطنية الفرنسية، وهي منسجمة مع مستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (A1، A2، B1، B2)
2. شهادة التعمّق في اللغة الفرنسية :(DALF) تُمنح من طرف وزارة التربية الوطنية الفرنسية، وتتوافق مع المستويين الأعلى في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (C1, C2)
3. شهادة الجامعة للدراسات الفرنسية :(DUEF) تُقترَح من قِبل الجامعات الفرنسية في جميع مستويات الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، وتُقيِّم الكفاءات اللغوية التي يُفعّلها المتعلّم في أنشطة التواصل اللغوي.
4. الكتب الفرنسية التي تم تحليلها هي(A1-A2, B1) *Nouveau Rond-Point* :، ,(A1+) *Saison* (A2-B1)، و(A1, A2) *Cosmopolite*.

تعليقات المترجمة :

خصّت التعليقات الكلمات الدالة في العنوان.

[i] المقاربة العصبية اللسانية: منهج في تعليم اللغات الثانية/الأجنبية يستند إلى نتائج بحوث في علم الأعصاب، علم النفس المعرفي، وتعليميات اللغات، يهدف إلى تطوير كفاءتين متوازيتين لدى المتعلّم:

- كفاءة ضمنية (implicit competence): وتعني القدرة التلقائية على استعمال اللغة شفاهيا، كما يفعل الناطقون الأصليون، دون وعي مُفصّل بالقواعد.
- معرفة صريحة (explicit knowledge): الوعي بالقواعد اللغوية، المفردات، وكيفية عمل اللغة من الناحية التحليلية.

كما تركّز هذه المقاربة على التعلّم التفاعلي (oral interaction)، والمشاريع اللغوية، والمواقف الأصيلة التي تُتيح ممارسة اللغة بشكل طبيعي.

ينظر في الأصل:

Joan NETTEN and Claude GERMAIN , New Paradigm for the Learning of a Second or Foreign Language : The Neurolinguistic Approach https://doi.org/10.24046/neuroed.20120101.85

[ii] الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR – Common European Framework of Reference for Languages) هو وثيقة مرجعية وضعها مجلس أوروبا (ومجلس أوروبا منظمة حكومية دولية أُنشئت سنة 1949، مقرها مدينة ستراسبورغ (فرنسا)، وتضم اليوم 46 دولة عضوًا. يهدف إلى دعم الهوية الثقافية واللغوية). ويُعتبر الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFR) أحد أبرز إنجازاته في مجال التربية واللغة. لتوفير أساس مشترك لتوصيف أهداف التعلم اللغوي، والمحتويات، وأساليب التعليم، ومعايير التقويم عبر مختلف السياقات التعليمية في أوروبا وخارجها. يحدد الإطار ستة مستويات معيارية (A1–C2) تصف كفاءات المتعلم اللغوية في مجالات الفهم الشفاهي والكتابي، والإنتاج، والتفاعل، والوساطة. ينظر في:

Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

[iii] المقاربة الإجرائية : "الأهداف التعليمية هي صياغات صريحة للكيفية التي يُتوقّع أن يتغير بها المتعلم من خلال العملية التعليمية. وهي نتائج تعلم مقصودة، تُصاغ في شكل سلوك قابل للملاحظة والقياس لدى المتعلم."

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay, p. 26 .

قائمة المراجع:

ABRY, Dominique & DAVID, Catherine. (2019). Pour une formation active des enseignants de Français Langue Étrangère et Seconde en formation initiale et continue : lier l'oral et l'écrit en didactique de la grammaire. Synergies France, 13, 45-61. <https://hal.science/hal-02480327v1/file/Art DA CD V9 Formation des enseignants et grammaire.pdf>.

ALLAIN, Alice, DEMERS, Pierre & PELLETIER, France. (2013). Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones. Dans C. Lévesque, É. Cloutier & D. Salée (dir.), Actes du colloque La coconstruction des connaissances en contexte autochtone : cinq études de cas (p. 7-24). Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).

BERTOCCHINI, Paola & CONSTANZO, Edvige. (2017). Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE (2e éd.). CLE International.

BESSE, Henri & PORQUIER, Rémy. (1984). Grammaires et didactique des langues. Crédif-Hatier.

BOISSEL, Camille. (2020). L'influence des caractéristiques pédagogiques de l'approche neurolinguistique (ANL) sur la préparation à un examen du DUEF. Les cahiers de l'AREFLE, 1(1), 77-104. <https://doi.org/10.57086/dfles.125>. DOI : 10.57086/dfles.125

CANALE, Michael & SWAIN, Merrill. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1, 1-47. DOI : 10.1093/applin/I.1.1

CHANG, Ching Hsin. (2022). Approche neurolinguistique (ANL) et conditions de réussite aux tests du DELF A2 et B1. Revue japonaise de didactique du français, 17(1), 43-58. <www.jstage.jst.go.jp/article/rjdf/17/1-2/17_43/_pdf>.

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

CONSEIL DE L'EUROPE. (2018). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Didier.

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

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (4e éd.). Presses universitaires de Grenoble.

DEFAYS, Jean-Marc. (2020). Comment (faire) apprendre une langue et une culture étrangères, par exemple la langue française et les cultures francophones ? Dans J.-M. Defays (dir.), Le FLE en questions. Enseigner le français langue étrangère et seconde (p. 59-104). Mardaga.

DEFAYS, Jean-Marc & DELTOUR, Sarah. (2003). Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage. Mardaga.

ELLIS, Nick. (2011). Language Acquisition Just Zipf's Right Along. Conférence, UQAM (Université du Québec à Montréal).

GUEDAT-BITTIGHOFFER, Delphine, DAT, Marie-Ange, HUMEAU, Camille & NOCUS, Isabelle. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche

neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. Nouveaux regards sur l'éducation et la formation : contributions des jeunes chercheurs du CIDEF 2020. Recherches en éducation, 45, 111-124.

GERMAIN, Claude. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. CLE International.

GERMAIN, Claude. (2017). L'Approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions. Myosotis presse.

GERMAIN, Claude. (2018). Si vous ne voulez pas enseigner différemment, l'ANL n'est pas faite pour vous. Propos recueillis par Olivier Massé. Le français dans le monde, 417, 52-61.

GERMAIN, Claude, JOURDAN-ÔTSUKA, Romain & BENUDIZ, Gladys. (2018). Développements récents de l'approche neurolinguistique (ANL). Revue japonaise de didactique du français, numéro spécial, C6. Société japonaise de didactique du français.

GERMAIN, Claude & NETTEN, Joan. (2013). Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). Synergies Mexique, 3, 15-29.
<https://gerflint.fr/Base/Mexique3/Germain_netten.pdf>.

GETTLIFFE, Nathalie. (2020). Les recherches portant sur l'approche neurolinguistique pour l'enseignement des langues étrangères et secondes : axes actuels et perspectives. Les cahiers de l'AREFLE, 1(1), 137-174.
<https://doi.org/10.57086/dfles.148>. DOI : 10.57086/dfles.148

GRUCA, Isabelle. (2007). Le CECR, déclencheur de renouvellement méthodologique. Le Cadre européen, une référence mondiale ? Dialogues et cultures, 54, 33-38.

HUC, Pierre & VINCENT-SMITH, Brigitte. (2008). Naissance de la neurodidactique. Le français dans le monde, 357, 30-31.

JOURDAN-ÔTSUKA, Romain. (2020). L'ANL en contexte intensif : adaptation et conception de matériel. Les cahiers de l'AREFLE, 1(1), 51-76.

KRASHEN, Stephen. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Llearning. Pergamon Press.

PARADIS, Michel. (2004). A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. John Benjamins. DOI : 10.1075/sibil.18

PARADIS, Michel. (2009). Declarative and Procedural Determinants of Second Languages. John Benjamins. DOI : 10.1075/sibil.40

PY, Bernard. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique. Dans D. Coste, Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988). Crédif-Hatier.

RICORDEL, Inès. (2012). Application de l'approche neurolinguistique en milieu exolingue. Le français à l'université, 17(1). <www.bulletin.auf.org/index.php?id=1041>.

RICORDEL, Inès & TRUONG, Vi-Tri. (2019). Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère ? Dans Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior (p. 325-342). FLUP.

<https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa18>.
DOI : 10.21747/9789898969217/paraa18

SEGALOWITZ, Norman. (2010). Cognitive Bases of Second Language Fluency. Routledge.

TAGLIANTE, Christine. (2006). La classe de langue. CLE International.

VYGOTSKY, Lev. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.
DOI : 10.2307/j.ctvjf9vz4

التعريف بالمؤلف:

لينغ (Chen Ling) من جامعة الاقتصاد والتجارة الدولية، بكين، الصين. حائزة على دكتوراه في علوم اللسان، تخصص تعليمية اللغات.

البريد الإلكتروني: lingchen0205@hotmail.com

ملخص المقال :

بعد مرور عشرين سنة على نشأتها في كندا، انتشرت المقاربة العصبية اللسانية في عدد من الدول الآسيوية والأوروبية. وتُعدّ هذه المقاربة طرحًا جديدًا في فهم العلاقة بين تملّك اللغة الأجنبية وتعليمها، إذ تهدف إلى تيسير التواصل العفوي والتفاعل الناجع داخل الصف. كما تُبرز هذه المقاربة البُعدين العصبيّ المعرفي والنفسيّ الوجداني، من خلال تقديم إستراتيجيات تعليمية تنبع من الكيفية التي يكتسب بها متعلمو اللغة الأجنبية. وتثار هنا تساؤلات جوهرية: ما موقع المقاربة العصبية اللسانية إزاء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؟ وهل من الممكن استشفاف جسورٍ بينهما؟ انطلاقًا من هذه التساؤلات، قمنا بدراسة الأسس المنهجية للمقاربة العصبية اللسانية والمواصفات الوصفية التي يوفّرها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، ثم عقدنا مقارنة بين المقاربة العصبية اللسانية والمقاربة الإجرائية التي يوصي بها الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات. وقد أفضت الدراسة إلى أن كلًّا من المهمّة، وتدريس القواعد، والتفاعل تمثّل جسورًا تسمح بتوظيف المقاربة العصبية اللسانية في سياق يُعد فيه الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات أداةً مرجعية مركزية.

الكلمات الدالة : المقاربة العصبية اللسانية؛ الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات؛ المقاربة الإجرائية؛ التفاعل؛ النحو.