

**البيئة اللغوية التربوية: تعلم اللغات بين توظيف
تكنولوجيا الإعلام والاتصال ورهان تنمية الكفاية الخطابية
الشفوية**

حسن كون*

البيئة اللغوية التربوية: تعلم اللغات بين توظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال ورهان تنمية الكفاية الخطابية الشفوية

بدونها، فالأصل في اللغة أن تُكتسب بالاستعمال، وأن يتم تعلمها بالتواصل، لا أن يتم تعلمها لأجل التواصل فحسب.

2. مشكلة الدراسة

في خضم التطور المتسارع لتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وفي ظل حضورها المتزايد بالمجال التعليمي، تُطرح إشكالية الملاءمة (Pertinence) مع الفعل التعليمي ككل، وتعلم اللغات بشكل خاص، على اعتبار أن العنصر البشري يُعد أساسياً في اكتساب الكفايات التواصلية، وكذا السياق التواصلية. وانطلاقاً من هذا الانشغال، يأتي الحديث عن الكفاية الخطابية، كمنطلق أساس لتحقّق الانغماس اللغوي.

أ. أسئلة الدراسة

من بين التساؤلات الإشكالية التي يطرحها استعمال الآلة في علاقته باللغة في الوسط التربوي التعليمي، والتي تسعى الدراسة الحالية للإجابة عنها:

- ما المقصود بتكنولوجيا الإعلام والاتصال في المجال التربوي؟

- ما الذي تعنيه البيئة اللغوية التربوية التعليمية؟

- هل باستطاعة المتعلم أن يغمس في اللغة ويمتلكها بالاتكاء الكلي على الآلة؟

- أمن المقبول، أخلاقياً وتربوياً، ترك المتعلم يتوجه بسؤاله للآلة عوض توجيهه للإنسان؟

- لماذا الكفاية الخطابية الشفوية؟ وما الذي يمكن أن تقدمه لتعلم اللغات؟

ب. أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد معنى تكنولوجيا الإعلام

المخلص_ يتمثل الهدف العام للدراسة الحالية في إثارة بعض إشكالات تعلم اللغات في البيئة اللغوية التربوية، هذه الأخيرة التي تسعى جاهدة للانفتاح على تكنولوجيا الإعلام والاتصال. ومن أهم النتائج التي خلص إليها الباحث، تدقيقه في مفهوم "تكنولوجيا الإعلام والاتصال" ومفهوم "البيئة اللغوية التربوية"، وتحديد مصادرها. كما أظهرت الدراسة أنه لا يمكن للآلة أن تعوض عن الإنسان بشكل كلي في المجال التعليمي عامة، وتعلم اللغة بشكل خاص، لأن حوسبة تعلم اللغة تحتاج لاستحضار الكفاية الخطابية والسياق التواصلية. وفي ضوء النتائج السابقة، فقد قدم الباحث مجموعة من التوصيات، أهمها: عدم حصر تكنولوجيا الإعلام والاتصال في العمل الإداري، وضرورة استحضار المصادر التي تغترف منها البيئة اللغوية التربوية، وكذا عدم الاتكاء التام على الآلة في تعلم اللغة، كما أكد، أيضاً، على أهمية الارتكان إلى الكفاية الخطابية الشفوية، والعمل بفكرة "تعلم اللغة بالتواصل" وليس فقط "تعلم اللغة لأجل التواصل بها".

الكلمات المفتاحية: البيئة اللغوية التربوية، الكفاية الخطابية الشفوية، تعلم اللغات، تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

1. المقدمة

يحيل مفهوم البيئة اللغوية التربوية التعليمية على الاستعمالات اللغوية في الوسط التربوي والتعليمي، من لدن مستعملها. ومع ولوج الآلة إلى المجال التعليمي، أمكن الحديث عن "حوسبة البيئة اللغوية التربوية". وهذا الوضع اللغوي التربوي يطرح جملة من التساؤلات حول واقع البيئة اللغوية التربوية في ظل الحضور المتزايد للآلة إلى جانب الإنسان، واقع يطرح مجموعة من الانشغالات، تحاول الدراسة الحالية أن تكشف عن بعض جوانبها. ولا شك أن امتلاك اللغات لا يتحقق بحفظ قواعدها، وترصيد المعارف حولها وكفى، بمساعدة الآلة أو

4. الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التكنولوجيا والتعليم

لا شك أن التكنولوجيا الحديثة فرضت نفسها على معظم مجالات الحياة اليومية، والمجال التعليمي بدوره لم يكن في منأى عن ذلك؛ فمعظم المتعلمين يمتلكون على الأقل، آلة حاسبة وهاتفًا محمولًا ذكيًا، أو حاسوبًا. والمدارس الإلكترونية اختيار تربوي وسياسي استراتيجي [1]، بالنسبة للمسئولين التربويين والسياسيين على حد سواء؛ لأنه يسمح بالتحكم بشكل منظم وشامل في المتغيرات الاقتصادية والتربوية. وحضور التكنولوجيا في مجال التعليم ليس شيئًا جديدًا [2]؛ إذ يحيل ألان شابلان (CHAPTAL) [2]، مثلاً، على السفسطائيين، وأفلاطون، وسقراط، وتقنيات التعليم التي ابتدعها واستعملوها كطرق للتعليم. ومعلوم أن التكنولوجيا لا ترتبط بمعطيات التكنولوجيا الحديثة وكفى، بل إنها قديمة قدم الجنس البشري نفسه؛ إنها تحيل على كل الأدوات التي صنعها الإنسان، أو اكتشفها، مهما كانت بساطتها، لمساعدته على القيام بأعمال. وعمومًا، إن التكنولوجيا ترتبط بكل ما هو تطبيقي عملي، حتى وإن كانت الأدوات المصنوعة من الأحجار في العصور الحجرية. ففي تعريف للتكنولوجيا التربوية، ينقل شابلان (CHAPTAL) [2] تصورًا قديمًا، جاء فيه: "كل أداة فعالة ومثيرة يستعملها المدرسون غير الاستعمال البسيط للصوت" [2]، أي كل الوسائل التعليمية التي يعتمد عليها المدرس، غير طريقة الإلقاء المباشر. ومن جهته، تتبع جورج لويس بارون مراحل [3] ولوج التكنولوجيا الحديثة إلى مجال التربية والتعليم، ومما توقف عليه، أنه في الثمانينيات استمر الحديث عن "تكنولوجيا التربية (Technologie de l'éducation)"، ليظهر في نفس الوقت مفهوم التكنولوجيا التربوية (Technologie éducative) وفي سنة 1982. يلاحظ برجر (BERGER) أن جامعة الكيبك بموريال (UQAM) تحتضن شعبة "التكنولوجيا التربوية". وفي باريس ثلاثة (paris III)، كانت تدرس مادة "تكنولوجيا التربية" في تخصص في علوم التربية. ويتقوى حضور التكنولوجيا في

والاتصال في المجال التربوي، وكذلك مفهوم البيئة اللغوية التربوية. كما تسعى، أيضاً، إلى إثارة بعض التساؤلات التي تواجه فعل التعلم الإلكتروني بشكل عام، وتعلم اللغات بشكل خاص، من خلال الوقوف عند بعض التحديات التي تواجه حوسبة تعلم اللغة. هذا، وتقدم الدراسة الكفاية الخطابية الشفوية كأحد المقاربات التي تلائم تعلم اللغة والانغماس (Immersion) فيها. كذلك، تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف عند أهمية تبني الكفاية الخطابية الشفوية والارتكان إليها كأساس في امتلاك اللغات.

ج. أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في إثارة النقاش حول تواجد تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الفعل التعليمي عامة، وتعلم اللغة بشكل خاص، بالتركيز على البعدين التعليمي التربوي والأخلاقي، بالإضافة التي تقدمها الآلة في التعلم عامة، وتعلم اللغة بشكل خاص، وكذا المشاكل التي تواجه المعالجة الآلية للغة بغرض تعلمها. كما تقدم الدراسة الكفاية الخطابية كاختيار ملائم للانغماس في اللغة.

3. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

بالنظر إلى الطبيعة النظرية للبحث، فقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، لأهميته وكذا لملاءمته للبحث، بالاعتماد على الأدبيات والدراسات التي تناولت موضوع تكنولوجيا الإعلام والاتصال في علاقته بالتعلم عامة، وتعلم اللغة خاصة، وكذلك الأدبيات المتخصصة في تعلم اللغات واستعمالها.

ب. حدود الدراسة

يقتصر البحث على التعريف بتكنولوجيا الإعلام والاتصال، وعلى تحديد مفهوم البيئة اللغوية التربوية، ثم رصد بعض التحديات التي تواجه تعلم اللغة بالاعتماد على تكنولوجيا الإعلام والاتصال، ليقدم الباحث المقاربة القائمة على الكفاية الخطابية الشفوية، كأحد المداخل الأساسية لامتلاك اللغة.

التعلم الذاتي، والعمل والتعلم عن بعد في مجموعات أربع وعشرين ساعة على أربع وعشرين ساعة، وطيلة أيام الأسبوع. فهي تتيح للباحثين عن المعرفة فرصاً لإرضاء فضولهم المعرفي، وإشباع رغباتهم وميولهم المعرفي.

أما بالنسبة لفيشي، وآخرون (FIESCHI & Al, [5])، فقد وفرت تكنولوجيا الإعلام والاتصال مجموعة من الفرص للتعلم، يمكن تلخيص بعضها كالآتي [5]:

- تسهل استقلالية الطالب.
- تقدم أدوات البحث عن المعارف.
- تسمح بالوصول للمعلومة عبر الإنترنت.
- تشجع على اكتساب طرق التفكير في حل المشكلات.
- تسمح بتقويم المعارف المكتسبة.

إن تكنولوجيا الإعلام والاتصال لا تتيح المتعلم إمكانية التعلم بحرية واستقلالية فقط، بل تسمح له بإجراء تقويم ذاتي لتعلمه ومكتسباته، لما تقدمه له من معارف وتمارين وحلول، تمكنه من اختبار معارفه والتحقق من إنجازاته.

وواضح أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، تتجاذبها أربعة محاور أساسية (BARON, [3]):

- البرامج (logiciels)، غير المتصلة بمادة تعليمية معينة.
- أدوات معلوماتية خاصة بمواد مختلفة.
- المعلومات كموضوع للتعليم.
- الوسائل التعليمية (تكنولوجيا التعليم).

وعموماً، فإن حضور تكنولوجيا الإعلام والاتصال في التربية كان نتيجة لسعي الدول المتقدمة لتعليم إلكتروني يرفع من جودة أنظمتها التعليمية، ولتخريج طلاب يتقنون التكنولوجيا، وقادرين على توظيفها في سوق العمل، تحقيقاً للتنافسية الاقتصادية المطلوبة.

ويبدو من خلال الأدبيات المتتوالفة لمفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المجال التعليم (TICE)، أنه يشمل كل الأدوات المعلوماتية وشبكة الإنترنت، التي تستعمل في عمليتي التعلم والتعليم، سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها،

التعليم في الثمانينات، حيث شهدت هذه الفترة تطور المعلومات؛ وخلالها، يبدأ الحديث عن التعلم بمساعدة الحاسوب (Enseignement assisté par ordinateur). وفي نهاية التسعينيات، ومع بروز الإنترنت، يشرع في الحديث عن التعلم الإلكتروني (e- Learning)، خاصة في التعليم العالي، وتعليم الكبار عامة.

ويدوره يؤكد بارون (BARON) [3] على أن فكرة تكنولوجيا التربية ولدت في الستينيات، إذ يحيل على تعريف لبرونسويك (BRUNSWIK, 1970)، جاء فيه أن تكنولوجيا التربية هي "مجموع الأدوات الحديثة الناجمة عن ثورة الاتصال، والتي يمكن استعمالها لأهداف تربوية تعليمية، بدءاً من الوسائط الفوتوغرافية، ومروراً بالوسائل الإلكترونية، ثم انتهاءً بالحواسيب" [3]. ومع انتشار الحواسيب والإنترنت تعرف الكتب والمكتبات الإلكترونية تزايداً كبيراً، إذ تبدأ هيمنة الوثائق الإلكترونية على الوثائق الورقية، بل إن بعض المؤسسات الخاصة اتجهت أو تتجه نحو العمل بـ"صفر ورقة". والوثيقة الإلكترونية هي كل وثيقة "أنتجت أو أرسلت أو استقبلت، للتأثير أو الإعلام، في صيغة إلكترونية" [4]، أي كل الوثائق المنتجة و/أو المنظمة و/أو المستعملة إلكترونياً. وتأسيساً عليه، فإن الوثيقة الإلكترونية التربوية هي كل وثيقة إلكترونية تستعمل في المجال التربوي التعليمي ولغاية أو هدف تربوي تعليمي.

ولقد أحدثت تكنولوجيا الإعلام والاتصال تغييرات كبرى داخل المنظومة التربوية في الدول المتقدمة، كـ"تصور منظم للتعلم وتقويم مساره في شموليته، وكدراسة تطبيقية لتطوير وتشجيع أنظمة التعليم والتكوين" [4]. ولا جدال في أن دمج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المجال التربوي كانت له إيجابيات عديدة، لعل أهمها [5]:

- أتاحت إمكانية شخصنة التكوين.
- تنمية أدوات العمل التعاوني لامتلاك سلوك مهني أكثر ملاءمة للوضعيات الحقيقية.

إن تكنولوجيا الإعلام والاتصال تسمح للمتعلمين بإمكانية

أسباب تغير السلوك اللغوي، ونتائجه على الجماعات اللغوية" [9]. وعليه، فإن التصورين يلتقيان في ربط اللغة بمحيطها الاجتماعي، لفهم تغيرات السلوك اللغوي، وبتعبير آخر، هي دراسة التغيرات الحادثة في اللغة وبها. وقد حدد هوغن [7] (HAUGEN, 1972) لائحة لعشرة مواضيع، يمكن للمهتمين

بالبيئة اللغوية العمل عليها. ولأهميتها، في إدراك تعدد

مجالات حضور اللغة، قدمها كالاتي [7]:

- مكانة لغة ما بين اللغات المتواجدة معها.

- مستعملو تلك اللغة.

- مجالات الاستعمال والتواصل بها.

- اللغات التي تستعمل إلى جانبها، من لدن نفس المستعملين.

- النوعيات المستعملة.

- طرق الكتابة المعتمدة.

- مستويات التقعيد فيها.

- الدعم الرسمي الذي تتلقاه.

- مواقف المستعملين من اللغة.

- تحديد وضع اللغة بين لغات العالم.

هي، إذاً، مجالات، وإن كانت اللائحة غير نهائية، متداخلة فيما بينها. ولذلك، فإن أي تقوية للغة تحتاج لدعمها في كل مجالات حضورها واستعمالها، بل وخارج حدودها الجغرافية. ويبقى المجال التعليمي أهم مُدخل (input) لتقوية اللغة، والحفاظ على بيئة لغوية سليمة تضمن الاستمرار لحياة اللغة. وفي هذا الإطار، يؤكد هوغن (HAUGEN, 1972) [7] على أن "البيئة اللغوية تتحدد أولاً بمن يتعلمون اللغة، ويستعملونها، وينقلونها للآخر" [7].

إن استمرار وجود لغة متعلق بانتشارها، وهذا الأخير يتحقق بفضل تعليمها وتعلمها واستعمالها على نطاق واسع. بل إن العملية برمتها متوقفة على التعلم، فلا يمكن للغة أن تُستعمل ما لم تُتعلَّم. وفي نفس الاتجاه، يشير جاك موراي (MAURIS, 1910) [10] إلى أن "التنمية تمر عبر التربية، وهذه الأخيرة بدورها تمر عبر التهيئة اللغوية" [10]. وكذلك الأمر فإن

بشكل جزئي أو كلي. فهو خيار استراتيجي من شأنه أن يجعل المتعلم يُقبل على التعلم مدى الحياة.

ثانياً: البيئة اللغوية التربوية:

لا شك أن تحديد مفهوم "البيئة اللغوية التربوية"، يحتاج أولاً لتحديد مفهوم "البيئة اللغوية"، وهذا الأخير يفرض بدوره التعرّيج على مفهوم "البيئة". ففي تحديده اللغوي للمصطلح، يذهب وليام فرنسيس مكاي (MACKAY, 1966) [6]، إلى أن أصل المصطلح هو كلمة "أكولوجي (Oekologie)، وأصلها يوناني (Oikos)، ويعني المجال" [6]. وقد ارتبط مفهوم البيئة في بداياته بأوساط ومجالات عيش الكائنات، لكنه سرعان ما لبث أن هاجر إلى العديد من المجالات والميادين، إلى أن ولج المجال الاجتماعي. وحينها ظهر مفهوم البيئة اللغوية، على اعتبار أن اللغة من أهم المرتكزات التي تقوم عليها المجتمعات، بل توصف بأنها كائن حي، ينمو ويحيا ويموت، شأنه شأن الكائنات الحية الأخرى. وتجمع الدراسات المؤرخة لمفهوم "البيئة اللغوية" على أن استعماله يعود إلى اللساني النرويجي إينار هوغن (HAUGEN, 1972)، وذلك في سياق عمله على تقعيد اللغة النرويجية (البوكمال). وقد أصدر وقتها مؤلفه الموسوم بعنوان "بيئة اللغة (The Ecology of Language)" ويعرف هوغن (HAUGEN, 1972) [7] البيئة اللغوية بالقول: "البيئة الحقيقية للغة هي المجتمع المستعمل لها" [7]. من هنا فإن بيئة لغة ما هي المجالات التي تستعمل فيها، وكما يشير إلى ذلك فيل (FILL, 1980) [8]: تظهر البيئة اللغوية كتفاعل بين اللغة ومحيطها" [8]، أي المحيط الذي يتواصل باللغة لأجل أغراض تواصلية. ومؤكد أن دراسة وفهم البيئة اللغوية، تستدعي رصد الظاهرة اللغوية في كل تجلياتها ومجالات حضورها. وفي هذا السياق، حاول هوغن تحديد مجالات عمل الباحثين المهتمين بالبيئة اللغوية في "دراسة التفاعلات بين لغة ما وبيئتها" [8].

أما مكاي (MACKAY, 1966) [9]، فقد رأى من جهته أن الدراسات المهمة بالبيئة اللغوية، يجب أن تتشغل بمحاولة فهم

(FIESCHI & Al.,) [5]، فهي تسمح بـ"الاتصال بالخبراء، والمرافقة، والولوج للمعلومات المناسبة، والتفاعلية والتعلم في مجموعات، ومجموعات للتداول، وإرسال وتحويل الملفات، وهو ما يوسع مجال المصادر التعليمية" [12]. إذن فهي مدرسة افتراضية مفتوحة أمام كل طالب للمعرفة، مهما كان مستواه المعرفي ومجال تخصصه، ومهما كانت طلباته المعرفية.

وعلى الرغم من كل تلك الإيجابيات التي يحققها التعليم الإلكتروني، فلا شك أن التعليم التكنولوجي الافتراضي يختلف عن "التعليم الطبيعي"، وأن كل تلك الإضافات الإيجابية ينبغي أن لا تحجب بعض المشاكل التي تواجه التعلم باعتماد وسائل الإعلام والاتصال الحديثة. وفي هذا السياق، يؤكد روزن جيبير (GUIBERT,) [13]، على أن دمج وسائل التواصل في التربية يعد أحد تحديات القرن الواحد والعشرين، منبهاً إلى "ضرورة الخوض بفكر نقدي في مسارات التعلم، في استحضار للأبعاد الأخلاقية، والنفسية، والديداكتيكية" [13]. ويُفهم من ذلك، الحاجة لطرح تساؤلات حول حضور التكنولوجيا في التربية. ولعل من أبرز التساؤلات التي تطرح نفسها بالباح، التساؤل الرابع للدراسة الحالية: أيمن، أخلاقياً وتربوياً، أن يُترك المتعلم يتوجه بسؤاله للآلة بدل المدرس؟ وإن صح ذلك، أيمن للآلة أن تقوم بدور المساعد المثالي للمتعلم؟ أو على الأقل بدرجة فعالية لا تقل عن فعالية المعلم؟

يشير بيير ديلنبورغ، وآخرون (DILLENBOURG & Al.,) [14] أن لتكنولوجيا التربية جوانب إيجابية وأخرى سلبية؛ فمن الناحية الإيجابية، فقد أضافت الكثير على مستوى التعلم الإلكتروني، أما من الناحية السلبية، فالخطابات السائدة حول تكنولوجيا التربية تثير الانتقادات أكثر من بذلها لجهود في البحوث التجريبية. فهل تجعل التكنولوجيا كل التلاميذ أذكاء ومحفيين، وكل المدرسين يتمتعون بالكاريزما المطلوبة؟ إن كنا نريد نقادي تراجع جهود المدرسين المجدين، يجب أن تطرح بكل شفافية الإيجابيات والسلبيات" [14]. إذن فهناك شك في قدرة التكنولوجيا الحديثة على تحفيز المتعلمين والمدرسين على حد

نجاح كل سياسية لغوية يقوم أساساً على تخطيط لغوي (language Planning) مثنى للغة، في بناء أنظمتها الداخلية، وهو من عمل اللغويين، ثم التخطيط لاستعمالها، ولمكانتها وعلاقتها باللغات المتواجدة معها، وهذا من صميم عمل السياسي. ولا اختلاف في أن وضع اللغة في التعليم من المجالات التي تحتاج للتدبير اللغوي (language management) واضح المعالم والأهداف.

إن البيئة اللغوية التربوية داخل الفصول الدراسية تتأثر من ثلاثة موارد أساسية: لغة المتعلم، ولغة المدرس، ولغة الكتاب المدرسي أو ما يقوم مقامه. والاختلاف بين تلك المصادر وارد بشكل كبير. وعليه، فإن كل حديث عن البيئة اللغوية التربوية ملزم باستحضار كل تلك البرامترات. فحينما يُراد إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في تعلم اللغات، فلا بد وأن تؤخذ بعين الاعتبار تلك الخصوصيات المشكلة للبيئة اللغوية التربوية في أبعادها الثلاثة، في تناغم تام مع البيئة اللغوية المحيطة.

ثالثاً: تحديات حوسبة البيئة اللغوية التربوية
1. تكنولوجيا الإعلام والاتصال وفعل التعلم

لا جدال في أن لتكنولوجيا الإعلام والاتصال عظيم الأثر على العملية التعليمية، مهما كان مضمون التعلم. وقد أشار كامليري وسولار (CAMILLERI & SOLLARS,) [11] إلى أن تكنولوجيا الإعلام والاتصال تتيح مجالاً رحباً للقراءة، وتوفر الأدوات السمعية والبصرية ومنديات للتعلم" [11]. وكذلك الأمر، فإن إيجابيات التعلم الإلكتروني تظهر أكثر في الأوساط متعددة اللغات والثقافات، والساعية إلى الانفتاح على لغات وثقافات الآخرين. فدول المجلس الأوروبي، مثلاً، ترى فيها إضافات كبرى، وقد أشار تريم (TRIM,) [12] إلى بعضها كالتالي: "التحسيس باللغات والثقافات وبأهميتها، والتربية على الاستقلالية في التعلم" [12]. إذ يقدم الإنترنت المعلومة ويجعلها متاحة للتحميل، وبشكل تفاعلي ومنظم، مما يسهل معه استعمالها. وتتيح تكنولوجيا الاتصال سبلاً عديدة لمعالجة احتياجات عملية التعلم، فكما جاء على لسان فيشي وآخرون

سواء، بل إن هناك تحوفاً من تراجع جهودهم في التعلم.

أيضاً، من بين ما يسجل على الخطابات حول التكنولوجيا

التربوية هو عدم وضوحها. وفي هذا الإطار، يؤكد بارون

(BARON, [3]: على أن استعمال مفهوم تكنولوجيا

معلومات الاتصال في المجال التربوي غير دقيق، إذ كثيراً ما

يعتبر في الخطابات السياسية، شيئاً شاملاً، مع كل اكتشاف

تكنولوجي جديد، فمنذ الثمانينيات، تنادي الخطابات تارة بدمج

التكنولوجيا في المدارس، وتارة أخرى بتعميمها" [14]. إن كل

كلام حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ينبغي أن يميز بين

الخطاب حول التقنية وتطبيقاتها. ويؤكد فيشي وآخرون [5]

(FIESCHI & Al.,) على أن: "التكنولوجيا وحدها لا يمكن

أن تضمن التبادل الثقافي، والتعديل المطلوب في سلوك المدرس

والتلميذ على حد سواء" [14]. إن عملية التعليم والتعلم تقوم

أساساً على المصاحبة، لذلك فأمام غياب تكوين ملائم وسياسة

تربوية قائمة على المصاحبة، فإن التعليم بمساعدة الحاسوب قد

لا يحقق المنتظر منه في اكتساب المعارف" [14]. ولا غرو في

ذلك، فحوسبة الفعل التعليمي تطرح جملة من الإشكالات

والصعوبات، لعل أبرزها:

- الخطاب حول التعليم الإلكتروني غير واضح بالشكل

المطلوب، فأحياناً يتم الحديث عن الموضوع كتخصص، وأحياناً

أخرى عن إدخال التكنولوجيا الحديثة للمجال التعليمي.

- هناك خلط بين تعميم التكنولوجيا في التعليم ودمجها فيه.

- ثمة ضعف في عملية الدمج وبطء في التعميم، وغلبة للبعد

الإداري على التوظيف التربوي داخل الفصول الدراسية.

- النقص المسجل في الموارد المالية الموجبة للتعليم، يجعل

تعميم التعليم الإلكتروني بعيد المنال، خاصة وأن ذلك يتطلب

تجهيزاً للفصول الدراسية بالحواسيب وإعداداً للمدرسين، بل وبناء

قواعد بيانات للمعلومات والمعطيات الخاصة بالمواد التعليمية.

يخلص بات (BATES, [15] في كتاب له بعنوان

التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، إلى أنه لا

التعليم الإلكتروني، ولا التعليم عند بعد، باستطاعتها تقديم

العلاج الكافي لكل المشاكل التعليمية" [15]. إذ لا يمكن أن

تترك تلك المشاكل التعليمية بلا حلول حاسمة، والاختفاء وراء

الآلة التي لن تزيد الوضع إلا تعقيداً.

2. تكنولوجيا الإعلام والاتصال وامتلاك اللغة

إن كانت تلك صعوبات تخص التعلم بشكل عام، فإن ثمة

تحديات تواجه عملية امتلاك اللغة بمساعدة الآلة. إذ لا جدال

في أهمية استحضر المحيطين الثقافي واللغوي في فهم البيئة

اللغوية التربوية، وفي اختيار مقاربات لتعلم اللغات واكتسابها.

إن كل مقارنة في تعلم اللغة ينبغي أن تستلهم أسسها من البيئة

اللغوية المحتضنة للمدرسة. بل إن تعلم اللغة يلزم أن يكون

محاكياً لطرق امتلاكها طبيعياً. ومما تجدر الإشارة إليه أنه يوجد

لدى الطفل دافع للتقليد يلعب دوراً هاماً في تعلم اللغات كما هو

الحال في الحياة الاجتماعية" [16].

وكذلك الأمر، فإن المقاربة السوسيوثنائية في تعلم اللغة قد

لا تتقاطع ما ذهب إليه تصور تشومسكي؛ ذلك أنه، كما يؤكد

حجاج (HAGEGE, [16] ليتعلم الطفل اللغة يقلد المحيطين

به. وهذا بعيد طبعاً عن رغبة تشومسكي" [16]. إن نمو القدرة

السمعية لدى الطفل أسرع من نمو قدرته على الكلام وإنتاج

الأصوات، بل إن الجنين في بطن أمه يتفاعل مع الأصوات،

يضيف حجاج (HAGEGE, [16] وخاصة صوت الأم،

وكذا الأصوات منخفضة التردد" [16]. وبذلك، فإن المقاربة

الآلية في تعلم اللغات، تُبعد عملية امتلاكها عن تصور المقاربة

الطبيعية، إذ لا ريب في أن البيئة اللغوية تسهل عملية اكتساب

اللغات. ومهما بلغت التكنولوجيا من تطور، فإنها تبقى غير

قادرة عن نقل تلك البيئة اللغوية إلى الآلة بكل خصائصها التي

تنفرد بها. وعلى سبيل المثال، فالانتقال إلى رياض الأطفال له

أهمية خاصة؛ فقد أظهرت نتائج دراسة جاك وديسلاندر [17]

(JACQUES & DESLANDERS,) مثلاً "أن المواقف

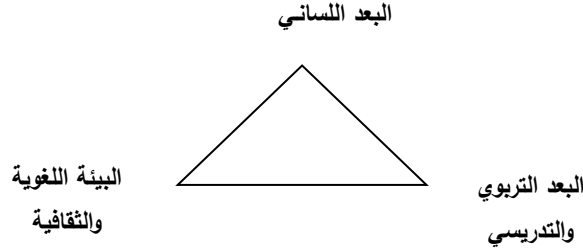
القبيلية تجاه المدرسة حاسمة في نمو الطفل. إنها تؤثر بشكل

كبير على المردود التعليمي" [17]. وكذلك الأمر، فإن الانتقال

من الأسرة إلى المدرسة انتقال من بيئة لغوية إلى أخرى، وهو

باحتضان الأطفال تربويًا ورعايتهم نفسيًا. إن كل تعامل تكنولوجي مع البيئة اللغوية التربوية مدعٍ لأن يستحضر الأبعاد الثلاثة الآتية:

انتقال حاسم في عملية التعلم. يفرض هذا على المدرسة السعي لدمج المتعلم في العملية التعليمية وجعله مُهنتًا بها، وإشعاره بالراحة اللازمة لتحسين أدائه. وأكد أن الآلة لا يمكنها أن تقوم



شكل 1

المحاولات لتعريف مفهوم الكفاية، في مجال المقولة، وفي المجال التربوي، فإن هناك إقرارًا بصعوبة ضبط المفهوم. وهو ما يؤكد كلام جوناير، وآخرون، (JONNAERT & [18] (AI.,): "لا يمكن توقع الكفاية، وبالتالي لا يمكن تحديدها مسبقًا؛ فهي متصلة بشخص أو جماعة، وبمعارفهم، وبفهمهم للوضعية، وبتوقعاتهم للوضعية الممكنة، وبالمصادر المتاحة، وبالعوائق والحوجز المواجهة في تلك الوضعية، وبتجارهم... [18]. وعليه، فإن مفهوم الكفاية في تعلم اللغة، لا يمكن أن يعني إلا الكفاية الخطابية، شفوية كانت أم كتابية؛ ذلك أن الكفاية في اللغة، لا تتحقق بحفظ القواعد اللغوية فقط، بل لا معنى للغة ولا لقواعدها، إلا في سياق تواصل اجتماعي، يستحضر اللغة ومستعملها، والوظائف التواصلية المراد تحقيقها من خلال التوسل باللغة، أي باختصار، في إطار كفاية خطابية. وكما جاء في التعريف الشهير لابن جني للغة، هي "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، فهو يعرف اللغة انطلاقًا من بُعدها الخطابي؛ بأنها مجرد أصوات، ما لم تؤخذ في وظيفتها التواصلية التفاعلية، أثناء استعمالها أو تعلمها، في سياق اجتماعي يحتضن مستعملين أو متعلمين. وبخصوص السياق الاجتماعي، فقد قال فيه سيلي وكارتر (SEALEY & [19] (CARTER): من المواضيع التي طبعت النقاش السوسيلوجي، منذ تأسيس هذا التخصص في أواخر القرن التاسع عشر، العلاقة بين الأفراد والسياق الاجتماعي الذي يبحثون فيه عن تحقيق نواياهم، وتطلعاتهم، واحتياجاتهم،

إذ يضم كل مكون من تلك المكونات تحته مجموعة من المعطيات والعناصر: فالبعد اللساني، يشمل اللغة، في بنياتها الداخلية؛ أما البيئة اللغوية والثقافية، فتستدعي النظر في علاقة اللغة باللغات الأخرى المتواجدة معها في الفصول الدراسية. أما البيئة اللغوية والثقافية، فتستحضر المتغيرات السوسيوثقافية، إذ إن المتعلم ليس أمام لغة فقط، بل إنه أمام ثقافة ممثلة بتلك اللغة. هذا، في الوقت الذي يوفر فيه البعد التربوي والتدريسي المقاربات والنماذج التربوية المتبعة في تدريس اللغات والثقافات. إن حوسبة البيئة اللغوية التربوية تحتاج إلى أمرين اثنين: أولهما، حل المشاكل التي تعانها اللغة في استعمالاتها الطبيعية، سواء في المجال التربوي، أو في محيطها الاجتماعي؛ وثانيهما، تجاوز المشاكل التي مازال يواجهها فعل التعلم بمساعدة الآلة ككل. إن البيئة اللغوية التربوية جزء لا يتجزأ من البيئة اللغوية ككل، لذلك فإن كل معالجة آلية للغة في المجال التربوي لأجل تعلمها، ملزمة بأن تحافظ، قدر المستطاع، على الخصائص التي تظهرها اللغة في محيطها التواصل الطبيعي. رابعًا: الكفاية الخطابية الشفوية من أجل امتلاك اللغة لا يختلف اثنان على أن امتلاك اللغات لا يتحقق بحفظ قواعدها، أو تراكم المعارف حولها، فالأصل في اللغة أن تُكتسب بالممارسة، وأن تُتعلَّم بالتواصل. والكفاية الخطابية تقدم نفسها، كركيزة أساسية لتحقيق الانغماس اللغوي.

1. لماذا الكفاية الخطابية الشفوية؟

إن أهم ما ينبغي التأكيد عليه مقدمًا، هو أنه رغم كل

الاختيار الأخير، ففي نفس العامل السابق، انطلق ستيلما [21] (STELMA)، من ثلاث فرضيات، مؤداها [21]:

- يمكن للغة أن تكون ممثلة بعدد قليل من البنى المجردة.
- الكفاية التواصلية شيء ثابت.
- من الممكن تحديد حاجيات المتعلم مُقَدِّمًا.
- وقد خلص إلى دَحْض تلك الفرضيات للأسباب الآتية:
- استخدام اللغة عبر أصناف ووضعية معقدة.
- تغير المجتمعات والتواصل بشكل مستمر.
- قد تختلف حاجات المتعلمين، أو قد تكون لديهم احتياجات غير واضحة المعالم.

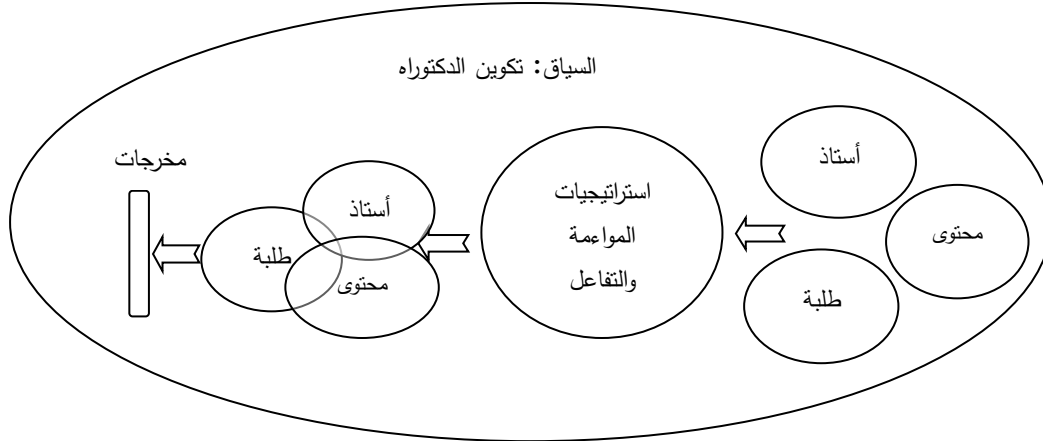
يتأكد، إذاً، أن تعلم اللغة يحتاج إلى توفير سياق تواصلية، يُمكنُ المتعلم من امتلاك القواعد اللغوية، والقواعد التواصلية، والخطابية، وهذه الأخيرة جزء لا يتجزأ من القواعد الاجتماعية. وعليه، فمن شأن الكفاية الخطابية الشفوية أن تضيف الكثير لتعلم اللغات. ويبقى الرهان الأكبر هو كيفية بلورة ذلك لأجل بناء نموذج تعليمي، يجعل من الكفاية الخطابية في تعلم اللغات وسيلةً وغايةً في نفس الوقت.

2. الكفاية الخطابية الشفوية وتعلم اللغات

تقوم الكفاية الخطابية الشفوية على تعلم اللغة بالتخاطب الشفوي، وعلى تشغيل اللغة في سياق تعليمي مشابه للمحيط اللغوي الاجتماعي. وتقدم العديد من النماذج التربوية، واللسانيات التطبيقية، الكثير من الأطر المرجعية والخلفيات النظرية، لأجل اعتماد الكفاية الخطابية في امتلاك اللغة. حيث إن الكفاية الخطابية تنمأشى و"نموذج المواممة لفاعلية التعليم"، الذي اقترحه وولف ونراد (WUFF & NERAD) [22] وهو نموذج إن وضع للتعليم العالي، فإنه يمكن أن يطبق، أيضاً، في تعلم اللغات. ويسعى "نموذج المواممة لفاعلية التعليم" إلى إدماج المكونات الأساسية للعملية التعليمية (الأستاذ، والطالب، والمحتوى)، واستراتيجيات التواصل لجعل التعلم أكثر فعالية. وتقدم الخطاظة التالية النموذج كما يلي [22]:

ورغباتهم... وهذا السياق الاجتماعي، يتكون من علاقات سياسية وقانونية، ومؤسسات، وكيفية توزيع الثروة والدخل، وهلم جَرًّا، قد يحبط، أو يساعد، جهود الناس لتحقيق ما يريدون" [19]. ويمكن للمتعم أن يمتلك المعارف اللغوية الأساسية، لكنها تبقى غير كافية؛ فقد لا يستطيع، أو لا يحسن، توظيفها في العملية التواصلية؛ فالعامل، مثلاً، يمكن أن يتلقى تكويناً أساسياً، غير أن ذلك لا يضمن نجاحه في مهامه. وفي هذا الإطار، يرى لوبوتريف (LE BOTREF) [20]، وهو أحد المهتمين بدراسة الكفاية في عالم المقالة: "بأنه يمكن للعامل أن يمتلك الكثير من الكفايات (معارف، قدرات، مهارات)، لكنه قد لا يعرف توظيفها في بعض الوضعيات. وإن ما يميز الأشخاص في العمل، ليس معارفهم، وإنما القدرة على توظيفها بشكل دائم وفي وضعيات مختلفة، والتعامل معها بشكل فعال ومستمر" [20]. وإذا كانت المقالة سياقاً لإبراز العامل لكفاياته المهنية، وتطويرها بالممارسة والتكوين المستمر، فإن متعلم اللغة، أيضاً، يحتاج لسياق تواصلية يمكنه من اكتساب كفايته الخطابية وتطويرها.

ولا شك أن عملية امتلاك اللغة تحتاج لأن توسع في اتجاه امتلاك المتعلم لكفاية خطابية شفوية، قبل الانتقال لكفاية خطابية كتابية، وفي سياق تواصلية محاك للسياق الاجتماعي. ويعد جيب ستلما (STELMA) [21]، واحداً من الذين دعوا إلى عدم الاقتصاد على الكفاية التواصلية، حيث يقول: "كان تدريس الكفاية التواصلية فكرة جديدة في السبعينيات، وقد جرى الترحيب بها على نطاق واسع، واعتبرت ثورة من شأنها أن تغير تدريس اللغات، مثل كل الثورات التي تنشأ من عدم الرضى عن الماضي" [21]. إن الكفاية الخطابية بإمكانها أن تشمل الكفاية التواصلية، إذ تلقين معاً في نفس المبدأ، القائم على "تَعَلُّمُ اللغة بالتواصل بها (learning a language by communicating in it) وليس فقط "تَعَلُّمُ اللغة لأجل التواصل بها (learning a language in order to communicate)" وكثيرة هي الدراسات التي أظهرت محدودية



شكل 2

المتعلمين، ومصادرهم اللغوية، والمعرفية في بناء منظومتهم المعرفية.

ولا اختلاف في أن الفشل في تعلم اللغات، وبالأخص لغة التعليم، يؤدي إلى الفشل الدراسي. لذا ينبغي اعتماد مقاربات جديدة في تعلم اللغات تقوم على مرتكزات أكثر مرونة. وفي هذا الإطار، يؤكد روندودو (RONDEAU, 2015)، على أن تعلم اللغات من المفروض أن يركز على منطلقات أساس، يحددها كالاتي [25]: (1) تقادي الفصل بين الكلام واللغة؛ (2) تغيير النظرة السلبية للأخطاء اللغوية؛ (3) التركيز حول المتعلم، وإتاحة الفرصة له للتعبير باللغة التي يتعلمها، وليس فقط تكرار ما يقدم له، أو التعليق على وضعيات محكية أو مصورة؛ (3) إعطاء الأهمية للوظيفة التواصلية، وعدم الاقتصار على القواعد اللغوية فقط؛ (4) ضبط حاجيات المتعلم اللغوية، في مختلف أبعادها السيكوسوسيوولوجية، والاقتصادية، والسياسية وسواها؛ عدم حصر الأهداف أو ربطها بالحاجيات فقط؛ (5) التقيد بالتسلسل الطبيعي في التخطيط للتعلم (تحليل الحاجيات، وتخطيط الأهداف، واختيار الوسائل التعليمية)؛ (6) ترك الحرية للمدرس في اختياره للطرائق والوسائل التعليمية المناسبة.

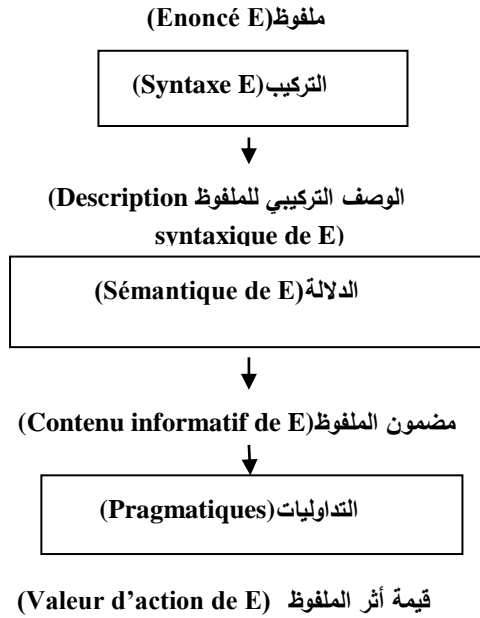
إن امتلاك اللغة أساسه الممارسة، وهو ما أراده أرسطو بالقول: "المعرفة مصدرها العالم الخارجي، والممارسة والتجربة أساس المعرفة" [26]؛ وكذلك الأمر فإن حفظ القواعد اللغوية، معزولة عن سياق استعمالها، ودون استحضار للبعد الوظيفي للغة، بعيد عن امتلاك الكفاية التواصلية والخطابية. إذ إن هذه

أيضاً، يمكن لتقنيات التنشيط التربوي أن تشكل سنداَ لمتعلم اللغة؛ إذ تتيح له إمكانيات محاكاة وضعيات تواصلية طبيعية. ثم إن "مدرسي اللغة يعتبرون تعلم اللغات إطارا عاما لعملية التواصل، بعيدا عن صرامة الطرق التعليمية. وغالبًا ما يستعملون تقنيات لعب الأدوار لتعلم اللغة من خلال وظائفها" [23]. ذلك أن لعب الأدوار ينمي الكفاية الخطابية، كما يتيح المجال أمام المتعلم للتواصل بالعلامة غير اللغوية (الحركات والإيماءات، وغيرها). إن "الكثير مما يقع داخل أقسام تعلم اللغات يتم عن طريق التواصل، بمفهومه الواسع، فالمدرسون يستعملون التواصل غير اللغوي في تعليم اللغة، كما في التعلم عامة" [23]. ثم إن من شأن تبني الكفاية الخطابية الشفوية في تعلم اللغة إضافة الحيوية على الفصول الدراسية. كذلك، إن "المدرسة في كل مراحل التعليم والتعلم هي مكان للتواصل. وهذا يشمل التفاعلات بين المتعلمين، ونقل الرسائل بينهم وبين المدرسين، وأيضاً، التعامل مع الكتب والوثائق المدرسية، فالشفرة تبقى مشتركة: لغة التعليم. وهذه الأخيرة تمتلك مميزات خاصة بها" [24]. وطبعاً، من البديهي أن تختلف لغة التعليم عن لغات قطاعات ومجالات أخرى. غير أن ذلك ليس معناه أن كل الفصول الدراسية، وكل التلاميذ يستعملون اللغة بنفس الطريقة، التي أرادتها البرامج والمناهج الدراسية؛ إن "الخطاب المدرسي موجه لتلميذ - نموذج (Elève-type)، والذين وضعوا المقررات الدراسية لم يلتقوا به" [24]. ومن شأن الكفاية الخطابية الشفوية أن توفر المرونة الكافية، لملاءمة دروس اللغة مع مستويات

الأخيرة تتحقق بتحويل الفصول الدراسية إلى وضعيات تواصلية، توفر التفاعل اللازم بين أطراف العملية التواصلية وعناصرها السياقية. وتقدم المقاربة الخطابية للمتعلم إمكانيات لامتلاك اللغة عن طريق السماع والنطق، ذلك أن تنمية الكفاية السمعية والنطقية أساس امتلاك اللغة، وهو المسار الطبيعي للانغماس اللغوي.

وفلاسفة اللغة، بدورهم، أثاروا أهمية السياق (Context) في اكتساب الكفاية الخطابية، وفي فهم اللغة واستعمالها؛ فقد نظروا إلى اللغة كإنتاج، فهي تعمل على تغيير الواقع السائد وتنتج واقعا جديدا. ونجد أنسكومبر وديكرو

الأنسكومبر وديكرو (ANSCOMBRE & DUCROT, [27])، مثلا، قد اقترحاً مفهوم الكفاية البلاغية المدمجة (Rhétorique intégrée)، في تناولهما للعلاقة بين الدلائل والتداوليات، كما تناولها الوضعيون الجدد (néo-positivistes)؛ حيث إن كل متكلم (أو متعلم) يوجد في وضعية تواصلية ما، ومع أشخاص آخرين، مستعملين ومستمعين، فإنه يستعمل خطاباً، تدعوه إليه، أو على الأقل تسمح له به، شروط وظروف معينة. ويكون ذلك لأجل غرض تواصلية معين. ويذهبان إلى أن تحديد معنى الملفوظ (Enoncé) يتحدد انطلاقاً من المستويات الآتية [27]:



شكل 3

الأطراف المتحاور، فالذي يمتلك الحجج المقنعة يدافع عن موقفه، ويجعله صادقاً.

5. التوصيات

أ. الاستنتاجات

- إن تكنولوجيا الإعلام والاتصال في المجال التربوي قد أسّء، في بعض الأحيان، فهم معناها ووظائفها؛ إنها لم تكن في يوم من الأيام لتسهيل عمل الإدارة التربوية وتواصلها مع شركائها وكفى، بل إن تطوير الإدارة التربوية وجعلها إلكترونية عصرية، جزء من تحديث الإدارة ككل. ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن يُعطى أيُّ فشل في إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في

إن فهم العلامة اللغوية (singe linguistique) المشكلة للعبارة اللغوية، بمختلف مستوياتها (الصوتي، والتركيب، والدلالي)، في استعمالها التواصلية، يحتاج للعلامة غير اللغوية (signe non-linguistique)، وهذه الأخيرة موجودة في السياق. ولذلك تظهر أهمية السياق في تحديد معنى العبارة والمراد منها. وتبني الكفاية الخطابية في تعلم اللغة يستدعي السياق، وهذه الأخيرة توفر معينات (مشيرات وقرائن، لغوية وغير لغوية)، تسهل الانغماس في اللغة. بل إن اللسانيات التحليلية لا تجعل الصدق في العبارة، بل ترى أنه يُبنى وليس شيئاً معطى؛ حيث يتم بناؤه أثناء التخاطب والتفاوض بين

المراجع

أ. المراجع الأجنبية

- [1] SCHEFFKNECHT, J.-J., 2002, *rapport général, technologies de l'information à l'école: raisons et stratégies pour investissement*, Conseil d'Europe, Strasbourg, France, pp 9-40, p38.
- [2] CHAPTAL, A., 2003, *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire: analyse critiques des approches françaises et américaines*, l'harmattan, France, p25.
- [3] BARON, G., L., 2009, *technologies éducatives et francophonies: un champ de recherches pluriel*, in: *la recherche en technologie éducative: un guide pour découvrir un domaine en émergence*, C., DEPOVER (dir.), Agence Universitaire de la francophonie, éditions des archives contemporaines, paris, pp 25-38, p26-27.
- [4] DURATI, L., 2003, *Pour une politique des documents électroniques*, in: *Bibliothèque de l'école des chartes, tome 1*, centre de la recherche scientifique, LIBRAIRIE DROZ, Paris, pp 603-624, p608.
- [5] FIESCHI, M., & Al., 2002, *un projet pédagogique associant un enseignement à distance sur internet et un enseignement traditionnel: l'enseignement de la médecine basé sur le niveau formation médicale et technologies de l'information et de la communication*, P., DEGOULET & M., FIESCHI, *informatique et santé*, (14), Springer, France, pp 137-148, p138.
- [6] MACKEY, W., F., 2003, *allocution inaugurale, colloque international sur l'écologie des langues*, A., BOUDREAU et Al., (éds.), l'harmattan, pp 11-12, p11.
- [7] HAUGEN, E., 2001, *The Ecology of Language*, In: *The Ecolinguistics Reader*,

الفصول الدراسية، بالإشادة بانتقال الإدارة التربوية من إدارة تقليدية إلى إدارة تربوية إلكترونية.

- التعلم اللغوي الإلكتروني يُعَيَّبُ نسبياً الإنسان، كأحد العناصر الأساسية في السياق التواصلي. وحتى إن تداركت الآلة هذا الغياب، فسبقى السياق الطبيعي المقام الأنسب لامتلاك اللغة، لما يقدمه من معطيات لغوية وغير لغوية تتفاعل فيما بينها لتعلم اللغة واكتسابها.

- إن اللغة مفتوحة على سياقات استعمالها وعلى بيئتها الاجتماعية والثقافية، وقد تناول السوسيولسانيون والتداوليون أهمية السياق في فهم اللغة وامتلاكها. إذ إن اللغة مكون اجتماعي بالأساس منصهر مع المكون النفسي. ونتائج الدراسات في حقل اللسانيات المعرفية والنفسية، تظهر أن العملية التواصلية لا يمكن أن تتم إلا في استحضار كامل للسياق؛ فهناك المعنى الحرفي (le sens littéral) للعبارة، والمعنى المجازي (le sens figuré)، الذي يفهم من السياق، ودلالة الكلام والمقصود به.

ب. التوصيات

يوصي الباحث بما يلي:

- عدم الاكتفاء باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة في الأعمال الإدارية التربوية.

- حل مشاكل التعليم قبل أي استعمال للآلة، لأن استعمال التكنولوجيا دون إعداد للجو الملائم لها لن يزيد الوضع إلا تعقيداً.

- الحاجة لتعميم تكنولوجيا الإعلام في التعليم شريطة ألا يكون الاعتماد عليها كلياً.

- أخذ بعين الاعتبار الاختلافات الموجودة بين بعض المواد التعليمية.

- استحضار البعد السياقي والبيئة اللغوية في المعالجة الآلية للغة لأجل تعلمها إلكترونياً بمساعدة الآلة.

- تبني المقاربة بالكفاية الخطابية في تعلم اللغة أولاً قبل الانتقال إلى امتلاك اللغة كتابة أو آلياً.

- TAURISSON & A., SENTENI (dir.), presses de l'université du Québec, pp11-48, p14.
- [15] BATES, A., W., (Tony), 2005, *Teaching, E-learning and Distance Education*, 2nd ed., ROUTLEDGE, London and New York, p16.
- [16] HAGEGE, C., 1996, *L'enfant à deux langues*, ODILE JACOB (éds.), paris. P 21.
- [17] JACQUES, M., & DESLANDERS, R., 2002, *milieu scolaire et milieu familial et interaction*, in: *comprendre la famille, actes du 6ème symposium Québécois de recherche sur la famille*, C., LACHARITE & G., PRONOVOST, avec la coll. de E., COUTU, Presses de l'université du Québec, pp 247-260, p24
- [18] JONNAERT, P., & Al-, 2009, *curriculum et compétence : un cadre opérationnel*, 1^{er} éd., éditions de Boeck, p62.
- [19] SEALEY, A., & CARTER, B., 2004, *Applied linguistics as social science*, Continnum, London p5.
- [20] LE BOTREF, G., 2008, *Repenser la compétence pour dépasser des idées conçues: 15 propositions*, EYROLES Editions d'organisation, p16/17.
- [21] STELMA, J., 2010, *what is communicative language teaching? In: introducing applied linguistics: concepts and skills*, S., HUNSTON & D., OAKLEY (eds.), ROUTLEDGE, USA & CANADA, pp 49-59, p51.
- [22] WULFF, D., H., & NERAD, M., 2006, *USING AN ALIGNEMENT MODEL AS A FRAMEWORK IN THE ASSESSMENT OF DOCTORAL PROGRAMS*, in: *The assessment of doctoral Education : Emerging criteria and new Models for* A., FILL & P., MUHLHAUSLER (Ed.), Continuum, pp 57- 66, p57.
- [8] FILL, A., 1998, *ecologically determined choices and constraints*, R., SCHULZE (Ed.), GUTTER NARR VERLANG TUBINGEN, pp 61-76, p61.
- [9] MACKEY, W., F., 2001, *The Ecology of Language Shift*, In: *The Ecolinguistics Reader*, A., FILL & P., MUHLHAUSLER (Ed.), Continuum, pp 67- 74, p68.
- [10] MAURIS, J., 2007, *Allocution d'ouverture, les actions sur les langues : synergie et partenariat, actes des 3es journées scientifiques du Réseaux sociolinguistique et dynamique des langues*, les 2 et 3 nov. 2005, G. CHEVALIER (dir.), avec la coll., De J., MAURIS et Al., L'université de MONCTON, pp 27- 3, p30.
- [11] CAMILLERI, M., & SOLLARS, V., 2005, *les technologies de l'information et de la communication et les jeunes apprenants de langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, France, p16.
- [12] TRIM, J., 1987, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne, rapport final*, conseil de l'Europe, Strasbourg, p26.
- [13] GUIBERT, R., 2004, *Formation à la communication et à la complexité: formation Emancipatrice ou Adaptatrice? in: la pensée critique en éducation, colloque international de l'AFIRSE, Saint-Jacques-de-Compostelle*, 26-28 nov. 2004, R., ARC & Al., (éd.), UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, pp 62-75, p74.
- [14] DILLENBOURG, P., & Al., 2003, *communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme, in: pédagogies. NET l'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, A.,

- [25] RONDEAU, G., 1981, *la linguistique appliquée : état de la question*, allocution d'ouverture du président de l'AILA, Actes du 5^{ème} congrès international de linguistique appliquée, Montréal, Aout 1978, présentés par J.- G., SAVARD, L. & LAFORGE, les Presses de L'université de Laval, pp 358 - 366, p365.
- [26] BAROUX, O., 2006, *l'apport de la définition à la terminologie sportive: l'exemple de «l'escrime»*, dans: *linguistique contrastive, linguistique appliquée, sociolinguistique, «hommage à Etienne PIETRI»*, F., FREDET & A.-M., LAURIAN (éds.), PETERLANG, pp7-23, p12.
- [27] ANSCOMBRE, J.- C., & DUCROT, O., 1983, *l'argumentation dans la langue*, MARDAGA, p17.
- proving outcomes*, P., L., MAKI & N., A., BORKOWSKI (Eds.), Stylus Publishing, Virginia, pp83-108, p93.
- [23] NICHOLAS, H., & STARKS, D., 2014, *Language Education and Applied Linguistics: Bridging the two fields*, ROUTLEDGE, NY, p9.
- [24] BRAUN, A., 1998, *l'impact de la langue sur l'échec scolaire, dans : enseigner et apprendre la langue de l'école: vers une culture de la réussite pour tous*, A., BRAUN, G., FORGES (Ed.), de Boeck, Bruxelles, pp 17-22, p17.

THE LINGUISTIC ENVIRONMENT: LEARNING LANGUAGES BETWEEN THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY AND THE ISSUE OF DEVELOPING ORAL DISCURSIVE COMPETENCE

HASSAN KAOUN

Faculty of Education Sciences - Rabat
University of Mohamed V – Rabat - Morocco

***ABSTRACT_** The main goal of this research is to raise some issues of learning languages within the linguistic environment. The latter of which seeks to open up to information and communication technology. The most important finding of the researcher is to analyze the term of “information and communication technology” and “linguistic environment”, and to ascertain the sources of the latter. Moreover, the research has shown that the machine cannot replace human beings entirely in the learning process in general and learning the language in particular, because the computerization of language learning requires an involvement of the discursive context as well as the communicative context. In the light of the previous findings, the researcher provided a set of recommendations, including: Not to limit information and communication technology within the administrative work, the need to evoke the sources on which the linguistic environment depends on and not to rely on the machine to learn the language. He also stressed on the importance of relying on discursive competence, and to work with idea of “learning a language by communicating in it” and not “learning a language in order to communicate”.*

***Keywords:** Linguistic environment, oral discursive competence, Language learning, Information and communication technology*