

أتعليمية أم تعليميات؟

أ.د. عبد الجليل مرتاض
(ج. تلمسان)

لماذا التعليمية؟

تعدّ التعليمية أو "الديدكتيك" من المشاريع التي اهتمت بها المدارس والبرامج وهيئات أخرى لما تكتسيه من أهمية تربوية بالغة في توصيل المعلومات من المدرس إلى الطالب، ولما لها من تجاوبات إيجابية ونتائج مثمرة في الحقلين: التعليمي والاكتساب المعرفي بعامة، واللغوي بخاصة.

لا أحد ممن مارس مهنة التبليغ للمعارف في مدرسة أو جامعة يقلّل من الخطورة التي يمثلها غياب مطلق أو وجود مُخْتَشِمٍ لهذا التخصص الذي أصبح أكثر ضرورة في تعليمنا بجميع مراحله، ولعلنا لن نكون مبالغين كثيراً إذا قلنا إن من يفقد طريقة تعليمية ناجحة في أداء رسالته التربوية أمام تلامذته وطلبته يفقد في الآن ذاته مهارة التبليغ والإفهام حتى

ولو كان من أجود المدرسين علمًا ومعرفة عامة وخاصة .

أجل، إن مهارة التبليغ، علاوة على التجربة الميدانية الممارسة الفعلية لا تستغني أيما استغناء عن التعليمية التي تزودنا بالطرائق التبليغية الممكنة وفي الوقت المناسب، وحسب مستويات المتلقين، وتنوع المواد التي نريد أن نبليغها إياهم، بل إذا أعطيت الطريقة التبليغية أعطيت ضمنيًا الرسالة التي نرغب توصيلها ودون عناء كبير ولا نفور أو ملل.

إن تحديدنا للطرائق التعليمية المناسبة التي نودّ التعامل بها مع الطالب ينبغي أن تحتل الصدارة الأمامية في كل محور تربوي أو مشروع برنامج قبل المجازفة بتلقيه إلى الآخر، وإلا وجدنا أنفسنا نعتسف الأشياء دون الالتفات إلى الشعور بمن هو تحت سلطتنا التربوية، غير أن ما يؤسف له أن البرامج قد تتغير مرات، والمواد تتبدل باستمرار في عشرية تربوية واحدة في الوقت الذي لم نتساءل يومًا على مستوى من أسند إليهم النظر في البرامج التعليمية شكلاً ومحتوى عن ماهية الطريقة الأكثر نجاعة لتدريس هذه المادة أو تلك بها، حتى كأنما المواد

التعليمية وطرائقها التبليغية مجالان متوازيان مع أن كل واحد منهما مكمل الآخر.

والدول التي بلغت شأواً متقدماً في نظرية الإعلام والتبليغ وحتى العلوم التطبيقية هي تلك الدول التي تقدمت وتنوعت فيها طرائق التوصل إلى المعارف بوسائل سمعية بصرية رهيبة ومشوقة تمكّن المتلقن أو المتعلّم من استيعاب المعرفة واكتساب المهارات في أقصر وقت غالباً ما يحدّد سلفاً.

لسانيات تعليمية أم تطبيقية أم...؟

وليس من فائدة هذه الكلمة البسيطة بسط الموضوع وتشعيبه إحالة على النظريات اللسانية التعليمية بجميع مفاهيمها اللسانية والتربوية، والنظرية والتطبيقية، والنفسية، وإلا دخلنا متاهات نُشفق على أنفاسنا وعلى موضوعنا منها، وليس معنى هذا أننا سوف نعالج باختصار هذا الموضوع بمعزل عن كل نظرية لسانية، ونحن نتمنى ونشرئب دائماً إلى يوم، سيصبح لنا نظرية لسانية في تعليمنا، ولكن قصدنا هنا أن نجتزئ بأحد الفرعين المتنافسين: اللسانيات

التعليمية، ونظيرتها التطبيقية على الرغم من تلاقيهما أكثر من تعارضهما، ولكن ورود إشارة إلى مصطلح اللسانيات التطبيقية في هذه الورقة، لا يعني أنهما مادتان متداخلتان لا يمكن الفصل بينهما منهجيًا وحقليًا وبيداغوجيًا، فهما كلتاها تتبادلان الغموض هنا، والوضوح هناك، ورغم أن اللسانيات التطبيقية بمفهومها العام أسبق من اللسانيات التعليمية بمفهومها الأخص، فإن إحداها لا تستطيع أن تسود الساحة البيداغوجية دون استحضار الأخرى في غالب الأحوال العملية التقليدية، هذا بالنسبة لتعليم اللغات، أما بالنسبة للعملية التعليمية العامة، فتنعكس الآلية تمامًا، حيث تصبح اللسانيات التعليمية سائدة وحدها، وإلا فماذا عسى مدرس الرياضيات، والعلوم، والتاريخ، والاقتصاد... أن يصنع بمادة اللسانيات التطبيقية؟

وهذه الإشارة الاستهلاكية لا تعد هروبًا من الموضوع الذي نحن بصدد عرضه، بقدر ما يعتبر أمرًا واقعيًا، وإقرارًا موضوعيًا، بأن الانسياق وراء المناهج التعليمية الحديثة غير ممكن في عجلة لا

تسمح لنا بتركيز أكثر على فواصل من هذا الموضوع، وهذا لا يعني قط أننا سوف نجرؤ على اختلاق أشياء خارج اللسانيات برمتها، ولكن كل ما في الأمر أننا نعترف بقصورنا بصعوبة اتخاذ منهاج اللسانية كلها نظريًا وتطبيقيًا لعلاج هذا الموضوع، ومن أهمها اللسانيات بأُ ضربها العامة والنظرية والوصفية والتاريخية والمقارنة والتطبيقية،... إلخ.

ومن حسن حظ اللسانيات التعليمية أنه أصبح متاحًا لنا أن ندرس أو نتعلم أية لغة على أحد الوجوه المتصلة بأحد المناهج اللسانية، بل صار من الصعوبة بمكان أن نميز بين الحدود المنهجية ما بين لسانية عامة أي نظرية، وأخرى وصفية.

ومن حسن طالع اللسانيات التعليمية أيضًا أن أصبح للبحث اللساني بشتى أشكاله طابع كوني شمولي بوصفه علمًا قائمًا بذاته لا بغيره، خلافًا لفقه اللغة مثلاً الذي ظلَّ يُكرّس جهوده الضائعة حول معطيات لا تتصل مباشرة بالدغة في ذاتها ولذاتها، إن هذا الكون اللساني العالمي غدا أمرًا ساطعًا لا يمكن لدارس

لسانيّ مبتدئ أن يذكره، لكن تطبيقه على اللّغات برمتها لابدّ من أن يراعي جوانب معينة من خصوصية كل لغة أو شجرة لغوية على حدة، بمعنى أن هناك ما هو عامّ يمكن أن ينسحب على جميع اللّغات، وما هو خاصّ لا يعدو أكثر من لغة أو لغات متشابهة أرومة.

ما يفيدّه المدرس من اللّسانيات

ولعل ما يفيدّه مدرس اللّغة من اللّسانيات بشكل ملموس جانبان "الجانب النظري الذي يبلوره علم اللّسان، ومنهجه علمي يقف عند الوصف الدقيق لأبنية اللّغة في ضوء نظرية يلتزم بها الباحث والجانب العلمي والتطبيقي الذي يهم المدرسين والمربين، ومنهجه تعليمي يرتكز على ما يسميه أصحاب النّموزم التحويلي بالأصول الثابتة، ويعتبرونها معياراً لكل تعليم صحيح للّغة... وبما أن هدف المدرس ليس هو البحث اللّساني، وإنّما هو تعليم اللّغة أي كيفية استعمالها استعمالاً صحيحاً، فإن تعدّد النظريات لا تهمه بقدر ما يهمه تطبيقها... إن مدرس اللّغة لا يجد نفسه كالباحث اللّساني مرتبطاً بنظرية ما، إنه يختار من سائر النظريات

بصفة نظام لسانيّ بدئي أو أصلي، وأما الثاني (علم النفس الوراثةي)، فيرتبط بتحديد مكانة الاكتساب اللّغوي في السيرة العامة لوظائف وتصرفات علاقة المحيط، وتفسيره الخصوصيات بوساطة تكامله في هذه السيرة، أي معتبراً المتعلم كوحدة نفسية جسمية لا تتجزأ، ولكن وجهتي النظر هاتين كثيرًا ما بقيتا محدّتين تحديداً سيئاً، فالمتعلم المعني باللّغة والكلام يُستَخدم في مادة دراستها تتعلّق باللسانيات، بل خصوصياتها الشكلية والوظيفية تتحلّل في وقت واحد من وجهة نظر لسانية بالنسبة للنظام، علماً بأن علم النفس الوراثةي هو نفسه يعاني صعوبة المنهج في تحليله⁽³⁾.

ولعلّ ظهور ما يُعرف في اللسانيات الحديثة بالقواعد التوليدية والتحويلية أعاد الاعتبار إلى الإشكال الذي ظلّ مطروحاً منذ أمدٍ بعيد حول دراسة الاكتساب اللّغوي، وإلى أن يثبت العكس، فإن لغتنا من الطبيعي أن تكون نظاماً آلياً من العادات التي تنمو بنموّنا بفضل سيرة التقليد اللاشعوري، وأما مستويات الذحو والصرف والفونولوجيا وعلم الدلالة فليست إلا اصطلاحات موضوعة نكتسبها لاحقاً عن

اللغة الطبيعية لتصحيح الهفوات
والمحاصيل اللغوية المشوّهة في لغة الأم
خلفا عن سلف أو أصاغر عن أكابر.

ونشير إلى أن تشومسكي الذي انتقد
النظرية السلوكية بشدة، وبراهين قوية،
لا يرفض النظريات القائلة باكتساب اللغة
من خلال عملية التمرّن وحسب، بل يقدّم لنا
طرحا بديلاً مفاده أنّ الإنسان يحرز على
هذا الاكتساب بناء على القدرة الفطرية.

ومما لوحظ نتيجة الظهور للقواعد
التوليدية استوجبت المرور، في دراسة
الاكتساب، من مجموعة ملاحظات بحثًا عن
البنية السانتكسية للغة المتعلم عبر
المدونة المكوّنة نظاميًا أو من خلال
الحالات المراقبة تجريبيًا لإنتاج اللغة
"غير أن هذه الحالة هنا حالة مختلفة
كليًا عن الدراسة اللسانية للغة الراشد،
لأن ما رأيناه أن هذه كانت تشمل اللجوء
في الحدس اللساني والمقارنة النظامية
للجمل المقبولة من غير المقبولة وهي
دراسة "ميتالسانية" Métalinguistique،
والحالة هذه ليست غريبة كليًا عن فكر
الطفل وحسب، بل صعبة إذ لا يُعقل قبل
بلوغه الخامسة والسادسة أن يُطلب منه أن

يحكم فيما إذا كانت هذه الجملة يمكن أن يقال أو لا يقال، والأكثر صعوبة أن نعيد تكوين الكفاءة انطلاقاً من الأداء بالنسبة للطفل قياساً بفعل ذلك بالنسبة للراشد" (4).

ما هي التعليمية؟

لكن ما هي التعليمية؟ من الصدف الغريبة والجميلة معاً أن نجد هذه الكلمة في أحد المصادر اللغوية التراثية عندنا، إذ قال أبو القاسم عبد الرحمان بن إسحاق الملقب بالزجاجي (337 هـ): "أقول أولاً إن علل النحو ليست موجبة، وإنما هي مستنبطة أوضاعاً ومقاييس، وليست كالعلل الموجبة للأشياء المعلولة بها، ليس هذا من تلك الطريق، وعلل النحو بعد هذا على ثلاثة أضرب: علل تعليمية، وعلل قياسية، وعلل جدلية نظرية" (5).

وبالرغم مما في الضربين الثاني والثالث من ضبايات ميتافيزيقية وفلسفية يصعب على أي عقل بشري أن يصل إليهما، فإن الضرب الأول ضرب علمي مشروع، ولا يكاد يختلف ما ورد في مطلع

نصه من مصطلحات كالعلل، والأوضاع، والمقاييس، عما جاء في بعض الأفكار الشومسكية، بل أصدقكم القول، إني ما فهمت فهمًا جيدًا هذه العبارات، وخاصة العلة الموجبة من العلة غير الموجبة، إلا بعد اطلاعي على قضايا لسانية معاصرة مثل المافوق لساني، والسياق غير اللساني وغيرهما، وهذا موضوع آخر.

المهم أننا حين نعود إلى اللسانيات الاصطلاحية نجدها تفيدها أن كلمة DIDACTIQUE كلمة حديثة جدًا، ويرجع جورج مونان عودتها إلى استنساخ من الكلمة الألمانية DIDAKTIK التي صيغت بالتعارض لتصور "اللسانيات التطبيقية لتعليم اللغات" للدلالة بها بشكل أفضل على التفاعل المشترك المتعدد الاختصاصات، كاللسانيات وعلم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا، ولإشارة بها على مَطمح أكثر تنظيرًا، وأكثر شمولاً، أو أكثر تجريدًا Plus abstraite⁽⁶⁾.

ماذا تعني التعليمية ممارسة؟

بينما يرى مصدر لساني اصطلاحى آخر أن كلمة الديدكتيك ذات الأصل الألماني تعني

كل الوسائل التي تلمس التعليم للغات، ولكنه يُعترف في الوقت نفسه، بأن هذا المصطلح يُعدّ أحد المصطلحات الأكثر لبسًا، والأكثر جدالاً وتنازعًا فيه، وتردّ بعض المصادر اللسانية الفرنسية السبب إلى كون هذه الكلمة لم تنتشر انتشارًا واسعًا في فرنسا، بينما هو في البلدان المتاخمة لها وفي كندا، ليس مفاهيم متنوعة، وهذا الانتشار المتأخر أسهم في خلط محتواه، ثم ما لبث هذا اللبس أن انتقل إلى البلدان المغاربية بحكم انتمائها اللغوي بيداغوجيا ولسانيًا.

إن مفهوم الديكتيك في كل من إيطاليا وسويسرا مرادف فورًا لمادة كل من علم النفس البيداغوجي وعلم النفس اللغوي، بينما يُلبس في بلجيكا مع البيداغوجيا.

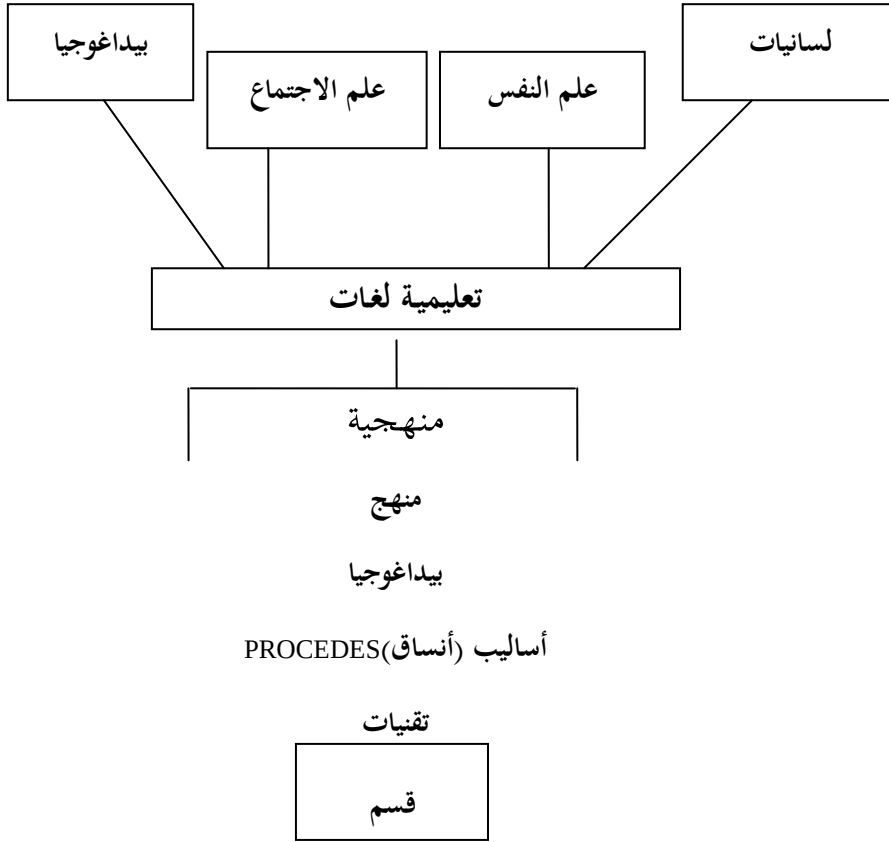
وشيئًا فشيئًا تبلور مفهومه ليعني أيّما تواجد كـ مادة مشابهة لـ لسانيات التطبيقية، مارًا بمرحلتين:

(1) - مرحلة المادة التي تجمل في وقت واحد ما صار يُعرف اليوم تحت سمات اللسانية التطبيقية.

(2) - مرحلة اللسانيات التي تستجيب للرجبة المنهجية الدقيقة، ولطرائق تعليم اللغات، بجعل المادة اللسانية المقدّمة من اللسانيات التطبيقية، انطلاقاً من علل منبثقة من علم النفس، وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا، ومُستعملة أنهجاً وتقنيات ملائمة للعلل المختارة، ومفضّية إلى إعداد المناهج والموجزات الممكن استعمالها في القسم⁽⁷⁾.

وتفيد بعض المعاجم اللسانية أن هذا المفهوم في فرنسا ينزع في استعماله إلى ما يرادف إحدى الطرائق المنهجية البيداغوجية في تعليم اللغات، بصفتها مادة مكّلة للسانيات التطبيقية، أو اللسانيات التطبيقية كمادة تغطّي مجموع المقاربات العلمية لتعليم اللغات، وتكوّن ملتقى التركيب بين المستندات المختلفة واللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا⁽⁸⁾.

وثبّين العلاقات الوطيدة والمتداخلة بين الديكتيك وما يتصل بها على النحو:



بين المنهج والمنهجية

1- المنهج:

ولعلّ من يقف على اللوحة البيانية السابقة يتساءل عن جدوى ذكر "المنهج" تارة، و"المنهجية" تارة أخرى، والواقع أن المنهج في ميدان تعليم اللغات له على الأقل، معنيان مختلفان جداً، الأمر الذي جعل استعماله غالباً ما يكون غامضاً، فهو حاصل مساعي أو محاولات عقلانية مؤسسة على مجموع متناسق لعلل Principes أو فرضيات لسانية، ونفسية،

لم تكن مجرد حـ صائل، تـ نجم عن مبادئ
تلتـس لأن تكون موضحة، أو على التقنيات،
في حين أن التقنيات تمثل الحصة الأقل
أهمية للمنهج، ويمكن أن يطلق "منهج"
أيضا على مستند Manuel (أو كتاب موجز)
أو مجموعة بيداغوجية كاملة، ولكن
بالنظر إلى الالتباس الذي ينجم عن
الدلالات أو الاشتراك اللفظي لهذه الكلمة،
فمن الأفضل في مثل هذه الحالة استعمال
"مستند Manuel" أو "دَرس"، وبهذا الخصوص
كثيراً ما نسمع مصطلحات مركبة مثل:
"المنهج السمعي البصري"، "المنهج
السمعي الشفهي"، "المنهج
التكاملي"... إلخ.

2- المنهجية البيداغوجية:

وبالنسبة للمفهوم الثاني (المنهجية) ، يجب أن نَميّز النظرية التي تدرس الملكيات العامة لألسنة طبيعية ، وتحديد شكل القواعد الممكن قبولها أو احتمالها توضيح هذه الملكيات من جهة ، والمنهجية التي تقدّم مجموعة من إجراءات اكتشاف واستنباط قابلة لمساعدة اللساني لتحديد الضوابط أو القوانين لِلِسَانِ⁽¹⁰⁾ .

وربما أعطيت المنهجية مفاهيم أخرى، منها أنها تحليل لمناهج في قصدياتها Dans leurs finalités ، وعللها، وأنساقها أو أساليبها وتقنياتها " وهذا التحليل يمكن أن ينفذ إلى مجابهة غنيّة لمختلف الاختيارات لكل واحد من المناهج، شريطة ألا تقف هذه المجابهة في حدود الجرد المقارن للأساليب والتقنيات، بل يكرّس أساسا على مجموع العلل التي تكون الأسس النظرية للمناهج وتبرير كل ما يصنع وجوده"⁽¹¹⁾ .

و من هذه المفاهيم التي تُسقط على المنهجية أيضًا أنها مجموعة من العلل أو المبادئ والفرضيات التي تظم الإعداد لمنهج، وتغذي في الوقت نفسه

الميتودولوجيا (المنهجية) العامة التي يكمن هدفها في أن تُمَوْضِعَ دوماً على ورشة التقصي والبحث طريقة قادرة على أن تجعل تعليم اللغات أكثر فأكثر فعالية، وهي تعتمد على ارتكازات لا استغناء لها عنها، منها اتخاذها اللسانيات من جانب ما يخصّ المادة المدرّسة، وعلم النفس والبيداغوجيا، ومن النادر جداً، علم الاجتماع وكل هذه العناصر تتخذها المنهجية البيداغوجية لتكييف المادة المدرّسة بالجمهور الهدف، وهذا لا ينسينا أن نذكر اللوازم والأجهزة التكنولوجية الحديثة الممكن تسخيرها لتسهيل وإثمار عمل المدرّس والمتعلّم.

وفي كل مادة من المواد التي تتخذها المنهجية البيداغوجية سنداً لها لإنجاح عملية التبليغ التربوي، يجب أن نقوم "باختبارات ونراقب ما يكون منها متساوqاً Compatible فيما بينها ومكتملاً لها بحيث يكوّن مجموعة ميتودولوجية متماسكة، مثلاً لا يوجد تساوق ميتودولوجي بين الاختيار لأسبقية مسلم بها في لسان شفهي والمكانة المُسندة Attribuée إلى العناصر المافوق لسانی للتبليغ (موقف، حركات، إيمائيات...)، وخلافاً لما أشير إليه، فلا يوجد تساوق (انسجام) بين

وما ذُكر من مواد تتفاوت حضوراً أو غياباً إلى جانب العملية التعليمية أمرٌ مقبول لدى البصير بالمنهج التعليمي الذي ينوي الارتكاز عليه، فضلاً عن عوامل أخرى قد تفرض عليه توجّهاً ليس بالضرورة أن يتردد في هضمه أو النفور منه، فهناك طبيعة الطرف الآخر الذي يتعامل معه بشكل مباشر، إنه المتعلم، وهناك الوسط الاجتماعي الذي يعمل فيه، وهناك جنس المادة التي يدرّسها، وثمة الوسيلة التي يختارها سلفاً لتبليغ رسالته التربوية.

إن الوسائل التي يمكن أن تستعمل يجب أن لا تخضع وحسب إلى الإمكانيات والتجهيزات المتاحة في مؤسساتنا التعليمية ومخابرنا العلمية، ومراكزنا التي تستخدم منذ فترة قصيرة أدوات

تكنولوجيا لتعليم اللّغة، بل إلى كفاءتنا وقدرتنا الفائقة في علاج العملية التعليمية بهذه الأجهزة العالية الفعالية، حتى لا تكون الأهداف المتوخاة من تحديث الوسائل البيداغوجية في العملية التعليمية عكسية، ولربما سلبية على نفسية متعاملنا الأول، نقول هذا، ونحن نعلم أن مخاطر ومراكز بحث تقتني لوازم تكنولوجيا متطورة جدًا، ولكن مردودها البيداغوجي أقل من مردود "مالك وزينة" ومردود الوسائل البدائية التي كان جيلنا يستعملها في الستينات والسبعينات.

وحتى نكون منطقيين مع أنفسنا، فإنه لا توجد لدينا نظرية لسانية خاصة باللّغة أو غيرها من المواد، وبعبارة حزينة، لا توجد لدينا طرائق تربوية وبيداغوجية متطورة في أدائها وكفاءتها، واعتقد أن السبب المباشر يرجع أول ما يرجع إلى الانفصام بين الموارد المادية، والموارد البشرية، وإلى افتقار ساحتنا التعليمية إلى قصصيات حقيقية تكشف بصدق المأزق الخطير، والطريق المسدود اللذين يسودان حاليًا مؤسساتنا التعليمية بكل مراحلها

التي أضحت تقوم على الكميات والأرقام دون التفات جدي إلى الرداءة التي بلغت ذروتها، وطفح كيدها فيما بيننا على مستوى البرامج، والمناهج البيداغوجية، والتكوين وإعادة التكوين،... أما عن الهيكلة البيداغوجية فحدث ولا حرج، ولا نرى بصيصاً من التفاؤل ما دامت "دار لقمان على حالها"، وما دامت الأمور لا تُسند إلى أربابها، وما دامت منظومتنا التربوية لا تُبضع بين كل فينة وأخرى إلا بترميمات أمامية، مع أنها في حاجة عاجلة وماسة إلى إعادة النّظر فيها من جميع جوانبها، مع نبذ الدخلاء، والفضوليين عن محيطها.

ومن المهم الذي لا يحتاج إلى تفسير أن نبقي طرائقنا البيداغوجية في مؤسستنا التعليمية على النهج الذي تتّبعه حالياً، إذ لا بدّ من التفكير بيداغوجياً قبل الإقدام على أية عملية إصلاحية مستوردة، ولكن الذي نراه يحدث عكس طبيعة الأشياء، أضف إلى ذلك أن العملية البيداغوجية التي يجب أن تكون في الصدارة دائماً، ينبغي ألا تكون عملية مناسبات بين كل إصلاح وإصلاح، بل تكون حاضرة ومستمرة عبر

رجالاً لها الحقيقة يمين تما شيا مع أ طوار
التعليم، لتقويم ما يستدعي التقويم في
حينه من تحسين وإجادة لمناهج العملية
التبليغية حسب خصوصية كل مادة من
المواد، ووفق ما تقتضيه استراتيجية
الوتيرة التنموية في البلاد.

مراجع البحث:

- 1)- اللسانيات من خلال النصوص، ص: 151-152، الأستاذ عباس الصوري، وجمع د. عبد السلام المسدي، الدار التونسية للنشر، جوان 1984.
- 2)- نفسه، ص: 157 (والمقالة لمحي الدين الغرايري).
- 3)- يراجع: La linguistique Guide Alphabétique, P : 13 Sous la direction d'André martinet, édition Denoël, France
- 4)- يراجع: Comprendre la linguistique, P : 66, Sous la direction de Bernard pottier Marbouts.a, Verviers 1975
- 5)- الإيضاح في علل النحو، ص: 64 الزّجاجي، تح: مازن المبارك، دار العروبة، القاهرة.
- 6)- Dictionnaire de la linguistique, P : 107, G. Mounin presses Universitaires de France, Paris 1974.
- 7)- يراجع: Dictionnaire de didactique des langues, P : 150-151, R. Galisson .et D. Coste Hachette 1976
- 8)- نفسه، ص: 151.
- 9)- نفسه، ص: 341.
- 10)- Dictionnaire de linguistique, P : 318, J. Dubois.
- 11)- Dictionnaire de didactique des langues, P : 342.
- 12)- نفسه، ص: 343.

