الفصل الأول

مراحل تطور اللغة عند الطفل: من الاكتساب اللغوي إلى الوعي اللساني

د. إسماعيل علوي
أستاذ علم النفس المعرفي والإكلينيكي
مختبر العلوم المعرفية – فاس
جامعة سيدي محمد بن عبد الله
كلية الآداب والعلوم الإنسانية- ظهر المهراز - فاس

مقدمة

إن الخاصية التي يتميز بها الإنسان، هي قدرته على التواصل مع الآخرين عبر صيغ وأشكال متعدد ومختلفة، حسب المحيط السوسيو ثقافي الذي ينتمي إليه. وتعد اللغة المنطوقة، الشكل التواصلي الأرقى والذي عن طريقه، يعبر الفرد عن حاجاته ورغباته، كما أنها الوسيلة الملائمة للحوار والتفاهم ونقل المعلومات والمواقف والتعبير عن الأفكار. غير أن التواصل لا يتحقق عبر اللغة المنطوقة فقط، وإنما هناك الكثير من الأدوات والوسائل التعبيرية الأخرى، وهي عبارة عن إشارات وإيماءات تقوم مقام عملية التواصل اللفظي، وقد تختزل في مضامينها عناصر دالة. وتعتبر المنجزات التي حققتها اللسانيات الحديثة مع دي سوسير (De Saussure,1916)، ثورة في مجال اللغة، حيث تم الانتقال من البحث التاريخي إلى دراسة بنية اللغة باعتبارها علامات لسانية قابلة للتقسيم إلى دوال ومدلولات، على أن العلاقة بينهما هي علاقة اعتباطية. وهذا التأسيس العلمي، هو الذي فتح آفاقا رحبة، كانت بداية التعاون بين علم النفس واللسانيات أولى نتائجه، والذي انبثقت عنه مجموعة من الاتجاهات النظرية في مجال علم النفس اللساني Psycholinguistique منذ الخمسينيات القرن الماضي، حيث أصبح الاهتمام ينصب حول لغة الطفل الشفهية والمكتوبة، على مستوى تحليل مكوناتها التركيبية والدلالية والتداولية... (Caron ,1983-1989). وقبل الخوض في نتائج الأبحاث والدراسات السيكولسانية حول الطفل، نرى من الضروري في البداية، الوقوف عند المرحلة ما قبل- اللسانية، وهي تعبير عن مظاهر اللغة غير اللفظية عند الطفل، والتي تبدأ منذ الشهور الأولى. ونشير هنا، أن هذه المرحلة تتميز بالغنى والثراء، لأنها تؤسس للمراحل اللاحقة، كما تتيح لنا فهم سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل، وانتظام دلالة الألفاظ وآليات تذكرها وتسجيلها في أنواع الذاكرات (Leny,1989). غير أن اللغة ليست لها وظيفة التواصل ونقل المعلومات فقط، وإنما قد تتحول هذه اللغة نفسها إلى موضوعات

للتفكير والتحليل والوعي، باعتبارها بنية تتوفر على عناصر متعددة ومختلفة (دلالية وتركيبية ومعجمية وتداولية...). وفي هذا السياق، نشير أن الأمر يتعلق بالقدرة على إقامة نوع من المسافة بيننا وبين اللغة، وجعلها موضوعا للتفكير، والقيام بالعمليات المنطقية، وإنجاز أنشطة التصنيف والتحويل. وقد برهنت التجارب والأبحاث التي أنجزت في مجال السيكولسانيات، أن الطفل، ومنذ سن مبكرة، يستطيع القيام بأنشطة مطالسانية؛ أي أنشطة لسانية واعية من قبيل التصحيح الذاتي للأخطاء، والحكم على الجمل، واللعب بالكلمات...، والتي تكشف عن نوع من الكفاءات المبكرة والقدرات الواعية في التفكير في الأنشطة اللغوية (1990,Gombert).

1. التواصل مع الجنين

لا شك أن هناك الكثير من الأسئلة التي تفرض نفسها بإلحاح، عندما نكون بصدد الحديث عن العلاقة بين الطفل واللغة، من قبيل: متى تبدأ اللغة عند الطفل؟ هل تبدأ مع اللغة المنطوقة أم مع الإشارات والإيماءات واللغة غير اللفظية؟ هل استعمال اللغة عند الطفل له علاقة باشتغال جهازه السمعي (الأذن) أم جهازه الصوتي (اللسان والشفتان والحبال الصوتية...)؟ هل تقترن عمليات اكتساب اللغة بالفهم أم بالإنتاج أم بهما معا؟ وكيف يكمن تفسير سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل؟ وأخيرا، هل يمكن الحديث عن مقاربة نورولوجية/عصبية لاكتساب الطفل اللغة وتعلمها؟

تؤكد العديد من الأبحاث والدراسات المعاصرة، بشكل لا يترك أي مجال للشك، أن الجنين في مرحلة المشيمة يسمع الأصوات ويتواصل مع أمه ويفرح ويغضب ويستجيب لمختلف المثيرات الخارجية. فهو يستجيب لسماع الموسيقى، ويستطيع التمييز بين صوت أمه وأصوات غريبة، ويزعجه صوت المكنسة الكهربائية... ذلك أنه ابتداء من شهره السادس، يكون الجنين قادرا على الاستجابة للأصوات واللغة (2011, Lamperier). من خلال هذه الأدلة العلمية، يتبين لنا أن الجهاز السمعي للجنين جد متطور، وذو حساسية عالية. كما له استعدادا البيوعصبيا يمكنه من تحقيق مختلف أشكال التبادلات، والعلاقات الوجدانية والتواصلية بين الأم والجنين من جهة، وبين الأب والجنين من جهة ثانية. ومن بين أهم أشكال هذا النوع من التواصل، نذكر الأشكال الآتية:

- **التواصل اللمسي** la communication tactile : ويتم من خلال لمس الأم أو الأب للبطن. وهنا، يستجيب الجنين بحركات لاإرادية بواسطة أطراف جسده. وهذا ما يساهم في تحفيز الخلايا العصبية لدماغ الجنين (2007, Segond).
- **التواصل الشفهي** la communication orale: هنا يكون الجنين، ابتداء من الشهر السادس من الحمل، قادرا على الاستماع إلى الأصوات والتمييز فيما بينها. وإن كان لا يفهم

دلالة الكلمات، إلا أنه يستطيع الإصغاء إلى صوت أمه وأبيه والاحتفاظ به في ذاكرته. وهذا ما يساعد الجنين على التأقلم مع محيطه الصوتي/الفونولوجي في الشهور الأولى بعد الولادة (Lamperier ,2011). وينطبق هذا الأمر على الأغاني، حيث يستطيع تذكرها، وبالتالي يمتلك الجنين رصيدا مهما من الأصوات التي يحتفظ بها في ذاكرته.

عموما، يمكن القول إن هذه النتائج العلمية، فتحت المجال واسعا أمام الأبحاث النورولوجية، قصد دراسة دماغ الجنين وآليات اشتغال الخلايا العصبية. وبالاستناد إلى هذه المعطيات العلمية، أصبح الحديث، في السنين الأخيرة، عن تربية الجنين وعن التعليم ما قبل مرحلة الولادة، وعن عبقرية الجنين(Delassus ,2011).

لقد حاولنا الانطلاق من هذه المرحلة الجنينية، من أجل تبيان دورها وأهميتها، خصوصا في سياق المرحلة ما قبل اللسانية، وهي بداية التواصل عند الطفل، حيث يستعمل لغة غير لفظية تعتمد الإشارات والحركات، هذا إذا اعتبرنا أن اللغة هي أشمل من الكلام، فإذا كان هذا الأخير يتحقق عبر السلوك اللفظي واستعمال الأصوات، فإن اللغة يتم التعبير عنها بواسطة وسائل وأدوات لفظية وغير لفظية.

2. نمو التواصل ما قبل اللفظي

لا شك أن الإشارة تعد نوعا من أنواع التعبير الفطري عن المشاعر والرغبات والأفكار. وفي هذا السياق، يمكن الحديث عن لغة الإشارة أو التواصل بالإشارات الذي يعتمد أدوات تعبيرية غير لفظية مثل تعبيرات الوجه والرأس واليدين والرجلين... والإنسان غالبا ما يلجأ إلى استخدام هذه الوسيلة التعبيرية المصاحبة للغة المنطوقة، كما قد تكون تعويضا عن التعبير باللغة المنطوقة (نادر سراج، 1990). وبالنظر إلى أهمية الإشارة، لغة التعبير ما قبل اللفظي، ودورها في الاستعمال الفردي والجماعي في مجالات متعددة، وفي سياقات دلالية مختلفة، سيكون من المفيد تحديد أهم خاصياتها ومظاهرها وسيرورة نموها عند الطفل منذ الشهور الأولى من ميلاده.

يقوم الطفل، بعد الولادة، بحركات وسلوكات ابتهاجية، يتواصل من خلالها مع الأشخاص المحيطين به، ويستعمل هذه الإشارات لإشباع رغباته من أكل وشرب ونظافة. وهذه الاستجابات تعبر عن حالاته الوجدانية، فهو يستجيب لحضور الآخرين أو لرؤية الصورة أو إسماع الأصوات. ويمكن اختزال أشكال هذه الاستجابات خلال الشهور الثلاثة الأولى، في قيامه بسلوكات من قبيل: يحدق ويضحك ويستجيب بواسطة الأصوات ثم يلتزم بالهدوء. وهذه العمليات تكون مرفقة بحركات واستجابات تلقائية. وبعد هذه المرحة، تغدو حركات الطفل أكثر تميزا، وقد تكون إيجابية أو سلبية؛

بمعنى أنه يعبر إما بالقبول أو الرفض، حسب المواقف والوضعيات التي يتواجد فيها. ويعبر عن ذلك بواسطة تعبيرات الوجه والصوت وتحريك الرجلين واليدين... وهي الأدوات التعبيرية التي يعتمدها الطفل للتواصل والإفصاح عن فرحه أو قلقه. وعندما يبلغ الطفل شهره التاسع، يستطيع التمييز بين الأشخاص المألوفين والغرباء، وهذا ما يظهر من خلال مجموعة من السلوكات وردود الأفعال، فهو يبدي تحفظه ورفضه في التواصل مع الغرباء عبر إشارات الرفض أو البكاء. وعندما يرغب في التواصل مع شخص ما، يقوم بحركات ابتهاجية عن طريق الابتسامة ورفع اليدين وحركات الرجلين. أما عندما يصل الطفل شهره العاشر، يتمكن من التعرف على اسمه، وكذلك أسماء الآخرين بشكل جيد. كما تصبح إشاراته وحركاته تتسم بالدقة والوضوح من مثل النداء والقبول والدعوة إلى الاستجابة للفعل... ويستطيع تكرار الكلمات المرفقة بالحركات مثلا: إشارة «إلى اللقاء» أو تحريك الرأس للتعبير عن الرفض (Haydée Marcos, 1998). في البداية، يستعمل الطفل الكلمات السهلة على مستوى النطق والمرفقة بالحركات، ثم يتمكن من استعمال الكلمات- الجمل بشكل سليم على مستوى نطق الأصوات.

وإذا انتقلنا من المقاربة الوصفية إلى المقاربة التصنيفية، يمكن تحديد أهم مكونات التواصل بالإشارات في المرحلة ما قبل اللسانية période prélinguistique في العناصر الآتية:

- حركات النداء: وتشمل حركات لإثارة الانتباه، وذلك من أجل الاستمرارية في التواصل مع الآخرين.
- حركات القبول: وتتضمن حركات وسلوكات تعبيرية وابتهاجية بواسطة الابتسامة أو اللعب بالأصوات أو النظرات الإيجابية.
- حركات الرفض: وبواسطتها يعبر الطفل عن رفضه الاستجابة للتواصل أو الاستمرارية فيه.
- حركات دالة: وتشمل سلوكات تعبر عن طلب القيام بالفعل أو الاستجابة للمخاطب أو التعاون معه، أو الإشارة إلى شيء ما.

عموما، يمكن استنتاج أن مراحل تطور اللغة عند الطفل، تتميز بتماسك أطوارها وتكاملها. كل مرحلة هي ضرورية في بناء المرحلة الموالية وإتمام حلقاتها. والملاحظ أن الاستعداد البيوعصبي للجنين ونمو جهازه العصبي، تمكنه من الاستجابة التلقائية والتأقلم مع المحيط الخارجي، وهذا ما يساهم في تكثيف المحفزات الخارجية وتنشيطها، من أجل نمو المشابك العصبية في دماغ الجنين والرضيع والطفل، وإضافة مساحات جديدة من الاقترانات العصبية. فحينما يتمكن الطفل من النطق بالكلمات الأولى، فهذا يعني أن هذه المرحلة سبقتها مراحل مهمة، تبدأ بقدرة الجنين على الإدراك

الصوتي، وتنتقل إلى مرحلة البكاء والصراخ واللعب بالأصوات في الشهور الأولى بعد الولادة. وبعد هذا التدريب الصوتي، يدخل الطفل البالغ (6) أشهر إلى تجربة المناغاة Babillage. بعد ذلك، تنظم هذه الأصوات وتتحول إلى أشكال تعبيرية؛ أي متوالية من الأصوات الدالة مثل: papa, maman... (2004, Colletta). وعلينا انتظار بلوغ الطفل شهره الثاني عشر، حتى يتمكن من الوصول إلى مرحلة الكلمة-الجملة. وفي هذا الإطار، نشير أن الطفل، ابتداء من الشهر (9) و(10)، يحاول إنتاج متواليات صوتية أشبه بالكلمات. لكن عندما يصل إلى الشهر (20)، يستطيع إنتاج ما بين (4) و(10) كلمات في اليوم. ويزداد رصيده المعجمي في النمو، إلى أن تصل عدد الكلمات: (500) كلمة في حدود (30) شهر (2004, Colletta).

الواقع أن المعطيات والوقائع التي أشرنا إليها، تبين لنا أهمية التواصل ما قبل اللفظي، ودوره عند الرضيع في سيرورة تطور اللغة. وتتحدد هذه الأهمية، في جعل الطفل ينخرط مع الراشد، ضمن المجال اللساني الذي ينتمي إليه في مظاهره السوسيو ثقافية من جهة. ومن جهة ثانية، في إكساب الطفل القدرة على التوافق مع الأشكال والمضامين الدلالية الخاصة بكل وضعية تواصلية (Haydée Marcos, 1998). غير أن النظريات الكلاسيكية في الاكتساب اللغوي اختلفت بشأن العوامل التي تتحكم في عملية الاكتساب اللغوي عند الطفل، حيث تباينت المواقف والتصورات حسب المرجعيات الإبيستمولوجية التي اعتمدت عليها كل نظرية.

3. نظريات اكتساب اللغة عند الطفل

إذا كان الطفل يخضع لمراحل نمائية في اكتسابه للغة، بحيث ينتقل من مرحلة تعلمه للغة الشفهية داخل الأسرة إلى مرحلة تعلمه للغة المكتوبة داخل المدرسة، فإن هذا التحول في معارفه وسلوكه اللغوي يحتاج إلى كفاءات وقدرات ذاتية من جهة، وإلى قنوات ووسائط خارجية من جهة ثانية. إلا أن الأسئلة التي حاولت النظريات والاتجاهات الكبرى الإجابة عنها، في مجال الاكتساب اللغوي هي: ما العوامل المؤثرة في عملية الاكتساب اللغوي عند الطفل؟ هل يتعلق الأمر بعوامل وراثية وبيولوجية أم بعوامل اجتماعية ومكتسبة أم بعوامل نمائية وتكوينية أم بعوامل مدرسية وتعليمية-تعلمية؟ هل يؤثر الاكتساب اللغوي في الاكتساب المدرسي أم يمكن الحديث عن علاقة تأثير متبادلة؟ هل يتوفر الطفل على معارف لسانية قبل مدرسية؟

1.3. الطفل واكتساب السلوك اللغوي

لقد ظلت النظرية السلوكية، حاضرة بقوة على امتداد نصف قرن من الزمن. وتجدر الإشارة

أن هذه النظرية اتخذت من السلوك موضوعها الأساسي ومنحت لظاهرة التعلم مكانة متميزة في مشروعها العلمي، كما أولت أهمية كبرى للسلوك اللغوي الذي أخذ حيزا هاما من الدراسات والأعمال التي اختصت بتعلم الإنسان والحيوان للسلوك الكلامي. لقد حاول مجموعة من الباحثين (بافلوف، واطسون، سكينر...) إثبات الفكرة القائلة: أن السلوك الإنساني هو حصيلة التعلم الذي يكتسبه من المحيط البيئي والاجتماعي والمثيرات الخارجية. وهنا، يمكن الإشارة إلى مفهوم الإشراط عند بافلوف Pavlov، وثنائية المثير والاستجابة التي جاء بها واطسون Watson، ومبدإ التعزيز الذي اقترحه سكينر Skinner، والمتغيرات الوسيطية لهول Hull... إذاً يمكن التأكيد، أن جميع أقطاب هذا الاتجاه السلوكي يتفقون حول أهمية التعلم، ودوره في اكتساب مهارات حسية-حركية ولفظية، وهو تعلم تحكمه مثيرات خارجية وعوامل البيئة، ولا مكان للأنشطة الذهنية أو الوعي أو إبداع الذات في هذه التعلمات. وفي هذا السياق، تعد اللغة مجموعة من السلوكات الناتجة عن العادات اللفظية. فالمثيرات الخارجية والتدريب والخبرة هي بمثابة عوامل تؤثر على السلوك اللغوي. والمحيط الاجتماعي، هو الذي يعلم الطفل الكلام ويجعله ينتقل من مرحلة التعبير بالإشارات إلى مرحلة التعبير الشفوي. وفي هذا الإطار، تشكل العلاقة التي تربط الأم بالطفل، نموذجا لعمليات الاكتساب اللغوي، والقائمة في البداية على التدريب الصوتي والتشابه بين التعبيرات الصوتية للأم وأصوات الطفل، ثم بعد ذلك يستطيع لوحده، إنجاز النشاط اللفظي (Oléron, 1976). غير أن تركيز أقطاب المدرسة السلوكية على التعلم البسيط، وعلى المقارنة بين السلوك الإنساني والسلوك الحيواني، قد شكل أهم عناصر ضعف هذا الاتجاه النظري، بالإضافة إلى إغفاله لإبداعية الذات المتكلمة. فالطفل قد يكتسب السلوك الكلامي ويتعلم المعارف، إذا توفرت الشروط الضرورية للتعلم؛ أي البيئة الملائمة والمحيط الاجتماعي المناسب.

2.3. الأساس الوراثي للغة الطفل

يرى تشومسكي (Chomsky,1957-1965) المؤسس الفعلي للسانيات التوليدية، أن اللغة هي نشاط ذهني، ويولد الطفل وهو مزود بمعرفة تامة عن النحو الكلي، وبنظام من البنيات الملائمة التي تساعده على اكتساب اللغة واستيعاب المفاهيم والقواعد المعقدة والبسيطة في الآن نفسه. وعلى الرغم من محدودية معرفة الطفل للمفردات والجمل، إلا أن له قدرة خلاقة وإبداعية على إنتاج تراكيب وجمل لم يسمعها من قبل.

ولقد عملت اللسانيات التوليدية على انتقاد النزعة الإمبريقية للمدرسة السلوكية التي أغفلت الخاصية الإبداعية للذات المتكلمة وأقصت من اهتمامها التمثلات الذهنية والعمليات العقلية للأفراد. ذلك أن الإنسان يرث الجهاز الفطري، وله الاستعداد الطبيعي لاكتساب اللغة وتطوير

تجاربه اللسانية؛ أي يتوفر على المبادئ العامة للنحو الكلي أو الشمولي، وهي نفس المبادئ التي تشترك فيها كل اللغات. إذاً تصبح اللغة، على ضوء ذلك، بمثابة ذلك النظام المعقد من الرموز والمعاني الذي ينتجه الفرد بطريقة فطرية وبمعزل عن أية مراقبة واعية. وهذه المهارات اللغوية التي يتوفر عليها الطفل هي بمثابة كفاءات لسانية؛ أي معارف ضمنية لقواعد اللغة. وتجدر الإشارة، إلى أن هذه المواقف والتصورات التي اقترحها تشومسكي ساهمت بشكل كبير في ظهور نظريات مهمة نذكر من بينها النظرية القالبية لفودور القائمة على التفسير الآلي والأتوماتيكي في المعالجة اللغوية. فإذا كان الإنسان يتميز بالقدرة على إنتاج واستعمال الرموز بهدف التفكير والتواصل وتخزين التمثلات في الذاكرة، فإن النظرية القالبية انطلقت من فرضية تشبيه الإنسان بالحاسوب عن طريق الموصلات الإلكترونية. في هذا السياق نشير، أن فودور Fodor (1983) كان يتفق مع تشومسكي في اعتبار اللغة نشاطا ذهنيا، وفي افتراض أن الإنسان مزود بجهاز مبرمج من الناحية التكوينية وقادر على القيام بأنشطة بسيطة ومعقدة في تحويل الجملة ومعالجة اللغة. كما يقترح علينا فودور نظاما قالبي Modulaire للاشتغال المعرفي، يشتمل على قوالب متخصصة وفطرية ووراثية. كما استنتج هذا النموذج، أن عملية فهم اللغة وإنتاجها تتحقق بسرعة كبيرة وأوتوماتيكية وغير واعية. مثلا: سيرورة فهم جملة ما، هي النتيجة النهائية لسلسلة من المعالجات التي تتكفل بها القوالب المستقلة، حيث يقوم كل قالب بمجموعة من العمليات بطريقة تراتيبية تصاعدية (من تحت إلى فوق)، فهناك القالب الفونولوجي الذي يعالج الأصوات ويتعرف على الفونيمات، لينتقل إلى القالب الدلالي الذي يحدد معنى الكلمة ودلالتها، ومنه إلى القالب التركيبي، ليصل في النهاية إلى عملية الفهم. إذاً، يعمل النظام القالبي بطريقة تصاعدية من تحت إلى فوق, والمعالجة تكون بشكل إجباري وسريع، ويسميها فودور بالملكات العمودية Facultés Verticales (1990,Richard). غير أن النظرية القالبية قد أهملت المعلومات الحسية والتي تقترن بالقرارات المتخذة إزاء الأفعال، ذلك أن هذه المعارف الإجرائية والمعلومات حول المهام والسياقات الدلالية، تتميز بخاصية الوعي لأن الإنسان يستطيع القيام بالمراقبة، في إطار تحديد الاستراتيجيات المناسبة أثناء إنجاز المهام (1990,Richard).

3.3. التفسير التكويني للغة الطفل

اعتمد بياجي Piaget على مقاربة بنائية لاكتساب المعارف من خلال تتبع مراحلها وأطوارها وسيرورة تكوينها عند الطفل. ذلك أن عملية بناء المعارف تتم عبر نموها وانتقالها من مستوياتها الدنيا إلى مستوياتها العليا، ويقوم الطفل بدور نشيط في تفاعله مع المحيط، عن طريق ميكانيزمات عامة داخلية من مثل فعل التوازن والضبط الذاتي... وإذا كان الطفل يشارك بفعالية في بناء معارفه الخاصة، فإن للنمو دورا مهما في ضبط حدود التغيرات التي تقع على هذه المعارف، بما فيها المعارف

اللغوية والتي اعتبرها بياجي جزءا تابعا للمعارف العامة التي يمتلكها الطفل (Piaget, 1923-1945). وتجدر الإشارة، أن السيكولوجيا التكوينية منحت الأولوية للنمو المعرفي على حساب النمو اللغوي، الذي يعرف انطلاقته الأولى مع نهاية المرحلة الحسية الحركية، خلال هذه المرحلة لا يستطيع الرضيع التمييز بينه وبين العالم الخارجي، أو التعبير عن أفكاره أو تجاربه، ويكتفي ببناء أشكال منظمة من الاستجابات الحسية - الحركية ونقل شيمات أوخطاطات الحركة وتحويلها من وضعية إلى أخرى؛ أي تكرارها وتعميمها على وضعيات جديدة. لكن مع نهاية هذه المرحلة ودخول الطفل إلى المرحلة ما قبل- إجرائية، يبدأ بالتوظيف الذاتي للصور الذهنية توظيفا رمزيا، بالانطلاق من ذاته باعتباره محورا مركزيا للتفاعل مع الأشخاص وإدراكه للموضوعات والأشياء وحل المشكلات المطروحة عليه (Piaget, 1945). وفي هذا السياق، يشير بياجي أن الطفل يتمكن من بناء الصورة الرمزية انطلاقا من نشاطه الحركي. ويعد كل من التقليد واللعب الرمزي من بين الأنشطة المعرفية التي تساعده على التحكم في عملياته الإدراكية. «فحينما يحاكي الطفل الموضوع أو الحدث أو الحركة التي أُنجزت أمامه، فهو يكون بصدد إنشاء إشارات تعبر عن فهمه لهذه الموضوعات والوضعيات التي تأخذ صورة ما، مثلا يقوم بتمثيل الوسادة بقطعة من القماش، أو قد يفتح فمه للإشارة إلى انفتاح علبة الكبريت» (Cohen, 1981: 160). في البداية لا يستطيع الطفل التعبير عن الموضوعات والأشياء بواسطة اللغة، لكن فيما بعد يتمكن من استعمال التمثلات التي تشكل اجتماع الدال Signifiant الذي يساعد على استحضار الوقائع الغائبة، بالمدلول Signifié الذي يشير إلى الفكر. «فإذا كان التمثل يتيح للطفل استحضار الموضوعات والوقائع، فإنه يتشكل نتيجة اتحاد الدوال بالمدلولات. ومن خلال هذه الوظيفة الرمزية تتأسس اللغة وتستمد بعدها الاجتماعي» (Piaget, 1945 : 292). في البداية، تكون لغة الطفل متمركزة حول الذات؛ أي عبارة عن رموز ذات طابع فردي، ثم بعد ذلك ومن خلال انتقاله إلى مرحلة اللاتمركز، تصبح لغته أداة للتواصل والاندماج الاجتماعي ووسيلة للتعبير عن تصوراته الذهنية وتمثلاته بطريقة موضوعية.

والجدير بالتذكير أن دي سوسير De Saussure (1916) هو أول من قام بتحديد العلامة اللسانية signe باعتبارها تجمع بين تصور concept وصورة سمعية image acoustique. وهذه الأخيرة، ليست صوتا ماديا، وإنما الأثر النفسي الناتج عن الصوت؛ أي التمثل. أما التصور فهو شيء مجرد. على العموم، يركز دي سوسير على خاصية أساسية للعلامة اللسانية وهي اعتباطية العلاقة بين دالها ومدلولها، ذلك أنه ليست للفكرة أية علاقة طبيعية مع المتوالية الصوتية، في حين أن الرمز تعترضه أسباب تمنعه من تحقيق هذه العلاقة الاعتباطية؛ أي بين داله ومدلوله بقية من العلاقة الطبيعية (De Saussure, 1916)، مثلا نرمز للعدالة بالميزان، ونرمز للسلام بالحمامة...). من الواضح إذاً، أن بياجي يوظف مفهوم الرمز، مادام أن الدال يشكل، بصورة ما، الجوهر الحقيقي والواقعي

للمدلول ويتوفر على بعض خاصيات الموضوع أو خطاطات الفعل (Piaget ,1945: 293). وهذا ما يفسر منح بياجي الأولوية للسياق الفردي في تأسيس التمثل الدلالي عوض السياق الاجتماعي، مادام أنه ناتج عن النمو الحسي-الحركي بفعل توسط السلوكات الخاصة بالتقليد واللعب الرمزي. لكن رغم اعترافه بأهمية التمثل الدلالي ودوره في التعبير عن ميكانيزمات إنشاء اللغة وظهورها عند الطفل، إلا أنه لم يتمكن من تقديم التفسير الواضح لانتقال الطفل من مستوى اعتماده اللغة الرمزية إلى مستوى استعماله العلامات المُتفق عليها اجتماعيا (Cohen ,1981).

وفي دراسة له حول «تمثل العالم عند الطفل La représentation du monde chez l'enfant » أكد بياجي أن الأطفال صغار السن يعتقدون أن الكلمة قد تتضمن خاصيات الموضوع التي تحيل إليه مثل اللون والشكل والقامة...، ففي هذه الدراسة، وَجه للأطفال ما بين سن (5 و11) سنة أسئلة تتعلق بأسماء الكلمات وموضوعات العالم، مثل الشمس والسماء... وكانت النتائج على الشكل الآتي:

- يعتقد أطفال سن الخامسة والسادسة أن الكلمة تتوفر على خاصية تميزها، مثلا الشمس تُسمى بهذا الاسم لأننا نستطيع رؤيتها أو لأنها تتميز بالسخونة.

- أما أطفال سن السابعة والثامنة, فأجابوا بأن الله أو الإنسان الأول هو الذي خلق أو جاء بالكلمات.

وأخيرا، ينبغي انتظار بلوغ الطفل إلى سن العاشرة والحادية عشرة، لتصبح الكلمة كعلامة لسانية قائمة على اعتباطية العلاقة بين دالها ومدلولها (Piaget ,1926).

و السياق نفسه ، توصل فيكوتسكي (1934)، إلى النتيجة نفسها، مادام أن الأطفال غير المتمدرسين يفسرون الكلمات بالخاصيات التي تميز الموضوعات التي تحيل إليها، فكلمة «بَقرة» مثلا تسمى كذلك، لأنها تتوفر على «قُرُون». كما لا يمكن استبدال كلمة «بقرة» بكلمة «حبر»، لأن الأولى تعطينا الحليب، أما الثاني فنستعمله للكتابة» (Gombert ,1990 : 99).

على الرغم من أهمية النتائج التي توصل إليها بياجي (Piaget ,1945)، إلا أنه لم يستطع تحديد عوامل انتقال الطفل إلى مرحلة الوعي بالعلاقة التي تجمع بين الكلمة ومرجعها الفيزيقي، كما أنه لم ينتبه إلى تأثيرات الوسط المدرسي ودوره في إدراك الطفل للعلامة اللسانية ووعيه بالقواعد اللغوية الأساسية مثل زمن الفعل والجمع والمؤنث والمذكر...

عموما، يمكن الاستنتاج أن بياجي كان يروم دراسة تطور البنيات المعرفية ونمو الذكاء عند

الطفل، وهذا ما جعله يبالغ في تحديده لمراحل كونية كبرى، وبالتالي يغفل الكفاءات المبكرة التي قد يتوفر عليها الطفل، وهذا ما توصلت إليها مجموعة من الأبحاث والدراسات السيكولسانية ابتداء من سنوات السبعينيات من القرن الماضي (Slobin ,1996 ؛ Clark ,1976؛ Tautelle1984,).

4.3. دور العامل الاجتماعي في اكتساب اللغة

إذا كان بياجي قد اعتبر أن أنماط التفاعلات الاجتماعية وأشكال الممارسات التربوية، ثانوية لا تؤثر بشكل أساسي في نمو معارف الطفل وكفاءاته اللغوية، فإن نظرية فيكوتسكي ذات التوجه السوسيو ثقافي، قد منحتها دورا أساسيا. ذلك أن الأنشطة السيكولوجية، عبارة عن عملية تخزين لمختلف أشكال العلاقات الاجتماعية والثقافية السائدة في أنواع الذاكرات، وتمثل العلاقة بين الطفل والراشد، أهم مظاهر هذه العلاقة، وهي علاقات تفاعلية تتسم بالغنى والدينامية. وهنا يكتسب الطفل الرموز والعلامات وكل الأنظمة السيميائية الضروري التي تتواجد في بيئته اللغوية (Vygotsky ,1985/1934).

إذن، تشكل هذه العلاقة (طفل/ راشد)، الإطار الملائم لعملية التعلم عند الطفل. فالراشد يساعد الطفل في حل المشكلات من جهة، ومن جهة ثانية، يظهر الطفل استعدادا لتوظيف كفاءاته المعرفية وقدراته الذاتية (Rivière، 1990). ويلخص فيكوتسكي هذه العلاقة التفاعلية، في مفهوم المنطقة المجاورة للنموZone proximale de développement التي تمثل الفارق القائم بين ما يقدر المتعلم على فعله وإنجازه بمفرده، وما يستطيع فعله وتحقيقه بمساعدة الآخرين (Rivière ,1990).

عموما، يمكن القول إن النظرية السوسيو بنائية استطاعت الإجابة عن إشكالية العلاقة بين النمو والتعلم وبين الفطري والمكتسب. ونشير هنا، أن برينر Bruner (1987) قام بتطوير هذه النظرية، من خلال توظيف مفهوم الوساطة. ومن أجل تفسير كل أشكال العلاقات التفاعلية بين الطفل والراشد، عمل برينر على إبراز أهمية مساعدة الطفل على حل المشكلات وتقديم مختلف التوجيهات له من أجل الحصول على الفاعلية المطلوبة، وعلى تكثيف أشكال المراقبة أثناء إنجاز المهام. وأ خيرا، ضرورة تفعيل أدوات التواصل وتنويعها، من أجل الحصول على أفضل تفاعل ممكن بين الطفل والراشد ,(Bruner، 1987).

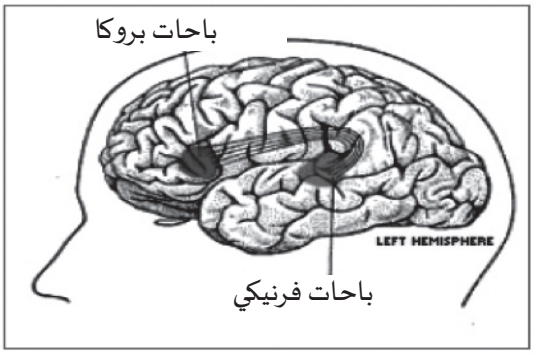
وإذا كانت المدرسة تمثل أهم الحلقات الأساسية في سيرورة الاكتساب اللغوي عند الطفل وانتقاله من مرحلة التعبير الشفهي إلى مرحلة التعبير الكتابي (تعلم مهارات القراءة وقواعد الكتابة)، فإن ثمة أسئلة كثيرة مطروحة وتحتاج إلى إجابات من قبيل: هل يتوفر الطفل على معارف قبل

مدرسة؟ هل يلج الطفل إلى المدرسة وهو لا يعرف شيئا عن المعلومات والمعارف والمهارات التي يكتسبها داخل الفصل الدراسي؟ وإذا كان يستعمل اللغة من أجل التواصل والتعبير عن أفكاره، فهل يتمكن من توظيف هذه الكفاءة اللسانية في إدراك القضايا المعقدة والمعلومات المدرسية المنظمة؟

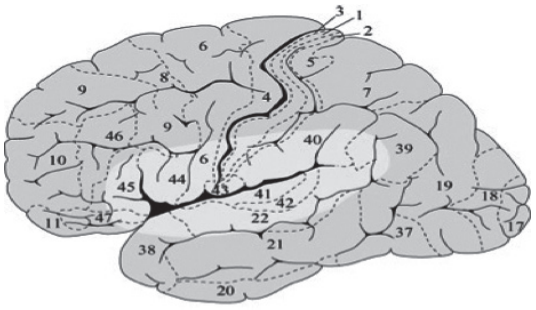
4. دماغ الطفل وسيرورة اكتساب اللغة

لاشك أن إشكالية العلاقة بين الدماغ واللغة، تجعلنا نعيد طرح إشكالية العلاقة بين الفطري والمكتسب. وهي إشكالية فلسفية قديمة حاولت الإجابة عن السؤال المتعلق بمصدر السلوك الإنساني والعوامل المتحكمة في الأنشطة المعرفية والوجدانية. والواقع أن نظرية المعرفة قامت على أساس هذه الثنائية، وحاولت الإجابة عن سؤال جوهري وهو: كيف تكون المعرفة ممكنة؟ إن السؤال عن مصدر المعرفة الإنسانية وعن مصادرها وآليات بنائها وسيرورة تكونها، شكل أهم المحاور التي حاولت الكثير من النظريات والمواقف الإجابة عنها. والملاحظ أنها كانت في البداية إجابات فلسفية، ثم تحولت إلى إجابات سيكولوجية وسوسيولوجية ولسانية، والآن نجد الإجابات النورولوجية والجينية هي الحاضرة بقوة، بالنظر إلى البراهين العلمية والحجج المعتمدة. وإذا كانت ثنائية الفطري والمكتسب أصبحت لها تسميات متعددة من قبيل البيولوجي والثقافي، الوراثي والاجتماعي، العصبي والسلوكي... فإن الصعوبة تكمن في اعتماد النموذج التفسيري العلمي والمقنع، والذي يستطيع تحديد العوامل المتحكمة في جميع الأنشطة المعرفية، بما فيها الأنشطة اللغوية. وفي هذا الإطار، يمكن القول إن الإنجازات التي حققتها العلوم العصبية Neurosciences، ساهمت في الانتقال من فلسفة الوعي إلى بيولوجيا الوعي، حيث أصبح الدماغ بنية تشريحية، يتوفر على خلايا عصبية وباحات وفصوص. وعن طريق تقنيات التصوير الدماغي، يمكن فهم وتفسير جميع الأنشطة الإنسانية (Houdé, Mazoyer et Tzourio-Mazoyer, 2002). ذلك أن أثناء القيام بأي نشاط معرفي (الكلام، الكتابة، التذكر، الإدراك البصري...)، نلاحظ أن الملايين من الخلايا العصبية في دماغنا تتبادل المعلومات، من خلال علاقات إلكتروكميائية بين عناصر ومكونات الدماغ. وينبغي الاعتراف أن اللغة كان لها الفضل في التأسيس العلمي للعلوم العصبية، ذلك أن القرن (19) الميلادي شكل، بدون أدنى شك، بداية الاهتمام العلمي بالدماغ (Kolb et Whishaw ,2008). ففي سنة 1861 قام بروكا Broca (1824-1880) بتقديم حالة كانت تعاني من «الحبسة aphasique» وتمثلها شخص يدعى Leborgne. وبعد وفاته، عمل بروكا على تشريح دماغه، فتبين أن هذا الشخص كان يعاني من إصابة في باحة موجودة في الفص الجبهي من النصف الكروي الأيسر، تبين أنها هي السبب في عدم قدرته على التعبير اللفظ، وكان يكتفي بالنطق بكلمة «طان طان». ومند ذلك التاريخ، تم تحديد باحة بروكا باعتبارها المسؤولة عن عملية إنتاج اللغة. كما أن الشخص الذي يعاني من عدم

القدرة على التعبير اللفظي، تم تصنيف اضطرابه ضمن حبسة بروكا aphasie de Broca. وينبغي الإشارة هنا، أن الباحات المسؤولة عن عملية إنتاج اللغة هي التي تحمل الأرقام (44-45)[1]. في حين أن باحة فرنيكي Wernicke (1848-1905) والتي توجد في الفص الصدغي، هي المسؤولة عن عملية فهم اللغة، وتحمل الأرقام التالية: 22-37-42 (Lechevalier, 2008).



الشكل 1: يحدد مواقع كل من باحات بروكا المختصة في إنتاج اللغة وباحات فرنيكي المسؤولة عن الفهم، وكذلك العلاقات العصبية بين المنطقتين.

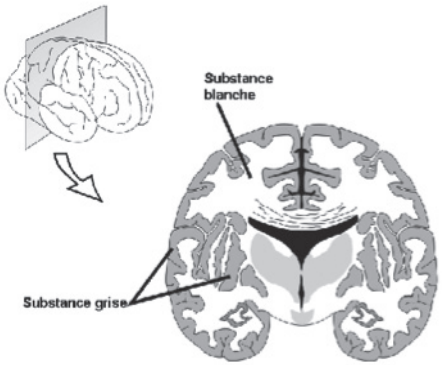


الشكل 2: يبين الخريطة العصبية للقشرة الدماغية التي اقترحها برودمان Brodmann (1909). وهي تتضمن الأرقام الخاصة بمنطقة بروكا والأرقام الخاصة بمنطقة فرنيكي(Lechevalier, 2008) .

عموما، توجد في الدماغ مناطق خاصة بالكلام وأخرى بالحركات وأخرى بالحواس... وهذه الأنشطة العصبية تتسم بالتعقيد، وتتحقق من خلال عمليات شعورية ولاشعورية وحركات إرادية وغير إرادية. وعلى هذا الأساس، يمكن التأكيد أن عملية اكتساب اللغة الأم وتعلم المعارف المدرسية، هي نتيجة لمجموعة من الأنشطة العصبية الدقيقة وبالغة التعقيد التي يقوم بها الدماغ. وبما أن للتمثلات الذهنية دورا أساسيا في مجال اشتغال الأنشطة العصبية ومعالجة المعلومات وتخزينها، فإن الدماغ يتوفر على أنواع من الذاكرات، التي تمكن الطفل من تذكر الأسماء والأشخاص والأحداث والوقائع، وتعلم الرموز والحروف، وامتلاك القدرة على قراءتها والتعرف على دلالتها... لذلك، نرى من المفيد اعتماد مقاربة نورومعرفية في تفسير اكتساب الطفل للغة. ذلك أن الخاصية التي يتميز بها الدماغ، هي قدرته على التغير والنمو حسب مختلف أنواع المحفزات الناتجة عن التفاعل مع المحيط الخارجي من مثل الاكتساب اللغوي والتعلم المدرسي. وفي هذا السياق، نشير أن الخلايا العصبية تكون في حالة انتظار، ولها قدرة كبيرة على المرونة العصبية plasticité neuronale، حتى

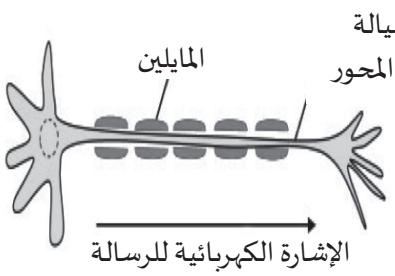
[1] Brodmann (1909) وضع خريطة للقشرة الدماغية مرقمة من 1إلى 52 من الباحات التي حدد من خلالها، المستويات الوظيفية لكل باحة في دماغ الإنسان.

تستجيب لمختلف أنواع هذه التعلمات (OCDE, 2007). وبما أن الدماغ هو مركز التفكير ومصدر جميع الأنشطة الذهنية التي يقوم بها الإنسان، بما فيها الأنشطة اللغوية، فإنه من المفيد تتبع سيرورة نمو الدماغ وتطور بنيته التشريحية، منذ المرحلة الجنينية. وهنا، يمكن الإشارة أن الجهاز العصبي المركزي للجنين يبدأ في التشكل منذ الأسبوع السابع بعد تلقيح البويضة، حيث ينتقل من مرحلة البناء التشريحي إلى النشاط الوظيفي وتكوين الدارات العصبية (Ademsbaun et al, 2001). وهكذا، يخضع دماغ الجنين للنمو والتغير على المستوى الكمي والكيفي. وتشمل هذه التغيرات، البنية العصبية الإجمالية للدماغ، وبعض المناطق العصبية الخاصة، وكذلك الاقترانات الخاصة بالخلايا العصبية التي تنشط أثناء التفاعل مع المحفزات الخارجية. وهذا ما يجعل دماغ الطفل يزداد في حجمه ووزنه، بسرعة كبيرة. إذ يصل وزن دماغه عند الميلاد، حوالي (400) غرام، ويضاف إلى هذا الوزن، في حدود السنة الثالثة، كيلو غرام و(100) غرام، في حين أن مرحلة الرشد تشهد زيادة تصل إلى حوالي (350) غرام. وهنا، يمكن الإشارة إلى دور آليات اكتساب اللغة في تحقيق مبدأ التغيرات العصبية في النصف الكروي الأيسر Hémisphère gauche. والملاحظ أن الدماغ في هذه المرحلة، يعرف نشاطا مكثفا على مستوى الاقترانات العصبية، حيث تتمكن كل خلية من إنتاج عشرات الآلاف من المشابك العصبية (Bouchard, 2008). وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة المادة البيضاء substance blanche والتي تشكل النسيج العصبي المكون من مجموع المحاوير axones. أما اللون الأبيض، فهو ناتج عن تجميع مادة المايلين myéline على محيط هذه المحاور، وهي التي تساهم في تنشيط السيالة العصبية وتأمين سرعة أدائها (Kolb et Whishaw, 2008).



المادة البيضاء / المادة الرمادية

الشكل 3: المادة البيضاء هي محاور الخلايا العصبية، والمادة الرمادية، هي مكونات الأجسام الخلايا الخلوية.



الشكل 4: كمية المايلين يغطي محور، وهي التي تؤمن نشاط الإشارة الكهربائية وسرعة الرسالة العصبية.

عموما، يمكن الاستنتاج أن المقاربة النورولوجية لاكتساب اللغة لا ترى أن الطفل يولد صفحة بيضاء، وإنما يمتلك رصيدا كبيرا من الخلايا والمشابك العصبية التي تشكلت منذ المرحلة الجنينية، ولها كامل الاستعداد البيوعصبي لإنتاج مشابك عصبية جديدة. ويمكن اعتبار دخول الطفل إلى عالم اللغة، من أهم المحفزات التي تعمل على تنشيط الخلايا العصبية، وتكوين المشابك synapses، وتكثيف اقتراناتها. وهنا، ينبغي التأكيد أن الخلايا العصبية تستمر في النمو في جميع مراحل النمو بما فيها مرحلة الرشد، وبذلك تكون الأبحاث والدراسات النورولوجية الجديدة ،التي بدأت منذ سنة 1990، قد قطعت مع الفكرة الدوغمائية القائلة أن الدماغ لا يستطيع إنتاج خلايا عصبية جديدة في مرحلة الرشد. على أن المحفزات الخارجية والمثيرات اللغوية، تعمل على تحقيق أكبر قدر من المرونة العصبية وتكوين خلايا عصبية neurogenése، وتعد منطقة الحصين l'hippocampe هي مصدر إنتاج هذه الخلايا الجديدة (Laroche ،2011). كل هذه المعطيات والوقائع، تمنحنا مشروعية الحديث عن وجود كفاءات معرفية عند الرضيع، وعن قدرة الطفل على إنجاز أنشطة لسانية واعية.

5. مراحل نمو الوعي اللساني

أصبح البحث في الأنشطة المطالسانية، في العقد الأخير من القرن الماضي، من الموضوعات المهمة التي استقطبت العديد من الدراسات والأبحاث، حيث تبلورت على إثر هذا الاهتمام، العديد من الاتجاهات النظريات والتي تبحث جميعها في عوامل الوعي اللساني وشروطه عند الطفل وقدرته على التفكير في الموضوعات اللسانية ومراقبتها. وعليه، يمكن الاستنتاج أن اللغة التي يكتسبها الطفل ليست لها وظيفة التواصل ونقل المعلومات فقط، وإنما قد تتحول هذه اللغة نفسها إلى قضايا للتفكير والتحليل والوعي. فاللغة بنية تتوفر على عناصر متعددة ومختلفة (دلالية وتركيبية ومعجمية وتداولية...).

وفي هذا السياق، ينبغي أن نميز بين التعريف اللساني والتعريف السيكولوجي للنشاط المطالساني activité métalinguistique. فإذا كان جاكبسون Jakobson (1963)، يرى أن الوظيفة الوحيدة «للمطالغة» هي وصف اللغة وتحليلها والتعليق عليها بواسطة اللغة نفسها، وهي وظيفة خاصة بالباحث اللساني، فإن الأمر يتعلق في سياق علم النفس اللساني، بقدرة الطفل على إقامة نوع من المسافة بينه وبين اللغة، وجعلها موضوعا للتفكير والقيام بعمليات منطقية أو تصنيفية أو تحويلية. ولقد برهنت التجارب والأبحاث التي أنجزت في مجال السيكولسانيات، أن الطفل، ومنذ فترة مبكرة من عمره، يقوم بمجموعة من السلوكات مثل التصحيح الذاتي للأخطاء والحكم على الجمل واللعب بالكلمات...، والتي تكشف عن نوع من الكفاءات المبكرة والقدرات الواعية على التفكير في الأنشطة اللغوية. ومن ثمة، فالطفل ليست له القدرة على فهم اللغة وإنتاجها فقط، وإنما

يستطيع كذلك التعليق على هذه اللغة. ويمكن الإشارة، أن صيغة «Meta» تطبق الآن في الكثير من السيرورات المعرفية مثل: «المطافهم» و«المطاانتباه» و«المطاتعلم» و«المطاذاكرة»... ويجب التذكير أن Vygotsky فيكوتسكي، ومنذ سنة (1934)، قام بتعريف «المطانتباه» و«المطاذاكرة» باعتبارهما نشطين معرفيين واعيين بقوله: «ينتقل انتباه الطفل سلوك لا إرادي، إلى فعل إرادي ومفكر فيه. كما تتحول الذاكرة الآلية، إلى ذاكرة منطقية وسلوك إرادي ومراقب، ويتوفر على عنصر الوعي» (Gombert, 1990 :17).

من الواضح إذاً، أن مفهوم الوعي أصبح القاسم المشترك الذي يجمع بين مجموعة من الأبحاث والدراسات. ويبقى السؤال الجوهري والأساسي هو: متى يتحقق هذا الوعي اللساني عند الطفل؟ وما المرحلة العمرية على وجه التحديد، التي يستطيع فيها الطفل الوعي بأنشطته اللغوية؟ وأخيرا، كيف يُبنى ويُؤسس هذا الوعي اللساني؟ وما مراحله وأطواره ومستوياته؟ وما العوامل المؤثرة فيه؟

1.5. سيرورة بناء الوعي

لقد اهتم بياجي بموضوع الوعي وخصص له دراسة متميزة في علم النفس التكويني، وذلك من خلال التركيز على البعد التدريجي في نمو معارف الطفل وانتقالها من الفعل faire إلى المعرفة connaissance. إن الوعي حسب بياجي، هو سيرورة مفهومية conceptuelle تمر عبر مستويات متفاوتة تبدأ بالوعي الخاطئ وتنتهي بالوعي الناضج «. إذاً، فالوعي ليس مجرد نتيجة لمعطى طارئ وفجائي، وإنما هو سيرورة مفهومية يعمل على بناء وتجاوز ما تم اكتسابه من خطاطات الفعل» (Piaget, 1974 :27). وفي هذا السياق، قام بياجي بدراسة القوانين التي تتحكم في الانتقال من المهارة savoir-faire إلى الفهم comprendre، وخلص إلى أن الطفل عندما يتواجد أمام حدث ما أو موضوع ما, يقوم بمجموعة من العمليات التي تخضع لنوع من التدرج، تبدأ بالنجاح على المستوى المهاراتي وتمر عبر إضفاء طابع المفهمة على الفعل، وتنتهي بالوعي[2]. عندما ينجح الطفل في حل مشكل ما، فهذا النجاح ذاته يحتاج إلى التفكير في هذه الوضعية وضبط العوامل المؤثرة فيها، واقتراح الحلول المناسبة لها.

لقد حدد بياجي سيرورة نمو الوعي عند الطفل في المراحل الآتية:

تبدأ المرحلة الأولى، بالفعل المادي وبالوضعيات والمشكلات الواضحة والبسيطة وسهلة الحل. وفي هذه الحالة، يستطيع الطفل إنجاز المهام بنجاح، لكن بشكل غير واع. مثلا: حينما يطلب من

[2] أنجز بياجي عملين هامين هما: la prise de la conscience (a1974) وréussir et comprendre (b1974)، وأبرز فيهما أهمية التدرج في بناء الوعي ودوره في تكون المعارف عند الطفل.

الأطفال بناء سقف منزل بواسطة بطاقات اللعب les cartes، توصل إلى أنهم يتمكنون من بنائه بواسطة أربع بطاقات، لكن دون إعطاء أجوبة واضحة ومقنعة حول علاقة السقف بالأعمدة (a1974,Piaget). في المرحلة الثانية، يتم تحويل خطاطات الفعل إلى مفاهيم وعمليات وتمثلات رمزية (لغة، صورة ذهنية...)، وهنا تتحقق عملية المفهمة conceptualisation. ونشير في هذا السياق، إلى أهمية المفهمة ودورها الوظيفي المتمثل في توجيه الفعل ومنح الطفل القدرة على اختيار الحل المناسب، عندما يكون مطالبا بمعالجة وضعية ما أو إعطاء الحل السريع. ولتفسير هذه السيرورة، يشير Piaget (a1974) إلى لحظتين أساسيتين: تتحدد الأولى، في لحظة التجريد المشخص l'abstraction empirique، وهو نشاط وصفي يساعد الطفل في التركيز على الخاصية المادية للفعل. وتتمثل الثانية، في لحظة التجريد الواعي l'abstraction réfléchissante. وهو نشاط منطقي يُتيح للطفل إمكانية البحث عن العلاقات بين الأفعال وتحديد الأسباب المؤثرة في الفشل أو النجاح. ففي حالة الفشل يبحث عن أسبابه ومصدره وعلاقته بالوسائل المعتمدة. وفي حالة النجاح سيدفعه إلى طرح أسئلة من قبيل: لماذا هذا الموضوع هو سهل مقارنة مع موضوع آخر؟ لماذا هذا الإنجاز فعال مقارنة مع إنجاز آخر؟

أما المرحلة الثالثة والأخيرة، فتعمل على إتمام لحظة التجريد الواعي، ليصبح أكثر نضجا. كما يستطيع الطفل خلال هذه المرحلة، التفكير في نشاطه المعرفي ومقارنة مختلف الإجراءات المعتمدة في الوضعيات الجديدة، وبالتالي التنبؤ بفشلها أو نجاحها وتحديد الأهداف المتوقعة منها (b1974,Piaget).

نستنتج من خلال ما سبق، أن بياجي يؤكد على البداية غير الواعية للنشاط المعرفي وعلى التدرج في مستويات بناء الوعي، حيث ينتقل من المراحل الدنيا إلى المراحل العليا. على الرغم من أهمية هذا الموقف ومساهمته في إنجاز مجموعة من الأبحاث والدراسات السيكولسانية الهامة (Karmiloff-Smith 1980&،Hakes,Berthoud-Papandropoulou 1980، 1992...)، فإنه لم يفلح في إبراز الكفاءة المبكرة عند الطفل وقدرته الواعية في إنجاز مهام معرفية ولسانية.

وأخيرا يمكن الإشارة، أن بياجي تحدث عن التمثل والوظيفة الرمزية، إلا أنه لم يتمكن من تحديد العلاقة التفاعلية بين اللغة والطفل، واكتفى بإعداد نظرية عامة حول بناء المعارف ونموها عبر مراحل محددة. واللغة هي جزء من هذه المعارف. وإذا كانت النزعة الكانطية حاضرة في مشروع بياجي الابيستمولوجي، فإن العديد من المؤاخذات والانتقادات الموجهة إلى النظرية التكوينية أشارت إلى إهمالها لدور العوامل الاجتماعية والثقافية والتعليمية واللغوية في عملية بناء المعارف وتكونها.

2.5. الوعي اللساني في البحث السيكولساني

إذا كان الوعي يشكل ظاهرة سيكولسانية بامتياز، فإن أسئلة كثيرة وقضايا شائكة طرحت على الباحثين في هذا المجال. يمكن صياغتها كالآتي:

- هل يصح مقارنة الطفل بالباحث اللساني الذي يفكر في اللغة بواسطة اللغة؟
- كيف يمكن تحديد طبيعة العلاقة بين الوعي اللساني وسيرورة اكتساب اللغة؟
- ما المرحلة العمرية التي يظهر فيها الوعي اللساني عند الطفل؟
- وأخيرا، ما العوامل المؤثرة في هذا الوعي؟ فهل يتعلق الأمر بعوامل وراثية بيولوجية أم بعوامل اجتماعية مكتسبة أم بعوامل نمائية تكوينية أم بعوامل مدرسية تعليمية-تعلمية؟

في إطار الإجابة عن هذه الأسئلة، اختلفت المواقف والتصورات وتعددت النظريات حول الفترة الزمنية التي يتحقق فيها الوعي اللساني عند الطفل. ويمكن حصر هذه المواقف في أطروحتين بارزتين: تتمثل الأولى في الأطروحة القائلة بالوعي اللساني المبكر، وبقدرة الطفل على القيام بمجموعة من الأنشطة اللغوية، مثل التصحيح الذاتي للأخطاء واللعب بالكلمات وتحديد بعض الوحدات اللسانية والحكم على بعض أنواع الجمل والمقارنة بين الملفوظات (Tautelle؛1976 Clark 1984؛ Bonnet et Tamine-Gardes, 1984). وتتحدد الثانية في الأطروحة التي تعتمد على فرضية الوعي اللساني المتأخر، وتقول بالتمييز بين مرحلة الاكتساب اللغوي، حيث يستطيع الطفل القيام بأنشطة الفهم والإنتاج، وهي عبارة عن سيرورة أوتوماتيكية وغير واعية، وبين القدرة على التفكير في هذه الأنشطة نفسها وإنتاج خطاب حولها وإصدار أحكام عليها، وهذه المهارة أو القدرة اللسانية الواعية لا يكتسبها الطفل، إلا في المدرسة وأثناء تعلم القراءة والكتابة (Kolinsky ؛1980, Hakes 1986, ؛1980 ,Berthoud-Papandropoulou & Gombert 1990,).

3.5. الوعي اللساني المبكر

يتفق أصحاب هذه الأطروحة، على أن الطفل يتوفر على قدرة مبكرة، وعلى وعي لغوي في السنوات الأولى من نموه، وهذا الوعي يتجلى في عدة أنشطة من قبيل: اللعب بالكلمات وتصحيح الأخطاء والحكم على بعض الملفوظات، لكنهم يختلفون حول المرحلة العمرية التي يصبح فيها الطفل صغير السن، قادرا على إنجاز مثل هذه المهارات اللغوية، فهي تمتد من (2) سنتين إلى (6) سنوات؛ أي

قبل مرحلة التمدرس (Clark 1976,؛ Tautelle ,1984 ؛ Bonnet et Tamine-Gardes ,1984). تشير هذه الدراسات والأبحاث، إلى أن الطفل يهتم باللغة التي يتكلم بها أو يسمعها منذ مرحلة الاكتساب اللغوي؛ أي ابتداء من السنة الثانية. فهو يسأل عن أسماء الأشياء والموضوعات ويستغرب حين سماع كلمات مركبة أو غريبة، كما يلعب بالكلمات ويصحح أخطاءه وأخطاء الآخرين، وأخيرا يستطيع التمييز بين لغته ولغات أجنبية وإصدار أحكام حول بعض الملفوظات... الملاحظ أن كل هذه الأنشطة والمهارات، لا يمكن اعتبارها، بأي حال من الأحوال، مجرد ظاهرة عادية أو عديمة الأهمية أو مجرد سلوك يتحقق بشكل لا إرادي وأوتوماتيكي. صحيح أن اكتساب اللغة وتعلمها هو عبارة عن سيرورة لا واعية وتعلم طبيعي وضمني ولا يتطلب أي مجهود ذهني مقارنة مع التعلمات المدرسية، لكن لا ينبغي الجزم بأن الطفل لا يمتلك الوعي بأنشطته اللغوية، لأن عملية اكتسابه لنظام اللغة لا تتحقق بأكملها دفعة واحدة، بل تقوم على مبدأ التدرج عبر مراحل محددة. لذلك قد تتحقق الأنشطة اللسانية إلى جانب الأنشطة اللسانية الواعية، وقد يتمكن الطفل من مراقبة سلوكه اللساني بالموازاة مع اكتسابه للغة.

وإذا كانت المدرسة تشكل الفضاء الذي يتعلم فيه الطفل مهارات القراءة والكتابة والحساب، وآليات التحليل والفهم والوعي بمختلف عناصر ومكونات اللغة المكتوبة، فإنها ليست المؤسسة الأولى. ذلك أن الأسرة تمنح للطفل القدرة على الاكتساب اللغوي والتفاعل والتواصل مع الآخرين، وعن طريق توجيه أفراد الأسرة، يتعلم مختلف القواعد الاجتماعية والأنظمة اللغوية.

وتجدر الإشارة، أن مجموعة من الأبحاث والدراسات، باللغتين الفرنسية والإنجليزية أثبتت قدرة الأطفال ابتداء من سن الثانية على القيام بمجموعة من المهارات اللغوية أثناء مرحلة الاكتساب، والتي تظهر من خلال التصحيح الذاتي والتعليق والتفسير وإصدار أحكام حول بعض الملفوظات والجمل. وفي هذا الإطار، توصلت (Clark , 1976) إلى نتائج جد مهمة بعد أن قامت بتتبع مراحل نمو السلوكات اللغوية لأبنائها الصغار الذين تراوحت أعمارهم ما بين سن (2 و5) سنوات (Bonnet et Tamine-Gardes, 1984). وهذا الأسلوب الذي يعتمد على الملاحظة التجريبية والتتبع الميداني المتواصل، وظفه العديد من الباحثين السيكولسانيين، نذكر من بينهم: Tautelle (1984)، Slobin (1996). وفي السياق نفسه ، توصلت مجموعة من الأعمال والدراسات إلى أن الأطفال البالغين سن الثانية فما فوق، يستطيعون إصدار أحكام بالقبول أو الرفض حول مجموعة من

الجمل التي تتوفر على خاصيات لسانية متعددة مثل جمل قابلة للقلب[3]، جمل غير قابلة للقلب، جمل غير مقبولة جمل خاطئة...(Gleitman, 1972). كما تمكنت دراسة مهمة، قامت بها كارميلوف-سميت Karmiloff-Smith وآخرون (1996)، من توظيف تقنية جديدة (of line/ On line) لإثبات وجود القدرة اللسانية الواعية عند الأطفال صغار السن. ولقد توصلت هذه النتائج، إلى كون أطفال سن (3) سنوات، يتوفرون على تمثلات ومعارف حول الكلمة. وتتلخص هذه التقنية، في سرد قصة للأطفال دون إتمامها. وعندما يعود المجرب لمواصلة سرد القصة وسرد بقية أحداثها، يُطلب منهم تحديد الكلمة الأخيرة التي تم التوقف عندها، وكان الأطفال يستجيبون لهذه التقنية، وهذا ما يؤكد أن الأطفال يدركون جيدا المقصود بصيغة: «الكلمة»، ولهم وعي لساني بها (Ez-zaher, 2008).

1.3.5. نموذج بوني وطامين-كرديس Bonnet et Tamine-Gardes

إذا كان السؤال المحوري الذي طرح في هذا العمل، هو: متى يتكلم الطفل عن اللغة؟ فإن الأسلوب المناسب المعتمد تمثل في تحديد السلوكات اللسانية الواعية عند الأطفال صغار السن وتصنيفها، بالاعتماد على مدونتهم الكلامية وأنشطتهم اللغوية التلقائية(Bonnet et Tamine-Gardes,1984). ولقد انتهت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها؛ أن الطفل يهتم باللغة منذ تعلمه الكلام وتحديدا، ما بين سن (2) و(6) سنوات، فهو يسأل عن أسماء بعض الموضوعات والأشياء ويلعب بالكلمات ويصحح بعض الأخطاء ويميز بين الكلمات المألوفة والشائعة والكلمات الغريبة... وتمثل الأسلوب المنهجي المعتمد في هذه الدراسة، في تدوين مجموعة كبيرة من الملاحظات التي وصلت إلى (700) ملاحظة. بعد ذلك، تم تصنيفها إلى أشكال من الملفوظات التي يستعملها الأطفال، حينما يتكلمون عن اللغة على الشكل الآتي: الاستشهادات وأسماء الإشارة والأساليب الوصفية وأساليب النداء والتفسيرات والتعليقات.

توصلت هذه الدراسة، إلى أن الطفل يتوفر على رصيد معجمي غني، فهو يستعمل الكثير من الصيغ اللسانية والأساليب اللغوية من قبيل: «يحكي، ويتكلم، ويطلب، وإنها، وهذا يعني، وماذا تقصد بذلك؟...» وهذا ما يُؤشر على وجود أنشطة لسانية واعية مبكرة عند الطفل، منذ مراحل اكتسابه للغة. ويمكن تلخيص أهم النتائج، في قدرة أطفال سن (3 و4) سنوات، على توظيف الأساليب التفسيرية، التي تكون إما سببية- منطقية أو وجدانية- سيكولوجية. فمثلا، يضع المجرب الطفل أمام قط مصنوع من الورق، ويُوجه له السؤال: هل يستطيع هذا القط الاستجابة لنا؟ فيجيب الطفل، بتفسير سببي- منطقي: «لا يستطيع فعل أي شيء، لأنه مصنوع من الورق». وفي حالة توجيه السؤال: لماذا تستعمل كلمة «أبي»، عندما تريد التحدث مع والدك؟. في هذه الحالة، يُجِيب بتفسير وجداني- سيكولوجي: «لأنني أحب ذلك".

[3] نشير هنا، أن صلوبين Slobin (1966)، هو أول من اقترح مفهوم القابلية للقلب في الجملة، فالجملة تكون قابلة للقلب، إذا تضمنت ثنائية : كائن حي/ كائن حي، مثلا: ضرب محمد عليا. وتكون غير قابلة للقلب، إذا شملت على ثنائية كائن حي/ كائن غير حي، مثلا: فتحت الأم العلبة.

عموما، قامت هذه الدراسة بتحديد ثلاث مراحل من نمو الوعي اللساني عند الطفل. ويمكن تلخيصها في العناصر الآتية:

- المرحلة الأولى: يتحقق الوعي بالسلوك الكلامي وبعملية التعرف على أسماء الموضوعات والأشياء، وتمتد من سن (2 إلى3) سنوات. وخلال هذه المرحلة، يتمكن الطفل من الوعي باللغة التي يستعملها، وهذه القدرة تنمو مع عملية اكتسابه لهذه اللغة نفسها. فالطفل حينما يتكلم، يتحول من ذات متكلمة إلى ذات واعية فالملاحظ أن الطفل يظهر اهتماما كبيرا بهذه اللغة، وبالتالي يحاول معرفة المزيد من الأسماء والكلمات.

- المرحلة الثانية: هي مرحلة وعي الذات واهتمامها باللغة وبعناصرها وبمكوناتها، وتمتد من سن (3) إلى (4) سنوات. وهي مرحلة الوعي بالعلامات اللسانية ككيانات لغوية تحيل إلى أشياء وموضوعات مختلفة. فالطفل يتوفر على وعي، وهذا الوعي اللغوي لا يتحقق نتيجة احتكاكه بالوسط والمحيط الاجتماعي، وإنما نتيجة عملية التلفظ ذاتها واستعماله لعدة صيغ وأساليب لسانية مثل: الاستشهادات والتعليقات والتفسيرات وأدوات الإشارة وصيغ النداء.

- المرحلة الثالثة: هي مرحلة وعي الطفل بهويته باعتبارها ذاتا متكلمة، حيث يتمكن من تعرفه على العلامة اللسانية، باعتبارها تمتلك خاصيات دلالية وصورية، وتمتد من سن (4) سنوات إلى سن (4) سنوات و(6) أشهر. وهي المرحلة التي يستطيع فيها الطفل إدراك الخاصيات الصورية للغة، ويتمكن من تقطيع الكلمات إلى وحدات صوتية صغرى، ويمتلك القدرة على تحديد العلاقات بين العناصر والمكونات اللسانية (كلمة، اسم، حرف...).

نستنتج من خلال نتائج هذه الدراسة، أنها حاولت إثبات وجود الوعي اللساني المبكر عند الطفل، وذلك من خلال مجموعة من المعطيات التجريبية، والمعاينة الميدانية والتتبع المباشر واليومي لكل أشكال علاقة الطفل مع الملفوظات اللغوية. وهي وإن كانت تبدو لنا عديمة الأهمية وتظهر بشكل تلقائي في السلوكات اللغوية للطفل، إلا أنها تكشف عن انتباهه واهتمامه وإعجابه باللغة التي يتلفظ بها.

2.3.5. نموذج دومينيك طوليل Dominique Taulelle

لقد قامت الباحثة طوليل Taulelle (1984), بتسجيل مجموعة من الملاحظات التي جمعتها من خلال المتابعة اليومية والمباشرة لأطفالها، بالإضافة إلى أطفال آخرين تمتد أعمارهم من (2 إلى 6) سنوات. من البديهي أن يتعلم الطفل، بشكل طبيعي وتلقائي، اللغة التي توجد في محيطه وبأقل جهد ممكن، ويتمكن من اكتساب مجموعة من الصيغ والملفوظات والجمل التي يستعملها للتواصل والتعبير عن الأشياء والموضوعات وعن مشاعره ومواقفه. لكن، رغم تلقائية هذا اللقاء والعلاقة بين الطفل واللغة، فإنه بالإمكان الحديث عن سلوكات لسانية واعية وعن أنشطة لغوية، تُظهر مدى قدرة الأطفال صغار السن، على التفكير في اللغة.

ويتجلى ذلك، من خلال لعبهم بالكلمات وطرحهم لمجموعة من الأسئلة حول معاني وأسماء الموضوعات. ولقد أثبتت التجارب والملاحظات الأولى التي تم تدوينها وجمعها، عن بداية هذا التفكير أو الاهتمام الذي يبديه هؤلاء الأطفال باللغة. ويمكن تلخيص أهم مؤشرات هذه السلوكات اللسانية الواعية، في العناصر الآتية:

- **النظرة le Regard:** وهي وسيلة يعبر من خلالها الأطفال، عن طلبهم للمعلومات اللسانية. ويمكن تفسير هذه الرغبة في التعلم والاكتساب، بوجود نوع من الفضول اللساني الواعي لديهم.

- **الإيماءات les Mimiques:** وهو التعبير الذي يقوم به الطفل بواسطة الوجه، من أجل التواصل وإظهار فرحه، حينما يجد الكلمة المناسبة.

- **الضحك le rire:** هنا يظهر الطفل، من خلال اللعب بالكلمات ومكوناتها الصوتية (فونيمات، مقاطع...)، نوعا من الاهتمام والإعجاب.

- **طرح الأسئلة les Questions:** وتكون، إما ضمنية أو صريحة، ويكشف من خلالها الأطفال صغار السن، عن ملاحظاتهم حول اللغة خصوصا، عند سماع لغة أجنبية.

بالإضافة إلى ما سبق، قامت الباحثة بجمع إنتاجات الأطفال اللغوية من ملفوظات وجمل وتعابير، وحاولت دراسة مكوناتها التركيبية ومضامينها الدلالية. وخلصت في النهاية، إلى أن الطفل لا يهتم فقط باللغة التي يكتسبها في محيطه الاجتماعي، وإنما يستطيع إبداع كلمات جديدة، وهذه علامة دالة على امتلاكه مهارات لسانية واعية.

الواقع أن هذا العمل الميداني، قد كشف عن العديد من الأنشطة التلقائية التي اعتبرتها الباحثة، أنشطة لسانية واعية. لكن يظل السؤال قائما: هل هذه المعرفة الضمنية والأنشطة اللغوية كافية للحديث عن وعي لساني مبكر؟

4.5. الوعي اللساني المتأخر

يعتمد المدافعون عن أطروحة الوعي اللساني المتأخر، على مجموعة من المفاهيم تنتمي إلى نظريات وتصورات فرضت نفسها بقوة في جل الأبحاث والدراسات اللسانية والسيكولوجية من قبيل: الكفاءة اللسانية والوعي والتجريد الواعي والتمركز واللاتمركز... ففي الوقت الذي نجد مجموعة من الباحثين السيكولسانين يوظفون مفهوم الكفاءة اللسانية، الذي جاء به تشومسكي للتمييز بين النشاط اللساني المُصاحب أو الضمني Epilinguistique والنشاط اللساني الواعي والصريح Métalinguistique (Gombert,1990؛ Bialystok , 1980؛ Hakes,1980) ، فإن أعمالا أخرى (Berthoud-Papandropoulou، 1980؛ Kolinsky ,1986)، فضلت الاستفادة من السيكولوجية التكوينية. فعلى الرغم من أن بياجي (Piaget

1974a et b) لم يبحث عن الأنشطة اللسانية الواعية بالصيغة المعروفة في سنوات الثمانينيات، إلا أن تعريفه للوعي، وتتبعه لمراحله النمائية وصياغته لمجموعة من المفاهيم مثل: التجريد الإمبريقي والتجريد الواعي والتمركز واللاتمركز... شكلت عاملا مساعدا وحافزا مهما، ساهم في ظهور مجموعة من الأبحاث والدراسات السيكولسانية، والتي اهتمت أساسا، بموضوع الوعي اللساني عند الطفل وبمراحله النمائية والتكوينية. ولقد أكدت هذه الدراسات والأبحاث، على البداية غير الواعية للعمليات التي يقوم بها الطفل، وعلى التدرج في مستويات نمو الوعي وانتقاله من مرحلة المهارة إلى مرحلة التفكير في هذه المهارة، مع الأخذ بعين الاعتبار المراحل العمرية والتفاوت الزمني بين النشاط غير الواعي والنشاط الواعي» (Berthoud-Papan-dropoulou, 1980).

عموما، يمكن القول أن هذه الأعمال تدافع عن أطروحة الوعي اللساني المتأخر عند الطفل، الذي يتحدد في القدرة على التفكير الصريح في اللغة، والوعي بعناصرها ومكوناتها، وفي تمكنه من إنتاج خطاب حولها؛ أي القيام بمجموعة من المهام مثل: التقطيع الفونولوجي والتصحيح والتعليق والتعريف وإصدار الأحكام حول الملفوظات والجمل التي تتميز بخاصيات لسانية معينة... وهذه المهام والأنشطة المعقدة من الصعب على الأطفال صغار السن إنجازها، لأنها ترتبط بتأثيرات الوسط المدرسي الذي يتعلم فيه الطفل قواعد القراءة والكتابة، ويكتسب داخله مجموعة من المهارات والمعارف اللسانية الجديدة، تمكنه من وضع مسافة بينه وبين اللغة التي يستعملها أو يسمعها أو يكتبها. أما المهارات اللسانية التلقائية التي يقوم بها، في مرحلة اكتسابه للغة، فهي عبارة عن سيرورة غير واعية تتم بشكل طبيعي وآلي. وفي هذه الحالة لا يبذل الطفل أي مجهود في استعمالها. في حين أن النشاط اللساني الواعي، يتطلب قدرا من الوعي والمراقبة والانتباه الإرادي والحر لمختلف عناصر اللغة ومكوناتها، سواء كانت فونولوجية أو دلالية أو تركيبية أو معجمية... ونشير هنا، أن «الطفل، في المرحلة الأولى، لا يستطيع التمييز على مستوى اللغة، بين الشكل والمضمون. غير أنه في المرحلة الثانية، يتمكن من الاهتمام ببعد واحد أو خاصية واحدة في علاقتها بالكلمة أو بالجملة» (Kolinsky, 1986: 388).

في الاتجاه نفس، توصل فان كليك (Van Kleeck, 1982) إلى أن الطفل قبل سن التمدرس، قد يهتم بخاصية واحدة في اللغة، إما بجانبها الخطي والشكلي أو المضمون الدلالي، لكن بعد سن السادسة والسابعة، قد يتمكن من التمييز بين معاني الكلمات في الجملة وعناصرها التركيبية (كلمة، حرف، فونيم...). ولتقديم أهم الحجج التي اعتمد عليها أصحاب أطروحة الوعي اللساني المتأخر عند الطفل، يمكن الاعتماد على بعض النماذج من الدراسات والأبحاث السيكولسانية.

1.4.5. نموذج برتود بندروبولو Berthoud-papandropoulou

لقد أنجزت بندروبولو Berthoud-Papandropoulou (1980) في غاية الأهمية، حول نمو الوعي الدلالي بالكلمة عند الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين سن (4 و12) سنة. ولقد حاولت الباحثة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة من قبيل: كيف يدرك الطفل الكلمة؟ كيف يتعامل مع مختلف أنواع الكلمات؟ متى تبدأ القدرة

الدلالية الواعية بالكلمة عند الطفل؟ كيف تنمو هذه القدرة وما مراحلها النمائية؟ وقد اشتمل هذا البحث على خمس تجارب وهي:

- تعريف لفظ «كلمة».
- الحكم على الكلمات المقترحة.
- اقتراح نماذج من الكلمات التي لها خاصيات معينة (طويلة، قصيرة، صعبة..).
- إنتاج «كلمة».
- تحديد الكلمات في الجمل المقترحة على الأطفال (Berthoud-Papandropoulou ,1980: 41-42).

وقد انتهت الباحثة إلى نتيجة مفادها، أن الأطفال يمرون بمراحل متعددة حتى يصلون إلى مرحلة الوعي الدلالي بالكلمة وهي:

- المرحلة الأولى: ما بين سن (4) وأقل من (5) سنوات، خلالها لا يستطيع الأطفال إعطاء تعريف للكلمة.
- المرحلة الثانية: هنا لا يستطيع الأطفال البالغون سن السادسة، التمييز بين البعد المادي والخاصية الدلالية والمجردة للكلمة؛ أي بين الدال والمدلول. والملاحظ من خلال هذه المرحلة، أن الكلمة لا تحظى بوجود مستقل عن مرجعها الفيزيقي. مثلا عندما يطلب من الطفل اقتراح كلمة طويلة، قد يختار كلمة «قطار». أما في حالة اختياره كلمة «Fraise» « الفراولة»، يبرر هذا الاختيار بكونها تنبث في الحديقة.
- المرحلة الثالثة: تمتد ما بين سن (6) و(7) سنوات. وينظر خلالها الأطفال إلى الكلمة، على أنها فعل للكلام؛ أي مجموعة من الحروف. وهذا ما يندرج ضمن المعيار الكمي في إدراك الطفل للكلمة. كما لاحظت الباحثة، أن الطفل لا يضع أدوات التعريف أو الضمائر أو أسماء الإشارة... ضمن لائحة الكلمات، بدعوى أنها لا تتوفر على الحروف الكافية، وهنا يكون المعيار الدلالي هو المعتمد بالدرجة الأولى. وفي هذا الإطار، كان يتم رفض الضمير «Elle» (هي)، في حين يقبل الطفل الكلمة «Ane» (حمار). ويبرر هذا الاختيار، بكون هذه الكلمة الأخيرة موجودة في الواقع.
- المرحلة الرابعة: وتمتد من سن (7) إلى سن (8) سنوات. وهنا، يعتبر الطفل الكلمة جزءا من السلسة الكلامية، وقد نعثر في أجوبة الأطفال، على مقولات تركيبية تعلمها في المدرسة من قبيل: كلمة واسم وفعل وصفة...
- المرحلة الخامسة: وتبدأ من سن (10) سنوات فما فوق، هنا يتمكن الطفل من اعتبار الكلمة

باعتبارها كيانا لسانيا مستقلا، فهي، بالنسبة له، ليست مجموعة من الحروف فقط، وإنما علامة لسانية تعبر عن أشياء وموضوعات موجودة في الواقع، وليس هناك علاقة بين المنطوق (الدال) والشيء المادي الذي تحيل عليه هذه الكلمة (المدلول).

إن أهم الاستنتاجات التي يمكن الوقوف عندها، من خلال هذه الدراسة؛ هي أن الباحثة قامت بدراسة تكوينية ونمائية للوعي الدلالي بالكلمة. فإذا كان الطفل يعتمد على معايير خارج- لسانية Extralinguistique وذات طابع كمي في المراحل الأولى، فإن المدرسة لها دور مهم في جعله يتعلم قواعد القراءة والكتابة والوعي بالكلمة ككيان مستقل، وبالتالي فهو يعتمد هنا، على معايير لسانية وتركيبية في اقتراحه للكلمة وتعريفها (1980,Berthoud-Papandropoulou).

وفي سياق اعتماد الباحثة على المرجعية البياجوية في أعمالها، قامت بدراسة مراحل نمو الوعي الدلالي بالجملة المنفية (1991, Berthoud-Papandropoulou). لقد اعتبرت الباحثة أن السيرورة الدينامية لنمو المعارف، هي التي تفسر لنا نمو الوعي عند الطفل. فهي تخضع لمراحل نمائية محددة، لتصل إلى أعلى مستوياتها؛ أي إلى مرحلة التفكير في المعارف التي يتوفر عليها الطفل، حيث تصبح الأدوات المعرفية موضوعات للمعرفة، بما فيها المعرفة اللسانية الواعية التي تُلقن في المدرسة أثناء تعلم القراءة والكتابة والقواعد التركيبية الأساسية. وفي هذا السياق، يعتبر السلوك اللساني التلقائي، الذي يتحقق خلال مراحل الاكتساب اللغوي، مجرد قدرة لغوية، لا يمكن نعتها بالكفاءة اللسانية الواعية. لذلك تقول الباحثة بضرورة التمييز بين المهارة اللغوية والمعرفة اللسانية الواعية. ولكي تتأكد من هذه الفرضية، قامت بدراسة مراحل نمو الجملة المنفية. فالأطفال صغار السن، حين يستعملون جملة من قبيل: «هي ليست نظيفة» elle n›est pas propre. فهذا النفي يكون في البداية تلقائيا وقائما على التضاد بين جملتين: «هذه الدمية نظيفة» و»هذه دمية أخرى غير نظيفة» (1991, Berthoud-Papandropoulou). أما في المرحلة الثانية، فالنفي يكون تفسيريا، حيث يوظف الطفل صيغة الاستفهام في جملة ما، للتعبير عن رفضه لمعطى واقعي معين، مع تقديم التسويغات الضرورية لذلك؛ كأن يقول مثلا: «لا يمكن أن نقول شيئا عن دمية وسخة، باستعمال كلمة «نظيفة» لأنها غير «نظيفة» .

وأخيرا، نصل إلى المرحلة الثالثة والأخيرة؛ أي مرحلة استعمال الجملة المنفية بشكل واع. وهذا النشاط اللساني الواعي، يتحقق في فترة متأخرة من نمو الطفل. «فهو يستطيع توظيف كلمة «نظيفة» في الجملة؛ كأن يقول: «الدمية غير نظيفة»، للتعبير عن ملاحظته ورأيه في الموضوع. وهذا دليل واضح على أن الطفل يدرك المعنى الحقيقي للصيغة الاستفهامية المستعملة في الجملة، وكذلك مدلول الكلمة التي استعملها في للجملة. من الواضح هنا، أن الطفل يتوفر على وعي دلالي وتركيبي في الآن نفسه» (Berthoud-Papandropou-lou ,1991 : 52). لكن إذا اعتبرنا أن المدرسة تلعب دورا أساسيا ومهما، في تلقين الطفل قواعد اللغة وآليات التفكير، فهل يمكن اعتبار هذا الطفل، كذهن فارغ لا يمتلك أبسط أدوات التحليل والتصنيف والملاحظة؟

إن البحث عن العلاقة بين معارف الطفل قبل المدرسية ومعارفه المدرسية، أصبحت في السنين

الأخيرة، من بين الموضوعات البارزة والمهمة، التي خُصصت لها العديد من الدراسات والأبحاث. ورغم أهمية نتائج هذه الدراسات التي قامت بها الباحثة (Berthoud-Papandropoulou,1980 -1991)، فإن ثمة صعوبات منهجية تتعلق أساسا، باستخدام صيغ ومقولات لسانية من مثل: كلمة، جملة... إذ يجد الأطفال صعوبات في فهم هذه الصيغ المجردة، أو استيعابها.

2.4.5. نموذج جون إميل كومبر Gombert Jean-Émile

يمكن اعتبار العمل الذي أنجزه كومبر Gombert (1990)، من أدق الأعمال التي تناولت موضوع نمو الوعي اللساني عند الطفل وأهمها. فهو عمل شامل وجامع لمجموعة كبيرة من الدراسات والأبحاث التي أُنجزت في هذا المجال. فالوعي اللساني بالنسبة له، يرتبط بعدة مستويات من الأنشطة اللغوية، فهناك النشاط الفونولوجي الواعي (الوعي بالبنية الصوتية) والنشاط التركيبي الواعي (الوعي بالقواعد النحوية والتركيبية للغة) والنشاط الدلالي الواعي (القدرة على معرفة نسق اللغة باعتبارها قانونا اعتباطيا، والوعي بالاستعارة والإبهام) والنشاط التداولي الواعي (الوعي بشروط التواصل والقواعد الاجتماعية)، بالإضافة إلى أنشطة أخرى: كمستوى الوعي بالنصوص والكتابة... يبدو، من خلال هذا التصنيف، أن الوعي اللساني حسب كومبر، يغطي ميادين واسعة من الأنشطة اللغوية المتعددة والمختلفة. وفي كل هذه الأنشطة، يشير إلى التمييز بين مستوى النشاط اللغوي المُصاحب أو الحدسي Epilinguistique، والنشاط اللغوي الواعي Métalinguistique. ويدعم كومبر هذه الأطروحة بمجموعة من الأعمال والدراسات في مجالات متعددة من الأنشطة اللسانية الواعية (الوعي الصوتي والوعي التركيبي والوعي الدلالي...).

إن التأكيد على ثنائية: (Méta/Epi) يتضمن فكرة الفصل بين مستويات النشاط اللساني والتمييز بينهما؛ أي بين النشاط الضمني والنشاط الصريح. فهناك من جهة، القدرة اللسانية الضمنية التي تتحدد في قدرة الطفل على فهم اللغة وإنتاجها. ومن جهة ثانية، القدرة اللسانية الصريحة أو الواعية، التي تتمثل في تحليل ومراقبة لغته الخاصة والوعي بعناصرها ومكوناتها وخاصياتها الدلالية والتركيبية والمعجمية والصوتية... ونشير هنا، أن مفهوم النشاط اللساني المصاحب أو الحدسي (Epilinguistique)، استعمله تسيليولي Cullioli (1968)، للإشارة إلى انخفاض مستوى المراقبة المعرفية في هذا النشاط اللغوي. كما أن هذا المفهوم كذلك، له علاقة بنموذج الكفاءة اللسانية لتشومسكي، والذي يقصد به المعرفة الضمنية وغير الواعية التي يتوفر عليها المتكلم، وهي مجموعة من القواعد الخاصة بنحو الجمل. فهي معرفة لا تتطلب من الفرد، أية قدرة على تفسير القواعد التي يوظفها في لغته أو يسمعها في وسطه الاجتماعي (Choms-ky, 1965). وفي هذا السياق، يمكن التأكيد أن اللسانيات التوليدية استطاعت تحقيق عمل مهم؛ وهو الاهتمام بحدوس الفرد المتكلم les intuitions، «وهذه المهارة الحدسية، تتجلى في القدرة على التمييز بين الجمل الصحيحة والجمل الخاطئة، دون سابق معرفة بقواعد اللغة، وهذا ما يشكل إطارا عقلانيا يفترض وجود النسق الضمني في جميع الأنشطة المعرفية» (Pylyshyn, 1977 : 25). عموما، يمكن القول إن الكفاءة اللسانية، حسب هذا التوجه، لها أساس فطري ووراثي، ولكن عليها أن ترتبط كذلك، بكل أشكال الاكتسابات

والتعلمات الموجودة في المحيط العائلي والوسط المدرسي. وفي هذا الإطار، هناك مجموعة من الدراسات التي برهنت على دور المدرسة وأهميتها، في تعلم القراءة والكتابة والقواعد التركيبية وفي ظهور الوعي اللساني عند الطفل، والقدرة على التفكير في أنشطته اللغوية والحكم عليها (Le Bonniec ,1987؛Hakes, 1980). والملاحظ أن كومبر طبق ثنائية: (Méta/Epi) على جميع الأنشطة اللسانية الواعية الفرعي , (Gombert 1986-1990-1993)، بما فيها الوعي الفونولوجي، وهي القدرة على التحليل الجلي للبنية الصوتية، وعلى تقطيع عناصر الكلمة إلى مقاطع وفونيمات. ونشير هنا، أن هذه القدرة تتطلب مهارات فونولوجية يكتسبها الطفل ويتعلمها في المدرسة. وهذا ما تؤكده العديد من الأبحاث والدراسات (Liberman, 1973). حيث توصلت إلى أن الطفل، قبل سن التمدرس، لا يستطيع القيام بمهام التقطيع الفونولوجي أو الصوتي. ولقد اعتمد كومبر، على هذه الأبحاث للتمييز بين الأنشطة الفونولوجية الضمنية، والتي تتمثل في قدرة الطفل على إنتاج مقاطع، أثناء لعبه بالأصوات. كما اهتمت بقدرته على تحديد الفرق بين الأصوات التي تنتمي إلى لغته وأصوات لغة أجنبية أو غريبة عنه، وبين الأنشطة الفونولوجية الصريحة أو الواعية التي تتجلى في انتباه الطفل إلى العناصر الصورية والمكونات الصوتية للغة، وهي وحدات فارغة من المعنى والدلالة. وهذه القدرة تبدأ منذ سن السابعة؛ أي أثناء تعلم الطفل القراءة والكتابة، واكتساب النظام الخطي- الكتابي أو الألفبائي. عموما، يمكن الاستنتاج أن كومبر قام بالتمييز بين النشاط الدلالي الضمني والنشاط الدلالي الواعي، وبين النشاط التداولي الضمني والنشاط التداولي الواعي وبين النشاط التركيبي الضمني والنشاط التركيبي الواعي... بالإضافة إلى أنشطة أخرى؛ كالتعامل مع النصوص ومع فعل الكتابة. ورغم اعتراف كومبر باستفادته من نموذج كارميلوف- سميت، وخصوصا في توظيفها لثنائية الضمني والصريح، وفي تتبع المراحل النمائية للوعي، فإنه يميل إلى فكرة الفصل بين النشاط اللاواعي والنشاط الواعي والتمييز بينهما، وكأننا أمام ظاهرتين مختلفتين،

تبدو إذن، فكرة الاستمرارية مقنعة، لأنها تأخذ بعين الاعتبار التجانس بين مختلف أنماط المعارف والتمثلات الواعية منها واللاواعية، الصريحة منها والضمنية والتعايش بينها (Karmiloff-Smith ,1978).

وفي هذا الإطار، لا يمكن بأي حال من الأحوال، إقصاء دور القدرة اللسانية المبكرة التي يتوفر عليها الطفل وأهميتها. وإذا كان كومبر Gombert (1990) قد ربط الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة والكتابة، فإن أبحاثا أخرى تشير إلى أنه بالإمكان الحديث عن وعي فونولوجي مبكر عند الأطفال، قبل دخولهم إلى المدرسة، نذكر من بينها: أبحاث ليبرمان Libermann (1973) وروت وفوكس Fox & Routh (1975).

3.4.5. نموذج كارميلوف- سميث Karmiloff-Smith

تقترح علينا كارميلوف- سميث Karmiloff-Smith(1992) نموذجا في غاية الأهمية والدقة، فقد كونت على امتداد مجموعة من الدراسات (Karmiloff-Smith, 1990-1992)، رؤية بنائية ودينامية. «فلقد وظفت

الثنائية البياجوية (النجاح/الفشل) في نموذجها الأول، وفي تفسيرها لسيرورة النمو وأطواره، التي تبدأ بالنجاح الإجرائي وتنتقل إلى محاولة الطفل البحث عن إمكانيات للفهم، وتنتهي بقدرته على فهم أسباب نجاحه في المهام والوعي بفعالية النتائج، وإن لم يستطيع التعبير اللفظيا عن هذا الوعي» (Demers, Da-genais, et Lemoyne , 1997: 211-212). وقد عرف هذا النموذج مجموعة من التعديلات والإضافات، لعل أهمها يتجلى في اقتراح كارميلوف- سميت لمفهوم «إعادة وصف التمثلات» -redescription des repré-sentations « الذي اعتبرته المحرك الأساسي لسيرورة النمو في بعده الماكروتكويني والميكروتكويني. ويمكن تلخيص أهم خاصيات ميكانيزم «إعادة وصف التمثيلات» وآليات اشتغاله، في كونه سيرورة داخلية Endo-gène، قادرة على العودة إلى الوراء لوصف ما اكتسبه الطفل ثم مواصلة نموه، ليصل إلى مستوى تمثيلي أكثر نضجا، وعليه يتحقق الوعي بشكل تدريجي. فالطفل كلما أعاد وصف تمثلاته، تمكن من الوعي بها، واستيعاب مضامين معرفية جديدة (Demers, Dagenais et Lemoyne,1997).

ولتوضيح هذا النشاط المعرفي، أكدت كارمليوف- سميث أن الطفل يكتسب في البداية، المعارف الإجرائية بطريقة ضمنية implicite وغير واعية، وتتحول فيما بعد، إلى معارف صريحة explicite1 من الدرجة الأولى، لتتحول إلى معارف صريحة وواعية explicite 2من الدرجة الثانية. وأخيرا، يصل الطفل إلى مرحلة المعارف الصريحة النهائية، حيث تصبح الإجراءات رموزا ذهنية كونية (Karmiloff-Smith , 1992).

عموما، نستنتج أن هذا النموذج له أهمية تفسيرية متميزة، فهو بالإضافة إلى صياغته لمفهوم «إعادة وصف التمثلات»، فإنه قد قام بدراسة مجموعة من الأنشطة المعرفية من قبيل: اللغة والتعبير بالرسم (Karmiloff-Smith , 1990). وهي محاولة للتوفيق بين الأطروحة الفطرية والأطروحة البنائية. وبذلك، يمكن التأكيد أن هذا النموذج، يندرج ضمن مقاربة نمائية معرفانية. وفي هذا السياق، تشير الباحثة إلى أن الطفل، منذ الشهور الأولى، يمتلك استعدادا فطريا وقدرة بيولوجية في اكتساب اللغة، وبالتالي لا يمكن الحديث عن ذهن بكرولا عن كفاءة فطرية منفصلة. ما يوجد هو عبارة عن تمثلات دنيا تخضع لعملية نمو، عن طريق مقتضيات التعلم وقيوده. إذاً، يوجد نظام لغوي عام في ذهن الطفل، في البداية. ويتحول، بعد ذلك، إلى ميدان متخصص. وفي هذا المستوى، يتمكن من التفكير في اللغة ويستطيع إعداد نظرية ذهنية حولها تماما كالباحث اللساني.

نستنتج من خلال ما قدمه لنا هذا النموذج من مقومات نظرية، أنه يختلف عن نموذج بياجي في الكثير من المواقف. فإذا كان بياجي يفسر النمو المعرفي بالاعتماد على مفهومي التوازن والتفاعل بين الذات والموضوع، فإن كارميلوف -سميت ترى أن السيرورة الداخلية لا علاقة لها بالمعطيات الخارجية، وتتحدث عن المعرفة باعتبارها ظاهرة مرتبطة بميادين متخصصة، وليس عن معرفة كاملة ومندمجة. إن عنصر الوعي، حسب كارميلوف -سميت، يظهر نتيجة لإعادة الوصف التمثيلي الذي يؤثر بشكل إيجابي على نشاط الطفل. وفي هذا الإطار، حاولت الباحثة توظيف هذا المفهوم في مجال تعلم اللغة واكتساب المعارف (Lecocq , 1993). ويعتبر كومبر Gombert (1990) أن المراحل التي اقترحتها كارميلوف-سميت، تشكل إطارا

نظريا مهما لتفسير الأنشطة اللسانية و»المطالسانية» التي يقوم بها الطفل. وعلى الرغم من عدم استعمال الباحثة صيغة « Meta» «مطا» للإشارة إلى الوعي، إلا أنها قدمت لنا تحليلا دقيقا ووصفا ديناميا لسيرورة النمو. فإذا كانت المعارف الضمنية تتميز ببداية ظهور بعض المهارات اللسانية linguistiques Habiletés الأولية التي يفضل كومبر تسميتها بالنشاط «الإبيلساني» activité épilinguistique؛ أي النشاط اللساني المصاحب وهو نشاط غير واع، فإن المعارف الصريحة من الدرجة الثانية والثالثة تعبر عن الأنشطة اللسانية الواعية والتي تتمظهر على مستوى الوعي الدلالي والوعي التركيبي والوعي المعجمي...

عموما، يمكن القول أنه رغم عدم قدرة الأطفال صغار السن على التعبير عن ملاحظاتهم حول اللغة ومواقفهم اتجاهها، إلا أن ذلك لا يعني غياب الوعي. فلقد توصلت مجموعة من الأعمال والأبحاث (Nadel ,1999). إلى نتائج مهمة حول الكفاءات المعرفية المبكرة. وهي معارف تتميز بالتماسك والانسجام والشمولية، وقد ترقى إلى مستوى النظرية العلمية حول الذات والعالم والحالات الذهنية. فالطفل، ومند السنوات الأولى من نموه، يتمكن من التوقع والتنبؤ بالعديد من الحالات السيكولوجية، من قبيل الرغبة والاعتقاد والفرح والحزن... وفهم السلوك القصدي وإدراك العلاقات السببية (2003, Troadec & Martinot). كما توصلت هذه الأبحاث إلى قدرة الطفل على تكوين نظريات حول اللغة والطبيعة والموت والحياة... في إطار ما أصبح يعرف بنظرية النظريات (Melot 1999,؛ 1999, Spelke؛ 1999, Nadel).

4.4.5. نموذج ميلو Melot A. M

لقد حاولت ميلو (Melot,1999-1993) دراسة نظرية الذهن الساذجة، من خلال التركيز على العلاقة التي تربط الوعي التمثلي باللغة عند الطفل، فهي ترى أنه يتوفر على معارف وتمثلات مشابهة للمعارف التي تكون عند الراشد، حيث يستطيع التمييز بين الحالات الذهنية والموضوعات المادية والفيزيقية، ويتمكن من توظيف قدراته الذهنية لتفسير السلوكات الأساسية. ويمكن تلخيص أهم هذه القدرات في العناصر الآتية:

- التمييز بين الكائنات المجردة والملموسة.
- القدرة على إنتاج الأفعال، التي تعبر عن بعض الحالات الذهنية.
- التمييز بين الواقعي والخيالي.
- القدرة على التنبؤ والتوقع.
- إنتاج الأفعال التي تنتمي إلى حقول دلالية متعددة كالرغبة والاعتقاد...

بناء على ما سبق، توصلت الباحثة إلى أن الأطفال، ابتداء من سن الثانية ونصف، يستعملون كلمات

وملفوظات لها علاقة بالحالات الذهنية الداخلية، وهي مرتبطة بالجوانب الإدراكية والوجدانية والانفعالية. مثلا، استعمال كلمات وأفعال من قبيل: رأى، شاهد، فرح، أحب، أرغب... وفي السياق نفسه، أكدت الباحثة أن الأطفال صغار السن والبالغين سن الثالثة، تكون إجاباتهم شبيهة بإجابات الراشدين. أما التمييز بين المواضيع المادية الملموسة والكيانات الذهنية المجردة، فالطفل عادة ما يعتمد على المعايير الآتية:

- بداهة الحواس l'évidence des sens: يتم لمس الموضوع الحقيقي بالنسبة للطفل باليدين، وقد يكون قابلا للملاحظة أو للتكسير والتحطيم.

- البداهة العامة l'évidence publique: يستطيع الآخرون رؤية الموضوع الحقيقي أو لمسه.

- ديمومة الموضوع l'existence permanente: الموضوع الحقيقي، هو الذي يستمر في الوجود، رغم تعذر رؤيته أو لمسه.

الملاحظ أن هذه المعايير، يعتمد عليها الطفل في إدراكه للخاصيات التي تميز الموضوعات المادية والفيزيقية، بالإضافة إلى وعيه بالفرق بينها وبين الصورة الذهنية والتمثلات التي تحيل إلى هذه الموضوعات (Melot , 1993).

عموما، نستنتج أن المواقف والأفكار المقترحة من لدن أصحاب نظرية النظريات والنظرية الساذجة عند الطفل[4]، في غاية الأهمية وقابلة للاستثمار في العديد من المجالات أهمها؛ مجال علم النفس التربوي. فإذا كان الطفل قادرا على تكوين نظريات متخصصة في مختلف الميادين، فإن المدرسة من شأنها أن تشكل ذلك الجسر الذي يربط نظريات الطفل الساذجة والتلقائية وقبل-العلمية بالنظريات العلمية والمدرسية؛ أي يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار المعارف السابقة، التي تضاف إلى المعارف الجديدة، وهذا ما يحاول هذا التوجه الجديد، تأكيده على عكس النظريات السابقة التي ترى أن سيرورة النمو المعرفي، هي عملية اكتساب لبنيات منطقية وصورية، عبر مراحل متتالية وأطوار متسلسلة. لذلك ينبغي تفسير مراحل اكتساب اللغة، في إطار العلاقة التفاعلية والدينامية بين النمو والتعلم؛ أي بين الاكتساب اللغوي في المحيط الأسري والوعي اللساني في الوسط المدرسي.

خلاصة

من خلال مضامين هذه النظريات والنماذج التي وقفنا عندها، وحاولنا تحديد أهم مواقفها وتصوراتها، حول العوامل المتحكمة في الاكتساب اللغوي، الشروط التي ينبغي توفرها للحديث عن الوعي اللساني عند الطفل، يتبين أنها تتميز بالاختلاف والتباين، بالنظر إلى صعوبة الحسم في إشكالية العلاقة بين الفطري

4 - نشير هنا إلى أن مجموعة من الأعمال والأبحاث توصلت إلى نتائج مهمة حول الكفاءات المبكرة، وقدرة الطفل على تكوين نظريات حول اللغة والطبيعة والبيولوجيا... (Melot، 1993. Spelke، 1999. Nadel، 1999).

والمكتسب؛ أي بين البرمجة البيوعصبية عند الطفل وما يكتسبه ويتعلمه في الأسرة والمدرسة. وفي الوقت الذي نجد فيه أن الوعي اللساني المبكر عند الطفل له أهمية كبيرة في تأسيس قواعد العلاقة بين الطفل واللغة، وفي خلق نوع من الفضول اللساني لديه، وجعله ينتبه إلى عناصر اللغة ومكوناتها الصوتية والدلالية، نجد أن الوعي اللساني المتأخر يكشف لنا أهمية التفاعل بين الطفل والمدرسة. فهذه الأخيرة، هي التي تمنح للطفل أدوات التحليل والتصنيف والتقطيع الصوتي... غير أن الأبحاث والدراسات التي اختصت في البحث عن الكفاءات المبكرة للرضيع، قد تقدم لنا الإطار النظري الملائم والنموذج التفسيري المناسب لفهم مراحل تطور اللغة عند الطفل وسيرورة انتقاله من الاكتساب اللغوي إلى الوعي اللساني.

بيبليوغرافيا

نادر سرجا، محمد (1990). التواصل غير الكلامي بين الخطاب العربي القديم والنظر الراهن. **الفكر العربي المعاصر**، لبنان، العددان: 80 / 81، 82-29.

Ademsbaun, C . Gelot, A. André, J et Baron, M. (2001). **Atlas d'IRM du cerveau fœtal : Guide d'interprétation des aspects normaux.** Masson. Paris.

Berthoud-Papandropoulou, L. (1980). **La réflexion méta linguistique chez l'enfant**, Genève, Imprimerie Nationale.

Berthoud-Papandropoulou, L.(1991).Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisitions du langage, **Revue française de Pédagogie**, N°69 : 47-53.

Bialystok, E. (1986). children's concept of Word journal Psycholinguistics, **Research,**15, 13-32.

Bonnet, C et tamine-Garbes, J. (1984). **Quand l'enfant parle du langage**. Bruxelles,Ed, Pierre Mardaga.

Bouchard, C et Fréchette, N. (2008). **Le développement global de l'Enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs.** Presses de l'Université du Quebec.

Bruner, J, (1987). **Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire** Paris, PUF.

Caron, J. (1983), **La régulations du discours , psycholinguistiques et pragmatique**, Paris, PUF.

Caron, j. (1989). **Précis de psycholinguistique**, Paris, PUF.

Chomsky, N. (1965). **Réflexion sur le langage**, (trad.fr.) Paris, Flammarion.

Chomsky, N. (1957). **Structures syntaxiques**. (trad. fr), Paris, seuil.

Clark, E,V (1976). Acquisition du langage et représentation sémantique, **Bulletin de psychologie**, Numéro spécial, la mémoire sémantique, 219-224..

Cohen.D (1992). **Piaget , une remise en question** , Paris , Retz.

Colletta. J. M. (2004). **Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans**. Corps, langage et cognition. Mardaga. Belgique.

Culiolli, A. (1968). La formalisation en linguistique. **Cahiers pour l'analyse,** 9 : 106-117.

De Saussure , F. (1916). **Cours de linguistique générale** , Paris , Payot.

Delassus, J, M. (2011). **Le génie du fœtus -Vie prénatale et origine de l'homme**. Dunod.

Demers, C, Dagenais, Y et Lemoyne, G, (1997). Modène de la rescription des représentations de Karmiloff- Smith, La résolution de problème et la prise de conscience, **Archives de psychologie** , Vol 15, N° 254.

Ez-zaher, A. (2008). **Conscience Linguistique et apprentissage de la lecture**. Publications de l'Université Sidi Mohamed Ben abdallâh. Série : Thèse.

Fodor, J. (1983). **La modularité de l'esprit, Essais sur la psychologie,** Minuit. Paris

Fox, B, & Routh, D. K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes: A developmental study. **Journal of Psycholinguistic Research**, 4, 331-342.

Gombert , J,E. (1990). **Le développement métalinguistique**, paris, P.U.F.

Hakes, D,T.(1980). **The developement of métalinguistique abilities in children,** Berlin, Springer-Verlag.

Harvry, N. (1985). Sentential synonymity judgment. Journal of psycholinguistic, **Research**. 14. 219-262.

Haydée Marcos. (1998). **De la communication prélinguistique au langage : Formes et fonctions**. L'Harmattan.

Houdé, O. Mazoyer, B. et Tzourio-Mazoyer. (2002). **Cerveau et psychologie**. Paris. PUF.

Jakobson,R.(1963). **Essais de linguistiques générale**, Paris, Ed de minuit.

Karmiloff-Smith, A. (1978) .The interplay between syntax, semantics and phonology in language acquisition processes, in R,N.Campbell & P,T.Smith (Eds.) **Advances in the Psychology of Language**. London: Plenum Press, 1-23.

Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change : Evidence from children's drawing. **Cognition**, 34, 57-83.

Karmiloff-Smith, A. (1992). **Beyoud modularity development perceptive on cognition science**, Cambridge Ma. Mit. Press /Bradford books.

Kolb. B et Whishaw, I. (2008). **Cerveau et comportement.** Paris. De boeck.

Lamperier, M. (2011). Apports et impacts de la communication gestuelle préverbale. Etude de discours de parents et de professionnels sur les "bébés signeurs". Submitted on 6 Jul 2011. **Linguistics**. UFR. Sciences du langage.

Laroche, S. (2001). Souvenirs et plasticité cérébrale. **L'essentiel/cerveau et psycho.** N ;6, Mai-Juillet. (25-58).

LE Bonniec, G.P. (1987). **Connaître et le dire**, Bruxelles, Pierre Madaga.

Le Ny,J.F.(1989). **Science cognitive et compréhension du langage,** Paris,P.U.F.

Lechevalier, B. Eustache, F et Viader, F. (2008). **Traité de neuropsychologie clinique : Neurosciences cognitives et cliniques de l'adulte**. De boeck. Bruxelles.

Lecocq ,P. (1993). Langage conscience psychologique lecture, quels liens in Denis, M et Sabah, G (eds) **Modéles et concepts , pour la science cognitive , Hommage a le Ny, J,F**., PUG.

Liberman, 1. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. **Bulletin of the Orton Society,** 23, 65-77.

Melot, .A.M. (1999). Le développement d'une théorie de l'esprit, développement cognitif et métacognitif panorama d'un nouveau courant, **Enfance** (31), 205-214.

Melot, A.M.(1993), Métacognition et théories de l'esprit, **Journal international de psychologie,** N° 2(5) , 581-593.

Nadel, J, (1999), Théorie de l'esprit, la question des conditions nécessaires, **Enfance**, (3). 277-303.

OCDE. (2007). **Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage**, ,Paris.

Oleron , P. (1979). **L'enfant et l'acquisitions du langage,** Paris, Ed, PUF

Piaget, J, (1974 a). **Réussir et comprendre**, Paris, PUF.

Piaget, J, (1974 b). **La prise de conscience**, Paris, PUF.

Piaget, J. (1923). **Le langage et la pensée chez l'enfant**, Neuchâtel Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1924). **Le jugement et le raisonnement chez l'enfant**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1926). **La représentation du monde chez l'enfant,** Paris, ALCAN.

Piaget, J. (1945). **La formation du symbole chez l'enfant,** Neuchâtel, Dekachaux et Neislté.

Pylyshyn, Z.W.(1977) . Le rôle des théoriques de la compétence en psychologie cognitive" In Sarrasin,R. (Eds), **Psycholinguistique expérimental et théorique** Martveal .Press de l'université du Quebec ,13-49.

Richard, J.F, (1990). **Les activités mentales comprendre, raisonner trouver des solutions**, Paris, Armand- Colin.

Rivière, A. (1990). **La psychologie de vygotsky**, Bruxelles, Madriaga.

Segond, H. (2007). Le toucher en développement : latéralité et perception chez le bébé. Strasbourg, 8-29 mars. Les Conférences du Jardin des Sciences ; **« Aux Temps de l'Enfant »**. En partenariat avec l'IFR des Neurosciences de Strasbourg et Neurex ,dans le cadre de la semaine internationale du cerveau ; 12-18 mars. [http://scienceouverte u-strasbg.fr/mcst/docs/prog-conf(hiver%202007).pdf]

Slobin, D. (1966). Grammatical transrmaions andsentence. comprehension in childhood and adulthood, **JVLVB**, s, 219-227.

Slobin, D. I. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking." In J. J.

Gumperz & S. C.Levinson (Eds.), **Rethinking linguistic relativity** (pp. 70-96). Cambridge: Cambridge UniversityPres

Spelke, S.E. (1999). Sources of Flexibility in Human Cognition: Dual-Task Studies of Space and Language. **Cognitive Psychology** 39, 3–36.

Taulelle, D.(1984). **L'enfant à la rencontre du langage, comment l'enfant découvre et crée sa langue maternelle**, Bruxelles Mardaga.

Tiberghien, G. (1989). La psychologie cognitive et science de la cognition in Monteil, M et Fayol, M (eds) **La psychologie scientifique et ses applications**, Grenoble, B.U.G.

Troadec, B et Martinot. (2003). **le développement cognitif, théories actuelles de la pensée**. paris, belin sup.

Van Kleeck, A. (1982). The emergence of linguistic awareness: A cognitive. framework. **Merrill-Palmer Quarterly**, 28 (2), 237-266.

Vygotsky, L. S. (1934/ 1985). **Pensée et langage**. Paris. ed Sociales.