المعرفة اللسانية الماورائية
ودورها في تحديد الكفاءة المعرفية
والاستخدامية للغة

أ. سجلماسي محمد الأمين . جامعة تلمسان

تحديد الموضوع وإطاره النظري:

إن التوجه الرئيسي في هذا البحث هو محاولة تحديد إجرائية استخدام المعرفة ما وراء المعرفة اللسانية (connaissances métalinguistiques) لاكتساب اللغة لدى المتعلم. يمكن تعريف *المعرفة اللسانية الماورائية* (أو معرفة ما وراء المعرفة) بأنها معرفة ثلاثية الأبعاد تخص ما يبنيه الفرد من معرفة عن نفسه كمتعلم للغة، ما يمكن للفرد عمله كمتعلم للغة، ثم قدرة هذا الأخير على إدراك الحالة المعرفية التي يكون عليها نسبة إلى اللغة التي يتعلمها. إن البحوث الأخيرة التي جرت في مجال تعليمية اللغات وفي علم النفس المعرفي على وجه الخصوص، باءت تعتبر بأن قضية تعلم اللغة لا ترتبط في جوهرها باكتساب المعرفة اللسانية (لأن اكتساب هذه الأخيرة قد يكون شبه آلي ويأتي تلقائيا مع اكتساب القدرة الأدائية للغة)، بل أن اكتساب القدرة على ممارسة الضبط اللغوي إنما هو مرتبط في الجوهر ببناء المعرفة ما وراء المعرفة اللسانية لدى المتعلم (فلافيل Flavell 1993، قونبير Gombert 1990). لذا يجدر أن تطرح قضية كيفية استيعاب هذا النوع من المعرفة في إطار تعلم أي لغة مقصودة. لقد أخد طرح قضية اكتساب المعرفة ما وراء المعرفة في مجال علم النفس المعرفي عدة اتجاهات حيث برز الحديث في البداية عن

تنوع أشكال المعرفة ما وراء المعرفة عموما لدى المتعلم أو المستخدم لهذه المعرفة، وذالك فيما يتعلق بكيفية استخدام ذاكرة العمل والذاكرة الطويلة المدى (ريشارد & جيقلييون، 1999). فقد تم وضع إطار مرجعي لتصنيف المعرفة ما وراء المعرفة، حيث تحدد اعتقادا أنها تضم معرفة الفرد بالذات المتعلمة أو المستخدمة للمعرفة (connaissances liées à la personne apprenante)، معرفة تخص محتوى المهمة (connaissances liées à la tâche)، ومعرفة تخص استراتيجيات اكتساب المعرفة وكيفية استخدامها (connaissances de stratégies) (فلافيل Flavell 1993). وفي ما يخص تعلم اللغة تحديدا نجد طرح قضية المعرفة ما وراء المعرفة الذي تم في إطار اكتساب القدرة على ضبط استراتيجيات محاولة الفهم النصي لدى الفرد القارئ الناسخ، حيث حدد مجال هذا النوع من المعرفة في المعرفة بالنص في حد ذاته (connaissances liées au texte)، المعرفة المتعلقة بمهمة الفهم للنص (connaissances liées à la tâche de compréhension du texte)، المعرفة الخاصة بالفرد الذي يملك قدرة الفهم للنص (connaissances liées à la personne) ثم المعرفة الخاصة بالإستراتيجيات (stratégies connaissances de) (براون، Brown 1978 ميرس & باريس،Myers & Paris، 1978). كما نجد أيضا في أدبيات علم النفس المعرفي طرح آخر يخص معرفة ما وراء المعرفة وهو أن هذا النوع من المعرفة يعرف تطورا مع نمو الخبرة اللسانية لدى الفرد المتعلم، وبالتالي أصبح معروفا بأن للمعرفة ما وراء المعرفة وجهان اثنان. فيمكن لهذه المعرفة أن تظهر في شكل *معرفة صارحة* (connaissances déclaratives) أو في شكل *معرفة إجرائية* (connaissances procédurales). أما *المعرفة الصارحة* فإنما هي المعرفة

اللسانية التي يستطيع أن يصرح بها الفرد باستخدام اللغة الاصطلاحية الواصفة لذات اللغة (مثلا، وصف القواعد النحوية، وصف مفهوم الكلمة أو الجملة أو النص أو الخطاب...، وصف تحليل النظام اللساني للغة المتعلمة...). أما *المعرفة الإجرائية* فإنما هي المعرفة التي يستطيع بها الفرد أن يراقب أداءه اللغوي تلقائيا أثناء الإنتاج أو الفهم اللغويين (كتصحيح الأخطاء عند الكلام أو الكتابة، أو إعادة الصيغة الكلامية أو الكتابية في حالة غموض التركيب النحوي أو الدلالي للمنتوج اللغوي). هنالك نماذج نظرية عديدة تخص ارتقاء التحصيل اللغوي مع اكتساب المعرفة ما وراء المعرفة اللسانية، وهي تطرح قضية طبيعة العلاقة بين المعرفة الصارحة والمعرفة الإجرائية ودور هاذين النوعين من المعرفة في تحقيق الارتقاء اللغوي. نجد النموذج الذي يرى أصحابه بأن الارتقاء في الأداء اللغوي (إنتاجا وفهما) إنما يتم ببناء حجم كبير من المعرفة الصارحة حول اللغة المتعلمة (وحول اللغات المتعلمة الأخرى)، وبتحويل المعرفة الصارحة إلى معرفة إجرائية تسمح بإيجاد طرق تنفيذ الأداء اللغوي وتنفيذ العمل الرقابي للحدث اللغوي (التعبيري أو الفهمي)، ويتم ذالك من خلال عملية *التوسيل* (*procéduralisation*) للمعرفة الصارحة التي يقوم بها متعلم اللغة مع ارتقاء مستواه اللغوي من جهة (صنع معطيات لغوية قابلة للتنفيذ)، ومن جهة أخرى من خلال محاولة هذا الأخير بناء *تفسير*(*explicitation*) لطرق أداءه اللغوي (صنع مفاهيم معرفية محللة حول اللغة واستخدامها) (أندرسن Anderson 1983). كما نجد نموذج آخر يعتمد الفكرة بأن الارتقاء في الخبرة اللسانية إنما يقوم على تحقيق مسارين في عملية اكتساب اللغة. أما المسار الأول فإنه يتمثل في عمليات التحليل (opérations d'analyse) للمعرفة اللسانية عن طريق التأمل في القدرة الأدائية للغة (بالانتقال من المعرفة الإجرائية إلى المعرفة الصارحة)، ويتمثل المسار الثاني في تحقيق آلية الأداء اللغوي

(automatisation) من خلال تجميع العمل التدريبي والممارسة للغة المتعلمة (بالانتقال من المعرفة الصارحة إلى المعرفة الإجرائية) (بيالسستوك Bialystok ، 1990). نجد أيضا نموذج آخر يتحدث عن كيفية الارتقاء في اكتساب اللغة لدى المتعلم، وذالك من خلال الوصف التكراري للتمثلات (redescription des représentations) التي يبنيها المتعلم حول اللغة المتعلمة وفقا لنمو وتطور الخبرة اللسانية (كارميلوف-سميث،Karmiloff-smith 1979- *1987*). فيتغير محتوى تمثلات المعرفة اللسانية لدى الفرد المتعلم من التعبير عن الملموس أو المحسوس أو المدرك من القضايا اللغوية المحللة (représentations syncrétiques des connaissances sur la langue) إلى التعبير عما تم بناؤه بصورة مجردة في إطار عملية بناء المفهوم (représentations conceptualisées des connaissances sur la langue).

التساؤل الإشكالي الرئيسي:

كيف يتعلم القراءة والنسخ متعلم اللغة الثانية؟ هل يحتاج في تعّلمه للغة بناء *معرفة ما وراء المعرفة اللسانية* (*connaissances métalinguistiques*) عن طريق التفكير الانعكاسي في اللغة (l'autoréférenciation langagière) ؟ أم أن اكتساب اللغة إنّما هو مجّرد اكتساب لآليات الإنتاج والفهم اللغويين (اكتساب المهارات اللسانية، *habilités linguistiques* ؟)

إذا كان تعلم اللغة الثانية (كما هو الحال بالنسبة للغة الأولى) يحتاج إلى بناء معرفة ما وراء المعرفة اللسانية، ما هي أنواع هذه المعرفة وما هي نمطية تنظيم هذا النوع من المعرفة لدى الفرد المتعلم للغة؟

الفرضية الرئيسية:

يتعلم الفرد اللغة الثانية مع بناء معرفي لساني (connaissances linguistiques) وبناء معرفة ما وراء المعرفة اللسانية (connaissances métalinguistiques)وهي مجموعة من الأبنية المعرفية تخص اللغة المتعلمة، تكون ثابتة (structures de connaissances stables) أو ظرفية (structures de connaissances transitoires) . كما هي عبارة عن التمثلات المعرفية(représentations de connaissances) أوالتأويلية (représentations d'interprétations) (ريشارد Richard ، وجيقلييون Ghiglione ، 1999) التي يصنعها الفرد حول اللغة المتعلمة، ويستطيع أن يصرح بها باستخدام اللغة ذاتها (لغة الاصطلاح). لا يقتصر بناء المعرفة ما وراء المعرفة اللسانية على المعرفة الإجرائية (connaissances procédurales) للغة المتعّلمة وهي المعرفة التي تسمح للفرد من أن يراقب أداءه اللغوي الآني (تصحيح الأخطاء عند الكلام أو عند الكتابة على الفور، إعادة الّصيغة الكلامية أو الكتابية في حالة غموض المعنى أو التركيب النحوي للجمل...) بل يذهب الفرد في بنائه للمعرفة حول اللغة إلى بناء معرفة صارحة (connaissances déclaratives) ، وهي المعرفة التي تتمثل في قدرة الفرد على إدراك القواعد النحوية والتصريح بها، أو في قدرته

على وصف تحليل المواضيع اللسانية خارج نطاق استخدام اللغة. ويكون ذالك ممكنا لدى الفرد حينما يتعلم كيف ينظر إلى اللغة لكي تكون موضوع تفكير (objet de réflexion) وموضوع تحليل (objet d'analyse).

لمعالجة هده الفرضية احتاج هذا البحث إلى تجربة أقيمت على ثلاثة مجموعات من التلاميذ من المستوي التعليمي الابتدائي (بعد 3 سنوات من بداية تعلم اللغة) والمتوسط (بعد 7 سنوات من بداية تعلم اللغة) والثانوي (بعد 10 سنوات من بداية تعلم اللغة). تتضمن هذه التجربة دراسة بناء وتطور المعرفة ما وراء المعرفة اللسانية (أو المعرفة اللسانية الماورائية) لدى متعلم اللغة في مختلف أشكالها مع تحديد الأحجام النسبية لها. كما نتناول في هذه التجربة أيضا موضوع تطور هذا النوع من المعرفة لدى المتعلم خلال المسيرة التعلّمية للغة.

الفرضيات العملية:

يحدث مع تعلم الفرد للغة الثانية (باعتبارها اللغة النموذجية المقصودة للتعلم في هذا العمل البحثي) بناء معرفة لسانية وبناء معرفة ما وراء المعرفة اللسانية (construction de connaissances métalinguistiques) . يمكن تصور بناء النوع الثاني من المعرفة بأنها معرفة تضم 3 مستويات نوعية تتناسب مع 3 تساؤلات جوهرية يطرحها المتعلم في مسيرته التعلمية للغة.

إن التساؤل الجوهري الأول هو:" *من أي شيء تتكون اللغة*؟" يبنى متعلم اللغة بهذه الكيفية تمثّلات معرفية(représentations de connaissances) (تخص مثلا الكلمة، الجملة، النص، السياق، القاعدة النحوية، النظم التعبيرية، النظم الفهمية للكلام وللنص...) ويساعد هذا النوع من التساؤل على بناء المعرفة ما وراء

المعرفة اللسانية البنيوية (métaconnaissances structurelles d'analyse d'objets linguistiques).

إن التساؤل الجوهري الثاني الذي يطرحه متعلم اللغة هو: "*كيف يتم استخدام اللغة على الوجه الصحيح*؟ يبني متعلم اللغة بهذه الكيفية تمّثلات معرفية تتعلق بكيفيات الآداء اللغوي، (مثلا: كيف أكتب رسالة؟، كيف أكتب نصا أدبيا؟ ،كيف أقرأ النص الأدبي لكي أحسن فهمه؟ ما هو مفهوم التمكّن من اللغة؟ هل يكفي أن يعرف الفرد قواعد اللغة لكي يصبح متمكنا من هذه اللغة؟، هل يكفي أن يحمل الفرد القدرة التواصلية باستخدام اللغة حتى يكون متمكنا منها؟....) ويساعد هذا النوع من التساؤل على بناء المعرفة ما وراء المعرفة اللسانية الوظيفية(métaconnaissances fonctionnelles d'analyse d'objets linguistiques).

أما التساؤل الجوهري الثالث الذي يطرحه متعلم اللغة فهو:"كيف يمكن تعلم استخدام اللغة على الوجه الصحيح؟". يبنى متعلم اللغة بهذه الكيفية تمثّلات معرفية تخص استراتيجيات التعلم واستخدام اللغة (مثلا، القراءة الصامتة للنصوص تتضمن فترات رجوع إلى الوراء وإعادة قرائية لتحسين الفهم للنص، إن دراستي للمفردات في إطار تعلمي للغة يساعدني على تحسين مستوى التحصيل الدلالي عند قراءة النصوص المعقدة، إن دراستي للأدب في إطار تعلمي للغة يساعدني على تحسين مستوى الأداء السردي للأفكار وعلى تنويع الأسلوب عند الكتابة النصية....). ويساعد هذا النوع من التساؤل على بناء المعرفة ما وراء المعرفة اللسانية الاستراتيجية في تعلم اللغة(métaconnaissances stratégiques d'apprentissage linguistique).

يحتاج بناء المعرفة الصارحة وجود حجم قاعدي من المعرفة الإجرائية (connaissances procédurales) لدى متعلم اللغة لأنها هي المحرك للتفكير الانعكاسي في اللغة من طرف المستخدم (l'autoréférenciation langagière).

المعرفة اللسانية الصارحة	حجم القضايا ا للغوية المحللة (%)
المستوى البنيوي	*67, 75
المستوى الوظيفي	33,71
المستوى الإستراتيجي	1,38

كما نعتقد فرضا أن تشكل المعرفة الصارحة (connaissances déclaratives) حول اللغة المتعلمة في إطار بناء المعرفة ما وراء المعرفة اللسانية لدى الفرد، يجب أن يكون متكافئا على المستوى البنيوي والوظيفي والاستراتيجي، حتى يكون التعلم حقيقي وجيد. وإذا كان تعلم اللغة الجيد يحتاج إلى بناء المعرفة الصارحة في أبعادها الثلاثة (البنيوي والوظيفي والاستراتيجي) (structurel, fonctionnel et stratégique) ،فيجدر أن يكون حجم المعرفة الصارحة للغة المتعلمة لدى متعلمي اللغة الثانية الجيدين يفوق بكثير حجم هذا النوع من المعرفة لدى المتعلمين الضعفاء.

نتائج التجربة : حجم بناء المعرفة اللسانية الصارحة لدى متعلمي اللغة الثانية من خلال دراسة عملية تحليل وحدات المعرفة اللسانية من طرف متعلم اللغة الثانية (الفرنسية):

1/ المستوى التعليمي الابتدائي (3 سنوات تعلم للغة الثانية: الفرنسية):

*(ك2=109.22، درجة الحرية=2، القيمة الجدولية 13.82، دالة إحصائيا 0.001)

الجدول 1

حجم بناء المعرفة اللسانية الصارحة لدى متعلمي اللغة الثانية من خلال دراسة عملية تحليل وحدات المعرفة اللسانية من طرف متعلم اللغة الثانية (الفرنسية) من المستوى التعليمي الابتدائي (%)

1-1/ من الممكن لمتعلمي اللغة الثانية بعد 3 سنوات من بداية تعلمهم للغة الثانية (الفرنسية) أن يقوموا إجمالا ببناء معرفة صارحة للغة المتعلمة أو من حولها، كما يُظهرون استطاعة واضحة للقيام بوصف هذه المعرفة باستخدام ذات اللغة. وصلت نسبة القضايا اللغوية المحللة إجمالا من طرف الأفراد المتعلمين للغة الثانية من المستوى التعليمي الابتدائي إلى 33,28% (أي ثلث القضايا اللغوية المعروضة للتحليل على متعلمي هذه اللغة) (**الجدول 1**) .

نستخلص من هذه النتيجة أن التفكير الانعكاسي في اللغة المتعلمة شيء وارد لدى متعلمي اللغة، وذالك حتى مع بداية تعلم اللغة المقصودة. كما يظهر جليا بأن المتعلم للغة لا يكتفي ببناء المعرفة الإجرائية في تعلمه للغة، باكتساب آليات الإنتاج اللغوي كما يظهر ذالك في الكلام أو الكتابة، وإنما يمر بمرحلة تعلمية أخرى تتمثل في أن يتعلم كيف ينظر إلى اللغة لكي تكون موضوع تفكير وتحليل، وذالك ببناء معرفة صارحة تتعلق باللغة المتعلمة وكيفية استخدامها.

2-1/ وصل حجم بناء المعرفة الصارحة البنيوية للغة المتعلمة إلى 67.75%، وهي القدرة على وصف التمثلات الخاصة بالكلمة، أو الجملة، أو النص، أو الخطاب،

أو القواعد النحوية... . يليه حجم بناء المعرفة الصارحة الوظيفية ب33.71%، وهي القدرة على وصف التمثلات المتعلقة بالمعرفة الخاصة بالوظيفة، كوصف مفهوم كفاءة التمكن من اللغة، أو كفاءة التمكن من التواصل باستخدام اللغة، أو كفاءة التمكن من فهم كيفية استخدام النظام النحوي للغة المتعلمة... . إلا أنه يبقى حجم بناء المعرفة الصارحة الاستراتيجية ضعيف جدا في المستوى الابتدائي (1.38 %)، وهي القدرة على وصف تمثلات المعرفة الاستراتيجية الخاصة بتعلم اللغة، كتحديد الأهداف المرحلية والنهائية الوسيلية في تحقيق تعلم الأداء اللغوي الجيد (التعبيري أو الفهمي) (**الجدول 1**).

نستخلص من هذه النتيجة أن بناء المعرفة الصارحة للغة المتعلمة لا يكون متكافئا في المراحل الأولى من تعلم اللغة. فيكون التعبير عن المعرفة الصارحة البنيوية هو الأكثر تداولا لدى المتعلم، مقارنة له بالتعبير عن المعرفة الصارحة الوظيفية. أما حجم بناء المعرفة الصارحة الاستراتيجية فيبقى ضعيف جدا في بداية تعلم اللغة.

1-3/ إن حجم بناء المعرفة الصارحة الخاصة باللغة المتعلمة بمستويها البنيوي والوظيفي هو أكبر بكثير لدى متعلم اللغة الجيد مقارنة بالمتعلم الضعيف (**الجدول 2**). نستنتج من هذا أن ارتفاع مستوى الأداء اللغوي يتطلب بناء حجم كبير من المعرفة الصارحة الخاصة بالغة المتعلمة. إن هذه النتيجة تثبت صحة فرضية وجوب حجم كبير من المعرفة الصارحة لاكتساب الخبرة اللسانية. كما أن تعلم اللغة على الوجه الصحيح يتطلب اكتساب القدرة على تحليل القضايا اللغوية عن طريق التفكير الانعكاسي في اللغة ويكون ذالك على وجود مستوى أدنى من القدرة على الأداء اللغوي التعبيري والفهمي.

مستوى ا لخبرة ا للسانية

المعرفة اللسانية الصارحة	المستوى الجيد		المستوى الضعيف	
	حجم القضايا اللغوية المحللة (%)	حجم القضايا اللغوية المحللة (%)	حجم القضايا اللغوية المحللة (%)	حجم القضايا اللغوية المحللة (%)
المستوى البنيوي	94,38*	64,37*	41,25	32,01
المستوى الوظيفي	47,32*	37,01	18,9	0
المستوى الإستراتيجي	2,75			

*(ك2=34.5، درجة الحرية=1، القيمة الجدولية 10.83، دالة إحصائيا 0.001)

الجدول 2

حجم بناء المعرفة اللسانية الصارحة وفقا لمستوى الخبرة اللسانية لدى متعلمي اللغة الثانية من المستوى التعليمي الابتدائي (%)

2/ المستوى التعليمي المتوسط (7 سنوات تعلم للغة الثانية: الفرنسية):

*(ك2=28,79، درجة الحرية=2، القيمة الجدولية 13.82، دالة إحصائيا 0.001)

الجدول 3

حجم بناء المعرفة اللسانية الصارحة لدى متعلمي اللغة الثانية من خلال دراسة عملية تحليل وحدات المعرفة اللسانية من طرف متعلم اللغة الثانية (الفرنسية) من المستوى التعليمي المتوسط (%)

2-1/ يمكن أن نلاحظ من الجدول 3 مقارنة له بالجدول 1 بأن قدرة بناء المعرفة الصارحة للغة ارتفعت لدى متعلم اللغة الثانية بعد 7 سنوات من بداية التعلم لهذه اللغة (الفرنسية). كما يُظهر هذا الأخير أكثر فأكثر قدرته على وصف هذه المعرفة باستخدام اللغة المتعلمة ذاتها. وصلت نسبة القضايا اللغوية المحللة إجمالا من طرف الأفراد المتعلمين

للغة الثانية من المستوى التعليمي المتوسط إلى 44,46% (أي تقريبا نصف القضايا اللغوية المعروضة للتحليل على متعلمي هذه اللغة) (**الجدول 3**) . كما يمكن الملاحظة زيادة حجم بناء المعرفة الصارحة للغة المتعلمة لدى متعلمي اللغة الثانية بعد 7 سنوات من بداية تعلمهم لهذه اللغة (44,46%) بمقارنتهم مع متعلمي هذه اللغة من المستوى التعليمي الابتدائي (33,28%) (**الجدول 3**) .

2-2/ وصل حجم بناء المعرفة الصارحة البنيوية للغة المتعلمة إلى 64.37% (أي القدرة على وصف التمثلات لغويا للكلمة، أو الجملة، أو النص، أوالخطاب، أو القواعد النحوية...) ، يليه حجم بناء المعرفة الصارحة الوظيفية ب32.01% (أي القدرة على وصف التمثلات لغويا للمعرفة اللسانية الوظيفية كوصف مفهوم كفاءة التمكن من اللغة، أو مفهوم كفاءة التمكن من التواصل، أو مفهوم كفاءة التمكن من استخدام النظام النحوي للغة المتعلمة...) ، كما بلغ حجم بناء المعرفة الصارحة الاستراتيجية نسبة 37.01 % (أي القدرة على الوصف اللغوي لتمثلات المعرفة الاستراتيجية لتعلم اللغة، كالقدرة على تحديد الأهداف المرحلية والنهائية الوسيلية لتحقيق الأداء اللغوي (التعبيري أو الفهمي) (**الجدول 3**).

نستخلص من هذه النتيجة أن بناء المعرفة الصارحة للغة المتعلمة لا يكون متكافئا حتى بعد 7 سنوات من بداية تعلم اللغة. فيبقى مستوى التعبير عن المعرفة الصارحة البنيوية هو الأعلى لدى متعلمي اللغة الثانية، مقارنة له بمستوى التعبير عن المعرفة الصارحة الوظيفية والاستراتيجية. إن هذه النتيجة لا تصدق فرضية التعبير المتكافئ عن المعرفة الصارحة في أبعادها الثلاثة البنيوي والوظيفي والاستراتيجي لدى متعلم اللغة

بعد 7 سنوات من بداية تعلم اللغة. إلا أن حجم بناء المعرفة الصارحة الاستراتيجية في المستوى التعليمي المتوسط فقد ارتفع بصورة ملحوظة بالنسبة للمستوى التعليمي الابتدائي.

2-3/ إن حجم بناء المعرفة الصارحة للغة المتعلمة بمستويها البنيوي والوظيفي هو أكبر بكثير نسبيا لدى متعلمي اللغة الجيدين مقارنة بالمتعلمين الضعفاء (**الجدول4**). كما هو الحال بالنسبة للمستوى الابتدائي، نستنتج من هذا أن ارتفاع مستوى الأداء اللغوي يتطلب بناء حجم كبير من المعرفة الصارحة للغة المتعلمة على مستويها البنيوي والوظيفي. إن هذه النتيجة تثبت صحة فرضية وجوب حجم كبير من المعرفة الصارحة لاكتساب الخبرة اللسانية، وبأن تعلم اللغة على الوجه الصحيح يتطلب اكتساب القدرة على تحليل القضايا اللغوية ويأتي هذا على وجود حد أدنى لقدرة الأداء اللغوي التعبيري أو الفهمي.

	مستوى ا لخبرة ا للسانية	
	المستوى الجيد	المستوى الضعيف
المعرفة اللسانية التصريحية	**حجم القضايا اللغوية المحللة (%)**	**حجم القضايا اللغوية المحللة (%)**
المستوى البنيوي	*93,17	56,59
المستوى الوظيفي	*43,23	20,81
المستوى الإستراتيجي	*65,04	8,2

*(ك2=29,01، درجة الحرية=1، القيمة الجدولية 10.83، دالة إحصائيا 0.001)

الجدول 4
حجم بناء المعرفة اللسانية الصارحة وفقا لمستوى الخبرة اللسانية لدى متعلمي اللغة الثانية من المستوى التعليمي المتوسط (%)

المستوى البنيوي	*88.29
المستوى الوظيفي	60,84
المستوى الإستراتيجي	48,94

1-2-3/ المستوى التعليمي الثانوي (10 سنوات تعلم للغة الثانية: الفرنسية):

*(ك2=28,79، درجة الحرية=2، القيمة الجدولية 13.82، دالة إحصائيا 0.001)

الجدول 5

حجم بناء المعرفة اللسانية الصارحة لدى متعلمي اللغة الثانية من خلال دراسة عملية تحليل وحدات المعرفة اللسانية من طرف متعلم اللغة الثانية (الفرنسية) من المستوى التعليمي الثانوي (%)

1-2-3-1/ إن النتائج الواردة في الجدول 5 تبين هي الأخرى بأن متعلمي اللغة الثانية بعد 10 سنوات من بداية تعلمهم للغة الثانية (الفرنسية) يداومون في بنائهم للمعرفة الصارحة الخاصة باللغة المتعلمة أو من حولها، وأنه ارتفع أكثر فأكثر حجم هذه المعرفة مع ارتقاء الخبرة اللسانية. كما يُظهرون استطاعة واضحة، أكثر من متعلمي اللغة من المستوى الابتدائي والمتوسط،، للقيام بوصف هذه المعرفة باستخدام اللغة المتعلمة ذاتها. وصلت نسبة القضايا اللغوية المحللة إجمالا من طرف الأفراد المتعلمين للغة الثانية من المستوى التعليمي الثانوي إلى 66.02% (أي ثلثي القضايا اللغوية المعروضة للتحليل على متعلمي هذه اللغة) (الجدول 5). يمكن إذا ملاحظة زيادة حجم بناء المعرفة الصارحة للغة المتعلمة لدى متعلمي اللغة الثانية بعد 10 سنوات من بداية تعلم اللغة (66,02%) بالمقارنة مع متعلمي اللغة الثانية من المستوى الابتدائي (33,28%)

والمتوسط (44,46%) (الجدول 5) . وهذا يدل على أن بناء المعرفة الصارحة الخاصة باللغة والتعبير عنها يتواصل مع ارتقاء الخبرة اللسانية.

1-2-3-2/ وصل حجم بناء المعرفة الصارحة البنيوية للغة المتعلمة إلى 88.29% (أي القدرة على وصف التمثلات لغويا للكلمة، أو الجملة، أو النص، أوالخطاب، أو القواعد النحوية...) ، يليه حجم بناء المعرفة الصارحة الوظيفية ب60.84% (أي القدرة على وصف التمثلات لغويا للمعرفة اللسانية الوظيفية كوصف مفهوم كفاءة التمكن من اللغة، أو مفهوم كفاءة التمكن من التواصل، أو مفهوم كفاءة التمكن من استخدام النظام النحوي للغة المتعلمة...) ، كما بلغ حجم بناء المعرفة الصارحة الاستراتيجية نسبة 48.94 % (أي القدرة على الوصف اللغوي لتمثلات المعرفة الاستراتيجية لتعلم اللغة، كالقدرة على تحديد الأهداف المرحلية والنهائية الوسيلية لتحقيق الأداء اللغوي (التعبيري أو الفهمي) (الجدول 5). يمكن أن نلاحظ بأن نسب أحجام بناء المعرفة الصارحة، بالرغم من كون أن الوزن النسبي لكل بعد من أبعادها الثلاثة بقي ثابتا (البنيوي ثم الوظيفي ثم الاستراتيجي)، إلا أن حجم بناء المعرفة الصارحة ازداد في كل بعد بصورة ملحوظة نسبة إلى ما كان عليه في المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط.

نستخلص من هذه النتيجة أنه رغم ما يلاحظ من زيادة في بناء المعرفة الصارحة للغة المتعلمة في المستوى التعليمي الثانوي (بعد 10 سنوات تعلم للغة) فإن التعبير عن هذه المعرفة لا يزال غير متكافئا حتى بعد 10 سنوات من بداية تعلم اللغة. فيبقى مستوى التعبير اللغوي عن المعرفة الصارحة البنيوية هو الأعلى، مقارنة له بمستوى التعبير عن المعرفة الصارحة الوظيفية والاستراتيجية. يمكن إعطاء تفسير لدوام غياب التعبير

المتكافئ عن المعرفة الصارحة في أبعادها الثلاثة (البنيوية والوظيفية والاستراتيجية) حتى بعد 10 سنوات من بداية تعلم اللغة، وهو أنه قد يسهل على المتعلم المحلل للغة أن يصف ما يدل على المعرفة الصارحة بذات اللغة (بعدها البنيوي)، في حين يبدوا وكأن الوصف للمعرفة الصارحة الوظيفية والاستراتيجية يكون أعسر ويحتاج إلى خبرة لسانية أوسع للتعبير عن التمثّلات اللسانية الوظيفية أو الاستراتيجية والتي تتعلق بمهارات الإنتاج اللغوي (التعبيرية أو الفهمية). أما حجم بناء المعرفة الصارحة الاستراتيجية في المستوى التعليمي الثانوي الذي ارتفع بصورة ملحوظة مقارنة له بالمستوى الابتدائي ثم المتوسط، فإنه يدل على أن بناء المعرفة الصارحة الاستراتيجية والتعبير عنها، يعتبر التعامل معهما هو الأعقد في المسيرة التعلمية للغة، ويتطلب ذالك الحصول على تجربة تعلم لسانية طويلة ، لكي يتسنى للمتعلم من أن يبني نماذج تخص استراتيجية التعلم واستخدام اللغة للاستفادة منها في التحليل والأداء اللغويين، وبهذا فيكون ارتفاع بناء المعرفة الصارحة الاستراتيجية هو المؤشر الرئيسي لارتفاع الخبرة اللسانية لدى متعلم اللغة.

	مستوى ا لخبرة ا للسانية	
	المستوى الجيد	المستوى الضعيف
المعرفة اللسانية الصارحة	حجم القضايا اللغوية المحللة (%)	حجم القضايا اللغوية المحللة (%)
المستوى البنيوي	94,48*	83,34
المستوى الوظيفي	89,36*	32,34
المستوى الإستراتيجي	68,68*	29,21

*(ك2= 16,34، درجة الحرية=1، القيمة الجدولية 10.83، دالة إحصائيا 0.001)

الجدول 6
حجم بناء المعرفة اللسانية الصارحة وفقا لمستوى الخبرة اللسانية لدى متعلمي اللغة الثانية من المستوى التعليمي الثانوي (%)

1-2-3-3/ إن حجم بناء المعرفة الصارحة للغة المتعلمة بمستوياتها البنيوي والوظيفي والاستراتيجي هو أكبر بكثير لدى متعلمي اللغة الجيدين مقارنة بالمتعلمين الضعفاء (**الجدول 6**). نستنتج من هذا أن ارتفاع مستوى الأداء اللغوي يتطلب بناء حجم كبير من المعرفة الصارحة للغة المتعلمة على مستوياتها البنيوي والوظيفي والاستراتيجي، وكما جاءت به نتائج الدراسة بالنسبة للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط.

إن هذه النتيجة تثبت صحة فرضية وجوب بناء حجم كبير من المعرفة الصارحة لاكتساب الخبرة اللسانية، وبأن تعلم اللغة على الوجه الصحيح يتطلب اكتساب القدرة على تحليل القضايا اللغوية ويأتي هذا على وجود مستوى ضابط لقدرة الأداء اللغوي التعبيري أو الفهمي.

خاتمة:

يستطيع متعلم اللغة الثانية (الفرنسية) بعد مدة قصيرة نسبيا من بداية تعلم اللغة أن يبني معرفة صارحة تخص اللغة المتعلمة في بعديها البنيوي (ماهية اللغة) والوظيفي (كيف يمكن استخدام اللغة التي نتعلمها؟)، وذالك بتحليل القضايا اللغوية وبوصف محتوى هذا التحليل باستخدام اللغة ذاتها، ولا يكتفي في تعلمه للغة باكتساب آليات الإنتاج اللغوي التعبيري أو الفهمي. يحتاج اكتساب الخبرة اللسانية إلى بناء حجم كبير من المعرفة الصارحة (البنيوية والوظيفية) ولكي يتم تحويلها من طرف المتعلم إلى معرفة إجرائية تراقب الأداء اللغوي وتقيمه وتصححه أثناء قيامه. إن بناء المعرفة الصارحة الخاصة باللغة المتعلمة في أبعادها الثلاثة(البنيوي والوظيفي والاستراتيجي) يتواصل ويزيد

حجم هذه المعرفة بانتظام لدى المتعلم في مسيرته التعلمية للغة، وبها ومن خلالها يتحقق ارتقاء الخبرة اللسانية لدى المتعلم والمستخدم للغة.

المراجع:

BIALYSTOK, E. (1979), Explicit and implicit judgments of L2 grammaticaly, Language Learning.

BIALYSTOK, E. (1981), '' The role of linguistic knowledge in second language use'', Studies in second language acquisition.

BIALYSTOK , E. & Ryan, E. B. (1985a), ''A metacognitive framework for the development of first and second langage skills'', New york Academic Press.

CULIOLI, Antoine. 1982. Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe, communication présentée à la session plénière du XIIIe Congrès international des linguistes, Tokyo, 29 août - 4 septembre, 1982, collection ERA 642, complément au vol. 2, Département de Recherches Linguistiques, Laboratoire de Linguistique Formelle, Université de Paris 7, 30 p.

CULIOLI, Antoine. DESCLES, Jean-Pierre. (avec la collaboration de K. Kabore. D. E. Kouloughli.) 1981. Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques. Les catégories grammaticales et le problème de la description de langues peu étudiées. Rapport présenté à l'UNESCO, collection ERA 642, numéro spécial, Département de Recherches Linguistiques, Laboratoire de Linguistique Formelle, Université de Paris 7, 141 p.

DABENE, Louise. DEGACHE, Christian. 1998. « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine », in Actes du Xe colloque international, 'Acquisition d'une langue étrangère : recherches et perspectives', Pratiques

discursives et acquisition des langues étrangères, 1996, Besançon : Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, pp. 389-397.

FLAVELL, J., (1991), ‘’La métacognition”, éd, Deboeck.

GEORGE, Christian. 1988. « Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales », in P. Perruchet (dir.), Les automatismes cognitifs, Liège : Pierre Mardaga, pp. 103-137.

GOMBERT, Émile. 1990. *Le développement métalinguistique*, Paris : Presses universitaires de France, 290 p.

GOMBERT, Émile. 1996. « Activités métalinguistiques et acquisition d’une langue », in Acquisition et interaction en langue étrangère, n° 8, pp. 41-55.

KARMILOFF-SMITH, A. (1979b), ‘’Micro- and macrodevelopmental changes in language acquisition and other representation systems’’, Cognitive science.