

العمليات المعرفية القاعدية في اكتساب اللغات¹

Basic Cognitive Processes in Languages Acquisition

ل: دانييل قواناتش

ترجمة: الطاهر لوصيف

جامعة الجزائر 2- الجزائر

taharloucif63@gmail.com

الملخص:

يعالج هذا المقال العمليات الذهنية الأساسية (القاعدية) التي يستند إليها تعليم وتعلم اللغة الثانية بالاعتماد على معطيات تعلم اللغة الأم، وذلك من خلال نتائج البحوث لعدد من المتخصصين في هذا الميدان؛ حيث عالج هؤلاء جوانب صوتية ومعجمية ودلالية، ومعطيات ترجع إلى ممارسة القراءة والكتابة والاستراتيجيات المؤثرة في ذلك بناء على قواعد اشتغال الذاكرة والآليات المعرفية ذات العلاقة بذلك. الكلمات المفتاحية: القدرات اللغوية، التعلم، الذاكرة بعيدة المدى، الذاكرة قريبة المدى، التألية، العمليات الذهنية.

Abstract:

Several tests with forecasting ambitions make use of performances in some elementary verbal tasks (lexical identification, immediate memory ...) as a criterion of the future success in complex verbal activities (comprehension or production), as well in first as in second language. The present paper investigates the theoretical and empirical foundations of the underlying reasoning. They are mainly concerned, in the second language domain, by the degree in which some basic processes are automatized, and by the efficiency of the phonological representations formed in working memory. This analysis, from a didactical point of view, brings the question of the weighting of automatisms, and of the articulation of implicit and explicit processes in foreign languages acquisition.

Keywords: Linguistic capacities, learning, long term memory, short term memory, automation, mental processes.

تقتضي العملية الذهنية المعقدة، مثل النشاطات اللغوية، استعمال معالجات متعددة تتحقق بكيفية تفاعلية في إطار منظور شامل (القراءة - الفهم مثلا)، لذلك نرغب في فحص الفرضية التي مفادها أن من بين مجموع العمليات المعرفية التي تقتضيها نشاطات اللغة هناك عمليات تشكل قاعدة عمل لعدد من العمليات الأخرى التي تتطلبها مباشرة، وإن لم تساهم بالضرورة مباشرة في العملية الجارية، فالأمر يتعلق إذن بتحديد أي العمليات المعرفية (القاعدية) تكون كفيلة بتحديد النجاح القادم في اكتساب اللغات واستعمالها.

وإذا كان هدفنا هو فحص هذه الفرضية فيما يتعلق باكتساب اللغات الثانية، فإن استدلالنا سيستند في جزء منه على معطيات تتعلق باللغة الأم. هناك أعمال أصبحت اليوم كلاسيكية يمكن أن تذكر هنا لتأسيس هذا الاستدلال.

قدرات لغوية أولية في اللغة الأم:

بلور هونت (HUNT) في السبعينيات بعض المقاييس البسيطة الكفيلة باستعمالها كتشخيص بالنسبة للنجاح اللاحق في اختبارات لغوية معقدة (ينظر خاصة هونت، لونيبورغ ولويس، 1975، هونت، 1978 1980)، وكان الهدف بصفة خاصة هو تبسيط فحص القدرات اللغوية أثناء الدخول إلى مؤسسات التعليم ما بعد الابتدائي (collèges)². وقد أبرز هونت وجود قدرات أولية "لاستعمال عناصر اللغة" تشكل منبئا جيدا للنجاح في اختبارات لغوية معقدة (الفهم والإنتاج).

وتتحقق هذه القدرات مثلا في اختبارات مثل:

- التحديد المعجمي

- الاستذكار السريع لسلسلة من الكلمات

- البحث في الذاكرة عن عنصر في مجموعة.

- إنتاج عناصر مرتبطة بالمستوى الدلالي.

وعلاوة على الجانب "التطبيقي" لهذه الأعمال، فإن أثرها النظري كان هاما لأنها أدت إلى التركيز على قدرات أولية تتدخل "كمكونات" للنشاطات اللغوية. ونشير تبعا لذلك إلى أننا نجد استدلالا من نفس النوع في بناء "روائز توقع" لاكتساب لغة أجنبية مثل MLAT المقترح من قبل كارول (1979-1985).

وفي منظور مختلف جدا هناك أعمال كثيرة في هذه العشرية الأخيرة في مجال القراءة في اللغة الأم تركز على ضرورة الإرساء الجيد (ويكون أليا بصفة كبيرة) للعمليات الأولية مثل التقطيع الصوتي أو المقطعي أو استغلال التشابهات الكتابية وهي شروط ضرورية لإرساء التطابقات الكتابية الصوتية (ينظر مثلا موري، أليغريا وكونتنت، 1987، ليبرمان وشانكو يلغ، 1989).

نتذكر النقاشات العديدة، الساخنة في كثير من الأحيان، التي تترتب عن هذه التحاليل فيما يخص تعلم القراءة؛ فهي تتناول أحيانا النقاشات القديمة حول المقاربة التحليلية / الشاملة لهذا التعلم. وحتى وإن قبلنا أن هذه النقاشات قد تجاوزها الزمن قليلا، لصالح مقاربة تفاعلية واضحة للعمليات المرتبطة بنشاط القراءة، فإن الاقتضاءات التعليمية لمثل هذه المقاربة تبقى إشكالية بصفة كبيرة: فما هي النشاطات الكفيلة بأن تسمح بإدراج هذه العمليات الأولية؟ وفي أي وقت من تطور التعلّمات يجب أن يتحقق هذا الإدراج؟ كيف يمكن أن نضمن علاقة فعالة بين مجموع العمليات المقترضة في نفس النشاط؟ بالنظر إلى القضية في صورتها العامة، فإن الأمر يعود إلى التساؤل عن وجوب النظر إلى النشاطات التعليمية بالرجوع إلى الأهداف العامة لنشاط لغوي أو بالرجوع إلى تنوع العمليات المعرفية التي تسمح بالوصول إلى هذه الأهداف (ستانوفيتش، 1980).

ما هي المعطيات التي نستند إليها لتأسيس استدلال لصالح وجود عمليات معرفية قاعدية في مجال اللغات الثانية؟
نذكر هنا سلسلتين من المعطيات: إحداهما عن درجة "التألية": automatisation لبعض المجالات خاصة منها المنهجية.

درجة تألية المعالجات في اللغة الثانية

درس فافرو وسيغالوفيتز (1983) آثار "التحضير الدلالي" (priming) بمقارنة اللغة المهيمنة (ل.م) واللغة غير المهيمنة (ل.غ.م) عند أفراد مزدوجي اللغة (كنديين). ويتمثل التحضير الدلالي في تقديم وحدتين معجميتين تباعا وتنصب مهمة الفرد محل التجربة على ثاني الوحدتين (مهمة التحديد، التسمية والقرار المعجمي): ويشار إلى أن وجود علاقة دلالية بين الكلمة الأولى (المنطلق) والثانية (الهدف) تسهل معالجة الثانية. وقد بين فافرو وسيغالوفيتز أن هذه الآثار موجودة في (ل.غ.م) كما

في (ل.م) ما عدا الحالة التي تكون فيها المدة بين تقديم كلمة من الكلمتين (المنطلق والهدف) قصيرة جدا. وهذا ما يفسر على أنه عجز في تألية (automatisation) المدخل المعجمي (تنشيط التمثيلات المعجمية من المنطلق).

كما يمكن أن نحصل في هذه الحالات، تحت تأثير تعليمة منع (Consigne d'interdiction) (نشير إلى الفرد بأن لا وجود لعلاقة بين الكلمتين المتتابعين) أثر التحضير الدلالي السلبي، بشرط أن تكون هناك حينئذ مدة كافية بين تقديم الكلمتين: ونكون في هذه الحالة إذن أمام قضية معالجة مراقبة لها نفس الخصائص بالنسبة للغتين.

وفي المقابل، إذا كانت المدة بين الكلمتين قصيرة جدا، سنجد آثارًا لتحضير دلالي إيجابي. وهذا يشكل دليلاً على عمل آلي حينئذ ولكن في حالة (ل.م) فقط. من أجل تلخيص هذه النتائج، يمكن إذن أن نعتبر وجود قيود زمنية قوية لدى الأفراد مزدوجي اللغة الذين يمكن أن يثبتوا قدرات متكافئة في اللغتين في حالات عادية يؤدي إلى إبراز فروق هامة في فعالية بعض العمليات القاعدية: معالجات معجمية آلية بشكل كبير في لغة تكون أقل في اللغة الأخرى. وتتعلق حينئذ بنشاطات مراقبة وتكون من ثم مكلفة.

وفي تجربة دورنيك (1979) التي تقتضي من الأفراد أن يحتفظوا بهدف أو هدفين أو ثلاثة أهداف (وكل هدف هو عدد مكون من رقمين) وعلمهم فيما بعد التعبير عن وجودها (الأهداف) في متتالية من التعداد المقدمة كتابة. أو في صورة رموز عددية أو في صورة كلمات تقابل هذه الرموز.

ويظهر أن زمن البحث (تحديد وجود الهدف، أو الأهداف) يرتبط بعدد الأهداف. غير أن هذا الأثر قوي لدى مزدوجي اللغة في اللغة غير المهيمنة (ل.غ.م) مقارنة باللغة المهيمنة (ل.م).

ويضاف إلى ذلك، أن هذا التأثير يكون أكثر وضوحًا حينما نعالج رموزا عددية، منه حين نعالج عناصر معجمية. ومن المفهوم أنه انطلاقًا من الرموز العددية ينحو الأفراد بصفة أولية نحو تنشيط تمثيلات لغوية مرتبطة باللغة المهيمنة (ل.م) مما يجعل إنجاز المهمة أقل فاعلية حينما تكون الأهداف قد قدمت في اللغة غير المهيمنة (ل.غ.م).

يمكن أن نبين كذلك أن معالجة مكونات العناصر المعجمية هي أقل فعالية في اللغة غير المهيمنة. وفي تجربة قام بها فافرو، كومودا وسيغالوفيتز (1980) يقدم للفرد محل التجربة كتابة، عبارة عن متتالية من الحروف، يشكل بعضها كلمة من اللغة، والبعض الآخر لا يشكل؛ ويقدم بعد ذلك حرف معزول: يجب على الفرد أن يقرر إن كان هذا الحرف أخذ من عناصر المتتالية المقدمة سابقا. وتكون فاعلية الأفراد (السرعة وصحة القرار) أحسن في الكلمات منها في شبه الكلمات. وهذا الفرق يكون أقوى في اللغة المهيمنة منه في اللغة غير المهيمنة. غير أن غلبة اللغة المهيمنة تخف حينما نزيد في زمن تقديم المنبهات - الأهداف.

والخلاصة: إن كل هذه الأعمال (من أجل صورة عامة مفصلة ينظر غاوناش 1990 أ، ب) تنحو نحو تبيان أن لدى الأفراد مزدوجي اللغة الذين لديهم قدرات متقاربة جدا في اللغتين، يمكن أن تظهر فروق في استعمال بعض الإجراءات الأولية حينما تؤثر قيود زمنية على النشاط الجاري. ويمكن لإجراءات مؤلدة بقوة (fortement automatisées) في اللغة المهيمنة، التي يمكن أن تتحقق حتى بوجود قيود زمنية، ألا تكون مؤلدة (automatisées) سوى بصفة ضعيفة في اللغة غير المهيمنة، ومن ثم تتطلب مراقبة إجرائية لا تتوافق مع القيود الزمنية التي تفرضها المهمة. وهذا التحليل تعززه معطيات مفادها أن تحقيق مهمة مضافة (رد الفعل مثلا بسبب علامات ضوئية) لا يسبب اضطرابا عمليا في تحقيق المهمة الرئيسية (حفظ كلمات مثلا) حينما تتم في اللغة المهيمنة لدى الفرد، بينما تشوش بقوة في حالة تحقيق نفس المهمة في اللغة غير المهيمنة (دورنيك، 1980).

دور التمثيلات الفونولوجية في ذاكرة العمل

لقد أبرز كثير من الأعمال الحديثة وجود علاقة قوية بين تطور بعض الكفاءات اللغوية خاصة المعجمية منها وبين قدرات الذاكرة اللغوية القريبة. ولتفسير هذه النتائج بصفة صحيحة يجب أن يعاد وضعها في إطار نموذج راسخ في مجال "ذاكرة العمل": نموذج بادلي .

لقد بين غاتركول وبادلي في اللغة الأم أولا، أن تقدير الذاكرة اللغوية قريبة المدى لأطفال عمرهم 04 سنوات يشكل منها جيدا لحجم المفردات التي يعرفها هؤلاء الأطفال بعد سنة. وقد جربت الذاكرة قريبة المدى في هذا البحث، انطلاقا من

اختبار تكرار قائمة من أشباه الكلمات (يتعلق الأمر بمتتاليات من الحروف مطابق للكيفيات العادية لتشكيل الكلمات في اللغة، ولكنها لا تشكل عنصرا من المعجم: يتعلق الأمر بالنسبة للأطفال بصورة ما بتكرار كلمات لا يعرفونها، ويكون الذي يقوم بالتجربة متأكدا من أنها غير معروفة لدى الأطفال). وبين الباحثان نفسيهما (1990) وجود علاقة بين تكرار أشباه الكلمات من قبل التلاميذ وبين تعلم مفردات جديدة (تعلم أسماء غير مألوفة). وفي المقابل ليس لأشباه الكلمات أية علاقة بالتعلم المشترك للأسماء المألوفة (تعلم الربط بين أزواج كلمات معروفة).

نحن نعرف أن قراءة أشباه الكلمات (عبر مقاييس مثل دقة تكرارها أو زمن رد الفعل في تسميتها) غالبا ما يعتبر علامة جيدة لاكتساب القراءة. وفي هذه الحالة فإن قراءة أشباه الأسماء يفترض فيها أن توظف بصفة تفضيلية عمليات تطابق كتابي-فونولوجي (Processus de correspondance graphophonologique)، وبعبارة أخرى: تشكيل فاعل لتمثيلات فونولوجية استنادا إلى معلومات كتابية: (graphéniques). إن مفهوم "التمثيل الفونولوجي" يجب أن يفهم هنا، في إطار نظرية ذاكرة العمل التي بلورها بادلي (1986، 1993)، كمحتوى "حلقة فونولوجية" (bouche phonologique) مكلفة بالاحتفاظ بصفة عابرة بمعلومات استنادا إلى خصائصها الفونولوجية، ومن حيث تعلق الأمر باكتساب مفردات جديدة ذات دلالات غير معروفة تماما أو معروفة بصفة غير جيدة لدى الفرد، أو غير ذات دلالة في المعجم المعروف (أشباه الكلمات) تكون الحلقة الفونولوجية (bouche phonologique) بصفة خاصة ضرورية في تخزين (mise en mémoire) عناصر هذه المفردات في الذاكرة في انتظار القدرة على تكوين تمثيلات معجمية مؤسسة على الدلالة. وفي المقابل، حينما يكون على الفرد أن يحقق تعلمًا يمكن أن يؤسس على دلالة كلمات معروفة (تعلم مشترك لأسماء مألوفة في حالة تجربة بادلي وغاتركول) تصبح الحلقة الفونولوجية (bouche phonologique) قليلة الحصافة: ستكون هناك إجراءات / عمليات ذات طابع دلالي خاصة، تدخل في الحسبان حينئذ.

تسمح بعض الأعمال المنجزة في مجال علم النفس العصبي (neuropsychologie) بدعم الاستدلال الذي قدمناه في صورة علاقة (en termes de dissociation). وتتأسس أعمال بادلي وبابانيو وفالار (1988) وأعمال فالار وبابانيو (1993) على مقارنة بين

فردين: PV (الإصابة بتأخر ذهني مرتبط بأعراض داون). وقد قارن هؤلاء الباحثون قدرات الأفراد وأفراد مراقبين (وكلهم من لغة أم هي الإيطالية) في وضعيتين مختلفتين:

- تعلم مشترك لأزواج من الكلمات الإيطالية المقدمة شفاهيا.
 - تعلم مشترك لأزواج من الكلمات الإيطالية - الروسية (واللغة الروسية مجهولة من قبل الأفراد) ومقدمة شفاهيا أيضا.
- يبين تحليل النتائج أن FF له قدرات مطابقة ل قدرات PV للمهمة الأولى. بينما كان في قدرات FF عجز كبير لنفس هذه المهمة. وبالعكس، فبالنسبة للمهمة الثانية كانت قدرات FF شبه عادية بينما لم تتمكن PV هنا من أي تعلم .
- لا تقدم PV إذن عجزًا في تعلم أزواج الكلمات، ولكنها على العكس من ذلك قادرة على معالجة سليمة لأشباه الكلمات (قراءة، تكرار) بينما هي ليست قادرة على أن تبني علاقات اشتراك (liens associatifs) بين الكلمات وأشباه الكلمات في المستوى الشفاهي. ويقدم FF على العكس من ذلك عجزًا خطيرًا في بناء علاقات اشتراك (liens associatifs) بين كلمات معروفة (استنادا إذن إلى خصائصها المعجمية)، بينما كان بناء علاقات بين الكلمات وأشباه الكلمات (على قاعدة خصائص فونولوجية كما يبدو) ممكنا بصفة سليمة من قبل هذا الفرد. وبالنسبة لأفراد عاديين، فيمكن أن يظهر هذا التفكك من خلال تقنية إضافة نشاط أو مهمة معينة (بابانويو، فالتين B بادلي، 1991). ولدى أفراد كبار يتعلمون الروسية أو الإسبانية يدرج نشاط الحذف النطقي (suppression articulaire)، فالفرد وهو يحقق التعلم استنادا إلى مادة مكتوبة (écrit matériel) عليه أن يكرر بصفة ثابتة نفس المقطع، مما يعيق كل نشاط نطق صريح أو ضمني للمادة محل التعلم. وتم تبين أن مثل هذه المهمة المضافة تعيق بقوة تعلم مفردات أجنبية، بينما لا تعيق مطلقا تعلم الأزواج المتألفة (paires associées) في اللغة الأم. ويقوى هذا الأثر كلما كانت المادة غير مألوفة على المستوى الفونولوجي، وكانت طبيعة المادة المستعملة تجعل من غير الممكن اللجوء إلى تآلفات دلالية.

وقد استغلت تآلفات من هذا النوع، في إطار نظرية ذاكرة العمل البادلية [أي التي بلورها بادلي] دائما، من قبل سارفيس (1992-1994) فيما يتعلق بالاكساب المدرسي للغة أجنبية. وتبين خاصة أن القدرة على إعادة كتابة أو تكرار أشباه كلمات

إنجليزية (من قبل تلاميذ فنلنديين) يشكل دلالة جيدة على اكتساب الإنجليزية كلغة أجنبية من قبل هؤلاء التلاميذ أنفسهم بعد سنتين ونصف. وقد بين سارفيس كذلك أن هذه الدلالة [أو المؤشر] المؤسسة على معالجة أشباه الكلمات مستقلة عن النجاح في الرياضيات، بينما تتعالق الكفاءات في اختبارات لغوية ذات طابع تركيبى بكيفية مماثلة مع النجاح في الإنجليزية والنجاح في الرياضيات.

وهناك طريقة أخرى في الاستدلال، استنادا إلى أسس نظرية قريبة، تتمثل في البحث عن علاقات بين النجاح في تعلم لغة أجنبية وقصور ممكن في اللغة الأم. وتأخذ أعمال سباركس وغانشاو (1993، أ، ب) بعين الاعتبار هذه الفروق بين الأفراد حيث يتعلق الأمر بطلبة مقسمين إلى فئتين باعتبار أنهم في وضعية نجاح أو فشل في تعلم لغة أجنبية. وجرى التوضيح بأن الطلبة الذين هم في وضعية فشل يظهرون أيضا قصورا في قراءة أشباه الكلمات في اللغة الأم (أي أشباه كلمات مكونة حسب معايير الكتابة للغة الأم (لا وجود لصعوبات تذكر في تدرسهم الحديث) فإن المسار التاريخي المعقد يُمكن في أغلب الحالات من اكتشاف بعض الاضطرابات القديمة في ميدان القراءة والكتابة.

ونشير أيضا إلى أن الصعوبات التي تعترض اكتساب اللغة الأجنبية تتأتى لدى هؤلاء الأفراد أساسا من مهمات فونولوجية وتركيبية، كما أنها تظهر قليلا في اختبارات دلالية (الفهم العام).

ولتلخيص مجموع هذه الأعمال يمكن في هذا الإطار أن نتصور كيف تكون نظرية اكتساب المفردات في اللغة الأجنبية، حيث أن هذا الاكتساب يفترض أن يتشكل في الذاكرة بعيدة المدى تمثيل مستقر لسلسلة من الأصوات مرتبطة بأنماط أخرى من التمثيلات (دلالية، صرفية، تركيبية...) ويمكن أن نفرض أن هذه السلسلة التي تميز المثال الخاص الذي يجب أن يكتسب، تشكل أولا موضوعا لتمثيل مؤقت أو عابر، قبل بناء تمثيل مستقر يكون بدوره مرجعا خلال بناء العلاقات مع تمثيلات أخرى: تكون في جزء كبير منها قد استقرت (لأنها ليست خاصة بهذا المثال الخاص). وهذه التمثيلات العابرة يكون لها دور في تجنب زوال الأثر الخاص الذي يمس المادة الجديدة التي ستكتسب. ومن أجل هذه الغاية يتوجب على هذه التمثيلات أن تستند على تمثيلات متعددة ومطرودة (نطقية، سمعية، فونولوجية).

العلاقة بين الذاكرة قريبة المدى والذاكرة بعيدة المدى

ولذلك يجب أن نتصور، من وجهة النظر هذه، أن هذه التمثيلات العابرة المرتبطة باشتغال ذاكرة العمل يمكنها أن تستند، من أجل أن تكون فعالة، إلى خصائص لغوية تابعة للذاكرة قريبة المدى. ونعرف بطبيعة الحال، الآن، أن هناك علاقة تقارب موجودة بين الذاكرة قريبة المدى والذاكرة بعيدة المدى (وهذا ما لم تتصوره النظريات الكلاسيكية للذاكرة المرتبطة خاصة باتكينسون وشيفرين 1968). ودرجة ألفة المادة المراد تخزينها (خاصية ترتبط بالذاكرة بعيدة المدى) هي إذن عامل داعم للكفاءات في الذاكرة قريبة المدى. وهذا ما يفسر أن مدى ما يستوعب في الذاكرة (empan mnémone) يكون أحسن عندما يكون بكلمات حقيقية مقارنة بأشبه الكلمات (براون وهولم 1991) أو أن تكرر أشباه الأسماء كذلك يكون أحسن من بناء أشباه الكلمات هذه ويكون موافقا لخصائص لغة الفرد (سارفيس 1992).

وقد بين براون وهولم كذلك أن مدى ما يستوعب في الذاكرة (empan mnémone) يتأثر الحذف النطقي (suppression articulaire) ليس أبدا معدوما، ولكنه حينئذ مختصر إلى 3-4 عناصر. وهذا المعطى يبين أننا لا نستطيع أن نعزو تماما قدرات الذاكرة الفورية للحلقة الفونولوجية (bouche phonologique)، وأن جزءا من مدى ما يستوعب في الذاكرة (empan mnémone) يمكن أن يرتبط بخصائص الذاكرة بعيدة المدى. وهذا التحليل يمكن أن يشكل تفسيراً قويا لاختصار المدى حينما نعمل باللغة الأجنبية: 4 إلى 6 عناصر (حسب درجات التمكن من اللغة من قبل الفرد). في مقابل 7 إلى 8 عناصر في اللغة الأم: وهذا الاختصار يتناسب تماما مع مساهمة الذاكرة بعيدة المدى (أي معارف ثابتة تتعلق بالخصائص المحضة للغة المستعملة) في نشاط التذكر قريب المدى. وبين براون وهولم بطبيعة الحال أن خاصية "الحذف النطقي" تختصر مدى الذاكرة بنفس التناسب في اللغة الأم وفي اللغة الأجنبية، وبيننا في المقابل أن التدريب في لغة أجنبية، مثل التدريب في معالجة أشباه الكلمات، يؤدي إلى زيادة المدى المتبقي (empan résiduel) بتأثير خاصية الحذف النطقي.

خاتمة: الضمني/ الصريح، الآلي/ المراقب في اكتساب واستعمال لغة أجنبية في نظرية كراشن (1981) التي كثيرا ما تذكر أكثر مما تنتقد (إن لم يكن العكس) يتم بلورة تفريق حاسم بين التعلم (نشاط صريح) والاكْتساب (الذي يماثل إجراءات

غير واعية لبناء الظواهر اللغوية التي تؤدي إلى التمكن الضمني من البنى التركيبية). فبالنسبة لكراشن، هناك استقلالية بين هاتين الكيفيتين لمعالجة اللغة. حيث أن الكيفية الثانية من هاتين الكيفيتين تحبذ التواصل الطبيعي في اللغة الهدف.

يبدو لنا أن هذه المقابلة وهذه الاستقلالية تطرحان إشكالا من زاوية عالم النفس ومن زاوية التعليمي. ويمكن أن يتم الاستدلال استنادا إلى نظرية أندرسون وأعماله (1983) على أن هناك ارتباطا قويا بين المعارف المعلنة (connaissances déclaratives) (المتتمثلة في إجراءات ضمنية) والمعارف الإجرائية (المتتمثلة في إجراءات صريحة، أو في كل الأحوال قابلة لأن تكون صريحة): ففي نموذج أندرسون فإن المعارف الإجرائية هي نتيجة لـ "تراكم" معارف معلنة. وهذا الانتقال من المعلن إلى الإجرائي يسمح بافتراض وجود تبعية استعمال بالنسبة للتمكن من القواعد المطابقة. وهذا النوع من التحليل يجد مكافئا تعليميا صلبا في الأعمال الكلاسيكية لشاروود سميث (1981) أو في الدراسات الأكثر حداثة لأليس (1993) أو يميشا وبر (1994) الذين يميلون لصالح وجود ترابط قوى بين التعلم الواعي للقواعد وتآلية استعمال [الاستعمال الآلي أو التقليدي ل] هذه القواعد ويقدمون لذلك أدلة عليه. تؤدي الأعمال التي رجعنا إليها إلى تقييم مسألة أن بعض الإجراءات المؤلدة (أي الخاضعة للصياغة الآلية) مبدئيا يمكن أن يكون لها وزن هام في فعالية استعمال لغة أجنبية. فهي تؤدي إذن إلى التساؤل عما إذا كانت هذه التآلية (automaticité) لا تشكل مكسبًا مسبقًا وأنها ليست نتيجة نهائية لإجراءات أكثر تعقيدا تنتمي إلى مراقبة إجرائية.

وبعبارة أخرى تطرح هنا مسألة الأولى بالإدراج في اللغة الأجنبية. والأطروحة التي يدافع عنها بياليستوك (بياليستوك وريان 1985، بياليستوك 1990)؛ رغم أنها سابقة لمعظم الأعمال التي اعتمدنا عليها؛ تأخذ في الحسبان التمييز بين الإجراءات المراقبة (وهذا لا يدل بالضرورة على أنها واعية) والإجراءات المؤلدة (automaticité). وإذا كانت (une instance) مراقبة دائمة ضرورية لاستعمال نشاط لغوي، فإن معطيات بياليستوك حول الفروق الفردية في فعالية الأنشطة اللغوية تؤدي إلى إعطاء وزن/ قيمة أكثر أهمية في اللغة الأجنبية أكثر منها في اللغة الأم من حيث درجة تآلية (automatisation) الإجراءات المقتضاة في هذه الأنشطة.

- في اللغة الأم تكون الفروق الفردية أساسا مرتبطة بقدرات المراقبة (وكذلك بقدرات التحليل الصريح).
- في اللغة الأجنبية تتعلق الفروق الفردية بدرجة تألية الإجراءات القاعدية، ولا تتدخل قدرات المراقبة إلا كمكمل حينما تكون الإجراءات القاعدية مؤلاة بصفة كافية.

إن هذا الاستدلال مؤسس خاصة على تحليل التعالقات بين قدرات الفهم وقدرة ذاكرة العمل اللغوي، وهذا ما يلتقي مع مضمون تحليلنا المقترح في هذا المقال. ومثل هذه التعالقات تلاحظ في كل الحالات سواء في اللغة الأم أو في اللغة الأجنبية. لكنها تغيب في اللغة الأم حينما نُحَيّد الذكاء. مما يدل على أن قدرات الاستدلال يمكن أن تشكل عاملا محددًا لقدرات الفهم وقدرات الذاكرة في الوقت نفسه، غير أنها تبقى أساسية في اللغة الأجنبية حينما نستبعد الذكاء. ويمكن إذن أن نتصور أن ما هو جوهرى هو "إجراء قاعدي" متعلق بذاكرة العمل، حيث تكون سرعة التنفيذ أي درجة التألية تشكل عاملا حاسما لتحديد فعالية النشاط العام للفهم.

الجمعة 08 ماي 2009، في الساعة 5:25

الإحالات والهوامش:

¹ العنوان الأجنبي للمقال هو :

Daniel Gaonac'h, Processus cognitifs de base dans l'acquisition des langues, Bulletin suisse de linguistique appliquée, n°63, 1996, pp. 25-36.

² ما يقابل التعليم المتوسط في الجزائر. (المترجم).

قائمة المصادر والمراجع:

- 1- Anderson, J.R. (1983): the architecture of cognition, Cambridge, mass.: Harvard university press
- 2- Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1968): "Human memory: a proposed system and its control processes". in K.W. Spence & J.T. spence (eds), the psychology of learning and motivation (vol.2). New York Academic press.
- 3- Baddeley, A (1986): working memory. Oxford: Clerendon press.
- 4- Baddeley, A. (1993): la mémoire humaine: théorie et pratique. Grenoble : presses Universitaires de Grenoble.
- 5- Baddeley, A.D., Papagno, C., & Vallar, G. (1988): "When long-term learning depends on short-term storage ."Journal of memory and Language, 27, 586-595.
- 6- Bialystok, E. (1990): "Connaissances linguistique et contrôle des activités de langage". In D. Gaonach (Ed.), Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive (pp.50-58). Paris hachette.
- 7- Bialystok, E., & Ryane, E. (1985): "A metacognitive framework for the development of first and second language skills". In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T.G. Waller (Eds), Metacognition, cognition, and human performance (pp. 207-245). Orlando Academic press.
- 8- Brown, G.D.A., & Hulme, C. (1992): "Cognitive psychology and second language processing: the role of short-term memory". In R.J. HARRIS (Ed.), Cognitive processing in bilinguals (pp.105-121). Amsterdam : North-Holand.
- 9- Carroli, J. (1979): "Psychometric approaches to the study of language abilities.« In C.J. Fillmore, D. Kempler & W.S.-Y. Wang (Eds), Individual differences in language ability and language behavior (pp.13-31). New york: Academic press.
- 10- Carroli, J. (1985): "Second language abilities". In R. STERNBERG (Ed.), human abilities: an information processing approach (pp.83-102). New york: freeman.
- 11- Dornic, S. (1979): "Information processing and bilingualism". Psychological Research, 40, 329-348.
- 12- Dornic, S. (1980): "Noise and language dominance," In J.V. TOBIAS, G. JANSEN & W.D. Ward (Eds.), noise as a public health problem. Rockville/ the american Speech Language-hearing Association.

- 13- Ellis, N. (1993): "Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit Knowledge". *European journal of cognitive Psychology*, 5,289-318.
- 14- Favreau, M., Komoda, M.K., & Segalowitz, N.S. (1980): "Second language reading: implications of the word superiority effect in skilled bilinguals". *Canadian journal of Psychology*, 4,370-381.
- 15- Favreau, M., & Segalowitz, N.S. (1983): "Automatic and controlled processes in the first- and second- language reading of fluent bilinguals". *Memory and Cognition*, 11,565-574.
- 16- Gaonac'h, D.(1990a): "la gestion des ressources cognitives dans les activités de langage en langue étrangère". *Revue de phonétique Appliquée*, 95-96-97,165-184.
- 17- Gaonac'h, D.(1990b): "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère.« In D. Gaonac'h (Ed), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive* (pp.41-49). Paris: Hachette.
- 18- Hachette.
- 19- Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D. (1989): "Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study". *Journal of Memory and Language*, 29,336-360.
- 20- Gathercole, S.E., & Baddeley, A.D.(1990): "The role of phonological memory in vocabulary acquisition: a study of young children learning new names".*British Journal of psychology*, 81,439-454.
- 21- Hunt, E. (1978): "Mechanisms of verbal ability". *Psychological Review*, 85,109-130.
- 22- Hunt, E. (1980): "The foundations of verbal comprehension". In R.E. SNOW, P.A. FEDERICO & W.E. MONTAGUE (Eds), *Aptitude, learning and instruction* (vol.1). Hillsdale N.J. : Lawrence Erlbaum.
- 23- Hunt, E., Lunneborg, C., & LEWIS, J. (1975): "What does it mean to be high verbal?" *Cognitive Psychology*, 7, 194-227.
- 24- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

- 25- Liberman, I., & Shankweiler, D. (1989): "Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction". In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds), *L'apprenti lecteur: recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.
- 26- Michas, I.C., & Berry, D.C. (1994): "Implicit and explicit processes in a second-language learning task". *European Journal of Cognitive Psychology*, 6, 357-381.
- 27- Morais, J., Algeria, J., & Content, A. (1987): "The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view". *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415-438.
- 28- Papagno, C. Valentine, T., & Baddeley, A (1991): " Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning". *Journal of Memory and Language*, 30, 331-347.
- 29- Service, E. (1992): "Phonological short-term memory and foreign-language learning". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, 21-50.
- 30- Service, E. (1994): "Contribution des codes mémoriels à l'apprentissage lexical". *Aile*, 3, 147-160
- 31- Sharwood SMITH, M. (1981): "Consciousness-raising and the second language learner". *Applied Linguistics*, 2 159-168.
- 32- Sparks, R., & Ganschow, L, (1993a): "Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning ". *The Modern Language Journal*, 77. 289-302.
- 33- Sparks, R., & Ganschow, L. (1993b): "The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis". *The Modern Language Journal*, 77, 58-74.
- 34- Stanovich, K. (1980): "Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency". *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- 35- Vallar, G., & Papagno, C. (1993): "Preserves vocabulary acquisition in Down's syndrome: the role of phonological short-term memory". *Cortex*, 29, 467-483.