إشكاليّة التّركيز على المتعلّم في المحيط المدرسيّ*

كريستيان بيـران

ترجمة الطّاهر لوصيف

جامعة الجزائر 2 - الجزائـر

الملخّـص

يهدف هذا المقال إلى التساؤل حول المكانة التي يحظى بها مفهوم أساسي في المقاربة التبليغية (Approche communicative)[1]؛ ألاَ وهو : "التركيز على المتعلم" وعلى وظيفته وملاءمته (pertinence) ومن ثمة الالتفات إلى تحليل ما يطرحه من القضايا التطبيقية أثناء عملية استثماره في العملية التعليمية. وبعد أن بيّنَّا مواطن النقص بخصوص هذا المفهوم؛ نتوجه إلى اقتراح استبداله بفكرة: تعدد أوجه التركيز (على المتعلم والمراهق والتلميذ والتبليغ والمحتويات واللغة والمعلم والوسائل التعليمية والمنهجية والفريق التربوي والمؤسسة التعليمية) التي لا يمكن إدراك تسييرها المتزامن (من خلال عمليات الانتقاء والتوليف والتعديلات المختلفة فيما بينها) إلاّ في سياق ما تقتضيه تعليمية مركبة (Didactique complexe). إن الرغبة في تركيز التعليم/ التعلم للغات الحية على المتعلم هي بلا شك الخيار التربوي والإيديولوجي "الأساسيين" لمشروع "اللغات الحية": (رونـي ريشتريش؛ 1981؛ ص 9). ليست هنـاك قـاعـدة تظل سـاريـة المفعول فـي مختلف الظروف، كما أنه ليست هناك آلية وحيدة يمكن اللجوء إليها دائما. (بول فيراند؛ 1975؛ ص 196).

الكلمات المفاتيح : تعليميات اللغات - المقاربة التبليغية - التركيز على المتعلم.

---

*- العنوان الأصلي للمقال هو :

"La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire"

نشر في مجلة : ELA؛ العدد : 100، أكتوبر - ديسمبر 1995؛ ص 129-149. لصاحبه : Christian Puren؛ وهو أستاذ متميّز بجامعة "جون مونيه" (سانت إيتيان - فرنسا)، ورئيس شرفيّ للجمعيّة الفرنسيّة لأساتذة اللّغات الحيّة (APLV).

البريد الإلكترونيّ : christian.puren@univ-st-etienne.fr

الموقع على الأنترنت : www.christianpuren.com

Résumé

L'objectif de cet article est d'interroger la place, la fonction et la pertinence du concept -fondamental dans l'approche communicative- de "centration sur l'apprenant", et d'analyser les problèmes pratiques posés par sa mise en œuvre en didactique scolaire. Après en avoir montré les insuffisances, on propose de lui substituer l'idée de centrations multiples (sur l'apprenant, l'adolescent, l'élève, la communication, les contenus, la langue, l'enseignant, le matériel, la méthodologie, le groupe l'institution), dont la gestion simultanée (par sélections, combinaisons et modulations différentes) ne peut être conçue que dans le cadre d'une didactique complexe.

Mots clés :

Didactique des langues - approche communicative - centration sur l'apprenant.

Abstract

The purpose of this study is to wonder about the place, function and relevance of a fundamental concept in the communicative approach which is the "centering on the learner", and to analyze the practical problems of its implementation in didactics. After having shown its shortcomings, we propose its substitution by the idea of multiple centering (on the learner, teenager, student, communication, contents, language, teacher, material, methodology, group, and institution) which simultaneous management (by selections, combinations and different modulations) can only be conceived within the frame of a complex didactics.

Keywords :

Language didactics - communicative approach - centering on the learner.

1. توطئة

لقد ظل وما يـزال واضحاً، أن أحد المفاهيم-المفتاحية للمقاربة التبليغية هو "التركيز على المتعلم"؛ أو هو -إذا ما رغبنا في الإشارة، في الوقت نفسه إلى السمة التطورية التي يعكسها في التعليمية اللغوية : "إعادة التركيز[2] Recentrage على المتعلم"-؛ ذلـك المفهوم الـذي يتلاشى فـي الخـطـاب التعليمي مـن خلال عبارات عديدة من قبيل : "تعليمٌ، تعليمٌ/ تعلمٌ، مقاربة، تقييم ... التركيز على المتعلم". ونعرف من جهة أخرى أن استعمال مفهوم "المتعلم" نفسه قد شاع، ليس ليشمل جماعة الراشدين (Adultes) في مقابل مفهوم "تلميذ" الذي يستثنيهم، ولكن ليؤكد كذلك، من خلال مدلول صيغة الفاعلية التي جاءت عليها الصفة المشبهة بالفعل هنا، "Apprenant" ذلك المفهوم للتعلّم من حيث هو نشاط فردي للمتعلم الذي يشكل الخلفية الأساسية النفسية لعبارة : "التركيز على المتعلم".

وإذا ما كانت المقاربة التبليغية قد صيغت في الأصل من أجل فئة الكبار، فإنها استعملت فيما بعد كقاعدة للتجديد الذي حصل في تعليمية الفرنسية بوصفها لغة أجنبية[3] قبل أن تلج مؤخرًا، وبكيفية تدريجية، مجال تعليمية اللغات الأجنبية الحية في فرنسا على سبيل التوسع، ومجال التعليمات التربوية الرسمية فيما يخص الإعداد المفهومي والوظيفي للمحتويات اللغوية موازاة مع تلك القوائم التقليدية التي كانت تتضمن ما يعرف بـ"مراكز الاهتمام" (Centres d'intérêt) والمسائل النحوية[4]. والحاصل أن مفهوم "التركيز على المتعلم، مثلما جرى تطويره في صميم المقاربة التبليغية، قد أخذ يتداخل مع مفهوم قريب منه هو "الطرائق النشطة"؛ "méthodes actives"؛ هذا المفهوم المركزي في خطاب رجال التربية بل في الممارسات التعليمية منذ نهاية القرن 19. ولقد كتب "كومبيري" (G. Compayré) في 1880 :

> ليست الـرّوح مادة ساكنة تسمح أن نشكلها وفق هوانا، وتنصاع لكل ما نمارسه عليها، ولكنها بعكس ذلك؛ تستجيب دونما توقف، وتدفع نشاطها الذاتي إلى التماهي في نشاط المعلم الذي يتولى تهذيبها. (ص 383).

إننا نصادف الطريقة النشطة مع الطريقة المباشرة في صلب المنهجية التعليمية المباشرة (méthodologie directe) التي كانت سائدة في بداية هذا القرن[5]. ولقد عرض "بايلي" (E. Bailly) في 1903 الأساس التعليمي المتعلق بذلك، على النحو الآتي :

"يجري تعلّم لغة ما من خلال الانغماس في كنفها" (ص 178).

ليس الهدف من هذا المقال، بأي حال من الأحوال، التشكيك في أهمية الطرائق النشطة في تعليم اللغات، ولكن الهدف هو مساءلة مفهوم "التركيز على المتعلم" في تعليمية اللغات (انطلاقا من الحالة التي أعرفها جيدًا، حالة فرنسا) لكي يمكن تقييم مكانة ذلك المفهوم ووظيفته وملاءمته.

2. موقع التّركيز على المتعلّم في منابع المقاربة التبليغيّة

1.2. التّركيز على المتعلّم والبعد الإيديولوجيّ

لقد تقصى "ف. مارشان" (Franc Marchand)؛ من خلال تجربته الطويلة، صدق عبارة "التطور البيداغوجي" (progrès pédagogique) الواردة في التوجيهات الرسمية الخاصة بتعليم اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أمّا منذ قرن كامل؛ ليلاحظ ما يلي :

من الصعب القول إنه بوسعنا وصف تلك التغيرات بالتطور، إنه بإمكاننا دومًا أن نلاحظ أن عددًا منها يشكل تغيرات تنطبق تمامًا على تطور القيم الاجتماعية المتواجدة خارج محيط المدرسة. وإن الانتقال من مدرسة يجري التطور فيها بالانتقال من بذل الجهد إلى المتعة، ومن تعليمات الحظر إلى الحرية، ومن التقليد إلى الإبداع؛ يعني الانتقال كذلك من منزلة اجتماعية إلى أخرى؛ فعلى هذا ليس التطور البيداغوجي سوى صورة طبق الأصل لـ "التطور الاجتماعي" ... (1985؛ ص 123).

وفيما يخصني، فقد اقترحت في مناسبات عديدة، أنه لا يمكن القول، مثلما كتب "ل. مارشان" (L. Marchand)، إن إنجاز المناهج التعليمية المتوالية،

ومن بينها المقاربة التبليغية، كان يتم دومًا في ضوء ما توحي به النماذج الإيديولوجية المهيمنة، ولكن كذلك فقد صيغت قطيعة كل منها، مع المنهجية المنقضية؛ في ضوء النموذج الإيديولوجي الذي يعايش المجتمع ووقائع تطوره في تلك الفترة[6].

1.1.2. الإيديولوجيّة الإنسانية والديمقراطيّة

فمن ناحية أولى؛ تعود أشغال المجلس الأوربي وتوصياته (Conseil de l'Europe) التي هي مصدر المقاربة التبليغية في أوربا، بكيفية واضحة إلى إيديولوجية معينة، تتمثل، كما يذكر "تريم" (J.L.M. Trim) عام 1981 في "أطروحة حقوق الإنسان و[...] مبدأ التربية المستديمة" التي تهدف في المقام الأول إلى : "مساعدة كل فرد على بناء خبرته الشخصية"، "التحول إلى تبني المقاربة التي تركز على المتعلم وحوافزه" (ص IIIV)، وقد انبرى بعض التعليميين للغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية (FLE) يوضحون ذلك من وجهة نظرهم، مثلما فعل "ر. قاليسون" (Robert Galisson) الذي وصف المقاربة التبليغية عام 1980 كما يلي :

- أنها ديمقراطية (لأنّها ولدت بفعل التمركز الحاصل بين المتعلمين والمعلمين الذين يتطارحون فيما بينهم جميعًا أهدافا تعليمية وكيفيات للتمكن منها).
- وأنها إنسانية (لأنها تضع المتعلم في مركز اهتماماتها وتسعى إلى إشباع حاجاته، من خلال تطوير أداء المؤسسات التي تتكفل به) (ص 23، الخطّ المائل استعاضة عن التسطير من الكاتب).

ومن ناحية ثانية، فإن إيديولوجية المقاربة الجديدة ضمنية؛ ولقد عرضت في موضع آخر "ك، بيرن" (C. Puren, 1994 a.؛ ص 52) التمييز بين نموذجين اثنين، نموذج الفردانية المعاصرة (Individualisme contemporain)[7] ونموذج "ثورة المعلومات" أو "الاتصال".

2.1.2. النموذج الفرداني

إن البحث عن الرفاه، في النموذج الفرداني، يقتضي أن يجري أساسًا من خلال الازدهار والسعادة الفرديّين، أو لنقل، وفقا للعبارة التي تدل على الصبغة الإيديولوجية؛ إن الازدهار والسعادة الفرديّين تشكلان هدفا في حد ذاتهما.

إنه يمكن التعرف على ذلك النموذج من خلال الممارسة في معظم المفاهيم المفتاحية في ميدان تعليمية اللغات الأجنبية منذ خمس عشرة سنة -حاجات، مقاصد وحوافز فردية، استراتيجيات تعلّمية شخصية؛ فردانية، استقلالية، عصامية، مراكز اهتمام...- من بينها بالطبع "التركيز على المتعلم". وهذه العبارة الأخيرة (شأن المفردات المتنوعة المذكورة في المقدمة) التي توظف صيغة المفرد فيما يخص "المتعلم" (L'apprenant) فهي توظف ذلك على نحو غير حيادي، بل كذلك الحال في الصيغة الصرفية للحدث ("التركيز" (La centration)؛ "مركزي" (centré))؛ التي تعزل، من خلال محو مختلف الفاعلين الشركاء (المعلم بالطبع، وكذلك المؤسسة، ومنجزو الوسائل التعليمية، والمكونون والتعليميون) كل متعلم داخل فرديته في ممارستها الخاصة بها.

لقد رمى ذلك النموذج بثقله على حساب المكانة والوظيفة المعزوتين في المقاربة التبليغية إلى التركيز على المتعلم، وتمثل التأثير الأكثر وضوحًا في ضآلة الاهتمام بالبعد التكويني والجماعي لكل تعلّم مؤسساتي؛ مثلما أشار إلى ذلك بوضوح ر.ريشتريش (R. Richterich) منذ 1985 :

> توجد أفكار خاطئة أخرى لم يكن يتيسر لها أن تشيع لو لم يتهيأ لمفهوم الحاجة أن يقرن بالمتعة والرضى الفردي. من المؤكد أنه تتوجب إعادة تحديد الدور الأساسي للمتعلم ضمن الشبكة التي تجمع مكونات نظام التكوين؛ غير أن المؤسسات والهيئات الاجتماعية لها كذلك حاجاتها، وبالطبع مطالبها التي ترتبط بتلك الخاصة بالمتعلم (ص 29).

3.1.2. نموذج الثورة الاتصالية

يلاحظ في نموذج الثورة الاتصالية أن كل نمو في القدرة على التواصل وفي كمية المعلومات المتبادلة يستدعي في حد ذاته، تطورًا شخصيًا واجتماعيًا؛ إذ تكمن في ذلك أهمية التواصل بجميع صيغه، فيما بين المتعلمين (خصوصًا صيغة العمل التعاوني فيما بين الرفاق) وذلك ضمن المقاربة الجديدة التي اتخذت تسميتها من ذلك، وصار الاتصال، في كل المنهجيات المنجزة، يحتل الفكرة المركزية التي يتوقف عليها وحدها استعمال المفاهيم التي يستغل فيها مبدأ التماثل ما بين الغاية والوسائل المحققة لها؛ مثلما يرى "ل. بورشيي (Louis Porchier) : "إن ما صار متفقًا على تسميته "المنهجيات التبليغية" إنما هو "طرق التدريس التي تهدف إلى التركيز على التواصل باعتباره ممارسة وهدفا في الوقت نفسه" (1995؛ ص 16).

4.1.2. النموذج الثوري[8] (Révolutionnaire)

لكن بغض النظر عن تغيّر النموذج الإيديولوجي الذي يشكل مرجعية في مقابل المنهجية التي كانت سائدة سلفا (أي ثورة المعلومات في المقاربة التبليغية في مقابل الثورة التكنولوجية الموظفة في المنهجية السمعية-البصرية) فإنه توجد استمرارية متينة تتمثل في استمرار النموذج الثوري الذي نصادفه في خطاب زعماء الاتجاه التبليغي عبر مختلف أشكاله المميزة له.

تتمثل إحدى مميزات هذا النموذج في النزعة الراديكالية التي تبرر قطيعته النهائية مع المنهجية السائدة سلفا؛ ولذلك فقد كتب "هـ. هوليك" (Henri Holek) بعد أن وضح بأنه لكل متعلم خصائصه المميزة و"مساره الاكتسابي"، ما يلي :

> إنها، إذن، أنواع شتى من التعلمات التي تختلف من حيث المحتوى والكيفية التي يسلكها كل متعلم. وذلك يقتضي من الناحية البيداغوجية ملاءمة (Adaptation) مستمرة فيما بين الأهداف والمحتويات، ومن ثم الوسائل التعليمية، التي تناسب الحالة التطورية لكل متعلم على حدة (1981؛ ص 74)[9].

أما الميزة الثانية فهي التجريد المنهجي، فالراديكالية تؤدي في الواقع إلى صياغة منهجية مثالية لمتعلم مثالي، تسعى الحقيقة في مواجهتها إلى ألاّ تحس إلاّ كمجموعة من الضغوط. ففي النص المذكور أعلاه يعتبر "هونري هوليك" أن "الخصائص الدائمة والمؤقتة للمتعلم من حيث هو متعلم". ("كيفية التعلم المفضلة" "نوع الذاكرة" "وخصائص كالمواظبة والمخالطة الاجتماعية"...) بمثابة "الضغوط الداخلية" التي، شأنها شأن "الضغوط الخارجية" ("الإطار الزماني-المكاني"، "مدة التعلّم"، "التوزيع الزمني العام"، "الشروط المادية"...) "تثقل كاهل التعلم" ويمكن أن تسبب "تعطلا" لذلك التعلم (ص ص 77-78، التسطير المستعاض عنه بالخطّ المائل من قبل الكاتب).

والميزة الثالثة التي ترتبط بالميزتين السابقتين هي النزعة التنميطية بل السلطوية فيما يخص المتعلمين والمعلمين الذين تفرض عليهم إعادة نظر جذرية ليس فقط في ممارساتهم التعليمية ولكن كذلك في قناعاتهم الشخصية. ذلك ما نراه في الفقرة الواردة أدناه التي دبجتها عام 1981 أمانة الفرقة التي تتولى مشروع "اللغات الحية":

إذا رغب في ألاّ تبقى آثار التجديد البيداغوجي جزئية ومؤقتة، وإنما تقود إلى تعديلات عميقة ودائمة في الممارسة البيداغوجية [....] فإنه يتوجب أن يعرف المتعلمون بأن الطرائق الجديدة تؤدي إلى النجاح وأنه من الممتع اتّباعها. كما يجب عليهم أن يفهموا ويتقبلوا منطلقات تلك الأهداف والطرائق، كما يجب أن يقتنع المعلمون بأن الطرائق الجديدة في العمل ستكون أكثر نجاعة وأنها ستجلب لهم رضى أكثر في عملهم (مجلس التعاون الثقافي، ص ص 191-192، الخطّ المائل استعاضة عن التّسطير في النّص الأصليّ).

والفقرة التي ستأتي أدناه، تبدو لي بالأحرى أكثر تدليلا على أن الكاتب قد سقط، بخصوص ذلك، في تناقض داخلي، فنصه، الذي يشكل كذلك فعلا تبليغيا إزاء المعلمين، يخرق المبادئ المعلنة في الوقت نفسه الذي يطرحها فيه. (انظر فيما يلي العبارات الممال خطّها) :

يجب على المعلمين الذين يباشرون تدريس البرنامج الذي يتأسس على التبليغ أن يكونوا على استعداد لقبول التبليغ على أنه نشاط تبادلي حر فيما بين الأشخاص من كل الفئات والآراء والأجناس والأعراق الاجتماعية-الثقافية، ولا سيما أن التواصل باللغة الأجنبية يخدم التفاهم العالمي، وحقوق الإنسان والتقدم الديمقراطي والثراء الفردي. فهي إذا تفرض قبل كل شيء انفتاحا فكريا، فكر يقر بحرية اتخاذ القرار وباحترام الآخرين، والانعتاق من ماضيهم ومن محيطهم، ومن مواقفهم ومعتقداتهم. (كريستوف إيدلهوف، 1981، ص 83).

أمّا الميزة الرابعة، المرتبطة كذلك بسابقاتها، فتتمثل في المكانة الممنوحة، في خطاب المكونين، لضرورة الثقة في المبادئ المنهجية الجديدة، ولكن كذلك "تبنيها" أي استثمارها بالفعل، والفقرة الآتية مأخوذة مثل سابقاتها من نشرية رسمية للمجلس الأروبي، وعلى وجه التحديد، من مبحث مخصص لتقارير خبرة أنجزت بشأن تطبيق المقاربة التبليغية في الميدان. ويبدو لي مثيرا جدا، الوقع الإيديولوجي المتعلق بذلك، باعتبار أن الكاتب يعترف، بأمانة علمية كبيرة، أنه لا وجود لعلاقة مباشرة بين النتائج والمنهجية المستخدمة :

إنه لمن المشجع رؤية الحماس والشغف اللذين ينجز بهما المعلمون المشاركون في المشاريع دروسهم. والتفسير الممكن هو، بالطبع، أن الكثير من التلاميذ كانوا أشد تحمسا، لأنهم وجدوا التعليم أكثر أهمية وأنهم يحققون بالفعل، خطوة بعد خطوة، تقدما في تعلم اللغة. ومع ذلك فالتعليم كان أحيانا تقليديا جدا يحوي في الغالب عناصر وظيفية، ولكن نادرا ما تكون مقاربة تبليغية بالمعنى الدقيق للمصطلح (ر. بيرغنتوف : 1981، Bergentoft Runne، ص 159)[10].

2.2. التّركيز على المتعلم والبعد الإبستيمولوجيّ (Epistémologie)

إن الأهمية النظرية، على الأقل، المولاة للتركيز على المتعلم منذ بداية ظهور المقاربة التبليغية يمكن أن تعزى في جانب منها إلى التأثير الحاصل من نموذجين تأصيليين جديدين هما الخلفية التأصيلية للفرد والمقاربة المنظومية)[11] (systémique).

1.2.2. تأصيلية الفرد

ليس من قبيل الصدفة إذا كان استغلال اللسانيات البنوية في تعليم اللغات، إلى جانب إخضاع استراتيجيات التعلم للوسائل التي صيغت من خلال توصيف "موضوعي" للغة [أن يكون ذلك الاستغلال] قد تزامن مع عصر ازدهار البنوية في العلوم الإنسانية، حيث كانت تقضي إحدى التعاليم اعتبار الإنسان موضوعًا (objet) يخضع دونما شعور لتأثيرات خارجية أكثر من اعتباره عنصرا حرا وواعيا. وليس من المصادفة أيضا إذا ما كان الاحتفاء بالتركيز على المتعلم في تعليمية اللغات، قد تزامن مع الانتقال، في العلوم الإنسانية، من خلفية معرفية [تأصيلية] للموضوع إلى خلفية معرفية [تأصيلية] للفرد: لقد أعاد المؤرخون تقدير الدور الذي لعبته الشخصيات الكبرى، كما اقترح المتخصصون في التسويق على المؤسسات الانتقال من منطق المنتوج إلى منطق المشتري.

وفيما يخص تعليمية اللغات يفضل المتخصصون في منهجية المقاربة التبليغية الفرضيات التي يبنيها المتعلمون إزاء الموضوعات اللغوية (شروحات اللسانيين وتوصيفاتهم الموضوعية للغة)، كما يفضلون استراتيجيات التعلم الفردية العائدة إلى الموضوعات المنهجية المصاغة (الطرائق التعليمية).

2.2.2. المقاربة المنظومية (Systémique)

وفيما يخص المقاربة المنظومية فهي إشكالية تتميز بتعدد الأنظمة المعرفية التي أخذت في التطور في أوربا منذ نهاية الستينيات، ويتوجه فيها إلى إنجاز مبادئ منهجية خاصة بالمعارف والبصر بالـ "أنظمة" أي الأنظمة الحركية المكونة بدورها من أنظمة فرعية ومن عناصر متفاعلة فيما بينها، حيث يضمن ترابطها بقاء بعض الاستمرارية عبر الزمن. وقد أدت تلك المقاربة إلى ظهور "التحليل الجهازي" الذي يركز فيه على "علاقات النظام القائمة ما بين الوسائل المتوفرة والأهداف المتوخاة والمتطلبات الداخلية أو الخارجية له" ("برنار واليزر" Bernard Walliser 1977، ص 10).

لقد استند أعضاء مشروع "اللغات الحية"، التابع للمجلس الأوربي، باستمرار إلى المقاربة المنظومية :

سواء فيما يتعلق بهدفها المتمثل في إنجاز : أنظمة تعلم اللغات الحية من قبل الراشدين : وهذا هو عنوان الدراسة الكبرى الأولى التي قام المجلس الأوربي عام 1973 بنشرها بإشراف (ج.ل.م. تريم : J.L.M. TRIM)، والتي تتضمن بالأحرى نموذجا خطيا لإجراءات التحليل المنظومي المقترح؛

أو فيما يتعلق بوسيلة التحليل المفضل: "تحليل حاجات المتعلم" الذي قام "ج.ل.م. تريم" نفسه، عندما كان مستشارا للمشروع رقم 4، بعرضه عام 1981، على نحو أمين جدا لمقتضيات المقاربة المنظومية مثلما عرضتها أعلاه[12].

لقد تغير تحليل حاجات المتعلم ليصير منصبا على التحديد والمتابعة، على نحو مستمر، للحاجات والحوافز والخصائص والمصادر المتعلقة بجميع مكونات مسار التعلم. وإنه لمن المتوجب حصر أكبر عدد ممكن من المميزات الخاصة بكل المكونات الملفتة وتقييم وقعها على أحوال المتعلمين، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الموجودة فيما بين هؤلاء من حيث أعمارهم وخبراتهم وذكاؤهم وكيفياتهم في التعلم وما ينتظرونه من المادة التي يتعلمونها وكذلك الأمر بالنسبة لحاجاتهم وما يتحمسون له (ص IX).

3.2.2. تأثير البعد المعرفي الإيجابي في المقاربة التبليغية

يبين التاريخ أن ذينك النموذجين للبعد المعرفي المعاصر لم يستغلا جيدا في بداية المقاربة التبليغية، وإنهما اكتسحا من قبل المعرفية [التأصيلية] الإيجابية التي كانت لا تزال مهيمنة، والتي تظن أنه لا يزال بالإمكان، طبقا لمقتضى المنهجية العلمية، الوصول إلى تحصيل معرفة متبصرة وخبرة متحكمة أكثر فأكثر للواقع، وذلك من جانبه الفيزيائي [المادي] والإنساني. ويبدو لي أن تلك الإيجابية تحدث في صياغة المقاربة التبليغية وتطبيقها بعضا من التأثيرات التي يظهر لي أن ثلاثة منها على الخصوص سلبية بالنسبة للأفق التعليمي الذي أتبناه وأطرحه هنا.

1.3.2.2. تبسيط الإشكالية

تتمثل إحدى التأثيرات السالفة الذكر في تبسيط الوجه المعقد للإشكالية التعليمية من خلال آليات التفكيك والاختصار والتجريد، حتى نذكر بأمانة المصطلحات التي استعملها "أدغار موران": (Edgard Morin) في تحديده للمبادئ الثلاثة لـ: "إبدالية (Paradigme) التبسيط" (1990، ص 18) من التركيز على المعلم (في المنهجية التقليدية) إلى التركيز على الطريقة (في المنهجيات السمعية-الشفوية والسمعية-البصرية) وبعد ذلك التركيز على المتعلم (في المقاربة التبليغية)، ولم يحصل في الأخير، سوى اتّباع الكيفية التبسيطية نفسها، تلك الكيفية التي تمنح لأحد عناصر النظام الأفضلية غير المستحقة على المستوى النظري وغير المقنعة على المستوى التطبيقي الخاص بمبدأ الانسجام. وفي ذلك السياق كتب ج. دالغاليان وآخرون (Gilbert Dalgalian) عام 1981 :

"لم تكن فكرة التحري حول الحاجات والجمهور وليدة، فقط، من رغبتنا جعل التعليم فرديا، ولكنها تتجذر كذلك في توجهها إلى البحث عن انسجام جديد لنظام التعلم، لا يركز إطلاقا على المحتوى أو على الطريقة أو على المؤسسة أو على المتعلم، ولكنها تركز منذ الآن على المتعلم مُتّخذا مرجعية وأرضية يتأسس عليها النظام ككل" (ص 47، الخطّ المائل استعاضة عن تسطير الكاتب).

وما يمكن الوقوف عليه في الفقرة الموالية المحررة من قبل أحد المكلفين بمشروع "اللغات الحية" للمجلس الأوربي، هو الكيفية التي تحصل لهما، ضمن الاتجاه التنسيقي نفسه، ولو على نحو خفي وقتيا، العلاقة المركبة، عبر الوقائع المتكررة، فيما بين المجتمع والفرد (الذي أبدع المجتمع جميع أبعاده دون أن يبدع هو المجتمع) :

إن هدفنا في مجال التربية هو أن نوفر لتلامذتنا أوفر الحظوظ التي تمكنهم من تحقيق ذواتهم باعتبارهم أشخاصا متفردين في مجتمع، هو في نهاية الأمر، من إبداعهم. (جان، أفان إك : Jan. A van Ek 1988، ص 16).

غير أن التوضيح الأكثر بداهة حول تبسيط الإشكالية الذي سببه الاتجاه المعرفي الإيجابي في المقاربة التبليغية هو الكيفية التي صار بها التحليل المنظومي، من حيث هو نموذج لإدراك الظواهر المركبة المكررة، نموذجا خطيا اختزاليا في أيدي صناع البرامج. ولقد عرض (د. جيرار : Denis Girard) مؤخرا "المقاربة المنظومية للمجلس الأوربي" على هذا النّحو :

1- ضبط الحاجات والتعريف بها،

2- تحديد الأهداف المفهومية والوظيفية،

3- تحليل المحتويات اللسانية [أو اللغوية][13]،

4- إعداد منهجية ووسائل تربوية،

5- الإنجاز التربوي في القسم من خلال أنشطة متنوعة تفضل التبليغ،

6- اقتران التقييم ضمنيا بالطريقة وبشكل يمكن من التعديل (1995، ص 105).

ونلاحظ في التعبير المتقدم، من الناحية الدلالية، أن المتعلم في حد ذاته غائب من حيث هو فرد، وأن المراجعة الوحيدة المتوقعة (في 6) تجمع في شبكة مجموع عناصر الجهاز دون أن يكون بالإمكان وضعها موضع الشك. مثلما يشير إلى ذلك بالفعل (ج. ل. م. تريم) سنة 1980 : "إن النظام يكتمل من خلال آلية الارتجاع (feed back) الذي يقدم معلومات ضرورية حول مختلف المتدخلين في عملية التعلم/ التعليم شريطة أن يتواصل سريان البرنامج" (ص 1، الخطّ المائل استعاضة عن تسطير صاحب المقال).

إن مثل ذلك النمط من التحليل المنظومي الخاص بسنوات 1970، صحبة مفهوم "الحاجات" (حيث تتداخل عادة مع "طلبات، رغبات، حوافز، حاجات وأهداف) تشكل، بلا شك، إحدى الجوانب التي تكون في الأغلب الأكثر انتقادا في المقاربة التبليغية من قبل المختصين في تعليمية الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية منذ بداية سنوات 1980، وليراجع من بين أولئك ("هـ. بيس، 1980) (Henri Besse، ص ص 63 - 64) و(د. كوست، 1981) (Daniel Coste، ص 39) أو أيضا ("ر. ريشتريش، René Richterich) الذي أخضعه عام 1981 للانتقاد اللاذع الآتي :

لكن تحديد [الحاجات] بشأن ما سوف يحتاجه المتعلم، قبل مباشرة التعلم، أهو حقا تركيز للتعليم على المتعلم ؟ وبكيفية دقيقة، أليس ذلك كذلك، لأنه بالاستناد إلى تحليل الوقائع الحقيقية، يتم مرة أخرى فرض ما سيتعلمه دون أن يتمكن من التدخل في أي شيء ؟ هل يمكن حقيقة الحديث عن تعليم مركز على المتعلم عندما يكون النظام -أي المؤسسات الوصية- هو الذي قرر ما يتوجب أن يكون في المركز وكيف يكون ؟ وفضلا عن ذلك، أليس من الوهم والمثالية الرغبة في تحديد حاجات كل متعلم، في حين أنه هو نفسه لا يعرفها في معظم الأوقات، ويظهر أنها ستكون متعددة ومختلفة ومتنوعة ومتميزة ؟ (ص 12 الخطّ المائل استعاضة عن التسطير من عمل الكاتب).

ويبدو اليوم أن مبرر تلك المسألة صار مفهوما، إذا ما صدقنا في ذلك ("دنيس ليمان : Denis Lehmann) الذي كتب عام 1994 بأنه : فيما يتعلق بالأنظمة التي من قبيل: حاجات - أهداف - محتويات، فإن "التركيز" على المتعلم لم يكن إطلاقا أكثر من محض وهم" (ص 14).

2.3.2.2. المطالبة بالشمولية (Totalité)

يتمثل الأثر الثاني للاتجاه المعرفي الإيجابي في المقاربة التبليغية في المطالبة ذات التوجه الشمولي (Totalitaire) (أخذت الكلمة هنا من حيث معناها الأولي الوحيد : "الذي يشير إلى المعنى الشامل لجميع مكونات مجموعة معينة") والمطالبة التي تتوضح جيدا في عبارة من قبيل "كل شيء تبليغي" وهو بلا ريب ما لا يتناقض مع المنهجيات التبليغية، وحديثا فقد سمعت شخصيا من فم متخصصة في التبادل الثقافي عبارة "كل شيء ثقافي"، الأمر الذي يبرهن فيما يخص هذه المسألة كذلك، على أن التحول في ميدان تعليمية اللغات يحصل مع الأسف في سياق استمرارية معرفية كبيرة.

ونحن من دون شك نتذكر مقولة "كل شيء سياسة" التي سادت خلال العشريتين 60 و70، والتي أجاب عنها أحد الفلاسفة قائلا : "أجل، غير أن "كل شيء " لا وجود له". وكذلك الأمر نفسه، فإنه توجد، فيما يخص مفهوم التركيز

على المتعلم مثلما جرى التعامل معه في المقاربة التبليغية، الفكرة الضمنية القائلة بأن تعاملا على ذلك النحو من شأنه أن يسمح، بكيفية مباشرة أو غير مباشرة، بالأخذ في الحسبان مجموع المقاييس الفاعلة في وضعية ما تتمثل رغم كل ذلك، مثلما يوحي به معنى الصيغة المستعملة لذلك، في \التعليم/ التعلم. إنه من التناقض بمكان المناداة بالتحليل المنظومي وفي الوقت نفسه إدراك كلية نظام ما والتحكم فيها عن طريق "التركيز" على عنصر واحد من العناصر المكونة للنظام أيّا كانت أهميته.

3.3.2.2. المطالبة بالكلية (Universalité)

أما الأثر الثالث للبعد المعرفي الإيجابي في المقاربة التبليغية هو التأكيد على البعد الكلي للمبادئ التي تم التعلق بها وعلى الانسجام معها، مع ما يمكن أن يقتضيه ذلك بالنسبة لإعداد الوسائل والإستراتيجيات الخاصة بالتكوين، وهو من ناحية أخرى ما تنخرط فيه المقاربة التبليغية هنا كذلك، في امتداد البعد المعرفي للمناهج المنجزة سابقا. ولقد أصاب ("فرنسيس ديبيسي : Francis Debyser) في مقاله عام 1982، عندما أطلق صيحة تحذير شديد من "نقل البيداغوجيا من بلد إلى آخر" لأن الإيديولوجية بمعنى نظام الأفكار والتصورات والقيم لدى المجتمع الذي شهد صياغة تلك البيداغوجية "يمكن ألا تكون منسجمة مع غيرها، وقد تساءل [ف. ديبيسي] قائلا :

> هل يحصل حقا التناسب بين ذلك الاهتمام الشديد بنموذج منطقي-دلالي للتبليغ العقلاني والناجع الهادف إلى تسويات ملموسة، وبين التصورات التي تملكها ثقافات أخرى بخصوص تراتبية الوظائف التي تعزى إلى اللغة ؟ (ص 26).

غير أنه يمكن أن يطرح النوع نفسه من الأسئلة (البلاغية) فيما يتعلق بظاهرة التركيز على المتعلم بالشكل الذي أنجزت به ضمن المقاربة التبليغية : فمن الواضح أنها [تلك الظاهرة] تتوافق مع نموذج يعكس العلاقة معلم-متعلم خالية من أي بعد كلي. ومن هذا الجانب، فلا شك أن التعليم المدرسي في

فرنسا هو الآخر بعيد عن نموذج التعليم الخاص بالكبار الذي تختلف فيه أوربا عن آسيا أو عن إفريقيا، ولن يكون الأمر على ذلك إلاّ لأنه يحصل أن تتداخل العلاقة التعليمية معلم-متعلم مع العلاقة النفسية الخاصة بالراشد-المراهق ومع العلاقة المؤسسية الخاصة بالأستاذ-التلميذ.

3. التركيز على المتعلم تحت التجربة في الممارسة التعليمية المدرسية

في عام 1977، تكفل الفريق الذي عهد إليه بإنجاز مشروع "اللغات الحية" للمجلس العربي، بتوسيع أعماله لتشمل التعليم المدرسي. ولقد أظهرت الدراسة الأولى المنجزة المكانة الأساسية التي لا تزال، حينذاك في الجهاز التعليمي، تحتلها مسألة تحليل الحاجات من حيث هي ضرورة تتعلق بالتركيز على المتعلم، وباعتبار أنها تتعلق بمواءمة (Adaptation) لما يسمى بالمستوى الموحد (Niveau - seuil) مع جمهور المتعلمين (ل. بورشي : Louis Porcher 1980).

1.3. أهمية المفهوم في الممارسة التعليمية المدرسية

يقدم مفهوم التركيز على المتعلم، من خلال استثماره في الممارسة التعليمية المدرسية، عددا من الإيجابيات التي تبرر جاذبيته :

يسمح بتجديد وإعادة تنشيط الأفكار التي يحتوي عليها المنطلق الذي تأسس عليه مفهوم "الطرائق النشطة" (Méthodes actives)، والتي استهلكت نوعا ما بسبب قرن من الاستغلال المنتقص والجاري في ظروف غير ملائمة، مثلما أشار إلى ذلك عام 1995 أحد المستشارين العامين السابقين للغة الإنجليزية: "ديني جيرار": (Denis Girard) :

لقد تعودنا، منذ سنوات ليست بالقليلة، على الاعتراف بهيمنة المتعلم في جميع أوضاع التعلم اللغوي، ولكن يجب أن نقر الآن بأن ذلك كان مجرد احترامات كاذبة. (ص ص، 13-14)

يبدو وسيلة جديدة للوقوف في وجه أحد أكبر المشاكل في التعليم المدرسي، ألا وهو حالة اللاتجانس فيما بين التلاميذ :

إن الإيجابية الأساسية تتمثل في أن تلك المقاربة [المفهومية-الوظيفية] التي تضع في اعتبارها الأول الحاجات اللغوية للتلميذ، تقود بالضرورة إلى ممارسة تعليم لغوي أكبر. والحال أنني فيما أعتقد قد أظهرت ضرورة تلك النزعة الفردية لمواجهة التحدي الذي يبرزه اللاتجانس المتزايد فيما بين أفراد المتعلمين (السابق، ص 15).

يقيم، في الأخير، صلة بين المقاربة التبليغية والاتجاه المعرفي (Cognitiviste) (الذي يستحضر، هو الآخر، في المقام الأول النشاط المعرفي الداخلي للفرد المتعلم) لتتقاطع كذلك، من ناحية أولى، مع السعي إلى إعادة المصداقية للهدف الخاص للتعليم المدرسي المتعلق بـ: "التكوين الفكري" (لاسيما من حيث الصيغة : "تعلم كيفية التعلم")، ومن ناحية ثانية، مع التوجه إلى إبطال المنهجيات القديمة التي لا تزال قيد الاستغلال، مثل التسجيل (enregistrement) (في المنهجيات التقليدية) ومثل الترابط الشرطي (Conditionnement) (في المنهجيات السمعية-الشفوية والسمعية-البصرية).

ذلك دون شك، هو ما يفسر حاليا، في خطاب التعليميين، الاستبدال الحاصل لتحليل الحاجات وبعض "الإجراءات الوظيفية لصياغة البرامج وإعدادها" بالتركيز على المتعلم باعتباره مبدأ أساسيّا في الانسجام مع المقاربة التبليغية. فبالنسبة لـ "ل، بورشي" : (Louis Porcher) : "إن الخاصية التربوية لـ "التركيز على المتعلم" [...] ترهن كل الإجرائية التعليمية" (ص 24)، أما "د. جيرار" (Denis Girard) فقد وصل به الأمر إلى حد التأكيد (بكيفية مفرطة) على أن: "التعليم القائم على التبليغ يعني أساسا التركيز على المتعلم." (1995، ص 24).

2.3. الإدراج الصعب لذلك المفهوم في التعليمية المدرسية للغات الحية الأجنبية في فرنسا

رغم كل ما سبق، فإن مفهوم "التركيز على المتعلم" لم يظهر، فيما أعرف، في التوجيهات الرسمية الفرنسية إلا سنة 1995 في ثلاث لغات فحسب هي : الألمانية والإنجليزية والبرتغالية [14]، فبرنامج اللغة الألمانية "يشرع في تهيئة

إطار تعليميّ يرغب في أن يكون، في الوقت نفسه، من الناحية المنهجية مركزا على التلميذ وموجها قبل كل شيء نحو التبليغ المباشر باللغة الأجنبية" (وزارة التربية الوطنية 1995، الألمانية، ص 1، التسطير من الباحث). أما برنامج اللغة البرتغالية فهو : "يطرح تعليما يركز على الممارسة التي يقوم بها التلميذ (كذا) وموجه قبل كل شيء نحو التبليغ المباشر باللغة الأجنبية (وزارة التربية الوطنية، 1995، البرتغالية، ص 1)، أما فيما يخص تعليم الإنجليزية : "العزم على التركيز على المتعلم، على ميوله وعلى مصالحه وعلى ما صار يطلق عليه حاجاته اللغوية، واعتبار هدفه الأول هو امتلاك الأدوات اللغوية الضرورية للتعبير الفردي وللتبليغ" (وزارة التربية الوطنية، 1995، الإنجليزية ص 1).

إنه بالإمكان التساؤل حول الأسباب التي تقف وراء هذا الإدراج المتأخر والمحدود لذلك المفهوم في التعليم المدرسي رغم الإيجابيات التي سلفت الإشارة إليها أعلاه. ويمكن بطبيعة الحال أن نتحجج بالقول إن الموقع كان يشغله مفهوم الطرائق النشطة، أو حتى اتهام الميدان وأصحابه بالجمود المتميز، ولكنني أريد أن أوضح كذلك، في المقابل، بأن مظاهر التحفظ والرفض كانت مبررة بقوة.

3.3. مظاهر القصور للمفهوم في التعليمية المدرسية

إن استغلال مفهوم "التركيز على المتعلم" هو في الواقع الأقل إثارة للإشكالية في التعليمية المدرسية.

1.3.3. غياب "الحاجات"

إن نقد مفهوم "الحاجات"، القاعدة الأساسية الأولية كما رأينا في التركيز على المتعلم، لم يعد مجديا في التعليمية المدرسية، وهو يتلخص أساسا في النقطتين الآتيتين : فالتلميذ الذي يعيش في محيط مكتف باللغة الواحدة التي يتكلمها ليس له حاجات آنية للغات الأجنبية، وليس له في العموم درجة من النضج الكافي و/ أو مشروع مهنيّ دقيق ليكون متحمسا

لتلبية حاجات مستقبلية[15]. لذلك فقد تحول اهتمام التعليميين، خلال سنوات الثمانينيات، من إعداد البرامج وصياغتها إلى الاهتمام بكيفيات إنشاء "الحاجات الملحة"[16] للتلاميذ واستثمارها، والتي تظهر من خلال التفاعل الذي ينتج عن تسيير القسم، والعمل على الوثائق الدراسية وكذا من خلال أعمال مجموعات المتعلمين وكذلك من خلال إنجاز الواجبات التعليمية ولاسيما تلك التي من قبيل الإعلام الذي يسد الحاجة وكذلك من خلال حل المسائل. ومثلما كتب : "كاثلين جولي : (Kathleen Julie) يقول :

إن المحيط الذي يعيش فيه المعلم مع تلامذته هو القسم، وقبل كل وسيلة تربوية (الكتاب، الكراس، الوسيط البصري)، هو إذا ذاك الذي يجب تشخيصه وفحصه، لأنه داخل القسم ذاته يستمد المعلم وسائل طريقته التربوية التبليغية (1994، ص 34).

مع ذلك، ومن غير سعي أبدا إلى إنكار فائدة الحاجات المستجدة على ذلك النحو وكذا الأهمية التربوية للإجراءات المقدمة في سياق النشاط التعليمي الجاري في القسم، فإنه يبدو جليا أن استجابة المعلم إلى مثل تلك "الحاجات" ليس له دخل كبير في التركيز على المتعلم بالمعنى الدقيق، باعتبار أنه يحصل في الغالب أن المعلم نفسه هو من استدرجهم [التلاميذ] من خلال الوثائق المتنوعة والإعداد للأنشطة التعليمية.

وإن الاستقلالية الممنوحة للتلاميذ في ذلك المجال، ومهما تكن فائدة الاقتراحات والمحاولات التي جرى استثمارها[17]، فإنها لا تكون في المجال العلمي سوى محدودة ومؤقتة ومنجزة تحت أنظار المعلم وتوجيهاته باعتباره الضامن لاحترام البعد الجماعي للتعليم واحترام الأهداف المسطرة من قبل المؤسسة. إن ضرورة توفر -في التعليم المدرسي- برنامج رسمي مرجعي لكل قسم، ينفي تلقائيا إمكانية وجود حقيقي لتركيز مستمر على كل متعلم، مثلما يقتضيه التفسير الوافي للمفهوم.

2.3.3. الأبعاد المتعددة (multidimentionnalité) للتلميذ

قد يبدو من المتناقض، الأمر الذي يستدعي التفكير الجدي، أن تبني المقاربة التبليغية انسجامها عبر التركيز على المتعلم وليس على البعد "التبليغي"[18]، إن مفهوم التركيز على "المتعلم" مغلوط وموهوم ذلك لأن كل تلميذ ينشط ويتجاوب أمام زملائه الآخرين ليس مجرد متعلم (لهذه اللغة الأجنبية أو تلك) ولكن باعتباره إنسانا له أبعاد متعددة : فردا له شخصيته المتميزة، تلميذا في نطاق مؤسسة، مراهقا في مقابل راشد، عضو في جماعة (قسم دراسي، عائلة، جماعة أقران، حي سكني، فئة اجتماعية، جالية...) الأمر الذي يقتضي في الممارسة العملية، أن يقوم المعلم بالمرور المتناوب، في الحصة الدراسة الواحدة، من التركيز على بعد معين إلى التركيز على بعد آخر من أبعاد التلميذ؛ على ذلك النحو الدقيق الذي أشار إليه "د. جيرار" : (Denis Girard) : "توجد أوقات للتعلم وتوجد أخرى للتبليغ، حتى ولو كانت الأنشطة التعليمية تجمع بين الغايتين" (1995؛ ص 51).

ومن دون شك أنه بسبب المزايا التي يمكن أن يقدمها مفهوم التركيز على المتعلم في ميدان التعليم المدرسي (راجع أعلاه) لم يتم التمسك به فحسب ولكنه حاز تلك الأهمية التي عشناها منذ عشرية كاملة، لذلك، وإذا ما جارينا "ر. ريشتريش" فقد شكل الاهتمام بالأبعاد المتعددة للتلميذ جزءا من مشاغل مؤسسي المقاربة التبليغية منذ مطلع الثمانينيات :

إن التوجهات الحديثة لمشروع "اللغات الحية" [...] تحاول بعزم أن تجعل المتعلم شيئا فشيئا مستقلا ومسؤولاً عن تعلمه الشخصي من خلال مربع الأبعاد الآتي :

- من حيث هو فرد مبلغ (تطوير ملكته التبليغية)؛
- من حيث هو متعلم (تطوير استراتيجياته الذاتية للتعلم، تعلم كيفية تعلم لغة)؛
- من حيث هو كائن اجتماعي (تسهيل اندماجه)؛
- من حيث هو إنسان (تطوير شخصيته وإثباتها) (1981؛ ص 12).

3.3.3. البعد الجماعي

ليس من قبيل أدنى المفارقة على الإطلاق تركيز المقاربة التبليغية على المتعلم (بصيغة المفرد)، في حين تُؤثر العمل ضمن الأفواج، باعتباره ضروريًا لتنمية التبادل اللغوي الطبيعي، مثلما كتب مؤلف المشروع الحديث لبرنامج اللغة البرتغالية :

تقترح هذا البرامج تعليمًا يركز على ممارسة التلميذ، وموجهًا قبل أي شيء نحو التبليغ المباشر باللغة الأجنبية. ولذلك فالأنشطة والتمارين الجارية في القسم تستند باستمرار إلى النشاط الفردي والنشاط ضمن الفوج والنشاط الجماعي، الذي ينتج التفاعل الضروري لتنمية أشكال التبادل الطبيعي على أفضل وجه ممكن (وزارة التربية الوطنية؛ 1995، اللغة البرتغالية؛ ص 1 .الخطّ المائل استعاضة عن التّسطير من قبل الباحث).

يمكن دوما، من الناحية النظرية، مناصرة الموقف الانسجامي وحتى -بدافع الحتمية الإيديولوجية- البعد التكاملي التام فيما بين مصالح الفوج ومصالح الفرد المتعلم. غير أنه لا تبقى سوى الممارسة في القسم التي تشهد التعارض فيما بينهما غالبا، مثلما يعترف "د. جيرار" بذلك عندما كان بصدد معاينة قضية التبليغ ضمن مجموعة كبيرة وذلك من خلال أعمال كانت قد أنجزت سلفا من قبل جماعات مصغرة :

يتوجب التوفيق بين نمطين من المصالح المتناقضة غالبا : المصالح الفردية (أو الخاصة بفوج صغير) ومصالح القسم كلّه. ينبغي للفوج الصغير أن يحقق رغبته في التعبير، حيث يتأكّد السّرور في مقاسمة اكتشافاته. لكن يجب ألاّ تصطدم تلك المبادلة [المحادثة من حيث تبليغ متبادل][19] بالفروق الفردية لأفراد القسم ومن ثم تثبيط العلاقات التي ستقدم لاحقا فيما بين هؤلاء (1995؛ ص 81).

4.3.3. البعد المنهجي

غدا التركيز على "الطّريقة" محلّ قدح؛ لتأسّس مفهوم "التّركيز على المتعلم" ضدّها، أصالة، غير أنّه، ومن خلال الممارسة التعليمية في القسم هنا أيضا (وهو المستوى الذي ليس للإيدولوجيا فيه مجالٌ حرٌ بالقدر في خطاب المهتمين بالتعليم والمكونين...) تعتبر المراحل التي عرفت التركيز على الطريقة مهمة هي الأخرى مثلها مثل مراحل التركيز على المتعلم لثلاثة أسباب (وجيهة) على الأقل :

1- يتمثل السبب الأول في أن الكفاءة المهنية تعتمد في جزء منها على الممارسة المنهجية "الروتينية" وذلك لا يحصل إلاّ باعتبار أن الأمر يجري بشكل من الآلية المنهجية إذ يخصص المعلم في زمن فعلي، أقصى الاهتمام لأنشطة التلاميذ وتجاوباتهم. ففي بعض الحالات إذا، ودون بث للشعور بالتناقض المجاني إطلاقا، يعد بعض التركيز على الطريقة (من حيث الانخراط في اتخاذ قرار يقضي باعتماد وحدة منهجية معدة سلفا) ضرورة لا مناص منها لاستغلال التركيز على المتعلم[20].

2- يتمثل السبب الثاني في أن التعاطي مع الوثائق اللغوية الأصلية [أي الموجهة للجمهور العام وغير المعدة تربويا للتعليم[21] فيما يخص التلقي والإنجاز للمهمات التبليغية، وكذا فيما يخص الإنشاء [أي الكلام][22]. كل ذلك من شأنه أن يضعف التلاميذ ذوي المستوى المتدني الذين سيشعرون بحاجتهم الشديدة إلى الاعتماد على الطرائق التي يقدمها المعلم. مثلما أشار إلى ذلك "ر. ريشتريش" أيضا :

يصبح دور المعلم والطريقة منذئذ راجحا ليلعب دور الوسيط بين المتعلم والتعقيد غير المحدود للغة، وليوفر شيئا فشيئا، في إطار مأمون بفضل انسجامه، الوسائل التي يمكنه أن يواجه بها ما يطرحه التبادل اللغوي من الظواهر غير المتوقعة (1985؛ ص 9).

إن هذا الموقف يبدو لي أكثر قابلية للتحقق لاسيما أنه تعتريه أقل من غيره أخطار الانحراف وهو في ذلك يظهر أفضل مما يدافع عنه "د. كوست" : (Daniel Coste) في الأسطر الآتية :

نعتقد أن المتعلم نفسه هو الذي يباشر، من خلال نشاطه التعلمي وعبر انسجامات جزئية (انسجام مهمة أو عدد من المهمات، انسجام في تصنيف مفهومي وظيفي، انسجام في توصيف نحوي، انسجام في دور أو فيما بين عدد من الأدوار، إلخ) بناء أنظمة مرحلية مؤقتة لكفاءته التبليغية باللغة الأجنبية (1981؛ ص 44).

3- يتمثل السبب الثالث في أن المنهجية، في تعليمية اللغات، قد صارت، بعد التبليغ، هدفا ووسيلة في الوقت نفسه، وأنا أتقاسم الرأي في ذلك مع "ر. ريشتريش" في تحليله المؤرخ عام 1985 :

في الوقت الحالي، حصل أن عادت بقوة المقاربة المنهجية التي كانت مهملة نوعا ما خلال سنوات السبعينيّات لتتكامل مع المقاربة النفسية[23]. وإن تعلم كيفية تعلم لغة أجنبية، وتمكين المتعلم من أن يكشف استراتيجياته في التعلم؛ وتمكينه من تنميتها واستغلالها، وتعليمه كيف يصبح مستقلا في تعلمه، تلك هي إذن بعض المواصفات المميزة للبيداغوجيا وللتعليمية في الوقت الحالي. ومن المهم أن ندرك بأن التأثير المنهجي مضاعف : فهو من ناحية يخص المعلم الذي يجب أن يوفر الوسائل العملية التي ينجز بها المهمات السالفة الذكر، ومن ناحية أخرى فهي تهم المتعلم الذي يجب عليه أن يكتسب طريقة للتعلم، فالمنهجية تطبق في المحصلة على التعليم كما على التعلم. (ص 13).

وبالطبع، توجد طريقة لمحاولة إنقاذ فكرة التركيز على المتعلم في خضم المنهجية المطبقة، وذلك من خلال مطالبة المعلم بأن يضع حيز التنفيذ "طريقة متميزة لكل تلميذ" مثلما أشار إلى ذلك "د. جيرار" بحذر شديد تجاه المثالية الطاغية لذلك الموقف المتطرف ("لست بعيدا عن ذلك الرأي ..."، 1995؛ ص 15).

5.3.3. البعد المؤسسي

يفرض البعد المؤسسي نفسه، في التعليم المدرسي، إلى درجة تجعلني شخصيًا لا أرى طريقة تمكن من استثمار مفهوم التركيز على المتعلم بعيدا عما تفرضه الطرائق النشطة منذ قرن. وقد أكد ذلك بوضوح "ر. ريشتريش" في 1985 :

إن تحديد المحتويات وأدوار كل من المعلم والمتعلمين لا يمكن أن يتصور إلاّ في نطاق العلاقة بالمؤسسة التي، في الأخير، يتعلق الجميع بها. فهي إذن المكون المحدد لمجموع الأنظمة وفي ضوء ذلك يتوجب أن يجري تحديد المكونين البيداغوجي والتعليمي (ص 11 الخطّ المائل استعاضة عن تسطير صاحب المقال).

لقد أصاب "د. جيرار" عندما كتب عام 1987 قائلا : "إذا ما أردنا حقيقة أن نأخذ في الحسبان الحاجات وتركيز التعليم على المتعلمين، فإنه من الضروري التفكير في إجراءات تمكن هؤلاء المتعلمين في الوقت ذاته من تحديد حاجاتهم ومن صياغة البرامج" (ص 109). ولكنه يعترف في صفحات موالية بأن القضية (وهي غير بلاغية هنا) المطروحة في المحيط المدرسي "كيف يمكن أن نجعل من برنامج ملتقى للنقاش يتمكن فيه جميع الشركاء المتعهدين بمشروع للتعليم/ التعلّم الاتفاق حول القرارات المتخذة ؟" تبقى في الوقت الحالي دون إجابة. وهكذا يمكن القول إنه مادام أنه لم تنجز مقترحات ملموسة وموثوقة بفاعليتها وقابلة للتعميم يمكن استثمارها، من أجل حل ذلك المشكل في القسم (وفي حدود علمي لم ينجز ذلك إلى غاية اليوم)[24]. وإن التركيز على المتعلم يبقى في التعليمية المدرسية مجرد شعار أو تعويذة تتلى فيما يتعلق باستغلاله خارج سياق الطرائق النشطة.

6.3.3. التركيز على المعلّم

في السياق التعليمي، ومن غير أن نلح هنا أيضا في البحث عن التناقض أو الإثارة، يتطلب التركيز على المتعلم التركيز على المعلم، ودون رغبة في الإسهاب، أضع تحت أنظار قرائي ثلاث حجج في هذا الاتجاه :

1- يؤدي غياب الحماس إلى التعلم أو ضعفه في الغالب إلى جعل آلية التعلم تنطبق سلبيا على آلية التعليم، فهناك أوقات حقيقية لا يشتغل بعض التلاميذ فيها إلاّ إذا كانوا محفزين من قبل المعلم، بل تحت إمرته. ومن الوهم الظن بأنه يمكن للطرائق التبليغية أن تكون ملزمة دوما بتحفيز التلاميذ لمجرد أنها تبليغية : فبعض التلاميذ وكلهم في بعض الأوقات لا تتوافر لديهم، ببساطة، الرغبة في التواصل في القسم باللغة الأجنبية. لأنهم لا يشعرون، وربما دائما، بتلك "الحاجات الملحة" التي من المفترض أن تستجيب لحاجات لغوية حقيقية. وأنا على قناعة بأن كثيرا من المعلمين سيكونون مستعدين لتبني، من أجل وصف بعض أوقات ممارساتهم، ما جاء في الأسطر الموالية لـ : "ل. بورشي" :

بعد أن كان قد قدم تمرينا بنويا مشهورا في تعليمية اللغات يتمثل في : حول الجمل الموالية من صيغة الإثبات إلى صيغة النفي والعكس :

لا ينتظر التلميذ من المعلم أن ينجز له عمله باعتباره تلميذا عوضا عنه [...] إنه ينجز أعماله لنفسه، ويرسم طريقه نحو الهدف الذي حدده لنفسه. فهو لا ينتظر أحدا ليملي عليه تعليماته. (1995، ص 28).

2- لقد لاحظت "إيفلين بيرار" (Evelyne Bérard) بوجاهة "أن دور المعلم [في المقاربة التبليغية] هو دون شك الأقل تقنينا منه في الطرائق السمعية البصرية : فشخصيته ستلعب دورا مهما" (1991، ص 59).

وبخصوص مهمة التشنيط التي يدعى الأستاذ إلى ضمانها، على سبيل المثال، فإنه من الطبيعي جدا أن يأخذ في حسبانه تخصصه بوصفه معلما أو استعداداته النفسية التي يستدعيها الموقف التعليمي : وبالتأكيد فإنه سيكون من الأفضل له الامتناع بين الحين والآخر عن دفع تلاميذه إلى الانخراط في لعب الأدوار إذا كان غير مرتاح إلى الدور الذي يجب أن يتمثله أثناء ذلك الموقف التعليمي.

3- تظهر الممارسة الجارية في القسم بشكل واضح وضعيات ذات نمطين من الإكراهات التي لا يمكن التحكم في بعضها إلا من خلال المناوبة بين التركيز على المتعلم/ التركيز على المعلم، أي بالجمع بين ذينك النمطين من التركيز. وفيما يلي أقدم بخصوص ذلك ثلاثة أمثلة وردت في كتابات حديثة :

أ- أستقي المثال الأول من مقال لـ "مونيك فايندندري" (Monique Waendenries) يقدم فيه بشكل واضح حالة للتناقض في التركيز المزدوج على المتعلم والمعلم : لقد صارت مهمة المعلم -الذي يناط به لعب دور المشرف على عملية الولادة- صعبة ومعقدة : حيث يجب عليه ألاّ يكون فقط في حالة الاستماع والاستجابة لحاجات التلاميذ، ولكن يجب عليه كذلك أن يقود الحوار بكيفية منسجمة واقتصادية لتحقيق غاياتهم من ذلك. فعليه إذن، في الواقع، أن يركز التعليم، في الوقت نفسه، على المتعلم مع إبقاء التركيز دائما على مشروعه الخاص[25] (1995، ص 61).

ب- أما المثال الثاني فهو ملخص عن مؤلف "كاثلين جولي"(Kathleen Julie) الذي يستعمل، في وصف إستراتيجية المعلم، صورة يمكن أن تفاجئ بل تصدم بعض قرائي (انظر الاستشهاد الموالي للعبارة الممالة). فتلك الصورة لا تعبر بصدق، من خلال ريشة صاحبها، عن فكرة ازدواجية ما للمعلم (سلطوية تختفي وراء بعض مظاهر التحررية) ولكنها تعبر كذلك عن طريقة التسيير المتناقض لإكراه حقيقي ذي وجهين يتمثل في تشجيع استقلالية التلاميذ مع وجوب المحافظة عليها في الحدود التي تسمح بمواءمتها مع التمسك بالبعد الجماعي للمادة.

يخشى كثير من الزملاء النتائج المترتبة عن تبني تلك البيداغوجية [التبليغية] لأنها تتطلب مَرْكَزَةَ المبادرات والمسؤوليات وأوقات الحديث، تجاه التلميذ. والنتيجة الوصول إلى قسم أقل تناسقا وأكثر صخبا مع تحكم صعب فيه. لكن التبليغ هو مهنة صاخبة والتمركز لا يسبب ضياع السلطة إذا ما كان محكوما بـ "يد من حديد في قفاز من حرير" (1994، ص 38).

ج- والمثال الثالث هو، بدون شك، أكثر إفحاما لأن الكاتب يصرح فيه معبرا عن "المبدأ الذي استند إليه المؤلفون لمختلف "المستويات الأساسية" : (Niveaux seuils -) الخاص بالمجلس الأوروبي" في إحدى نشريات تلك المؤسسة، ذلك المبدأ الذي يسمح حسبه، فيما يخص صناعة الكتب المدرسية، بتسيير التناقض القائم بين ضرورة تحديد نمو محتوى نحوي يفرض نفسه بشكل مسبق، والانطلاق من حاجات التلاميذ :

في نهاية المطاف، فإن التدرج في عرض العناصر النحوية واختيارها مرتهنان ببديهة ذوي الخبرة من الأساتذة الذين يشتغلون على وسائل قد جمعت للتعبير عن الوظائف المستنبطة من حاجات ورغبات تلامذتهم الذين تجري معرفتهم هم الآخرين اعتمادا على "تجربة القسم" وعلى "النية الطيبة". تلك هي بلا خلاف الطريقة المثلى للتنفيذ (د. جيرار، 1987، ص 95).

4. الخاتمة

إن "ر. ريشتريش" (الذي يجب أن أحييه بحرارة هنا) يرصد في تاريخ تعليم اللغات الأجنبية خمس "مقاربات تربوية وتعليمية" حددها على النحو الآتي :

- المقاربة اللغوية التي تركز على المحتويات.
- المقاربة المنهجية التي تركز على طرائق التعليم وعلى المتعلم.
- المقاربة النفسية التي تركز على آليات التعلم وعلى المتعلم.
- المقاربة الاجتماعية-السياسية التي تركز على المؤسسات.
- المقاربة المنظومية التي تركز على أنظمة التعليم/ التعلم وعلى التفاعلات القائمة فيما بين مكوناتها. (1985، ص 12).

وينبّه الكاتب على أن تلك المقاربات لا تستثمر منفردة إطلاقا ولكنها توظف دوما من خلال تركيبات متنوعة فيما بينها، ويجب أن لا نُفاجأ في ختام هذا المقال، عندما أصرح مبديا قناعتي بأن التسيير الفعلي للقسم، في التعليمية المدرسية، علما أن كل واحدة من تلك المقاربات ضرورية، يقتضي

من المعلم صيغا متنوعة من الانتقاءات والتركيبات والتحويرات لأنواع التركيز المختلفة. فالتقييم يعد مثالا جيدا عن ذلك : إذ بحسب الحالات، يتوجه المعلم إلى الاختيار والتركيب والتحوير بطرق شتى لعدد من المبادئ مثل الجهد الذي يبذله كل تلميذ وتطوره الشخصي والمحافظة على حماسه (التركيز على المتعلم)، المستوى المتوسط للقسم (التركيز على الفوج)، التدرج في المستوى الذي يطرحه الكتاب المدرسي ومحتوياته (التركيز على الطريقة)، البرنامج الرسمي والمستوى المنتظر بالنسبة لجميع المسار الدراسي و/ أو بالنسبة للامتحان الرسمي (التركيز على المؤسسة).

وبعد، فهل ما يزال من الواجب، باعتبار ما سبق، الاستمرار في منح مقاربة التركيز على المتعلم، في الخطاب التعليمي، الاستثنائية التي لا تزال في العموم مقصورة عليها اليوم ؟ إن القضية تحظى بالأهمية لأن الإجابتين الممكنتين تحيلان على نمطين كبيرين ومتميزين من الإستراتيجيات التكوينية :

1- يمكن أن نقرر مواصلة العرض على المعلمين للتركيز الاستثنائي على المتعلم باعتبار ذلك اقتضاء حتميا. وتلك مثالية يتوجب على هؤلاء دوما أن ينزعوا إليها، من خلال لعب ما سماه "ألتوسر" : (Althusser)، فيما اعتقد، "إستراتيجية معاكسة الاعوجاج" فعندما تكون العصا معوجة من جهة، يجب لتقويمها المبالغة في الضغط عليها من الجهة المقابلة. ويعني ذلك في التكوين الاشتغال من خلال الاقتصار على التركيز على المتعلم، وبتعظيم أهمية مكانة ذلك ووظيفته، قصد تعديل التركيز المفرط على الطريقة و/ أو على المعلم، ذلك التصرف الذي نعزيه للأساتذة الموظفين أو الذي نعده بمثابة الاستسهال الطبيعي الذي يبديه الأساتذة المبتدئون. غير أن الخطرين المتوقعين شديدان :

- أحدهما، ذو طبيعة معرفية، يتعلق بإضعاف مصداقية التكوين التعليمي في أعين الممارسين، فالتركيز على المتعلم، على النحو الذي عُرضت عليه سابقا، غير قابل للتطبيق في الواقع المدرسي اليومي.

- الآخر، ذو طبيعة أدبية معنوية، يتعلق بإثارة لا جدوى ذلك، بل لوم المعلمين الأكثر تحمسا -الذين يقفون عاجزين في الميدان- لأنهم ببساطة، يضعون "التركيز على المتعلم" حيز التنفيذ بكيفية أكثر إفراطا وانتظاما مما يتصورون أنه بمقدورهم إنجازه.

2- يمكن في المقابل أن نقرر اعتبار المعلمين المشتغلين خبراء مسؤولين، والمعلمين المتربصين راشدين مسؤولين وخبراء مسؤولين في المستقبل، والتعامل معهم بمنطق الشفافية. وفي هذه الحالة، وقد سبق التفكير في ذلك[26]، أعتقد أن مفهوم "التركيز"، شريطة أن تجرده باستمرار من جميع أبعاده[27]، وأن نزج به بقوة في المواقف المثيرة للإشكال عند وضعه حيز التنفيذ، يقدم المنفعة الحاسمة في ارتباطه بتلك الميزة التركيبية للممارسة التعليمية التي تتطلب تركيب الوضعية المدرسية للتعليم/ للتعلم.

لكن مهما كانت الإستراتيجية المطبقة في التكوين، فإنه يبدو لي من المستحيل، في البحث التعليمي الجاري، ألاّ نسجل بأن المقاربة التبليغية، على غرار المنهجيات الأخرى التي توجهت في الماضي مثلها إلى بناء انسجام رصين حول فكرة مركزية وحيدة، قد صارت من الآن فصاعدا متجاوزة من الناحية المعرفية التأصيلية. وقد آن الأوان للمختصين في التعليمية، بعد أن كانوا قد طلبوا في مناسبتين خلال العشريات الثلاث الأخيرة من المعلمين استئناف القضية بحزم[28]، أن يعطوا القدوة من جديد وأن يقوموا بثورتهم ليس على الطريقة الكوبرنيكية هذه المرة، ولكن على نمط ما بعد الكوبرنيكية[29] : ليس أكثر من الفضاء، مثلما بينه "هوبل" : (Hubble)، فتعليمية اللغات ليس لها مركز اهتمام وحيد، وليس للمتعلم أبدا من مستقبل أرحب من طموح المطامع السابقة إلى مكانة لا وجود لها.

أما فيما يتعلق بالتمركز على الجانب اللساني، الذي يحاول عدد من التعليميين، بوضوح معالجته منذ بضع سنين، في اللغة الفرنسية خصوصا، فإنه لا يمثل سوى محاولة هروب جديدة، -ولكن إلى الخلف هذه المرة ! ...- لا

حاجة لنا بشأنها أن نكون عباقرة لنتوقع فشلها على جميع الأصعدة. وذلك على مستوى البحث التعليمي، لأن كل محاولة لإعادة التمركز مثلما كان يرجع إلى نموذج معرفي تأصيلي غير ذي مصداقية إطلاقا، وعلى مستوى صياغة الوسائل التعليمية، لأن المواءمة المنهجية، وحالها اليوم ليس أفضل من أمس، لا يمكن أن تتفق حول استثمار للجانب اللساني. وبخصوص الأساتذة الجدد، أخيرا، لأن القيم التي يتقاسمونها مع الشباب من جيلهم -لاسيما الأبعاد المتعلقة بالفردانية والواقعية والنفعية- تحميهم على نحو أفضل مما كانت توفره لنا تلك القيم الخاصة بمن هم في مثل سني من الحماية ضد ما رفضه "ج-ر. لادميرال" : (Jean-René Ladmiral) بشكل مطلق عام 1975، باعتباره "تعسّفا معمما" يمارسه اللسانيون. ونحن نعرف منذ أكثر من عشرين سنة بأن اللسانيات التطبيقية. في ميدان تعليمية اللغات، عاجزة، وعلى سبيل الإعلام للهواة الذين يحاولون على الرغم من ذلك حمل المشعل نقول : إن معلمي اللغات عاجزون هم كذلك.

الإحالات

1- أفضّل استعمال مصطلح التبليغ الذي يقتصر في دلالته على اللغة وسيلة للاتصال؛ على مصطلح التواصل الذي يشمل الجانب اللغوي وغير اللغوي من وسائل الاتصال الكثيرة. [المترجم].

2- يمكن ترجمتها بـ"مَرْكزة" [المترجم].

3- انظر على سبيل المثال : L. Porcher، 1980.

4- انظر على سبيل المثال تعليمة 14 نوفمبر 1985؛ الخاصة باللغة الانجليزية المستوى الأول؛ وتعليمة 5 فيفري 1987 المتعلقة كذلك باللغة الانجليزية المستوى الثاني ومؤخرًا مشاريع البرامج الخاصة بالسنة السادسة للغتين الألمانية والبرتغالية (وزارة التربية الوطنية 1995).

5- أي القرن العشرين. [المترجم].

6- انظر على سبيل المثال: C. Puren, 1994a، ص ص 46-54.

7- نزعة إلى التفكير بالذات وحدها، وتمثل مذهبا ينادي بتوسيع نشاط الفرد في مقابل تضييق سلطان المجتمع أو الدولة؛ ويحاول تفسير الظواهر والأحداث من خلال تصرفات الأفراد وتدخلاتهم. [المترجم]

8- يمكن ترجمته في هذا السياق بـ: التطوري [المترجم].

9- أود أن أوضح هنا بأن أقوال التعليميين التي ضمنتُها هذا المبحث لا تشير بدقة، في نظري، إلاّ إلى الحضور المستديم في كتاباتهم لآثار الإيديولوجية التي نتحدث عنها، ولا وجود، بأي شكل من الأشكال، لأي توجيه عام في مجموع أعمالهم ولا حتى في النصوص التي استقيت منها الاستشهادات. لذلك فبعد صفحات، بعد الأسطر التي ذكرت هنا، كتب "هـ. هوليك". بكثير من الانتفاعية: "إن استقلالية المتعلمين لا يمكن أن تعتبر الدواء الناجح لكل أوجاع التعلم اللغوي وإنما يمكن أن ينظر إليها في سياق علاقاتها بالطريقة التعليمية التقليدية: فمن خلال التفاعل الحاصل بين الطريقتين تولد بيداغوجيات جديدة مطابقة للتوجيهات التربوية التي هي بصدد التشكل في أوربا منذ عدة سنوات.

10- توجد دراسة تحليلية مماثلة لما حاولت تبيينه حول النموذج الثوري من خلال الفقرات التي خصصها "ر. ريشتريش" لـ: المقاربات غير التعاقدية "Approches non conventionnelles" (La Community Language learning, la suggéstopédie et le silent way) في مؤلفه لعام 1985، حيث نقرأ فيه على الخصوص من المدهش أنها [تلك المقاربات] جميعها تطمح إلى احترام شخصية المتعلم، لكن مثلما يعتقد كل منها أنه يملك الحقيقة أو

بعضها فيما يخص ذلك، فهي، كل وفق طريقتها، لا تفرض أبدا على جميع الناس طريقة واحدة للتعليم والتعلم للغات الأجنبية التي يتوجب، إذا ما أريد النجاح في ذلك، الانخراط في تعلمها بشكل تام" (ص 10) وحتى مروجي المقاربة التبليغية أنفسهم لا يشكلون استثناء في ذلك السلوك.

11- اخترنا ترجمة systémique بـ: المنظومية بدل المنهجية أو حتى النظامية، لأن معناها يتوجه إلى الدلالة على العمل المتداخل لمجموعة أنظمة على نحو من عمل الجهاز المتكامل، بخلاف المنهجية لأن معناها غير ذلك أولا، ولتداخل معناها مع المعاني الشائعة للمنهج ومشتقاته ثانيا، كما أن كلمة النظام لا تعكس المعنى المراد الذي يشير إلى تداخل أجزاء وانتظامها في العمل. [المترجم].

12- سنرى أن الأمر لم يكن كذلك في السابق، فقد عرضت المقاربة المنظومية مع بدايات ظهور المقاربة التبليغية في سياق فكري متفتح، وذلك ما ألمح إليه الكاتب في الجملة الأولى من قوله.

13- المترجم.

14- انظر وزارة التربية الوطنية، 1995. لا يبدو الأمر في الوقت الراهن سوى مشاريع برامج طرحت في سبتمبر 1995 للاطّلاع الوطني العام. غير أن النصوص النهائية لا يمكن أن تكون مختلفة بشكل كبير في محتوياتها. ففي الألمانية والبرتغالية طرح، لأول مرة وفي الوقت ذاته، برنامج مفهومي-وظيفي، كانت قد احتوته مفتشية اللغة الإنجليزية منذ سنة 1987. (برنامج القسم الثانوي، النشرية الرسمية، عدد خاص رقم 1 لـ 5 فيفري)، ومن أجل توضيح أكثر لهذه المسألة، أشير إلى أن التوجيهات المشتركة لجميع اللغات المتعلقة بالتعليم التحضيري للغات الأجنبية (EILE) يقدم ذلك النمط من الجرد منذ بداية الانطلاق في الاستغلال (منشور 14 جوان 1989، النشرية الرسمية رقم 26 لـ 29 جوان).

15- لا أتصور أن عددا كبيرا من أساتذة التعليم الثانوي الفرنسي يؤيدون "ل. بورشي" عندما يكتب قائلا: إن التعلم التبليغي أصبح اليوم هدفا للسواد الأعظم من التلاميذ. (1995، ص 31).

16- فيما يخص مفهوم "الحاجات الملحة" (Besoins immédiats) وكيفيات استثمارها داخل القسم انظر على سبيل المثال "د. جيرار، 1995، ص ص 106-107.

17- انظر على سبيل المثال "الاقتراحات العملية" الـ 18، "ل. ديكنزن": (L. Dickinson) و "د. كارفي": (D. Carver) في مقالهما المتميز لسنة 1981.

18- انظر أعلاه مقولة ل. بورشي التي يعرف فيها "المنهجيات التبليغية" باعتبارها "كيفيات التعليم التي تهدف إلى التركيز على التبليغ من حيث هو إجراء وهدف في

الوقت نفسه" (1995، ص 16). ولذلك نفهم إذن سبب تأكيده على أن "التعلم التبليغي صار اليوم هدفا لعدد كبير من التلاميذ" انظر أعلاه الهامش : 15 "وقد أضحت هذه الفرضية ضرورية لضمان الانسجام النظري المطلوب بين التركيز على التبليغ والتركيز على المتعلم.

19- المترجم.

20- لا يتيح مقام هذا المقال معالجة هذه النّقطة كما ينبغي، لذا، أحيل القارئ المهتمّ بإشكاليّة الآليّات المنهجيّة هذه، على Puren 1994b.

21- المترجم.

22- المترجم.

23- انظر في خاتمة هذا المقال التعريف الذي يقدمه: ر. ريشتريش لمختلف تلك المقاربات.

24- يمكن دائما تخيل وتحقيق -وقد يكون حصل ذلك بالفعل- منجزات حقيقية لذلك النمط من المناقشة في حالات تجريبية، غير أن إحدى المميزات الأساسية للتعليمية المدرسية -التي رغم ذلك نادرا ما تؤخذ في الحسبان- هي أن التجديدات، ولكي تكون ناجعة خارج المحيط الأول الذي جربت فيه، يجب أن تتضمن داخلها الأسباب التي تمكن من تعميمها.

25- يسمح مصطلح "مشروع" بتفسير العبارة على أنها تركيز على المعلم وعلى الطريقة كذلك. ولكن ذلك لا يغير في الأمر شيئا حسب رأيي.

26- كنت قد شرعت في تحضير هذا المقال انطلاقا من فكرة تقود في النهاية إلى اقتراح التخلي عن مفهوم التركيز على المتعلم.

27- التركيز على المتعلم، على المراهق، على التلميذ، على التواصل، على المحتويات، على اللغة، على المعلم، على الوسائل، على المنهجية، على الفوج، على المؤسسة.

28- في بداية الستينيات مع المنهجية السمعية البصرية وفي منتصف السبعينيات مع المقاربة التبليغة.

29- نسبة إلى الفلكي كوبرنيكوس، وتستعمل الكلمة للدلالة -على سبيل التوسع- على ما هو متعلق بكل اكتشاف يعتبر أساسيا. [المترجم].

المراجع

- Bailly, E., 1903. "L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I)". Les Langues Modernes. n° 6. déc. pp. 168-179.
- Besse, Henri, 1980. "La question fonctionnelle". pp. 30-136. in : H. Besse et R. Galisson. Polémique en didactique. Du renouveau en question. Paris: CLE international. 144 p.
- Compayré, Gabriel, 1880. Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVIe siècle. Paris: Hachette. 2e éd. T. 1. 460 p.
- Conseil de Coopération Culturelle (éd.) 1981
- Coste, Daniel, 1981. "Méthodologies de la communication". pp. 37-47. in : Trim, J.L.M. et al., 1981.
- Debyser, Francis, 1982 "Pédagogies venues d'ailleurs. Transferts de didactique et cultures". Le Français dans le Monde. n° 170. pp. 25-27.
- Edelhof, Christoph, 1981. "Formation des enseignants dans le cadre du Projet "Langues vivantes". pp. 82-87. in : Trim J.L.M. et al., 1981.
- EK, Jan A. van, 1988. Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes. Volume 1 : Contenu et portée. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 91 p., multigr.
- Feyerabend, Paul, 1975. Contre la méthode. Esquisse d'une théorie narchiste de la connaissance. Paris: Seuil. tr. fr. 1979. (1e éd. 1975). 350 p.
- Galisson, Robert, 1980. D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris: CLE international. 160 p.
- Germain, Claude, 1992. L'approche communicative en didactique des langues. Anjou (Québec). Centre Éducatif et Culturel Inc. (coll. "Le Point sur...). 104 p.
- Groupe de Projet n° 4. "Évaluation et recommandations". pp. 187-196. in : Trim J.L.M. et al., 1981.
- Girard, Denis, 1987. Choix et distribution des contenus dans les programmes de langues. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 114 p., multigr.
- ___, 1995. Enseigner les langues : méthodes et pratiques. Paris: Bordas (coll. "Pédagogie des langues"). 176 p.
- Holec, Henri, 1981. "L'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage des langues". pp. 72-81. in : Trim J.L.M. et al., 1981.

- Julié, Kathleen, 1994. Enseigner l'anglais. Paris: Hachette-Éducation. 256 p.
- Ladmiral, Jean-René, 1975. "Linguistique et pédagogie des langues étrangères". Langages. n° 39. sept.
- Lehmann, Denis, 1995. "Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue. De l'élaboration des syllabus au développement des curriculums". Études de Linguistique Appliquée. n° 98. avr.-juin 1995. pp. 8-22.
- Marchand, Frank, 1985. "Progrès pédagogique (un siècle de ?)". Études de Linguistique Appliquée. n° 59. juil.-sept. pp. 110-123.
- M.E.N., 1995 Ministère de l'Éducation nationale, Direction des lycées et Collèges. Projets de programmes de 6e pour la rentrée 1996. Fascicule 2. Langues vivantes étrangères. Paris: Imprimerie nationale. n.p.
- Morin, Edgar, 1990. Introduction à la pensée complexe. ESF éditeur. Paris: 160 p.
- Porcher, Louis, 1995. Le français langue étrangère. Paris: Hachette-Éducation. 1995. 105 p.
- Porcher, Louis, M. Huart, F. Mariet,1980. L'adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires. Strasbourg: Conseil de l'Europe. 648 p.
- Puren, Christian, 1994a. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris: CREDIF-Didier (coll. CREDIF-Essais), 212 p.
-___, 1994b, "Psycho-pédagogie et didactique des langues. A propos d'observation formative des pratiques de classes". Revue Française de Pédagogie. n° 108, juil.-août 1994. pp. 13-24.
- Richterich, René, 1981. "L'identification et l'évaluation des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants dans les contextes institutionels et sociaux". pp. 9-23. in : Trim J.L.M. et al., 1981.
-___, 1985 : Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris: Hachette (coll. "F - Recherches/Applications"). 176 p.
- Trim, J.L.M., 1980. "Avant-propos". pp. 1-2. in : L. Porcher et al., 1980.
-___, 1981. "Résumé". pp. I-XXV. in : Trim J.L.M. et al., 1981.
- Trim, J.L.M. et al., 1981. Langues vivantes (1971-1981). Strasbourg: Conseil de l'Europe. 1981. XXV + 196. + XVI p.

- Waendendries, Monique, 1995. "Profession : maître-accoucheur". Le Français dans le Monde. n° spécial. "Recherches et applications". juil. pp. 58-62.
- Walliser, Bernard, 1977. Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Paris: Seuil. 256 p.