

اللغة واليات التعليم المعرفية : مقارنة تداولية

Language and Cognitive Educational Mechanisms: A Pragmatic Approach

فاخت معروف^{1*}¹ كلية العلوم الاجتماعية جامعة مستغانم (الجزائر)، fakht.maarouf@univ-mosta.dz

تاريخ النشر: 2025/06/10

تاريخ القبول: 2025/06/08

تاريخ الاستلام: 2025/03/09

ملخص:

نحاول إلقاء الضوء على برنامج المنظومة التربوية في علاقته بمسألة اللغة انطلاقاً من بعض الملاحظات لحالات قدمت للفحص الأروطوفوني تعاني من مشاكل في التحصيل الدراسي، في غياب كل من الاختلالات النفسية والعضوية.

ومن منطلق الافتراض فإننا نرجع هاته المشاكل لصعوبة تفاعل الطفل المتمدرس مع المنهج المستعمل على مستوى العملية التعليمية، حيث عدم أخذ بعين الاعتبار طبيعة المحتوى المقدم من جهة، وتركيز البرنامج الدراسي على المعلم أكثر من المتعلم من جهة ثانية؛ فالبرنامج الحالي التقليدي لا يأخذ بعين الاعتبار شروط العملية التعليمية باعتبارها عملية اتصال تعتبر اللغة أهمها.

ومنه نحن بصدد اقتراح المنهج التداولي pragmatique الذي يهتم بالشروط العامة التي يتحقق بها التبادل التعليمي ويرتكز على المتعلم والمعلم ويأخذ بعين الاعتبار المحتوى المقدم والوضعية الزمانية والمكانية التي يتم فيها التعليم، إضافة إلى مراعاة طبيعة المحتوى المقدم في إطار علم النفس المعرفي.

كلمات مفتاحية:

التفاعل اللغوي. السياق الاستعمالي. العملية التعليمية. المتابعة الارطوفونية. معالجة المعلومات.

Abstract:

This research is concerned with the educational system in its relation to language. Through some observations of cases that were presented for the examination suffered to problems in academic achievement. Hypothetically, we attribute these problems to the difficulty of the school child's interaction with the curricula used in the school. That the content provided is not taken into account, and that the curricula focus on the teacher more than the learner. And that the current program does not take into account the circumstances

* المؤلف المرسل:

of the educational process as a communicative process, of which language is the most important. From this, we propose the pragmatic approach that is concerned with the general circumstances in the educational process and is based on the learner and the teacher and takes into account the content and the situation in which education takes place, in addition to the nature of the content provided within the cognitive psychology.

Keywords:

Language interaction. information processing .pragmatic context . Educational process. speech therapy.

1-مقدمة

إن الإلمام في مجال التعليم بالمنهج التداولي pragmatique أصبح ضرورة قصوى تحدده طبيعته باعتباره عملية نفسية معرفية، تتم عن طريقة آليات معرفية مختلفة تحددها طبيعة المعلومات المكتسبة؛ معلومات بيانية و/أو إجرائية. هاته العملية التعليمية تسمح للطفل المتعلم بتعلم مختلف نشاطات معالجة المعلومات البسيطة منها والمعقدة عن طريق وسائل اتصالية مختلفة تعتبر اللغة أهمها، حيث تشكل (اللغة) قرينة indices لمختلف المفاهيم و الإكتسابات الحاصلة عبر عملية التعليم، فهي وسيط لبناء المعلومات والقدرات العقلية: أي أنها مستعملة لإيصال المعلومات من جهة، وتشكل في نفس الوقت إحدى هاته المعارف والمعلومات المكتسبة. هذا الدور المزدوج الذي تلعبه اللغة كغاية من ناحية وكوسيلة من ناحية أخرى، يدفعنا إلى تحديد خصائصها التعليمية في إطار البعد التداولي الذي يهتم باللغة في إطار استعمالها.

2-المنهج التداولي

إن المنهج التداولي يهتم بدراسة العلامات في علاقتها بمستعملها (Caron 1983 ص50)، فهو دراسة الأفعال اللغوية ضمن السياق الذي تنتج فيه يأخذ بعين الاعتبار الاتصال كفاعل وكتفاعل بين المتكلمين فمثلا عندما أقول: يجب أن تخرج فالتكلم لا يعبر فقط عن حالة ما، بل يجسد فعل محيل إلى شيء معين، فهذه العبارة يدخل المتكلم في خطاب حقيقي مع متكلميه باستعمال الوسائل الخطابية نفسها، فهو بذلك لا يهدف إلى إيصال المعلومات وفقط بل إلى إنجاز فعل (Nouani 1996 ص214).

إن مفهوم التفاعل على مستوى الفرد والجماعة يظهر اللغة كوسيلة تفاعل وفي نفس الوقت كأداة تظهر من خلالها عناصر هذا التفاعل، في هاته الحالة يجب أخذ بعين الاعتبار والتركيز على البعد الوظيفي، لأن العبارات ليست فقط وصف لحالة أو شيء معين، بل هي الفعل الذي يدخل من خلاله المتكلم في علاقة مع متكلميه في وضعيات خطابية معينة. هاته الخاصية الوظيفية ليست دخيلة على النظام اللساني بل هي جزءاً منه، مما يسمح للغة بأن تكون ليست وسيلة لتصور ووصف الواقع بل هي كذلك وسيلة اتصال (نفس المرجع ص 214).

وبالتالي فالاهتمام في العملية التعليمية يتطلب إدماج البعد التداولي الذي يتأسس على العوامل التالية:

- ✓ إن كل فعل اتصالي يتمحور ضمن سياق (نفسى، اجتماعى، مرجعى، فعلى) (Jacob 1998 ص 667) ويرتكز على شخصية المتكلمين وعلى طبيعة المعلومات المتبادلة.
- ✓ إن وظيفة الاتصال اللغوي تتطلب تجاوز العبارة المعزولة ومباشرة الخطاب، لأن فعل القول لا يأخذ معناه إلا ضمن الوضع الخطابي العام الذي أنتج فيه (Caron مشار إليه في Nouani 1996 ص 215)، فأخذ بعين الاعتبار المستوى الخطابي يصبح ضرورة، لأن العمليات النفس. لسانية لا تُؤخذ في معزل بل في تفاعل تطبعه عملية الانسجام والالتحام.
- ✓ إن عملية الاتصال اللساني ترتكز على شروط عامة تتجسد في كل من القصد والرسو.

1-2 شروط القصد

فكرتها مستوحاة من نظرة الأفعال اللغوية التي ترى بأن كل لغة تمتلك مختلف الوسائل لإرسال الرسالة اللغوية بصيغ مختلفة، فهي تتمثل في ما يطلق عليه أوستين (Austin 1962) الأقوال الأدائية *énoncés performatif* بحيث تتجسد في العبارات، فهي لا تخص إطلاق حكم وليست لها وظيفة وصف وتصور حالات معينة بل تهدف إلى تحقيق فعل معين. وبناءاً على ذلك فإن فعل القول يعتبر أصغر وحدة تحقق بواسطة اللسان فعلاً (أمر، طلب...) يُؤوّل انطلاقاً من فهم قصد المتكلم، و يعتبر أوستين بأن إنتاج فعل قولي تتولد عنه ثلاثة أفعال:

- أ. فعل العمل القولي: *l'acte locutoire* وفيه تنتج سلسلة من الأصوات ذات تنظيم تركيبى محيلة على شيء ما.
- ب. فعل العمل المضمن في القول: *l'acte illocutoire* بحيث ننجز في كلامنا ذاته عملاً يُحوّل العلاقات بين الفواعل المتعاملة (المتفاعلين) من قبيل الإثبات والوعد والشرح والتبرير والطلب...
- ت. فعل التأثير بالقول *l'acte perlocutoire* والذي يظهر من خلال الأثر النفسى الناجم عن القول.

2-2 شروط الرسو

هاته الفكرة ترجع إلى نظرية المقولة *théorie de l'énonciation* لصاحبها بنفينيست (1974 - 1966 Benveniste) التي ترى أن كل لغة تمتلك وسائل التعبير عن حضور عبارة المتكلم في مقولاته التي تظهر من خلال البصمات والإشارات وعبر مختلف الأشكال الزمنية، فالعلامات تكون فارغة وهي منفصلة عن المرجع وتصبح حاملة للمعنى لما يدخلها المتكلم في خطاب ما.

3-آليات التعليم المعرفية

إن التعليم مرتبط بكيفية أخذ حالة جديدة من المعلومات؟ فهو مرتبط بكيفية الانتقال من حالة نقص الخبرة إلى حالة اكتساب الخبرة في مجال معين، عن طريق إدماج الاكتسابات الجديدة من طرف الطفل ضمن مجال الإكتسابات السابقة عن طريق عمليتي التنظيم والبناء، كما يحمل أيضا نشاط الترابط (علاقات الإكتسابات ببعضها وبالسياق)، الذي يعتبر شرط لحفظ المعلومات التي أخذت وهذا ما يفسره "النسيان" الذي يعتبر تداخل بين الإكتسابات المؤسسة في وضعيات زمنية مختلفة وبين ما لم يتم دمجها في نظام مرتب كلية.

إن طبيعة الإكتسابات ونوعيتها تحدد الآليات المعرفية التي تتم من خلالها وهي تنقسم

إلى قسمين:

3-1 اكتساب المعلومات البينانية

تتمثل في المعلومات الرمزية فهي معلومات أولية تخص معارف حول حالة ما، تكون مرتبط بقوانين العالم (ماذا، من ...)، وهي تتمثل أساسا في المفاهيم، فالمفهوم هو رمز يصور لنا شيء معين (ملموس أو مجرد)، يمتلك خصائص نفسية واجتماعية وثقافية، ويكون منظم في علاقة تربطه مع بقية المفاهيم.

إن اكتساب المفهوم يشكل الأساس لكل الإكتسابات لأنه يعتبر الأداة المعرفية الأساسية التي ينظم بها الفرد العالم ويستقبله، وإن ما هو مفهوم ومخزن في الذاكرة يكون راجع بشكل كلي إلى اللغة، أين تشكل هذه الأخيرة قرينة لمختلف المعارف الحاصلة أثناء عملية التعليم (Vezin 1986 ص21) فالكلمات تمثل الرمز الذي يسمح للطفل المتلمد في عملية تعليمية بأخذ المفاهيم وإنتاجها على مرحلة ثانية، وهي تأخذ حقيقتها ضمن سياق تفاعلي، أين المدلول الوضعي بدلالة اللفظ يتحقق في تجربة التلميذ في شروط لسانية

ولسانية شارحة meta-linguistique حيث تكون الكلمة مستعملة في حضوره، والمدلول المتوسع فيه بدلالة المعنى يُؤخذ ضمن السياق آخذاً بعين الاعتبار الخصائص النفسية الاجتماعية المرتبطة بالدال.

لذا فالطفل المتمدرس في القسم وأثناء العملية التعليمية للغة من حيث هي غاية (تعلم اللغة في حد ذاتها)، يأخذ المفاهيم (أو المعجم اللغوي) في معناها اللفظي اعتماداً على جانبها البنيوي المؤسس للعلامة اللسانية (علاقة الدال بالمدلول في مصطلحات سوسير (Saussure 1972)، ولكن لا يتمكن من إدراك مختلف معاني المعنى المتوسع فيه إلا ضمن عملية الاستعمال لهذه العلاقة اللسانية ضمن سياق معين ووضعيات خطابية معينة.

2-3 اكتساب المعلومات الإجرائية

هذا النوع من المعلومات يتعلق بمعارف الفعل (كيف؟) التي تهدف إلى إعطاء نتيجة، فهي تخص المعلومات المتعلقة بوضعيات معينة، فمثلاً المفاهيم التالية: خط أفقي، خط عمودي، خط مائل لليمين، خط مائل نحو اليسار، تتعلق بالمعلومات البيانية، في حين عملية تكوين مربع أو مثلث انطلاقاً من هاته المفاهيم السابقة فالأمر يخص المعلومات الإجرائية التي تتحقق عن طريق عملية إيجاد الحلول، فكل تعلم للمعلومات الإجرائية هو تعلم عن طريق معالجة المعلومات (Houde 1998) يُكتسب عن طريق الممارسة؛ فلعبة الشطرنج مثلاً ليست قراءة للقواعد بل بحث في حلول ذاتية لمختلف الوضعيات عن طريق الممارسة للوصول إلى اكتساب المعلومات الإجرائية التي يحددها أندرسون Andersson (مشار إليه في Xuan 1998 ص 63) في المراحل التالية:

✓ مرحلة اكتساب المعلومات البيانية الخاصة بحالة معينة.

✓ ثم استعمال هاته المعلومات البيانية من أجل البحث عن الحلول.

✓ ثم اكتساب الفرد لمعارف الفعل والقول ليصبح مستقل.

3-3 المعلومات المكتسبة عن طريق المطابقة

يتم التعليم في هذا المستوى من معالجة المعلومات عن طريق المطابقة - والذي هو مستعمل في الحالتين السابقتين (المعلومات البيانية والإجرائية)- وذلك بإضافة المعلومات الجديدة التي تخص الموضوع الهدف عن طريق التمثيل إلى المعلومات المكتسبة سابقاً والتي تخص الموضوع المصدر. فالموضوع الهدف يكون مدركاً انطلاقاً من العلامة التي تربطه

بموضوع المصدر، هذا الإدراك يهدف إلى التفكير في الموضوع المصدر وتحويل النتائج المتحصل عليها في المجال المقصود؛ فمثلا في العملية الحسابية البسيطة التالية:

$$1 = \frac{2}{1} + \frac{2}{1}$$

لتطبيق اكتسابات المصدر؛ أين مثلا حبة الحلو هي عبارة نصفين وأثناء جمعنا للنصف زائد النصف الآخر تعطينا الحبة الواحدة كاملة. فهكذا الوضعية المكتسبة والمستدعاة من الذاكرة هي وضعية المصدر. هذا الاستحضار مرتبط بالكيفية التي يطور بها الطفل المتلمد الوضعية الحالية التي هي وضعية الهدف المقصود، فهو يحاول في الوضعيات المقصودة استعمال التفكير الذي استعمله في الوضعية الأصلية، ولأجل ذلك يحاول الربط بين العناصر المكونة لكل من التصورين في الحالتين: وضعية المصدر ووضعية الهدف ليعمم التصورين في النتيجة مما يجعله يحصل على وضعية مصدر أكثر عمومية وبالتالي تكييف أكبر عدد جديد ممكن من معالجة المعلومات.

4- التفاعلات اللغوية في القسم

إن التبادلات اللغوية تلعب دورا أساسيا في التعليم المدرسي عن طريق استعمال الكفاءة اللسانية التي تتطلب بدورها تطبيق واستعمال عدة أنواع خطابية من شرح وتبرير... (François 1984)، باعتبار أن الخطاب يهدف إلى إيصال المعلومات للطفل المتلمد، ففي هاته العملية التواصلية يؤسس المعلم عباراته التي تكون موجهة للتلميذ المحدد في الزمان والمكان، وبدوره التلميذ يؤسس لهذا القصد أثر فهمه للعبارة والرسالة تكون مبنية تتبعاً لوظيفة خصائص التلميذ، هنا يتعلق الأمر بالخصائص الأساسية لفهم العبارات التي تأخذ بعين الاعتبار دور السياق في إطار المعلومات (Caron 1983 ص45).

إن معنى الكلمة هو متوقف على استعمالها؛ بمعنى وظيفة العبارة داخل وضعية خطابية معينة في إيصال وفهم المعلومات للذات يعتبران نشاطاً لعلاقات التبادل الذاتي intersubjectives، وبالتالي يكون من المهم في وضعية تعليمية تأسيس المعلومات حسب احتياجات التلميذ الذي سيأخذ المعنى المنتظر (Vezin 1986 ص18) مما يستدعي مراعاة دور السياق التداولي أثناء الاتصال.

لذا يتطلب استعمال اللغة لإيصال المعلومات في العملية التعليمية أخذ بعين الاعتبار شروط مختلف محتويات المعلومات؛ أين يجب مراعاة شروط الانتباه ووجهات نظر المتعلم

والمعلم في نفس وضعيات الإنتاج اللغوي لأجل فهم المقولة، هاته الأخيرة التي يرتبط معناها بإعطائها نفس التطلعات ونفس السياق اللساني واللساني الشارح، ففي استعمال الكلمات هناك ما يتعلق بسياق العبارة من جهة وما يخص الوضعية المنتجة من مرجع العبارة من جهة ثانية، فالفاعل مع السياق لا يرجع إلى القدرات اللسانية فقط ولكن يتعلق بقدرات التلميذ في استقبال المعلومات داخل القسم وخلق وضعيات للتكيف.

إن التفاعل اللغوي يجب أن يأخذ مفهومه الواسع الذي يتضمن ويعتبر أساس كل أنواع التعليم، وليس باعتباره يدخل تحت أنواع هذا التعليم، فهو الوسيلة الأساسية التي تسمح بتحقيق سيرورات التعلم في المدرسة اعتمادا على نتائج سيرورات النمو (Vygotsky مشار إليه في 1985 Bronckart ص95) دون أن يقوم بتغيير هاته الأخيرة لأنها عبارة عن قوانين طبيعية، فهو مرتبط بالقدرات المعرفية الشارحة Méta-cognition التي تسمح للتلميذ بالانتقال من نظام سيميائي إلى نظام سيميائي آخر، بحيث يتم تفسير الأنظمة الرمزية المختلفة بإدخال العناصر المنطوقة وغير المنطوقة. فهذا التعلم في شكله المعرفي يعتمد على الممارسات اللغوية التي تتطلب استعمال كفاءات لسانية تتجسد في تطبيق عدة أنواع خطابية (شرح، تبرير، وصف...). وهكذا تكتسب المعارف خلال العملية التفاعلية بين المعلم والمتعلم، حيث يبني المعلم (المرسل) أقواله التي تشكل المادة التعليمية بناء على هدفه في الاتصال وعلى طبيعة المتعلم (المرسل إليه) وعلى كفاءاته النفسية والعقلية، وبدوره المتعلم يتلقى الرسالة انطلاقا من استعداداته لاستقبالها وبالعلاقة بالمرجع وبالسياق الذي تنتج فيه العبارات، فيقوم المرسل إليه بإعادة إنتاجها وإثرائها من خلال ردود أفعاله وأقواله التي تظهر لنا فعالية أو عدم فعالية هذا الاتصال (Nouani, François 1984)؛ فعاليتها بالشروحات والأفكار الجديدة والأسئلة التي يعبر بها التلميذ عن فهمه أو عدم فهمه لهذه الرسالة وهذا مرتبط بدرجة تأسيس الخطاب في السياق المشترك وبالوضعية الزمانية والمكانية التي ينتج فيها، وخاصة بعلاقات التبادل الذاتي التي يتأسس عليها التفاعل المتبادل، أين تسمح لكل من المتكلمين بقراءة أفكار بعضهم البعض (Bruner 1995 ص76) عن طريق الاستراتيجيات المتبادلة ثقافيا والمستعملة في الخطاب مما يعطي انسجام على مستوى هذا الأخير.

وهذا الشكل فتعليم اللغة في حد ذاته يعتمد أساسا لغة التخاطب والتواصل منطلقا تكون فيه القواعد النحوية والتركيبية ضمنية تكتسب عن طريق الممارسة الاستعمالية،

فالتلميذ لا يأخذ باللسان لغرض استعماله ولكن يتمكن قبل ذلك من الأدوات والسير اللغوية التي تسمح له بالتكيف داخل حلقة تعليمية.

5-دراسة حالة

تمثلت الحالة في تلميذ يبلغ من العمر سبع سنوات يعيش في أسرة عادية تتكون من أبوين وأخوين أكبر منه، كانت عملية تنشئة التلميذ عادية، لم يسبق له وأن تعرض لمشاكل لا على المستوى الأسري و لا الاجتماعي العلائقي في الروضة، كما أنه لا يعاني من أمراض عضوية ولا من اضطرابات نفسية ولا عقلية. بعد أن بلغ من العمر سن السادسة باشر الدراسة في وسط مدرسي عادي ولكن نتائجه كانت ضعيفة على جميع المواد المكونة لبرنامج السنة الأولى، الشيء الذي اضطر بمعلمته إلى أن تكرر له السنة وبعد أسابيع من عملية التمدرس في السنة الأولى وللمرة الثانية لوحظ بأن نتائج الطفل باقية على حالها مما دفع بأمه التي هي معلمة كذلك وفي نفس المدرسة التي يتابع فيها تدرسه ابنها إلى أن تطلب الفحص الأطفوني.

خلال حصص المتابعة الأطفونية وبمشاركة الوالدين لهدف إمامنا بالمعلومات المتعلقة بعلاقاته الأسرية وبطبيعة العلاقة التي تربط الحالة في القسم مع المعلمة والزملاء. وما يجب ذكره هنا هو أن مرحلة قبل التمدرس للحالة تمت بشكل طبيعي.

عملنا خلال عملية المتابعة الأطفونية على التركيز على إرشاد المعلمة في تعاملها مع الحالة خلال العملية التعليمية على مستوى القسم، كما ركزنا على إعادة الاعتبار للمفاهيم الأساسية للتبادل اللغوي في إطار استعمالها: مفاهيم الزمان والمكان، مفاهيم الإحجام، مفاهيم الجانية، وخاصة مفاهيم التشابه والاختلاف ومفاهيم الأضداد...هاته المفاهيم التي تعتبر أساسية لكل الاكتسابات تعذر على الحالة إعادة إنتاجها في القسم، فأولينا أهمية للعمل في شكل موازي لعملية المتابعة الأطفونية على المعلومات المتبادلة بيننا وبين المعلمة والأم كذلك بهدف إعطاء أهمية لوضعية الطفل في القسم باعتباره فاعل مهم في هذه العملية التعليمية، ومراعاة اهتماماته والانطلاق من اكتساباته النفسية والعقلية، بدون إهمال ردود أفعاله التي تعتبر عامل أساسي يحاول الطفل من خلاله أن يعبر عن تمكنه أو عدم تمكنه من التكيف في القسم.

فخلال حصص المتابعة الأروطوفونية التي دامت سبعة أشهر بمعدل حصتين في الأسبوع واحدة فردية وأخرى جماعية؛ بالنسبة للحصص الفردية كان التركيز أكثر على البعد التداولي في محاولة لإعادة الاعتبار للكفاءات النفسية والعقلية للطفل التي تلعب دورا أساسيا في العملية التعليمية من حيث هي عملية نفسية معرفية، ارتكز عملنا كثيرا على المفاهيم التالية:

الزمن من مثل إعطاء أسئلة تخص الأيام وترتيبها، ماذا فعلت البارحة، أين ستذهب بعد الخروج من هنا، متى لا تدرس في المدرسة، إضافة إلى أسئلة تخص القبل والبعد في وضعيات مختلفة.

الفضاء المكاني في شكل تمارين تتعلق بالأشكال (المربع، المثلث، الدائرة) ومختلف الوضعيات التي تأخذها (كبير، صغير). والأحجام في علاقتها بمختلف أنواعها ووضعياتها (أكبر من، أصغر من، موجود في الخلف، موجود في الأمام).

وبعض التمارين المتعلقة بالجانبية كذلك في شكل استعمال مع الارتكاز على مفاهيم التشابه والاختلاف، التساوي والأضداد...وشيئا فشيئا نقوم بإضفاء نوع من التركيب والتعقيد على هاته الوضعيات والتمارين مع طلب من الطفل سرد قصة أو التعليق على حادثة معينة لمراعاة مدى إدماج التلميذ للبعد التداولي ونحاول الانطلاق من الطفل في مكتسباته واهتماماته، ونترك له الفرصة ليعبر عن ردود أفعاله وشروحاته.

أما على مستوى الحصص الجماعية فكنا نهدف به أساسا إلى ملاحظة تفاعل الحالة مع باقي الحالات، وإلى هدف تنمية البعد الاجتماعي لدى الحالة بإعطائه الفرصة للاندماج والتبادل وذلك بتطبيق مختلف تمارين الوضعيات الحركية المختلفة والمتعلقة بالمخطط الجسمي وبالجانبية ومفاهيم الفوق، التحت، الجانب، اليمين، اليسار، بصفة متوازية مع الانتاجات اللغوية.

بدأت تظهر بوادر الاهتمام لدى الحالة على مستوى القسم والمنزل وبدأت تتابع تدريجيا المعطيات داخل القسم، وبعد حوالي سبعة أشهر من عملية إعادة التربية تواصل الحالة تدرسيها بمستوى أحسن من ما كانت عليه وحتى المعلمة وخاصة الأم كل منهما مرتاح لنتائج الطفل.

6- خاتمة

إن السياق الأول للعملية التعليمية يتجسد في استعمال القسم كوسط اجتماعي، أين يكون التبادل اللغوي مرتبط بالتصورات المتبادلة وبالعلاقات المختلفة (معلم، زملاء...)، وبالمعطيات الثقافية المشتركة، فالأخذ بالكلام داخل القسم مرتبط باحترام مجموعة من القواعد من جهة وبعملية توزيع الأدوار من إثبات للذات واندماج داخل الحلقة التفاعلية، وبالنماذج الثقافية والقيم المنقولة عبر التبادل من جهة أخرى. هذا ما يجعل من التفاعلات اللفظية تظهر أساساً كـ مجال للتبادل على المستوى الثقافي، ولتنمو العقلي عبر النشاطات المقترنة في الحوار (Vygotsky 1997، Bruner 1973، 1987، 1993).

إن التفاعل اللغوي متعلق بالتعلم في كل المجالات، فهو يمثل الوسيط لبناء المعلومات والقدرات العقلية، حيث يأخذ قيمته في الاهتمام بوظائف التكلم في القدرات المعرفية المستعملة في عملية التعلم، وفي النماذج التعليمية: فعبارات المتعلم (التلميذ) تعكس استراتيجياته المستعملة كما أن نشاط التكلم يلعب دور أساسي في عملية التعلم. يظهر ذلك في مختلف العمليات المعرفية والأدوات الخطابية *conduites discursives* (سؤال، تطوير الفرضيات، تعميم، تخصيص، تفكير سببي، تبرير...).

إن التعليم متعلق باكتساب الكفاءات اللغوية الخاصة، فالتعلم هو تطبيق وفهم أحسن للتوظيف اللساني في الاتصال باستعمال مختلف الأنواع الخطابية والتي تتعلق بدورها باستقبال و فهم الخطاب من جهة، وإنتاج العبارات اللفظية أين يتم استعمال أدوات خطابية متنوعة، وهكذا يظهر التمكن من الوسيلة اللغوية كوسيلة لسيرورات التكيف (Bruner 1973 ص 98).

7. قائمة المراجع

1. Austin John Langshaw. (1962). How to Do Things with Words. Oxford University Press.
2. Benveniste Emil. (1966): Problems of General Linguistics. Paris, Volumes 1. Edition. Gallimard,
3. Benveniste Emil (1974). Problems of General Linguistics. Paris, Volume 2. Edition. Gallimard,

4. Bronckart Jean Paul (1985). Vygotsky Today. Paris, Edition. Delachaux and Niestlé.
5. Bruner Jerome. (1973). Pedagogy through Discovery. Paris, edition ESF.
6. Bruner Jerome (1995): Is There an End to Cognitive Revolutions? In Revue Française de Pédagogie, No. 111, pp. 73-84.
7. Caron Jean (1983): The Regulations of Discourse. Paris, Ed. PUF.
8. Caron Jean (1997): Outline of Psycholinguistics. Paris. PUF Publishing. 4th edition.
9. François Frédéric (1984): Linguistic Behavior in Young Children. Paris. PUF Publishing.
10. Houde Olivier (1998) et al.: Vocabulary of Cognitive Sciences. Paris. PUF Publishing.
11. Jacob Andre (1998) et al.: Universal Philosophical Encyclopedia. Paris. PUF Publishing. 2nd edition.
12. Nouani Hocine (1996): Approach of Discourse Analysis. In Psychology No. 5. pp. 213-239.
13. Saussure Ferdinand de (1972): Course in General Linguistics. Paris. Payot Publishing.
14. Vezin Liliane (1986): Communication of Knowledge and Student Activity. France. PUV Publishing
15. Vygotsky lev (1997): Thought and Language. Paris Edition. ADAGP. 3rd edition.