الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

تخصص: علم النفس التربوي – السنة الثالثة ليسانس، السداسي الخامس

مقياس: الديداكتيك (تعليمية المواد الدراسية)

المحاضرة الثالثة

ديداكتيك اللغات والأسس النفسية والتربوية للتعلم الشفهي والكتابي، وتعليم اللغات الأجنبية

إعداد وتقديم: الأستاذة شافعي آمنة

السنة الجامعية 2026/2027

الأستاذة شافعي آمنة

المقياس	الديداكتيك (تعليمية المواد الدراسية)
الطلبة	السنة الثالثة ليسانس، علم النفس التربوي، السداسي الخامس
عنوان المحاضرة	ديداكتيك اللغات والأسس النفسية والتربوية للتعلم: الشفهي والكتابي، وتعليم اللغات الأجنبية

1. تمهيد: من الديداكتيك العام إلى ديداكتيك اللغات

انتهينا في المحاضرة الأولى إلى أن الديداكتيك تدرس ما يحدث للمعرفة حين تعلم وحين تتعلم، وأنها تختلف عن البيداغوجيا التي تعنى بتدبير العلاقة التربوية وجماعة القسم. ثم وضعنا في المحاضرة الثانية أدوات التحليل الأساسية: المثلث الديداكتيكي بأقطابه الثلاثة وعلاقاته، والنقل الديداكتيكي الذي يحول المعرفة العالمة إلى معرفة مدرسة، والعقد الديداكتيكي الذي يحكم ضمنيا ما ينتظره المدرس من التلميذ وما ينتظره التلميذ من المدرس، والعائق بوصفه معرفة سابقة ناجحة تستعمل خارج مجال صلاحيتها، والتمثلات التي يحملها المتعلم قبل التعليم.

وتنقلنا هذه المحاضرة من الديداكتيك العام إلى ديداكتيك مادة بعينها، هي اللغة. فالديداكتيك الخاصة «لا تخرج عن الديداكتيك العام إلا في مراعاة خصوصية كل مادة» (أميم، د.ت، ص 20). والسؤال إذن: ما الذي يتغير في المفاهيم التي درسناها حين تكون المادة لغة؟

يتغير أولا موقع المعرفة. ففي درس الرياضيات يتعلم التلميذ الكسور **بواسطة** اللغة، أما في درس اللغة فيتعلم اللغة **باللغة نفسها**، فتكون المادة أداة التعليم وموضوعه في آن واحد، ويصير كل ما ينطقه المدرس في القسم مادة تعلم لا وسيلة شرح فحسب. ويتغير ثانيا موقع المتعلم، فالتلميذ لا يدخل درس اللغة فارغا، بل يحمل لغة أولى اكتسبها قبل المدرسة، تكون سندا له حينا وعائقا حينا آخر. ويتغير ثالثا مضمون التعلم نفسه، فما يكتسبه التلميذ في درس اللغة ليس مضمونا يحفظ، بل قدرة تمارس.

ويزداد هذا الوضع تعقيدا في المدرسة الجزائرية، حيث يلتقي التلميذ بلغة البيت، ثم بالعربية المدرسية، ثم بلغة أجنبية أولى وثانية، فتتجاور في ذهنه أنظمة لغوية متعددة يتفاعل بعضها مع بعض. ولذلك ينقسم موضوع هذه المحاضرة إلى سؤالين: كيف تعلم اللغة في قناتيها الشفهية والكتابية؟ وكيف تعلم لغة غير اللغة الأولى؟ وسنعالج كل محور بالترتيب نفسه: الظاهرة اللغوية، ثم العمليات النفسية والمعرفية التي تفسرها، ثم النموذج النظري الذي يساعد على فهمها، ثم مظاهرها في القسم، ثم ما يترتب عليها في التدريس.

2. ما الذي نعلمه حين نعلم لغة؟

2.1. من الكفاية اللسانية إلى الكفاءة التواصلية

ميز تشومسكي (Chomsky، 1965) بين **الكفاية** (competence)، وهي معرفة المتكلم الضمنية بقواعد لغته، **والأداء** (performance)، وهو الاستعمال الفعلي لهذه المعرفة في مواقف محددة. وينبغي التدقيق في أن تشومسكي عرف الكفاية بالنسبة إلى متكلم مستمع مثالي في جماعة لغوية متجانسة، لأن غرضه كان بناء نظرية في النحو لا وصف الاستعمال، فهو لم يقترح الكفاية هدفا لتعليم اللغات. غير أن تعليم اللغات تبنى زمنا طويلا تصورا قريبا منها، فاستهدف القواعد والمفردات خارج سياق استعمالها.

وقد اعترض هايمز (Hymes، 1972) على هذا التجريد، فبين أن من يعرف قواعد لغته معرفة تامة قد يعجز عن التواصل إن لم يعرف ما يناسب المقام: متى يتكلم ومتى يصمت، ومع من، وبأي أسلوب. وسمى هذه المعرفة الأوسع **الكفاءة التواصلية** (communicative competence)، وجعل المعيار فيها ملاءمة الكلام لسياقه الاجتماعي لا سلامته النحوية وحدها.

ثم حول كنال وسوين (Canale & Swain، 1980) هذا المفهوم إلى إطار لتعليم اللغة الثانية وتقويمها، يميز بين ثلاثة مكونات: الكفاءة النحوية، والكفاءة اللسانية الاجتماعية، والكفاءة الاستراتيجية، وكانت قواعد الخطاب عندهما مندرجة ضمن المكون اللساني الاجتماعي. ثم أفردها كنال (Canale، 1983) مكونا رابعا مستقلا هو الكفاءة الخطابية:

المكون	مصدره	مضمونه	مثال من القسم
الكفاءة النحوية	Canale & Swain، 1980	التحكم في الأصوات والمفردات والصرف والتركيب	تصريف الفعل تصريفا صحيحا
الكفاءة اللسانية الاجتماعية	Canale & Swain، 1980	ملاءمة الكلام للمقام والمخاطب والغرض	التمييز بين مخاطبة زميل ومخاطبة مدير المؤسسة
الكفاءة الاستراتيجية	Canale & Swain، 1980	تدارك أعطال التواصل وتعويض النقص	إعادة الصياغة حين تغيب الكلمة المناسبة
الكفاءة الخطابية	Canale، 1983	ربط الجمل في نص متماسك ومنسجم	كتابة فقرة سردية مترابطة لا جمل متجاورة

ويترتب على هذا الإطار أثر مباشر في التقويم: فالتلميذ الذي يحصل على علامات جيدة في تمارين القواعد قد يعجز عن كتابة رسالة أو إدارة حوار قصير، لأن التمارين تقيس مكونا واحدا من أربعة. ولا يعني ذلك أن الكفاءة النحوية ثانوية، فهي شرط للمكونات الأخرى، وإنما يعني أن الحكم على مستوى التلميذ اللغوي من خلال القواعد وحدها حكم ناقص.

2.2. لغة التواصل اليومي ولغة التعلم المدرسي

أدخل كمنز (Cummins، a1979) تمييزا آخر يهم طالب علم النفس التربوي، بين **مهارات التواصل الشخصي الأساسية** (BICS)، وهي لغة الحديث اليومي التي يدعمها السياق والإشارة والموقف المشترك، **والكفاءة اللغوية المعرفية الأكاديمية** (CALP)، وهي اللغة المجردة التي يحتاجها التلميذ لفهم نص علمي، أو صياغة تعليل، أو كتابة عرض. وقد استند كمنز في ذلك إلى بيانات عن تلاميذ مهاجرين في كندا، بلغوا مستوى أقرانهم في التواصل اليومي في نحو سنتين، واحتاجوا إلى ما بين خمس وسبع سنوات في المتوسط ليقتربوا من معايير مستواهم الدراسي في اللغة الأكاديمية (Cummins، 2008).

ويفيد هذا التمييز في فهم حالات مألوفة في المدرسة الجزائرية، كتلميذ يتحدث الفرنسية بطلاقة في الساحة ويعجز عن فهم سؤال مكتوب بها في الامتحان. غير أن له حدودا ينبغي أن يعرفها الطالب: فقد انتقد بسبب ثنائيته المفرطة في التبسيط، وبسبب احتمال استعماله لنسبة تعثر التلاميذ إلى «نقص» فيهم بدل البحث في شروط تعليمهم، وقد أقر كمنز نفسه بأنه أداة مفهومية مفيدة في سياقات محددة لا نظرية شاملة في الكفاءة اللغوية (Cummins، 2008). كما أن نقله إلى السياق الجزائري نقل بالمقايسة لا بنتائج تجريبية محلية. ومن ثم فإن الفجوة بين لغة الحياة ولغة المدرسة فرضية تفسيرية ينبغي أن يختبرها الأخصائي، لا تشخيصا جاهزا، ولا تغني عن الفحص المتخصص حين يشتبه في صعوبة تعلم نمائية.

3. الديداكتيك الشفهية

3.1. أسبقية المنطوق وترابط المهارات

يمر الكلام عند الإنسان بأدوار متعاقبة: الاستماع، والفهم، والتقليد، والتحدث، ثم القراءة والكتابة، وأبرز هذه الميادين في تعلم اللغة المهارات الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 194). وينقل بوزوادة عن صالح بلعيد أن «الكلام المنطوق هو الأصل، والمكتوب فرع عليه»، ويعد من أخطاء تدريس العربية لغير الناطقين بها التركيز على المكتوب بدل المنطوق (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 171–172). والمهارات الأربع «متصلة ببعضها، وكل منها يؤثر ويتأثر بالآخر» (فشار، 2023، ص 166)، ويمكن تنظيمها وفق محورين، هما قناة اللغة واتجاهها:

	الاستقبال (الفهم)	الإنتاج (التعبير)
الشفهي	الاستماع	التحدث
الكتابي	القراءة	الكتابة

ولهذا التنظيم قيمة تشخيصية نسبية. فالاستقبال ليس تلقيا سلبيا، بل بناء نشط للمعنى يشغل الانتباه والإدراك والذاكرة العاملة، والإنتاج يضيف إلى ذلك أعباء التخطيط والاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى والمراقبة الذاتية. فالفرق بين الصنفين فرق في توزيع العبء المعرفي لا في طبيعة العمليات، ولذلك قد يفهم التلميذ أكثر مما يستطيع أن ينتج، دون أن يدل ذلك بالضرورة على صعوبة خاصة.

3.2. الاستماع والذاكرة العاملة

الظاهرة. يعد الاستماع من «أصعب المهارات التي نعلمها لطلابنا»، لأنه يقتضي التعرف على الأصوات والمفردات والتراكيب ومطابقتها بالمخزون اللغوي، والتكيف مع سرعة المتكلم، ومغالبة الضوضاء، ثم التخمين والتنبؤ لبناء معنى الرسالة (فشار، 2023، ص 162). وتميز فشار بين ثلاث درجات: **السماع**، وهو تلق للأصوات بلا قصد، **والاستماع**، وهو «نشاط عقلي إيجابي مقصود يقتضي التركيز والانتباه»، **والإنصات**، وهو أعلاها، يتجه إلى فهم ما وراء الكلمات (فشار، 2023، ص 163–164).

العمليات المعرفية والنموذج المفسر. يتم الاستماع في زمن حقيقي، فالكلام المسموع يزول بمجرد نطقه، ولا يستطيع المستمع أن يعود إليه كما يعود القارئ إلى السطر. ولذلك يعتمد على قدرة الذاكرة العاملة على الاحتفاظ المؤقت بما سمع ريثما يعالج. وقد بين باديلي وغاذركول وبابانيو (Baddeley et al.، 1998)، في مراجعة لأبحاث على الأطفال والراشدين وعلى حالات عصبية، أن **الحلقة الصوتية** (phonological loop)، وهي مكون الذاكرة العاملة الذي يحتفظ بالمعلومات الصوتية مدة قصيرة، تؤدي دورا في تعلم الكلمات الجديدة، إذ تحفظ الصورة الصوتية للكلمة غير المألوفة ريثما تبنى لها صورة مستقرة في الذاكرة طويلة المدى. وتدعم هذا الاستنتاج معطيات من بينها ارتباط قدرة الأطفال على تكرار كلمات لا معنى لها برصيدهم من المفردات.

ويجب الوقوف عند حدود هذا الاستنتاج. فهو يفيد أن سعة الحلقة الصوتية عامل من العوامل المؤثرة في تعلم المفردات، لا أن ضعفها يعيق النمو اللغوي كله. كما أنه لا يسوغ القول إن تمارين الاستماع تدرب الذاكرة العاملة نفسها، فقد بينت مراجعة تحليلية أن برامج تدريب الذاكرة العاملة تحسن الأداء في المهام المدرب عليها، دون أدلة مقنعة على انتقال أثرها إلى مهارات بعيدة كالفهم القرائي (Melby-Lervåg & Hulme، 2013).

في القسم وفي التدريس. يظهر ذلك في تلميذ يتابع جملة قصيرة ثم يضيع في جملة طويلة متشعبة، أو يفهم الكلمات منفردة ولا يمسك بالرسالة كلها. والتدخل الديداكتيكي المناسب هو تخفيف العبء عن الذاكرة العاملة لا تدريبها: تحديد ما يجب عنه التلميذ قبل الاستماع، وتقسيم النص المسموع، وتكرار الاستماع بأهداف متدرجة. ويذهب بوزوادة إلى أن طفل ما قبل المدرسة يحمل «حصيلة وافرة من الخبرة في مجال الاستماع»، وأن على المعلم «تدريبه على الاستماع الهادف» (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 195)، وذلك بتهيئة جو خال من الضوضاء، وبإحسان نطق الحروف المتقاربة حتى لا يقع لبس في التلقي.

3.3. التحدث: البعد المعرفي والبعد الانفعالي

الظاهرة والعمليات. لا يتأتى للطفل تأليف جملة إلا بعد أن يكتسب حدا أدنى من المفردات، يقدره بعض الباحثين، فيما ينقله بوزوادة، بنحو مئة إلى مئتي مفردة. والتعبير الشفهي عنده مزيج من أربعة عناصر: التفكير بوصفه نشاطا عقليا، واللغة بوصفها صياغة للأفكار، والصوت بوصفه حاملا لها، والحدث بوصفه هيئة جسمية واستجابة (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 195–196). ويضاف إلى هذه العناصر عامل انفعالي يبرز بوضوح في التحدث بلغة أجنبية.

النموذج المفسر. وصف هورفيتز وزميلاه (Horwitz et al.، 1986) **قلق تعلم اللغة الأجنبية في القسم** بوصفه مركبا متميزا من التصورات الذاتية والمعتقدات والمشاعر والسلوكات المرتبطة بتعلم اللغة في القسم، وربطوه مفهوميا بثلاثة أشكال من قلق الأداء: **الخوف من التواصل، وقلق الاختبار، والخوف من التقييم السلبي**، مع تأكيدهم أنه ليس مجرد مجموع هذه الأشكال الثلاثة. وبنوا لقياسه مقياسا من 33 بندا. وقد انتهت مراجعة تحليلية حديثة إلى ارتباط سلبي متوسط بين هذا القلق والتحصيل الدراسي في اللغة الأجنبية (ر = −0,39، في 59 عينة تضم 12585 مشاركا) (Botes et al.، 2020). والارتباط هنا لا يحدد اتجاه السببية: فالقلق قد يضعف الأداء، وضعف الأداء قد يغذي القلق.

في القسم. يفسر هذا المفهوم ظاهرة مألوفة: تلميذ يفهم ما يقال ويعرف الجواب لكنه يصمت، أو يتلعثم حين يطلب منه الكلام أمام القسم وهو يتكلم بسهولة مع زميله.

في التدريس. يوصي بوزوادة بألا يقاطع المعلم المتعلم في حديثه حتى لا يشوش أفكاره ولا يحرجه أمام زملائه، وأن يشجعه على الكلام، وألا يكترث للأخطاء التي يقع فيها أثناء حديثه (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 196). وهذه التوصيات، في ضوء ما سبق، شروط لخفض الخوف من التقييم السلبي لا قواعد لباقة فحسب. ولا يعني ذلك إهمال الخطأ، بل التمييز بين أنشطة الطلاقة التي يؤجل فيها التصحيح، وأنشطة الدقة التي يعالج فيها الخطأ صراحة. وهنا يلتقي الشفهي بمفهوم **العقد الديداكتيكي**: فإذا استقر في القسم عقد ضمني مفاده أن كل خطأ يلفظ سيصحح علنا، تعلم التلميذ أن السلامة في الصمت لا في المحاولة.

3.4. الشفهي موضوعا للتعليم

ظل الشفهي في التقليد المدرسي وسيلة للتعلم أكثر منه موضوعا له: يتكلم التلميذ ليجيب أو ليشرح، لكنه لا يعلم كيف يعرض أو يناقش. وقد دافع دولز وشنوولي (Dolz & Schneuwly، 1998) عن تعليم **الأنواع الشفهية الرسمية**، كالعرض والمناظرة والمقابلة، بوصفها أنواعا خطابية لها خصائص يمكن تحليلها وتعليمها كما تعلم الأنواع الكتابية. فالعرض الشفهي الجيد لا يأتي من الطلاقة الطبيعية وحدها، بل من التحكم في بنية محددة: افتتاح، وإعلان للمخطط، وتدرج، وانتقالات، وخاتمة. وبهذا ينتقل الشفهي من موهبة يتفاوت فيها التلاميذ إلى كفاءة تبنى، وتقل الفروق الناتجة عن الوسط الأسري، لأن ما كان يكتسبه بعض التلاميذ في البيت يصير موضوع تعليم صريح للجميع.

4. الديداكتيك الكتابية

4.1. شروط تعلم القراءة والوعي الفونولوجي

يذكر بوزوادة، نقلا عن دارسي علم اللغة النفسي، شروطا لقدرة الطفل على القراءة: النمو العقلي الذي يفترض أن يكون في نحو السادسة، والنضج العضوي لحاستي السمع والبصر، والبيئة الاجتماعية المحفزة، والإدراك الحركي في تتبع الأسطر، والمحصول اللغوي، والإدراك المكاني لاتجاه الكتابة (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 196–197). وتعكس هذه القائمة مفهوم «الاستعداد للقراءة» كما ساد في التربية زمنا طويلا، وهو مفهوم يركز على النضج العام.

وقد تحول البحث بعد ذلك نحو قدرات أكثر تحديدا، أبرزها **الوعي الفونولوجي** (phonological awareness)، أي قدرة الطفل على الانتباه إلى البنية الصوتية للكلام ومعالجتها بمعزل عن معناه: أن يدرك أن كلمتين تتفقان في الصوت الأخير، أو أن يحذف مقطعا من كلمة. فقد بين برادلي وبرايانت (Bradley & Bryant، 1983) أن قدرة الأطفال على تصنيف الكلمات بحسب أصواتها قبل تعلم القراءة تتنبأ بتقدمهم اللاحق فيها، وأن تدريبهم على هذا التصنيف، مقرونا بربط الأصوات بالحروف، حسن قراءتهم. وفي العربية، بينت شيف وسايغ حداد (Schiff & Saiegh-Haddad، 2018) أن الوعي الفونولوجي والوعي الصرفي يرتبطان كلاهما بقراءة الكلمات، وأن أداء التلاميذ يختلف بين ألفاظ العربية المحكية وألفاظ العربية الفصحى. والتطبيق الديداكتيكي المباشر أن أنشطة اللعب بالأصوات والمقاطع في بداية التعليم الابتدائي ليست ترفيها، بل تهيئة لتعلم القراءة.

وفي الإدراك المكاني لاتجاه الكتابة يورد بوزوادة مثال قارئ قرأ saw على أنها was لأنه قرأها من اليمين إلى اليسار (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 197، الهامش). والمثال يصلح لتوضيح الصعوبة التي يطرحها تعلم كتابات متعاكسة الاتجاه على الطفل الجزائري، لكن ينبغي الحذر من تحويله إلى مؤشر تشخيصي: فقلب الحروف والكلمات شائع عند أغلب الأطفال في بداية تعلم الكتابة والقراءة، ولا يتنبأ وحده بمستوى القراءة اللاحق (Fischer & Luxembourger، 2021). فالخلط بين هذه الأخطاء النمائية العادية وعسر القراءة خلط بين التعثر التعليمي والاضطراب النمائي.

4.2. النموذج البسيط للقراءة

يقدم **النموذج البسيط للقراءة** (Gough & Tunmer، 1986) إطارا لتحليل صعوبات القراءة. فهو يعد القراءة (R) ناتجا لمكونين: **فك الترميز** (D)، أي التعرف على الكلمات المكتوبة، و**الفهم اللغوي** (C)، أي فهم اللغة نفسها كما لو كانت مسموعة، ويصوغ العلاقة بينهما صياغة جدائية ($R = D \times C$). وهذه الصياغة نموذج تفسيري لا قانون رياضي حرفي، ومضمونها النظري أن المكونين ضروريان معا، وأن ضعف أحدهما لا يعوضه تفوق الآخر. وقد اختبر هوفر وغوف (Hoover & Gough، 1990) النموذج تجريبيا، فوجدا أن المكونين يسهمان معا في تفسير الفروق في الفهم القرائي. ويندرج في مكون الفهم كل ما يحتاجه فهم اللغة المنطوقة، من رصيد المفردات إلى المعارف السابقة عن الموضوع.

وفائدة النموذج للأخصائي أنه يوجه الملاحظة إلى ثلاث صور من التعثر لا يجوز الخلط بينها:

صورة التعثر	فك الترميز	الفهم اللغوي	ما يحتاجه التلميذ
تعثر في فك الترميز	ضعيف	مقبول	تدريب على العلاقة بين الحرف والصوت
تعثر في الفهم	مقبول	ضعيف	تنمية الرصيد اللغوي واستراتيجيات الفهم
تعثر مركب	ضعيف	ضعيف	تدخل في المكونين معا

فالتلميذ الذي يقرأ نصا قراءة جهرية سليمة ثم لا يفهم منه شيئا لا يحتاج إلى مزيد من القراءة الجهرية، والتلميذ الذي يفهم القصة حين تحكى له ويعجز عن قراءتها لا يحتاج إلى شرح معناها. وهذه الصور

أوصاف تربوية توجه الملاحظة والتدخل، لا تشخيصات سريرية، فالحكم بوجود عسر قراءة يقتضي فحصا متخصصا بأدوات مقننة.

4.3. شفافية الكتابة: حالة العربية

يتأثر فك الترميز بطبيعة نظام الكتابة. فقد بين زيغلر وغوسوامي (Ziegler & Goswami، 2005) أن الأطفال يتعلمون القراءة بسرعات مختلفة بحسب **شفافية** نظام الكتابة، أي درجة انتظام العلاقة بين الحروف والأصوات، وأن القارئ في الكتابات غير المنتظمة يحتاج إلى وحدات أكبر من الحرف ليقرأ.

وتقدم العربية حالة خاصة. فالكتابة العربية المشكولة شفافة إلى حد كبير، منتظمة العلاقة بين الحرف والصوت، أما غير المشكولة فناقصة التمثيل الصوتي، لأن الحركات القصيرة لا تكتب، وإن كانت منتظمة من الناحية الصرفية (Schiff & Saiegh-Haddad، 2018). ويتعلم التلميذ القراءة في السنوات الأولى بنصوص مشكولة، ثم يتراجع اعتماده على الشكل كلما تقدم تحكمه في القراءة (Schiff & Saiegh-Haddad، 2018). ويعني ذلك انتقالا في طبيعة المهمة: فبعد أن كان التلميذ يحول الحروف إلى أصوات ليصل إلى الكلمة، يصير مطالبا بأن يستعين بمعرفته الصرفية والنحوية وبسياق الجملة ليعرف كيف تنطق الكلمة. والتطبيق الديداكتيكي أن تخفيف الشكل ينبغي أن يواكبه تعليم صريح لأوزان الكلمات وبنيتها الصرفية، لأن هذه المعرفة هي التي تعوض الحركات الغائبة.

4.4. الكتابة: نشاط معرفي لحل المشكلات

يذكر بوزوادة أن الطفل يستطيع أن يبدأ تعلم الكتابة في السادسة، وأن كتابته حينئذ تتسم بالبطء وشدة الضغط على القلم، وينقل نتائج تجربة نسبها إلى فؤاد البهي السيد في الكويت سنة 1971، مفادها أن أسهل الحروف التي تبدأ بها الكلمات: م، ن، ق، ع، ص، وأصعبها: ظ، ض، ذ، ث، د (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 198–199). وتبقى هذه النتيجة منقولة عن مصدر ثانوي لم نطلع على أصله.

غير أن الكتابة لا تختزل في رسم الحروف. فقد وصف فلاور وهايز (Flower & Hayes، 1981) الكتابة بوصفها نشاطا معرفيا لحل المشكلات، يتكون من ثلاث عمليات كبرى: **التخطيط**، بتوليد الأفكار وتنظيمها وتحديد الأهداف، و**الصياغة**، بتحويل الأفكار إلى لغة مكتوبة، و**المراجعة**، بتقويم النص وتعديله، وتشرف عليها عملية **مراقبة** تنقل الكاتب بين هذه العمليات. وهي عمليات متداخلة متكررة لا مراحل متعاقبة، فالكاتب الماهر يعود إلى التخطيط وهو يصوغ، ويراجع وهو يكتب.

وقد بنى ماككاتشن (McCutchen، 1996) على هذا النموذج تفسيرا بالسعة المحدودة للذاكرة العاملة: فالكاتب المبتدئ يستهلك جزءا كبيرا من هذه السعة في العمليات الدنيا، كرسم الحروف وإملاء الكلمات وضبط التركيب، فلا يبقى منها ما يكفي للتخطيط والمراجعة، ومع أتمتة هذه العمليات تتحرر سعة للعمليات العليا. ويفسر ذلك ما نلاحظه في نصوص التلاميذ المبتدئين، حيث تتوالى الأفكار كما تحضر في الذهن دون تنظيم ولا مراجعة. ولا يعالج هذا بمطالبة التلميذ بنص أطول، بل بأتمتة المهارات الدنيا تدريجيا، وبفصل العمليات في البداية: يخطط التلميذ أولا، ثم يكتب، ثم يراجع وفق شبكة محددة.

4.5. من الجملة إلى النص

ينبه بوزوادة إلى حدود تدريس اللغة انطلاقا من الجملة، لأن لسانيات الجملة «تحصر التعامل مع النص في مستوى الجملة، وتهمل البعد النصي»، فيصير التلميذ قادرا على تكوين جمل سليمة، لكنه «لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا، ومنسجم سواء على المستوى الكتابي أو الشفوي» (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 178). وهذا، بلغة كمال، حضور للكفاءة النحوية وغياب للكفاءة الخطابية.

ويقدم **المقطع التعلمي** الذي درسناه في المحاضرة الثانية إطارا لتجاوز هذا القصور، إذ يبنى حول نوع نصي شفهي أو كتابي، ويبدأ بإنتاج أولي يكشف الصعوبات، ثم ورشات تعالجها، ثم إنتاج نهائي يقارن بالأول (Simard et al.، 2019، ص 111، نقلا عن Outers، 2025، ص 46). وهو بذلك يتسق مع نموذج فلاور وهايز وتفسير ماككاتشن: يفصل الصعوبات ويعالجها واحدة واحدة فيخفف العبء على الذاكرة العاملة، ثم يجمعها في إنتاج متكامل.

5. ديداكتيك اللغات الأجنبية

5.1. الاكتساب والتعلم

يفرق اللسانيون التطبيقيون بين **اكتساب** اللغة و**تعلمها**: فالاكتساب يحدث في الطفولة، أما التعلم فيحدث «في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء قد تكون، وحين تكون العمليات العقلية قد نضجت أو قاربت النضج» (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 184، نقلا عن الراجحي). ويربط بوزوادة الاكتساب بما سماه تشومسكي **جهاز الاكتساب اللغوي** (Chomsky، 1965)، ويصفه بأنه يمد الطفل بافتراضات عن اللغة يختبرها في ما يسمعه حتى يبلغ قواعد الراشدين (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 185). وينبغي التنبيه إلى أن هذا الجهاز افتراض عن اكتساب اللغة الأولى، وأن تشومسكي أعاد صياغة تصوره في أعماله اللاحقة، وأن مدى صلاحيته لتفسير تعلم لغة ثانية بعد الطفولة مسألة خلافية.

وقد جعل كراشن (Krashen، 1982) من التمييز بين الاكتساب والتعلم أساس نظريته في اللغة الثانية. فالاكتساب عنده عملية لاواعية تحدث حين يتعرض المتعلم لمدخلات لغوية مفهومة تتجاوز مستواه الحالي بقليل، والتعلم معرفة واعية بالقواعد لا تؤدي إلا وظيفة المراقبة والتصحيح. وتبنى كراشن مفهوم **المصفاة الوجدانية** (affective filter) الذي اقترحه دولاي وبيرت (Dulay & Burt، 1977)، ومضمونه أن القلق وضعف الثقة بالنفس وضعف الدافعية تحول دون تحول المدخلات المفهومة إلى اكتساب. وقد قوبلت فرضيات كراشن بانتقادات منهجية تتعلق بصعوبة اختبارها تجريبيا، وبفصلها الحاد بين المعرفة الواعية والمعرفة الضمنية. لذلك تعرض في هذه المحاضرة بوصفها إطارا تفسيريا مؤثرا في التدريس، لا بوصفها نتائج مثبتة. ويبقى مفهوم المصفاة الوجدانية منسجما مع ما رأيناه عن قلق تعلم اللغة الأجنبية، فيذكر بأن الحالة الانفعالية للمتعلم من شروط التعلم.

5.2. مسألة السن

ينقل ولد النبية عن علي عبد الواحد وافي أن الطفل يبلغ في نحو السادسة أو الثامنة «مرحلة الاستقرار اللغوي»، فترسخ عاداته النطقية، ويقترح أن يترك للمتعلم وقت كاف لإتقان لغته الأولى قبل الشروع في لغة ثانية، على ألا يتجاوز ذلك ما يسمى «الفترة الحرجة» التي يفترض بعضهم أنها تنتهي في نحو الثانية عشرة (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 188–189). وهذا موقف المؤلف وحجته، والمسألة خلافية في البحث.

وتعود فرضية **الفترة الحرجة** إلى لينبرغ (Lenneberg، 1967)، الذي ربط اكتساب اللغة بمرحلة نضج دماغي تنتهي في حدود البلوغ، وكان حديثه أساسا عن اللغة الأولى. وقد قدم جونسون ونيوبورت (Johnson & Newport، 1989) سندا تجريبيا لتطبيقها على اللغة الثانية، حين طبقا اختبارا من 276 جملة للحكم على السلامة النحوية على 46 شخصا من أصل صيني وكوري يتقنون الإنجليزية لغة ثانية، فوجدا ارتباطا سلبيا قويا بين سن الوصول إلى الولايات المتحدة ودرجة الإتقان النحوي لدى من وصلوا صغارا، في حين تشتتت نتائج من وصلوا بعد البلوغ تشتتا لا يرتبط بالسن. غير أن دراسة لاحقة على بيانات إحصاء سكاني أمريكي شملت أكثر من مليوني مهاجر لم تجد انقطاعا في منحنى الإتقان عند سن معينة، بل تراجعا متصلا مع تقدم سن الهجرة (Hakuta et al.، 2003). فالأدلة متفقة على أن سن البدء يؤثر في المستوى النهائي في البيئة الطبيعية، ومختلفة في وجود فترة حرجة بالمعنى الدقيق.

وتخص هذه الدراسات التعلم في بيئة يعيش فيها المتعلم داخل اللغة. أما في المدرسة، حيث لا يتجاوز التعرض للغة الأجنبية بضع ساعات في الأسبوع، فالصورة مختلفة. فقد قارن مشروع برشلونة حول عامل السن (Muñoz، 2006) تلاميذ بدؤوا تعلم الإنجليزية في أعمار مختلفة بعد عدد متساو من ساعات التدريس، فوجد أن من بدؤوا متأخرين تفوقوا في سرعة التعلم في كل مراحل القياس، ولم يتأكد تفوق بعيد المدى لمن بدؤوا مبكرا. وتكتسب هذه النتيجة أهمية في السياق الجزائري، حيث أدرجت الإنجليزية في السنة الثالثة ابتدائي ابتداء من السنة الدراسية 2022–2023 (الإذاعة الجزائرية، 2022): فالبدء المبكر لا يحقق أثره بذاته، وإنما بكثافة التعرض للغة وجودة التعليم واستمراريته.

5.3. أثر اللغة الأولى: من التحليل التقابلي إلى اللغة البينية

الظاهرة. يتعود المتعلم أثناء الكلام بلغته الأولى على أنماط معينة من تحريك أعضاء النطق، «فإذا بدأ تعلم لغة جديدة تختلف أنظمتها الصوتية عن أنظمة لغته الأم وجد صعوبة في التغيير من عاداته النطقية» (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 150، نقلا عن العصيلي). ويحصر أحمد مختار عمر أسباب الصعوبة الصوتية في اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات، وفي التجمعات الصوتية، وفي مواضع النبر والتنغيم، وفي العادات النطقية (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 149). ولذلك ينطق الناطق بالفرنسية «كتاب» بحركة قصيرة، ويبدل الأصوات التي لا مقابل لها في لغته، كالعين والحاء والقاف، بأقرب الأصوات إليها. ويمتد الأثر إلى التراكيب، فيقول متأثرا بعبارة Mohamed est mon voisin: «محمد يكون جاري» (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 149–156).

النماذج المفسرة. مر تفسير هذه الأخطاء في اللسانيات التطبيقية بثلاث محطات:

المحطة	المرجع	تصورها للخطأ
التحليل التقابلي	Lado، 1957	الصعوبة تنتج عن الفروق بين اللغة الأولى واللغة الهدف: ما يشبه اللغة الأولى سهل، وما يختلف عنها صعب، فتسمح مقارنة اللغتين بتوقع مواطن الصعوبة
تحليل الأخطاء	Corder، 1967	الخطأ المنتظم دليل على معرفة يبنيها المتعلم، ويميز عن الهفوة العارضة الناتجة عن التعب أو السهو؛ وهو مفيد للمدرس والباحث والمتعلم نفسه
اللغة البينية	Selinker، 1972	المتعلم يبني نظاما لغويا وسيطا بين لغته الأولى واللغة الهدف، له قواعده الخاصة، وقد يتحجر بعضه فلا يتطور

ويعد كوردر الخطأ عند المتعلم أداة يختبر بها فرضياته عن اللغة التي يتعلمها، ويرى أن هذه أهم دلالاته الثلاث (Corder، 1967). وقد تبين أن التحليل التقابلي لا يتوقع كل الأخطاء، فكثير منها لا يعود إلى اللغة الأولى، بل إلى عمليات داخل تعلم اللغة الهدف نفسها. ومن العمليات الخمس التي عدها سيلينكر في بناء اللغة البينية: **النقل اللغوي** من اللغة الأولى، **والتعميم المفرط** لقواعد اللغة الهدف في غير موضعها، كأن يعمم التلميذ قاعدة منتظمة على كلمة شاذة. ويطلق سيلينكر **التحجر** (fossilization) على بقاء بعض عناصر اللغة البينية ثابتة لا تتطور رغم استمرار التعلم (Selinker، 1972).

القراءة بمفاهيم المقياس. يمكن قراءة أخطاء النقل اللغوي المنتظمة والمقاومة للتصحيح بمفهوم **العائق** الذي رأيناه في المحاضرة الثانية: معرفة سابقة ناجحة في مجالها، تستعمل خارج مجال صلاحيتها. غير أن هذه القراءة مقايسة، لأن بروسو صاغ مفهوم العائق في ديداكتيك الرياضيات، ولأن أخطاء المتعلم ليست كلها عوائق: فالهفوة العارضة ليست عائقا، والتعميم المفرط يعود إلى قواعد اللغة الهدف لا إلى معرفة سابقة. ويمكن كذلك، على سبيل التمثيل، قراءة أثر اللغة الأولى بمفهوم **الاستيعاب** عند بياجيه، إذ يعالج المتعلم اللغة الجديدة بقواعد اللغة التي يعرفها إلى أن يواجه ما يدفعه إلى **مواءمة** تلك القواعد، فيكون التحجر قريبا مما يحدث حين لا تأتي هذه المواجهة.

في التدريس. يقترح بوزوادة، للعلاج، تجميع المتعلمين بحسب لغاتهم الأولى إذا أمكن، لأن المنحدرين من لغة واحدة تتشابه مشكلاتهم، والتدرج من الأصوات المشتركة بين اللغتين إلى الأصوات الخاصة، وتدريب المتعلم على الفارق بين الثنائيات المتقاربة، مثل: سار/صار، صيف/سيف (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 150–151). ويضاف إلى ذلك، في ضوء تحليل الأخطاء، جمع أخطاء التلاميذ وتصنيفها بحسب مصدرها قبل علاجها، لأن خطأ النقل وخطأ التعميم المفرط لا يعالجان بالطريقة نفسها.

5.4. الانغماس أم المقارنة؟

يعرض بوزوادة موقفين في التعامل مع اللغة الأولى (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 172–173). يرى أولهما، مع عبد الرحمن حاج صالح، أن «من أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلا بد أن يعيشها هي وحدها لمدة معينة، فلا يسمع غيرها، ولا ينطق بغيرها». ويرى الثاني، مع ميشال زكريا، أن تدرس اللغة انطلاقا من مقارنتها باللغة الأولى، بوصف مواز للغتين ثم مقارنة تكشف نقاط التماثل والاختلاف.

ويعد بوزوادة إهمال المنهج المقارن من أخطاء التدريس، لأن تدريس اللغة «بعيدا عن اللغة الأم للمتعلمين يجعل عملية التعلم أبطأ» (ص 173).

وتقدم **فرضية الترابط اللغوي** (linguistic interdependence hypothesis) عند كمنز (Cummins، b1979) سندا نظريا للجمع بين الموقفين. فالكفاءة اللغوية المعرفية الأكاديمية التي يبنيها المتعلم في لغة ما، كالقدرة على التلخيص والاستنتاج وتنظيم النص، لا تبقى حبيسة تلك اللغة، بل يمكن أن تنتقل إلى اللغة الثانية، شرط أن يتوافر تعرض كاف لها ودافعية لتعلمها. فاللغة الأولى، وفق هذه الفرضية، ليست منافسا للغة الأجنبية، بل رصيد معرفي يبنى عليه. ويمكن، في ضوء ذلك، أن تكون اللغة الأجنبية لغة القسم في معظم الوقت، وأن تكون الفروق بينها وبين اللغة الأولى موضوع تعلم صريح في لحظات مخصصة.

5.5. العوامل النفسية في تعلم اللغة الأجنبية

لا تقف الحواجز عند البنى اللسانية، بل تمتد إلى عوامل نفسية هي صميم اختصاص الأخصائي في علم النفس التربوي.

الدافعية. يعرفها بوزوادة بأنها «حالة داخلية يعرفها المتعلم، تدفعه دفعا إلى الاستعداد الجيد لتلقي مكتسبات جديدة» (بوزوادة وولد النبية، 2020، ص 162). وقد ميز غاردنر ولامبرت (Gardner & Lambert، 1972) بين **توجه اندماجي** يعبر عن انفتاح المتعلم على الجماعة الناطقة باللغة واهتمامه بثقافتها، و**توجه نفعي** يتعلم فيه اللغة لغاية عملية كالنجاح الدراسي أو العمل. وقد نبه غاردنر لاحقا إلى أمرين: أن التوجه الاندماجي لا يعني الرغبة في الذوبان في الجماعة الأخرى، وأن التوجه سبب يذكره المتعلم وليس هو الدافعية نفسها، فقد يقر التلميذ بأسباب وجيهة لتعلم لغة دون أن يبذل جهدا في تعلمها (Gardner، 1985، 2005). ويلتقي التوجه النفعي مع قول بوزوادة إن المرء «يتعلم لغة من اللغات إذا أحس أن مصلحته متعلقة بالحقائق التي تتضمنها تلك اللغة» (ص 164).

الاستعداد اللغوي. يقترح بوزوادة إجراء اختبارات الاستعداد اللغوي مسبقا للتنبؤ بقدرة المتعلم على التعلم (ص 167). ومن أشهرها اختبار الاستعداد للغات الحديثة الذي أعده كارول وسابون (Carroll & Sapon، 1959) بعد أبحاث امتدت بين 1953 و1958، ويقوم على تصور كارول للاستعداد بوصفه مركبا من أربع قدرات: الترميز الصوتي، والحساسية النحوية، والحفظ الآلي لمواد اللغة الأجنبية، والقدرة الاستقرائية على تعلم اللغة. والاستعداد في هذا التصور يتنبأ بسرعة التعلم، ولا يحدد إمكانه، ولذلك لا يسوغ استعمال نتائجه لإقصاء تلاميذ من تعلم لغة، بل لتكييف التعليم بحسب الفروق الفردية.

القلق. وقد رأينا مكوناته عند هورفيتز وزميليه، وعلاقته السلبية المتوسطة بالتحصيل، وموقعه في مفهوم المصفاة الوجدانية.

الخلفية الثقافية وحاجات المتعلم. يرى بوزوادة أن المدرس الذي يركز على المادة اللغوية «بمعزل عن المتعلم، وعن حاجاته الحقيقية» يخالف أهم شروط التواصل، لأن حاجات المتعلمين تختلف باختلاف السن والمستوى والغاية (ص 167–172).

5.6. نحو مقاربة بالفعل

يعكس **الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات** (Council of Europe، 2001) الوجهة التي انتهى إليها هذا المسار. فهو يتبنى **مقاربة موجهة نحو الفعل** (action-oriented approach)، تعد المتعلم فاعلا اجتماعيا ينجز مهام في مواقف حقيقية، لا مجرد متلق للقواعد، ويصف الكفاءة اللغوية بستة مستويات (من A1 إلى C2) بعبارات تحدد ما يستطيع المتعلم **فعله** باللغة، كأن يقدم نفسه، أو يفهم النقاط الأساسية لحديث واضح، أو يكتب نصا مفصلا. وقد أضاف المجلد المرافق (Council of Europe، 2020) واصفات للوساطة وللكفاءة المتعددة اللغات والثقافات. وبهذا يتحول التقويم من قياس ما يعرفه المتعلم عن اللغة إلى قياس ما يستطيع إنجازه بها، وهو انتقال ينسجم مع مفهوم الكفاءة التواصلية الذي بدأنا به.

وينبغي التمييز بين هذا الإطار والمناهج الجزائرية: فهو إطار أوروبي مرجعي، لا منهاج رسمي للمدرسة الجزائرية، التي تعتمد المقاربة بالكفاءات. غير أن المقاربتين تلتقيان في جعل الإنجاز في وضعية دالة معيار التعلم، وهو ما يجعل الإطار مفيدا لتحليل أنشطة القسم وتقويمها.

5.7. قراءة بمفاهيم المقياس

المفهوم	تجليه في ديداكتيك اللغات
المثلث ونموذج لوجاندر (S O M A)	المتعلم يحمل لغة أولى؛ والموضوع كفاءة تواصلية لا قواعد فحسب؛ والوسط قد يتخاطب بلغة غير اللغة المدرسة (Legendre، 1988، نقلا عن Zhou & Yu n، 2020، ص 36)
النقل الديداكتيكي	أي لغة ننقل: معيار الكتب، أم اللغة كما يستعملها أهلها؟ وأي مكونات الكفاءة نقدم أولا؟
العائق	أخطاء النقل اللغوي المنتظمة والمقاومة للتصحيح، مع التمييز بينها وبين الهفوات والتعميم المفرط
العقد الديداكتيكي	هل ينتظر من التلميذ أن يتكلم بأخطاء، أم أن يصمت حتى يتقن؟ وهل يسمح باللغة الأولى في القسم؟
التمثلات	تصور التلميذ للغة الأجنبية، لصعوبتها ولجدواها، وهو تصور يؤثر في دافعيته وقلقه
المقطع التعلمي	بناء الحصص حول نوع نصي أو مهمة تواصلية، بإنتاج أولي وورشات وإنتاج نهائي

6. خلاصة

تتميز ديداكتيك اللغات بأن موضوعها كفاءة لا مضمون، وبأن أداة تعليمها هي موضوعها نفسه، وبأن التلميذ يدخلها حاملا لغة سابقة. وقد انتقل تصور هذا الموضوع من كفاية نحوية يتقنها متكلم مثالي إلى كفاءة تواصلية متعددة المكونات، ومن لغة التواصل اليومي إلى لغة التعلم الأكاديمي التي تحتاج تعليما صريحا. وفي الديداكتيك الشفهية، يعتمد الاستماع على الذاكرة العاملة وحلقتها الصوتية، فيكون التدخل

بتخفيف العبء عنها لا بتدريبها، ويصطدم التحدث بالقلق إلى جانب نقص الرصيد، ويصير الشفهي نفسه موضوعا للتعليم من خلال أنواعه الرسمية. وفي الديداكتيك الكتابية، يمهد الوعي الفونولوجي لتعلم القراءة، وتتطلب القراءة فك الترميز والفهم معا، وتغير شفافية الكتابة العربية بين المشكول وغير المشكول طبيعة المهمة، وتتطلب الكتابة تخطيطا وصياغة ومراجعة لا يقوى عليها المبتدئ ما دامت العمليات الدنيا تستنفد ذاكرته العاملة.

أما اللغة الأجنبية، فتجمع الأدلة على أثر السن في البيئة الطبيعية، وتختلف في وجود فترة حرجة بالمعنى الدقيق، وتبين أن البدء المبكر في المدرسة لا يحقق أثره دون كثافة التعرض وجودة التعليم. وأخطاء المتعلم فيها ليست جهلا، بل لغة بينية يبنيها، بعضها نقل من لغته الأولى وبعضها تعميم لقواعد اللغة الهدف. وتبقى اللغة الأولى رصيدا يبنى عليه لا منافسا، وتبقى الدافعية والقلق والاستعداد عوامل تفسر جزءا من الفروق الفردية، دون أن يحسم أي منها وحده مصير التلميذ. وفي هذه العوامل يلتقي الديداكتيكي بالنفسي، وهو ما سنحتاجه في المحاضرتين المقبلتين عن تعليمية العربية والأمازيغية، ثم الفرنسية والإنجليزية.

المراجع

أميم، عبد الجليل. (د.ت). **مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية: رؤية تربوية مغايرة في التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة** (الجزء الثاني: النظريات والنماذج الديداكتيكية). تقديم علي واسو.

الإذاعة الجزائرية. (2022، 21 سبتمبر). **بلعابد: اعتماد الإنجليزية في الطور الابتدائي تحد رفعته الدولة.** https://news.radioalgerie.dz/ar/node/14934

بوزوادة، حبيب، وولد النبية، يوسف. (2020). **تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية: قضايا وأبحاث** (الطبعة الأولى). مكتبة الرشاد، مخبر اللسانيات العربية وتحليل النصوص، جامعة معسكر.

فشار، فاطمة الزهراء. (2023). **مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك: كتاب بيداغوجي** (الطبعة الأولى). كنوز الحكمة.

Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review, 105*(1), 158–173.

Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020). The Foreign Language Classroom Anxiety Scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning, 2*, 26–56. https://orbilu.uni.lu/handle/10993/64129

Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature, 301*, 419–421. https://doi.org/10.1038/301419a0

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test*. Psychological Corporation.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5*, 161–170.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/lang-cefr

Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism, 19*, 121–129.

Cummins, J. (1979b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*(2), 222–251.

Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 2. Literacy* (2nd ed., pp. 71–83). Springer.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.

Dulay, H., & Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95–126). Regents.

Fischer, J.-P., & Luxembourger, C. (2021). A test of three models of character reversal in typically developing children's writing. *Frontiers in Communication, 6*, Article 719652. https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.719652

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning*. Edward Arnold.

Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition* [Joint plenary talk, CAAL/CLA]. University of Western Ontario. https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6–10.

Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. *Psychological Science, 14*(1), 31–38.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127–160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.

Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology, 21*(1), 60–99.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.

McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review, 8*(3), 299–325. https://doi.org/10.1007/BF01464076

Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2013). Is working memory training effective? A meta-analytic review. *Developmental Psychology, 49*(2), 270–291. https://doi.org/10.1037/a0028228

Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: The BAF project. In C. Muñoz (Ed.), *Age and the rate of foreign language learning* (pp. 1–40). Multilingual Matters.

Outers, P. (2025). Quand la séquence didactique rencontre « OVUR » : l'articulation de deux dispositifs didactiques pour l'apprentissage de la langue première. In *Quels dispositifs, pour quels apprentissages dans les différentes disciplines scolaires ?* (pp. 43–54). Éditions de l'Université de Sherbrooke. https://doi.org/10.17118/11143/23959

Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2018). Development and relationships between phonological awareness, morphological awareness and word reading in spoken and standard Arabic. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 356. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00356

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10*, 209–232.

Zhou, L., & Yun, B. (2020). Étude comparative basée sur le modèle SOMA d'*En route 1* et *Alter ego + 1*. *Synergies Chine, 15*, 35–43.

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin, 131*(1), 3–29.